

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

Université LOUNICI ALI –BLIDA 2-

Faculté des Lettres et des Langues

Département de français



MÉMOIRE DE MASTER 2

Option : Didactique

**Les difficultés rencontrées par les élèves de 5^{ème} année du cycle
primaire en production écrite**

par

FRAI Sarah

HADJ MOHAMMED Ikram

Membres de jury :

-Mme SAIDOUN Souad	Université de Blida 2	Présidente
-Mme FERROUKHI Karima	Université de Blida2	Rapporteur
-Mme HAMDAD Chanez	Université de Blida 2	Examinatrice

Blida , Juin 2019



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

Université LOUNICI ALI –BLIDA 2-

Faculté des Lettres et des Langues

Département de français



MÉMOIRE DE MASTER 2

Option : Didactique

**Les difficultés rencontrées par les élèves de 5^{ème} année du cycle
primaire en production écrite**

par

FRAI Sarah

HADJ MOHAMMED Ikram

Membres de jury :

-Mme SAIDOUN Souad	Université de Blida 2	Présidente
-Mme FERROUKHI Karima	Université de Blida2	Rapporteur
-Mme HAMDAD Chanez	Université de Blida 2	Examinatrice

²Blida , Juin 2019



Table des matières

Remerciements

Dédicace

Résumé

Introduction générale..... 5

Partie théorique

Chapitre 01 : L'écrit et la production écrite..... 14

1. Définition de l'écrit.....14

1.1. Les objectifs du code écrit.....15

1.1.1 .Objectifs d'apprentissage de la compréhension écrite.....15

1.1.2. Objectifs d'apprentissage de l'expression écrite.....15

1.2. Les difficultés de l'écrit.....16

1.3. Définition de la production écrite.....17

1.4. Les processus de la production écrite..... 17

1.4.1. Les processus rédactionnels.....17

1.4.1.1. Le processus de planification.....18

1.4.1.2. Le processus de textualisation (ou la mise en texte).....19

1.4.1.3. Le processus de révision (l'édition)..... 19

1.4.1.4. Processus de contrôle..... 20

1.5. Les stratégies rédactionnelles..... 20

1.6. Les modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture 21

1.6.1. Le modèle de la rédaction.....21

1.6.2. Le modèle de l'expression écrite.....23

1.6.3. Le modèle de la production et de l'évaluation critériée.....23

1.7. La place de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement.....24

1.7.1. La méthodologie traditionnelle..... 25



1.7.2. Méthodologie directe.....	25
1.7.3. Méthodologie audio-orale.....	26
1.7.4 .Méthode de SGAV.....	26
1.7.5. Approche communicative.....	26
1.7.6. L'approche par compétence.....	27
Chapitre 2 : L'enseignement/apprentissage de l'écrit.....	29
2. Enseignement /apprentissage de l'écrit.....	29
2.1. Démarche pédagogique à suivre en classe lors d'une séquence d'expression écrite.	30
2.1.1. La clarté de la consigne d'écriture.....	31
2.1.2. Pré-requis (évaluation diagnostique).....	33
2.1.3. L'ordre chronologique des actions.....	33
2.1.3.1. Moment d'écriture.....	33
2.1.3.2 Moment de réécriture.....	34
2.1.3.3. Moment de finalisation.....	35
2.1.3.4. Moment d'évaluation.....	35
2.2. Les Difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE.....	37
2.2.1. Difficultés liées aux connaissances déclaratives.....	37
2.2.2. Difficultés linguistiques.....	37
A. Le lexique.....	38
B. L'orthographe.....	38
C. La morphosyntaxe.....	38
2.2.3. Difficultés socioculturelles.....	39
2.2.4. Connaissances référentielles.....	40
2.2.5. Difficultés liées aux connaissances procédurales.....	41
2.2.5.1. La planification.....	41
2.2.5.2. La mise en texte.....	42



2.2.5.3. La révision.....	43
---------------------------	----

Partie Méthodologique

Chapitre 01 : La description des activités de production écrite présentées dans le manuel de 5AP.....	46
--	-----------

1. Justification des choix méthodologiques.....	46
---	----

1.1. Le choix du thème.....	46
-----------------------------	----

1.2. Le choix du public.....	46
------------------------------	----

1.3. Le choix du lieu d'investigation.....	47
--	----

1.4. Justification du choix des outils d'investigation.....	47
---	----

1.4.1. Description du manuel.....	47
-----------------------------------	----

1.4.2. Description d'une séance d'expression écrite.....	47
--	----

1.4.3. Analyse des copies des apprenants.....	48
---	----

1.4.4. Le bilan des difficultés rencontrées	48
---	----

1.5. Présentation de la grille d'analyse.....	48
---	----

1.6. Les contenus d'enseignement/apprentissage.....	49
---	----

1.6.1. Description du manuel.....	49
-----------------------------------	----

1.6.2. Apprentissages linguistiques.....	53
--	----

1.7. Les activités proposées dans le manuel de 5AP.....	60
---	----

1.7.1. Les activités de production écrite dans le manuel.....	61
---	----

1.7.2. Le bilan de la description des consignes et des activités du manuel.....	66
---	----

Chapitre 02 : Le bilan des compétences des apprenants lors de la rédaction par le biais de quelques copies d'expression écrite.....	68
--	-----------

2. Analyse du corpus.....	68
---------------------------	----

2.1. La collecte des données.....	68
-----------------------------------	----

2.2. Analyse et interprétation des copies.....	69
--	----

2.2.1 Rappel de la consigne.....	69
----------------------------------	----



2.2.2 Correction des erreurs fréquentes.....	69
2.2.3 Analyse des copies.....	70
2.3 Résultats obtenus.....	72
2.3.1 Synthèse d'analyse des copies	72
2.4. Le bilan des erreurs constatées chez les apprenants lors de la rédaction.....	75
Conclusion générale.....	77
Bibliographie.....	79
Annexes	



Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier Dieu le tout puissant et miséricordieux, qui nous a donné la force et la patience d'accomplir ce Modeste travail.

En second lieu, nous tenons à remercier notre promotrice Mme FERROUKHI Karima pour ses précieux conseils et son aide durant toute la période du travail.

Nos remerciements vont également aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à notre recherche en acceptant d'examiner notre travail et de l'enrichir par leurs propositions. Enfin, nous tenons également à remercier toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.



Dédicace

Je dédie ce travail à

Mes chers parents, ma mère MEDJOUTI Bahia, mon père FRAI Boualem, pour tous leurs sacrifices, leurs amour, leurs tendresse, leurs soutien et leurs prières tout au long de mes études,

A mon grand père maternel MEDJOUTI Rabah,

A mes chères sœurs Hadjer et Nihad pour leurs encouragements permanents, et leurs soutien moral,

A ma belle sœur Asma,

A mes chers frères, Abdellatif, Youcef et Mohamed pour leur encouragement,

A mes amours Aicha , Abderrahim et meriem,

A toute ma famille pour leur soutien tout au long de mon parcours universitaire,

A mes cousines Rania, Asma, Amina, Amel, Sabrina, Meriem, Basma,

A toutes mes copines Houda, Meriem, Dounia, Sihem, Ouassila,

Merci d'être toujours là pour moi.

Sarah...



Dédicace

Je dédie ce travail :

Aux êtres les plus chers à mon cœur, mon père Djamel et ma mère BEN OKBA Fatma, qui
ont toujours cru en moi et m'ont soutenu tout au long de mon cursus.

A ma chère soeur : Imene

A mes chers frères : Fouad, Karim et Ramy

A mon grand père.

Je le dédie également à tous mes oncles et tantes.

A tous mes cousins et cousines.

A tous mes collègues

Et a mes chères amies (Manel, Kawther, Sarra)

Ikram...



Résumé

Notre mémoire s'intéresse aux difficultés en production écrite chez les élèves de 5^{ème} AP. Nous avons démontré que les élèves de 5AP rencontrent des difficultés lors de la rédaction à cause de la non maîtrise des de la compétence linguistique.

Les résultats ont été recueillis d'abord par une description des activités de production écrites présentées dans le manuel de 5^{ème} AP, ensuite, par l'analyse des productions écrites des élèves.

En fin, nous avons terminé par deux bilans pour résumer les résultats obtenus de chaque méthodologie de recherche.

ملخص

هذه المذكرة تتمحور حول الصعوبات التي تواجه تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي عند كتابة التعبير الكتابي. حيث قمنا بتوضيح ان تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي يواجهون صعوبات اثناء الكتابة بسبب عدم التمكن من الكفاءات اللغوية .

تحصلنا على هذه النتائج عن طريق؛ اولاً، وصف مختلف نشاطات التعبير الكتابي المبرمجة للسنة الخامسة ابتدائي في الكتاب المدرسي ثانياً ، قمنا بتحليل مجموعة من نصوص مكتوبة من طرف تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي . و في الاخير قمنا بتقريرين بهدف تلخيص النتائج المتحصل عليها من خلال هذا البحث .



Introduction générale

Communiquer en langue étrangère a toujours été l'objectif primordial de l'enseignement des langues quelles que soient les méthodologies et les pédagogies suivies, et quel que soit le code enseigné, le code oral ou le code écrit. A.Zetili(2002)

Le code écrit représente une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu. D'après Jean-Pierre Cuq(2003)

L'écrit aujourd'hui joue un rôle important dans la réussite scolaire, personnelle et sociale. Il prend diverses formes modernes et le maîtriser est devenu une clé essentielle de cette réussite (envoyez un e-mail, une télécopie, naviguer sur les sites Internet, consultez le télétexte, passer un examen, etc.)D'après C.tagliante (1994)

L'acte d'écriture devient de plus en plus indispensable dans une classe de FLE¹ car à travers cette activité que les apprenants peuvent vérifier leurs capacités et leurs acquis linguistiques à travers des productions écrites ,ce qui aide l'enseignant à mieux évaluer ses élèves et connaître leurs niveaux et leurs échecs par le biais de ces productions écrites "*dans les activités de production écrite , le rédacteur écrit pour être lu . En situation de classe , il sera lu par l'enseignant et ses pairs*"C.Tagliante(1994)

L'expression écrite n'est pas une tâche simple ,en fait c'est une activité assez complexe dans son enseignement / apprentissage qui implique des savoirs , des savoirs faire et des savoirs être.

¹ - Français Langue Etrangère

Enseigner l'expression écrite du FLE à l'école primaire a pour objectif de mener l'élève à une maîtrise de produire un contenu écrit en respectant toutes les règles linguistiques ,grammaticales , syntaxiques et lexicales.

Notre travail porte sur la compétence de la production écrite et a pour objectif de décrire les types d'activités d'expression écrite qui sont présentés aux apprenants dans le manuel scolaire² de 5^{ème} année du cycle primaire (5AP) et mettre l'accent sur les difficultés que les élèves rencontrent .Delà en découle notre problématique:

- Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves de 5AP lors de la rédaction des expressions écrites ?

Pour cela, nous avons émis une hypothèse, présentée comme suit:

- Les apprenants de 5AP ont des difficultés à l'écrit, car leurs connaissances linguistiques ne seraient pas assez développées.

Notre travail de recherche est réparti en deux parties. La première partie sera consacrée à définir les différents concepts clés qui ont un rapport avec la compétence de l'expression écrite à savoir qu'est ce que l'écrit ,l'enseignement ; apprentissage de l'écrit .et à identifier la place de cette compétence notamment ses difficultés,La seconde partie portera sur la presentation de la partie méthodologique qui est constituée de deux parties, dans la première nous allons décrire les activités de production écrite présentées dans le manuel de 5AP, dans la deuxième nous allons faire le bilan des compétences d'apprenants par le biais de quelques copies d'expression écrite.

² - Annexe 1

Partie Théorique

Chapitre 0 1 :l'écrit et la production écrite

L'écrit est un riche concept qui existe sous diverses formes et pratiqué à des fins multiples. Dans notre travail de recherche, il s'agit d'étudier l'expression écrite au cycle primaire pour bien définir ce terme nous allons commencer par la définition du code écrit .

Le code écrit représente l'ensemble des signes graphiques conventionnels. Il a une valeur approuvable ; identifier le sens et comprendre la pensée de l'autre . Le code écrit comporte deux compétences importantes :

- L'expression écrite
- La compréhension écrite

1. Définitions de l'écrit

Selon Jean-Pierre CUQ (2003) l'écrit est :« une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue ».

Le terme «écrit» est dérivé du verbe «écrire»(du latin scribe) l'écrit désigne : *« le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture , de la graphie , de l'orthographe et de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières.»* J.P.ROBERT(2008)

D'après Sophie MOIRAND(1979):« *l'écrit c'est une activité à part entière, enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit.»*

Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, la langue écrite est présentée comme: *« une variation en nombre pour presque tous les noms et adjectifs*

*(auxquels on ajoute -s pour marquer le pluriel) alors que la langue parlée n'a pas de formes particulières au pluriel ».*J.DUBOIS(1994)

Il représente aussi *«Un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée »* J-P ROBERT(2008)

1.1. Les objectifs du code écrit

1.1.1. Objectifs d'apprentissage de la compréhension écrite

- Faire des hypothèses de lecture à partir d'éléments essentiels du texte : titre, amorces de paragraphes, ponctuation et marques typographiques.
- Faire des hypothèses de lecture à partir d'illustrations, de schéma ou de la carte accompagnant le texte.
- repérer des éléments en citant les indices textuels visibles (mots en gras, formules récurrentes : « il était une fois », date, nom de lieu, chiffre,...).

1.1.2. Objectifs d'apprentissage de l'expression écrite

- Maîtriser des éléments linguistiques convenables pour compléter ou ordonner un texte .
- Respecter les marques d'orthographe (orthographe grammaticale).
- Employer des ressources linguistiques en fonction du texte à produire et du sujet.
- Employer différentes variantes d'un même acte de parole (en fonction du contexte et du statut des personnages).

- Employer des ressources documentaires (un lexique, le dictionnaire, un répertoire de mots, des tables de conjugaison...) pour développer sa production.
- Faire sa vigilance orthographique (orthographe de mots usuels, accords...) à partir d'une grille de réécriture et de relecture. K.KHERBOUCHE(2010)

1.2. Les difficultés de l'écrit

Pour produire des écrits, les élèves rencontrent des difficultés liées à la langue. Il faut alors qu'ils soient capables de produire le geste d'écriture, de se rappeler facilement de l'orthographe de certains mots, de mémoriser et de robotiser l'emploi de règles, afin de ne pas leur consacrer toute leur attention au moment de la rédaction .

La production écrite est une tâche complexe. Elle demande à un apprenant d'être capable d'employer, simultanément, plusieurs composantes et connaissances. Ainsi, tant que le geste d'écriture n'est pas automatisé, il est plus difficile de focaliser sur les autres aspects : par exemple, un adulte gauchier qui fait une dictée de la main droite risque de commettre plus d'erreurs. Pour des raisons similaires, quand un élève doit rédiger un texte complexe, il aura tendance à porter moins d'attention à l'orthographe. Pour faire face à cette complexité de l'écriture, l'enseignement doit évoluer une progressivité des apprentissages. Toutes les composantes sont importantes, il ne s'agit pas de dominer totalement l'une d'entre elles avant de passer à la suivante, mais plutôt de les travailler simultanément. C.BRISSAUD & M. FAYOL(2018)

1.3. Définition de la production écrite

Le processus d'écriture ne signifie pas seulement le fait délier les lettres les mots , et les phrases mais c'est un ensemble de règles à respecter.

La production écrite a été définie dans le dictionnaire pratique de didactique du FLE comme : « *une activité complexe de production des textes à la fois intellectuelle et linguistique qui implique des habilités langagières.* » J.P.ROBERT(2008).

Selon la théorie de communication la production écrite est : « *une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction ,une situation d'inter locution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit* » DESCHENES,(1989)

D'après le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage la production écrite c'est : « *l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue* » J.DUBOIS(1994)

1.4. Les processus de la production écrite

1.4.1. Les processus rédactionnels

Pour analyser les processus rédactionnels, les psychologues, se basent en plus de l'analyse du produit sur deux grands genres observables : les indicateurs du temps et les protocoles verbaux. Hayes et Flower (1980) ont utilisé en grande quantité cette seconde source d'informations. Après avoir étudié les protocoles verbaux d'une dizaine de rédacteurs, Hayes et Flower (1980) constatent l'existence de trois éléments dans cette activité : l'environnement,

la mémoire à long terme et les processus. Ces derniers sont en nombre de quatre : la planification, la mise en texte, la révision et enfin le processus de contrôle. A première vue, cette désignation n'est pas très originale et paraît semblable à cette organisation linéaire pour laquelle rédiger est l'équivalent de « concevoir, inclure, produire » ou encore « pré-écrire, écrire, réécrire » dans un ordre qui ne peut être changé (Collins et Gentner 1980). Toutefois, « le quiproquo » cesse par l'adjonction du processus de contrôle dont la tâche est de diriger les interactions virtuelles entre les autres processus. La différence avec les modèles linéaires tient aussi à l'implication de deux autres composantes à savoir : la composante mnémonique (connaissances thématiques, schématiques, linguistiques...) et la prise en considération des contraintes de l'environnement (destinataire, enjeux, type de tâche...).

Les processus rédactionnels sont plus précisément les suivants :

1.4.1.1. Le processus de planification

La planification est composée de trois sous processus qui ont pour but de fonder un plan de composition et des buts pour diriger la mise en texte à partir des informations puisées de la mémoire à long terme et de l'environnement de la tâche. Le sous processus de conception permet de recevoir en mémoire à long terme les informations judicieuses classés sous forme de chaînes associatives. Ce recueil arrêté lorsqu'un des éléments récupérés n'est pas considéré nécessaire, peut se réaliser par la rédaction de notes sous forme de mots séparés, de phrases inachevées. Le sous processus d'organisation permet quant à lui la structuration des informations recueillies en un plan chronologique et/ou hiérarchique.

Les notes formées lors de l'activation de ce sous-processus sont suivies de marques d'organisation (des flèches par exemple) ou d'indexations (des numéros par exemple). Enfin, le sous-processus de recadrage évalue et réajuste les plans écrits ou représentés par rapport aux buts initiaux (thème, destinataire, etc.) lors de l'étape de planification l'auteur recourt à ces trois sous processus de façon répétée, parce qu'elle revient fréquemment. D'une façon générale cette étape de planification s'appelle aussi « pré-écriture » au cours de cette étape, le scripteur retrouve dans sa mémoire à long terme les connaissances exigées pour les réordonner et élaborer un plan ; pour déterminer le contexte du message à transmettre.

1.4.1.2. Le processus de textualisation (ou la mise en texte)

La mise en texte a pour but d'enregistrer des représentations soigneusement préparées lors de la planification en représentation graphique. Au cours de cette phase le scripteur doit entreprendre des choix lexicaux, choisir et sélectionner les organisations syntaxiques et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases en paragraphes en textes les idées appliquées et organisées. Selon Bronckart, la mise en réalisation de ce processus se matérialise grâce à trois types d'opérations à savoir : les opérations de connexion, de cohésion et de modélisation.

1.4.1.3. Le processus de révision (l'édition)

Ce processus a pour but de réviser le texte produit afin de le perfectionner. Après une lecture attentive du texte écrit, le scripteur peut effectuer des modifications afin de développer son premier jet (soit au niveau de l'organisation du texte, soit au niveau des formes linguistiques, soit au niveau des idées en les changeant ou en ajoutant d'autres, etc.) et d'achever la rédaction. La révision peut être divisée en deux sous processus : la « lecture » qui permet au

scripteur d'évaluer l'équivalence entre le texte exécuté et le texte visé, et, la « correction » grâce à laquelle le scripteur peut diminuer la distance entre son intention d'écrire et le texte produit.

1.4.1.4. Le processus de contrôle

Ce processus coordonne l'exécution des trois processus rédactionnels précédents par rapport à leurs buts comme il évalue leur opportunité tout au long du processus d'écriture lui-même, en prenant en considération les contraintes de la tâche scripturale. On peut dire que le processus de contrôle est présent tout au long des autres processus, il apparaît à chaque fois que les autres processus de rédaction ne se réalisent pas par étape, comme dans le modèle linéaire proposé avant ; au contraire, ils sont répétés à chaque fois qu'il y a retour d'un processus dans un autre, le processus de contrôle surgit. Cité par N.CHELLOUAI.(2013)

1.5. Les stratégies rédactionnelles :

Bereiter et Scardamalia (1987) ont tenté une analyse des attitudes d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture, ils ont arrivé à deux descriptions qui s'appuie sur cette analyse : La première, « la stratégie des connaissances rapportées » décrit la démarche du scripteur lors de l'exécution de son travail. Dans ce cas, le scripteur ne cherche pas les informations préalables au sujet à traiter, mais il se base seulement sur ses propres informations et sur ses acquis linguistiques acquis auparavant. Pour ce genre de scripteurs, le lecteur n'a pas un grand intérêt, ils écrivent simplement en employant des mots faciles et abordables à la majorité sans se soucier de la cohérence et de l'enchaînement des idées. Par contre, la seconde « La stratégie des connaissances transformées » nous présente le cheminement d'un scripteur qui adapte le travail cognitif par rapport à la tâche à réaliser. En effet, il s'agit d'un scripteur qui ne se limite pas à puiser les connaissances dans sa mémoire à long terme pour écrire son sujet, mais aller au-delà vers une recherche documentée qui l'aide à réaliser l'objectif fixé, c'est-à-

dire adresser son message au lecteur. Ce travail exige au scripteur une capacité remarquable et une organisation du plan d'écriture qui guidera son travail dans le bon sens. On peut noter que la deuxième description justifie et éclaire les interactions qui lient le scripteur, le lecteur et le texte et l'oriente vers une bonne gestion des activités adaptés. Toutefois, selon Cornaire et Mary Raymond (1999):

« Ces descriptions élaborées à partir d'un vaste échantillon de sujets (enfants et adultes) en langue maternelle demeurent assez représentatives des cheminements suivis par différents types de scripteurs novices ou habiles »

1.6. Les modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture

Il est important de schématiser quelques modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture. Cette présentation est succincte et met en évidence des caractéristiques et des finalités dans des pratiques librement schématisées. Il est évident que les pratiques authentiques d'un enseignant sont hétérogènes car elles sont en relation avec différents modèles à la fois. Ces pratiques utilisent d'une façon inégale ces modèles. citons qu'on ne peut trouver ces modèles purs sans aucune alliance, et que nous ne pouvons pas aussi les comparer les uns aux autres d'une façon totale. Précisons que tout modèle a ses propres principes, ses motivations, ses bienfaits mais aussi ses limites. J.C. CHABANNE & D. BUCHETON(2002)

1.6.1. Le modèle de la rédaction

Il s'agit d'un modèle solidement installé dans les convictions pédagogiques dominantes des élèves, des parents, des enseignants, et très présent en réalité dans les pratiques de l'école et du collège dès l'origine¹. Il est fondé doublement sur une certaine conception du rapport écriture/pensée et sur une certaine conception de l'apprentissage.

- L'écriture y est conçue comme simple transcription d'une pensée qui lui préexiste, selon la formule de Boileau : « *Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement / Et les mots pour le dire arrivent aisément* ». La tâche d'écriture s'organise en une succession d'opérations, selon un ordre rationnel : chercher les idées (collecte de vocabulaire), faire le plan, ensuite seulement passer à l'écrit au brouillon, le corriger, le recopier au propre. D'après Cicéron (Homme d'état Romain) « *L'inventio avant l'elocutio* » : une tradition ancienne issue de la rhétorique classique rend impensable dans cette perspective le fait que les idées puissent ne pas préexister à leur expression mais émerger du processus même d'écriture, inconcevable que le fait même d'écrire puisse mettre la pensée en mouvement et la faire évoluer. Dans cette conception, l'idéal serait d'écrire d'un seul jet, sans rature. Le brouillon est une activité un peu honteuse. Les meilleurs devraient s'en passer.

L'apprentissage y est défini par le principe d'imprégnation par imitation et par la priorité chronologique donnée à la maîtrise des normes, à commencer par les plus élémentaires. Lecture et récitation apportent le contact avec les « bons auteurs » ; les exercices permettent de travailler des compétences en modules isolables : orthographe, vocabulaire, grammaire de phrase, et maintenant « grammaire de texte ». L'exercice fondamental est d'abord la copie, puis la dictée, qui n'est qu'une forme de copie « de mémoire ». Le travail de l'oral est orienté vers la production de structures orales directement transférables à l'écrit. Il s'agit bien de « parler comme un livre », pas de « s'exprimer ». Jean-Charles CHABANNE & Dominique BUCHETON(2002)

1.6.2. Le modèle de l'expression écrite

On peut très schématiquement opposer à ce modèle le modèle de l'expression écrite, puisqu'il a revendiqué ainsi cette rupture. Il dénonce d'abord dans le modèle précédent son illusoire

rationalité : les élèves y sont coincés par l'imitation mécanique de « sujets modèles », canevas et autres stéréotypes, et par le caractère artificiel des situations. Ecriture forcée, écriture sans implication. En outre, dans le modèle précédent, le don est inégalement réparti ; l'inspiration révèle l'influence d'un Dieu ou d'un heureux hasard biologique, on a du génie quand on est bien né... Le modèle de l'expression refuse cette inégalité scandaleuse : chacun a quelque chose à dire. Le don n'est pas inégalement réparti, mais il est inégalement stimulé par l'école. Tout élève peut, s'il est dégagé des contraintes et des inhibitions de diverses natures, libérer ses potentialités . Jean-Charles CHABANNE & Dominique BUCHETON(2002)

1.6.3. Le modèle de la production et de l'évaluation critériée

Les deux modèles précédents ont été l'un et l'autre objet de critiques sur la base de nouvelles références théoriques apportées par la psychologie cognitive, d'une part, et par la linguistique textuelle, d'autre part. La confiance accordée à l'auto-développement « naturel » des compétences vient buter contre de simples constats : le caractère souvent stéréotypé des textes libres, et les difficultés de faire avancer les élèves au-delà des premiers jets. Que faire quand l'inspiration manque, ou quand elle ne produit que des textes touchants, certes, mais dont on ne sait quoi faire ni quoi dire tout en les jugeant insuffisants au regard des exigences d'une vraie compétence d'écriture, polyvalente ? Que faire quand les productions « tournent en rond » sans évoluer ou permettre la construction des savoir-faire permettant de produire des écrits normés ? Comment éviter l'évaluation trop imprécise qui ne permet pas aux mauvais de progresser et qui enferme les uns et les autres dans la conviction que « l'écriture, c'est un don » ? Car si on peut apprécier l'ouverture offerte par le modèle de l'expression, on peut lui reprocher de ne pas aider suffisamment les élèves dans les opérations cognitives complexes qui accompagnent la production du texte. Le risque est alors de laisser croire encore à une

sorte de surgissement spontané de l'inspiration et de la réussite, fortement inégalitaire. En outre, comment évaluer des textes libres qui se confondent avec leurs auteurs ? On est donc désarmé pour aider des élèves qui ne produisent rien, ou produisent des textes complètement étrangers aux modèles sociaux que l'école est chargée d'enseigner. Il faut donc :

- Éclaircir les opérations de rédaction et les décrire (composantes et étapes), expliquer et afficher que la complexité des opérations emporte une surcharge cognitive qui rend difficile la gestion de toutes les capacités imposées par la rédaction. ∞
- Étudier attentivement les nécessités qui ne relèvent pas des seuls niveaux orthographiques et phrastiques d'où l'obligation à se référer à la conception du texte comme unité spécifique.
- Décrire les mécanismes d'aide essentiels à la préparation et à l'accompagnement de l'écriture, en facilitant des relectures évaluatives et des révisions en plusieurs étapes guidées de près par des instruments, de relecture pour faciliter aux élèves et à l'enseignant la compréhension des fautes ou les marques des écrits faites avec des outils d'évaluation exact afin d'établir un travail organisé et méthodique sur les premiers jets.

L'intérêt marquant de ce modèle est d'accorder une place décisive au travail de révision du texte, qui est considérée comme une traversée obligatoire. Ce modèle remet les écrits dans les cadres de la position de communication qui les spécifie et les définit par rapport à des « pratiques sociales de référence » en rendant inévitablement le passage par la bibliothèque et une lecture de textes qui servent de support à des pratiques de correction et de remédiation. Cela facilite à l'enseignant l'accompagnement et le guide des apprenants dans la tâche. J-C .CHABANNE & D. BUCHETON(2002)

1.7. La place de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement

Bien que la didactique des langues ne soit née qu'à la fin du XIXème siècle, l'enseignement des langues a toujours été un problème en Europe, surtout, au départ, pour l'enseignement

scolaire du Latin et du grec. Plus tard, avec les voyages et les découvertes géographiques, il fallut trouver des méthodes afin d'apprendre la langue aux étrangers. Dans ces anciens temps on peut différencier des courants méthodologiques différents :

1.7.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle a été utilisée à partir du XVIII^e siècle jusqu'à la seconde moitié du XIX^e siècle et continué à exister pendant une bonne partie du XX^e siècle. Elle recouvre généralement toutes les méthodologies qui se sont constituées sur l'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin, et qui sont basées sur les méthodes (grammaire-traduction) ou (lecture traduction). On peut noter cependant que ces méthodologies sont toutes marquées par :

- l'importance donnée à la grammaire.
- l'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit.
- le recours à la traduction.
- l'importance de la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue. C.PUREN (1988)

1.7.2. Méthodologie directe

La méthodologie directe est née en 1900 en opposition à la méthode traditionnelle. La méthodologie directe (MD) est une méthodologie d'enseignement/apprentissage utilisée en Allemagne et en France vers la fin de XIX^e siècle. La MD est considérée historiquement par PUREN comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement de langues vivantes étrangères. Elle se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes : méthode directe, méthode active et méthode orale. C.PUREN(1988)

1.7.3. Méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. Elle n'a duré que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu didactique. Cette méthodologie a besoin pour s'appliquer d'instruments comme les exercices structuraux et les laboratoires de langues pour réaliser une acquisition et une fixation d'automatisme linguistique. On remarque que la linguistique et la psychologie de l'apprenant sont présentes dans la conception didactique de la méthodologie. C.PUREN (1988)

1.7.4. Méthode de SGAV

C'est au milieu des années 50 que P. Guberina de l'université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode structuro-globale audio-visuelle. La méthodologie SGAV repose sur le triangle : situation de communication/ dialogue/ image. Dans cette méthodologie les quatre habiletés étaient visées, bien qu'on accordât la priorité à l'oral sur l'écrit. Elle prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions. La méthodologie SGAV exige la mise en place d'un dispositif lourd d'enseignement qui comporte des formations spécifiques aux enseignants par le biais de stage, des coûts matériels importants de mise en place, et des dispositifs d'enseignement contraignant. C.PUREN(1988)

1.7.5. Approche communicative

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et la suite à différents besoins. Deux méthodologies ont précédé

l'approche communicative : Le français instrumental qui vise la communication orale en situation de classe uniquement. Il s'agit d'acquérir une compétence de compréhension immédiate. Il s'intéresse à la compréhension de textes spécifiques plutôt qu'à la production. Le français fonctionnel, qui est fondé sur les besoins langagiers réels des individus. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux. On détermine les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations. L'approche communicative présente, au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. On prend en compte le niveau du discours et on distingue entre cohésion (les relations existantes entre deux énoncés) et cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique). On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction. En ce qui concerne l'erreur, elle est considérée inévitable. C.PUREN(1988)

1.7.6. L'approche par compétence

Dans les années 80 et avant son apparition dans le domaine scolaire, l'APC³ était adoptée dans les formations professionnelles visant à perfectionner les compétences de personnels et améliorer leur productivité. C'est une méthodologie ciblée dans la mesure où elle fixe un référentiel de compétences à atteindre vers la fin de la formation dans un poste de travail bien déterminé. Partant de ce principe (un référentiel de compétences) l'APC fut adoptée dans le domaine de l'enseignement et elle est de plus en plus admise dans les systèmes éducatifs. Dans le processus Enseignement/Apprentissage l'approche permet l'élève d'acquérir des compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et dans la vie quotidienne. Elle met l'accent sur tous ce qui est fondamental afin de garantir une meilleure

³ -Approche Par Compétence

transmission des savoirs. L'APC devient donc la base pédagogique de tous les constituants de l'enseignement. Les actions et les réflexes de l'apprenant deviennent la principale source de son apprentissage, elle vise à mettre l'apprenant dans le centre du processus éducatif pour lutter contre son échec. *T.GHAZEL(2012)*

Dans ce chapitre nous avons défini les concepts clés qui ont relation avec l'expression écrite notamment ses objectifs, ses difficultés et ses processus. Nous avons également expliquer les stratégies et les modèles de l'enseignement de l'écriture et montrer la place de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement.

Dans le chapitre 2 Nous allons définir qu'est ce que l'enseignement /apprentissage de l'écrit et décrire la démarche pédagogique à suivre en classe lors d'une séquence d'expression écrite. A la fin nous allons expliquer les difficultés d'apprentissage de cette compétence.

Chapitre 2 : L'enseignement/apprentissage de l'écrit

Dans ce chapitre nous allons essayer d'exposer l'enseignement/apprentissage de l'écrit notamment son objectif et d'expliquer la démarche pédagogique à suivre en classe.

Nous allons essayer de faire ressortir les difficultés de l'apprentissage de la production écrite.

2. Enseignement /apprentissage de l'écrit

Selon Jean Pierre Cuq(2003) : “ *L'association de ces deux termes (l'enseignement/apprentissage), courante comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend. La notion de l'enseignement/apprentissage reste ambiguë dans la mesure où elle ne doit pas laisser croire à un parallélisme artificiel entre deux activités qui se construisent sur des plans différents. Son utilisation doit rendre compte de l'interdépendance des deux processus.* ”

Le concept enseignement/apprentissage peut se définir comme la transmission des connaissances par une aide à la compréhension et à l'assimilation. Elle se confond à l'éducation qui est une conduite sociale ayant pour but de transformer le sujet d'un point de vue cognitif et pratique.

L'enseignement/apprentissage est la façon qu'utilise un enseignant pour transmettre des savoirs et des informations aux apprenants et pour se faire comprendre par ceux-ci. Ces savoirs avant de les dispenser, elles doivent être auparavant très bien structurées et organisées en suivant une démarche scientifique.

Selon le dictionnaire de didactique du français « le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public /privé), enseignement primaire /secondaire/supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langues, des mathématiques) ... ».

Selon le dictionnaire le petit Robert « Action, art d'enseigner »

Et l'apprentissage est défini comme suit d'après le dictionnaire didactique J-P CUQ(2003) « *l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère.* »

Selon le dictionnaire le Robert « *fait d'apprendre un métier manuel ou technique.*» Le dictionnaire de Larousse définit le mot apprentissage comme «formation professionnelle.»

A partir de ces définitions, nous pouvons dire que l'enseignement - apprentissage est composé de deux termes inséparables, l'un complète l'autre. La relation entre l'enseignement/apprentissage et la pédagogie est primordiale, autrement dit durant la transmission des savoirs et des connaissances en classe, l'enseignant fait appel à la pédagogie en interagissant avec les apprenants en utilisant le contrat pédagogique entre les deux partenaires (enseignant / apprenant) et en appliquant des démarches, des méthodes, des approches pédagogiques.

2.1. Démarche pédagogique à suivre en classe lors d'une séquence d'expression écrite

Selon K.KHERBOUCHE (2010) la démarche qu'on peut suivre en classe d'une séquence

d'expression se déroule comme suit :

Au début du cycle primaire, l'élève est avant tout sensibilisé à la production de petits messages, résumés en une phrase simple, dans des situations de communication déterminées, (ex. tu veux rappeler ton père de quelque chose ! quel message laisses-tu collé devant la porte).

Par la suite, l'élève doit graduellement passer de la phrase au texte, à la manière dont un texte écrit est composé, en vérifiant comment et pourquoi les connaissances exprimées s'élaborent et s'exposent de façon claire et logique.

La compétence de fin d'année en production en 5^{ème} année primaire est définie comme suit : « L'élève doit être capable de produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication » (compétence de fin d'année).

2.1.1. La clarté de la consigne d'écriture

A l'écrit, le récepteur est absent, ce qui explique que l'élaboration et l'exposition logique sont des paramètres plus intéressants qu'à l'oral. La lettre par exemple, de quelque type qu'elle soit (informative, explicative, argumentative...) appelle habituellement une réponse et constitue un paramètre isolé de l'échange. Elle est aussi un appui déclencheur.

Citons par exemple la consigne proposée à la page 105⁴ du manuel :

- Lire et écrire un texte documentaire (Projet 3)
- Retrouver un processus de fabrication (séquence3)

⁴ -Annexe 2 Page 4

« Tu as vu un tisserand au travail. Utilise les images suivantes pour rédiger un paragraphe (?) (Un court texte) de 5 à 6 phrases dans lequel tu présenteras les différentes étapes de la fabrication d'un tapis ».

Que vérifie-t-on dans une telle consigne ? La communication se situe dans un cadre proprement scolaire puisque l'élève est un processus de construction, dans une copie destinée à son éducateur, pour prendre une bonne note. C'est une situation qu'on ne croquera jamais hors de l'école. Elle est donc dépourvue de tout but pratique. Cependant, la correction des fautes ne doit certainement pas le but de l'expression écrite. Au-dehors de l'école, quand l'élève écrit, c'est puisqu'il a une actualité à communiquer à une personne, non pour qu'une autre personne être apte lui corriger ses fautes...

Il est possible de reformuler la consigne de la manière suivante par exemple :

« Tu es en vacances chez tes cousins qui habitent à Ghardaïa. Une fois, en te promenant dans cette ville, tu as vu un tisserand au travail. Tu as été impressionné par son métier. Tu aurais aimé que ton voisin soit là pour voir cela (besoin chez le récepteur de communiquer).

Ecris-lui (émetteur : tu, l'élève ; récepteur : lui, son voisin) une lettre ou un courriel (canal) à ton voisin (récepteur) qui ne sait rien du travail du tisserand (déficit d'information) pour lui présenter les différentes étapes de la fabrication du tapis (message) ».

Pareil rédiger, la consigne met l'élève dans une situation réelle où les éléments de la communication sont associés :

L'émetteur : l'élève

Le récepteur : son voisin

Message : présentation du processus de fabrication d'un tapis

Canal : lettre, courriel.

Code : la langue écrite.

Par suite, la consigne aide l'élève à révéler la nécessité de communiquer, en tenant compte que son voisin ne dispose pas des renseignements qu'il aura à lui servir.

C'est pourquoi, cette situation prend en charge un caractère tout aussi principal qui est le caractère socioculturel : la fabrication des tapis à Ghardaïa. La langue devrait être aussi un moyen de transmission, notamment, des vérités culturelles et citoyennes.

Donc, l'enseignant doit garder à l'esprit de proposer des activités permettant à l'élève d'être dans une situation de communication bien précisée à laquelle il devra approprier son discours, selon les contraintes linguistiques, discursives et socioculturelles qu'elle inclut. Conséquemment, on réalise bien que l'expression, placée dans un contexte situationnel, ne peut être fusionné avec l'habilité à produire une phrase juste dans une activité de grammaire.

2.1.2. Pré-requis (évaluation diagnostique)

Il est essentiel au préalable d'examiner si l'élève maîtrise un certain ensemble de savoirs et savoir-faire lui servant d'accomplir l'exercice demandée dans la consigne.

2.1.3. L'ordre chronologique des actions

On peut planifier la tâche en classe selon l'avancement suivant :

2.1.3.1. Moment d'écriture

- Lire la consigne aux élèves et tester qu'elle a été bien assimilée. Expliquer les nouveaux mots qui s'y trouvent. Le recours à la langue maternelle (en l'occurrence le berbère ou l'arabe) est tout à fait acceptable.

- Mettre au clair la situation de communication (émetteur, récepteur, message, canal...)
- évoquer les caractéristiques du type de texte que les élèves auront à élaborer (texte documentaire, récit, texte prescriptif...). Rappeler l'organisation d'un texte (l'ordre des actions)
- Citer les connaissances métalinguistiques : les connecteurs logiques, le temps employé dans le type de texte à produire, ...
- Demander aux élèves de bosser en groupe (conflit sociocognitif) : ils chercheront des données ensemble ou individuellement d'après la complexité. On pourra classer des idées au tableau et les supprimer au temps de la rédaction.
- 1er essai d'écriture individuelle : La rédaction doit se faire individuellement en classe et non à la maison. Bénéficier pour passer avec des élèves en classe, lire discrètement ce qu'ils écrivent, mettre en lumière des éventuelles fautes, en les indiquant au crayon à papier, sans néanmoins les perturber dans leur rédaction. Ainsi que l'élève s'auto-corrige (apprentissage par l'erreur).

2.1.3.2. Moment de réécriture

L'apprenant procède de plusieurs façons. Il peut effectuer plusieurs opérations sur le texte écrit au brouillon. Il efface ce qu'il y a lieu d'effacer, il insère ce qu'il faut insérer, il déplace des sections du paragraphe, il remplace des sections du paragraphe (idées, expressions, mots...)

L'emploi du brouillon est extrêmement conseillé dans chaque instant d'écriture. L'emploi du dictionnaire l'est tout également.

2.1.3.3. Moment de finalisation

L'élève rédige au propre individuellement le paragraphe obtenu au brouillon.

2.1.3.4. Moment d'évaluation

Au moment de la rectification, l'enseignant marquera les fautes dans les copies des élèves. Il est mieux de ne pas écrire une note. Le plus important est de déterminer les fautes les plus répétées des apprenants en vue d'établir des exercices de remédiation pour chaque type de faute, afin qu'ils réussissent successivement à écrire des paragraphes en respectant les bases de mise en texte. On engage l'apprenant à s'auto-corriger lors de la remise des copies.

- La correction doit se faire à l'aide d'une grille d'évaluation critériée qui doit être claire à l'élève pour qu'il connaisse comment sera-t-il évalué.

Habituellement, une grille d'évaluation englobe 4 critères : la pertinence de la production, la cohérence sémantique, la correction de la langue et le perfectionnement

Exemple de grille d'évaluation

Critères	Indicateurs	Points
Pertinence de la production	I1– Respect de la consigne : l'élève présente les différentes étapes de la fabrication d'un tapis.	...Points
	I2 – L'apprenant 5 phrases au moins.	...Points
	I3 – L'apprenant emploie les articulateurs logiques :	...Points

	d'abord, ensuite, enfin, ... I4- L'apprenant donne les étapes dans l'ordre. I5- Adéquation des phrases avec les actes de parole (décrire un processus de fabrication)	...Points ...Points
Cohérence Sémantique	I1- Présence de trois unités de sens. I2 – Progression de l'information. I3-Utilisation des réalisations linguistiques en adéquation avec les actes de parole exigés.	...Points ...Points ...Points
Correction de la Langue	I1- Phrases correctes syntaxiquement. I2 – Utilisation du présent de l'indicatif I3 – Utilisation des pronoms compléments. I4 – Respect de la ponctuation.	...Points ...Points ...Points ...Points
Critère de Perfectionnement	I1- Mise en valeur des unités de sens.	...Points

	I2– Apport personnel (illustration, avis personnel, petit commentaire ...)	...Points
--	--	-----------

Grille d'évaluation d'après K.KHEBBOUCHE (2008)

2.2. Les Difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE

Comme cité par N.CHELLOUAI(2013) l'écriture est un processus complexe qui nécessite une appropriation d'un ensemble de compétences de différents domaines ; linguistiques, cognitifs, sociaux et culturels. Dans cette perspective, nous pouvons dire que les difficultés de la production écrite sont classées en deux catégories, à savoir : les difficultés liées aux connaissances déclaratives et les difficultés liées aux connaissances procédurales.

En somme, dans le cas de la production, nous pouvons rajouter un autre type de connaissances déclaratives, à savoir : les connaissances référentielles, c'est-à-dire les connaissances sur le monde. Également, nous pouvons rajouter aux difficultés liées aux connaissances déclaratives les difficultés référentielles.

2.2.1. Difficultés liées aux connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives qui correspondent principalement, à des connaissances théoriques, à des savoirs tels la connaissance de faits, de règles, de lois, de principes et qui approuvent la mise en pratique des connaissances procédurales. Dans cette situation, nous pouvons intégrer les connaissances linguistiques et les connaissances socioculturelles.

2.2.2. Difficultés linguistiques

Ces difficultés ont trait aux différents systèmes de règles qui régissent l'usage de la langue en l'occurrence : les règles syntaxiques, morphosyntaxiques et textuelles (règles de la cohérence) qui facilite la production des différents messages.

Pour l'analyse des difficultés nous présentons les modalités suivantes :

A- Le lexique

Il est limité en termes de variété, de richesse, d'exactitude, de correction et d'adéquation. Encore l'apprenant se doit de choisir son lexique du contenu, du contexte linguistique et de la situation de communication au point de départ de son texte.

B- L'orthographe

L'orthographe est un aspect principal de la production écrite dans la mesure où les fautes orthographiques sont celles qu'on aperçoit plus dans un texte. Le non-respect de l'orthographe provoque une déconsidération du texte. Ainsi, il peut poser des complications d'incompréhension pendant la lecture.

On discerne deux types d'orthographe : l'orthographe lexicale qui concerne la manière d'écrire les mots, et l'orthographe grammaticale qui a trait à la réalisation des bases de grammaire.

C-La morphosyntaxe

Cet élément de la grammaire d'une langue s'occupe des règles qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et des morphèmes grammaticaux flexionnels qui montrent la variation en genre et en nombre (adjectifs et substantifs) et la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes.

Etant le caractère enregistré de la communication écrite, la morphosyntaxe constitue un aspect très intéressant. Notamment, à l'opposé de la communication orale où les destinataires peuvent corriger les fautes, en production écrite (communication différée), l'apprenant doit appliquer les règles grammaticales de façon convenable et précise en vue d'éviter toute

incompréhension.

2.2.3. Difficultés socioculturelles

En production écrite, la connaissance des règles grammaticales et celle du fonctionnement de la langue n'est pas suffisante pour maîtriser la compétence communicative. Aussi, la compétence linguistique doit être soutenue par la maîtrise des savoirs et des savoir-faire d'ordre socioculturel permettant l'adaptation du message à la situation de communication qui l'a commandité.

En plus des difficultés proprement linguistiques (grammaire, lexique et orthographe), l'apprenti-scripteur en langue étrangère se confronte aussi à un autre type de difficultés qui ont relation à l'organisation et à la structuration de son discours dans sa mesure rhétorique et culturelle. Car, chaque langue a des formes rhétoriques qui lui sont propre comme le montrent.

Donc, dans la communication écrite l'écrivain doit respecter le contexte socioculturel dans sa communication et pour se faire, ce dernier doit d'abord connaître ce qu'il faut dire et écrire, et de plus comment le dire et écrire d'une autre part.

D'ailleurs, la compétence socioculturelle s'avère incontournable pour quiconque veut communiquer de façon correcte. Dans le cadre européen de référence, cette compétence se définit comme : « la connaissance et les habiletés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. », elle touche le savoir des indicateurs de relations sociales (salutations, conventions de prise de parole), les règles de politesse, le savoir des proverbes, le savoir des formes rhétoriques des discours, etc.

La non maîtrise de cette compétence et en particulier la non maîtrise de sa dimension rhétorique procède à des transferts négatifs. D'où l'apprenant renverse généralement vers

l'utilisation des principes rhétoriques propre à sa langue et à sa culture.

2.2.4. Connaissances référentielles

Les difficultés attachées à la compétence socioculturelle et les connaissances rhétoriques qui intéressent le « comment écrire », s'ajoute « le quoi écrire » qui fait interpellier les connaissances référentielles qui constituent une autre source de difficultés.

Au préalable, au moment de la rédaction, l'apprenant se doit d'activer les connaissances propres à un domaine ou à un sujet marqué par rapport au thème de la rédaction pour fonder le contenu de son texte.

La connaissance référentielle, qui peut être définie comme la connaissance du monde, constitue une connaissance de sorte conceptuelle.

Cette dernière contient la connaissance thématique qui comporte la connaissance du domaine et du contenu disciplinaire qui correspond en premier lieu à un champ précis, et ensuite la connaissance discursive qui concerne la connaissance de la langue et à ses usages.

Olive affirme que la connaissance thématique et la connaissance discursive constituent : « Deux grands ordres de connaissances qui contribuent à la maîtrise de l'activité rédactionnelle », en spécifiant que : « la qualité du texte produit dépend du niveau de connaissances détenues par les rédacteurs à propos d'un domaine spécifique. ».

Ainsi, en plus de l'influence des connaissances linguistiques et socioculturelles sur la qualité d'un texte, les connaissances référentielles contribuent aussi à la rédaction d'un texte de qualité, c'est-à-dire un texte qui contient une quantité de renseignements suffisantes et bien structurés.

Par ailleurs, pour l'élève, même d'excellentes connaissances générales ne seront d'aucune utilité sur l'écriture sans un bagage de connaissance spécifique. Dans ce sens nous pouvons dire que le fait de posséder des connaissances référentielles sur le thème de la rédaction faciliterait la mise en œuvre du processus rédactionnel, entre autres le processus de planification et par conséquent celui de la textualisation.

2.2.5. Difficultés liées aux connaissances procédurales

Les connaissances procédurales correspondent au comment de l'action, aux étapes pour accomplir une action. Cette catégorie concerne les processus et les stratégies rédactionnels.

Pour évoquer les difficultés liées au processus d'écriture en langue étrangère, nous montrerons les actes habituellement adoptés par les écrivains novices en langue étrangère pendant la planification, la mise en texte et la révision.

2.2.5.1. La planification

D'une manière générale, il a été confirmé que les écrivains en langue étrangère planifient moins que les écrivains de langue maternel. Selon N.CHELLOUAI(2013) Préfontaine élabore le parcours de l'écrivain expérimenté dans la phase de la planification comme suit :

- Il rédige d'abord une liste initiale des idées qu'il pourrait étudier, puis il l'évalue et la complète au besoin .
- Il évalue de l'importance de chacune de ces idées dans le but de délimiter celles qui seront sauvegardées comme essentielles et celles qui seront considérées comme complémentaires .
- Il barre quelques idées de la liste .
- Il en ajoute d'autres après avoir eu recours à de nouvelles sources de renseignements.

Pour les écrivains novices, ils ne consacrent pas de temps à la planification et préfèrent transcrire leurs idées progressivement de leur apparition. Ceci, les entraîne par conséquent à rédiger d'un seul jet, à un manque de clarté et d'objectif dans leurs écrits. Ensuite, même lorsqu'ils tentent de planifier leur texte ils ne prennent pas en considération les attentes de leurs lecteurs. Ils sont caractérisés comme suit :

- Ils ne trouvent pas le besoin de rendre les référents explicites .
- Ils ne font pas de rapports explicites entre les idées .
- Ils ne prennent pas la peine de lier les différents aspects du sujet entre eux .
- Ils ne permettent pas d'assimiler le fil conducteur du texte.

2.2.5.2. La mise en texte

Selon Silva, le processus de textualisation en langue étrangère est plus difficile, plus laborieux, moins productif et prend beaucoup plus de temps qu'en langue maternelle. Cité par N.CHELLOUAI (2013)

Les écrivains en langue étrangère se caractérisent comme suit :

- Font beaucoup de pauses très longues .
- Écrivent d'une manière lente .
- Produisent peu de mots .
- Utilisent beaucoup le dictionnaire.

Ensuite, l'écrivain moins habiles relit les phases qu'il a déjà rédigées une par une en concentrant sur la recherche des bons termes dans les pauses de relecture. Ceci, a pour conséquence la production de moins d'idées malgré le temps consommé.

Quant aux écrivains compétents, ils utilisent ces pauses d'une manière plus productive. Leur intérêt est porté sur la pertinence des choix qu'ils ont entrepris à l'égard des paramètres de la situation de communication. Pour cela, ces écrivains créent un dialogue profond afin d'estimer ce qu'ils ont écrit.

2.2.5.3. La révision

La révision d'un texte s'agit surtout de le réécrire. Dans le cadre des recherches en langue étrangère les chercheurs affirment que les écrivains de langue étrangère réviser plus qu'en langue maternelle et que beaucoup de méthodes de révision utilisées en langue maternelle sont aussi utilisées en langue étrangère.

Néanmoins, les écrivains compétents et novices se distinguent dans cette étape par les buts de révision.

Le novice ne s'attire pas à la cohérence du texte, à la restructuration des idées. Lorsqu'il révisé son texte, il se concentre plus sur les aspects de bas niveau tels le lexique, l'orthographe et la conjugaison. Contrairement au scripteur compétent, tout en corrigeant les fautes du bas niveau, s'attire plus à la recherche de nouvelles idées, comme il vérifie si le texte rédigé est adapté avec le but de départ. Dans ce cas, la révision a trait à la structuration du texte dans son contenu et dans sa forme.

En somme, les écrivains qui réussissent le mieux sont ceux qui prennent en considération les besoins de la rédaction :

- Ils ont l'intention sur la non-linéarité de la production écrite,
- Ils savent transposer les phases de planification, mise en texte et révision.

D'ailleurs, les élèves savent bien ce que commande l'écriture. Ils comprennent quoi prévoir, comment s'y prendre et sur quoi s'intéresser quand ils rédigent.

En incluant certains types de connaissances, la rédaction d'un texte présente de grandes difficultés aux écrivains en particulier aux écrivains de langue étrangère, qui le plus souvent demande d'être suivies et guidés aux différents niveaux de la compétence communicative : linguistique, socioculturelle, référentielle et stratégique.

Ces Compétences sont en étroite relation. C'est pourquoi, la compétence socioculturelle ne peut exister à part de la compétence linguistique comme pour l'accélération des processus et stratégies qui ne peut réaliser sans une maîtrise au moins des connaissances linguistiques.

Dans cette partie théorique nous avons défini les concepts clés qui ont relation avec l'expression écrite, et décrit la démarche pédagogique d'une séquence d'expression écrite. Nous avons aussi expliqué les difficultés d'apprentissage de cette compétence dans le but de montrer la place de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage au primaire.

Dans la partie méthodologique nous allons justifier les choix méthodologiques. Nous allons également faire une description du manuel, d'une séance d'expression et une description des activités de production écrite. Ainsi, nous allons faire l'analyse du corpus et l'analyse des copies. A la fin des deux chapitres de la méthodologie nous allons faire un bilan qui résume les résultats obtenus.

Partie

Méthodologique

Chapitre 01: La description des activités de production écrite présentées dans le manuel de 5AP

Cette partie est consacrée à la méthodologie de la recherche, dans laquelle nous décrirons les outils d'investigation caractérisés par une description d'activités du manuel puis une analyse des compétences des élèves par le biais de quelques copies de productions écrites. Ensuite nous allons terminer par une analyse des résultats obtenus dont nous citons les principales difficultés que nous avons pu dégager.

1. Justification des choix méthodologiques

1.1. Le choix du thème

Nous avons choisi de mener une recherche sur un sujet qui porte sur les difficultés rencontrées par les élèves de 5AP en production écrite. d'abord en raison de l'importance de cette compétence dans l'enseignement/apprentissage du FLE, ensuite, c'est par ce que les élèves font d'énormes erreurs pendant leurs rédactions et c'est ce que nous allons vérifier par le biais de l'analyse des copies d'apprenants.

1.2. Le choix du public

Notre recherche s'intéresse à la production écrite chez les apprenants de 5AP et nous avons fait le choix de travailler avec les élèves de l'école primaire « El Mokerfi Mohamed-El-Affroun »

Nous avons choisi de travailler avec les apprenants de 5AP parce que la compétence de la production écrite est l'un des objectifs à installer chez tous les apprenants. Ainsi nous nous intéressons beaucoup plus aux conditions d'apprentissage de la production écrite. Enfin, en

tant qu'enseignantes vacataires nous avons constaté que les apprenants de cinquième année primaire avaient des difficultés au niveau de la production écrite.

Notre population expérimentale est constituée de 38 apprenants dont 24 filles et 14 garçons. Leur âge varie entre 10 et 12 ans. Ils habitent dans la wilaya de Blida commune d'El Affroun

Effectifs	Nombre d'apprenants	Moyenne d'âge
Garçons	14	Entre 10 et 12 ans
Filles	24	
Total	38	

Présentation du public de 5AP

1.3. Le choix du lieu d'investigation

Nous avons réalisé notre enquête au niveau du primaire « El Mokerfi Mohamed » relevant de la commune d'El Affroun dans la wilaya de Blida. Car il se trouve dans une région isolée et c'est là où les élèves rencontrent plus de difficultés à cause de différents facteurs sociaux.

1.4. Justification du choix des outils d'investigation

1.4.1. Description du manuel de 5AP

Nous allons décrire les types d'activités et les consignes qui sont proposées dans le manuel scolaire de 5AP .

1.4.2. Description d'une séance d'expression

D'après le livre d'accompagnement , une séance de production écrite se déroule dans un cheminement logique partagé en trois principales situations . Tout d'abord , le moment de découverte (mise en contact avec la consigne) où l'enseignant fait découvrir la consigne aux élèves en l'écrivant au tableau . Puis , le moment d'observation méthodique (analyse de la

consigne) dans le but de faire comprendre la consigne par les élèves , l'enseignant explique cette dernière par : l'explication des mots clefs de la consigne , l'explication de la boîte à outils, et l'analyse de la tâche d'écriture en posant quelques questions comme par exemple:

1. Combien de phrases doit-on écrire ?
2. Quel pronom personnel doit-on utiliser ?
3. A quel temps doit-on conjuguer les verbes ?

Après une discussion collective sur ces questions les élèves vont arriver à identifier eux-mêmes les critères qu'ils doivent respecter .

En dernier , le moment de reformulation personnelle(l'application) , c'est la dernière étape dans une séance de production écrite , elle se passe comme suit :

Les élèves produisent les paragraphes sur leurs cahiers d'essai pour un 1^{er} essai d'écriture et ensuite sur leurs cahiers de classe pour un 2^{ème} essai d'écriture sous l'observation et le contrôle de l'enseignant qui corrige les fautes d'orthographe en circulant en classe au moment de la rédaction

1.4.3. Analyse des copies des apprenants

Pour gérer au mieux notre travail de recherche, nous nous sommes dirigées vers une méthode descriptive analytique (description des activités de production écrite et analyse des copies des apprenants)⁵ .afin de relever les difficultés selon notre échantillon

1.4.4. Le bilan des difficultés rencontrées

⁵ -Annexe 3

Nous allons terminer par un bilan qui résume les principales difficultés rencontrées par les élèves de 5AP lors de la rédaction .

1.5.Présentation de la grille d'analyse

Nous nous sommes inspirées par une grille d'analyse⁶ élaborée par des spécialistes et des travaux déjà effectués, en particulier les travaux du groupe EVA⁷, pour atteindre notre objectif et de bien cerner les résultats.

1.6. Les contenus d'enseignement/apprentissage

1.6.1. Description du manuel

La 5ème AP est considérée comme la dernière année du cycle primaire, c'est une phase préparatoire au cycle moyen. Pour ce qui est de notre corpus, il est de toute évidence le manuel scolaire destiné aux apprenants de la 5 ème AP. Nous allons décrire les types d'activités qui sont proposées dans le manuel. Ce manuel ayant comme titre : «Mon livre de Français »qui est élaboré par : Lamine Sriti (Inspecteur de l'éducation nationale) et Sacia Ferrah :PEF,Fouzia Noui MEF et Mohamed nadjji :MEF, corrigé par :Hamida Belhadj Miloud : Inspectrice de l'enseignement primaire et Aoumri Aoumria Bouhi :Inspectrice de l'enseignement primaire Pour la conception et mise en page s'est fait par Boubakri Nawel, conception et couverture :Mouhammed Amel. Il est publié le 5aout 2010 par : le ministère algérien de l'éducation

Par une approche traditionnelle, le manuel sert essentiellement à transmettre des savoirs, des informations et des connaissances, il constitue une variation d'exercices .Il a aussi une fonction indirecte qui consiste à diffuser des valeurs sociaux-culturelles. Le manuel se compose absolument: d'une page de couverture, c'est la page numéro 01 qui a une grande

⁶ -Annexe 4

⁷ - Evaluer les écrits à l'école primaire

importance, elle contient le titre de livre « mon livre de français », écrit en gras et d'une façon pour qu'il soit attirant et lisible avec la couleur noir .

Pour une description du manuel de la 5ème AP et après une lecture analytique, nous constatons qu'il contient 142 pages divisées en 4 projets :

- Projet1 : faire connaître des métiers.
- Projet2 : lire et écrire un conte.
- Projet3 : lire et écrire un texte documentaire.
- Projet4 : lire et écrire un texte prescriptif.

Chaque projet contient des séquences

Projet N°	Séquence
1. Faire connaître des métiers	Séquence 1 :présenter un métier
	Séquence 2 :Décrire les différentes actions relatives a un métier
	Séquence 3 :découvrir l'utilité des métiers
2. Lire et écrire un conte.	Séquence 1 : identifier la structure narrative
	Séquence 2 :identifier les particularités d'un conte
	Séquence3 :faire parler les personnages d'un conte

3. Lire et écrire un texte documentaire	Séquence1 :identifier le thème d'un texte documentaire
	Séquence2 : repérer les informations essentielles dans un texte documentaire
	Séquence3 :retrouver un processus de fabrication
4. Lire et écrire un texte prescriptif	Séquence1 :identifier un texte qui présente des conseils
	Séquence 2 :Identifier un mode de fabrication
	Séquence3 :identifier une recette

Programme annuel d'après le manuel de 5AP

Chaque séquence est organisée en rubriques :

ORAL [J'écoute et je comprends] : Les activités de cette rubrique permettent de développer des stratégies d'écoute et de compréhension de l'oral à partir de supports « audio » et « audiovisuel ».

LECTURE [Je lis et je comprends] : Les activités proposées permettent de construire progressivement le sens d'un texte.

LECTURE ENTRAÎNEMENT [J'apprends à lire juste]: Cette rubrique permettent de consolider les « sons » complexes déjà étudiés, de repérer les liaisons, les lettres muettes, de

rechercher d'autres mots contenant les mêmes « sons » ... Elle permette aussi de lire juste et de réussir une « dictée sans fautes.

J'APPRENDS EN ... VOCABULAIRE, ... GRAMMAIRE, ... CONJUGAISON ET
ORTHOGRAPHE : Ces activités de fonctionnement de la langue donnent l'occasion de découvrir la langue à travers des règles simples et surtout de les manipuler dans diverses situations.

PRODUCTION ECRITE [Je rédige mon texte] : Cette activité d'écriture d'un texte permette progressivement d'aller vers la maîtrise de la production écrite, mettre en œuvre les actes de parole et les notions de la langue appris.

PRODUCTION ORALE [Je m'exprime] : Cette activité d'expression orale permette progressivement d'aller vers la maîtrise de la production orale et met en œuvre les actes de parole et les notions de la langue appris.

DICTEE NEGOCIEE [Je négocie ma dictée avec mes camarades] : Cette activité permettra l'élève de collaborer avec ces camarades dans son groupe, puis avec tous les autres camarades.

J'APPRENDS ... UN POEME OU UNE CHANSON : Cette rubrique permettra l'élève de découvrir l'aspect ludique de la langue.

LECTURE PLAISIR [Je découvre un conte, une fable, ...] : l'élève découvrira une longue histoire (conte, fable, ...) qu'il va lire en plusieurs parties.

MON PROJET [Je réalise mon projet] : Cette rubrique est proposée à la fin de chaque projet. Elle permettra l'élève de résoudre la situation de départ.

C'est toujours dans le cadre du projet que les apprentissages langagiers à l'oral et à l'écrit sont développés. Le projet est une situation complexe susceptible d'intégrer plusieurs compétences et mobiliser des connaissances diverses. Ce cadre de travail permet d'installer et de maîtriser une ou deux compétences tout en donnant du sens aux apprentissages et de la motivation aux apprenants.

1.6.2. Apprentissages linguistiques

En 3e AP, les apprentissages linguistiques ont été étudiés de manière implicite sous forme d'exercices de manipulations linguistiques.

En 4e AP, la langue est devenue objet d'étude au niveau textuel, lexical, syntaxique et morphosyntaxique. L'apprenant doit être capable de reconnaître les unités constitutives de la chaîne parlée ou écrite : une phrase, un groupe de mots, un mot, une lettre.

En 5e AP, en langue, les activités abordées de manière explicite donneront aux apprenants des outils qu'ils pourront réinvestir dans des situations d'énonciation. L'énonciation est l'activité langagière exercée par celui qui parle (je), au moment où il parle (maintenant), où il parle (ici) et surtout à qui il parle (tu) selon le schéma : je/tu – ici/maintenant.

Ces activités ont pour but de conduire les apprenants vers une analyse plus systématique de la langue. Pour permettre une découverte et une structuration des règles de fonctionnement des unités linguistiques dans la phrase, et au-delà, dans le texte, il est nécessaire de recourir à la grammaire de texte ou grammaire textuelle. Celle-ci s'intéresse aux outils grammaticaux et lexicaux et aux relations que ces outils établissent entre eux pour assurer au texte sa continuité.

Cette grammaire qui dépasse la phrase –la grammaire de phrase n'étant pas suffisante pour l'approche des textes– se donne pour objet d'étude le texte en tant qu'unité complexe. Elle

questionne l'élaboration du texte, sa construction, et le développement de l'information qui en assure la progression.

C'est ainsi que l'on s'attachera en 5e AP à faire observer les textes pour retrouver les temps verbaux, les personnes, les articulateurs et les verbes modaux (je suppose que, je crois que, je pense que, ...). Cette analyse permet à l'élève d'organiser et d'enchaîner chronologiquement et logiquement les unités linguistiques et extra linguistiques (gestes, ton, ...) pour dire ou raconter à son tour des événements réels ou fictifs. (Programme de la 5AP)

Au niveau du texte, les contenus d'enseignement sont :

- Les connecteurs ou tous les mots sur lesquels reposent la chronologie et la logique du texte. Ce sont : les marqueurs de temps (hier, aujourd'hui, bientôt, ...), les adverbes de liaison (d'abord, puis, finalement, ...) et les conjonctions de coordination (mais, et, donc, ...),
- Les substituts ou tous les mots qui remplacent (synonymes, termes génériques) ou qui reprennent des éléments déjà posés dans un texte (pronoms personnels, possessifs, démonstratifs, ...),
- La ponctuation qui assure une fonction dialogique dans le texte (les parenthèses, les tirets, les guillemets, ...),
- Les réseaux de signification qui assurent la cohérence sémantique d'un texte (alternance des temps, lexique thématique, numérotation d'un texte, les mots en gras, ...).

Au niveau de la phrase, les contenus d'enseignement sont:

- **Grammaire**

I. La phrase

➤ Les types de phrases

- la phrase déclarative,
- la phrase interrogative (avec est-ce que, avec les mots interrogatifs).

➤ Les formes de phrases

- la phrase affirmative.
- les phrases négatives (ne ... pas, ne ... plus, ne ... rien, ne ... jamais).

➤ La phrase et ses constituants

- la phrase à deux constituants : GNS + GV (V ou V +complément du verbe).
- la phrase à trois constituants : GNS + GV + GNP (circonstanciel).

II- Le groupe nominal et ses constituants

➤ Le groupe nominal (GN)

- le nom,
- le déterminant + nom.

➤ Les déterminants dans le groupe nominal

- les articles définis et les articles indéfinis,
- les déterminants possessifs,
- les déterminants démonstratifs.

➤ L'adjectif qualificatif dans le groupe nominal

- la place de l'adjectif qualificatif,

- l'accord de l'adjectif qualificatif.

- Les pronoms personnels

- les pronoms personnels sujets.

III- Le groupe verbal et ses constituants

- Le groupe verbal (GV)

- le verbe,

- le verbe + GN1 (COD : complément essentiel),

- le verbe + GN1 (COD) + GN2 (COI : complément non essentiel).

- Les pronoms compléments (le, la, l', les).

IV- Le groupe nominal prépositionnel

- Les compléments circonstanciels de lieu, de temps et de cause.

- place du complément circonstanciel,

- forme du complément circonstanciel : GN avec ou sans préposition, adverbe.

- **Vocabulaire**

- les champs lexicaux (en liaison avec le thème proposé),

- les familles de mots par affixation :

- préfixation (in, dé, mal, re),

- suffixation (tion, age, ment, eur, elle, ette),

- la synonymie,

- l'antonymie,

- les différents sens d'un mot,

- l'homonymie lexicale et grammaticale,

- les noms composés,

- les interjections/onomatopées.

- **Orthographe**

- orthographe grammaticale

- l'accord sujet verbe,

- l'accord du participe passé avec l'auxiliaire être,

- le féminin des noms,

- le féminin des adjectifs,

- les pluriels réguliers (en s, en x),

- les pluriels irréguliers (en ou, en al, en ail),

- les accords dans le GN (déterminant + nom),

- les accords dans le GN (déterminant + nom + adjectif qualificatif),

- les homophones grammaticaux (a/à, est/et, on/ont, sont/son, ce/se, ou/où).

- orthographe lexicale

- les homophones lexicaux (ex : mer, maire, mère),
- les homographes (ex : le livre, la livre),
- les mots invariables,
- les signes orthographiques : accents, apostrophe, cédille, tréma, trait d'union.

- **Conjugaison**

- la division du temps (passé – présent – futur),
- les groupes de verbes,
- les temps simples/temps composés,
- la forme pronominale,
- la notion de modes (mode indicatif – mode impératif),
- les temps de conjugaison :

-présent – passé composé – imparfait – futur.

- présent de l'impératif

Pour la mise en place des apprentissages, l'enseignant proposera de multiples activités aux apprenants pour les amener (par le biais d'opérations de commutation, substitution et transformation) à :

- reconnaître des faits de langue,
- nommer des classes grammaticales,
- structurer un stock lexical,

- distinguer des fonctions grammaticales,
- repérer des phénomènes lexicaux,
- retrouver des champs lexicaux,
- établir des accords grammaticaux,
- transposer d'une personne à l'autre et d'un temps à l'autre.

Extrait du programme de 5AP

1.7. Les activités proposées dans le manuel de 5AP

En langue (vocabulaire, grammaire, orthographe, conjugaison)

- réalisation des accords dans la phrase,
- Identification des classes grammaticales (nom – verbe – déterminant – adjectif qualificatif – pronom – adverbe),
- Repérage de mots de liaison (articulateurs temporels, logiques),
- Identification des temps verbaux dans un texte,
- Repérage des signes de ponctuation,
- Emploi des signes de ponctuation,
- Découverte d'un champ lexical,
- Utilisation du dictionnaire pour trouver la définition d'un mot dans un contexte,
- Classement de mots en fonction d'un critère dans un répertoire (ex : l'ordre alphabétique ou l'ordre thématique),

- Repérage des substituts dans un texte,
- Repérage des désinences d'un verbe conjugué,
- Conjugaison des verbes à un temps donné, à une personne donnée,
- Emploi de substituts dans un texte,
- Concordance des temps dans un texte.

À l'écrit

- Lecture silencieuse d'un texte pour répondre à des questions,
- Lecture d'un texte prescriptif pour réaliser un produit (recette, montage d'un jouet),
- Reformulation de phrases (remplacement, transformation, ...),
- Enrichissement de phrases (compléter une énumération, prolonger une phrase ...),
- Production d'une suite à une histoire lue,
- Résumé à partir d'un texte lu,
- Titrage d'un texte,
- Tri de textes (narratif, descriptif, documentaire, poétique, prescriptif),
- Reconstitution de textes à partir de paragraphes donnés dans le désordre,
- Production écrite à partir d'une consigne d'écriture,
- Rédaction de légendes pour un support imagé,
- Rédaction de contenus de bulles pour une B.D.
- Ponctuation d'un texte donné,

- Rédaction d'un questionnaire d'interview d'une personne choisie,
- Copie d'un énoncé (titre d'un texte, paragraphe, partie de texte),
- Remise en ordre d'une phrase complexe,
- Rédaction des intitulés dans un texte documentaire (titres, sous-titres),
- Résumé guidé d'un texte,
- Rédaction de réponses à un questionnaire,
- Production d'un dialogue,
- Complétion d'un texte lacunaire,
- Réécriture d'un texte produit à partir d'une grille

1.7.1. Les activités de production écrite dans le manuel

Les activités de production écrite dans le manuel scolaire occupent une place très importante car elles représentent le résultat final de toutes les activités de langue qui constituent le projet didactique .

Les activités proposées sont des activités de rédaction et de réflexion qui permettent aux élèves la pratique de toutes les compétences communicative déjà appris (des idées, des stratégies, ...) et linguistiques (des notions, des normes, ...)

Nous allons prendre comme échantillon les activités de production écrite du projet 03 intitulé « Lire et écrire un texte documentaire »

Activité de production écrite projet 03 séquence 01⁸

Consigne : Pour réaliser un fichier des animaux, rédige un texte de 4 à 6 phrases où tu présenteras un des animaux suivants : -le dauphin – la vache –le chameau –le panda.

N'oublie pas de⁹ :

- Mettre la ponctuation.
- Donner un titre à ton texte.
- Utiliser le présent de l'indicatif.
- Utiliser la troisième personne du singulier.

Après une étude analytique de cette activité nous pouvons dire que :

- C'est une activité de rédaction où il n'y a pas une question directe mais une liste de critères à respecter .
- C'est une activité de réflexion .
- Les temps utilisés sont l'impératif et le futur de l'indicatif .
- L'élève est très limité par rapport au choix de l'animal à présenter .
- L'élève doit respecter le nombre de phrases , le temps à utiliser, le pronom , et la ponctuation.

En bas de l'activité il ya une grille d'évaluation qui va aider l'élève à s'évaluer lui-même . elle se présente comme ceci

⁸ -Annexe 2 page2

⁹ -Critères d'évaluation

1. J'ai choisi un animal
2. J'ai écrit 4 à 6 phrases
3. J'ai utilisé la troisième personne du singulier
4. J'ai mis la ponctuation
5. J'ai utilisé le présent
6. J'ai donné un titre à mon texte

Activité de production écrite de projet 03 séquence 02¹⁰

Consigne : Reprends le texte que tu as écrit dans la première séquence .

Complète la fiche d'identité suivante en cherchant les informations dans le dictionnaire.

Taille	
Poids	
Pelage	
Régime	

N'oublie pas de

- Donner un titre à ta fiche.
- D'écrire des chiffres pour la taille et le poids .

Après une étude analytique de cette activité nous pouvons dire que :

¹⁰ -Annexe 02 page3

- Dans cette activité on est dans le type de consignes directes et claires
- La réponse sera sous forme d'une fiche présentée dans un tableau.
- L'élève aura besoin du texte qu'il a rédigé dans la séquence 01 et un dictionnaire
- L'élève pourra utiliser un dictionnaire .

L'élève est toujours dans l'auto-évaluation pour pouvoir repérer ses fautes par lui-même en utilisant la grille d'évaluation suivante

1. J'ai complété ma fiche
2. J'ai donné un titre à ma fiche
3. J'ai utilisé des chiffres pour la taille et le poids
4. J'ai utilisé le dictionnaire pour donner des informations justes

Activité de production de projet 03 séquence 03¹¹

Consigne : Tu as vu un tisserand au travail.

Utilise les images suivantes pour rédiger un paragraphe de 5 ou 6 phrases dans lequel tu présenteras les différentes étapes de la fabrication du tapis .

Aide-toi de la boîte à outils

Verbes	Noms
Laver-nettoyer	La laine

¹¹ -Annexe 2 page4

filer-carder	Le tapis
tondre-tisser	Le mouton
recupérer-teindre	Les filles

N'oublie pas de :

- Utiliser le présent de l'indicatif.
- Utiliser le pronom personnel complément pour éviter la répétition du mot laine .

Après une étude analytique de cette activité nous pouvons dire que :

- Activité de réflexion
- La consigne est directe et claire
- L'élève aura comme outil de base les images et un tableau avec des noms et des verbes qui ont relation avec le thème

L'activité se termine toujours par une grille d'évaluation (de réécriture) pour s'évaluer par lui-même .

1. J'ai utilisé la boîte à outils pour écrire mon texte.
2. J'ai réécrit cinq ou six phrases.
3. J'ai présenté les différentes étapes.

4. J'ai utilisé le présent de l'indicatif.
5. J'ai utilisé le pronom personnel complément

1.7.2. Le bilan de la description des consignes et des activités du manuel

Après avoir décrit quelques activités de production écrites présentées dans le manuel scolaire de 5AP ,d'abord ,nous pouvons clairement dire que les consignes proposées ne sont pas authentiques ,elles limitent l'élève dans le cadre scolaire et l'élève se trouve souvent face à des situations qu'il ne croquera jamais en dehors de la classe , dans ce cas l'activité de production écrite perd son objectif pratique . Les consignes devraient suivre certaines contraintes linguistiques, discursives et socioculturelles. Ensuite, les types d'activités proposées ne sont pas variées , elles suivent la même structure à chaque fois et elles mettent l'accent sur les points de la langue étudiés pendant la séquence didactique .

En conclusion, nous avons constaté que :

- Toute activité d'expression écrite est l'aboutissement d'un long parcours d'apprentissage durant le projet en générale et la séquence en particulier.
- Les élèves pendant la rédaction sont robotisés par des consignes fabriquées et des critères très limitées ce qui engendre une application incorrect de ce qu'ils ont fait pendant la séquence.

Dans ce chapitre nous avons justifié les choix méthodologiques à savoir le choix du thème, du public, du lieu et d'outils d'investigations. Puis, nous avons fait une description du manuel, d'une séance d'expression et une description des activités de production écrite dans le manuel. A la fin nous avons fait un bilan de la description des consignes et des activités du manuel.

Dans le chapitre 2 Nous allons faire l'analyse du corpus, l'analyse et l'interprétation des copies. A la fin nous allons faire un bilan des erreurs constatées chez les apprenants lors de la rédaction.

Chapitre 02 : Le bilan des compétences des apprenants lors de la rédaction par le biais de quelques copies d'expression écrite.

L'apprentissage de l'écrit en classe est souvent limité à l'application des règles linguistiques (grammaticales, lexicales et syntaxiques,...) plutôt qu'à l'application des stratégies durant le processus d'écriture.

Pour comprendre la cause principale de la mauvaise pratique de l'écriture chez les apprenants de 5AP, et les difficultés rencontrées durant la rédaction de production écrite, nous avons réalisé notre investigation au sein du Primaire EL MOKERFI Ali, par l'analyse de 15 copies des élèves.

2. Analyse du corpus

2.1. La collecte des données

Afin d'analyser et de récolter des informations sur notre sujet de recherche nous avons opté pour l'outil suivant :

- Nous avons fait une analyse des copies des élèves de la 5AP , nous avons analysé leurs production écrites . Ils devaient rédiger un texte documentaire à partir de la consigne suivante :

Consigne :

« Pour réaliser un fichier des animaux, rédige un texte de 4 à 6 phrases où tu présenteras un des animaux suivants : Le dauphin, La vache, Le chameau, Le panda.

N'oublie pas de :

- Mettre la ponctuation.
- Donner un titre à ton texte.
- Utiliser le présent de l'indicatif.
- Utiliser la troisième personne du singulier.

2.2. Analyse et interprétation des copies

2.2.1. Rappel de la consigne

« Pour réaliser un fichier des animaux, rédige un texte de 4 à 6 phrases où tu présenteras un des animaux suivants : Le dauphin ,La vache ,Le chameau, Le panda ».

2.2.2. Correction des erreurs fréquentes

Nous avons assisté à une à une séance de compte rendu de la production écrite en classe de 5AP à l'école EL MOKERFI Ali afin d'observer comment se passe la séance .

Au début de la séance, après un rappel de la consigne , l'enseignante à fait quelques remarques concernant les erreurs commises par les élèves. Ensuite , l'enseignante explique la grille d'évaluation pour permettre à l'élève de prendre connaissance des critères qu'il devrait respecter, puis, elle recopie une rédaction au tableau et la faire corriger par les élèves. Enfin, les élèves recopient la rédaction corrigée dans le cahier de classe.

Ceci nous a permis de constater les erreurs suivantes :

Erreurs	Correction
---------	------------

- La couleur c'est marron et blanc . - La taille est petite. - Le chien s'est animal domestique. - Il vit dans la ferme. - Il pèse 30kg. - s'est animal carnivore. - Il vit dans la ferme avec l'homme. - Il vit dans la ferme. - Elle est un animal herbivore . - Elle pèse 500 à 900kg. - Son mâle est adulte et son petit est le veau. - il surveille la maison. - Le chien est un animal domestique. - La couleur du chien est jaune. - Il se nourrit de la viande . - sa couleur marron . - Le chien est animal.	- Sa couleur est marron et blanc. - Sa taille est petite. - Le chien est un animal domestique . - Il vit dans la ferme. - Il pèse 30kg. - C'est un animal carnivore. - Il vit dans la ferme avec l'homme. - Il vit dans la ferme. - Elle est un animal herbivore - Elle pèse 500 à 900kg. - Son mâle est le taureau et son petit est le veau. - Il surveille la maison. - Le chien est un animal domestique. - La couleur du chien est jaune. - Il se nourrit de la viande. - Sa couleur est marron. - Le chien est un animal.
---	--

2.2.3. Analyse des copies

➤ Sur le plan pragmatique

La majorité des apprenants ont respecté la nature du type de texte demandé , c'est-à-dire ils ont respecté la consigne en rédigeant un texte documentaire qui présente un animal .

➤ **Sur le plan textuel**

- a. **Structuration** : Les élèves possèdent théoriquement la structure du texte documentaire , ils ont fait un fichier d'animaux mais la majorité d'entre eux n'ont pas développés ni organisé leurs idées , on voyait des phrases incomplètes et non-cohérentes . Nous avons constaté aussi l'absence de ponctuation ,par exception l'utilisation du point anarchiquement.
- b. **Cohérence du système des temps** : Nous avons constaté que les apprenants ont employé le présent de l'indicatif mais il y'a des copies d'élèves où l'emploi des verbes était rare , et dans d'autres copies les verbes étaient mal conjugués , et il y'avait aussi des verbes non-conjugués (à l'infinitif).
- c. **La cohérence sémantique** : Les productions écrites que nous avons analysées nous permettent d'observer qu'il n'y a pas de cohésion textuelle. Les élèves avancent leurs idées et emploient des phrases sans les organiser ni les relier les unes aux autres.

Ce qui a causé des ambiguïtés au niveau sémantique (il y'avait des phrases sémantiquement incorrectes).

➤ **Sur le plan lexical**

Le lexique utilisé est adéquat au sujet proposé par ce que durant le projet ils ont appris des mots relatifs au thème , ce qui a engendré un vocabulaire similaire dans la majorité des copies . (les élèves sont limités au vocabulaire qui se trouve dans le manuel , et qui a été enseigné dans chaque séquence de plus , ils n'ont pas de connaissances antérieures).

➤ **Sur le plan morphosyntaxique / orthographe**

Les nombreuses erreurs que nous avons remarquées au niveau morphosyntaxique et morphologique sont des indices caractérisant beaucoup de difficultés rencontrées par les élèves quant à l'application des règles de la langue française lors de la rédaction. Ces

problèmes constatés au moment de l'analyse des copies ont eu une influence primordiale sur la cohérence textuelle.

Les erreurs commises sont d'ordre morphosyntaxique. Elles se résument dans la non-maitrise de la valeur d'emploi des temps verbaux , de la structure des phrases, du choix des déterminants, de l'accord sujet/ verbe, ainsi que l'utilisation des différents outils grammaticaux de coordination et de subordination, l'orthographe lexicale (erreurs dans l'orthographe des mots), l'orthographe grammaticale (accord nom/ adjectif, homonymes... etc.)

Exemples

- Erreurs dans l'orthographe des mots “choit , d'omistique, surveillance, jeune, cournes, l'homm, vionde, util, manmifère, lerne, demistique, farm, done, aureau, veu, moyenne, pès,..”
- Erreurs dans l'accord de adjectifs qualificatifs “Sa couleur noir”
- Emploi erroné de la majuscule au milieu de phrase “ le chien est un animal utile car Il surveille la maison”
- _ Emploi des lettres minuscules au début de la phrase et après un point “ . le chien est ..” “le choit est un animal ..”
- Confusion entre les pronoms possessifs et pronoms démonstratifs. “ca couleur il marron”
- L'absence de l'auxiliaire être “ Il moyenne , Sa couleur noir , Il utile, ...”

2.3. Résultats obtenus

2.3.1. Synthèse de l'analyse des copies

À partir des copies des apprenants que nous avons récupérées et analysées , nous avons constaté que les apprenants de 5AP , commettent plusieurs erreurs, Ces erreurs sont de divers ordres d'orthographiques ,de syntaxiques, de conjugaison , de grammaire et de vocabulaire.

Par ailleurs, nous remarquons clairement que les apprenants se divisent en trois groupes :

Groupe 1 : des élèves qui rédigent un texte correct.

Groupe 2 : des élèves qui font des erreurs lexicales ou grammaticales, etc.

Groupe 3 : des élèves qui rédigent un texte totalement faux.

La majorité des copies que nous avons analysées appartient aux élèves du groupe 2.

La plupart des erreurs que nous avons recueillies, se trouvent au niveau orthographique grammatical, dans plusieurs cas, les élèves construisent des phrases sans articles ou bien ils les utilisent de manière incorrecte. Ceci montre à quel point les apprenants de 5AP ne maîtrisent pas les règles de l'accord d'une part, et relève leurs difficultés de l'usage des prépositions (à-dans-de-au...) et la confusion des adjectifs et des adverbes, d'autre part.

Le fait de répéter un même mot dans une phrase, est un indice qui montre à quel point le vocabulaire est limité, les apprenants n'ont pas des connaissances lexicales riches qui pourrait leur permettre d'écrire un texte cohérent rempli d'idées variées et pertinentes. Il y a des cas où les apprenants rédigent de manière fausse ou très approximative, ils se trompent sur le sens d'un mot, dans l'expression ou la construction d'une phrase.

Aussi, nous avons constaté, dans les expressions écrites de ces apprenants des difficultés au niveau de la cohérence des idées, cela est dû premièrement à cause de l'absence des organisateurs, des connecteurs logiques et de la ponctuation, et deuxièmement, certains

apprenants ne donnent pas d'importance à la lecture soigneuse de la consigne proposée, donc leurs écrits étaient, en quelque sorte, hors sujet.

- **Les difficultés d'orthographe grammaticale**

C'est là où les apprenants de 5AP rencontrent beaucoup de difficultés lors de la réalisation de la production écrite, ce qui a montré combien les élèves ont des problèmes au niveau de la grammaire, comme l'absence ou l'emploi erroné des pronoms ; des adjectifs ; des articles et des adverbes, des erreurs de l'accord en genre et en nombre .La conjugaison est aussi une dimension qui demande un travail approfondi. Aussi, la plupart des apprenants sont incapables d'accorder le verbe avec son sujet ici, les erreurs se manifestent sous forme d'incorrections quant à l'emploi des modes, des auxiliaires, des participes passés, et des temps.

- **Les difficultés d'orthographe lexical**

Le vocabulaire lexical utilisé par les élèves quand ils écrivent des textes par écrit se limite à un vocabulaire courant avec des mots connus « fréquemment mobilisables » avec de nombreuses répétitions lexicales, même quand il est question du vocabulaire de base. Nous étions assez déroutés face à des écrits d'élèves qui écrivent deux fois le même mot dans un même travail de deux façons complètement différentes par exemple (*viande et viond*).

Nous sommes arrivées au constat suivant : qu'un apprenant ne sache pas écrire un mot courant c'est acceptable, mais qu'il l'écrive dans un même texte de plusieurs manières différentes, cela semble inconcevable et défie toute logique.

- **Les difficultés syntaxiques**

Quelques apprenants ont écrit tout un paragraphe où la ponctuation fait travers; sans majuscule au début des phrases, sans point à la fin et le contraire des majuscules au milieu de la phrase, ou tout autre signe de ponctuation.

D'autres utilisent certes la ponctuation, mais de manière incohérente et inappropriée; ajoutant des majuscules et des virgules en tout lieu. Plusieurs apprenants oublient de débiter les noms propres par une majuscule, ou en début de la phrase.

- **Les difficultés déclaratives**

Les élèves ne savent pas mettre en pratique les règles étudiées en vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe

2.4. Le bilan des erreurs constatées chez les apprenants lors de la rédaction

Après avoir analysé les productions écrites des apprenants de 5AP, nous pouvons confirmer qu'ils rencontrent des difficultés au moment de la rédaction des expressions écrites.

D'abord, au niveau textuel, les élèves ne savent pas structurer leurs écrits dû à l'absence de la ponctuation, ils ne maîtrisent pas la conjugaison des verbes et ne respectent pas l'enchaînement logique et chronologique des idées. Ensuite, sur le plan lexical, la majorité des élèves n'ont pas des connaissances lexicales riches à l'exception des mots appris par cœur durant le projet pédagogique. Enfin, sur le plan morphosyntaxique et orthographique, les élèves rencontrent énormément de difficultés, ils ont du mal à appliquer les règles de la langue française correctement ce qui engendre les erreurs précédentes (lexicales et textuelles) ces erreurs d'ordre morphosyntaxique sont liées à la non-maîtrise de la grammaire et de l'orthographe. Autrement dit, les élèves ne mettent pas en pratique ce qu'ils ont appris pendant toute la séquence

En conclusion, nous pouvons dire que les erreurs constatées chez les apprenants sont liées au manque de développement de la compétence linguistique et la non-maitrise de la mise en pratique des règles grammaticales et lexicales lors de la rédaction

Conclusion générale

Conclusion générale

Notre travail a porté sur la compétence de la production écrite chez les apprenants de 5^{ème} année du cycle primaire (5AP).

L'objectif de notre travail était de mettre l'accent sur les difficultés que les apprenants rencontrent au moment de la rédaction. D'abord, à travers une description des activités d'expression écrite qui sont présentées dans le manuel scolaire de 5AP. Ensuite, à travers une analyse des compétences des élèves par le biais de quelques copies d'expression écrite.

Le problème que nous avons posé est le suivant :

Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves de 5AP lors de la rédaction des expressions écrites ?

Pour répondre à ce problème posé, nous avons émis l'hypothèse suivante :

Les apprenants de 5AP auraient des difficultés à l'écrit, car leurs connaissances linguistiques ne sont pas assez développées.

Notre travail de recherche est constitué de deux parties :

La première partie qui est la partie théorique consacrée à définir les différents concepts clés du thème, et identifier la place de l'expression écrite en 5^{ème} année du cycle primaire (5AP).

La seconde partie a porté sur la méthodologie de recherche, d'abord, nous avons décrit les activités présentées dans le manuel scolaire de 5AP. Ensuite, nous avons fait le bilan des compétences des élèves en expression écrite par le biais de l'analyse de 15 copies.

D'abord, nous avons constaté que lors de la rédaction d'une production écrite les apprenants de 5AP ont des difficultés d'orthographe grammaticale, des difficultés d'orthographe lexicales et des difficultés syntaxiques qui sont liés au manque des connaissances langagières et à la non-maîtrise des stratégies de l'expression écrite. Ensuite, nous avons remarqué lors de la

description des activités que ces dernières se basent sur la pratique des points de langue appris durant la séquence(grammaire, conjugaison, orthographe...) mais les élèves ne mettent pas en pratique ce qu'ils ont appris parce qu'ils trouvent des difficultés à comprendre la consigne , et à suivre les critères qui les orientent.

Cette analyse nous a permis de confirmer notre hypothèse.

Enfin, nous souhaitons avoir mis l'accent sur les principales difficultés que rencontrent les élèves de 5AP durant la rédaction des expressions écrites.

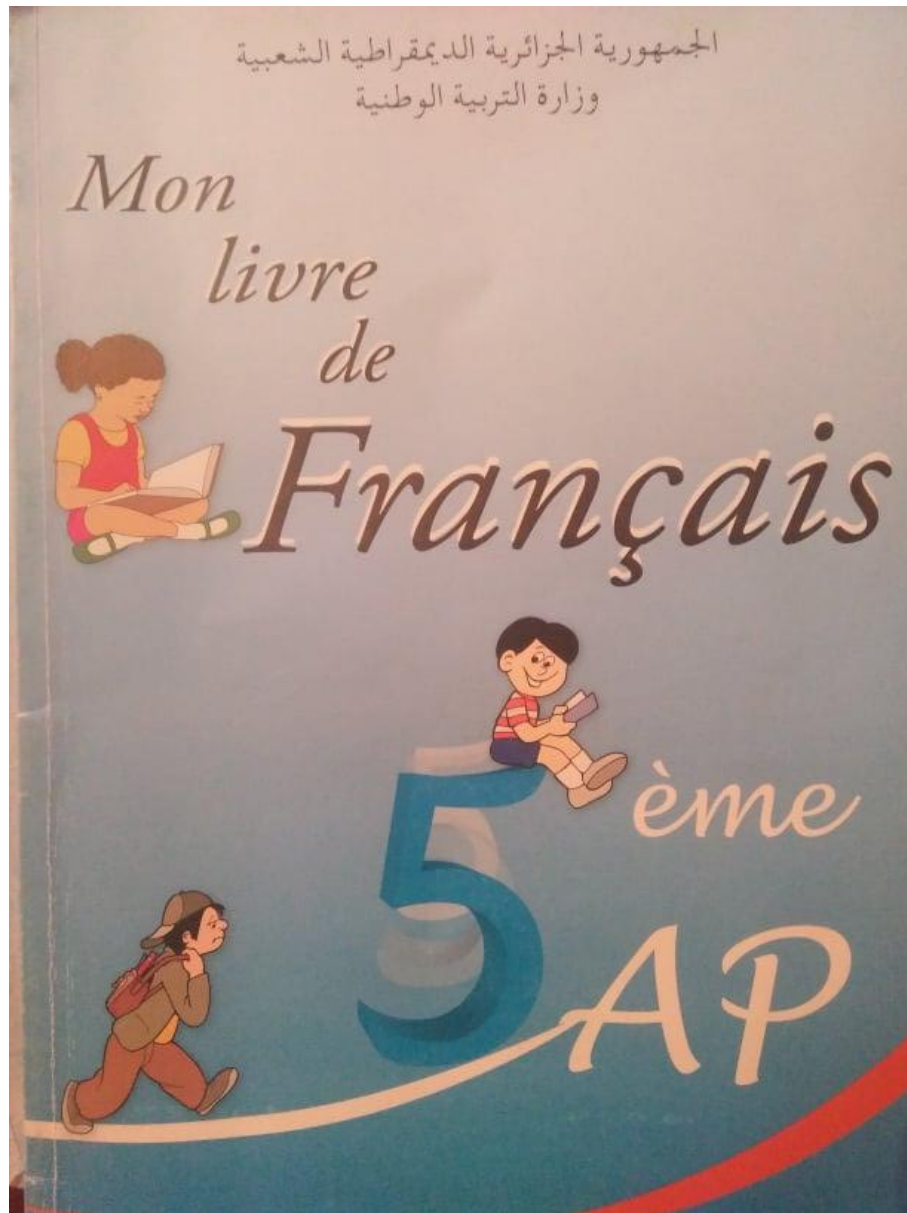
Références bibliographique

1. A, ZETILI. (2002). « question d'écriture en classe de français », les cahiers du SLAAD, N°01, Université Mentouri , Constantine .
2. N, CHELLOUAI.(2013) «Mémoire de master « Difficultés et obstacles dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE cas des apprenants de la 2ème AS». Disponible sur : <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5298/1/sf280.pdf>
3. J, CUQ. (2003). «dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde», Paris ASDIFLE.
4. J, ROBERT. (2008). «dictionnaire pratique de didactique de FLE », paris, l'essentiel français, 2ed.
5. J, DUBOIS (1994). «dictionnaire de linguistique et des sciences du langage» ; paris : larousse, coll, trésors du français.
6. Le nouveau petit Robert. (2009). « dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française », millésime, p 920.
7. Le ROBERT. (2005). «dictionnaire de francais». Sejer. Prais.
8. LA ROUSSE. (2008). «dictionnaire de français». Paris. P21.
9. C, TAGLIANTE. (1994). «La classe de langue», Paris C. L. E. International. P.137
10. S, MOIRAND. (1979). «Situation d'écrit, CLE International». Paris.
11. CHABANNEET DOMINIQUE BUCHETON, J. (2002). «Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire l'écrit et l'oral réflexifs, Presses Universitaires de France, 'Education et formation / L'Éducateur'». P.264.
12. C, PUREN. (2012). Présente édition numérisée au format pdf. Paris. Nathan-CLE international.1988, 448 p

13. K, KHERBOUCHE. (2010). «l'écrit en 5AP: les objectifs d'apprentissage et les activités de classes qui permettent de les réaliser ». Disponible sur : <http://français.enseignement.over-blog.com/article-l-ecrit-en-5ap-les-objectifs-d-apprentissage-et-les-activites-de-classes-qui-permettent-de-les-realiser-61097419.html>
14. Cnesco. (2018). «Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages».
15. K, KHERBOUCHE. (5 Mars 2011). «Enseignement / apprentissage de la production écrite». Disponible sur : <http://www.ecoledelarepublique.fr/article-enseignement-apprentissage-de-la-production-ecrite-68680553.htm>
16. K.KHERBOUCHE. «grille d'évaluation». Disponible sur : <http://français.enseignement.over-blog.com/>
17. Commission nationale des programmes. (2015). Programme de la 3ème ,4ème, 5ème AP.
18. T, GHAZEL. (2012). « l'approche par compétence (APC) : définition et principe ». Disponible sur : <http://tarekghazel.ek.la/l-approche-par-competence-definition-et-principes-a29373531>
19. C, BRISSAUD., M, FAYOL.(2018).Étude de la langue et production d'écrits», Cnesco, 2018
20. Manuel scolaire de 5ème AP

Annexes

Annexe N° 01 : Mon livre de Français 5^{ème} AP.



Annexe N° 02 : Les activités de production écrite projet 3.

Sequence 1 - identifier le thème d'un texte documentaire

Production écrite :

Pour réaliser un fichier des animaux, rédige un texte de 4 à 6 phrases où tu présenteras un des animaux suivants : le dauphin - la vache - le chameau - le panda.

N'oublie pas de :

- mettre la ponctuation.
- donner un titre à ton texte.
- utiliser le présent de l'indicatif.
- utiliser la troisième personne du singulier.

Je corrige mon paragraphe :

Lis ton paragraphe et corrige-le à l'aide de la grille de réécriture suivante.

1. J'ai choisi un animal.

2. J'ai écrit 4 à 6 phrases.

3. J'ai utilisé la troisième personne du singulier.

4. J'ai mis la ponctuation.

5. J'ai utilisé le présent.

6. J'ai donné un titre à mon texte.

P
R
O
J
E
T



Séquence 2 - repérer les informations essentielles dans un texte documentaire

Production écrite :

Reprends le texte que tu as écrit dans la première séquence.

Complète la fiche d'identité suivante en cherchant les informations dans le dictionnaire.

Taille	
Poids	
Pelage	
Régime	

N'oublie pas de :

- donner un titre à ta fiche.
- d'écrire des chiffres pour la taille et le poids.

Je corrige mon paragraphe :

Lis ta fiche et corrige-la à l'aide de la grille de réécriture suivante.

1. J'ai complété ma fiche.
2. J'ai donné un titre à ma fiche.
3. J'ai utilisé des chiffres pour la taille et le poids.
4. J'ai utilisé le dictionnaire pour donner des informations justes.

P
R
O
J
E
T

Production écrite :

Tu as vu un tisserand au travail.
 Utilise les images suivantes pour rédiger un paragraphe de 5 ou 6 phrases dans lequel tu présenteras les différentes étapes de la fabrication du tapis.
 Aide-toi de la boîte à outils.

verbes	noms
laver – nettoyer	la laine
filer – carder	le tapis
tondre – tisser	le mouton
récupérer – teindre	les fils

N'oublie pas de :

- utiliser le présent de l'indicatif.
- utiliser le pronom personnel complément pour éviter la répétition du mot laine.

Je corrige mon paragraphe :

Lis ton paragraphe et corrige-le à l'aide de la grille de réécriture suivante.

1. J'ai utilisé la boîte à outils pour écrire mon texte.
2. J'ai écrit cinq ou six phrases.
3. J'ai présenté les différentes étapes.
4. J'ai utilisé le présent de l'indicatif.
5. J'ai utilisé le pronom personnel complément.

PROJET

Page 105

79

Annexe N°03 : Les copies des élèves

Copie 01

le chien ~~est~~ animal domestique

Il vit dans la ~~forme~~ forme

Il pèse ~~30 kg 40 kg~~ 30 kg 40 kg

alors ~~est~~ animal domestique

sa couleur c'est marron et

blanc

blanc

la taille ses ~~petite~~ petite

sont les choses

- Le chien est un animal domestique.

Il pèse 30 à 40 kilos. Sa taille est

moyenne. Il se nourrit de la viande.

Il vit dans la ferme. Il est

utile parce qu'il surveille la maison. Sa couleur c'est jaune.

Le Shien est un animal domestique.

Il pèse 30 à 40 Kg. Il se mourrit de

la vienne. Il vit donc la ferme.

sa couleur est noire. Le Shien est un
animal utile car il surveille

la maison.

La vache

- La vache est un animal domestique et mammifère.
- Elle vit dans la ferme.
- Elle se nourrit du foin et de herbe. Elle est un animal herbivore. Elle pèse 500 à 900 kilos.
- Son mâle est le taureau et son petit est le veau.

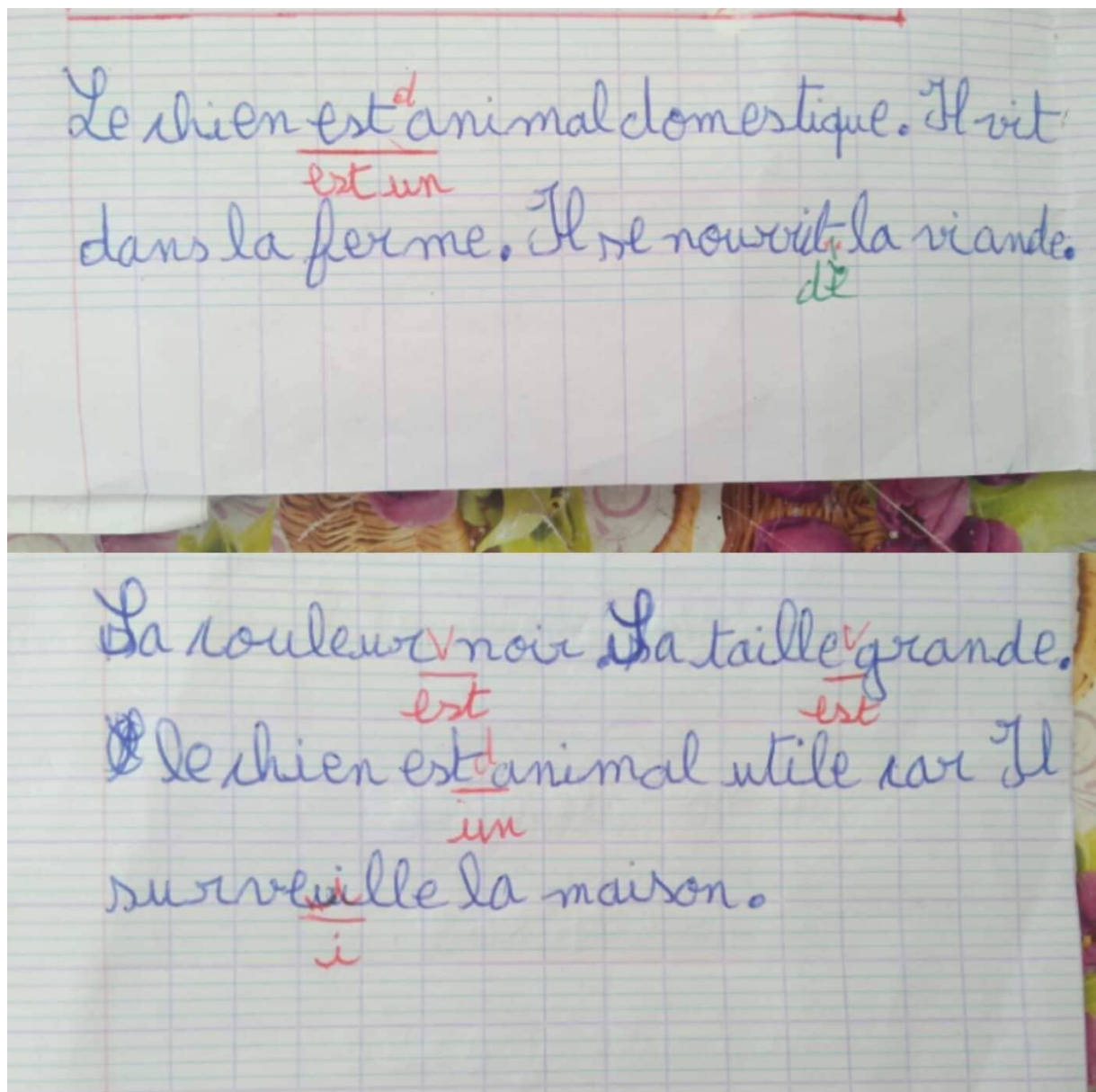
Copie 05

Le chien est un animal domestique.
Il pèse 10 kg. Il gagne ^{moyenne} ~~se~~ ^{moyenne}
se nourrit la viande. Il vit dans
la femme. Il utilise surveille la
maison. sa ^{de} couleur il marron

Copie 06

le chaït est un animal d'omistique. Il vit
dans la ferme. Il surveille la maison.
Il se nourrit de viande. Il pèse 30 à 40 kg
~~Il~~ le de le chaït est jeune

Copie 07



Copie 08

Mardi = février 2019

La vache

La vache est un animal domestique
et mammifère.

Elle vit dans la ferme.

Elle se nourrit du foin et d'herbe.

Elle est un animal

herbivore elle pèse 500 à 900 kilos

Son mâle est le taureau et son petit est
le veau

La vache est un animal domestique
et mammifère.

Elle vit dans la ferme.

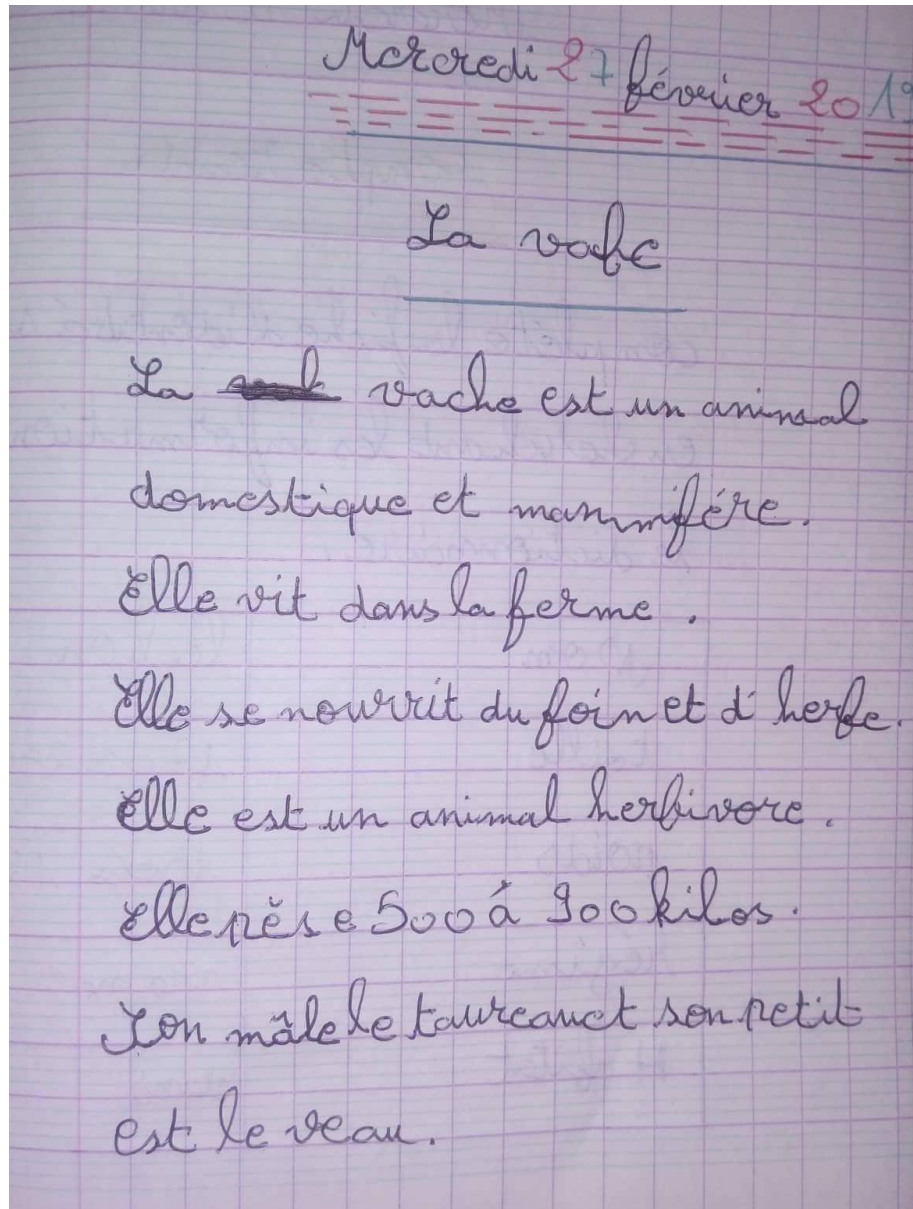
Elle se mouille du bain et d'herbe.

Elle est un animal herbivore. Elle

pèse 500 à 900 kilos.

Le mâle est le taureau et son petit
est le veau.

La vacche est un animal domestique
et mammifère. Elle vit dans la ferme.
Elle se nourrit du foin et d'herbe.
Elle est un animal cher le vache.
pèse 500 à 900 kilos. Le mâle
est le taureau et son petit est le veau.



Copie 12

La vache est un animal domestique et mammifère.

Elle vit dans la ferme.

Elle se nourrit du foin et d'herbe.

Elle est un animal herbivore. Elle pèse 500 à 900 kilos.

Un mâle est le taureau et son petit est le veau.

Le chien est un animal domestique.
Il pèse 10 kg. Il grossit ^{moyenne}. Il ~~se nourrit~~
se nourrit la viande. Il vit dans
la femme. Il utilise surveille la
maison. sa couleur il de marron

Le chien c'est un animal domestique.

Il vit dans la ferme avec l'homme.

Il se nourrit de la viande. Alors il est
carnivore. Il pèse 30 à 40 kg.

sa taille est moyenne. Le chien est un
animal utile car il surveille la maison.

J'aime le chien.

0 LUN
1 MAR
2 MER

07
الثلاثاء

Le chien est un animal domestique.
Il pèse 30 à 40 Kilo. La taille est
moyenne. Il se nourrit la viande.
Il vit dans la ferme. Il est
utile car il surveille la maison.
La couleur est marron.

Annexe N°4 : Grille d'analyse d'André Ségny et Cathrine tauveron,in Repère,n=4/1991.

	Niveau		
	Phrastique	Interphrastique	Texte
Matériel	-Calligraphie -Ponctuation -Majuscule	-Séparation des paragraphes -Délimitation des phrases	- Marges -Aération du texte et intertitre
Sémantique	-Adéquation du lexique utilisé -Phrases sémantiquement acceptables	-Absence de contradiction d'une phrase à l'autre. -Articulation logique correcte.	-Information pertinente et cohérente. -Type de texte approprié -un vocabulaire et registre homogène et adéquat.
Morphoyntaxique	-Structure syntaxique. -Morphologie verbale. -orthographe.	-Articles définis et indéfinis. -Concordance des temps. -Pronoms de reprise.	- Adéquation, organisation/type de texte. -Système et valeurs des temps.
pragmatique	-Construction des phrases variées et adaptées. -Manque de l'énonciation.	-Fonction de guidage du lecteur. -Cohérence thématique	-Prise en compte de la situation. -Choix correct de type d'écrit. -Atteinte de l'effet recherche