



MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDE DE MASTER 2

Présenté en vue de l'obtention d'un Diplôme de Master Académique

« Didactique des Langues Étrangères »

THÈME

L'apport des acquis de lecture pour améliorer la compétence scripturale
des apprenants en classe du FLE (2^{ème} année secondaire)

Présenté Par : ATIA Soumeya

Soutenu le: .. /07 /2022

Devant le jury composé de :

Présidente : Mme BOUACHA. S

Université Chadli Bendjedid- El Tarf

Examinatrice: Mme BOUSSAHA .N

Université Chadli Bendjedid- El Tarf

Rapporteur : Mme ALLOUANI. D

Université Chadli Bendjedid- El Tarf

Année universitaire 2021 -2022

Remerciement

Je veux adresser tous mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé pour la rédaction de ce mémoire.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance et ma gratitude envers mon encadrant **Madame Allouani** pour toute son aide et ses conseils précieux. et sa disponibilité.

Je tiens aussi à remercier **les membres du jury** d'avoir accepté d'évaluer ce modeste travail de recherche.

Enfin, nous remercions sincèrement tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail .

Dédicace

Louange à dieu tout puissant qui m'a permis de voir ce jour tant attendu.

C'est avec un grand plaisir que je réserve la place à mes très chers parents qui ont sacrifié leurs biens pour que je puisse aboutir à mon but.

- ❖ A mon cher papa tu as toujours été pour moi un exemple du père respectueux, honnête de la personne méticuleuse je tiens à honorer l'homme que tu es. Grâce à toi papa j'ai appris le sens du travail de la responsabilité je voudrais te remercier pour ton amour ta générosité, ta compréhension, ton soutien fut une lumière dans tout mon parcours, aucune dédicace ne saurait exprimer l'amour l'estime et le respect que j'ai toujours eu pour toi ce modeste travail est le fruit de tous les sacrifices que tu as déployés pour mon éducation, ma formation, je t'aime papa et j'implore le tout puissant pour qu'il t'accorde une bonne santé et une vie longue heureuse
- ❖ A ma chère mère Affable, honorable, aimable, tu représentes pour moi le symbole de la bonté par excellence la source de tendresse et l'exemple du dévouement qui n'a pas cessé de m'encourager et de prier pour moi ta prière et ta bénédiction m'ont été d'un grand secours pour mener à bien mes études
- ❖ A mes sœurs adorées : ASMA, ASSIA et ABIR vous m'avez remonté le moral, vous m'avez soutenue et aidée dans les difficultés de la vie quotidienne, j'espère que vous appréciez le fruit de tant d'effort, les mots sont insuffisants pour exprimer ma profonde estime
- ❖ A mon cher frère KHAIRO A tous les moments d'enfance passés avec toi mon frère en gage de ma profonde estime pour l'aide que tu m'as apporté, tu m'as soutenu, réconforté et encouragé. Puissent nos liens fraternels se consolider et pérenniser encore plus
- ❖ A ma belle-sœur HADJER, ma belle-sœur mais aussi ma grande sœur je te dis merci et je te souhaite bonheur, réussite et prospérité
- ❖ A ma nièce : RAHMA, ASSIL, ISRAA et LYDIA et mes neveux : AMIR, MOHAMED et ZAYED vous avez apporté beaucoup de bonheur à notre famille
- ❖ A ma meilleure amie FOUZIA, JE NE PEUX TROUVER LES MOTS Justes ET Sincères POUR EXPRIMER MON AFFECTION ET MES Pensées, je vous dédie ce travail et je vous souhaite une vie pleine de santé et de bonheur

A tous les membres de ma famille petits et grands

A tous ce qui de près ou de loin ont contribué à l'élaboration de ce travail et dont les noms ne figurent malheureusement pas sur ces pages, qu'ils trouvent ici le témoignage de mon estime et de ma gratitude.

Résumé

Ce mémoire porte sur l'apport des acquis de lecture pour améliorer les compétences scripturales des apprenants en classe du FLE au cycle secondaire, plus précisément les apprenants de 2^{ème} année secondaire. Il a pour but d'évaluer le degré d'efficacité de la lecture durant l'activité de rédaction.

Nous avons exposé notre recherche dans une optique didactique. Pour cela, nous avons fait appel dans la partie théorique de notre travail aux termes importants relatifs au sujet traité, et d'étudier la relation lecture / écriture.

Nous avons consacré la deuxième partie à l'analyse et à la comparaison des productions écrites des apprenants enquêtés.

Le résultat obtenu ont mis en lumière l'importance de la lecture dans le développement et l'amélioration des productions écrites des élèves.

Abstract

This thesis focuses on the contribution of acquired reading to improve the writing skills of learners in the classroom of FLE on the secondary cycle, more precisely learners of 2nd year of secondary school, to evaluate the degree of effectiveness of reading to develop this skill.

We exposed our research in a didactic perspective. For this reason, we have used the theoretical part of our work in important terms and studied the relation between reading and writing.

We devoted the second part to the practice, it consists in the analysis of our corpus.

The results obtained highlight the importance of reading in the development of the improvement of students' written productions.

تلخيص

ان موضوع هذه المذكرة هو مساهمة مكتسبات القراءة في تحسين مهارات الكتابة في اقسام الفرنسية لغة اجنبية في المرحلة الثانوية و بشكل اكثر دقة المتعلمين في السنة الثانية من المدرسة الثانوية و هذا من اجل تقييم مدى فعالية القراءة على الكتابة

هذه المذكرة استعرضت في ميدان تعليمية اللغات الاجنبية و لهذا قمنا في الجزء النظري بتقديم بعض المصطلحات و المفاهيم المهمة و المتعلقة بموضوعنا و كذا دراسة العلاقة ما بين القراءة و الكتابة اما الجزء التطبيقي فقد سخرناه لتحليل العينات

ان النتائج المستخلصة بينت لنا مدى اهمية القراءة في تطوير و تحسين التعبير الكتابي لدى التلاميذ

Table de matière

INTRODUCTION GENERALE	01
-----------------------------	----

Partie théorique

CHAPITRE I : Aspect théorique de la lecture

Introduction.....	04
1. Définition de la lecture.....	04
2. Le processus de la lecture	05
2.1. La lecture comme acte physique	05
2.2. La lecture comme compréhension.....	06
2.3. La lecture comme interaction	07
3. Les étapes de la lecture	07
3.1. La pré-lecture	07
3.2. Phase de lecture	08
3.3. Phase de post lecture	08
4. Les stratégies de la lecture	10
4-1. La lecture studieuse.....	10
4-2. La lecture balayage	10
4-3. La lecture sélective.....	10
4-4. La lecture action	10
4 5. La lecture oralisée.....	11
5- Les objectifs de la lecture.....	11
5-1 La fluidité	11

5-2 La compréhension.....	11
5-3. La motivation	11

CHAPITRE II : De la lecture à l'écriture

5. Qu'est-ce qu'écrire	13
5.1. selon le dictionnaire pratique de didactique du FLE de robert	13
5.2 Prenons la définition citée dans le dictionnaire de cuq,J-p	13
5-3 selon Robert Escarpit	13
5-4 D'après le dictionnaire de linguistique et es sciences du langage	13
6- la production écrite	14
6-1 Définitions de la production écrite	14
6-2 les modèle de production écrite	15
6.2.1 Un modèle linéaire	15
6.2.2 Des modèles de type non linéaire.....	16
A. le modèle de Hayes & Flower (1980).....	16
B) Le modèle de Deschenes.....	17
C Le modele de Breither et scandamalia.....	18
D. Le modèle de Moirand	18
7. L'évaluation de la production écrite	19
7-1. Les critères d'évaluation et la grille d'évaluation.....	20
A- Les critères	20
B- Les grilles d'évaluation	20
7-2. L'évaluation de la production écrite selon le groupe EVA	21
8- Les difficultés de l'écriture	21
8-1.Difficulté linguistique	22

8-2 Difficultés socioculturelles	22
9 - La relation lecture écriture	22

Chapitre III : PARTIE EXPERIMENTALE

1/ Présentation de l'établissement	24
2-Présentation des apprenants	25
3-Procédure expérimentale	25
4-Déroulement de l'activité sujet/consigne	26
5-Outils d'analyse	27
6-Analyse et comparaison	31
6.1. Analyse de l'aspect pragmatique	31
6.1.1 . Le texte dans son l'ensemble	31
6.1.2 La relation entre les phrases	32
6.1.3 La phrase	34
6.2. Analyse de l'aspect sémantique	35
6.2.1. Le texte dans son l'ensemble	36
6.2.2 La relation entre les phrases	37
6.2.3 La phrase	39
6.3 L'aspect morphosyntaxique	40
6.3.1 Le texte dans son l'ensemble	40
6.3.2 La relation entre les phrases	41
6.3.3 La phrase.....	43

6.4 L'analyse de l'aspect matériel	44
6.4.1 Le texte dans son ensemble	44
6.4.2 La relation entre les phrases.....	44
6.4.3 La phrase	44
Conclusion	46
Conclusion générale	47
Référence bibliographique	48
Annexe	51

Introduction générale

Introduction générale

L'apprentissage d'une langue étrangère suscite généralement d'énormes difficultés tant sur le plan de la maîtrise que sur celui de la motivation. En Algérie, un sentiment de mécontentement et d'insatisfaction est souvent exprimé par beaucoup d'enseignants du FLE dans le cycle secondaire. Ces derniers se plaignent des résultats enregistrés par les apprenants lors des différentes formes d'évaluation. On affirme l'existence de sérieuses difficultés langagières : combien sont les élèves de la classe de deuxième année secondaire qui sont incapables de prononcer pour produire de simples phrases.

Dans tout milieu scolaire, les activités de lecture et d'écriture sont les pratiques les plus courantes. La situation de l'école algérienne ne fait pas figure d'exception. En fait, les programmes scolaires en Algérie accordent une grande importance au texte et à la compétence textuelle. Au cycle secondaire, Deux moments d'apprentissage qui ne doivent pas être dissociés dans la mesure où le premier moment (compréhension d'un texte authentique) est au service du deuxième moment qu'est la rédaction, par l'apprenant, d'un texte. La compréhension est une tâche qui consiste à focaliser sur la structure et les fonctions du texte et ses formulations. Vient ensuite tout un travail sur les éléments linguistiques et leurs fonctions à travers un enchaînement d'activités écrites (exercices de langue et d'écriture) pour passer ensuite à une situation problème qui exige une mobilisation, de la part des apprenants, afin d'utiliser les connaissances acquises. La production écrite est considérée, dans ce cadre organisateur, comme un projet d'écriture programmé. Car elle est considérée comme un facteur non-négligeable voire même déterminant pour la réussite des apprenants dans leur cursus scolaire, elle vise à instaurer progressivement chez l'élève, à travers des activités multiples, une compétence communicative. il s'agit essentiellement de découvrir les différents types de texte (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif etc.). c'est aussi une activité qui mesure le degré d'assimilation des connaissances.

notre présent travail s'inscrit dans le cadre d'un mémoire en didactique , c'est ce que nous allons tenter de tester dans ce modeste travail qui examinera l'apport des acquis de lecture pour améliorer les compétences scripturales des apprenants en classe du FLE au cycle secondaire , plus précisément la classe de la 2^{ème} année secondaire .

En tant qu'enseignante au cycle secondaire, les raisons qui m'ont poussé à réaliser

Cette recherche sont multiples .premièrement j'ai constaté que les apprenants intègrent le lycée avec un déficit assez. Considérable. Ils manifestent une difficulté flagrante car ils accumulent des erreurs lors de la rédaction de leur expression écrite. Ces erreurs concernant l'emploi des règles de l'orthographe, la conjugaison, la grammaire, le vocabulaire. Eneffet, ces élèves éprouvent une peine grave à s'exprimer librement à l'écrit sans commettre des erreurs.

- Dans le cadre de ce travail, notre problématique est énoncée comme suit :
 - Quel rôle joue la lecture dans le développement de la compétence scripturale chez les élèves de 2 AS ?
 - comment l'enseignement de la lecture permet aux élèves de ce cycle de lire pour apprendre à écrire ?
- pour parvenir à élucider cette problématique, nous émettons les hypothèses suivantes :
 - La lecture constituerait une véritable aide dans l'apprentissage de la lecture
 - La lecture pourrait enrichir le vocabulaire des apprenants
 - Le élément abordés lors de l'acte de lire, seraient réemployés pendant la rédaction
- Nous avons réparti notre travail en deux grandes parties, à savoir la partie : théorique et pratique

Le cadre théorique est composé de deux chapitres :

Le premier chapitre, nous allons le consacrer à la lecture : sa définition, le processus de la lecture, les étapes de la lecture, les stratégies de la lecture et finalement nous avons évoqué les objectifs de la lecture.

Le deuxième chapitre s'articule autour de l'acte d'écrire : la définition de l'écriture et la production écrite , ensuite les modèles de production écrite , l'évaluation de la production écrite ,les critères d'évaluation et la grille d'évaluation , l'évaluation de la production écrite selon le groupe EVA , les difficulté de l'écriture et enfin , nous allons expliciter relation lecture /écriture .

Concernant le cadre pratique se penchera sur un travail d'analyse et de comparaison des copies des élèves de 2 AS autrement dit nous allons suivre une démarche comparatif pour arriver enfin à valider les hypothèses émises et répondre à la problématique posée au départ.

Chapitre I :

Aspect théorique sur la lecture

Introduction :

Le terme lecture est un mot que l'on connaît depuis l'enfance. Il s'agit donc d'une activité que l'on apprend dès la première année primaire en langue nationale et en troisième année primaire en français langue étrangère (FLE), parfois avant et que l'on pratique tout au long de la vie. Il prend différents sens, selon le domaine dans lequel il est introduit : l'informatique, l'économie, la presse, la didactique des langues Quant à cette dernière, la lecture se définit ainsi :

1. Définition de la lecture :

Il existe plusieurs définitions de la lecture vu le développement des différents domaines de recherche

Selon le petit robert la lecture est définie comme étant « *action matérielle de lire, de déchiffrer, (ce qui est écrit) De prendre connaissance du contenu (d'un écrit)* » (cité par Djari p 14) la lecture est le fait de lire et de décoder ce qui est écrit, donc elle est une action de saisir les informations d'un écrit où le lecteur doit dégager le sens d'un texte

Le Grand Robert considère que la lecture est : « *une des interprétations possibles d'un texte* »(2001 p 1288).

D'après le dictionnaire de didactique de langue , la lecture est définie comme suit : « *l'action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit* »(cité par Bouchamekh) à partir de cette définition nous pouvons dire que lire c'est associer des signes à des sons qui ont un sens ,c'est aussi une association des lettres , des syllabes , des mots , des phrases autrement dit , lire c'est reconnaître le système orthographique d'une langue et ce qui peut signifier à fin de saisir le sens que scripteur veut transmettre .

Ou encore l'action de lire selon ONL c'est : « *Comprendre un texte, c'est construire une représentation mentale de la situation décrite. Cette représentation est élaborée à partir d'informations explicites de nature lexicale (les mots), organisées en phrase selon les règles propres à la langue donnée (la syntaxe), ces phrases elles-mêmes agencées séquentiellement dans des textes. Les mots et leurs agencements induisent l'évocation des concepts et des relations qu'ils entretiennent*»(Michel.f p112) .

A partir de ces définitions nous pouvons dire que la lecture est une activité de déchiffrage ou de décodage des graphèmes et des morphèmes dans un texte écrit dans le but de le comprendre , mais le déchiffrage seul n'est pas la lecture car la vraie lecture a besoin de la compréhension pour qu'elle mérite son appellation « *la lecture une activité de compréhension d'une information écrite dont il faut comprendre ce qu'on lit* »(ALISSON et ROBERT) , comme le confirme Gabriel , « *le but de la lecture , c'est la compréhension des textes.....* » (1973p.309) donc la lecture et la compréhension sont inséparables, on ne peut pas dissocier l'une de l'autre. La compréhension est le facteur essentiel pour l'acte de lire.

2. Le processus de la lecture :

La lecture est un phénomène complexe, un processus, dans lequel se conjuguent trois moments :

- ✓ La lecture comme acte physique
- ✓ La lecture comme compréhension
- ✓ La lecture comme interaction

2-1. La lecture comme acte physique :

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, l'œil du lecteur ne suit pas la ligne de façon régulière, mais procède par saccades. Il fixe un ensemble de lettre ou de mots pendant $\frac{1}{4}$ de seconde, puis se déplace pour fixer un nouvel ensemble et ainsi de suite, la différence entre un lecteur rapide et un lecteur lent consiste donc dans le nombre de signe que l'œil du lecteur perçoit (de 5 à 10 mots pour le lecteur rapide , contre un mot ou 2 pour le lecteur lent) et dans le fait que le premier procédé régulièrement selon ses habitudes de lecteur alors que le deuxième est obligé à des fréquents retours en arrière qui interrompent le rythme de la progression.

Mais il ne peut y avoir d'acte de lecture sans mémoire, deux types de mémoire interviennent pour assurer la compréhension d'un texte :

- La mémoire de travail qui permet, par exemple, de faire un numéro de téléphone après avoir consulté l'annuaire. elle peut être comparée à la mémoire de travail d'un ordinateur (RAM)
- La mémoire à long terme qui se caractérise par un réseau structuré de connaissance correspondant à des concepts qui comportent de nombreux liens internes et externes, parfois

accompagnés d'images mentales. elle peut être comparée à la mémoire à long terme d'un ordinateur(ROM) et dure des années ou toute la vie.

La mémoire de travail permet de construire le sens de la phrase (grâce à elle on se rappelle les premiers mots d'une phrase quand on est en train d'en lire la fin), mais elle ne peut « traiter » que peu d'éléments à la fois, ce qui signifie que seul le sens de la phrase sera transféré dans la mémoire à long terme, illimitée. le lecteur lent ici celui qui ne peut garder dans la mémoire de travail toute la phrase et qui , pour comprendre , est donc obligé de procéder à des retours en arrière qui ralentissent son rythme.

La mémoire à long terme dépend du travail efficace de la mémoire de travail, mais peuvent surgir des difficultés à l'établissement des relations qui favorisent une bonne mémorisation. Elles sont dues aux obstacles suivants :

- **Le lexique** : le lecteur s'arrête sur un mot inconnu et « perd le fil »
- **La typologie textuelle** : le lecteur connaît mal la grammaire textuelle de la langue utilisée et il ne peut construire les macrostructures sémantiques qui sont envoyées dans la mémoire à long terme ;
- **Le référent** : le lecteur ne trouve pas en mémoire les données aux quelles lier les nouvelles informations.

2-2 . La lecture comme compréhension :

Pour comprendre un texte il faut :

- Connaître le code dans lequel il a été écrit (graphie, morphologie, syntaxe, lexique), mais ce type de connaissance est liée , cognitivement à des opérations de bas niveau alors que le lecteur compétent doit pouvoir effectuer des opérations de haut niveau (mise en discours)
- Avoir une encyclopédie adéquate (ensemble de connaissances et d'expériences personnelles) qui permet d'activer les scénarios cognitifs que l'on peut définir comme des séquences conventionnelles d'actions intériorisées à travers l'exposition répétée à des situations similaires et que l'on reconnaît lors de sa mise en œuvre dans un texte ;

- Savoir reconnaître les schémas formels, l'organisation d'un texte, donc les typologies textuelles .

2-3. La lecture comme interaction :

La lecture est un rendez-vous entre le lecteur et le texte .tout lecteur connaît d'autres textes, a des connaissances, des habitudes et assigne un but à sa lecture ; le texte, à son tour, a une structure textuelle, un contenu référentiel.

Le processus de lecture est donc constitué de deux phases :

- a) **L'anticipation**, qui comporte d'identification et la formulation d'hypothèses.
- b) **La vérification**, qui peut déboucher sur :
 - La validation des anticipations et donc une progression de lecture rapide.

3. les étapes de la lecture :

Comme pour les documents sonores, l'exploitation de documents écrits en classe de langue s'organise autour des phases suivantes : une phase de pré-lecture, une phase de lecture, une phase de post-lecture.

Selon Hawken Jean : « *pour faciliter l'apprentissage de la lecture, on doit segmenter la tâche de la lecture en trois séquences essentielles pré-lecture, lecture et après lecture* ». (cité par BOUCHAMEKH Hadjerp.13)

3-1. La pré-lecture :

Les activités sont structurées pour permettre aux apprenants de se préparer à la lecture.

C'est le moment où les apprenants entrent en contact avec le texte.il comprend la contextualisation, qui sert à donner aux apprenants des informations sur la situation d'énonciation et sur le document qu'ils vont lire, et l'anticipation qui permet aux apprenants de faire des hypothèses sur le contenus du document .la phase de pré-lecture. Comme celle de pré-écoute, est importante du point de vue cognitif parce qu'elle sollicite les acquis et le vécu des apprenants sur lesquels vont se greffer les nouvelles acquisitions.

Exemples de contextualisation :

- Préciser aux apprenants le genre de document qu'ils vont lire (ex : fait divers d'un quotidien, tract).

Exemple d'activités d'anticipation :

- Brainstorming sur le sujet du texte (en langue maternelle ou en langue étrangère selon le niveau des apprenants).
- Donner aux apprenants des mots clés du document à partir desquels ils devront construire un autre texte à comparer avec le document.
- A partir d'une série de phrases à remettre en ordre, faire faire un résumé du texte à comparer ensuite avec le document.

3-2 .Phase de lecture :

Maintenant que le lecteur a une idée générale sur le texte, il entreprend la lecture proprement dite, elle « *orienter l'apprenant à construire le sens et entrer dans le texte dont la finalité de cette étape est la compréhension détaillée du texte lu dans sa totalité* » site 2008 cela veut dire que cette phase permet de comprendre le sens du texte en le lisant d'une manière détaillée.

En effet, durant cette étape, le lecteur doit gérer différentes stratégies en même temps, il doit décoder et traiter les informations, établir des liens entre les idées et comparer l'information présente avec ses propres connaissances.

Pendant cette phase, les activités seront diversifiées selon les objectifs et les types de lecture.il s'agira de :

- Reconnaître les éléments de la situation d'énonciation à travers des indices para- textuels : qui écrit, à qui il s'adresse,où,quand, pour quoi faire
- Reconnaître des éléments spécifiques (caractères gras,italiques,noms, dates
- Reconnaître la typologie du document
- Reconnaître les éléments de cohérence et de cohésion à travers des taches qui comportent
 - Le repérage d'indices contextuels
 - La reconstitution d'un texte en désordre
 - Le complètement d'un texte lacunaire

3-3 . Phase de post lecture :

Après la lecture, vient la post-lecture à travers cet étape les apprenants peuvent accéder à une bonne compréhension du texte grâce à la reconnaissance rapide des mots et au nombre de séances consacrées à la lecture, dans ce stade le travail du lecteur n'est pas terminé, une série d'activités se poursuivent sans qu'il en soit nécessaire conscient.

Cette phase a différentes fonctions : contrôle, réemploi et transfert des acquis dans d'autres contextes, elle peut donner lieu aux activités suivantes :

- Répondre à des questionnaires : à choix multiples, vrai / faux, ouverts ;
- Créer un nouveau texte en changeant de typologie (ex : le contenu d'un fait divers peut faire l'objet d'une lettre informelle écrite par un des participants à l'événement)
- Imaginer la fin d'un récit qui a été supprimée
- Faire une enquête / un sondage pour le journal de l'école (ex : après avoir lu les opinions des jeunes français sur les voyages à l'étranger)
- Imaginer et dessiner une personne, un objet, un lieu en utilisant les indices fournis par le texte
- Transformer le texte lu en une typologie de discours oral ayant le même contenu (ex : dramatisation d'un fait divers , coup de téléphone à partir d'un courriel)

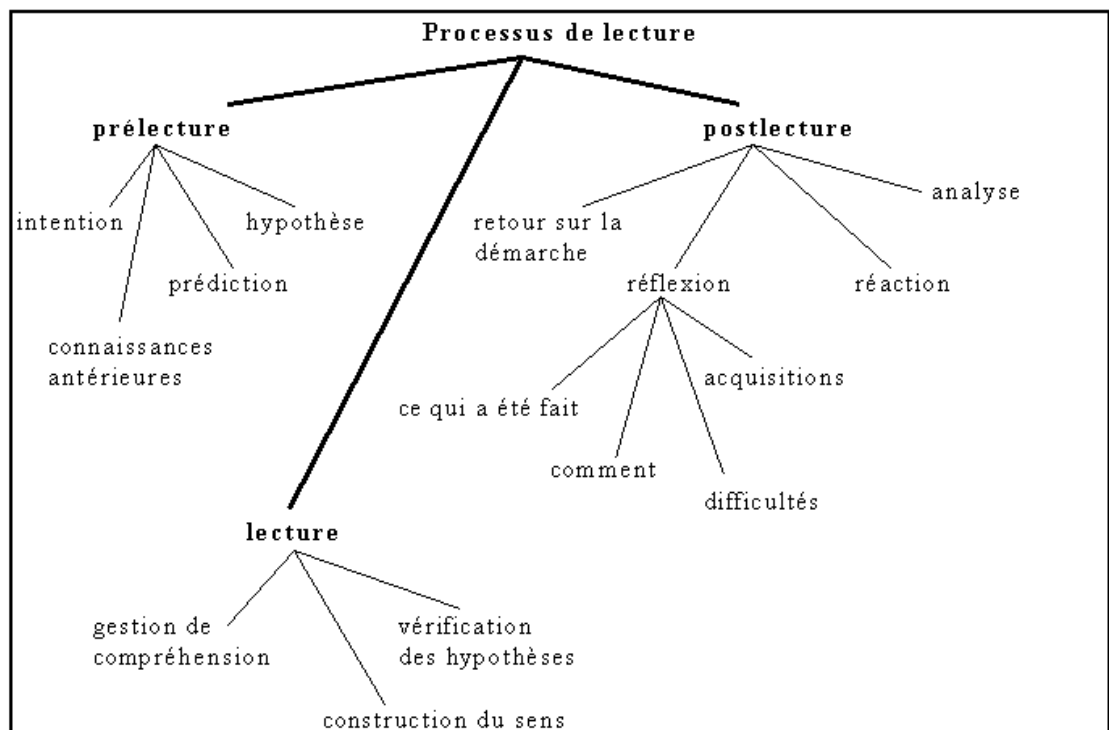


Schéma de processus de lecture

Le schéma sous dessus représente les trois étapes de l'activité de lecture, nous résumons ces étapes comme suit : le pré lecture c'est l'étape dans laquelle le lecteur fait attention avant même de lire et il met des hypothèses en exploitant ses connaissances antérieures, la lecture est le moment qui nécessite de fournir beaucoup d'efforts dont il réfléchit, analyse et même réagit, en fin, il comprend, vérifie ses hypothèses déjà émises et il finit par la construction du sens.

4. Les stratégies de la lecture (typologie de Cicurel) :

Parler de stratégies de lecture, c'est désigner la manière dont on peut lire un texte , F .Cicurel (1991 :16-17)) distingue cinq stratégies de lecture : la lecture studieuse , la lecture balayage , la sélection , la lecture action , et la lecture oralisée.

➤ La lecture studieuse :

C'est une lecture attentive pour tirer le maximum d'informations et mémoriser des éléments du texte. Elle se fait souvent avec un crayon à la main pour souligner les passages importants ou bien pour prendre des notes. Cette lecture est un comportement que nous avons souvent dans notre vie quotidienne citant à titre d'exemple : (chercher un lien sur un plan, chercher un numéro de téléphone, un horaire, etc.).

➤ La lecture balayage :

On recourt à cette lecture lorsqu'on veut « simplement prendre connaissance du texte » autrement dit dans cette lecture on s'intéresse à l'essentiel du contenu du texte sans vouloir prendre connaissance des détails.

➤ Une lecture sélective :

Consiste à trouver en un temps réduit une information ponctuelle dans un texte ou un article sans en lire la totalité autrement dit Lorsqu'on demande aux apprenants de trouver une information précise dans un journal.

➤ La lecture –action :

On la pratique quand on est conduit à « réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes « recettes, modes d'emploi, etc. », ou par exemple « lors de l'écriture d'une lettre lorsqu'on répond point par point à une autre ».

➤ **La lecture oralisée :**

Il s'agit de lire à voix haute. Elle implique que le lecteur réalise simultanément deux activités : l'oralisation et « lecture partielle de ses notes qui lui permet de poursuivre son cours ou sa conférence ».

N.B : A rappeler qu'à un texte ne correspond pas une stratégie de lecture, mais plusieurs. Nous pouvons commencer par une lecture survol et s'arrêter sur un passage qui nous inspire pour le relire attentivement.

5. Les objectifs de la lecture :

« Les enseignantes et les enseignants ont une influence considérable sur le développement et le maintien du goût de l'apprentissage et de la lecture. Plus leur motivation à lire est forte, plus les élèves lisent, plus leurs stratégies cognitives sont complexes et plus leur lecture s'améliore »(site, Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2003 ;Gaisson, 2011).

En lisant cette citation nous pouvons dire que la lecture est l'une des compétences les plus importantes qui influencent positivement notre vie culturelle et professionnelle. Elle a une grande place, entre autre, dans la rédaction soit d'un mémoire ou d'un autre type de rédaction, elle permet aux apprenants d'écrire car *« pour écrire, il faut d'abord savoir lire »*.(circonscription de Lyon 8^{ème} 2014/2015)

Pour cela nous allons citer dans ce qui suit les trois principaux objectifs : la fluidité, la compréhension, la motivation.

- ✓ **La fluidité :** c'est l'habilité à reconnaître les mots et à lire un texte de façon rapide avec expression ce qui mène à la compréhension.
- ✓ **La compréhension :** c'est l'habilité à extraire le message d'un texte, à y réfléchir et à en tirer des conclusions.
- ✓ **La motivation :** c'est un ensemble d'attitudes qui ont pour conséquence l'engagement de l'élève dans l'accomplissement des activités de lecture qu'on lui propose.

Chapitre II :

De la lecture à l'écriture

5-Qu'est-ce qu'écrire :

Historiquement, l'écriture était le vecteur des faits religieux ; elle évolue pour devenir, ensuite l'exclusivité des élites et des penseurs, mais aussi un outil de vulgarisation de masses. Son introduction dans le domaine de l'enseignement fait d'elle une activité de réflexion sur le fonctionnement de la langue (former des lettres, orthographier des mots) et une activité de rédaction ; c'est-à-dire une production de texte qui signifie le passage de ce qu'on veut dire à ce qu'on veut écrire.

5-1. Selon le dictionnaire pratique de didactique du FLE de Robert, J-P:

« L'écrit, comme l'oral, suppose l'existence d'un code constitué par l'écriture, définie comme un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée » Robert j-p (2008), nous pouvons dire qu'Écrire c'est un acte de création, de communication qui permet au scripteur de traduire sa pensée et ses connaissances.

5-2. Prenons la définition citée dans le dictionnaire de Cuq, J-P:

« L'écrit est une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription sur un rapport, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être ».(ESCARPIT ,Robert 1993 ,p17)

L'écrit est donc une marque singulière du langage, c'est aussi une transformation d'un message verbale à un message graphique.

5-3. Selon Robert Escarpait :

« L'écriture, telle que nous le concevons ici, n'est ni un médium, ni un code. C'est la rencontre de deux langages, un langage phonique et un langage de traces, la relation entre les deux peuvent être extrêmement variables selon le degré de soumission de l'un à l'autre ».(Cuq , j.p . 2001 p 1288)

5-4. D'après le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage :

L'écrit s'oppose à l'oral. L'écriture est ainsi définie par Jean Dubois comme *« une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques »*.(Jean Dubois, 1994 , Larousse Paris p155)

Dans le cadre du schéma de communication de Jakobson, nous pouvons considérer l'acte d'écrire comme un moyen qui doit permettre au destinataire (celui qui écrit) de transmettre un message au

destinataire (celui qui le reçoit). Dans ce sens, Deschênes avance qu'« *écrire un texte c'est tracer des lettres, des mots, des phrases mais aussi et surtout, c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur.* » (Deschênes, A-j 1988) Ce qui fait de l'écriture un acte de communication permettant au sujet écrivant d'extérioriser au moyen du langage écrit sa pensée, ses idées.

Dans cette optique, « écrire » doit répondre aux différentes fonctions du langage :

- ❖ **La fonction référentielle** : il s'agit de la compétence référentielle qui permet à l'apprenant/émetteur de préciser ce dont il parle (le thème de son texte).
- ❖ **La fonction expressive** : lorsque le scripteur exprime ses sentiments, des opinions personnelles en utilisant un lexique d'émotion ou d'opinion ...etc.
- ❖ **La fonction conative** : il s'agit de la compétence pragmatique de la communication. Le scripteur implique son destinataire en l'interpellant par l'emploi de la 2ème personne, l'impératif ou encore les phrases interrogatives
- ❖ **La fonction phatique** : répondre à cette fonction veut dire assurer et maintenir le contact avec le destinataire. Dans le domaine de l'écrit, le scripteur doit soigner la lisibilité de son message par la ponctuation, une bonne mise en page, une typographie adaptée ... etc.
- ❖ **La fonction métalinguistique** : elle est relative au code, c'est-à-dire au moyen utilisé pour délivrer un message. C'est une fonction qui consiste à utiliser un langage pour expliquer ce même langage ou un autre langage.
- ❖ **La fonction poétique** : elle vise surtout de créer un plaisir esthétique dans le choix des mots et des images.

6 -La production écrite :

6-1. Définition de la production écrite :

La production écrite pour être définie comme étant une activité évaluative des apprenants. Elle renforce leur apprentissage et leurs expériences, elle permet aussi d'amener l'apprenant à communiquer à l'écrit pour qu'il puisse plus tard établir des relations dans différents domaines avec d'autres pays parlant cette langue. C'est pour cela que parmi les compétences qu'élaborent le manuel

scolaire c'est la production écrite (il y a d'autres compétences sur lesquelles le manuel scolaire se base : la compréhension de l'écrit, la compréhension orale et la production orale).

Jean Pierre Robert définit la production écrite comme étant : « *Les termes de production et d'expression sont sémantiquement voisin et, en conséquence, employés comme synonyme ...il faut souligner que le mot ' expression 'renvoie d'avantage à un champ marqué par la subjectivité, à l'idée que l'on sort de soi quelque chose à dire ou à écrire. Ce terme, qui a dominé dans les années 1970, a tendance aujourd'hui sous l'influence des grammaires textuelles, à être remplacé par celui de production* ». (Robert p 170)

Il est indiqué aussi que la production écrite d'après Malmquist, j, (1973), Proett, j et Gill, k (1987) est : « *Une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et habiletés langagières* ».(Malmquist, j, 1973, Proett, j et Gill, k 1987)

D'après ces définitions, nous résumons que la production écrite est un processus complexe qui exige la présence de plusieurs compétences dont la réflexion approfondie et une habileté langagière.

La production écrite vise de produire des discours et des textes dans une situation de communication interactive entre le scripteur et le lecteur.

6-2.Les modèles de production écrite :

Dans le but de comprendre le processus de production écrite dans toute sa complexité, nous estimons indispensable d'étudier quelques modèles qui ont marqué le domaine de l'écrit, en particulier les modèles non linéaires qui impliquent des opérations de niveaux différents. Ces modèles sont regroupés en deux types.

6-2-1. Un modèle linéaire :

« *Qui proposent des étapes marquées et séquentielle* » (Cornaire 1999) par exemple le modèle de Rohmer (1965)

6-2-2. Des modèles de type non linéaire :

« Où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveaux différents » Claudette C & Mary R, 1994, p25 tel que le modèle de Flower et Hayes, le modèle de Breithner et Scandmalia le modèle de Deschenes et le modèle de Sophie Moirand.

6-2-3. Le modèle linéaire de Rohmer:

C'est un modèle élaboré par Rohmer (1965) pour l'anglais langue maternelle. Selon lui, le scripteur doit suivre trois étapes lors de la rédaction de son texte

- La phase de la pré-écriture dans laquelle le scripteur planifie son texte et recherche les idées.
- La phase de l'écriture, c'est-à-dire la rédaction du texte.
- La phase de la réécriture où le scripteur apporte les corrections nécessaires de la forme et du fond à son texte.

Ces étapes sont séparées l'une par rapport à l'autre, mais la production écrite réalisée représente le résultat du travail réalisé durant ces étapes qui doivent être respectées par le scripteur.

6-2-4 Les modèles non linéaires :

D'après Cornaire et Raymond, il existe trois modèles non linéaires :

A) Le modèle de Hayes & Flower (1980):

C'est le fameux modèle rédactionnel qui se base essentiellement sur des activités cognitives, il conserve les étapes proposées par Rohmer, mais ces dernières sont exploitées d'une façon différente.

Selon Cornaire et Raymond, les parties constitutives de ce modèle sont trois :

- le contexte de la tâche : il s'agit en fait de tous facteurs extérieurs qui influencent la tâche de l'écriture telle que le thème du texte à produire, la consigne, l'environnement et les lecteurs éventuels.
- la mémoire à long terme : là où les connaissances sont déjà stockées permettant de produire un texte cohérent (connaissances à propos le texte à produire, la forme ...).
- Le processus d'écriture : Les connaissances extraites de la mémoire à long terme vont être actualisées à travers les trois stratégies suivantes :

a) la planification :

Le scripteur commence par chercher les connaissances relatives au contexte et parallèlement il active les outils linguistiques nécessaires à la rédaction de son texte.

b) **La mise en texte** : c'est la phase lors de laquelle le scripteur produit son écrit en choisissant les mots et les structures syntaxiques.

c) **La révision** : il s'agit d'évaluer le texte sur le plan linguistique, la structure ou encore le contenu pour apporter ou non des changements. Le scripteur peut réviser son plan et chercher d'autres connaissances en rapport avec le domaine de référence de son texte.

B) Le modèle de Deschenes :

Deschenes propose un modèle en production écrite pour le français langue maternelle. Ce modèle met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite. Il englobe deux variables : La situation d'interlocution et le scripteur.

1-La situation d'interlocution englobe les éléments nécessaires qui influencent la production écrite :

- La tâche à accomplir
- L'environnement physique
- Le texte lui-même.
- Les personnages dans l'entourage plus ou moins proches.
- Les sources d'informations externes.

2-**Le scripteur** : ce variable englobe les structures de connaissances (informations linguistiques, sémantiques, référentielles, rhétoriques ...) et les processus psychologiques qui se développent en cinq étapes :

- La perception- activation.
- La construction de la signification.

- La linéarisation.
- La rédaction – édition.
- La révision.

Ces étapes montrent comment se déroule l'activité scripturale

Nous pouvons dire que les modèles de la production écrite montrent que la production écrite se réalise à travers plusieurs étapes, ces derniers sont le résultat d'une interaction entre le scripteur, le texte et la situation

C) .Le modèle de Breither et Scandamalia:

Ce modèle a été proposé par Breither et Scandamalia en 1987. Il s'agit de deux descriptions qui ont pour but d'analyser le comportement des enfants et d'adultes lors de la rédaction.

Ces deux descriptions sont réalisées à partir d'un grand public de la langue maternelle, comme l'affirme Cornaire et Raymond.

La première description appelée « connaissance- expression» s'intéresse aux enfants ou scripteurs débutants qui rédigent leurs textes sans trop chercher des connaissances sur le sujet traité, ils se contentent seulement de ce qu'ils savent.

Tandis que la deuxième description appelée « connaissances- transformation » s'intéresse aux adultes possédant d'un bagage cognitif par rapport à la production à réaliser, ces derniers savent exploiter leurs connaissances, surmonter les difficultés qu'ils trouvent lors de la rédaction, ce qui montre qu'ils ont des objectifs précis et bien déterminés.

D) .Le modèle de Moirand :

Ce modèle est différent d'autres modèles de production écrite tels que le modèles de Hayes et Flower et le modèle de Deschenes , qui décrivent les processus mentaux mise en œuvre au moment de l'activité scripturale , car il met en relief l'avantage de la lecture qui peut aider l'élève à améliorer sa production écrite , comme l'affirment Cornaire et Raymond: « *Moirand s'attache à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux faire comprendre les exigences de la*

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

Dans « *situations d'écrit* » (1979), Sophie Moirand propose un modèle de production écrite, où nous distinguons quatre composantes fondamentales .

—Le scripteur : qui vit dans une société où il y a des éléments qui peuvent influencer sa production écrite (son statut social, son rôle, son histoire).

. —Les relations scripteur / lecteurs : le scripteur écrit généralement pour les lecteurs où il entretient avec eux des relations (relations professionnelle, amicales ...) qui peuvent influencer sur sa façon d'écrire.

—Les relations scripteur / lecteurs/ document : le scripteur a une intention de communication où il écrit quelque chose à ses lecteurs, cet intention doit apparaître dans le document lui-même.

Les relations scripteur/ document/ contexte extralinguistique : le type de lecteurs et l'intention de communication du scripteur sont très importantes, mais on ne doit pas oublier l'influence du moment et le 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 sociales entre le scripteur et les lecteurs, c'est-à-dire, le contexte social dans lequel se situe le texte.
- la forme linguistique du document

7. L'évaluation de la production écrite :

Selon Hadji Charles : « *on peut définir l'évaluation comme la procédure permettant de connaître le niveau de connaissance d'un élève, ou son avancement dans une compétence définie* ».

Selon le groupe Eva, un groupe de chercheurs qui sont penchés sur l'apprentissage de la production écrite, ses critères et son évaluation : « *L'évaluation portera ainsi sur la production écrite elle-même, le texte relevant ce que l'élève sait faire ou non* »(Groupe EVA 1991) .

L'évaluation est donc un moyen, un outil indispensable de tout enseignement / apprentissage, précisément l'enseignement de l'écrit.

D'une part, elle aide l'enseignant à contrôler le déroulement de l'apprentissage, mesurer l'avancement, déceler les difficultés rencontrées par les élèves pour les aider à les surmonter, elle permet aussi de corriger leurs erreurs pour garantir leur progression et rendre compte de la qualité de leurs écrits.

D'une autre part, elle permet à l'élève de connaître son niveau, ses contraintes et de s'auto-évaluer.

7-1. Les critères d'évaluation et la grille d'évaluation :

A- Les critères : Les critères d'évaluation peuvent se définir comme étant les normes ou les éléments qui servent à baliser, sélectionner la qualité du produit qui doit être évalué. Selon Legendre Renald, les critères d'évaluation sont : « *Un point de repère auquel on se réfère pour porter un jugement ou décider de la valeur de l'objet évalué* ». (Legendre , Renlad 2005)

Il faut se rendre compte de certains critères lors de l'évaluation de la production écrite, ces derniers constituent un appui efficace pour rectifier les erreurs et les fautes commises par les élèves, elles permettent aux enseignants de :

- faire prendre conscience de la diversité des écrits, dans leurs formes, contenues, leurs intentions, pour élaborer des critères de différenciation de types d'écrits ;
- faire prendre conscience de la complexité du tissu textuel pour élaborer des critères d'évaluation concernant les mots et les phrases , certes , mais aussi- et d'abord- les relations entre les phrases et le texte dans son ensemble ;
- faire prendre conscience de la complexité du travail d'écriture, qui n'est pas cocher des mots sur le papier mais élaborer un texte à coups d'essais et reprises successive ».

B- Les grilles d'évaluation :

« *D'une façon générale, les grilles d'évaluation sont destinées à décrire les comportements manifestés dans une tâche particulière par les élèves dans une perspective d'amélioration de leurs productions écrites* » .(KHAN.G 1993)

La grille d'évaluation est donc un outil qui permet à l'évaluateur d'effectuer sa tâche. L'évaluation placée sous cet angle devient une évaluation critère. On pose des critères et on évalue le travail par rapport aux objectifs que l'on fixe. Dans cette conception, les critères d'évaluation ne sont pas des outils de mesure, mais des repères pour orienter l'action.

L'évaluation de la production écrite se fait généralement par le biais des grilles d'évaluation, ces dernières ont beaucoup d'avantages (leurs critères ...) que l'élève peut développer son produit écrit.

7-2. L'évaluation de la production écrite selon le groupe EVA :

Dans son ouvrage " Evaluer les écrits à l'école primaire " le groupe Eva : « *A ainsi développé toute une série de critères d'évaluation doublement classés selon qu'ils concernent le texte dans son ensemble, les relations entre les phrases, et les phrases elles-mêmes. Ainsi que selon les points de vue morphosyntaxique, sémantique, pragmatique* ». (Groupe EVA 53-64)

Ils ont proposé une grille d'évaluation et des critères qui se représentent sous forme de questions qui aide l'évaluateur à définir les différents problèmes d'écriture et comment les évaluer à travers le classement des critères suivants :

- E) **Le point de vue morphosyntaxique** : tout ce qui concerne la relation entre les signes.
- F) **Le point de vue sémantique** : tout ce qui concerne la relation entre les signes et leur signification.
- G) **Le point de vue pragmatique** : concernant la relation qui existe entre les signes et leurs utilisateurs.
- H) **Aspects matériels** : pour guider le lecteur à construire du sens, il convient de prendre en considération certains aspects tels que : la ponctuation, la mise en page et le découpage en paragraphe.

Dans une telle évaluation, le vocabulaire, la grammaire ... prennent peu d'importance par rapport à ces critères.

8- Les difficultés de l'écriture

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

8-1. Difficulté linguistique :

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

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

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

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

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

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

8-2 : Difficultés socioculturelles

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

9- La relation lecture écriture :

La lecture et l'écriture sont deux activités qui sont attachées dans tout le domaine de la didactique.

Pour Gaisson : *«Une des erreurs des anciens modèles de lecture était de considérer la lecture et l'écriture comme des matières séparées et de les enseigner comme s'il n'existait aucun lien entre elles»* (Gaisson .J 2006) à partir de cette citation nous pouvons dire qu'au passé, la lecture et l'écriture étaient des activités indépendantes. Elles n'avaient aucune relation entre elles.

« Les actes de lecture-écriture possèdent un lien congénital, en ce sens que le contenu des écrits et issu des lectures :

*La production écrite (.....) sont le fruit de la mobilisation et de l'exercice des compétences variées mise en œuvre dans la lecture (.....) ».*Meron ,C et Maga , J-J.(1994). p 2.

En réalité il n'y a pas de savoir écrire sans savoir-lire , alors que l'inverse est inexact , beaucoup sont capable de comprendre un texte en le lisant mais n'arrivent pas d'en produire , plusieurs études visent à montrer les relations la lecture et l'écriture , ils ont révélé fortement l'idée de lire aide à écrire , mais peu en accord avec l'idée qu'écrire aide à lire , D'une manière générale , la lecture approfondie permet au lecteur d'identifier et de distinguer les différents types de texte parce qu'il s'agit de plusieurs types à lire que ce soit à l'école ou en dehors de la classe.

Pendant la phase de la lecture, l'apprenant peut dégager des éléments présentés dans le texte qui seront au service du nouveau texte à rédiger c'est à dire que ces derniers (ces éléments) aident l'apprenant à rédiger avec moins de difficultés avec moins de difficultés. Le texte lu est considéré comme un modèle de fond et de forme à le produire. En lisant, l'apprenant va dégager des connaissances de type linguistique (grammaire, conjugaison, orthographe,...), textuel (genre/type de texte), pragmatique (intention communicatives attentes du lecteur) qu'il va exploiter lors de la production écrite de son propre texte. Donc la lecture est un outil important dans le développement des compétences scripturales.

Introduction:

Comme l'indique son intitulé, ce chapitre constitue le cadre expérimental de notre travail de recherche. Il sera consacré à l'analyse des textes produits par des apprenants de la classe de deuxième année secondaire. Nous tenterons, à travers ce chapitre, d'examiner l'impact de l'enseignement-apprentissage d'une séance de compréhension de l'écrit dans le cadre d'un projet pédagogique sur les performances rédactionnelles d'un texte argumentatif chez les apprenants de 2^oAS;

Nous tâcherons, à travers une analyse des textes produits, à vérifier les compétences partielles de la compétence de production écrite qui sont susceptibles d'être développées par un enseignement d'une séquence pédagogique. Nous prétendons s'aboutir à des résultats qui nous offrent des éléments de réponses à la question posée au départ.

Sachant que, malgré les difficultés rencontrées par les apprenants quand ils écrivent, nous supposons qu'un enseignement-apprentissage efficace dans le cadre d'un projet pédagogique pourrait mener les apprenants à rédiger un texte en relation avec l'objet d'étude et le thème choisi.

1. Présentation de l'établissement :

Mon travail de recherche a été réalisé à l'établissement de « BOUTERFA Foudil » où j'enseigne, le lycée a été construit en 2011/2012 et prend le nom d'un grand martyr « BOUTERFA Foudil », le lycée se situe à la commune de « CHEFFIA » daïra de « BOUTELDJA » à la wilaya de « EL TAREF ». le lycée de BOUTERFA Foudil est un lycée mixte qui dispose de 14 salles de cours, une bibliothèque, une cour de récréation, un réfectoire, et une salle de sport mais cette dernière n'est pas encore ouverte.

Sur le plan pédagogique cet établissement reçoit 287 élèves encadrés par 24 enseignants dont (2) enseignantes de la langue française.

En tant qu'enseignante dans ce lycée, j'ai 5 classes de 2 AS et 2 classes de 1 AS, nous avons choisi la classe de 2 AS lettre et philosophie pour réaliser notre expérimentation.

2. Présentation des apprenants:

La présente étude concerne les élèves de 2 AS lettre et philosophie cette classe est composé de 18 apprenants (2 garçons et 16 filles) pour le programme la classe de 2 AS lettre et philosophie a le même programme que les autres classes de 2 AS filières communes mais avec un objet d'étude de plus intitulé : « le discours théâtral ».

Pour le manuel est identique avec les autres classes , l'autre différence réside dans le volume horaire , il est de 2 heures par semaine pour les classes scientifiques et de 3 heures pour les littéraires , la moyennes d'âge de ces apprenants est de 17 ans , ces élèves sont majoritairement issu de milieu défavorisé , le français pour eux est une véritable langue étrangère et n'est qu'une discipline scolaire

3. Procédure expérimentale:

Ce travail s'inscrit dans le cadre du projet didactique intitulé : produire un discours pour plaider en faveur d'une personne, d'une opinion ou d'une cause ou un réquisitoire pour la discréditer. Ce projet est classé deuxième dans la répartition annuelle du programme de la 2°AS pour toutes les filières. L'intention communicative étant «argumenter pour plaider une cause ou de la discréditer »dont l'objet d'étude est «le plaidoyer et le réquisitoire ».

Ce même projet est divisé en deux séquences pédagogiques:

Séquence 1 : produire un discours pour plaider en faveur d'une personne, d'une opinion, ou d'une cause.

Séquence2:produire un texte pour dénoncer ou discréditer une opinion ou une cause.

N.B :Mais dans le cadre de l'allègement du programme, nous avons abordé ces deux aspects de l'argumentation et nous avons priorisé le plaidoyer en production écrite.

L'expérimentation s'est déroulée en deux séances d'une durée d'une heure chacune.Dans un premier temps et avant même d'entamer l'enseignement du projet, j'ai devisé les apprenants en deux groupes (groupe témoin et groupe expérimental) et j'ai demandé aux apprenants de 1^{er}groupes de rédiger un plaidoyer (un texte avec consigne). La rédaction s'est déroulée en classe et les élèves ont écrit sansêtre informés du test. Signalons que ce travail s'est fait pendant une séance ordinaire suivant mon emploi du temps .Les copies obtenues constitue le premier jet.

. Quintaux participants du deuxième groupe, ceux-ci ont suivi un enseignement d'un texte qui s'intitule « plaidoyer pour le fastfood » pendant une séance de compréhension

de l'écrit.

A la fin de la séance, nous leur avons demandé de rédiger une production écrite, cette dernière constitue le 2^{ème} jet.

Nous avons voulu que les apprenants relisent, améliorent leurs textes, une sorte d'autoévaluation de l'adéquation des textes produits aux buts poursuivis. Notre objectif consiste à un repérage, par l'apprenant, des réussites et des insuffisances en matière de :

- L'enchaînement des phrases;
- La construction des phrases;
- Les choix lexicaux;
- La correction orthographique.

Signalons que les apprenants du deuxième groupe ont bénéficié de l'étude d'un texte en compréhension de l'écrit, qui s'intitule « plaider pour le fast food ».

Notre objectif est de vérifier l'importance de compréhension de l'écrit dans le développement et l'amélioration des écrits de l'apprenant.

Enfin, nous signalons que les copies des deux jets pour les deux groupes sont numérotées de la manière suivante:

Pour le premier groupe (groupe A), les copies du premier jet sont numérotées ainsi : 1^{er} jet A1, 1^{er} jet A2, 1^{er} jet A3, ..., 1^{er} jet A9.

Quant au deuxième groupe (groupe B), nous les avons numérotées comme suit : deuxième jet: 2^{ème} jet B1, 2^{ème} jet B2, ..., 2^{ème} jet B9.

4. Déroulement de l'activité: Sujet/consigne:

L'activité que nous avons proposée a été posée sous forme de tâche avec une consigne. Elle consiste à la rédaction d'un texte argumentatif dans lequel vous montrez les avantages du fast Food en vous aidant avec des arguments illustrés

Voici la consigne:

« Fast Food est un terme anglais qui signifie restauration rapide, ce terme résonne dans notre quotidien .on dit souvent que le fast Food n'a pas d'âge, car les enfants, adolescents et adultes en raffolent tous.

En tant qu'adolescent qui aime le fastFood , rédigez un texte argumentatif dans lequel vous montrerez les avantages de ce dernier en vous aidant avec des arguments illustrés »

5. Outil d'analyse:

Pour analyser les productions des participants à notre expérimentation, il nous semble très pertinent de faire appel au tableau Eva. Il s'agit d'une grille d'évaluation élaborée par le groupe EVAI.N.R.P,EVA. Janvier1991.

L'utilité de cette grille provient des divers niveaux d'analyse qu'elle propose : aspect pragmatique, aspect sémantique, aspect morphosyntaxique et aspect matériel. Ensuite, les différentes unités du texte sont prises en considération : le texte dans son ensemble ;les relations entre les phrases et la phrase. C'est pourquoi ce tableau d'analyse nous paraît suffisant pour mettre en œuvre une analyse efficace et complète des productions en question.

La grille EVA s'organise de manière à permettre d'analyser chaque unité de production selon les quatre points de vue cités ci-dessus:

Le point de vue pragmatique aborde le texte dans son ensemble par trois questions:

1. L'auteur tient-il compte de la situation ?(qui parle ou qui est censé parler? A qui? pourquoi faire?)
2. A-t-il choisi un type d'écrit adapté?(lettre, fiche technique, conte,...)
3. L'écrit produit-il l'effet recherché ? (informer, faire rire, convaincre, ...)

Et deux questions portant sur les relations entre les phrases:

1. Le guidage du lecteur est-il assuré? (utilisation d'organismes textuels: d'une part... d'autre part, ensuite, enfin, ...)
2. La cohérence thématique est-elle satisfaisante? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements.)

Quand aux questions portant sur la phrase, elles sont au nombre de deux :

1. La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête des phrases, ...)
2. Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées? (système récit ou discours, utilisation des démonstratifs, ...)

Dans l'aspect sémantique, trois questions portent sur le texte dans son ensemble:

1. L'information est-elle pertinente et cohérente?
2. Le choix du type du texte (narratif, explicatif, descriptif, prescriptif, poétique, argumentatif) est-il approprié?
3. Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de la langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit?

Et deux sur les relations entre les phrases:

1. La cohérence sémantique est-elle assurée? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre.)
2. L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (connecteurs logiques, temporels)?

Et on en trouve deux qui portent sur la phrase:

1. Le lexique est-il adéquat ?(absence d'imprécision ou de confusions portant sur les mots.)
2. Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables? (absence de contradiction, d'incohérences,...)

Du point de vue morphosyntaxique, on accorde trois questions à l'analyse du texte dans son ensemble :

1. Le mode d'organisation correspond-il au type de texte choisi?

2. Le système des temps est-il pertinente homogène? (par exemple, imparfait, passé simple pour le récit).
3. Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées?

Les questions relatives aux relations entre les phrases sont au nombre de trois :

1. La cohérence syntaxique est-elle assurée? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise, ...)
2. La cohérence temporelle est-elle assurée?
3. La concordance des temps et des modes est-elle respectée?

Celles relatives à la phrase sont également trois:

1. La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable?
2. La morphologie verbale est-elle maîtrisée?(absence d'erreurs de conjugaison).
3. L'orthographe (lexicale, grammaticale) est-elle dans l'ensemble correcte?
Répond-elle aux normes?

Enfin, l'aspect matériel aborde le texte par trois questions:

1. Le support est-il bien choisi? (cahier, fiche, panneau mural,...)
2. La typographie est-elle adaptée? (style et taille des caractères,...)
3. L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations, ...)

Les relations entre les phrases par deux questions:

1. La segmentation des unités du discours est-elle pertinente?(organisation en

paragraphes avec décalage, sous-titres,...)

2. La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée?(point, ponctuation du dialogue,...)

Celles relatives à la phrase sont deux:

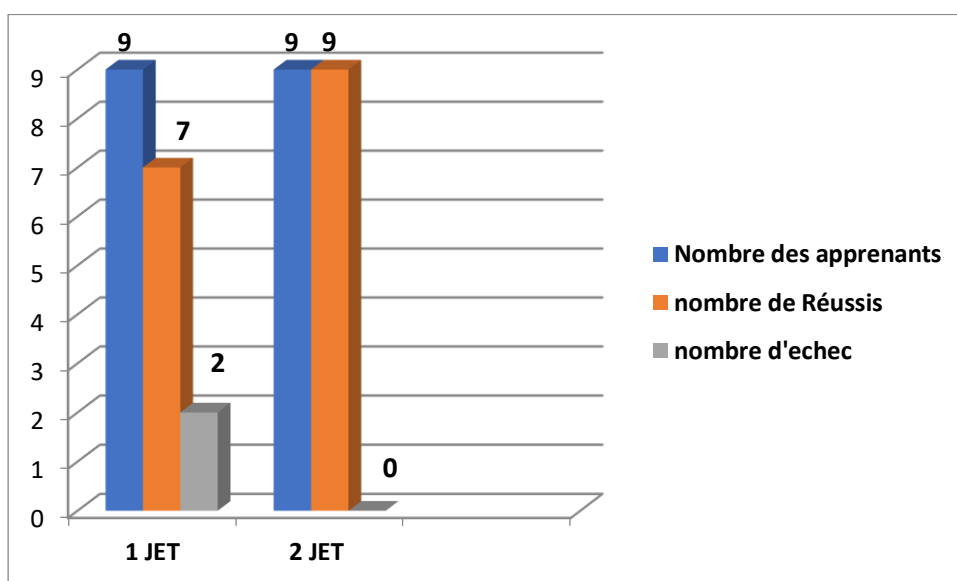
1. La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée? (virgules, parenthèses,...)
2. Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ?(en début de phrase, pour les noms propres, ...)

6- Analyse et comparaison des copies:(Le 1^{er} groupe et le 2^{ème} groupe)

6-1 Analyse de l'aspect pragmatique

6-1-1 Le texte dans son ensemble :

	Apprenant	Réussis	Echec
1 JET	9	7	2
2 JET	9	9	0



✓ Le choix de type d'écrit

Les apprenants de ce groupe(1^{er} jet) ont bien choisi le type d'écrit , car 7 apprenants sur 09 avancent la thèse au début du texte ce qui montre qu'ils savent bien qu'il s'agit d'un texte argumentatif alors que deux apprenants sur 9 (A6 , A2) sont passés directement au développement , par contre pour le deuxième groupe (2^{ème} jet) à ce niveau d'analyse , nous avons enregistré que .

- 9 sur 9 apprenants ont employé le pronom « je »
- L'objectif visé par le texte est vraiment précisé dans toutes les copies

Ces résultats nous amène à tirer la conclusion suivantes 9 apprenants tiennent parfaitement compte la situation de communication, ce qui constitue une amélioration par rapport au 1^{er} jet.

- Pour le choix de l'écrit adapté nous avons remarqué que tous les apprenants ont convenablement choisi le type du texte à produire, les deux copies (B5, B4) souffrent du manque de l'organisation même si le choix du type du texte est réussi.

Ces mêmes apprenants ont essayé de produire l'effet recherché par leur texte, à savoir argumenté pour plaider en faveur du fast Food.

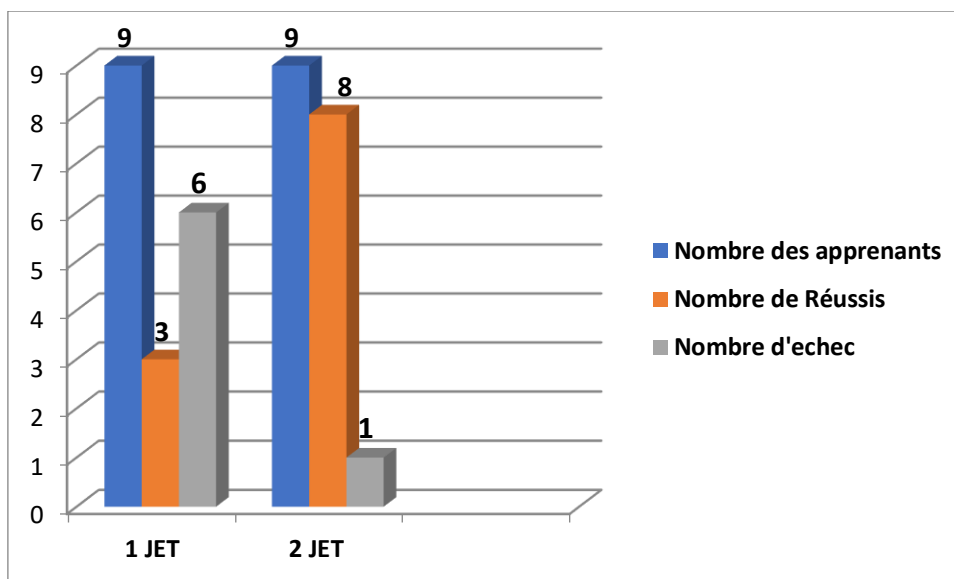
Remarque :

En comprenant les écrits produits durant le **1^{er} jet** et les écrits après la compréhension de l'écrit, il est clair qu'il y a une amélioration en ce qui concerne la maîtrise de la situation de communication.

- Les apprenants sont parvenus à identifier parfaitement cette situation dans 9 productions (**2^{ème} jet**) par rapport à 6 productions dans le **1^{er} jet**.
- En ce qui concerne le choix du type du texte à produire 9 apprenants parviennent à faire le bon choix par rapport à 7 dans le 1^{er} jet.

6-1-2 la relation entre les phrases :

	Apprenant	Réussis	Echec
1 JET	9	3	6
2 JET	9	8	1



✓ Etude des mots de liaison

Dans le 1^{er} jet nous révélons à ce niveau une absence presque totale des mots de liaison qui assurent une structuration du texte, le guidage du lecteur n'est pas assuré par les scripteurs de ce groupe, nous enregistrons seulement 3 apprenants utilisent des mots de liaison A3 utilise au début du texte « d'abord », A7 utilise « d'abord, ensuite et enfin à la fin du texte », A2 utilise « d'abord, ensuite » par contre **dans le 2^{ème} jet** 8 apprenants sur 9 assurent une structure à leurs textes en employant des mots de liaison qui introduisent les arguments (B8, B7, B6, B3, B9, B1, B5) exception faite à la copie B4 où l'apprenant n'utilise pas les mots de liaison, citant à titre d'exemple : « d'abord, ensuite, enfin » B8, « premièrement, deuxièmes, enfin » B7, « d'abord, ensuite, de plus, enfin » B6.

En ce qui concerne la cohérence thématique **dans le 1^{er} jet**, nous avons constaté que la progression des informations est incohérente dans toutes les productions, j'ai remarqué que la cohérence existe dans deux copies A2, A7, et inexistante dans le reste des copies.

- une copie qui comporte une écriture illisible « A9 ».

- 8 copies présentent des productions inachevées.

Par contre **dans le 2^{ème} jet** le critère de cohérence thématique est respecté dans toutes les productions de ce groupe et nous pouvons dire qu'elle est satisfaite.

A ce niveau également nous avons relevé :

- quelques phrases ambiguës dans 2 copies (B1, B8) citant à titre d'exemple dans la

copie B1 l'apprenant écrit : « le fastfood il après aurait mangé le fastfood nous pousons a rissit » B1

- ou encore dans la copie B8 où il est écrit : « quand tu as envie de manger un plat et tu le trere par chez toi certainement je le trouve » B8

Signalons enfin qu'aucun apprenants n'est hors sujet , et qu'il n'y a aucune production inachevée et toutes les copies comportent des écritures lisibles.

Remarque :

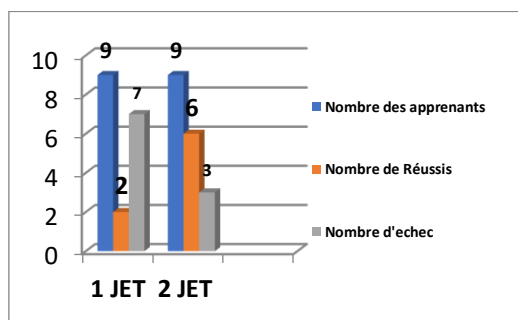
Par rapport **au 1^{er} jet**, la fonction du guidage est assurée dans toutes les copies

- nous avons constaté que les apprenants qui ont rédigé le 2^{ème} jet ont tenté de structurer leurs textes par des mots de liaisons
- dans le reste des copies la progression de l'information est assurée mais il reste insatisfaisant comme le cas de la copie B1

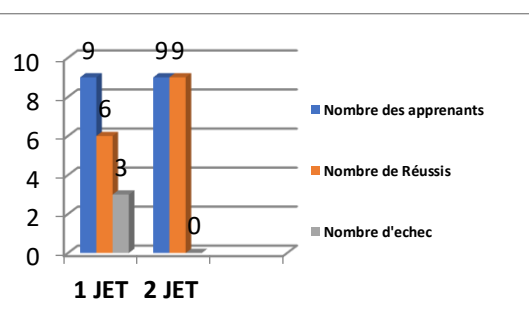
6-1-3- la phrase :

	Apprenant	Réussis	Echec			Apprenant	Réussis	Echec
1 JET	9	2	7		1 JET	9	6	3
2 JET	9	6	3		2 JET	9	9	0

✓ Construction de la phrase



le choix énonciatif



✓ Construction de la phrase

le choix énonciatif

Pour ce 1^{er} jet , 07 apprenants parmi les participants de ce groupe manifestent une incapacité à construire des phrases correctes , les phrases produites sont ni variées ni adaptées au type d'écrit proposé , seulement les deux copies A2et A6 comportent des phrases plus ou moins lisible et peuvent recevoir du sens .

‘ **En ce qui concerne le choix énonciatif**, nous enregistrons l’absence de la 1^{ère} personne dans 3 copies sur 9 A2, A6 , A9 par contre les apprenants des copies A5, A8 ,A4 , A1 , A7 et A3 emploient le pronom « je ».

- « j’aime tous..... » A3
- « je suis pour le fastfood » A7
- « j’aime le fastfood..... » A1
- « j’adore la cuisine» A4
- « j’adore le fastfood »A8
- « j’aime le fastfood» A5

➤ Pour la production plus moins lisible, nous avons remarqué l’utilisation du présent de l’indicatif dans toutes les copies est c’est un choix réussi pour ce type de texte, même si nous relevons beaucoup de fautes de conjugaison .

Par contre **dans le 2^{ème} jet**, la construction des phrases, leurs variations et leurs adaptations au type de l’écrit restent toujours le point faible dans le 1^{er} et le 2^{ème} jet , mais dans ce 2^{ème} jet nous avons enregistré une amélioration dans 6 copies (B5, B9, B2 , B3 ,B6 , B7) .

Les apprenants arrivent à construire des phrases variées et adaptées, les autres productions ont été un échec (B4, B8, B1) .

➤ En ce qui concerne le choix énonciatif, nous avons remarqué une amélioration au niveau de l’emploi du premier personne du singulier, tous les apprenants réussissent à employer le pronom « je » par exemple :

« je conseille tous les personnes » B2

« j’aime beaucoup le fastfood » B2

➤ Dans la copie B6 , nous avons remarqué que l’apprenant emploie les expressions d’opinion « de ma part » et « pour moi » , exemple :

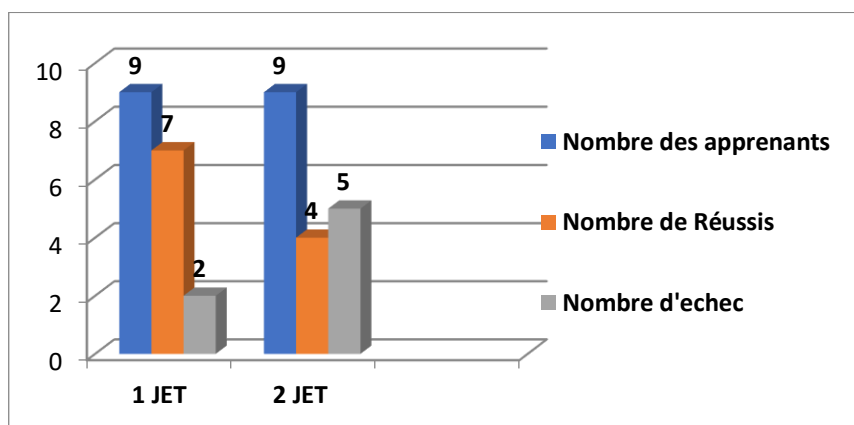
« pour moi , le fastfood est un »

« de ma part , si t’as pas » B6

6-2 Analyse de l'aspect sémantique :

6-2-1 Le texte dans son ensemble:

	Apprenant	Réussis	Echec
1 JET	9	7	2
2 JET	9	4	5



✓ La cohérence des informations

- L'analyse du texte sur le plan sémantique dans le **1^{er} jet** relève que deux productions (A8 ,A9) sont pratiquement incompréhensibles , les informations fournies étant impertinentes et incohérentes , cela est dû à une juxtaposition de phrases , de la part des apprenants , sans tenir compte de la cohérence et du sens de leurs textes.
- Il y a lieu de dire que le choix du type du texte est respecté dans 8 copies sur 9 produisent des textes argumentatif mais une seule copie A9 produit un texte explicatif .

🟡 Nous résumons comme suit :

- Une seule copie A9 utilise un choix inapproprié du type du texte.
- 7 productions inachevées (A6, A2 , A5 , A3 ,A1 , A4) .
- Il n'y a que l'apprenant de la copie A7 qui fait un choix approprié du type du texte en donnant sa thèse au début du texte et avançant 3 arguments et ces derniers sont introduits par « d'abord , ensuite et enfin » des articulateurs de classement .

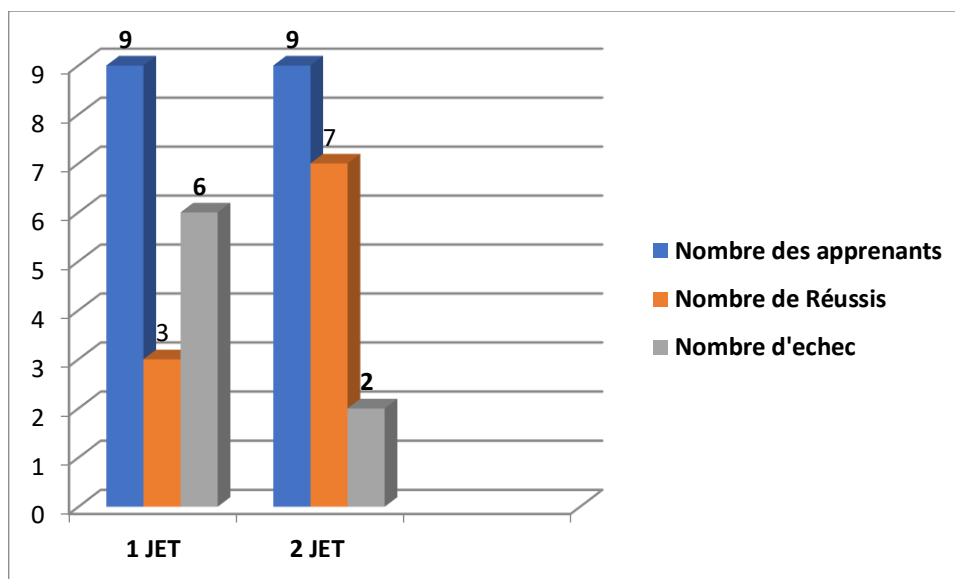
- Ces lacunes montrent que ces apprenants ne sont pas parvenus à matérialiser leurs idées car ils ne maîtrisent pas le code ni la structure de ce type de texte , ce qui explique l'emploi dans quelques productions d'expressions inadéquates.
« le point de vue , le fastfood , c'est solution dans le tams sévère et je t'aime le fastfood ,,,, » A5
« et j'adourtout les enfants est les hommes est les fammis ,,,,,, » A8

Par contre dans le 2^{ème} jet la pertinence et la cohérence des informations représentent un point négatif pour 4 copies sur 9 , ces textes sont toujours caractérisés par des phrases compliquées et inintelligibles mais cette complexité se diffère d'une production à une autre.

- Les copies de 2^{ème} jet, nous remarquons que les apprenants ont essayé d'améliorer leurs argumentation , celle-ci est confirmée meilleure que celle du 1^{er} jet tout en respectant l'organisation du texte.
- La copie B4 l'apprenant produit un texte argumentatif mais une organisation inappropriée (l'apprenant n'a pas mentionné les 3 grandes parties d'un texte argumentatif).
- Les apprenants des copies B4 , B1 , B8 produisent des écrits inintelligibles.
- Enfin la copie B6 l'apprenant a réussi à produire un texte argumentatif tout en respectant le bon choix et la structure de ce type de texte.

6-2-2 les relations entre les phrases :

	Apprenant	Réussis	Echec
1 JET	9	3	6
2 JET	9	7	2



✓ La cohérence sémantique

Dans le 1^{er} jet la cohérence sémantique n'est pas tout à fait assurée dans 6 copies sur 9 pour les participants de ce groupe (exception faite à la copie A7 ,A2 , A6) les apprenants scripteurs n'ont veillé à assurer une cohésion entre les phrases mais il s'agit pour la plupart d'entre eux de les juxtaposer sans tenir compte du sens produit.

- A ce titre il est évident de signaler l'absence quasi-totale des articulateurs entre les phrases et propositions en raison de la non utilisation des connecteurs logique sauf pour les copies A7, A6 , A2 les apprenants en emploie quelques-uns tel que « parce que , car » et « d'abord , ensuite et enfin » .

« d'abord la restauration rapide
 Ensuite les femmes qui travaillent
 Enfin légère et facile»

A7

« d'abord les restaurants de restauration rapide offrent
 Ensuite les option sains peuvent etre choisis »

A2

«cela peuvent également d'économiser du temps et des efforts car il est rapide » A6

- Les substituts sont également totalement absents en conséquence ces productions sont marquées par beaucoup de répétitions.

Par rapport aux productions du 1^{er} jet, nous pouvons dire que 7 apprenants sont plus ou moins parvenus à produire des phrases en veillant à assurer la liaison des unes avec les autres les copies sont : B6 , B9 , B3 , B7 , B2 , B5 , B4.

- Les phrases sont liées les unes avec les autres par l'emploi des connecteurs logiques, nous enregistrons surtout l'emploi des connecteurs de cause « parce que » d'opposition « mais » de but « pour » et de conséquence « donc » .
- Absence presque quasi-totale des substituts, nous remarquons que peu des copies comportent des substituts grammaticaux :

« il est bon » B9

« il est efficace..... » B7

« elle est économise » B7

6-2-3 la phrase :

- Toutes les copies que nous avons visualisées durant **le 1^{er} jet** comprennent un lexique inadéquat caractérisé par plusieurs formes d'imprécision, et de confusion, les apprenants ont utilisé des mots et expressions confus et qui manque de clarté, nous relevons :

« les couples aussi que les familles faire antoure dans zoon après avoir terminé» A3

« le point de vue , le fastfood c'est solution dans le tans sévère et je t'aime fastfood.... » A5

« le fastfood parce qu'il y a très bo est magnifique ,estextraordinaire » A8

« pitza et shawrmaparcequ'ils sont un gout distinctif » A4

Par contre **dans le 2^{ème} jet** , en visualisant les copies de ce groupe nous remarquons que les apprenants emploient un lexique inadéquat à ce niveau nous relevons :

1) Des improprietés dans 7 copies par exemple :

« ilseper bon » B4

« de l'amison..... » B5

« seraitdefesile » B1

« tous il couni par » B3

2) Des mots dépourvus de sens dans 4 copies , citant à titre d'exemple :

« calcueligare » B4

« toutlende de ma vie » B5

- En ce qui concerne la construction des phrases dans le 1^{er} jet comme dans le 2^{ème} jet cet aspect demeure la grande difficulté pour nombre d'apprenants.

Nous pouvons confirmer que les productions manquent globalement de cohésion car les apprenants produisent des juxtapositions des mots sans tenir compte du sens de leurs phrases par contre il faut souligner que la construction phrastique est bien prise en compte dans 5 copies qui sont parvenus à véhiculer leurs idées par des phrases sémantiquement acceptables citant à titre d'exemple :

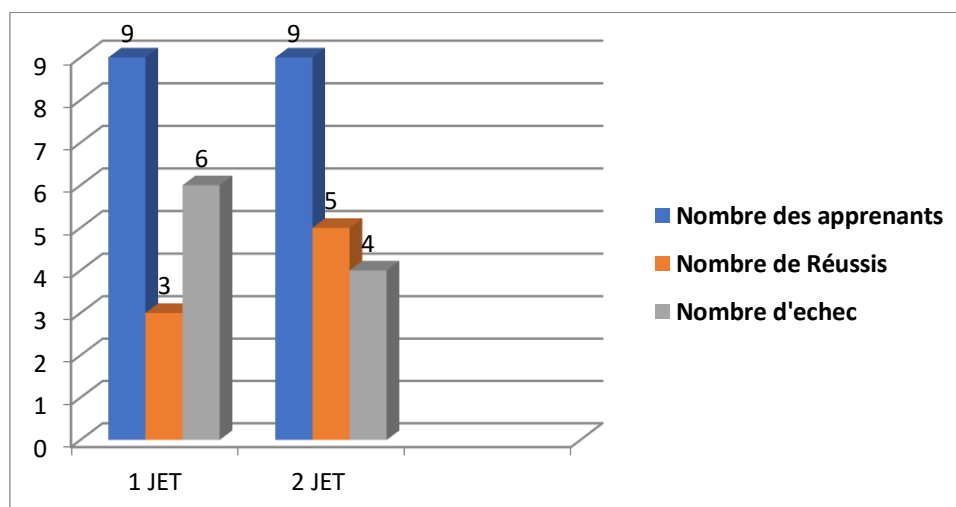
« lefastfood est très économique pour tous les gens especialement les pauvresq » B6

« elle est efficace contre le stress » B7

6-3analyse de l'aspect morphosyntaxique :

6-3-1 Le texte dans son ensemble :

	Apprenant	Réussis	Echec
1 JET	9	3	6
2 JET	9	5	4



✓ **Les règles syntaxiques**

Dans ce 1^{er} jet nous constatons que 6 copies sur 9 des apprenants ignorent les règles syntaxiques, trois apprenants (A6 , A2 , A7) arrivent plus ou moins à construire des phrases syntaxiquement correctes , il est à noter également que les participants de ce groupe ne savent pas adapter les structures morphosyntaxiques au mode d'organisation qui correspond à ce type d'écrit.

Le système des temps utilisé fait défaut pour les 6 apprenants par exemple : « il est rapide à préparé » .

Enfin ces mêmes les apprenantes savent pas les valeurs des temps verbaux.

Par contre dans le 2^{ème} jet , il est confirmé que 4 apprenants (B9,B8,B1,B4) méconnaissent visiblement les règles syntaxiques.

- Ils n'arrivent pas à adapter les structures morphosyntaxiques de leurs textes au mode d'organisation correspondant au type du texte argumentatif.
- En ce qui concerne le système du temps, il est respecté dans la plupart des copies, nous pouvons dire que ces apprenants réussissent d'utiliser le système du temps même si ces apprenants méconnaissent les valeurs du temps.

6-3- 2les relations entre les phrases :

Dans le 1^{er} jet nous relevons :

1- Emploi inconvenable des articles dans 2 copies

«.....lefastfood ou le restauration rapide..... » A7

2- Emploi inconvenable des pronoms personnels

« j'aime les fastfood parce qu'elles sont très distincts » A1

3- Emploi incorrect des prépositions dans une seule copie A7

«lègerssur le ventre..... »

- L'aspect relatif à la cohérence temporelle et le concordance des temps et des modes fait défaut dans 8 copies sur 9 , exception faite à la copie A6 dont l'apprenant a su maitriser cet aspect.

Par contre **dans le 2^{ème} jet**, la moitié des productions écrites ne sont pas compréhensibles à cause de l'absence de la règle de répétition.

La continuité des énoncés, nous remarquons un manque flagrant de la pronominalisation qui rend possible la répétition d'un mot ou d'un groupe de mots, de plus une absence presque totale dans les procédés de détermination qui sert à définir un élément.

Notre analyse dévoile des difficultés au niveau de la répétition de la récurrence et de la substitution lexicale, nous résumons comme suit :

- Utilisation inconvenable des articles dans 4 copies par exemple :

« les enfants, les home, le fame » B9

« le restauration rapide en jeneral ... » B2

- Utilisation inappropriée de déterminants dans 3 copies, exemple :

« cette plat le préféré » B4

« je conseille tous les personnes » B2

« les méfaits de cette fastfood ... » B3

- Les apprenants ne savent pas utiliser les prépositions, par exemple :

« le terre par chez toi »

« est le nourteur sur le fastfood..... » B8

« je pense et sur cette plat » B4

- Les copies B4, B5, B1, B2 éprouvent de grandes difficultés concernant la cohérence temporelle.

Nous remarquons une absence quasi-totale de la concordance des temps par exemple :

« j'ai plaidoyer le fastfood » B2

« auraitmange le fastfood » B1

« lefastfood est contient » B5

« il aller directement » B4

6-3-3-La phrase :

Dans le 1^{er} jet , nous devons signaler l'existence d'écarts morphologiques et syntaxiques multiples et divers qui touchent toutes les productions : nous résumons ainsi

- Phrases grammaticalement inacceptables dans toutes les copies sauf la copie A6 , A2 , A1 citant à titre d'exemple :

« Allongerfasile et léger sur le ventre» A7

« je tout j'adour le fastfood dans préparer et manger» A9

« j'adourtout les enfants est les hommes est la famm» A8

« J'aime tous les noriterie et bon saveurs..... » A3

« Parce qu'ils sont un gout distinctif..... » A4

« je t'aime fastfood est contient beaucoup d'aliment» A5

- Morphologie verbale non respectées dans presque toutes les copies citant à titre d'exemple :

« familles faire entouré dans zone» A3

- Normes d'orthographe non respectées dans toutes les copies par exemple :

« allongerfasile et lèger sur le vantage» A7

« restauration rapide» A2

« sollution dans le temps » A5

« il y a très bo est magnifique»A8

En visualisant **les copies de 2^{ème} jet** nous relevons des nombreuses productions qui comportent des écarts morphosyntaxiques.

- 5 productions comportent des phrases grammaticalement inacceptables (B1,B5,B4,B9,B8) citant à titre d'exemple :

« lesfastfood est defessille le travailler que ne pas temp e dernier les fastfood » B9

« elle femme et le petit enfant ils sortir très faim il aller derectement il mange » B4

- Morphologie verbale non respecté dans 8 copies sur 9 par exemple :

« nous déguster le fastfood »B9

« il sortir très faim..... »B4

« auraitmange le fastfood..... » B1

- 9 copies sur 9 ne répondent pas aux normes d'orthographe citant à titre d'exemple :

« tous les jensespecialement »B6

«pour rasizer » B8

6-4analyse de l'aspect matériel :

6-4-1 Le texte dans son ensemble :

Dans Le 1^{er}jet, nous pouvons dire que la typographie est adaptée et elle varie d'une production à l'autre, le style et la taille des caractères sont acceptables dans 8 copies ; la neuvième copie « A9 » est difficilement déchiffrable par contre les copies de ce **2^{ème}jet** , nous remarquons que le style et la taille des caractères demeurent acceptables dans 8 copies seulement la copie B4 est difficile à déchiffrer.

6-4-2 La relation entre les phrases :

Dans **le 1^{er} jet**08 copies sur 09 ne respectent pas le critère de segmentation du texte en unités de discours , elle présentent des textes compacts dont les paragraphes ne sont discernable « A6 ,A8 , A9 , A1 » ou tout simplement des petits paragraphes car les productions sont inachevées , il y a que la copie A7 qui présente un texte avec 2 parties la thèse et les arguments , par contre dans le **2^{ème} jet** nous enregistrons que le critères de la segmentation en unité est respecté par 8 copies sur 9 , il est constaté l'emploi des alinéa et des signes de ponctuation dans 8 copies.

6-4-3 La phrase :

Dans le 1^{er} jetLes signes de ponctuation ne sont pas utilisés convenablement par tous les apprenants ce qui constitue une grande défaillance pour les participants de ce groupe ,enfait nous relevons .

- L'absence totale de la virgule dans 7 copies
- L'absence du point finale dans 7 copies
- L'emploi incorrect des deux points dans la copie A7
- Cela relève clairement une non maitrise de la ponctuation qui constitue un aspect matériel très important dans la construction et la compréhension du sens d'un message écrit.
- Les majuscules ne sont pas également utilisées conformément à l'usage dans 8 copies sur 9, nous relevons :

- L'absence de la majuscule au début de la phrase par exemple :

« j'aime les fastfood » A1

« il y a beaucoup des restaurants » A3

- Emploi de la majuscule à l'intérieur de la phrase par exemple :

« de vue le Fastfood , C'est » A5

« parce qu'ils Sont un gout » A4

Par contre **dans le 2^{ème} jet** 6 copies sur 9 utilisent correctement les signes de ponctuation , le reste des productions présente une défaillance sur ce plan :

Nous relevons surtout :

- Une absence quasi-totale de la ponctuation dans la copie B4
- Une absence des virgules dans la copie B5
- Emploie incorrect du point dans la copie B2

Par exemple : « pizza .chawarma .pomme de terre »

- Un emploi incorrect de la virgule dans la copie B8
« les fastfood ,est j'adore » B8

Il faut souligner que la ponctuation joue un rôle important pour comprendre le sens de la phrase , l'absence de maîtrise de cet aspect matériel constitue encore un obstacle pour nos apprenants.

- En ce qui concerne l'emploi de la majuscule nous pouvons dire que 6 apprenants sur 9 maîtrisent l'emploi de la majuscule et 3 apprenants sont marquée par un emploi non conforme à l'usage.

- 1) Absence de la majuscule au début de la phrase , exemple :

« j'aime le fastfood » B4

« dansAlgerie » B3

- 2) Emploi de la majuscule à l'intérieur de la phrase , exemple :

« j'aime Le fastfood » B4

CONCLUSION

Pour conclure, nous pouvons dire qu'après l'analyse et la comparaison des copies des deux groupes, nous avons constaté que la lecture a eu son impact positif sur les écrits des apprenants appartenant au deuxième groupe deuxième groupe.

Il nous semble que l'activité de la lecture durant la séance de compréhension de l'écrit a apporté beaucoup d'avantages dont la moitié des apprenants ont développé leur capacité d'écriture.

Nous avons constaté aussi que la majorité du groupe qui a lu le texte de la compréhension de l'écrit produit des productions écrites bien construites et compréhensibles, les apprenants ont réemployé certaines connaissances existant dans le texte lu pendant la séance de compréhension de l'écrit et ils ont rédigé des textes plus cohérents et plus cohésifs.

Conclusion générale :

En guise de conclusion, ce modeste travail cherche à montrer l'apport des acquis de lecture pour améliorer les compétences scripturales des apprenants en classe du FLE au cycle secondaire, plus précisément les apprenants de 2^{ème} année.

Ensuite nous pensons que le travail que nous avons effectué répond à notre problématique de départ,

Alors en se basant sur les résultats obtenus de notre expérimentation nous pouvons confirmer notre hypothèse : la compréhension en lecture joue un rôle primordiale , cette activité est un outil indispensable en qui favorise la compétence scripturale chez les apprenants en classe du fle ,cette compétence constitue le pilier de tout apprentissage ,c'est ainsi qu'elle est omniprésente dans le développement scolaire, intellectuel et professionnel de l'apprenant.

Mais il faut dire que ce travail présente des limites : il est réalisé avec un nombre très restreint d'apprenants et dans un seul établissement. Nous constatons qu'il est fort intéressant d'élargir notre étude en augmentant le nombre d'apprenants et dans divers établissements scolaires.

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

En définitive ce modeste travail de recherche pourra donner accès à une autre étude plus précise qui s'intéressera aux stratégies d'apprentissage de la production écrite qu'il faudra mettre en place dans une classe de FLE tout au long d'un projet pédagogique afin de mener à bien l'écriture de textes cibles.

Référence bibliographique

Référence bibliographique

Ouvrages

- 1- Ouvrage collectif dirigé par Michel . F « MAITRISER LA LECTURE » chapitre 3 p.112
- 2- GABRIEL .MA. La dissertation pédagogique par l'exemple .ÉdRoudil, Paris 5, 1973, p. 309.
- 3- ESCARPIT, Robert, L'écrit de la communication, collection "que sais-je" presse universitaire de France, 1993, p 17.
- 4- Déschènes, A-J. (1988), « La compréhension et la production des textes. », Sillery, Québec, Presse del'université du Québec, p. 98
- 5- Malmquist,J, (1973), Proett, J et Gill, k (1987) cité par Robert J-P .op.it .p170.
- 6- Cornaire , C & Mary Raymond, P. (1999). La production écrite. Paris : clé International .p25.
- 7- Ibidem
- 8- Cornaire , C& Mary Raymond , op.cit, p, 38
- 9- KHAN. G . (1993), des pratiques de l'écrit , Tunisie , Hachette ,p93
- 10- GAISSON .J, la lecture de la théorie à la pratique , Bruxelles , Deboeck , 2006
- 11- GROUPE EVA .(1991) Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe : cycles IIet III. Paris. Hachette, p. 7.
- 12- Groupe Eva , Op, pp 53-64
- 13- Claudette CORNAIRE &Mary Raymond , la production écrite , paris , clé international , 1994 , p25
- 14- Meron , C et Maga , J-J (1994) . le défi lecture :pour une pédagogie de la lecture –écriture en projet .Lyon , Chronique sociale .p 2

Dictionnaire :

- 1- Le petit ROBERT Électronique. Cité par Djari, Fariel, rôle de la lecture compréhension dans l'enseignement de la compétence rédactionnelle en 3AS, p.14.
- 2- Robert J-P. , Dictionnaire De La Langue Française, Paris , édition : Le Grand Robert, 2001 p.1288
- 3- étrangère cas de la 5ème année primaire, p. 03 ALISSON et ROBERT, Dictionnaire de didactique des langues.
- 4- Robert, J-P(2008). Dictionnaire pratique de didactique du fle .ophrys. Paris, p76.
- 5- Cuq, j-p.(2003).dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde coll. Asdifle , paris ,Ed.International ,p78.

- 6- Jean Dubois, 1994, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, Paris, p. 155.
- 7- Robert ,j-p,op.cit,p.170.
- 8- Legendre, Renald (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. 3ème édition. Montréal : Guérin, p, 302.

Mémoire et thèse :

- 1- BOUCHAMEKH.Hadjer, Les difficultés de la lecture chez les apprenants du français langue
- 2- HAWKEN Jean , cité par BOUCHAMKH Hadjer , les difficultés de lecture chez les apprenants du français langue étrangère , p. 13.

Sitographie

- 1- <https://lasakatchewanlit.wordpress.com> (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2003 ;Gaisson, 2011)
- 2- Écrire pour lire , lire pour écrire .PDF. https://lyon8-2.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/Ecrire_pour_lire_lire_pour_ecrire.pdf
- 3- [WWW.Langue française .net](http://WWW.Langue_francaise.net) / 2018 /01 Les étapes de la lecture en classe de FLE-htm

ANNEXE

La grille EVA :

	Texte dans son ensemble	Relation entre phrases	Phrase
Pragmatique	- L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ? ou est censé parler ? à qui ? Pourquoi faire ?) - A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...)? - L'écrit produit-t-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...)?	- La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organisation textuelle : d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...) - La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)	- La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) - Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou de discours, utilisation des démonstratifs...)
Sémantique	- L'information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	- La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)	- Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradiction, d'incohérence...)
morphosyntaxique	- Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? Homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...) Les valeurs des temps verbaux sont-elles	- La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation d'articles définis, des pronoms de reprise...) - La cohérence temporelle est-elle assurée ? - La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	- La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreur de conjugaison) - L'orthographe répond-elle aux normes ?

Aspects matériels	- Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...) - L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustration...)	- La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) - La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points de ponctuation du dialogue...)	- La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgule, parenthèses...) - Les majuscules de la phrase sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)
--------------------------	--	---	--

«Questions pour évaluer les écrits». I.N.R.P.EVA. Janvier 1991. P.57.

1 jet Ag

le fast food

Fast food est un terme anglais qui signifie nourriture rapide. J'aime et j'aime le fast food pour un repas rapide et simple. ~~par exemple~~ par exemple le fast food j'aime le hamburger et en fast food on trouve aussi des pizzas. Fast food signifie le repas et rapidement le fast food n'a pas d'âge peut être petit et grand et même je suis sûr que le fast food pour les enfants et les adultes.

mie

W

1 Jct Ag

en j down le fast food parce que

il ya très Be est magnifique.

^{est} est extra ordinaire ordinaire, on emple

Jaden le taxi est puzza et

Maikoub... est entre des chose,

est Jaden tout les enfant est

le hommes est lo gamier

Ijet A 7

je suis pour les fastes food ou le restauration rapide parce que

D'abord: la restauration rapide permet d'économiser du temps et des efforts

Ensuite les femmes qui travaillent et qui sont fatiguées n'ont pas besoin de cuisiner

Enfin: Manger facile et léger sur le ventre

C

Fast food est un terme en anglais qui signifie restauration rapide et le point de vue le Fast Food c'est pollution dans le pays ~~pari~~ riche et je aime Fast Food, et Fast food est contient beaucoup d'aliment

1 jer AS

1 Jet
A6

La restauration rapide a de nombreux avantages. Le plus important de ces avantages est qu'il donne aux gens une nourriture délicieuse. Cela permet également d'économiser du temps et de efforts car il est rapide à préparer. et il est économique.

Fast Food

2/2
A2

D'abord Les restaurants de restauration rapide offrent une variété d'options qui permettent aux gens d'essayer des aliments de différentes cultures sans dépenser trop d'argent.

ensuite les options saines peuvent être choisies dans les restaurants de restauration rapide obtenant ainsi des aliments sains avec le moins de temps, des flocons d'avoine faits au lait, légumes, etc.

15 et 143

il y a beaucoup des restant
dans les villes Algériennes. Je
sach Good en Valin peu. Je
Peuple algérien. J'aime tous
les maritimes et bon sa Veurs

T'abord, les couples ammi
que des jumeaux jouir entourer
dans Zoon, après savoir tenir

Indica

1 jet A

J'aime les fast food parce
qu'elles sont très distinctes
et très délicieuses. Souvent
les aliments légers sont
divers comme une pizza

Shakarma est

27 Feb 19

des avantages de le Fast food
Fast food est un terme an

glais qui signifie rest aurican

Rapide an ^{le} dans les fast food

D'abord, les Fast Food

nourture légère, tres belle Jaden

les restauratien rapide pour il

bonne goûtée

Ensuite, les restauratien

rapide et facile regeste, n'est pas

chers, économique, tres ces donc

la nourriture et très facile dans
les enfants les hommes. Le femme
et les vieux hommes.

- enfin, les fast food est
devenir le travailler que me pas
temps en diminuer les fast food.
et je conseille tous les
humains nous déguster le fast
food.

2 jet B1

Les avantages de le fast food

La restauration rapide ou le fast food était une nourriture légère, gradous Les fast-food pour il bonne goût.

D'abord, Les restaurations rapide Il facile regeste.

Ensuite, Le fast-food Il après (à l'école) curant mange le fast food se plaisent à réussir.

Enfin, Les fast-food, serait defezill le travailles qui ne pas long en decerner les restaurations rapide et se tem

se conseille tous les humains

vous :

vous de quitter le fast food.

2 Feb 84

- j'aime le fast food parce
que c'est un terme anglais et il

spécifie bien ~~mon~~ p'tas selon moi
même le gant et la femme et
le petit enfant ils sortent ~~de~~ très
faim il aller d'abord il mange.
~~et~~ calcule ligars exemple Takous.

PIZZA, Kaldi, hamburger

et je pense ~~pas~~ et sur cette
plat le préfère à tout les gants
parce que les plats traditionnels

n'apas exeste parce que Les
~~plats~~ fast food els part
tout dans le monde

2 jet B ✓

Fast food est un terme anglais
qui signifie "Restauration rapide"

Ce terme résume dans notre quotidien

on dit souvent que le Fast food

Début : Je aime le Fast food

Ensuite : Fast food est très
rapide

Enfin : Fast food est contient
beaucoup d'aliment-

- Fast Food belle plant mange
tout le long de ma vie

• mais le plant de l'admission
mière que fast food.

les avantages de fast food :

L'jet B 6

- Le fast food est un terme anglais qui signifie "le restauration rapide" comme : Pizza - Tacos - Hamburgers... pour moi, le fast food est un le meilleur est très délicieux. pour ces raisons :

D'abord, le Fast Food c'est un changement de la restauration de la mère ou de maison

Ensuite, le fast food est très délicieux et aussi cette restauration facilite ~~la vie~~ la vie aux travailleurs

De plus, le fast food est très économique pour tous les gens spécialement les pauvres

Enfin, le restauration rapide économise le temps et moins chère et on peut le préparer en peu de temps

On conclut, de mon part, si t'as pas dégusté le fast food une fois dans la vie tu n'as pas vie la vie

25/05/22

Le Fast Food est un terme anglais
réservé dans notre quotidien et
souvent que le Fast Food n'est pas d'âge
car les enfants, adhérents.

D'abord: le Fast Food est Rome
est dernier j'ai plaidé le Fast
Food si j'aime bien le Fast Food.
Le restaurant rapide en général.

Ensuite: le Fast Food par exemple pizza
chicken. Comme de terre. — est les

Rome tout le monde j'ai bien le
Fast Food pas que est comment. ~~le~~
Enfin: les Fast Food permet les
meilleurs plats dans tout le monde.
Alors je conseille tous les personnes
de manger les Fast Food.

2jet Bg

Le fast food amérain anglais
que signifie restauration c'est une
nécessité dans notre quotidien, en
dit-nous.

Le fast food n'a pas d'âge
car les enfants adolescents
et adultes en raffolent tous.
D'abord. Le restaurant rapide est
li manger. pour servir pour
les enfants est le professeur,
les travailleurs qui n'ont pas temps
de préparer de repas chez lui
(pizza. Tacos).

ensuite : Le fast food est (le) et
est amérain (~~est pas cher~~)
L'argent, et n'est pas cher.

Enfant : - Quand tu as envie
de manger un plat et tu le
trouves pas chez toi certainement je
le trouve dans les restaurants.

est pour moi je suis
pour les font good, est
gabans le restaurant.
est le nouveau sur le
font good

25/03/21

Le Fast-Food.

La restauration rapide présente
localement **Fast-Food** ce terme
néanmoins dans notre quotidien
on dit- Nouvelle le Fast-Food
m'a pas d'âge car les enfants
a des cents qui aiment le
Fast-Food

Premièrement, personnellement
je mange le Fast-Food pour varier
et économiser mon pécunier. Elle est
offre une cuisine de haute

pour moi.
deuxièmement, la restauration
rapide c'est la meilleure façon
pour profiter de temps.

Enfin, Elle est économique
l'argent comme elle est
Bien!

2jetB3

Le fast food en Algérie

- dans l'Algérie le fast food ne pas d'âge car des enfants des adultes adoléscent en raffolent tous il compare « Restriction Rapide ». Je pense que tous des gens et des adultes, l'enfant, (am) aime le fast food par ce que il libère le monde

- d'abord, le fast food est un chose très simple pour rassurer, par ce que il y a par tous (dans le)

- ensuite, (laet) le pour ce de la fast food ment (il et) Comique par exemple charvama, kda et pizza loda

- enfin : le peuple Algérien qui mange le fast food

beaucoup parce que qu'aime
mais N e par elle (abandonner)
et oublier les méfaits de
cette faad.

Des fast et un chose
tres simple mais variable pas
q. Des (unc art) me fait - (il faut)

9