

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université 8 Mai 1945 Guelma



Faculté des Lettres et Langues Etrangères
Département des Lettres et de la langue Française

MEMOIRE

**EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE
MASTER ACADEMIQUE**

Domaine : Littérature et langues étrangères

Filière : Langue française

Spécialité : *Didactique et langues appliquées*

Elaboré par :

Dirigé par :

Gouasmia Bouchra

M. MOUASSA Abdelhak

Naghiz Imen

Intitulé

**L'apport de la compréhension écrite dans l'amélioration des compétences
scripturale des apprenants, Cas des élèves de 4^{ème} année moyenne.**

Soutenu le : 30/09/2020

Devant les Jury composé de

Président : M. Hemamdia Samir

Encadreur : M. Mouassa Abdelhak

Examineur : M. Abouissa Sami

Année universitaire : 2019/2020

Table de matières

Remerciements

Dédicaces

Introduction générale..... 7

CHAPITRE 1L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA COMPREHENSION ECRITE

Introduction 13

1. A quoi sert la lecture ? 14

1.1. Les processus de lecture..... 15

1.1.1. Le pré lecture..... 15

1.1.2. La lecture 15

1.1.3. La post lecture 16

1.2. Les stratégies de lecture 16

1.2.1 La lecture studieuse..... 16

1.2.2 La lecture balayage 17

1.2.3 La lecture de sélection..... 17

1.2.4 La lecture-action..... 17

1.2.5 La lecture oralisée 18

1.3 Le recours à plusieurs types de lectures 18

1.4 La lecture en classe..... 18

1.5 L'importance de la lecture dans le cadre scolaire 19

2. La compréhension écrite..... 20

2.1 Les différents modèles de la compréhension de l'écrit..... 21

2.1.1 Le modèle sémasiologique 22

2.1.2 Le modèle anomasiologique 22

2.1.3 Le modèle interactif 23

2.1 L'objectif de la compréhension écrite 24

2.2 La démarche didactique de la compréhension écrite 24

2.3 L'évaluation de la compréhension de l'écrit	28
Conclusion.....	30

CHAPITRE 2 : L'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE DE L'ACTIVITÉ SCRIPTURALE

Introduction	32
1. Définition du concept	32
1.1 L'écrit	32
1.2. La production écrite.....	34
2. Les modèles de la production écrite	36
2.1 Le modèle de Sophie Moirand	36
3. L'enseignement /apprentissage de la production écrite	37
3.1L'enseignement.....	37
3.2 Apprentissage	37
3.3 L'enseignement /apprentissage de la production écrite	38
4. Les étapes de la production écrite	39
4.1. Préparation à l'écrit.....	39
4.2 Production écrite	39
4.3La révision.....	40
4.4 Compte rendu	40
5. les difficultés de la production écrite.....	41
6 .l'articulation lecture /écriture	42
7. L'évaluation de la production écrite	44
7.1. Définition de l'évaluation	44
7.2 Les types d'évaluation.....	45
7.2.1 L'évaluation diagnostique	45
7.2.2 L'évaluation formative	46
7.2.3 L'évaluation sommative.....	46
7.3 L'évaluation de la production écrite	47
Conclusion.....	47
Partie pratique.....	49

CHAPITRE 3 : ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS

Introduction	51
1. La démarche du travail	51
2. Description de lieu de l'enquête :.....	52
3. L'échantillon	53
4. La description du déroulement de la séance :	53
5. Le questionnaire d'enquête :.....	55
5.1 Questionnaire destiné aux enseignants de français :	56
6. Analyse et interprétation de résultats de questionnaire	59
Conclusion.....	68
Conclusion générale	69
Références bibliographiques	74

Remerciements

Nous adressons sincèrement un remerciement à nos familles. Spécialement à nos chères parents pour leur encouragement et leur sacrifice ; pour réaliser nos rêves. Et que Dieu les garde et les protège.

*Ensuite, nous exprimons nos profonds remerciements à notre directeur de recherche **M. Mouassa Abdelhak** pour sa disponibilité, son orientation et ces précieux conseils. Pour structurer le travail et n'oublions jamais son aide pendant l'élaboration des différentes sections de notre mémoire, nous le remercions vivement.*

Un grand remerciement chaleureux aux membres de jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail.

Finalement, nous remercions nos chères amies pour leur fidélité.

Dédicaces

C'est avec une grande gratitude et des mots sincères, que nous dédions ce modeste travail aux deux personnes les plus chères pour nous ; à la lumière de nos jours à deux étoiles de notre vie qui ont sacrifié leur vie pour le succès et la réussite de la famille nos chers parents n'oublions jamais leur soutien, leur encouragement nous espérons qu'un jour nous pourrons leur rendre un peu de ce qu'ils ont fait pour nous que Dieu les bénisse et leur procure la bonne santé.

Nous dédions aussi ce travail de fin d'étude, à nos chères familles et aimables amies qui sont toujours à nos coté à titre de fraternité et de fidélité que Dieu les protège.

Grande dédicace chaleureuse à toutes celles et ceux qui nous avons oublié de mentionner et qui nous ont accompagné durant notre chemin d'étude.

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

L'enseignement de la langue française en Algérie comme la première langue étrangère vise à former des apprenants qui peuvent lire et écrire pour développer chez eux une compétence de communication.

Lire et écrire sont des missions fondamentales qui doivent s'enseigner à l'école et pour que l'apprenant acquière ces deux compétences, il faut qu'elles soient toujours indispensables dans tous les projets éducatifs.

La lecture depuis longtemps, reste un soubassement de toute progression dans l'apprentissage des langues étrangères, à partir de laquelle l'apprenant peut arriver à la maîtrise de savoir écrire. C'est pourquoi on dit toujours : « il faut bien lire pour bien écrire » dans ce sens Charles Montecot affirme que : « *pour bien écrire, il est indispensable de savoir comment on lit* »¹.

En effet, les enseignants de la langue étrangère enseignent la lecture en parallèle avec l'écriture et ne séparent pas entre les deux activités parce que l'une complète l'autre, dont la lecture élargit le vocabulaire de l'apprenant, lui permet d'assimiler le savoir pour l'employer après dans leurs rédactions, de même la lecture occupe une étape primordiale pour accéder à la compréhension de ce qu'il est écrit.

« Si lire, c'est comprendre, alors, apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre »

Comme la lecture est un moyen crucial de savoir écrire, l'activité scripturale devient une mission fondamentale au sein de l'activité

¹ Montecot Ch., *Techniques de communication écrite*. Eyrolles, Paris, 1996, p13.

INTRODUCTION GENERALE

scolaire où l'apprenant doit rédiger pour améliorer ses compétences.

Malgré toutes les progressions des programmes scolaires, les changements adoptés pour améliorer les compétences de compréhension et d'expression de l'écrit, et le rôle des enseignants en classe. Les apprenants ont toujours une difficulté de rédiger des productions écrites à partir de la compréhension.

Nous avons vu, pendant notre stage de 3^{ème} année Licence au cycle moyen que nous avons effectué avec des élèves de 4^{ème} année moyenne et qui nous a été comme une période d'observation, où nous avons constaté que la majorité des élèves éprouvent d'énormes difficultés de se servir des textes mis à leur disposition afin de rédiger un court texte sur un sujet donné.

C'est effectivement, cela qui nous a poussés à poser la question suivante :

Comment l'enseignement /apprentissage de la compréhension de l'écrit permet aux élèves de 4^{ème} année moyenne d'améliorer leurs compétences scripturales ?

Pour tenter d'amener une réponse à cette question nous émettons l'hypothèse suivante :

- Une bonne exploitation de la séance de compréhension de l'écrit donne l'occasion aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire et d'apprendre des idées qu'elles sont mobilisées par la suite dans l'activité scripturale.

Donc, notre tâche majeure est de déterminer que la compréhension de l'écrit représente une importance cruciale, où l'apprenant doit appliquer des processus et

INTRODUCTION GENERALE

des stratégies de lecture pour comprendre les supports écrits, et par la suite arrive à réinvestir ces connaissances de lecture dans les rédactions.

Alors, nous avons choisi de travailler avec les 4^{ème}s années moyennes car les élèves de ce niveau sont appelés à l'examen final à bien comprendre le texte, à préciser des stratégies de lecture afin de répondre aux questions posées dans la compréhension de l'écrit et donc rédiger par la suite une production écrite correcte et cohérente.

Pour amener une réponse à notre problématique, nous avons décidé de subdiviser ce présent travail en trois chapitres.

Dans le premier chapitre qui porte le titre : L'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit, nous allons mettre en évidence la compréhension de l'écrit, dont nous allons définir la lecture puis, nous allons présenter ses processus, ses stratégies, les types de lecture et bien sûr l'importance de la lecture dans le cadre scolaire.

Puis, nous allons mettre en lumière la compréhension de l'écrit, comment elle se définit, les différents modèles, son objectif et la démarche didactique de la compréhension de l'écrit et nous allons finir ce chapitre par l'évaluation de cette compétence.

Puis, dans le deuxième chapitre qui s'intitule: « L'enseignement/ apprentissage de la production écrite ». Nous allons travailler sur tout ce qui concerne l'activité rédactionnelle en classe du FLE. D'abord, nous allons commencer chapitre par la définition des notions, écrit et production écrite, ensuite nous allons présenter les différents modèles de la production écrite , puis l'enseignement/apprentissage de la

INTRODUCTION GENERALE

production écrite, tout en parlant des différentes étapes suivies lors de l'activité scripturale puis les difficultés que rencontre l'apprenant au moment de la rédaction, on finira ce chapitre par le rapport lecture/ compréhension comme une stratégie qui pourrait aider les apprenants à améliorer leur compétence rédactionnelle, puis l'évaluation de cette dernière.

Chapitre trois, nommé : « Analyse et interprétation des résultats », cette partie sera le fruit de notre recherche qui est considérée comme un champ d'application de tout ce que nous avons vu dans les deux chapitres théoriques précédents.

Dans ce cadre, nous allons axer notre enquête sur un questionnaire adressé aux enseignants de français du cycle moyen à fin de vérifier notre hypothèse, et dans l'objectif de faciliter la récolte des informations relatives au rôle de la compréhension de l'écrit dans l'amélioration de la production écrite, ensuite nous allons analyser les résultats obtenus pour confirmer notre hypothèse de recherche que nous avons émise au départ.

Chapitre 1

L'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite

Introduction

La lecture est l'un des aspects fondamentaux en didactique des langues étrangères, où l'enseignement de cette activité dans une classe, occupe une place très importante dès le niveau débutant, elle est inséparable des autres aspects d'acquisition de langage. Elle vise à amener l'apprenant à réaliser une situation de communication écrite.

La lecture est conçue comme un outil favorise et clarifie le développement de la compréhension écrite qui fait partie des quatre compétences principales ; afin de mener progressivement l'apprenant à identifier et comprendre le sens d'un texte, ou d'un support écrit.

Dans ce premier chapitre, nous allons mettre en évidence les concepts essentiels. Tout d'abord en nous allons commencer par des définitions de la notion lecture selon des auteurs et des dictionnaires, pour exposer par la suite ses processus et ses stratégies, et nous allons rappeler qu'il faut recours à plusieurs types de lecture pondent la lecture, puis nous allons présenter la lecture en classe et son importance dans le cadre scolaire.

Ensuite, nous allons essayer de mettre en lumière la compréhension de l'écrit; comment elle se définit par certains auteurs et dictionnaires. Puis nous allons montrer ses différentes modèles, son objectif, et aussi bien sa démarche didactique dont laquelle nous allons présenter comment se déroule la séance de la compréhension de l'écrit actuellement.

Nous allons finir ce chapitre par son évaluation.

1. A quoi sert la lecture ?

La lecture est un terme connu dans notre vie quotidienne et un aspect majeur dans l'enseignement/apprentissage de toutes les matières.

Les définitions données à ce terme sont nombreuses :

Pour William S. Gray (1956) apprendre à lire est « *apprendre à l'élève non seulement à identifier les mots, mais aussi à bien comprendre le texte* »² (p. 82).

Dans le même sens L'Observatoire National de la Lecture (ONL, 1998) vu que, « *apprendre à lire, c'est développer des habiletés dans deux domaines : traitement du sens pour la compréhension des textes* »³

Le Dictionnaire de didactique des langues définit la lecture comme « *action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit, aussi c'est une émission à haut voix d'un texte écrit, action de parcourir des yeux sur ce qui est écrit pour prendre connaissances du contenu.* »⁴

Toutes ces déclarations nous indiquent que, la lecture est une activité mentale où l'apprenant décode ce qui est lit et lui donne un sens c'est-à-dire le déchiffrement des signes graphiques et la compréhension de sens. Alors c'est une interaction entre le texte et son lecteur, comme le dit Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca « *la lecture est par définition une interaction entre le texte et son lecteur* ». ⁵

² William, S. Gray, *L'enseignement de la lecture et de l'écriture*. Paris : Unesco, 1956, p 82

³ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/lettre/VST/31-novembre-2007.php> (consulté le 08/03/2020)

⁴ Galisson R., Coste D., *Dictionnaire de didactique des langues*. Ed Hachette. Paris, 1976, p 312

⁵ Cuq, J.-P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse universitaire de Grenoble, 2003, p 160

1.1. Les processus de lecture

Pendant un cours de compréhension de l'écrit, il est important que l'élève soit actif face aux différents types de textes lors de la lecture. Pour atteindre ses objectifs l'apprenant peut travailler le texte de sa propre manière. Autrement dit il peut pratiquer ses propres stratégies de lecture sur le texte visé afin de comprendre le sens et réaliser ses objectifs à travers une lecture sélective ou un parcours des yeux sur le texte pour relever une information cherchée, etc.

Dont laquelle le processus de lecture se divise en trois parties: le pré lecture, la lecture proprement dit et la post lecture. Au cours de ces trois étapes, l'élève est en interaction constante avec le texte et le contexte de lecture afin d'en construire le sens.

1.1.1. Le pré lecture

C'est une étape essentielle qui prépare l'apprenant à la lecture où il est nécessaire de faire appel à ses connaissances du sujet, de la structure ou de genre de texte. Ainsi de commencer à faire des prédictions, à émettre des hypothèses sur le genre littéraire, la structure du texte ou sur toutes autres informations dans le texte. C'est aussi à cette étape qu'il active ses connaissances antérieures et fait le lien avec son vécu et ses expériences personnelles.

1.1.2. La lecture

C'est le moment de lire le texte attentivement, dont lequel l'apprenant-lecteur doit mettre en œuvre des stratégies de lectures lui amène vers la compréhension de sens. De plus il peut vérifier les hypothèses émises lors de l'étape de pré lecture, organiser les informations qui se présentent, traiter ces informations en les confrontant à ses connaissances antérieures et en venir à se pose des questions nouvelles qui amèneront d'autres hypothèses.

1.1.3. La post lecture

C'est l'étape où l'élève objective sa démarche de compréhension. Il réfléchit sur ce qui a été fait, comment cela a été fait, sur les difficultés rencontrées et sur ses acquisitions au niveau du contenu général et linguistique. C'est aussi à cette étape qu'il réagit, analyse et évalue ses nouvelles connaissances, pour se les approprier. Cela lui permet de s'approprier le processus de lecture et de l'utiliser dans d'autres situations d'apprentissage.⁶

1.2. Les stratégies de lecture

Lire c'est également la construction de sens d'un document écrit, où on exige au lecteur de mettre en œuvre les moyens qui lui permettent de réaliser les objectifs de sa lecture.

On parle de stratégies de lecture pour désigner les techniques et les manières dont on peut lire un texte « *la manière dont on lit un texte* »⁷ Cicurel F. ajoute que le texte ne correspond pas une seule stratégie de lecture. « *Un texte ne correspond pas une stratégie de lecture. On peut fort bien commencer par une lecture. Survol et s'arrêter sur un passage qui s'intéresse pour le lire avec attention.* »⁸

Francine Cicurel propose cinq stratégies de lecture :

1.2.1 La lecture studieuse

« *Est une lecture attentive pendant laquelle le lecteur veut tirer le maximum d'information* »⁹ et mémoriser des éléments du texte. Elle se fait souvent avec un crayon à la main pour pouvoir prendre des notes ou souligner des informations, il y a fréquemment des relectures et oraliser de certains passages à retenir.

⁶ [https:// www.k12.gov.sk.ca/docs/français/fransk/fran/sec/prg_etudes/dom14.html](https://www.k12.gov.sk.ca/docs/français/fransk/fran/sec/prg_etudes/dom14.html) (consulté le 18/03/2020)

⁷ Cicurel F., *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris : Hachette, 1991 p, 16

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

1.2.2 La lecture balayage

Lorsque le lecteur veut chercher que l'essentiel d'un texte, « *le lecteur veut seulement prendre connaissance de texte* »¹⁰ sans vouloir prendre connaissance des détails. Elle exige de lecteur « des stratégies d'élimination » « *le lecteur doit avoir une compétence suffisante pour être à même d'éliminer à grande vitesse ce qui est inutile à sa présente lecture. Or l'absence d'une bonne maîtrise linguistique et textuelle bloque la possibilité d'opérer cette recherche rapide des éléments à lire/à ne pas lire* »¹¹

1.2.3 La lecture de sélection

On fait recours à cette lecture lorsqu'il y a nécessité de recherche, celui qui « *consulte un annuaire téléphonique, un dictionnaire, une grammaire, un journal de spectacle, sait au préalable « ce qu'il veut trouver* »¹² il ya dans la tête du lecteur comme un modèle vide qui le conduit vers l'information recherchée : orthographe d'un mot, horaire d'un train numéro de téléphone, etc.) on doit alors pratiquer une « lecture-élimination » qui intervient jusqu'à ce que l'élément recherché soit trouvé.

1.2.4 La lecture-action

Ce type de stratégie mise en œuvre quand on lit pour agir, on est conduit à « *réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes, recette, modes d'emploi, etc.* »¹³ il s'agit des mouvements de va et vient entre le texte et l'objet à réaliser .ou par exemple « *lors de l'écriture d'une lettre lorsqu'on répond point par point à une autre.* »¹⁴

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ibid.

¹² Ibid.

¹³ Ibid.

¹⁴ Ibid.

1.2.5 La lecture oralisée

Il s'agit d'une lecture à haut voix, elle prend souvent aux formes : soit le lecteur lit la totalité du texte par exemple lorsqu'on lit un conte à un enfant, où le lecteur jette simplement un regard de temps à autre sur le texte écrit qui fonctionne comme un aide-mémoire. C'est « *la lecture partielle de ses notes qui lui permet de poursuivre son cours ou sa conférence* ». ¹⁵

1.3 Le recours à plusieurs types de lectures

Il doit mettre en évidence que pendant la lecture, le lecteur peut faire recours à plusieurs types de lectures simultanément, et n'exige pas une seule stratégie. Dans ce cadre Cicurel F. Précise : « *qu'à un texte ne correspond pas une stratégie de lecture. On peut fort bien commencer par une lecture-survol et s'arrêter sur un passage qui intéresse pour lire avec attention.* » ¹⁶

Dans le même sens Cuq J.-P. et Gruca I. ont également ajouté « *un lecteur averti passe inconsciemment d'un type de lecture à un autre selon ses besoins, ses intérêts, ses intentions et selon le type de textes. Ces différents types de lectures répondent à des objectifs différents et il est nécessaire de les introduire selon une progression dans la classe de langue étrangère et ne pas se limiter à la lecture globale, comme c'est trop souvent le cas dans les méthodes d'enseignement apprentissage du FLE.* » ¹⁷

1.4 La lecture en classe

La lecture dans une classe de langue reste un projet académique, où on mise en œuvre une stratégie studieuse. Cicurel F. constate que : « *les stratégies qu'utilisent les apprenants manquent de la diversité. Le plus souvent c'est la lecture studieuse*

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Cuq, J.-P et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2003, p 1963.

qui est mise en place, une lecture en continu avec arrêts sur les passages difficiles ou sur ce que l'enseignant a demandé de repérer. il faut donc songer à proposer des activités qui permettent de travailler les diverses stratégies décrites ci-dessus. (...) »¹⁸

Il est donc important de faire coïncider stratégie de lecture et type de texte. En effet, dans une classe de langue, on ne peut pas lire de la même manière un texte théâtral comme un parcourir des yeux sur une page de journal, l'enseignant doit s'interroger sur une stratégie sélective, lorsqu'il s'agit d'une petite annonce, et sur une lecture de balayage pour une réclame, et une lecture oralisée pour un texte théâtral. Où la compréhension peut se situer à différents paliers : «on se souviendra aussi que la compréhension se situe à des paliers différents veut-on comprendre le sens général ou le détail ? Exécuter une tâche à l'aide d'indications écrites ou savoir ce qu'il faut faire du document lui-même ? »¹⁹

Donc, un projet de lecture insiste à choisir une stratégie de lecture pour une raison précise. On lit pour le plaisir, pour étudier ou pour développer une compétence, etc. « Apprendre à lire, c'est choisir soi-même sa stratégie selon la situation où l'on se trouve et les raisons pour lesquelles on a entrepris cette lecture. »²⁰

1.5 L'importance de la lecture dans le cadre scolaire

Il est indéniable que la lecture est l'un des soubassements de l'enseignement/apprentissage de toutes les disciplines scolaires.

D'abord, cette activité joue un rôle primordial dans le cadre scolaire, elle permet aux apprenants à travers la mémorisation des mots d'améliorer leurs bagage langagières et élargir leurs vocabulaires.

¹⁸Cicurel F., *Lectures interactives en langues étrangère*, Hachette. Paris coll autoformation, 1991, p 17.

¹⁹ Ibid.

²⁰ Ibid.

De plus, la lecture présente un outil supérieur, aide les apprenants à apporter leurs propres mécanismes de lecture et stratégies de compréhension. Ainsi que apprendre la grammaire et la cohérence de texte....

En effet, la lecture est un moyen très important pour que les apprenants développent leurs capacités d'imaginaires, et renforcer leurs expressions orales.

Et le plus important que, la lecture permette aux élèves de découvrir les différents codes et les éléments de l'écrit. Car savoir lire c'est pareil de savoir écrire et produire des textes cohérents de type variés.

Cet acte cognitif s'accompagne par un autre très important celui de la compréhension car on ne peut pas parler de lecture sans recours à la compréhension de ce que nous lisons.

2. La compréhension écrite

La compréhension écrite reste un objectif crucial de nombreuses recherches de champ éducatif, elle est définie par plusieurs auteurs et chercheurs :

Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde, « *La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (la compréhension orale) outil (compréhension écrite)* ». ²¹

Galisson R. et Coste D. la définissent comme « *une opération mentale, résultant du décodage d'un message écrit qui permet à un lecteur (compréhension écrite) ou un auditeur (compréhension orale) de saisir la signification que recouvrent les significations écrites ou sonores, c'est une opération de réception des messages.* » ²²

Pour Foulin, J.-N. « *Comprendre un texte peut être conçu comme un ensemble d'opérations cognitives visant à construire une représentation mentale de la*

²¹ Cuq, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, 2003, p 49

²² Galisson R., Coste D. *Dictionnaire des langues*, Ed Hachette. Paris, 1976, p 312.

situation décrite dans le texte (...) en combinant deux sources complémentaires d'information : l'une fournie par des éléments de nature textuelle, est issu du décodage des données graphiques, l'autre est proposée des connaissances permanentes du lecteur présente dans sa mémoire à long terme»²³ (P : 59).

Dubois D. ajoute dans le même cadre que la compréhension est « *l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations de mise en relation d'information nouvelles avec des données acquises et stockées en mémoire à long terme. Les modèles de compréhension écrite sont aussi étroitement liés à la représentation théorique des formes et des contenus de la mémoire à long terme* »²⁴.

D'après ces définitions nous constatons que ; la compréhension écrite est une opération mentale, résultant de plusieurs processus cognitifs mise en œuvre par le lecteur ; ses représentations stockées dans sa mémoire à long terme et les nouvelles informations acquis au moment de la lecture, pour produire une signification mentale de ce qui est lit. Autrement dit, c'est la capacité du lecteur de comprendre et d'identifier le sens d'un message d'un document écrit.

La compréhension d'un texte est donc demande :

- Une capacité qui permet à l'apprenant de trouver dans un texte écrit une information cherchée.
- Une capacité de s'interroger un support écrit et repérer des réponses aux questions posées.
- Et une capacité pour que l'apprenant arriver à comprendre et interpréter le sens d'un document écrit d'une manière autonome.

2.1 Les différents modèles de la compréhension de l'écrit

De nombreuses recherches sont accordées à comprendre et expliquer comment l'apprenant arrive à construire une signification d'une information lue. Il existe

²³Foulin, J.-N. *Psychologie de l'éducation*, Nathan : Paris, 1988, p59.

²⁴Dubois D. *Lire du texte au sens*, 1976, p37.

donc trois types de modèles permettant à décrire la manière de traiter l'information pendant la lecture : le modèle sémasiologique, le modèle anomasiologique, et le modèle interactif.

2.1.1 Le modèle sémasiologique

Dans ce type de modèle, le processus de compréhension part de la forme vers le sens. On appelle aussi de bas en haut (bottom-up ou base-sommet). Il donne la priorité à la perception de la forme de message pour traiter l'information. Le processus met en jeu quatre phases essentielles :

- La phase de discrimination : c'est le moment d'identifier les signes graphiques ; dont le lecteur isole les lettres puis les identifier. Dans cette étape et parce que il fait le premier rencontre, le lecteur n'est pas encore capable d'attribue une signification aux signes graphiques mais il peut seulement identifier un objet comme un signe.
- La phase de segmentation : dans cette phase le lecteur va délimiter les mots, les syntagmes, groupes de mots ou de phrases.
- La phase d'interprétation : le lecteur attribue un sens à ces mots, syntagmes, groupes de mots ou de phrases.
- La phase de synthèse : cette phase concerne la construction d'une signification de sens globale d'un message écrit. Donc il additionne des sens aux mots, syntagmes,...lui permet d'accès au sens global du texte.

2.1.2 Le modèle anomasiologique

C'est le modèle de type haut en bas (top-down ou sommet-bas) c'est-à-dire qui va de sens vers la forme. Pour traiter l'information lue, ce modèle accord une importance particulière aux connaissances de lecteur. Ce dernier formule des

hypothèses de sens qu'il va vérifier leurs validations ou invalidations par la suite en trois étapes :

- Formulation d'hypothèse d'ordre sémantique : ces hypothèses reposent sur le contenu de message et les connaissances de lecteur qui ont un rapport avec la situation de communication ainsi que le message lui-même.
- La vérification des hypothèses : elle se réalise à travers « de la saisie d'indices et de renonces qui ponctuent la communication et qui permettent de confirmer ou de rejeter les hypothèses sémantique et formelles construits au départ. »²⁵
- Le résultat de vérification : cette étape est en relation directe avec la précédente où le lecteur se trouve face aux trois situations :
 - a. soit les hypothèses sont confirmées est donc le lecteur parvient à la compréhension globale de texte.
 - b. Soit les hypothèses sont infirmées, le lecteur dans ce cas doit établir des nouvelles hypothèses plus complètes et rentables.
 - c. Soit les hypothèses sont ni confirmées ni infirmées et donc le lecteur doit s'attendre à d'autres indices lui permettent de construire le sens d'une autre manière.

2.1.3 Le modèle interactif

Ce modèle se combine les deux modèles précédents, sémasiologique et anomasiologique, il se repose sur l'interaction entre ces modèles. Pour comprendre le sens, le lecteur doit prendre en considération ses connaissances antérieures, ainsi que les informations et les caractéristiques portées dans le texte (graphiques, orthographiques, sémantiques...).

Le modèle interactif est le plus utilisé et connu que les autres, dont le lecteur joue un rôle primordial.

²⁵ Cuq, J.-P, et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, 2002, p355

2.1 L'objectif de la compréhension écrite

L'objectif de la compréhension écrite est d'amener notre apprenant progressivement vers le sens d'un écrit à comprendre et à lire différents types de texte. L'objectif premier de cette compétence n'est donc pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégie de lecture, dont la maîtrise doit à long terme, permettre à notre apprenant d'avoir envie de lire de feuilleter un journal ou prendre un livre en français. Les apprenants vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite.

Pour devenir à la fin autonome face aux différents types de texte, comme le déclare G.Bertoni Del Guercio. E.Bertolucci et A.-M. Thierry. « *L'objectif de l'enseignement de la compréhension de l'écrit est de fournir aux apprenants de réelles compétences de lecture tout en leur permettant une certaine autonomie face aux textes.* »²⁶

Donc l'objectif spécifique de la compréhension de l'écrit consiste à :

Rendre l'apprenant un lecteur autonome ;

Etudier et comprendre un texte dans ses quatre aspects fondamentaux : typographique, thématique, syntaxique et discursif.

Il est nécessaire de mise en œuvre des nouvelles habitudes de lecture ;

A travers une pédagogie bien détaillée de la lecture, l'enseignant doit :

Mener l'apprenant à comprendre la notion de cohérence textuelle.

Conduire l'apprenant petit à petit à prendre en conscience les types de texte.

Lui faire apprendre la grammaire textuelle.

2.2 La démarche didactique de la compréhension écrite

²⁶Bertoni Del Guercio G., Bertolucci E. et Thierry A.-M. *Le français dans le monde* N° 227

Une pédagogie de la compréhension de texte, impose à l'apprenant de savoir interroger un texte et formuler des hypothèses de sens, pour arriver à trouver dans le support écrit des réponses aux questions posées. Dont laquelle l'enseignant a pour but d'aider ce dernier dans ses repérages et ses prévisions, pour bien saisir comment « fonctionne » le texte et connaître quelle sont les données de base qui lui permet de formuler des hypothèses et leurs vérifications afin d'assurer aux apprenants une bonne compréhension du texte.

Il faut faire une analyse préparatoire du texte avant même de présenter le cours, c'est ce qu'on appelle : la pré-pédagogique qui présente deux objectifs principaux selon (Moirand, 1979 ,58) :

a- D'une part, elle constitue pour l'enseignant, un moyen d'investigation des fonctionnements d'un texte à différents niveaux (lors d'un cours il doit en effet pouvoir répondre aux demandes pas toujours possible, des apprenants).

*b- D'autre part, elle doit permettre à l'enseignant d'imaginer des stratégies pédagogiques pour aider les apprenants à accéder au(x) sens d'un texte (technique de repérage, découverte d'indices, tactique de vérification, etc.).*²⁷

Ainsi, lorsqu'on l'enseignant entre à une classe il faut prendre en considération que chaque groupe d'apprenants ont ses propres besoins, ses motivations, et ses particularités.

Actuellement, la séance de la compréhension écrite dans une classe de langue étrangère s'effectue sous la démarche suivante :

Premier moment: (Approche de texte (5minutes)): observation du texte et étude des éléments para textuels afin d'amener les élèves formuler des hypothèses de sens ; cette activité correspond au premier moment de la classe, il s'agit d'un moment d'expression orale, libre, une première confrontation de l'apprenant avec le texte proposé. il s'agit ici, de :

Fixer un cadre de référence par :

²⁷Moirand S. *Situation d'écrit*. CLE international. Paris, 1979, p 58

- a- L'image du texte : chapeau, le nombre de paragraphes, les noms propres les chiffres.
- b- Les indices périphériques ou para textuels, le titre, le nom de l'auteur, les illustrations qui précisent au complètent le sens du texte.

Anticiper sur le sens du texte (approche externe).

Formuler des hypothèses de sens dont les plus pertinentes doivent être portées dans un coin du tableau.

Remarque : a- le support proposé doit être accessible.

b- La mise en page doit être fonctionnelle.

Deuxième moment: (compréhension globale, pendant 10 minutes) : la lecture silencieuse du texte par les élèves avec consigne de lecture précise(s) qui a pour premier objectif de vérifier les hypothèses.

Le professeur lit le texte (lecture silencieuse) en même temps que ses élèves de manière à chronométrer cette activité. Cette activité a pour premier objectif de vérifier les hypothèses des sens formulées précédemment par les élèves et à amener ces derniers à identifier le modèle d'expression. Après avoir questionné les apprenants sur le contenu globale du texte (thème ou idée principale.) Le professeur ne gardera au tableau que l'hypothèse la plus juste et effacer les autres.

Si après la lecture silencieuse, les élèves n'arrivent ni à dégager l'idée principale du texte, ni à identifier le type discursif ou s'ils font un contresens sur son contenu.

L'enseignant procédera à une lecture expressive (magistrale, à haut voix) pour aider les apprenants à appréhender le texte dans sa globalité.

La lecture magistrale du professeur ne se justifie que dans ce cas-là. Elle vise à faciliter l'entrée dans le texte.

Troisième moment ;(compréhension approfondie / exploitation du texte ; la lecture active. Pendant 30minutes) :

Par un jeu de questions, réponses « balayant » l'ensemble de texte afin de mettre en évidence sa structure et son contenu. Les apprenants construisent ou « reconstruisent » et s'approprient au fur et à mesure le(s) sens du texte.

En même temps que l'exploitation avance, le professeur portera au tableau la forme qui convient le mieux au type de texte étudié et son contenu informatif (grille, schéma, plan détaillé de contenu, etc.) les éléments clés de texte.

Le retour au texte devra être fréquent car il s'agit à ce moment de la séance d'une lecture active : lecture, réécriture de certains passages, repérages de mots constituant un champ lexical, de termes anaphoriques etc. toutes les réponses devront être justifiées, il s'agit en effet d'analyser le texte que l'on a sous les yeux et non de « bavarder » autour d'un texte.

Cependant, il est signalé qu'il n'arrive pas d'exploitation « modèle » d'un texte : la nature des questions la formalisation du contenu, la conception de grille et d'outils diffèrent selon le type de texte étudié à dominante narrative, argumentative, explicative, discursive, etc. surtout selon l'objectif didactique que l'on cherche à réaliser et la compétence à développer en tenant compte, bien entendu, des prérequis des apprenants.

Quatrième moment ; (Synthèse /Récapitulation, pendant 10 minutes)

L'analyse du texte doit être suivie par une synthèse que les élèves porteront sur leurs cahiers à la suite des éléments retenus aux tours de l'exploitation. Cette synthèse peut prendre plusieurs formes. Par exemple, les élèves reformulent en deux ou trois phrases, les élèves forcent du texte ou ce qui est-il demandé aux élèves de les compléter par des mots ou des éléments de texte (les éléments effacés doivent être en relation avec le type du texte étudié ou avec sa thématique.)

Cinquième moment ;(lecture oralisée)

La lecture à haute voix, conçue comme moyen d'évaluation de la compréhension intervient pour couronner l'ensemble de la séance. Elle indique le ou les

mécanismes de base qui demanderaient être consolidés. Il s'agit d'une lecture qui redonne au texte sa vie: on transmet le sens après l'avoir construit.

Le professeur demande à deux ou trois élèves de lire le texte à haut voix. Chaque apprenant lire une séquence du texte formant une unité de sens.²⁸

2.3 L'évaluation de la compréhension de l'écrit

Il est fréquent que les enseignants aient l'impression d'évaluer les acquisitions de leurs apprenants à la fin de chaque séquence didactique. Pour vérifier si les élèves ont assimilé les connaissances et ont bien compris, à travers des tests sous forme des questions, des exercices,...

Jean Pierre Cuq, dans le Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde définit l'évaluation des apprentissages comme : « *l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention de départ.* »²⁹ (2003,90)

Lorsqu'on parle d'évaluation de la compréhension de l'écrit, on parle des bénéfices qu'elle peut offrir à l'enseignant d'une part et à l'élève d'une autre part.

Du côté de l'enseignant, elle lui permet de savoir le développement des compétences, détecter les difficultés rencontrés par les apprenants et le degré d'avancement, elle aide aussi l'apprenant à connaître ses contraintes et évaluer son apprentissage par lui-même, c'est l'auto-évaluation.

Il s'agit donc, des questions fermées ou ouvertes; données à la fin de lecture, des exercices de type vrai ou faux, QSM,....

Cependant, ces types d'exercices ne permettent pas aux élèves d'appréhender et de reconstituer les réseaux de sens par eux-mêmes.

²⁸ Journée de formation du 27/11/2018 C.E.M Ayeche Hacem - Collo, thème : la compréhension de l'écrit en réception, encadrée par M. Raid Souissi, inspecteur de l'éducation nationale.

²⁹ Cuq, J.-P. *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. version électronique, Paris, 2003, p90

Dans le cadre de remédier cette élision. Il est préférable de demander aux élèves de faire recours aux éléments et aux indices trouvés dans le texte pour inférer le sens, de faire le résumer, ou de redire à travers leurs propres mots, ou de reformuler les idées de certains passages de texte, ou encore émettre des hypothèses, etc. on réalisant ces types d'exercices en collectif ou en travail individuel. Le sens sera donc Co-construit et impliquera que les tâches confiées aux différents groupes aient été précisément programmées et explicitées.

Afin de proposer aux élèves des textes et des tâches qui leur soient accessibles en entraînement, il peut être aussi envisagé de procéder à une différenciation pédagogique qui sera d'autant plus aisée à mettre en œuvre que la compréhension a été entraînée ou évaluée à partir de plusieurs supports.³⁰

Pour que, les apprenants arrivent autonomes en compréhension de l'écrit, il est nécessaire qu'ils sont comprend leurs réussites et leurs échecs, comme pour tous les autres activités langagières. Alors ; il est très important que les enseignants amener leurs élèves vers une auto-évaluation faite par eux-mêmes dont laquelle les apprenants analysent et contrôlent leur apprentissage. Grâce aux bilans, fiches de suivi, etc. motionnés dans leurs cahiers pour que les élèves peuvent être consultés pour suivre sa progression au cours de l'année.

³⁰<https://allemand.ac-versailles.fr/spip.php?article640> (consulté le 11/03/2020)

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons mis l'accent sur la lecture qui représente une source de plaisir peut durer pendant toute la vie et qui est en perpétuel corrélation avec la compréhension de l'écrit.

A ce propos, nous avons abordé la lecture, dont nous avons donné quelques définitions, puis nous avons mentionné ses étapes, ses stratégies, pour présenter par la suite la lecture en classe et bien sur son importance dans le cadre scolaire où elle joue un rôle primordial.

Ensuite, nous avons projeté la lumière sur la compréhension de l'écrit, nous avons le définit selon plusieurs références. Puis, nous avons abordé son objectif, ses différents modèles et le déroulement de la séance de la compréhension de l'écrit. Pour finir ce chapitre par l'évaluation de la compréhension de l'écrit.

Chapitre 2 :

L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DEL'ACTIVITÉ SCRIPTURALE

Introduction

Apprendre à écrire est l'une des missions cruciales, non seulement dans l'enseignement/ apprentissage du FLE, mais dans tous les domaines. Elle occupe une place stratégique où la maîtrise de cette activité est devenue un élément indispensable pour la réussite scolaire des apprenants. C'est pour cela l'enseignant intervient pour aider l'apprenant à savoir apprendre et produire.

Pour mettre en lumière le domaine de l'écriture nous avons consacré le 2^{ème} chapitre qui s'intitule «L'enseignement/apprentissage de la production écrite » nous allons commencer d'abord par la définition de la production écrite et quelques concepts qui sont en relation avec elle, ensuite nous allons présenter les différents modèles de la production écrite , puis l'enseignement / apprentissage de la production écrite, tout en parlant des différents étapes suivies lors de la production écrite, et les énormes difficultés que les apprenants rencontrent au moment de la production écrite. À la fin de ce chapitre, nous présenterons le lien lecture/écriture dans l'amélioration de l'activité scripturale chez les apprenants et l'évaluation de cette compétence en classe de FLE.

1. Définition du concept

1.1 L'écrit

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

*« Ce terme désigne dans son sens le plus large par opposition à l'oral une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue ».*³¹

À partir de cette définition, nous comprenons que l'écrit est un outil utilisé pour exprimer telle ou telle chose, aux moyens des systèmes et des signes graphiques

³¹Cuq, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.CLE, Paris 2003, (p : 78, 79).

.C'est l'opération de transformation d'un message sonore (code oral) en message graphique (code écrit) transportable sur des différents supports portant un sens. Il est toujours défini par opposition à l'oral.

Jean-Pierre Cuq précise que : « *l'écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre scripteur et un lecteur dans l'instantané ou le différé dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs selon sa nature* ». ³²

L'activité scripturale est considérée comme une unité du discours un savoir et savoir-faire particulier. Elle s'inscrit dans une situation de communication particulière, entre scripteur qui s'adresse à un interlocuteur absent .c'est le fait d'encoder les symboles.

Selon le Dictionnaire de Larousse l'écrit est : « *un système de signe graphique servant à noter la parole ou la pensée afin de pouvoir les communiquer ou les conserver* ». ³³

L'écrit est un outil qui a pour objectif de doter aux apprenants la capacité de s'exprimer des différents points de vue, des pensées, des croyances et des émotions, aux moyens des systèmes des signes graphiques .Pour établir une véritable compétence de communication. Dans cette endroit, Jean Dubois dans le Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage confirme que l'écrit est défini comme : « *représentation de la langue parlée au moyen des signes graphiques* ». ³⁴

Robert Trembley constate que « *l'écrit comme un art est une technique par laquelle il est possible de conserver, d'organiser et de faire circuler les informations sous formes du texte l'écrit généralement mieux élaboré et plus durable que la parole* ». ³⁵

³²Cuq, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.CLE, Paris2003, p79

³³<https://www.larousse.fr/dictionnaires/français/%C3%A9criture/27743> consulté le 14/02/2020.

³⁴Dubois J., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Librairie Larousse.1973, p.175.

³⁵Trembley R., *Un savoir-faire, « précis de méthodologie pratique*» Edition : collection du Rétiaire.1996, p93.

Nous pouvons donc dire que, l'écrit est une opération, c'est le fait d'anticiper, de décoder puis d'accéder au sens ; outil d'expression qui sert à communiquer et partager l'information.

« Écrire un texte c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, lus aussi et surtout c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur écrire implique donc nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qu'est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur. »³⁶

L'écrit est un vaste concept pratique quotidienne de l'apprenant, prend divers formes transportables sur différents supports. est un outil d'expression.

1.2. La production écrite

Dans le domaine des langues étrangères et depuis l'émergence de l'approche communicative, la production écrite se présente comme une activité scolaire, une finalité fondamentale dans l'enseignement / apprentissage des langues qui vise à développer chez les apprenants la capacité de produire un ensemble cohérent portant un sens. Dans cette optique, Thao NgoThi Kim2007écrit: *« les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse à corriger leurs fautes » mais que la production écrite : « est une activité qu'a un but et un sens ; les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur (s)... ».*³⁷

Les apprenants n'ont pas pour but de rédiger un simple passage pour le corriger par les enseignants mais pour investir et réinvestir leurs acquis. Elle implique une véritable communication entre scripteur et un lecteur.

³⁶Duchesne J., *la compréhension et la production de texte*. Montréal : les presses de l'université du Québec1988, P98.

³⁷Thao, N.-T- K. *Les thèses de l'université Lumière Lyon2*, créé en 2001, dernière mis à jour en 2006, <http://theses.univ-lyon2.fr/>, consulté le03 JUIN2017

Elle se définit aussi comme étant : « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leurs organisations matérielles approprié à des situations particulières diversifiées* »³⁸

Il s'agit donc de savoir écrire des textes bien formés en fonction d'une situation de communication.

D'après Jean Dubois, la production écrite se définit comme : « *l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue* »³⁹

C'est le fait de produire des énoncés obéissants des règles précises (soit des règles grammaticales ou bien orthographiques).

Selon Albert, cette compétence fait intervenir cinq niveau de compétences (ou composante) à des degrés divers de la production :

- Une compétence linguistique : compétence grammatical (morphologique, syntaxe, compétence lexicale.
- Une compétence référentielle : connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde.
- Une compétence socioculturelle : connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissances de l'histoire culturelle.
- Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition / apprentissage de la langue.
- Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite⁴⁰.

³⁸Bouchard R., *Texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte*, in *Le Français dans le monde*, p160.

³⁹Dubois J., *dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse, Coll. trésor du Français 1994 p381.

⁴⁰Albert, M.-C., *Evaluer les Productions Ecrites des Apprenants. Le Français dans le Monde 299* : 58-64, novembre –décembre 1998, p60.

2. Les modèles de la production écrite

Parmi les multiples modèles de production écrite fournis dans la didactique des langues, et qui ont pris en considération différents aspects mis en évidence dans le processus d'écriture, ces modèles comme le soulignent, Cornaire Claudette et Mary Raymond sont conçus pour l'anglais ou le français langue maternelle, et ils sont aussi valables pour le français, langue étrangère.

D'une manière générale, les deux auteurs ajoutaient que ces modèles sont en réalité : *«des théories, des ensembles d'idées et d'hypothèses qui nous donnent une vision globale de multiple réalité qui constitue les processus d'expression écrite »*⁴¹.

Tel que le modèle de Hayes et Flower, le modèle de Deschenes, les modèles de Bereiter et Scardamalia et le modèle Sophie Moirand ce dernier est un modèle élaboré pour une langue seconde, et qui diffère des autres modèles.

2.1 Le modèle de Sophie Moirand

*« Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit »*⁴².

Sophie Moirand propose une nouvelle démarche pour l'enseignement de l'expression écrite en langue seconde dans laquelle nous distinguons les composantes suivantes :

- **Le scripteur** : Son statut social, son rôle, et son histoire. Tous ces facteurs peuvent influencer ces productions écrites.
- **Les relations scripteur /lecteur(s)** : Le scripteur n'écrit pas pour soi mais pour des lecteurs, donc il existe certaine relation entre eux soit des relations amicales, familiales, professionnelles...

⁴¹Cornaire C. et Raymond, P.-M., *la production écrite*. Paris, CLE International, 1999, p25.

⁴²Moirand S., *Situation d'écrit, compréhension et production en langue étrangère*. Paris, Hachette, 1979, p98.

- **Les relations scripteur/lecteur(s)/document** : le scripteur écrit pour produire quelques choses à ses lecteurs, cette intention va apparaître dans le document lui-même.
- **Les relations 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 où l'on pratique l'écriture et du référent (le thème de l'écriture) sur la forme linguistique du document.

Le modèle de Sophie Moirand met l'accent sur :

- Les interactions sociale entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire le
A : Contexte social dans lequel se situe le texte.
B: Et sur la forme linguistique du document

3. L'enseignement /apprentissage de la production écrite

3.1L'enseignement

Le mot enseignement vient du verbe « **enseigner** » (du latin insignis, remarquable, marqué d'un signe, distingué.) Qui veut dire :

L'ensemble d'activités faites par un enseignant dans un établissement scolaire qui vise à transmettre des connaissances et d'acquérir des nouvelles instructions, aptitudes et croyances.

Selon le dictionnaire de français langue étrangère et seconde ; « *le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et à partir du 18^{ème} siècle, action de transmettre des connaissances* »⁴³.

3.2 Apprentissage

Le mot apprentissage est dérivé du verbe « apprendre » qui étymologiquement veut dire : saisir, comprendre.

⁴³ -Cuq, J.-P, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE international, 2003, p83.

Selon le Dictionnaire de français langue étrangère et seconde de Jean Pierre Cuq. L'apprentissage peut être défini comme : « *un ensemble de décision relative aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs et des savoirs faire* »⁴⁴.

D'après l'Encyclopédie libre et Wikipédia le mot apprentissage se définit comme : « *l'ensemble des mécanismes menant à l'acquisition des savoirs et des savoirs faire* »⁴⁵.

Apprendre est donc un ensemble de processus, pour acquérir un savoir et un savoir-faire.

3.3 L'enseignement /apprentissage de la production écrite

Dans le contexte algérien l'activité scripturale occupe une place très intéressante en classe du FLE. Cette activité qui connut une grande évolution, joue un rôle crucial dans le milieu scolaire depuis les années 70.

Aujourd'hui, L'écriture considère comme une activité essentielle. Et pour écrire ; il faut acquérir des compétences qui permettent le respect de la microstructure (syntaxe et l'orthographe), puis le respect de la macrostructure (caractéristiques du type d'écrit, de son enjeu).

Pendant notre stage au cycle moyen, nous avons constaté que la plus part des apprenants sont incapables de produire des textes de différents genres .ce qui met l'enseignant dans l'obligation de fournir plus d'efforts ; pour améliorer leurs compétences rédactionnelles, produire des textes à des thèmes et des objectifs variés, mobiliser les savoirs acquis et leurs connaissances préalables. Afin de construire des simples passages écrits riches et cohérents.

Dans cette perspective, et pour insister sur l'importance des représentations de la pratique de l'écriture, dans le contexte scolaire chez les enseignants et les apprenants .Halté Jean François (1992) a rapporté une enquête réalisée par une

⁴⁴ - Cuq, J.-P, *opcit*, p22.

⁴⁵<https://fr.m.wikipedia.org/wiki/apprentissage>. Consulté le 11/04/2020 à 11h

équipe INRP, auprès des élèves en CM2 et en 6^e dans un article publié dans la revue études de linguistique appliquée(1988), intitulée « image et réalité ».

Dans cette enquête ,Halté avance ce qui suit : « *interrogés sur l'écrit les enseignants expriment des représentations contradictoire : s'ils accordent le plus grand prix aux dimensions textuelles, la cohérence des idées, le respect du sujet, l'originalité de la pensée, le style constituent leurs préoccupations majeures ; leur travail en classe selon l'enquête ne porte pas sur ce qui fait de la rédaction un exercice d'écriture (...)* et les maitres se rabattent de façon dominante dans leur pratiques d'enseignement sur le « trio linguistique », orthographe , grammaire et conjugaison »⁴⁶.

4. Les étapes de la production écrite

L'activité rédactionnelle en classe du FLE doit passer par certaines étapes pour arriver à produire à la fin de la séquence un texte bien organisé et cohérent.

D'après le guide du manuel de français de la 4^{ème} année moyenne proposé par le ministère de l'éducation national l'activité rédactionnelle se répartit en 4 étapes :

4.1. Préparation à l'écrit

Une première étape de la production écrite présentée dans la rubrique « je me prépare à l'écrit ». Il s'agit de proposer deux à quatre activités aux apprenants dans le but de les entrainer à produire des phrases courtes pour passer progressivement à une tâche d'écriture plus complexe.

4.2 Production écrite

Dans cette étape, il s'agit bien de la rubrique « j'écris », dans laquelle l'élève est appelé à rédiger un texte tout en mobilisant ces connaissances acquises précédemment en s'appuyant :

⁴⁶Halté, J.-F., *la didactique du français*. Paris, PUF, Coll. «Que sais-je ? », 1992, p103.

- « D'une consigne d'écriture ;
- De l'analyse du sujet ;
- De la reformulation du sujet ;
- De la boîte à outils proposée pour produire le texte demandé ;
- Une grille d'auto-évaluation et de Co-évaluation qui lui permettra de s'évaluer et de se faire évaluer pour améliorer puis réécrire son texte »⁴⁷.

Avant de passer à l'acte d'écriture, l'enseignant est appelé à :

- Analyser la tâche d'écriture collectivement en impliquant tous les élèves pour assurer la compréhension de la consigne.
- Attirer l'attention de ses apprenants sur le respect des critères de réussite qui définissent les qualités recherchées dans leurs productions.
- Attirer l'attention de ses apprenants sur l'exploitation de la boîte à mots mise à leur disposition.

4.3La révision

C'est une étape très importante dans le processus rédactionnel, la révision est conçue comme une opération de retour sur le texte écrit par l'élève et qui inclut une activité de relecture, d'évaluation et parfois de réécriture.

4.4 Compte rendu

C'est la dernière étape de l'activité rédactionnelle, lors de la correction des copies l'enseignant fait le point sur le degré d'acquisition des connaissances et des compétences par ses élèves durant la séquence.

Le compte- rendu est considéré donc un moment très important pour :

- Identifier les erreurs communes les plus caractéristiques.

⁴⁷ - *Guide du Manuel de français, 4^{ème} année moyenne*, Ministère de l'Education Nationale, p16.

- Remédier aux difficultés rencontrées par les élèves lors de la production écrite.
- Entraîner les élèves à se corriger et à réécrire afin d'améliorer leurs écrits.

C'est dans cette optique que Martine Marquillo affirme : « *il ne sert à rien d'évaluer si ce n'est pour permettre à l'apprenant un retour éclairé sur son texte : Apprendre à écrire, c'est sans doute apprendre à réécrire* »⁴⁸.

5. les difficultés de la production écrite

Comme nous l'avons déjà signalé auparavant, que l'activité scripturale est considérée comme un acte difficile à enseigner et difficile à apprendre. La réalisation de cette tâche exige la maîtrise d'une certaines compétences sur le plan linguistique, discursif et textuel.

*« Elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire .elle est conçue comme une totalité d'opérations complexes : réfléchir, sélectionner, raisonner, mettre en relation, sérier... »*⁴⁹.

C'est pourquoi, la majorité des apprenants éprouvent d'énormes difficultés au moment de la rédaction, et se trouvent incapables à exprimer leurs idées.Ce qui leurs empêchent de produire des textes de bonne qualité, dont leurs écrits se présentent pauvres de toute cohérence et semblent être présentés comme des idées non enchainées, quelques fois sans aucun sens.

Parmi les obstacles les plus rencontrés par les apprenants lors de la rédaction nous pouvons citer :

⁴⁸Martine, M.-L., *Ecritures et textes d'aujourd'hui : mutations ou continuités, Les cahiers du français contemporain*, n4, pp, 9-26.

⁴⁹Mechraoui L., « *le choix inapproprié des mots dans la production écrite des apprenants en FLE cas des élèves de 2^{ème} année secondaire, Lycée Larbi Ben M'Hidi – Biskra, 2014-2015.*

- ✓ La majorité des élèves ne comprennent pas la consigne d'écriture en général .il s'agit d'un manque d'attention portée à la lecture et à la compréhension de la consigne lui-même
- ✓ La plus part des élèves ne respectent pas les critères de réussites fournis par l'enseignant et qui définissent les qualités recherchées dans leurs écrits.
- ✓ Les élèves ne savent pas comment organiser et enchaîner leurs idées ce qui engendre l'absence de la progression des idées et des phrases.
- ✓ Le non-respect des règles de la cohérence et de la cohésion textuelle

6 .l'articulation lecture /écriture

De très nombreux chercheurs dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage du FLE, confirment que la lecture pourrait aider énormément les apprenants à améliorer leurs compétences rédactionnelles. Cette implication de la lecture dans l'acte de l'écriture nous pousse à dire que le contenu des écrits est le fruit des lectures et que ces deux compétences peuvent se renforcer mutuellement.

Gruca Isabelle met en évidence l'intérêt de ce lien entre lecture écriture : *« l'articulation lecture écriture grâce à un jeu de vas et de vient entre le texte source et le texte à produire permet d'abord de développer les qualités d'analyser du texte puisqu'il s'agit dans un premier temps de percevoir, d'observer, et de comprendre les mécanismes mis en œuvres »⁵⁰.*

Donc, selon Gruca Isabelle la lecture est conçue comme une activité qui amène l'apprenant à développer sa capacité rédactionnelle, en se basant sur une bonne analyse du texte lu, ce qui lui permet d'arriver à produire à la fin un texte bien organisé et cohérent.

Selon Reuter 1998 :*« la lecture est conçu comme une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements et des opérations*

⁵⁰Gruca I., *Pour une pédagogie de l'écriture créative, in didactique au quotidien, numéro spécial de « Le français dans le monde »*, recherche et application, Hachette Edicef, juillet 1995, p183.

psychologique, physique et cognitive complexe visant à construire du sens en références à un écrit »⁵¹.

Selon le même auteur, écrire est aussi : « *une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements et des opérations psychologique, physique et cognitive complexe visant à construire du sens dans la réalisation d'un écrit »⁵².*

La lecture et l'écriture sont considérées comme les deux versants d'un même objet. En effet, la tâche de la lecture sera simplifiée l'apprentissage de la production écrite. Donc elle permet aussi à l'amélioration et l'enrichissement des idées et du lexique. L'apprenant qui n'arrive même pas de lire ne peut pas dans tous les cas à produire. Alors, l'apprentissage de l'écrit se repose sur les connaissances acquièrent à travers la lecture. Autrement dit, la lecture et l'écriture sont en relation complémentaires, où l'une ne peut se produire sans l'autre.

Montecot affirme que : « *pour bien écrire il est indispensable de savoir comment on lit »⁵³.*

A cet égard nous pouvons dire qu'il existe un lien logique entre ces deux axes, donc la lecture est au service de l'écriture.

« La production écrite n'est pas une aptitude isolée son acquisition est liée à la lecture car ces deux aspect du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante puisque ces deux processus la lecture et l'écriture se développe simultanément ils doivent être enseignés en même temps l'apprenant utilise ces connaissances de l'oral pour aborder l'écrit »⁵⁴.

Dans cette optique, on peut dire que l'écriture est tributaire de la lecture. Également le fait de lire et relire des mots, des phrases, ou voire des expressions permet à

⁵¹Reuter Y., *enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, éditeur, 1996, p26.

⁵²Reuter Y. Opcit p26.

⁵³Montecot Ch., *Technique de communication écrite*, Alger, Ed. Chihab Eyrolles, cité par Amira El AminaSi Moussa1996, p13.

⁵⁴Gate, J.- P., (1998), *Eduquer au sens de l'écrit*, Editions Nathan, Paris, p150.

l'apprenant d'enrichir son stock lexical, de mémoriser les formes orthographiques des mots ou des phrases lus pour les insérer dans son texte.

7.L'évaluation de la production écrite

7.1.Définition de l'évaluation

Le concept de l'évaluation a connu dans les dernières décennies une grande évolution et depuis longtemps elle se conçoit comme l'un des outils nécessaires partie intégrante et obligatoire en classe du FLE.

D'après Legendre R. l'évaluation est considéré comme : « *une opération consiste à estimer , à apprécier , à apporter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne , à un processus , à un évènement , à une institution ou à tout objet à partir d'information qualitative ou quantitative et de critère précise en vue d'une décision évaluer c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des évènements* ». ⁵⁵

L'évaluation offre la possibilité de comparer entre les résultats obtenus par rapport aux résultats attendus, et de juger de valeurs très objectives pour contribuer à l'apprentissage d'une langue étrangère ; pour augmenter la réussite et le succès des apprenants.

Louis porcher la définit comme : « *l'ensemble de processus par lesquels on mesure les effets produits par une action organisé on vue d'atteindre les objectifs définies* » ⁵⁶.

Une démarche pratiquée dans les milieux scolaires, un concept très récent dans le domaine du savoir, l'évaluation permet de mesurer, implique des jugements sur l'information recueillis donc elle est bénéfique soit pour l'enseignant ou bien l'apprenant en classe du FLE.

⁵⁵Legendre R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993- GUERIN /ESKA.

⁵⁶Porcher L., « *Le temps, l'éclectisme, l'évaluation* » in *Evaluation et certification en langue étrangère : Le français dans le monde*, Numéro spécial, Aout – Septembre 1993, pp, 189-191.

7.2 Les types d'évaluation

Il existe différents types d'évaluation, chaque type intervient à un moment précis durant le processus d'enseignement / apprentissage.

« Un acte consiste à émettre un jugement de valeur à partir d'un recueil d'information sur l'évaluation ou le résultat d'un élève, en vue de prendre une décision »⁵⁷.

Tout acte d'enseignement/ apprentissage est accompagné par les différents types d'évaluation et chaque type à un rôle précis pour l'amélioration de ce programme.

L'activité d'évaluation se devise en 3types :

7.2.1 L'évaluation diagnostique

Est appelé aussi perspective pronostique , se définit comme l'ensemble des activités qui se font au début de chaque année scolaire dans le but d'offrir à l'enseignant la possibilité de tester les savoirs acquises ,de vérifier, et d'assurer

Les degrés d'acquisition des connaissances préalable des apprenants pendant une année d'apprentissage.

Dans cette ordre d'idée Meyer confirme que : *« l'évaluation diagnostique permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit pendant le déroulement de celle -ci .Elle entraine alors des décisions de soutiens, remédiation pour certaines élèves, ou des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves »⁵⁸.*

Selon Tagliante Christine : *« les épreuves diagnostique ont pour objet de découvrir et d'expliquer les faiblesses et les habitudes défectueuses dans tous les domaines de l'apprentissage scolaire »⁵⁹.*

⁵⁷ Amigues R., Zerbato-Poudou, M-T, *Les pratiques scolaires d'apprentissages et d'évaluation* ,dunod , Paris ,1996,P56.

⁵⁸Meyer G., *Evaluer, pourquoi ? Comment ?* , Paris, Hachette, 2007, P26.

⁵⁹ Tagliante Ch., *l'évaluation*, France, Septembre, P 124.

7.2.2 L'évaluation formative

Elle se fait tout au long de la phase d'apprentissage, processus qui sert à régulier l'apprentissage des apprenants Perrenoud confirme : « *tout évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens du projet éducatif* »⁶⁰.

À partir de cette citation on peut dire que ce type d'évaluation est basé sur les deux pôles enseignant/ apprenant :

.Le pôle enseignant : aidé l'enseignant à connaître les obstacles qui empêchent la réussite et le succès de ce programme au cours de la séance.

.Le pôle apprenant : l'apprenant dans ce cas constitue un élément essentiel tout au long de la phase d'apprentissage, dans cette optique l'évaluation formative permet de préciser les points forts et les points faibles des élèves et les principales étapes qu'ils ont passés dans leur apprentissage.

De ce fait Cuq confirme que : « *le processus d'évaluation visant à guider l'élève dans son travail scolaire à situer ses difficultés pour l'aider et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage* »⁶¹.

7.2.3 L'évaluation sommative

Quant à l'évaluation sommative, elle a lieu en fin de formation : « *l'évaluation sommative est une démarche visant à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme, dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours* »⁶².

Cette démarche vise à vérifier si l'apprenant a acquis ou non les savoirs et les savoir-faire méthodologique ou langagiers prévus par la formation.

⁶⁰ Perrenoud Ph., *pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 1991 P.*

⁶¹ Cuq.-P, *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*, CLE, Paris 2003, p91.

⁶² Cuq.-P, 2003, *Opcit* p91.

Elle peut donner lieu à des certifications ou orienter l'apprenant vers un groupe de niveau supérieur, Elle constitue aussi une forme de bilan générale qui permet de porter un jugement sur les résultats obtenus et de prendre les décisions qui s'imposent.

7.3 L'évaluation de la production écrite

Avec l'apparition de l'approche par compétence, l'évaluation s'est développée énormément. Cette activité qui constitue l'un des soucis majeurs des enseignants, dans le but principal de tester le niveau et les connaissances des apprenants, de vérifier les degrés d'acquisition et confirmer et affirmer ce qu'est acquis et ce qui reste à acquérir. Afin d'améliorer le niveau des apprenants.

Pour évaluer la production écrite, il faut passer par certaines étapes ; toutes en basant sur tels critères :

Au niveau de la forme : porte sur le choix des idées pertinentes ou des informations correctes à transmettre qui sont logiquement enchaînées.

Au niveau du contenu : porte sur l'utilisation d'un vocabulaire riche et varié, l'utilisation des divers éléments linguistiques qui donnent la capacité à l'élève de lire, d'écrire pour améliorer son bagage langagier, et la capacité de construire des phrases correctes qui s'enchaînent de façon cohérente.

L'emploi de tous ces facteurs joue un rôle important pour assurer la compréhension et la transmission d'un message, donc il ne peut y avoir un apprentissage sans écrit comme on ne peut pas concevoir un apprentissage sans l'évaluation de cette compétence.

Conclusion

Durant ce chapitre nous avons essayé de présenter un résumé de tout ce qui concerne la production écrite. Dans le premier lieu nous avons exposé certains concepts de la production écrite, en définissant quelques notions qui sont en relation avec notre sujet de recherche.

dans le seconde lieu, nous avons vu le modèle de la production écrite de Sophie Moirand, pour l'enseignement de la production écrite en langue étrangère, Ensuite nous avons mis l'accent sur la phase d'enseignement apprentissage de la production écrite, et les différents étapes suivies lors de l'activité scripturale en classe du FLE qui permet à l'apprenant d'exploiter ses connaissances , de modifier , corriger etc.

Et en parlant aussi aux énormes difficultés que les apprenants rencontrent au moment d'écrire qui empêchent la réalisation des textes de bonnes qualités. Puis nous avons présenté lecture comme est une stratégie qui pourrait aider les apprenants à améliorer leurs compétences scripturales et devenir un scripteur expert. Et à la fin de ce chapitre nous avons parlé de l'évaluation de la production écrite

PARTIE PRATIQUE

Chapitre 3 :

Analyse et interprétations des résultats.

Introduction

Dans le but de renforcer notre travail de recherche, et après avoir présenté théoriquement, la lecture/ compréhension de l'écrit, ainsi que, la production écrite. Le recours au terrain, est devenu nécessaire pour vérifier notre hypothèse émise précédemment, et montrer l'importance de la compréhension de l'écrit (la lecture) dans l'amélioration des compétences rédactionnelles des élèves de 4^{ème} AM.

Pour cela, nous avons opté pour un outil d'investigation intégré. D'abord, nous avons choisi d'effectuer des séances d'observation non participantes, avec deux classes de 4^{ème} Année moyenne. Mais malheureusement, nous n'avons réalisé qu'une seule séance d'observation, à cause de la pandémie de covid 19, et le confinement. Ensuite, nous avons élaboré un questionnaire d'enquête adressé aux enseignants de cycle moyen.

Dans ce présent chapitre, nous présentons en premier lieu notre démarche de travail, décrire le lieu d'enquête, l'échantillonnage, et le déroulement de séance d'observation.

Puis, en second lieu nous présentons notre questionnaire d'enquête proposés aux enseignants, les résultats obtenus et leurs analyses.

1. La démarche du travail

Pour l'élaboration de notre travail de recherche, nous avons opté pour une méthode d'investigation intégrée, qui s'organise comme suit :

En premier lieu, nous avons décidé d'effectuer des séances d'observation non participante avec deux classes de 4^{ème} année moyenne auprès d'une enseignante, dont l'objectif de savoir :

Les obstacles qui peuvent être rencontrés par l'apprenant lors de la compréhension d'un texte et pendant l'activité scripturale, comment l'enseignant procède-t-il pour amener l'apprenant vers la compréhension du sens d'un support écrit.

Nous avons voulu également savoir le niveau actuel des apprenants en production écrite à travers cette observation nous pouvons montrer le rôle primordiale de la compréhension de l'écrit pour mieux rédiger une production écrite facilement , mais vu que le confinement nous ne arrivons à réaliser qu'une seul séance d'observation , où nous avons pris des notes seulement concernant le nombre des élèves , le stratégie de lecture utilisé , et la méthode procédé par l'enseignant pour faire comprendre le texte.

Puis nous avons proposé un questionnaire d'enquête adressé aux enseignants de français de cycle moyen.

Ce questionnaire englobe des questions de différentes formes, afin d'apporter des informations claires relatives aux deux séances de la compréhension et la production écrite que nous avons besoin pour faire réussir notre partie pratique.

2. Description de lieu de l'enquête :

Notre recherche est réalisé dans un établissement scolaire le CEM de Fetaïmia Saïd qui se trouve au niveau de la commune d'Oued Cheham de la Wilaya de Guelma, ce CEM est considéré l'un des plus anciens établissements de la commune depuis 1982.

Il comporte un nombre de 804 apprenants se répartis dans les quatre niveau, dont il Ya 8classe de 1^{ère} année, et 4 classe 2^{ème} année, 6 classes de 3^{ème} année et 4 classe de 4^{ème} année moyenne qui englobe 152 apprenant chaque classe comporte 36 à 38 apprenant .

Cet établissement comporte 40 enseignants, parmi lesquels 6 enseignants de la langue française.

L'établissement dispose des moyens pédagogiques, À la disposition des enseignants de français pour réaliser leurs séances.

Nous avons effectué notre enquête au moins de mars pour l'année de 2019/2020 avec deux classes de 4^{ème} année moyenne, auprès d'une enseignante.

3. L'échantillon

Notre enquête concerne les élèves de 4^{ème} année moyenne, alors nous avons choisi de réaliser des séances d'observations auprès de deux classes de 4^{ème} année moyenne de CEM Fetaïmia Saïd.

Les deux classes se composent respectivement comme la suite :

-Classe 4^{ème} AM₁ constitué de 38 élèves permis eux 20 filles et 18 garçons.

-Classe 4^{ème} AM₂ est constitué de 40 élèves permis eux 18 filles et 22 garçons.

Dont l'âge est varié entre 14 et 17 ans.

Concernant le niveau des apprenants il s'agit d'un niveau hétérogène.

4. La description du déroulement de la séance :

Projet02 : élaborer un dépliant de vivre en paix.

Séquence02 : non à la violence.

Texte support : la page 101.

Durée : 1 heure.

Séance d'évaluation.

Au départ l'enseignante a commencé son cours par un petit rappel sur ce qu'il ont vu dans la séance passé, et elle a posé des questions dans l'objectif de mettre l'élève en situation, c'est ce qu'on appelle l'éveil de l'intérêt.

Puis l'enseignante demande aux élèves d'ouvrir le livre à la page 101, l'enseignante a commencé par une lecture magistrale de texte, cette lecture permet à tous les élèves de censé, écouter le texte.

Puis, l'enseignante demande aux élèves de lire le texte à haute voix où chaque élève lit un seul paragraphe dans ce moment l'enseignante corrige les fautes des élèves et explique les mots difficiles.

Dans la troisième étape, l'enseignante fait une deuxième lecture pour approfondir beaucoup plus dans le texte et posé les questions proposées dans le manuel scolaire.

-Les questions :

1-Quel est le thème abordé dans le texte ?

-Les élèves ont répondu par : Nelson Mandela révolutionnaire qui a lutté contre la discrimination et le racisme.

2-De quel personnage parle-t-on dans ce texte ?

-Les élèves ont répondu par Nelson Mandela.

-L'enseignante ajoute une question : C'est qui Nelson Mandela ?

Les élèves ont donné des réponses sous forme des mots ; c'est un politicien, il était un militaire

-L'enseignante présente Nelson Mandela est un révolutionnaire qui participe contre le racisme et discrimination.

3- De quel pays ce personnage historique s'est-il inspiré dans sa lutte contre le régime de l'apartheid ?

-Tous les élèves ont répondu par c'est l'Algérie.

-L'enseignante ajoute pour expliquer : Nelson Mandela est venu en l'Algérie pour prendre des stratégies de la révolution algérienne.

4-L'enseignante demande aux élèves de compléter le tableau ;

5- relève dans le texte ;

a-Verbe de parole,

b-Phrase au discours directe,

c-Phrase au discours indirecte

d-un verbe conjugué à l'imparfait

-Puis l'enseignante fait un petit rappel sur les rapports logiques et le discours directe et indirecte pour faire à la suite des exercices.

Les remarques :

Cette séance d'observation nous a donné l'occasion de prendre notes sur :

- La qualité de lecture des élèves de 4^{ème} année moyenne.
- Les stratégies de lectures utilisées.

Nous avons constaté que parmi les neufs élèves, qui ont lit le texte trois élèves ont lit le texte facilement sans fautes ; c'est- à-dire 33% des élèves ont arrivé à réaliser une lecture acceptable et courante mais les autres (6élèves) ont lit le texte d'une manière difficile c'est-à-dire (66.6%) des élèves ont réalisé une lecture de faible qualité inacceptable.

À travers cette faible lecture l'élève ne peut accéder à la compréhension de texte

L'enseignante a opté sur la lecture studieuse parce que elle permet aux élèves de rechercher des réponses précises aux questions, et analyser le texte en détail aussi bien tirer des informations pour que l'apprenant comprendre le texte et répondre aux questions.

5. Le questionnaire d'enquête :

Notre enquête se repose sur un questionnaire, comporte 12 questions de différentes formes (ouverte, fermé, QCM) se sont des interrogations sur des éléments relatifs à notre recherche qui sont :

- ✓ L'enseignement de la compréhension de l'écrit.
- ✓ Les difficultés rencontrées par les élèves de 4^{ème} année moyenne lors de la compréhension d'un texte ainsi que dans la rédaction d'un paragraphe.
- ✓ Les propositions des enseignants pour améliorer les productions des élèves.

Nous avons envoyé ce questionnaire sous version électronique à un échantillon de 10 enseignants de français de cycle moyen parmi eux 6 hommes et 4 femmes de l'âge varie entre 28 et 40 ans ce sont des enseignants experts dans l'enseignement.

Questionnaire destiné aux enseignants de français :

Ce questionnaire fait l'objet de travail de recherche, de montrer l'apport de la compréhension de l'écrit pour la production écrite nous vous invitons de bien vouloir répondre aux questions suivantes :

1-L'âge ?

2-Sexe :

Femme

Homme

3- nombre d'année d'expérience ?

1 : Quel est le volume d'horaire réservé à la compréhension de l'écrit par séquence ? Semble-t-il suffisant.

.....
.....
...

2 : Comment procédez-vous pour faire comprendre un support écrit à vos élèves ?

-Vous expliquez les mots difficiles.

- vous faire recours à la langue maternelle.

- vous expliquez le texte mot à mot.

3 : Comment faites-vous quand vos élèves trouvent un problème d'assimilation du sens ?

-vous réexpliquez le texte.

CHAPITRE 3 : ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS

- vous posez des questions autrement dit.

- vous faites une deuxième lecture.

4 : Selon vous quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves de 4^{ème} année moyenne lors de la compréhension de l'écrit ?

- manque au niveau de connaissance linguistique.

- ignorance des sens des mots.

- faible la qualité de lecture.

5 : Trouvez-vous que les questions de compréhension de l'écrit proposées dans le manuel sont-elles suffisantes pour que l'élève arrive à comprendre le sens globale d'un texte ?

-oui

- non

-Parfois

-rarement

6 : Quel stratégie de lecture vous utilisez en classe ?

-La lecture studieuse.

-La lecture de balayage.

-La lecture sélective.

7: Quelle place occupe la production écrite dans le programme de 4ème Année moyenne ?

-essentielle.

-secondaire.

-elle n'a pas d'importance.

CHAPITRE 3 : ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS

8 : Quel est le niveau actuel de vos élèves de 4^{ème} année en production écrite ?

- Faible.
- Moyen.
- excellent.

9 : Faites-vous des activités écrites en dehors des séances non consacrées à la production ?

-oui

-non

10 : Comment faites-vous pour améliorer les compétences rédactionnelles de vos élèves ?

-Un exercice écrit à la fin de séance.

-Des séances de rattrapage.

-Un devoir maison de rédaction basé sur la lecture.

11 : Quelles sont les difficultés de vos apprenants lors de la rédaction.

.....
.....
.....
.....

12 : Trouvez-vous que la pratique de la lecture peut faciliter l'accès à la rédaction ?

-oui.

- non.

- parfois.

6. Analyse et interprétation de résultats de questionnaire

Nous avons envoyé notre questionnaire d'enquête à 15 enseignants et le partager dans un groupe d'enseignants de palie moyen. Mais nous avons reçu des réponses que de 10 personnes parmi eux 6 hommes et 4 femmes comme le montre le tableau suivant :

Tableau N°01 :

Sexes	Nombre des enseignants	Pourcentage
Masculin	6	60%
Féminin	4	40%

Les résultats nous montrent que les enseignants ont entre 4 et 6 ans d'expérience dans le domaine éducatif

Question 01 : Quel est le volume horaire réservé à la compréhension de l'écrit par séquence ? Semble-t-il suffisant.

Cette question vise à mesurer le temps consacré à la séance de la compréhension de l'écrit et nous permet de savoir les attentes des enseignants de palier moyen.

La majorité des questionnés ont répondu par : deux heures par séquence, c'est-à-dire deux textes différents portant sur la même séquence.

Alors, nous avons constaté que la totalité des enseignant qui ont vu notre questionnaire son accord pour le point que le temps réservé à la compréhension de l'écrit est deux heures par séquence.

Le tableau N°02 suivant nous montre les attentes des enseignants.

Tableau N°02 :

Le choix de réponses	Nombre de répondants	Pourcentage
-----------------------------	-----------------------------	--------------------

Oui	7	70%
Non	3	30%

Nous avons remarqué que 70% des enseignants interrogés ont répondu oui. Ils ont trouvé que le temps consacré à la compréhension de l'écrit est suffisant. Mais 30% des enseignants ont répondu par non ce n'est pas suffisant. vu que la réalité de niveau de nos apprenants à la 4^{ème} année moyenne. Actuellement il y a des élèves n'ont pas la compétence de bien lire et comprendre un support écrit facilement. Dans ce cas l'enseignant a besoin plus de 60 minutes, pour que les élèves lire le texte et lui corrige les erreurs, ainsi bien il prend un temps pour faire comprendre le texte aux élèves.

Question02 : Comment procédez- vous pour faire comprendre un support écrit à vos élèves ?

L'objectif de cette question est de connaître la méthode adoptée par l'enseignant lors d'une séance de compréhension de l'écrit pour amener l'élève vers la compréhension de texte.

Tableau N°03 :

Choix de réponse	Nombre de répondant	Pourcentage
Expliquez les mots difficiles	10	100%
Faire recours à la langue maternelle	0	0
Expliquez le texte mot à mot	0	0

Le tableau n° 03 nous montre que la majorité des enseignants sont accord pour le premier choix. Ils ont choisi d'expliquer les mots difficiles. Sans faire recours à la langue maternelle, ni à l'expliquer mot à mot, car le plus important est de rendre

l'élève acteur de son apprentissage c'est-à-dire le pousser à mettre des hypothèses de sens et donc construire le sens général et faisant des conclusions par lui même. L'enseignant devint qu'un guide, il y a aussi la possibilité d'exploiter le dictionnaire.

Question 03 : Comment faites- vous quand vos élèves trouvent un problème d'assimilation du sens ?

Cette question nous permet de connaître comment les enseignants procèdent pour régler les problèmes d'assimilations de sens chez les élèves.

Tableau N°04 :

Choix de réponses	Nombre de répondants	Pourcentage
Les trois propositions	3	30%
Réexpliquer le texte et poser des questions autrement dit	3	30%
Poser des questions autrement dit	4	40%

Le tableau n°4 nous montre que (30%) des enseignants consultés notre enquête ont choisi les trois propositions à la fois pour régler les problèmes d'assimilations et faire comprendre le texte tout dupant au degré d'obstacle rencontré par les élèves.

Ainsi que, (30%) parmi eux ont choisi de réexpliquer le texte et poser des questions autrement dit, ils ont préféré ce procédure pour que l'apprenant recevoir le sens d'une manière assez claire.

(40%) des enseignants interrogés ont choisi de poser des questions autrement dit, cette méthode permet aux apprenant de réfléchir encore une fois pour accéder au sens à travers des autres questions assez claire et adéquates que les premières.

Question n°04 : Selon vous, quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves de 4^{ème} AM lors de la compréhension de l'écrit ?

CHAPITRE 3 : ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS

Nous pouvons à travers cette question savoir les difficultés de la compréhension de l'écrit pour les élèves de 4^{ème} AM selon des enseignants.

Tableau N°05 :

Choix de réponse	Nombre de répondants	Pourcentage
Les trois propositions	8	80%
le manque de connaissance linguistique	2	20%

D'après le tableau n°05, nous pouvons remarquer qu'un grand nombre (80%) des enseignants ont sélectionné les trois propositions mentionnés. Ils ont vu que les apprenants de 4^{ème} AM ont un bagage linguistique pauvre, ainsi que l'ignorance de sens de mots et une faible qualité de lecture. Parce que les élèves de nos jours n'aiment pas lire à cause de nouvelle technologies. Autrement dit la lecture reste un moyen dure pour enrichir le vocabulaire, apprendre à lire aide à connaître le sens des mots et par conséquent développer la qualité de lecture et donc régler ce problème.

(20%) des enseignants ont affirmé que les élèves de 4^{ème} AM ont également un manque de connaissance linguistique ce qui signale qu'ils ont vraiment un manque au niveau de vocabulaire que doit remédier à travers la lecture.

Question n°05 : Trouvez-vous que les questions de compréhension de l'écrit proposées dans le manuel sont-elles suffisantes pour que l'élève arrive à comprendre le sens global du texte ?

Cette question nous permet à connaître si les enseignants ont reposé sur que les questions posées dans le manuel scolaire pour faire comprendre un texte aux élèves.

Tableau N°06 :

Choix de réponse	Nombre de répondants	Pourcentage
------------------	----------------------	-------------

CHAPITRE 3 : ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS

Oui	0	0
Non	2	20%
Parfois	8	80%
Rarement	0	0

Nous remarquons que 80% ont répondu par « parfois » cela nous explique que, les questions proposées dans le manuels scolaire ne sont pas toujours suffisantes. Alors l'enseignant doit reposer sur d'autres questions, ou reformuler les questions proposées d'une façon adaptée au niveau de l'élève pour comprendre le texte.

(20%) des enseignants ont répondu par « non ». Ils ont trouvé que les questions proposées dans le manuel scolaire sont insuffisantes, ça renvoi au niveau des apprenants dans la compréhension de texte. Dans ce cas l'enseignant doit adapter les questions selon le niveau de l'élève, il doit ajouter des autres questions pour amener l'élève à comprendre le sens du texte.

Question n°06 : Quel stratégie de lecture vous utilisez en classe ?

Nous voulons savoir le type de lecture utilisé, également parce que, on parle de stratégies de lecture pour désigner les techniques et les manières dont on peut lire un texte.

Tableau N°07 :

le choix de réponse	Nombre de répondants	Pourcentage
La lecture studieuse	3	30%
La lecture de balayage	4	40%
La lecture sélective	3	30%

CHAPITRE 3 : ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS

Nous avons constaté que (40%) des enseignants ils ont choisi de faire recours à la lecture sélective, (30%) parmi eux ont préféré la lecture de studieuse, et (30%) ont choisi la lecture de balayage.

Question n°07 : Quelle place occupe la production écrite dans le programme de 4^{ème} AM ?

Cette question vise à montrer l'importance donnée à la production écrite dans le programme de 4^{ème} AM.

Tableau N°08 :

Choix de réponse	Nombre de répondants	Pourcentage
Essentielle	0	0%
Secondaire	10	10%
Elle n'a pas d'importance	0	0%

La totalité des enseignants (100%) ont répondu par « essentielle » ; c'est-à-dire qu'ils ont la conscience de l'importance de cette activité scripturale où l'apprenant reste seul face un sujet donné. Dans ce moment il est invité de s'exprimer ses idées et donc lui offre l'occasion de mettre en œuvre toutes ces capacités afin de rédiger une production écrite.

Question n°08 : Quel est le niveau actuel de vos apprenants en production écrite ?

Nous voulons à travers cette question projeter la lumière sur le niveau des élèves de 4^{ème} AM en production écrite.

Tableau N°09 :

Choix de réponse	Nombre de répondants	Pourcentage
------------------	----------------------	-------------

Faible	0	0%
Moyen	10	100%
Excellent	0	0%

Nous remarquons que la majorité des répondants ont mis d'accord pour le niveau moyen c'est-à-dire que les élèves de 4^{ème} AM ont la capacité de rédiger une production moyenne ni faible ni excellente.

Question n°09 : Faites-vous des activités écrites en dehors des séances non consacrées à la production ?

Tableau N°10 :

Choix de réponse	Nombre de répondants	Pourcentage
Oui	10	100%

Selon les résultats nous pouvons remarquer que la majorité des enseignants interrogés (100%) ont répondu par « oui » ce qui montre que les enseignants en accordant une importance à cette activité. Alors ils ont préféré de faire des activités écrites même en dehors des séances non consacrés à la production écrite. Dans le but d'installer chez les élèves une compétence de rédaction et la remédiation surtout dans les séances de rattrapage et de TD où les élèves produisent des petits textes en rapport avec la séquence.

Question n°10 : Quelles sont les difficultés de vos apprenants lors de la rédaction ?

Voilà une question qui nous permet de savoir les difficultés des apprenants cette question ouverte donne l'occasion aux enseignants de s'exprimer librement dans quelques mots ses avis chacun selon son expérience dans le domaine éducatif.

CHAPITRE 3 : ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS

D'après les réponses fournées par nos enquêtés, nous avons remarqué la plus part d'eux ont confirmé le point que : les élèves de 4^{ème} AM ont difficultés au niveau de connaissances linguistique c'est -à-dire un manque flagrant de vocabulaire, les apprenants ont les idées mais pas assez de vocabulaire pour les transformées en écrit.

Aussi bien l'interférence linguistique, dont l'élève trouve les mots en arabe ou même en anglais mais pas en français.

D'autre, ont dit que les apprenants de 4^{ème} AM ont difficultés au niveau de l'orthographe, ils ne savent pas comment écrire un mot, et donc tombe dans les fautes d'orthographe.

D'après ces réponses , nous pouvons constater que les élèves de 4^{ème} Amont vraiment rencontrés des énormes obstacle pendant la rédaction beaucoup plus par rapport au vocabulaire.

Question n°11 : Comment faites-vous pour améliorer les compétences rédactionnelles de vos élèves ?

Tableau N°11 :

Choix de réponse	Nombre de répondants	Pourcentage
Un exercice écrit à la fin de séance	4	40%
Des séances de rattrapage et un devoir maison de rédaction	4	40%
Un devoir maison de rédaction basé sur la lecture	2	20%

Cette question a pour objectif de connaitre comment l'enseignant procède-t-il pour développer chez les élèves la compétence scripturale.

Le tableau peut montrer qu'il y a une convergence entre les répons.

CHAPITRE 3 : ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS

(40%) des enseignants ont choisi de faire un exercice écrit à la fin de séance, cette méthode donne l'occasion à l'apprenant à rédiger un paragraphe par lui-même, cette activité considérée comme un moment décisif car elle laisse l'apprenant libre pour s'exprimer ses idées autour un sujet donné à fin d'améliorer ses capacité à l'écrit.

(40%) des enseignants ont préféré de faire des séances de rattrapage pour la remédiation et de donner un devoir maison de rédaction basé sur la lecture pour enrichir leurs vocabulaires et développer leurs capacités rédactionnelles.

(20%) ont choisi la troisième réponse celle de devoir maison de rédaction à fin de pousser l'élève à lire un texte ou un document et écrire un texte pour la maîtrise de cette compétence.

Question n°12 : Trouvez-vous que la pratique de lecture peut faciliter l'accès à la rédaction ?

Tableau N°12 :

Choix de réponse	Nombre de répondants	Pourcentage
Oui	10	100%
Non	0	0%

Cette question peut nous donner une réponse à notre problématique concernant le rôle de la lecture « compréhension de l'écrit » dans l'amélioration des écrits.

Nous pouvons voir que la totalité des enseignants interrogés ont répondu par « oui ». Ce qui affirme l'efficacité et l'importance de lecture pour accéder à l'écriture, c'est-à-dire la lecture joue un rôle primordial pour améliorer les écrits.

Autrement dit, la lecture est en relation étroite avec l'écriture ;pour que l'apprenant arriver à bien maîtriser la compétence scripturale.

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que les enseignants du français de cycle moyen accordent une grande importance à la compréhension de l'écrit dans l'objectif d'installer une bonne maîtrise de la compétence rédactionnelle chez les élèves.

C'est également, parce que la lecture et la compréhension sont en relation étroite pour développer la production écrite; car l'une complète l'autre.

Les résultats que nous avons obtenus de notre questionnaire d'enquête viennent à confirmer le rôle primordial de la séance de compréhension de l'écrit pour bénéficier de la lecture dans le but de faire réussir la rédaction.

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

Comme nous avons déjà mentionné, au paravent toute au long de notre travail de fin d'étude que, la lecture/ compréhension de l'écrit représente une tâche indispensable dans les milieux institutionnelles.

En effet, cette activité occupe une place essentielle et incontournable au cycle moyen. Dans le but d'installer des diverses compétences, et des stratégies utiles qui permettent aux élèves de les adoptés dans des différents situations d'apprentissages.

Dans ce présent travail, nous avons proposé de mettre la lecture/ compréhension de l'écrit au service de l'activité scripturale. Autrement dit, exploiter cette compétence de compréhension de l'écrit dans l'amélioration et la remédiation de l'écriture.

La compréhension de l'écrit, est également constitue un meilleur chemin pour accéder à l'apprentissage de la compétence scripturale.

L'objectif principale de notre travail de recherche est d'identifier cette importance de la compréhension de l'écrit (la lecture), et de déterminer comment cette dernière peut bénéficier la réussite de l'écriture.

Pour répondre à notre interrogation de départ, nous avons émis l'hypothèse suivante :

Nous supposons qu'à travers une bonne manipulation de la séance de compréhension de l'écrit donne l'occasion aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire et d'apprendre des idées qu'elles sont mobilisées par la suite dans l'activité scripturale.

Afin de vérifier notre hypothèse de recherche, nous avons reposé notre démarche de travail sur ; une séance d'observation non-participante. Dont laquelle nous avons pu, prendre notes et des remarques surtout sur le niveau actuel des apprenants de 4^{ème} AM à la lecture. Et un questionnaire d'enquête adressé aux enseignants de cycle moyen. Pour recueillir des informations et montrer le rôle primordial de la compréhension de l'écrit dans le développement de la production écrite des élèves.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Après avoir analysé les résultats obtenus de notre questionnaire d'enquête, nous ne déduisons que, la compréhension de l'écrit (la lecture) est également une activité très importante, sert à aider les élèves pour améliorer ses écrits.

Donc, il est nécessaire de signaler qu'il y a vraiment une relation directe et complémentaire, entre la lecture/compréhension et la bonne maîtrise de l'activité rédactionnelle. Où l'enseignant joue un rôle essentiel dans la manipulation de la séance de la compréhension de l'écrit pour gérer l'apprenant à écrire une bonne production. De cela nous pouvons confirmer notre hypothèse de départ.

Résumé

Notre travail de fin d'étude s'intéresse essentiellement à la compréhension de l'écrit, qui représente un moyen utile pour apprendre à écrire, et développer les compétences rédactionnelles.

Dans cette perspective, nous avons proposé de mettre cette activité au service de l'écriture dans le but d'améliorer les productions écrites des apprenants de 4^{ème} année moyenne.

Mots clés : la compréhension de l'écrit, lecture, production écrite, l'écriture

Abstract

This dissertation essentially addresses reading comprehension, that represents a way of learning to write and develop editorial skills. In this particular perspective, we proposed to use this activity in the goal of improving the written expression of learners in the last year of middle school.

Keywords: writing comprehension, reading, writing production, writing.

تلخيص :

تولي دراستنا أهمية كبيرة إلى فهم المكتوب (فهم القراءة) الذي يعتبر وسيلة مفيدة لتعلم الكتابة و تطوير المهارات الكتابية . و في هذا التصور اعتمدنا إلى وضع هذا النشاط كطريقة لخدمة و تحسين الإنتاج المكتوب بالنسبة إلى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الكلمات المفتاحية : فهم القراءة ، القراءة ، الكتابة ، الإنتاج الكتابي .

Références bibliographiques

Bibliographies

1. ouvrages

- Albert, Marie Claude ., *Evaluer les Productions Ecrites des Apprenants, Le Français dans le Monde 299* : 58-64, novembre –décembre 1998.
- Amigues René., Zerbato-Poudou Marie-Thérèse., *Les pratiques scolaires d'apprentissages et d'évaluation*. Paris , dunod , 1996.
- Bertoni Del Guercio G., Bertolucci E. et MThierry. A. *Le français dans le monde* N° 227.
- Bouchard Robert., *Texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte*, in *Le Français dans le monde*, p160.
- Cicurel Francine., *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris, Hachatte. coll autoformation, 1991.
- Cornaire Claudette. &Raymond Patricia Mari, *la production écrite*.Paris, CLE International, 1999.
- Cuq Jean Pierre&Gruca Isabelle., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse universitaire de Grenoble, 2003.
- Dubois Daniel. *Lire du texte au sens*.1976.
- Duchesne Jules, *la compréhension et la production de texte*.Montréal : les presses de l'université du Québec, 1988.
- Foulin, Jean Noël. *Psychologie de l'éducation*.Paris, Nathan, 1988.
- Gate Jean -Pierre.,*Eduquer au sens de l'écrit*. Paris, Editions Nathan, Paris, 1998.
- Gray William- Scott.,*L'enseignement de la lecture et de l'écriture*. Paris : Unesco, 1956.
- Gruca Isabelle., *Pour une pédagogie de l'écriture créative, in didactique au quotidien, numéro spécial de « Le français dans le monde »*, recherche et application, Hachette Edicef, juillet 1995.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES BIBLIOGRAPHIES

- Halté Jean-François., *la didactique du français*. Paris, PUF, Coll. «Que sais-je ? », 1992.
- Martine, Marquillo Larruy., *Écritures et textes d'aujourd'hui : mutations ou continuités, Les cahiers du français contemporain*, n4, pp, 9-26.
- Moirand Sophie. *Situation d'écrit*. Paris, CLE international, 1979.
- Moirand Sophie., *Situation d'écrit, compréhension et production en langue étrangère*. Paris, Hachette, 1979.
- Montecot Christine, *Techniques de communication écrite*, Eyrolles, Paris, 1963.
- Perrenoud Philippe., *pour une approche pragmatique de l'évaluation formative, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 1991*.
- Porcher Louis., « *Le temps, l'éclectisme, l'évaluation* » in *Evaluation et certification en langue étrangère : Le français dans le monde*, Numéro spécial, Aout – Septembre 1993, pp, 189-191.
- Reuter Yves., *enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF, éditeur, 1996.
- Trembley Robert., *Un savoir-faire, « précis de méthodologie pratique*» Edition : collection du Rétiaire, 1996.
- Tagliante Christine., *l'évaluation*, France, Septembre.

2. dictionnaires.

- Cuq Jean Pierre. , *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE, 2003.
- Dubois Jean., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris, Librairie Larousse, 1973.
- Galisson R., Coste D., *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Ed Hachette, 1976.
- Legendre Renald. , *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993- GUERIN /ESKA

3. Sitographies

http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/lettre_VST/31-novembre-2007.php

https://www.k12.gov.sk.ca/docs/français/fransk/fran/sec/prg_etudes/dom14.html

<https://allemand.ac-versailles.fr/spip.php?article640>

<https://fr.m.wikipedia.org/wiki/apprentissage>.

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/français/%C3%A9criture/27743>,

4. mémoires consultés

- Mechraoui Lemia., « *le choix inapproprié des mots dans la production écrite des apprenants en FLE cas des élèves de 2^{ème} année secondaire, Lycée Larbi Ben M'Hidi – Biskra, 2014-2015*

5. directives

- Journée de formation du 27/11/2018 C.E.M Ayeche Hacem - Collo, thème : la compréhension de l'écrit en réception, encadrée par M. Raid Souissi, inspecteur de l'éducation nationale.
- *Guide du Manuel de français, 4^{ème} année moyenne*, Ministère de l'Éducation Nationale.