

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche



Scientifique

Université Abbes Laghrour-Khenchela

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et des Langues Etrangères



Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme
de Master en Didactique et langues appliquées

Intitulé :

La réécriture comme aide cognitive

Dans l'activité de la compréhension de l'écrit

Cas des apprenants

de 01 AS, lycée Boughdiri Moukhtar- Ain touila

Sous la direction de :

M^{lle} BOUZIDI Soraya

Réaliser par :

M^{lle} HAZAZMA Oumaima

Membres du jury

Président : Dr. ARAICHE DALLEL (MCB) Université de Khenchela.

Rapporteur : Dr. BOUZIDI SORAYA (MAA) Université de Khenchela.

Examineur : Dr. MEZDAOUET HASSINA (MCB) Université de Khenchela.

Année universitaire: 2020/2021



Remerciement

Je tiens tout d'abord, à remercier Dieu tout puissant de m'avoir donné la volonté et la santé pour achever ce travail de recherche.

Je remercie particulièrement mon encadrant M^{lle}, Bouzidi Soraya, qui a accepté de superviser mon travail et qui m'a fourni des conseils précieux et des orientations très bénéfiques.

Je remercie également mes parents pour l'encouragement et le soutien qu'ils m'ont apporté.

Je remercie tous mes amis, mes collègues, ma famille et qui a participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.





Dédicace

Je dédie ce modeste travail...

À MES CHERS PARENTS

À celle qui m'a donné la vie, le symbole de tendresse, qui s'est Sacrifiée pour mon bonheur et ma réussite, à ma mère Rahima...je t'aime.

A mon père Naaman, école de mon enfance, qui a été mon ombre durant toutes les années des études, et qui a veillé tout au long de ma vie à m'encourager, à me donner l'aide et à me protéger, merci et encore un grand MERCI.

*Ainsi que mes frères et ma sœur : Chouaib, Mohammed, Ayoub, Kaoither
Que Dieu, vous procure santé, Bonheur et longue vie.*



Table des matières

Introduction générale	4
<i>Cadre théorique</i>	
Introduction	7
I. Compréhension de l'écrit.....	7
I.1 Définition	7
I.2 Les composantes de la compréhension de l'écrit	8
I.2.1 Le lecteur	9
I.2.1.1 Les processus de lecteur	9
I.2.2 Le texte	13
I.2.3 Le contexte.....	15
Le contexte psychologique	15
Le contexte.....	16
Le contexte physique.....	16
I.2.4 La relation entre les trois variable de la compréhension	16
I.3 Les différents modèles de la compréhension de l'écrit.....	16
I.3.1 Le modèle sémasiologique : (de la forme au sens)	17
I.3.2 Modèle onomasiologique	17
II. Les stratégies d'apprentissage	19
II.1 Définition de la stratégie :	19
II.2 Les stratégies cognitives	19
2.2.1 La planification.	20
2.2.2 La mise en texte.	21
II.2.4 La réécriture	22
II.2.4.1 Le verbe réécrire	22
II.2.4.2 Définition de la réécriture.....	22
II.2.4.3 Les différents mécanismes de la réécriture.....	23
II.3 Les stratégies métacognitives	24
II.3.1 De la métacognition	24
II.3.2 Les processus métacognitifs.....	25
II.3.2.1 La planification (L'anticipation)	25
II.3.2.2 Contrôle	25
II.3.2.3 Régulation.....	26

Conclusion.....	26
-----------------	----

Cadre pratique

Introduction	28
I. Présentation de:	28
I.1 lieu	28
I.2 Corpus	28
I.3 Terrain	28
I.4 Programme de première année secondaire (1AS) :	29
II. Déroulement de l'expérimentation	30
III. La lecture et l'analyse des copies des apprenants	31
Analyse de texte 01	32
- comparaison des réponses	35
Analyse des résultats	36
Commentaire des résultats	37
Analyse de texte02	38
Comparaison des réponses	41
Analyse des résultats	42
Commentaire des résultats	43
Conclusion.....	43
Conclusion générale.....	46
Bibliographie	48

Introduction Générale



Introduction générale

Dans les programmes d'étude des trois cycles (primaire, moyen, secondaire) l'enseignement / apprentissage du FLE vise à installer une compétence de compréhension de l'écrit. Celle-ci a pour but de faire lire et comprendre les différents types de texte (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif). Ces programmes ont fixé des objectifs qui consistent à développer une autonomisation langagière guidée par l'apprenant. « L'apprenant doit être capable de lire, produire des énoncés, communiquer avec l'autre, mettre des hypothèses pour les confirmer à partir d'un écrit qui est un outil de communication important au secondaire soit au plan de réception ou au plan de production ».

En fait, la capacité de comprendre l'information écrite est S'intégrer dans la société d'aujourd'hui, Dans le domaine de l'éducation il est nécessaire d'étudier les conditions qui favorisent la compréhension en lecture. Dans notre école nous constatons que les apprenants rencontrent des grandes difficultés pour lire et comprendre des textes.

Par conséquent, il est nécessaire de déterminer des activités qui peuvent être atteints améliorer cette compétence et laisser place à la créativité, où les apprenants doivent être motivés par des activités qui favorisent l'apprentissage, parmi ces activités, nous avons choisi la réécriture.

Nous avons appliqué notre présente étude sur des élèves de première année secondaire car cet échantillon représente un profil d'élève vivant la première phase du cursus de l'enseignement dans le cycle secondaire.

Pour ce faire, notre travail tentera de répondre à la question suivante:

- Quel rôle joue l'activité de la réécriture dans la compréhension de l'écrit ?

Pour pouvoir répondre à cette problématique nous émettons l'hypothèse que la réécriture favorise la motivation des apprenants, puisqu'elle développe des stratégies cognitives utilisées par ceux-ci pour la compréhension d'un texte.

. Nous avons donc décidé de mener ce travail de recherche dans l'intention de :

- mettre l'accent sur le déroulement des deux activités (activité de lecture et activité de réécriture) considérées comme éléments de taille dans le processus enseignement apprentissage du FLE.

- proposer des nouvelles méthodes pour enseigner la compréhension de l'écrit.

- faciliter la réalisation des deux activités et par conséquent aider les apprenants à réussir leurs rédactions

Pour cela, nous voulons, à travers ce travail, présenter la réalité vécue dans nos classes de FLE et proposer une forme d'activité (activités de la réécriture) qui pourrait améliorer la compréhension de l'écrit.

Pour réaliser ce travail de recherche, nous comptons effectuer des tests pour vérifier si cette activité conçue pour la lecture et la compréhension de l'écrit en classe de FLE est efficace ou peu satisfaisante. Ensuite, nous analysons et interprétons, les résultats obtenus.

Notre travail s'articule donc autour de deux cadres : théorique et pratique

Le premier contient deux parties, dans la première nous présenterons, la compréhension de l'écrit, leur composantes, après, nous aborderons les modèles de la compréhension de l'écrit. La deuxième partie : sera consacré aux stratégies cognitives et métacognitives et leurs définitions.

Et le cadrage pratique, il sera consacré d'abord à la présentation de l'expérimentation puis à une analyse minutieuse des résultats obtenus.

Notre travail de recherche prend fin par une conclusion générale

Cadre théorique



Introduction

Une séquence d'enseignement est un ensemble de moments d'apprentissage, permettant les apprenants à acquérir des compétences spécifiques. Dans ce chapitre, nous essayerons de mettre en lumière deux moments clés, à savoir la compréhension en lecture et les stratégies d'apprentissage (cognitives et métacognitives).

I. Compréhension de l'écrit

I.1 Définition

Le concept compréhension dans le *Dictionnaire de didactique*, coordonné par J.-P. Cuq « est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite). Il faut distinguer l'écoute et la lecture, qui sont des pratiques volontaires, des processus cognitifs, largement volontaires » (j. p. cuq 2003, 49)

Et selon Jocelyne Giasson comprendre un texte « C'est s'en faire une présentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances. Cette représentation est dynamique et cyclique .elle se transforme et complexifie au fur et à mesure de la lecture » (Giasson 2012, 227)

Le but de tout comportement de lecture est de comprendre. En réalité le programme scolaire dit clairement « comprendre ». Donc en fait, l'un des principaux aspects de la compréhension d'un texte est de construire une direction. Il fait fonctionner la cognition, la motivation et les processus mentaux.

Généralement, nous apprenons une langue pour répondre à nos besoins. Connaissances de base : trouver des informations, lire des documents, communiquer avec les autres, etc. selon Samira Henieche : « Il s'agit d'apprendre à se faire comprendre et à comprendre l'autre, à comprendre et à interpréter des énoncés » (Hanieche-sahraoui Alger, 82)

En effet, quand on comprend ce qu'on lit cela veut signifier la compréhension de ce qu'on a écrit, le processus de compréhension de l'écrit n'est pas simple comme il paraît parce qu'il nécessite à la fois la transmission d'informations en langue

maternelle, des connaissances linguistiques en langue étrangère ainsi que des connaissances Extralinguistiques.

.Selon Cuq J. P. :

« Comme pour l'oral, la seule connaissance des significations Linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental. Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long d la lecture et de l'exploration du texte. » (cuq 2002, 166).

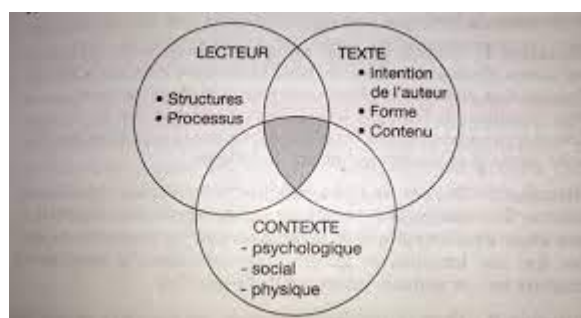
I.2 Les composantes de la compréhension de l'écrit

La lecture d'aujourd'hui devient un phénomène interactif. Il est étudié de nombreux chercheurs pensent qu'il s'agit d'un phénomène compliqué Intervenir

« Certes, le texte en tant que message produit par un scripteur mais, dans lequel joue un (re) construction du (des) sens par le lecteur en fonction de ces connaissances préalables linguistiques et extralinguistiques de ce qu'il cherche à atteindre par la lecture du texte en question (information, plaisir, etc.) ». (Jean Michel 1990, 29)

Le modèle de compréhension en lecture présenté dans le plan d'étude est le modèle d'interaction entre ces trois composantes : lecteur, texte de lecture et contexte de lecture. Ces trois composantes influencent la compréhension en lecture. Par conséquent, la compréhension en lecture variera selon le degré de relation entre ces trois composantes. Plus il y a d'interaction entre ces trois parties, meilleure est la capacité de compréhension en lecture des élèves.

Figure 01 : les trois composantes de la compréhension de l'écrit



I.2.1 Le lecteur

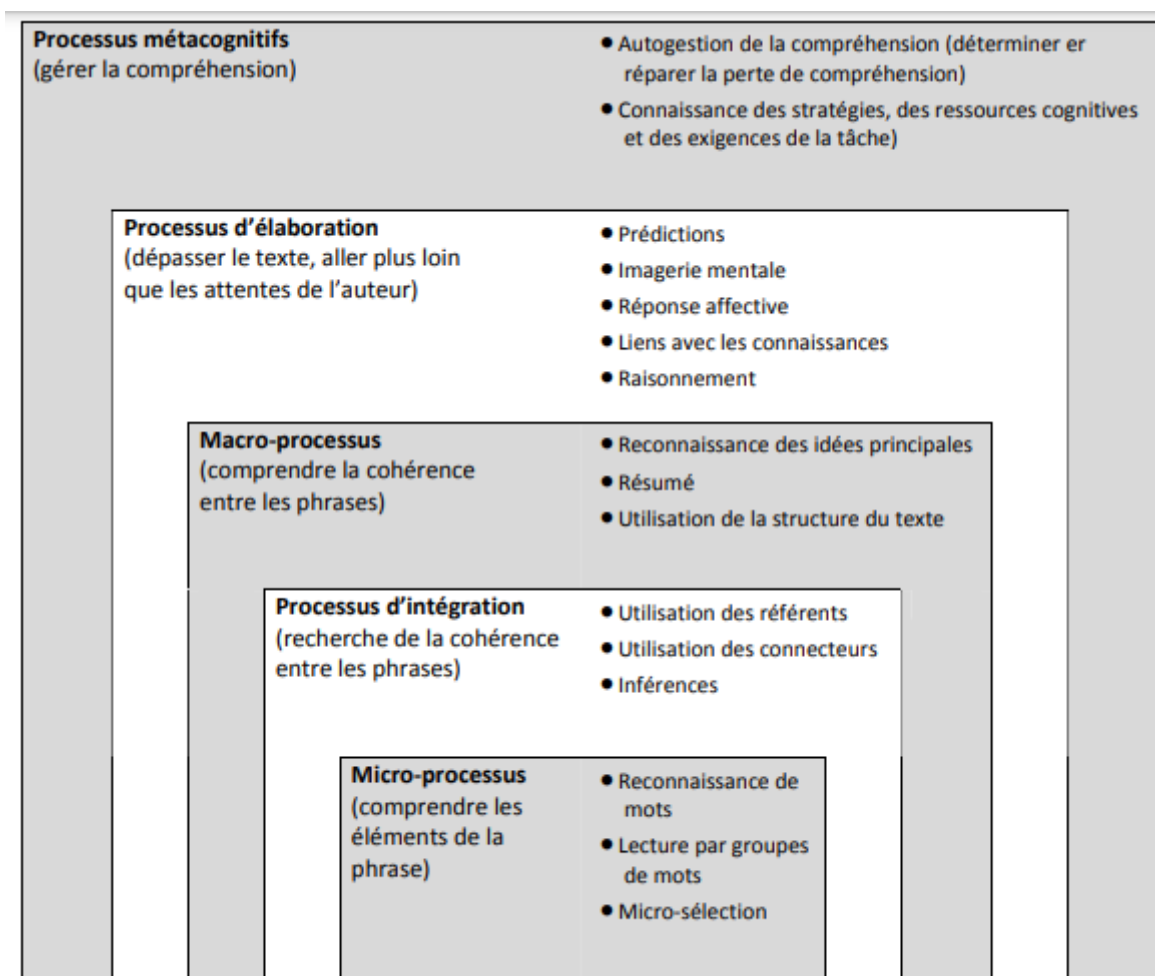
Cette composante représente ce qu'est le lecteur, ce qu'il fait et ce qu'il sait.

C'est la variable la plus complexe, Il accède à la tâche de lecture en mettant en œuvre ses propres structures cognitives et affectives, de plus il manifeste divers processus qui l'aideront à comprendre le texte. (Microprocessus, Processus d'intégration, Macro processus, Processus d'élaboration et Processus métacognitif).

I.2.1.1 Les processus de lecteur

- ✓ Microprocessus : Aide à saisir les informations contenues dans la phrase.
- ✓ Processus d'intégration : pour chercher les relations explicites et implicites entre les mots, les phrases, les idées.
- ✓ Macro processus : Vise à comprendre la cohérence du texte.
- ✓ Processus d'élaboration : Aide l'élève à dépasser le texte et lui permettre d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur.
- ✓ Processus métacognitif : pour gérer le texte et permettre au lecteur de s'ajuster au texte.

Figure 02 : les composantes la lecture et leurs processus



1.2.2 Les structures de lecture : Les structures se sont des caractéristiques que les lecteurs ont indépendamment du contexte de lecture, on distingue généralement deux sortes : structures cognitives et affectives

❖ *les structures cognitives* « comprend les connaissances que le lecteur possède sur la langue et le monde» (Giasson 2012, 15)

➤ *-les connaissances sur la langue* : il existe quatre catégories de connaissances.

que l'apprenant acquiert et développe dans son entourage familial

▪ **Connaissances phonologique** : distinguer les de la langue en particulier la langue maternelle.

« L'enfant apprend à ne pas porter attention à certains phonèmes qui ne font pas partie de sa langue maternelle. À l'âge adulte, il est difficile de se défaire de cet apprentissage; une manifestation de ce phénomène réside dans la difficulté

Cadre théorique

à rendre l'accent d'une langue seconde apprise tardivement. Mentionnons que certaines langues possèdent une plus grande variété de phonèmes, ce qui facilite à ses usagers l'apprentissage d'une autre langue » (J. Giasson 1990, 10).

- **Connaissances syntaxiques** : c'est l'ordre des mots dans la phrase

«C'est la syntaxe qui permet de voir que des phrases sont acceptables ou non, que deux phrases ont le même sens. A 6 ans, un enfant aurait utilisé ou entendu de 80 à 90 % des structures syntaxiques qu'il utilisera ou entendra dans sa vie d'adulte » (J. Giasson 1990, 10)

- **Connaissances sémantiques** : relatives aux sens des mots et aux relations qu'ils entretiennent entre eux.

«L'enfant aborde habituellement la lecture avec un bagage assez considérable de mots de vocabulaire correspondant à des concepts acquis. Il faut noter ici cependant une grande disparité d'acquisitions entre chaque enfant selon les expériences que chacun a vécues. » (J. Giasson 1990, 11).

- **Connaissances pragmatiques** : l'utilisation de certaines formules selon la situation de communication, le choix du ton pour parler avec telle ou telle personne etc....

« Connaissances pragmatiques: savoir quand utiliser telle formule, sur quel ton parler à telle personne, qui vouvoyer, quand utiliser un langage plus formel... » (J. Giasson 1990, 11)

Toutes ces connaissances sur la langue parlée permettront aux jeunes lecteurs de faire des hypothèses sur la relation entre la langue parlée et écrite d'une part et le sens du texte d'autre part.

- **Les connaissances sur le monde** : « la connaissance du monde que possède le lecteur lui permet de relier les informations lues à des expériences et connaissances passées, emmagasinées sous forme de scénarios, sorte d'épisodes situationnels. » (Circule 1991, 13).

Ces connaissances que les apprenants à développer représentent un élément de base dans la compréhension des textes qu'ils auront à lire. En effet « pour comprendre le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (les connaissances antérieures). » (J. Giasson 1990, 11) Sans son expérience du monde, les lecteurs ne

pourront pas y connecter de nouvelles informations. Et donc les enfants qui ont vécu diverses expériences sont les plus développées, retiennent plus d'informations et les comprennent. Wilson et Anderson dans leurs recherches déclarent que « *Toute connaissance acquise par un enfant l'aidera éventuellement à comprendre un texte. Un programme vide de concepts, qui ne repose que sur des exercices artificiels, a des chances de produire des lecteurs vides, qui ne comprendront parce qu'ils liront* » (J. Giasson 1990, 12)

❖ **Les structures affectives** : « *intervient également lorsque le lecteur aborde une tâche de lecture : son attitude générale envers la lecture et ses propres centres d'intérêt influent sur sa compréhension du texte* » (J. Giasson 2012, 15)

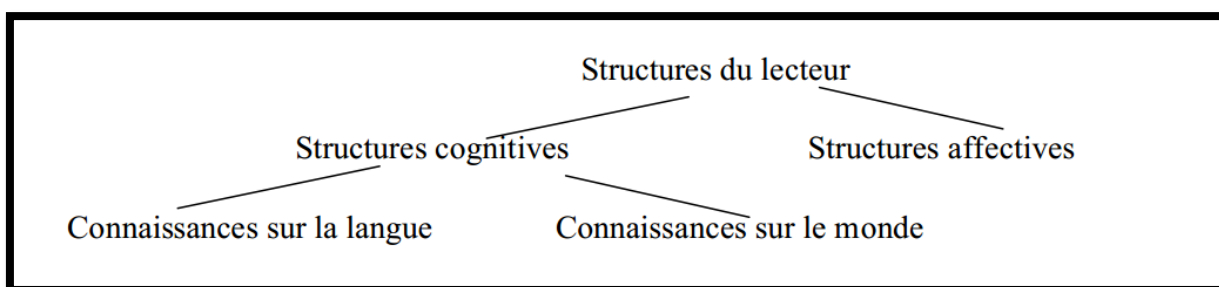
Dans tout apprentissage, il y a ce que l'apprenant peut faire et ce qu'il veut faire. Ce que les lecteurs veulent faire est lié à leur attitude et à leur intérêt, en d'autres termes, à leur structure affective. Ceux-ci joueront un rôle dans la compréhension du texte, tout comme la structure cognitive.

La structure affective comprend l'attitude générale envers la lecture et l'intérêt de développement du lecteur. En plus des émotions de lecture spécifiques, les individus sont attirants, indifférents et même répulsifs à la lecture. Cette attitude générale entre en jeu chaque fois qu'un individu est confronté à une tâche où la compréhension du texte est la clé. Quant aux intérêts spécifiques de chacun, ils peuvent se développer en dehors de la lecture (comme la musique, les animaux, la photographie...), mais ils deviendront des facteurs à considérer avant des textes spécifiques. Selon la proximité entre le sujet de cet article et l'intérêt spécifique du lecteur, ce dernier sera fortement, complètement désintéressé, ou pas du tout intéressé par le texte.

En plus de son attitude générale envers la lecture et de son intérêt, on peut également citer des facteurs pouvant interférer avec la structure émotionnelle du lecteur : la capacité à prendre des risques, l'image de soi générale, l'image de soi en tant que lecteur, la peur de l'échec...

Figure 03 : Les structures de la variable lecture

Cadre théorique



Tout ce que nous avons dit sur les composantes de la variable lecture on peut le résumer dans le schéma suivant

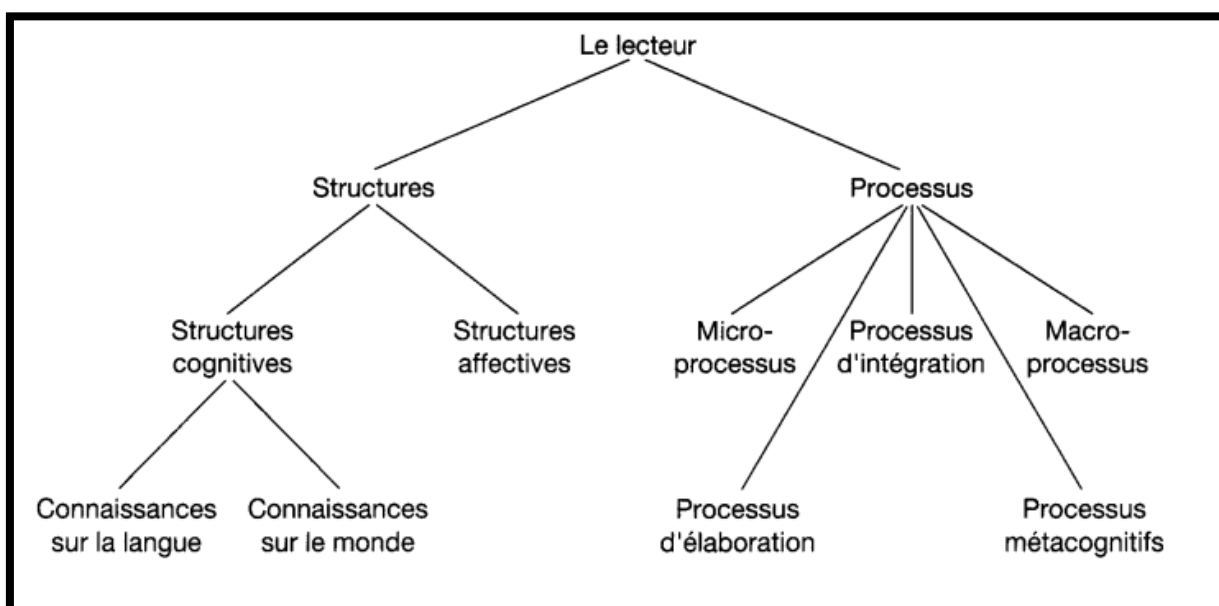


Figure 04 : les composantes de la variable lecture.

I.2.2 Le texte

C'est la deuxième variable qui occupe une place très importante dans la compréhension écrite. Intentions de l'auteur, organisation des pensées et le contenu du texte aidera ou compliquera la tâche de la lecture de plus, y a des éléments (le type et la nature du texte) peuvent être plus ou moins orienté la compréhension, De même qu' « *il a été démontré que les lecteurs se comportent différemment selon la nature des textes qui leur sont présents.* » (J. Giasson 2012, 19)

- **Les critères de classification des textes :** les critères le plus pertinents selon giasson sont : l'intention de l'auteur et le genre littéraire ainsi que la structure du texte et le contenu.

▪ **L'intention du lecteur et le genre littéraire :** L'intention de l'auteur est un concept plus facile à comprendre et à accepter par les enseignants. Nous reconnaissons généralement que les auteurs peuvent vouloir persuader, informer, distraire... dans cette perspective, nous parlerons de textes informatifs, persuasifs et motivants. Même s'il existe un certain chevauchement entre le genre littéraire et l'intention de l'auteur, les deux termes ne doivent pas être confondus. Les auteurs qui veulent distraire les lecteurs choisiront des romans ou des bandes dessinées, etc. ; mais les bandes dessinées peuvent aussi être choisies par des auteurs qui veulent informer les lecteurs ou les convaincre de certaines choses.

Il est à noter que dans le cas de la communication écrite, non seulement l'intention de l'auteur, mais aussi l'intention du lecteur pour intervenir. « *Aucun énoncé en général ne peut être attribué au seul locuteur : il est le produit de l'interaction des interlocuteurs et, plus largement, le produit de toute cette situation sociale complexe, dans laquelle il a surgi* » (sophie 1990, 157).

▪ **La structure du texte et le contenu :** La structure fait référence à la manière dont les idées sont organisées dans le texte, tandis que le contenu fait référence au sujet, au concept présenté dans le texte. La structure du texte est étroitement liée à son contenu. En effet, l'auteur choisira la structure du texte qui convient au contenu qu'il souhaite véhiculer. « *La littérature actuelle sur la lecture est centrée sur deux grandes catégories de textes se distinguant par leur structure : les textes qui racontent une histoire ou un événement et les textes qui présentent et expliquent un concept, un principe....* » (J. Giasson 1990, 19)

✓ **Le classement de textes :** le classement le plus utilisé est la typologie textuelle, il est souvent utilisé dans les programmes du français de trois cycles. Selon Bentaifour Belkacem « *cette typologie est fondée sur l'analyse des traits linguistiques pertinents des textes (articulations logiques, structures syntaxiques, marques morphologiques, champs lexicaux, etc.)* » (Belkacem 2009, 92).

Donc on distingue :

Cadre théorique

- ✓ Texte narratif : utilisé pour associer des événements dans l'ordre chronologique strict ou selon l'humeur et la fantaisie du narrateur.
- ✓ -Texte expositif : utilisé pour présenter les informations de manière ordonnée. nous exigeances : interprétation, définition, reformulation, dénombrement... etc.
- ✓ Texte descriptif : utilisé pour décrire des personnes ou des objets Définir leurs caractéristiques (forme, taille, couleur, aspect). Nous utilisons un dictionnaire pour traduire les différents sens (ouïe, vue, odorat, toucher, goût).
- ✓ Texte argumentatif : D'un point de vue, il est utilisé pour défendre la thèse ... et beaucoup plus. Il est basé sur les éléments (causes) qui peuvent le prouver, opinions adoptées.
- ✓ Texte injonctif (perspectif) : ce sont les mots par les quelles on cherche s'assurer que l'interlocuteur agit, par exemple : des recettes de cuisine ou Instructions pour l'utilisation de l'équipement. On utilise le plus souvent l'infinitif ou C'est impératif.
- ✓ Texte conversationnel (interview) : textes qui transmettent des interactions verbales, la fonction de ce type de texte est d'échanger et d'interagir à l'oral, de transposer à l'écrit des propos entendus, de faire avancer l'action dans un texte (ex. récit, pièce de théâtre, bande dessinée) et aider à caractériser les personnages.
- ✓ Texte poétique : est celui qui recourt à plusieurs figures de style pour transmettre des émotions et des sentiments.

I.2.3 Le contexte

Le contexte représente la situation dans laquelle le lecteur se trouve Près du texte. L'intérêt des lecteurs pour le sujet, l'intervention de l'enseignant, le temps disponible et l'intensité du bruit, et la luminosité environnante peuvent rendre la tâche du lecteur plus facile ou plus complexe, on distingue principalement trois types de contexte : le contexte psychologique, le contexte social et le contexte physique.

Le contexte psychologique : implique les conditions contextuelles propres au lecteur, c'est-à-dire son intérêt pour la lecture de texte, sa motivation et son intention de lecture. Parmi ces conditions psychologiques, la plus importante est sans doute l'intention

de lecture. Il n'est plus nécessaire de prouver le rôle de l'intention de lecture dans la compréhension. La façon dont le lecteur aborde le texte affectera sa compréhension et sa mémoire du texte. par exemple « *nous ne lisons pas la critique d'un film de la même manière avant d'aller voir le film et après l'avoir vu. Avant nous la lisons pour voir si le film peut nous intéresser ; après, nous le faisons pour voir si le critique a eu la même perception que nous du film* » (J. Giasson 2012, 16)

Le contexte social : il faut comprendre toutes les formes d'interaction possibles entre le lecteur et l'enseignant ou les pairs lors de la tâche de lecture : la situation personnelle de lecture comparée à la situation de lecture devant le groupe, par exemple « *Si nous lisons un texte à haute voix devant un auditoire, nous n'en avons pas le même type de compréhension que si nous le lisons silencieusement dans notre propre intérêt* » (J. Giasson 2012, 16)

Le contexte physique : Il comprend toutes les conditions matérielles Nous devons tenir compte du bruit, de la température, de la ventilation, de la qualité de la lumière et de la même température ambiante et de la qualité de la production de texte. Nous avons remarqué que les enseignants sont déjà le terrain d'entente de tous les facteurs qui ne parviennent pas seulement à la lecture, mais aussi l'apprentissage scolaire. C'est ce que Jocelyne Giasson a confirmé dans son ouvrage la compréhension en lecture « *les enseignants sont déjà bien familiers avec ces facteurs qui agissent non seulement sur tous les apprentissages scolaires* » (J. Giasson 1990, 24)

I.2.4 La relation entre les trois variables de la compréhension

La relation entre les trois variables de la compréhension lorsqu'on parle de la compréhension en lecture chez un élève à partir de notre recherche on ne dira plus "cet élève a des problèmes de compréhension, mais on dira cet élève devant tel type de texte et dans tel contexte comprend de telle façon.

I.3 Les différents modèles de la compréhension de l'écrit

Il existe plusieurs manières de résoudre le problème de la compréhension, et de nombreuses théories tentent d'expliquer comment les lecteurs construisent Le sens général du texte écrit.

Selon Jean Pierre CUQ, les résultats des recherches menées sur les phénomènes du décodage, sur les fonctions de la mémoire, sur le rôle joué par les connaissances antérieures et surtout sur les caractéristiques du récepteur, « *décrivent le processus de compréhension selon deux modèles* » (j. cuq 2002, 158)

I.3.1 Le modèle sémasiologique : (de la forme au sens)

Dans ce modèle ascendant partiellement imbriqué et privilégiant la perception de la forme informationnelle, le processus de compréhension implique quatre opérations principales, grossièrement divisées en quatre étapes :

-L'étape de reconnaissance liée à la reconnaissance vocale ou à la reconnaissance de symboles graphiques,

- l'étape de segmentation liée à la définition de mots, de groupes de mots ou de phrases.

-l'étape d'interprétation qui donne un sens à ces mots ou groupe de mots ou phrases.

- L'étape de synthèse consiste à construire le sens global du message en ajoutant le sens de mots ou de groupes de mots ou de phrases.

Ce type de modèle présente une conception linéaire du processus de compréhension, et peut expliquer la démarche d'un lecteur ou destinataire inexpérimenté dans certaines situations (par exemple, face à un document difficile qu'il ne comprend pas).

I.3.2 Modèle onomasiologique

Il consiste : «*À faire des prévisions hypothétiques de contenus et de formes, et à chercher des indices dans le texte pour les vérifier. L'auditeur ou le lecteur utilise, pour faire ses prévisions, des connaissances de différents ordres : référentielles, sociolinguistiques, socio psychologiques, linguistiques, socioculturelles. Le sens du texte est donc construit par l'auditeur ou le lecteur à partir de ses hypothèses, d'où l'appellation haut-bas* » (j. p. cuq 2003, 50)

Le processus de compréhension, dans ce cas là, s'opère selon le type de « haut en bas », qui sert à donner une importance prépondérante aux connaissances du lecteur pour traiter l'information et « résulte d'une série d'opérations de préconstruction

Cadre théorique

de la signification » à travers lesquelles, il formule des hypothèses qu'il vérifie par la suite, en trois étapes :

- Les premières hypothèses formulées à l'origine de toute situation de réception sont sémantiques : elles reposent sur le contenu du message issu de la connaissance préalable par le récepteur de la situation de communication et des informations qu'il acquiert lors de la réception de message. Ils prédisent le sens de l'information au niveau global et à un niveau plus restreint, car ils considèrent les unités de sens produites par les unités formelles de surface.

-La vérification de l'hypothèse faite s'effectue par la saisie d'indices et de redondances, qui sont ponctués dans la communication et peuvent confirmer ou infirmer les hypothèses sémantiques et formelles construites au départ.

-La dernière étape du processus est étroitement liée à l'étape précédente et concerne les résultats de la vérification. Trois situations linguistiques très typiques sont possibles : soit confirmer l'hypothèse, puis le sens est préformé dans le cadre de l'ensemble du processus de signification, soit assumé la contradiction, puis le récepteur restitue le sens en établissant une nouvelle méthode. Hypothèse ou recours à des procédés sémiotiques pour obtenir du sens ; soit les hypothèses ne sont ni confirmés ni affirmées, dans ce cas là on s'attend d'autres indices peuvent retarder ou conduire l'abandon de l'exploration de la construction du sens.

Ce modèle repose sur un couple hypothétique construction/vérification, appliqué dans la vie quotidienne (saisie d'un message avant la fin de l'émission de celui-ci, compréhension de messages masqués par des bruitages importants, etc.), il requiert différents types de connaissances dont l'efficacité de préconstruction du sens dépend du niveau et de la somme de ces connaissances. Parmi elles, les règles sociolinguistiques de la situation communicative et la connaissance attendue des règles de discours de type texte, elle inclut également la connaissance du référent, la familiarité avec le sujet et la familiarité avec le sujet degré. Le savoir socioculturel qui relie la lecture à sa culture joue un rôle important. Ce type de modèle va caractériser le récepteur expérimenté, et donc privilégier les connaissances préalables du sujet : c'est à partir de ses connaissances, issues de son expérience générale du monde, qu'il fait des hypothèses globales.

II. Les stratégies d'apprentissage

Dans différents domaines, l'homme, utilise une certaine manière d'effectuer et de compléter ses actions, d'une manière plus facile. Selon lui, il doit terminer l'activité. Cette démarche se diffère d'une personne à l'autre. Tout dépend des facteurs disponibles et indisponibles tels que : l'âge, sexe, environnement... etc. le même cas dans le domaine dans l'enseignement des langues étrangères, les apprenants apprennent de telles opérations. Pour accomplir une tâche donnée, une opération appelée « stratégie ».

II.1 Définition de la stratégie :

Le terme stratégie est désormais largement connu dans plusieurs domaines de la vie sociale. Le mot stratégie vient du mot grec « stratighia » (mot dérivé de stratigos = « général, stratège ») qui est à l'origine un terme militaire. Larousse donne la définition suivante :

« Art de coordonner des actions et de manœuvrer pour atteindre un but » (Larousse 2015, 779)

Dans le domaine de la didactique « est considérée comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé des opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qui se présente à lui » (Robert 2008, 190)

II.2 Les stratégies cognitives

- ✓ La cognition est l'ensemble des processus mentaux qui se rapportent à la fonction de connaissance et mettent en jeu la mémoire. Selon Jean-Pierre Cuq : le terme de « cognition » issu du latin (cognitio, connaissance), désigne l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement. » (Cuq 2003, 44)

Cette activité mentale, qu'est la cognition, implique l'activation et la mise en œuvre d'un large éventail de processus mentaux chaque fois qu'une information est reçue, stockée, transformée et utilisée. « Les fonctionnements de ce système cognitif permettent que l'information entrante soit sélectionnée, encodée, structurée et récupérée. »

(Cuq 2003, 44)

En psychologie, un processus est une activité mentale complexe, constituée d'opérations en chaîne ordonnées dans le temps et orientées vers un état final (par exemple, le processus perceptif, les processus de compréhension et de production langagière, le processus d'apprentissage). Même s'ils comportent plusieurs étapes (certaines automatiques, d'autres sous le contrôle du sujet), ces processus peuvent s'effectuer très rapidement. (Cuq, 2003, p. 202)

- Les stratégies cognitives ce sont des stratégies qui agissent directement sur les informations à apprendre : « *La planification, la textualisation et la révision, laquelle se subdivise en deux phases potentielles, la relecture et la mise au point. La révision implique donc une lecture critique, une évaluation du texte en cours d'élaboration : le scripteur vérifie alors l'adéquation du texte aux buts poursuivis et détecte ce qui ne va pas. Deuxième temps de la révision : la mise au point, qui inclut les deux possibilités de la correction (toiletage local) et de la réécriture* » (Danial juin 2000, 08)

2.2.1 La planification.

Une habileté cognitive fondamentale consiste à établir des objectifs d'écriture ou un plan d'action qui guidera la récupération des contenus en mémoire à long terme et leur organisation.

En effet, c'est la phase recherche des idées et structure du texte. C'est le moment où l'apprenant va devoir aller puiser, dans sa mémoire à long terme, des connaissances. Cela implique le recours à diverses stratégies. Selon l'objectif d'écriture, l'apprenant va activer ses acquis, ses connaissances antérieures et ainsi produire des idées qu'il mettra sous forme de plan afin d'établir les grandes lignes de son écrit.

La capacité à planifier est le processus mental qui consiste à définir les actions nécessaires pour atteindre un objectif, décider l'ordre approprié pour réaliser chaque action, attribuer à chaque tâche les recours cognitifs nécessaires et établir le plan d'action adéquat.

Donc cette étape réunit tout ce qui est le statut de l'écriture, la planification s'appelle aussi « pré-écriture ». Cette dernière consiste de trois sous processus, à partir des idées puisées de la mémoire à long terme et de l'environnement de la tâche, la planification instaure un plan de composition, aussi dirige la mise en texte. Le rédacteur dans cette étape recourt à trois sous processus de manière répétitif. La réception des informations judicieuse ordonnées en mémoire à long terme, c'est ce que nous disons à

propos de ce sous processus de conception. Le sous processus d'organisation est la structuration des informations réunies en un plan chronologique et hiérarchique.

Enfin, le sous processus de recadrage est l'évaluation des plans écrits ou représentés par rapport aux buts fondamentaux.

2.2.2 La mise en texte.

La mise en texte correspond à la transposition des idées du plan en phrases et en paragraphes. Là aussi, et hormis la connaissance des règles grammaticales, orthographiques de la langue d'étude, l'apprenant se doit de connaître les parties que son texte va comporter (introduction, développement et conclusion), devra savoir faire les transitions d'un paragraphe à l'autre, etc.

C'est donc là un processus social, stratégique, présidé par des buts, soumis à de multiples contraintes, cherot en ressources cognitives et attentionnelles qui s'apparente à un processus de trouver des solutions a un problème

Selon BRONKART, les opérations de connexion, et de cohésion de modélisation caractérisée la mise en exécution de ce processus. Donc, la textualisation est le temps de faire une première version du brouillon, le scripteur doit faire des choix lexicaux, syntaxiques et rhétoriques afin de mettre les idées réunies et organisées en mots, en propositions, en paragraphes en textes. Le plus nécessaire lors de cette étape, c'est de chercher des idées et les organiser.

Enfin, le but de la mise en texte est de transcrire des représentations bien préparées au cours de la planification.

2.2.3 La révision.

La révision est une activité de vérification de l'écrit. Cet outil de contrôle facilite l'évaluation du texte généré (ou en développement) en le comparant à la représentation mentale du texte souhaité. Il permet également de vérifier le libellé du texte selon les normes exigées par les restrictions de la situation de communication. C'est l'étape de correction lors de laquelle l'apprenant relit son texte et y apporte les corrections qu'il juge nécessaire. L'apprenant doit vérifier que son texte est bien clair, cohérent et cohésif et corriger les erreurs éventuelles. Ainsi, diverses connaissances sont engagées dans la révision.

Donc elle est divisée en deux parties : l'amélioration du brouillon et la mise des principaux points du texte. Le scripteur (l'apprenant) peut continuer à apporter des modifications pour améliorer son travail Rédigez et terminez l'écriture, vous devez effectuer toutes les opérations après avoir lu le contenu détaillé Texte écrit.

Le scripteur évalue l'adéquation entre ses réponses et le texte grâce à « la lecture » le sous processus de la révision, puis vient la « correction », au cours de cette dernière le scripteur peut détruire la distance entre l'intention d'écrire et les réponses produits.

II.2.4 La réécriture

II.2.4.1 *Le verbe réécrire*

1- Réécrire est en train d'écrire une deuxième fois. Par exemple, écrivez à quelqu'un, puis réécrivez à quelqu'un.

2- réécrire est la reprise de l'activité d'écriture qui a été temporairement suspendue. J'écris, j'arrête puis je recommence à réécrire.

3-réécrire consiste à reproduire quelque chose que d'autres personnes ont déjà écrit. J'écris, mais pendant que je le fais, je ne fais que réécrire ce que les autres ont écrit avant moi.

4- Réécrire, c'est écrire à nouveau un texte que vous avez déjà écrit et le transformer pour l'améliorer.

II.2.4.2 *Définition de la réécriture*

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secondaire considérait la réécriture comme suite à la révision

« Le terme de réécriture renvoie à un processus, celui d'écrire à nouveau, ou à son résultat, soit avec la modification ponctuelle, soit avec refonte de tout un texte. En didactique, écrire et réécrire sont compris comme deux faces d'une même activité, la seconde apparaît lorsque le scripteur, par lecture-révision perçoit des dissonances entre son projet textuel et le texte déjà produit »

(cuq 2003, 212)(J.P.,

la définition la plus complète celle de DANIEL B

« La réécriture peut se définir comme optimisation des réglages du texte à produire,

inscription d'un travail d'élaboration dans des traces matérielles successives, tentatives de mise en adéquation d'un texte avec un projet d'écriture, transformation d'un état de texte en un autre au cours duquel s'opèrent les apprentissages linguistiques, effort vers la densification du texte mieux assumé par le sujet scripteur » (Danial juin 2000, 17)

II.2.4.3 Les différents mécanismes de la réécriture

La réécriture peut se faire de plusieurs manières qui apparaissent par effacement et Traces laissées par l'écrivain sur son texte après plusieurs recherches dues aux travaux de Claudine Faber (1990) de lui et indiquait que ces modifications apportées par l'écrivain dans son texte sous quatre formes: l'addition, Supprimer, remplacer et déplacer.

- **L'ajoute ou l'addition**

Opération qui consiste à ajouter ou intervenir dans de nouveaux éléments Selon FABRE C. l'ajout est : « *l'opération par laquelle un élément apparaît dans une variante sans se substituer à aucun élément d'une variante précédente* » (C 2003, 159)

Il s'agit d'une variante de remplacement qui apparaît dans les marges ou les lignes, Par conséquent, il s'agit du processus de fusion de mots, de phrases et de paragraphes. Ces informations concernent La page a déclaré dès le début que si elle est reportée, elle ne peut être ajoutée que par écrit. C'est-à-dire qu'il y a Manque de combinaison d'intelligence des phrases. Les étudiants envisagent d'ajouter Pour développer et améliorer le texte, ce type est utilisé Des choses répétées.

- **Suppression**

L'aspect de réécriture aide le scripteur à effacer ce qu'il a écrit, Il détecte complètement la situation qu'il doit introduire lors de la révision de son texte On observe que la suppression reste la figure de la réécriture, Lesquels sont moins couramment utilisés dans les écrits des élèves qui sont manquant de recul avec les difficultés auxquels ils sont confrontés pendant l'écriture. Donc, chaque phase de réécriture contient une mise à distance du sujet scripteur qui est à la fois un énonciateur quand il écrit, et un récepteur critique quand il se réécrit.

Donc la suppression est une action de supprimer un élément présent sans le remplacer par un autre. CLAUDINE F-C. affirme que la suppression consiste à « effacer un élément présent dans une variété, sans lui substituer en remplacement aucun élément d'une variante ultérieure » (C 2003, 185)

Il existe deux catégories de suppression :

- Suppression qui modifie l'expression de la référence : qui englobe la suppression d'un adjectif et la suppression d'une répétition.
- Suppression qui modifie les indices d'énonciation.

- **Le remplacement**

C'est le processus pratiqué par la plupart des scripteurs débutants et des non professionnels, il s'agit donc de supprimer un élément inapproprié ou incorrect pour en générer un autre compréhensible et assez représentatif à sa place qui sera équivalent, CLAUDINE F-C. le définit comme :

« *L'opération par laquelle un élément langagier est supprimé, tandis qu'un autre élément est ajouté pour se substituer au premier, de sorte que l'un et l'autre fonctionnent comme équivalent.* » (C 2003, 191)

On peut définir le remplacement comme *réinsertion d'une fonction comprend tous les types de réécriture qui font partie de la sélection de langue effectuée par le scripteur et en même temps, il est autorisé à utiliser différents styles de la langue pour éditer ses pensées.*

- **Le déplacement**

C'est l'activité qui consiste à déplacer ou bien changer l'ordre d'un mot, une phrase ou un paragraphe d'un endroit à un autre dans le texte afin d'éviter la redondance, et il est moins utilisée par les apprenants parce que :

« *C'est une opération plus complexe que les autres, difficile à gérer car elle exige un travail sur l'axe paradigmatique (jugement d'équivalence) et un traitement spécifique de la chaîne Syntagmatique la recherche d'un effet.* » (C 2003, 133).

II.3 Les stratégies métacognitives

II.3.1 De la métacognition

Il fait référence à la capacité de porter un jugement précis sur les performances passées, présentes et futures d'un individu.

Le terme de métacognition est défini afin d'orienter la signification des catégories choisies des stratégies métacognitives.

Selon Jean-Pierre Cuq « métacognitif » c'est :

« La notion d'activité métacognitive a été conçue dans le cadre large de référence des sciences cognitives en élargissant la valeur des applications purement linguistiques du préfixe méta-, elle englobe toutes les pratiques réflexives qui explicitent, en mémoire, le fonctionnement intellectuel de l'individu, en particulier en situation d'apprentissage, et permettent ainsi au sujet de réguler cette activité dans ses différentes composantes » (Cuq 2003, 164)

II.3.2 Les processus métacognitifs

II.3.2.1 La planification (L'anticipation)

C'est l'opération de : planifier l'apprentissage, de préciser les buts, les objectifs d'apprentissage, d'étudier d'une façon autonome des notions nouvelles sur la langue.

« J'ai planifié la tâche à effectuer en regardant sérieusement les étapes à suivre et pris conscience de la continuité du travail. » (COULOMBE août 2001, 108)

Dans cette opération l'apprenant doit :

Se fixer des buts Juger le niveau de traitement d'info requis estimer le nombre et le type de traitement d'infos nécessaires Prévoir les étapes à suivre estimer ses chances de réussite Estimer le temps nécessaire et sa répartition parce que elle est effectivement dépendantes du but fixé *« si l'élève ne peut se représenter le but ,c'est-à-dire évaluer une production visée , non seulement le guidage autonome, autorégulé, qui exige une mise en rapport des procédures et des buts, est impossible, mais l'aide au guidage par la tutelle du maître, est elle-même impossible, puisque son principal objet, son moyen d'action, c'est de faire réfléchir l'élève sur son activité qui se définit par ces mêmes rapports moyens-but » (Vianin 2009, 93)*

II.3.2.2 Contrôle

L'analyse des données montre que les attentes de solutions alternatives et Résultats attendus comme évaluation de la qualité et de l'efficacité des activités cognitives et la connaissance de ses progrès et de ses résultats représente Contrôle basé sur les avis recueillis au cours des quatre périodes de collecte de données Les données.

Dans cette opération L'apprenant est conscient de ses progrès et de ses résultats, et il évalue la qualité et l'efficacité de la façon dont il réalise des activités cognitives

II.3.2.3 Régulation

Cette opération utilisée par l'apprenant suite aux constats faits dans le cadre des activités stratégiques de contrôle. C'est-à-dire elle consiste à « vérifier et à corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication » (Cyr 1998, 237)

La régulation des activités fait suite à la maîtrise de soi (régulation interne par les élèves eux-mêmes) ou à la rétroaction. Régulation externe (par l'enseignant par exemple), qui permet d'observer les tâches difficiles dans l'exécution des tâches, elle permet un ajustement continu des stratégies utilisées ou une réorientation de celles-ci lorsqu'elles ne sont plus adaptées. La régulation permet donc de réduire l'écart entre le résultat actuel et le résultat final visé (but).

Dans cette activité l'apprenant va :

- Réguler la capacité de traitement (quantité de l'effort à investir et sa répartition)
- Réguler le matériel traité (décisions prises par l'apprenant selon le matériel à traiter)
- Réguler l'intensité du traitement (degré de persistance)
- Réguler la vitesse de traitement (temps à investir).

Conclusion

A la fin de ce chapitre, nous pensons que la compréhension des textes a beaucoup évolué au cours des dernières années ; d'une lecture passive à une lecture interactive intégrant trois variables : le lecteur, le texte et le contexte et faisant usage de différents modèles de compréhension : le modèle onomasiologique et le modèle sémasiologique, sans oublier les La réussite de tout apprentissage qui dépend principalement sur les stratégies cognitives et métacognitives.

Cadre Pratique



Introduction

Après avoir clôturé le premier cadre (théorique) qui a été divisé en deux parties, la première a traité la compréhension de l'écrit et la deuxième consacré les stratégies cognitives et métacognitives en générale, et la réécriture en particulier.

Et pour ce deuxième cadre (pratique) nous allons déduire l'impacte de la réécriture sur l'activité de la compréhension de l'écrit chez les apprenants.

✓ On commencera cette partie par une description du lieu ou on a fait l'expérimentation, présentation de la population visée et le corpus.

I. Présentation de:

I.1 lieu : Notre expérimentation est effectuée dans l'établissement scolaire: LYCEE BOUGHDIRI MOUKHTAR qui se trouve à AIN TOUILA. *Nous avons donc vécu cette expérience avec une classe de première année secondaire 01 AS.*

I.2 Corpus

Notre corpus se constitue des apprenants de 1AS ces apprenants que nous avons choisis pour notre recherche sont aux nombres de 48 élèves. Ils sont divisés en deux groupes (groupe de 20 élèves, groupe de 18 élèves) dont l'âge est entre quinze et dix sept ans. L'un de ces groupes portés comme un groupe témoin et l'autre expérimentale.

I.3 Terrain

Le terrain où nous avons effectué notre expérimentation est celui du boughdiri moukhtar qui se situe dans notre wilaya (Khenchela) précisément à Ain touilla. Nous avons choisi les apprenants première année secondaire filière de sciences expérimentales. Ce lycée contient 14 classes, 04 laboratoires, une salle d'informatique, une bibliothèque et une salle pour les enseignants, une administration où se trouvent les bureaux du directeur, sa secrétaire, des surveillants généraux, et un grands cours et un stade. Les enseignants sont aux nombres de 33 enseignants dont 03 prennent en charge l'enseignement de la langue française.

I.4 Programme de première année secondaire (1AS) :

- Profil d'entrée en 1 AS :

A l'écrit : après la lecture l'apprenant est capable de :

- ❖ Distinguer le texte explicatif des autres types de texte.
- ❖ Retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif des énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs.

- Le profil de sortie en 1AS :

L'objectif d'intégration en 1AS :

❖ Produire un texte écrit sur un thème en respectant la situation de communication et en mettant en œuvre un modèle étudié.

Compétence à installer en 1AS :

- ❖ Produire des discours écrit/ oraux en vue de les rendre se forme de résumés a un destinataire précis.
- ❖ Produire un texte en relation avec les projets d'études et les thèmes choisis.
- ❖ Produire des textes oraux en situation de monologue pour donner des informations, exprimer un point de vue, raconter des évènements qui ont une relation avec le vécu.

La démarche de projet en première année secondaire est privilégiée pour installer les compétences visées par le programme. Trois objets d'étude seront obligatoires réalisés pendant l'année.

Notre expérimentation était réalisée dans le premier objet d'étude

Objet d'étude	Séquence
Les textes de vulgarisation de l'information scientifique	Produire un texte de vulgarisation scientifique à partir d'informations données ou recueillies

➤ Notre corpus est constitué de :

Texte 01 écrit par Catherine cordonnier extrait d'un site www.topsante.com le 07/12/2012. (Voir l'annexe)

Texte02 qui est disponible sur internet s'intitulé Les greffes extrait de « Le Nouveau Mémo Larousse Encyclopédie » 1999 p 224. (Voir l'annexe)

II. Déroulement de l'expérimentation

Notre expérimentation s'articule autour de deux moments. Le premier moment est consacré à la réalisation d'une séance de compréhension de l'écrit réalisée d'une manière assez ordinaire suivant les directives de l'institution officielle avec le groupe témoin, et le deuxième moment aussi consacré à la réalisation d'une séance de compréhension de l'écrit mais cette séance consiste à réécrire le texte tel qu'il est ,avant de répondre aux questions (groupe expérimentale) .

Avec le groupe témoin la séance a commencé par la distribution des supports accompagnés de leur questionnaire. Il s'agit d'un support parascolaire que nous avons choisi en fonction des objectifs de la séquence.il a été demandé aux élèves d'observer les éléments périphériques qui entourent le texte.

A cette étape, L'apprenant est appelé à émettre des hypothèses de sens à partir de son premier contact avec le texte. Après que les hypothèses ont été émises, la lecture silencieuse a pour objectif d'obliger l'élève à lire le texte et de lui permettre de se familiariser avec.

Ensuite, après que les apprenants ont terminé cette lecture, nous leur avons demandé de choisir l'hypothèse qui correspondait pertinemment au contenu du texte, pour leur venir en aide, nous les avons accompagnés dans ce moment de travail qui leur semblait difficile en leur expliquant les questions et les mots difficiles et comme une séance de 45minutes était insuffisante, nous leur avons accordé une autre séance de45 minutes pour répondre aux questions qui accompagnaient le texte. C'est-à- dire, ce premier moment a duré deux séances (90min). Il est important de noter que le questionnaire du texte est élaboré selon le niveau des apprenants, les finalités du programme et les objectifs de la séquence. Il doit toucher les unités porteuses de sens dans le texte, les points de langue étudié, et ils devraient travailler individuellement.

Mais avec le groupe expérimentale le moment d'expérimentation a duré 3 séances de 45 minutes (135 minutes).une séance était comme celle que nous avons faite avec le groupe témoin « la distribution des supports, l'observation des éléments périphériques qui entourent le texte , l'émission des hypothèses de sens ,lecture silencieuse pour vérifier les hypothèses », et la deuxième séance était pour l'activité de la réécriture ou les élèves

Cadre pratique

devaient réécrire le texte tel qu'il est. et la dernière séance était consacré pour répondre aux questions qui accompagnaient le texte, nous avons ramassé les copies a la fin de séance.

Nous avons suivi les mêmes étapes avec le deuxième texte

III. La lecture et l'analyse des copies des apprenants

Avant d'analyser les textes des apprenants, il nous paraît important de signaler que le jour de la réalisation de l'expérimentation tous les apprenants étaient présent. Dans le groupe témoin nous avons travaillé avec 20 élèves et dans le groupe expérimental nous avons travaillé avec 18 apprenants. Pour analyser les copies des élèves nous avons élaboré une grille d'évaluation qui a englobé les éléments suivants

✓ **Respect de la consigne** dans ce critère nous vérifions si l'apprenant a respecté

- La structure de la phrase.

✓ **La langue** à travers ce critère nous verrons si l'élève a respecté

- L'orthographe c'est-à-dire l'écriture correcte des mots;

- La syntaxe

- La conjugaison;

- Choix du lexique adéquat.

✓ **La cohérence** à l'aide de cet élément nous vérifions si

- Les idées sont bien enchainées et liées les unes aux autres;

- Les idées avancées sont pertinentes.

✓ **La présentation des phrases** dans ce critère nous allons vérifier si

- L'écriture de l'apprenant est lisible;

- L'alinéa et la majuscule sont respectés

<i>Critère d'évaluations</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
J'ai bien respecté la structure des phrases.		

Cadre pratique

J'ai écrit les mots correctement.		
J'ai bien construit mes phrases.		
J'ai conjugué verbes correctement.		
J'ai bien choisi le lexique adéquat		
J'ai bien enchainé mes phrases.		
J'ai donné des idées pertinentes.		
J'ai utilisé l'alinéa et la majuscule.		
J'ai écrit lisiblement		

Analyse de texte 01

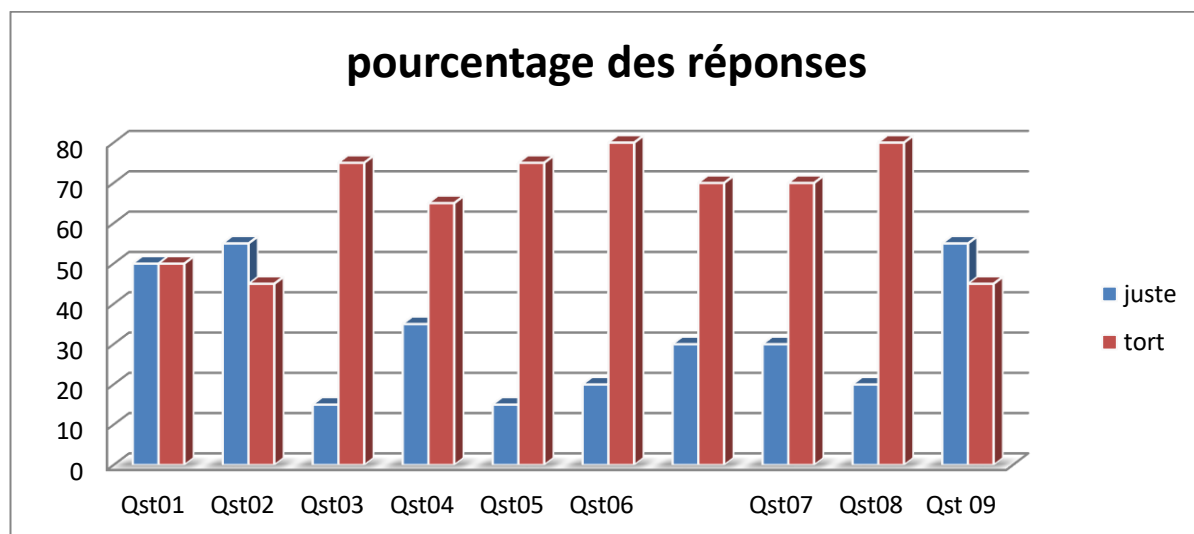
- Dans les tableaux donnés ci-après nous analysons les copies des apprenants de groupe témoin et le groupe expérimentale et nous avons procédé comme suit Pour chaque questions, en corrigeant leurs réponses, nous comptons le nombre d'apprenants, qui ont répondu juste et ceux qui ont mal répondu. Et nous précisons le pourcentage pour chaque chiffre.

Groupe témoin :

Les questions	Les réponses		Pourcentage		
	juste	tort	juste	tort	
Qst01	10	10	50%	50%	
Qst02	11	9	55%	45%	
Qst03	3	17	15%	75%	
Qst04	7	13	35%	65%	
Qst05	3	17	15%	75%	
Qst06	a	4	16	20%	80%
	b	6	14	30%	70%
Qst07	7	13	30%	70%	
Qst08	4	16	20%	80%	

Cadre pratique

Qst09	11	9	55%	45%
-------	----	---	-----	-----



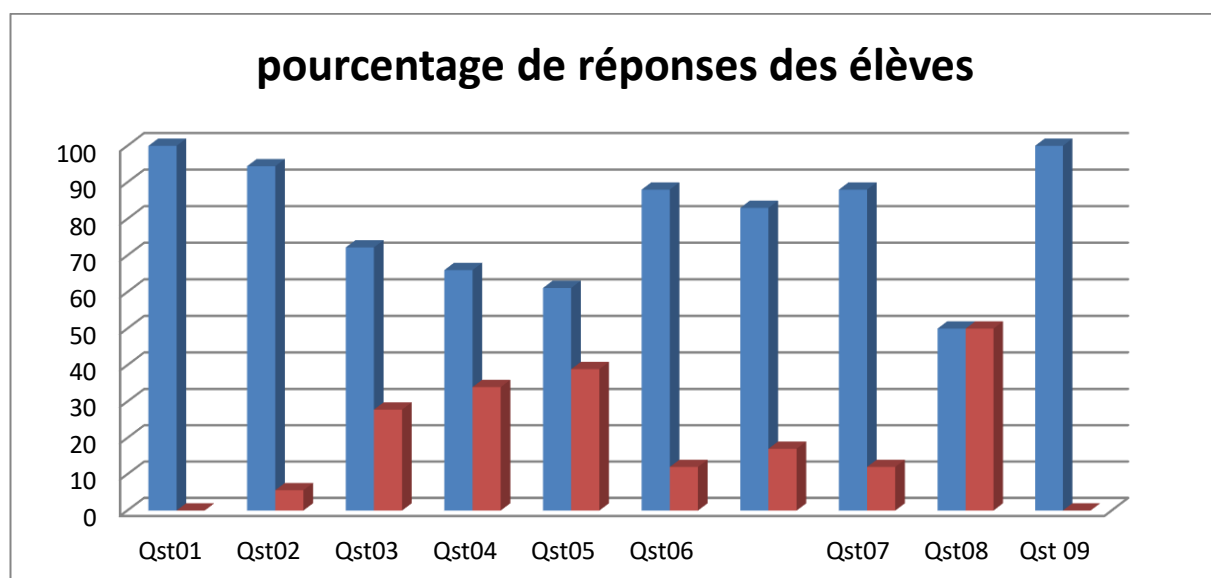
D'après les résultats affichés dans le tableau ci-dessus et illustrés par le graphique afin de comparer les données, nous remarquons que :

- dans la première question 10 élèves soit 50% ont donné 1 seule réponse juste.
- dans la deuxième question 11 élèves soit 55% ont donné des réponses justes.
- dans la troisième question 3 élèves soit 15% ont donné des réponses justes.
- dans la quatrième question 7 élèves soit 35% ont donné des réponses justes.
- dans la cinquième question 3 élèves soit 15% ont répondu correctement
- dans la sixième question :
 - Partie « a » 4 élèves soit 20% ont répondu correctement.
 - Partie « b » 6 élèves soit 30% ont répondu correctement.
- dans la septième question 13 élèves soit 70% ont mal répondu.
- dans la huitième question 16 élèves soit 80% ont donné des réponses torts
- dans la neuvième question 11 élèves soit 55% ont répondu correctement.

Groupe expérimentale

Cadre pratique

Les questions	Les réponses		Pourcentage		
	juste	tort	juste	tort	
Qst01	18	00	100%	00%	
Qst02	17	1	94.4%	5.6%	
Qst03	13	5	72.2%	27.8%	
Qst04	12	6	66%	34%	
Qst05	11	7	61.1%	38.9%	
Qst06	a	16	2	88%	12%
	b	15	3	83%	17%
Qst07	16	2	88%	12%	
Qst08	9	9	50%	50%	
Qst 09	18	0	100%	00%	



D'après les résultats affichés dans le tableau ci-dessus et illustrés par le graphique afin de comparer les données, nous remarquons que :

- dans la première question tous les élèves soit 100% ont donné la réponse juste.
- dans la deuxième question 1 élève soit 5.6% a donné une réponse tort.
- dans la troisième question 5 élèves soit 27.8 % ont donné des réponses incorrectes.

Cadre pratique

- dans la quatrième question 12 élèves soit 66% ont donné des réponses justes.

- dans la cinquième question 7 élèves soit 38.9% ont répondu incorrectement

-dans la sixième question :

Partie « a » 16 élèves soit 88% ont répondu correctement.

Partie « b » 15 élèves soit 83% ont répondu correctement.

-dans la septième question 02 élèves soit 12% ont mal répondu.

-dans la huitième question la moitié des élèves soit 50% ont donné des réponses torts

-dans la neuvième question 18 élèves soit 100% ont répondu correctement.

- comparaison des réponses

Questions	Réponses de groupe témoin	Réponse de groupe expérimentale
1-dans le texte, l'auteur : a- propose des recettes et des techniques pour maîtriser l'art du thé. b-expose pour donner des informations sur le thé rouge. c-raconte son histoire avec le thé rouge.	10 élèves ont donné la réponse juste, du moment qu'ils n'avaient qu'à faire un choix. b-expose pour donner des informations sur le thé rouge	-Tous les apprenants ont répondu par b-expose pour donner des informations sur le thé rouge
2-relevez dans le texte la phrase dans laquelle l'auteur donne la définition de thé rouge.	- (55%) ce qui représente 11 apprenants sont répondu.	(94.4%) ce qui représente 17 apprenants sont répondu.
3-à quoi renvoient les termes soulignés dans le texte ?	-seulement 03 élèves qui ont répondu correctement : - laquelle : la teinte brun-rouge. -son : le thé rouge.	seulement 05 élèves qui ont répondu incorrectement
4. relevez dans le texte un procédé explicatif « dénomination »	- 35% ont trouvé la phrase juste : « l'hibiscus, également appelé karkadé ou bissap »	-66% ont trouvé la phrase juste : « l'hibiscus, également appelé karkadé ou bissap »

Cadre pratique

<p>5. quel est le temps dominant dans le texte ?</p>	<p>Seulement 03 élèves qui ont dit que le temps dominant dans le texte est : le présent de l'indicatif.</p>	<p>11 élèves qui ont dit que le temps dominant dans le texte est : le présent de l'indicatif.</p>
<p>6- « en Afrique, la médecine traditionnelle l'utilise même en application locale afin de soulager irritations et démangeaisons »</p> <p>a-quel est le rapport logique exprimé dans la phrase ci-dessus</p> <p>réécrivez cette phrase en remplaçant « afin de » par « pour, car, mais »</p>	<p>partie « a » 4 élèves soit 20% ont répondu que le rapport logique est : But</p> <p>- Partie « b » 6 élèves soit 30% ont remplacé « afin de » par « pour ».</p>	<p>partie « a » 16 élèves soit 88% ont répondu que le rapport logique est : But</p> <p>- Partie « b » 15 élèves soit 83% ont remplacé « afin de » par « pour ».</p>
<p>7-répondez par vrai ou faux.</p> <p>a- le thé rouge provient d'une plante que l'on ne peut trouver qu'en Afrique du sud.</p> <p>b- Le thé rouge contient de la théine, c'est donc un stimulant qui empêche de dormir.</p>	<p>07 élèves ont donné la bonne réponse</p> <p>Vrai</p> <p>Faux</p>	<p>88 % des élèves ont répondu correctement</p>
<p>8-quelle est la visée communicative du texte ?</p>	<p>20 % des élèves ont répondu : -Exposer pour donner des informations sur le thé rouge et ses bienfaits.</p>	<p>La moitié des élèves ont donné la réponse juste.</p>
<p>9- proposez un titre au texte</p>	<p>11 élèves ont proposé un titre (J'ai accepté tout titre en rapport avec le thème)</p>	<p>Tous les élèves ont proposé un titre (J'ai accepté tout titre en rapport avec le thème)</p>

Analyse des résultats

Dans le tableau donné ci-après nous analysons les travaux des apprenants et nous avons procédé comme suit Pour chaque critère, en corrigeant leurs réponses nous comptons le nombre d'apprenants, qui ont soit respecté le critère désigné et ceux qui ne l'ont pas fait. Et nous précisons le pourcentage pour chaque chiffre.

Cadre pratique

<i>Critère d'évaluations</i>	Groupe témoin				Groupe expérimental			
	Nombre		Pourcentage		nombre		pourcentage	
	Oui	non	Oui	non	Oui	non	oui	non
J'ai bien respecté la structure des phrases.	8	12	40	60	14	4	76.7	23.3
j'ai écrit les mots correctement.	5	15	25	75	16	2	88.8	11.2
J'ai bien construit mes phrases.	7	13	35	65	15	3	83.3	16.7
J'ai conjugué verbes correctement.	6	14	30	70	10	8	55.5	44.5
J'ai bien choisi le lexique adéquat	10	10	50	50	14	4	77.7	22.3
j'ai bien enchainé mes phrases.	6	14	30	70	12	6	66.6	33.4
J'ai utilisé l'alinéa et la majuscule.	04	16	20	80	13	5	72	27.8
J'ai écrit lisiblement	12	8	60	40	13	5	72.2	27.8

Commentaire des résultats

Nous concluons à partir des données présentées dessus que :

Pour le groupe témoin la minorité des apprenants ont compris les consignes c'est-à-dire **40 %** d'entre eux ont compris qu'ils devaient répondre au questionnaire par des phrases bien structurées mais **60%** ce qui fait **12** apprenants ont produit des phrases pas structurées. En revanche la majorité des apprenants de l'autre groupe, **77.7%** ont écrit des phrases bien structurées. Cela est lié probablement au fait que la séance de réécriture a précédé cette séance, cela a constitué un moment de mémorisation des idées, et tous leurs réponses étaient complets.

Pour le critère langue qui concerne d'un côté la syntaxe, l'orthographe et la conjugaison et de l'autre côté le choix du lexique, **05** élèves ce qui fait **25%** des apprenants sont arrivés plus ou moins à écrire correctement les mots (y a des élèves qui ont écrit présent au lieu de présent) mais la totalité avait un sérieux problème de conjugaison 06 élèves ont arrivé a conjugué les verbes correctement, il y a beaucoup les fautes de conjugaison. Quand au choix du lexique, **50%** des apprenants n'ont pas réussi ni à choisir les mots convenables pour construire leurs réponses. Ceci est pour le groupe témoin.

Cadre pratique

Mais pour le groupe expérimental **16** élèves ce qui fait **88.8%** des apprenants sont arrivés plus ou moins à écrire correctement les mots mais la moitié avait un sérieux problème de conjugaison. Quand au choix du lexique, **77.7%** des apprenants ont réussi à choisir les mots convenables pour construire leurs réponses. Dans la présentation du texte, **70%** des apprenants avaient une écriture lisible et ce même pourcentage représente aussi les élèves qui ont respecté l'alinéa et ont utilisé la majuscule au début des phrases, ce qui nous mène à dire que la majorité d'entre eux n'avaient pas de problème à ce niveau

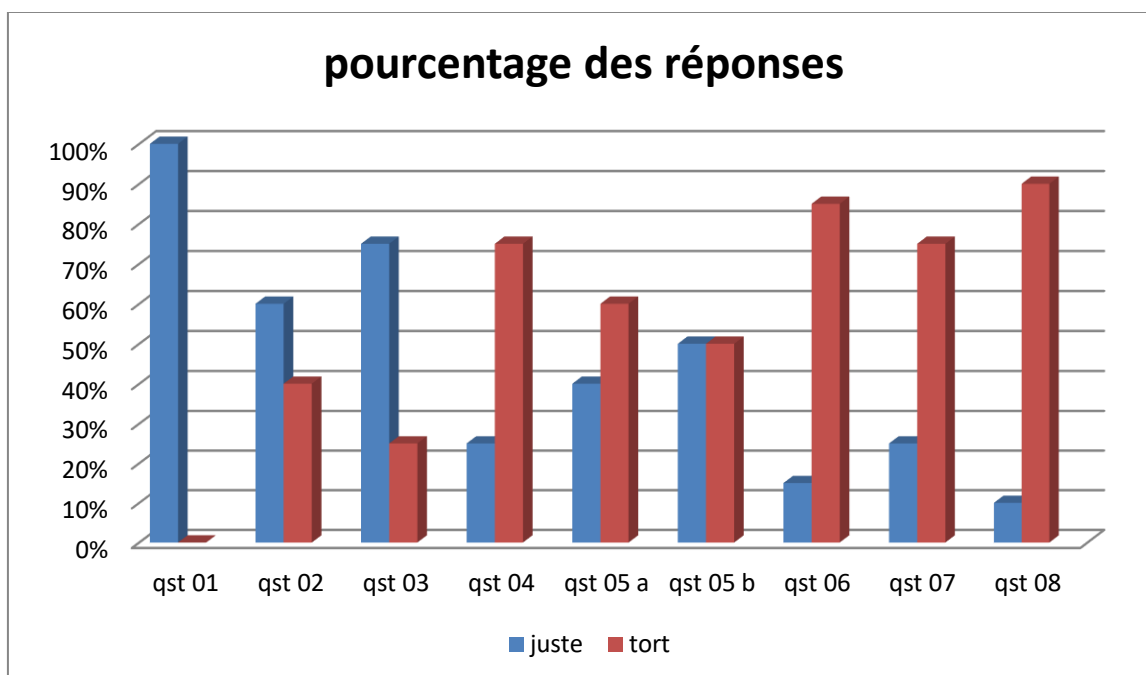
Et quant au premier groupe **80%**avaient une écriture illisible, les élèves qui ont respecté l'alinéa et ont utilisé la majuscule au début des phrases, leur pourcentage est **60%**.

Analyse de texte02

- ✓ Nous avons suivi les même étapes ce que nous avons fait pour analyser les résultats de premier texte.

Les résultats de groupe témoin :

Les questions	Les réponses		Pourcentage		
	juste	tort	juste	tort	
Qst01	20	00	100%	00%	
Qst02	12	08	60%	40%	
Qst03	15	05	75%	25%	
Qst04	05	15	25%	75%	
Qst05	a	08	12	40%	60%
	b	10	10	50%	50%
Qst06	03	17	15%	85%	
Qst07	05	15	25%	75%	
Qst08	02	18	10%	90%	



D'après les résultats affichés dans le tableau ci-dessus et illustrés par le graphique afin de comparer les données, nous remarquons que :

- dans la première question tous les élèves ont donné la réponse juste.
- dans la deuxième question 60% ont donné des réponses justes.
- dans la troisième question 75 % ont donné des réponses justes.
- dans la quatrième question 25% ont donné des réponses justes.
- dans la cinquième question :

Partie « a » 40% ont répondu correctement.

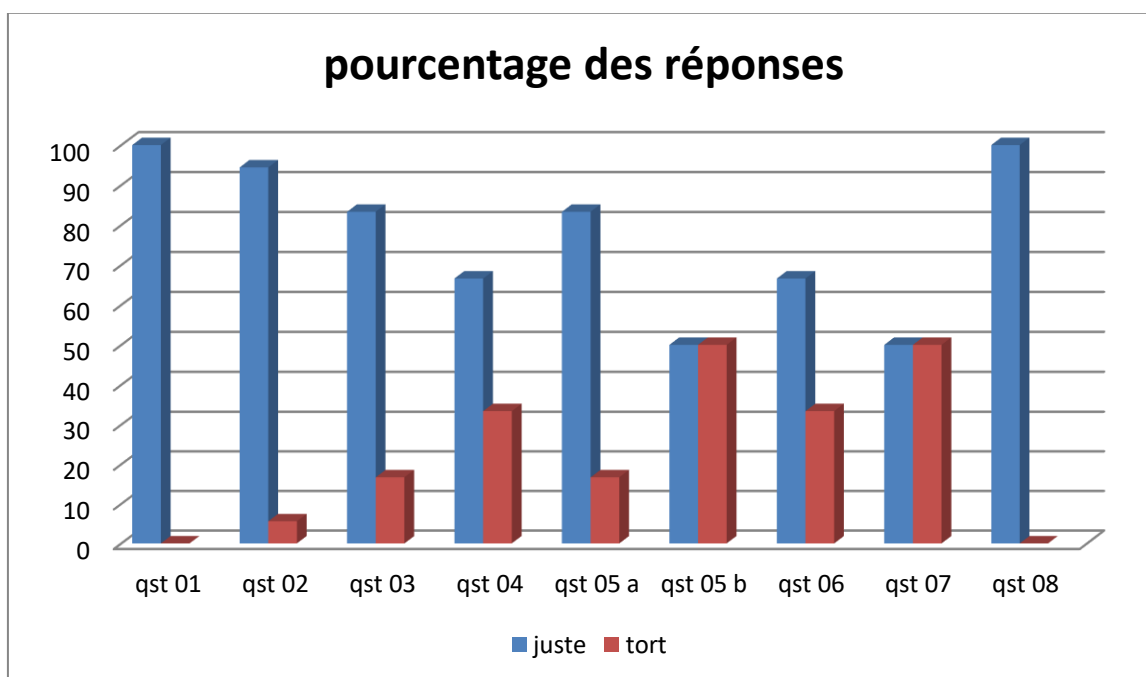
Partie « b » 30% ont répondu correctement.

- dans la sixième question 85% ont mal répondu.
- dans la septième question 75% ont donné des réponses torts
- dans la huitième question 10% ont répondu correctement.

- Les résultats de groupe expérimental

Cadre pratique

Les questions	Les réponses		Pourcentage		
	juste	Tort	juste	Tort	
Qst01	18	00	100%	00%	
Qst02	17	01	94.4%	5.6%	
Qst03	15	03	83.3%	16.7%	
Qst04	12	06	66.6%	33.4%	
Qst05	a	15	03	83.3%	16.7%
	b	09	09	50%	50%
Qst06	12	06	66.6%	33.4%	
Qst07	09	09	50%	50%	
Qst08	18	00	100%	00%	



D'après les résultats affichés dans le tableau ci-dessus et illustrés par le graphique afin de comparer les données, nous remarquons que :

- Les élèves ils ont donné des réponses correctes dans la première et la huitième question.

Cadre pratique

- La moitié des élèves ils ont donné des réponses justes dans la septième question et la deuxième partie de cinquième question.
- Dans le reste des questions, nous avons remarqué que la plupart des élèves ont répondu correctement.

Comparaison des réponses

Ques tions	Réponses de groupe témoin	Réponse de groupe expérimentale
1-quels sont les éléments périphériques qui entourent le texte.	Tous les élèves ont donné la réponse juste -titre : les greffes Source le nouveau memo encyclopédie, 1999 p 224	
2. quel est le thème abordé dans le texte	40% des élèves ont répondu incorrectement et le reste, ils ont répondu correctement. (j'ai accepte tout réponse en rapport avec le thème)	94.4% des élèves ont répondu incorrectement et le reste, ils ont répondu correctement. (j'ai accepte tout réponse en rapport avec le thème)
3. relevez le champ lexical de « médecine »	15 élèves ont donné des mots justes	83.3% ont donné des mots justes
4. l'énonciateur marque-t-il sa présence dans le texte ?	05 élèves dit que l'énonciateur est absent dans le texte	12 élèves dit que l'énonciateur est absent dans le texte
5. a - qu'est ce que la greffe ? b- relevez un terme qui introduit la définition	-a-08 élèves ils ont donné la définition de la greffe « une greffe est une transfert sur un malade receveur, d'un greffon constitué de cellules, d'un tissu, d'une partie d'organe ou d'un organe entier » -b- 10 élèves ont relevé le terme qui introduit la définition « est »	-a-15 élèves -b- 09 élèves Ont répondu correctement
6-quels sont les types de greffes cités dans le texte ?	03 élèves Ont répondu juste « l'autogreffe et l'allogreffe »	12 élèves ont répondu par : « l'autogreffe et l'allogreffe »

Cadre pratique

7-quel est le temps verbal employé dans le texte ?	05 élèves ont dit que le temps est le présent de l'indicatif	La moitié des élèves ont dit que le temps est le présent de l'indicatif
8-faites le plan du texte	02 ont fait le plan de texte Et le reste ils ont ignoré la question.	Tous les élèves ont fait le plan 1 §-la définition de la greffe. 2§ l'explication de la greffe de cellules. 3 §l'explication de la transplantation d'organe. 4§ type de greffe et intérêt de chaque type.

Analyse des résultats

Dans le tableau donné ci-après nous analysons les travaux des apprenants et nous avons procédé comme suit pour chaque critère, en corrigeant leurs réponses nous comptons le nombre d'apprenants, qui ont soit respecté le critère désigné et ceux qui ne l'ont pas fait. Et nous précisons le pourcentage pour chaque chiffre.

<i>Critère d'évaluations</i>	Groupe témoin				Groupe expérimental			
	Nombre		Pourcentage		nombre		pourcentage	
	oui	non	Oui	non	Oui	non	oui	non
J'ai bien respecté la structure des phrases.	10	10	50	50	16	2	88.8	11.2
j'ai écrit les mots correctement.	6	14	30	70	15	3	83.3	16.7
J'ai bien construit mes phrases.	8	12	40	60	13	5	72.2	27.8
J'ai conjugué verbes correctement.	5	15	25	75	12	6	66	34
J'ai bien choisi le lexique adéquat	09	11	45	55	15	3	83.3	16.7
j'ai bien enchainé mes phrases.	7	13	35	65	13	5	72.2	27.8
J'ai utilisé l'alinéa et la majuscule.	06	14	30	70	15	3	83.3	16.7
J'ai écrit lisiblement	10	10	50	50	14	4	77.7	22.3

Commentaire des résultats

D'après le tableau avancé dessus nous concluons qu'il y a une grande concordance entre les résultats obtenus lors de la première expérience et ceux obtenus lors de la deuxième expérience. Cela est dû à plusieurs facteurs.

La majorité des élèves de groupe expérimental ont respecté le premier critère, Quant au critère le plus complexe aux yeux des élèves: la langue, nous avons trouvé que les élèves ont pu combler leurs grands déficits langagiers. En effet, nous avons constaté qu'ils ont repris la même structure des phrases qu'ils ont déjà vues dans le texte. Ils y avaient une partie d'entre eux qui a repris les mêmes phrases en remplaçant quelques mots par leurs synonymes. Aussi, comme ils faisaient un recours constant au texte réécrit nous nous sommes rendu compte que **78%** des apprenants ont pu choisir les mots adéquats, et pour la conjugaison des verbes **66%** des apprenants ont bien conjugué les verbes. Et pour l'enchaînement des idées, **13** élèves sur **18** ont réussi à lier les idées les unes aux autres et créer un lien logique entre les tout en s'appuyant sur le texte proposé lors de la séance de réécriture. Et dans la présentation des copies, **83%** ce qui est égale à **15** apprenants ont respecté l'alinéa et ils ont utilisé la majuscule correctement, ceci est aussi l'un des éléments sur lesquels nous avons beaucoup insisté le jour de l'analyse du texte. Et comme c'était le cas dans la première expérience, **77%** des apprenants avaient une écriture claire et lisible.

Mais la moitié des élèves d'autre groupe ont respecté le premier critère, Quant au critère : la langue, nous avons trouvé que **30%** des élèves ont écrit correctement, **25%** ont bien conjugué les verbes, **50%** des apprenants ont pu choisir les mots adéquats. Et pour l'enchaînement des idées, **07** élèves sur **20** ont réussi à lier les idées les unes aux autres. Et dans la présentation des copies, **30%** ce qui est égale à **06** apprenants ont respecté l'alinéa et ils ont utilisé la majuscule correctement, **10** apprenants avaient une écriture claire et lisible.

Conclusion

Après avoir travaillé avec les apprenants de la 1ère année secondaire scientifiques, et l'analyse des résultats obtenues, nous avons constaté que la réécriture joue un grand rôle dans l'activité de la compréhension de l'écrit.

les apprenants ont été motivés et impliqués, ce qui nous permet de dire que la réécriture a un rôle très important dans l'Enseignement/Apprentissage de français langue

Cadre pratique

étrangère, comme elle influence positivement sur la compréhension de l'écrit, où l'apprenant compte sur ses compétences linguistiques, cognitives et la compétence de s'auto-évaluer (maîtrise de soi), et essaye d'exploiter ce qu'il a appris du texte. Cette activité était un facteur efficace dans le développement des connaissances linguistiques et cognitives chez les apprenants. est un moyen efficace et affectif qui motive l'apprenant de travailler, de s'exprimer et de comprendre.

Conclusion Générale



Conclusion générale

Le but de notre travail est de montrer l'impact la réécriture sur la compréhension de l'écrit, et de confirmer l'hypothèse que nous avons émetts que, **la réécriture favorise la motivation des apprenants, puisqu'elle développe des stratégies cognitives utilisées par ceux-ci pour la compréhension d'un texte.** Pour cela, nous avons consacré deux parties dans le cadrage théorique qui contiennent la définition des différents concepts qui ont une relation avec notre travail de recherche, la finalité de toutes acte de lire est la compréhension et l'interprétation de ce qui est lu, c'est activité mentale complexe qui s'effectuent dans la mémoire, qui est le lieu mental où se construisent les savoirs et se fait, la structuration des signes linguistiques et l'appropriation du sens du texte. Nous avons abordé les modèles de la compréhension selon Jean Pierre CUQ : *le modèle sématologique* qui donne la priorité à la forme du texte pour passer au sens, et *le modèle anomatologique* qui passe du sens à la forme, et les compétences qui peuvent, la compréhension des textes écrits, offrir à l'apprenant.

Dans la deuxième partie, nous avons présente les stratégies cognitives et métacognitives, tel que la réécriture et ses différents mécanismes, et qu'on peut la considérer comme un support pédagogique et éducatif.

Dans la partie pratique, nous avons expliqué notre méthode de travail pendant le stage qu'on a fait en vu d'introduire activité de la réécriture pour la compréhension de l'écrit pour pouvoir connaître leur impact sur la compréhension de l'écrit, Nous avons vu que les apprenants sont été très motiver et ambitieux, ils nous ont permet de dire que la réécriture pousse les apprenants à lire pour comprendre et répondre, et pour avoir à chaque fois des nouvelles connaissances, des nouveaux mots, et enrichir leurs bagage linguistique.

Après cette expérience nous pouvons dire que, la réécriture joue un rôle primordial dans la compréhension de l'écrit, elle favorise la motivation, et le développement des compétences langagières, cognitives, discursives et socioculturelles chez l'apprenant. Nous espérons que les programmes de l'enseignement prendre en considération la réécriture comme support pédagogique dans l'enseignement/apprentissage de FLE, car c'est un vecteur de réussite qui mène les apprenants à développer leurs compétences et leurs personnalités pour qu'ils puissent

exploiter et investir ce qu'ils ont appris dans la vie de tous les jours. D'après le constat que les apprenants, dans tous les cycles, sont confrontés à une grande difficulté face à la lecture et la compréhension de l'écrit, nous espérons que ce problème trouvera fin par les pratiques qui mènent à construire un savoir pur.

Bibliographie

Belkacem, Bentaifour. Didactique du texte littéraire : choisir et exploiter un texte pour la classe. Alger: Thala édition, 2009.

C, FABRE-COLS. Réécrire à l'école et au collège : De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée. Paris : EFS, 2003.

Circule, Francine. Lectures interactives en langues étrangères. Paris: Hachette FLE, 1991.

COULOMBE, SANDRA. «DEVELOPPEMENT ET CONSOLIDATION DES STRATÉGIES METACOGNITIVES CHEZ.» l'Université du Québec à, aout 2001: 108.

Cuq, jean pierre. Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et secondaire. Paris: CLE international, 2003.

—. Dictionnaire de la didactique de français langue étrangère et seconde. Paris : CLE international, 2003.

Cuq, jean. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: presse universitaire de Grenoble, 2002.

Cyr, Paul. Les stratégies d'apprentissage. Paris: CLE International, Paris, 1998.

Daniel, Bessonat. «Deux ou trois choses que je sais de la réécriture.» in Pratiques, juin 2000: 17.

Giasson, Jocelyn. La compréhension en lecture. Canada: Bibliothèque nationale de Québec, 1990.

Giasson, Jocelyne. La lecture. Belgique: Boeck éducation, 2012.

Gruca, jean pierre Cuq et Isabelle. Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde. Grenoble: presse universitaire de Grenoble, 2002.

Hanieche-sahraoui, Samira. «Enseignements/Apprentissage de la compréhension de l'écrit quelques aspects théoriques.» Al-lissaniyyat n : °10, 2005, Alger: 82.

Jean Michel, Adam. Les éléments de la linguistique textuelle. Luxembourg: pierre mardaga éditeur, 1990.

Larousse, dictionnaire. La référence de la langue française au format poche. Paris, France, 2015.

Robert, Jean-Pierre. Dictionnaire pratique de didactique du Fle. Paris: 2e édition revue et augmentée, Paris, 2008.

Sophie, Moirand. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette, 1990.

Vlanin, pierre. L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Bruxelles: bibliothèque royale de Belgique, 2009.

Annexes



Texte:

Le thé rouge, ou rooibos, est une boisson sans théine, riche en antioxydants qui prend une place de plus en plus importante dans les rayons "infusions" des supermarchés, Le thé rouge ne provient pas du théier mais d'un petit arbuste qui pousse uniquement en Afrique du Sud. C'est après fermentation que ses feuilles prennent la teinte brun-rouge à **laquelle** il doit **son** nom.

Il ne faut pas le confondre non plus avec l'hibiscus, également appelé karkadé ou bissap, donnant une boisson de couleur rose foncé, largement consommée en Afrique, Il existe aussi du "rooibos vert", c'est-à dire du "rooibos non fermenté", encore plus riche en antioxydants. Avec des feuilles de couleur vert clair, on obtient une infusion au goût proche de celui du thé vert, sans astringence.

Dépourvu de théine, le rooibos n'est pas excitant. Il peut donc être bu par tous et à n'importe quel moment de la journée. N'hésitez pas à faire des mélanges et à ajouter quelques feuilles de tilleul, par exemple, pour une action sédative, ou de la menthe, digestive. Ou encore de la cannelle et un peu de miel, pour une note chaleureuse et gourmande.

Sans calories, drainant, il est riche en antioxydants luttant contre le vieillissement des cellules. En Afrique, la médecine traditionnelle l'utilise même en applications locales afin de soulager irritations et démangeaisons. Le rooibos contient très peu de tanins, qui donnent au thé son amertume et son astringence. Il garde donc une saveur douce si on le laisse infuser longtemps, Les amateurs trouvent même qu'il est meilleur.

Catherine Cordonnier, www.topsante.com. 07/12/2012

Questions

01-dans le texte, l'auteur :

a- propose des recettes et des techniques pour maîtriser l'art du thé.

b-expose pour donner des informations sur le thé rouge.

c-raconte son histoire avec le thé rouge.

02- relevez dans le texte la phrase dans laquelle l'auteur donne la définition de thé rouge.

3-à quoi renvoient les termes soulignés dans le texte ?

4. relevez dans le texte un procédé explicatif « dénomination »

5. quel est le temps dominant dans le texte ?

6- « en Afrique, la médecine traditionnelle l'utilise même en application locale afin de soulager irritations et démangeaisons »

a-quel est le rapport logique exprimé dans la phrase ci-dessus réécrivez cette phrase en remplaçant « afin de » par « pour, car, mais »

7-répondez par vrai ou faux.

a- le thé rouge provient d'une plante que l'on ne peut trouver qu'en Afrique du sud.

b- Le thé rouge contient de la théine, c'est donc un stimulant qui empêche de dormir.

8-quelle est la visée communicative du texte ?

9- proposez un titre au texte

-Deux copies des réponses « Le premier texte »

Groupe témoin

Copie 01

Ghazlane pour Elhanda
1As4

Réponses

01 - dans le texte l'auteur :
• exprimer pour donner de informations sur le thé rouge.

02 - la phrase qui donne la définition :
« le thé rouge ou roibos est un boisson
..... dans les régions »

03
Laquelle →
Son →

04 - Denomination : « du roibos vert c'est-à-dire du roibos non fermenté »

05 - Le temps utilisé, le présent temporel

06 - a. le rapport exprime dans la phrase ci dessus est,
b. je remplace (a fin de) par (pour)

07 - a → vrai b. vrai

08 - la vraie communicative : l'auteur exprime des informations sur le thé rouge

09 - le titre : les avantages de thé rouge

Merghad Abd El dyabli.

1. a. Texte a.

b. expose pour donner des informations sur le thé rouge

2. définition de thé rouge.

ou rosbies: est un breisson rose obtenu en artés oxydés qui prend en place de plus en plus important dans les rayons inférieurs des supermarchés

3.

laquelle → brun rouge

son → fermentation

4. Dénomination: au abtied --- arbenyee

5.

6. Describer cette phrases ou remplacez **mais** par l'un des articulatoires suivants:

7.

a → fause.

b → fause.

8.

9. titre du texte: le brun rouge.

interref A mal. \downarrow As_3

17 dans ce texte l'auteur : se propose pour donner des informations sur la Thé rouge.

21- la définition de Thé rouge est : une boisson sans sucre faite en anticipant qui prend une place de plus en plus importante dans les pays "infusions" des supermarchés

31- laquelle \rightarrow la tarte loren-rouge
son \rightarrow la Thé rouge

41-
Dénomination : l'énigmeur ; également appelé Karade en l'honneur

51- Le temps dominant dans le texte est : la prose.

61- le rapport logique : la cause
b1. En Afrique, la médecine traditionnelle l'utilise même en application locale pour soulager imitations et démangeaisons?

71- vrai ou faux.
a \rightarrow Faux
b \rightarrow Faux.

81- La visée communicative du texte : donner des informations sur la Thé rouge.

91- un titre au texte : La Thé rouge.

Aya Eouatoua

1AS₃

1. Dans le texte l'auteur se propose pour donner des informations sur le thé rouge.

2. La phrase est :

Le thé rouge ou rooibos est une boisson non chimée

3.

=> la quelle, non, le thé rouge

4. Dénomination du rooibos vert, "c'est à dire du rooibos non fermenté"

5. le temps dominant dans le texte est présent

6. le rapporteur est le but

- En Afrique la médecine traditionnelle mise en application locale pour soulager irritations et diarrhées.

7. a, faux

b, vrai

8. La visée du texte est de donner des informations sur le thé rouge.

9. le titre de texte est le thé rouge.

Texte 02

Les greffes

Une greffe est un transfert sur un malade receveur, d'un greffon constitué de cellules, d'un tissu, d'une partie d'organe ou d'un organe entier.

La greffe de cellules ou de tissu est techniquement simple: injection intraveineuse de cellule- (greffe de moelle osseuse) ou application locale d'un tissu (greffe de peau, de tissu osseux, de cornée).

Si la greffe concerne un organe (cœur, foie, poumon, pancréas, rein), il faut rétablir la continuité de la circulation sanguine en abouchant chirurgicalement les vaisseaux (artères et veines) du receveur à ceux du greffon. On parle alors de transplantation d'organe).

L'autogreffe consiste à prélever le greffon sur le malade lui-même. L'intérêt de cette recherche est d'éviter le rejet du greffon sur une autre personne, en général décédée. Le problème posé par cette technique est que souvent, le système immunitaire du receveur, différent de celui du donneur, tend à rejeter le greffon. Cependant, depuis quelques années les progrès considérables réalisés dans la sélection du donneur et dans la lutte contre le rejet grâce aux immunosuppresseurs (ciclosporine en particulier) ont donné un nouvel essor à l'allogreffe, au point que le problème crucial devient, pour certains organes, le nombre insuffisant de donneurs par rapport aux demandes.

In « Le Nouveau Mémo Larousse Encyclopédie »1999, p224

Questions

01-quels sont, les éléments périphériques qui entourent le texte.

2. quel est le thème abordé dans le texte

3. relevez le champ lexical de « médecine »

4. l'énonciateur marque-t-il sa présence dans le texte ?

5. a - qu'est ce que la greffe ?

b- relevez un terme qui introduit la définition

6-quels sont les types de greffes cités dans le texte ?

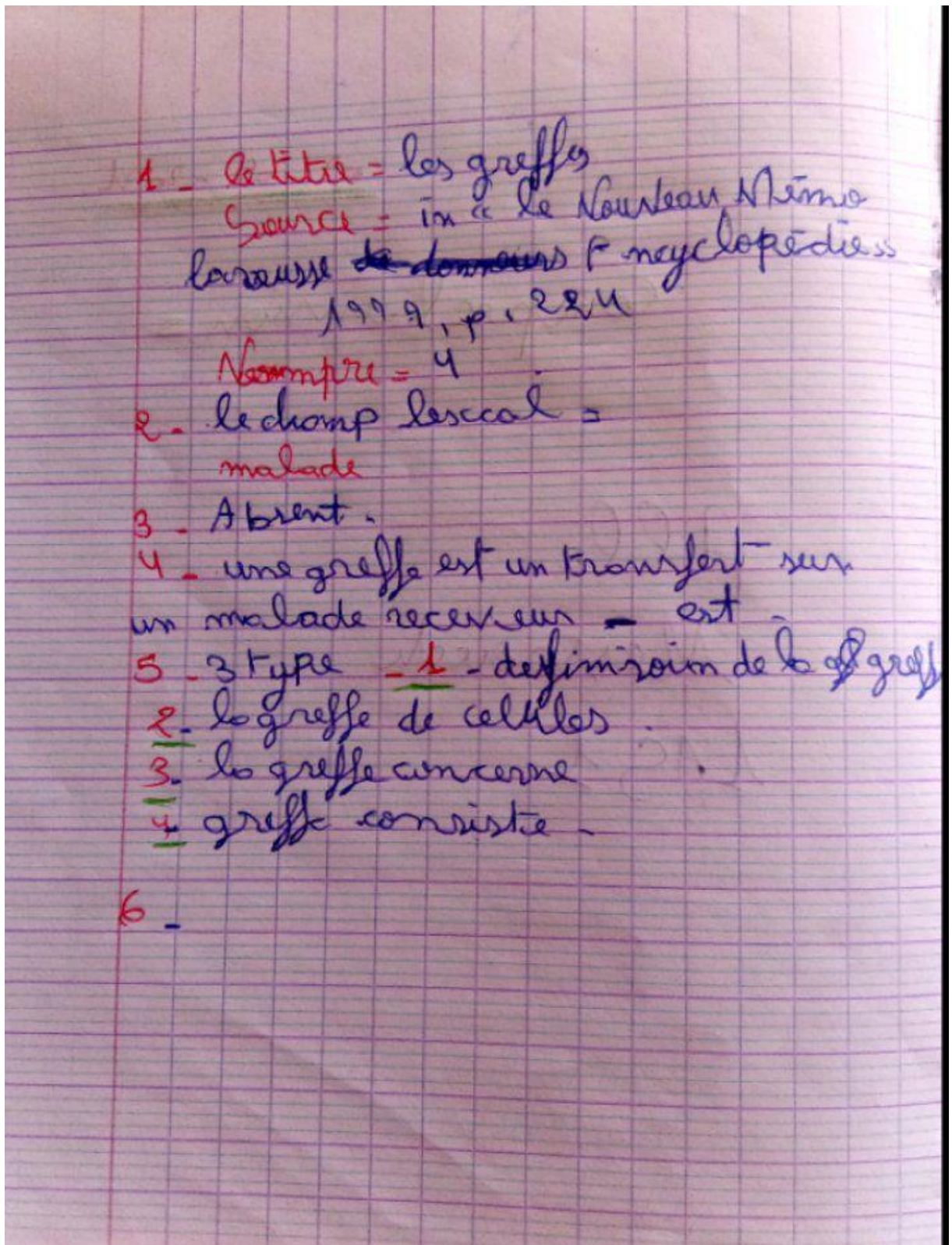
7-quel est le temps verbal employé dans le texte ?

8-faites le plan du texte

Deux copies des réponses « Le deuxième texte »

-Groupe témoin

Copie 01



09. 05. 2021

Complications

* 1 * L'élément principal de la tête sont:

Le dila. Les griffes.

Le source L'air le volume - 150 p 229.

Le nombre des ganglions: 4 8.

* 2 * Le Hant étendu dans la tête.
La griffe.

* 3 * Le chag lesual de le volume ss
la autogre. **confort malade.**

* 4 * Ven est absent pour des cause
d'effort.

* 5 * La griffe est un transfert
sur un autre volume.

le Hant qui in tendit le
diff. est: est

11- Les éléments périphériques du texte qui entourent le texte =
Le titre, les greffes, ^{paragraphe} n° de textes 4 §
La source: In le Nouveau... 1999 p 21

21- le thème abordé dans le texte:
Les greffes et les types de greffes.

31- Le champ lexical de "Médecin":
malade, greffon, receveur, la circulation sanguine, organes.

41- Non, objectif.

51- Une greffe est un transfert sur un malade ou un...
est une

61- Les types de greffe cités dans le texte:
l'autogreffe
l'allogreffe

71- Le temps employé dans le texte:
le présent de l'indicatif

Le plan du texte:
Titre, les greffes
1 § → la définition
2 § → la préparation des greffes
3 § → // de transplantation
4 § → Les types de greffe
la source

Bazetta 1 - Les éléments du test : 20-03/10/21

Amel - So titre = Les greffes

1 AS - La source = I n a Le Nouveau Mèmo

3 - Larousse Encyclopédies 1999 - p 224

- § = 4 §

2 - Le thème du test : Les greffes.

3 - Le champ lexical de « médecine » :

- malade, tissu, peau,

4 - Le sujet il abstrait dans ce test.

5 - La définition de les greffes :

Les greffe est un transfert sur un malade receveur, dans greffon consistant de : cellules, tissu

6 - Les type de greffes = 2 type = autogreffe et la logreffe.

7 - Le temp présenté dans ce test = présent de l'indicatif.

8 - 1 § = La Définitions de les greffes.

2 § = La greffe de cellules

3 § = La route de les greffes

4 § = Les type de les greffes.