

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES
LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET
LANGUE FRANCAISE

N° :



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE
OPTION : DIDACTIQUE DU FLE

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique
Réalisé par : BASSAID Sara**

Intitulé :

**La boîte à outils au service de la production
écrite en classe de FLE**

Cas des apprenants de 5^{ème} année primaire.

Ecole 1^{er} Novembre -M'Sila

Dirigé par M^{me} : BENTOUNSI Yasmina

Année Universitaire : 2019 /2020

Remerciements

Pendant la période de ma formation, j'ai eu la collaboration de plusieurs personnes, qui directement ou indirectement ont contribué afin qu'aujourd'hui, je puisse terminer l'élaboration du présent travail.

Premièrement, je tiens à remercier ALLAH, qui avec son pouvoir m'a aidé à relever ce défi.

Par la suite, je tiens à exprimer ma gratitude à mon encadrante, M^{me} BENTOUNSI Yasmîna qui m'a prise en charge et a accepté de m'encadrer et aussi pour, ses encouragements, sa disponibilité, sa patience et ses précieuses orientations.

Je voudrais par la même occasion exprimer ma reconnaissance à tous les professeurs du Département de Français de l'Université de M'Sila pour leurs efforts déployés non seulement en nous enseignant la langue française mais en nous aidant à construire le savoir, le savoir-faire et le savoir être.

Mes remerciements iront à toutes les personnes proches qui m'ont soutenu pendant cette période de recherches, ainsi que tous ceux qui m'ont aidé à la réalisation de ce mémoire notamment : Mr.

SAKER, N, Mr. BAHACHE, A et BAALI, H.

Que chacun de vous trouve ma reconnaissance et ma gratitude éprouvée.

Merci

Dédicace

*Je dédie ce modeste travail à mes chers parents à mon père
Mohamed Abdou et à ma mère GUENOUN Latifa.*

Que Dieu les protège et leurs prête bonne santé et longue vie.

A mes chers frères Redouane et Yacine et ma sœur Imane.

A mes grands-parents.

A mes oncles et mes tantes.

A tous ceux qui m'aiment.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction générale	1
-----------------------------	---

Première partie

Chapitre I : La boîte à outils en production écrite

Introduction	6
I.1 La boîte à outils : éléments de définitions	6
I.2 La boîte à outils en classe : quels objectifs ?	6
I.3 La boîte à outils : quel apport en production écrite ?	6
I.4 La boîte à outils : quelle place dans le manuel scolaire ?	7
I.5 Mode d'utilisation de la boîte à outils	9
I.6 La mémoire à long terme en production écrite.....	10
I.7 La mémoire déclarative	10
I.8 La mémoire procédurale	10
I.9 La mémoire de travail en production écrite	11
Conclusion.....	12

ChapitreII: L'enseignement /Apprentissage de l'écrit et la production Ecrite

Introduction	14
II.1 L'écrit : éléments de définitions	14
II.2 La production écrite : éléments de définitions	15
II.3 l'enseignement /apprentissage de la production écrite en 5 ^{ème} année du cycle primaire	17
II.4 La production écrite dans la séquence didactique	18
II.5 Le processus d'écriture en langue maternelle	19
II.6 Le processus d'écriture en langue étrangère	20
Conclusion.....	23

Deuxième partie

Chapitre III: la production écrite en contexte primaire Application sur terrain

Introduction	26
--------------------	----

III.1 Cadre méthodologique de l'étude pratique	26
III.1.1 La méthode.....	26
III.1.2 Le cadre spatio-temporel.....	27
III.1.3 Type d'échantillon et méthode de sélection.....	27
III.1.4 l'expérimentation en classe de 5 ^{ème} année primaire.....	28
III.1.5 Critères d'évaluation des productions des apprenants	29
III.2 Résultats et discussions	30
III.2.1 Interprétations des résultats et discussions	30
Conclusion.....	31
Conclusion générale	33
Bibliographie.....	35
ANNEXES	38

INTRODUCTION GENERALE

Introduction générale

L'enseignement / apprentissage de l'écrit occupe une place très importante à l'école ; et pour aider les apprenants à acquérir des compétences linguistiques et communicatives et de poursuivre leurs études dans de bonnes conditions l'école est appelée à offrir un climat propice pour eux. La maîtrise de l'oral et de l'écrit est très nécessaire aussi pour ces apprenants, sachant que le niveau est varié et hétérogène d'un contexte à un autre. C'est ce qui rend la tâche de l'enseignant complexe.

Le défi de l'école primaire aujourd'hui, ce n'est pas uniquement apprendre aux élèves à lire et écrire, mais de leur faire découvrir et connaître d'autres langues et d'autres cultures surtout dans ce contexte mondial de l'abondance de l'information et la dominance des réseaux sociaux dans la communication entre les gens.

« L'enfant n'a guère l'occasion d'écrire pour communiquer. À l'école, il écrit pour montrer qu'il sait écrire, qu'il a bien écouté ou bien compris. À la maison, il écrit pour s'entraîner à réussir les exercices scolaires. Il n'a pas de vrai destinataire. D'ailleurs, la preuve, c'est qu'on ne va jamais lui répondre, on va simplement le corriger ». (Philippe Meirieu : 20site web (www.meirieu.com/LIVRESEPUISES/BAYARD-ECRIRE) consulté le 01/09/2020)

La langue française en Algérie a un statut important comme une langue étrangère. Dans le processus d'enseignement/apprentissage à partir de la 3^{ème} année primaire. L'apprenant est ainsi contraint à apprendre cette langue, pour arriver à de meilleurs résultats et pour s'y faire. Différentes tâches s'imposent afin de l'amener à plus d'autonomie en classe.

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons opté de travailler avec les apprenants de 5^{ème} année primaire. L'application de notre étude se fait dans le contexte d'enseignement des langues étrangères sur la production écrite, comme une seule compétence d'acquisition de la langue française.

Selon Pierre LARGY (1998 :89) *« la production écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments ses intérêts, ses préoccupations pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habilités et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires ».*

Ce qui veut dire que la production écrite est très importante dans ce stade d'apprentissage, donc : Pourquoi la production écrite ?

Il y en a plusieurs raisons, nous citons les plus pertinentes. D'abord, parce que l'écriture représente une des quatre compétences langagières que doit développer un apprenant dans son cursus scolaire à savoir la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite.

Mais cette compétence présente souvent une certaine difficulté dans le processus d'apprentissage de l'apprenant. Puisque nous avons déjà constaté que nos apprenants sont incapables d'aligner peu de phrases simples lors de la réalisation de la production écrite, en raison d'un manque de bagage lexical.

Pour cela, il nous paraît indispensable de trouver des outils pour les aider à écrire simplement et correctement une production écrite, nous avons même réfléchi à les aider afin de résoudre cette lacune et les soutenir en mettant à leur disposition une boîte à outils pour enrichir et améliorer leurs écrits. C'est à ce sens que nous avons été intéressées par ce thème.

Le manque du bagage lexical présente un obstacle majeur, pour les apprenants dans toutes les situations de l'écrit. Pour surmonter ceci, ils ont besoin d'une aide qui leur donne la possibilité de produire correctement un paragraphe. La boîte à outils en tant qu'une banque de mots, vient à leur secours, incité à l'expression écrite, à rédiger et à mémoriser les mots et les tournures que le scripteur peut les exploiter en d'autres productions.

La concrétisation de notre objectif a été effectuée à partir d'une expérience dans une école primaire, avec la participation volontaire et active d'apprenants en mettant à leur disposition la boîte à outils comme appui. Nous avons remarqué qu'ils ne savent pas l'utiliser, d'où on a eu l'idée de les habituer à travailler avec cette boîte pour rédiger un paragraphe cohérent d'où son importance, et c'est ce qui nous a permis de poser la problématique suivante :

La boîte à outils serait-elle d'un apport favorable pour améliorer la production écrite des apprenants de 5^{ème} année primaire ?

Pour répondre à cette question, nous supposons les hypothèses suivantes :

- La boîte à outils pourrait enrichir le vocabulaire des apprenants d'où l'amélioration de leurs travaux.

- L'exploitation de la banque de mots permettrait à l'apprenant d'éviter le maximum de fautes d'orthographe.
- L'exploitation de la boîte à outils pourrait motiver les apprenants à la rédaction des paragraphes.

Notre objectif consiste à connaître l'utilité de la boîte à outils comme un moyen d'appui et d'enrichissement du vocabulaire de l'apprenant surtout au cycle primaire.

Pour entreprendre cette recherche, nous utilisons le plan suivant :

Nous avons suivi non seulement une méthode scientifique et rigoureuse mais aussi, un plan méthodologique pertinent qui nous a permis de diviser ce travail en trois chapitres deux théoriques et un chapitre pratique.

Le premier chapitre intitulé « la boîte à outils en production écrite » dans lequel nous avons défini les mots clés, ainsi que le rôle et les objectifs de la boîte à outils, en plus nous avons cité sa place dans le manuel scolaire et son mode d'utilisation. Nous avons aussi parlé de sa relation avec le système mémoriel du scripteur.

Le deuxième chapitre intitulé « L'enseignement /apprentissage de l'écrit et la production écrite », a été consacré aux définitions des concepts clés de l'écrit et la production écrite. L'enseignement / apprentissage a eu une grande part dans ce chapitre, ensuite on a abordé quelques notions en rapport avec la production écrite, et enfin nous avons évoqué le processus d'écriture.

Quant à la partie pratique intitulé « La production écrite en contexte primaire : Application sur terrain », et qui est divisée en deux parties dans la première il s'agit de la présentation et la mise en pratique de notre travail.

La deuxième partie a été consacrée à l'interprétation et l'analyse des résultats.

Première partie

CHAPITRE I

La boîte à outils en production écrite

Introduction

L'écriture est une tâche qui demande un processus d'enseignement/apprentissage plus ou moins complexes. La boîte à outils est l'un des moyens les plus répandus dans le contexte scolaire qui aide et facilite l'apprentissage de l'expression écrite. Dans cette dernière, plusieurs opérations mentales entre en jeu telles que : la mémoire à long terme et la mémoire du travail. C'est ce qu'on va voir dans ce chapitre.

I.1 La boîte à outils : éléments de définitions

Dans le sens courant « *une boîte à outils est une caisse contenant le nécessaire pour fabriquer, réparer ou entretenir des objets ou une construction. Chaque boîte à outils peut être adaptée à un type de domaine de compétences en particulier* ». (Dictionnaire, l'internaute consulté le 14/01/2020 site web www.linternaute.fr/dictionnaire/fr)

En absence de définition en didactique des langues étrangères, nous utiliserons ce mot pour désigner un ensemble de mots et d'expressions organisés dans un tableau pour aider l'apprenant à réaliser une production écrite. Les mots et expressions composants la boîte à outil change en fonction du type de texte auquel l'apprenant sera obligé de rédiger.

I.2 La boîte à outils en classe : quels objectifs ?

La boîte à outils est un complément du guide pédagogique. Elle est destinée beaucoup plus aux apprenants et à l'enseignant, qui peut l'exploiter pour faciliter l'apprentissage de l'élève. Elle contient des propositions diverses à intégrer aux diverses étapes de l'enseignement / apprentissage de l'écrit. Son but ultime est de faciliter la mise en œuvre des démarches préconisées dans le guide pour permettre à l'apprenant d'entrer dans la culture de l'écrit. L'objectif de son intégration est de contribuer à l'amélioration des performances des élèves en écriture et d'accroître de ce fait leurs compétences.

La boîte à outils regroupe des techniques, des procédés, du matériel qui permettent à l'enseignant d'améliorer les rendements de son enseignement afin de réussir la production d'un texte cohérent.

I.3 La boîte à outils : quel apport en production écrite ?

La production écrite est une activité complexe elle « met l'accent sur le processus cognitif de l'apprenant lorsqu'il produit un texte mais aussi sur l'aspect communicationnel dans lequel s'inscrit cette activité, réalisée par les apprenants ». (LAOUFI Chahinez, 2015 :29)

Cette compétence est difficile à atteindre dans le processus d'enseignement du FLE et à faire développer aux apprenants. Ces derniers ont des difficultés qui les empêchent de produire un texte. La motivation et la mémorisation des connaissances acquises précédemment, représentent des obstacles importants pour surmonter les difficultés en production écrite. Pour se faire, la proposition de la boîte à outils peut jouer le rôle d'un déclencheur de motivation des apprenants.

I.4 La boîte à outils : quelle place dans le manuel scolaire ?

Le terme : « boîte à outils » dans le manuel scolaire n'existe pas, mais on le trouve sous l'appellation : « la boîte à mots ». En plus toutes les activités en commençant par, la compréhension orale et en passant par les points de langues, jusqu'à ce qu'on arrive à la situation d'intégration aident l'apprenant à acquérir un lexique et des compétences qui lui permettent de maîtriser la langue, sous ses deux formes orale et écrite.

On trouve dans les guides Pédagogiques des Manuel de Français, 3^e AP - 4^eAP-5^eAP (2012 :67) la citation suivante : « *Au terme de la 5^{ème} AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.* ». Il découle de cette citation que l'apprenant s'appuie sur les connaissances antérieures acquises en 3^{ème} AP et en 4^{ème} AP, en plus des compétences à installer en 5^{ème} AP. Pour produire correctement un énoncé. Mais pour ce faire, quelles sont ces compétences ?

Les auteurs des Guides Pédagogiques des Manuel de Français, 3^e AP - 4^eAP-5^eAP (2012 :68) affirment que les compétences en question sont :

« *Il s'agira, à l'oral d'amener l'élève à :*

-Construire le sens d'un message oral en l'écoutant, c'est-à-dire à en saisir la portée, à identifier la situation de communication (qui parle, à qui, de quoi, dans quelles conditions).

-Prendre la parole dans une situation d'échange, pour donner un avis, raconter, demander une information, répondre à une question...

A l'écrit, à ne pas dissocier de l'oral, l'élève devra être capable de :

-Lire et comprendre un texte d'une centaine de mots, de manière de plus en plus autonome, à partir des indices textuels et du contexte.

- *Produire un texte d'une trentaine de mots pour raconter, dialoguer, informer, décrire, donner des conseils et en assurer une relecture /réécriture en vue de l'améliorer, si besoin est* ».

Pour que l'enseignant aide l'apprenant à la réussite à l'examen de 5^{ème} AP et lui assure un bon niveau lorsqu'il sera au collège, les auteurs des Guides Pédagogiques des Manuels de Français, 3^e AP - 4^eAP-5^eAP citent les quatre points suivants :

« Corrélation / compétence /composantes /activités » et ils ajoutent pour des besoins pédagogiques, l'installation d'une compétence signifie la maîtrise de ses manifestations qui en sont les composantes.

Soit la compétence de l'expression écrite : produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.

Cette compétence ne pourra être considérée comme installée que si l'élève ait au moins la capacité de :

- Produire des énoncés insérables dans un cadre donné.
- Organiser ces énoncés et produire un texte en fonction de situation de communication.
- Mobiliser diverses ressources.
- Assurer la présentation de sa production.
- Utiliser des ressources pour améliorer sa production.

Chacune de ces 5 composantes nécessite que l'élève s'exerce par le biais d'activités, orales et écrites, que le maître prépare et met à la disposition de son groupe- classe

« Ces activités mèneront l'élève de la simple complétion d'un texte lacunaire à la rédaction d'un texte de 30 mots, en passant par la production d'une phrase, la rédaction « sur le modèle de », une production collective... Les savoirs et les savoir-faire se construisent ainsi. ». (Guide Pédagogique de Manuels de Français, 2012 :70)

Ce que nous venons de citer au nom des auteurs des Guides Pédagogiques des Manuels de Français, 3^e AP - 4^eAP-5^eAP (2012 :70), explique d'une façon assez claire la progression des apprentissages et comment l'enseignant installe des compétences chez les élèves y compris le lexique qui est un élément fondamental pour la compréhension et la maîtrise de la langue. Nous pouvons ainsi ajouter ce qui suit : *« En 5^{ème} AP, année de consolidation des apprentissages, la démarche pédagogique retenue dans le programme s'appuie essentiellement sur les acquis des apprenants :*

- *L'apprentissage, à l'oral et à l'écrit, s'organise toujours autour de la réalisation d'actes de parole sélectionnée dans le programme.*
- *L'écrit, comme instrument de communication, trouve une place importante dans le programme de 5^{ème} AP, notamment au vu de l'évaluation finale de fin de cycle.*
- *Les apprentissages linguistiques sont envisagés dans le cadre d'une approche communicative. Ils sont conçus de façon progressive (on est passé d'un enseignement implicite à un enseignement explicite depuis la 4^{ème} AP.*
- *Les éléments linguistiques sont au service de la compréhension et de la production. Ils sont en relation avec les actes de parole et les thèmes étudiés ».*

I.5 Mode d'utilisation de la boîte à outils

La boîte à outils sert à aider l'apprenant à dépasser les difficultés de la rédaction d'une phrase ou d'un paragraphe. Ce dernier ne peut être donné ou demandé par l'enseignant que dans le contexte d'une situation d'intégration. C'est en ce sens que nous nous demandons, qu'est-ce qu'une situation problème ?

« La situation problème est une situation d'apprentissage élaborée par l'enseignant afin qu'il ait marge d'analyse qui doit être résolue. » (Guides Pédagogiques des Manuels de français, 2012 :71) Elle est formée :

- D'un support (matériels, élément figurant dans la situation : texte, image, document sonore).
- D'une tâche ou d'une activité que l'élève doit réussir.
- D'une consigne (l'ensemble des instructions de travail).

Afin de faciliter cette dynamique de travail, la situation problème proposée aux apprenants doit :

- Avoir du sens pour eux (doit les interpeller, les concerner par son caractère concret).
- Être liée à un obstacle repéré, défini et considéré comme « dé passable » par l'enseignant et dont les apprenants doivent prendre conscience à travers l'émergence de leurs conceptions (représentations mentales).
- Faire naître un questionnement en eux (les apprenants ne répondent plus aux seules questions de maître).
- Créer une ou des ruptures les amenant à déconstruire le ou les modèles initiaux s'ils sont inadaptés ou erronés.

- Correspondre à une situation complexe, si possible liée au réel pouvant ouvrir sur différentes réponses acceptables et différents stratégies utilisables.
- Déboucher sur un savoir d'ordre général (notion, concept, loi, règle, compétence, savoir-faire, savoir être, savoir devenir).
- Faire l'objet d'un ou plusieurs moments de métacognition (analyse à posteriori de manière dont les activités ont été vécues et de savoir qui a pu être intégré).

I.6 La mémoire à long terme en production écrite

C'est la phase essentielle du processus de mémorisation, elle stocke les informations venant de la mémoire de travail « *la MLT assure le stockage et la récupération des connaissances. Elle est habituellement divisée en deux registres selon la nature des connaissances stockées* ». (ALAMARGOT et All, 2005 :5)

Des connaissances déclaratives et procédurales ce qui aboutit à deux types de mémoires :

I.7 La mémoire déclarative

D'après Cohen et Squire 1980 la mémoire déclarative est accessible à la connaissance, elle intervient sous forme d'image ou d'un bagage, on y trouve généralement les connaissances générales (de type sémantique) et spécifique (de type épisodique). (1980 :2)

Pendant la rédaction d'une production écrite la mémoire déclarative emmagasine les connaissances acquises par la tâche rédactionnelle. Trois types de connaissances référentielles entre en jeu : les connaissances du domaine qui renvoient au contenu du texte, des connaissances pragmatiques et rhétoriques et des connaissances linguistiques concernant le fonctionnement de la langue.

I.8 La mémoire procédurale

D'après les mêmes auteurs, la mémoire procédurale réunit les connaissances qui sont employées lors de l'activité cognitive (savoir-faire) elle est non accessible à la conscience « *La mémoire procédurale stocke les processus et opérations de traitement qui s'appliquent sur les connaissances déclaratives. Les processus rédactionnels peuvent être envisagés comme des connaissances procédurales. À ce titre, leur fonctionnement peut s'autoriser avec la pratique* ». (ANDERSON John, 1983 :8)

Quatre processus rédactionnels sont envisagés et stockés en MLT (mémoire à long terme) dans la mémoire procédurale. Ils sont mis en œuvre en MDT (mémoire de travail) pour traiter les connaissances déclaratives qui sont :

I.8.1 La planification

Le processus de planification mobilise les connaissances du domaine et les connaissances pragmatiques. La planification : *« récupère, élabore et organise les contenus du texte. Elle assure aussi bien la cohérence globale du texte (le plan ensemble) que la cohérence locale inter et/ou intra-phrastique »*. (BERETER Carl et SCARDAMALIA Marlene, 1987 :101)

I.8.2 La formulation :

Celle-là englobe le message linguistique elle : *« assure l'articulation des niveaux sémantiques et linguistiques et procède aux traitements orthographiques lexicaux grammaticaux, ainsi qu'à l'établissement de la cohésion »*. (ALAMARGOT, et All 2005 :8)

I.8.3 La révision :

Le processus de révision évalue le texte dans le but de l'améliorer en le changeant si cela est nécessaire, les lacunes détectées.

I.8.4 L'exécution :

Le processus d'exécution garantit la réalisation physique de la trace.

On passe par ces quatre processus automatiquement quand on propose une boîte à outils.

I.9 La mémoire de travail en production écrite

La mémoire de travail (ou mémoire à court terme) est la mémoire du présent. Elle permet de manipuler et de retenir des informations pendant la réalisation d'une tâche ou d'une activité.

Elle est en revanche limitée et sert à retenir les informations durant quelques secondes les deux types de mémoires ne sont pas toutefois pas disjointes *« Il existe des interactions entre le système de mémoire de travail et ceux de la mémoire à long terme.*

Elles permettent, de se remémorer des souvenirs anciens face à certaines situations présentes, afin de mieux s'adapter ».

(www.doctissimo.fr/psychologie/memoire/differentes-memoires, consulté le 14/05/2020

Ericsson et Kintsch (1995 :102) ont ajouté un troisième type de mémoire qui garantit le lien entre la mémoire de travail à court terme et la mémoire à long terme, cette dernière permet de garder et mettre en œuvre toutes les connaissances au traitement du texte et empêche le surchargement de la mémoire de travail à court terme.

Dans le programme de 5^{ème} AP, chaque projet aborde un thème précis. Les productions écrites de chaque séquence du même projet renvoient à la même thématique. On déduit que grâce à l'interaction existant entre la mémoire à long terme, l'élève peut récupérer les informations qui ont été déjà emmagasinées au cours des séquences précédentes. En effet il peut récupérer des informations proposées dans la boîte à outils de la visite d'un musée pour décrire et présenter la visite d'un lieu spécial.

Conclusion

Pour conclure ce chapitre nous pouvons dire que la boîte à outils occupe une place importante dans l'apprentissage de la technique de la production écrite chez les élèves de 5^{ème} année primaire. De plus, elle les aide à exploiter le lexique dans d'autres situations de communications.

CHAPITRE II

**L'enseignement /Apprentissage de
l'écrit et la production Ecrite**

Introduction

Si la compréhension de l'écrit et la lecture sont d'une majeure importance dans l'apprentissage de la langue. L'enseignement / apprentissage de la production écrite constitue la clé de la réussite de son acquisition. Comment se fait au primaire et surtout en 5^{ème} AP l'enseignement / apprentissage de la production écrite, ce que nous allons voir dans ce chapitre.

II.1 L'écrit : éléments de définitions

Selon Jean-Pierre Robert (2002 :62), l'écrit est un : « mot dérivé du verbe « écrire » (du latin scribere), l'écrit désigne « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la graphie de l'orthographe de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières* ».

C'est-à-dire l'apprentissage de la production écrite, ne peut se passer de la graphie de l'orthographe et de différentes étapes du langage afin de rédiger un texte compréhensible.

Rédiger n'est pas seulement d'agencer des mots et des phrases, mais c'est un ensemble cohérent selon le grand dictionnaire de linguistique et des sciences du langage : « *L'écrit désigne par opposition à l'oral, une manifestation du langage caractérisé par l'inscription sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* ». (DUBOIS Jean, 2002 :146)

De la citation précédente, nous retenons qu'écrire est une activité qui met en œuvre une multitude de signes graphiques, qu'on emploie lorsqu'on écrit, c'est la maîtrise du code écrit (orthographe, grammaire, conjugaison, lexique règles de cohérence et cohésion).

Le dictionnaire pratique de la didactique du FLE Jean-Pierre ROBERT (2008,76) ajoute cette définition. L'écrit est : « *Une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances relatives au thème et au public, un savoir-faire, et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mot et la révision* ».

Dans cette citation, on note que l'écrit relève du processus de l'écriture qui part d'un sujet donné pour un public précis en d'autres termes afin de rédiger un écrit, il faut un savoir-faire ainsi qu'un respect d'une situation de communication.

Jean-Pierre CUQ (2002 :178) pour lui, l'écrit est une tâche qui n'est pas évidente « *écrire, c'est réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer* ».

Ecrire est donc une opération qui demande un effort de respect des procédures rédactionnelles écrites de manière à accroître les relations entre ses composantes. Les composantes d'un écrit se répartissent en deux domaines.

La notion de l'écrit a été définie aussi par Jean RICARDOU (1978 :28) qu'« *écrire un texte, c'est transformer tel: d'une part ce qu'on peut appeler le domaine matériel, qui comprend tous les aspects sensibles de l'écrit ; d'une autre part, ce qu'on peut nommer le domaine idéal, qui contient tous les effets de sens de l'écrit. Ces deux domaines sont solidaires* ».

Alors, selon cet auteur l'écrit est la rédaction d'un texte cohérent qui englobe au même temps la forme et le sens (cohérence et cohésion).

Thomas CARTER (1999 :365) affirme que : « *l'étudiant rédige son texte essentiellement pour faire montrer ses connaissances dans la matière en question, loin d'être un exercice heuristique, très souvent ce texte reposera sur la répétition des informations déjà connues* ».

C'est-à-dire la production écrite est l'ensemble des connaissances et savoirs acquis, mis en œuvre en milieu scolaire, s'ajoute à ces connaissances des compétences scripturales liées à la cognition.

II.2 La production écrite : éléments de définitions

La production écrite est un mot générique, qui sous-entend « *émission de parole ou de texte écrit* ». (DANIELLE Bailly, 1998 :130) sans que ce message soit émis d'une façon particulière. La production écrite se situe au même titre que l'aptitude de l'écrit en langue maternelle, c'est la formulation de tournures diverses pour produire les différents types de textes et pour que les apprenants expriment leurs pensées. A ce propos, Thao (Veda ASLIM-YETIŞ, 2008 : 27) écrit que « *Les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes.* » mais que la production écrite « *est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s)...* ».

Alors, le but est d'être capable de communiquer, l'apprenant est appelé à s'exprimer et formuler ses idées, ses désirs pour les transmettre à l'autre et ainsi installer une compétence de communication écrite qui se définit comme « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* ». (Bouchard cité par Pouliot, 1993 :120)

La production écrite est définie aussi comme étant « *l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue* ». (DUBOIS, 1994 : 381).

C'est en ce sens cette activité est considérée comme l'action de produire de nouveaux textes en appliquant les différents mécanismes (lexicaux, grammaticaux, orthographiques...).

En didactique des langues étrangères et avec l'avènement de l'approche communicative, la production écrite est considérée comme une tâche qui aboutit à la formulation de sens. Son but est de développer chez les apprenants la capacité à écrire des textes variés. Ils produisent des textes pour inciter le lecteur à la lecture. A ce sujet, Thao (Veda ASLIM-YETIŞ, 2008 : 27) pense que les apprenants ne rédigent pas des textes dans le but d'être corrigés, la production écrite à un but et un sens. Les apprenants écrivent pour véhiculer leurs pensées et communiquer.

Dans le programme de français de 5^{ème} année primaire (2009 : 31) la production écrite est présentée comme suit « *la deuxième partie de l'épreuve prendra la forme d'une situation problème, elle a pour objectif d'amener le candidat à une production écrite, celle-là doit se situer dans la suite de la compréhension de l'écrit* ».

En d'autres termes, l'écrit met en œuvre les acquis de l'apprenant et fait appel à tout ce qu'il a assimilé lors de son processus d'apprentissage.

En outre, dans ce programme toute séquence d'apprentissage débute par une activité de l'oral et une autre de compréhension de l'écrit pour conclure par une activité de production écrite. Cela dit que l'activité de la production écrite s'appuie énormément sur la compréhension de l'écrit et ainsi sur l'oral.

Cependant, cet exercice est loin d'être évident selon Pierre LARGY (2006 :20) « *la production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idée, leurs mises en mots et leur transcriptions graphiques* ».

On déduit que cette théorie relative à la production écrite fait appel à plusieurs activités : la conceptualisation, la formulation linguistique et l'écriture.

Produire un énoncé est un exercice complexe qui impose un processus à suivre par l'apprenant lors de la production écrite.

II.3 l'enseignement /apprentissage de la production écrite en 5^{ème} année du cycle primaire

Au cycle primaire dans notre pays, l'apprentissage de la production écrite est programmé dès la première année (3^{ème} AP), l'apprentissage s'effectue par des activités qui vont de l'écriture des mots à la production de brefs paragraphes. En 5^{ème} AP une pédagogie de l'écrit est mise en œuvre. Cette théorie se base sur une démarche cohérente qui incite, l'élève à trouver des informations, les organiser, les employer, dans la mesure de produire un écrit plus ou moins correcte.

L'apprentissage de la langue française demeure une tâche difficile, notamment chez les jeunes apprenants. Pour les élèves de 5^{ème} AP cette activité demeure complexe parce qu'elle demande une bonne maîtrise des règles de langue comme : conjuguer les verbes, utiliser une banque de mots à bon escient pour exprimer des idées, formuler des phrases, employer une orthographe correcte et aboutir à une production compréhensible. Autrement dit, il faut avoir un bagage linguistique important, ainsi que des qualités rédactionnelles qui donnent un écrit correct. Cela dit, qu'il n'y a pas d'apprentissage sans lacune on apprend de ses erreurs. Dans le document d'accompagnement (2016 :70) nous trouvons que :

« La compétence scripturale, c'est-à-dire l'ensemble des savoirs et des savoirs-faire, qui permettent de produire différents textes, s'appuient sur la lecture de textes, leur identification (par le relevé des indices linguistiques et non linguistiques) pour arriver à la production ».

Avant la tâche d'écriture, l'apprenant devait déjà avoir lu des textes car la lecture aboutit à l'écriture et la production, cette démarche à plusieurs phases.

II.3.1 La phase de la lecture

Phase essentielle dans l'évaluation des capacités de l'apprenant concernant l'écriture. C'est une démarche qui consolide les acquis antérieurs de l'apprenant pour la maîtrise du code et la construction de sens.

II.3.2 La phase d'écriture

D'abord, l'enseignant présente la tâche d'écriture aux apprenants, suivis d'une analyse collective de la consigne donnée, ce qui les incite à savoir quel type de texte vont produire ? Sur le choix de l'énonciation et sur son organisation. Une fois que la préparation à l'écrit est faite ils mobiliseront leurs outils linguistiques et identifieront leurs critères d'écriture. C'est à ce moment qu'ils sont amenés à écrire individuellement.

II.3.3 La phase d'évaluation

Il existe deux catégories d'évaluations :

Le premier type est l'évaluation par l'enseignant : en partant des critères de réussite et en corrigeant les copies, l'enseignant évalue les productions écrites des apprenants et note les éventuelles lacunes. Ensuite, il y remédie.

Quant au second type est celui fait par les apprenants : c'est l'auto-évaluation qui se fait par groupe en corrigeant soit ce qui est incorrect ou incohérent soit en améliorant leurs productions.

II.3.4 La phase de réécriture

C'est repérer tous types d'erreurs commises morphosyntaxiques, orthographiques, lexicales et d'y remédier en réécrivant par ajout ou suppression des mots inutiles afin de bonifier le texte produit.

II.4 La production écrite dans la séquence didactique

La séquence didactique est un ensemble continu de séances d'enseignement organisées autour d'activités afin d'arriver à un but, elle est définie par Dolz et Schneuwly (2001 :36) comme « *une séquence didactique est un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit* ».

Cette définition nous montre que la séquence didactique est composée de plusieurs séances structurées de différentes leçons et activités pour produire des textes oraux et écrits.

Enfin de chaque séquence didactique l'élève est appelé à produire un écrit que Dolz et Schneuwly (1998 :112) ont défini comme : « *. . . le lieu où les savoirs et les outils appropriés peuvent être réinvestis* ».

Alors, cette production qu'on réalise à la fin de séquence c'est pour intégrer les acquis et aider l'élève à identifier ses lacunes et les corriger.

II.5 Le processus d'écriture en langue maternelle

« Les exemples ayant fondé les assises théoriques concernant le processus d'écriture en langue maternelle et qui se basent tous sur l'identification et la description des processus mentaux des scripteurs experts afin de réaliser un programme d'enseignement dans le but de former les nouveaux scripteurs ». (WHALEN karen, 1994 :52-53).

C'est exclusivement le modèle de Hayes et Flower 1980 (Veda ASLIM-YETİŞ, 2008 :28) qui est toujours cité car il :

- Explique clairement les opérations cognitives du scripteur.
- Considérant le processus d'écriture comme étant récursif car chaque étape aboutit au texte peut être récurrent dans un ordre varié.
- *« à l'avantage d'avoir été vérifié par l'analyse de protocoles ».*
(BISAILLON Jocelyne et Lise DESMARAIS, 1991 :9) qui est de transcrire les paroles de penser, à voix haute lorsqu'il écrit.

Inspirée de la théorie du traitement de l'information, Hayes et Flower divisent l'activité rédactionnelle en trois grandes parties, pour décrire les différentes stratégies auxquelles le scripteur expert a recours :

Le contexte (ou environnement) : de la tâche qui *« inclut tous les facteurs extérieurs au rédacteur et qui influencent la réalisation de la tâche ».* (Hayes, 1998 :53) S'agissant de toutes variantes pouvant influencer l'écriture comme le thème du texte à produire, les lectures essentielles, les consignes des enseignants, l'environnement physique où se trouve le scripteur : c'est selon des caractéristiques des lecteurs que le scripteur choisira son vocabulaire.

La mémoire à long terme : où sont emmagasinés les connaissances permettant au scripteur de produire un texte cohérent, connaissances à propos du sujet à traiter, connaissances des codes grammaticaux, lexicaux, connaissances des typologies des textes (narratifs, descriptifs...) C'est ainsi que, l'apprenant aura recours à ses savoirs et savoirs - faire.

Le processus d'écriture : où les connaissances prises de la mémoire à long terme seront actualisées dans trois grandes phases qui constituent le processus d'écriture, à

savoir : la planification, la mise en texte et la révision. Ces trois phases aboutissent à des stratégies cognitives et métacognitives.

Le modèle de Hayes et Flower 1980 (Veda ASLIM-YETİŞ, 2008 :28) montre que les acquis, les compétences et le traitement de l'information sont des éléments qui facilitent la production d'un texte cohérent. L'exercice d'écriture met en œuvre toutes les compétences grammaticales, lexicales et orthographiques acquises c'est une tâche complexe qui aide l'apprenant à raisonner de façon scripturale comme le souligne Gérard VIGNER (2001 :73)

« Ecrire un texte rassemble un nombre important d'opérations et la gestion simultanée par l'élève ne manque pas de poser problème ». Ces arguments sont également valables pour la production écrite en langue étrangère, étant donné que le processus de la production et donc les enjeux qu'impliquent l'activité d'écrire sont les mêmes qu'en langue maternelle.

II.6 Le processus d'écriture en langue étrangère

II.6.1 Les difficultés de la production écrite en Langue 2 (langue étrangère)

Pour ce qui est des apprenants de langue étrangère la problématique de l'écriture est présente souvent en opposition avec toute pensée relative à cette opération comme étant évidente à effectuer. Effectivement, il semblerait facile de penser que ces élèves apprennent à faire aisément cette tâche d'écriture, car ils ont déjà une base et un savoir-faire d'écriture dans leur langue maternelle et étant donné que la production écrite en L2 suit la même démarche de production. Les compétences des savoir-faire sont importantes pour les apprenants qui produiront l'écrit.

Toutefois, comme le confirme ALARCON (2001 :4) *« il ne faut pas oublier 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 ».*

A l'opposé, le non natif est confronté à une langue inconnue, se retrouve alors souvent incapable de réaliser cette activité difficile. WOLFF (1996 :110) dit que même si l'élève de langue étrangère est face aux mêmes difficultés que le natif, il rencontre d'autres difficultés, que nous pouvons citer comme suit :

II.6.1.1 Les difficultés linguistiques

Ces difficultés sont d'abord l'ensemble des règles concernant le fonctionnement de la langue. Elles se basent sur la syntaxe et la morphosyntaxe textuelle, qui aident l'apprenant à mieux produire des textes. Parlant de ces difficultés, on peut les classer comme suit :

II.6.1.2 Les difficultés Lexicales

C'est l'usage des mots, d'expressions adéquates, selon le contexte linguistique visé et bien sûr de la situation de communication « *Les qualités souvent mentionnées à [l'égard du lexique] sont l'exactitude, la correction et l'adéquation. Le scripteur doit bien choisir des mots en fonction des contenus à véhiculer, de l'entourage linguistique dans lesquels il les place et de la situation de communication ou s'insère son discours* ». (SIMARD, 1992 :280)

II.6.1.3 Les difficultés Orthographique

C'est un aspect indispensable dans la mesure où il cerne les lacunes et les erreurs lors de l'écriture. Toutefois, le non-respect de ces règles aboutit à un écrit incompréhensible et dévalorisant.

Il y a deux types d'orthographe et non des moindres : le type lexical qui relève la manière de rédiger les mots et le type grammatical qui est la mise en œuvre de ces mêmes règles grammaticales.

II.6.1.4 Les difficultés Morphosyntaxiques

Cette grammaire détermine l'emploi des règles régissant l'agencement des mots dans une phrase. Cet aspect est capital parce que le scripteur est sollicité à employer convenablement les règles grammaticales afin d'éviter l'incompréhension.

II.6.1.5 Les difficultés socioculturelles

Lorsqu'on produit un écrit, les connaissances en grammaire et celles du fonctionnement de la langue parfois ne suffisent pas pour mieux écrire.

En outre, la compétence linguistique doit être accompagnée par la maîtrise des savoirs et des savoirs faire socioculturels.

L'apprenant est confronté lors de la rédaction, aux difficultés organisationnelles et à l'organisation de son discours. Chaque langue a ses caractéristiques, son système de

fonctionnement rhétorique « *Chaque langue ou culture a des conventions rhétoriques qui sont uniques à elle-même.* ». (Kubota et Lehner, 2004 :8)

Le socioculturel est important pour une communication adéquate et convenable, toutefois la non maîtrise de cette compétence peut apparaître dans la qualité du texte écrit.

II.6.1.6 Les connaissances référentielles

En rédigeant un texte, l'apprenant met en œuvre ses connaissances pour réaliser sa production écrite dans un thème bien défini « *On ne saurait écrire... sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine ...* ». (VIGNER, 2001 :81)

La connaissance référentielle est définie comme sa connaissance du monde. Cette dernière implique la connaissance du contenu relatif à un champ particulier aussi à des connaissances d'usage de la langue.

II.6.1.7 Les difficultés procédurales

Les connaissances procédurales montrent notamment les phrases pour développer une tâche.

Ça relève principalement du processus et les stratégies de rédaction. Cela nous conduit à quelques difficultés propres à chaque processus :

II.6.1.8 La planification

Selon Silva TONY (1993 :651) a été démontrée que « *Les scripteurs de L2 planifient moins que les scripteurs de L1* ».

Pour les scripteurs moins compétents, ils consacrent moins de temps à la planification et expriment leurs pensées à partir de leur apparition. Toutefois cela aboutit à moins de clarté de l'apprenant.

II.6.1.9 La mise en texte

C'est la phase de transformation en texte des idées mémorisées, traitées pendant la planification est prise en compte en linguistique comme, les accords grammaticaux, le choix de mots, leur orthographe, leur emploi dans les tournures syntaxiques...

En revanche, en plus de ces aspects essentiels qui apportent tant à la qualité des écrits mais qui est déjà « *L'objet d'un enseignement habituel en classe* ». (CLEMENCE Préfontaine, 1998 :39-40)

Il y a une autre facette de la mise en texte qui est d'inculquer la façon explicite aux débutants, rédacteurs : c'est la cohérence parce qu'un texte n'est pas un ensemble de mots posé dans une phrase. L'apprenant est appelé à faire des liens entre différentes parties et différentes pensées d'un écrit pour élaborer un texte compréhensible et bien structuré et de faire une suite textuelle.

II.6.1.10 La révision

La révision, se centre principalement sur la relecture de l'écrit réalisé, même si elle est présente tout le long de l'écriture, processus complexe qui porte sur une lecture évaluative de l'écrit, l'enjeu est de repérer d'éventuelles erreurs et de choisir la forme correcte qui remédiera à ce qui est mal exprimé surtout au niveau linguistique (erreur de surface) qu'au niveau structurel (erreur en profondeur).

Quand l'apprenant commence à réaliser sa production écrite, il est appelé à améliorer la qualité de son écrit.

De multiples études concernant cette activité, Fayol et Gombert ont mis l'accent sur « *Le fait que les apprenants ressentent des problèmes d'auto-évaluation et d'autocorrection* » En effet à partir de ces études Fayol mentionne par exemple que certains apprenants « *Détectent bien que, quelque chose ne va pas mais ils ne parviennent pas à diagnostiquer clairement ou se situe le problème* » ; « *D'autres enfin réussissent à détecter et à diagnostiquer mais ne disposent pas, pour améliorer leur production, d'un éventail de possibilités suffisamment large* ». (Ibid, 1991 : 152)

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons défini les notions clés de notre recherche, l'écrit et la production écrite en nous référant aux dictionnaires et aux travaux des didacticiens. De même, nous avons montré le rôle de l'enseignement /apprentissage de la production écrite en 5^{ème} année du cycle primaire. Ainsi, que la démarche de l'écrit du FLE et ses différentes phases.

Nous avons donné au processus d'écriture en langue maternelle et en langue étrangère toute l'impotence qu'il mérite.

Deuxième partie

CHAPITRE III

La production écrite en contexte primaire
Application sur terrain

Introduction

Ce chapitre sera consacré à l'aspect pratique de notre étude qui concerne le rôle de la boîte à outils dans les productions écrites des apprenants de 5^{ème} année primaire. Il est composé de deux parties. La première est consacrée au cadre méthodologique de l'étude pratique de notre travail, en passant par deux moments importants. Nous avons commencé par la description du déroulement d'une séance de production écrite dans laquelle les apprenants vont rédiger des paragraphes sans l'utilisation de la boîte à outils. Puis, nous avons proposé le même sujet d'expression écrite en utilisant dans ce cas précis une boîte à outils pour répondre à la même consigne. La deuxième partie est consacrée à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus au cours de notre expérience.

III.1 Cadre méthodologique de l'étude pratique

III.1.1 La méthode

Pour Othman Hassan Othman (2001 :26) : « *La recherche scientifique ne peut se faire sans une méthode claire qui permet d'étudier et de diagnostiquer le problème en question pour en connaître ses aspects, analyser ses dimensions et ses causes, et révéler le mouvement de son influence mutuelle avec les phénomènes qui l'entourent tout cela afin d'aboutir à des solutions et des résultats spécifiques qui peuvent être appliqués et généralisés* ».

Dans le même ordre d'idées, Maurice ANGERS (2004 : 58) affirme que : « *La méthode d'études est un ensemble de processus et d'étapes que le chercheur suit pour mener à bien sa recherche* ».

C'est en ce sens que la méthode paraît nécessaire à notre recherche, car selon ces propos : « *elle nous éclaire la voie et aide le chercheur à contrôler les dimensions, les efforts, les questions et les hypothèses de sa recherche* ». (Jim Claude COMBESSIE, 1998 : 9)

L'utilisation du chercheur d'une approche précise revient à la nature de son sujet d'étude. Puisque le nôtre traite l'un des aspects importants du processus d'apprentissage de la langue étrangère. A cet effet, nous nous sommes basés sur la méthode descriptive à caractère comparatif.

III.1.2 Le cadre spatio-temporel

Nous avons commencé cette étude en mois de Janvier 2020, après avoir été autorisée par l'administration de notre département.

Pour réaliser notre expérience, nous avons choisi de travailler avec les apprenants de 5^{ème} année du cycle primaire de l'école 1^{er} Novembre 1954, wilaya de M'Sila. Cette dernière a ouvert ses portes en 1984 et elle assure un enseignement permanent. L'établissement se répartit sur une surface de 1026 m². Cet établissement se situe au centre-ville de la wilaya pas loin de la Direction D'éducation Nationale. Cette école appartient à la circonscription n°3 et à la première circonscription administrative.

Nous avons travaillé en collaboration avec un enseignant de la langue française qui a bien voulu participer à notre expérience et qui a en charge la classe de 5^{ème} année primaire avec laquelle nous avons fait notre expérience. Il y trouvera ici l'expression de nos sincères remerciements.

La langue française est une matière essentielle pour l'examen final, des apprenants de 5^{ème} année, qui leur permettra d'accéder en 1^{ère} année moyenne.

III.1.3 Type d'échantillon et méthode de sélection

L'échantillon est un groupe d'apprenants, à partir duquel nous avons recueilli les données sur terrain et qui a participé à notre expérimentation.

Pour choisir un type d'échantillon spécifique, Maurice Angers (2004 : 16) préconise Qu' « *il faut d'abord se référer à la nature du problème d'étude. Celui-ci peut nécessiter un certain type d'échantillon sans autres* ».

L'échantillon de cette étude est composé de 17 apprenants, dont 10 d'entre eux sont de sexe masculin. L'âge varie entre 9 et 10 ans. C'est une classe d'un niveau hétérogène entre, faible, moyen et bon. Ce même groupe fait à la fois le groupe témoin et expérimental, c'est-à-dire une fois le paragraphe rédigé sans l'utilisation de la boîte à outils, le second, sera réalisé avec l'utilisation de la boîte à outils.

III.1.4 l'expérimentation en classe de 5^{ème} année primaire

Pour réaliser les objectifs de notre étude nous avons conçu une expérimentation pour mesurer les capacités des apprenants en production écrite, en situation d'intégration de la deuxième séquence du premier projet, qui s'intitule « C'est un lieu exceptionnel ! ».

Nous avons demandé aux apprenants de rédiger un paragraphe pour décrire un lieu exceptionnel sans l'utilisation de la boîte à outil.

La consigne était comme suite :

- « Lors d'une sortie avec ta famille. Tu as visité un lieu exceptionnel ».

Présente-le en 4 à 5 phrases, pour le publier sur la page Facebook de ton école, afin que tes camarades puissent le lire.

N'oublie pas de :

- Donner un titre à ton texte.
- Utiliser la première personne du singulier.
- Conjuguer les verbes au passé composé.

Par la suite, nous avons demandé au même groupe d'apprenants de répondre à la même consigne mais cette fois-ci à l'aide de la boîte à outils, que nous avons proposée. Cette banque de mots contient : des noms, des verbes et des adjectifs en plus d'indices temporels, qui seront expliqués et utilisés éventuellement pour réaliser leurs productions écrites.

La consigne était la suivante :

- « Lors d'une sortie avec ta famille. Tu as visité un lieu exceptionnel ».

Présente-le en 4 à 5 phrases, pour le publier sur la page Facebook de ton école, afin que tes camarades puissent le lire « Lors d'une sortie avec ta famille. Tu as visité un lieu.

N'oublie pas de :

- Donner un titre à ton texte.
- Utiliser la première personne du singulier.
- Conjuguer les verbes au passé composé.

-Aide-toi de la boîte à outils suivante.

Noms	Temps	Verbes	Adjectifs
-Le jardin -Le zoo - Le parc - La plage -Les dunes -Un restaurant - Le musée - La montagne	-Pendant les vacances -La semaine passée -L'année passée	-Aller - Etre -Visiter -Voir -Avoir -Admirer - Jouer - Aimer -Manger -Boire -Voyager	-Magnifique - Beau -Belle -Remarquable -Délicieux -Grand

III.1.5 Critères d'évaluation des productions des apprenants

Cette expérimentation sera corrigée selon 8 critères qui seront traduits ensuite en pourcentages :

- L'élève a donné un titre à sa production écrite.
- L'élève a répondu au sujet : il est ou non dans le vif du sujet.
- L'élève a utilisé la première personne du singulier « je ».
- L'élève a conjugué les verbes au passé composé.
- Il y a une cohérence dans la rédaction de l'élève.
- Il y a une cohésion dans la rédaction de l'élève.
- Les fautes d'orthographe.
- Le vocabulaire employé est adapté au sujet de la consigne.

III.2 Résultats et discussions

Pour la vérification des objectifs de l'étude, nous avons réalisé une expérimentation en deux étapes avec le même groupe. Le premier sans l'utilisation de la boîte à outils et le deuxième en l'utilisant. Après avoir vérifié les réponses de chaque expérimentation, nous avons présenté statiquement les résultats obtenus dans le tableau ci-après comme suit :

Critères	Expérience sans l'utilisation de la boîte à outils		Expérience avec l'utilisation d'une boîte à outils	
	Fréquence	%	Fréquence	%
L'élève a donné un titre à sa production écrite	7	41	11	65
L'élève a répondu au sujet (il est dans le vif du sujet)	13	76	17	100
L'élève a utilisé la première personne du singulier « je »	6	35	11	65
L'élève a conjugué les verbes au passé composé	2	12	11	65
Il y a une cohérence dans la rédaction de l'élève	2	12	8	47
Il y a une cohésion dans la rédaction de l'élève	2	12	11	65
Les fautes d'orthographe	1	6	8	47
Le vocabulaire employé est adapté au sujet de la consigne	12	71	17	100

III.2.1 Interprétations des résultats et discussions

En se basant sur les résultats du tableau ci-dessus, nous pouvons dire que pour :

Le premier critère qui est « l'élève a donné un titre à son paragraphe » de la première expérience c'est-à-dire ceux qui n'ont pas utilisé la boîte à outils, nous avons un taux de réussite de 41%, alors que pour les résultats de la deuxième expérience, c'est-à-dire ceux qui l'ont utilisé, le taux de réussite est de 65%.

Les résultats du deuxième critère qui est « L'élève a répondu au sujet (il est dans le vif du sujet) » sont de 76% pour la première expérience et de 100% pour la deuxième expérience.

« L'élève a utilisé la première personne du singulier (je) », est le 3ème critère qui a un taux de réussite de 35% dans la première expérience, par contre à un taux de 65% pour la deuxième expérience.

12% est le taux de réussite pour les réponses des apprenants pour la première expérience du critère « L'élève a conjugué les verbes au passé composé » et 65% pour les réponses des apprenants pour la deuxième expérience.

Pour la première et la deuxième expérience du critère « Il y a une cohérence dans la rédaction de l'élève », les résultats sont respectivement de 12% et 47%.

Le sixième critère qui est « Il y a une cohésion dans la rédaction de l'élève » a eu un taux de réussite de 65% et 12% respectivement pour les résultats des apprenant qui ont utilisé la boîte à outils et ceux qui ne l'ont pas utilisé dans leurs paragraphes.

« Les fautes d'orthographe » ont eu un pourcentage de 6% et 47% successivement pour les résultats des deux expériences.

Le dernier critère qui est « Le vocabulaire employé est adapté au sujet de la consigne » ses résultats sont en faveurs des apprenants exposés à la deuxième expérience avec un taux de 100% et 71% pour les résultats des apprenants de la première expérience.

Les résultats sont sans appel, il ressort qu'il y a un grand écart entre les résultats des deux expériences, au niveau des critères utilisés dans l'évaluation des deux productions. Nous pouvons dire que le pourcentage des apprenants qui ont utilisé la boîte à outils est élevé par rapport à ceux qui ne l'ont pas utilisée. Donc, nous pouvons tirer sens que la boîte à outils à un impact positif sur les écrits des apprenants. Donc, c'est un moyen efficace pour l'amélioration de leurs productions.

En d'autres termes, la boîte à outils est à leurs services afin de développer leurs compétences rédactionnelles en classes de langues étrangères.

Conclusion

Ainsi, après avoir concrétisé notre objectif d'expérience, nous avons prouvé que la boîte à outil est un moyen efficace, elle est au service des apprenants parce qu'elle leur permette d'améliorer et d'enrichir leurs vocabulaires et leurs écrits, elle les aide à éviter les fautes diverses.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale

Par le biais de cette recherche, nous avons prouvé le rôle et l'utilité de la boîte à outils sur les productions écrites des apprenants de la 5^{ème} année du cycle primaire.

Notre objectif est de répondre à la question suivante :

La boîte à outils serait-elle d'un apport favorable pour améliorer la production écrite des apprenants de 5^{ème} année primaire ?

Dans le but d'expérimenter la véracité de nos hypothèses, nous avons préconisé une pratique pour le même groupe d'apprenants. Une première fois sans l'utilisation de la boîte à outils et une seconde expérience avec l'utilisation de la boîte à outils, mais avec la même consigne.

Après la mise en pratique des expériences, nous avons constaté que les écrits des apprenants avec utilisation de la boîte à outils sont meilleurs par rapport à ceux sans recours à cette banque de mots.

Les résultats dont nous disposons après traitement des données des deux expériences ont montré clairement l'importance de la boîte à outils qui enrichit le vocabulaire des apprenants et leur facilite la tâche.

Ainsi, nous avons déduit que la boîte à outils a un rôle important non seulement dans l'enrichissement du vocabulaire mais aussi dans la mémorisation et le réemploi des variantes de mots et le stockage des informations à long terme, elle développe la mémoire procédurale des apprenants. D'un autre côté, nous incitons les enseignants à encourager les apprenants à acquérir le bagage lexical dans toutes les situations de communication à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Et les entraîner à l'utilisation de la langue française dans la classe et dans le milieu scolaire et parascolaire, leur proposer des exercices à la maison et les inciter à la lecture.

Enfin, à travers ce modeste travail de recherche nous espérons que nous avons proposé quelques clés de réussite qui pourraient aider les apprenants à mieux produire des textes et à leur ouvrir d'autres horizons d'apprentissage en langue étrangère, surtout en contexte primaire algérien.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

OUVRAGES

1. ANDERSON John, the architecture of cognition, Cambridge MA Harvard University Press, 1983.
2. BAILLY Danielle, Didactique de l'anglais : la mise en œuvre pédagogique, Tome 2, Paris : Nathan-pédagogie, 1998.
3. BERETER Carl et SCARDAMALIA Marlene, the psychology of written composition, Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
4. BISAILLON Jocelyne et Lise Desmarais, Apprentissage de l'écrit et ALAO, 1991.
5. Carter-Thomas SHIRLEY, La cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit L'Harmattan, 1999.
6. CLEMENCE Préfontaine, Ecrire et Enseigner à Ecrire, Québec, les Editions Logiques 1998.
7. COMBESSIE Jim Claude, La méthode en sociologie (série : Approches), El-Casbah, 1998.
8. CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Coll. FLE, Ed. Presse universitaire de Grenoble, 2002.
9. Dolz et J SCHNEUWLY, Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école, Genève, 1998.
10. Dolz, J SCHNEUWLY, S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit, Bruxelles, 2001.
11. HAYES J.R, La rédaction de textes – Approche Cognitive, DELACHAUX et NIESTLE, France, 1998.
12. LARGY Pierre, la production écrite, septième année, programme d'étude en FL₂, 1998.
13. Maurice ANGERS, initiation pratique a la métrologie des sciences humains, Casbah, 1996.
14. MEIRIEU Philippe, Pourquoi est-il (si) difficile d'écrire,
15. Othman Hassan Othman, la méthodologie dans la réalisation des recherches et mémoires universitaire, éd CHIHAB, Algérie, 2001.
16. RICARDOU Jean, Nouveaux problèmes du roman, Seuil, Paris, 1978.
17. VIGNER Gérard, Ecrire- Eléments pour une Pédagogie de la production Ecrite, clé internationale, 2001.
18. VIGNER Gérard, Enseigner le Français comme Langue Seconde, clé internationale, Paris 2001.

19. WHALEN karen, la compétence Stratégique de l'Expression Ecrite - Différences entre l'Anglais Langue Maternelle et le Français Langue Seconde, 1995.
20. Guides pédagogiques des manuels de français 3^{ème} AP 4^{ème} AP 5^{ème} AP, 2012.

ARTICLES

21. ALAMAROGT Denis et all, la production écrite et ses relations avec la mémoire, Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant, N°17,2005.
22. ALARCON, Magdalena HERNANDEZ, Proposition Instructionnelle pour développer la compétence de la production écrite, 2001.
23. COHEN et Squire, cairn.info/revue-de-neuropsychologie, 2011.
24. ERICSSON K. Andes et KINTCH Walter, long-term working in Psychological review, 1995.
25. ESL Research and Its Implications, TESOL Quarterly, 1993.
26. Kubota Ryuko et Al Lehner, Toward Critical Contrastive Rhetoric, Journal of second Language Writing, 2004.
27. LARGY Pierre, Orthographe et illusion, cahiers pédagogiques, N440, Février 2006.
28. POULIOT Michèle, Discours Explicatif Ecrit en Milieu Universitaire - Le Français dans le Monde-Recherches et Applications, 1993.
29. Silva TONY, Toward Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing - the
30. Thao, les pratiques de classe, 2007.

DICTIONNAIRES

31. DUBOIS Jean, grand dictionnaire linguistique et sciences du langage, 2002.
32. DUBOIS, Jean dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ; Larousse, trésors du français, Paris,1994.
33. ROBERT Jean -Pierre, dictionnaire actuel de l'éducation, 2002.
34. ROBERT Jean-Pierre, dictionnaire pratique de didactique du FLE, édition Orphys, 2008.

SITOGRAPHIE

www.meirieu.com/LIVRESEPUISES/BAYARD-ECRIRE consulté le 01/09/2020

www.linternaute.fr/dictionnaire/fr consulté le 14/01/2020

www.doctissimo.fr/psychologie/memoire/differentes-memoires, consulté le 14/05/2020.

THESES ET MÈMOIRES

35. LAOUFI Chahinez, le rôle de l'évaluation formative dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite, Université de Biskra, 2015.
36. LAROUSSI Wafa, la boîte à outils comme un moyen d'amélioration de la production écrite des apprenants en classe du FLE. Cas des apprenants de la 4ème année moyenne du CEM « EL BATEN el DJADIDA à Boussaâda, Université de M'sila, 2017.
37. Veda ASLIM-YETİŞ, Enseignement/Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail internet : le cas de l'université Anadolu en Turquie, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Lion 2, 2008.

ANNEXES

Annexe 1

Production écrite

« Lors d’une sortie avec ta famille. Tu as visité un lieu exceptionnel »

Présente-le en 4 à 5 phrases, pour le publier sur la page Facebook de ton école, afin que tes camarades puissent le lire.

N’oublie pas de :

- Donner un titre à ton texte.
- Utiliser la première personne du singulier.
- Conjuguer les verbes au passé composé.

Annexe 2

Production écrite (test)

« Lors d'une sortie avec ta famille. Tu as visité un lieu exceptionnel »

Présente-le en 4 à 5 phrases, pour le publier sur la page Facebook de ton école, afin que tes camarades puissent le lire.

N'oublie pas de :

- Donner un titre à ton texte.
- Utiliser la première personne du singulier
- Conjuguer les verbes au passé composé.
- Aide-toi de la boîte à outils suivante

Noms	Temps	Verbes	Adjectifs
Le jardin -le zoo - le parc - la plage -les dunes -un restaurant - le musée - la montagne	-Pendant les vacances --la semaine passée -L'année passée	-Aller - être -visiter -voir -avoir -admirer - jouer - aimer -manger -boire -voyager	-Magnifique - beau -belle -remarquable -Délicieux -grand

(A4)

ALLAF
Belkhour

Le samedi 1^{er} décembre, De bonnè passé.

Nous sommes allés à visiter le musée des beaux arts d'alger, et comme il est loin de notre école, nous avons pris le bus.

Nous sommes partis à 9h00 et revenus à 14h00. Le musée est un grand et joli bâtiment, il se compose de plusieurs salles. Celle qui était à gauche, était très vaste. Des centaines de tableaux étaient accrochés aux murs, il y avait des statues des expositions des mannois.

Le guide nous a montré des objets anciens et
nous a donné une brochure. Grâce à ce petit dépliant
j'ai recueilli beaucoup d'informations sur ce musée.
Quelle belle visite!

(A 1)

respect de la
consigne

musée cirta

pendant les vacances d'hiver

je suis allé avec ma famille au musée
cirta à constantine le guide nous
a montré des objets anciens tels
que les beaux tableaux, des monuments

c'est une magnifique visite !

ami hiba.

(B6)

Les voyages

Je visite la ville Setif avec
mes parents dans mon été et avec
la famille et regarde toute chose
bien.
Je déjeune dans ~~mon~~ certains
cet bas pour que très fort.

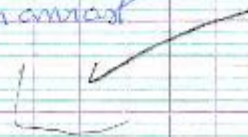
(B6)

respect de la
consigne

(A8)

beau voyage.

Pendant les vacances je suis allé moi
et mon père au voyage à Tammast
j'ai vu les chameaux les dunes de
sable j'ai bu le thé délicieux
quelle belle Tammast



(p 16)

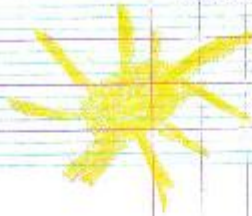
Mme.

Un bon voyage.

La semaine passé, je suis
allé à Béjaia avec ma famille
en voiture. nous sommes arrivés ~~à~~
à 10h00. j'ai visité des endroits
magnifiques comme Yemma goraya.

J'ai vu aussi des Singes. Quelle

Belle ville !.



(A2)

le musée

j'ai visité le musée avec ma
famille le bus a démarré à 7:00

le bus est arrivé à 10:00 j'ai
vu les photos les monuments et
les statues

une magnifique
journée

Tableau montre les critères du premier groupe A

		Critères							
Corpus	sexe	1	2	3	4	5	6	7	8
A ₁	2	0	1	0	0	1	1	1	1
A ₂	1	1	1	1	1	0	0	0	1
A ₃	2	1	1	1	1	1	1	1	1
A ₄	1	0	1	0	1	1	1	0	1
A ₅	1	1	1	0	0	0	0	0	1
A ₆	2	1	1	0	1	1	1	1	1
A ₇	1	0	1	1	0	0	1	0	1
A ₈	2	1	1	1	1	1	1	1	1
A ₉	1	1	1	1	1	0	0	0	1
A ₁₀	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A ₁₁	1	0	1	1	0	0	1	0	1
A ₁₂	1	1	1	1	1	0	0	0	1
A ₁₃	2	0	1	0	1	0	1	0	1
A ₁₄	1	1	1	0	0	0	0	1	1
A ₁₅	2	0	1	1	0	1	1	0	1
A ₁₆	2	1	1	1	1	1	1	1	1
A ₁₇	2	1	1	1	1	0	0	1	1

Tableau montre les critères du deuxième groupe B

		Critères							
Corpus	sexe	1	2	3	4	5	6	7	8
B ₁	1	1	1	1	0	0	0	0	1
B ₂	2	0	1	1	1	1	1	0	1
B ₃	2	1	1	1	0	0	0	0	1
B ₄	1	1	1	0	0	0	0	0	1
B ₅	1	0	0	0	0	0	0	0	0
B ₆	1	1	1	1	0	0	0	0	1
B ₇	1	0	0	0	0	0	0	0	0
B ₈	1	0	1	0	0	0	0	0	1
B ₉	2	1	1	1	0	0	0	0	1
B ₁₀	2	1	1	1	0	0	0	0	1
B ₁₁	1	1	1	0	0	0	0	0	1
B ₁₂	1	0	1	0	1	1	1	1	0
B ₁₃	2	0	1	0	0	0	0	0	1
B ₁₄	1	0	1	0	0	0	0	0	1
B ₁₅	1	0	0	0	0	0	0	0	0
B ₁₆	2	0	1	0	0	0	0	0	1
B ₁₇	2	0	0	0	0	0	0	0	0

Groupe A: Ce sont les résultats des élèves qui ont utilisé la boîte à outils

Groupe B: Ce sont les résultats des élèves qui n'ont pas utilisé la boîte à outils

Résumé

Notre objectif de recherche consiste à connaître l'utilité de la boîte à outils comme un moyen d'enrichissement du vocabulaire de l'apprenant surtout au cycle primaire et de vérifier son rendement comme un moyen pour amplifier les écrits des apprenants.

Notre étude est également venue clarifier l'importance du rôle de la boîte à outils et son utilisation dans la séance de la production écrite, sa place dans le manuel scolaire et sa relation avec le système mémoriel du scripteur. En plus, nous avons tenté de centrer notre attention sur le processus d'enseignement /apprentissage de la production écrite en 5^{ème} année du cycle primaire et également le processus d'écriture en langue maternelle et étrangère .

Afin d'atteindre le résultat souhaité, le protocole expérimental a été appliqué sur un échantillon de 17 élèves (garçons et filles) de 5^{ème} année primaire qui fréquentent l'école 1^{er} novembre à M'Sila.

Le traitement des données, s'est basé sur les méthodes de traitement statistiques suivantes (pourcentages et fréquences), en utilisant le logiciel SPSS version 25.

Le protocole expérimental a clairement montré l'importance de la boîte à outils qui enrichit et améliore le vocabulaire des apprenants et leur facilite la tâche de production des écrits.

Les mots clés : la boîte à outils, l'enseignement/apprentissage de la production écrite, le lexique, la production écrite en FLE.

Abstract:

This study aimed to identify the usefulness of the language toolbox as an aid to enrich the learner's vocabulary, especially at the primary level by revealing its role in improving his writing.

This study also illustrates the importance of the role of the language toolbox and its use in the writing expression classes and its place in the textbook, as well as its relation to the learner's information storage system. In addition to focusing our attention on teaching/education in written expression in fifth year primary school students, as well as the process of writing in both native and foreign language.

In order to reach the desired result, the experimental protocol was applied to a sample of 17 pupils enrolled at 1 November primary school in M'sila.

After obtaining the data, the following statistical processing methods (percentages and repetitions) were relied upon using the Social Sciences Statistical Package Program (SPSS version 25).

After a discussion and analysis, the experimental protocol clearly showed us the importance of the language toolbox in enriching and improving the linguistic aspect in terms of vocabulary as well as facilitating the process of written expression.

Keywords: Language toolbox, Teaching/learning written expression, vocabulary, written expression, mother tongue, foreign language.

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على فائدة علبة الأدوات اللغوية كوسيلة مساعدة لإثراء المفردات اللغوية للمتعلم، خاصة في المرحلة الابتدائية من خلال الكشف عن دورها في تحسين الكتابة لديه.

كما أتت دراستنا هذه لتوضح أهمية دور علبة الأدوات اللغوية واستعمالها في حصص التعبير الكتابي ومكانتها في الكتاب المدرسي وكذا علاقتها بنظام تخزين المعلومات لدى المتعلم، بالإضافة لتركيز اهتمامنا على التدريس/والتعليم في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وكذا عملية الكتابة في اللغة الأم والأجنبية.

وبغية الوصول الى النتيجة المرغوبة تم تطبيق البروتوكول التجريبي على عينة قدرها 17 تلميذ وتلميذة بالسنة الخامسة ابتدائي المتمدرسين بالمدرسة الابتدائية 1 نوفمبر بالمسيلة.

بعد التحصل على البيانات تم الاعتماد في معالجتها على اساليب المعالجة الإحصائية التالية (النسب المئوية والتكرارات) وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS version 25).

وبعد المناقشة والتحليل بين لنا البروتوكول التجريبي بوضوح أهمية علبة الأدوات اللغوية في اثراء وتحسين الجانب اللغوي من حيث المفردات وكذا تسهيل عملية التعبير الكتابي.

الكلمات المفتاحية: علبة الأدوات اللغوية، التدريس/التعلم في التعبير الكتابي، المفردات، التعبير الكتابي، اللغة الأم، اللغة الأجنبية.