



بسم الله الرحمن الرحيم



Sudan University of Sciences and Technology

College of Graduate Studies

(Analyse des problèmes de la compréhension des textes écrits chez les apprenants en quatrième année du français à l'Université du Saint Coran)

(Analysis of the Problem of Understanding Written Texts Encountered by the four year Students of the French Language at the University of the Holy Quran and Islamic Sciences)

(تحليل مشكلة فهم النصوص المكتوبة لدى طلاب اللغة الفرنسية بالفرقة الرابعة جامعة القران الكريم والعلوم الاسلامية)

**Thesis submitted in partial fulfillment for the requirement of M.A degree
in French language**

By:-

Fatima MALIK ABD ALRAHMAN ALI

(Bachelor of French Language, University of Omdurman Islamic, 2012)

Supervisor:-

Dr. Ahmad HAMID MOHAMED

August 2018

Dédicace

*Je dédie ce modeste travail aux êtres les plus
chers :*

À ma chère mère,

À mes sœurs et mes frères,

À mes amis.



Remerciements

Louanges et remerciement à Allah qui m'a donné le courage et la force afin d'achever ce modeste travail de recherche.

Je tiens à remercier mon professeur Dr. Ahmed HAMID pour son assistance et son aide afin d'améliorer le contenu de ce mémoire.

Mes remerciements vont également à mes professeurs :

- *Dr. Mohammed TAHIR*
- *Dr. Zakî ADBD-ALKARIM*
- *Dr. Abdalrhman KAMALELDIN HASSAN
CHUMEINA*

Je remercie également : toute ma famille qui m'a toujours encouragé à suivre mes études, mes amies et tous ce qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce modeste travaille.

En fin, je remercie tous les professeurs de français à l'Université du Saint Coran.



Abstract

This study aimed at identifying the analysis of the problem facing French language students' in comprehending written texts. The data was collected through a text given to grade four students at the school of the Languages in the University of the Holy Quran and Islamic Sciences.

Through the analysis of the students' answers we could identify the origin of the difficulties and we suggest some solutions to overcome them. The researcher in this study adopted the descriptive and analytic method through providing students a text and then analyzing the answers. On the other hand; the results obtained have shown that, some students do have problems in understanding written texts and according to this, we have concluded the following results:

- Some students have a problem in understanding written texts.
- Some students have a problem in understanding French language rules and their application in a proper manner. Depending on what was done, we recommended the following:
 - The number of hours for teaching written texts should be increased.
 - Care should be taken about teaching French language rules through providing texts to produce coherent text.
 - Providing more practices on written texts and their application in correct way.

مستخلص

هدفت هذه الدراسة للتعرف على تحليل مشكلة فهم النصوص المكتوبة من قبل طلاب اللغة الفرنسية الفرقة الرابعة بجامعة القران الكريم والعلوم الإسلامية، كما هدفت أيضا لتقديم طريقة تدريجية لفهم النص المكتوب مما يسهل عملية تحديد وتحليل المشاكل.

لتنفيذ هذه الدراسة، اتبع الباحث كل من المنهج الوصفي والتحليلي، كما استخدم أداة النص المكتوب لجمع البيانات ومن ثم تحليلها لجمع النقاط الصحيحة والخاطئة، ومن خلال أجوبتهم تحصلت الدراسة على النتائج الآتية:-

- بعض الطلاب لديهم مشكلة على مستوى الفهم العام للنص
- بعض الطلاب لديهم مشكلة في فهم الأسئلة
- بعض الطلاب يعانون من مشكلة نقص المفردات اللغوية
- بعض الطلاب لديهم مشكلة في فهم قواعد اللغة الفرنسية وتطبيقها بطريقة صحيحة على النصوص.

خلصت الدراسة الى أن بعض الطلاب لديهم ضعف واضح على مستوى فهم النص المكتوب.

علية توصي الدراسة بالآتي:-

- ضرورة تخصيص محاضرات بعينها لتدريس النصوص المكتوبة.
- الإهتمام بتدريس قواعد اللغة الفرنسية عبر نصوص مكتوبة للحصول على المعنى العام.
- إعطاء الطلاب المزيد من التمارين في النصوص المكتوبة من أجل تحسين المستوى اللغوي لديهم.

Résumé

Cette étude a visé à identifier l'analyse de problème à la compréhension des textes écrits chez les étudiants de la langue française quatrième année à l'Université du Saint Coran et des Sciences Islamiques. Elle a aussi visé à présenter d'une façon progressive de comprendre le texte écrite afin de faciliter l'opération de préciser et analyser les problèmes.

Pour réaliser cette étude, le chercheur a suivi une méthode analytique et descriptive en utilisant un texte écrit et en analysant les points corrects et faux. Et à travers leurs réponses, elle a obtenu de ces résultats :

- Certains étudiants ont de problème au niveau de la compréhension générale de texte écrite.
- Certains étudiants ont de problème de la compréhension des questions.
- Certains étudiants affrontent de problème le manque de vocabulaire.
- Certains étudiants ont de problème à la compréhension des règles de la grammaire français et les appliquer d'une manière correctement aux textes.

Cette étude a montré que certains étudiants ont de problème de la compréhension de texte écrite, elle a recommandé de :

- Nécessiter de préciser des cours pour enseigner les textes écrites.
- Importer d'enseigner la grammaire de la langue française à travers des textes à fin d'obtenir un sens général.
- Donner les apprenants plusieurs d'exercices aux textes écrits pour s'améliorer leur niveaux linguistique.



Introduction générale

Notre recherche s'intitule l'analyse des problèmes de la compréhension des textes chez les apprenants de français. Ce travail porte généralement sur le problème à la compréhension des textes écrite chez les apprenants du français Université du Saint Coran quatrième année.

La compréhension constitue l'un des problèmes qui reconcentrent les apprenants de français langue étrangère au niveau de choix et de l'emploi des éléments linguistiques, aussi jouent un rôle principale dans la communication écrite.

La compréhension est processus psychologique lié à un objet physique ou abstrait tel que la personne, la situation ou le message selon lequel une personne capable de réfléchir et utiliser des concepts pour traiter cet objet de manière appropriée. Et déclarer les principales causes de difficultés des apprenants à la compréhension du texte écrite.

Nous avons choisir ce travail parce que : nous avons remarqué que la plus part des étudiants n'ont pas la capacité de comprendre un texte écrite. Et nous avons trouvé que certains professeurs de français ne donnent pas aussi l'importance à ce sujet, pour réaliser ce modeste travail.

Le chercheur va suivre une méthode analytique.

La problématique de ce travail est constituée des questions suivantes :

Cette étude est intéressante, car il s'agit particulièrement sur le problème à la compréhension des textes écrits. Nous avons remarqués que les apprenants à l'Université du Saint Coran affrontent des difficultés sur la compréhension des textes écrits.

- Qu'est-ce que la compréhension écrite ?
- Qu'est-ce que l'objectif de la compréhension écrite?
- Qu'est-ce que la compétence de la compréhension écrite ?
- Qu'est-ce que le texte et comment nous pouvons définir également la cohérence et cohésion?
- Qu'est-ce que l'écrite ?
- Comment enseigner la compétence de production écrite ? et compétence de de la compréhension écrite ?

• **L'hypothèse de ce travail**

L'hypothèse de ce travail, à notre avis, la compréhension écrite jouent un rôle important dans la production écrite.

Nous pensons que certains des apprenants à l'Université du Saint Coran n'ont pas la capacité de comprendre un texte écrite. Pour cela, le chercheur va préparer un test qui s'adresse aux apprenants pour bien découvrir combien ils prouvent faire la compréhension de texte écrite.

Nous proposons des solutions en se basant sur les résultats d'analyser et interprétation des données.

• **L'objectif de ce travail**

Cette recherche vis à :

- Traiter les problématiques pour trouver les solutions, et pour améliorer le niveau linguistique des apprenants.
- En fin pour élaborer une recherche scientifique.

Le corpus consiste un test, parce que ce test, peut donner les apprenants l'occasion de développer leur compétence de la compréhension écrite.

Notre recherche se compose de trois chapitres :

- Le premier chapitre sera centré sur l'aspect théorique qui s'intéresse au terme de la compréhension écrite et la compétence de la compréhension écrite, la linguistique textuelle, texte et discours, cohésion et cohérence.
- Le deuxième chapitre aborde la didactique de l'écrite.
- Le troisième chapitre se consacrera à l'aspect pratique qui est consacré au recueil des données et l'analyse du test que nous allons distribuer aux apprenants de la quatrième année.

Premier chapitre

Autour de l'écrite

1-1 La compréhension écrite

1-1-1 La place de la compréhension dans l'apprentissage

La compréhension est l'objectif de tout apprentissage et elle est liée à la mémorisation en tant que processus d'intériorisation car « comprendre » dans son sens étymologique signifie prendre avec soi.

Cependant l'apprentissage ne se résume pas à la compréhension et à la mémorisation puisqu'il a aussi deux dimensions principales :

- La dimension psychologique qui se manifeste à travers la curiosité et l'envie de savoir, le besoin de l'apprenant joue un rôle primordial dans l'acquisition de savoir et la compréhension de texte écrite.
- La dimension socio-pragmatique donne à l'apprenant la possibilité de réinvestir ses acquis dans sa vie quotidienne pour résoudre ses situation-problème. Cette dimension a une grande importance parce qu'on trouve un grand fossé entre la scolaire et le sociale.⁽¹⁾

1-1-2 Définition de la compréhension écrite

Il est l'ensemble des activités qui permette l'analyse des informations reçu en terme de classe s'équivalences fonctionnelles. C'est-à-dire l'ensemble des activités de mise en relation d'informations nouvelle avec des données antérieurement acquises et stockées en mémoire au terme.

Les modèles de compréhension sont ainsi étroitement liés à la présentation théorique des formes et du contenu de la mémoire à long terme.⁽²⁾

(1) [http:// collection-banq-qc-ca/ark:/52327/bs22593-bitisream3jspui3dspqce.unir-biskra-ds](http://collection-banq-qc-ca/ark:/52327/bs22593-bitisream3jspui3dspqce.unir-biskra-ds).

(2) Bolton-s-évaluation de la compétence communicative en langue étrangère, éd-Hatier et Didier, paris, 1991, p,69

Selon, Jocelyne Gassion déclare que comprendre un texte c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances. Cette représentation est dynamique et cyclique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de lecture.⁽¹⁾

Par ailleurs, Vincent Jouve distingue deux types de compréhension :

- une compréhension immédiate qu'on obtient sans efforts (les éléments périphériques du texte)
- une autre qui est médiatisée par l'interprétation et qui nécessite un recours aux connaissances extérieures.

Par Ganache et Michel Fayol définissent l'activité de la compréhension comme : « une activité complexe qui s'envisage dans leur activité de résolution de problèmes au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation.⁽²⁾

D'après tout ce qui précède, on constate que la compréhension écrite se réalise comme suit :

- A- une compréhension explicite (ou immédiate) contenue dans le texte : les informations écrites clairement dans le texte. C'est –à- dire sens explicite du texte.
- B- Une compréhension implicite : le lecteur doit élaborer à partir des informations explicites des informations implicites. Le texte n'est pas totalement clair, le lecteur cherche le sens figuré qui se cache derrière les mots écrits.⁽³⁾

(1) GIASSON. J, la compréhension en lecture, éd, de Boeck université, Bruxelles, 2004, p.43

(2) Jouve. v, la lecture, hachette, paris, 2006, p88

(3) Gaonat. H et Fayol. M, aider les élèves à comprendre du texte au multimédia, éd-hachette éducation, paris, 2003, p12

1-1-3 Modèle interactif de compréhension en lecture

La lecture est résultat d'une interaction dynamique entre les trois variables lecture, texte et le contexte.

1-1-3-1 La variable « lecteur »

Sous cette variable se regroupe les structures et les processus (habiletés) du lecteur qu'il va faire pendant sa lecture.

Les structures se subdivisent en structure cognitive et structure affective, la structure cognitive contient les connaissances linguistiques de lecteur.

La structure générale du lecteur face à la lecture et ses centres d'intérêt.

1-1-3-2 Le variable « texte »

Cela concerne le texte à lire et il peut-être engendre trois grands aspects ; l'intention de lecteur, la structure du texte et le contenu.

L'intention de l'auteur détermine en fait l'orientation des deux autres éléments.

1-1-3-3 La variable « contexte »

Le contexte comprend des éléments et les conditions externes qui ne composent pas les corpus du texte et qui ne concernent pas les connaissances, les attitudes ou habiletés du lecteur, mais ce sont les éléments qui influencent la compréhension du texte. ⁽¹⁾

(1) Bistream « jspui » dspace .univ.biskra-d2

1-1-4 Les niveaux de la compétence écrite

Lors de la compréhension écrite, des niveaux mafiste :

1-1-4-1 La compréhension globale

C'est la première prise de contact avec le texte il consiste à un écrémage du document écrite pour extraire le noyau de document.

Le lecteur repère les éléments essentiels du texte (les informations nécessaires)

1-1-4-2 La compréhension détaillée

Dans ce type de la compréhension l'apprenant recherche l'information précise en s'appuyant sur des indices précis.

1-1-4-3 La compréhension de l'implicite

Un dernier niveau de la compréhension est celui de l'implicite qui peut être compris comme le sens dénoté du texte écrite, il réfère au contenu caché.

1-1-5 Le processus de la compréhension écrite

La compréhension est liée à l'acte de lire, le passage de la première phase qui est la lecture à la deuxième qui est la compréhension demande un processus d'intériorisation.

Les étapes de la compréhension comprennent l'analyse de document écrite et la synthèse des éléments décomposées lors de l'analyse.

(1) Ibid.

Lors de sa lecture, le lecteur peut faire de va-et-vient qui lui permettra de faire des modifications, de rectification pour rétablir des nouvelles relations entre les éléments du texte, ce qui permettra de modifier ses hypothèses de sens, de les infirmer ou les confirmer.

1-1-6 Les aspects d'un support écrite

Les trois aspects que doivent avoir un document écrit sont :

- aspects communicatif : tout support écrit doit présenter un objectif langagier et communicatif, pour fournir de l'aide à l'apprenant pour découvrir les actes de paroles et l'aspect communicatif de langue.
- Aspect discursif : cet aspect permet à aider l'apprenant d'assimiler les caractéristiques discursives du document écrite, ces caractéristiques différent d'un texte à un autre, cela veut dire que les moyens pour assimiler cet aspect sont nombreux et relation étroite avec l'objectif visé par le texte.
- Aspect pédagogique : l'aspect pédagogique de toute activité en classe est de maximaliser l'acquisition et la participation des apprenants en classe situation, cette participation doit être sur la totalité de l'activité de la compréhension et non pas sur des éléments partiels.

(1) Ibid.

1-2 la compétence

« *La compétence est un concept général qui englobe la faculté d'utiliser ses capacités et ses connaissances dans des situations nouvelles à l'intérieur de son champ professionnel* »

Selon Bulletin (1998 : 8) : « *l'idée de compétence consiste à mettre le doigt sur ce qui fait la différence entre un individu et un autre dans un poste de travail, ce qui fait la différence entre une équipe soudée et opératoire et une autre, ce qui fait la différence entre entreprise et ses concurrents* ».

1-2-1 La compétence professionnelle

Elle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précise, elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est variable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider, et de faire évoluer. Selon Medef (1998).

1-2-2 La compétence linguistique

Afin de réaliser des relations communicatives les apprenants mobilisent des aptitudes générales et les combinent à une compétence communicative de type spécifiquement linguistique.⁽¹⁾

En effet, le système de la langue est d'une grande complexité et dans les cas d'une société étendue diverse et avancée n'est jamais complétement maitrisé par les apprenants en plus, la langue est en constante évaluation pour répondre à l'exigence de son usage dans la communication.

(1) Adam ABDALASAMAD YAHYA ARBAB, 2017, le rôle de l'internet dans l'amélioration de la compétence de la compréhension orale, université du Soudan des Sciences et de la Technologie.p.33

Les progrès de la capacité d'apprentissage d'un apprenant à utiliser des ressources linguistique peut-être présente comme suivants :

Au niveau **A1** doit posséder un choix élémentaire d'expression simple poire les informations sur soi et les besoin de type courant nous pouvons y ajouter la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire qui se compose d'éléments lexicaux et d'élément grammaticaux.

Les éléments grammaticaux appartenant des classes formées de mot par exemple :

- **Article** → (un, une les ..etc.)
- **Quantitatifs** → (tout , beaucoup ... etc.)
- **Démonstratif** → (ce, ces , cette)
- **Prônons personnels** → ‘ je, tu , lui)
- **Interrogatifs et relatifs** → (qui , que , quel où)
- **Possessifs** → (mon, ton , son, ..etc.)
- **Prépositions** → (à, de, en .. etc.)
- **Auxiliaires** → (être, avoir, faire, verbes modaux).
- **Conjonction** → (mais, et, ...etc.)

Dans ce sent l'apprenant est censé posséder répertoire élémentaires de mots isolé et d'expression relatifs à des situations concrètes particulières. ⁽¹⁾

1-2-3 compétence grammaticale

La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant des phrases bien formées selon des principes et non de les mémoriser et de la reproduire comme du formuler toutes faites.

(1) Ibid. P.34

En ce sens, toute langue à une grammaire assez complexe il nous appartient d'encourager les apprenants à déclarer leur choix et ses conséquences sur leur pratique.

La compétence orthographique suppose vire connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrites et l'habilité correctement, les systèmes d'écriture des langues d'origine latine sont fondés sur le principe de l'alphabet comparé d'arabe qui est basé sur les consonnes.

Ainsi l'apprenant doit être capable de percevoir et de produite les formes des lettres imprimées ou en écriture cursive en minuscules et en majuscules

- L'orthographe correcte des mots
- Les signes de ponctuation et leur usage
- Les caractères logographiques courants (par exemple 8 & @)
- Usage et choix des formes d'adresse
- Officiel → votre excellence
- Foret → monsieur, madame
- Informal → le prénom seul

Jean

- Familier, intime → chéri, mon vieux
- Agressif → vous, là-bas !

Espace de +nom

1-3 une dimension communicative

Le texte comme précise J. P. Cup (2003 :236) : « est considéré comme une unité de communication qui véhicule un message organisé (orale ou écrite) c'est l'ensemble des énoncés parlés ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication ».

Selon M.A. K Halliday a une autre orientation en définissant le texte non seulement comme unité grammaticale et occurrence communicationnelle mais aussi comme unité sémantique. Ils avancent que : un texte n'est pas simplement un enchaînement de phrase. Il est préférable de la considérer non pas comme une unité grammaticale de grande taille, mais plutôt comme unité d'une autre nature : une unité sémantique. L'unité qu'il a une unité de sens dans un contexte donné, une texture qui exprime le fait qu'il appartient dans son ensemble à l'environnement dans lequel il est placée. ⁽¹⁾

En ce sens, nous remarquons que le texte, en tant qu'unité sémantique a une relation d'interdépendance avec son contexte ou (la situation de sa production)

C'est précisément ce qu'explique , selon D. Ahmed Hamid Mohammed (2009 : 63) en citant la définition de J.P. Bron kart (1999 : 73-74) : « *la notion de texte peut s'appliquer à toute production verbale située, qu'elle soit orale ou écrite. Un dialogue familial, un exposé pédagogique un monde d'emploi, un article de quotidien, un roman, tec*.⁽²⁾

(1) El-amin Khalid Siddiq Abdallah,2010, les difficulté de la production écrite en langue française chez les élèves de la deuxième années secondaires: état de Khartoum, Université du Soudan des Sciences et de la Technologique, faculté des études supérieurs, p.6

(2) HAMID MOHAMMED A ,2009, Problématique de l'écrite en situation d'apprentissage :difficultés liées à la reprise anaphorique et à la progression thématique chez les apprenants universitaires soudanais en FLE ,thèse de doctorat ,Université de Franche-Comté, p361.

Constituent autant de textes, de taille éventuellement différentes, mais qui sont néanmoins dotés de caractéristiques communes : chaque texte est en relation d'interdépendance avec les propriétés du contexte dans lequel il est produit ; chaque texte exhibe un mode déterminé d'organisation de son contenu référentiel ; chaque texte est composé de phrases articulées les unes aux autres selon des règles compositionnelles plus ou moins strictes : chaque texte enfin met en œuvre des mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative destinés à lui assurer sa cohérence selon cette explication, le texte se définit non seulement en décrivant ses caractéristiques de la situation de production et de l'effet qu'il exerce éventuellement sur ses lectures ou interprétation. »⁽¹⁾

Dans cette perspective et comme le note, selon J.M. Adam (1990 : 30) : « *n'est existé pas qui peut être produit par un seul système fonctionnelle de la langue (au sein restreint de mis en linguistique en d'autre terme , la langue n'est jamais le seul système sémiotique à l'œuvre dans une suite linguistique car d'autres codifications sociales, le genre notamment, sont à mise en jeu dans toute communication verbale. »⁽²⁾*

En somme, le fait qu'un texte est composé d'unités linguistiques articulées les unes aux autres n'implique pas sa signification soit la somme des significations des phrases qui le constituent : il contient d'autres présupposés. C'est ce qui amène P. Charade au (1992 : 717) à énoncer qu'un texte : « *est le résultat d'une combinaison de multiples facteurs de nature différente qui se situent au-delà des système de la langue ».*

En revanche, les unités linguistiques sont considérées non seulement comme la base du texte mais, elles en sont aussi la matérialité concrète. Il convient donc d'examiner le texte en que composition d'unités linguistiques.

(1) Ibid.

(2) Adam. J.M, élément linguistique textuelle, paris, 1990, p30

En ce qui concerne la dimension linguistique, le texte est défini selon R. Glisson (1976 :562) comme un : « *ensemble, fini ou non d'énoncés écrits ou oraux constituant en générale un discours suivi. De même, énoncés linguistique soumis à l'analyse le texte est donc un échantillon de comportement linguistique qui peut être écrit ou parlé.* »

Contrairement aux deux définitions précédentes J. M. Adam (2006 : 2) attribue à M. Meyer (2) la conceptualisation selon laquelle le texte est tout : « *et non un simple assemblage de proposition indépendantes (et analyse comme telle) que l'on aurait mises bout à bout* » et il ajoute aussi que « *le sens d'un texte se détermine par ses composants mais ne s'y ramène pas* ».

Cela nous conduit à dire que le texte doit être considéré comme un tout et non pas une simple suite de phrase « *le texte n'est pas une simple suite linéaire de phrases, de même qu'une phrase n'est pas une simple suite de mots. Le texte possède une structure globale : il est formé de parties ou de séquences dont le sens se définit par rapport à son sens globale* ». ⁽¹⁾

Selon J. M. Adam, dans une revue française (1987 : 57) présente : « *le texte comme une suite composée de séquence. Un texte est avant tout, une unité composée de N séquence (où N est compris entre une séquence et un nombre N de séquence ces (N) séquence peuvent être soit elliptiques, soit complètes* ».

Dans la même approche linguistique, J. M. Adam (1991 : 40) considère le texte comme « *objet abstrait relevant de la grammaire transphrastique qui est une extension de la linguistique classique* ».

(1) <http://journale.opendition.org>

Le texte comme abstrait est l'objet d'une théorie des agencements d'unité (ce qu'on appellera la texture pour distinguer les faits micro linguistique et la structure pour les faits micro-linguistique). Au sein d'un tout de rang de complexité linguistique plus ou moins élevé. Cet objet abstrait était celui des grammaires de texte. Il reste dans une autre textuelle.

1-4 Le texte comme unité complexe hétérogène et cohérent

Le texte, en tant qu'ensemble d'unités linguistique est d'abord défini en fonction des relations qui existent entre unités.

Lorsque J. M. Adam (1990 : 109) postule qu'un texte est : « *un produit connexe cohésif, cohérent et non pas une juxtaposition aléatoire de mots, propositions ou actes d'énonciation* ».

Mais, ce qui distingue surtout le texte d'une suite arbitraire de phrase, c'est sa cohérence. Comme l'affaire H. Weinrich (1973 : 13) , tout texte est considéré comme une : « *suite significative(jugée cohérent signe entre deux interruptions marquées de communication* » Cette suite, généralement ordonnée linéairement, possède la particularité de constituer une totalité dans laquelle des éléments de différents niveaux de complexité entretiennent des relations d'interdépendance les unes par rapport aux autres. Ces relations d'interdépendance peuvent être aussi bien linéaires que hiérarchique, permettent au texte d'être conçu comme tel, à savoir un ensemble doté d'une organisation.

Pour Slakta (1975) ne pas d'opposer une syntaxe phrastique à une syntaxe textuelle, mais plutôt d'intégrer la première dans celle-ci de sorte que le texte ne soit pas conçu simplement comme un ensemble de phrases articulées par des connecteurs.

Aux liens (interphrastique), qui assurent la cohésion du texte, s'ajoute une autre condition : le texte doit apporter continuellement de nouvelles informations ; il doit progresser avec la cohésion, divers procédés jouent un rôle fondamental dans la constitution du texte : pronom, articles et déictique, ...etc.

1-5 Cohésion et cohérence

Bien que la distinction entre cohésion et cohérence soit un peu artificielle et pas toujours facile à opérer dire que la cohérence équivaut à la représentation mentale que se construit le lecteur à partir du texte et qui doit de référence être logique et sans contradiction. La simple juxtaposition des faits même sans liens explicites permet d'inférer une cohérence logique.

1-6 La cohérence

Elle tient au fait que les éléments grammaticaux aillent ensemble. Elle correspond au niveau grammaticale et textuelle selon M.A K Halliday & R. Hassan (1976 :27) la cohérence est repose sur : « *element that are structurally to one anther are linked together, through the dependence of one the other for its interpretation .* »

C'est –à-dire que la cohésion dépend de moyens linguistique par les quels les éléments entre qui n'entretiennent pas de relation de structure sont car l'un dépend de l'autre pour son interprétation. Pour Adam (1990 :108) postule que cohésion est une notion essentiellement sémantique et elle est élément un fait de contextualité que la notion isotopie permet de théoriser.

(1) Pdf « <http://journale.opendition.org> »

De sa part J. F. Jean Dillo (1997 : 82) : « *la cohésion implique des moyens sémantiques et linguistiques* ». La cohésion du discours repose sur les relations instaure entre les énoncés. Les enchainements ou les reprises anaphoriques. Mais aussi les récurrences thématiques ou référentielle et l'organisation temporelle des faits évoques donnent au texte une forte dimension cohésive.

Il s'agit de liaison, du rapport étroit d'idée qui s'accorde entre elles, c'est aussi l'absence de contradiction.

Selon J. M. Adam (1990 :111) : « *la cohérence n'est une propriété linguistique des énoncés, mais le produit d'une activité interprétative. Il a ajouté aussi que le jugement d'incohérence est rendu possible par la découverte d'au moins une orientation argumentative globale de la séquence qui rend possible l'établissement de liens entre, des énoncés manquant éventuellement de connexité et /ou de cohésion progression et/ ou de pertinence situationnelle (contextuelle)* ».

Pour J. F. Jean Dillon (1990 :81) et M. P. Prey .Woolley (1993 :60) qui insistent sur le fait que la cohérence n'est pas dans un texte mais elle est le résultat d'une interaction entre la cohérence et lecteur. En autre terme, la cohérence n'est pas directement soumise aux propriétés linguistiques du texte bien qu'il soit seul le jugement du récepteur qui permet d'évaluation de la matière textuelle par rapport à la situation d'énonciation.

Ainsi J.P Cuq (2003 :46) assure que la notion de cohérence relève du champ de la linguistique textuelle et de l'analyse des discours et qui a inspiré fortement les travaux en didactique des langues.

La cohérence a une signification plus large que celle de cohésion en ce qu'elle met en jeu les contextes situationnelles et discours par les composants de leurs significations sociales et communicationnelles.

J.M.Adam cite que l'étude de la cohérence engage des hypothèses pragmatiques sur la vie du texte liées à sa pertinence situationnelle, l'étude de la cohésion, quant à elle, est plutôt attentive à la progression thématique et aux marques de cohésion sont autant d'indices d'une cohérence à construire par la compréhension et l'interprétation des textes.

Deuxième chapitre

Le texte

- **Introduction**

Dans ce chapitre, nous allons parler de didactique de l'écrite, définition de l'écrite, comment enseigner les compétences écrites, la production écrite et la compréhension écrite, l'approche des compétences écrites, l'évaluer de la compréhension écrit.

Ces éléments nous permettent par ailleurs de constituer une grille d'analyse qui permettra par la suite le traitement de notre recherche.

2-1 Définition de l'écrite

L'écrite est complexe sa fonction de notation est bien loin de rendre compte de sa substance et n'autorise pas l'accès à une suffisante connaissance de ce savoir.

Et si l'écrite est complexe, l'épistémologie qui va le caractériser sera de même nature. Nous souhaitons aborder, très modestement, dans les colonnes suivantes, quelques-uns des champs du savoir qu'il convient d'investiguer pour prétendre s'approcher de cette complexité qu'est la langue écrite.⁽¹⁾

L'écrite n'est plus, comme dans les méthodologies traditionnelles, la norme souveraine du langage, ni, comme dans les méthodologies audio-visuelles, subordonné à l'oral.

Écrire devient un acte de communications fonctionnelles, un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes spécifiques, les signes graphiques.

Comme tout acte langagier, l'acte d'écrire s'inscrit dans une situation de communication particulière, met en œuvre des structures linguistiques, et réalise une intention de communication.

L'aspect socio-culturel de la communication écrite mais aussi l'aspect individuel et affectif du scripteur sont pris en compte.⁽²⁾

(1) Liseron20.ww.lecture.org

(2) Fabienne DESMONS, enseigner le FLE, paris, p45

2-2 Comment enseigner les compétences écrites

2-2-1 Production écrite

L'approche communicative de l'enseignement d'une langue étrangère a mis en lumière l'aspect pragmatique de la production écrite.

La notion de compétence de production écrite, nous reprenons la définition de compétence de Perrenoud qui opère une nette distinction entre ce qui relève à proprement parler des « capacités » et ce qui relève des « compétences » les capacités désignent des potentialités relativement indépendantes des contextes et donc pertinents dans une grande diversité de contextes mais impuissantes à y faire face seules.

La compétence relève des situations de communication qu'un même sujet peut gérer avec une efficacité variable.

Les capacités, quant à elles relèvent des opérations langagières qu'un même sujet maîtrise plus ou moins bien.

- Les composantes de la compétence de production écrite :

La compétence de production écrite constitue à elle seule un ensemble très complexe de compétences, pour la cerner plus facilement, certains chercheurs l'ont divisées en plusieurs composantes et ont émis plusieurs modèles différents.

2-2-1-1 La complexité de la compétence production écrite

La production de texte est « une activité de gestion des contraintes » la compétence de production écrite est donc vue comme la capacité à gérer un système de contraintes, à savoir « des contraintes d'ordre linguistiques : des contraintes d'ordre psycholinguistique imposées par les limites des ressources cognitives du scripteur : des contraintes résultant de prescriptions imposées par la

consigne ou que le scripteur s'impose : des contraintes imposée par le texte produit ». ⁽¹⁾

La compétence de production écrite demeure une compétence langagière délicate à enseigner et à faire acquérir, en effet, la communication écrite est soumise à des paramètres bien spécifiques que son évoquons rapidement.

2-2-1-2 Les spécificités de l'écrite

- **L'absence d'un face-à-face :**

La communication écrite se caractérise par l'absence d'un face-à-face entre le scripteur et le destinataire : l'émetteur du message et le récepteur n'étant pas en contact direct, la communication est de fait différée. D'une part, puisque le destinataire est absent, voire virtuel, l'émetteur d'un message sur le destinataire.

Ce décalage dans le temps et cette absence dans l'espace impliquent des contraintes spécifiques à la production écrite :

- L'organisation rigoureuse des signes graphiques (écriture lisible, orthographe, ponctuation, typographie)
- La clarté du message (précision vocabulaire, correction de la syntaxe, concision)
- L'élaboration d'un discours en continu (phrase complexe, liens logiques, cohésion textuelle). Car il n'y a pas d'interruption. ⁽²⁾

2-2-1-3 La situation du scripteur

En contrepartie, le scripteur, n'étant pas en situation de dialogue, en temps et la solitude pour lui, ce qui permet de reformuler son message.

(1) View »article »<http://js.vnu.edu.un.pdf>

(2) Ibid.p45

Il a donc la maîtrise de la situation et reste celui qui initie et construit un discours sans être interrompu.

Cette stabilité de rôle lui permet de prendre du recul par rapport à son projet de texte, voire de modifier son intention de communication.⁽¹⁾

2-2-1-4 L'angoisse de la page blanche

Pourtant, la situation d'écriture très « anxiogène » l'angoisse de la page blanche, car les apprenants ont généralement une représentation normative de l'écrite (il est difficile de bien écrire même dans sa langue maternelle) et des souvenirs d'apprentissage parfois traumatisants.

Ainsi l'enseignant devra-t-il dédramatiser l'acte d'écrire en renforçant la motivation de l'apprenant.

2-2-1-5 Le transfert de compétence

Il y aurait à l'écrite un transfert de compétence d'une langue à l'autre. Il semble, en effet, que les progrès en production écrite sont transférables d'une langue à l'autre : ainsi, si les apprenants améliorent leur orthographe en langue étrangère, ils progressent également en orthographe dans leur langue maternelle. Ceci constitue un facteur de motivation pour l'apprenant.⁽²⁾

2-2-1-6 Immaturité dans l'écriture

La production écrite en langue étrangère induit une immaturité dans l'écriture car les apprenant débutants en langue étrangère (bien qu'adultes) ont des stratégies d'apprentissages qui se rapprochant de celles des enfants en langue maternelle production de texte courts, syntaxe juxtaposée simpliste.

(1) Ibid. p 45-46

(2) Ibid. p.46-47

Ils prennent de vue le sens globale de leur production en focalisant leur attention sur détails orthographiques ou grammaticaux.

2-3 La compétence de la compréhension

La compétence est l'aptitude résultant de la mise œuvre de proses cognitives, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute « compréhension orale » ou lit « compréhension écrite ».

Il faut distinguer l'écoute, le lecteur, qui sont des pratiques volontaires, des processus cognitifs, largement volontaires.

Il convient en outre de préciser que la compétence ne se réducts pas à la connaissance, ni même a une simple addition de plusieurs connaissance : une compétence n'est pas une simple addition de savoir, amis la capacité de mettre en interaction devoirs et d'autre types de ressources en fonction d'usage varié que l'on peut en faire suivant la situation.⁽¹⁾

2-3-1 Enseigner la compétence de la compréhension écrite

Comprendre un texte en langue étrangère :

En langue étrangère, les théoriciens de l'approche communicative ainsi que les cognitives se sont interrogés sue la manière dont le lecteur construit le sens d'un texte.

Ils ont souligné trois aspects significatifs de cette activité langagière : la perception du texte, l'interprétation du texte, et les stratégies de lecture. Nous évoquons, brièvement, ces aspects pour en retenir les implications pédagogiques.⁽²⁾

(1) J.P.C, dictionnaire de didactique, cordonné, paris, 2003, p.49

(2) Op.cit.p45

2-3-2 Les trois phrases de la perception d'un texte :

- La première approche du texte se fait l'œil. Ce premier contact met en jeu une mémoire sensorielle qui saisit des impressions visuelles sous forme d'image.
Elle retient ces photos de mots pendant peu de temps, environ un quart de seconde, puis effectue une première sélection des mots, (dans le corpus d'information donnée)
- Cette sélection est acheminée ensuite vers la mémoire à court terme qui leur attribue une signification.
- Une fois les significations trouvées, ces éléments d'informations sont enfin transférés régulièrement dans la mémoire à long terme, sinon ils sont effacés.⁽¹⁾

2-3-3 L'interprétation d'un texte

La compréhension d'un texte met en jeu des compétences linguistiques certes, mais aussi des compétences culturelles et référentielles.

Il est parfois difficile de comprendre un texte sans notions préalables du domaine traité, ou encore sans connaître les circonstances de production du texte.

En langue étrangère, la méconnaissance du contexte culturel, sociolinguistique, politique ou historique d'un texte constitue un handicap. L'apprenant n'a pas alors accès à l'implicite du texte.⁽²⁾

(1) Ibid. p.48

(2) Ibid. p.49

2-3-4 Les stratégies de lecture

Les chercheurs retiennent ce pendant trois grands modèles que nous évoquons rapidement.

- Le premier modèle est appelé modèle du « bas vers le haut » ou processus sémiologique, démarche ascendante de la forme vers le sens.

La lecture par des formes graphiques, des plus petites unités (lettres, mots, phrases), qu'il trie, classe et interprète.

- Le second modèle est modèle du « haut vers le bas » ou processus onomasiologique démarche descendante du sens vers la forme.

La lecture s'attache d'abord au sens, c'est-à-dire aux notions, aux idées véhiculées par le texte et fait des hypothèses sur la signification globale. Hypothèse qu'il modifie petit à petit au cours de la lecture.

-le troisième modèle est appelé modèle interactif. Il combine les deux autres démarches, c'est-à-dire que la lecture a aussi bien recours aux petites unités formelles (syntaxe, lexique) du texte qu'à des connaissances plus générales (notions, concepts) extérieures, au texte pour faire des hypothèses et comprendre le texte.

La lecture utiliserait les deux démarches à tour de rôle, l'une compensant les lacunes de l'autre. C'est ce modèle qui prévaut actuellement.

2-4 Comment comprendre un texte

En langue étrangère : exposer les apprenants à des textes authentiques aussi variés que ceux que nous rencontrons dans la vie réelle est le meilleur moyen de les intéresser, de les faire progresser en compréhension et de leur faciliter l'accès à la culture de la langue cible. ⁽¹⁾

(1) Ibid. p.50

L'enseignant tentera de leur faire retrouver des stratégies de compréhension utilisées en langue maternelle.

2-4-1 Donner un objectif de lecture

Proposer à l'apprenant de lire avec un projet de lecture : il lira différemment le texte si l'objectif de la lecture est précisé car attention se portera sur la tâche à accomplir.

2-4-2 Choisir les textes

Il s'agit de placer l'apprenant dans une situation de lecture en langue étrangère comparable à une situation de lecture en langue maternelle, où il lit selon ses goûts ou ses besoins.

L'enseignement établir avec l'apprenant une liste de textes à lire ensemble (types de textes et thèmes) l'apprenant associé aux choix de textes sera plus motivé.

2-4-3 Déterminer le niveau des textes

Il appartiendra cependant à l'enseignant d'effectuer une sélection en fonction du niveau linguistique de son groupe.

Il sélectionnera des textes un peu au-dessus du niveau d'expression des apprenants afin de les habituer à déduire le sens d'un texte en langue étrangère.

C'est-à-dire exercer leur capacité d'inférence (processus naturel permettant de trouver le sens d'éléments inconnus grâce au contexte) comme ils le font dans leur langue maternelle (ils comprennent des textes qu'ils ne sauraient écrire, ils trouvent le sens d'un texte sans connaître tous les mots).⁽¹⁾

(1) Ibid.p52

2-4-4 établir une progression

L'enseignement établira une progression sondée sur le vocabulaire et la syntaxe mais aussi sur la longueur du texte afin de respecter les processus de mémorisation.

Il n'est pas toujours évident de déterminer le degré de difficulté d'un texte, mais on peut contourner ces difficultés par des activités de compensations faciles et adaptées au niveau des étudiants.

2-4-5 Privilégier les textes authentiques

Le texte est écrit dans la langue que les natifs de la langue cible utilisent dans le type de situation évoquée, c'est donc une langue variée.

Ensuite, l'intention de l'auteur et les conditions de production du texte sont repérables, le texte devient plus facilement analysable et donc plus facilement imitable.

Enfin, le texte contient des références culturelles et pragmatique authentique.

2-4-6 prévoir une phase de pré-lecture

Il est préférable de prévoir une phase préparatoire à la lecture du texte, c'est-à-dire une présentation du texte. Cette étape de pré-lecture éveille l'attention de l'apprenant et lui facilite l'entrée dans le texte.

2-4-7 Lire analyser le texte

L'enseignant lit lui-même le plus souvent possible le texte pour que les apprenants (surtout les débutants) puissent se concentrer sur le sens. Il importe surtout que l'apprenant, lui fasse une lecture silencieuse du texte.⁽¹⁾

(1) Ibid.

En effet, la lecture à haute voix, ou lecture oralisée, met en jeu des compétences particulières liées à la prononciation, et suppose une compréhension quasi simultanée les questions posées sur le texte doivent amener l'apprenant à parcourir plusieurs fois pour effectuer :

- Tantôt des repérages d'unités significatives, soit lexicales (par exemple classer les adjectifs positifs et négatifs dans les textes descriptifs) ou syntaxiques (recherche des articulateurs dans les textes argumentatifs) , ou sémantiques (recherche des mots-clés).
- Tantôt des repérages d'éléments plus structurels pour trouver l'architecture du texte. Par exemple, dans les textes narratifs, il s'agira de trouver les grandes articulations (expositions, intrigue, dénouement) ou bien la chronologie des événements, ou encore le rôle des lieux.

2-5 évaluer la compréhension

Même si l'enseignant apporte son aide pendant la recherche de l'apprenant, il attendra la fin des activités pour évaluer finalement ce qui a été compris.

En effet, il faut éviter d'expliquer aux apprenants les mots ou éléments inconnus en cours de lecture car cela les empêche de faire appel à leur capacité d'inférence.

Il est préférable de pratiquer l'évaluation en groupe sous forme de discussions à partir de la confrontation des réponses aux questions posées.

C'est alors que l'on pourra demander à l'apprenant un jugement critique si le texte est compris car l'évaluation de la compréhension est plus et plus riche une fois les tâches terminées.

La compréhension de texte divers, dont les règles de fonctionnement auront été mises à jour, permet le réemploi de ces règles et débouche cela est jugé un bon objectif pour le groupe d'apprenants.

Sur la production personnelle écrite de textes, puisque lecture et écriture sont fortement liées. ⁽¹⁾

Alors, au troisième chapitre nous allons faire l'analyse des données.

(1) Ibid.p53

Troisième chapitre

Analyse des données

3-1 Méthodologie recueil des données d'analyse du corpus

Dans ce chapitre, nous allons présenter le public concernés, et le recueil des données, mais nous allons aussi décrire le corpus constitué de l'analyse que nous en ferons un public.

3-2 Le public visé

Notre public se compose des étudiantes qui sont à la fin de quatrième année (8^{ième} semestre), à l'université du Saint Coran école des langues, département de français.

Elles sont de nationalité soudanaise, parlent l'arabe dialectal soudanais comme mangue maternelle.

Les apprenants ont en moyenne l'âge entre 20-25 ans. La classe qui nous intéresse se compose de 25 filles.

3-3 Le matériel

Le manuel utilisé est la méthode de français à l'Université du Saint Coran (Alter égo+). Cette méthode comptabilise trois niveaux, élémentaire, intermédiaire et avancé, courant un enseignement de plusieurs centaines d'hèmes.

La structure et l'organisation de l'apprentissage dans cette méthode sont inspirées du cadre européen pour l'enseignement des langues étrangères.

3-4 Le test

Notre corpus principal sur lequel nous travaillons se compose d'un seul test, alors qu'il est un test guidé où nous suggérons la façon dont il faut répondre.

3-5 élaborations du test

Nous avons préparé un test, ce test est construit de texte et question qui vient à savoir si les étudiantes comprennent de texte écrite.

L'objectif principal de ce test est d'identifier les problèmes des étudiantes à la compréhension de texte écrite.

3-6 Le programme d'étude

Concernant le cursus d'études, de département de français à l'Université du Saint Coran et des Sciences Islamiques.

Nous allons présenter les détails de programme de premier année jusqu'à quatrième année.

- Tableau (1) montre le contenu des cours du premier semestre de la première année :

Indicatif	Cours	N° d'heures /semaine /théorie	Activités	total
1-	-compréhension / expression orale	2	2	
2-	-compréhension /expression écrite	2	2	
3-	- grammaire français	2	2	
Total		6	6	12

- tableau (2) montre le contenu des cours du deuxième semestre de la première année :

Indicatif	Cours	N° d'heures /semaine /théorie	Activités	total
1-	-compréhension / expression orale	4	-	
2-	-compréhension /expression écrite	4	-	
3-	- grammaire français	2	2	
Total		10	2	12

- Tableau (3) montre le contenu des cours du premier semestre de la deuxième année :

Indicatif	Cours	N° d'heures /semaine /théorie	Activités	total
1-	-compréhension / expression orale	4	-	
2-	-compréhension /expression écrite	4	-	
3-	- grammaire français	2	2	
Total		10	2	12

- Tableau (4) montre le contenu des cours du deuxième semestre de la deuxième année :

Indicatif	Cours	N° d'heures /semaine /théorie	Activités	Total
1-	-compréhension / expression orale	2	2	
2-	-compréhension /expression écrite	2	2	
3-	- grammaire français	2	2	
4-	- Civilisation française	2	-	
5-	- Lecture facile	2	-	
Total		10	6	16

- Tableau (5) montre le contenu des cours du premier semestre de la troisième année :

Indicatif	Cours	N° d'heures /semaine /théorie	Activités	Total
1-	- compréhension / expression orale	2	2	
2-	-compréhension /expression écrite	2	2	
3-	- grammaire français	2	2	
4-	- Introduction linguistique	2	-	
5-	- Phonétique	2	-	
6-	- Littérature	2	-	
7-	- Civilisation islamique	2	-	
Total		14	6	20

- Tableau (6) montre le contenu des cours du deuxième semestre de la troisième année :

Indicatif	Cours	N° d'heures /semaine /théorie	Activités	Total
1-	- compréhension / expression écrite	2	2	
2-	- littérature français	2	-	
3-	- sociolinguistique	2	-	
4-	- Civilisation islamique	2	-	
5-	- Traduction	2	-	
6-	- Méthode de la recherche	2	-	
7-	- Phonétique	2	-	
Total		14	2	16

- Tableau (7) montre le contenu des cours du premier semestre de la quatrième année :

Indicatif	Cours	N° d'heures /semaine /théorie	Activités	Total
1-	- littérature Magrébine	2	-	
2-	- littérature africaine	2	-	
3-	- F.O.S	2	-	
4-	- orale avancé	2	2	
5-	- civilisation islamique	2	-	
6-	- traduction	2	-	
7-	- analyse de texte	2	-	
Total		14	2	16

- Tableau (8) montre le contenu des cours du deuxième semestre de la quatrième année :

Indicatif	Cours	N° d'heures /semaine /théorie	Activités	Total
1-	- F.O.S	2	-	
2-	- Orale avancé	2	2	
3-	- Civilisation islamique	2	-	
4-	- Analyse de texte	2	-	
5-	- Littérature comparée	2	-	
6-	- Traduction	2	-	
7-	- La recherche			
Total		12	2	14

3-7 Les cours du français à l'Université du Saint Coran

Dans la première année, les étudiantes étudient des cours de grammaire français aux deux semestres, le temps des cours deux heures.

Il y a aussi des cours de la compréhension et expression orale pour aider les étudiantes à bien s'exprimer en français.

Et des cours de compréhension et expression écrite pour qu'elles puissent comprendre le petit texte et répondre facilement aux questions.

La deuxième année, en deux semestres, les étudiantes sont étudiées la même matière « la grammaire française, la compréhension et expression orale, la compréhension et expression écrite ».

De plus, les étudiantes de deuxième année dans le deuxième semestre étudient la civilisation française et lecture facile.

La troisième année, en matière des cours de grammaire français, la compréhension et expression orale, la compréhension et expression écrite dans le premier semestre.

Aussi, les étudiantes étudient l'introduction de la linguistique, la littérature française, la civilisation islamique, la phonétique, en premier semestre.

Le deuxième semestre, elles étudient la littérature française, la sociolinguistique, la civilisation islamique, la traduction, la méthode de la recherche, la phonétique.

La quatrième année, au premier semestre, elles étudient la littérature Magrébine, la littérature africaine, la F.O.S, oral avancé, la civilisation islamique, la traduction, l'analyse de texte.

Au deuxième semestre, la matière des cours sont F.O.S, orale avancé, la civilisation islamique, la traduction et la recherche.

Généralement, les cours du français à l'Université du Saint Coran passent deux heures. Tous les étudiants de l'Université du Saint Coran étudient des autres matières comme la langue maternelle « arabe », anglais, Coran, droit islamique, jurisprudence ...etc.

3-8 Analyse des données :

Pour faciliter notre analyse, nous allons transmettre les résultats des pourcentages en suivant les questions de texte.

- **La première question, se compose de quatre questions suivantes :**

- 1- Qui est Olivier ?
 - Il est étudiant dans l'école
- 2- Avec qui Olivier va à l'école ?
 - Il va à l'école avec son père.
- 3- Avec qui Olivier prends le dîner ?
 - Il prend du dîner avec sa famille.
- 4- Quel heure Olivier sort au matin ?
 - Il sort à 8 heures.

N° des questions	Les réponses correctes	Pourcentage des réponses correctes
Premier	13	52 %
Deuxième	11	44%
Troisième	15	60%
Quatrième	11	44%

La première question, il y a un pourcentage considérable moyen(52%) d'étudiants ont eu des réponses correctes, seulement (48%) n'ont pas eu des réponses vari.

La deuxième question, nous trouvons un pourcentage considérable (56%) n'ont pas de réponses correctes, mais seulement (44%) d'étudiants capable de répondre correctement.

La troisième question, il y a un pourcentage considérable (60%) ont des réponses correctes, donc seulement (40%) d'étudiantes ont les réponses faux.

La quatrième question, il y a un pourcentage considérable (56%) d'étudiantes ont les réponses faux. Seulement (44%) d'étudiantes répondent correctement. Certaines apprenantes ont un problème à la compréhension de texte.

• **La deuxième question, il y a quatre questions suivantes :**

La majorité des étudiantes choisissent la bonne réponse

- 1) Que fait Olivier après le petit déjeuner ?
 - Il se brosse les dents.
- 2) Que fait Olivier à l'école ?
 - Il travaille et joue.
- 3) Comment Olivier va-t-il à l'école ?
 - En voiture.
- 4) Le soir, comment est Olivier ?
 - Il est fatigué.

N° des questions	Les réponses correctes	Pourcentage des réponses correctes
Premier	9	36 %
Deuxième	15	60%
Troisième	20	80%
Quatrième	20	80%

La première question, les étudiantes font affrontent de problème pour choisir la réponse correcte, (64%) d'étudiantes ont des réponses fausses, seulement (36%) d'étudiantes a répondu correctement.

La deuxième question, (60%) d'étudiantes ont répondu correctement, mais (40%) d'apprenantes ont choisi des réponses fautives.

La troisième question et quatrième question, nous trouvons (80%) des apprenants ont des réponses correctes, donc seulement (20%) d'étudiantes ont les réponses fautives.

• **La dernière question, il y a cinquième question. Parmi eux, une question contient de dessiner la journée d'Olivier :**

1/ 6 heures et demie ?

- Il se réveille.

2/ 8 heures ?

- Il sort de la maison.

3/ Midi ?

- Il prend son petit déjeuner.

4/ 18 heures?

- Il commence ses devoirs.

5/ 21 heures et demie

- Il se couche

N° des questions	Les réponses correctes	Pourcentage des réponses correctes
Premier	12	48 %
Deuxième	16	64%
Troisième	15	60%
Quatrième	14	56%
Cinquième	18	72%

La première question, (48%) d'étudiantes n'ont pas trouvé un problème, mais (52%) d'étudiantes ont rencontré un problème à la question.

La deuxième question, le numéro de réponse correctes est grand (64%) , que celui fautives (36%).

La troisième question (60%) d'étudiantes n'ont pas trouvé de problème dans ce question, mais (40%) d'étudiantes ont trouvé un problème de répondre correctement.

La quatrième question, nous trouvons que le numéro de réponse correctes est (56%), contre (44%) de réponse fautives..

- La cinquième question, le nombre de réponse correctes est grand (72%), que celui de réponses fautives (28%).

Donc, les étudiantes ne rencontrent pas de problème de la compréhension de cette question.

❖ A la fin de cette étude, nous donnons certaine recommandations :

D'après cette analyse, nous avons remarqué que la plupart d'étudiantes ont de problème au niveau de la compréhension de texte écrite.

Et elles ne peuvent pas écrire un texte cohérent, et les apprenants trouvent le problème à la compréhension des règles de grammaire française.

Certain étudiants ont de problème de la compréhension des questions, et aussi ont de problème le manque de vocabulaire.

Pour cette raison :

- Nécessiter de préciser des cours enseigner les textes écrites
- Importer d'enseigner la grammaire de langue française à travers des textes afin d'établir un sens générale.
- Donner les apprenants plusieurs d'exerces aux textes écrites pour s'améliorer leur niveaux linguistique.

Conclusion générale

Cette recherche est intitulée l'analyse de problème à la compréhension des textes écrite chez apprenants du français à l'Université du Saint Coran et des Sciences Islamiques.

Alors l'objectif principale de cette recherche, c'est de trouver les solutions de problème de la compréhension des textes écrite, et puis confirmer ou affirmer nous hypothèse, et pour élaborer une recherche scientifique .

La méthode que nous avons suivi est une méthode analytique et descriptive.

Les obstacles au cours de la recherche est de n'y avoir pas des références indisponible.

Après l'analyse, nous avons remarqué que certaines étudiantes ont des problèmes de la compréhension de texte écrite.

Pour cela, nous avons trouvé que :

- Certains étudiants ont de problème de la compréhension des questions
- Certains étudiants affrontent de problème le manque de vocabulaire
- Certains étudiants ont de problème à la compréhension des règles de la grammaire française et les appliquer d'une manière correctement aux textes.

Pour cette raison, nous donnons certain recommandation :

- Nécessiter de préciser des cours enseigner les textes écrites
- Importer d'enseigner la grammaire de langue française à travers des textes afin d'établir un sens générale.
- Donner les apprenants plusieurs d'exerces aux textes écrites pour s'améliorer leur niveaux linguistique.

Bibliographies

1. ADAM , J M, 1990, *élément de linguistique textuelle*, Paris, Mardaga
2. ADAM , J M, 1991, *linguistique textuelle*, Paris, Nathan HER
3. ADAM , J M, 2001, *la linguistique textuelle*, Paris, Armand COLIN
4. ARBAB A A Y, 2017, *le rôle de l'internet dans l'amélioration de la compétence de la compréhension orale*, Université du Soudan des Sciences et de la Technologie faculté des études supérieurs. mémoire (master)
5. Bolton S, 1991, *évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Hatier et Didier, Paris.
6. DESMONS F, 2005, *enseigner le FLE*, Paris.
7. DUBOIS J, 1989, *dictionnaire linguistique*, paris, libraire Larousse.
8. El-minaina Kh S A, 2016, *les difficultés de la production écrite en langue français chez les élèves de la deuxième année secondaires : état de Khartoum*, Université du Soudan des Sciences et de la Technologie, faculté des études supérieures. mémoire (master)
9. Gaonat. H et Fayol. M, 2003, *aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*, Hachette éducation, Paris.
10. GIASSON. J, 2004, *la compréhension en lecture*, université, Bruxelles.
11. HAMID MOHAMMED A ,2009, Problématique de l'écrite en situation d'apprentissage :difficultés liées à la reprise anaphorique et à la progression thématique chez les apprenants universitaires soudanais en FLE ,thèse de doctorat ,Université de Franche-Comté, p361.
12. Jouve. v, 2006, *la lecture*, hachette, Paris.

Sitographies

- (1) <http://edutic.archives.ouverts.fr>
- (2) [http://www.linguistique français.org](http://www.linguistique.français.org)
- (3) [http://www. Letudiant.fr](http://www.Letudiant.fr)
- (4) <http://dictionnaire « www.jobointree.com>
- (5) <http://journale.opendition.org>
- (6) Bistream« jspui « dspace.univ.biskra.d2

Table des matières

	Dédicace	I
	Remerciements	II
	Abstract	III
	مستخلص	IV
	Résumé	V
	Introduction générale	6
	<i>Premier chapitre : Autour de l'écrite</i>	
1.1	la compréhension écrite	10
1-1-1	La place de la compréhension dans l'apprentissage	10
1-1-2	Définition de la compréhension écrite	10
1-1-3	Modèle interactif de compréhension en lecture	12
1-1-4	Les niveaux de la compétence écrite	13
1-1-5	Le processus de la compréhension écrite	13
1-1-6	Les aspects d'un support écrit	14
1.2	la compétence	15
1.2.1	la compétence professionnelle	15
1.2.2	la compétence linguistique	15
1.2.3	la compétence grammaticale	16
1.3	la linguistique textuelle	15
1.4.1	une dimension communicative	18
1.5	Cohésion et cohérence	22
1.5.1	La cohérence	22
	<i>Deuxième chapitre : le texte</i>	
2.1	Définition de l'écrite	27

2.2	Comment enseigner les compétences écrites	28
2.2.1	Production écrite	28
2.3	La compétence de la compréhension	31
2.3.1	Enseigner la compétence de la compréhension écrite	31
2.3.2	Les trois phrases de la perception d'un texte	32
2.3.3	L'interprétation d'un texte	32
2.3.4	Les stratégies de lecture	33
2.4	Comment comprendre un texte	33
2.4.1	Donner un objectif de lecture	34
2.4.2	Choisir les textes	34
2.4.3	Déterminer le niveau des textes	34
2.4.4	établir une progression	35
2.4.5	Privilégier les textes authentiques	35
2.4.6	prévoir une phase de pré-lecture	35
2.4.7	Lire analyser le texte	35
2.5	évaluer la compréhension	36
	<i>Troisième chapitre : Analyse des données</i>	
3.1	Méthodologie recueil des données d'analyse du corpus	39
3.2	Le public visé	39
3.3	Le matériel	39

3.4	Le test	40
3.5	élaborations du test	40
3.6	Le programme d'étude	40
3.7	Les cours du français à l'Université du Saint Coran	45
3.8	Analyse des données	47
	Conclusion générale	52
	Bibliographies	53
	Sitographies	54
	Table des matières	55

Annexe

	Page
Annexe I : travaux des étudiantes	59