
**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ÉTUDE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED KHIDER – BISKRA
Faculté des lettres et des langues**

Département des lettres et des langues étrangères Filière de Français.



**Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master
Option : Didactique du F.L.E**

**La mise en pratique de la littératie visuelle dans
l'activité de production écrite en classe de FLE
Cas des apprenants de la 3^{ème} année moyenne du
CEM Lebsaira Fatma de Biskra**

Présenté par
HENINE Fadia

Sous la direction de
Dr. GUERID Khaled

Membres du jury :

Dr. CHELLOUAI Kamel	MCB	Mohamed Khidher Biskra	Président
Dr. GUERID Khaled	MCA	Mohamed Khidher Biskra	Rapporteur
Dr. GHARBI Nabila	MCB	Mohamed Khidher Biskra	Examinatrice

Année universitaire :

2022-2023

Remerciements

Louange soit à Dieu, le Créateur suprême, pour nous avoir accordé la grâce et l'inspiration de mener à bien ce mémoire et pour nous avoir permis de partager notre humble travail. Si ce n'était pas grâce à la grâce de Dieu, ce travail n'aurait jamais vu le jour.

Je tiens à exprimer ma sincère gratitude à mon encadrant Dr. GUERID Khaled pour son soutien indéfectible, son mentorat attentif, et son encouragement constant. Sa confiance en mes capacités restera à jamais gravée dans ma mémoire.

Je tiens bien également à exprimer mes remerciements les plus ardents à l'ensemble des membres distingués du jury pour avoir gracieusement accepté de consacrer leur temps précieux à l'évaluation de cette humble contribution.

Mes remerciements s'étendent à tous les enseignants de français, de l'école à l'université, qui ont généreusement contribué à ma formation, enrichi mes connaissances, et qui ont repoussé les limites de ma réflexion. Que la bénédiction d'Allah les accompagne.

Dédicaces

En cet instant solennel, je me tiens humblement pour dédier ce mémoire à vous, mes êtres chers :

À mes parents, votre amour inconditionnel, votre confiance en moi et en mes capacités ont été les sources de force et de motivation tout au long de ce parcours académique. Qu'Allah vous guérisse et vous préserve.

À mes deux frères, Ilyes et Riadh, mes complices de chaque instant, mes alliés inconditionnels. Vos encouragements constants, votre soutien sans faille ont fait de moi la personne que je suis aujourd'hui. Notre lien fraternel illumine sans cesse ma vie.

À mon âme sœur Meriem, notre futur médecin, Ta présence dans ma vie est un cadeau inestimable et ton influence positive dans ma vie est indéniable. Que ce mémoire soit un rappel de notre amour et de notre complicité éternelle.

À toute ma grande famille, mes proches, mes amis et mes collègues. Qu'Allah vous protège de tout mal.

À mon cousin Ahmed qui nous a quittés cette année, qu'Allah lui fasse miséricorde.

FADIA

TABLES DES MATIÈRES

TABLES DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS

DÉDICACES

INTRODUCTION GÉNÉRALE 06

CHAPITRE I : DE LA COMPRÉHENSION DE LA CONSIGNE A L'ACTE D'ECRIRE

Introduction	11
1. Production écrite en classe de FLE	11
1.1. Aspect cognitif dans la production écrite	12
1.1.1. Processus d'écriture	12
1.1.2. Modèle linéaire de production	13
1.1.3. Modèles non linéaires	14
2. Compétence scripturale	15
2.1. Compétence scripturale : objet de réflexion	15
2.2. Composantes de la compétence scripturale	16
2.2.1. En termes de savoirs	16
2.2.2. En termes de savoir-faire	17
2.2.3. En termes de représentations	17
2.3. Difficultés d'apprentissage en matière d'écriture	18
2.3.1. D'ordre linguistique	18
2.3.2. D'ordre cognitif	19
2.3.3. D'ordre socio-culturel	19
2.3.4. D'ordre motivationnel	20
3. Consigne en contexte scolaire	21
3.1. Consigne : essai de définition	21
3.2. Consigne d'écriture en pédagogie	21
3.3. Typologie de la consigne scolaire	22
3.3.1. Formes de la consigne	22
3.3.2. Fonctions de la consigne	24
4. Consigne d'écriture : rôle et importance	25
4.1. Formulation de la consigne d'écriture.....	26
4.2. Reformulation de la consigne d'écriture	27
4.2.1. Lecture de la consigne	27
4.2.2. Déchiffrage/ décodage du texte procédural	28
4.2.3. Compréhension : élément décisif	29
Conclusion	29

CHAPITRE II : LA LITTÉRATIE VISUELLE EN CLASSE DE FLE

Introduction	31
1. Littératie	31
1.1. Littératie : bref historique et essai de définition	31
1.2. Illettrisme en contexte scolaire	32
2. Types de littératie	33
2.1. Littératie médiatique multimodale.....	33
2.2. Littératie numérique.....	34
2.3. Littératie informationnelle.....	34
3. Littératie visuelle en classe de FLE	35
3.1. Littératie visuelle : élément de définition	35

3.2.	Éléments visuels récurrents	36
3.2.1.	Bande dessinée.....	36
3.2.2.	Vidéo.....	37
3.2.3.	Affiche	37
3.3.	Image dans la littératie visuelle.....	38
3.3.1.	Fonctions de l'image	39
3.3.2.	Image comme signe	41
3.3.3.	Sémiologie de l'image	41
3.3.4.	Lecture sémiologique de l'image	42
4.	Littératie visuelle dans la consigne d'écriture.....	42
4.1.	Guide de l'enseignant	43
4.2.	Comprendre à travers la littératie visuelle	43
5.	Littératie visuelle dans la production écrite	44
5.1.	Avant l'acte d'écrire	44
5.2.	Pendant l'acte d'écrire	45
5.3.	Images séquentielles : cohérence visuelle	45
	Conclusion.....	45
	CHAPITRE III : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	
	Introduction.....	48
1.	Enquête.....	48
1.1.	Présentation de l'établissement (lieu de l'enquête)	48
1.2.	Description de l'espace classe	49
1.3.	Public visé	49
2.	Représentation du dispositif méthodologique.....	50
2.1.	Méthodologie suivie	50
2.2.	Corpus	50
2.3.	Matériel	51
3.	Déroulement de l'expérimentation.....	51
3.1.	Pré-test	51
3.2.	Test	52
3.2.1.	Première séance	52
3.2.2.	Deuxième séance	54
3.2.3.	Troisième séance	55
3.2.4.	Quatrième séance	56
3.3.	Post-test	57
4.	Analyse et interprétation des données	58
4.1.	Présentation des éléments de la grille	58
4.2.	Analyse des données du 1 ^{er} groupe	59
4.3.	Analyse des données du 2 nd groupe	66
5.	Étude comparative.....	73
6.	Synthèse.....	75
7.	Obstacles confrontés.....	75
	Conclusion.....	75
	CONCLUSION GÉNÉRALE	78
	BIBLIOGRAPHIE.....	80
	ANNEXES	84
	RÉSUMÉ	98

**INTRODUCTION
GÉNÉRALE**

La maîtrise de la langue française est un enjeu majeur dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Dans ce contexte, l'enseignement de la production écrite revêt une importance particulière, car il permet aux apprenants de développer leurs compétences scripturales et de s'exprimer de manière autonome dans la langue cible. Cela dépend toujours de la compréhension de consigne d'écriture, la thématique en particulier.

De ce fait, la compréhension des consignes d'écriture est essentielle pour que les apprenants puissent réaliser les tâches demandées de manière adéquate. Les consignes, souvent formulées de manière textuelle, peuvent parfois être complexes et ambiguës, ce qui peut entraîner des difficultés de compréhension chez les apprenants.

Il est donc important de réfléchir à des stratégies didactiques qui permettent de rendre les consignes plus accessibles et compréhensibles pour les apprenants de FLE, tout en maintenant le niveau de complexité approprié. Cette réflexion vise à faciliter leur engagement actif dans la tâche d'écriture et à les aider à développer leur autonomie dans la compréhension des consignes.

Quant à la production écrite, elle nécessite la mobilisation de compétences scripturales spécifiques. Les apprenants doivent non seulement maîtriser les règles grammaticales et orthographiques, mais aussi être capables de structurer leurs idées de manière cohérente et d'utiliser un vocabulaire approprié. En favorisant la production écrite, les apprenants ont l'opportunité de s'exprimer de manière créative, de consolider leurs connaissances linguistiques et de renforcer leur confiance en leurs capacités d'écriture.

Il convient de souligner que la littératie visuelle peut jouer un rôle significatif dans la compréhension des consignes d'écriture et la production écrite. En intégrant la littératie visuelle dans les consignes et la production écrite, il est possible de renforcer la compréhension des apprenants, d'élargir leur répertoire lexical et de stimuler leur créativité. Ainsi, cette recherche mettra en évidence le lien entre la littératie visuelle et la thématique de la consigne et de la production écrite, en explorant les stratégies d'enseignement qui favorisent l'intégration de cette approche dans la classe de FLE.

Lors des séances d'enseignement auxquelles nous avons assisté, nous avons pu constater que les apprenants de la 3^{ème} année moyenne éprouvent des difficultés à

comprendre la thématique de la consigne d'écriture. Cela a un impact direct sur leurs productions écrites.

En effet, certains apprenants rencontrent des obstacles lors de la pratique scripturale, ce qui se traduit par une certaine insécurité scripturale. Cette situation limite leur capacité à s'exprimer de manière claire et précise dans leurs écrits, ce qui constitue un obstacle à leur développement linguistique et à leur progression en français langue étrangère.

Face à ce constat, il est donc primordial de rechercher des stratégies d'enseignement efficaces qui permettent de surmonter ces difficultés et d'améliorer la compréhension des consignes ainsi que les compétences scripturales des apprenants.

En tant qu'enseignante engagée dans l'enseignement du FLE, nous avons été témoin des difficultés rencontrées par les apprenants lors de la compréhension des consignes d'écriture et de la production de textes cohérents. Cela nous a motivé à explorer de nouvelles approches pédagogiques pour améliorer ces compétences. La littératie visuelle s'est avérée être une piste prometteuse, offrant des outils visuels et des stratégies qui peuvent faciliter la compréhension et l'expression écrite des apprenants. Notre motivation scientifique repose sur notre désir d'apporter une contribution significative à la recherche dans ce domaine spécifique de la didactique du FLE, en particulier en ce qui concerne la production écrite.

Dans le cadre de cette étude, nous nous penchons sur la problématique centrale que nous chercherons à répondre et à explorer qui est la suivante :

Dans quelle mesure l'intégration de la littératie visuelle dans les consignes d'écriture et la production écrite permet-elle aux apprenants de la 3^{ème} année moyenne de mieux comprendre la thématique de la consigne d'écriture et de s'exprimer de manière plus fluide et cohérente à l'écrit ?

Pour répondre à notre problématique, nous émettons les hypothèses suivantes :

- La littératie visuelle permettrait aux apprenants de 3^{ème} année moyenne de mieux comprendre la thématique de la consigne d'écriture.
- La mise en pratique de la littératie visuelle en classe de FLE pourrait améliorer la compétence scripturale chez les apprenants de la 3^{ème} année moyenne.

L'objectif de notre travail est de montrer l'utilité de la mise en pratique de la littératie visuelle (LIV) dans la compréhension de la thématique des consignes d'écriture chez les

apprenants de la 3^{ème} année moyenne. De surcroît, nous cherchons bien également à montrer comment la LIV peut contribuer à une amélioration globale des compétences en expression écrite chez ces apprenants.

Pour atteindre nos objectifs et répondre à notre problématique, nous avons opté pour l'expérimentation en tant qu'outil d'investigation. Celle-ci nous permettra d'analyser les copies de production écrite ainsi que les brouillons des apprenants de la troisième année moyenne du collège "Lebsaira Fatma" avec lesquels nous avons mis en pratique la littératie visuelle dans l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite. Cette approche qualitative nous permettra de recueillir des données pertinentes pour notre étude.

Notre travail est scindé en trois chapitres principaux :

Le premier chapitre, intitulé "De la compréhension de la consigne d'écriture à l'acte d'écrire", explore le cadre théorique de la production écrite et de la compétence scripturale. Nous abordons également la consigne d'écriture, en traitant de sa typologie, de sa (re)formulation, et d'autres aspects pertinents. Ce chapitre offre une base conceptuelle nécessaire pour notre étude, en mettant en évidence les éléments clés liés à la compréhension des consignes d'écriture et à l'acte d'écrire lui-même.

Le deuxième chapitre, intitulé "La littératie visuelle en classe de FLE", examine en détail le cadre conceptuel de la littératie et de la littératie visuelle dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère. Dans ce chapitre, nous accordons une attention particulière à l'utilisation de l'image en tant qu'élément visuel largement exploité, en mettant l'accent sur la sémiologie de l'image. Nous explorons également la mise en pratique concrète de la littératie visuelle dans les consignes d'écriture, ainsi que son influence sur la production écrite des apprenants.

Le dernier chapitre sera dédié à la description du lieu, de l'échantillon et du corpus de l'expérimentation, ainsi qu'au déroulement des trois étapes : le pré-test, le test et le post-test. Pendant le pré-test, nous observerons et évaluerons les apprenants de manière diagnostique. Pendant le test, nous présenterons notre expérimentation en donnant une consigne de rédaction à un groupe sans l'intégration de la littératie visuelle, et à l'autre avec l'intégration de la littératie visuelle. Ensuite, lors du post-test, nous comparerons les productions écrites des deux groupes. Enfin, nous analyserons les résultats pour confirmer ou infirmer nos hypothèses. Le mémoire se conclura par une conclusion générale

CHAPITRE I :

**DE LA COMPRÉHENSION DE LA
CONSIGNE D'ÉCRITURE À L'ACTE
D'ÉCRIRE**

Introduction

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) repose sur le développement de compétences linguistiques de base, telle que l'expression écrite. La consigne d'écriture joue un rôle crucial dans ce processus, guidant les apprenants dans leur production écrite et stimulant leur créativité langagière.

Dans ce premier chapitre, nous explorerons en profondeur l'importance de la consigne d'écriture et son influence sur la production écrite en classe de FLE. Nous examinerons la production écrite dans tous ses modèles et ses difficultés, la compétence scripturale propre au FLE et finalement les différents aspects de la consigne. Nous mettrons bien évidemment en lumière l'impact positif de la consigne d'écriture sur l'apprentissage du français et sur l'épanouissement des apprenants en tant que communicateurs compétents à l'écrit.

1. Production écrite en classe de FLE

La production écrite est le lien communicationnel entre le lecteur et le scripteur. Ce lien montre la complexité non seulement au niveau de l'activité d'écriture mais aussi la prise en considération de la situation de communication. Donc, dans la réflexion de CUQ Jean Pierre, le résultat de l'activité d'écriture, qui est l'écrit : « *constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur.* »¹

PLANE Sylvie considère la production écrite comme étant : « *une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions.* »² A ce propos, un apprenti scripteur de FLE, au moment où il se met dans l'acte d'écriture, est face à une résolution de problème surtout d'ordre scriptural.

Tout apprenant de FLE est appelé à mettre en écrit, avec sa propre plume, ses idées et ses connaissances qu'il les a appropriées pendant la séquence didactique et en respectant ce qui est demandé sous forme de consigne.

¹CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde*, CLE International, Paris, 2003, p.79.

²PLANE Sylvie, *Didactique et pratique d'écriture*, Nathan, Paris, 1994, p.23.

L'enseignant doit donc prendre conscience de tout cela : de la complexité de la pratique d'écriture et de la langue française que les apprenants leur est étrangère. Assurer un discours écrit pertinent et réussi dépend des efforts fournis du côté de l'enseignant et de l'apprenant à la fois. Le rôle que joue l'aspect extralinguistique est si notable.

1.1.Aspect cognitif dans la production écrite

Nous pouvons ne guère mettre à coté l'approche cognitive de la production écrite. PLANE Sylvie met l'accent sur le processus de production écrite. Pour en rédiger, la mobilisation des connaissances, la mémorisation et puis prendre des décisions pour passer à l'acte d'écrire sont : « *trois opérations qui se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence.*»³À cela s'ajoute une importance à l'égard du processus de production écrite.

Vu que l'activité de la production écrite est omniprésente dans les cours de langue, plus précisément dans les programmes scolaires de français en Algérie, surtout dans le cycle moyen, son évaluation compte beaucoup et son processus est remarqué.

1.1.1. Processus d'écriture

Ce processus passe principalement par trois étapes : la planification, la mise en texte et finalement la révision.

Comme son nom l'indique, la planification sert à planifier les connaissances et organiser les idées qui sont en relation avec la thématique et la consigne. C'est une étape déterminante qui aide l'apprenant à s'organiser et à se rappeler des connaissances et des informations qu'il va mettre par la suite sur le brouillon. C'est le premier jet de la production écrite.

Les idées doivent être structurées selon le type de texte à rédiger : planification d'un texte argumentatif n'est pas comme celle d'un texte descriptif. C'est là que l'apprenant adopte une stratégie de faire un enchaînement de ses idées pour avoir plus tard un texte cohérent. Rédiger un plan logique permet à l'apprenant de gagner plus de temps en phase d'écriture.

³PLANE Sylvie, op.cit. , p.44.

La mise en texte comme une deuxième étape, dépend toujours de la première. Il s'agit tout simplement de mettre en écrit un produit cohérent et cohésif. Car l'apprenant peut avoir l'idée, et les mots cependant d'autres obstacles entravent sa rédaction en langue étrangère. Ce sont les messages préverbaux qui sont, dans cette étape, sous forme de messages graphiques. C'est pourquoi, il est nécessaire de bien choisir les mots sans négliger l'aspect syntaxique des unités lexicales.

La révision vient juste après cette dernière pour finaliser le processus de production écrite. Il s'agit seulement de faire une autre lecture au produit écrit pour corriger les fautes d'orthographe et même de modifier certaines idées ou pour en ajouter d'autres.

CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary insiste sur la révision en considérant la révision comme étant : « *une sorte de mouvement d'aller et retour [...] et qui conduira à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif atteindre.* »⁴ Tout cela pourrait améliorer l'écrit de l'apprenant. Il serait compréhensible et ne contienne moins de fautes.

1.1.2. Modèle linéaire de production écrite

Dans le domaine de la didactique et de la psychologie du langage, les travaux des chercheurs étaient, dans un premier temps, sur l'enseignement d'une langue maternelle ou seconde sur en ce qui concerne les modèles. Comme l'oral, l'écrit comprend aussi des modèles de productions écrites. CORNAIRE et RAYMOND⁵ distinguent deux types de modèle. Le modèle linéaire est celui de Rohmer pour les anglophones. Il a été conçu pour l'anglais comme langue maternelle en 1965.

Dans le processus de rédaction, un modèle linéaire est constitué de phases respectant le déroulement de chacune. Il est pour diviser le processus d'expression écrite en trois étapes : pré-écriture, écriture et réécriture. Autrement dit, le scripteur de langue, pour arriver à rédiger une production écrite, doit se contenter de ces trois stades.

Dans la première phase, le scripteur collecte et organise des idées et consolide ses connaissances. Ensuite, l'écriture qui est simplement la rédaction de ce que

⁴ CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, *La production écrite*, Clé International, Paris, 1999, p.28

⁵ CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, op.cit. , p.20

l'apprentissage planifié. En dernier lieu, la réécriture qui se fait à travers la révision et la relecture du produit afin de corriger et apporter des modifications pour avoir un écrit.

1.1.3. Modèles non linéaires de la production écrite

À la différence du modèle linéaire, on distingue plusieurs modèles non linéaires. On peut citer celui de Hayes et Flower et celui de MOIRAND Sophie qui sont différents par rapport aux autres modèles.

En se basant sur les travaux de Rohmer, Hayes et Flower ont proposé un modèle différent dans les années 80. Leurs travaux étaient sur des scripteurs adultes et anglophones. GARCIA-DEBANC Claudine et FAYOL Michel pensent que : « *ce modèle qu'il met essentiellement l'accent sur les aspects conceptuels de la production (connaissances du domaine, organisation des connaissances correspondantes en mémoire, mobilisation de celles-ci en fonction du but.* »⁶ Ce modèle comprend trois composantes : le contexte de la tâche, la mémoire à long terme et les processus d'écriture :

- Le contexte de la tâche: cela renvoie au sujet et à la consigne et l'environnement du scripteur. Dans cette phase, l'apprenant se lance dans la lecture de la consigne avec ou sans enseignant.
- La mémoire à long terme du sujet (l'apprenant) : l'apprenti scripteur essaie de trier les connaissances acquises et nécessaires. C'est une activité cognitive par excellence. Elle se diffère d'un apprenant à un autre.
- Le processus d'écriture : Ce processus comprend trois sous-processus : la planification, la mise en texte et enfin la révision.

En 1988, un modèle linéaire a été conçu pour le FLM par le psychologue DESHÊNES. Pour CORNAIRE et RAYMOND, l'objectif de ce modèle est : « *de faire le lien avec l'activité de compréhension écrite, que DESHÊNES considère comme une*

⁶GARCIA-DEBANC Claudine et FAYOL Michel, *Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite : Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens*, In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°115-116, 2002, p.40, Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1967> (consulté le 21/02/2023).

condition préalable à toute production écrite. »⁷ Son processus passe donc par la lecture pour un meilleur enrichissement. Il se fait également à travers des étapes remarquées. De même, le modèle de DESHÊNES est aussi applicable pour les apprenants de FLE.

MOIRAND Sophie dans son ouvrage de « *Situation d'écrit* » suggère un autre modèle de production écrite qui est différent des premiers. De point de vue de CORNAIRE et RAYMOND : « *le modèle de MOIRAND est donc assez différent des modèles précédents, qui décrivent les processus mentaux mis en œuvre durant l'activité d'écriture.* »⁸ Pour elle, une production écrite réussie dépend de ce que le scripteur a lu. Ainsi, la lecture permet à l'apprenant de se lancer dans la rédaction mieux que d'autres stratégies.

2. Compétence scripturale

2.1. Compétence scripturale : objet de réflexion

Avant d'aborder la notion de compétence scripturale, il est important de discuter, en premier lieu, la notion de «compétence». Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues la considère comme étant : « *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.* »⁹. Cela explique qu'une compétence est un ensemble de savoir, savoir-faire et savoir-être qui aident à agir dans une situation donnée.

À cela DABÈNE Michel propose une définition de la compétence scripturale, pour lui c'est : « *un ensemble de savoirs, savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire.* »¹⁰ Cela revient à dire que la compétence scripturale doit être articulée autour de certains savoirs qui portent sur le scriptural afin d'aider l'utilisateur de la langue, l'apprenant, de mettre en œuvre une activité scripturale entre réception et production.

⁷ CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999, p.31.

⁸ CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999, p.37.

⁹ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer, Didier, Paris, 2000, p.15.

¹⁰ DABÈNE Michel, *Un modèle didactique de la compétence scripturale*, In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°4, 1991, p.15. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2030 (consulté le 25/03/2023).

En effet, la pratique d'écriture pour un apprenti scripteur n'est pas toujours aisée. C'est pour cela que l'objectif d'enseignement des langues étrangères en matière d'écriture, et plus particulièrement en FLE, se porte sur les composantes de la compétence scripturale. De même, tout enseignant de langue doit les prendre en considération.

2.2. Composantes de la compétence scripturale

En s'appuyant sur les travaux de DABÈNE Michel¹¹, on distingue trois éléments constitutifs de la compétence scripturale : savoir, savoir-faire et représentations. Ce sont des exigences essentielles qui se traduisent en composantes. En termes de savoir, il existe la composante linguistique, la composante sémiotique et la composante socio-pragmatique.

2.2.1. En termes de savoirs

DABENE Michèle met en lumière trois composantes en termes de savoirs. Ces composantes sont toujours liées à l'apprenant que l'enseignant doit en tenir compte. Elles sont listées par ordre d'importance.

a- Composante linguistique

C'est une composante importante dans l'acquisition de la compétence scripturale. Il est donc clairement nécessaire que l'apprenant doit avoir un bagage linguistique non seulement pour rédiger une production écrite mais également pour comprendre la thématique présentée dans la consigne d'écriture. Ce bagage linguistique s'articule principalement sur des connaissances liées aux fonctionnements de la langue, lexicale et syntaxe.

L'apprenti scripteur en langue étrangère est donc censé connaître l'orthographe des mots, comment construire une phrase et choisir délicatement les mots qui lui sont adéquats. En outre, il ne faut jamais nier l'importance de la ponctuation dans les écrits. Elle les rend plus intelligibles car le code écrit est différent de celui de l'oral.

¹¹ Ibid.

b- Composante sémiotique

La composante sémiotique renvoie au sens. Autrement dit, il renvoie au fonctionnement du signe graphique et sa signification. À travers un texte écrit et sa lecture, l'apprenant en FLE comprend et assimile mieux le sens des énoncés. Leur transfert en entité cognitive lui permet de rédiger tout en s'appuyant sur ce qu'il s'est approprié en amont. Il réinvestit donc ses connaissances préalables et qu'elles se manifestent en écriture dont les phrases sont correctes.

c- Composante socio-pragmatique

Elle repose, en premier lieu, sur l'aspect social. L'apprenant tire son imagination de son entourage et de son environnement social pour produire des textes. Il est évident que la société influence l'apprentissage de l'individu. De ce fait, son exploitation, dans le bon sens, est indispensable. L'enseignant de langue est appelé à profiter, par exemple, des événements occasionnels pour inciter l'apprenant à réaliser une tâche d'écriture comme la rédaction des productions écrites.

DABÈNE Michel souligne également l'importance de l'aspect pragmatique dans la compétence scripturale. Pour lui, elle est : *«intimement liée à l'existence d'un destinataire et une pratique scripturale en interaction, elle s'accompagne du sentiment d'un décalage entre l'émission de l'acte et son véritable accomplissement.»*¹². Ceci s'explique en tâche à accomplir et la prise en compte du lecteur.

2.2.2. En termes de savoir-faire

Le savoir-faire en matière d'écriture désigne le savoir-écrire. C'est être capable d'assurer une activité scripturale. Cela fait appel à plusieurs savoirs permettant à l'apprenant en fle de produire un texte bien structuré tout en utilisant, par exemple des connecteurs logiques pour organiser les idées et établir un rapport de sens, et enrichir le texte par l'exploitation des pré-acquis. En effet, savoir rédiger un texte cohérent et garantir l'enchaînement des idées est une tâche si difficile. Elle devrait être l'objectif de tout enseignant de langue.

¹²DABÈNE Michel, *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, De Boeck, Bruxelles, 1987, p.51.

2.2.3. En termes de représentations

L'apprentissage de l'expression écrite doit se baser sur la motivation. Avant de passer à l'écriture, l'enseignant a pour fonction de motiver ses apprenants et de leur montrer une image si positive sur l'activité d'écriture. Une fois réussi, l'apprenti scripteur arrive facilement à dévoiler ses capacités en toute créativité.

Il est vrai que ce n'est pas toujours facile de faire sortir l'apprenant de sa zone confortable. Mais, transformer les représentations péjoratives en envie d'écrire est une réussite pour l'enseignant de FLE.

2.3. Difficultés rencontrées par l'apprenant

Produire un texte en contexte scolaire dont la langue du scripteur est une langue étrangère, est une tâche si complexe. L'apprenti scripteur en FLE est confronté aux difficultés et aux obstacles dans l'activité scripturale qui les empêchent de réaliser une tâche voire une production écrite.

Ces difficultés ne doivent jamais être niées par les chercheurs en didactique de FLE. De surcroît, connaître ces difficultés, que l'apprenti scripteur confronte en phase d'apprentissage, est déjà une aide pour l'enseignant de langue. Ces difficultés sont :

2.3.1. D'ordre linguistique

Connaître les règles grammaticales et le fonctionnement de la langue française est si important pour l'apprenant de FLE. Cependant, comme la langue française est une langue qui n'est pas identique à celle de l'arabe, le savoir linguistique est l'obstacle de certains apprenants de FLE. Ces obstacles peuvent être :

- En lexique: c'est le cas de l'apprenant qui ne sait pas choisir délicatement son lexique adéquat. Le vocabulaire fait partie du lexique.
- En morpho-syntaxe: renvoie aux lacunes grammaticales qui conforment aux règles de l'ordre des mots dans un énoncé et les parties du discours entre genre et nombre, temps et modes etc.
- En orthographe: les erreurs orthographiques incluent aussi les erreurs qui sont en relation avec la conjugaison des verbes

2.3.2. D'ordre cognitif

L'activité scripturale est une activité cognitive. C'est pour cela que l'apprenant en langue étrangère rencontre des difficultés dues aux troubles cognitifs. Ceux-ci se manifestent en :

- Manque de concentration : l'apprenant face à une langue étrangère peut se perdre. C'est pourquoi le manque de concentration peut affecter les performances de l'apprenant. Lors de l'explication de la consigne d'écriture de la part de l'enseignant, l'apprenant doit pleinement se concentrer sur ce qui est demandé. De ce fait, une bonne concentration avec l'enseignant peut susciter l'envie d'écrire.
- Compréhension altérée : la cognition humaine diffère d'un apprenant à un autre. Certains apprenants ont du mal à saisir le sens rapidement et comprendre le thème traité. Il leur faut plusieurs répétitions.
- Non capacité à mémoriser : l'une des principales difficultés rencontrées par l'apprenant en FLE. Puisqu'elle se caractérise par de nombreuses exceptions et règles, il semble difficile aux apprenants de mémoriser les règles linguistiques de la langue, les connaissances et les particularités de la langue écrite comme orale. Néanmoins, l'erreur reste toujours un signe d'apprentissage. Et en ce sens, PERDUE Clive affirme : « *si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur la structure de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs.* »¹³

2.3.3. Difficultés d'ordre socio-culturel

Dans une compétence communicative, il n'est jamais suffisant de se contenter de la compétence linguistique car, tout simplement, connaître les règles grammaticales et le système de la langue française ne garantit pas toujours la transmission de message. C'est

¹³PERDUE Clive, *L'analyse des erreurs : un bilan pratique*. In: Langages, n°57, 1980, p.09. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/AsPDF/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1840.pdf (Consulté le 28/03/2023)

l'un des éléments essentiels que certains enseignants de langue négligent. Et c'est l'une des difficultés que l'apprenant rencontre.

De nombreuses difficultés dépassent la figure linguistique. L'aspect socioculturel est également à prendre en compte dans l'activité scripturale. On cite l'exemple de vouvoiement dans les règles de politesses, dans certaines situations de communication, sont obligatoires. Cette sorte de connaissance permet à l'apprenant d'être en sécurité communicative, de communiquer à l'oral comme à l'écrit, convenablement.

En matière d'écriture, la compétence socio-culturelle est primordiale. Sa difficulté se résume en non capacité à faire un lien entre le scripteur et le lecteur, et produire un texte structuré dans sa dimension culturelle et rhétorique. L'apprenant est donc censé montrer au lecteur ses compétences non seulement linguistiques mais également son savoir-faire, quoi écrire et comment l'écrire.

2.3.4. Difficultés d'ordre motivationnel

La motivation scolaire est définie selon VIAU Rolland comme étant : « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incitent à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.* »¹⁴ D'après cette définition, nous comprenons que la motivation pousse l'apprenant, dans l'aspect d'écriture par exemple, à répondre à une consigne, accomplir une tâche entre autres produire un texte. La motivation est donc l'un des facteurs de réussite dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

En contexte algérien, le français, aux yeux de certains apprenants, à une représentation péjorative. De ce fait, lorsque l'apprenti scripteur est démotivé, il ne serait pas capable de rédiger un texte cohérent en assurant sa cohésion. C'est pourquoi, l'enseignant de langue étrangère, et c'est le cas de FLE en contexte algérien, est censé motiver ses apprenants à rédiger, à leur susciter l'envie d'écrire, et à leur préparer à l'acte d'écrire. Il peut se faire en leur proposant, avant l'acte d'écrire, des images, les discuter et les interpréter. Ceci pourrait se traduire en littératie visuelle.

¹⁴VIAU Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck & Larcier, Bruxelles, 1997, p.07.

3. Consigne en contexte scolaire

3.1. Consigne : essai de définition

Les recherches sur la consigne sont en effet ancrées dans un vaste champ scientifique. C'est pourquoi il nous apparaît judicieux d'élucider ce concept. Le dictionnaire Larousse définit la consigne, dans un sens large, comme : « *instructions formelles données à quelqu'un qui est chargé de leur exécution.* »¹⁵. En d'autres termes, la consigne est capitale dans l'exécution d'une tâche. Cette dernière dépend de ce qui est demandé sous forme de consigne.

En pédagogie, la consigne scolaire est un discours injonctif permettant à l'apprenant de réaliser une tâche. Ceci le confirme ARÉNILLA Louis dans le dictionnaire de Pédagogie et de l'Éducation en proposant la définition suivante : « *La consigne est un ordre donné pour faire effectuer un travail, un énoncé indiquant la tâche à accomplir où le but à atteindre.* »¹⁶ La consigne scolaire est donc un élément pédagogique fondamental dans les pratiques enseignantes.

Sous la même optique, ZAKHARTCHOUK J-M, étant l'un des pédagogues précurseurs sur la problématique de la consigne scolaire, la perçoit comme : « *toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.)* »¹⁷

En s'appuyant sur les définitions citées auparavant, dans les dictionnaires ainsi que celle de ZAKHARTCHOUK J-M, la consigne scolaire paraît donc un texte injonctif visant à amener l'apprenant à accomplir une tâche entre autres la production écrite. Cela se traduit en consigne d'écriture.

3.2. Consigne d'écriture en pédagogie

La consigne scolaire a connu plusieurs appellations. Certains spécialistes en psycholinguistique utilisent plus volontiers le terme de « texte procédural » ou de «

¹⁵ LAROUSSE, *Dictionnaires de français*, en ligne: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> (Consulté le: 21/12/2022).

¹⁶ ARÉNILLA Louis et Al, *Dictionnaire de Pédagogie et de l'Éducation*, Larousse, Bordas, 2007, p.72

¹⁷ ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes*, CRDP, Amiens, 1999, p.18.

texte injonctif ». D'autres, en matière d'écriture, la considèrent comme « lanceur d'écriture », « provocation à l'écriture » ou « stimuli pour l'imaginaire ».

GARCIA-DEBANC Claudine, de son côté, préfère le terme « consigne d'écriture ». Pour elle, cette notion : « *vise à provoquer, à déclencher une écriture, la plus personnelle possible. Elle invite donc à valoriser des productions divergentes.* »¹⁸

3.3. Typologie de consigne

La spécificité de toute consigne dépend de la typologie que MEIRIEU Philippe et ZAKHARTCHOUK Jean Michel ont établie. Elle se compose d'une forme et fonction. Ce sont les formes qui remplissent les fonctions. Elles sont comme suit :

3.3.1. Formes de consigne

On distingue plusieurs formes de consignes scolaires. ZAKHARTCHOUKJ-M a opposé chaque forme à une autre pour faire la distinction. Ces formes sont les suivantes :

La consigne écrite, et comme son nom l'indique, laisse une trace écrite. L'apprenant, dans ce cas, peut lire et relire la consigne tout au long de la réalisation de la tâche et autant de fois. Il peut la décoder et l'interpréter au moment qu'elle est écrite sur le tableau, comme dans le manuel. Elle est plus accessible par rapport à la consigne orale. L'enseignant, à son tour, peut mettre à la disposition de ses apprenants des supports qui accompagnent la consigne dans sa forme écrite.

La consigne visuelle est présentée dans les consignes écrites dans les manuels scolaires de primaire ou dans les classes maternelles. Cette forme de consigne aide l'apprenant de langue étrangère à mieux comprendre les instructions en se référant de symboles, de signes figuratifs ou de pictogrammes.

Quant à la consigne orale ne laisse jamais une trace écrite. Tout apprenant doit faire appel à ses potentialités pour mémoriser ce que l'enseignant a demandé oralement. Selon ZAKHARTCHOUKJ-M : « *les consignes orales ont pour inconvénient d'être éphémères, l'élève ne peut plus s'y référer une fois l'énoncé formulé, de ce fait,*

¹⁸GARCIA-DEBANC Claudine, op.cit. , p.71.

*l'enseignant doit se répéter.»*¹⁹ De ce fait, la répétition de la consigne doit se faire par l'enseignant pour une meilleure appréciation. La consigne orale peut être accompagnée par des gestes qui sont généralement expressifs. Ceci fait de la consigne orale, une consigne gestuelle.

Comme son nom l'indique, la consigne implicite n'est pas directe. L'enseignant ne demande pas explicitement à l'apprenant de réaliser une tâche quelconque. Toutefois, l'apprenant se trouve inconsciemment en plein de sa réalisation. La finalité de cette dernière est observable par l'enseignant. Les consignes implicites sont souvent utilisées pour la gestion de classe et dans les activités ludiques.

Pour ce qui est de consignes courtes, elles sont de plus en plus figées au-dessous d'un texte afin de le comprendre. Elles sont sous forme d'une phrase courte et claire. Cependant, pour CHANTALMettoudi et ALAINYaïche, toute consigne scolaire doit être courte. La consigne scolaire, selon eux, est : « *une courte phrase, synthétique, rédigée par l'enseignant ou par le concepteur du manuel, du cahier d'exercices, du fichier.* »²⁰ Quant aux consignes longues, sont souvent perçues comme incompréhensibles. Puisqu'elles sont formées de plusieurs énoncés, leur compréhension nécessite des efforts de la part de l'apprenant, et des explications de la part de l'enseignant.

Quant aux consignes simples et complexes, la différence entre ces deux formes de consigne réside dans le nombre de tâches à effectuer. Une consigne complexe comprend plus qu'une seule tâche. Elle exige le respect de chaque étape dans l'exécution des instructions. De ce fait, la consigne complexe pourrait être une aide à l'enseignant afin de former des apprenants stratèges dans le socle des langues étrangères, commençant par leurs compétences. Celles-ci se manifestent, principalement, en lecture sélective et interprétation de la consigne.

En ce qui concerne la consigne ouverte, c'est un discours injonctif dont la réponse est non limitée. Elle pourrait être spontanée tantôt réfléchie. Ce genre de consignes a pour avantage de libérer l'expression des apprenants en matière de langue. À l'opposé

¹⁹ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et les consignes*, CRDP, Amiens, 1999, p.18.

²⁰CHANTALMettoudi et Al. , *Travailler avec méthode : l'aide méthodologique*, Hachette éducation, Paris, 1996, p.22.

de celle-ci, la consigne fermée est utilisée afin de collecter des réponses, voir la finalité de l'accomplissement d'une tâche.

Il est évident que dans une consigne l'apprenant doit être guidé. Ces deux formes de consignes correspondent à la consigne à fort guidage pour consigne ouverte, et à la consigne à faible guidage pour consigne fermée. Pour cette dernière, l'apprenant doit prendre en compte ses compétences. C'est pourquoi les consignes à faible guidage favorisent l'autonomie chez l'apprenant.

En effet, les consignes « très impliquantes » ou consignes à forte implication font toujours appel aux pronoms personnels définis voire au tutoiement. L'apprenant est donc impliqué lors de la réalisation de la tâche à partir d'un vécu, une situation de communication etc. Quant aux consignes dont les verbes sont employés à l'infinitif, se sont des consignes impersonnelles. Tout cela dépend de la thématique ou du travail proposé.

3.3.2. Fonctions de la consigne

Toute consigne doit y avoir, au minimum, une fonction. Cette dernière doit être bien déterminée par l'enseignant et au début de l'activité. Ces fonctions peuvent être indépendantes comme complémentaires. ZAKHARTCHOUK J-M et MEIRIEU Philippe distinguent quatre fonctions : Consigne-but, consignes-procédures, consignes de guidage, et consignes-critères.

- ✓ Consignes-but : Ce sont des consignes dont le but et la fixation de l'objectif sont présentés en amont. C'est pour cela que l'apprenant est censé savoir ce qu'il doit faire. Elle a pour fonction d'impliquer fortement l'apprenant dans l'acte d'écrire tout en appelant ses potentialités.
- ✓ Consignes-procédures : Elles ont pour fonction de mener à bien l'apprenant à l'accomplissement de la tâche afin de parvenir à un objectif final. Ce sont généralement sous forme de consignes courtes. Les consignes procédures se manifestent en différentes stratégies. Puisqu'elles sont directives, il est recommandé de respecter leur organisation.

- ✓ Consignes de guidage ou structure :Ce sont des mises en garde qui servent à solliciter l'attention des apprenants sur des points précis, les avertir d'éventuelles erreurs. Ceci montre que la consigne de guidage est toujours accompagnée avec une autre parce qu'elle ne donne pas une tâche réelle à exécuter.
- ✓ Consignes-critères :elles sont déterminées par des critères de réussite pour que l'enseignant puisse évaluer les connaissances des apprenants en se référant à ces critères. Le travail réalisé doit donc répondre à la consigne et aux éléments qui entrent dans l'évaluation.

4. Consigne d'écriture : rôle et importance

Cette « provocation à l'écriture » est parfois considérée comme élément déclencheur et libérateur de l'inconscient et de l'imaginaire de l'apprenant. Les textes descriptifs font partie de cet avantage.

La consigne d'écriture pourrait être un moyen motivationnelle suscitant l'envie d'écrire. Ceci le confirme GARCIA-DEBANC Claudine et affirme que : « *la présence de consignes provoque l'écriture qu'elle rend possible.* »²¹ Elle signale également le rôle que la consigne d'écriture joue aux divers moments du processus rédactionnel.

Comme le signale ZERBATO-POUDOU Marie Thérèse, une consigne bien faite peut également permettre à l'apprenant : « *de se représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation.* »²² Ceci dit, à travers la consigne, l'apprenant imagine le but à atteindre et son résultat. C'est un panorama d'étapes à effectuer, et d'instructions que l'apprenant doit prendre en compte.

À travers d'une consigne d'écriture, l'enseignant peut évaluer les productions écrites des apprenants en se référant aux critères de réussite ou critères d'évaluation qui

²¹GARCIA-DEBANC Claudine, *Consignes d'écriture et création*, In: Pratiques linguistique, littérature, didactique, n°89, 1996. p.69. Disponible sur : www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1996_num_89_1_1768(consulté le 15/12/2022).

²²ZERBATO POUDOU Marie-Thérèse, *Spécialités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche*, in : Pratiques linguistique, littéraire, didactique, n° 111-112, 2002, p.120. Disponible sur : www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2001_num_111_1_2427 (consulté le (23/12/2022).

figurent dans la consigne. Par exemple, l'enseignant de langue étrangère oblige les apprenants à employer les temps de passé.

4.1. Formulation de la consigne d'écriture

Élaborer une consigne d'écriture ne se fait pas au hasard. Il faut certainement tenir compte, tout d'abord, du programme scolaire et des objectifs de la séquence enseignée. Il faut donc élaborer une consigne dans le but de parvenir aux compétences attendues des apprenants et aux objectifs à atteindre.

Il faut noter que les consignes d'écriture qui figurent dans le manuel scolaire ne sont pas toujours adaptées au niveau des apprenants. De ce fait, et comme le dit MEIRIEU Philippe: « *les consignes constituent la pierre de touche de tout enseignement, que fait un enseignant sinon donner des consignes ?* »²³ C'est pour cette raison que l'enseignant de langue étrangère serait parfois l'intermédiaire pour formuler une consigne d'écriture bien étudiée et qui va avec le niveau de ses apprenants.

La préparation de cette dernière se fait en amont pour une meilleure expérience et qui doit se baser sur les objectifs de la séquence, car à la fin de chaque séquence, l'apprenant de FLE, en contexte algérien, est censé finir la séquence par l'activité de production écrite qui englobe toute les éléments étudiées au cours de la séquence : la grammaire, la thématique etc.

Comme l'apprenti scripteur doit respecter certains critères, l'enseignant est aussi appelé à élaborer une consigne en respectant d'autres critères. ZAKHARTCHOUKJ-M, pour lui, un travail sur la consigne : « *Tout dépend de ce qui a été fait en amont, ou encore de la volonté du professeur de faire s'approprier divers outils didactiques justement par la mise à l'épreuve d'une tâche d'écriture.* »²⁴

La négation, pour certains chercheurs, est à éviter dans les consignes d'écriture car elle perturbe l'apprenant lors de la réalisation de la tâche.

Le vocabulaire employé par l'enseignant doit être simple et clair. C'est le passage que l'enseignant doit rédiger délicatement, et il ne faut pas qu'il joue avec les mots, car

²³ MEIRIEU Philippe, Préface, In ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et consignes*, CRAP. Cahiers Pédagogiques, Amiens, 1999.

²⁴ ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Consignes: aider les élèves à décoder*, In: *Pratiques linguistique, littérature, didactique*, n°90, 1996, p.12.

ce qui l'intéresse le plus est le produit de l'apprenant dans l'activité de production d'écrite et ce n'est pas une activité de compréhension de l'écrit.

CHANTALMettoudi et ALAIN Yaïcheaffirment que: « *utiliser un vocabulaire simple, familier, une syntaxe adaptée au niveau des élèves afin que la réalisation de la tâche, qui est l'objectif unique de l'exercice, soit rendue possible.* »²⁵ L'objectif de l'enseignant de langue est donc de tout faire comprendre à l'apprenant l'objectif qu'il doit atteindre à travers un langage simple et compréhensible.

De multiples questions doivent être posées par l'enseignant en amont. ZAKHARTCHOUKJ-M suggère ci-dessous : « *Pourquoi je donne cette consigne ? Quel est mon objectif ? Dois-je mettre de la complexité dans ma consigne ? Est-il nécessaire de décomposer la consigne ? Cela aide-t-il l'élève ? Quand dois-je donner les consignes ?* »²⁶

4.2.Reformulation de la consigne d'écriture

Pour former, en quelque sorte, des apprenants autonomes et stratèges en situation d'apprentissage face à la consigne d'écriture, il est fortement conseillé d'inculquer l'apprenant dans la phase de la reformulation de la consigne. Autrement dit, l'enseignant, avec ses apprenants, présente la consigne autrement et en la simplifiant et la rendant plus compréhensible et adaptée à l'égard des apprenants par rapport à la première. Cette étape pourrait se faire en trois moments :

4.2.1. Lecture de la consigne

La lecture de toute consigne et la première étape qui doit se faire soit par l'enseignant devant ses apprenants soit l'apprenant ou les apprenants eux-mêmes, une lecture individuelle ou magistrale. Faute de temps ou faute d'oubli, certains négligent l'importance de la lecture de la consigne d'écriture.

Certes, tous les apprenants ne reçoivent pas l'information de la même manière, d'autres ont du mal à comprendre et assimiler des cours en français langue étrangère.

²⁵CHANTALMettoudi et Al. , *Travailler avec méthode : l'aide méthodologique*, Hachette éducation, Paris, 1996, p.22.

²⁶ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique*. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°22, 2000, p.66. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2343 (Consulté le 12/03/2023)

Cependant, la lecture de la consigne permet à l'apprenant de penser autrement et d'acquérir certaines compétences. Selon ZAKHARTCHOUK J-M: « *il s'agit à la fois de faire réfléchir les élèves, en développant des activités méta et de leur faire acquérir de bons automatismes, en les faisant passer du noviciat à l'expertise.* »²⁷ Il est fortement recommandé de faire habituer l'apprenant à lire ce qui est demandé.

Pour se faire, le vocabulaire employé par l'enseignant doit être simple et clair. C'est le passage que l'enseignant doit rédiger délicatement, et il ne faut pas qu'il joue avec les mots, car ce qui l'intéresse le plus est le produit de l'apprenant dans l'activité de production d'écrite et ce n'est pas une activité de compréhension de l'écrit.

Mettre l'apprenant de FLE face à la consigne avec une lecture individuelle pourrait améliorer ses rendements et devenir autonome dans sa formation et stratégie dans les évaluations certificatives.

4.2.2. Déchiffrage/ décodage du texte procédural

De point de vue de ZAKHARTCHOUK J-M : « *l'anxiété devant les consignes, comme devant toute tâche ou apprentissage scolaire, est un facteur de difficultés et d'échec dont l'importance est de plus en plus reconnue.* »²⁸ Il est donc tout à fait normal que l'apprenant se bloque devant une consigne d'écriture.

Une simple lecture ne suffit guère. Pour bien comprendre une consigne d'écriture, il est préférable de la décoder et de l'analyser. C'est un travail collaboratif si la consigne d'écriture est donnée à la fin de la séquence et non pas dans l'évaluation certificative. De ce fait, l'apprenant est toujours assoiffé aux astuces de décodage, il va les approprier qu'à travers l'enseignant et devant ses camarades.

Au lieu de laisser l'apprenant de l'analyser de sa façon, il est mieux de faire participer les apprenants. CHANTAL Mettoudi et ALAIN Yaïchedéclarent : « *la*

²⁷ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes*, in : Formation et pratiques d'enseignement en questions, n°1, 2005, p.79. Disponible sur : <https://revuedeshp.ch/pdf/01/2005-1-Zakhartchouk.pdf> (consulté le 12/22/2022)

²⁸ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et consignes*, CRAP, Amiens, 1999, p.25.

*reformulation peut être faite par différents élèves. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant est de corriger les incompréhensions de chacun des élèves.»*²⁹

Pour faire simple, il se peut décomposer la consigne d'écriture en mots qui renvoient aux tâches et ceux qui renvoient à la thématique. Il est également nécessaire de communiquer les critères de réussite sinon à quoi bon de les travailler ensemble, avec la participation des apprenants, en se référant sur ce qu'ils ont étudié dans la séquence.

4.2.3. Compréhension : élément décisif

Il est vrai que l'enseignant de langue étrangère coïncide avec des apprenants en difficultés. Ces apprenants ont parfois du mal à comprendre la thématique de la consigne d'écriture, ce qui fait qu'ils ne peuvent pas passer à l'acte d'écrire. Ils sont donc dans une situation de blocage et de démotivation.

Il est bien recommandé de s'armer par des images pour faciliter la compréhension de la consigne. Les interpréter peut non seulement donner aux apprenants la chance d'acquérir un certain vocabulaire qui les aide à rédiger une production écrite mais aussi leur permet de mieux imaginer ce qu'ils vont écrire et comment l'écrire. De plus, et comme nous le confirme ZAKHARTCHOUKJ-M: « *la consigne idéale n'existe pas.* »³⁰ En revanche, tenter d'aider l'apprenant de FLE en matière de compréhension et d'écriture montre la conscience de tout enseignant de FLE.

Conclusion

En conclusion de ce premier chapitre théorique, nous avons exploré en détail l'activité de production écrite en classe de FLE ainsi que la compétence scripturale et son rôle essentiel dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Nous avons également souligné l'importance de la (re)formulation de la consigne d'écriture en discutant quelques méthodes et techniques pour la déchiffrer.

Ce chapitre constitue une base solide pour la suite de notre exploration de l'enseignement/apprentissage de l'écriture en classe de FLE.

²⁹CHANTAL Mettoudi et Al. , *Travailler avec méthode : l'aide méthodologique*, Hachette éducation, Paris, 1996, p.40-41.

³⁰ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Consignes : aider les élèves à décoder*. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°90, 1996, p.11. Disponible sur : www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1996_num_90_1_1771

CHAPITRE II :
LA LITTÉRATIE VISUELLE EN CLASSE
DE FLE

Introduction

Dans notre société contemporaine, les supports visuels occupent une place prépondérante. Il devient essentiel d'intégrer la littératie visuelle dans l'enseignement de l'écriture en classe de FLE.

Le présent chapitre théorique se propose d'explorer les avantages pédagogiques et les implications de l'intégration de la littératie visuelle dans la consigne d'écriture et la production écrite en classe de FLE. Nous commencerons tout d'abord par définir la notion de littératie et la littératie visuelle et son importance. Nous examinerons par la suite comment l'utilisation d'images peut enrichir l'expérience d'apprentissage des apprenants et stimuler leur créativité.

En somme, ce chapitre vise à démontrer que l'intégration de la littératie visuelle dans la consigne d'écriture et la production écrite en classe de FLE peut ouvrir de nouvelles perspectives d'apprentissage, favoriser l'engagement des apprenants et les préparer à être des scripteurs visuellement orientés.

1. Littératie

1.1 . Littératie : bref historique et essai de définition

Pour clarifier ce concept, il est indispensable de revenir à son origine et son épistémologie. Il est importé de la langue anglaise dont l'origine est anglo-saxonne. Étymologiquement, le mot «Literacy» vient du latin, dérivé de «litteratus» qui désigne quelqu'un qui est instruit.

L'apparition de ce concept en Europe est qu'aux dernières années du XXème siècle. Ses premières utilisations dans la langue française ont eu lieu au Québec. C'est un emprunt dont sa traduction littérale est l'alphabétisation. La littératie désigne, dans sa première signification, le savoir lire et écrire; un analphabète est ainsi celui qui ne sait ni lire ni écrire. En effet, cette notion est si élastique : elle n'est plus limitée, et elle dépasse le fait de savoir lire et écrire.

La littératie touche des domaines et des disciplines, comme la linguistique, les sciences de l'éducation, la didactique, la sociolinguistique, l'ethnologie etc. Aujourd'hui est de plus en plus usitée dans la didactique des langues étrangères comme le français en

contexte algérien. C'est pourquoi que la « littératie » est devenue une notion en question. De nombreux chercheurs tentent, jusqu'à maintenant, à la définir et à lui attribuer une signification définitive.

Jusqu'à l'heure actuelle, ce concept n'a pas encore vu le jour dans les dictionnaires de français d'usage courant. De surcroît, avant que l'orthographe de ce concept se stabilise, plusieurs formes graphiques ont été suggérées pour désigner « literacy ». On note à titre d'exemple : *litéracie*, *littéracie*, *litéracité*, *littérisme*, *lettrisme*. JAFFRÉ Jean-Pierre tend à valoriser la forme graphique suivante : « *littéracie* ». Pour lui, elle désigne :

« L'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Ce concept met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi à travers le temps. »¹

Ceci dit, la littératie est le pouvoir de s'intégrer en interaction avec le monde et participer dans l'ensemble des activités humaines : sociales, culturelles etc., qui impliquent un continuum de compétences déterminantes, comme celles qui sont en matière d'écriture.

Selon LACELLE Nathalie et d'autres chercheurs, la littératie est : « *la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes.* »² Autrement dit, c'est pouvoir accéder à la compréhension et à la production en contexte communicatif par le langage et d'autres supports riches et variées.

1.2 Illettrisme en contexte scolaire

Contrairement à la littératie, l'illettrisme désigne une personne qui a été scolarisée mais ses compétences de base ne sont pas suffisantes pour s'intégrer dans la société. En classe de FLE, ces personnes là, ce sont des apprenants illettrés, ils ne

¹ JAFFRÉ Jean-Pierre *La litéracie : histoire d'un mot, effets d'une notion. La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, Paris, 2004, p.31.

² LACELLE Nathalie et Al. , *Définition de la littératie : Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie*, Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2016. Disponible sur : <https://www.ctreq.qc.ca/projets/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/> (Consulté le 26/04/2023)

peuvent pas par exemple s'exprimer à l'écrit ou à l'oral : rédiger un texte descriptif, ou comprendre un texte.

2. Types de littératie

L'évolution de la littératie a donné naissance à d'autres littératie dans d'autres domaines comme celui de la santé. Dans le socle d'enseignement, il est intéressant d'explicitier les types de la littératie qui peuvent s'exercer dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues.

2.1 . Littératie médiatique multimodale

Dans la littératie médiatique multimodale, les images, les textes, les gestes, les expressions et les mots sont tous considérés comme des « ressources symboliques » de la construction sociale, historique et culturelle. Dans leur ouvrage qui porte sur la littératie médiatique multimodal, LACELLE Nathalie et d'autres chercheurs la définissent comme étant :

«La littératie est la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone , les ressources et les compétences sémiotiques modales(ex : mode linguistique seul) et multimodales (ex : combinaison des modes linguistiques, visuels et sonores) les plus appropriés à la situation et au supports de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception(décodage, compréhension, interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration , création , diffusion) de tout type de message.»³

Une telle définition montre bien que ce type de littératie renvoie aux supports multimodaux, qui repose sur le visuel : images, vidéos etc. , et aux supports modaux comme le texte. Ce sont des supports qui peuvent être exploités traditionnellement ou à l'aide du numérique à but communicationnel.

C'est ainsi être capable à étudier, dans le sens de décoder et interpréter, et à établir ces supports dans leur ensemble dans la réception ou la production d'information en contexte communicationnel.

³ LACELLE Nathalie et Al., *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique – Outils conceptuels et didactiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2017, p.08

Pour faire simple, comme le signalent Monique Lebrun, Nathalie Lacelle, Jean-François Dans l'introduction de leur ouvrage : « *la littératie médiatique multimodale exige du lecteur qu'il fasse la jonction entre différents modes de lecture.* »⁴ Selon ces chercheurs, la littératie médiatique multimodale repose sur trois compétences fondamentales : compétence informationnelle, compétence technologique, et la compétence multimodale.

2.2. Littératie numérique

En se référant des travaux d'autres chercheurs, LEBRUN Monique, LACELLE Nathalie, BOUTIN Jean-François Boutin proposent une définition englobante à la littératie numérique : « *la capacité à utiliser les logiciels, les outils de communication ou les réseaux de manière à accéder, à gérer, à intégrer, à évaluer ou à créer l'information.* »⁵ Dans ce sens-là, la littératie numérique dépasse la simple utilisation du monde numérique et des outils technologiques. C'est plus qu'un savoir.

La littératie numérique change de conception d'un domaine à un autre : la littératie numérique en santé n'est pas comme celle de l'enseignement des langues. Cette dernière permet d'avoir une meilleure expérience d'enseignement si l'enseignant y est capable. Il est donc intéressant que l'enseignant de FLE soit doté de cette habileté.

2.3. Littératie informationnelle

Calquée de l'anglais « information literacy », cette notion comprend une vision élargie du simple savoir. Elle s'articule autour de l'aspect de l'information. En effet, un ensemble de compétences extra-informationnelles et implicites est exigeant.

Il ne s'agit pas seulement de comprendre l'information mais de la localiser quand il s'agit des données dans des sociétés ou/et des catalogues bibliothécaires, d'être capable de bien choisir l'information demandée dans une tâche quelconque, de discuter et d'évaluer toute information dans sa utilité, et d'organiser les informations en produisant des cartes heuristiques et mentales. Cela ne se fait pas au hasard ; de nombreux apprenants de FLE utilisent des cartes heuristiques pour l'acquisition du vocabulaire.

⁴LACELLE Nathalie et Al, op.cit., p.05.

⁵LACELLE Nathalie et Al, op.cit., p.63.

3. Littératie visuelle en classe de FLE

3.1. Littératie visuelle : élément de définition

Le terme de littératie visuelle ou « visualliteracy », qui vient de l'anglo-saxon, a été inventé en 1969 par DEBESJack, le fondateur de l'International Visual Literacy Association (IVLA). Ce terme, sa pratique et sa signification est bien plus ancienne. Cela vient tout d'abord du domaine de l'art et de l'Histoire. Ceci s'explique en symboles de l'Égypte Ancienne sont que des messages visuels. Ces messages visuels datent des siècles. Leur compréhension et leur interprétation forment une habileté. C'est pour cela que la littératie visuelle est aujourd'hui un concept d'une signification nouvelle à des traces anciennes.

Les recherches sur la littératie visuelle sont de plus en plus appréhendées dans le monde anglo-saxon depuis bien longtemps dans le tous les domaines. En France, la littératie visuelle vient de naître et avoir de la place dans la didactique des langues quelque soit son statut.

Par distinction à la littératie médiatique multimodale, la littératie visuelle comprend seulement le mode visuel. DEBÈSJack pense que celle-ci : « *regroupe un ensemble de compétences que l'être humain construit en associant ses capacités visuelles à d'autres expériences sensorielles. Le développement de ces compétences est essentiel à tout processus d'apprentissage chez l'homme.* »⁶ Cette première définition est liée à son développement par la vision et par les récepteurs sensoriels. Elle n'est pas précise et est largement limitée aux yeux des chercheurs ; d'autres tentent de la mieux élucider.

Comme le monde visuel change de conception, la littératie visuelle change aussi de signification. FELTEN Peter a défini la littératie visuelle comme étant : « *la capacité de comprendre, de produire et d'utiliser des images, des objets et des actions visibles culturellement significatifs.* »⁷ Cette définition renvoie à la compréhension et à la

⁶ DEBESJohn, cité par MEYER Jean-Paul, *Pour une littératie visuelle*. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°53, Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages, 2014, p.134. Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1055>

⁷ FELTEN Peter, *visual literacy*, In: The Magazine of Higher Learning, vol40, n° 03, 2010, p.62. Disponible sur : <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/CHNG.40.6.60-64> (Consulté le 26/04/2023)

production dotée du sens relatif au monde visuelle, et plus précisément à l'image dans un contexte diverge.

SAVOIE Alain et MENDONCA Pedro : « *le processus d'envoi et de réception de messages utilisant des images est précisément appelé littératie visuelle, c'est-à-dire l'habilité à construire du sens à partir d'images visuelles.* »⁸ A la lumière de cette citation, nous pouvons dire qu'un individu visuellement « littéracique » est à la fois un récepteur de médias visuels et un contributeur compétent à un ensemble de connaissances et de cultures partagées. Didactiquement parlant, sa participation peut être en production scripturale relevant du culturel.

En contexte scolaire, le visuel immerge l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, notamment le FLE. Récemment, la littératie visuelle est devenue l'objet de recherche dans les sciences humaines et sociales. AVGERINOÛ et PETTERSSON postulent une théorie composite de la LIV : elle se compose de la perception visuelle, le langage visuel, l'apprentissage visuel, la pensée visuelle, d'autres l'appellent la pensée critique, et finalement la communication visuelle.

3.2. Éléments visuels récurrents

AVGERINOÛ et RUNE dans « Toward a cohesive theory of visual literacy »⁹, estime que la littératie visuelle se base principalement sur des composantes qui sont les suivantes : la perception visuelle, le langage visuel, l'apprentissage visuel, la pensée visuelle et la communication visuelle. Cette richesse visuelle peut se manifester en :

3.2.1. Bande dessinée

La bande dessinée, aussi appelée BD, ou bédé, est qualifiée de neuvième art. C'est une histoire racontée à travers des dessins ou des images séquentielles accompagnés d'un texte court. Ce texte, qui se trouve principalement dans des bulles, explique ce qui est figuré.

⁸SAVOIE Alain et MENDONCA Pedro, *Développer la littératie visuelle chez les jeunes : Proposition d'une nomenclature des éléments de base des arts visuel*, communication présentée lors du Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, 2016. Disponible sur : <https://www.erudit.org/en/books/actes-du-colloque-sur-la-recherche-en-enseignement-des-arts-visuels/actes-colloque-sur-recherche-en-enseignement-arts-visuels-universite-quebec-a--978-2-923999-04-3/004482co.pdf>

⁹AVGERINOÛ Maria et RUNEPettersson, *Toward a cohesive theory of visual literacy*, In : *Journal of Visual Literacy*, vol. 30, n° 2, 2011, p.60. Disponible sur : <https://dx.doi.org/10.1080/23796529.2011.11674687> (Consulté le 18/04/2023)

Un nombre important de recherches sont faites sur le rôle qu'elle joue la bande dessinée dans l'apprentissage des langues étrangères voire le FLE. Elle permet à ces apprenants d'accéder au sens de l'histoire. C'est le cas des contes dans le programme scolaire Algérien.

3.2.2 Vidéo

C'est un support audiovisuel numérique qui se compose de l'image en mouvement ou et du son dans le but de transmettre un message. CUQ Jean-Pierre considère la vidéo comme étant : « *une abréviation de vidéophonie qui désigne une technique d'enregistrement de l'image sur un support magnétique, au moyen d'une caméra et visualisable sur écran.* »¹⁰ Elle favorise la perception et l'apprentissage visuel.

A l'heure actuelle , la vidéo est de plus en plus utilisée par des enseignants de FLE dans l'activité de compréhension de l'oral pour favoriser les interactions en classe et aider l'apprenant à acquérir plus de vocabulaire. Cela pourrait se manifester sous forme de reportage, de chanson etc.

3.2.3 Affiche

L'un des éléments les plus importants dans la communication visuelle. C'est un support d'information, souvent publicitaire, à la portée de tout le monde concerné. Elle se compose généralement de messages verbaux, c'est le cas des slogans, ou de messages visuels : figures, symboles et icônes, images etc.

Dans l'enseignement/apprentissage de FLE, ces affiches sont généralement des documents authentiques. C'est le cas des manuels d'Alter Ego qui sont suivies de questions de compréhension.

Aujourd'hui, on assiste à un développement technologique remarquable dont le visuel est devenu un outil omniprésent. C'est pour cette raison que nous devons l'exploiter dans l'enseignement pour aider les apprenants dans leur parcours d'apprentissage des langues. On cite à titre d'exemple, l'accès au sens des énoncés par le biais de l'image.

¹⁰CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde*, CLE International, Paris, 2003, p.245-246.

3.3. Image dans la littératie visuelle

L'image est le résultat d'une représentation visuelle d'un individu ou d'un objet, réalisée à travers divers moyens artistiques tels que les arts graphiques, la photographie, le cinéma et d'autres formes d'expression visuelle. Cependant, l'image peut être mentale, liée à la perception, comme visuelle.

Celle-ci passe par l'œil exprimant un lien avec la réalité par la représentation d'un objet ou d'un être. De surcroît, l'image n'est jamais monosémique ; elle est polysémique dans son sens. Une simple image peut avoir plusieurs sens, acceptations et interprétations. Cela est dû au contexte : les frontières, l'âge, le sexe, les vécus etc.

BESSE Henri résume un aspect théorique de la réflexion de PEIRCE. Il affirme que : « *toute image peut devenir signe ; elle entre alors dans la catégorie de l'icône qui se caractérise par un rapport particulier entre le représentamen (ou signe) et l'objet représenté, ce rapport est décrit comme une ressemblance.* »¹¹ L'image est donc un signe iconique.

L'image, à présent, touche la majorité des disciplines telles que les sciences de l'éducation, la pédagogie, la linguistique etc. Dans un contexte scolaire, l'image n'est plus une simple représentation mais un support d'enseignement primordial dans le socle de FLE.

GARNIER François affirme que : « *Au siècle de l'image, l'enseignement par l'image ne pouvait pas ne pas se développer.* »¹² L'exploitation de l'image dans l'enseignement de FLE dépend toujours de l'activité. Cependant, savoir comment exploiter les images, en tirer profit et dans quel but devient une question incontournable. L'image fixe fait partie des images les plus exploitées en classe de FLE. C'est une image immobile et à vue fixe comme les tableaux artistiques.

¹¹BESSE Henri, Signes iconiques, signes linguistiques. In: *Langue française*, n°24, 1974. Audio-visuel et enseignement du français, p.28. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1974_num_24_1_5692

¹²GARNIER François, *Du bon usage de l'image fixe*, In: *Communication et langages*, n°4, 1969, p.35. Disponible sur : www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1969_num_4_1_3764 (Consulté le 01/04/2023).

L'image dans la littératie visuelle joue le rôle d'un outil et d'un moyen dans son processus. C'est à travers l'image que l'individu peut construire un sens et tirer une information pour qu'il s'intègre socialement et culturellement dans une communauté avec ses propres dires, productions, expressions etc. De l'image à la participation à une communauté est ainsi considérée comme une habileté.

Cette communauté peut être aperçue dans un groupe d'apprenants de FLE. En classe de FLE, le jeu change de nature. Là où l'apprenant de FLE reçoit à partir des images des informations ou un rappel de ses connaissances qui peuvent l'aider dans la production entre autres la production écrite.

3.3.1.Fonctions de l'image

Une image peut avoir une ou plusieurs fonctions. DEMOUGIN Françoise reprend dans son article, qui s'intitule « *Image et classe de langue : Quels chemins didactiques ?* »¹³, les différentes fonctions que Tardy Michel avait identifiées auparavant dans un contexte didactique. En se référant à ces fonctions et celles d'autres chercheurs nous en pouvons citer quelques-unes.

a- Fonction d'illustration

Cette fonction, connue sous le nom d'illustration ou de désignation, repose sur la capacité d'une représentation visuelle à dépeindre ou à identifier précisément un terme spécifique et l'objet auquel il se réfère. En utilisant une représentation imagée, cette fonction permet d'établir un lien visuel et conceptuel entre le terme et son référent, offrant ainsi une compréhension visuelle claire et une identification précise de l'objet concerné.

De surcroît, elle est fortement utilisée dans l'enseignement de FLE parce qu'elle permet à l'apprenant de bien saisir le sens et comprendre soit la thématique de la consigne soit le texte. De même, l'image est un support complétant le texte si elle est bien exploitée.

b- Fonction d'inductrice

¹³DEMOUGIN Françoise, *Image et classe de langue : quels chemins didactiques?*, vol.3, 2012.Disponible sur : <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10952.pdf>. (Consulté le 03/04/2023)

A travers une image, l'apprenant de FLE peut raconter, décrire, prendre la parole etc. C'est pour cela que l'image a pour fonction d'induire l'invitation au savoir-dire et au savoir-faire que tout enseignant doit exploiter. Cela ressemble en quelque sorte à la fonction d'ancrage qui figure généralement dans les images publicitaires. BARTHES Roland affirme que : « *l'ancrage est la fonction la plus fréquente du message linguistique ; on la retrouve communément dans la photographie de presse et la publicité.* »¹⁴

c- Fonction de communication

Comme le texte, l'image est aussi un moyen de communication entre le locuteur et l'interlocuteur. Cela peut être parfois considéré comme une communication visuelle. De plus, l'image est également un outil déclenchant de l'expression orale et provoquant la prise de parole des apprenants. L'enseignant de langue à son tour, a pour fonction de corriger les erreurs des apprenants pour créer un climat propice et collaboratif à l'apprentissage.

d- Fonction psychologique de motivation

Motiver l'apprenant est devenu le défi du siècle. De nombreux chercheurs recommandent l'exploitation du visuel dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère comme le FLE. De même, les apprenants rencontrent toujours des difficultés au niveau de la compréhension des mots et le manque de l'entité culturelle, ce qui ne leurs motivent pas à parler, à écrire et finalement à ne pas apprendre.

L'image peut avoir cette fonction de motivation. Cette dernière peut s'installer pendant l'activité de vocabulaire, de compréhension. Cette fonction de motivation sert à influencer l'attention sur les comportements des apprenants de FLE et surtout leurs impressionner.

Cependant, l'activité de production écrite, même si elle est aussi une tâche complexe aux yeux de plusieurs chercheurs et apprenants, doit être aussi valorisée en motivant les apprenants et leur susciter l'envie à l'acte d'écrire par le biais de l'image suivie de la littératie visuelle.

¹⁴ BARTHES Roland, *Rhétorique de l'image*, In: Communications, Recherches sémiologiques n°4, 1964, p.45. Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/comm.1964.1027>(Consulté le 15/04/2023)

3.3.2. Image comme signe

La sémiologie a été également développée par PEIRCE Charles Sanders. En effet, il ne voit pas le signe seulement linguistique mais aussi symbolique. D'après lui : « *il y a fonction symbolique quand il y a des signes. Un signe est quelque chose tenant lieu de quelque autre chose pour quelqu'un, sous quelque rapport ou à quelque titre.* »¹⁵

Pour en expliciter, ce chercheur distingue trois unités dans le signe, ce sont des triades incontournables : « *les symboles (en rapport de arbitraire avec leur objet), les icônes (en rapport de similarité avec leur objet), les indices (en rapport physique avec leur objet).* »¹⁶ Cette typologie est très connue dans l'étude des signes :

La sémiologie sert donc à analyser des signes linguistiques, iconiques, ou kinésiques. Autrement dit, des signes verbaux, images, ou mouvements et gestes. Roland Barthes considère la sémiologie comme une partie d'étude de la linguistique contrairement à Saussure.

3.3.3. Sémiologie de l'image

La différence entre la sémiotique et la sémiologie réside dans la réflexion des chercheurs. La sémiologie vient du Saussure et la sémiotique est du Peirce. D'une part, Saussure croyait que la sémiologie englobait l'ensemble de la linguistique et cela a influencé les méthodes utilisées, puisque l'analyse d'images a été suivie d'une analyse de texte. D'autre part, selon Peirce, la sémiotique est plus globale et philosophique.

La sémiologie, ou la sémiotique, deux synonymes qui désignent une discipline qui s'intéresse au sens. Au départ, la sémiologie vient du domaine médical. Mais, cette discipline s'est imposée et fait son apparition dans le champ des sciences humaines.

Etymologiquement, ce terme est issu du grec « semeion logos » qui veut dire « le discours sur les signes ». DE SAUSSURE Ferdinand, le père fondateur de la linguistique est le premier qui a associé la sémiologie aux sciences humaines. Selon lui la sémiologie est : « *la science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale.* »¹⁷ On entend par « signe », l'association du signifiant et le signifié.

¹⁵ PEIRCE Charles Sanders, *Écrits sur le signe*, Du Seuil, Paris, 1978, p.215.

¹⁶ ECO Umberto, *La production des signes*, Le livre de poche, Paris, 1992, p.11.

¹⁷ DE SAUSSURE Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Talantikit, Béjaïa, 2002, p.33.

3.3.4. Lecture sémiologique de l'image

Dans son article « rhétorique de l'image », BARTHES Roland fonde la sémiologie de l'image et il s'interroge : « *comment le sens vient-il à l'image ? Où le sens finit-il ? Et s'il finit, qu'y a-t-il au-delà ?* »¹⁸ En s'appuyant sur ces interrogations, Roland Barthes met l'accent sur les supports visuels, l'image, comme objet d'étude pour arriver à comprendre et à étudier ce que les signes nous transmettent et comment.

Pour en faire, ce sémioticien distingue l'image dénotée et l'image connotée. La dénotation est la dénomination d'un objet par un signe ou un ensemble de signes. Quant à elle, la connotation est la connotation regroupe tous les éléments de sens supplémentaires qui vont au-delà du sens littéral d'un mot ou d'une expression. Autrement dit, c'est un système de sens second qui vient comme addition à celui du premier signe.

4.1. Littératie visuelle dans la consigne d'écriture

En contexte scolaire algérien, l'activité de production écrite se fait à partir d'une consigne d'écriture dans la séance de préparation à l'écrit. Cette dernière favorise l'acquisition des compétences en matière d'écriture. En effet, certains apprenants ont du mal à comprendre la consigne entière : la thématique, les tâches à réaliser, le type de texte à produire, le lexique utilisé. Cela semble normal vu que les apprenants sont face à une langue étrangère et à une activité complexe.

Le monde d'aujourd'hui est charmé par le visuel. Raison pour laquelle l'image est omniprésente dans les manuels scolaires de FLE, on note à titre d'exemple le manuel de 3^{ème} année moyenne. De ce fait, faire comprendre un texte procédural à travers des images serait utile et intéressant pour ces apprenants et pour cette tranche d'âge.

Cependant, l'image en classe n'est qu'un simple support pédagogique. Son exploitation devrait être étudiée et bien déterminée. Cette sorte d'exploitation s'articule en littératie visuelle. Cette dernière est la construction du sens à partir d'une ou plusieurs images afin de participer et de s'intégrer en classe.

¹⁸BARTHES Roland, *Rhétorique de l'image*, In: Communications, Recherches sémiologiques n°4, 1964, p.40. Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/comm.1964.1027> (Consulté le 15/04/2023)

4.1. Guidage de l'enseignant

Il est temps de bien clarifier comment l'enseignant devrait appliquer la littératie visuelle dans la consigne d'écriture. En prime d'abord, la consigne doit être claire, brève qui vise des compétences à mettre en place.

En ayant discutant la consigne, l'enseignant de FLE doit présenter une ou plusieurs supports visuels qui renvoient à la thématique de la consigne. En se basant sur ces supports, qui sont les images pour notre travail, il est préférable de discuter les images en posant des questions implicites et explicites à la fois à l'ensemble des apprenants.

Les apprenants vont essayer de trouver et de construire du sens à partir de ces images-là. Le lien entre la consigne et les images est bien évidemment la thématique. STAFFORD Tim affirme que: « *La littératie visuelle est le processus actif de lecture, d'interprétation et de compréhension des images et des médias visuels.* »¹⁹ C'est pour cette raison que la littératie visuelle nécessite un bon guidage de la part de l'enseignant.

4.2. Comprendre à travers la littératie visuelle

Comprendre une consigne n'est pas une tâche simple pour certains apprenants de FLE. La littératie visuelle vient compléter le texte afin de le simplifier et le rendre plus clair. Elle peut ajouter une dimension visuelle sur le processus d'écriture qui peut clarifier la tâche à exécuter.

Certes, tous les apprenants n'ont pas les mêmes capacités en matière de compréhension. En effet, ils pourraient comprendre la thématique d'une consigne si elle est suivie par des images et des questions sur ces images là afin d'arriver au vif de la thématique. De cette sorte, les apprenants ne comprennent pas seulement la thématique de la consigne mais ils acquièrent également du vocabulaire qui va, par la suite, leur aider à rédiger.

En outre, apprendre une langue étrangère est toujours difficile. Dans un premier temps, l'enseignant aurait du mal à trouver de bons outils pour que ses apprenants

¹⁹ STAFFORD Tim, *Teaching Visual Literacy in the Primary Classroom*, Routledge, Londres, 2010, p.01(Notretraduction)

acquièrent du vocabulaire et comprennent un texte aisément. Pour cela, il vaut mieux recourir aux supports visuels.

D'emblé, la littératie visuelle laisse peu de place au doute par rapport à la thématique. De même, elle permet à l'apprenant d'émettre des hypothèses qui dépassent la simple compréhension de la consigne dont le visuel est le médium de cette capacité. Cela dit qu'elle favorise également l'aspect imaginaire des apprenants qui vient pendant la compréhension de la consigne. Les signes réceptifs peuvent donc donner naissance à la créativité.

5.Littératie visuelle dans la production écrite

La littératie visuelle se réfère à la capacité de comprendre, d'interpréter et d'utiliser efficacement les éléments visuels tels que les images dans la communication écrite. Son intégration habile dans la production écrite peut avoir un impact significatif sur la qualité et la puissance de notre écrit

Celle-ci doit avoir lieu en classe de FLE. L'enseignant peut prendre la littératie visuelle comme une aide pour enseigner l'activité scripturale. Il est appelé à exposer des images aux apprenants pour qu'ils arrivent à imaginer la situation d'écriture.

À travers les questions posées auparavant, l'apprenti-scripteur peut construire une réflexion, une imagination, une opinion à mettre dans sa production écrite. Avec ses propres idées et à partir de ces images là, il peut passer à l'acte d'écrire sans qu'il ait des obstacles.

5.1.Avant l'acte d'écrire

L'envie précède l'acte d'écriture. Certes, l'obstacle majeur qui confronte généralement les apprenants de FLE c'est la non motivation dans toutes les activités de langues notamment celle de la production écrite. Or, la littératie visuelle, qui prend comme outil l'image, pourrait susciter l'envie d'écrire chez les apprenants.

On sait bien que le monde visuel s'est exposé. De ce fait, les apprenants aiment toute information visuelle. D'ailleurs, une étude scientifique affirme que les personnes de 11 à 18 ans utilisent autant leur mémoire visuelle. La littératie visuelle favoriserait donc la motivation et encourage les apprenants à écrire et elle incite l'apprenant de FLE

à renforcer son raisonnement et à construire une réflexion pour pouvoir s'exprimer scripturalement.

Parlant de la motivation, un nombre important de chercheurs se sont intéressés à ce sujet parce que l'enseignement d'une langue étrangère reste à part. Rédiger est une tâche complexe, c'est pour cette raison que certains apprenants la trouvent ennuyante. A cela, il est temps d'exploiter le monde visuel et les médias visuels pour enseigner une tâche pareil. Il ne se reste seulement de jouer sur l'aspect affectif de l'apprenant. Une fois que l'apprenti-scripteur est motivé, il peut mettre en écrit toute son imagination et sa créativité.

5.2. Pendant l'acte d'écrire

De la compréhension de la consigne à travers la littératie visuelle, l'apprenant peut non seulement acquérir du vocabulaire mais aussi le réemployer dans sa production écrite, et avec ses propres idées, il peut construire un sens qui dépasse le réel. Cela influence positivement sur la qualité de sa rédaction.

La mise en pratique de cette méthode fait de l'apprenant un sujet coopératif en classe. De plus, cela peut servir dans l'acquisition des savoirs en langue. Arriver à mettre l'apprenant en sécurité scripturale est le travail que l'enseignant doit atteindre. La littératie visuelle pourrait ainsi être un enrichissement lexical pour les apprenants de FLE.

D'autre part, la littératie visuelle peut favoriser la communication avec les apprenants qui sont peut être multiculturels. Elle transcende les barrières linguistiques. Sa mise en pratique peut clarifier la transmission d'informations, rendant ainsi le texte plus accessible et compréhensible pour l'enseignant.

5.3. Images séquentielles : cohérence visuelle

La littératie visuelle peut avoir un impact significatif sur la cohésion textuelle en renforçant les liens entre les idées. C'est la manière dont les différentes parties d'un texte sont liées entre elles de manière logique et fluide. C'est avec les images séquentielles que nous pouvons en procéder.

Les images séquentielles peuvent offrir une structure visuelle claire qui facilite la compréhension et la mémorisation des informations, quel que soit le contexte d'utilisation. Cela peut être intégré soit lors de l'explication de la consigne soit lors de la rédaction du texte : descriptif, historique ou narratif.

Par ailleurs, il est indéniablement crucial de reconnaître que l'utilisation de la littératie visuelle doit être appropriée et intentionnelle. Les images, ainsi que les questions que l'enseignant de langue pose et exploite en classe de FLE, doivent être choisies avec soin pour correspondre à la thématique de la consigne et aux compétences ciblées dans la production écrite.

Conclusion

Ce deuxième chapitre théorique a mis en évidence l'importance de l'intégration de la littératie visuelle dans la consigne d'écriture et la production écrite en classe de FLE. Nous avons discuté également le lien entre l'écriture et la réalité quotidienne des apprenants et ce qui stimule leur imagination en leur donnant des éléments visuels concrets sur lesquels s'appuyer.

L'intégration de la littératie visuelle dans la consigne d'écriture et la production écrite en classe de FLE peut permettre aux apprenants de développer leurs compétences linguistiques de manière créative, de s'engager activement dans le processus d'écriture.

L'enseignant de FLE a donc un rôle essentiel à jouer en intégrant de manière réfléchie la littératie visuelle dans sa pratique pédagogique, en offrant aux apprenants des opportunités d'explorer et de s'exprimer à travers l'image dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture.

CHAPITRE III :
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES
RÉSULTATS

Introduction

Après avoir examiné théoriquement l'intégration de la littératie visuelle comme une pratique pédagogique, il est temps de réfléchir à la manière dont celle-ci peut servir de catalyseur pour améliorer la compréhension de la consigne d'écriture et le développement des compétences en écriture chez les apprenants de 3^{ème} année moyenne sur le terrain.

Dans ce chapitre, nous optons pour une approche expérimentale. Nous présenterons, décrirons et analyserons le déroulement de l'expérimentation, pour ensuite interpréter les résultats finaux. L'objectif est de répondre à notre problématique initiale et de confirmer ou d'infirmes nos hypothèses quant à l'efficacité de la littératie visuelle dans l'amélioration de la compréhension de la consigne d'écriture et de la compétence scripturale.

1.L'enquête

1.1. Présentation de l'établissement (lieu de l'enquête)

Le CEM (Collège d'Enseignement Moyen), Lebsaira Fatma, est un établissement scolaire situé à Biskra, une ville située dans le nord-est de l'Algérie. Cet établissement était réservé aux filles, offrant un enseignement correspondant aux classes de la 6^e à la 9^e année.

Aujourd'hui, ce collège reçoit non seulement les filles mais aussi les garçons, offrant un enseignement pour le 3^{ème} palier, correspondant aux classes de la 1^{ère} année à la 4^{ème} année. Il s'inscrit dans le système éducatif algérien et suit les programmes officiels établis par le ministère de l'Éducation nationale.

L'établissement est dirigé par un directeur qui assure la gestion et l'organisation du collège. Il est soutenu par un personnel administratif dédié, qui aide à assurer le bon fonctionnement quotidien du collège.

Les enseignants de cet établissement scolaire sont chargés de dispenser les cours dans différentes matières telles que les sciences, les mathématiques, les langues, les sciences sociales et d'autres disciplines du programme scolaire.

1.2. La description de l'espace classe

La salle de classe de 3^{ème} année moyenne au CEM "Lebsayra Fatma" à Biskra en Algérie est un espace accueillant et propice à l'apprentissage des élèves. La salle est spacieuse et bien éclairée, dotée de six fenêtres pour créer une atmosphère stimulante.

Il y a un grand tableau blanc, utilisé par l'enseignant pour présenter les leçons et les activités. L'enseignant a également l'accès à du matériel pédagogique supplémentaire tels que le DataShow qui est toujours réservé aux enseignants de langue, le français et l'anglais, ou pour ceux de la physique et la science de nature.

Nous y trouvons aussi un seul bureau réservé à l'enseignant et des tables avec des chaises qui sont disposées de manière ordonnée, permettant aux élèves de travailler confortablement et de se concentrer sur leurs tâches. Les tables de la salle de classe sont organisées dans quatre rangées. Pour chaque rangée, il y a presque cinq à six tables.

1.3. Le public visé

Notre échantillon de recherche se compose d'apprenants de 3^{ème} année moyenne, issus d'un établissement comprenant quatre salles de classe pour chaque niveau. L'échantillon choisi pour notre expérimentation comprend un total de 36 apprenants, dont dix-sept (17) filles et dix-neuf (19) garçons, âgés entre treize et quatorze ans. Nous avons donc travaillé avec la totalité du groupe dont le niveau est bien hétérogène

Le choix de notre public se base sur des critères importants. Les apprenants commencent à acquérir des compétences de lecture et d'écriture plus avancées. Le programme scolaire de ce niveau aborde des thèmes liés au patrimoine dans sa deuxième séquence du deuxième projet. Cela nous a été bénéfique pour notre expérimentation, car la littératie visuelle est liée aux domaines de l'art et de l'Histoire.

Lorsque nous avons assisté aux séances de l'activité de production écrite, nous avons appris que les apprenants de 3^{ème} année moyenne rencontrent des difficultés au niveau de la compréhension de la consigne d'écriture et la pratique d'écriture. Tout cela nous a poussé à déterminer si la mise en pratique de la littératie visuelle peut réellement améliorer à la fois la compétence scripturale et la compréhension de la thématique de la consigne d'écriture chez ces apprenants.

2. La représentation du dispositif méthodologique

2.1. Méthodologie suivie

Notre mémoire de recherche se base sur une approche descriptive analytique. Nous avons choisi d'utiliser la méthode expérimentale pour mener notre recherche, ce qui nous a conduit à réaliser une étude comparative entre deux situations didactiques distinctes pour le même groupe d'apprenants.

Dans le contexte de notre recherche, nous avons mis en place deux situations didactiques différentes pour le même groupe d'apprenants, l'une où nous avons utilisé la littératie visuelle et l'autre où nous ne l'avons pas utilisée. Cela est dans le but de déterminer l'effet de la mise en pratique de la littératie visuelle sur la compétence scripturale et la compréhension de la consigne d'écriture.

2.2. Corpus

Notre corpus de recherche comprend les copies de la production écrite des apprenants. Il s'agit des copies produites avant et après l'intégration de la littératie visuelle. Dans un premier temps, nous examinerons les copies recueillies lors du pré-test, où nous leur avons demandé d'insérer la description du patrimoine kabyle, dans des différents aspects, dans un récit historique, en lien avec son importance dans le programme de la 3^{ème} année moyenne. Ensuite, nous analyserons les copies obtenues lors du post-test, après avoir intégré la littératie visuelle dans l'enseignement de l'activité de préparation à l'écrit et de la production écrite.

En se basant sur les données obtenues à partir de ces données, une analyse comparative sera entreprise concernant les productions écrites du premier essai(le premier jet) et celles engendrées lors du second (le deuxième jet). C'est donc par le biais de cette démarche que nous pouvons confirmer ou infirmer nos hypothèses. De manière conséquente, notre corpus de recherche se compose d'un total de vingt (20) copies issues du premier jet ainsi que vingt (20) copies issues du second jet.

2.3. Le matériel

Comme précédemment mentionné, notre expérimentation a été menée avec le même groupe d'apprenants. Avec le groupe expérimental, nous avons utilisé uniquement le tableau blanc de la salle de classe et les cahiers de brouillon. Pour le

groupe expérimental, nous avons introduit différents supports supplémentaires : des images, un projecteur (DataShow) et un ordinateur portable.

Cette étude a pour but de comparer l'effet de l'intégration de la littératie visuelle lors des activités d'écriture. Un groupe expérimental a été exposé à ces supports visuels, tandis qu'un groupe témoin a suivi un enseignement conventionnel sans recourir à la littératie visuelle.

Dans notre groupe expérimental, nous avons également utilisé la même consigne, mais cette fois-ci en fournissant onze (11) images représentant le patrimoine kabyle dans ses différents aspects. Parmi ces images, quatre sont liées au patrimoine artisanal, notamment la poterie. Deux images mettent en scène la femme kabyle avec sa robe traditionnelle et ses bijoux. Une seule image est dédiée au Burnous. Une autre image illustre le patrimoine culinaire, tandis que trois images représentent le patrimoine culturel et musical de la région kabyle.

3. Le déroulement de l'expérimentation

3.1 . Pré-test

Dans le cadre de ce mémoire en didactique du français langue étrangère (FLE), un pré-test a été réalisé afin d'évaluer le niveau initial de compétences en production écrite des apprenants de la 3^{ème} année moyenne.

La première visite à l'établissement était le 19 Février 2023, de 9h00 à 10h00, et de 14h00 à 15h00. Nous avons assisté avec l'enseignante de français dans les séances de l'activité de production écrite. Lors de notre arrivée en classe et étant donné que c'était notre premier contact avec le groupe, conformément à sa pratique habituelle, l'enseignante a accueilli les étudiants et a cherché à établir une communication avec eux. Elle nous a présenté aux étudiants, et elle leur a expliqué la raison principale de notre présence. A chaque séance, l'enseignante commence son cours en procédant à un petit rappel relatif à la séquence afin de faire participer les apprenants.

Nous avons appris comment cette activité est enseignée dans le cycle moyen, plus particulièrement la 3^{ème} année. L'activité de production écrite se fait sur trois étapes : la préparation à l'écrit, la séance de production et finalement la synthèse. Ceci est appelé processus rédactionnel. C'est pour cela que nous avons encore assisté aux

reste des séances. Les séances du processus rédactionnel étaient successives. L'une vient après l'autre.

En se mettant derrière, nous avons pu diagnostiquer le niveau de compétence des apprenants. Nous avons remarqué que les garçons sont plus réceptifs par rapport aux filles. Cependant, la participation n'est pas organisée. D'autres répondent avec ce qu'ils ont comme connaissances mais, ne sont pas relatives à ce qui est sur le tableau comme consigne.

Les apprenants qui sont au derrière ne suivent pas tous l'enseignante. Durant la séance de la préparation de l'écrit, l'enseignante a bien expliqué la consigne. En effet, de nombreux apprenants la sollicitent, pour passer à la rédaction, en utilisant parfois la langue maternelle et rarement le français. Ce sont des questions qui se répètent à chaque fois.

3.2 . Test

3.2.1. Première séance

Comme cela, nous avons commencé avec l'ensemble du groupe dans la séance de remédiation et travaux dirigés pour ne pas perturber l'avancement des cours. La première séance a vu le jour le 22 février 2023 à 16h00.

L'établissement où nous avons réalisé notre expérimentation, ont l'habitude de diviser l'ensemble du groupe en deux : l'une pour les filles et l'autre pour les garçons. C'est la raison pour la quelle nous avons insisté de travailler avec la totalité du groupe pour que notre recherche soit crédible et logique : nous ne voulions pas travailler seulement avec un seul sexe pour le groupe témoin, ou l'autre.

Durant la première séance, dédiée à la préparation à l'écrit, nous avons commencé tout d'abord à prendre contact avec les apprenants et mémoriser leur prénoms et à mentionner la présence pour mettre l'apprenant en sécurité vu que nous ne sommes pas leur enseignante. Puis, nous avons passé à l'écriture de la consigne d'écriture au tableau. Cela nous a pris presque 10 minutes. La consigne que nous avons donnée aux apprenants est la suivante :

Tu as assisté à une exposition du Mois du patrimoine à la Maison de la Culture. En visitant les stands, tu as été captivé(e) par la richesse et la diversité du patrimoine kabyle.

À partir de la banque de mots, rédige un texte descriptif, d'une dizaine de lignes, dans un récit historique de ce patrimoine, en mettant en avant ses différents types, tels que le patrimoine culinaire, vestimentaire, artisanal et musical. Assure-toi d'inclure des détails précis sur chaque aspect du patrimoine pour capturer l'intérêt du lecteur.

Pour aider les apprenants à rédiger, nous avons leur proposé une banque de mot, comme d'habitude, qui se compose de noms, adjectifs et verbes

Noms	Adjectifs	Verbes
<i>Patrimoine - Habit- la poterie Le burnous - El fouta- Vêtement - Les bijoux- Plat -la robe kabyle- Tradition -Richesse.</i>	<i>Culinaire - Artisanal - Vestimentaire - Traditionnel Patrimoniale - Délicieux - Culturel - Magnifique.</i>	<i>Porter - Considérer – Être - Faire - Captiver - S'immerger - Admirer – Stocker - Mettre en valeur.</i>

La séance de préparation à l'écrit ces dernières années ne se fait pas comme avant. Aujourd'hui, cette séance est dédiée seulement à l'explication et l'analyse de la consigne et non pas aux activités qui ont une relation avec la grammaire, le vocabulaire etc.

Ensuite, pour faire parler les apprenants nous avons posé des questions relatives à la séquence étudiée. Ces questions sont orales, nous pouvons citer à titre d'exemple :

- Quel est l'intitulé de la séquence ?
- Qu'est ce qu'un patrimoine ?
- Quels sont les différents types de patrimoine ?
- L'Algérie est un pays riche en patrimoine, citez-moi des exemples.

Les apprenants participent d'une manière aléatoire. De ce fait, nous avons exploité leurs réponses pour expliquer la consigne. Un volontaire a lu la consigne à haute voix.

Ensuite, nous avons analysé la consigne ensemble en leur demandant le sens de chaque mot. Notre intervention est obligatoire quand ils n'arrivent pas à deviner la signification des phrases. Après avoir expliqué la consigne, nous avons passé à ce qui fait participer de plus l'apprenant. Nous avons leur demandé oralement de :

- Soulignez les mots clés.
- Soulignez d'un trait les mots qui renvoient au thème.
- Soulignez de deux traits les mots qui renvoient à la tâche.

Après avoir obtenu des réponses, nous avons passé directement à ce qu'ils doivent faire en expliquant l'introduction proposée. De nombreuses questions ont été posées par rapport à la consigne : nombre de lignes, nombre de paragraphes etc. Ce qui nous fait prendre du temps.

En répétant le travail demandé, nous avons opté pour une co-élaboration de la grille d'évaluation. La majorité des apprenants ont donné des critères hors thème. En se basant sur leurs réponses, que nous avons pu écrire au tableau les critères pour la production écrite. Parmi ces sous critères, il y a : l'emploi du vocabulaire approprié à la description (adjectifs, adverbess etc.), l'emploi des connecteurs logiques, respect du corps du texte à produire (développement et conclusion) etc.

3.2.2. Deuxième séance

Le lendemain, le 23 Février à 9h00, nous avons pris la séance pour en faire une séance de production écrite seulement. Les apprenants sont censés rédiger une production écrite descriptive à partir de ce qu'ils ont vu dans la première séance.

Après avoir réécrit la consigne au tableau, nous avons débuté notre explication de la séance par faire un petit rappel sur la consigne d'écriture. Certains apprenants en ont posé des questions. Ceci nous a laissé de réexpliquer pour une autre fois le texte procédural.

Ensuite, nous avons distribué aux apprenants des feuilles de papier format A4. Chaque feuille comprend la consigne d'écriture et des pointillés permettant à l'apprenant à rédiger de manière ordonnée.

Nous avons remarqué qu'une dizaine d'apprenants n'ont même pas l'envie d'écrire. Cela a été justifié par la non-désirée d'apprendre le français. Les apprenants ont pris du temps pour commencer à rédiger malgré la consigne est sous leurs yeux, ils ne

cessent pas de nous solliciter. C'est pour cette raison que nous avons passés aux apprenants un par un pour voir leurs performances. Enfin, nous avons ramassé les copies de tous les apprenants. D'autres ont laissé leurs copies vides ou contenant seulement le texteprocédural.

3.2.3. Troisième séance

La troisième séance a vu le jour le dimanche 01 Mars 2023. Ce jour-là, les apprenants ont deux heures de français : l'une était à 11h00 et l'autre était à 14h00. Pour faire notre cours, nous avons utilisé le DataShow. Nous avons commencé par faire l'appel. Ceci est dans le but de mémoriser les prénoms des apprenants. Nous avons trouvé trois absences. Ensuite, nous avons directement commencé notre cours par un petit rappel de la séance. C'était un rappel implicite.

Ensuite, en 10 min, nous avons écrit au tableau la consigne d'écriture. Nous avons insisté pour que notre écriture soit lisible. Nous avons demandé aux deux volontaires pour lire la consigne d'écriture. Une autre lecture est faite par nous pour que les apprenants se concentrent bien avec nous.

Après avoir terminé la lecture, nous avons discuté la consigne en la reformulant. Pour se faire, nous avons posé des questions implicites pour avoir des réponses qui peuvent reformuler le passage de la consigne. Des questions relatives à la tâche, d'autres relatives à la thématique.

Pour mieux comprendre la consigne, nous avons essayé de la déchiffrer par l'identification des mots-clés et les indices qui pourraient indiquer le type de description attendue. Puis, nous avons passé directement à l'explication des expressions ou des termes spécifiques liés au patrimoine kabyle en relevant les informations essentielles que la consigne demande pour écrire. Les apprenants étaient motivés par le fait qu'il passe à chaque fois au tableau pour souligner ou entourer ce qui est demandé.

Après avoir terminé le processus de l'explication de la consigne. Nous avons élaboré ensemble le plan de la rédaction en écrivant les critères d'évaluation sur le tableau, c'est une co-élaboration. Et puis, nous avons commencé à présenter les images à l'aide du Datashow.

Les images que nous avons choisies sont des images fixes et colorées qui peuvent être exploitées en classe, onze (11) images. Chaque ensemble d'images donne

une idée générale évoquant le patrimoine kabyle tels que la poterie, la robe kabyle, le Burnous, Yennayer etc.(Voir l'annexe n°4)

En intégrant la littérature visuelle : nous avons présenté les images une par une, suivies de questions qui font parler et font réfléchir les apprenants. Notre but en présentant les images est de laisser l'apprenant à les critiquer et les interpréter et à acquérir un certain vocabulaire pour l'aider à rédiger par la suite.

Les apprenants étaient très motivés. Cela pourrait être dû au visuel et à la diversité des images. D'autres étaient assoiffés à découvrir la suite des images. Les questions que nous avons proposées avaient toujours un but (Voir l'annexe n°1) spontanément, nous avons exploité leurs réponses pour poser d'autres questions.

La discussion entre les apprenants et nous, était si enrichissante. Les apprenants ne cessent pas de participer en donnant des exemples non seulement sur le patrimoine kabyle mais aussi avec d'autres patrimoines en les comparant à celui-ci. Tout cela nous a pris presque 30min.

Comme ils s'intéressent plus à la séance et pour assurer qu'ils ont compris la consigne, nous avons leur posé une question globale concernant le résumé des images en citant les types du patrimoine. Cela a duré seulement 4 min.

3.2.4. Quatrième séance

L'après-midi du même jour, nous avons distribué les feuilles comprenant la consigne d'écriture, la banque de mots, les pointillés et cinq(05)images que nous avons interpréter dans la séance de la préparation de l'écrit. Les apprenants ont directement passé à écrire contrairement à la première séance. Ils ne nous ont pas demandé de l'aide comme auparavant.

Pour assurer qu'ils ont bien compris la consigne, nous sommes passé aux tables pour voir leurs performances. Celui qui nous a écrit la consigne dans les pointillés réservés à la production, à rédiger la production écrite sans aide. Tout le groupe a terminé avant l'heure. De ce fait, nous leur avons demandé de réviser leurs productions écrites avant de l'écrire au propre pour ramasser par la suite leurs copies.

3.3. Post-test

Le post-test a été effectué pour évaluer l'évolution des compétences scripturales des apprenants suite à l'intégration de la littératie visuelle dans la compréhension des consignes et l'expression écrite. Après avoir minutieusement analysé les copies des apprenants, nous avons programmé une séance supplémentaire le 15 mars 2023 à 9h00 afin de conclure notre expérimentation.

Pour pouvoir montrer les progrès réalisés, nous avons sélectionné une copie spécifique pour effectuer une comparaison entre la première rédaction et le texte final. Les deux textes ont été écrits au tableau, permettant ainsi une visualisation directe de l'amélioration obtenue par les apprenants. Cette démarche nous a fourni des données tangibles pour évaluer l'impact de l'intégration de la littératie visuelle sur leurs compétences scripturales.

Les apprenants ont démontré une grande motivation tout au long de l'expérimentation, ce qui a été confirmé par les nombreuses appréciations que nous avons reçues. Une observation intéressante que nous avons faite est que les apprenants ne semblaient pas être attirés par l'enseignement de l'activité de production écrite selon la méthode traditionnelle, mais ils étaient davantage enthousiasmés par l'approche visuelle.

Même les apprenants qui étaient initialement moins intéressés par la langue ont exprimé leur satisfaction à l'égard de la séance. L'un d'entre eux a même déclaré : « *J'ai beaucoup aimé cette séance car elle sort de l'ordinaire.* » Nous avons également constaté que l'enseignante s'est montrée très engagée dans la discussion sur la littératie visuelle et a manifesté son appréciation pour cette idée novatrice.

Au terme de cette séance, nous avons clôturé notre enquête avec un profond sentiment de gratitude et avons tenu à exprimer nos sincères remerciements à l'enseignante et à tous les apprenants qui ont participé. Nous avons chaleureusement souhaité à chacun d'entre eux une réussite et un épanouissement continu dans leurs études.

4. Analyse et interprétation des données

Dans cette section, nous présenterons notre démarche pour valider ou invalider les critères liés à la production écrite et à la consigne. Nous expliquerons comment nous avons analysé chaque critère et évalué le taux d'amélioration ou d'échec des participants.

Notre analyse consiste en une évaluation qualitative dans laquelle nous comparerons les résultats du premier jet et du deuxième jet afin d'identifier les erreurs et d'évaluer l'efficacité de la littératie visuelle.

L'objectif de cette analyse qualitative est d'examiner les productions écrites des deux versions pour repérer les différences. Nous allons identifier les erreurs, les améliorations et les impacts de l'utilisation de la littératie visuelle dans le processus d'écriture.

En comparant les résultats du premier jet et du deuxième jet, nous chercherons à déterminer si l'intégration de la littératie visuelle a eu un impact positif sur l'organisation et la structure des textes produits. Nous examinerons également si les erreurs identifiées dans le premier jet ont été corrigées dans le deuxième jet grâce à l'utilisation de la littératie visuelle.

Cette analyse qualitative nous permettra de mieux comprendre l'efficacité de la littératie visuelle en tant qu'outil pour améliorer la qualité des productions écrites et pour soutenir le développement des compétences en écriture et remédier à l'incompréhension de la consigne d'écriture.

Pour analyser les copies des apprenants, nous avons utilisé une grille d'évaluation comprenant sept critères subdivisés de sous-critères (voir Annexe n°3) C'est à travers cette grille que nous avons pu interpréter toutes les données recueillies.

4.1. Présentation des éléments de la grille

Dans le cadre de notre étude, nous avons élaboré une grille d'évaluation soigneusement conçue, comprenant différents éléments, afin d'évaluer de manière précise et équitable les compétences des apprenants de 3^{ème} année moyenne. (Voir l'annexe n°3)

a- Organisation et structure du texte

Dans le contexte d'une production écrite sur le patrimoine kabyle, ce critère évalue la manière dont le texte est organisé et structuré pour mettre en valeur les

différents aspects du patrimoine kabyle. Il s'agit de prendre en compte le développement et la conclusion.

b- Respect de la consigne

Ce critère évalue si l'apprenant a respecté la consigne spécifique de produire un texte sur le patrimoine kabyle. Il examine si le texte aborde les éléments clés du patrimoine kabyle tels que les différents aspects du patrimoine. Une attention particulière est accordée au type du texte et à la compréhension précise de la consigne et à sa mise en œuvre adéquate.

c- Richesse du vocabulaire

Ce critère évalue la diversité et l'adéquation du vocabulaire utilisé par l'apprenant. Il examine la capacité de l'apprenant à choisir des mots précis et appropriés pour exprimer ses idées.

d- Grammaire et syntaxe

Parmi les éléments qui sont prise en compte sont : la précision de l'utilisation des structures grammaticales, la conjugaison des verbes, l'accord des mots et des adjectifs, etc.

e- Cohérence textuelle

Une attention particulière est accordée à la progression des idées, à la capacité de l'apprenant à développer des liens logiques entre les différents éléments du texte.

f- Cohésion textuelle

Ce critère vise à évaluer la manière dont les différentes parties du texte sont liées entre elles. Il évalue l'utilisation appropriée des connecteurs logiques, des pronoms, des références et autres outils linguistiques pour assurer une transition fluide entre les idées.

g- Originalité et créativité

Cela est pour voir si l'apprenant présente des idées nouvelles, des perspectives uniques ou des approches originales dans son texte. La capacité à captiver l'attention du lecteur

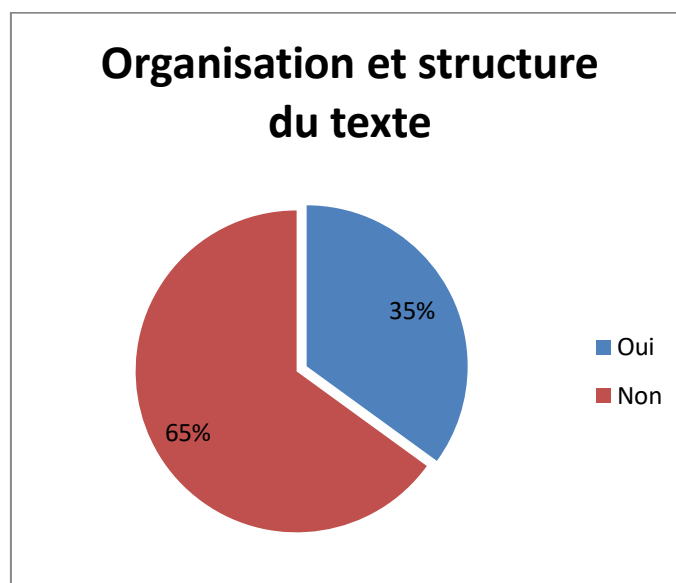
4.2. Analyse des données du 1er groupe

a- Organisation et structure du texte

➤ Tableau n°1

	Oui	Non
Nombre des apprenants	13	7
Totale en pourcentage	65%	35%

➤ Graphe n°1



Commentaire

Cette représentation présente une majorité de réponses positives, avec 65% en faveur du critère évalué. Cela indique que la majorité des élèves ont démontré une bonne maîtrise de l'organisation et de la structure dans leurs textes descriptifs. Cependant, il est également important de noter que 35% des réponses étaient négatives, ce qui souligne qu'il y a encore une proportion d'élèves qui peuvent améliorer leur capacité à organiser et structurer leurs textes de manière adéquate.

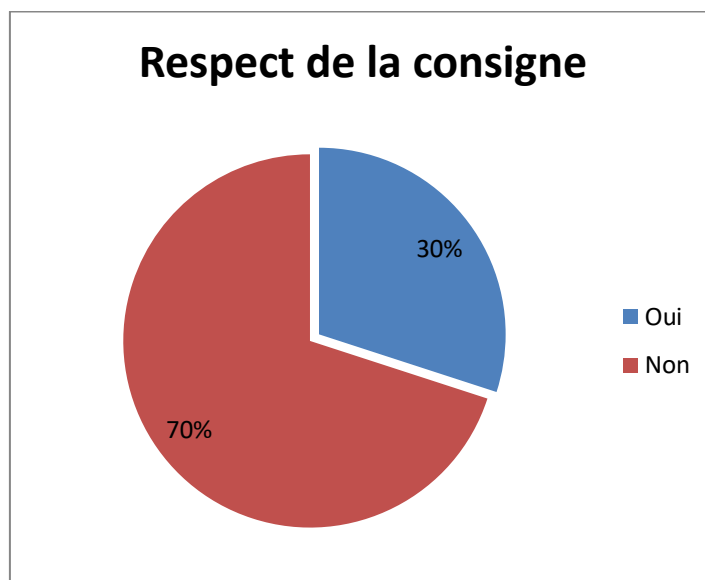
b- Respect de la consigne

➤ Tableau n°2

	Oui	Non

Nombre des apprenants	6	14
Totale en pourcentage	30%	70%

➤ **Graphe n°2**



Commentaire

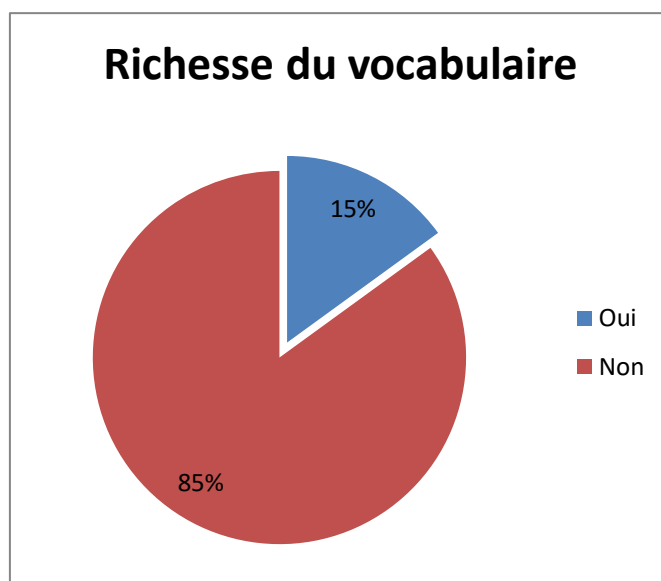
Cela présente une majorité écrasante de réponses négatives, avec 70% en faveur du critère évalué. Cela indique que la majorité des élèves n'ont pas réussi à respecter la consigne donnée pour la rédaction de leur texte descriptif soit au niveau de la thématique soit au niveau des tâches à réaliser. 30% d'entre eux ont réussi à respecter les éléments demandés.

c- Richesse du vocabulaire

➤ **Tableau n°3**

	Oui	Non
Nombre des apprenants	3	17
Totale en pourcentage	15%	85%

➤ **Graphe n°3**



Commentaire

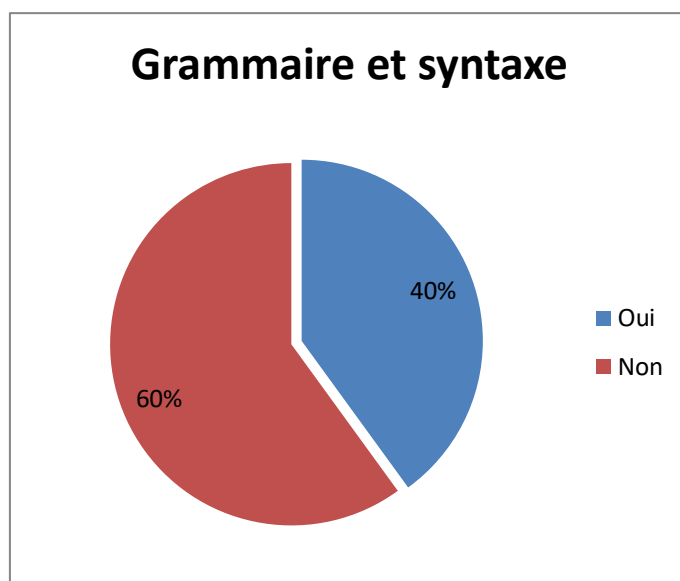
Nous pouvons constater que la richesse du vocabulaire pour la description, notamment l'utilisation d'adjectifs et d'adverbes, présente une majorité écrasante de réponses négatives, avec 85% en faveur du critère évalué. Cela suggère que la majorité des élèves ont rencontré des difficultés dans l'utilisation d'un vocabulaire varié et précis pour enrichir leurs descriptions.

d- Grammaire et syntaxe

➤ Tableau n°4

	Oui	Non
Nombre des apprenants	8	12
Totale en pourcentage	40%	60%

➤ Graphe n°4



Commentaire

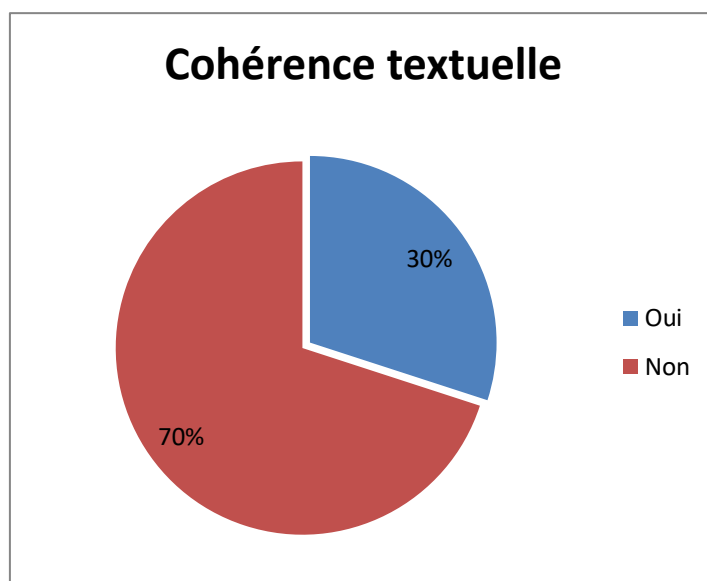
Nous pouvons constater un nombre important d'apprenants avec 60% qui ne maîtrisent pas les règles grammaticales suivant la syntaxe. Cela suggère que la majorité d'eux ont rencontré des difficultés dans l'application correcte des règles grammaticales et la construction de phrases cohérentes dans leurs textes descriptifs.

e- Cohérence textuelle

➤ Tableau n°5

	Oui	Non
Nombre des apprenants	6	14
Totale en pourcentage	30%	70%

➤ Graphe n°5



Commentaire

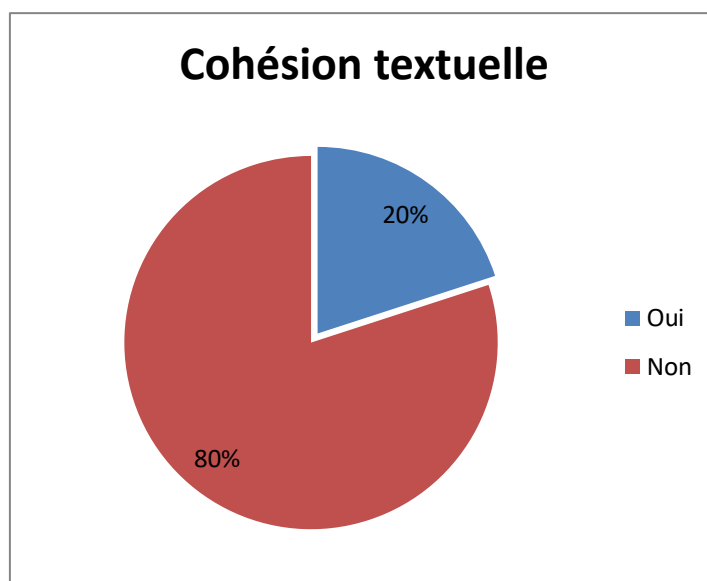
Il est clairement observable qu'elle est dominée par une majorité écrasante de réponses négatives, atteignant 70%. Ce résultat met en évidence les difficultés rencontrées par la majorité des apprenants.

f- Cohésion textuelle

➤ Tableau n°6

	Oui	Non
Nombre des apprenants	4	16
Totale en pourcentage	20%	80%

➤ Graphe n°6



Cela montre que 80% des apprenants n'ont pas assuré la fluidité et la compréhension du texte. Il est essentiel que les éléments du texte soient liés de manière logique et que des connecteurs appropriés soient utilisés pour faciliter la transition entre les idées. Cela se traduit en 16 apprenants.

g- Créativité et originalité

➤ Tableau n°7

	Oui	Non
Nombre des apprenants	1	19
Totale en pourcentage	5%	95%

➤ Graphe n°7



Commentaire

L'observation minutieuse de la représentation graphique dédiée à la créativité et à l'originalité révèle une réalité préoccupante, avec une écrasante majorité de réponses négatives, représentant 95% des réponses. Cette constatation met en lumière les défis rencontrés par la grande majorité des individus dans leur quête d'expression créative et d'innovation dans leurs écrits descriptifs.

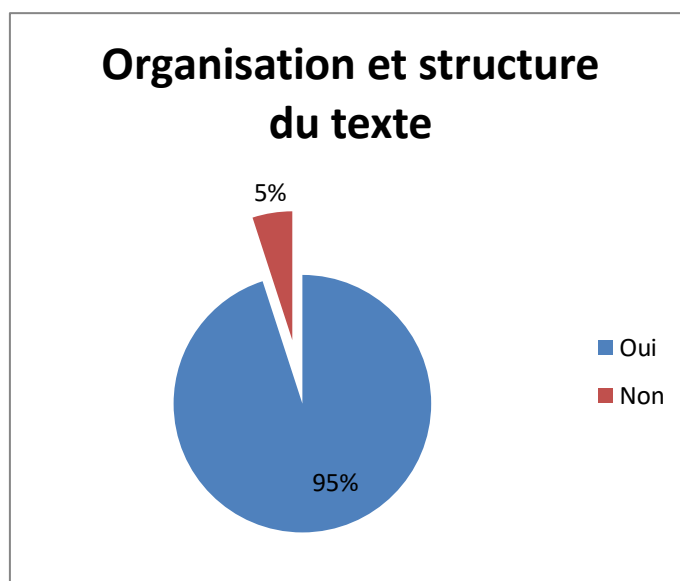
4.3. Analyse des données du deuxième groupe

a- Organisation et structure du texte

➤ Tableau n°1

	Oui	Non
Nombre des apprenants	19	1
Totale en pourcentage	95%	5%

➤ Graphe n°1



Commentaire

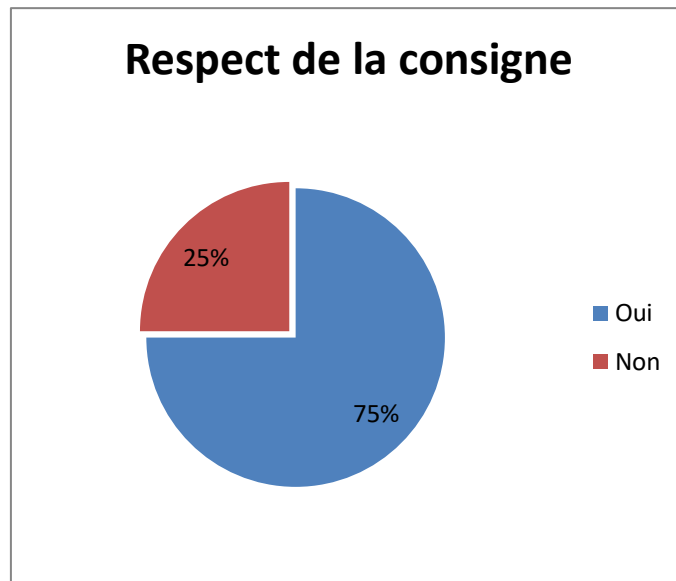
Cette représentation graphique témoigne de l'excellence et de la compétence démontrée par une large majorité d'apprenants en matière d'organisation et de structure du texte. 95 % d'eux ont réussi l'architecture textuelle. Cependant, un certain nombre n'ont pas pleinement réussi ce critère.

b- Respect de la consigne

➤ Tableau n°2

	Oui	Non
Nombre des apprenants	15	5
Totale en pourcentage	75%	25%

➤ Graphe n°2



Commentaire

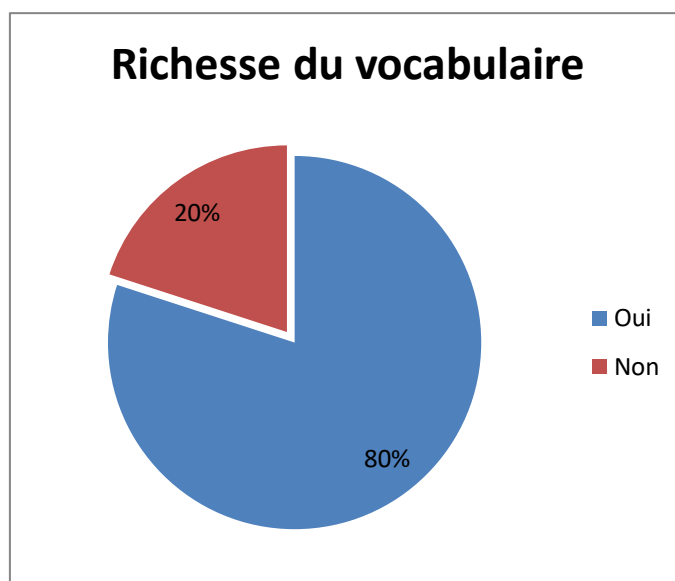
La contemplation attentive de la représentation graphique consacrée au respect de la consigne révèle une situation contrastée, avec une majorité appréciable d'apprenants, soit 75%, qui ont réussi à satisfaire les exigences de la consigne.

c- Richesse du vocabulaire

➤ Tableau n°3

	Oui	Non
Nombre des apprenants	16	4
Totale en pourcentage	80%	20%

➤ Graphe n°3



Commentaire

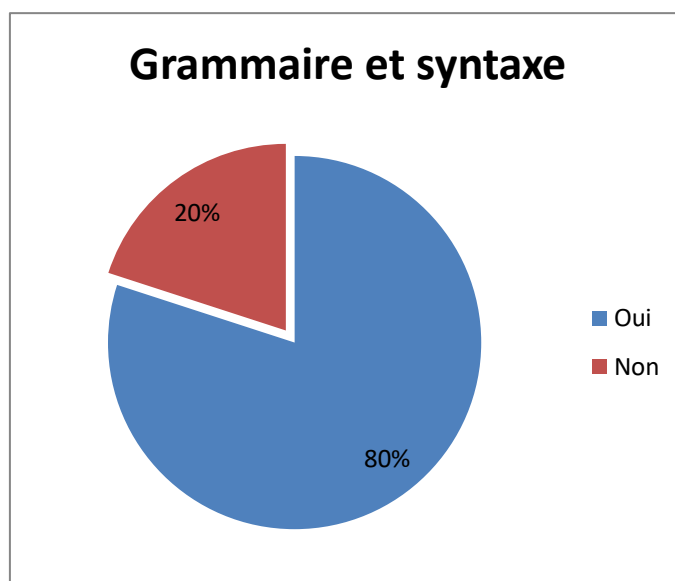
La représentation graphique dédiée au respect de la richesse du vocabulaire descriptif révèle une performance encourageante, avec une majorité notable d'apprenants, soit 80%, qui ont réussi à atteindre cet objectif. Ces résultats témoignent de l'engagement et de l'effort déployés par ces apprenants pour enrichir leurs écrits descriptifs avec des adjectifs et des adverbes expressifs.

d- Grammaire et syntaxe

➤ Tableau n°4

	Oui	Non
Nombre des apprenants	16	4
Totale en pourcentage	80%	20%

➤ Graphe n°4



Commentaire

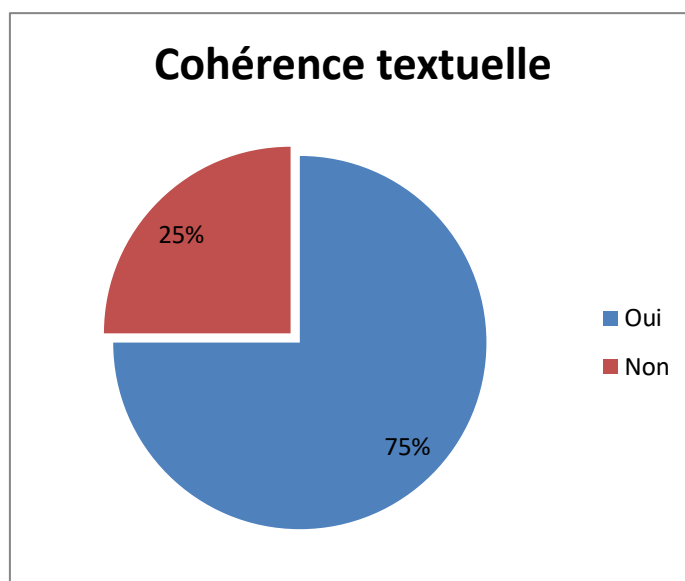
Il est observable que cela révèle des résultats prometteurs, avec une majorité remarquable d'apprenants, soit 80%, qui ont réussi à démontrer une maîtrise adéquate de ces aspects fondamentaux de la langue, contrairement au reste des apprenants.

e- Cohérence textuelle

➤ Tableau n°5

	Oui	Non
Nombre des apprenants	15	5
Totale en pourcentage	75%	25%

➤ Graphe n°5



Commentaire

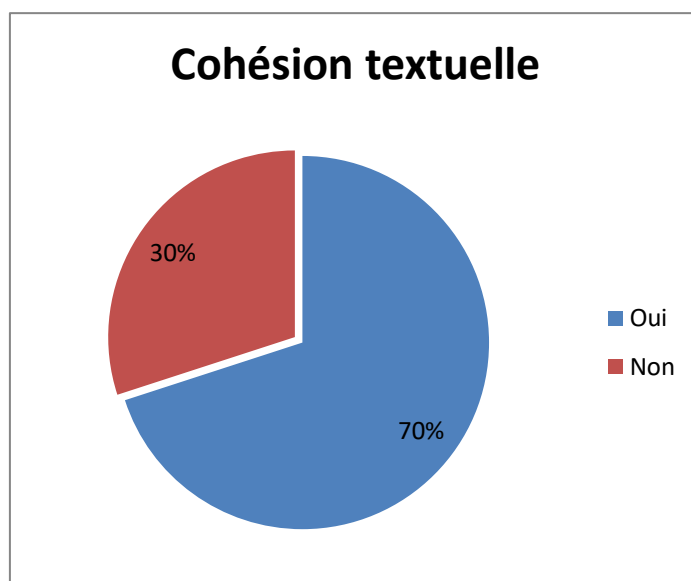
Cette représentation graphique met en évidence la cohérence textuelle et présente des résultats encourageants, le fait que 75% des apprenants aient réussi est un signe positif, indiquant que la majorité d'entre eux a une bonne compréhension de la cohérence textuelle.

f- Cohésion textuelle

➤ Tableau n°6

	Oui	Non
Nombre des apprenants	14	6
Totale en pourcentage	70%	30%

➤ Graphe n°6



Commentaire

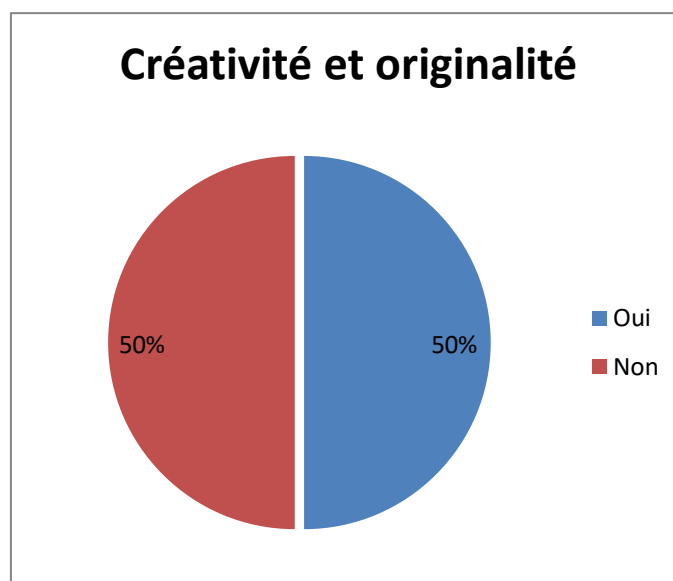
Un taux de réussite de 70% montrant que la majorité des apprenants ont pu assurer une connexion et une certaine continuité des idées dans leurs productions écrites.

g- Créativité et originalité

➤ Tableau n°7

	Oui	Non
Nombre des apprenants	10	50
Totale en pourcentage	50%	50%

➤ Graphe n°7



Commentaire

Cette représentation graphique met en évidence la créativité, l'innovation et l'expression personnelle avec un taux de réussite de 50%. Cela montre que 10 apprenants ont pu mettre en écrit leurs idées de manière créative.

5. Étude comparative

En analysant les données recueillies lors de notre expérimentation, nous avons entrepris une étude comparative visant à mettre en évidence le rôle de la littératie visuelle. Notre objectif était de comparer les séances d'activité de production écrite menées selon deux modalités distinctes. Le premier groupe, sans l'utilisation de supports visuels, et le deuxième groupe, intégrant la littératie visuelle. Au cours de cette comparaison, nous avons observé une différence significative entre les deux approches.

Durant la séance de la préparation à l'écrit du premier groupe, les apprenants ne cessent pas de nous solliciter. Nous avons répété la consigne plusieurs fois pour que chaque apprenant comprenne ce qui est demandé. Ils avaient donc du mal à saisir pleinement ce qui est demandé. Certes, ce n'est le cas pour tout le groupe mais une majorité d'eux.

En revanche, durant l'intégration de la littératie visuelle, cela a permis aux apprenants de visualiser et d'interpréter plus facilement les exigences de la tâche, l'aidant ainsi à comprendre la thématique pour produire des écrits qui répondaient de manière plus précise aux consignes données. Notre explication de la thématique avec les

images a permis une meilleure compréhension. Ceci nous l'avons remarqué dans les copies des apprenants.

Le premier groupe, privé de l'apport visuel, semblait manquer d'enthousiasme lorsqu'il s'agissait d'écrire. Ils étaient moins enclins à exprimer leurs idées et leurs pensées par écrit. Certains d'eux ont laissé leurs copies vides.

Cependant, grâce à l'utilisation de supports visuels, a développé une réelle envie d'écrire. Les images ont agi comme des stimuli visuels inspirants, incitant les apprenants à explorer leur créativité et à exprimer leurs idées avec enthousiasme.

Contrairement au premier groupe qui présentait une tendance à utiliser des mots courants et répétitifs, un lexique limité, le deuxième groupe a démontré une utilisation plus étendue et variée du lexique. Ceci dit, les images ont favorisé l'exploration de nouveaux mots et expressions, permettant aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire et de rendre leurs écrits plus nuancés et expressifs.

De surcroît, en l'absence de la littératie visuelle, ils avaient du mal à maintenir une progression logique dans leurs textes. Par contre, le deuxième groupe a démontré une certaine cohérence dans leurs écrits.

Parlant de l'originalité, le premier groupe présentait des productions écrites relativement conventionnelles et manquait d'originalité et de créativité. Le manque de stimuli visuels a limité leur capacité à explorer de nouvelles idées et à développer des approches créatives.

Tandis que le deuxième groupe a pu exprimer une plus grande originalité et créativité dans leurs écrits. Les supports visuels leur offrent des possibilités d'interprétation et d'expression créative, conduisant à des productions écrites plus imaginatives et uniques.

D'après les éléments que nous avons précédemment exposés en détail, il est clair qu'il existe une différence significative entre les deux groupes. Ceci s'explique soit en compréhension de la consigne soit en pratique d'écriture.

6. Synthèse

Avant l'expérimentation, les apprenants avaient des difficultés à comprendre ce qui est demandé dans la consigne d'écriture, ce qui les rendait désintéressés à l'activité de production écrite et démotivés pendant la séance, ils n'avaient également pas l'envie d'écrire. D'autres trouvent cette activité complexe et s'acquièrent au hasard.

Après l'expérimentation et après avoir analysé et interprété les activités qui sont destinées aux apprenants de la troisième année moyenne et à l'appui des résultats obtenus, nous avons pu constater une différence significative entre les deux modalités.

Cela est sur plusieurs plans : la compréhension de la consigne, la créativité, la richesse du lexique etc. Le deuxième groupe, bénéficiant de la LIV, a surpassé le premier groupe en termes de clarté, de cohérence, d'originalité et de compréhension des consignes etc.

L'intégration de la LIV a eu un impact positif sur l'envie d'écrire du deuxième groupe. Cela est dû à la bonne compréhension de la consigne d'écriture. Cette dernière a laissé un effet positif sur les compétences des apprenants de la 3^{ème} année moyenne en matière d'écriture.

7. Obstacles confrontés

Un obstacle majeur auquel nous avons été confrontés lors de notre recherche sur la littératie visuelle pour notre mémoire est le manque de documentation disponible en français sur ce sujet spécifique. Nous avons surmonté cet obstacle en ayant recours à la traduction de l'anglais vers le français.

Nous avons veillé à ce que la traduction soit précise et fidèle au sens original afin de ne pas limiter notre recherche. Bien que cela ait demandé des efforts supplémentaires, nous avons pu exploiter les ressources anglophones pertinentes et les adapter à notre étude en français.

Grâce à cette démarche, notre recherche n'a pas été restreinte par le manque de documentation dans notre langue cible. Nous avons ainsi pu accéder à un ensemble plus large de connaissances et d'informations pour approfondir notre compréhension de la littératie visuelle et mener notre étude de manière approfondie et rigoureuse.

Un autre obstacle auquel nous avons été confrontés dans notre recherche était la division des apprenants en deux groupes distincts lors des séances de travaux dirigés et

de remédiation dans l'établissement avec lequel nous avons collaboré. Durant ces séances, les apprenants doivent être répartis en un groupe exclusivement composé de garçons et un autre groupe exclusivement réservé aux filles.

Cependant, afin de garantir la fiabilité et la crédibilité de notre recherche, nous avons pris la décision de ne pas travailler avec ces deux groupes séparés, mais plutôt avec l'ensemble du groupe, qui présentait une hétérogénéité. Cette approche nous a permis de mieux représenter la diversité des apprenants et de tirer des conclusions plus générales et pertinentes sur l'apport de la littératie visuelle.

Tout en veillant à ne pas perturber la progression des cours, nous avons intégré nos séances de travaux dirigés et parfois même de cours pour mener nos activités de recherche de manière fluide et cohérente. Ainsi, nous avons pu surmonter cet obstacle organisationnel et maximiser la validité de nos résultats.

Conclusion

Au cours de notre expérimentation, nous avons utilisé la littératie visuelle dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), plus précisément dans une activité de production écrite comprenant une consigne d'écriture. L'objectif de cet outil était de susciter l'envie d'écrire chez les apprenants de la 3^{ième} AM, de leur faciliter la compréhension de la consigne et d'améliorer leurs compétences en écriture.

Les résultats de notre expérimentation mettent en évidence la valeur ajoutée de ces outils lorsqu'ils sont utilisés de manière appropriée et mis à la disposition des enseignants. La LIV se révèle ainsi être un outil précieux pour soutenir les apprenants dans leur apprentissage de l'écriture, en favorisant une meilleure expression, une compréhension accrue et une motivation renforcée.

**CONCLUSION
GÉNÉRALE**

La pratique de l'écriture au collège est devenue un élément incontournable pour atteindre le succès dans les nouveaux programmes de français de troisième année moyenne, étant donné l'importance qui lui est accordée dans les méthodes pédagogiques mises en œuvre en classe. Cependant, les résultats obtenus ne sont pas à la hauteur des attentes escomptées.

Certains apprenants éprouvent des difficultés à appréhender les consignes d'écriture ainsi que la thématique qui leur est proposée. Cette situation a un impact significatif sur la qualité de leurs productions écrites et les plonge dans un sentiment d'insécurité quant à leur aptitude à s'exprimer par écrit. Par conséquent, ils se trouvent confrontés à d'importantes difficultés dans la production écrite

La problématique que nous abordons dans la première partie de notre travail met en évidence la situation d'échec rencontrée par les apprenants en matière de production écrite. À partir de notre constat selon lequel un nombre considérable d'apprenants échouent dans cette compétence et éprouvent des difficultés à appréhender la thématique, nous nous concentrons sur les élèves de la 3^{ème} année moyenne.

Notre choix se porte sur un nouveau concept, la littératie visuelle, qui vise à améliorer la compréhension des consignes et l'activité d'écriture en utilisant l'exploration visuelle comme point de départ. Notre intérêt se concentre spécifiquement sur l'exploitation du support visuel afin de favoriser la compréhension et de stimuler le processus d'écriture.

Nous avons ainsi construit un travail de recherche ayant double objectif :

- Montrer l'utilité de la mise en pratique de la littératie visuelle (LIV) dans la compréhension de la thématique des consignes d'écriture chez les apprenants de la 3^{ème} année moyenne.
- Montrer comment la LIV peut contribuer à une amélioration globale des compétences en expression écrite chez ces apprenants.

Notre expérience en classe a été révélatrice quant aux objectifs que nous nous étions fixés. Nous avons entrepris de travailler sur l'écriture en veillant tout d'abord à une compréhension claire des consignes par les apprenants, à susciter en eux le désir d'écrire, ainsi qu'à leur fournir les moyens et les opportunités d'exprimer leurs idées par écrit. Pour ce faire, nous avons adopté une approche méthodique, en intégrant la littératie visuelle, en proposant une consigne d'écriture assortie d'une boîte à outils, en présentant des images représentant le patrimoine sous ses multiples facettes, en posant des questions orales permettant aux

apprenants d'acquérir un vocabulaire en lien avec la thématique, et enfin, en utilisant un ensemble d'images comme source d'inspiration et de rappel lors de la production écrite.

Les résultats de notre expérimentation ont corroboré nos hypothèses selon lesquelles, la littératie visuelle permet aux apprenants de 3^{ème} année moyenne de mieux comprendre la thématique de la consigne d'écriture. De même, elle a eu des effets sur la production écrite : la mise en pratique de la littératie visuelle en classe de FLE améliore la compétence scripturale chez les apprenants de la 3^{ème} année moyenne.

L'analyse qualitative des données issues des productions des apprenants recueillies lors de notre expérimentation a permis d'observer une progression significative dans leurs écrits. Une bonne compréhension de la thématique de la consigne a favorisé une plus grande confiance dans leur capacité d'écriture. De plus, les apprenants ont acquis des connaissances stratégiques et thématiques qu'ils ont pu exploiter pour améliorer leurs productions écrites.

Bien que notre expérimentation ait généré des résultats prometteurs, il convient de souligner que la question de l'activité de production écrite demeure une préoccupation centrale dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, notamment le FLE. La littératie visuelle peut ne pas être adaptée à tous les types de textes. Certaines formes d'écriture, telles que les textes argumentatifs ou les essais académiques, exigent une structure et une organisation spécifiques qui ne peuvent pas être entièrement soutenues par la mise en pratique de la littératie visuelle.

Il revient à l'enseignant de décider comment et quand intégrer la littératie visuelle dans le processus d'enseignement. Cela dépend de la pertinence, de l'adéquation et de la relation avec la thématique de la consigne, tant au niveau des images que des questions proposées. L'enseignant peut également envisager d'utiliser des vidéos en complément des images.

Si la littératie visuelle suscite l'engagement des apprenants, facilite la compréhension des consignes d'écriture et améliore leurs compétences scripturales, il convient de se demander : La littératie visuelle pourrait-elle également jouer un rôle déclencheur dans l'expression orale en FLE ? Par ailleurs, la littératie visuelle pourrait-elle contribuer au développement des compétences interculturelles chez les apprenants en classe de FLE ?

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

I. Ouvrages

- CECRL, *Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris, 2000.
- CHANTAL Mettoudi et Al. , *Travailler avec méthode : l'aide méthodologique*, Hachette, Paris, 1996.
- CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999.
- CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, De Grenoble, France, 2005.
- DABÈNE Michel, *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, De Boeck, Bruxelles, 1987.
- DESAUSSURE Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Talantikit, Béjaïa, 2002.
- ECO Umberto, *La production des signes*, Le livre de poche, Paris, 1992.
- JAFFRÉ Jean-Pierre, *La littéracie : histoire d'un mot, effets d'une notion. La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, L'Harmattan, Paris, 2004.
- LACELLE Nathalie et Al., *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique – Outils conceptuels et didactiques*, Presses de l'Université de Québec, Québec, 2017.
- MANON Hébert et LIZANNE Lafontaine, *Littératie et inclusion : Outils et pratiques pédagogiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2010.
- PEIRCE Charles Sanders, *Écrits sur le signe*, Du Seuil, Paris, 1978.
- PLANE Sylvie, *Didactique et pratique d'écriture*, Nathan, Paris, 1994.
- STAFFORD Tim, *Teaching Visual Literacy in the Primary Classroom*, Routledge, Londres, 2010.
- VIAU Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck & Larcier, Bruxelles, 1997.
- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Comprendre les énoncés et consignes*, CRAP, Amiens, 1999.

II. Dictionnaires

- ARÉNILLA Louis et Al, *Dictionnaire de Pédagogie et de l'Éducation*, Larousse, Bordas, 2007.
- CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde*, CLE International, Paris, 2003.
- LAROUSSE, *Dictionnaires de français*, en ligne: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

III. Articles et revues

- AVGERINOUS Maria et RUNEPettersson, *Toward a cohesive theory of visual literacy*, In: *Journal of Visual Literacy*, vol. 30, n° 2, 2011. Disponible sur : <https://dx.doi.org/10.1080/23796529.2011.11674687>
- BARTHES Roland, *Rhétorique de l'image*, In: *Communications, Recherches sémiologiques n°4*, 1964. Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/comm.1964.1027>

- BESSE Henri, *Signes iconiques, signes linguistiques*, In: *Langue française*, n°24, 1974. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1974_num_24_1_5692
- DABÈNE Michel, *Un modèle didactique de la compétence scripturale*, In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°4, 1991. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2030
- DEMOUGIN Françoise, *Image et classe de langue : quels chemins didactiques?*, vol.3, 2012. Disponible sur : <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10952.pdf>
- FELTEN Peter, *Visual literacy*, In: *The Magazine of Higher Learning*, n°3, 2010. Disponible sur : <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/CHNG.40.6.60-64>
- GARCIA-DEBANC Claudine et FAYOL Michel, *Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite : Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens*, In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°115-116, 2002. Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1967>
- GARCIA-DEBANC Claudine, *Consignes d'écriture et création*, In: *Pratiques linguistique, littérature, didactique*, n°89, 1996. Disponible sur : www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1996_num_89_1_1768
- GARNIER François, *Dubon usage de l'image fixe*, In: *Communication et langages*, n°4, 1969. Disponible sur : www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1969_num_4_1_3764
- MEYER Jean-Paul, *Pour une littéracie visuelle*. In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°53, 2014. Disponible sur : <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1055>
- PERDUE Clive, *L'analyse des erreurs : un bilan pratique*, In: *Langages*, n°57, 1980. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/AsPDF/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1840.pdf
- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Consignes : aider les élèves à décoder*, In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°90, 1996. Disponible sur : www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1996_num_90_1_1771
- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes*, in : *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°1, 2005, p.79. Disponible sur : <https://revuedeshep.ch/pdf/01/2005-1-Zakhartchouk.pdf> (consulté le 12/22/2022) <https://dx.doi.org/10.1080/23796529.2011.11674687>
- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes*, In : *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°1, 2005. Disponible sur : <https://revuedeshep.ch/pdf/01/2005-1-Zakhartchouk.pdf>
- ZERBATO POUDOU Marie-Thérèse, *Spécialités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche*, In : *Pratiques linguistique, littéraire, didactique*, n° 111-112, 2000. Disponible sur : www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2001_num_111_1_2427

IV. Documents officiels

- Ministère de l'éducation national, *Manuel de français de 3^{ème} année moyenne*, ONPS, Alger, 2018.

V. Sitographie

- LACELLE Nathalie et Al. , *Définition de la littératie : Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie*, LeCentre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2016, Disponible sur : <https://www.ctreq.qc.ca/projets/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/>
- SAVOIE Alain et Mendonça, Pedro, *Développer la littératie visuelle chez les jeunes : Proposition d'une nomenclature des éléments de base des arts visuel*, communication présentée lors du Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, 2016. Disponible sur : <https://www.erudit.org/en/books/actes-du-colloque-sur-la-recherche-en-enseignement-des-arts-visuels/actes-colloque-sur-recherche-en-enseignement-arts-visuels-universite-quebec-a--978-2-923999-04-3/004482co.pdf>

ANNEXES

I. Annexe 01

- Fiche pédagogique du groupe témoin :

Compétence globale : *Au terme de la 3^e AM, dans une démarche de résolution de situations problèmes, à partir de supports sonores et visuels, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, et en ce en adéquation avec la situation de communication, des textes narratifs qui relèvent du réel.*

Séquence 5 : *Décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit.*

Activité : *Processus rédactionnel « Préparation à l'écrit et production écrite »*

Objectifs d'apprentissage :

- Se préparer pour la production écrite
- Analyser la consigne et co-élaborer la grille d'évaluation.
- Planifier le texte à produire

Eveil de l'intérêt :

- Rappel de l'intitulé de la séquence
- L'Algérie est un pays riche en patrimoine, citez-moi des exemples.

Lecture de la consigne :

Tu as assisté à une exposition du Mois du patrimoine à la Maison de la Culture. En visitant les stands, tu as été captivé(e) par la richesse et la diversité du patrimoine kabyle.

À partir de la banque de mots, rédige un texte descriptif, d'une dizaine de lignes, dans un récit historique de ce patrimoine, en mettant en avant ses différents types, tels que le patrimoine culinaire, vestimentaire, artisanal et musical. Assure-toi d'inclure des détails précis sur chaque aspect du patrimoine pour capturer l'intérêt du lecteur.

Noms	Adjectifs	Verbes
<i>Patrimoine - Habit- la poterie</i>	<i>Culinaire - Artisanal - Vestimentaire -</i>	<i>Porter - Considérer - Être</i>
<i>Le burnous - El fouta- Vêtement - Les bijoux- Plat</i>	<i>Traditionnel</i>	<i>Faire - Captiver -</i>
<i>-la robe kabyle- Tradition - Richesse.</i>	<i>Patrimoniale - Délicieux - Culturel - Magnifique.</i>	<i>S'immerger - Admirer - Stocker - Mettre en valuer.</i>

a) **Pré- préparation (reformulation de la consigne)** :

1- Lecture et analyse de la consigne

2- Souligne les mots clés : **Patrimoine- Kabyle- Maison de la Culture– culturel- Culinaire – Artisanal - Récit- Rédige**

- ✓ Souligne d'un trait les mots qui renvoient au thème.
- ✓ Souligne de deux traits les mots qui renvoient à la tâche.

3- Qu'est-ce que nous demande de faire ?

- Insérer un passage descriptif dans un récit historique sur le patrimoine kabyle dans ses différents aspects.

4-Pour réussir ta production qu'est-ce que tu dois faire ?

Pour réussir ta production tu dois (Co-élaboration de la grille d'évaluation)

- ✓ Tu organises dans l'espace chaque élément de ta description.
- ✓ Tu emploies des adjectifs et des adverbes pour décrire les composants de ta description.

b) Écriture (planification du texte à produire)

Élaboration du plan :

- **Le développement** : Décrire le patrimoine kabyle en donnant des exemples sur chaque type du patrimoine kabyle.
- **La fin du récit** : Conclure le récit en citant quelques exemples du patrimoine algérien ou en incitant le peuple à préserver notre patrimoine.

Proposer un titre au texte : Le patrimoine kabyle.

c) Rappel de la consigne

- ✓ Faire un rappel sur la thématique de la consigne d'écriture.

d) Passer à la rédaction

- ✓ Rédiger dans des feuilles contenant la consigne et des pointillés.

- Fiche pédagogique du groupe expérimental :

Compétence globale : *Au terme de la 3^e AM, dans une démarche de résolution de situations problèmes, à partir de supports sonores et visuels, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, et en ce en adéquation avec la situation de communication, des textes narratifs qui relèvent du réel.*

Séquence 5: *Décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit.*

Activité : *Processus rédactionnel « Préparation à l'écrit et production écrite »*

Objectifs d'apprentissage :

- Se préparer pour la production écrite
- Analyser la consigne et co-élaborer la grille d'évaluation.
- Planifier le texte à produire

Eveil de l'intérêt :

- Rappel de l'intitulé de la séquence
- L'Algérie est un pays riche en patrimoine, citez-moi des exemples.

Lecture de la consigne :

Tu as assisté à une exposition du Mois du patrimoine à la Maison de la Culture. En visitant les stands, tu as été captivé(e) par la richesse et la diversité du patrimoine kabyle.

À partir de la banque de mots, rédige un texte descriptif, d'une dizaine de lignes, dans un récit historique de ce patrimoine, en mettant en avant ses différents types, tels que le patrimoine culinaire, vestimentaire, artisanal et musical. Assure-toi d'inclure des détails précis sur chaque aspect du patrimoine pour capturer l'intérêt du lecteur.

Noms	Adjectifs	Verbes
<i>Patrimoine - Habit- la poterie</i>	<i>Culinaire - Artisanal - Vestimentaire</i>	<i>Porter - Considérer - Être</i>
<i>Le burnous - El fouta- Vêtement - Les bijoux- Plat</i>	<i>Traditionnel</i>	<i>Faire - Captiver -</i>
<i>-la robe kabyle- Tradition - Richesse.</i>	<i>Patrimoniale - Délicieux - Culturel - Magnifique.</i>	<i>S'immerger - Admirer - Stocker - Mettre en valeur.</i>

e) **Pré- préparation (reformulation de la consigne) :**

1- Lecture et analyse de la consigne

2- Souligne les mots clés : **Patrimoine- Kabyle- Maison de la Culture– culturel- Culinaire – Artisanal - Récit- Rédige**

- ✓ Souligne d'un trait les mots qui renvoient au thème.
- ✓ Souligne de deux traits les mots qui renvoient à la tâche.

3- Qu'est-ce que nous demande de faire ?

- Insérer un passage descriptif dans un récit historique sur le patrimoine kabyle dans ses différents aspects.

4-Pour réussir ta production qu'est-ce que tu dois faire ?

Pour réussir ta production tu dois (Co-élaboration de la grille d'évaluation)

- ✓ Tu organises dans l'espace chaque élément de ta description.
- ✓ Tu emploies des adjectifs et des adverbes pour décrire les composants de ta description.

f) Écriture (planification du texte à produire)

Élaboration du plan :

- **Le développement** : Décrire le patrimoine kabyle en donnant des exemples sur chaque type du patrimoine kabyle.
- **La fin du récit** : Conclure le récit en citant quelques exemples du patrimoine algérien ou en incitant le peuple à préserver notre patrimoine.

g) L'explication de la consigne avec le support visuel

- Proposer des images et des questions sur les différents aspects du patrimoine kabyle

a) Image 01 :

1. Que représente cette image ?
2. Qu'est ce qu'il y a sur les stands ?

b) Image 02 :

1. Qu'est ce qu'elle fait cette femme ?
2. Comment peut-on appeler la personne qui fabrique de la poterie ?

c) Image 03 :

1. Où est-ce qu'elle est la femme ?
2. Quel instrument ou ustensile la femme utilise-t-elle pour cuisiner ?

d) Image 04 :

1. Pourquoi y a-t-il deux poteries ? C'est quoi ce liquide vert?
2. A quoi sert la poterie ?

e) Image 05 :

1. Qu'est ce qu'elle porte cette femme kabyle ?
2. Elle est de quelle couleur sa robe ?

f) Image 06 :

1. Ils sont de quelle couleur ces bijoux ?
2. A votre avis, ils sont fabriqués de quelle matière ?

g) Image 07 :

1. Que porte cet homme?
2. Connaissez-vous d'autres habits traditionnels ?

h) Image 08 :

1. Lisez-moi le mot qui figure dans l'image ?
2. Qu'est ce que Yennayer ?
3. Qu'est ce qu'elles portent à leurs mains ces deux personnes ?
4. Que font les Algériens dans les fêtes ?

i) Image 09 :

1. Et ces femmes, à votre avis, que font-t-elles ?
2. Connaissez-vous des plats traditionnels algériens ? et kabyles ? Donnez-moi des exemples.

j) Image 10 :

1. Qu'est ce qu'elles font ces femmes ?
2. Pourquoi ces femmes portent-elles des Bendir à leurs mains ?

k) Image 11 :

1. Connaissez-vous l'andance kabyle ? Et les chansons kabyles ?
2. Qui peut me donner un exemple d'un chanteur kabyle

Proposer un titre au texte : Le patrimoine kabyle.

h) Rappel de la consigne

- ✓ Faire un rappel sur la thématique de la consigne d'écriture.

i) Passer à la rédaction

- ✓ Rédiger dans des feuilles contenant la consigne et des pointillés.

II. Annexe 02

- Production écrite du groupe témoin :
- Production écrite du groupe expérimental :

Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

La consigne :

Tu as assisté à une exposition du Mois du patrimoine à la Maison de la Culture. En visitant les stands, tu as été captivé(e) par la richesse et la diversité du patrimoine kabyle.

À partir de la banque de mots, rédige un texte descriptif, d'une dizaine de lignes, dans un récit historique de ce patrimoine, en mettant en avant ses différents types, tels que le patrimoine culinaire, vestimentaire, artisanal et musical. Assure-toi d'inclure des détails précis sur chaque aspect du patrimoine pour capturer l'intérêt du lecteur.

Noms	Adjectifs	Verbes
Patrimoine - Habit- la poterie Le burnous - El Fouta- Vêtement - Les bijoux- Plat - la robe kabyle- Tradition - Richesse.	Culinaire - Artisanal - Vestimentaire - Traditionnel Patrimoine - Délicieux - Culturel - Magnifique.	Porter - Considérer - Être - Faire - Captiver - S'immerger - Admirer - Stocker - Mettre en valeur.

..... Le patrimoine kabyle.....
patrimoine

Lors de ma visite à la Maison de la Culture, j'ai été captivé(e) par l'immense richesse qui émanait des murs. Les stands exposant le patrimoine kabyle m'ont transporté(e) dans un monde vibrant de traditions culinaires, vestimentaires, artisanales et musicales.

..... Le patrimoine kabyle..... présente..... le plus.....
types de patrimoine dans la région ^{le plus} Kabyle
..... on trouve le patrimoine culinaire..... comme le selone
..... et huile d'olive..... et on trouve aussi patrimoine musical
..... comme le chanteur I. O. ir et Alawla et femme.....
..... Kabyle portent le robes bijoux dans les fêtes.....
Kabyle *les robes* *les fêtes*

Nom : [REDACTED]

Prénom : [REDACTED]

La consigne :

Rien

Tu as assisté à une exposition du Mois du patrimoine à la Maison de la Culture. En visitant les stands, tu as été captivé(e) par la richesse et la diversité du patrimoine kabyle.

À partir des images fournies et en utilisant la banque de mots, rédige un texte descriptif, d'une dizaine de lignes, dans un récit historique de ce patrimoine, en mettant en avant ses différents types, tels que le patrimoine culinaire, vestimentaire, artisanal et musical. Assure-toi d'inclure des détails précis sur chaque aspect du patrimoine pour capturer l'intérêt du lecteur.

Noms	Adjectifs	Verbes
Patrimoine - Habit- Le burnous - El fouta- Vêtement - Les bijoux- Plat - Cuisine - la robe kabyle- Tradition - Richesse.	Culinaire - Artisanal - Vestimentaire - Traditionnel Patrimoniale - Délicieux - Culturel - Magnifique.	Porter - Considérer - Être - Faire - Captiver - S'immerger - Admirer - Mettre en valeur.

Le patrimoine kabyle

Lors de ma visite à la Maison de la Culture, j'ai été captivé(e) par l'immense richesse qui émanait des murs. Les stands exposant le patrimoine kabyle m'ont transporté(e) dans un monde vibrant de traditions culinaires, vestimentaires, artisanales et musicales.



Le patrimoine Kabyle est un patrimoine riche dans tous les côtés... culinaire, vestimentaire, artisanal et musical... pour le côté vestimentaire, Kabyle on parle toujours de la fameuse robe Kabyle traditionnelle et forte et riche en couleurs... base de laine blanche fine tissée, accompagnée d'une ceinture de la multicolore pour les femmes, et le Burnous blanc est porté par les hommes.

En conclusion, tout un Algérien doit être fier de son pays et son patrimoine.

Nom : ██████████

Prénom : ██████████

La consigne :

Tu as assisté à une exposition du Mois du patrimoine à la Maison de la Culture. En visitant les stands, tu as été captivé(e) par la richesse et la diversité du patrimoine kabyle.

À partir de la banque de mots, rédige un texte descriptif, d'une dizaine de lignes, dans un récit historique de ce patrimoine, en mettant en avant ses différents types, tels que le patrimoine culinaire, vestimentaire, artisanal et musical. Assure-toi d'inclure des détails précis sur chaque aspect du patrimoine pour capturer l'intérêt du lecteur.

Noms	Adjectifs	Verbes
Patrimoine - Habit- la poterie Le burnous - El fouta- Vêtement - Les bijoux- Plat - la robe kabyle- Tradition - Richesse.	Culinaire - Artisanal - Vestimentaire - Traditionnel Patrimoniaire - Délicieux - Culturel - Magnifique.	Porter - Considérer - Être - Faire - Captiver - S'immerger - Admirer - Stocker - Mettre en valeur.

..... Le patrimoine kabyle.....

Lors de ma visite à la Maison de la Culture, j'ai été captivé(e) par l'immense richesse qui émanait des murs. Les stands exposant le patrimoine kabyle m'ont transporté(e) dans un monde vibrant de traditions culinaires, vestimentaires, artisanales et musicales.

..... Il y'a beaucoup de types de patrimoine kabyle.....
comme le patrimoine artisanal par exemple la poterie
qui est fabriquée par la poterie et le patrimoine vestimentaire
comme le burnous qui est porté par les habitants de la
Kabylie, et le patrimoine culinaire comme seskou.

..... Le patrimoine est un héritage très importants.....
pour définir mon culture et mon identité.....

Nom : A [redacted]

Prénom [redacted]

Très Bien

La consigne :

Tu as assisté à une exposition du Mois du patrimoine à la Maison de la Culture. En visitant les stands, tu as été captivé(e) par la richesse et la diversité du patrimoine kabyle.

À partir des images fournies et en utilisant la banque de mots, rédige un texte descriptif, d'une dizaine de lignes, dans un récit historique de ce patrimoine, en mettant en avant ses différents types, tels que le patrimoine culinaire, vestimentaire, artisanal et musical. Assure-toi d'inclure des détails précis sur chaque aspect du patrimoine pour capturer l'intérêt du lecteur.

Noms	Adjectifs	Verbes
Patrimoine - Habit - Le burnous - El fouta - Vêtement - Les bijoux - Plat - Cuisine - la robe kabyle - Tradition - Richesse.	Culinaire - Artisanal - Vestimentaire - Traditionnel - Patrimoine - Délicieux - Culturel - Magnifique.	Porter - Considérer - Être - Faire - Captiver - S'immerger - Admirer - Mettre en valeur.

...le patrimoine kabyle...

Lors de ma visite à la Maison de la Culture, j'ai été captivé(e) par l'immense richesse qui émanait des murs. Les stands exposant le patrimoine kabyle m'ont transporté(e) dans un monde vibrant de traditions culinaires, vestimentaires, artisanales et musicales.



...le patrimoine kabyle est très unique, c'est un miroir qui reflète leur passé. Il fascine les yeux de visiteurs étrangers...

...l'exemple du patrimoine artisanal comme la poterie qui en argile, fabriquée par la poterie. Pour les utilisations pour cuisiner ou pour stabiliser la nourriture. À ces utilisations, ils ont leurs magnifiques robes en différentes couleurs et leurs bijoux en argent. Les hommes quant à eux, ils portent le burnous. De plus, comme une fête traditionnelle, Yennayer, est une fête où les Kabyles dansent et chantent kabyle et prennent le Sotou. C'est un patrimoine précieux qu'on ne peut pas se le vendre ni l'acheter.



Nom : Y. [REDACTED] MAM

Prénom : Y. [REDACTED] b.

La consigne :

Tu as assisté à une exposition du Mois du patrimoine à la Maison de la Culture. En visitant les stands, tu as été captivé(e) par la richesse et la diversité du patrimoine kabyle.

À partir de la banque de mots, rédige un texte descriptif, d'une dizaine de lignes, dans un récit historique de ce patrimoine, en mettant en avant ses différents types, tels que le patrimoine culinaire, vestimentaire, artisanal et musical. Assure-toi d'inclure des détails précis sur chaque aspect du patrimoine pour capturer l'intérêt du lecteur.

Noms	Adjectifs	Verbes
Patrimoine - Habit- la poterie Le burnous - El Fouta- Vêtement - Les bijoux- Plat - la robe kabyle- Tradition - Richesse.	Culinaire - Artisanal - Vestimentaire - Traditionnel Patrimoniale - Délicieux - Culturel - Magnifique.	Porter - Considérer - Être - Faire - Captiver - S'immerger - Admirer - Stocker - Mettre en valeur.

Le patrimoine kabyle

Lors de ma visite à la Maison de la Culture, j'ai été captivé(e) par l'immense richesse qui émanait des murs. Les stands exposant le patrimoine kabyle m'ont transporté(e) dans un monde vibrant de traditions culinaires, vestimentaires, artisanales et musicales.

Le patrimoine de kabyle est un héritage pour les kabyles et il y a des traditions pour le kabyle comme le patrimoine vestimentaire comme la robe kabyle et les bijoux argentés et le patrimoine culinaire comme le ^{kabyle} scsaw et les ^{bijoux} bon bon de les dates ^{Seksou}

Enfin, il faut qu'on protège et sauvegarde cette patrimoine ^{ce}

Nom : ██████████

Prénom : ██████████

Excellend

La consigne :

Tu as assisté à une exposition du Mois du patrimoine à la Maison de la Culture. En visitant les stands, tu as été captivé(e) par la richesse et la diversité du patrimoine kabyle.

À partir des images fournies et en utilisant la banque de mots, rédige un texte descriptif, d'une dizaine de lignes, dans un récit historique de ce patrimoine, en mettant en avant ses différents types, tels que le patrimoine culinaire, vestimentaire, artisanal et musical. Assure-toi d'inclure des détails précis sur chaque aspect du patrimoine pour capturer l'intérêt du lecteur.

Noms	Adjectifs	Verbes
Patrimoine - Habit - Le burnous - El fouta - Vêtement - Les bijoux - Plat - Cuisine - la robe kabyle - Tradition - Richesse.	Culinaire - Artisanal - Vestimentaire - Traditionnel - Patrimoniale - Délicieux - Culturel - Magnifique.	Porter - Considérer - Être - Faire - Captiver - S'immerger - Admirer - Mettre en valeur.

...Le patrimoine kabyle...

Lors de ma visite à la Maison de la Culture, j'ai été captivé(e) par l'immense richesse qui émanait des murs. Les stands exposant le patrimoine kabyle m'ont transporté(e) dans un monde vibrant de traditions culinaires, vestimentaires, artisanales et musicales.

Sur la première table, des types de poterie étaient exposés, notamment des ustensiles pour la conservation de l'eau potable, la conservation de l'huile d'olive.

En plus, d'autres ustensiles pour la cuisson des aliments. Cela reflète le patrimoine artisanal. La femme prépare les plats traditionnels les plus délicieux comme le sekou. La robe et les bijoux kabyles attirent l'attention avec ses couleurs vives inspirées de la nature, comme le rouge foncé, le bleu, l'orange, le jaune et le long tissu de soie qui couvre tout le corps et est souvent décoré de symboles et de lettres tribales. Puis, la musique et la danse kabyle qui impressionnent le monde. Nous devons préserver tout le patrimoine de notre pays, c'est une richesse qui doit durer.



Nom : [redacted]

Prénom : [redacted]

La consigne :

Tu as assisté à une exposition du Mois du patrimoine à la Maison de la Culture. En visitant les stands, tu as été captivé(e) par la richesse et la diversité du patrimoine kabyle.

À partir de la banque de mots, rédige un texte descriptif, d'une dizaine de lignes, dans un récit historique de ce patrimoine, en mettant en avant ses différents types, tels que le patrimoine culinaire, vestimentaire, artisanal et musical. Assure-toi d'inclure des détails précis sur chaque aspect du patrimoine pour capturer l'intérêt du lecteur.

Noms	Adjectifs	Verbes
Patrimoine - Habit- la poterie Le burnous - El fouta- Vêtement - Les bijoux- Plat - la robe kabyle- Tradition - Richesse.	Culinaire - Artisanal - Vestimentaire - Traditionnel Patrimoine - Délicieux - Culturel - Magnifique.	Porter - Considérer - Être - Faire - Captiver - S'immerger - Admirer - Stocker - Mettre en valeur.

..... Le patrimoine Kabyle

Lors de ma visite à la Maison de la Culture, j'ai été captivé(e) par l'immense richesse qui émanait des murs. Les stands exposant le patrimoine kabyle m'ont transporté(e) dans un monde vibrant de traditions culinaires, vestimentaires, artisanales et musicales.

..... Le patrimoine kabyle est un mot se compose
de nos pères. Le patrimoine vestimentaire ^{qui se caractérise} de kabyle il
sage ^{mot} de le burnous et les bijoux ^{de kabyle} me le ^{trésor} culturel.
au ^{agit} sage de la de cuisine au sebkassou et de musique
comme ^{la} garba ou le naye ^{la musique}.
comme ^{quelles} sont belles les coutumes et les traditions
qui nous rapel le passé de nous ancêtres ^{traditions}
rappellent.

Nom : ██████████

Prénom : ██████████

Ben.

La consigne :

Tu as assisté à une exposition du Mois du patrimoine à la Maison de la Culture. En visitant les stands, tu as été captivé(e) par la richesse et la diversité du patrimoine kabyle.

À partir des images fournies et en utilisant la banque de mots, rédige un texte descriptif, d'une dizaine de lignes, dans un récit historique de ce patrimoine, en mettant en avant ses différents types, tels que le patrimoine culinaire, vestimentaire, artisanal et musical. Assure-toi d'inclure des détails précis sur chaque aspect du patrimoine pour capturer l'intérêt du lecteur.

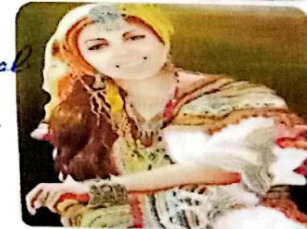
Noms	Adjectifs	Verbes
Patrimoine - Habit - Le burnous - El fouta - Vêtement - Les bijoux - Plat - Cuisine - la robe kabyle - Tradition - Richesse.	Culinaire - Artisanal - Vestimentaire - Traditionnel - Patrimoine - Délicieux - Culturel - Magnifique.	Porter - Considérer - Être - Faire - Captiver - S'immerger - Admirer - Mettre en valeur.

Le patrimoine kabyle

Lors de ma visite à la Maison de la Culture, j'ai été captivé(e) par l'immense richesse qui émanait des murs. Les stands exposant le patrimoine kabyle m'ont transporté(e) dans un monde vibrant de traditions culinaires, vestimentaires, artisanales et musicales.

Il se caractérise par le patrimoine vestimentaire, comme la robe kabyle qui est décorée et colorée avec le rouge et le jaune. Elle est portée par les femmes, les hommes portent le burnous. Comme patrimoine artisanal les bijoux en argent et la poterie pour stocker l'huile et l'olive. À Yennayer les femmes préparent le sekou ; c'est un patrimoine culinaire. Sans oublier le patrimoine musical. C'est une richesse culturelle.

En conclusion, nous devons préserver le merveilleux patrimoine qui compose le kabyle.



III. Annexe 03

➤ Grille d'évaluation¹

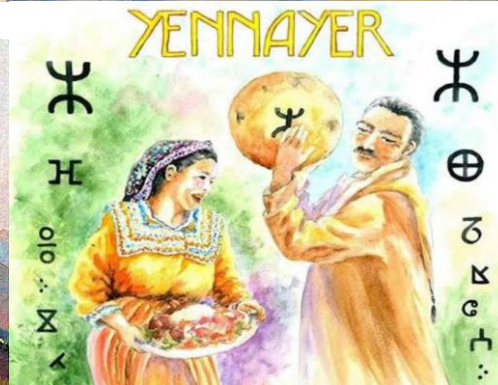
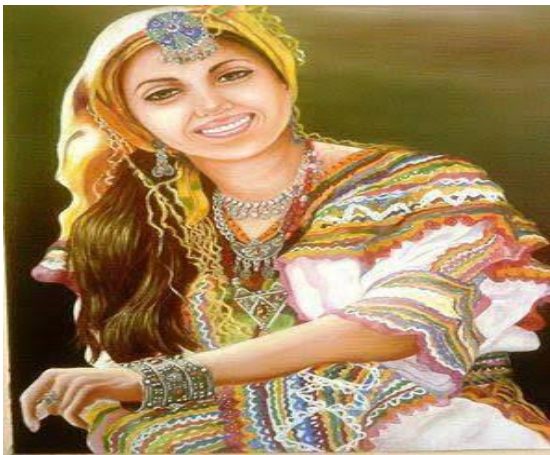
Critères		
Organisation et structure du texte	Oui	Non
Le développement du texte est organisé d'une manière cohérente		
La conclusion est bien faite		
L'alinéa est clairement introduit		
Respect de la consigne		
La consigne de rédaction du texte descriptif est prise en considération		
Le thème est bien véhiculé dans le texte		
Richesse du vocabulaire		
Utilisation d'un vocabulaire varié et précis pour décrire les éléments.		
Utilisation des adjectifs, des adverbes et d'autres mots de description de manière appropriée.		
Grammaire et syntaxe		
Le texte est correct sur le plan orthographique		
Respect des règles de grammaire (accord des verbes, conjugaison, accords des adjectifs, etc.)		
Cohérence textuelle		
Les informations fournies sont claires et compréhensibles		
Les éléments décrits sont cohérents entre eux		
Cohésion textuelle		
Les connecteurs logiques sont utilisés d'une manière appropriée		
Absence de redondances		
Originalité et créativité		
Le texte renferme des aspects créatifs et originaux (style, formule,...)		
Des éléments personnels ou des exemples concrets sont intégrés pour rendre le texte plus vivant		

IV. Annexe 04

➤ Images proposées par ordre au groupe expérimental :



¹ Grille d'évaluation adaptée de Dr.GUERID Khaled.





Résumé

Dans le monde actuel qui connaît une forte présence de l'écrit dans tous les domaines de la vie, il est plus qu'important d'adopter de nouvelles approches et des démarches pour enseigner l'écrit à l'école. Celui-ci, dont les pratiques ont été avantageusement modifiées, est considéré comme la pierre angulaire qui permet l'accès à toute forme de connaissance. Le présent mémoire aura pour objectif majeur la mise en évidence de l'utilité de la littératie visuelle dans une démarche d'amélioration de la compréhension des consignes d'écriture et ainsi développer des compétences en expression écrite des apprenants notamment au collège, une étape charnière de l'enseignement des langues.

Mots-clés: Production écrite, Littératie visuelle, Consigne, Compétence scripturale, FLE.

Abstract

The world currently is witnessing a strong wave of writings in every domain of life. Thus, it is crucial to adopt new approaches and methods to teach Writing at school. Writing has been significantly altered, and regarded as the building pillar which allows and enables the access to every form of knowledge. The ultimate objective of the present dissertation is to foreground and highlight the indelible usefulness of Visual Literacy in an approach which aims at improving the understanding of the writing instructions; resulting simultaneously at developing writing skills, and competencies of written expression mainly and particularly in the middle school learners, for being a critical and pivotal phase of language education.

Keywords: Written Production, Visual Literacy, Instruction, Scriptural Competence,

FFL