



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

De la lecture à l'écriture ou comment réinvestir des connaissances de la lecture en compétence scripturale chez les apprenants de 3^{ème} année secondaire.

Présenté Par : Metidji Samira

Soutenu le:

Devant le jury composé de :

Présidente : Mme Bouacha Saida

Université Chadli Ben Djedi. El-Tarf

Examinatrice : Mme Séridi Houda

Université Chadli Ben Djedi. El-Tarf

Rapporteur : Mme Allouani Djamila

Université Chadli Ben Djedi. El-Tarf

Année universitaire 2020 -2021

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à :

A ma très chère mère, qui a été toujours à mes coté, avec son affection qui me couvre, sa bienveillance qui me guide et sa présence qui a été toujours ma source de force pour affronter les différents obstacles.

A mon très cher père, qui m'a dotée d'une éducation digne, son amour, son encouragement et sa motivation tout au long de mon parcours fait de moi ce que je suis aujourd'hui.

A mes très chers frères : Mohammed, Nasreddine, Yacine.

A ma moitié : Yasmina,

Qui m'ont soutenue et encouragé durant ces années d'étude.

Au nom de toute la famille Metidji, Zediri et mes proches.

A mes fidèles amies : Doua, Dina, Ikram, Lynda, Nesrine.

Qui m'ont toujours encouragée, et à qui je souhaite plus de succès.

Remerciements

Je remercie Dieu de tout puissant de m'avoir donné la santé et la volonté d'entamer et de terminer ce modeste travail.

Tout d'abord, ce mémoire ne serait pas aussi riche et n'aurait pas pu avoir le jour sans l'aide de l'encadrement de Madame Allouani Djamila.

Je la remercie infiniment pour la qualité de son encadrement exceptionnel, pour sa patience et sa disponibilité durant la préparation de ce mémoire. Veuillez trouver ici, l'expression de mes gratitude et de ma grande estime.

Mes profonds remerciements s'orientent vers Mademoiselle Melouah Amel pour ses judicieux conseils et ses encouragements durant toute la partie pratique de mon mémoire.

Aux membres du jury,

Président de jury : Mme Bouacha Saida,

Examinatrice : Mme Séridi Houda,

Mesdames les jurys, Vous me fait un grand d'honneur en acceptant de juger ce travail.

Je terminerai en remerciant chaleureusement tout mes proches et tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont apportée leurs sollicitudes pour accomplir ce travail.

هذا العمل المتواضع يسجل في مجال تدريس اللغة الفرنسية الأجنبية و يتعلق بشكل أكثر و تحديدا بإعادة استثمار معارف القراءة في الكفاءة الكتابية. و نهدف من خلال هذا البحث إلى فهم أهمية القراءة في تطوير نشاط الكتابة لدى متعلمي الصف الثانوي.

يتكون عملنا من جزأين أساسيين:

يخصص الجزء النظري لتعريف بعض المفاهيم و هي: القراءة؛ أهدافها و استراتيجياتها و كذلك تعريف الكتابة ، الوضعية الإدماجية و لاسيما الخاصة بالنص الإرشادي، العلاقة بين القراءة و الكتابة. أما الجزء التطبيقي فهو يعالج التحقيق الذي اجري في الميدان من خلال إجراء دراسة كمية مقارنة مع تحليل الوضعيات الإدماجية لتلاميذ السنة الثالثة الثانوي.

تكشف النتائج التي تم الحصول عليها عن فائدة القراءة في تطوير الكفاءة الكتابية.

الكلمات المفتاحية:

القراءة ، فهم المنطوق الكتابة، إعادة الاستثمار ، الوضعية الإدماجية، النص الإرشادي.

Abstract

Abstract

This modest work falls within the field of teaching French as a foreign language and more specifically concerns the reinvestment of reading knowledge in scriptural competence. Through this thesis, we have tried to understand the importance of reading in the development of writing activity in third year secondary learners.

Our work consists of two parts:

The theoretical part is devoted to the definition of some concepts namely: reading, its objective and its strategies, as well as the role of memory in this activity, also the definition of writing, and the written production in particular that of the exhortative text, editorial strategies and the link between these two learnings.

The practical part deals with the investigation carried out in the field by carrying out a comparative quantitative study with an analysis of the written productions of learners in the 3rd year of secondary school.

The results obtained reveal the usefulness of reading in the development of scriptural competence.

The key words: Reading, comprehension, writing, reinvestment, written production.
Exhortative text

Table des matières

Table des matières	page
Dédicace	I
Remerciement	II
ملخص بالعربية	III
Résumé en Anglais	IV
Table des matières	V
Introduction générale	1
Première partie : Le cadre théorique	
Chapitre I : Aspects théoriques sur l'acte de lire.	
Introduction partielle	6
1. Bref historique sur la lecture	6
2. Définition de la lecture	7
3. La compétence de la compréhension de lecture	9
4. Le rôle de la mémoire dans la lecture	10
4.1 Mémoire sensorielle visuelle	10
4.2 Mémoire à court terme ou immédiate	10
4.3 Mémoire à long terme	11
5. L'objectif de l'apprentissage de la lecture	12
6. Les étapes de la compréhension	13
7. Les difficultés de la compréhension	14
7.1 Les difficultés phonologiques	14
7.2 Les difficultés sensorielles	15
7.3 Les difficultés de la compréhension	15
8. Les stratégies de la lecture	17
8.1 Les stratégies d'enrichissement	17
8.2 Les stratégies d'organisation des connaissances	18
8.3 Les stratégies de contrôle	18
Conclusion partielle	18
Chapitre II : L'écriture.	
Introduction partielle	21
1. L'origine de l'écriture	21
2. Définition de l'écrit selon quelques auteurs	21

Table des matières

3. L'écriture en langue étrangère	22
3.1 Les caractéristiques des textes écrits en FLE	23
3.2 Les différentes composantes de l'activité scripturale	23
3.2.1 Les composantes linguistiques	23
a) Le lexique	24
b) La syntaxe	24
c) L'orthographe	24
d) La morphologie	24
3.2.2 La composante sociologique	25
3.2.3 La composante pragmatique	25
3.2.4 La cohérence textuelle	26
3.2.5 La cohésion	26
4. Les processus d'écriture en langues étrangère	26
5. Définition de la production écrite	27
5.1 La production de texte exhortatif	29
6. Les stratégies Rédactionnelle	29
7. Les stratégies d'évaluation d'une écriture	30
7.1 L'environnement de la tâche	30
7.2 La mémoire à long terme	31
7.3 Les processus d'écriture	31
a) Au niveau de la planification	31
b) la textualisation de l'écrit	31
c) La révision	31
8. La lecture comme stratégie qui aide à l'écriture	32
8.1 Les interactions lecture/ écriture : Yves Reuter	32
8.2 Le lien entre lecture/ écriture : Jaques Pierre Filjkaw	33
Conclusion partielle	34
L'état d'art	35
Deuxième partie : Le cadre pratique	
Chapitre I : Présentation de l'expérimentation	
Introduction partielle	41

Table des matières

1. Définition de quelques aspects méthodologiques liés à l'expérimentation	41
1.1 l'enquête	41
1.2 L'échantillon	42
1.3 L'étude comparative	42
2. Méthodologie de travail	42
3. Présentation du lycée	42
4. L'enseignante	43
5. description du public visé	43
5.1 Justification du choix	43
6. La démarche analytique comparative	43
6.1 Le pré-test	43
6.2 L'activité de lecture compréhension	44
6.3 Le post-test	45
Conclusion partielle	45
Chapitre 02 : Analyse des données.	
Introduction partielle	47
1. Analyse et commentaire de données	47
1.1 La grille de critères d'analyses des productions écrites	47
1.2 Analyse et commentaire des copies :	48
3. Analyse quantitative comparative entre les données des résultats des deux jets	52
4. Etude quantitative comparative des résultats obtenus au pré-test et au post-test	56
5. Synthèse	60
Conclusion partielle	61
Conclusion générale	63
Références bibliographique	65
Annexe	73
Résumé en français	95

Introduction générale

Introduction générale

Introduction générale :

Tout programme d'enseignement d'une langue étrangère en général et du français en particulier est structuré autour d'un objectif spécifique visant l'acquisition de quatre grands types de compétences à savoir : **Ecouter, Parler, Lire, Ecrire**.

Ces dernières ont été considérées comme les composantes de base de toute compétence langagière et la pierre angulaire de l'apprentissage du français langue étrangère.

Enseigner le français aux apprenants, c'est leur apprendre comment lire et écrire, c'est leur servir convenablement de cette langue, du fait que la lecture est considérée comme un meilleur moyen permettant d'élargir le champ des connaissances des apprenants et de les enrichir culturellement ; elle s'agit d'une source de connaissances spécifiques qui alimentent l'écrit.

Donc, la lecture et l'écriture sont deux apprentissages étroitement liés et en constante interaction, dans la mesure où la lecture joue un rôle fondamentale dans le développement de la compétence scripturale, cette idée a été abordé par plusieurs auteurs notamment Yves Reuter (1995, p.14) : « *pas de lecture sans écriture et pas d'écriture sans lecture* ».

Eveline Charmeux (1992, p.102), va même plus loin en affirmant que « *la lecture et l'écriture sont intimement liées dans l'apprentissage...* ». Cela nous montre que ces dernières sont deux activités indissociables et complémentaires ; c'est-à-dire qu'il faut savoir lire et comprendre, pour pouvoir écrire.

En effet, être capable d'exploiter des acquis de la lecture pour produire des textes de manière autonome, c'est à la fois une finalité et une condition pour la réussite scolaire. Néanmoins savoir lire ne suffit pas, c'est sur la base des épreuves écrites que l'on évalue la réussite de l'apprentissage des apprenants.

En constate qu'en Algérie par exemple, l'enseignement du français dont celui de la lecture et surtout de l'écriture connaît actuellement beaucoup de difficultés est devenu difficile à gérer par les enseignants ; du fait que la majorité des apprenants sont des mauvais scripteurs et qu'ils n'arrivent pas à bien agencer leurs idées, et d'autres n'arrivent même pas à déchiffrer un texte, ce qui influe négativement sur la cohérence de leurs écrits. Cette situation est alarmante pour les enseignants de secondaire, car elle représente un obstacle quant à la réussite des apprenants à la fin de leur cursus secondaire.

Introduction générale

Face à ce problème nous sommes motivés à choisir notre thème de recherche qui s'intitule : « De la lecture à l'écriture ou comment réinvestir des connaissances de la lecture en compétence scripturale. », qui s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère.

Après avoir fait plusieurs recherches en consultant plusieurs documents et ouvrages qui portent sur le même thème, nous nous sommes appuyés dans notre étude sur les travaux de : Yves Reuter « les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ de la didactique ,1995 », les travaux de Michel Fayol « La compréhension lors de la lecture : un bilan provisoire et quelques questions, 1992 » et la thèse de doctorat de Mami Hind dont l'intitulé « Le réinvestissement des connaissances de lecture dans le développement de la compétence scripturale : Exemple des apprenants de la deuxième année du cycle moyen, 2015-2016 », nous avons pu comprendre que l'apprentissage de la lecture et l'écriture pourraient aller de pair.

Notre problématique de recherche se pose en ces termes :

Pour une meilleure exploitation des connaissances de la lecture en compétence scripturale afin d'amener les apprenants à produire des écrits de meilleure qualité, quel rôle jouent les acquis de la lecture dans le développement de l'activité rédactionnelle ?

L'objectif de notre étude est de montrer l'apport et l'importance des acquis de la lecture sur l'activité rédactionnelle en classe de Fle. Pour ce faire nous avons choisi des lycéens de la 3^{ème} année secondaire de l'établissement Marzoug Chérif El Taref, le choix du public dû à l'importance de cette année qui constitue la fin d'un cycle, pendant cette année l'apprenant se prépare à l'examen de fin de cursus secondaire sanctionné par le diplôme du baccalauréat pour entamée l'épreuve universitaire.

Pour apporter des réponses à notre problématique, nous nous appuyons sur l'hypothèse suivante :

- L'exploitation des textes de lecture aiderait les apprenants à produire des écrits de meilleure qualité.

A travers ce modeste travail, nous tentons de répondre à notre hypothèse en appliquant une étude quantitative comparative entre les deux jets des productions écrites des apprenants de la 3^{ème} AS.

Introduction générale

Notre travail sera subdivisé en deux parties : théorique et pratique.

D'abord, dans le premier chapitre nous faisons un survol historique sur la lecture, puis nous présentons ses différentes définitions, ensuite nous nous intéressons à la compétence de la compréhension de lecture ainsi au rôle de la mémoire dans cette activité, puis nous allons prendre en considération l'objectif de l'apprentissage de l'acte de lire. Enfin nous exposerons dans ce qui suit les différentes difficultés de la lecture, ainsi que ses stratégies.

Et par la suite, dans le deuxième chapitre nous aborderons l'origine de l'écriture, et sa définition puis nous évoquons la notion d'écriture en langue étrangère en touchant les caractéristiques et les différentes composantes d'un texte écrit en FLE. De plus ce chapitre mettra l'accent sur un point essentiel de l'écriture qui est la production écrite, notamment celle du texte exhortatif, ainsi que les stratégies rédactionnelles et les différentes stratégies d'évaluation d'une écriture. Enfin nous montrerons la relation qui existe entre la lecture et l'écriture.

Quant à la deuxième partie, nous négocions de tout ce qui concerne la pratique.

Le premier chapitre du cadre pratique se penchera sur les caractéristiques de l'expérimentation (la méthodologie de travail, le lieu, le public visé, le déroulement des activités de pré-test et de la compréhension et de poste teste), ainsi sur la définition de quelques aspects méthodologiques (l'enquête, l'échantillon..).

Le second chapitre est consacré à l'analyse des copies et l'interprétation des résultats obtenus, qui nous permet de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse.

Nous joignons à notre recherche des annexes comprennent les productions écrites des apprenants avec le texte d'aide, ainsi qu'une fiche pédagogique de la séance de compréhension de l'écrit.

chapitre n 01:

Aspects théoriques sur la lecture

Introduction partielle

La lecture est une habilité linguistique fondamentale dans la maîtrise d'une langue, elle reste en effet le moyen privilégié d'accès à la connaissance et constitue un instrument fondamental de l'intégration sociale.

Dans ce premier chapitre nous entamons notre travail par un survol historique sur la lecture ainsi que sur ses différentes définitions, puis nous parlerons de la compétence de la compréhension de lecture. En outre, nous évoquerons le rôle de la mémoire dans la lecture et l'objectif de l'apprentissage de cette activité. Enfin nous aborderons dans ce qui suit les différentes difficultés de la lecture et ses stratégies.

1. Bref aperçu historique sur la lecture :

Dans les premiers siècles de Rome le savoir était fixé sur des livres en toile de lin ou sur des tablettes de bois. C'est encore le cas de Caton le censeur (234-143) qui rédige ses discours sur des tablettes de bois avant de les prononcer.

Les premiers textes ont été écrits sur des rouleaux de papyrus enroulés en « volumen » (du latin *volvere* qui veut dire tourner ou rouler. En latin, volume se disait *volumen* (même radical que *volvere*), qui signifiait "feuilles manuscrites enroulées"). Il s'agit d'un support de deux rouleaux autour desquels s'enroulent le texte. Or cette forme de lecture est physiquement contraignante car elle mobilise entièrement le corps d'où elle rend impossible pour le lecteur d'écrire en même temps en rapport des passages éloignés.

Dans l'Antiquité, la fragmentation du texte passe par de courtes séquences indiquées par des initiales agrandies et des signes de ponctuation. La marque de paragraphe colorée apparaît au XIIIe siècle pour mettre en évidence une unité de contenu intellectuel. On pense donc que la religion a joué un rôle central dans l'apprentissage de la lecture afin d'apprendre à lire les paroles sacrées, et donc la lecture a évolué avec le temps.

En effet, on peut distinguer trois types de lectures correspondant à trois périodes historiques différentes à savoir :

- ❖ La lecture orale (avant le Moyen Âge) elle s'agit d'une lecture des textes religieux écrits en latin et en Grec.

- ❖ La lecture intégrale.
- ❖ La lecture sélective.

2. Définition de la lecture :

Étymologiquement c'est parcourir des yeux ce qui est écrit ou imprimé, en prenant en connaissance du contenu et en prononçant ou non les mots. Elle vient du latin « lectura » voir lecteur.

Cette activité est enseignée dès le bas âge jusqu'à la fin de la formation, et que l'on pratique dans tous les domaines de la vie quotidienne ou professionnelle.

Elle s'agit de déchiffrer et décoder un texte écrit pour comprendre une information, c'est la mise en relation de l'ensemble des signes pour en connaître le sens. Comme l'affirme Chevalier (1992, p.35) :

« Lire ne consiste donc pas seulement à identifier et à combiner des lettres. Ce n'est pas seulement non plus suivre une chaîne de mots, c'est faire intervenir ses connaissances ; il se produit un mouvement constant de va-et-vient entre l'écrit et le lecteur ».

Selon cet auteur, l'identification des mots, comprend la lecture de ces derniers par le biais du décodage ; pour les identifier, le lecteur les compare à l'information de son dictionnaire mental. Autrement dit, elle vise à donner un sens à des signes recueillis par la vision.

D'après Alain Content (2003) :

« Lire c'est construire du sens et ne pas seulement déchiffrer. Elle est basée sur une exploitation du texte lui-même. L'information contextuelle ou extra contextuelle était accessoire, sauf pour les lecteurs faibles qui y recourent. La manière la plus rapide est d'identifier les mots ».

Cela veut dire que la lecture consiste essentiellement à apprendre à identifier les mots écrits et leur signification.

De plus, Robert J-P définit l'acte de lire dans son dictionnaire (2008, p.16) comme:

« En didactique de langues, lire c'est s'approprier le sens d'un message. Pour cela le lecteur doit justifier à la fois d'un savoir (représenté par l'ensemble de ses connaissances linguistiques et paralinguistiques) et d'un savoir faire (constitué de stratégies permettant la

réalisation des trois opérations fondamentales de l'acte de lire à savoir : anticiper, identifier, vérifier ».

D'après Robert JP, il ne faut pas seulement se contenter de lire un écrit d'une manière aléatoire c'est-à-dire hasardeux et hypothétique, mais il faut comprendre le sens des éléments qu'on a lu, pour ce faire le lecteur doit maîtriser le fait de passer de la théorie (savoir) aux pratiques (savoir faire).

Dans ce cadre renforce une autre définition de la lecture, celle de Gaston Mialaret dans son ouvrage « **l'apprentissage de la lecture** »(PUF) 1958, selon cet auteur la lecture n'est pas seulement le fait de comprendre et de juger, mais aussi d'apprécier sur le plan esthétique. En d'autres termes, l'apprentissage de la lecture ne doit pas se limiter à apprendre à nos apprenants à déchiffrer mais à leur faire découvrir les joies que peut leur procurer la lecture ; autrement dit la motivation des apprenants envers cette activité.

Dans une autre perspective, s'ajoute une autre définition Celle du dictionnaire de la didactique des langues qui est la suivante : « *action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien qui existe entre ce qui est écrit et ce qu'il dit* ».

Et dans une autre perspective, William S.Gray (1987, p.30) qui pense que « *lire est la fusion entre les idées anciennes et nouvelles* ».

D'après toutes ces définitions. Nous pouvons dire que : la lecture est une activité complexe voire mystérieuse, qui revêt différentes dimensions. Toutefois, il est important de préciser qu'apprendre à lire c'est apprendre à mettre en considération en même temps deux activités très différentes : identifier les mots écrits et comprendre leur signification (la compréhension de l'écrit).

Donc, il faut prendre en considération que le décodage et la compréhension sont deux opérations étroitement liées et que le lecteur doit les gérer simultanément pendant l'activité de la lecture. Cette idée est avancée par plusieurs auteurs notamment ; Évelyne Charmeux (1992, p.65) : « *il est important de rappeler que sans compréhension, il n'y aura pas de lecture* ».

3. la compétence de la compréhension de lecture:

Depuis les années 70, avec l'approche cognitive et communicative, l'acquisition de la lecture ou bien de la compréhension écrite se voit réhabilitée sans la production des modalités des approches traditionnelles d'acquisition d'une langue étrangère, qui étaient basés sur la traduction des textes littéraires. L'acte de lire correspond à un processus de construction active du sens par l'apprenant. Il s'agit d'un processus complexe qui engage chez l'apprenant des connaissances en sa langue maternelle, le développement des compétences lexicales, syntaxiques textuelles propres à la langue étrangère et son expérience socioculturelle antérieure (les connaissances du monde).

Par ailleurs, les connaissances lexicales et syntaxiques seules ne peuvent suffire à comprendre un message écrit ou oral. En effet selon CUQ, J-P&GURCA, I (2005, p.166): « (...) Lire n'est pas un décodage de signes et d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir la formulation d'hypothèses de significations constamment redéfinie tout au long de l'acte lectoral et de l'exploration du texte ».

De plus la compétence de la lecture c'est la capacité de trouver dans un texte l'information que l'on y cherche, capacité d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, capacité de comprendre et d'interpréter les documents de manière autonome.

Cette compétence se repose sur plusieurs composantes à savoir :

❖ Une composante linguistique :

La connaissance et l'appropriation (c'est-à-dire la capacité à utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux, et textuels du système de la langue.

❖ Une composante discursive :

La connaissance et l'appropriation des différents types de discours et leur organisation selon les paramètres de la situation de communications produites et interprétées.

❖ Une composante de référence extra linguistique :

La connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et les relations entre les objets sociaux.

❖ **mobilisation de la compétence de décodage.**

❖ **Mobilisation des expériences antérieures de lecture.**

4. Le rôle de la mémoire dans la lecture :

La mémoire de travail est fortement impliquée dans les apprentissages scolaires chez l'apprenant, plus particulièrement dans la lecture et la compréhension des textes, cette dernière est considérée comme un comportement complexe impliquant une multitude d'opérations mentales allant des mécanismes les plus élémentaires (par exemple, détecter des traits) aux plus complexes (comportements intégratifs et inférentiels).

La mémoire permet d'enregistrer des informations venant d'expériences et d'événements divers, de les conserver et de les restituer. Seule l'information pertinente est conservée et les données les utiles sont les mieux retenues. La capacité de la mémoire de travail est variable selon les individus.

Les spécialistes en psycholinguistique distinguent trois types de mémoires.

4.1 Mémoire sensorielle visuelle:

Il s'agit d'un système ou une étape de traitement qui maintient l'information liée aux modalités sensorielles pendant une courte durée. Elle est permise par les différents sens dont peut jouir l'individu, mais demeure très éphémère si l'information perçue ne retient pas l'attention. La majorité des informations perçues demeureront quelques fractions de seconde à cette mémoire, puis seront oubliées.

4.2 Mémoire à court terme ou (immédiate) :

Le rôle de la mémoire à court terme est fondamental dans l'activité de la compréhension.

Comme l'a dit Evelyne Chaverot et DECKER Chantal (2001) : Lorsque nous lisons, « *la mémoire immédiate* » conserve 10 à 20 secondes les informations puis les rejette ou en sélectionne une part qu'elle transmet à la mémoire à moyen ou à long terme ».

L'information est retenue sous sa forme sémantique ou simplement acoustique, pendant quelques secondes ; dans la plupart des cas s'il n'y a pas de répétition, quelques minutes dans le meilleur des cas. L'oubli est simplement causé par l'arrivée de nouvelles informations.

4.3_Mémoire à long terme :

La mémoire à long terme est une capacité immense et infinie, mais à entrée sélective. La conservation y est durable, mais les informations se chevauchent : ce qui entre, cela peut modifier ce qui est déjà là. Leur récupération n'est pas toujours immédiate. Ce qui oublie notamment chez le jeune enfant n'est pas peut-être qu'un échec de récupération.

En lecture la mémoire à long terme contient d'une part des mots et d'autre part des connaissances. Ainsi les données enregistrées peuvent être conjurées soit pour identifier un élément dans un champ perceptif, soit pour servir de guide aux diverses hypothèses interprétatives émises.

Si la mémoire permanente permet de retrouver les informations transmises par la mémoire de travail, le lecteur puise aussi dans cette mémoire les connaissances qui guideront sa compréhension et lui permettent de construire une représentation mentale du texte.

François Richaudou un chercheur en laboratoire qui étudie les comportements de lecteurs en fonction des typographies utilisées. Il a dégagé quelques facteurs influents sur le processus de lecture « **les processus de lecture en six schémas** » dont le schéma ci-dessous :

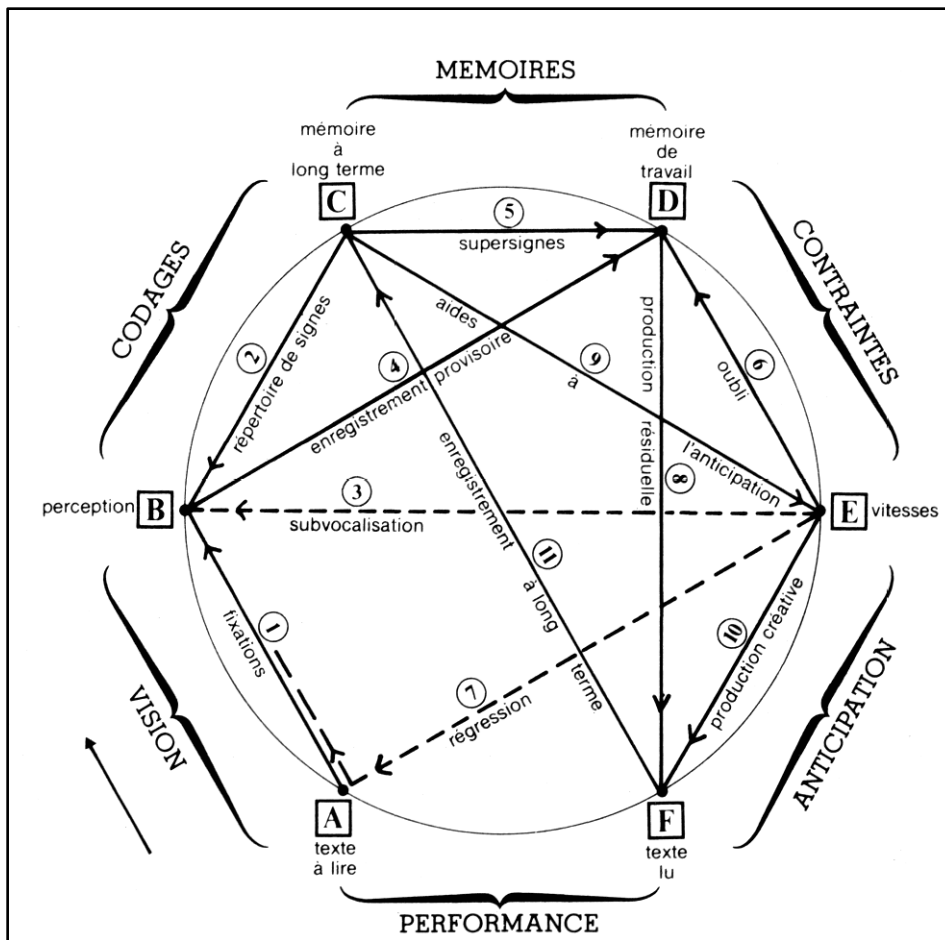


Schéma « le processus de lecture de François Richaudeau ».

Cette représentation montre la complexité du processus de la lecture. Elle montre en particulier que la lecture n'est pas simplement un processus linéaire de déchiffrement de signes visuels, et encore moins de signes d'essence phonétiques.

5. L'objectif de l'apprentissage de la lecture :

La lecture est un moyen efficace dans l'apprentissage des langues étrangères, dans le développement mental, l'expression orale, dans la vie culturelle, professionnelle et quotidienne. Elle représente la clé de la réussite scolaire ainsi que l'acquisition du savoir en général ; elle permet de documenter, se cultiver, s'informer et se détendre, etc.

Son objectif principal est de favoriser la compréhension du message écrit, donc on ne peut pas parler de la lecture sans aborder la compréhension comme l'affirme Michel Fayol(2003) :

« L'objectif de la lecture est la compréhension d'un texte, objectif qui se trouve donc en dehors de l'activité elle-même. Pour ce faire, le lecteur passe par un double traitement de l'information : le traitement des mots écrits et la compréhension du contenu. La construction de la représentation s'effectue par l'interprétation du point de vue du lecteur et de ses capacités à utiliser des inférences (en fonction de ses expériences, ses connaissances) ».

Autrement dit apprendre à lire revient donc à apprendre à comprendre.

La lecture se révèle être un excellent moyen pour améliorer les compétences langagières des apprenants, elle enrichit la syntaxe et le vocabulaire : lors de la lecture d'un texte écrit, l'apprenant apprend de nouveaux mots, ce qui enrichit son vocabulaire et constitue un véritable exploit pour lui ; les élèves qui lisent beaucoup possèdent un vaste vocabulaire et un bagage linguistique riche c'est-à-dire plus qu'ils lisent, plus leurs vocabulaire s'enrichit.

De plus, elle permet à l'apprenant de pratiquer la langue en contexte, et de travailler de manière plus générale la compréhension écrite. En effet, le nouveau vocabulaire est toujours entouré d'autres mots et idées.

Cette activité à un grand impact dans la construction de la syntaxe : le lecteur sera capable de connaître les différentes catégories de mots (adjectifs, verbes, noms..) et les prépositions qui forment les phrases.

6. Les étapes de la compréhension :

Francise Circul propose dans son ouvrage quatre étapes pour promouvoir l'acquisition de la compétence de la compréhension en classe de FLE :

- ❖ La première étape est une étape de préparation de la lecture pendant laquelle l'enseignant doit orienter ou activer les connaissances des apprenants en rapport avec le contenu du texte de lecture. Cette étape peut se faire avant la distribution de texte.
- ❖ La seconde étape vient aussi avant la lecture et se prépare à entrer le texte. C'est une observation/ prise de données probants qui permettra aux apprenants d'anticiper le sens. Il s'agit d'une étape de familiarisation du lecteur avec le texte en lui permettant un balayage général du texte.

- ❖ La troisième étape est la lecture avec son objectif. Il s'agit d'une lecture-recherche guidée par des consignes visant la motivation d'une lecture avec objectifs spécifiques pour favoriser la compréhension.
- ❖ La quatrième étape, l'enseignant doit interagir avec le contenu du texte en reliant l'information fournie par le texte-lui-même à la connaissance que le lecteur a déjà (les connaissances du monde) et qui lui permet de comprendre.

7. les difficultés rencontrées durant la lecture:

L'acte de lire est souvent difficile même pour les apprenants les plus ambitieux ; ces apprenants éprouvent des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture.

7.1 Les difficultés phonologiques :

Parmi ces difficultés que connaissent certains apprenants durant la lecture d'un texte, c'est la dyslexie qui est un trouble persistant de l'acquisition et de l'automatisation de la lecture. Ce trouble affecte la vitesse et la précision en lecture. Il engendre donc souvent une lecture imprécise qui nuit grandement à la compréhension.

C'est un déficit phonologique qui se caractérise par un trouble de décodage, de prononciation ou d'articulation, les apprenants dyslexiques présentent un déficit phonologique central, c'est-à-dire qu'ils ont des difficultés à se représenter et à manipuler les unités phonologiques telles que la syllabe, l'unité d'attaque-rime et surtout le phonème. Les apprenants par exemple lorsqu'ils voient le mot « beau » ils lisent « peau ». La confusion peut être visuelle car il ne fait pas la différence entre les lettres « b » et « p » ou auditive en confondant les sons /b/ et /d/. De plus un apprenant peut aussi ne pas « savoir lire » un mot parce qu'il n'a pas encore étudié en classe toutes les correspondances entre les lettres et les sons. Par exemple, s'il a appris que la lettre « i » se prononce [i] mais s'il ignore que « y » peut se prononcer de la même manière, il n'arrivera pas à lire le mot « pyjama ».

Ceci provoque des problèmes psychologiques chez les apprenants dyslexiques ; lorsqu'un apprenant déchiffre un écrit, en hésitant d'une manière lente et non performante, ce qui inhibe le plaisir d'écouter (ses camarades se lassent) donc, il se conforte dans son image de mauvais lecteur, il devient coincé par la peur de se tromper, il se sent incompetent et manquant par rapport à ses camarades et cela le conduit à l'échec de lecture.

7.2 Les difficultés sensorielles :

Les difficultés de l'apprentissage de la lecture peuvent être causées par la présence des troubles sensoriels que se soit auditives ou bien visuelles, comme l'affirme Sylviane Valdois, orthophoniste et membre de l'observation nationale de la lecture (2003, p. 4) :

« Un trouble auditif léger peut être responsable du faible niveau de la langue orale de l'enfant, de sa faible participation de la lecture. De la même façon, des troubles visuels légers (astigmatisme, problèmes de convergence) peuvent entraîner des maux de têtes lors de la lecture, un gêne visuel et une fatigabilité entraînant des difficultés d'apprentissage ».

La déficience auditive qui s'explique par une mauvaise écoute des sons par l'organe de l'ouïe peut entraver l'apprentissage de la lecture ainsi que les mots.

7.3 Les difficultés de la compréhension :

Pour Jocelyne Giasson(1996, p.113) :

« La compréhension résulte de l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte (...). Pour favoriser la compréhension, il faut s'assurer que les trois variables sont adéquatement agencées.

- *. Le lecteur possède-t-il les connaissances nécessaires pour comprendre le texte ?*
- *Le texte fourni convient-il au niveau de compétence du lecteur?*
- *Le contexte psychologique, social ou physique favorise-t-il la compréhension ?».*

Lorsque ces trois conditions ne sont pas totalement remplies, certains élèves manifestent de réelles difficultés de compréhension, comme le relève Alain Bentolila (19996) : *« Lire s'apparente à un jeu de devinettes ».*

Ils tentent alors d'inventer en s'appuyant sur quelques indices reconnus, ils ont toutes les peines du monde à avoir le réflexe de rechercher les informations susceptibles de les aider.

Certains indices ou paramètres susceptibles d'aider à la compréhension ne sont pas toujours pris en compte par l'apprenant, comme par exemple :

- **Les caractéristiques extralinguistiques ou typographiques** : mise en page, longueur des mots, ponctuation ... qui peuvent être porteurs de sens.

- **La syntaxe** : nous savons que la syntaxe est l'une des clés essentielles de la compréhension des phrases. Nous constatons que certains apprenants n'ont aucune idée des connecteurs grammaticaux, ceux-ci peuvent être explicites, dans ce cas ils seront aussi faciles à comprendre, ou implicites comme les connecteurs de cause, de temps qui est difficile à comprendre.
- **Le lexique** : certaines difficultés propres au vocabulaire employé par l'auteur d'un texte peuvent être très handicapantes pour la compréhension de celui-ci.
- **L'orthographe lexicale ou grammaticale** : elle peut constituer une aide considérable à la lecture.
- **Les procédés de reprise** : ils ne sont pas évidents à gérer pour certains élèves qui n'établissent pas de liens entre le substitut et le mot qu'il remplace.
- **Les informations implicites** : elles font appel à des connaissances antérieures ou extérieures à la lecture avec lesquelles il est nécessaire que l'apprenant établisse un lien pour comprendre le non dit c'est-à-dire (inférer le sens), il s'agit là pour apprenant d'une lecture inférentielle. Cela pose un grand problème pour la plupart des apprenants parce qu'ils peuvent comprendre que ce qui est clairement énoncé.

Selon Jocelyne Giasson (1996) :

« (...) un autre aspect indispensable à la reconstruction des relations entre les phrases, il s'agit de l'inférence (...) pour parler d'inférence, il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale. La capacité à faire des inférences augmente avec l'âge mais les apprenants sont capables de faire des inférences lorsque les éléments sont localisés les uns près des autres. S'il y a d'autres informations intercalées, les élèves ont besoin de l'enseignant pour organiser ».

De plus Gaonac'h et Fayol(2003) affirment que : *« Une inférence est le recours à des connaissances non explicitement évoqué par et dans le texte, mais que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou déduire pour établir la continuité dans l'interprétation de la signification du texte.*

Selon ces définitions nous pouvons dire que l'inférence est une démarche mentale du lecteur qui met en relation deux ou plusieurs éléments d'un texte entre eux et avec ses propres connaissances du monde afin de construire une interprétation qui n'est pas été explicitement fourni par l'auteur du texte. Cela signifie que la mobilisation des connaissances nécessaires pour réaliser une inférence dépend d'abord de leur disponibilité. Moins elles sont fréquentes, plus le recouvrement de l'inférence présente « un coût cognitif » qui se traduit par un ralentissement du processus de compréhension.

Nous pouvons dire donc que les difficultés qui peuvent survenir lors de l'apprentissage de lecture, c'est la capacité de compréhension comme l'indiquent Sylvie Cèbe, Roland Goigoux Thomazet (2004) dans l'article intitulé : « enseigner la compréhension ; principes didactiques, exemples de tâches et d'activités » :

« Une fois les problèmes de décodage réglés (et ils ne sont pas toujours), certains élèves ont encore du mal à comprendre ce qu'ils lisent. L'identification des mots écrits ne suffit donc pas à garantir une bonne compréhension du texte »

Il s'agit donc d'insister sur la compréhension notamment, la compréhension et la construction de la signification des mots des textes écrits.

8. Les stratégies de la lecture :

On entend par stratégies de compréhension un ensemble de procédures que l'apprenant peut mobiliser délibérément pour comprendre et notamment pour surmonter un obstacle à la lecture et surtout à la compréhension par exemple relire, paraphraser, prendre des notes, etc. Elles touchent aux aspects métacognitifs de l'activité de la lecture. Les apprenants en difficultés ne disposent pas de ces stratégies. Or, l'enseignement de stratégies de lecture et de compréhension améliore les performances des apprenants à tous les niveaux de la scolarité et particulièrement pour ceux qui sont fragiles.

Puiseurs types de classement ont été proposés pour rendre compte de ces stratégies. Maryse Bianco, Laurent Lima et Emmanuel Sylvestre (2004, p. 48-68) distinguent ainsi :

8.1 Les stratégies d'enrichissement des contenus :

L'analyse du vocabulaire et des contenus thématiques est au centre de ce type de stratégie qui consiste à apprendre les procédures que l'on peut utiliser pour trouver le sens des mots non connus ou mal connus ainsi qu'à faire appel aux connaissances liées au thème du texte.

8.2 Les stratégies d'organisation des connaissances :

Elles concernent le repérage des structures d'histoires (les grammaires ou les schémas de récit) et l'utilisation d'organiseurs graphiques divers, de même que l'apprentissage des techniques de résumé.

8.3 Les stratégies de contrôle :

Elles exercent le lecteur à adopter une attitude active face aux difficultés d'interprétation qu'il rencontre en « pensant à haute voix » et en repérant et résolvant les éventuelles différences pouvant être présentes dans les énoncés.

Maryse Bianco propose également de distinguer quatre types de stratégies, selon les contenus et le moment de la lecture auxquels elle s'applique :

- **Les stratégies de pré-lecture :**

Elles préparent la lecture (parcourir rapidement le texte, prendre connaissance des sommaires, poser des questions préalablement à la lecture, etc.)

- **Les stratégies de construction d'une représentation mentale cohérente:**

Elles aident l'apprenant dans l'élaboration de la cohérence du texte au fur et à mesure de la lecture : elles comprennent notamment l'ensemble des traitements inférentiels réalisés pendant la lecture c'est-à-dire interroger le texte en le paraphrasant, en l'auto expliquant, en se posant des questions, en organisant l'information sous forme graphique, etc.

- **Les stratégies postérieures à la lecture :**

Elles sont des habiletés de compréhension appliquées qui permettent la restructuration et l'organisation des informations issues du texte ou d'un ensemble de documents c'est-à-dire qu'elles sont essentielles à l'acquisition de connaissances grâce à la lecture dans ce cas l'apprenant doit critiquer, évaluer les sources, synthétiser l'information, organiser, comparer, etc.).

Conclusion partielle

En somme, pour conclure ce premier chapitre, nous pouvons résumer que la lecture est un outil nécessaire dans l'apprentissage du français langue étrangère car elle

permet aux apprenants d'acquérir et de développer des multiples compétences et par cela l'apprenant arrive à améliorer sa rédaction et à produire des textes cohérents et de bonne qualité.

Chapitre n 02 :

L'écriture

Introduction partielle

L'écriture est une activité très importante dans la vie scolaire de l'apprenant, elle constitue un outil au service de l'apprentissage, et qu'elle permet de conceptualiser ce qui s'apprend. C'est pourquoi que l'enseignement apprentissage accorde une grande importance à cette activité car elle joue un rôle très nécessaire et fondamental dans l'environnement de la classe.

Dans ce chapitre nous aborderons l'origine de l'écriture, et sa définition puis nous évoquons la notion d'écriture en langue étrangère en touchant les caractéristiques et les différentes composantes d'un texte écrit en FLE. De plus ce chapitre mettra l'accent sur un point essentiel de l'écriture qui est la production écrite, notamment celle du texte exhortatif, puis nous aborderons les stratégies rédactionnelles ainsi que les différentes stratégies d'évaluation d'une écriture. Enfin nous montrerons la relation qui existe entre la lecture et l'écriture.

1. L'origine de l'écriture:

Nous avons l'habitude de dire que les temps Préhistoriques ont commencé par l'avènement de l'écriture. Il est vrai qu'avec ce changement culturel, les humains ont fait l'histoire et ont commencé à laisser des traces écrites.

Les premiers ouvrages sont principalement utilisés comme inventaires. Mais l'homme utilisera rapidement ce nouveau médium pour raconter des histoires ... et surtout son histoire...

2. Définition de l'écrit selon quelques auteurs :

L'écriture peut être définie comme un acte de communication, un acte créatif qui permet à un écrivain d'exprimer ses pensées verbalement.

Selon le dictionnaire pratique de didactique du fle de Robert, JP (2008, p.76):« *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* ».

Nous pouvons dire à partir de cette définition que l'écriture est un langage codé graphiquement avec des symboles qui correspondent à des éléments acoustiques. Autrement dit est un processus qui consiste à graver la parole ou la pensée par un système des signes graphiques.

Prenons une autre définition citée dans le dictionnaire de didactique de Jean-Pierre Cuq (2003, p.78), pour lui, l'écrit correspond généralement à « *une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue est susceptible d'être lue* ».

Selon cette définition, l'écriture s'agit donc d'une transformation d'un message verbale à un message graphique.

Selon Robert Escarpit (1993, p.17) :

« L'écriture, telle que nous le concevons ici, n'est ni un médium, ni un code. C'est la rencontre des deux langages, un langage phonique et un langage de traces, la relation entre les deux peut être extrêmement variable selon le degré de soumission de l'un à l'autre ».

Il s'agit donc d'une action de représentation des mots et des idées du langage sonore sous forme de lettres ou des signes graphiques.

De cela, nous pouvons dire que les deux activités langagières dont celle de la lecture et de l'écriture sont étroitement liés dans la mesure où il faut d'abord connaître le code pour pouvoir lire et saisir le sens de l'écrit comme l'affirme Desroches, H (1994, p.35): « *Le lire et écrire sont, dans une même aspiration, aussi indissociablement complémentaires que l'aspiration et l'expiration : le lire des cotés des instants et l'écrire du côté de l'extrant* ».

En résumant, il est essentiel de développer les habiletés et les acquis en lecture pour aider le scripteur à enrichir ses connaissances afin d'améliorer son produit scriptural. Autrement dit l'exploitation des acquis de la lecture joue un rôle important dans l'amélioration des écrits des scripteurs.

3. L'écriture en langue étrangère :

Enseigner ou apprendre à écrire en langue étrangère représente un grand défi, de l'école primaire jusqu'à l'université ; dans la mesure où l'apprenant quand il produit un texte dans une langue étrangère plusieurs facteurs influent sur la production de son message.

A partir des études récentes, nous allons donner plus de détails afin de permettre de mieux comprendre certaines spécificités des textes écrits en langue étrangère.

3.1 Les caractéristiques des textes écrits en fle :

- Selon Hall (1990 et Silva 1992), les productions écrites en langue étrangère produites par l'apprenant sont courtes par rapport à celles qui sont écrites en langues maternelles puisqu'elles contiennent moins d'informations.
- Le vocabulaire employé par l'apprenant est assez restreint et qu'il ya davantage de redondance lexicale parce que souvent dans un même texte on peut trouver un même mot qui se répète plusieurs fois.
- Une syntaxe plus simple moins complexe.
- Les apprenants font beaucoup d'erreurs lorsqu'ils rédigent un texte long en langue étrangère qu'en langue maternelle, ces erreurs se situent surtout au niveau de la forme du texte, de la syntaxe et des marques de cohésion.

3.2 Les différentes composantes de l'activité scripturale :

Ecrire en langue étrangère présente de nombreuses difficultés spécifiques à savoir : difficultés linguistiques, tout d'abord, notamment sur le plan lexical, syntaxique, morphologique et sémantique ; difficultés ensuite à mettre efficacement en œuvre dans la langue étrangère des stratégies des productions textuelles pratiquement automatisées en langue maternelle ; difficultés d'ordre socioculturels enfin, chaque langue ayant ses propres caractéristiques rhétoriques que l'apprenant ne connaît pas ; la fonction indicative du lecteur est l'une des caractéristiques culturelles très difficiles à acquérir.

3.2.1 Les composantes linguistiques :

Selon Moirand (1982, p.20), la compétence linguistique c'est : « *la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuelles du système de langue* ».

Toute activité scripturale ou bien un texte écrit nécessite un bagage linguistique riche, renvoie à tout ce qui est relatif au:

a) Lexique :

Acquérir des connaissances sur le lexique aide l'apprenant à comprendre les formes de mots, leurs sens, leurs synonymes, les familles de mots et le champ lexical... Comme le soulignent Perfetti et Hart (2004, p.67) : « *les compétences lexicales permettant la compréhension, la compréhension permet la pratique de la lecture, la pratique de la lecture renforce les compétences scripturales* ».

A partir de cette citation on peut dire qu'il ya une relation de complémentarité entre le lexique, la compréhension, la lecture et l'activité rédactionnelle.

b) la syntaxe :

C'est la capacité de l'apprenant de connaître les mots et de comprendre la façon avec laquelle ils se combinent pour construire des phrases, les normes d'accords des mots dans une phrase ainsi que leur arrangement .Elle s'occupe de la construction de la phrase et qui a pour objectif de l'étude des fonctions.

c) L'orthographe :

Le secret de la réussite de l'activité scripturale c'est la maîtrise des règles et les normes du système orthographique, que ce soit l'orthographe grammaticale qui concerne les règles d'accords et la transformation des mots dans une phrase selon le nombre et le genre, la conjugaison des verbes Ou l'orthographe lexicale qui renvoie à la forme graphiques des mots (voyelles, consonnes, accents...).

d) La morphologie :

Pour G.Mounin dans son dictionnaire de linguistique la morphologie (1974, p.221) est définie comme une « *étude des formes sous lesquelles se présentent les mots dans une langue, des changements dans la forme des mots pour exprimer leurs relations à d'autres mots de la phrase, des processus de formation de mots nouveaux, etc.* ».

D'après cette définition nous pouvons dire que la morphologie est une science qui s'intéresse à la formation du mot c'est-à-dire l'étude des formes des mots.

Donc la morphologie c'est l'étude qui consiste à analyser les morphèmes (les mots) ainsi que leurs variations dans une langue étrangère comme le français, autrement dit elle s'intéresse à la structure interne des mots.

3.2.2 La composante sociologique :

Dans cette composante nous considérons l'activité scripturale comme étant l'usage de langue dans une dimension sociale comme l'affirme Dabène (1987, p.48):

« Savoir lire et écrire ce n'est pas seulement comprendre ou traduire du sens à partir des graphies et de la connaissance de leur fonctionnement linguistique : c'est aussi connaître et maîtriser surtout, les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable ».

Selon Dabène, cette composante concerne le fonctionnement de l'écrit dans la société, ce qui signifie qu'il existe un lien entre la langue et la société.

3.2.3 La composante pragmatique :

La composante pragmatique est définie comme l'ensemble des savoirs liés à différentes particularités et situations de communication dont les situations scolaires. Cette composante se base sur le but ou la tâche, à l'intention du scripteur et la prise en considération du destinataire, comme l'affirme Dabène (1987, p.51) : *« la composante pragmatique de la compétence scripturale est intimement liée à l'existence d'un destinataire et à une pratique scripturale en interaction. Elle s'accompagne du sentiment de décalage entre l'émission de l'acte et son véritable accomplissement ».*

Nous pouvons dire donc que cette composante permet au rédacteur d'établir une représentation des caractéristiques des lecteurs potentiels, d'adapter le texte à ses intentions d'auteur, et de tenir compte du contexte afin de composer son écrit pour satisfaire une visée communicative.

Les connaissances sur la langue étrangère sont insuffisantes pour une activation optimale des ressources cognitives des scripteurs, conduisant à une meilleure qualité du texte. Ainsi l'absence de cette composante pragmatique, ou de savoir-faire, (c'est-à-dire de stratégies de travail permettant l'activation des processus nécessaires), l'activité de production aboutit à des écrits de moindre qualité du fait que les sujets ont activé des processus de bas niveau. Dans ce cadre, les idées développées par Fayol (1992) et Lecoq (1992) montrent que tout est travail d'habitude : c'est-à-dire plus un individu met à profit ses facultés cognitives, mieux il saura les utiliser et plus faciles sera pour lui les tâches qui les convoquent.

Ce qui pose problème lors de la production écrite c'est la mobilisation et l'organisation de ses composantes pour rédiger les différentes parties d'un texte. Donc lors de la rédaction le

scripteur doit prendre en considération l'ensemble de composantes et de connaissances pour aboutir et réaliser un écrit de qualité.

3.2.4. La cohérence textuelle :

La cohérence du texte est la relation harmonieuse et logique qui existe entre les phrases et les différentes parties du texte, formant un tout. Elle se manifeste au niveau global du texte et concerne la signification générale du texte.

Généralement pour obtenir un texte cohérent il est nécessaire de suivre les quatre règles: une progression de l'information (signifie que chaque nouvelle phrase apporte une information nouvelle par rapport à la logique et l'information précédente), une relation étroite entre les passages et les idées, un champ lexical et la non-contradiction, cette dernière donne de la crédibilité au texte, et évite de s'opposer à des informations clairement énoncées (explicites) et non annoncées (implicites) dans le texte.

Pour qu'un texte soit jugé comme bien structuré, il n'est pas suffisant de le considérer comme un ensemble de phrases grammaticalement correctes.

3.2.5 La cohésion :

La cohésion textuelle concerne les relations locales du texte, c'est-à-dire le respect des règles morphologiques et syntaxiques, les connecteurs argumentatifs, les organisateurs à l'intérieur de la phrase.

La cohésion se limite à l'utilisation correcte des liens grammaticaux et de l'expression dans la phrase, ce qui permet une séquence harmonieuse de phrases et de paragraphes dans un texte.

Donc pour arriver à un texte clair et compréhensible, il faut prendre en considération les deux paramètres de la cohérence et la cohésion.

4. les processus d'écriture en langue étrangère :

S'agissant des processus d'écriture en langue étrangère, Cornaire et Raymond notent que :

- **Le temps de rédaction est plus long :** les apprenants en langue étrangère passent plus de temps à écrire, pour vérifier ce qu'ils viennent d'écrire, soit par rapport à l'orthographe des mots, soit pour une règle de grammaire, ils montrent beaucoup plus de difficultés à traduire leur pensée en cette langue qu'en langue maternelle.

- **Un répertoire de stratégies limité :** en langue étrangère, un nombre important de scripteurs ont un répertoire de stratégies restreint, c'est-à-dire qu'ils ont produits des productions courtes, donc ils écrivent seulement pour eux-mêmes, comme les scripteurs novices en langue maternelle.
- **Une compétence linguistique limitée :** les recherches ont montré l'existence d'un niveau de compétence minimale ou d'un seuil linguistique, ce dernier joue un rôle fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère, même s'il n'est pas absolu et peut varier d'un apprenant à un autre.

5. Définition de la production écrite :

La production écrite est une activité langagière de la première importance enseignée dès le bas âge, jusqu'à la fin de la formation. Elle est l'une des compétences communicatives de l'apprenant acteur social. Elle constitue le sujet d'analyse de plusieurs auteurs dans diverses disciplines à savoir : linguistique, socioculturelle, littéraire....

Elle est peut-être considérée comme une activité évaluative des apprenants. Elle leur permet de communiquer à l'écrit pour qu'il puisse plus tard établir des relations dans différents domaines avec d'autres pays parlant cette langue.

Cette activité est définie par Khrekhen comme : « *c'est en effet en lisant de façon extensive et prolongée que l'on prendrait à acquérir la compétence en écriture dans la langue seconde* » (cité par Cornaire & Raymond, 1999, p.70)

Selon cette définition, l'auteur met l'accent sur le rôle et l'apport de la lecture dans le développement de l'écriture. En faisant une lecture extensive basée sur la recherche du sens véhiculé par le texte, l'apprenant va pratiquer l'écriture puis améliorer ses expériences en production écrite par la pratique et l'entraînement.

Dans la théorie de communication de Deschenes. M (1988, p.170), il estime que la production écrite est : « *une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction*

entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'annoncer un message dans un discours écrit ».

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 habilités de réflexion et habiletés langagières* ».

D'après ces définitions, nous pouvons dire que la production écrite est une activité langagière communicative assez complexe qui nécessite un large effort de la part du scripteur. Elle exige la présence de plusieurs compétences dont la réflexion approfondie est une habileté langagière.

De plus, cette activité vise à produire des discours et des textes dans une situation de communication interactive entre le scripteur et le lecteur.

Évelyne Charmeux (1992, p.91) insiste surtout sur la démarche de la production écrite, mais toujours avec le souci de placer l'apprenant en situation de communication, elle déclare que : « *il ne suffit pas de faire des réactions aux enfants pour qu'ils deviennent capables de produire des écrits que leur vie scolaire et professionnelles vont leur demander. Il faut que les enfants acquièrent des stratégies de productions de textes* ».

Pour mettre en place une telle situation, il est essentiel que l'enseignant prenne en considération les problèmes que pose une situation d'écriture ainsi que les insuffisances et les lacunes des apprenants face à cette activité langagière qui nécessite beaucoup des travaux d'habitudes et d'entraînements.

De plus, les élèves doivent passer par différentes étapes pour produire un écrit à savoir la compréhension de la consigne, l'analyse des données, et la compréhension du thème de la production écrite. Autrement dit c'est la capacité de mettre en interaction plusieurs types de connaissances et de savoirs, en fonction des habitudes et des expériences, ainsi que la situation donnée. Donc, c'est à cette manière que l'apprenant serait capable d'effectuer la tâche de l'écrit.

Selon Plane Alamargot et Lebrave (2010), la production écrite est une activité dynamique, ce dynamisme met en confrontation plusieurs éléments à savoir ; les connaissances discursives, sémantiques, linguistiques..., qui s'animent lors de la rédaction.

Dans cette situation, il ya une confrontation entre le changement du texte et l'activité rédactionnelle du scripteur. En effet le texte s'incrémente au fur et à mesure de sa rédaction en fonction de l'ajout, la suppression, le remplacement et le déplacement de l'information. Ces opérations sont des indices de la dynamique du texte qui évolue et l'activité du scripteur. Donc ce dernier doit activer ses paramètres notamment la mémorisation afin de nouer ses connaissances et ses valeurs.

Donc la production écrite est un processus langagier complexe fondé sur deux mouvements : la mutation du texte et l'activité du scripteur. Ces deux mouvements fonctionnent parallèlement par les automatismes du scripteur géré par le temps.

5.1 La production de texte exhortatif:

La production écrite joue un rôle important dans l'enseignement apprentissage du français langue étrangère, étant donné que cette activité constitue un des domaines de recherches en didactique de cette langue.

Le texte exhortatif c'est un texte argumentatif qui cible le récepteur dans le but de le faire réagir, de le faire participer à une cause commune. Ainsi, l'émetteur après avoir présenté, une situation négative de départ qu'il a constatée, cherche des arguments pour justifier celle-ci et pour sensibiliser, notamment, son destinataire: il éveille sa conscience sur un état de fait actuel, concret et réel. L'intention de l'émetteur est de faire agir le récepteur pour que cette situation change. Pour Cela, il emploie une stratégie particulière qui va inciter, exhorter son destinataire au changement. Il n'oubliera pas de préciser le but de l'action qui aboutira avec la conjugaison des efforts de tous.

6. Les stratégies rédactionnelles :

Par stratégies, on entend les modalités d'actions impliquées dans les processus. Ainsi peut-on parler de stratégies de planification, de mise en texte ou de révision.

Théoriquement, il existe deux stratégies de production : la stratégie d'énonciation des connaissances (qui consiste à mettre en texte les informations au fur et à mesure de leur récupération en mémoire sans se soucier de la planification) et la stratégie de transformation des connaissances qui consiste à reformuler les informations en fonction à la fois de l'organisation du contenu et des considérations relatives aux buts et au destinataire.

Ces stratégies seraient influencées par des facteurs liés aux différents interindividuelles conceptualisées en matière de capacité de la mémoire de travail (à retenir et traiter simultanément des informations) qui diffèrent d'un individu à l'autre.

7. Les stratégies d'évaluation d'une écriture :

Inspirés de la théorie du traitement de l'information, le modèle d'Hayes et Flower 1980 qui est le premier modèle le plus connu, il est momentanément c'est-à-dire il n'est pas définitif car il s'est développé d'autres modèles afin d'améliorer la tâche d'écriture. Ces auteurs se sont basés sur des expérimentations à partir des protocoles verbaux pour identifier les différents mécanismes entrant la production écrite. Ces protocoles permettent la verbalisation à haute voix les démarches d'écriture au même moment de la rédaction.

Il est essentiellement descriptif. Hayes et Flower divisent l'activité rédactionnelle en trois grandes parties pour décrire les différentes stratégies auxquelles le scripteur expert a recours :

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

Ce modèle se présente sous la forme d'une « architecture des processus rédactionnels » (2005, p.273). Il montre qu'écrire est une situation où le scripteur va tenter de résoudre un problème selon le cheminement de pensée. Pour ce faire, il est tributaire de :

7.1 L'environnement de la tâche (le contexte) :

Elle comprend un certain nombre d'éléments comme le but de la tâche de la production écrite (que vais-je faire ? convaincre ? expliquer ? raconter ? décrire ?...), le thème de l'écrit à produire, l'éventuel lecteur de cet écrit, c'est-à-dire le destinataire du message (on n'écrit pas le même contenu pour des pairs avec lesquels le scripteur partage des connaissances et des destinataires plus jeunes ayant moins d'informations sur le thème), les informations mentionnées par la consigne de travail, la motivation du scripteur que Reeve (2017, p.12-13) définit comme « *un processus individuel, interne qui donne à la personne l'énergie nécessaire*

pour s'engager dans l'environnement et y faire face de façon précise, adaptative et orientée », ainsi que le texte déjà produit.

7.2 La mémoire à long terme :

Ses connaissances emmagasinées dans sa mémoire à long terme. Elles sont variées puisqu'elles concernent les connaissances référentielles, celles en lien avec le destinataire et des connaissances rhétoriques et pragmatiques en rapport avec la structure du type de texte.

7.3 Les processus d'écriture :

Les processus d'écriture où les connaissances puisées de la mémoire à long terme seront actualisées à travers trois étapes impliquent des stratégies cognitives et métacognitives.

a)- Au niveau de la planification :

le scripteur fait une représentation abstraite de ce qu'il souhaite écrire, comme un produit de recherche dans sa mémoire des idées, en fonction des aspects thématiques, communicatifs, linguistiques, et leur complexe interaction. Au niveau de cette représentation pré linguistique, il élabore un plan d'écriture plus au moins détaillé sur le texte à écrire. Plan qui représente une élaboration conceptuelle du contenu du texte, c'est-à-dire une sélection des informations pertinentes en fonction du contexte et des objectifs de la tâche. La prise en compte de ces deux derniers facteurs, ou son absence, influe nécessairement sur le processus de composition via les deux stratégies d'écriture élaborées par Breiter et Scadamalia dans les années 80.

b)- La textualisation de l'écrit :

Comprends la mise en œuvre du plan élaboré et la production formelle des phrases cohérentes pour construire un contenu porteur de sens. Durant cette phase, une série d'opérations est réalisée dans le but de traduire des contenus sémantiques dans des séquences linguistiques écrites.

c)-la révision :

Cette phase a pour objectif d'améliorer et de renforcer le contenu d'informations proposé lors de la textualisation. Au niveau de ce processus, sont incluses les activités de lecture ou de relecture de l'écrit, les activités diagnostiques pour l'évaluation du contenu par rapport au plan établi au début et aux facteurs de la situation de communication notamment la

consigne de travail. Pour le scripteur. « *la révision permet de détecter les écarts entre le texte produit, les normes langagières et ses propres intentions* » (Olive& piolat, 2003, p.2). Cette étape varie également en fonction de l'expertise du scripteur.

Le réviseur expert change de perspective en s'attardant pas trop sur la forme de surface du texte, pour s'intéresser à la compréhensibilité de son propre texte par le destinataire. Les rédacteurs novices révisent principalement les niveaux textuels de surface ou locaux, tandis que les experts opèrent un retraitement sémantique, c'est-à-dire une sorte de (re)planification du texte, un retraitement de structure et de fond dans la perspective de la prise en compte d'une lecture par autrui (Olive& Piolat, 2003).

8. la lecture comme stratégie qui aide à l'écriture :

8.1 Les interactions lecture / écriture : Yves Reuter :

La lecture et l'écriture sont deux compétences étroitement liées l'une à l'autre qu'on ne peut pas y avoir l'une sans l'autre, cette idée est avancée par plusieurs auteurs notamment Reuter (1995, p.14) « *pas de lecture sans écriture et pas d'écriture sans lecture* ».

Cela montre que la lecture et l'écriture peuvent se renforcer mutuellement, lire peut aider à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer par écrit, à s'appropriier les caractéristiques des différents genres de textes... etc.

Dans la revue Repères numéro 14, Yves Reuter présente les propos sur les interactions lecture/ écriture recueillies lors du colloque Théodile-Crel en 1993. Lors de ce colloque, une évidence est apparue : les interactions entre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont importantes.

Toutefois il apparaît que les débats actuels restent beaucoup plus polarisés sur la lecture que sur la production d'écrits. D'ailleurs que Reuter (1993, p.232-236) affirme que « *les instructions officielles sont beaucoup plus explicites sur la lecture que sur la production d'écrits* ».

D'après cette citation, il est donc clair que la lecture sert à l'écriture voire même que l'écriture sert à la lecture.

De plus, H. PORTNE met en relation dans son ouvrage intitulé « *lecture et reformulation écrite* ». Selon lui, la reformulation convoque l'activité d'écriture qui joue un

rôle fondamentale dans la fixation des normes (...) l'écriture a donc un statut de procédure d'accompagnement de l'activité centrale dont la visée est « l'acquisition d'une capacité de lecteur » », c'est-à-dire son but principale est la reformulation autrement dit qui pourrait se faire oralement.

Finalement, une seule recherche porte fondamentalement sur les interactions lecture-écriture. Ainsi, l'équipe de Michel Fayol a choisi de focaliser sa recherche sur des cas de figure où les interactions compréhension/ production sont bien établies. Les résultats de cette recherche mettent en évidence la complexité de problèmes et la nécessité de déterminer des observables pertinents par rapport à la question de l'interaction.

8.2 Le lien entre lecture/ écriture, Jaques Pierre Filjkaw :

Nous avons choisi de se référer à l'article de Filjkaw intitulé « Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit ? »

Cet article est un document envoyé au PIREF (Programme Incitatif de Recherche en Éducation et Formation) en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire qui a eu lieu des 4 et 5 décembre à Paris.

Selon Filjkaw (2003), il faut d'abord ne pas privilégier l'une des activités par rapport à l'autre que ce soit la lecture ou l'écriture, il note que l'apprentissage de la lecture est différent de celui de l'écriture mais elles doivent se faire simultanément.

Dans son article, Filjkaw, J fait référence à deux auteurs : à Maria MONTESSORI (médecin) et Célestin FREINET (pédagogue) qui sont en faveur des « méthodes actives » pour lesquelles l'écriture doit occuper une place majeure et ne plus être simplement un prolongement de la lecture.

Pour conclure, nous pouvons dire donc que l'acquisition de la compétence de communication en FLE est tributaire de l'acquisition des quatre compétences de base à savoir, la compétence de : compréhension de l'oral/ l'écrit, la compétence de : production de l'oral / l'écrit. La séparation de ses composantes n'est en fait que méthodologique pour des fins d'études didactiques.

Au niveau de la pratique et des processus d'apprentissage. L'interaction entre elles s'inscrit dans un continuum dans une activité de lecture dans un cadre scolaire ou autre.

Sophie Moirand(1979, p.53) , parlant de la relation entre la compréhension de textes et la production d l'écrit : « (...) *il semble logique d'aborder l'écrit par la lecture* ».

D'après cette citation on peut dire qu'il existe une forte relation entre la lecture et l'écriture.

Donc les interactions entre les apprentissages de la lecture combinés aux apprentissages de l'écriture aident à ce que l'apprenant dépasse les structures linguistiques telles que la grammaire et la syntaxe pour être également sensible à la composante discursive et aux règles de fonctionnement d'un texte. Cela est susceptible de l'aider à réaliser le transfert de ces éléments pour la production de l'écrit.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre nous nous sommes intéressés à donner l'origine et la définition de l'écriture ainsi qu'à la notion de l'écriture en langues étrangère avec ses composantes et ses spécificités.

Dans un second plan, notre intérêt se focalise sur la définition de la production écrite notamment celle du texte exhortatif, puis nous avons abordé les stratégies rédactionnelles et celles d'évaluations d'une écriture. Et enfin nous avons montré le lien entre la lecture et l'écriture.

Quelques travaux antérieures portant sur le réinvestissement des connaissances de la lecture sur la compétence scripturale

L'état d'art :

Certes, tout travail de recherche a été abordé, a priori, par plusieurs auteurs, chercheurs et théoriciens mais chacun d'entre eux se focalise sur un axe différent comme c'est le cas de notre thème, qui a été le centre d'intérêt de plusieurs auteurs. Nous présentons dans les lignes suivantes le résumé de quelques travaux traitant la même thématique.

Prenant tout d'abord Stotsky (1983), qui a fait une synthèse de la recherche, qui sert à mettre en évidence les liens entre la lecture et l'écriture. Cette idée bidirectionnelle selon laquelle la lecture et l'écriture sont interactives et interdépendantes, est la plus approuvée et partagée par les spécialistes notamment (Kavaliauskiene 2004). De plus, Shanahan (2006) croit que la lecture et l'écriture ont beaucoup d'impact, l'une sur l'autre et qu'il y a des relations bidirectionnelles entre ces deux activités. Quingnard (1990), dans la lignée des écrivains qui soutiennent l'existence de rapports entre la lecture et l'écriture et indique qu'on ne peut imaginer un écrivain qui n'aurait jamais lu. Pour écrire, il faut disposer des ressources et par conséquent, il faut mettre l'accent sur l'importance des savoirs et des savoirs-faire pragmatiques tirés de l'expérience de la lecture (Tauveron & Sève, 2005).

Alors, il existe indéniablement une forte relation entre la lecture et l'écriture. Les chercheurs traitent le sujet sous les aspects variés et découvrent de plus en plus, le mode d'emploi de cette relation. Plusieurs d'entre eux affirment qu'il existe des interactions entre les deux pratiques à tous les niveaux d'apprentissage et à différents niveaux d'appréhension de ces activités (Giguère, 1999 ; Préfontaine & Lebrun, 1992 ; Préfontaine, Gogard & Fortier, 1998 ; Shneuwly, 2002). La didactique de l'écriture a depuis toujours, mis en évidence les effets de la lecture sur la production des textes (Le Goff, 2010). Selon Shanahan (2006) lire et écrire sont dépendants à travers les bases cognitives communes des habiletés telles que les systèmes visuels, phonologiques, sémantiques, et les mémoires à court et à long termes, et ce qui améliore ces habiletés, a les mêmes implications pour le développement de lecture et l'écriture.

Fitzgerald et Shanahan élabore une recherche intitulé « Les relations entre la lecture et l'écriture représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté » (2000), dans cette étude ces auteurs mettent l'action sur quatre connaissances qui ont une base commune pour la lecture et l'écriture : tout d'abord, il y a le méta connaissance, c'est-à-dire la connaissance au sujet des fonctions des buts de la lecture et l'écriture et aussi,

Quelques travaux antérieures portant sur le réinvestissement des connaissances de la lecture sur la compétence scripturale

les connaissances des interactions entre le lecteur et les scripteurs. Ensuite, il y a des connaissances antérieures ou des connaissances que possède déjà l'élève sur le monde. La troisième connaissance est par rapport aux caractéristiques spécifiques du langage écrit. La dernière catégorie de connaissances communes entre les deux activités est de savoir comment utiliser et générer les informations pendant la lecture et l'écriture.

Cette étude a pour objectif principal d'identifier comment les élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté se représentent les relations entre la lecture et l'écriture. Un questionnaire a été rempli par 439 élèves québécois repartis sur quatre niveaux scolaires : 3^{ème} année, 6^{ème} année, 3^{ème} secondaire et 5^{ème} année secondaire. Un entretien a aussi été réalisé auprès de 18 élèves de chacun de ces niveaux scolaires. À titre exploratoire les réponses des élèves au questionnaire ont été comparées à celle d'un groupe de futures enseignantes au primaire.

L'analyse des résultats révèle que les élèves comme les futures enseignantes perçoivent davantage les effets positifs de la lecture sur l'écriture que ceux de l'écriture sur la lecture. Il apparaît par ailleurs que les élèves de 3^{ème} année émettent plus de réponses axées sur le rapport lecture/orthographe, alors que les élèves du secondaire voient davantage comment l'écriture d'un genre de texte tel que le conte favorise la compréhension d'autres textes du même genre. L'étude indique également que les élèves forts en lecture et en écriture perçoivent davantage de liens entre ces deux activités langagières que les faibles. L'ensemble des résultats fait apparaître l'importance de mettre en évidence de façon plus explicite en classe les multiples dimensions de la relation lecture-écriture.

Selon Reuter dans son étude intitulée « les interactions lecture- écriture » les recherches effectuées sur cette étude confirment également qu'il y a un progrès dans la production écrite des élèves et dans leur lecture à condition que ces relations soient fonctionnalisées et explicitées (p. ex. Privat & Vinson, 1994).

Les travaux d'auteurs sur l'impact de la lecture sur le développement de l'écriture, ne sont pas limités aux pays Francophones, bien au contraire, ils se sont imprégnés même en Algérie par plusieurs auteurs notamment :

La thèse de Mme LahrechMguenni Amel, 2016/2017, qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur l'apprentissage de la lecture et l'écriture en classe de français

Quelques travaux antérieures portant sur le réinvestissement des connaissances de la lecture sur la compétence scripturale

langue étrangère, dont l'intitulé : « De la lecture à la production d'écrits ; Difficultés rencontrées chez élèves de 1^{ère} année secondaire » à l'université d'Oran 2.

Cette recherche en Didactique du FLE se donne pour objectif de rendre compte de l'importance de la pratique de lecture/écriture dans l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu scolaire et dans la compréhension à la fois linguistiques et rédactionnelle chez les apprenants Algériens. Dans cette thèse elle se propose d'étudier le cas des élèves de 1^{ère} Année secondaire, en matière de difficultés de la compréhension en lecture c'est-dire les obstacles que ces derniers rencontrent en lecture ainsi que leurs incapacités rédactionnelles.

Mme Lahreche tente à travers ce travail de recherche à répondre à la question principale, à savoir : - Quelles sont les difficultés que rencontrent les apprenants de la 1^{ère} année secondaire aussi bien à l'écrit qu'en lecture ? Et quelles sont les causes ?

Au coté de cette question majeure, sont venues se greffer d'autres questions secondaires à savoir :

- Comment la lecture/ écriture est-elle pratiquée en classe ?
- Par quelles stratégies est-elle introduite ?
- Et comment, dans le cas de problèmes rencontrés, pourrions- nous remédier et palier cette situation qui devient de plus en plus complexe.

Rappelons que de cette problématique découlent des hypothèses et questions de recherche auxquelles elle avait tenté de répondre tout au long de cette étude.

Elle était parties des hypothèses selon lesquels la pratique de lecture est absente en classe de FLE en première année secondaire et les enseignants ne sont pas conscients de l'importance de cette pratique. Elle avait posées aussi comme hypothèse que les cours de langue française en classe ne répondent pas aux besoins imminents des élèves et ne garantissent pas un accompagnement autonomisant. Et que les difficultés liées à la rédaction des productions écrites pourraient être surmontées à travers la lecture.

L'auteure Lahreche a mené une enquête sur le terrain afin de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses, elle avait établi des questionnaires et mené des entretiens semi directifs destinés aux enseignants et aux apprenants de 1^{ère} année secondaire dans lesquelles elle avait mis l'accent sur les notions de stratégies, de méthodes et de prise en charge.

Quelques travaux antérieures portant sur le réinvestissement des connaissances de la lecture sur la compétence scripturale

L'enquête menée et l'analyse du corpus ont permis de confirmer certaines de ces hypothèses et d'en infirmer d'autres.

Le travail de l'auteur Mami Hind dont l'intitulé « Le réinvestissement des connaissances de lecture dans le développement de la compétence scripturale : Exemple des apprenants de la deuxième année du cycle moyen, 2015/2016 ». Cette étude s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère et concerne plus précisément la relation entre lecture et écriture. Elle tente de comprendre l'impact de la lecture dans la production écrite chez les jeunes apprenants au cycle moyen à travers la problématique suivante : « Quelle place occupe la lecture dans le projet de la didactique ? La lecture pourrait –elle permettre de produire des écrits ? »

Pour apporter des éléments de réponses à la problématique citée précédemment, l'auteur a formulé trois hypothèses. Tout d'abord elle a constaté que les documents et les pratiques lient strictement lecture et écriture en rendant ces deux actions indissociables. Ensuite, elle a déduit que la lecture est insuffisante pour la construction des connaissances spécifiques à l'écrit par rapport au niveau de l'élève. Enfin elle a souligné que le problème de compréhension est un handicap pour la majorité des apprenants, seule une minorité qui sait lire et écrire.

Pour ce faire, elle avait étudié le programme, décrit la place et le type des activités de lecture et d'écriture dans le manuel scolaire, de plus elle fait une observation de classe pour un niveau de 2^{ème} AM et terminé par un questionnaire distribué dans plusieurs établissements de la ville de Sidi Bel –Abbes, afin de recueillir des informations concernant la lecture et l'écriture.

Suite au traitement des données obtenues l'auteur a pu valider les hypothèses émises au début et elle arrive aux résultats suivants :

La lecture est au service de l'écriture car la consigne dans les productions écrites dans le manuel fait toujours appel aux activités de lecture. De plus, l'observation a démontré qu'une partie des élèves arrive à produire des écrits semblables aux textes lus avec l'aide des pratiques pédagogiques de l'enseignante. En effet à partir des résultats obtenus la plupart des apprenants découvrent certaines connaissances spécifiques à l'écrit : la forme du texte, la

Quelques travaux antérieures portant sur le réinvestissement des connaissances de la lecture sur la compétence scripturale

conjugaison, l'orthographe... ainsi que la minorité des apprenants qui lisent bien arrivent à produire des écrits de meilleure qualité.

.

Chapitre n 03:

Présentation de l'expérimentation

Introduction partielle

Après avoir spécifié notre cadre théorique, nous procédons à notre volet expérimental, afin de soutenir le thème traité, répondre à notre problématique, confirmé ou infirmé notre hypothèse du départ qui est : « l'exploitation des textes de lecture aiderait les apprenants à produire des écrits de meilleure qualité ».

Donc, pour enrichir notre étude, donner de crédibilité à notre travail de recherche, apporter des éléments de réponses à notre problématique et mettre en évidence les résultats obtenus, nous avons opté pour une méthode quantitative comparative analytique. Notre corpus est constitué de deux jets (avant et après la lecture /compréhension) réalisés par les apprenants de la troisième année secondaire (3 AS). Notre objectif principal est de montrer l'importance des acquis de la lecture sur la compétence scripturale et d'amener les apprenants à produire un texte cohérent et bien structuré à partir de la lecture d'un texte modèle.

Dans ce présent chapitre, nous présentons la définition de quelques aspects méthodologiques ainsi que les caractéristiques de l'expérimentation (la méthodologie de travail, le lieu, le public visé...), puis nous décrivons le déroulement des activités de pré-test et de la compréhension et de post- test.

1. Définitions de quelques aspects méthodologiques liés à l'expérimentation :**1.1/ L'enquête :**

Selon R. Galisson et D. Coste dans le dictionnaire de la didactique des langues (1976, p.188) : l'enquête est conçue comme une :

« Investigation motivée par le besoin de vérifier une hypothèse ou de découvrir une solution à un problème, et consistant à recenser et à interpréter aussi méthodologiquement que possible un ensemble de témoignages susceptible de répondre à l'objectif visé. Elle par d'une observation directe ou indirecte de la population dont elle étudié le comportement. (...). La démarche d'un enquête renvoie au rapport entre théorie et empirie à la question de l'objet, de l'objectivation, aux problèmes de validation d'hypothèses de légitimité, de pertinence, de signification, d'interprétation des résultats ».

1.2/ L'échantillon :

Pour A. Blanchet et A. Gottman (1992, p.97) : « *l'échantillon est de sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger et à quel titre, déterminer les acteurs dont on estime en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose* ».

1.3 / l'étude comparative :

L'étude comparative est considérée comme étant un outil qui permet d'aider dans le choix et les prises de décision, en collectant, en analysant et en comparant les informations pour atteindre le but concerné.

2. Méthodologie de travail :

Comme nous l'avons cité précédemment notre démarche méthodologique s'appuie essentiellement sur une méthode analytique quantitative comparative appliquée sur un corpus constitué de deux jets (avant et après la lecture). Cette étude est faite en trois séances dont le but principale est de rédiger une production écrite d'un texte exhortatif à travers la lecture / compréhension d'un texte modèle avec les apprenants de baccalauréat (3 AS).

A cet effet, nos apprenants scripteurs (les apprenants de 3 AS) étaient invités à produire deux jets. Un premier texte avant la lecture, pour vérifier leurs prés-requis, et un deuxième jet produit après avoir lu un texte d'aide accompagné d'un questionnaire, afin de montrer l'impact de la lecture dans l'amélioration de l'écriture des apprenants.

3. Présentation du lycée :

Notre expérimentation a été réalisée au niveau du lycée Marzoug Chérif qui se situe à proximité de la ville d'el Taref, proche de la mosquée. Cet établissement a ouvert ses portes le 20/07/1981. Il a 23 salles de cours, 07 laboratoires pour l'enseignement des sciences expérimentales et physiques, 1 pour l'enseignement de l'informatique et un terrain de sport. Dans cet établissement nous comptons 21 enseignants pour un nombre de (782) apprenants répartis sur trois niveaux : première année, deuxième année, troisième année secondaire en deux spécialités lettre arabe et science.

4. L'enseignante :

Nous avons choisi une séance assurée par l'enseignante Melouah Amel âgée de 30 ans, elle a une expérience de sept ans. Elle nous a beaucoup aidés dans notre expérimentation.

5. Description du public visé :

Notre expérience a été menée avec un public d'apprenants de 3 AS réparti en deux groupes de 18 élèves chacun dont l'âge varie entre 16 à 18 ans, parmi eux 10 filles et 8 garçons dont le niveau est hétérogène. Le profil linguistique de notre public est multilinguistique, les apprenants étudient la langue arabe qui est la langue nationale et deux langues étrangères le français et l'anglais.

La classe est divisée en deux groupes en raison de la situation sanitaire provoquée par la pandémie covid 19.

5.1 Justification du choix :

Le choix de cette classe d'examen n'était pas arbitraire, mais dû à plusieurs raisons à savoir ; ces apprenants peuvent s'exprimer facilement, ainsi que cette année est une étape préparatoire au cursus universitaire et pendant laquelle l'apprenant se prépare pour passer un examen de bac. De plus nous savons que presque toutes les spécialités à l'université sont étudiées en français, pour cela il faut que chaque apprenant prenne en considération l'apport de la lecture sur le développement de la compétence scripturale pour qu'il soit capable d'exploiter les acquis de cette activité pour produire des textes de manière autonome et de meilleure qualité.

6. La démarche analytique quantitative comparative:

6.1 Le pré-test : (premier jet)

Le déroulement de la séance :

L'enseignante a consacré une séance de 45 min auprès de 18 apprenants, elle leur a demandé de rédiger un texte exhortatif en respectant la consigne suivante : « **Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples. En tant que membre de l'association « protégeons l'enfance », rédiger un appel, en 15 de lignes, adressé au président de l'UNICEF dans lequel vous l'incitez à soutenir ces victimes et mettre fin à ces conflits. »**

Après, elle a collecté les copies du premier jet des apprenants.

6.2 L'activité de lecture compréhension :

L'enseignante a programmé une deuxième séance de 45 min concernant l'activité de lecture compréhension, cette dernière est considérée comme une activité première en classe de langue, c'est un outil de transmission de savoirs et de savoirs faire.

Cette activité figure dans la première séquence de la répartition annuelle du programme du manuel scolaire sous le titre « produire un texte pour inciter le destinataire à agir » qui s'inscrit dans le troisième objet dont l'intitulé est : L'appel (voir la fiche pédagogique dans les annexes).

Pour réaliser cette activité, l'enseignante a proposé un texte sous le titre « Le père d'Ahed Tamimi lance un appel pour la libération de sa fille », publié le 27 Janvier, 2018 à 9 :49 par BassemTamimi avec l'équipe d'Avaaz ; dont l'objectif principal est d'amener l'apprenant à comprendre le fonctionnement de l'appel et de s'approprier les stratégies du texte exhortatif.

Dans un premier temps, l'enseignante a commencé la séance en demandant à ses apprenants d'analyser les éléments périphériques qui composent le texte (le titre, le nombre de paragraphe, la source,...)

Dans un second temps, elle les a invités à une lecture silencieuse pendant 10 min, puis elle leurs a demandé de faire une lecture analyse c'est-à-dire de repérer le destinataire, le destinataire, le thème, ainsi que d'autres questions pour approfondir la compréhension du texte par exemple :

1. Pourquoi les israéliens ont arrêté Ahed ?
2. Comment Ahed Tamimi était décrite ?
3. Ahed ne doit sous aucun prétexte être prisonnière, relevez du 2^{ème} paragraphe un passage qui exprime le même sens ?
4. Relevez trois arguments avancés par le père d'Ahed Tamimi ?
5. L'énonciateur est-il présent explicitement ou implicitement dans le discours ?
6. Que vise-il- à travers son discours ?

Dans une dernière phase, l'enseignante a conclu la séance par une courte synthèse qui porte sur les spécificités du texte exhortatif (le plan, les temps verbaux, l'impératif, le subjonctif...).

6.3 Le post-teste (deuxième jet) :

Cette activité concerne la production écrite du deuxième jet, cette dernière est un moyen d'expression qui se caractérise par un fonctionnement particulier de la syntaxe, la morphologie et qui répond aux normes de la cohérence. Lors de cette séance qui dure 45 min les apprenants sont invités à reproduire les productions écrites en respectant la même consigne de départ. L'objectif principal de cette séance est d'amener l'apprenant à produire un texte exhortatif.

Conclusion partielle

Après avoir présenté la définition de quelques aspects méthodologiques ainsi que les caractéristiques de l'expérimentation (la méthodologie de travail, le lieu, le public visé...), nous décrivons le déroulement des activités de pré-test et de la compréhension et de post-test. Nous procédons dans le chapitre qui suit à l'analyse des copies et l'interprétation des résultats obtenus.

Chapitre n 04 :

Analyse des données

Introduction partielle

Au cours de ce chapitre nous allons faire l'analyse des copies et l'interprétation des résultats obtenues, ainsi une synthèse qui aboutira à la confirmation ou l'infirmité de notre hypothèse.

1. Analyse et commentaire des données :**1.1 La grille de critères d'analyse des productions écrites :**

A travers cette analyse, nous tenterons de vérifier le rôle de la lecture/compréhension dans le développement de la compétence rédactionnelle des apprenants.

Pour analyser les écrits des élèves, nous nous sommes basés sur le tableau évaluatif et nous avons proposé la grille suivante :

Tableau 01 : La grille de critères d'analyse des productions écrites.

Les critères de réussite	Oui	Non
-Le respect de la consigne.		
- Le respect du type de texte.		
- Le respect de la répartition du texte.		
- La présence d'une partie argumentative.		
- La présence d'une partie expositive. (Exposer un constat négatif).		
- la présence d'une partie exhortative. (proposer des solutions).		
- La pertinence des idées.		
- La cohérence et la cohésion. .		
- l'utilisation du lexique péjoratif.		

- La présence de l'expression de but.		
- La structure de la phrase.		
- Les fautes d'orthographe et grammaticales.		
- La ponctuation et la majuscule. .		
- L'emploi du présent de l'indicatif.		
- L'emploi du subjonctif.		
- L'emploi de l'impératif.		
- L'utilisation des verbes performatifs.		
- L'emploi du conditionnel présent		
- L'utilisation des verbes de modalités.		
- La mise en page.		

1.2 Analyse et commentaire des copies :

Notre travail d'analyse était effectué sur un nombre limité de copies, ce nombre restreint est dû à la situation sanitaire provoquée par la pandémie du covid 19 et aussi à l'absence des apprenants, étant donné que notre expérimentation était réalisée en fin de semestre pendant le mois de Ramadan.

Tableau 02 : Analyse des copies de pré-test

Les critères de réussite	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	Oui	Non
- Le respect de la consigne.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	00
- Le respect du type de texte	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	00
- Le respect de la répartition du texte.	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	09	01
- La présence d'une partie expositive.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	00

(Exposer un constat négatif)												
- La présence d'une partie argumentative.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	00
- La présence d'une partie exhortative. (proposer des solutions)	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	09	01
- La pertinence des idées	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	03	07
- La cohérence et la cohésion	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	03	07
- L'utilisation du lexique Péjoratif	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	00
- L'utilisation de l'expression de but.	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	07	03
- La structure de la phrase.	-	+	+	-	-	+	+	+	-	-	05	05
-Les fautes d'orthographe et grammaticales.	-	+	-	-	-	+	+	+	-	+	05	05
-La ponctuation et la majuscule	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	03	07
- L'emploi du présent de l'indicatif.	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	09	01
- L'emploi du subjonctif.	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	01	09
- L'emploi de l'impératif.	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	03	07
- L'emploi du conditionnel présent.	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	01	09
- L'emploi des verbes performatifs.	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	08	01
-L'utilisation des verbes de modalité.	-	+	-	-	-	+	+	+	+	+	06	04
-La mise en page.	-	+	+	-	-	+	+	+	+	-	06	04

% de réussite ou d'échec	45 %	95 %	60 %	30 %	45 %	90 %	75 %	75 %	65 %	60 %
--------------------------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------

Tableau 03 : Analyse des copies de post-test

Les critères de réussite	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	Ou	Non
- Le respect de la consigne.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	00
- Le respect du type de texte	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	00
- Le respect de la répartition du texte.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	00
- La présence d'une partie expositive. (Exposer un constat négatif)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	00
- La présence d'une partie argumentative.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	00
- La présence d'une partie exhortative. (proposer des solutions)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	00
- La pertinence des idées	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	00
- La cohérence et la cohésion	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	00
- L'utilisation du lexique péjoratif	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	00
- L'utilisation de l'expression de but.	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	08	02

- La structure de la phrase	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	08	02
-Les fautes d'orthographe et grammaticales.	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	07	03
-La ponctuation et la majuscule.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	00
- L'emploi du présent de l'indicatif.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	00
- L'emploi du subjonctif.	-	+	+	-	-	+	-	-	-	-	03	07
- L'emploi de l'impératif.	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	09	01
- L'emploi du conditionnel présent.	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	05	05
- L'emploi des verbes performatifs.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	00
-L'utilisation des verbes de modalité	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	07	03
-La mise en page.	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10	00
% de réussite ou d'échec	65 %	100 %	95 %	75 %	75 %	100 %	90 %	90 %	95 %	95 %		

3. Analyse quantitative comparative entre les données des résultats des deux jets :

Pour analyser ces données, nous allons faire une étude quantitative comparative entre les données des résultats des deux jets, c'est-à-dire le pré-test (1er jet) et le post-test (2^{ème} jet).

A l'issue des données du tableau n°2 et du tableau n°3, nous pouvons effectuer notre analyse par rapport aux critères suivants :

1. L'aspect pragmatique :**a. Le respect de la consigne :**

Dans le 1^{er} et le 2^{ème} jet la majorité 100% des apprenants ont produit des paragraphes correspondants à la consigne (rédaction d'un appel adressé à l'UNICEF). Cela veut dire qu'ils ont bien lu et compris la consigne.

b. Le respect du type de texte :

Dans le 1^{er} et le 2^{ème} jet, la majorité des apprenants ont respecté le type du texte adapté.

Leurs écrits comprennent :

1- Une partie expositive : la majorité 100% des écrits des apprenants dans le 1^{er} et le 2^{ème} jet contenant un constat négatif et ils ont attiré l'attention sur une situation problématique qui est les effets de la guerre sur les enfants.

2- Une partie argumentative : la majorité 100% des apprenants ont donné des arguments qui justifient la nécessité d'un changement. Dans cette partie un très bon nombre d'apprenants dans les deux jets ont utilisé dans leurs textes des articulateurs logiques et chronologiques (d'abord, ensuite, enfin, premièrement, deuxièmement...) (voir annexe 1, 6, 7, 9,10).

3- Une partie exhortative : dans le 1^{er} jet 90% des écrits des apprenants comprennent les trois parties du texte exhortative, seulement une copie qui présente 10% ou l'apprenant n'a pas rédigé cette partie (voir annexe 4).

Tandis que dans le 2^{ème} jet la majorité des apprenants ont rédigé la partie exhortative du texte c'est-à-dire qu'ils ont lancé un appel au président de l'UNICEF pour aider et soutenir ces enfants.

2. L'aspect sémantique :**a. La pertinence des idées :**

Dans le premier jet presque la plupart des apprenants 70% n'arrivent pas à montrer des idées pertinentes, ils n'ont pas enrichi leurs textes en utilisant des mots et des verbes précis.

Dans le deuxième jet la majorité 100% des apprenants ont écrit des phrases simples et acceptables. Ils ont réussi à rédiger des informations pertinentes (voir annexe 2) par exemple : « la guerre est le synonyme de violence, elle ne se fait pas avec des fleurs, c'est juste pour terroriser ces enfants qui ont perdu le goût de la vie..... ils sont devenus des corps sans âmes. Pour eux la guerre c'est l'enfer, c'est l'éloignement du pays c'est la douleur ».

Ils ont aussi ajouté des nouvelles informations à leurs écrits dans le 2^{ème} jet (voir annexe 7), l'apprenante a ajouté des statistiques (on nombre plus que 20 000 enfants autour du monde qui souffrent de la guerre, (...) plus de 15 000 orphelins), de plus elle illustre son écrits par une information extraite du texte d'aide qu'ils ont lu (les arrestations illégales des enfants en Palestine comme celle de AhdTamimi).

b. La cohérence et la cohésion :

70% des apprenants dans le 1^{er} jet ont rédigé des textes dont la cohérence et la cohésion sont absentes.

En revanche, dans le 2^{ème} jet tous les apprenants ont réussi à rédiger des textes acceptables et cohérents, autrement dit-il ya un rapport entre leurs idées.

c. L'utilisation du lexique péjoratif :

Dans les deux jets la majorité 100% ont employé le lexique de la guerre (dégâts, agressive, victimes, massacre, la violence, vengeance, l'enfer, la souffrance, handicapes, la famine, agressif, maladies dangereuses...).

Dans certains copies du 2^{ème} jet, ils ont utilisé un nouveau vocabulaire voir annexe 6 (rachitisme, des guerres destructrices, répressives, les tueurs, malnutrition) annexe 7 (les viols des filles, arrestations illégales,

3. L'aspect morphosyntaxique :**a. La structure de la phrase :**

Dans le 1^{er} jet la moitié des apprenants ont écrits des phrases agrammaticales, mal formulées et non compréhensibles (voir annexe 1,4, 5,9, 10) ; par exemple dans :

La copie n°1 : « elle les prendre agressive cela a fait des enfants la famine et la pauvreté et a également affectés psychologiquement ».

La copie n°4 : « d'abord la guerre transforme les enfants en épaves »

La copie n°5 : « si l'enfant vivre contre tout ça il aura des problèmes psychologie grâce à les massacres qui l'enfant vient »

La copie 10 : « enfin, les enfants se sont vu refuser le droit d'étudier »

Tandis que dans le 2^{ème} jet 80 % des apprenants produisent des phrases simples et correctes grammaticalement, ils ont apporté des améliorations au niveau de leurs phrases précédentes.

La copie 10 : « le droit d'étudier n'est pas respecté »

La copie 5 : « si l'enfant vit dans tout ça (les guerres) il aura des problèmes psychologiques »

b. Les fautes d'orthographe et grammaticales :

La moitié des apprenants dans le 1^{er} jet commettent des fautes d'orthographe et grammaticales (voir annexe 5) : « des problèmes psychologie, les massacres, contre, la Syrie », (annexe 3) : « affectifs, blessures, épaves ».

Dans le 2^{ème} jet, nous avons constaté que 80% ont corrigé leurs fautes par exemple : (dans l'annexe 5) : « des problèmes psychologie dans 1^{er} jet devient des problèmes psychologiques dans 2^{ème} jet » ; (dans l'annexe 3) : « affectifs dans le 1^{er} jet devient affectifs dans le 2^{ème} jet, blessures dans le 1^{er} jet devient blessures dans le 2^{ème} jet ... »

c. La ponctuation et la majuscule :

Seulement 30% des apprenants dans le 1^{er} jet ont utilisé presque la ponctuation et la majuscule, et 70% ils ne savent pas quand est ce qu'on met la majuscule par exemple :

(Dans l'annexe 1 et 5) : ils ont écrit les pronoms personnels « je » et « nous » en minuscule au début de la phrase dans la partie exhortative du texte, et (dans l'annexe 8) : l'apprenant met la majuscule au milieu de la phrase par exemple « Les enfants sont **L**a génération... »

Dans le 2^{ème} jet, nous avons remarqué presque la majorité des apprenants maîtrisent l'emploi de la majuscule et la ponctuation, ils ont utilisé la virgule après les connecteurs logiques (voir annexe 1,6, 7, 9,10), et le point pour indiquer la fin de la phrase.

d. La conjugaison :

Nous avons constaté dans le 1^{er} jet que :

La majorité des apprenants commettent des erreurs de conjugaison (voir annexe 1) : « elle provoquie, je lancer », (annexe 2) : « ...on compte beaucoup victimes de guerre **et** exposés », (annexe 5) : « il auras », (annexe 7) : « ils être ».

80% des apprenants ont utilisé les verbes performatifs « appeler, lancer », seulement 20% (deux copies) ils n'ont pas employé ces verbes (voir annexe 4 et 8).

60% des écrits des apprenants contenant les verbes de modalité (voir annexe 2, 6, 7,8 ,9 ,10) « nous **pouvons** : (annexe 2), il **faut** :(annexe 6), pour **vouloir** : (annexe 7), le monde **doit** : (annexe 8), **peut** : (annexe 9) ».

La majorité des élèves savent utiliser le présent de l'indicatif, mais 90% ne maîtrisent plus l'emploi du subjonctif et le conditionnel.

Tandis que 30% des apprenants arrivent à utiliser l'impératif (voir annexe 2 : « arrêtez les conflits, laissez nos enfants », (annexe 6) : « protégez l'enfance », (annexe 8) : « imagine des millions... ».

Par contre dans le 2^{ème} jet nous avons remarqué :

Une amélioration au niveau de la conjugaison des verbes par exemple (dans l'annexe 7) : l'apprenant a conjugué correctement le verbe avoir au future « il aura », (dans l'annexe 1) : l'apprenant a corrigé la conjugaison du verbe provoquer au présent « la guerre provoque ».

La majorité des apprenants ont utilisé les verbes performatifs et 70 % ont utilisé les verbes de modalité.

La moitié des apprenants maîtrisent l'emploi du conditionnel, (voir annexe 2) : « nous pourrions », (annexe 6) : « pourraient », annexe 8) : « ils auraient ».

30% des apprenants maîtrisent l'utilisation du mode subjonctif (voir annexe 2) : « ne soyez pas », (annexe 3) : « nous soyons », (annexe 6) : « il faut que ces enfants reçoivent ... ».

4. L'aspect matériel :

a. La mise en page :

Dans le 1^{er} jet, 40% des apprenants ont rédigé des textes dont l'organisation de la page est satisfaisante. Tandis que dans le 2^{ème} jet la majorité des écrits des apprenants sont bien organisés, ils ont respecté la structure textuelle de leurs écrits (l'alinéa, espace entre les mots et les phrases, retour à la ligne) .

Remarque :

La plupart des apprenants dans le 1^{er} jet ont utilisé des titres à leurs écrits comme :

« Sauvez les enfants », « arrêtez les guerres », « protégez les enfants », « sauvez notre enfants », « protégeons les enfants des guerres ».

4. Etude quantitative comparative des résultats obtenus au pré-test et au post-test :

Tableau 03 : les résultats de pré-test et de post-test

Les critères de réussite	Pré-test	Post-test
-Le respect de la consigne.	100%	100%
-Le respect du type de texte.	100%	100%
-Le respect de la répartition du texte (3 parties).	90%	100%
- La présence d'une partie expositive. (Exposer un constat négatif)	100%	100%
-La présence d'une partie argumentative.	100%	100%
- la présence d'une partie exhortative. (proposer des solutions)	90%	100%
- La pertinence des idées	30%	100%
- La cohérence et la cohésion	30%	90%

- l'utilisation du lexique péjoratif.	100%	100%
- La présence de l'expression de but.	70%	80%
- La structure de la phrase	50%	80%
- Les fautes d'orthographe et grammaticale	50%	70%
- La ponctuation et la majuscule	30%	100%
-L'emploi du présent de l'indicatif	90%	100%
-L'emploi du subjonctif.	10%	30%
- L'emploi de l'impératif.	30%	90%
-L'emploi du conditionnel présent.	10%	50%
- l'emploi des verbes performatifs	80%	100%
- L'utilisation des verbes de modalités.	60%	70%
- La mise en page.	60%	90%

Les résultats du 1^{er} jet nous montrent que 30% des apprenants ont produit des textes inacceptables et insuffisants, tandis que les résultats du post-test (2^{ème} jet) nous montre que la majorité des apprenants ont développé leurs capacités pour écrire des textes cohérents et bien organisé sur le plan thématique, pragmatique, syntaxique, morphologique et matériel.

Une progression significative a été constatée presque sur la plupart des compétences visées : « la pertinence des idées » en passant de 30% à 100%, « la cohérence et la cohésion » en passant de 30% à 90%, « la présence de l'expression de but » en passant de 70% à 80%, « la structure de la phrase » en passant de 50% à 80%, « la ponctuation et la majuscule » en passant de 30% à 100%, « l'emploi du conditionnel présent » en passant de 10% à 50%, « l'emploi du subjonctif » en passant de 10% à 30%, « l'emploi de l'impératif » en passant de 30% à 90%, « l'emploi des verbes performatifs » en passant de 80% à 100%,

« l'utilisation des verbes de modalités » en passant de 60% à 70%, « la mise en page », en passant de 60% à 90% .

% de réussite (pré-test)	% de réussite (post-test)
70%	100%
Progression significative	

Figure 01 : les résultats de pré-test

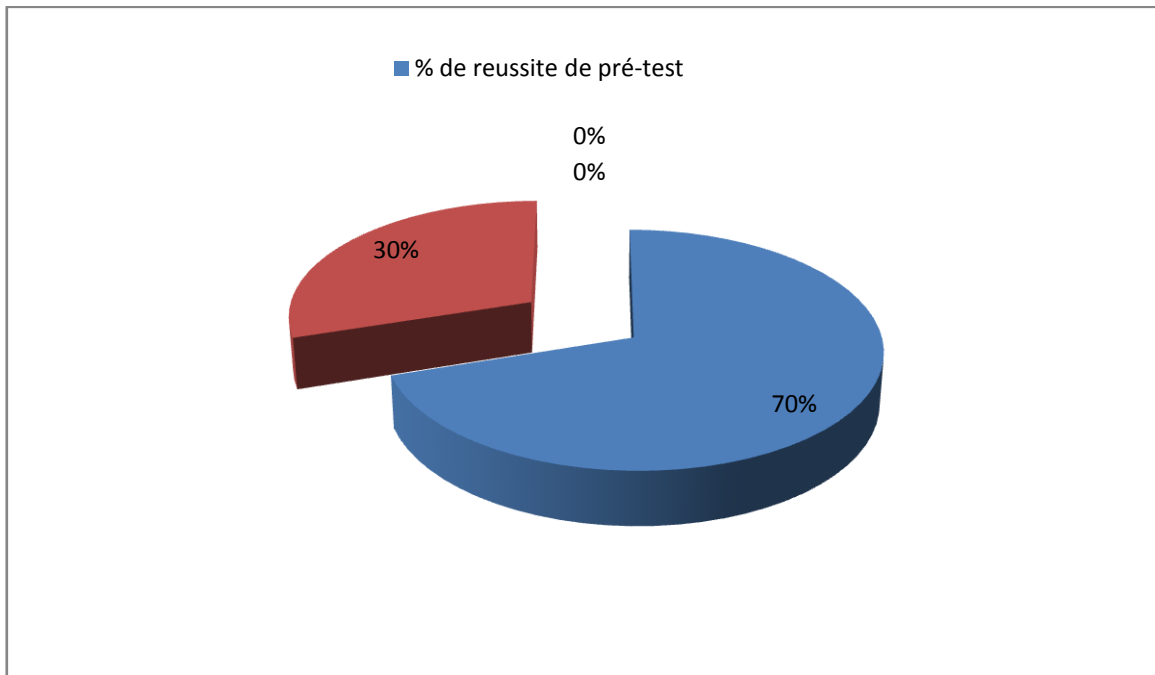


Figure 02 : les résultats de réussite de post-test



5. Synthèse :

Nous pouvons synthétiser que :

Les deux écrits des apprenants ont fait l'objet de deux analyses (analyse des copies de pré-test « 1^{er} jet » et analyse des copies de post-test « 2^{ème} jet »), en se basant sur un tableau évaluatif.

Après avoir analysé les productions écrites du premier jet, nous pouvons relever quelques insuffisances dans le domaine de l'écrit, nous citons les suivants :

- Quelques apprenants n'arrivent pas à traduire leurs pensées de la langue maternelle en français langue étrangère ce qui influe négativement sur la cohérence de leurs écrits.
- Ils n'ont pas assez de bagage lexical pour exprimer leurs idées, ce qui nous donne des écrits insuffisants sur le plan thématique, sémantique, morphosyntaxique, pragmatique.
- Quelques apprenants ne maîtrisent pas l'emploi de la ponctuation et la majuscule, ils commettent des fautes grammaticales et d'orthographe.

A partir de ces résultats, nous pouvons souligner que les apprenants ne s'intéressent pas à la lecture (manque de motivation). Tandis que les résultats du 2^{ème} jet ont porté des améliorations : (vocabulaire riche, phrases bien formées, des nouveaux mots, des idées pertinentes, des nouvelles informations...)

Donc, ces résultats nous ont permis de constater l'utilité et l'efficacité de l'activité de lecture « compréhension » dans le développement de la compétence rédactionnelle des apprenants.

Pour conclure nous pouvons confirmer moyennement notre hypothèse de départ qui était : « l'exploitation des textes de lecture aiderait les apprenants à produire des écrits de meilleure qualité ».

Conclusion partielle

Notre démarche méthodologique basée sur une analyse quantitative comparative nous a permis de recueillir des données de manière crédible et objective voire efficace en ce qui concerne l'apport de la lecture dans le développement de l'activité rédactionnelle chez les apprenants de la troisième année secondaire.

Compte tenu des résultats obtenus de notre analyse, nous pouvons dire que la lecture en classe de FLE joue un rôle primordial car elle développe la compétence scripturale des apprenants. Il semble que la lecture/ compréhension des textes d'aide a apporté beaucoup d'avantages dont 30% des apprenants ont développé leur capacité d'écrire.

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion générale :

En guise de conclusion, après avoir constaté que la majorité des apprenants éprouvent des difficultés au niveau de la rédaction des écrits en FLE, nous avons mené une enquête qui s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit et qui a pour objectif principal de montrer l'impact de la lecture dans le développement de l'apprentissage de l'activité rédactionnelle, chez les apprenants de la troisième année secondaire.

Dans notre étude nous nous sommes basées sur les travaux d'Yves Reuter « les relations et les interactions lecture-écriture dans le champ de la didactique ,1995 », les travaux de Michel Fayol « La compréhension lors de la lecture : un bilan provisoire et quelques questions, 1992 » et la thèse de doctorat de Mami Hind dont l'intitulé « Le réinvestissement des connaissances de lecture dans le développement de la compétence scripturale : Exemple des apprenants de la deuxième année du cycle moyen, 2015/2016 »

Nous avons tenté de comprendre l'enjeu des pratiques réalisées par l'enseignant dans le développement de l'ensemble des compétences afin d'aider les apprenants à bien écrire ; à travers la problématique suivante : Quel rôle jouent les acquis de la lecture dans le développement de l'activité rédactionnelle ?

Pour répondre à notre problématique, nous avons énoncé l'hypothèse suivante :

- L'exploitation des textes de lecture aiderait les apprenants à produire des écrits de meilleure qualité.

Pour répondre à notre hypothèse, nous avons opté pour une étude quantitative comparative à partir des productions écrites des apprenants de la 3^{ème} AS au niveau du lycée Marzoug Chérif à El Taref.

Au terme de notre recherche, la consigne donnée aux apprenants lors de la rédaction était de produire un texte exhortatif sur les effets des guerres et les conflits armés sur les enfants, dans lequel ils ont rédigé un appel en 15 de lignes adressé au président de l'UNICEF, dans lequel l'apprenant lui inciter à soutenir ces victimes et mettre fin à ces conflits.

Après avoir analysé les copies des apprenants nous pouvons dire que les résultats de notre enquête nous ont permis de confirmer moyennement notre hypothèse de départ et aussi,

Conclusion générale

de constater l'utilité et l'efficacité de l'activité de lecture « compréhension » dans le développement de la compétence rédactionnelle des apprenants.

Pour finir, nous avons déduit que la lecture des textes (les pratiques pédagogiques) est un processus indispensable en faveur de la compétence scripturale par l'enrichissement du vocabulaire, de la syntaxe, de l'orthographe et la mémorisation des connaissances chez 30% des apprenants.

Dans cette perspective, nous pouvons noter que notre étude ne peut être considérée qu'un pas préliminaire envers d'autres recherches visant l'amélioration de la qualité des apprentissages.

Référence Bibliographique

Référence Bibliographique

Référence Bibliographique :

Article :

-Belhadj, Mustapha. «Articulation de la compréhension/production de l'écrit» la dimension culturelle dans l'enseignement- apprentissage du FLE. LRST, FLSH Mohammedia, Maroc *Langue(s) & Parole* : 2019, Vol. 4, Num. 4, p. 17-31,

Fitzgerald, J. et T. Shanahan. "Reading and writing relations and their development". *Educational Psychologist*, vol. 35, no. 1, 2000, pp. 39–50.

Perfetti et Hart, (2001). Cité par Megherbi Hakima, Ehrlich Marie-France. Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs de textes écrits. In: *L'année psychologique*. 2004 vol. 104, n°3. pp. 433-489.

Reuter Yves. Les relations lecture-écriture dans le champ didactique. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°86, 1995. pp. 5-23.

Richaudeau, François. Le processus de lecture en six schémas. In: *Communication et langages*, n°58, 4ème trimestre 1983. p. 10-20.

Romian Hélène. Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993), réunis et présentés par Yves Reuter. Collection Exploration, 1994. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°14, 1996. La grammaire à l'école. Pourquoi en faire ? Pour quoi en faire ? Sous la direction de Claude Vargas et Francis Grossmann. pp. 232-236. Disponible sur le site https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1996_num_14_1_2507_t1_0232_0000_1 consulté le: 01/06/2021.

Référence Bibliographique

Ouvrage :

Bentolila, Alain. De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Edition Plon. 1996.

Bianco Maryse, « lire pour comprendre et comprendre : quoi de neuf ? », rapport pour la conférence de consensus lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de la compétence de lecture ? mars 2016, p.24-26 et p.44-66.

Bianco Maryse, Laurent Lima, Emmanuel Sylvestre, « Comment enseigner les stratégies de compréhension en lecture », dans E. Gentaz et P. Dessus (Ed.), comprendre les apprentissages Paris, Dunod, 2004, p48-68.

Blanchet. A et Gotman. A. L'enquête et ses méthodes : l'entretien, Nathan. Paris.1992, P 97.

Cèbe,S ; Goigoux, R ; Thomzrt,S.enseigner la compréhension ;principes didactiques, exemples de taches et d'activités Lire écrire, un plaisir retrouvé. 2004, p1-39.

Content, A. Quelle sont les compétences et processus mobilisés par l'élève dans l'apprentissage de la lecture et de l'entrée dans l'écrit a la maitrise ?conférence de consensus, Paris. 2003.

Cité par Cornaire. C et Raymond. P.M. La production écrite, ed. CLE international. Paris. 1999, p 64.

Charmeux , E,. Apprendre à lire et à écrire, 2 cycles pour commencer, Toulouse, SEDRAP. 1992, P.91.

Charmeux. E. 1992. Apprendre à lire et à écrire. 2cycle pour commencer. Toulouse, SEDRAP. 1992, P102.

Référence Bibliographique

Charmeux, E. Apprendre à lire et à écrire, cycles pour commencer, Toulouse, SEDRAP. 1992, p.65.

Chevalier, B. La lecture et la prise de note. Paris : Nathan, 1992. p35.

Dabène, M. L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. 1987, P 48.

Deschenes, M. Cité par Robert, J-P.1988, p170.

Desroche H., revue Anamnèses 9, p39. Cité. In : Eckenschwiller Michele, l'écrit universitaire, Ed, d'organisation, paris, 1994, Ed. CHIHAB ? Alger P35.

Evelyne Chaverot et Decker Chantal. Le parcours Lecture AU C.P.Hatier-Cepec. Paris, 2001.

Ecarpit, Robert, l'écrit de la communication, collection « que sais-je » presse universitaire de France, 1993, p17.

Favart, M.et Olive, T. Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. Psychologie française 50 (2005) 273-285.

Fayol, M. « La compréhension lors de la lecture : un bilan provisoire et quelques questions ».In P. Lecoq (Ed) la lecture : processus, apprentissage, troubles. Lille, PUL, 1999, p 79-101.

Gaonac'h D.et Fayol, M., Aider les élèves à comprendre : Du texte au multimédia, Paris, Ed Hachette, 2003, p48.

Giasson, Jocelyne. La compréhension en lecture. Pratiques pédagogiques.1996.

Gray, William. Précurseur de lecture active, Ed. Que sais-je ? Paris, 1987.p.30.

.Lecoq, P. La lecture, apprentissage, troubles. Lille : presses Universitaire de Lille.1992.

Référence Bibliographique

Le Gof, F. Interaction lecture/ écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques ? Rencontre des chercheurs en didactique des littératures 11.2010.

Malmquist, j et Proett, Jet Gill, k(1978) cité par Robeet J-P .1973, p17.

Moirand S. « Enseigner à communiquer en langue étrangère », Hachette, Coll., Paris, 1982,p 20.

Moirand, S, situations d'écrit, compréhension/ production en français langues étrangers, CLE international, Paris, 1979, p57.

Olive, T. & Piolat, A .Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. Le langage et l'homme, 28(2), 2003, 191-206.

Préfontaine, C et Lebrun, M. La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage. Montréal : les éditions logiques.1992.

Perfontaine, C et Gogars, L, Fortier, G. Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture. Montréal : les éditions logiques.1998.

Privat, J.M & Vinson, M-C (1994). Scriptor in Fabula. Dans Y.Reuter(dir). Les intaraction lecture écriture. Acte du colloque THEODILE CREL ? Lille, Berne : Peter Lang.

novembre 1993 p.243- 261.

Reeve, Johnmarshall. Psychologie de la motivation et des émotions. De Boeck supérieur ; traduction de Rob Kaelen. 2é édition revue et argumentée. 2017, P 12-13.

Shneuwly, B. L'écriture et son apprentissage : le point de vu de la didactique. Eléments de synthèse. Pratique, 115/116, 2002, p237-246.

Référence Bibliographique

Valdois, Sylviane. Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture les 4 et 5 décembre 2003.

Y. Reuter (dir) .Les interactions lecture- écriture. Actes du colloque THEODILE-CREL, Lille, Berne : Peter Lang.novembre 1993, p. 111 .132.

Mémoire :

Delplanque Émilie. L'articulation lecture-écriture au CP. Education. 2012. disponible sur le site : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760134/document> consulté le: 30/05/2021

Chebira Rafik L'enseignement de l'expression écrite à l'école fondamentale Algérienne (2^{ème} palier, classe de 6^{ème} année) : Du dossier de langue à l'enseignement par unités didactiques. Analyse comparative. Mémoire de magistère. Université de Mentouri- Contantine. 2008-2009.p 36-37.

Lahreche Mguenni Amel. « De la lecture à la production d'écrits ; Difficultés rencontrées chez élèves de 1^{ère} année secondaire ».Thèse de Doctorat. L'université de Oran 2.2016/2017.

Dictionnaire :

Cuq, j-p. (2003).dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde coll.Asdifle, paris, Ed. International, p78

Cuq ,J-P et GURCA,I (2005). Cour de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, p.166.

Gausson, Robert, COSTE, D (1976). Dictionnaire de didactique et de langues. Ed. Hachette, Paris, p312.

Glisson. R et Coste.D (1976). Dictionnaire de didactique des langues. (Réédition 1998).

Référence Bibliographique

Mounin, G (1974). Dictionnaire de la linguistique, Paris, PUF, p.221.

Robert, j-p.(2008).dictionnaire pratique de didactique du fle, Paris, Ophrys,p16.

Ibid., p76.

Site web :

<https://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/hlecture/hlintegr.html>

http://cruciverbiste.club/index.php?id_cms=161&controller=cms#:~:text=Volume%20%2F%20R%C3%A9volution%20%2F%20Vo%C3%BBte%20%2F%20Volte,signifiait%20%E2%80%9Cfeuilles%20manuscrites%20enroul%C3%A9es%E2%80%9D.

<https://fr.wiktionary.org/wiki/lecture.>

https://www.persee.fr/renderIllustration/colan_0336-1500_1983_num_58_1_T1_0018_0000_2.png

<https://cenop.ca/troubles-apprentissage/dyslexie-dysorthographie.php#:~:text=La%20dyslexie%20est%20un%20trouble,nuit%20grandement%20%C3%A0%20la%20compr%C3%A9hension.>

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482/document>

<https://fr.scribd.com/doc/312421572/Le-texte-exhortatif-pdf>

Mémoires consultés :

Lakhel Noria, de la lecture à l'écriture... le réinvestissement des connaissances de lecture en compétence scripturale, cas des apprenants de la 4^{ème} année moyenne au Cem BEN CHIKH Ben Saber. Université d'Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem.2018-2019.

Référence Bibliographique

Fouzia Chellal, de la lecture à l'écriture ... pour une meilleure exploitation des acquis de la lecture pour améliorer la production écrite des textes narratifs. Cas de la 2^{ème} As. Université de LarbiBen Mhidi, Oum ElBoughi. 2015-2016.

Annexe

Annexe : Productions du premier jet

C1

Nom et Prénom : RAJA Ghassoul

Classe : 3S3 91

Premier jet

Sujet :

Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples.

En tant que membre de l'association « Protégeons l'Enfance », rédigez un appel, en 15 lignes, adressé au président de l'UNICEF dans lequel vous l'incitez à soutenir ces victimes et mettre fin à ces conflits.

Les guerres ont infligé de nombreux dégâts
et les personnes le plus touchées
sont les enfants.
D'abord, elle propage les maladies
dangereuses, il a détruit leurs maisons
et les a rendus sans abri.
Ensuite, il a pris leurs traits et leurs
biens et les a rendus orphelins alors que
leurs familles.
Enfin, elle les rend agressive.
Après cela a fait les enfants la famine et la
à redresser pour être et a également affectés
psychologiquement.
Je lance un appel à l'Unicef pour
attirer les enfants et les rendre
heureux.

Annexe : Productions du premier jet

Nom et Prénom : Salli Snah C₂

Classe : 3 AS 3 / G₁

Premier jet

Sujet :

Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples.

En tant que membre de l'association « Protégeons l'Enfance », rédigez un appel, en 15 lignes, adressé au président de l'UNICEF dans lequel vous l'incitez à soutenir ces victimes et mettre fin à ces conflits.

..... Chaque année, à travers le monde on compte beaucoup
victimes de guerre et exposés à un danger qui va
certainement avoir des conséquences néfastes sur leur
santé physique ou morale. Nous pouvons ensemble, arrêter
cette souffrance.

..... La guerre est synonyme de violence, elle ne se fait pas
avec des fleurs. C'est juste pour terroriser ces enfants qui
ont perdu le goût de la vie, l'innocence et de
l'affection des enfants. Les victimes de guerre sont devenus
des corps sans âmes. Pour eux, la guerre est l'enfer, c'est
l'éloignement du pays, c'est la douleur !

..... Arrêtez les conflits et laissez nos enfants tranquilles,
ne soyez pas égoïstes.

..... Nous appelons à l'UNICEF à protéger les
enfants du monde et leur assurer une vie meilleure !

Annexe : Productions du premier jet

Nom et Prénom : Mansua charef

C
3

Classe : 3AS₃, group 1

Premier jet

Sujet :

Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples.

En tant que membre de l'association « Protégeons l'Enfance », rédigez un appel, en 15 lignes, adressé au président de l'UNICEF dans lequel vous l'incitez à soutenir ces victimes et mettre fin à ces conflits.

Sujet : les enfants

Des millions d'enfants sont affectés par les guerres et les conflits armés.

La souffrance de ces victimes prend des formes physiques et affectifs.

D'abord, la guerre transforme les enfants en épaves.

Ensuite, les enfants sont exposés à l'exploitation et la violence.

Enfin, les enfants souffrent encore des années de leurs blessures physiques et psychiques, du manque de soins, de la baisse de l'éducation et plusieurs entre autres.

Je lance un appel aux tout les parties pour protéger ces enfants et rendre ces droits du vie et ~~présenter~~ améliorer ces conditions de la vie.

Annexe : Productions du premier jet

C4

Nom et Prénom : Imene Melouah

Classe : 3AS3 group N° 01

Premier jet = 1ère séance

Sujet :

Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples.

En tant que membre de l'association « Protégeons l'Enfance », rédigez un appel, en 15 lignes, adressé au président de l'UNICEF dans lequel vous l'incitez à soutenir ces victimes et mettre fin à ces conflits.

... Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples ...
... d'abord, la guerre transforme les enfants en apaves
... plus de enfants sont souvent victimes malheureusement
... En fait, cette violence ont été babaies de nombreux
... enfants de leurs droits comme l'éducation et e cetera
... et aussi il cause les maladies psychologie
... Enfin, états de ceo. à président d. l'unicef

Annexe : Productions du premier jet

Nom et Prénom : Zioni Tobiédoune

C5

Classe : 3 AS3 groupe 1

Premier jet

Sujet :

Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples.

En tant que membre de l'association « Protégeons l'Enfance », rédigez un appel, en 15 lignes, adressé au président de l'UNICEF dans lequel vous l'incitez à soutenir ces victimes et mettre fin à ces conflits.

Dans les dernières années des millions d'enfants sont affectés par les guerres et conflits armés par exemple dans la Syrie et l'Irak ou il est forcé de mourir avec un risque de mort.

En effet pas tout les gens ont le choix de mourir et ils restent dans l'endroit de la guerre ou ils souffrent de la famine et quand ils ont de la nourriture ils sont rassurés de vivre pour la manger.

Si l'enfant vit entre tout ça il aura des problèmes biologiques grâce à la mort qui l'enfant veut.

Nous appelons le président de l'Unicef de faire quelque chose de arrêter ces conflits et sauver les enfants.

C7

Nom et Prénom : Guerbera Nour El Honda.

Classe : 3 Scientifique 3.

Premier jet

Sujet :

Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples.

En tant que membre de l'association « Protégeons l'Enfance », rédigez un appel, en 15 lignes, adressé au président de l'UNICEF dans lequel vous l'incitez à soutenir ces victimes et mettre fin à ces conflits.

Sauver Nos Enfants

La guerre est le premier ennemi des enfants, ces derniers souffrent du multiple effet causé par elle (des maladies, des morts, ... etc.).

D'abord, ses actes inhumains cause la mort de famille, des parents, les enfants sont orphelins, la destruction des maisons, ils sont sans place à dormir.

Ensuite, la destruction des écoles ferme la porte pour les enfants pour être des éléments cultivés dans la société.

Enfin, ils être honnête de jouer, d'aimer, de vivre leur enfance comme tous les enfants dans le monde!

Je lance une appel à Mr le Président de l'UNICEF pour chercher des solutions, car personne ne méritent la mort, même ceux qui le souhaitent avec eux. La vie est un trop précieux cadeau pour vouloir l'enlever à quelqu'un. Les enfants sont les prochains pilier de la société.

Annexe : Productions du premier jet

Nom et Prénom : Delimi Kamar

Classe : 3^{es} (scientifique)

Premier jet

Sujet :

Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples.

En tant que membre de l'association « Protégeons l'Enfance », rédigez un appel, en 15 lignes, adressé au président de l'UNICEF dans lequel vous l'incitez à soutenir ces victimes et mettre fin à ces conflits.

.....
des enfants sont la génération et la base
de la future, mais dans plusieurs pays dans
le monde il ya beaucoup des enfants sont
électués et souffrés par des guerres.
.....
La guerre cause la destruction des écoles
et des maisons, ils sont victimes de malnutrition,
des maladie dangereux comme la famine et bien sur
la mort par des mauvais moyens. Imagine des
millions d'enfants sont tués chaque jours sans merci,
appart de ces parents et familles. Imagine cette terrible
view
.....
le monde doit trouver des solutions, parceque
ils sont des être vivants et ils avaient des droits
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Nom et Prénom : Bahoul Aya

09

Classe : 3⁵³ ; Scientifique - Group 1

Premier jet

Sujet :

Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples.

En tant que membre de l'association « Protégeons l'Enfance », rédigez un appel, en 15 lignes, adressé au président de l'UNICEF dans lequel vous l'incitez à soutenir ces victimes et mettre fin à ces conflits.

Les guerres engendrent beaucoup de conséquence...
négatives sur la société. Mais les plus affecter
sont les enfants.

Premièrement, ces guerres détruisent leur maisons,
et tuent leur parents. Ils seront orphans et
sans être orphelins.

Deuxièmement, sans école, ils seront ignorants,
et ça peut les changer à des criminels : comme
un jeune homme qui a tué 24 personnes à cause
de ^{son} ignorance quand il était un enfant.

Troisièmement, et finalement, leur santé morale
et physique serait vraiment dégradé. Sans
hôpital et sans familles, ils seront misérables
et peuvent se suicider.

C'est pourquoi et je lance un appel au
président de l'Unicef pour aider ces pauvre
enfants.

Nom et Prénom : *Herif Heri*

Classe : *3AS₂* groupe n° *1*

Premier jet

Sujet :

Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples.

En tant que membre de l'association « Protégeons l'Enfance », rédigez un appel, en 15 lignes, adressé au président de l'UNICEF dans lequel vous l'incitez à soutenir ces victimes et mettre fin à ces conflits.

Les dernières années, le monde a connu de nombreuses guerres dont l'enfant a été victime. Habituellement, ils ont une influence négative. D'abord, les enfants sont devenus des orphelins et menacés de mort à tout moment, terrorisés. Ensuite, ils sont devenus souffrant de maladies mentales. Enfin, les enfants se sont vu refuser le droit d'étudier.

La signification de l'enfant doit être prise en compte dans ces guerres.

Je lance un appel au président de l'UNICEF qu'il s'en rende compte et trouve une solution pour protéger l'enfant de cette tragédie vivante.

Texte d'aide :

Texte d'aide :

Le père d'Ahed Tamimi lance un appel pour la libération de sa fille

Aidez à libérer ma fille Ahed

Lorsque **je** l'ai vu au tribunal, elle était pâle et tremblante, menottée et manifestement souffrante. Je voulais pleurer mais je ne pouvais pas, je devais rester fort pour qu'elle tienne le coup.

Le juge a refusé de **la** libérer sous **caution**, et aujourd'hui mon enfant pourrait passer des mois voire des années derrière les barreaux, avant même d'obtenir un procès. Rien ne justifie qu'elle reste ainsi **détenue** ! Ils l'ont emmenée pour avoir giflé un officier lourdement armé, après que des soldats aient tiré dans le visage de son petit cousin, lui brisant le crâne. Mais au lieu d'enquêter sur ce tir contre un mineur. **Ils** s'en prennent à ma fille et l'accusent de 12 nouveaux crimes.

Plus de 12 000 enfants palestiniens ont été arrêtés depuis 2000 ! Quelle que soit votre opinion sur ce conflit, nous pouvons nous mettre tous d'accord sur le fait qu'aucun enfant ne devrait être jeté dans des prisons militaires sans procès équitable, et risquer des **abus**.

Je suis en contact avec des diplomates. Mais ma voix seule n'a pas assez de poids. C'est pourquoi j'en appelle à **vous** aujourd'hui. **Nous** savons que les juges militaires ne souhaitent pas que l'opinion publique internationale s'intéresse à **eux**, et les responsables politiques israéliens veulent éviter que le problème des enfants prisonniers devienne un scandale international. Ajoutez votre nom il ne nous reste que quelques jours.

Aidez à libérer ma fille Ahed

J'ai été inspiré par la force et l'enthousiasme de ce mouvement pour la liberté, la justice, et un monde meilleur pour la génération à venir. C'est la raison pour laquelle je fais appel à vous, je sais que si quelqu'un peut libérer ma fille et tous ces enfants, c'est bien le mouvement **Avaaz**.

Avec espoir et détermination,

Bassem Tamimi avec l'équipe d'Avaz

Publié le 27 Janvier, 2018- 09 :49

Caution : garantie, assurance.

Détenue : prisonnière.

Texte d'aide :

Abus : usage mauvais, excessif de quelque chose.

Avaaz : organisation non gouvernementale internationale de cyber militantisme, fondée en 2007. Se présente comme un mouvement démocratique supranational, elle déclare donner les moyens au citoyens du monde entier de se mobiliser sur divers questions internationales, comme le changement climatique, les droits de l'homme, la corruption ou la pauvreté.

Annexe : Productions du deuxième jet

Nom et Prénom : R.A.S. Ag. Hassanul

C₁

Classe : 3^{AS} groupe 1

Deuxième JET

Sujet:

Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples.

En tant que membre de l'association « protégeons l'enfance », rédigez un appel, en 15 lignes, adressé au Président de l'UNICEF dans lequel vous l'incitez à soutenir ces victimes.

Certains enfants souffrent à cause de la guerre et les enfants surtout qu'ils sont souvent touchés.
Par ailleurs, la guerre provoque des malades dangereuse pour les enfants.
Ensuite, ce catastrophe rend les enfants sans maison à cause de les camps qu'ils détruisent les maisons et les enfants et les rend sansabri.
Enfin, le plus effet de la guerre qu'elle touche le côté psychologique de ces enfants qu'ils sont très agressives. Je lance un appel à le président de l'association de "protégeons l'enfance" pour aider ces enfants et les donner leurs droits ne cessent qu'ils sont.
Surtout des enfants.

Annexe : Productions du deuxième jet

Nom et Prénom : Salhi Sara

Classe :

Deuxième JET

Sujet:

Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples.

En tant que membre de l'association « protégeons l'enfance », rédigez un appel, en 15 lignes, adressé au Président de l'UNICEF dans lequel vous l'incitez à soutenir ces victimes.

Chaque année, à travers le monde on compte beaucoup d'enfants victimes de guerre et exposés à un danger qui va certainement avoir des conséquences néfastes sur leur santé physique ou morale. Nous pourrions arrêter ensemble cette souffrance.

La guerre est synonyme de violence. elle ne se fait pas avec des fleurs, c'est juste pour terroriser les enfants qui ont perdu le goût de la vie, de l'innocence et de l'affection. Les enfants victimes de guerre sont devenus des corps sans âmes. Pour eux, la guerre c'est l'enfer, c'est l'éloignement du pays, c'est la douleur!

Arrêtez les conflits, laissez nos enfants tranquilles, ne soyez pas égoïstes ou opportunistes. nous appelons l'UNICEF à concrétiser les démarches, à mobiliser tous les moyens pour protéger les enfants du monde, leur assurer

Annexe : Productions du deuxième jet

Nom et Prénom : Charaf Mansoua

C
3

Classe : 3AS

Deuxième JET

Sujet:

Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples.

En tant que membre de l'association « protégeons l'enfance », rédigez un appel, en 15 lignes, adressé au Président de l'UNICEF dans lequel vous l'incitez à soutenir ces victimes.

Savez les enfants

Des millions d'enfants sont affectés par les guerres et les conflits armés, et malheureusement les enfants souffrent de tous les mauvais traitements physiques et affectifs.

En effet, ces enfants pensent que la violence est normale mais ils souffrent de cicatrices physiques et blessures psychologiques et un stress nocif qui peut avoir des effets négatifs qui perdurent sur les domaines de leur vie.

Aussi, la guerre transforme les enfants en épaves et ils sont exposés à l'exploitation et la violence.

C'est pourquoi je lance un appel à l'UNICEF pour préserver ces enfants et rendre ces droits du vie. Il faut que nous soyons solidaires pour ce but.

Annexe : Productions du deuxième jet

Nom et Prénom : Imene Helouch

Classe : 3.A.S.3 groupe n°1

C
4

Deuxième JET

Sujet:

Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples.

En tant que membre de l'association « protégeons l'enfance », rédigez un appel, en 15 lignes, adressé au Président de l'UNICEF dans lequel vous l'incitez à soutenir ces victimes.

Sauvez les enfants

En temps de conflit il est fréquent que les enfants se retrouvent détenus, mais dans la plupart des cas, et les blessés et beaucoup d'enfants.

Ensuite, de nombreux d'enfants disparus ici ne sont jamais retrouvés et exercent des travaux dangereux et pénibles. Sur les enfants grave blessés et encore plus nombreuses de maladies et de violences sexuelles, mutilés ou deviennent handicapés. Sont privés de liberté.

Je lance un appel à l'association "protégeons l'enfance" pour donner à ces enfants leurs libertés et leurs droits de vivre en paix.

Annexe : Productions du deuxième jet

Nom et Prénom : ...Tahieddine Ziou

C5

Classe : ...3.02.3. groupe 1

Deuxième JET

Sujet:

Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples.

En tant que membre de l'association « protégeons l'enfance », rédigez un appel, en 15 lignes, adressé au Président de l'UNICEF dans lequel vous l'incitez à soutenir ces victimes.

Arrêtez les guerres

Dans les dernières années, des millions d'enfants sont affectés par des guerres sanglantes et conflits armés partout dans le monde comme dans la Syrie ou l'Irak.

Les enfants qui vivent dans cet environnement de stress et d'insécurité grandissent pour être

des criminels et des terroristes.

Les familles qui vivent dans les zones de conflit sont forcées d'émigrer avec des risques de mort pendant le passage.

L'émigration offre des risques non pas le choix de tout le monde il y a des gens

qui ^{soit} vivent dans les zones de conflit où ils souffrent de famine et quand ils ont la nourriture ils sont pas sûrs de s'en faire pour la manger.

(les guerres) si l'enfant vit dans cet environnement il aura des problèmes psychologiques à cause des massacres qui il vit.

Pour ça nous lançons un appel à le président de l'UNICEF pour faire quelque chose pour sauver le futur de ces enfants.

Nom et Prénom : Beramou Hantil

Classe : 3AS₃ (6/11)

Deuxième JET

Sujet:

Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples.

En tant que membre de l'association « protégeons l'enfance », rédigez un appel, en 15 lignes, adressé au Président de l'UNICEF dans lequel vous l'incitez à soutenir ces victimes.

Protégez les enfants

De nombreux pays souffrent à cause des guerres qui ont eu des effets négatifs sur les gens en général et les enfants en particulier qui ils sont la catégorie la plus touchée par ces catastrophes.

D'abord, les guerres ont privé les enfants de leur droit le plus important qui est l'éducation car elles détruisent tous les écoles et les centres de formation. C'est pourquoi tous les enfants des pays soumis à la guerre se sont retrouvés au chômage et ils n'ont pas fait de professions honorables et respectueuses comme les autres enfants.

Ensuite, beaucoup d'enfants sont physiquement touchés par la guerre. Par exemple : elle provoque des maladies dangereuses tels que : malnutrition, maladies, parce qu'ils seraient privés des aliments les plus simples qui pourraient construire leur corps et l'aider à grandir.

Enfin, et bien sûr l'effet le plus nécessaire des guerres sur les enfants est l'effet psychologique qui a vraiment eu des conséquences négatives sur eux : ces enfants deviennent très agressifs avec les autres à cause de les conditions difficiles auxquelles ils ont été exposés et les scènes laides qu'ils ont vu de tuer, massacrer et bombarder avec des armes de toutes sortes, et certains ont peut-être vu la mort de leurs familles.

Annexe : Productions du deuxième jet

Nom et Prénom : Gueмба Nour El Houda

C
7

Classe : 3^e S.T. 3

Deuxième JET

Sujet:

Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples.

En tant que membre de l'association « protégeons l'enfance », rédigez un appel, en 15 lignes, adressé au Président de l'UNICEF dans lequel vous l'incitez à soutenir ces victimes.

Soutenez Notre Vie !

Un nombre plus que 200.000 enfants en toute du monde qui souffrent la guerre. On bien mieux dit les conséquences de la guerre : des morts, des blessés, des disparus... tout ça est pour satisfaire les besoins des pays coloniaux.

D'abord, plus que 5000 enfants sont perdus sous les débris à cause de la destruction des maisons et des bâtiments.

Ensuite, les arrestations illégales des enfants comme on le voit en Palestine (Abed Tamimi et plusieurs autres).

Enfin, un nombre plus que 15.000 orphelins à cause de la meurtre aveugle dans les marchés, et ça sans compter les enfants morts aussi, et les viols des filles.

Donc, il faut faire la première étape pour sauver les enfants du monde.

Je lance un appel pour demander de vous, Mr. le président, pour trouver des solutions rapides pour sauver les enfants et les soutenir.

Nom et Prénom : Aelini Kamar

C8

Classe : 3.9a₃ groupe 1

Deuxième JET

Sujet:

Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples.

En tant que membre de l'association « protégeons l'enfance », rédigez un appel, en 15 lignes, adressé au Président de l'UNICEF dans lequel vous l'incitez à soutenir ces victimes.

..... Sauvez les enfants !
... Les enfants sont la génération de la future.
... mais dans plusieurs pays dans le monde, il y a
... beaucoup des enfants souffrent par
... a cause de la destruction des écoles
... et des maisons qu'ils soient sans abri et
... deviendrait des victimes des plusieurs de maladie
... comme la malnutrition et la famine et bien sur
... la mort par des terribles façons. Imaginez des
... millions d'enfants tueraient chaque jours
... sans merci appart de les parents et les familles, il
... n'y a pas de humanité
... Je lance un appel à l'UNICEF pour
... cette terrible massacre parce qu'ils sont des être
... vivants et ils auraient des droits et nous sommes
... obligés de le protéger

Annexe : Productions du deuxième jet

Nom et Prénom : Baboul Aya..

C9

Classe : 3.MS3

Deuxième JET

Sujet:

Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples.

En tant que membre de l'association « protégeons l'enfance », rédigez un appel, en 15 lignes, adressé au Président de l'UNICEF dans lequel vous l'incitez à soutenir ces victimes.

..... protégeons les enfants des
..... guerres !
..... La guerre est un problème mondial dont la société a
..... du mal de se débarrasser. Elle a laissé un impact négatif
..... sur les gens, en particulier les enfants
..... D'abord, les guerres entraînent généralement de la
..... perte de maisons, famille et même la liberté de nombreux
..... enfants. Ils peuvent être orphelins, emprisonnés, affamés,
..... malade... Aussi, leur santé mentale est facilement affectée
..... par ces guerres. Un enfant pourra devenir dépressif ou
..... suicidaire. Enfin, sans écoles pour élever correctement
..... ces enfants, ils pourraient devenir des criminels
..... Dans le but d'aider ces pauvres enfants, je lance un
..... appel au président de l'UNICEF:
..... "Aidez les enfants affectés par la guerre!"
..... On pourrait mettre fin à beaucoup de problèmes sociaux
..... si nous aidons notre association. Il faut que l'humanité
..... travaillons ensemble pour préserver la future génération.
..... Je souhaite que vous écartez à notre appel pour
..... mettre fin à les effets négatifs des guerres.

Nom et Prénom : Abir R. Kerif

Classe : 3.15.3 groupe N°1

C
b

Deuxième JET

Sujet:

Des millions d'enfants sont affectés par la guerre et les conflits armés. Les conséquences de la guerre sur ces enfants sont multiples.

En tant que membre de l'association « protégeons l'enfance », rédigez un appel, en 15 lignes, adressé au Président de l'UNICEF dans lequel vous l'incitez à soutenir ces victimes.

Aidez les enfants.

Les dernières années le monde a connu de nombreuses guerres dont l'enfant a été victime. Habituellement il ont une influence négative. D'abord, les enfants deviennent de bons abris et menacés de mort à tout moment terribles. Ensuite, ils souffrent de maux mentales. Enfin, le droit d'étudier n'est pas respecté.

Il faut que la signification de l'enfant soit prise en compte dans ces guerres.

Je lance un appel au président de l'UNICEF de elle d'envers afin de trouver une solution dans le but de protéger l'enfant de cette tragédie.

vivante.

Annexe : La fiche pédagogique de la séance de la compréhension

La fiche pédagogique de la séance de la compréhension :

Prof : Melouah Amel	Niveau : 3AS	Durée : 1h30
----------------------------	---------------------	---------------------

Objet d'étude 03 : l'appel (texte exhortatif).

Séquence : produire un texte pour inciter le destinataire à agir.

Compréhension de l'écrit

L'objectif principal :

- Amener l'apprenant à comprendre le fonctionnement de l'appel et de s'approprier les stratégies du texte exhortatif.

Objectifs particuliers:

- Lire, analyser et comprendre un appel
- Exploiter les informations relatives au para texte pour émettre les hypothèses de sens
- Distinguer les éléments constitutifs de la situation d'énonciation.
- Relever les caractéristiques de l'appel.
- Identifier la présence de l'énonciateur.
- Dédire la visée communicative.

Moments	Consigne	Taches						
1 ^{er} moment : Observation et hypothèse de sens	Relevez les éléments périphériques qui composent ce discours ?	Titre : « Le père d'Ahed Tamimi lance un appel pour la libération de sa fille » Paragraphes : 05 Source : Avec espoir et détermination, Bassem Tamimi avec l'équipe d'Avaz Publié le 27 Janvier, 2018-09 :49						
2 ^{ème} moment : Lecture analyse	Activité 01: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Destinateur</th> <th style="width: 33%;">destinataire</th> <th style="width: 33%;">thème</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 30px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Destinateur	destinataire	thème				<u>Activité 01</u> <u>1. Destinateur :</u> Bassem Tamimi. <u>Destinataire :</u> Le
Destinateur	destinataire	thème						

Annexe : La fiche pédagogique de la séance de la compréhension

	<p>2. Relevez deux termes et deux expressions qui renvoient à « prison »</p> <p><u>Activité 02 :</u></p> <p>1. Pourquoi les israéliens ont arrêté Ahd ?</p> <p>2. Comment AhdTamimi était décrite ?</p> <p>3. Ahd ne doit sous aucun prétexte être prisonnière, relevez du 2^{ème} paragraphe un passage qui exprime le même sens ?</p> <p>4. Relevez trois arguments avancés par le père d'Ahd Tamimi ?</p>	<p>mouvement Avaz.</p> <p><u>Thème :</u> Il s'agit d'un appel lancé par le père d'Ahd Tamimi pour la libérer.</p> <p>2. Barreaux/ un procès / détenue/ l'accusent de 12 nouveaux crimes/ arrêtés/ prisons militaires/ sans procès équitable/ les juges militaires/ des enfants prisonniers/ la justice.</p> <p><u>Activité 02 :</u></p> <p>1. car elle a giflé un officier lourdement armé.</p> <p>2. Elle était pâle, menottée, souffrante (un lexique péjoratif).</p> <p>3. « Rien ne justifie qu'elle reste ainsi détenue »</p> <p><u>4. Les arguments :</u></p> <p>-Plus de 12 000 enfants palestiniens ont été arrêtés depuis 200.</p> <p>-Qu'aucun enfant ne devrait être jeté dans les prisons militaires sans procès équitable, et risquer des abus.</p> <p>-Ma voix seule n'a pas assez de poids.</p> <p>-Les juges militaires ne souhaitent pas que l'opinion publique internationale s'intéresse à eux, et les responsables</p>
--	---	--

Annexe : La fiche pédagogique de la séance de la compréhension

	<p><u>Activité 03 :</u></p> <p>1. A qui renvoient les pronoms soulignés ?</p> <p>2. Qu'exprime l'impératif présent dans ce passage « Ajoutez votre nom » ? encadrez 2 bonnes réponses. -Ordre - demande - interdiction - prière.</p> <p>3. Relevez une figure de style ?</p> <p><u>Activité 04 :</u></p> <p>1. L'énonciateur est-il présent explicitement ou implicitement dans le discours ?</p> <p>2. Que vise-il- à travers son discours ?</p>	<p>israéliens veulent éviter que le problème des enfants prisonniers devienne un scandale international.</p> <p><u>Activité 03 :</u></p> <p>1. Je : Bassem La : Ahed Ils : les soldats Vous : l'équipe d'Avaz Eux : plus de 12 000 enfants.</p> <p>2. demande / prière.</p> <p>3. « Aidez à libérer ma fille Ahed »</p> <p>Il s'agit d'une Anaphore. Répétition à intervalles réguliers d'un terme ou d'une expression qui provoque un leitmotiv sémantique ou sonore pour attirer l'attention sur une idée essentielle.</p> <p><u>Activité 04 :</u></p> <p>1. Il est présent explicitement -Le pronom personnel « je » -Verbes performatifs (j'en appelle), modaux (quelqu'un peut libérer). -L'impératif présent.</p> <p>2. Il vise à sensibiliser les gens de la cause palestinienne et il les incite à participer dans la libération des enfants</p>
--	--	---

Annexe : La fiche pédagogique de la séance de la compréhension

		prisonniers par les Israéliens.
3 ^{ème} moment : Synthèse	1. Quelles sont les spécificités du texte exhortatif ?	<p>1. Le discours exhortatif (l'appel) se compose de 03 parties.</p> <p>a)- Le constat négatif : (partie expositive).</p> <p>b)-La partie argumentative.</p> <p>c)- La partie exhortative.</p> <p>Le texte exhortatif se caractérise par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'emploi des verbes performatifs (exhorter, demander, appeler, inviter, prier, inviter...). -L'emploi des verbes de modalités (falloir, devoir, pouvoir...). - L'emploi de l'expression de but.

Résumé

Résumé :

Ce modeste travail s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère, axé principalement sur la didactique de l'écrit et ses volets compréhension production, il s'agissait précisément du réinvestissement des connaissances de la lecture en compétence scripturale. Nous avons tenté de comprendre à travers ce mémoire l'enjeu de la lecture dans le développement de l'activité rédactionnelle chez les apprenants de la 3^{ème} année secondaire.

Notre travail se compose de deux parties :

La partie théorique est consacrée à la définition de quelques concepts à savoir : la lecture, son objectif et ses stratégies, ainsi au rôle de la mémoire dans cette activité, aussi la définition de l'écriture, la production écrite notamment celle du texte exhortatif, les stratégies rédactionnelles et le lien entre ces deux apprentissages.

La partie pratique traite l'investigation menée sur le terrain en faisant une étude quantitative comparative avec une analyse des productions écrites des apprenants de la 3^{ème} année secondaire.

Les résultats obtenus révèlent l'utilité de la lecture dans le développement de la compétence scripturale.

Les mots clés : La lecture, compréhension, l'écriture, réinvestissement, production écrite. Texte exhortatif.