

UNIVERSITÉ LOUNICI ALI – BLIDA 2

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Français

MÉMOIRE DE MASTER 2

Option : Didactique des langues

**L’enseignement des stratégies d’apprentissage en 5^{ème} AP :
enseignement des stratégies de transfert**

Par :

- GUERAINI Kawther
- MELAIKA Sarra

Sous la direction de Dr BOURKAIB Nawel

Membres du jury :

AKMOUN Houda, maitre de conférences/HDR, Université de Blida 2	Présidente
BOURKAIB Nawel maitre de conférences/HDR, Université de Blida 2	Rapporteur
SAIDOUN Souad, maitre de conférences/HDR, Université de Blida 2	Examinatrice

Blida, Mai 2019

REMERCIEMENTS

Nos remerciements les plus chaleureux s'adressent bien entendu à notre directrice de recherche Mme l'enseignante BOURKAIB Nawel qui a dirigé ce travail en nous prodiguant des conseils judicieux. Qu'elle trouve ici l'expression de notre profonde reconnaissance et de notre gratitude pour sa compétence et sa qualité humaine.

Nous tenons aussi à remercier les enseignants qui nous ont accompagnées durant les deux dernières années universitaires. Sans oublier les responsables du département de Français.

Nos remerciements vont également à tous ceux qui nous ont aidées de près ou de loin à réaliser ce modeste travail.

Nous remercions également les membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce modeste travail.

GUERAINI Kaouther et MELAIKA Sarra

Dédicaces

Avec mes sentiments de gratitudes les plus profonds, je dédie ce travail :

A mes chers parents « Ahmed et Moulahcen » qui m'ont toujours souhaité la réussite et le succès.

A mes chers frères : Youcef, et Fouad pour leur appui et leur encouragement.

A mon très cher fiancé « Bilal » pour ses encouragements permanents, et son soutien moral.

A mes chères amies : Ikram, Sarra, Yasmine, Hakima, Chaima.

Ainsi qu'à mes tantes et oncles, mes cousins et cousines, et ma belle-famille.

Dédicaces

Avec l'aide de dieu le tout puissant j'ai pu réaliser ce modeste travail

Je dédie ce mémoire à :

A l'homme de ma vie, mon exemple éternel, mon soutien moral et ma source de joie et de bonheur, celui qui s'est toujours sacrifié pour me voir réussir, que Dieu te garde à toi mon père.

A la lumière de mes jours, la source de mes efforts, la flamme de mon cœur, ma vie et mon bonheur : ma maman que j'adore.

A ma très chère grande mère, mon printemps, ma source d'amour pour son soutien dans toutes mes épreuves et l'encouragement à aller de l'avant, que Dieu la protège.

A mes chers frères « Mohamed, Menouar, Moussa » pour leur appui et leur encouragement.

A mes chères cousines « Meriem, Cherifa, Selma, Amina, Nihad, Aya, zahia, Rihab et wissem » pour leurs encouragements permanents, et leur soutien moral.

A ma chère binôme, celle que j'aime pour sa sympathie.

A mes chères amies ceux que j'aime « Ikram, Lamise, Yasemine, Hakima, Amina et Zola » pour leurs aides dans les moments difficiles.

A toute ma famille pour son soutien tout au long de mon parcours universitaire.

*A tous ceux que j'aime et ceux qui m'aiment.
Merci d'être toujours là pour moi.*

TABLE DES MATIÈRES

	REMERCIEMENTS	2
	DEDICACE	3
	INTRODUCTION GÉNÉRALE	7
	PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE	10
	1. Stratégie d'apprentissage	11
	1.1.Définition du concept de stratégie	11
	1.2.Rétrospective des recherches sur les stratégies d'apprentissage	12
	1.2.1. La classification d'Oxford	12
	1.2.2. La classification d'O'Malley et Chamot	13
	1.3.L'enseignement des stratégies d'apprentissage	14
	2. La production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE	17
	2.1.Définition de la production écrite en contexte scolaire	17
	2.2.Les étapes de la production écrite	19
	2.3.Les modèles de production écrite	20
	2.4.Les difficultés en production écrite en langue étrangère	24
	2.5.L'acte d'écriture en langue étrangère et la stratégie de transfert	25
	3. L'enseignement de l'écriture à l'école primaire algérienne	27
	3.1.L'enseignement de français en Algérie	27
	3.2.La place de la production écrite dans le nouveau programme du primaire algérien	27
	3.3.Les objectifs de l'enseignement/ apprentissage de l'écrit à l'école primaire algérienne	27
	3.4.La démarche d'enseignement de la compétence de production écrite au cycle primaire	28

	PARTIE 2 : METHODOLOGIE DE LA REHERCHE	30
	2.1. Public	31
	2.1.1. La classe observée	31
	2.1.2. Les enseignants interrogés	32
	2.1.3. Outil d’investigation	33
	2.1.4. Le questionnaire	33
	2.1.5. L’observation de classe	36
	2.1.6. Méthode d’analyse des données	37
	PARTIE 3 : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	38
	3.1. Analyse de questionnaire	38
	3.2. Analyse de la séance de classe	50
	3.2.1. L’oral au service de l’écrit	51
	3.2.2. L’activité de lecture au service de l’écrit	51
	3.2.3. Les activités autour du fonctionnement de la langue au service de l’écrit	52
	3.2 .4. L’activité d’expression écrite	53
	3.2.4.1. La préparation à l’expression écrite	53
	3.2.4.2. La production écrite	54
	3.2.5. Interprétation des faits observés en classe	54
	3.3. Analyse croisée des données	56
	CONCLUSION GÉNÉRALE	58
	BIBLIOGRAPHIE	61
	Annexe	64

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère est d'amener les apprenants à acquérir les quatre compétences langagières. Cette acquisition s'accompagne de difficultés, notamment dans la production écrite. En effet, l'écriture exige la mobilisation simultanée de plusieurs compétences, ce qui en fait l'une des tâches les plus complexes.

Dans le contexte scolaire algérien, les programmes d'enseignement du FLE¹ visent l'installation progressive d'une compétence de production écrite chez les apprenants avec comme objectif principal, la maîtrise de différents type de texte comme le narratif, descriptif, l'argumentatif, l'explicatif, etc.... Cet apprentissage permet à l'apprenant d'acquérir des savoirs et des savoir-faire indispensables pour apprendre à apprendre, lui apporte les connaissances directes et indirectes, lui explicite le pourquoi et le comment des situations d'apprentissage proposées et l'incite en même temps à découvrir, à analyser par essais et erreurs afin de résoudre des situations problèmes lui permettant de développer ses compétences.

Or, malgré ces orientations méthodologiques, les professeurs de français à l'école, se plaignent d'avoir des élèves candidats à l'échec en expression de l'écrit. Des recherches récentes en didactique des langues et en sciences du langage réalisées sur le terrain algérien lors de cette dernière décennie montrent l'urgence de repenser les méthodes et les pratiques pédagogiques pour une meilleure efficacité de l'enseignement /apprentissage de l'expression de l'écrit. En plus de l'enseignement des compétences en production écrite, ces recherches posent la question de l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Parce que lors de la rédaction l'apprenant ne déploie pas seulement ses savoirs et savoir-faire en langue mais aussi un savoir-faire stratégique qui lui permettrait de surmonter certaines difficultés inhérentes à l'acte d'écrire, il est donc nécessaire de réfléchir sur l'enseignement de ces stratégies d'apprentissage.

Dans ce cadre de cette réflexion, nous posons la question suivante :

- quel enseignement des stratégies est-il préconisé dans les classes de français langue étrangère en Algérie ?

Programme de Français de 5^{ème} AP. Ministère de l'Education Nationale. Commission Nationale des programmes. Groupe disciplinaire de français.

Étant donné le large champ d'observation et d'analyse que peut générer une telle question, nous choisissons de nous interroger exclusivement sur les stratégies cognitives que peut déployer un élève de 5^{ème} année primaire (désormais 5^{ème} AP) en situation de production écrite en français langue étrangère et précisément sur le transfert de connaissances du point de vue de leur enseignement.

Si nous nous engageons dans une pareille réflexion, c'est parce que nous convenons à l'instar de Lieury (2008 : 235-236) que les méthodes d'enseignement basées sur le principe de transfert des savoirs ne peuvent être bénéfiques que lorsqu'il y a un entraînement préalable dans ses stratégies d'apprentissage.

A partir de là, nous pouvons supposer que l'enseignement de l'écriture en 5^{ème} AP ne prendrait pas en ligne de compte les stratégies de transfert des connaissances.

Pour vérifier cette hypothèse, nous mènerons une enquête sur le terrain scolaire algérien. Nous observerons l'enseignement des stratégies de transfert dans les productions écrites des élèves à partir d'un côté, une enquête par questionnaire destiné aux enseignants et d'un autre côté, à travers l'observation de classe pour en dégager la manière dont ces stratégies seraient/ou pas prises en charge par l'enseignant de français.

L'objectif de cette étude est de comprendre, ne serait-ce qu'une partie, l'origine des difficultés des élèves algériens à produire un écrit en français, notamment les problèmes de transfert des acquis antérieurs dans de nouvelles situations de production écrite.

Pour ce faire, nous organiserons notre travail en deux grandes parties. La première partie sera consacrée cadrage théorique de notre recherche. Nous commencerons par définir les stratégies d'apprentissage de manière générale. Ensuite, nous aborderons la notion de transfert de manière spécifique. Puis, nous traiterons la question de la production écrite en contexte fle de manière générale et de son enseignement à l'école algérienne de manière particulière.

Dans la deuxième partie de notre travail, nous décrirons la méthodologie de notre recherche. Nous présenterons le public concerné par notre enquête, les outils d'investigation ainsi que les outils d'analyse des données. Enfin, nous présenterons l'analyse et l'interprétation de nos résultats et enfin nous conclurons.

PARTIE THEORIQUE

1. Stratégies d'apprentissage

1.1. Définition du concept de «stratégie»

J.P. Robert² dit que la notion de stratégie prend d'abord une signification spéciale au domaine militaire. Par la suite, il est étendu à d'autres domaines de la vie politique, sportive, économique, didactique,...etc. Selon le petit Robert stratégies *signifier «un ensemble d'actions coordonnées des manœuvres en vue d'une victoire»*. De Villiers³ définit les stratégies comme « l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opération en vue d'atteindre un objectif ».

MacIntyre (1994 : p. 190) définit les stratégies d'apprentissage comme étant «des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication». De manière générale, le terme stratégie renvoie à l'art de coordonner des actions et de manœuvrer pour atteindre un but précis.

Dans la sphère de l'acquisition et l'apprentissage des langues étrangères, Paul Cyr⁴ atteste que la plupart des didacticiens s'entendent à décrire les stratégies d'apprentissage comme «des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales, conscientes ou potentiellement conscientes, des habitudes cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage». Par ailleurs, Paul Cyr⁵ précise qu'aujourd'hui, les spécialistes sont d'accord pour dire que les «stratégies» en langue étrangère (L2) désignent un ensemble non seulement

² Lexis (1986), cité par Robert J-P, *ibid*.

²De Villiers (1992) cité par P. Cyr, *ibid*.

² Cyr.P.OP.CIR.PP.12

²Ibid.PP.4

d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir et intégrer la langue cible mais également de techniques de résolution de problème.

Ainsi, la stratégie est vue comme un processus cognitif lié au traitement de l'information. D'autres part, dans une situation d'acquisition d'une langue étrangère, il renvoie au système interne (pensée, raisonnement, perception,...etc.) que l'apprenant déploie pour résoudre un problème d'apprentissage.

1.2.Rétrospective des recherches sur les stratégies d'apprentissage

Paul Cyr⁶ a énuméré les nombreuses recherches ayant porté sur les stratégies d'apprentissage, en l'occurrence celle d'Oxford (1985, 1990), de Rubin (1989), d'O'Malley et Chamot (1990) et de Cohen (1998), etc. Chacun de ces chercheurs a mis en place une classification particulière des stratégies d'apprentissage. Nous présenterons ci-après celle d'Oxford et de d'O'Malley et Chamot.

1.2.1. La classification d'Oxford

Oxford divise les stratégies d'apprentissage en deux grandes classes :

- les stratégies directes (les stratégies cognitives).

A leur tour, les stratégies directes se subdivisent en trois grandes sous-classes de stratégies :

- mnémoniques
- cognitives
- compensatoires

- les stratégies indirectes (les stratégies métacognitives).

Et à leur tour, les stratégies indirectes se fractionnent en :

- métacognitives,
- affectives
- sociales.

⁶ Cyr Paul, 1998

Même si la typologie d'Oxford est bien connue et très utilisée par les spécialistes de l'enseignement des langues, de nombreuses objections ont été formulées à son égard. On lui reproche d'abord d'être longue et ennuyeuse. Ensuite, le fait de ne pas présenter clairement les stratégies. En plus, son plus grand tort est de confondre les stratégies compensatoires de communication (geste, mimique...) avec les stratégies d'apprentissage. Enfin, O'Malley et Chamot voient que cette typologie ne s'appuie sur aucune théorie de l'apprentissage

1.2.2. La classification d'O'Malley et Chamot

En observant la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage par les bons apprenants en L2, ces deux chercheurs ont classifié les stratégies d'apprentissage en L2 dans le but de faciliter la compréhension du concept de stratégie et d'en approfondir la recherche. Cette classification est considérée parmi toutes les typologies comme la plus synthétique, la plus rigoureuse et la plus solidement ancrée dans les concepts et la théorie de la psychologie cognitive ainsi que la plus pratique et la plus facile à manier pour les enseignants de L2 qui s'intéressent aux stratégies de leurs apprenants.

O'Malley et Chamot, ayant tenté de recourir à une base théorique en acquisition des L2 et en psychologie cognitive, ont cerné 26 stratégies réparties selon trois grandes catégories :

- **Les stratégies métacognitives** : elles impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle des activités d'apprentissage ainsi que l'autoévaluation. Elles supposent les éléments suivants :
 - l'anticipation ou la planification
 - l'attention générale
 - l'attention sélective
 - l'autogestion
 - l'autorégulation
 - l'identification d'un problème
 - l'autoévaluation
- **Les stratégies cognitives** : elles impliquent une interaction avec la matière à l'étude, une manipulation mentale ou physique de cette matière et une application de techniques spécifiques dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. Elles supposent les éléments suivants :

- la répétition
 - l'utilisation de ressources
 - le classement ou le regroupement
 - la prise de notes
 - la déduction ou l'induction
 - la substitution
 - l'élaboration
 - le résumé
 - la traduction
 - le transfert des connaissances
 - l'inférence
- **Les stratégies socio-affectives** : elles impliquent l'interaction avec une autre personne dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage. Elles renvoient aux éléments suivants :
- la clarification/vérification
 - la coopération
 - le contrôle des émotions
 - l'auto renforcement

1.3.L'enseignement des stratégies d'apprentissage

Dans le contexte de l'apprentissage scolaire, le nom stratégie d'apprentissage est utilisé comme expression générique pour montrer les conduites adoptées par l'apprenant en train d'apprendre. Weinstein et Mayer (1986) attestent alors que l'enseignant doit être conscient des stratégies que l'apprenant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler.

Sous cet angle, Wenden (1987) propose une approche d'enseignement des stratégies d'apprentissage qui obéit aux six critères suivants :

- l'enseignement doit s'orienter vers les actions ou techniques spécifiques de ses élèves ;
- les activités proposées par l'enseignant doivent partir d'un problème à résoudre en sollicitant ce que sait et sait-faire l'élève ;

- l'enseignant négocie avec l'apprenant les stratégies les plus judicieuses selon l'activité proposée et l'aide à corriger, ajuster, modifier, rejeter ou développer ses stratégies ;
- l'enseignant doit mettre en place un enseignement explicite des stratégies d'apprentissage.

Dans le cadre de la psychologie générale de l'éducation, Brown et al. (1982) ont souligné qu'il existe une autre part des stratégies d'apprentissage qu'il est nécessaire d'étudier est celui des conditions d'utilisation, en l'occurrence en situation d'enseignement/apprentissage. Ils ont identifié trois facteurs qui jouent un rôle important dans le choix d'une stratégie par un apprenant à savoir :

- la tâche à accomplir ;
- les caractéristiques de l'apprenant ;
- la nature du matériel pédagogique.

Pour MacIntyre (1994 : 185), il y a quatre conditions qui doivent être présentes pour qu'un apprenant utilise une stratégie d'apprentissage :

- L'apprenant doit être conscient de la ou des stratégies appropriées. La stratégie peut être utilisée de façon spontanée ou apprise mais son utilisation doit être intentionnelle.
- L'apprenant doit avoir une raison pour utiliser la stratégie (un problème à résoudre, forte motivation, occasion de l'utiliser).
- Il ne faut pas qu'il y ait des raisons pour *ne pas* utiliser une stratégie donnée (anxiété, sanctions lors de son utilisation, raisons de croire à son inefficacité).
- L'utilisation de la stratégie doit être renforcée par des conditions positives (réduction de l'anxiété, meilleure note, etc.) même si la stratégie elle-même n'est pas utile pour l'apprentissage.

Ainsi, vue l'importance des stratégies d'apprentissage pour la réussite scolaire des élèves, elles doivent être prise en charge par un enseignement efficace. Tardif (1992) et de Weinstein (1994) proposent un premier concept pour un enseignement des stratégies d'apprentissage, à savoir l'enseignement en contexte naturel et authentique, c'est-à-dire à l'intérieur des cours habituels et en réalisant des activités réelles.

Un deuxième concept également lié à l'enseignement de stratégies d'apprentissage (cité par ces deux chercheurs) est que l'enseignant doit inciter chez l'élève un travail de réflexion sur les stratégies qu'il utilise spontanément. Pour y arriver, Bazin et Girerd (1997) proposent d'enseigner à l'élève à reconnaître les stratégies qu'il utilise en les consignant dans une grille. Ils proposent le tableau suivant pour donner un exemple de fiche de consignation des stratégies par situation d'apprentissage.

Semaine du _____ Analyse de mon travail					
Date	Situations	Ce que je dois faire...	Ce à quoi je pense...	Ce que j'écris...	Ce que je referais et modifierais...
	Lecture d'un texte				
	Écoute d'une explication				
	Résolution d'un problème				
	Exercice d'application				

Fiche de consignation des stratégies par situation d'apprentissage (Bazin et Girerd, 1997)

Selon Bazin et Girerd (1997), le travail de prise de conscience des stratégies d'apprentissage par le biais d'un enseignement « explicite » peut conduire l'élève à voir l'utilité de :

- poursuivre à apposer certaines stratégies dans certaines situations.
- assembler les stratégies qu'il utilise dans d'autres situations.
- user des stratégies connues dans d'autres situations.
- élever, au besoin, son répertoire de stratégies.

Le troisième concept proposé par Bazin et Girerd (1997) est qu'il faut enseigner nettement les stratégies d'apprentissage que l'élève ne connaît pas ou qu'il n'utilise pas de la meilleure manière ou dans la bonne situation. Pour ce faire, Weinstein et Hume (1998) proposent d'utiliser trois façons d'enseignement :

- l'enseignement direct qui comporte à dire quelle est la stratégie à apposer et comment l'utiliser ;
- le modelage cognitif et métacognitif, qui vise à exprimer le raisonnement qui accompagne la planification et la réalisation d'une tâche, à mettre en évidence le rôle de vérifier la réalisation de la tâche et à communiquer des attitudes (Hensler, 1999) ;
- la pratique guidée avec rétroaction, qui propose la discussion des caractéristiques et des applications possibles et impossibles de la stratégie.

Au final même si les stratégies d'apprentissage appartiennent sont le propres de chaque apprenant, il n'en demeure pas moins vrai que leur enseignement est nécessaire.

2. La production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE

2.1.Définition de la production écrite en contexte scolaire

La production écrite est une activité difficile et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe : elle concerne non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire. Dans le domaine des langues étrangères, la production écrite se présente comme une activité de construction de sens et vise l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire différents types de textes répondant à des intentions de communication : les élèves écrivent pour être lus. Il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer et donc à réaliser une compétence de communication écrite. Cette compétence est fondée sur cinq niveaux de compétences:

- ✓ **Une compétence linguistique** : il s'agit de l'ensemble des connaissances grammaticales et lexicales relatives aux langues ;
- ✓ **Une compétence référentielle** : c'est l'ensemble de connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde ;

- ✓ **Une compétence socio-culturelle** : connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle
- ✓ **Une compétence cognitive** : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue.
- ✓ **Une compétence pragmatique** : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

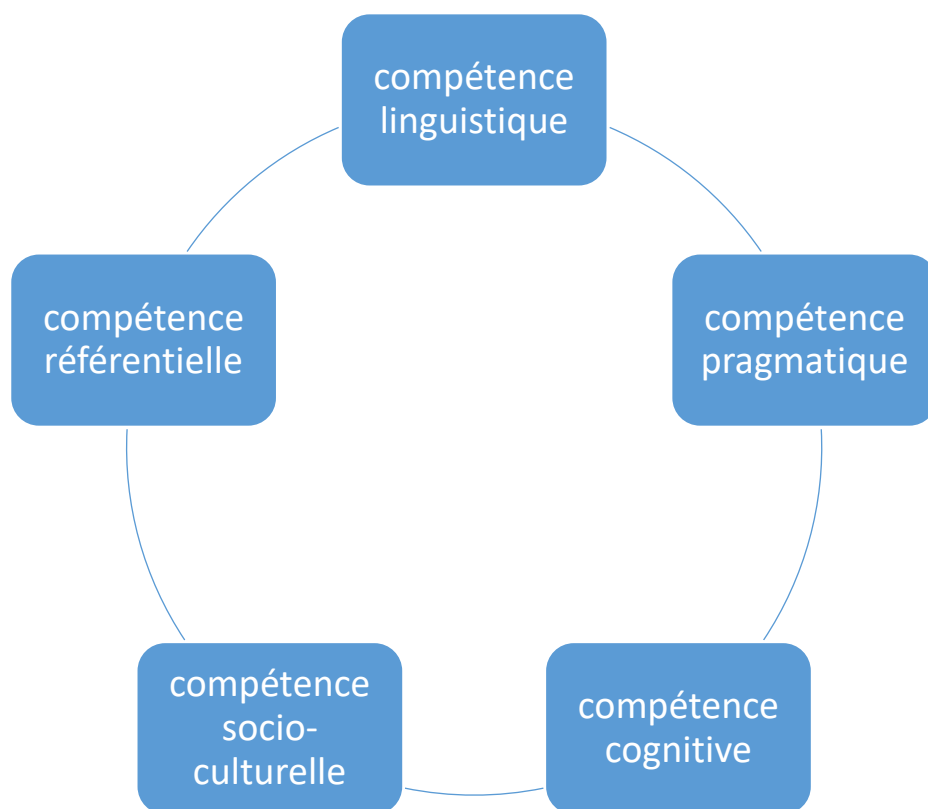


Schéma des compétences inhérentes à la communication écrite

2.2. Les étapes de la production écrite

Le processus rédactionnel se déploie en plusieurs étapes :

- ✓ **La lecture du sujet**

- ✓ **La planification** : elle permet de se représenter à un niveau conceptuel, un message correspondant aux idées que le rédacteur veut transmettre. Pendant cette phase, le scripteur réexamine ses idées et les classe selon leur valeur en se donnant un plan de travail à suivre lors de la rédaction. Le modèle de Hayes et Flower (1980) montre que la planification contient trois aspects :
 - la conception (génération des idées)
 - l'organisation (regroupement des idées)
 - le cadrage (réajustement de l'organisation en fonction des buts)
- ✓ **La mise en texte**: Cette phase implique la gestion simultanée de contraintes locales (orthographe, syntaxe...) et de contraintes globales (structure d'ensemble cohérence, sémantique, cohésion inter phrastique... Elle permet au rédacteur de vérifier l'orthographe et la syntaxe de sa rédaction.
- ✓ **La révision**: elle est nécessaire pour apporter les retouches ou les corrections. Elle implique toutes les opérations de retour sur texte servant à le corriger.

Hayes et Flower (1980) parlent alors de stratégies en écriture qu'ils résument dans le schéma suivant :

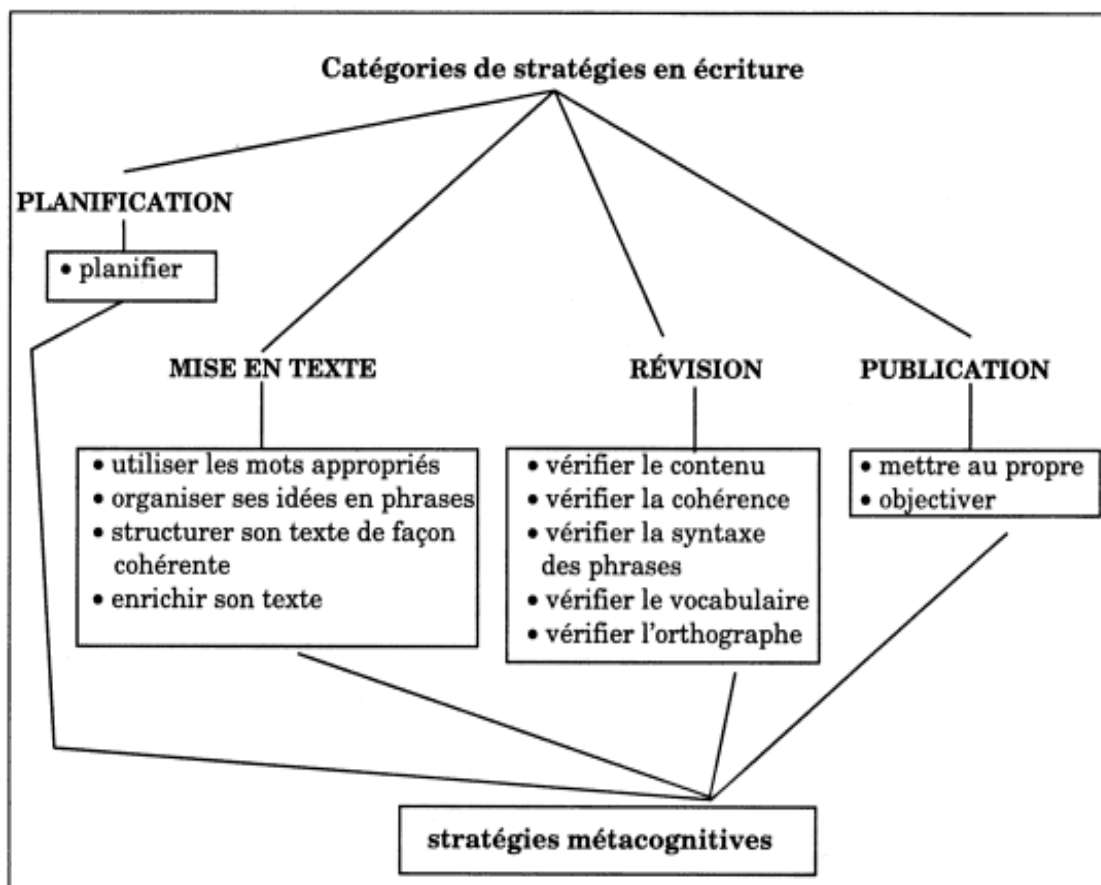


Schéma des stratégies d'écriture selon les processus rédactionnel

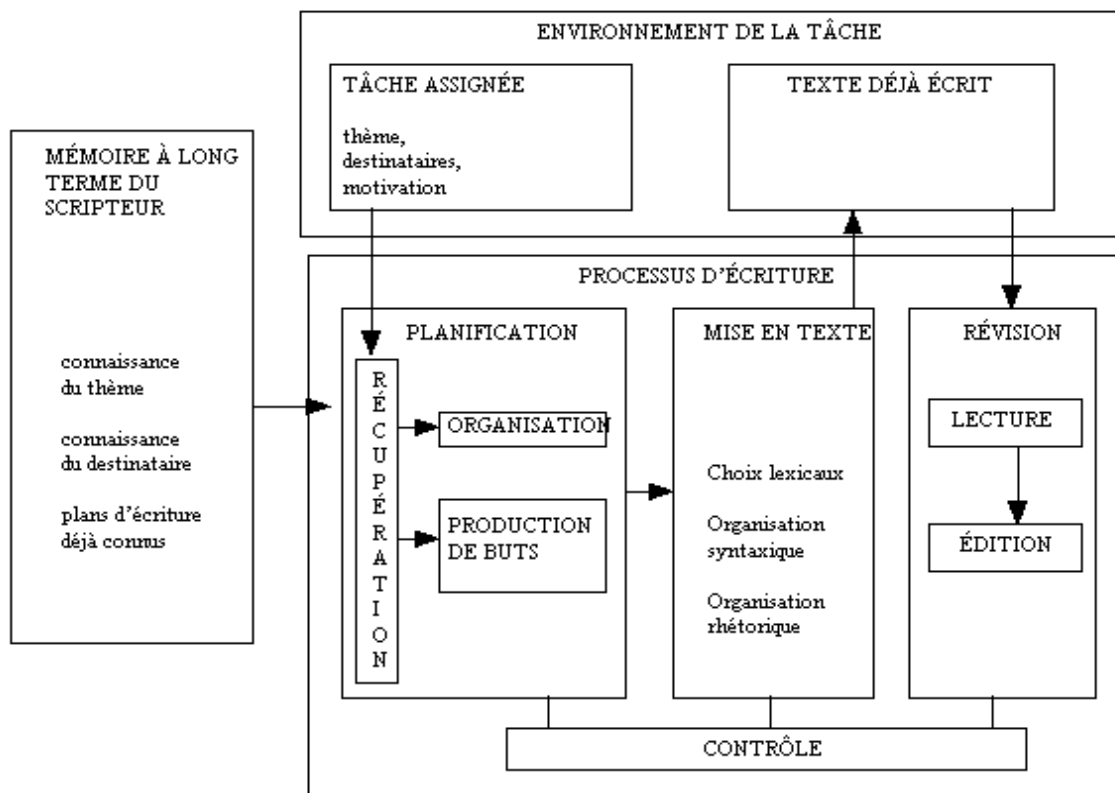
2.3.Les modèles de production écrite

Cornaire et Raymond (1999) proposent quatre modèles de production écrite : trois modèles ont été étudiés pour le français langue maternelle et un modèle pour le français langue seconde/étrangère. Ces modèles sont reformés en deux grandes catégories : un modèle linéaire et des modèles de type non linéaire.

- **Un modèle linéaire** : Ce modèle distingue dans le processus d'expression écrite trois principales étapes :
 - la pré-écriture : elle représente la partie de réalisation d'un plan et de recherche d'idées.
 - L'écriture : c'est la formulation du texte

- la réécriture : elle correspond au moment des corrections au niveau de la forme et du fond.
- **Les modèles non linéaires** : il existe trois modèles non linéaires :
 - **Le modèle de Hayes et Flower** : Selon Cornaire et Raymond le modèle de Hayes et Flower est fondé sur la réflexion à haute voix. Ce modèle contient trois composantes :
 - **l'environnement de la tâche** : cette composante englobe les contraintes d'écriture à savoir la consigne, le destinataire, l'enjeu de l'écriture, texte déjà écrit, le cadre social...etc.
 - **la mémoire à long terme**: le scripteur fait recours à sa mémoire pour être capable de produire un texte et reprendre les informations et les connaissances emmagasinées à l'intérieur pour les organiser et les réutiliser. Ces connaissances correspondent à des informations référentielles qui sont en rapport avec le sujet traité.
 - **les processus rédactionnels** : il s'agit de la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle. Selon Hayes et Flower, ces processus fonctionnent en série et de manière récursive. Dans le modèle révisé de Hayes et Flower (1980), la planification comporte trois types de plans d'action :
 - le plan pour faire,
 - le plan pour dire,
 - le plan pour rédiger.

Hayes et Flower (1980) reprennent les composantes du modèle non linéaire dans la schématisation suivante :

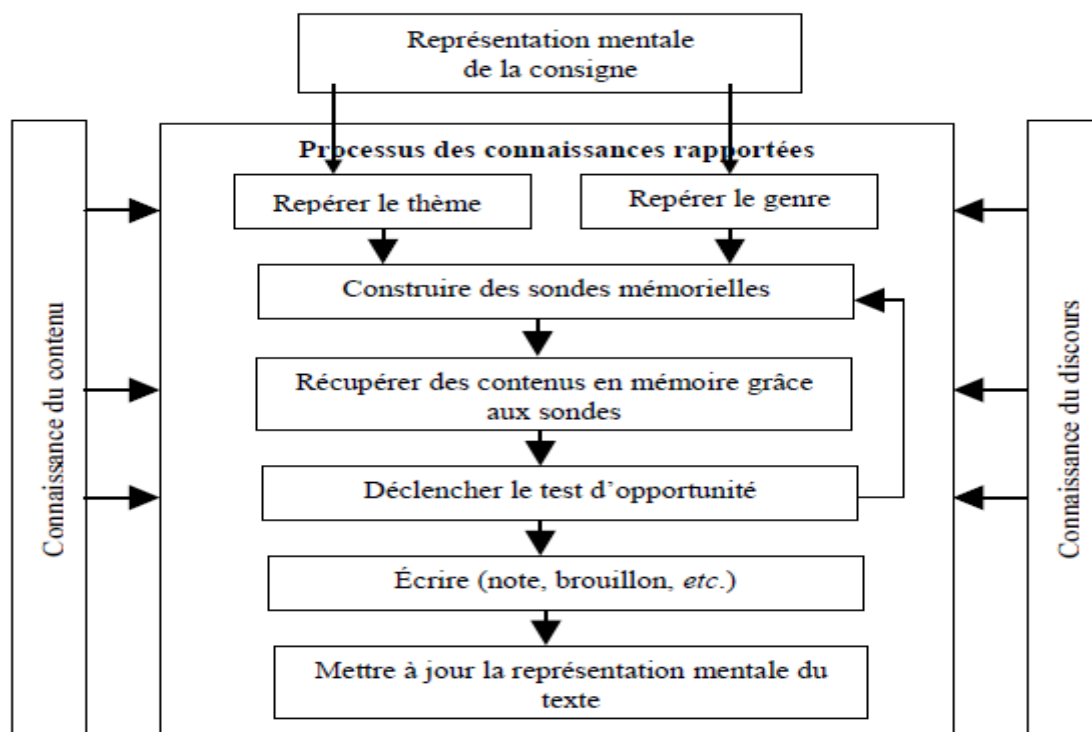


Modèle de Hayes & Flower (1980) adapté par Fayol (1996)

- **Le modèle de Deschènes** : Ce modèle met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite. Il englobe deux variables : la situation d'interlocution et le scripteur. La première englobe les éléments qui peuvent influencer l'activité d'écriture. Ces éléments sont des informations nécessaires que le scripteur utilise pour traiter sa tâche de production. La deuxième variable, celle du scripteur, englobe deux grands ensembles : Les structures de connaissances et les processus psychologiques. Ces processus représentent dans l'ensemble des cas, les étapes qui montrent comment se déroule la tâche ou l'activité d'écriture.
- **Les modèles de Bereiter et Scardamalia** : il comporte deux descriptions qui visent l'analyse des comportements du scripteur au moment de la rédaction. Ces deux descriptions sont réalisées à partir d'un vaste public de langue maternelle, comme l'affirme Cornaire et Raymond. La première description vise des scripteurs débutants. Ce type de scripteurs rédige son

texte sans trop chercher des renseignements de base sur le sujet traité, du moment qu'il se contente seulement de ses propres connaissances et de sa propre expérience. Par contre, la deuxième vise un public de scripteurs expérimentés. Ces scripteurs savent adapter leur fonctionnement cognitif par rapport à la production à réaliser ; ils vont y repérer les difficultés pour enfin les résoudre, ce qui prouve que ces scripteurs ont des objectifs clairs et définis.

Bereiter et Scardamalia reprennent leur modèle en le schématisant de la manière suivante :



Modèle de Bereiter et Scardamalia 1987 et 1998

Nous pouvons conclure que les modèles de production montrent que la production écrite se réalise à travers plusieurs étapes complexes. Ces étapes représentent le résultat d'une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

- le modèle de production en LE de S. Moirand

Sophie Moirand (1979) propose un modèle de production contenant quatre composantes fondamentales :

- Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- Les relations scripteur / lecteur.
- Les relations scripteur / lecteur / texte.
- Les relations scripteur / texte / contexte extralinguistique.

Ce modèle est principalement orienté vers :

- les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur.
- la forme linguistique du texte.

2.4. Les difficultés en production écrite en langue étrangère

Alarcon (2001 : 4) signale qu'«*il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile. Contrairement, le non-natif se trouve devant à un système d'une langue anonyme, se trouve donc pour la plupart du temps dépouillé et son devoir s'annonce plus dur*».

Par ailleurs Wolff (1996 : 110) atteste que même si l'apprenant de langue étrangère affronte les mêmes problèmes que le locuteur natif, il se trouve devant des difficultés supplémentaire :

- Difficultés linguistiques : sur les plans grammatical et lexical ;
- Difficultés à mettre en œuvre des stratégies de production textuelle dans la langue étrangère même si elles sont pratiquement automatisées en langue première ;
- Difficultés d'ordre socio-culturel.

Lorsque nous plaçons dans la visée cognitive, nous pouvons affirmer que ces difficultés supplémentaires énumérées par Wolff prennent place dans les deux catégories de connaissances suivantes (Tardif, 1997 : 48-49-50) :

- Les connaissances déclaratives qui correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, à des savoirs telles que les connaissances de faits, de règles, de lois, de principes et qui permettent la mise en application des connaissances procédurales ;
- Les connaissances procédurales qui correspondent au comment de l'action aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action.

A partir de ces définitions, nous pouvons dire que les difficultés concernent aussi bien les processus de production écrite que les stratégies de production qui peuvent être considérées comme des activités conscientes ou inconscientes de résolution de problèmes.

2.5.L'acte d'écrire en langue étrangère et la stratégie de transfert

Comme nous l'avons vu précédemment, en psychologie cognitive, on soutient l'idée que tout acte d'écriture est sous-tendu par trois types de connaissances :

- les connaissances déclaratives : elles correspondent aux connaissances des faits ;
- les connaissances conditionnelles : elles représentent les connaissances reliées au contexte de production, c'est-à-dire au savoir quand et pourquoi utiliser certaines connaissances.
- les connaissances procédurales : elles représentent les connaissances d'actions ou de moyens.

Paul CYR (1998) distingue dans son approche des stratégies d'apprentissage entre les connaissances statiques (l'ensemble des savoirs et savoir-faire emmagasinés en mémoire) et les connaissances dynamiques (c'est-à-dire certains savoirs et savoir-faire requis et utilisés dans un contexte donné). Il confirme alors que les connaissances conditionnelles (savoir quand et pourquoi utiliser des faits ou des procédures) sont de l'ordre des connaissances dynamiques et que ces connaissances sont au cœur du transfert car ce sont elles qui permettent d'établir les liens entre les connaissances déclaratives et procédurales.

Par ailleurs, Cormier et Hagman (1987) définissent le transfert comme l'effet des connaissances acquises sur l'acquisition de nouvelles connaissances. Alors que Gick et Holyoak (1987) le définissent comme la réalisation d'une activité résultant d'une performance précédente. Prawat (1989) propose une différenciation pour ces définitions: il différencie l'approche statique de l'approche dynamique du transfert. L'approche statique se renferme sur l'acquisition des connaissances nécessaires pour réaliser le transfert (la base de connaissances) alors que l'approche dynamique, renvoie au processus de réalisation du transfert ; le transfert devient alors une résolution de problèmes. Dans l'apprentissage de la langue, les deux approches sont importantes.

En somme, l'acte d'écrire demande des connaissances minimales correspondant à des activités dynamiques qui demandent qu'on ait recours à différentes stratégies cognitives pour fabriquer du sens.

Il existe différentes taxinomies concernant le transfert comme :

- le transfert vertical vs horizontal (Gagné, 1976 ; Tardif, 1992),
- le transfert spécifique vs général (Cormier et Hagman, 1987),
- le transfert de contenu à contenu vs de contenu à habileté vs d'habileté à habileté, vs d'habileté à contenu (Brooks et Dansereau, 1987);
- le transfert éloigné vs rapproché,
- le transfert informé vs spontané (Gick et Holyoak, 1987);
- etc.

De manière générale, nous pouvons dire à l'instar de Butterfield et Nelson (1991), de Prawat (1989) et de Singley et Anderson (1989) que ce qui peut expliquer le transfert, notamment en situation de production écrite reste la théorie des éléments communs de Thorndike (1901) : la stratégie de transfert se construit en production écrite à partir des éléments communs entre la tâche à réaliser et la tâche initiale.

3. L'enseignement de l'écriture à l'école primaire algérienne

3.1.L'enseignement de français en Algérie

En Algérie, le français est une langue vivante et est toujours présente dans tous les domaines simultanément à la langue arabe. En fait, le français en Algérie a vécu plusieurs changements, d'une langue du colonisateur à une langue porteuse de la littéraire en passant par langue-véhicule de la culture algérienne ou bien langue-idiome de la modernité, de la science, de la technologie et de l'ouverture de l'algérien sur le monde. Au niveau scolaire, d'une année à une autre les reformes continue à reconsidérer les programmes d'enseignement du français afin d'améliorer au mieux les niveaux des apprenants dans cette langue. L'introduction de la langue française au niveau de la 3ème année primaire en 2006/2007 a engendré la production de

nouveaux manuels scolaires. Tous ces changements ont évidemment apporté à l'enseignant de nouvelles approches d'enseignement de cette langue.

3.2.La place de la production écrite dans le nouveau programme du primaire algérien

Dans les programmes de français au cycle primaire, l'exercice de la production écrite insiste sur la maîtrise du système graphique pour les apprenants ayant l'habitude d'écrire en arabe de droite vers la gauche. Par conséquent, pour développer la compétence scripturale, l'élève débutant est orienté vers la maîtrise de l'oral pour apprendre la langue écrite. Les exercices d'écriture se centrent sur la rédaction de simples phrases qui ont une relation avec les supports déjà étudiés à l'oral. Toutefois, malgré le passage obligatoire par l'oral, l'expression écrite occupe une place importante car l'évaluation finale se réalise à la fin de cycle à travers une épreuve qui se compose de deux parties, une partie de compréhension écrite et une autre de production écrite qui est représentée comme une situation- problème.

3.3.Les objectifs de l'enseignement/apprentissage de l'écrit à l'école primaire algérienne

L'école primaire a toujours été considérée comme la base de tout enseignement/apprentissage et notamment de la langue française. Les premières années du cycle primaire constituent un pivot pour l'apprenant et une période d'acquisition et de construction de ses apprentissages à l'oral comme à l'écrit.

Les programmes officiels d'enseignement du français au primaire mettent l'accent sur le développement des compétences de communication à l'écrit et à l'oral chez apprenants algérien. Autrement dit, l'enseignement/apprentissage du français au cycle primaire algérien a pour objectif d'assimiler et de déployer chez l'élève des compétences de communication.

En considérant l'exemple de la 5ème année primaire (elle correspond à la dernière année au cycle primaire qui prépare l'élève au collège et à la 3ème année d'apprentissage du français), nous notons que les objectifs relatifs à la compétence écrite sont traduits comme suit :

- l'élève sera capable de produire un texte à partir d'un support oral ou visuel.
- l'élève sera capable de produire un texte d'une trentaine de mots pour raconter, dialoguer, informer, décrire, donner des conseils

- l'élève sera capable de réécrire son texte en vue de l'améliorer, si besoin est.

Ainsi, le programme de français au cycle primaire cible l'apprentissage du système graphique de la langue française et des différentes règles d'écriture à travers des exercices d'écriture et de production de courts textes. En somme l'élève apprend à produire des discours écrits propres à lui qui répondent à des besoins de communication personnelle.

Toutefois, il est certain que toute possibilité est laissée à l'enseignant d'adapter son enseignement/apprentissage, de varier les supports et les activités. Lors de l'enseignement/apprentissage du FLE au primaire, l'enseignant est confronté à des difficultés que nous avons citées précédemment.

3.4. La démarche d'enseignement de la compétence de production écrite au cycle primaire

Suivant l'approche par les compétences en vigueur dans le cycle primaire algérien, une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses réactions face à des problèmes, relativement à une logique d'enseignement fondé sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir sous-tendent l'enseignement de l'écriture en langue française. Etant donné que les compétences sont une collection de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui doivent être développés chez les apprenants en vue de répondre à des objectifs d'enseignement/apprentissage du français, les enseignants sont appelés à partir des situations problèmes pour aider l'apprenant à construire ses connaissances et à ajuster ses acquis pour réaliser un certain nombre d'activités.

Dans cette optique, la démarche d'enseignement de la production écrite est traduite de la manière suivante :

- s'appuyer sur ce que sait faire l'élève : enseigner la compétence de produire un texte autour de ce qu'il sait déjà ;
- commencer par la production de phrases : la formation de phrases est la compétence d'écriture la plus importante. C'est la base de tout ce qui est écrit. Sans phrases correctement formées, il n'y a pas de phrases de paragraphes. La phrase est la colle qui maintient la structure du texte

- passer aux paragraphes cohérents : Une fois que les élèves ont une solide compréhension de la façon de créer des phrases appropriées, l'enseignant pourra aborder l'écrit en termes de paragraphes.
- améliorer la communication et la collaboration : L'intégration de l'apprentissage communicatif dans les cours d'écriture en français favorisera la créativité et la confiance des élèves. Ils auront une solide compréhension de ce qu'ils doivent faire lorsque l'apprentissage communicatif est mis en place avant l'écriture. En laissant les élèves discuter ouvertement du sujet de l'écriture avec l'enseignant et leurs camarades de classe, ils pourront générer des idées intéressantes tout en apprenant la valeur de la collaboration.
- Choisir des sujets d'écriture : une présentation passionnante des sujets d'écriture aidera les élèves à participer activement à l'acte d'écrire et leur apprendra à choisir des sujets pour eux-mêmes et à ouvrir des idées et des possibilités d'écriture.
- Utiliser pour présenter un sujet de rédaction, de courtes histoires personnelles, des visuels tels que les images ou les vidéos courtes peuvent également être efficaces.

PATIE METHODOLOGIQUE

Pour se constituer une claire idée sur la manière dont les enseignants de français au cycle primaire algérien se représentent l'activité de production écrite et comment ils l'approchent réellement en classe, nous avons réalisé une enquête au niveau de l'école primaire Ali KERKOUBA1 à Kolea (Tipaza) à travers dans un premier temps, un questionnaire destiné aux enseignants de français de l'école et dans un deuxième temps, par observation d'une pratique de classe pendant la séance destiné à l'activité d'écriture.

2.1. Public

Le public concerné par notre enquête se constitue :

- d'une classe de 5^{ème} année primaire à l'école Ali kerkouba 1 à Kolea (Tipaza);
- de 10 enseignants de français au cycle primaire exerçant dans quatre écoles différentes de la circonscription administrative de la ville de Koléa.

2.1.1. La classe observée

Nous avons choisi de réaliser notre investigation dans une classe de 5^{ème} année primaire. La classe que nous avons choisi d'observer se compose de 14 garçons et 20 filles, âgés entre 10 et 12 ans. L'effectif peut être qualifié de nombreux puisqu'on comptabilise 34 élèves.

C'est dans une école primaire située dans la ville de KOLEA. Elle est nommée « ALI KERKOUBA 1 ». Deux enseignants de langue française y exercent. Celle avec laquelle nous allons assister est la plus ancienne. Elle compte 7 ans d'expérience. L'enseignante travaille dans une classe simplement décorée où sont affichés des tableaux qui aident à la révision des éléments déjà étudiées.

Ce choix d'observer une pratique de classe au niveau de la 5^{ème} année primaire a été motivé par deux raisons :

- le cycle primaire correspond aux premiers pas d'apprentissage d'une langue, donc il nous semble intéressant de voir comment se fait l'enseignement de la compétence de l'écriture en français langue étrangère lors de ces premières phases d'apprentissage ;
- la classe de 5^{ème} année primaire est un palier important et intéressant à observer parce qu'il correspond à la dernière année du cycle primaire où l'on prépare l'élève à l'examen national lui permettant d'aller au cycle moyen : ce passage est tributaire d'une

évaluation dans trois matières : l'arabe, les mathématiques et le français. L'épreuve de français est principalement fondée sur la compétence de la compréhension de l'écrit et de la production écrite. Donc considérer ce niveau d'apprentissage du français dans l'étude des pratiques enseignantes concernant l'activité de production écrite est intéressant.

2.1.2. Les enseignants interrogés

Nous avons donné le questionnaire à 10 enseignants de français exerçant dans des écoles primaires différentes de la circonscription de Koléa. Pour avoir une idée sur les profils des enseignants interrogés, nous présentons ci-dessous le tableau récapitulatif reprenant la fiche signalétique que nous avons donnée à chacun des enseignants participant à notre enquête :

	Sexe	âge	École	Diplôme	Ancienneté	grade actuel
1	féminin	31 ans	Kerkouba Ali 1	Licence classique	6 ans	Enseignant formateur
2	féminin	42 ans	Ben Badis	Licence classique	18 ans	Enseignant principal
3	féminin	25 ans	Kerkouba Ali 1	Licence LMD	2 ans	Enseignant formateur
4	féminin	34 ans	Ben Hani bachir	Licence classique	8 ans	Enseignant formateur
5	féminin	31 ans	Abdkader Ben salem	Licence classique	7 ans	Enseignant formateur
6	féminin	24 ans	Abdkader Ben salem	Licence LMD	2 ans	Enseignant formateur
7	féminin	29 ans	Ben Badis	Licence LMD	4 ans	Enseignant formateur
8	féminin	32 ans	Mbarki saida	Licence classique	5 ans	Enseignant formateur
9	féminin	25 ans	Mbarki saida	Licence LMD	2 ans	Enseignant formateur
10	féminin	26 ans	Ben Hani bachir	Licence LMD	3 ans	Enseignant formateur

A partir de ce tableau, nous constatons que l'ensemble des enseignants ayant participé à notre enquête sont des femmes dont l'âge ne dépasse pas les 40 ans sauf une seule enseignante. Diplômées d'une licence de français (cinq enseignantes ont une licence classique et les cinq autres ont une licence LMD), elles ont toutes le grade d'enseignant-formateur. L'ancienneté de l'ensemble des enseignantes interrogées ne dépasse pas 10 ans sauf 1 enseignante qui accumule 18 ans d'expérience.

Pour plus de représentativité, notons également que nous avons choisi de réaliser notre enquête avec des enseignantes exerçant dans cinq écoles primaires différentes de la circonscription administrative de Koléa :

- l'école Kerkouba Ali : deux enseignantes
- l'école Ben Badis : deux enseignantes
- l'école Ben Hani bachir : deux enseignantes
- l'école Abdkader Ben salem : deux enseignantes
- l'école Mbarki saida : deux enseignantes.

2.2. Outil d'investigation

Pour vérifier à notre hypothèse de départ, nous avons choisi deux outils d'investigation :

- le questionnaire destiné aux enseignants du cycle primaire ;
- l'observation de classe.

2.2.1. Le questionnaire

Le questionnaire est constitué de 8 questions et a été distribué à 10 enseignants de français au cycle primaire. L'objectif général de ce questionnaire est de saisir la manière dont les enseignants perçoivent l'activité de production écrite. Ainsi, non seulement nous cernerons leur représentations vis-à-vis de cette activité mais nous pourrons aussi comprendre certains de leurs attitudes pendant leur pratique de classe. Autrement dit, leurs réponses aux questions que nous leur posons peuvent expliquer certains comportements d'enseignement de l'aptitude à écrire en français langue étrangère.

Nous présentons ci-après les différents items du questionnaire ainsi que leur objectif.

Items	Objectifs
1. D'après vous, quelle est l'activité la plus difficile pour les apprenants de 5 ^{ème} année primaire ? - la compréhension orale - la compréhension écrite	Identifier la compétence où les élèves de la 5 ^{ème} année primaire trouvent la plus de difficulté du point de vue des enseignants.

- la production orale - la production écrite Pourquoi ?	
2. La production écrite est pour vos élèves une activité : - Facile - Difficile Pourquoi ?	Cerner les représentations des enseignants sur la difficulté ou la facilité de l'acte d'écrire chez leurs élèves.
3. Est- que les apprenants font beaucoup d'erreurs en produisant un texte en français ? - Oui - Non Si oui, quels sont les types d'erreurs les plus fréquents ?	Savoir si les enseignants déclarent (ou pas) la présence «excessive» d'erreurs dans les productions écrites de leurs élèves. Le cas échéant, identifier les types d'erreurs commises dans les écrits d'élèves déclarées par les enseignants.
4. Quelles seraient les principales causes des problèmes à produire un écrit en français chez les élèves de la 5^{ème} AP ?	Identifier les principales causes des problèmes à produire un écrit en français chez les élèves de la 5^{ème} AP, déclarées par les enseignants.
5. Classez par ordre de priorité (en numérotant de 1 à 6) les activités qu'il faudrait réaliser en classe pour améliorer la compétence de production écrite chez les élèves ? - utiliser ses connaissances linguistiques (connaissances grammaticales et lexicales) - passer de l'oral vers l'écrit - passer de la langue première à la langue étrangère - partir des éléments communs entre la tâche d'écriture à réaliser et la tâche initiale (déjà réalisée).	Saisir l'ordre de priorité attribué par les enseignants aux différentes activités liées à l'enseignement/apprentissage de la compétence de production écrite chez les élèves de la 5^{ème} AP.

- aller de la phrase au texte - discuter oralement le sujet de rédaction avec les élèves	
6. Pensez-vous que les activités d'écriture du manuel scolaire répondent aux besoins des apprenants? - Oui -Non Pourquoi?	Saisir les conceptions des enseignants sur l'apport du manuel scolaire dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 5^{ème} AP.
7. Quelles sont les étapes que vous demandez à vos élèves de suivre dans l'activité de production écrite ?	Connaitre la démarche déclarée par les enseignants liée à l'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 5^{ème} AP.
8. Comment faites-vous pour aider les élèves à réutiliser leurs connaissances pour répondre à un sujet de rédaction ?	Mettre en relief les stratégies d'enseignement de la production écrite en classe de 5^{ème} AP, déclarées par les enseignants.

2.2.2. L'observation de classe

L'objectif étant d'examiner la manière dont on enseigne l'expression écrite en français au cycle primaire, nous avons choisi de ne pas se contenter de l'observation de la séance de l'expression écrite mais de suivre attentivement l'ensemble des activités dont la finalité est d'aboutir à une production écrite. En effet, l'écrit est le sacre du travail fait pendant toute la séquence qui se termine toujours par un réinvestissement des apprentissages dans une production écrite personnelle.

Après plusieurs jours de présence dans cette école, nous avons essayé de rassembler des informations susceptibles de nous aider dans notre travail, et pour ce faire nous centré notre attention sur :

- les démarches enseignantes et les problèmes qui empêchent l'enseignement de l'expression écrite en particulier ;
- les différentes activités réalisées en classe pour arriver enfin à la séance de l'expression écrite ;
- Observer le comportement des enseignants ainsi que les réactions des apprenants face aux démarches suivies par leurs enseignants.

Donc, nous avons choisi de suivre un seul enseignant parce qu'ils suivent tous la même démarche imposée par les instances officielles. Nous avons donc assisté à une séance de classe.

Nous avons élaboré une grille d'analyse portant les critères suivants :

- L'attitude de l'enseignant,
- l'attitude des apprenants,
- les types d'activités,
- les supports utilisés
- les consignes.

Autrement dit, nous avons mis l'accent sur les points suivants :

- les difficultés rédactionnelles observées chez les élèves au niveau de leur réactivité ou pas, c'est-à-dire leur taux de participation, leur réponses aux questions posées par l'enseignant, les questions qu'ils posent à leur enseignant pendant la séance de classe, etc.
- les activités proposées, les consignes, les supports et la façon dont les enseignants ont mené la séance de classe.

L'objectif est d'observer d'une façon objective les facteurs qui facilitent ou bloquent l'accomplissement des tâches de transfert des acquis dans la production écrite.

2.3.Méthode d'analyse des données

Pour l'analyse des données collectées, nous avons choisi une double approche qualitative et quantitative.

Pour le questionnaire, nous avons proposé aux enseignants de répondre à des questions tantôt fermées et tantôt ouvertes. Les premières vont nous permettre de constituer des pourcentages alors que les deuxièmes, orientées vers le « pourquoi et le comment ? », elles seront analysées selon une démarche qualitative : nous allons observer les réponses de chaque enseignant pour en dégager par la suite les points convergents ou divergents.

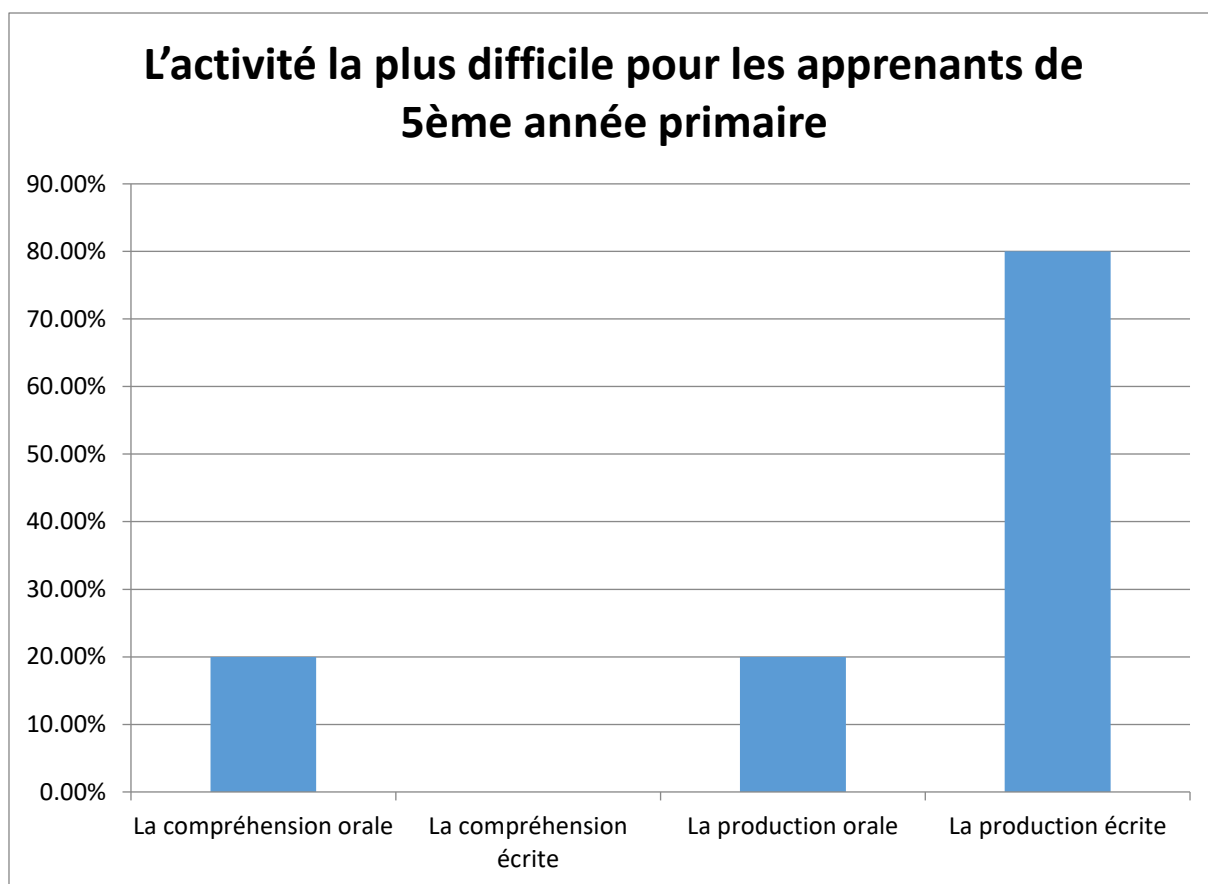
Pour l'analyse de la séance de classe, la démarche sera principalement qualitative dans la mesure où nous décrirons ce que nous allons observer.

Analyse et interprétation des données

Dans cette partie consacrée à l'analyse des données collectées, nous allons commencer par présenter puis interpréter les réponses des enseignants aux questions que nous leur avons posées à travers le questionnaire puis nous analyserons la séance de classe à laquelle nous avons assisté.

3.1. Le questionnaire

1^{ère} question : D'après vous, quelle est l'activité la plus difficile pour les apprenants de 5^{ème} année primaire ?



Commentaire :

Nous remarquons à partir de ce graphe que la grande majorité des enseignants (soit un total de 80%) attestent que la principale difficulté en français chez leurs élèves se situe au niveau de la production écrite.

A la question Pourquoi ? Les enseignants ont répondu que les difficultés d'écrire un texte en français par des élèves du primaire sont principalement dues à :

- Manque du bagage lexical (vocabulaire) ;
- Le milieu où on n'utilise pas la langue pour apprendre à la maison ;
- Manque de connaissance au niveau grammatical ;
- Parce qu'ils ont de grands problèmes d'orthographe ;
- L'élève doit avoir un bagage linguistique riche mais trois ans au primaire sont insuffisant pour les élèves pour avoir un bon niveau en français ;

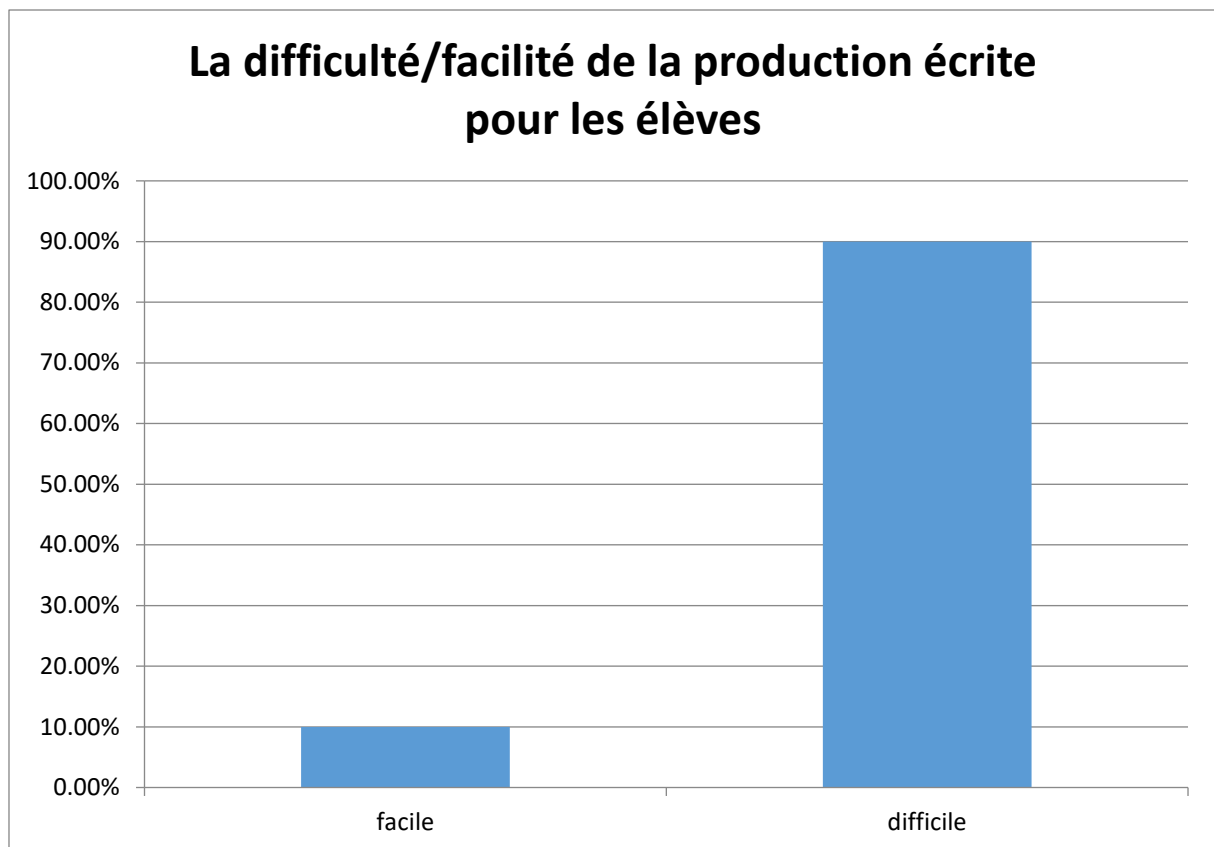
- Je trouve que c'est difficile pour un enfant d'exprimer correctement ses idées dans une langue autre que sa langue première. Ils ont pris l'habitude de réfléchir et de parler dans une langue alors il leur est difficile de s'exprimer dans une nouvelle langue étrangère.

Commentaire :

La majorité des enseignants soulignent l'importance de la maîtrise de l'aspect linguistique dans la production écrite (vocabulaire, grammaire, orthographe, etc.).

Seule une enseignante met en relief la difficulté d'exprimer des idées dans la langue 2 (L2) par opposition à la même situation en L1.

2^{ème} question : La production écrite pour vos élèves est une activité :



Commentaire

Nous constatons à partir de ce graphe que la majorité des enseignants (un total de 90%) trouvent que la production écrite chez les élèves est une activité difficile.

Parmi ceux qui ont répondu qu'il s'agit d'une activité difficile pour les élèves, nous présentons ci-après les explications qu'ils donnent pour justifier leur réponse :

- Parce que l'apprenant n'a pas encore confiance en lui dans cette langue ;
- L'élève n'a pas développé la compétence écrite au niveau de la langue ;
- L'élève ne maîtrise pas le sens dans cette langue ;
- Parce que l'élève est encore incapable d'assimiler les règles de grammaire, orthographe....etc.
- les élèves ne savent pas réinvestir leurs connaissances en produisant ;
- l'élève a peur de commettre beaucoup d'erreurs, donc il ne s'implique pas dans ce type d'activité ;
- Ils ne savent pas expliquer leurs idées.

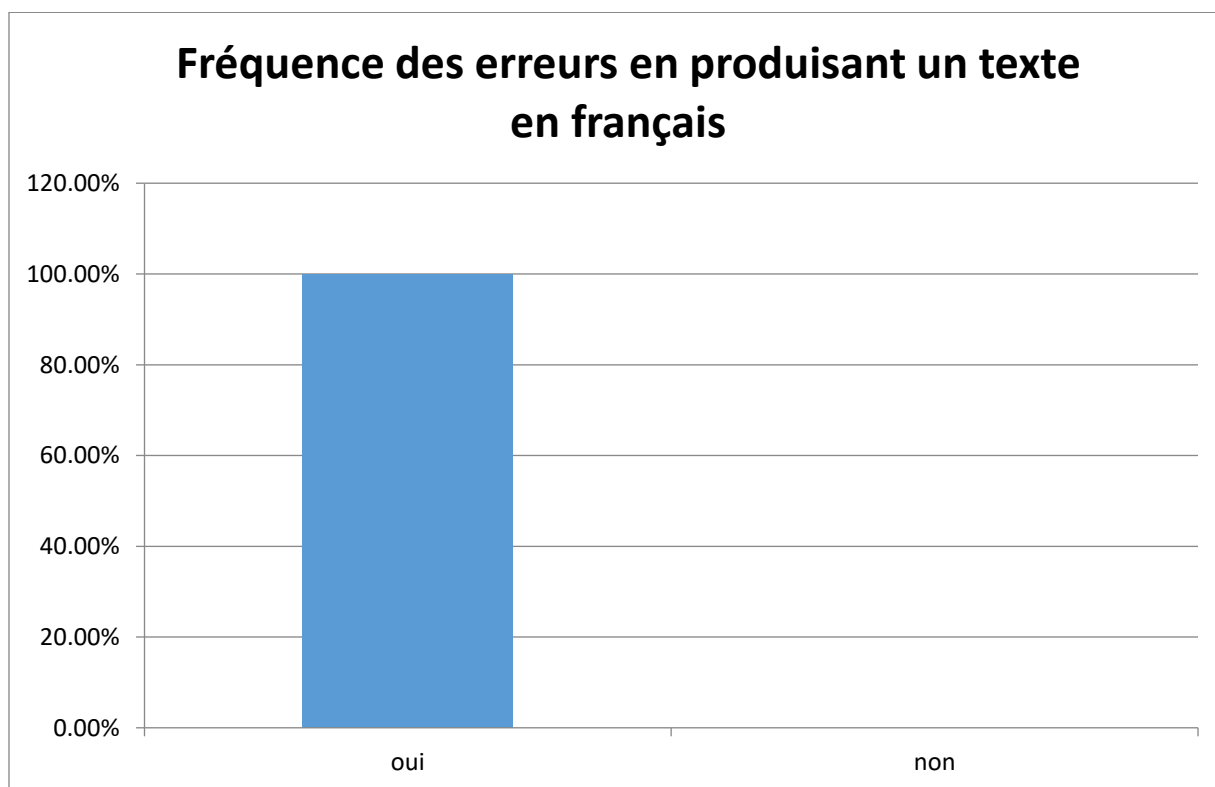
Les enseignants de manière générale attestent que la plus difficile des activités d'apprentissage du français pour les apprenants de 5ème AP est l'activité de production écrite. Les raisons de cet état de fait données par les enseignants sont principalement :

- l'aspect linguistique non maîtrisé par les jeunes apprenants algériens, notamment la grammaire, la conjugaison, etc.
- l'aspect psychologique, en l'occurrence le manque de confiance en soi, la peur de l'erreur.

Toutefois, une seule enseignante (ce qui nous semble peu) souligne un problème au niveau du savoir-faire des élèves, et précisément au niveau des stratégies d'apprentissage, notamment le transfert des connaissances d'une situation source vers une situation cible.

3ème question :

- a. Est-ce que les apprenants font beaucoup d'erreurs en produisant un texte en français ?



- b. Les types d'erreurs les plus fréquents :

- Les fautes d'orthographe surtout ;
- La plus part des apprenants font des erreurs d'orthographe et de conjugaison ;
- Fautes d'orthographe et conjugaison, ils n'ont pas des connaissances linguistique.
- Fautes d'orthographe surtout, la cohérence et sémantique des idées ...

Commentaire

Les enseignantes de français interrogées déclarent à l'unanimité que leurs élèves commettent beaucoup d'erreurs en production écrite.

Concernant les types d'erreurs signalés, de manière générale, les enseignants mettent en avant l'aspect linguistique.

4^{ème} question : Quelles seraient les principales causes des problèmes à produire un écrit en français chez les élèves de la 5ème AP ?

Réponses données :

- L'incohérence des idées.
- L'insuffisance du bagage linguistique.
- Non assimilation des règles déjà acquises.
- La durée (45mn) est insuffisante.
- Le milieu socio-culturel de l'élève.
- Connaissances des règles : grammaire, orthographe....
- L'influence et l'impact socioculturel.
- L'absence de la langue au sein de la maison.
- l'absence de l'écriture dans cette langue dans la vie quotidienne des algériens.
- La conjugaison
- le manque de mobilisation des ressources linguistiques.
- L'absence de communication dans cette langue en dehors de la classe.

Commentaire

La plupart des enseignants trouve que les principales causes des problèmes à produire un écrit en français langue étrangère sont liées à l'insuffisance du bagage linguistique : non assimilation des règles de grammaire, d'orthographe.....etc., et l'incohérence des idées. Autrement dit, les élèves de la 5^{ème} AP ne savent pas, selon leurs enseignants, rédiger en français parce qu'ils ne connaissent pas (ou ne maîtrisent pas suffisamment) la norme grammaticale de la langue au niveau micro (la correction de la phrase) qu'au niveau macro-structurel (la cohérence du texte).

Par ailleurs, quatre enseignantes sur les dix interrogées (c'est-à-dire, plus d'un tiers des enseignants concernés par l'enquête) mettent en exergue l'aspect socioculturel lié à l'utilisation du français dans le contexte algérien, de manière générale et à l'acte d'écrire en langue étrangère de manière spécifique.

Ainsi, aucune enseignante n'évoque le transfert de connaissances, lorsqu'il n'est pas sollicité par les apprenants en situation de produire un texte en français langue étrangère, comme étant l'une des causes de leurs difficultés dans ce type d'activité.

5^{ème} question : Classez par ordre de priorité (en numérotant de 1 à 6) les activités qu'il faudrait réaliser en classe pour améliorer la compétence de production écrite chez les élèves.

Quatre enseignants ont répondu à cette question :

1^{er} enseignant :

- utiliser ses connaissances linguistiques (connaissances grammaticales et lexicales) 2
- passer de l'oral vers l'écrit 4
- passer de la langue première à la langue étrangère 5
- partir des éléments communs entre la tâche d'écriture à réaliser et la tâche initiale (déjà réalisée). 6
- aller de la phrase au texte 1
- discuter oralement le sujet de rédaction avec les élèves 3

2^{ème} enseignant :

- utiliser ses connaissances linguistiques (connaissances grammaticales et lexicales) 3

- passer de l'oral vers l'écrit **1**
- passer de la langue première à la langue étrangère **6**
- partir des éléments communs entre la tâche d'écriture à réaliser et la tâche initiale (déjà réalisée). **5**
- aller de la phrase au texte **4**
- discuter oralement le sujet de rédaction avec les élèves **2**

3^{ème} enseignant :

- utiliser ses connaissances linguistiques (connaissances grammaticales et lexicales) **1**
- passer de l'oral vers l'écrit **3**
- passer de la langue première à la langue étrangère **6**
- partir des éléments communs entre la tâche d'écriture à réaliser et la tâche initiale (déjà réalisée). **4**
- aller de la phrase au texte **2**
- discuter oralement le sujet de rédaction avec les élèves **5**

4^{ème} enseignant

- utiliser ses connaissances linguistiques (connaissances grammaticales et lexicales) **2**
- passer de l'oral vers l'écrit **6**
- passer de la langue première à la langue étrangère **4**
- partir des éléments communs entre la tâche d'écriture à réaliser et la tâche initiale (déjà réalisée). **3**
- aller de la phrase au texte **1**
- discuter oralement le sujet de rédaction avec les élèves **5**

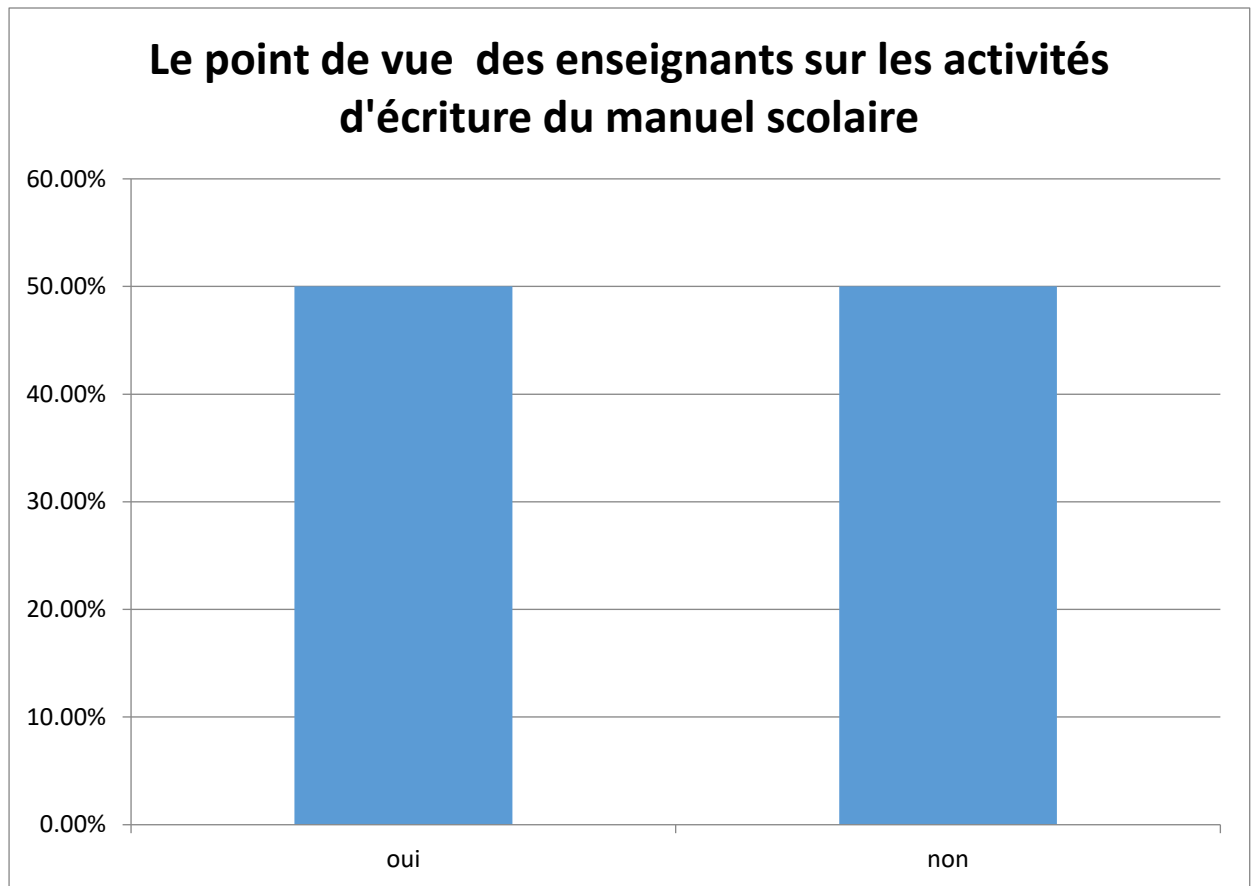
Commentaire

Nous constatons que les activités les plus favorisées par les enseignants en séance de production écrite sont :

- 1^{ère} position : aller de la phrase au texte
- 2^{ème} position : réutiliser ses connaissances linguistiques (connaissances grammaticales et lexicales)
- 3^{ème} position : aller de l'oral à l'écrit

Ces résultats signifient que les enseignants interrogés attribuent plus d'importance aux savoirs qu'au savoir-faire stratégiques. Donc le fait que l'élève sache re-exploiter ce qu'il a déjà vu dans une première situation d'apprentissage pour résoudre une nouvelle situation-problème (répondre à un sujet de rédaction proposé) ou bien ce qu'il sait-faire dans une langue première (acquise ou apprise à l'école) n'est pas, pour ces enseignantes, un aspect déterminant dans la réussite ou l'échec de l'activité d'écriture en langue étrangère.

6^{ème} question : Pensez-vous que les activités d'écriture du manuel scolaire répondent aux besoins des apprenants?



Commentaire

Nous constatons à partir de ce graphe que les moitiés des enseignants (un total de 50%) trouvent que le manuel scolaire répond aux besoins des apprenants alors que l'autre moitié affirme le contraire. Au final, les réponses à cette question ne sont pas pour nous pertinentes puisque les pourcentages sont équivalents. Donc l'absence l'égalité des pourcentages et l'absence de dominance ne nous donne pas une prise de position marquée d'un groupe d'enseignantes par rapport au reste des enseignantes interrogées.

Pourquoi ?

- La plupart des activités ne permettent pas aux apprenants de produire des phrases ;
- Le manuel contient des activités qui ne sont toujours abordables ;

- Le manuel ne propose pas des techniques de rédaction ;
- Manque de tâche pour raconter un événement vécu, argumenter un propos.

Commentaire

A partir des réponses données par les enseignantes trouvant que le manuel scolaire ne répond pas aux besoins des élèves en matière de production écrite, on peut dire les enseignantes reprochent au manuel, en plus de la complexité de certaines activités destinés aux élèves, le fait de ne pas proposer des activités orientées vers la maîtrise de la structure phrastique et la structure textuelle.

Soulignons alors qu’aucune enseignante n’a évoqué le transfert de compétences comme étant une activité présence ou absente dans le manuel scolaire de français en 5^{ème} AP (selon les deux groupes d’enseignantes).

7^{ème} question : Quelles sont les étapes que vous demandez à vos élèves de suivre dans l’activité de production écrite ?

Même si cette question a été posée à plusieurs enseignants exerçant dans des écoles primaires différentes, nous avons remarqué que l’ensemble des enseignantes interrogées propose la même démarche qui sous-tend l’enseignement de la production écrite en 5^{ème} AP. Cette démarche contient plusieurs phases :

- D’abord, la séance d’expression orale qui sert à préparer les apprenants ;
- Ensuite séance de l’entraînement à l’écrit ;
- Correction de la séance de l’entraînement (travail en groupe) ;
- la lecture et l’analyse collective du sujet de rédaction ;
- En arrivant à la production écrite l’élève doit produire individuellement en utilisant le dictionnaire.

Commentaire

Même si les enseignantes ne donnent pas le contenu précis de chaque étape destinée à l’enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 5^{ème} AP, en termes d’activités et d’objectifs d’apprentissage, ce qui attire notre attention c’est le fait que dans la dernière

phase, l'ensemble des enseignantes souligne la nécessité de recourir au dictionnaire comme outil d'aide à la rédaction en langue étrangère (pour peut-être corriger l'orthographe des mots, éviter les répétitions des mots en proposant des synonymes ou pour attribuer aux idées les mots qui conviennent), sans préciser s'il s'agit d'un dictionnaire monolingue ou bilingue.

En fait, l'élève en situation de produire un écrit en langue étrangère sollicite inéluctablement les savoirs et savoir-faire déjà construits dans une première langue mais les enseignantes ne font aucune référence à des activités de préparation à la rédaction sollicitant chez lui le transfert de connaissances ou de compétences.

8^{ème} question : Comment faites-vous pour aider les élèves à réutiliser leurs connaissances pour répondre à un sujet de rédaction ?

- Leur demander de raconter des histoires de leur enfance ;
- Expliquer le thème plusieurs fois ;
- Les aider à organiser leurs idées ;
- les motiver ;
- attirer leur attention sur l'orthographe et la conjugaison ;
- Leur expliquer le sujet oralement et leurs donner quelques idées pour les employer.
- Faire appel aux connaissances antérieures et aux activités de langue vues pendant la séquence ;
- valoriser la séance de la dictée et même la séance de la lecture systématique (étude des sons) est très importante.

Commentaire

En réponse à cette question, D'après ses réponses on trouve que chaque enseignant a sa façon de faire pour aider les apprenants à réutiliser leurs connaissances antérieures certains leurs

demande de raconter une histoire, les motiver, leurs expliquer le thème d'une façon défèrent pour bien comprendre et certain leur fait des séances de dictée faire appel à les règles d'orthographe et conjugaison.

Interprétation des résultats du questionnaire

Après avoir observé les réponses des enseignants aux questions que nous avons posées dans le but d'avoir une idée sur la manière dont ils se représentent l'activité de la production écrite, quelques constatations s'imposent. Nous allons les présenter ci-après :

- Certains enseignants déclarent mettre en place dans la phase de préparation à l'écrit, le travail de groupe orienté vers l'expression orale ;
- La plupart focalisent leur actions pédagogique sur l'acquisition des savoirs : pour eux, le bagage linguistique (vocabulaire, grammaire, orthographe, etc.) est l'élément le plus important dans l'activité d'écriture ;
- Certains enseignants déclarent organiser seuls les activités de production écrite car le manuel scolaire ne répond pas aux attentes des élèves. Mais un nombre limité d'enseignants organise des activités de production écrite en prenant en considération les acquis antérieurs des élèves ;
- Les enseignants, déclarent procéder dans leurs pratiques de classe, presque toujours de la même manière. Cette démarche monotone et rituelle ne favorise pas leur action pédagogique pour la résolution et le dépassement des difficultés qui se posent à chaque fois d'une façon différente et inattendue. Ils sont donc loin de travailler sur le transfert de ce que chaque élève a acquis pour l'aider de manière « personnalisé » à réutiliser ses connaissances dans une nouvelle situation, notamment en production écrite ;
- Les enseignants n'aident pas l'élève à « apprendre à apprendre », c'est-à-dire à apprendre comment faire et construire son savoir-faire ;
- la plupart d'enseignants déclarent qu'ils interviennent dans le but d'encourager les sujets scripteurs à continuer leurs productions sans leur proposer de solutions «sur mesure» susceptibles de leur permettre de franchir les obstacles.

De manière générale, nous pouvons confirmer que les enseignantes ayant répondu à notre questionnaire ne mettent pas l'accent sur la nécessité de développer la stratégie de transfert des connaissances chez leurs élèves pour leur permettre de répondre convenablement à un sujet de

rédaction en français langue étrangère. Ainsi, les pratiques enseignantes déclarées ne prennent pas en ligne de compte les stratégies de transfert des connaissances.

Qu'en est-il des pratiques enseignantes effectives ? C'est ce que nous allons tenter de voir à travers l'analyse d'une observation de classe.

3.2. Analyse de la séance de classe

Nous avons choisi, dans un deuxième moment de notre recherche, d'aller à l'observation qui est, à notre sens, une méthode précieuse dans tout travail de recherche.

Notre présence à l'école « ALI KERKOUBA 1 » a eu lieu en février 2019. Durant cette période, la classe de la 5^{ème} AP suivait le contenu de la 3^{ème} séquence du 3^{ème} projet :

- **Projet n° 03** : J'apprends à lire et à écrire un texte qui informe
- **Séquence n° 03** : J'explique un processus de fabrication.

Avant d'aborder l'expression écrite, l'enseignante a commencé par des séances de :

- L'oral
- La lecture
- Les points de langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe).

Ces séances ont pour objectif d'aider l'apprenant à produire un texte de type informatif. Il s'agit donc de le doter de moyens linguistiques qui lui permettent d'engager la tâche de l'écriture.

3.2.1. L'oral au service de l'écrit

Dans un premier moment, l'enseignante a engagé une séance destinée à l'activité orale en vue de préparer les élèves au thème qui allait être abordée en production écrite. L'objectif de cette activité est que l'élève soit capable d'agir dans un échange pour répondre à une question dans le but de fournir des informations.

L'enseignante a donné l'occasion à ses apprenants de s'exprimer librement à partir d'une question qu'elle a posée autour d'un thème précis : « le pain ».

Elle est partie de plusieurs images représentant plusieurs sortes de pains. Puis, elle a demandé aux élèves de décrire ces images et d'expliquer comment l'on fabrique le pain. Ainsi, l'exploitation de l'image est faite pour une expression libre. Ensuite, l'enseignant passe à l'expression guidée. Cette expression est assurée par une succession de questions précises :

- Qui le fait ?
- Avec quels ingrédients ?
- De quelle manière ?
- etc.

Lors de l'expression orale, elle demande à ses apprenants d'utiliser les actes de parole dans des situations d'échange.

Toutefois, nous avons remarqué que :

- Le temps alloué à cette séance est insuffisant : 45 minutes donnée pour écouter 45 élèves est plus qu'insuffisant ;
- Seulement quelques élèves ont pris la parole.
- Très souvent, l'enseignante donne à l'élève qui prend la parole, les mots à utiliser pour parler du pain : l'élève ne fait alors que répéter les termes que lui propose son enseignante : il s'agit dans la plupart des cas observés d'une répétition systématique.

3.2.2. L'activité de lecture au service de l'écrit

L'unique texte que possède cette séquence, à l'exemple de toutes les séquences dans les divers projets, s'appelle : **Le travail manuel**. Après un moment de révision du son [U]vu dans la séquence précédente, l'enseignante passe à la lecture des «mots difficiles à prononcer» puis à l'exploitation du para-texte.

Ensuite, elle demande aux élèves de faire une lecture silencieuse. Cette lecture est suivie d'une lecture « magistrale » par le maître.

Après avoir posé quelques questions de compréhension extraites du manuel scolaire, l'enseignante arrive au moment des « lectures individuelles » des élèves.

Il est à noter que :

- l'enseignante ne propose un seul texte-support sans multiplier les textes ressources qui pourraient à notre sens permettre aux apprenants d'avoir une idée plus claire sur la manière dont on rédige un texte ;
- A aucun moment l'enseignante n'établit des ponts entre la compréhension et l'expression écrite.

3.2.3. Les activités autour du fonctionnement de langue au service de l'écrit

Les contenus d'apprentissage présents dans le manuel scolaire de la 5ème année primaire liés à l'étude du fonctionnement de la langue sont respectivement, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe.

En assistant à la séance destinée à cet effet, nous avons regardé que l'enseignante suit scrupuleusement l'ordre du manuel. Etant donné que l'enseignant suit la même démarche à chaque fois qu'elle aborde un point de langue, nous allons nous contenter de la description d'une séance du vocabulaire dont le thème est «**la polysémie** ».

La séance a commencée par la révision des noms des verbes qui constituent le thème traité au cours de la séance précédente. A partir d'un texte figurant dans le manuel, abordé précédemment en compréhension écrite, l'enseignante pose des questions pour conduire ses apprenants à découvrir la notion du jour :

- Relevez du texte un verbe employé dans deux phrases différentes.
- A-il le même sens ?
- Comment appelle-t-on cela ?

A partir de là, l'enseignante aboutit à la notion de polysémie.

Puis elle passe à une « systématisation » par le biais d'exercices proposés dans le manuel scolaire. Enfin, elle demande aux élèves de réaliser un dernier exercice sur leurs cahiers.

Nous pouvons alors souligner que :

- le thème choisi n'est pas en lien direct avec le sujet de l'expression écrite, en l'occurrence «**la fabrication du pain** »,

- l'évaluation est absente : l'enseignante note le corrigé au tableau sur la base des réponses orales des élèves sans qu'elle corrige les réponses écrites des élèves sur leurs cahiers.

Il en est de même pour les autres séances, en l'occurrence celle consacrée à :

- la grammaire : les pronoms possessifs et démonstratifs.
- la conjugaison : les verbes du 3ème groupe au futur de l'indicatif.
- l'orthographe : le féminin des adjectifs qualificatifs en double consonne.

3.2.4. L'activité d'expression écrite

Selon les instructions officielles et suivant le manuel scolaire, l'activité de l'expression écrite doit être réalisée en deux séances :

- La préparation à l'expression écrite dite « je m'entraîne à... écrire ».
- La production écrite.

3.2.4.1. La préparation à l'expression écrite :

La durée de la séance est de 45 mn. Pour entamer cette séance, l'enseignante demande aux apprenants de citer les étapes d'un conte. Ensuite, il passe à la lecture du texte « le travail manuel » suivie de questions de compréhension. Les exercices figurant dans le manuel proposés aux apprenants sont du genre :

- Complète les textes avec les mots de la liste.
- Construis des phrases avec les éléments du tableau en utilisant le nom du métier, le lieu du travail et l'utilité du métier.
- Utilise le dictionnaire, internet ou des livres pour ta recherche.
- Remplace « aujourd'hui » par « demain » et réécris le texte.

Nous avons remarqué que pendant cette séance, les apprenants reprenaient les informations précédentes pour les réemployer dans leurs phrases. Cela nous évoque les méthodes audio orales (MAO) et audiovisuelles (SGAV). L'enseignant se limite alors à reprendre exactement

les formulations des réponses proposées dans le guide d'accompagnement sans tenir compte des réponses individuelles construites par chaque apprenant.

3.2.4.2. La production écrite

L'objectif de la séance est que l'élève soit capable d'écrire un texte pour informer sur la manière de fabriquer quelque chose. La durée de la séance est de *60 mn*. Après avoir rappelé le travail fait dans les séances précédentes, l'enseignant passe à la présentation du sujet aux élèves. Le sujet a été écrit au tableau : **«Écris un court texte documentaire pour dire comment on prépare du pain »**.

Le sujet a été lu par l'enseignante puis par deux élèves différents. Puis elle a donné la parole à ces mêmes élèves pour proposer des phrases en relation avec le sujet de rédaction. Les élèves sont alors passés à répondre au sujet de manière individuelle et l'enseignante passait entre les rangs pour les aider en cas de blocage. Après quinze minutes environ, à la fin de la séance, l'enseignante a ramassé les copies des élèves.

3.2.5. Interprétation des faits observés en classe

Pour pouvoir apporter nos remarques sur cette pratique de classe destinée à la production d'un texte informatif, nous avons jugé utile d'observer trois productions écrites ramassées à la fin de la séance. Nous en avons retenu les productions écrites suivantes :

Texte 1 : Malak

Pour préparer un bon pain on fabrique d'abord la pâte, on utilise :

- *La farine*
- *L'eau tiède*
- *La levure*
- *Le sel*

On fait les ingrédients dans un soupier et on pétrit, ensuite on laisse la pâte 30min pour pousser, puis on la coupe et on la façonne et on laisse un moment.

Enfin on le met au four.

C'est les étapes de fabrication du délicieux pain.

Texte 2 : Hidya

Pour fabriquer le pain :

D'abord, on pétrie la farine, la levure et le sel ensuite on pousse la pâte on la laisse reposer à 30 minutes, puis on coupe en boules, on enfante donc le pain dans le four.

Texte 3 : Zaid

Pour préparer le pain :

D'abord pétrir la pâte, laisser la pâte se reposer, ensuite couper la pâte, puis façonner la pâte en boules enfin mettre le pain dans le four.

A partir de l'observation de l'activité de l'expression écrite et des productions réalisées, nous remarquons que ces dernières présentent une répétition des phrases mémorisées lors de la séance de préparation malgré les efforts colossaux des apprenants à accomplir la tâche demandée. En effet, les productions sont semblables. Cela est dû, au fait qu'ils reprennent tout simplement les phrases formulées lors de la séance de la préparation à l'écrit.

Par conséquent, nous voyons que même si le manuel scolaire est d'un apport très avantageux pour l'expression écrite des élèves la 5^{ème} année primaire, il reste suffisant à lui seul. Les pratiques des enseignants construites sur la base du manuel sans se soucier d'observer «la manière de faire» de l'élève a montré ses limites.

De ce fait, il est clair que l'enseignement de l'écriture en 5^{ème} AP ne consiste pas à aider les élèves à réutiliser ce qu'ils savent et savent-faire pour répondre à un sujet de rédaction : on leur propose de réutiliser exactement les outils linguistiques qu'on leur donne. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignante sollicite chez ses élèves les connaissances statiques (l'ensemble des savoirs et savoir-faire emmagasinés en mémoire) au détriment des connaissances dynamiques (c'est-à-dire certains savoirs et savoir-faire requis et utilisés dans un contexte donné)⁷. Elle ne prend donc pas en ligne de compte les stratégies de transfert des connaissances.

⁷ Cf la partie théorique p.14

3.3. Analyse croisée des données

Dans cette partie de notre travail de recherche, nous avons mis la lumière sur les pratiques enseignantes déclarées par dix enseignantes ainsi que sur une pratique de classe réellement observée.. Aussi, nous avons procédé par questionnaire et par l'observation de classe.

Nous avons pu déduire que l'enseignement de la production écrite est exclusivement orienté vers l'enseignement des connaissances linguistiques au détriment de l'enseignement des stratégies de transferts de ces connaissances d'une situation source à une situation cible.

Ainsi, après avoir questionné les enseignantes et observé le déroulement de plusieurs activités de classe liées à la production écrite en français langues étrangères, nous pouvons confirmer notre hypothèse de recherche : l'enseignement de l'écriture en 5^{ème} AP ne prend pas en ligne de compte les stratégies de transfert des connaissances.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'enseignement de la langue française en Algérie cible, entre autres, le développement de la compétence scripturale chez les élèves.

Or, la réalité du terrain scolaire algérien révèle un déficit réel dans l'aptitude des élèves à produire un texte en français langue étrangère. En effet, les enseignants de français de manière générale et du cycle primaire de manière particulière, dénoncent les difficultés qui empêchent l'apprenant algérien à s'exprimer correctement par écrit dans cette langue.

Face à cette situation problématique, nous nous sommes posé, dans le cadre de ce modeste travail, la question de l'enseignement de cette compétence au cycle primaire. Conscientes que l'acte d'écrire signifie exprimer par écrit ses idées en exploitant ses savoirs et savoir-faire dans une langue donnée, nous nous particulièrement intéressées au transfert de connaissances comme étant l'une des stratégies d'apprentissage permettant à l'élève de résoudre une situation-problème, en l'occurrence répondre à un sujet de rédaction en langue étrangère. En fait, nous avons choisi de nous interroger sur l'enseignement de cette stratégie. Autrement dit, nous voulions comprendre la manière dont la stratégie de transfert de connaissance est prise en charge par les enseignants de la langue.

Nous avons alors formulé la question de recherche suivante :

- quel enseignement des stratégies est-il préconisé dans les classes de français langue étrangère en Algérie ?

En réponse à cette interrogation, nous avons supposé que l'enseignement de l'écriture au cycle primaire algérien, précisément en 5^{ème} année primaire, ne prendrait pas en ligne de compte les stratégies de transfert des connaissances.

Notre objectif consistait à vérifier si l'enseignement de la compétence de production écrite dans une classe de 5^{ème} AP n'était pas l'une des raisons qui empêcheraient les apprenants écrire ou bien écrire en français langue étrangère.

Pour ce faire, nous avons réalisé une investigation sur le terrain scolaire algérien en utilisant deux outils de recherche :

- le questionnaire destiné aux enseignants de français au cycle primaire ;
- une observation de classe.

Nous sommes alors allées dans une école primaire de la ville de Koléa et nous avons observé une pratique de classe en relation avec l'enseignement/apprentissage de la production écrite en langue française. De plus, nous avons soumis un questionnaire à dix enseignantes de français exerçant dans cinq écoles primaires différentes dans la même circonscription.

L'analyse croisée des données collectées a révélé que les enseignants de français au cycle primaire, notamment ceux qui ont répondu à notre questionnaire, n'accordent pas beaucoup d'importance à l'enseignement du transfert des connaissances. Concrètement, à travers d'une observation de classe, nous avons pu valider les déclarations des enseignantes : les pratiques enseignantes ne sont pas fondées sur le développement de la compétence stratégique chez les élèves et ne favorisent donc pas le transfert de connaissances en situation de production écrite en français langue étrangère.

Ceci nous a donc permis de confirmer notre hypothèse de départ : l'enseignement de l'écriture au cycle primaire algérien, précisément en 5^{ème} année primaire, ne prend pas en ligne de compte les stratégies de transfert des connaissances chez les jeunes apprenants

Pour conclure, nous proposons comme solution à ce problème, les pistes didactiques suivantes :

- Donner une importance considérable aux stratégies d'apprentissage, depuis la première année de l'enseignement du français à l'école primaire ;
- faire de l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage notamment la stratégie de transfert de connaissances, pour répondre aux besoins de chaque élève en matière de production écrite en FLE.
- proposer pour chaque phase destinée à l'enseignement/apprentissage de la production écrite au cycle primaire, des activités d'apprentissage orientées vers le développement de la compétence stratégique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. OUVRAGES

- BAZIN, S. et R. GIRERD (1997). « La métacognition, une aide à la réussite des élèves du primaire », dans M. Grangeat et P. Meirieu (dir), La métacognition, une aide au travail des élèves, Paris, ESF, PP. 63-93.
- CORNAIRE C. et RAYMOND P.M., (1999). *La production écrite*, CLE International.
- CUQ, J.- P. (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE international.
- CYR, PAUL (1998). Les stratégies d'apprentissage, clé international, Paris.
- HENSLER, H. (1999). « Métacognition : enseigner dans un perspective métacognitive ». Revue de formation et d'échange pédagogique, PP.2-5.
- MOIDAND. S. (1979) situation d'écrit, compréhension, production en français langue étrangère. Paris : clé international.
- ROBERT, J-P (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Editions Ophrys, Paris.
- TARDIF, J. (1992) Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Les Editions logiques. PP. 480.
- TARDIF JACQUES (1998). Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive, Les Editions Logiques, Montréal(Québec).
- TARDIF, J., & MEIRIEU, P. (1996). Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. Vie pédagogique, 98, 4-7.

2. SITOGGRAPHIE

- http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2008/aslim_v#p=22&a=TH.2.3
- <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5248/1/sf200.pdf>

ANNEXES

Questionnaire destiné aux enseignants

9. D'après vous, quelle est l'activité la plus difficile pour les apprenants de 5^{ème} année primaire ?

- la compréhension orale
- la compréhension écrite
- la production orale
- la production écrite

Pourquoi ?

.....
.....

10. La production écrite est pour vos élèves une activité :

- Facile
- Difficile

Pourquoi ?

.....
.....

11. Est-ce que les apprenants font des beaucoup d'erreurs en produisant un texte en français ?

- Oui
- Non

Si oui, quels sont les types d'erreurs les plus fréquents ?

.....
.....

12. Quelles seraient les principales causes des problèmes à produire un écrit en français chez les élèves de la 5^{ème} AP ?

-
-
-

-

13. Classez par ordre de priorité (en numérotant de 1 à 6) les activités qu'il faudrait réaliser en classe pour améliorer la compétence de production écrite chez les élèves ?

- utiliser ses connaissances linguistiques (connaissances grammaticales et lexicales) ;
- passer de l'oral vers l'écrit ;
- passer de la langue première à la langue étrangère ;
- partir des éléments communs entre la tâche d'écriture à réaliser et la tâche initiale (déjà réalisée) ;
- aller de la phrase au texte ;
- discuter oralement le sujet de rédaction avec les élèves.

6. Pensez-vous que les activités d'écriture du manuel scolaire répondent aux besoins des apprenants?

- Oui

-Non

Pourquoi?

.....
.....

7. Quelles sont les étapes que vous demandez à vos élèves de suivre dans l'activité de production écrite ?

-
-
-
-
-

8. Comment faites-vous pour aider les élèves à réutiliser leurs connaissances pour répondre à un sujet de rédaction ?

.....

Questionnaire destiné aux enseignants de français

Dans le cadre d'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, et dans le but de réaliser d'un mémoire de fin d'étude de master en didactique de français langue étrangère (FLE).

Nous faisant une étude portant sur l'enseignement /apprentissage de l'expression de l'écrit à l'école primaire.

Nous vous serons très reconnaissants de bien vouloir nous accorder quelque minute pour répondre à ce questionnaire. Nous vous remercions d'avance.

Age : 42 ans

Sexe : homme ☐ femme ☒

Nombre d'année d'ancienneté : 18 ans

1. D'après vous, quelle est l'activité la plus difficile pour les apprenants de 5ème année primaire ?

- la compréhension orale
- la compréhension écrite
- la production orale
- la production écrite ☒

Pourquoi ?

Cette activité la plus difficile pour les apprenants de 5ème année primaire est la production écrite car les font beaucoup d'erreurs en écrivant un texte.

2. La production écrite est pour vos élèves une activité :

- Facile
- Difficile ☒

Pourquoi ?

Parce que les apprenants n'ont pas assez de bases linguistiques.

3. Est-ce que les apprenants font beaucoup d'erreurs en produisant un texte en français ?

- Oui
- Non

Si oui, quels sont les types d'erreurs les plus fréquents ?

- La plus part des apprenants font des erreurs d'orthographe et de conjugaison.

4. Quelles seraient les principales causes des problèmes à produire un écrit en français chez les élèves de la 5^{ème} AP ?

- La difficulté des thèmes étudiés ou proposés
- Le manque de mobilisation des ressources linguistiques
-
-
-

5. Classez par ordre de priorité (en numérotant de 1 à 6) les activités qu'il faudrait réaliser en classe pour améliorer la compétence de production écrite chez les élèves ?

- 3 - réutiliser ses connaissances linguistiques (connaissances grammaticales et lexicales)
- 2 - passer de l'oral vers l'écrit
- 4 - passer de la langue première à la langue étrangère
- 6 - partir des éléments communs entre la tâche d'écriture à réaliser et la tâche initiale (déjà réalisée).
- 1 - aller de la phrase au texte

5 - discuter oralement le sujet de rédaction avec les élèves

6. Pensez-vous que les activités d'écriture du manuel scolaire répondent aux besoins des apprenants?

- Oui

- Non

Pourquoi?

La plus part des activités ne permettent pas aux apprenants de produire des phrases

7. Quelles sont les étapes que vous demandez à vos élèves de suivre dans l'activité de production écrite ?

- Lire attentivement la question
- Commencer par une phrase simple
- Éviter la répétition des mots
-
-

8. Comment faites-vous pour aider les élèves à réutiliser leurs connaissances pour répondre à un sujet de rédaction ?

- Utiliser la boîte à outil
- Faire appel à leurs connaissances des règles (grammaire, conjugaison, orthographe...)

Questionnaire destiné aux enseignants de français

Dans le cadre d'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, et de la réalisation d'un mémoire de fin d'étude de master en didactique de français langue étrangère (FLE).

Nous faisons une étude portant sur l'enseignement / apprentissage de l'écriture à l'école primaire.

Nous vous serons très reconnaissants de bien vouloir nous accorder quelques minutes pour répondre à ce questionnaire. Nous vous remercions d'avance.

Age :

Sexe : homme ☐ femme ☒

Nombre d'années d'ancienneté : 06 ans

1. D'après vous, quelle est l'activité la plus difficile pour les apprenants de français à l'école primaire ?

- la compréhension orale
- la compréhension écrite
- la production orale
- la production écrite ☒

Pourquoi ?

L'élève doit avoir un bagage lexical riche, 03 ans au primaire sont insuffisants pour les élèves d'avoir un bon niveau en français.

2. La production écrite est pour vos élèves une activité :

- Facile
- Difficile ☒

Pourquoi ?

Parce que l'élève est encore incapable d'assimiler les règles de grammaire, d'orthographe, etc et même de réinvestir ses connaissances en produisant.

3. Est-ce que les apprenants font des beaucoup d'erreurs en produisant un texte en français ?

- Oui ☒
- Non

Si oui, quels sont les types d'erreurs les plus fréquents ?

d'orthographe surtout (et la cohérence
sémantique des idées)

4. Quelles seraient les principales causes des problèmes à produire un écrit en français chez les élèves de la 5^{ème} AP ?

- l'incohérence des idées.
- L'insuffisance du bagage linguistique.
- Non assimilation des règles déjà acquise.
- La durée (45 mn) est insuffisante.
- Le milieu socio-culturel de l'élève

5. Classez par ordre de priorité (en numérotant de 1 à 6) les activités qu'il faudrait réaliser en classe pour améliorer la compétence de production écrite chez les élèves ?

- (4) - réutiliser ses connaissances linguistiques (connaissances grammaticales et lexicales)
- (2) (1) - passer de l'oral vers l'écrit
- (1) (3) - passer de la langue première à la langue étrangère
- (6) - partir des éléments communs entre la tâche d'écriture à réaliser et la tâche initiale (déjà réalisée).
- (5) - aller de la phrase au texte

② - discuter oralement le sujet de rédaction avec les élèves

6. Pensez-vous que les activités d'écriture du manuel scolaire répondent aux besoins des apprenants?

- Oui *A*

- Non

Pourquoi?

.....
.....

7. Quelles sont les étapes que vous demandez à vos élèves de suivre dans l'activité de production écrite ?

- D'abord, la... séance d'l'oral qui sert à préparer les apprenants
- Ensuite... séance de l'entraînement à l'écrit.
- (3) ... Correction... de la séance de l'entraînement (travail en groupe)
- L'élève doit utiliser le dictionnaire.
- En arrivant à la production écrite l'élève doit produire individuellement.

8. Comment faites-vous pour aider les élèves à réutiliser leurs connaissances pour répondre à un sujet de rédaction ?

..... L'enseignant... sera... le guide... c'est lui... qui va diriger... ses apprenants à produire correctement... il doit... faire ou bien... valoriser la séance de la dictée et même... la séance de la lecture systématique (étude des sons) est très importantes pour les apprenants de réaliser convenablement les différentes tâches dans leurs cursus d'apprentissage.

Questionnaire destiné aux enseignants de français

Dans le cadre d'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, et dans le but de réaliser d'un mémoire de fin d'étude de master en didactique de français langue étrangère (FLE).

Nous faisant une étude portant sur l'enseignement / apprentissage de l'expression de l'écrit à l'école primaire.

Nous vous serons très reconnaissants de bien vouloir nous accorder quelque minute pour répondre à ce questionnaire. Nous vous remercions d'avance.

Age : 24

Sexe : homme femme ☒

Nombre d'année d'ancienneté : 2 ans

1. D'après vous, quelle est l'activité la plus difficile pour les apprenants de 5ème année primaire ?

- la compréhension orale ☒
- la compréhension écrite
- la production orale
- la production écrite ☒

Pourquoi ?

... parce que ils ont du mal à comprendre une langue étrangère ...

2. La production écrite est pour vos élèves une activité :

- Facile
- Difficile ☒

Pourquoi ?

production est une activité difficile car la langue n'est pas abordable et comprise par les élèves de leurs âges.

3. Est-ce que les apprenants font des beaucoup d'erreurs en produisant un texte en français ?

- Oui ✓
- Non

Si oui, quels sont les types d'erreurs les plus fréquents ?

..... au plan de la construction du texte et aussi
..... la grammaire et la conjugaison, ...

4. Quelles seraient les principales causes des problèmes à produire un écrit en français chez les élèves de la 5^{ème} AP ?

- L'absence de la langue au sein de la maison -
- La base est faible -
- La conjugaison
- L'oral
- La grammaire

5. Classez par ordre de priorité (en numérotant de 1 à 6) les activités qu'il faudrait réaliser en classe pour améliorer la compétence de production écrite chez les élèves ?

- réutiliser ses connaissances linguistiques (connaissances grammaticales et lexicales) ②
- passer de l'oral vers l'écrit ③
- passer de la langue première à la langue étrangère ①
- partir des éléments communs entre la tâche d'écriture à réaliser et la tâche initiale (déjà réalisée). ⑤
- aller de la phrase au texte ④

- discuter oralement le sujet de rédaction avec les élèves (6)

6. Pensez-vous que les activités d'écriture du manuel scolaire répondent aux besoins des apprenants?

- Oui

-Non X

Pourquoi?

... car le niveau d'instruction est trop faible au CEM ...

7. Quelles sont les étapes que vous demandez à vos élèves de suivre dans l'activité de production écrite ?

- lire attentivement la question
- souligner les mots difficiles et faire leur définition
- commencer par une phrase simple
- éviter la répétition des mots
- respecter la chronologie du texte

8. Comment faites-vous pour aider les élèves à réutiliser leurs connaissances pour répondre à un sujet de rédaction ?

... leur demander de raconter des histoires de leur enfance ...

Résumé

Partant du constat que les élèves algériens du cycle primaire ont des difficultés à produire un écrit en français, nous nous sommes interrogées dans le cadre de cette recherche, sur l'enseignement, dans une classe de 5^{ème} AP, de l'expression écrite de manière générale et des stratégies de transferts des connaissances en production écrite, de manière spécifique. Nous avons supposé que l'enseignement de l'écriture en 5^{ème} AP ne prendrait pas en ligne de compte les stratégies de transfert des connaissances. Pour infirmer ou confirmer cette hypothèse, nous avons mené une investigation sur le terrain par le biais d'un questionnaire destiné aux enseignants et d'une observation de classe.

Mots clés : Production écrite – Transfert de connaissances – Enseignement.

ملخص

بناءً على الملاحظة التي تفيد بأن التلاميذ الجزائريين في المرحلة الابتدائية يواجهون صعوبات في إنتاج كتابة باللغة الفرنسية، سألنا أنفسنا في إطار هذا البحث، حول التدريس، في فصل من التذليل الخامس، للتعبير المكتوب عن واستراتيجيات نقل المعرفة في الإنتاج المكتوب، على وجه التحديد. لقد افترضنا أن تدريس الكتابة في الخامسة ابتدائي لن يأخذ في الاعتبار استراتيجيات نقل المعرفة. لإبطال أو تأكيد هذه الفرضية، أجرينا تحقيقاً ميدانياً من خلال استبيان للمدرسين وملاحظة صفية.

الكلمات المفتاحية: التعبير الكتابي -نقل المعرفة -التدريس