

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET
LANGUE FRANÇAISE



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES
ÉTRANGÈRES
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE
SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE

N° :

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par : NOUIBAT Messaouda

Intitulé :

**Le transfert des connaissances lors du
processus d'écriture chez les élèves de 5^{ème}
Année Primaire
à l'école El Mendamidja – BOUSSAADA**

Soutenu devant le jury composé de :

Nom et Prénom	Grade	Qualité	Établissement
* R. BEN KHELIL	MCA	Président	Université de M'sila
* N. CHIKHI	MCB	Rapporteur	Université de M'sila
* F. AMROUCHE	MCA	Examineur	Université de M'sila

Année universitaire : 2020/2021

Remerciements

et

Dédicaces

REMERCIEMENTS

Je remercie Dieu le tout puissant de m' avoir donné la santé et

la volonté d' entamer et de terminer ce mémoire.

Je tiens à exprimer ma gratitude et ma reconnaissance

À mon encadreur Mme N. CHIKHI pour son soutien, son aide, sa

patience, sa rigueur et sa disponibilité durant la préparation de ce

mémoire.

Je tiens aussi à exprimer mes remerciements :

Aux membres du jury, pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

À M. HMAIDI Moustafa pour son aide pratique et son soutien

moral.

À tous nos enseignants du département pour leur aide

À toutes les personnes qui m' ont soutenue pendant cette période

DÉDICACES

Je dédie ce travail à l'être le plus chère dans ma vie, ma mère

À l'homme, celui qui m'a soutenue, mon père

À mes sœurs

À mes frères

À ma chère enseignante

et À tous les amis

Tables des matières

TABLE DES MATIÈRES	6
INTRODUCTION GÉNÉRALE	9

PREMIÈRE PARTIE : Définitions des concepts

CHAPITRE I : La production écrite

I.1. Introduction partielle.....	14
I.2. La production écrite	14
I.2.1. Définition(s) de l'écrit et de la production écrite	14
I.2.2. Aperçu sur la didactique de l'écrit.....	17
I.3. La psychologie cognitive et l'écrit.....	20
I.3.1. Les processus et les stratégies rédactionnels.....	20
I.3.2. Les modèles de production écrite	23
I.4. Conclusion partielle.....	25

CHAPITRE II : Le transfert de connaissances

II.1. Introduction partielle.....	27
II.2. Le transfert des connaissances.....	27
II.2.1. Définition(s) du transfert de connaissances et ses différentes appellations.....	27
II.2.2. La dynamique du transfert de connaissances.....	30
II.3. Le transfert des connaissances lors de la tâche d'écriture.....	31
II.3.1. La compétence langagière requise en production écrite.....	31
II.3.2. Le problème de transfert de connaissances.....	32
II.4. Conclusion partielle.....	33

DEUXIÈME PARTIE : Analyse et interprétation des données

CHAPITRE III : Le contexte de recherche et le corpus

III.1. Introduction partielle.....	36
III.2. Présentation du terrain d'expérimentation.....	36
III.2.1. L'établissement.....	36
III.2.2. Le public-cible.....	37

III.3. Recueil des données et leurs analyses.....	39
III.3.1. Corpus et technique de recherche	39
III.3.2. Grille d'analyses des données.....	40
III.4. Conclusion partielle.....	41
 CHAPITRE IV : L'analyse et l'interprétation des données	
IV.1. Introduction partielle.....	43
IV.2. Analyse de la problématique de transfert des connaissances	43
IV.2.1. Les quatre compétences requises en production écrite.....	43
IV.2.2. Analyse des copies de la production écrite des élèves.....	51
IV.3. L'analyse du questionnaire à propos du transfert des connaissances.....	55
IV.3.1. Présentation et passation du questionnaire.....	55
IV.3.2. Analyse et interprétation des données du questionnaire.....	55
IV.4. Conclusion partielle.....	69
 CONCLUSION GÉNÉRALE.....	 71
BIBLIOGRAPHIE.....	74
ANNEXES.....	79

Introduction

Générale

La langue est le moyen qui permet de transmettre des messages et de communiquer à l'oral et à l'écrit. L'enseignement/apprentissage du français au primaire a pour but d'apprendre à écrire et communiquer dans cette langue, et de développer chez les élèves des compétences nécessaires pour communiquer en cette langue.

Les termes « écriture », « orthographe » et « calligraphie » sont souvent employés l'un pour l'autre, comme s'ils étaient des synonymes. Pourtant, l'acte d'écrire se décompose en plusieurs actions et apprentissages distincts : la capacité de tracer des signes ou des lettres (la graphothérapie), la connaissance des règles et usages qui régissent ces signes (l'orthographe) et la capacité de les rassembler pour exprimer une parole ou une pensée (l'écriture).

L'écrit sert à s'exprimer, transmettre ses idées et communiquer avec les autres (Bouchared, 1999 : 160). En didactique, la production écrite est l'une des tâches scolaires les plus difficiles et les plus complexes puisqu'elle fait appel à plusieurs compétences mises en place simultanément : des compétences linguistiques, textuelles, discursives, pragmatiques, socio affectives et cognitives.

Pour la psychologie cognitive de la production du langage écrit qui étudie les mécanismes psychologiques qui sont mis en œuvre pour rédiger un texte, la production écrite de textes consiste à transformer des informations référentielles en une trace linguistique linéaire, respectant une visée communicative. Hayes et Flower (1980) postulent que l'activité rédactionnelle est un processus cognitif, s'intéressent davantage à cette activité en temps réel (Alamargot et al. 2005 ; Favart et Olive, 2005 ; Olive, 2011).

Le domaine dans lequel s'inscrit notre étude, relève de la didactique de l'écrit en français langue étrangère (FLE). Notre terrain de recherche est le cycle primaire en Algérie. A partir de nos observations en tant qu'enseignante de français au cycle primaire, nous avons choisi de nous pencher sur la problématique des difficultés en production écrite qu'éprouvent nos élèves de 5^{ème} AP.

Nous nous intéresserons à la production écrite et spécialement à l'aspect cognitif qui met en jeu plusieurs domaines de connaissances (référentiel, linguistique, pragmatique), traités ou exploités dans un ensemble de processus (planification, formulation, révision, exécution).

Dans le cadre de ce mémoire, nous partons du constat que nos élèves avec lesquels nous réalisons des séances de lexique, grammaire, conjugaison et orthographe pour préparer la séance finale de production écrite, ont des difficultés à réinvestir leurs acquis des autres leçons pour réaliser la tâche d'écriture selon une consigne. Pour éclairer ce problème, notre réflexion a été portée sur le processus de transfert de connaissances.

La notion de transfert de connaissances se réfère la capacité de réutiliser des savoirs ou des savoir-faire appris dans un contexte nouveau ; autrement dit, il s'agit de la capacité de généraliser ce qu'on a appris et de la transférer, consciemment, à une situation nouvelle. Pour Presseau et Frenay (2004 : 269) :

« Le transfert est en général considéré comme un phénomène qui se manifeste -ou non après l'apprentissage, comme preuve d'une bonne acquisition faite par l'apprenant. Quand les enseignants ou les formateurs regrettent le « manque de transfert », ils se plaignent du fait que les apprenants ne sont pas capables d'utiliser des connaissances acquises antérieurement dans un contexte nouveau ».

Pour comprendre ce problème, nous avons procédé à l'observation des difficultés de transfert des connaissances linguistique (lexique, grammaire, conjugaison et orthographe) lors de la production écrite afin de les analyser et de comprendre leurs origines. Nous essayerons donc d'éclairer, à travers cette recherche cette problématique :

En production écrite, quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves qui ont déjà étudié des éléments de la langue nécessaires pour écrire ?

De cette principale, nous avons émis deux hypothèses : la première est relative au phénomène de transfert des connaissances au niveau de laquelle nous supposons que les difficultés que nos élèves éprouvent lors de la production écrite en FLE concernent essentiellement les processus cognitifs à mettre en œuvre ; et la deuxième est en rapport avec la rareté de pratique des compétences linguistiques apprises pendant la séquence pédagogique dans la classe.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons adapté dans notre recherche la méthode descriptive, qui nous sert à présenter notre corpus selon les dispositifs suivants : des grilles d'auto-évaluation des compétences linguistiques, des tests des quatre compétences requises pour la

production écrite, les données des productions écrites des élèves en fin du projet, et un questionnaire qui renseigne sur les blocages à propos du transfert de connaissances linguistiques

Notre mémoire s'organise en deux parties. La première est consacrée à la définition des concepts où nous allons définir les concepts essentiels dans notre recherche. Cette partie est divisée en deux chapitres : le premier chapitre concerne la production écrite et le deuxième le transfert des connaissances. La deuxième partie englobe la partie pratique de notre recherche, dans le domaine de didactique de l'écrit et qui vise à recueillir des informations et de relever les points essentiels concernant notre travail. Cette partie est divisée en deux chapitres : un spécifique au contexte de la recherche et à la construction du corpus et l'autre aux données, à leurs analyses et leurs interprétations.

Nous terminerons notre travail par une conclusion au niveau de laquelle nous exposerons les résultats de notre recherche qui sont relatifs essentiellement à la problématique de transfert de connaissances linguistiques chez nos élèves de 5^{ème} année primaire et relatifs aussi au niveau de blocage en production écrite en termes de processus selon le modèle de Hayes et Flower (1980) qui nous a servi de grille de lecture.

PREMIÈRE PARTIE

DÉFINITIONS DES CONCEPTS

CHAPITRE I

La production écrite

I.1. Introduction partielle

En didactique des langues étrangères, écrire c'est la maîtrise des gestes physiques et techniques (graphie), et la maîtrise d'une langue et sa construction (l'orthographe, lexicale, grammaire...) : écrire exige donc le recours à plusieurs connaissances.

L'activité de la production est une séance qui représente pour les apprenants différentes difficultés dans plusieurs domaines comme : la grammaire, l'orthographe, etc.

Dans ce premier chapitre nous allons mettre en évidence d'abord quelques définitions de l'écrit et de la production écrite. Nous proposons d'essayer de voir tout ce qui concerne la production écrite. Etant donné que la problématique de notre recherche est centrée sur le transfert des connaissances et ces problèmes, nous visiterons aussi la relation qui existe entre l'écriture et la psychologie cognitive en présentant les processus et les stratégies rédactionnels, et pour conclure ce chapitre nous présenterons les modèles de production écrite.

I.2. La production écrite

L'écrit c'est le côté matériel de la langue, à travers lui l'élève doit rédiger des textes et des productions écrites qui visent la communication. Pour faire le tour du concept de la production écrite, nous proposons quelques définitions de l'écrit et de la production écrite pour ensuite nous intéresser à la didactique de l'écrit.

I.2.1. Définition(s) de l'écrit et de la production écrite

Le dictionnaire didactique du français langue étrangère et langue seconde présente la notion de l'écrit comme : « *une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* » (CUQ, 2003 : 79).

Le dictionnaire LAROUSSE définit l'écriture comme : « *un système de signes graphiques servant à noter la parole ou la pensée afin de pouvoir les communiquer ou les conserver* ».

Par ailleurs, le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage présente la langue écrite comme : « *une variation en nombre pour presque tous les noms et adjectifs (auxquels on ajoute "s" pour marquer le pluriel) alors que la langue parlée n'a pas de formes particulières au pluriel* » (Dubois, 1994 : 164). D'un autre côté : « *l'écrit est le domaine de*

l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production des textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions » (Robert, 2008 :76).

Jean DUBOIS dans le dictionnaire de didactique et des sciences du langage précise que : « *la langue écrite a souvent un lexique différent de celui de la langue parlée (...) le lexique de la langue parlée est aussi riche que la langue écrite* » (Dubois, 1994 : 165). Le dictionnaire du français fournit à son tour un nombre important de synonymes « *écrire c'est : tracer des lettres, tracer des signes d'écriture, orthographier, consigner, composer, rédiger, publier, affirmer, soutenir, exposer, exprimer* » (Le Robert et CLE International, 2007 : 50).

Pour Reuter Yves :

« L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire au sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné » (Reuter, 1996 : 58).

En termes de définition, nous pouvons conclure que la langue écrite a une forme différente de la langue orale. Elle s'intéresse aux marques grammaticales et obéit aux règles orthographiques. Alors, l'écrit est le côté matériel d'un son et sa représentation graphique ou phonique.

Nous passons maintenant à la présentation de notre objet de recherche « la production écrite » dans le domaine de la didactique. En réalité, pour les didacticiens et les chercheurs dans ce domaine, la production écrite se définit comme suite :

Le terme " didactique ", étymologiquement, adjectif a pour signification: "qui est propre à instruire " (du verbe grec: didaskein, enseigner). (CUQ, 2003 : 69). Pour Pierre MARTINEZ : « *la didactique des langues est un ensemble de moyens, techniques et procédés qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres* » (MARTINEZ, 1996 : 3-4). La didactique est donc pour Halté : « *une discipline théorico pratique dont l'objectif essentiel est de produire des argumentations "savantes", étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques enseignantes* » (1993 : 127). Dans le

dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, la production écrite prend une place importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle est : « *l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue* » (Dubois, 1994 : 381).

Ainsi, comme l'a écrit Espéret (0000 : 00) :

« De façon rapide, on peut dire que produire un texte revient à transcrire, sous une forme linéaire, une (ou des) représentation(s) mentale(s) non linéaire(s). Cela requiert d'organiser séquentiellement des parties de ces représentations. Le scripteur doit ainsi récupérer et organiser des suites d'informations (planifier), les “ traduire ” linéairement à l'aide des moyens linguistiques dont il dispose (mettre en texte) et réviser sa production (orthographe, syntaxe, pertinence par rapport au but communicatif, etc) ».

Par ailleurs, dans les programmes d'études en français langue étrangère : « *la production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres* ». (Programmes d'études en FL2, 1997).

En ce qui concerne le public-cible de notre recherche, le programme de français de 5^{ème} année primaire présente la production écrite comme : « (...) *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-ci doit se situer dans la suite de la compréhension de l'écrit* » (Programme de français, 5ème AP, 2009 : 31). En d'autres termes, pour exprimer ses sentiments, transmettre ses idées et communiquer avec les autres l'apprenant doit mettre à jour la compétence de communication écrite qui est « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* » (Robert, cité par Bouchared, 1999 : 160). De son côté Sophie Moirand (1982) présente les cinq composantes de la compétence de production écrite :

- **La composante linguistique** : qui consiste à maîtriser les divers systèmes de règles aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonétiques que textuelles qui aident à la réalisation des différents messages.
- **La composante référentielle** : qui englobe d'une manière générale la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde.

- **La composante socio-culturelle** : qui consiste à connaître l’histoire culturelle et l’appropriation des règles sociales et des normes d’interaction entre les individus et les institutions.
- **La composante discursive (ou pragmatique)** : c'est-à-dire la connaissance des différents types de discours et savoir les adapter dans toutes les situations de communication qui se posent.
- **La composante cognitive** : qui permet la mise en œuvre des processus de constitution du savoir et des processus d’acquisition/apprentissage de la langue.

A partir de toutes les définitions présentées ci-dessus, nous pouvons dire qu’en somme la production écrite est un acte qui amène l’apprenant à exprimer ses sentiments, ses idées et produire des textes pour communiquer avec d’autres personnes.

I.2.2. Aperçu sur la didactique de l’écrit

L’activité de production écrite exige des apprenants des savoirs et des savoirs faire et consiste à suivre une démarche précise pour répondre à une consigne et rédiger un texte cohérent et bien structuré. Dans la classe de 5^{ème} année primaire, il y a des étapes pratiques à suivre au niveau de l’activité de production écrite selon les fiches pédagogiques proposées par le ministère de l’éducation. Nous résumons la pratique pédagogique de production écrite proposée aux enseignants à travers les programmes dans le tableau qui suit :

La première séance (le 1^{er} jet)	<p>Une séance de préparation à l’écrit qui précède celle de la production écrite une ou deux activités travaillant (l’objectif de la séquence).</p> <p>Ensuite, pendant la production écrite l’enseignant écrit la consigne d’écriture, puis il l’explique aux élèves.</p> <p>On répond à une consigne. Laisser du temps à l’élève pour écrire.</p>
La deuxième séance (le 2^{ème} jet)	<p>L’élève est invité à effectuer les modifications possibles à son 1^{er} jet (ajouter des mots, phrase/supprimer la répétition, ...), en consultant la grille de réécriture (il s’agit d’une auto évaluation).</p> <p>Après cette séance, l’enseignant procède à la correction des produits de ses élèves.</p>

Tableau N°1 : La pratique pédagogique de la production écrite (Plans annuels, 2019 : 14)

En d'autres termes, la séance de la production écrite en 5^{ème} année primaire se réalise à travers deux grands moments :

- **Premier moment (entraînement à l'écrit) :** Ce moment a organisé comme suit :
 - **Rappel :** un petit rappel fait par l'enseignant(e) qui pose des questions à ses apprenants concernant tout ce qu'ils ont déjà étudié dans les séances précédentes, toutes les activités requises pour la tâche finale (production écrite)
 - **Préparation du sujet :** l'élève est capable de mobiliser des outils linguistiques sous la direction de l'enseignant(e) pour les mettre en œuvre dans la réalisation de la production écrite.
 - **Présentation de la tâche d'écriture aux élèves :** l'identification de la tâche d'écriture dans le support didactique, l'enseignant(e) doit écrire cette consigne sur le tableau puis faire des lectures par les élèves (une lecture individuelle des élèves suivie d'une lecture magistrale par l'enseignant(e)), sans oublier l'explication de la consigne d'écriture à travers des questions pour orienter les apprenants.
 - **Analyse collective de la tâche** à travers la consigne par l'enseignant(e) qui lit et explique les paramètres de la situation de communication présentés par le manuel afin d'assurer la compréhension de la consigne selon ce tableau

Etapes	Questions
Etape 1	On va écrire quoi ?
Etape 2	Combien de phrases doit-on écrire ?
Etape 3	A quel temps doit-on conjuguer les verbes de cette production ?

Analyser collectivement la tâche d'écriture par des questions simples comme il est présenté dans le tableau ci-dessus aide à rapprocher le sujet demandé aux apprenants.

- **Deuxième moment (l'exécution de la tâche):** C'est le moment où l'enseignant(e) demande aux apprenants d'écrire les phrases sur leurs cahiers pour un 1^{ère} essai en respectant les règles de langue (la majuscule, la ponctuation, les structures de phrases,...etc.). D'ailleurs, l'enseignant(e) doit circuler dans la classe et corriger l'orthographe des productions écrites de ses apprenants qui font leurs productions

écrites en groupes (passer entre les ranges pour faire des observations, donner des remarques ...) pour aider les dans l'exécution de la tâche.

Quand le temps de cette séance est achevé, les apprenants doivent compléter leurs travaux à la maison pour faire la correction en classe pendant la séance de compte rendu ou bien la correction de la production écrite.

En didactique de l'écrit de la 5^{ème} année primaire, l'élément essentiel dans la consigne consiste en le type de texte demandé aux apprenants lors de la production écrite. En effet, le texte est le produit final de l'activité de production écrite, nous allons exposer les éléments pour définir le texte et présenter les différents types. Selon le dictionnaire de didactique et pratique : « *en langue usuelle, le texte désigne : soit un ensemble fini d'énoncés qui constitue un écrit significatif (le texte d'un roman), soit un ensemble de documents relatifs à une discipline ou à une culture donnée (les textes juridiques, les textes grecs), soit l'extrait d'une œuvre (un recueil de textes choisis)* » (Robert, 2008 : 196). En outre, d'après Denisot et Laboureau : « *le texte est une production liée à une situation de communication et présentant une construction cohérente* » (Denisot et Laboureau, 1991, cité par Garcia-Debanc, 2001 : 10). Alors, nous pouvons dire que le texte est un ensemble de mot cohérent. Il a un sens et utilise les structures de la langue. On distingue différents types de texte :

Types de texte	intention de celui qui parle ou écrit	Principales caractéristiques
Narratif	Raconter une histoire	Un narrateur: Des personnages; une action située dans le temps; point de vue Indices: Temps verbaux; complément circonstanciel de temps, Connecteurs de temps
Descriptif	Décrire des lieux, des objets, des personnages	Des repères spatiaux; un point de vue Indices: CC de temps/lieu verbaux
Informatif	Transmettre des informations, des connivences	Faits, chiffres et statistiques; paragraphes avec des titres; objectivité dans l'énonciation; Indices: Termes technique; (scientifique, artistique...) vocabulaire spécialisé.
Explicatif	Donner des explications, faire comprendre	Des conseils: Des précautions Indices: Mots exprimant la succession(d'abord, puis, enfin...); Mots introduisant une explication (en effet, c'est pourquoi...).
Argumentatif	Convaincre, persuader	Une thèse (idée soutenue); des arguments/ des exemples; subjectivité: engagement du locuteur. Indices : Connecteurs logiques (en effet, mais, bien que...); mots exprimant une opinion (penser que, croire...); mots exprimant l'appréciation, le jugement; fausse question.
Injonctif	Ordonner, conseiller, prier	Des conseils/ des ordres/ des prières Indices: Modes verbaux: impératif, subjonctif; mots exprimant l'ordre, le conseil, la prière.

Tableau N°2 : Les différents types de textes (le manuel 1^{ère} AM : 78-79)

Pour conclure, l'apprenant de 5^{ème} année primaire doit rédiger un texte ou un paragraphe selon un type textuel précis afin de raconter, renseigner, convaincre, expliquer, ordonner ou faire agir et pour réaliser cette tâche cet apprenant est appelé à se remémorer les caractéristiques du type de texte demandé et aussi les connaissances linguistiques étudiées lors des séances qui précèdent la séance d'activité de production écrite. Autrement dit, la production écrite est essentiellement un moment de réinvestissement des acquis antérieurs qui repose entre autres sur la mémoire des apprenants : raison pour laquelle, nous allons présenter dans le point qui suit des éléments de la psychologie cognitive qui explique la relation à mettre entre la psychologie cognitive et la production écrite.

I.3. La psychologie cognitive et l'écrit

La psychologie cognitive est apparue dans les années 50, avec Ulric Neisser (né en 1928) qui est le père du terme "psychologie cognitive". Elle a pour but d'étudier le mental à partir d'une bonne compréhension des mécanismes comportementaux, et étudie le champ des fonctions mentales, telles que l'attention, le langage, la mémoire, la perception, le raisonnement, la résolution de problèmes, l'intelligence, la perception, la créativité ou l'attention. Le terme "cognition" renvoie à tous les processus par lesquels le stimulus sensoriel est transformé, élaboré, mémorisé, retrouvé et réutilisé. Le terme englobe ces processus, même lorsqu'ils opèrent en l'absence d'une stimulation pertinente, comme dans les images et les hallucinations.

Nous faisons dans cette partie appel à des notions en psychologie cognitive pour comprendre et décrire le fonctionnement du scripteur lors de l'activité de production écrite. Plusieurs chercheurs ont présenté des études et des modèles de production écrite afin de comprendre et d'expliquer l'écriture en analysant l'ensemble des actions que doit poser un scripteur dès le moment où il décide de rédiger jusqu'à la production du texte final. Nous allons ainsi présenter les processus et les stratégies rédactionnels pour éclairer plus précisément notre objet de recherche « la production écrite ».

I.3.1. Les processus et les stratégies rédactionnels

Notre recherche documentaire relative à la relation à mettre entre la production écrite et la psychologie cognitive nous a amené à comprendre qu'en termes mental lors de la production

écrite il y a lieu de parler de processus et de stratégies que nous allons exposer tels qu'ils sont présentés dans la théorie.

En la psychologie cognitive, « la production écrite de textes consiste à transformer des informations référentielles en une trace linguistique linéaire, respectant une visée communicative. Elle met en jeu plusieurs domaines de connaissances (référentiel, linguistique, pragmatique), traités ou exploités par un ensemble de processus (planification, formulation, révision, exécution). Les traitements assurés par chacun des processus sont plus ou moins automatisables et plus ou moins automatisés selon le niveau d'expertise du rédacteur. Ils ont un coût attentionnel variable et leur mise en œuvre dans le temps suppose d'adopter la stratégie la plus efficace au regard des capacités cognitives du rédacteur et des exigences de la tâche » (Alamargor, Chanquoy, 2001).

La psychologie cognitive selon (Jones, Palincsar, Ogle et Carr, 1987; Marzano, Brandt, Hughes, Jones, Presseisen, Rankin et Suhor, 1988; Paris et Winograd, 1990; Tardif, 1992) distingue trois types de connaissances qui sont emmagasinées dans la mémoire à long terme (MLT) : les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales.

- **Les connaissances déclaratives** : connaissance de fait qui mobilise pendant la production écrite trois domaines (référentiel : le contenu de texte se réfère à quoi ?; pragmatique la représentation de caractéristique d'un lecteur; linguistique tout ce qui est relié à la langue.)
- **Les connaissances conditionnelles** : connaissance qui permet au rédacteur de la production écrite de savoir quand et pourquoi utiliser ces connaissances.
- **Les connaissances procédurales** : connaissances d'action et de moyens.

Les chercheurs ont proposé des processus rédactionnels au niveau de l'activité de la production écrite qui se distinguent par l'association de quatre sous compétences que nous exposons dans le tableau ci-dessous :

Tableau N°03 : Les processus d'écriture (Piolat, 2004 : 55-74)

Les processus	Définitions
La planification	<p>La planification vise la préparation de l'exécution de tout ce qui doit être avant d'écrire « pré-écriture »,</p> <p>L'élève doit mettre en place les activités dans sa mémoire, chercher des idées, puis les organiser selon le but de son écriture...</p> <p>Les trois opérations de la planification commencent d'abord par la conception qui permet de trouver les informations, les idées en commun. Elle est nécessaire pour les élèves ayant du mal à trouver des idées. Ensuite, l'organisation qui permet de structurer les idées, en un plan hiérarchisé (des flèches, des numéros par exemple). Puis, réajuster les plans écrits, les idées au fur et à mesure selon une structure à suivre (thème, destinataire, ...)</p> <p>La planification permet au scripteur de retrouver dans sa mémoire toutes les connaissances pour déterminer le contexte d'un message à transmettre</p>
La mise en texte (ou la textualisation)	<p>C'est mettre en texte et organiser les idées, transcrire la représentation lors de la planification en représentation graphique. Il doit reprendre des choix lexicaux (l'orthographe, la grammaire, lexicale, conjugaison, ..) au niveau de la phrase, et les choix syntaxique et rhétorique (l'organisation des paragraphes, la ponctuation ...).</p>
La révision	<p>La réécriture qui se fait par le retour et relecture du texte produit afin d'améliorer (dans la première et deuxième séance) le 1^{er} jet , puis finaliser la rédaction dans le 2^{ème} jet en mise en place d'une pédagogie de projet qui s'articule comme suit : rédaction d'un premier jet, évaluation collective : mise en évidence des réussites et des dysfonctionnements, hiérarchisation des erreurs relevées par l'enseignant, conception et mise en œuvre d'activités décrochées portant sur des apprentissages ciblés nécessaires à la bonne réussite du projet d'écriture, Réécriture prise en charge par les élèves: réinvestissements des acquis nouveaux ,évaluation finale.</p>
Le contrôle	<p>Le contrôle englobe la réalisation des trois processus rédactionnels précédents en fonction de leurs buts d'écriture lui-même.</p> <p>Le processus de contrôle surgit chaque fois ou les autres processus de rédaction ne réalisent pas par étape, comme dans le modèle linéaire proposé.</p>

Les processus rédactionnels (la planification, la mise en texte, la révision, le contrôle) font appel à des activités cognitives pour résoudre des problèmes. Ils demandent l'utilisation et la mise en pratique des connaissances déclaratives déjà acquises et qui existent dans la mémoire.

I.3.2. Les modèles de production écrite

Plusieurs chercheurs (Cooper et Matsuhashi, 1983 ; Deschênes, 1988 ; Frederiksen et Dominic, 1981 ; Hayes et Flower, 1980 ; Maimon, 1988 ; Mas, 1991 ; NoId, 1981) ont tenté de comprendre et d'expliquer les différents moments de la production écrite à travers l'analyse des actions de rédacteur dès le moment où il décide de rédiger jusqu'à la production du texte final. Ces études reposent sur la description du processus d'écriture qui permet d'identifier les connaissances nécessaires pour résoudre un problème d'écriture. A travers la présentation de ces modèles, nous pouvons étudier les processus de la réalisation de la production écrite chez notre public-cible de 5^{ème} année primaire.

Le tableau qui suit résume les modèles de production écrite que nous avons trouvés à partir de notre recherche documentaire :

Les modèles	Définitions
Le modèle linéaire par Rohmer	Il a marqué les années 1960 et 1970, conçu par Rohmer en 1965 en se développant dans un contexte scolaire d'enseignement de l'anglais langue maternelle. Ce modèle comprend trois étapes : Le pré écriture (la planification) ; L'écriture (la mise en texte) ; La réécriture (la révision). Ce modèle oblige le scripteur à respecter l'ordre de chaque étape.
Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987)	Ou le modèle CDO (Compare, Diagnose, Operate) proposé par Bereiter et Scardamalia en 1987, leur objectif principal est de décrire et d'analyser les comportements des enfants et adultes pendant la rédaction. D'après Bereiter et Scardamalia (1991 : 175) Le modèle CDO englobe les étapes de comparaison diagnostic et d'opération qui peuvent s'appliquer à n'importe quel moment du processus de rédaction de texte.
Le modèle de Deschenes (1988)	Modèle original a été créé en 1988 par le psychologue Deschênes en expression écrite pour le français langue maternelle. Ce modèle établit des liens entre la compréhension et la production écrite. Selon Cornaire et Raymond (1999), le modèle prend les deux grandes variables : la situation d'interlocution, et le scripteur. La situation d'interlocution nous renvoie à toutes les susceptibilités liées à l'écriture comme la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même, ...
Le modèle de Sophie Moirand (1979)	A été créé en 1979. Il est conçu pour une seconde langue. L'auteur propose un modèle avec les composantes suivantes : Le scripteur: son statut social, rôle ; Les relations scripteur/lecteur(s) ; Les relations scripteur/lecteur(s)/document ; Les relations scripteur/document/contexte extralinguistiques
Le modèle de Hayes et Flower (1980)	le modèle le plus répandu de Hayes et Flower (1980), qui représente les trois processus (la planification : conception, organisation, recadrage), mise en texte, révision (lecture et correction), des processus qui permettent aux rédactrices d'impliquer des connaissances linguistiques, référentielles et aussi stratégiques récupérées à la mémoire long terme (MLT) pour produire un discours bien structuré à rapporter.

Tableau N°04 : Les modèles de la production écrite (Moffet, 1995 : 99)

Selon les modèles de la production écrite présentés dans le tableau, nous trouvons le point commun entre tous les modèles de la production écrite (la planification, la mise en texte et la révision) car l'écriture demande un processus de rédaction et des étapes à suivre en ordre pour but de réaliser la tâche finale (un texte cohérent). Dans notre recherche nous adaptons le modèle de Hayes et Flower afin d'éclairer notre problématique relative au transfert de connaissances. Ainsi, nous présentons le modèle en détail dans la figure qui suit :

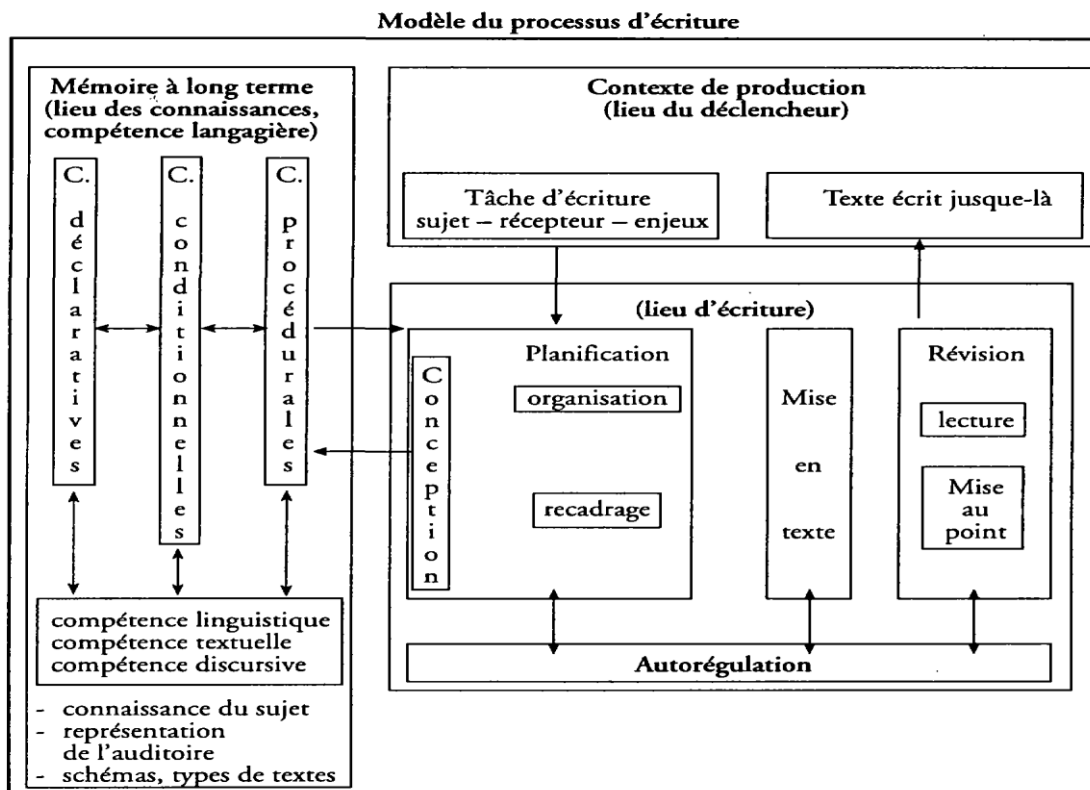


Tableau N°05: Modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980)

Ce modèle représente le processus d'écriture à l'aide de boîtes qui sont en interaction (voir la figure). Dans la première boîte nous trouvons la mémoire à long terme lieux des connaissances et compétence langagière ; les compétences qui constituent une partie de l'objet de recherche puisque le scripteur y puise entre autres des connaissances sur le sujet qu'il doit aborder, le thème qu'il exploite dans son texte et le public visé (qu'on appelle aussi le destinataire). En haut de la deuxième boîte, se retrouve le contexte de la tâche (ce qui vient influencer la tâche d'écriture comme la motivation du scripteur, un problème rencontré lors de l'écriture et le texte qu'il a déjà écrit). Et la troisième boîte, en bas à droite, se retrouve « l'essence du

modèle », car elle « regroupe les composantes du processus d'écriture nommé ici le processus d'écriture (planification, mise en mots, révision et contrôle) ». Selon ce modèle de Hayes et Flower (1980), le scripteur planifie d'abord son écriture en ce sens qu'il cherche des idées puis dans la mise en mots il écrit le texte, à mettre en mots, en phrases et en texte les idées retenues ensuite, lors de la révision, le scripteur lit, évalué et modifié son texte, si nécessaire, pour s'assurer qu'il soit cohérent et sans erreur.

I.4. Conclusion partielle

Dans ce chapitre nous avons présenté l'écrit qui exige l'utilisation des connaissances pour rédiger, et la production écrite qui est une activité complexe qui demande le recours à des savoirs, savoirs faire et l'utilisation de la mémoire. Cette mémoire comporte les dimensions syntaxique et sémantique selon la psychologie cognitive qui présente l'ensemble des processus et stratégies rédactionnels. Nous avons présenté aussi les modèles de production écrite comme pour préciser que nous nous inspirerons dans la partie pratique de notre recherche du modèle de Hayes et Flower (1980) avec ses étapes (la planification, la mise en texte et la révision), qui permettraient aux rédacteurs de récupérer des informations déjà existantes dans la mémoire et de structurer les règles de la langue et d'évaluer si le texte produit est en accord avec les buts fixés. Donc, l'activité de rédiger un texte demande aux élèves de transférer des connaissances déjà acquises qui existent dans sa mémoire pour écrire. Ainsi, dans le deuxième chapitre nous allons présenter la notion de « transfert des connaissances ».

CHAPITRE II

Le transfert de connaissances

II.1. Introduction partielle

Après avoir présenté la production écrite dans le premier chapitre, nous allons parler - dans ce deuxième chapitre - du transfert de connaissances et de ses différentes appellations. En effet, le transfert de connaissances a différentes appellations selon les chercheurs qui définissent globalement le transfert comme un processus de résolution des problèmes de rédaction. Nous nous intéressons dans notre recherche aux problèmes que rencontrent les élèves dans la production écrite lors de l'activité de rédaction. Nos observations en tant qu'enseignante de français au primaire nous ont conduit à problématiser ces problèmes d'écriture rencontrés par nos élèves au niveau du concept de « transfert de connaissances. Nous nous sommes interrogé donc sur la problématique de réinvestissement, lors de la production écrite, des acquis linguistiques déjà étudiés lors des séances qui précèdent la séances de production écrite. En d'autres termes, nous nous interrogerons sur des aspects tels que la représentation de l'élève à l'égard de la tâche de rédaction, ses objectifs, la façon dont il récupère l'information déjà existante en mémoire, la façon dont il organise, planifie ses idées avant et pendant la réalisation de tâche d'écriture. Nous allons commencer par définir le concept de transfert de connaissances pour le mettre ensuite en relation avec la tâche d'écriture.

II.2. Le transfert des connaissances

Pour comprendre la notion de transfert de connaissances, nous présentons quelques définitions rencontrées lors de la recherche documentaire ensuite nous verrons comment s'opère la dynamique de ce transfert pour comprendre ce processus et déterminer à quel niveau les élèves ont un problème.

II.2.1. Définition(s) du transfert de connaissances et ses différentes appellations

Pour approfondir la connaissance à propos de la notion de transfert de connaissances, nous nous exposons dans cette recherche les définitions de différents chercheurs.

Argote et Ingram (2000) définissent brièvement le transfert de connaissances comme « *un processus à travers lequel une unité (un groupe, un service, ou une division) est affectée par l'expérience d'un autre* ». (Argote et Ingram, 2000 : 150-69). Le transfert de connaissances, est défini dans l'encyclopédie Wikipédia comme suit :

« c'est le phénomène par lequel un apprentissage nouveau est facilité grâce aux apprentissages antérieurs. C'est un processus cognitif qui peut avoir de larges effets positifs ; mais aussi parfois négatifs, lorsqu'il s'agit de reproduction mécanique sans juste adaptation au nouveau domaine, ou lorsqu'un schéma ou une habitude empêchent d'acquérir de nouvelles façons de faire. » Le site Wikipédia

De leur côté Presseau et Frenay (2004 : 270) explique que le phénomène de transfert de connaissances est en étroite relation avec le problème de réinvestissement des acquis. Ainsi, pour eux, les apprenants ont des connaissances passives qu'ils arrivent à mobiliser quand on leur pose des questions de type scolaire, mais s'ils ne savent pas les appliquer quand une situation différente le demande cela veut dire qu'il y a un problème de transfert de connaissances. Pour ainsi, dire : *« cette façon de poser le problème semble présupposer que le savoir soit indépendant de son utilisation, qu'on apprenne d'abord le « contenu » et qu'on s'en serve après. Cela supposerait, d'une part, que l'apprenant sache ce qu'il faut faire pour s'en servir et, d'autre part, qu'il sache dans quelles circonstances on peut l'appliquer. Mais, en général, aucun lien n'est fait entre l'enseignement donné et les contextes de sa future utilisation »* (Presseau et Frenay, 2004 : 270). Cependant si le savoir n'a pas été construit d'une façon consciente dès le départ, s'il n'a pas été compris jusqu'à dans son utilisation, mais plutôt mémorisé tel qu'il a été exposé, il n'y a pas beaucoup d'espoir qu'il soit généralisé et transféré dans d'autres situation. Il reste interallié à un contexte scolaire parce que l'apprenant n'a pas conscience qu'il y'a quelque chose à transférer ni de ce que veut dire transférer des connaissances.

Pour Potvin (2016 : 119), le transfert de connaissances est un processus qui englobe le partage, l'échange et la transmission de connaissances entre chercheurs et utilisateurs et il comprend un ensemble d'activités et de mécanismes d'interaction favorisant la diffusion, l'adaptation, l'adoption et l'appropriation des connaissances les plus à jour possible en vue de leur utilisation dans la pratique professionnelle. Par ailleurs, Tardif (1997) et Samson (2004), précise que le transfert des apprentissages suppose une mise en relation des connaissances : déclaratives (quoi?), procédurales (comment?) et conditionnelles (où ?, quand? et pourquoi ?).

Dans les recherches algériennes, Kadi et Boutchiche, (2013-2015 : 143) affirment qu'il s'agisse de situation d'enseignement/apprentissage monolingue ou bi/plurilingue, le transfert met sous les projecteurs l'activité du sujet. S'il est reconnu que cette activité n'est pas une

habileté automatique qui se met spontanément en place dès que le sujet est face à une situation-problème donnée, et que les déperditions engendrent d'importantes pertes en connaissances déclaratives, il revient aux didacticiens de réfléchir aux situations et modalités d'enseignement/apprentissage les plus favorables non seulement au transfert des connaissances encyclopédiques, mais également, et particulièrement, au retraitement cognitif de ces dernières.

Le transfert, la mobilisation ou l'activation des connaissances constituent différentes appellations du même terme selon chaque étude et recherche. Nous recensons ces appellations :

- **La mobilisation de connaissances :** le concept de mobilisation des connaissances est un concept parapluie qui couvre plusieurs notions : partage, échange, transfert, traduction, application, valorisation, mise en valeur, diffusion, dissémination. Il comporte une visée d'action pouvant mener à un changement, qui inclut *l'échange*, le *transfert* la *traduction*, *l'application* et la *valorisation* des résultats de recherche. La mobilisation des connaissances est l'ensemble des processus qui visent l'échange de divers savoirs (recherches, pratiques, expériences et cultures) dans le but de créer de nouvelles formes de connaissances pouvant servir à l'action. C'est est la résultante des stratégies de mise en réseau, d'échange et de valorisation (diffusion et transfert). Les objectifs de la mobilisation permettent de déterminer des stratégies adaptées
- **L'activation des connaissances antérieures :** l'activation des connaissances antérieures sert à extraire de la mémoire à long terme des élèves et ramener dans la mémoire de travail, les informations qui vont leur être utiles, pour comprendre le nouveau contenu. Il peut s'agir d'éléments d'une leçon précédente, d'un acquis des années scolaires passées ou même de connaissances personnelles partagées par les élèves (films, lectures...).
- **Le transfert des apprentissages :** Tardif (1999 : 58) et Meirieu (1996) et Presseau (2000) parle de transfert des apprentissages et ils le définissent comme : « *processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances,*

pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches »
 (Presseau, 2000, p. 517).

Nous avons choisi d'adopter tout au long de notre recherche l'appellation « transfert des connaissances » dont la dynamique sera exposée dans le point suivant.

II.2.2 La dynamique du transfert de connaissances

Parmi les chercheurs qui ont présenté la notion de transfert de connaissances, nous avons choisi de présenter le schéma qui donne un modèle de fonctionnement pour penser le rapport « décontextualisation / recontextualisation / » et placer le sujet dans une dynamique de transfert. Le tableau ci-dessous le schématise clairement :

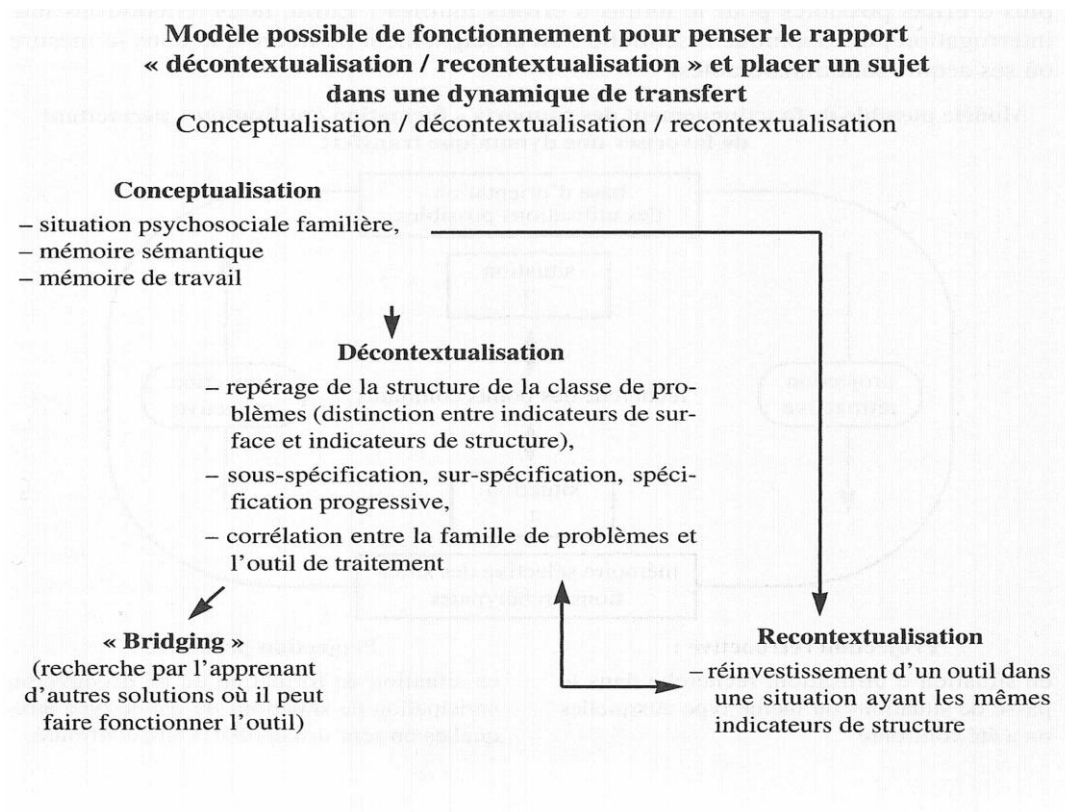


Tableau N°06 : La dynamique de transfert des connaissances (Meirieu, 1994 : 06)

Le transfert de connaissance est une forme de recontextualisation de cette dernière, une sorte de « transport » de la connaissance en question d'une situation A à une situation B et, idéalement, à N + 1 situations. Donc, le transfert se produit dans une nouvelle représentation

d'un contexte. Cependant, la recontextualisation de connaissances permet à l'élève d'accéder à la mémoire pour un transfert possible. L'élève doit accéder facilement à une connaissance en sa mémoire à travers la décontextualisation, en plus elle doit avoir été mise en relation avec d'autres connaissances pour que le transfert puisse se produire. La contextualisation est la base sûre de la recontextualisation de connaissances pour s'appliquer dans différentes situations où les interventions pédagogiques agissent sur le transfert d'une connaissance. Alors, l'enseignant présente les exemples possibles de recontextualisation avec des conditions transférables soient explicites pour les élèves. Ainsi, l'enseignant amène l'élève à chercher des contextes différents pour réutiliser la connaissance à travers entre autres le contexte et les outils, l'analyse de cas concrets. La conceptualisation c'est isoler les connaissances de son contexte même de la situation de contextualisation, séparer entre le fond et la figure. L'élève sera capable de dégager les invariants structurels et conceptuels dont il doit être stable sur le plan interpersonnel ce qui a été vécu et expérimenté. Enfin, nous pouvons dire que la dynamique de la contextualisation jusqu'à la décontextualisation en passant par la recontextualisation représente une conception pour agir d'une façon efficace sur le transfert des connaissances.

II.3. Transfert de connaissances lors de la tâche d'écriture

Lors de l'activité de production écrite et au moment de la rédaction l'élève fait appel à différentes ressources en savoirs, savoir-faire et des prérequis. Le partage, l'échange, le transfert ou l'application des connaissances sont des processus par lesquels les connaissances produites et issues de la recherche dans la mémoire sont mobilisées de la part des élèves pour être appliqués dans une situation donnée : dans notre cas dans une situation de production écrite.

II.3.1. La compétence langagière requise en production écrite

La compétence langagière est un ensemble d'habiletés et de connaissances liées au langage, permettant de comprendre et de produire différents discours. Ce cadre conceptuel est particulièrement significatif dans la planification d'interventions portant sur des connaissances déclaratives (quoi?) et procédurales (comment?) ainsi que conditionnelles (où?, quand? et pourquoi ? Ces connaissances jouent un rôle dans le transfert de la compétence langagière, car l'activité de l'écriture et lecture demandent de recourir aux trois types de connaissances : des

savoirs, des savoir-faire et des reconnaissances. Pour Chomsky, la compétence langagière est une faculté générique qui permet de « prononcer un nombre infini de phrases différentes » (Cité par PERRENOUD, 1998 : 125).

La compétence langagière englobe donc trois types de compétences : les compétences discursive, textuelle et linguistique. Ces compétences sont imbriquées les unes dans les autres lors de la production ou de la compréhension de discours. La compétence linguistique renvoie à la connaissance du code, aux règles d'utilisation de la langue. La compétence textuelle correspond à la connaissance des règles d'organisation d'un texte et la compétence discursive, à la connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte ou à un type de discours. Pour résumer, nous pouvons dire que :

- La compétence discursive : est la connaissance des moyens langagiers qui permettent de lier un texte à un contexte, à une situation de communication ou à un type de discours.
- La compétence linguistique : renvoie à la connaissance du code, aux règles d'utilisation de la langue.
- La compétence textuelle : correspond à la connaissance des règles d'organisation d'un texte et la compétence discursive, à la connaissance des moyens langagiers permettant de lier un texte à un contexte ou à un type de discours.

Ces compétences (discursive, linguistique, textuelle) qui existent dans la mémoire permettent de catégoriser la langue en différentes habiletés et ce sont ses compétences qui s'exercent lors de la production écrite.

II.3.2. Le problème de transfert de connaissances

Le transfert de connaissances est un processus qui désigne le fait que ces connaissances déjà acquis des savoirs et des savoir-faire doit retrouver et être utiliser par le scripteur dans un contexte différent. A travers la compétence langagière (linguistique, textuelle et discursive), l'élève doit être capable de produire différents types de textes. Pendant l'activité de la production écrite qui met l'élève dans une situation de mobilisation de plusieurs savoirs et savoir-faire, il y a toujours (nous l'avons constaté avec nos élèves) un blocage au niveau texte

produit par les élèves, mal produit, l'absence de compétence langagière (discursive, linguistique et textuelle). Alors le problème de transfert de connaissances conduit à une faiblesse de qualité des textes produits. En effet, la majorité des élèves ont des problèmes pour revenir de leur savoir et l'utilisation de mémoire. Dans notre pratique de l'activité de production écrite avec nos élèves, nous rencontrons souvent des phrases mal enchaînées, des verbes non conjugués, et l'absence des éléments principaux dans la construction des phrases. Le problème réside donc au niveau des trois processus de rédaction que nous avons déjà présentés au niveau du chapitre 2 (la planification, la mise en texte, la révision) car nous allons faire appel à ces processus lors de l'analyse du problème de transfert des connaissances chez nos élèves lors de la production écrite.

II.4. Conclusion partielle

Après avoir présenté le transfert de connaissances et ces différentes appellations, nous concluons ce chapitre par les travaux de recherche qui portent sur l'écriture et principalement issus de la psychologie cognitive, à cause du rôle principale de la mémoire dans la mise en œuvre du processus rédactionnel, qui est nécessaire dans la rédaction d'un texte pour envoyer un message compréhensible à un destinataire. Le problème qui se pose chez l'élève lors de l'activité de production écrite réside en son ignore de comment procéder pour transférer ses connaissances langagières, discursives et textuelles dans une situation problème de rédaction. Pour Trevithick-Oglesby (2008), le transfert des connaissances est une pratique qui englobe la production de connaissances sous une forme utilisable suivie de sa diffusion jusqu'à son utilisation. Dans le chapitre qui suit nous avons procédé à une construction d'un corpus qui nous permettra de faire des analyses détaillées pour dégager le problème exacte de transfert des connaissances chez des élèves mis face à une situation problème de production écrite.

DEUXIEME PARTIE

L'analyse et l'interprétation des données

CHAPITRE III

Le contexte de recherche et le corpus

III.1. Introduction partielle

Après avoir présenté le cadre conceptuel de ce travail de recherche (l'écrit, la production écrite, les modèles d'enseignement de la production écrite, les problèmes et les obstacles rencontrés lors de la rédaction d'un texte, le transfert de connaissances et sa relation avec le processus d'écriture), nous abordons dans ce chapitre l'aspect pratique de notre recherche.

Pour déterminer les problèmes de transfert de connaissances rencontrées par les élèves de 5^{ème} année primaire lors de la production écrite, nous allons présenter les détails qui concerne notre terrain de recherche, notre public-cible et nos techniques de recueil des données pour terminer par les grilles que nous adopterons pour analyser ces données au niveau du chapitre quatre.

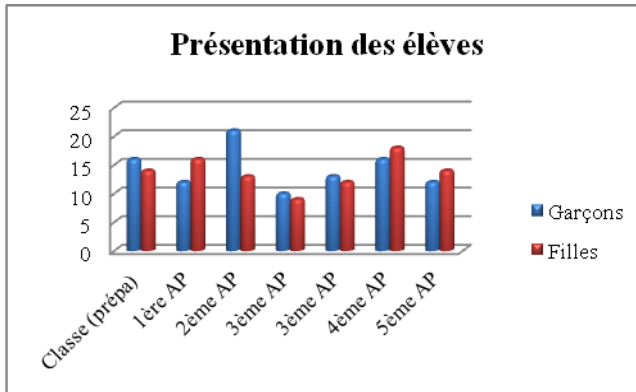
Dans cette étude, nous avons analysé les copies de production écrite des élèves de 5^{ème} année primaire dans laquelle nous voulons découvrir les différents problèmes que rencontrent les apprenants lors de l'activité de la production écrite. Nous avons aussi mené un questionnaire écrit destiné aux mêmes élèves de la 5^{ème} AP dans le but de confronter nos conclusions à propos de la problématique de transfert de connaissances avec les représentations des élèves à ce propos.

III.2. Présentation du terrain d'expérimentation

Notre recherche est centrée sur l'élève de 5^{ème} année primaire et en particulier l'analyse de l'activité d'écriture qu'il effectue lors de la séance de production écrite. Nous précisons donc dans ce qui suit l'établissement et le paramètres du public-cible de notre recherche.

III.2.1. L'établissement

Notre terrain de recherche est situé au niveau de l'école primaire « El-Mendamidja », situé à Bou-Saada, wilaya de M'sila. Cette école a ouvert ses portes en 1980 et d'une superficie de 3200 m², la superficie construite est de 2800 m². Elle était des sanctuaires transformés en institution qui se compose de quatre étages et 2 locaux, dix classes, un bureau du directeur, la cantine et les sanitaires. L'école accueille 199 élèves répartis selon le tableau suivant :



	Classe (prépa)	1 ^{ère} AP	2 ^{ème} AP	3 ^{ème} AP	3 ^{ème} AP	4 ^{ème} AP	5 ^{ème} AP
Garçons	16	12	21	10	13	16	12
Filles	14	16	13	9	12	18	14

Figure N° 1 : Le sexe des élèves

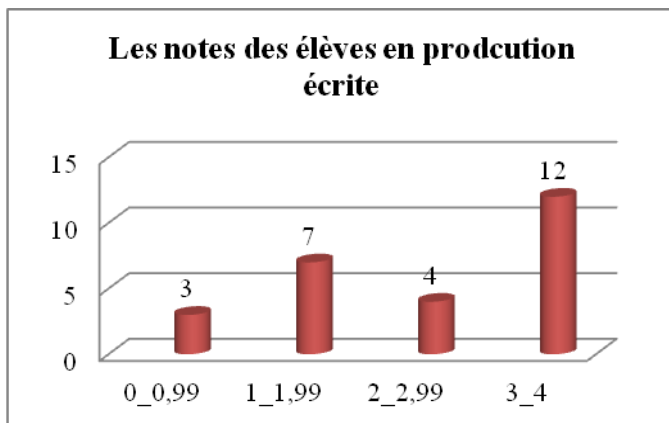
Le nombre total des élèves est de 199 : 97 filles et 102 garçons. Le nombre de groupes pédagogiques est de 7 groupes (préparatoire, 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème}), encadrés par 7 enseignants d'arabe (4 femmes, et 3 hommes) et une enseignante de français (nous). Nous avons choisis de travailler dans notre propre classe de 5^{ème} AP et nous avons une expérience qui dépasse les 4 ans.

III.2.2. Le public-cible

Notre classe d'enseignement de 5^{ème} est en phase de préparation d'un examen de fin d'année en juin 2021, pour passer au cycle moyen. Leur maîtrise de la langue à l'oral et l'écrit est hétérogène. La classe qui se compose de 26 élèves est hétérogène de par le sexe (14 filles et 12 garçons) et l'âge (entre 10 et 14 ans). Les élèves essayent de répondre aux questions, ils ont travaillé et fournissent beaucoup d'efforts pour améliorer leurs niveaux en langue française durant l'année passée (4^{ème} année primaire). Ces élèves ont des notes hétérogènes en activité de production écrite.

Afin de présenter les données qui sont les notes obtenues en production écrite ou en langue française, nous avons choisi d'utiliser tout au long de notre recherche une échelle de points obtenus qui pourraient situer les élèves selon leurs nombres au niveau des échelles. Autrement dit, nous situerons les élèves selon le nombre sur une échelle de points (0_0,99 ; 1_1,99 ; 2_2,99 ; 3_4) obtenus en production écrite évaluée sur 4 points; et sur une échelle de points (0_2,49 ; 2,5_4,49 ; 5_7,49 ; 7,5_10) obtenus en langue française évaluée sur 10 points.

Ainsi, nous allons présenter dans tableau suivant la compétence des élèves en production écrite qui est comptée sur quatre points à travers les notes en production écrite obtenues en 4^{ème} année primaire.

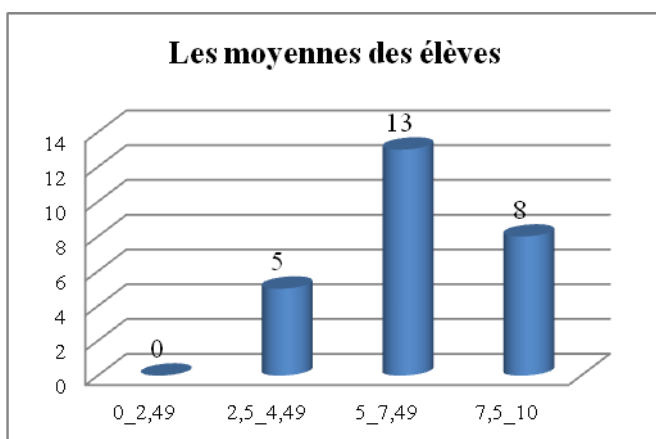


Les notes/4	0_0,99	1_1,99	2_2,99	3_4
Le nombre d'élèves	3	7	4	12

Figure N° 2 : La compétence des élèves en production écrite (notes de 4^{ème} AP)

Nous remarquons à travers la figure N°2 que la majorité des élèves ont des notes entre (3-4) en production écrite, et 4 élèves ont (2-2.99), les élèves qui ont des notes entre (1-1.99) ont des problèmes de compréhension de la consigne, et le reste 3 élèves ont 1 point au maximum.

Pour situer le niveau des élèves en langue française nous présentons leurs moyennes (sur 10 point) d'entrée en 5^{ème} AP (autrement dit leurs moyennes de 4^{ème} AP).



Les moyennes/10	0_2,49	2,5_4,49	5_7,49	7,5_10
Le nombre d'élèves	0	5	13	8

Figure N°3 : La compétence des élèves en langue française (notes de 4^{ème} AP)

La majorité des élèves (13 sur 26 élèves) sont moyens car la moitié des élèves 50% ont des notes qui se situent entre 5 et 7,49 sur 10.

III.3. Recueil des données et leurs analyses

Pour accomplir notre recherche, nous avons choisi de travailler avec nos élèves dans l'objectif de vérifier notre hypothèse relative à la problématique de transfert des connaissances lors de la production écrite. Ainsi, notre méthode de recueil de données et notre corpus vont être expliqués dans les points qui suivent.

III.3.1. Corpus et technique de recherche

Nous avons adopté une étude comparative entre les compétences linguistiques (lexique, orthographe, grammaire et conjugaison) installées pendant les séances qui précèdent la séance de production écrite et ces mêmes compétences manifestées au niveau des productions écrites pour éclairer la problématique de transfert des connaissances linguistique lors de la production écrite. Ainsi, nous recueillerons les notes obtenues par les élèves lors des séances de lexique, d'orthographe, de grammaire et de conjugaison et nous les comparerons aux données (notes) obtenues dans les productions écrites ce qui nous permettra de déterminer quelles connaissances (lexique, orthographe, grammaire et conjugaison) sont acquises et de comprendre à quel niveau se situe le problème de transfert de ses connaissances acquises.

Le corpus est un ensemble de données exploitables dans une expérience d'analyse ou de recherche d'informations. Dans cette recherche, notre corpus se subdivisé en trois éléments essentiels :

- Les données des grilles d'auto-évaluation des compétences linguistiques pour voir les représentations des élèves à propos de leurs compétences linguistiques que nous comparerons aux résultats des tests ;
- Les tests des quatre compétences requises pour la production écrite : les notes obtenues lors des tests des séances d'activités linguistiques (lexique, orthographe, grammaire et conjugaison) ;
- Les productions écrites des élèves en fin du projet travaillé : nous recueillerons les notes des élèves en compétences linguistiques (lexique, orthographe, grammaire et conjugaison) au niveau des productions écrites ;

- Un questionnaire qui renseigne sur la conscience des élèves de leurs blocages à propos du transfert de connaissances linguistiques

III.3.2. Grille d'analyses des données

Dans cette étude nous avons utilisé deux méthodologies : l'analyse quantitative et l'analyse qualitative. L'analyse quantitative est sera appliquée à toutes nos données quantifiables afin de parvenir à dépasser les impressions subjectives, les préjugés et stéréotypes personnels et collectifs. L'analyse qualitative qui mène à la compréhension des phénomènes et des événements remarquables, leurs natures et leurs qualités profondes, sera appliquée aux résultats de notre questionnaire à propos des questions fermées. Ensuite, nous expliquerons et interpréterons les données recueillies collectées pour formuler des relations entre les résultats qui permettent de mieux comprendre les problèmes de transfert de connaissances dans la production écrite chez les élèves.

Ainsi, nous utiliserons ces grilles d'analyses pour extraire les données ou pour les analyser :

- Les grilles d'auto-évaluation des compétences linguistiques requises pour la tâche de production écrite qui sont résumées dans le tableau ci-dessous :

Grille d'auto-évaluation de la C.L.					Grille d'auto-évaluation de la C.O.					
	Je connais les noms composés.	J'utilise ce vocabulaire dans un contexte personnel.	Je suis capable d'identifier les formes des noms composées.			Je distingue les genres des noms féminins-masculin	Je reconnais le féminin des noms en « ère-ière ».	Je reconnais le genre d'un adjectif.	J'utilise correctement la règle d'orthographe.	
Oui					Oui					
Non					Non					
Grille d'auto-évaluation de la C.G.					Grille d'auto-évaluation de la C.Conj.					
	Je reconnais le complément du but.	J'identifie la place de complément du but et sa forme.	Je connais les prépositions.	Je connais l'infinitif des verbes après un verbe et préposition (à, de, pour, sans).		Je connais l'infinitif des verbes des 1ers et 2èmes groupes.	Je maîtrise la conjugaison du verbe être +avoir au futur simple.	Je maîtrise la conjugaison des verbes du 1 ^{er} groupe au futur simple.	Je maîtrise la conjugaison des verbes du 2 ^{ème} groupe au futur simple.	
Oui					Oui					
Non					Non					

Tableau N°07 : Les grilles d'auto-évaluation des quatre compétences linguistiques requises en production écrite

- Les tests des quatre compétences requises pour la production écrite : lors de chaque séance, nous avons présenté un test évalué sur 5 points. Afin de situer les élèves sur une échelle de réussite selon le nombre de points obtenus sur 5 (0_0,99 ; 1_1,99 ; 2_2,99 ; 3_3,99 ; 4_5), nous présenterons le nombre d'élèves pour chaque résultat de points.
- Les productions écrites des élèves en fin du projet travaillé : nous évaluerons les quatre compétences linguistiques (lexique, orthographe, grammaire et conjugaison) au sein des copies de productions écrites des élèves et nous les situerons aussi sur une échelle de réussite selon les points obtenus
- Le questionnaire : les résultats seront analysés en pourcentage.

III.4. Conclusion partielle

Dans ce troisième chapitre, nous avons présenté le terrain d'expérimentation, les moyens, et les techniques de recherche utilisées dans notre étude. Nous avons expliqué les étapes de construction de notre corpus et les grille d'analyse que nous adopterons dans le quatrième chapitre afin d'éclairer la problématique de transfert de connaissances lors de la production écrite chez nos élèves de 5^{ème} année primaire.

Ainsi, dans le chapitre suivant nous allons analyser les données et dégager les résultats de chaque analyse afin de les interpréter en fonction de nos hypothèses.

CHAPITRE IV

L'analyse et l'interprétation des données

Introduction partielle

Nous voulons accomplir l'aspect pratique qui ne se termine pas sans le passage par des grilles d'analyses des données. Ces grilles ont été présentées dans le chapitre trois pour analyser les compétences des élèves, et faire une étude détaillée de chaque copie. Notre objectif est de vérifier notre hypothèse quant à la problématique de transfert des connaissances linguistiques lors de la tâche de production écrite.

Nous avons aussi mené une enquête auprès de notre public-cible (les élèves de 5^{ème} année primaire) dans le but de renforcer nos interprétations des résultats.

IV.2. Analyse de la problématique de transfert des connaissances

Dans ce chapitre l'analyse des donnée et interprétation, nous allons présenter l'analyse des données pour éclairer le problème de transfert des connaissances chez les élèves de 5^{ème} année primaire à travers notre pratique pédagogique de réalisation d'un projet pédagogique avec les élèves. Avant tout, nous avons procédé à des grilles d'auto-évaluation des quatre compétences linguistiques (lexique, grammaire, conjugaison et orthographes) dont l'élève aura besoin pour effectuer l'activité d'écriture demandée à la fin du projet pour comparer les données de ces grilles d'auto-évaluation aux résultats des test de ces quatre compétences. Ces quatre compétences sont en réalité des séances programmées tout au long du projet pédagogique. En effet, nous testerons (lors de chaque séance) les quatre compétences requises pour la tâche finale de production écrite du projet pour ensuite évaluer ces mêmes compétences au niveau des productions écrites des élèves et arriver à comparer entre les deux résultats pour voir si les compétences linguistiques sont acquises et quand elles le sont si elles sont transférées au niveau des production écrite.

IV.2.1. Les quatre compétences requises en production écrite

Dans le pratique scolaire le projet pédagogique est divisé en compétences nécessaires (lexicale, l'orthographe, grammaire, conjugaison) pour la réalisation d'une tâche finale de production écrite. Il y a un réel problème au niveau de la production écrite qui pourrait être relié à ces compétences ou bien au niveau de leurs transferts.

Nous présentons le projet que nous avons travaillé avec nos 26 élèves et sur lequel porte notre recherche.

Description du projet :

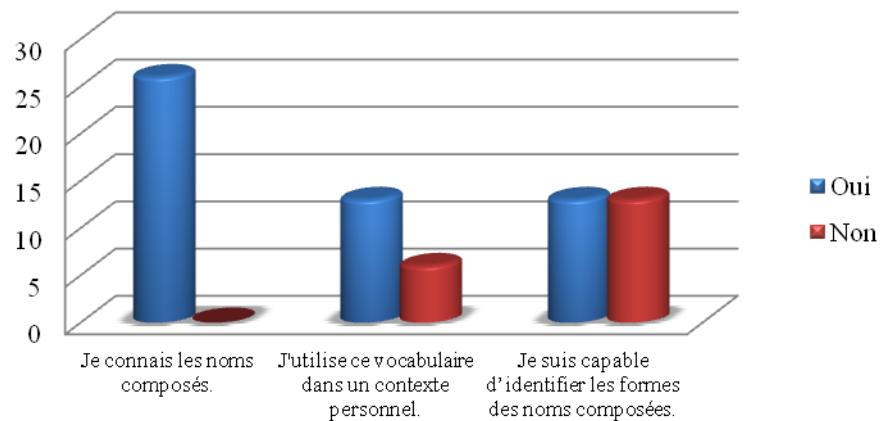
Projet 01 :	Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?
La compétence globale :	Au terme du 5 ^{ème} AP du cycle primaire, à partir de supports sonores et/ou visuels, l'élève est capable de comprendre et de produire, à l'oral et à l'écrit, des énoncés mettant en œuvre les actes de parole dans une situation de communication contraignante.
Séquence 01 :	Quand je serai grand
Actes de parole :	donner des informations sur un fait.
Compétences visées de la séquence 1 :	les élèves seront amenés à : - connaître les noms composés (utiliser ce vocabulaire dans un contexte personnel). - reconnaître le complément du but (place et forme) - connaître l'infinifit des verbes après un verbe et préposition (à, de, pour, sans). - conjuguer les verbes des 1ers et 2èmes groupes, être/avoir au futur simple... - écrire des noms au féminin : ère/ière, et reconnaître les homophones grammaticale, - distinguer et écrire les accents, - écrire des textes pour réinvestir les acquis linguistiques, écrire un court texte pour présenter son métier préféré. - écrire sous la dictée un texte.
Mini- tâche 1	Écrire des textes courts pour présenter son métier préféré.
Séquence 02 :	c'est une inondation.
Actes de parole :	expliquer un évènement.
Compétences visées de la séquence 02 :	les élèves seront amenés à : - connaître les adverbes de manière ment-ement, - reconnaître le complément de circonstance de manière (C.C.M), - connaître la conjugaison des verbes du 1 ^{er} et 2 ^{ème} groupe à l'imparfait de l'indicatif, - écrire le pluriel des noms « s », - distinguer et écrire les lettres muettes, - écrire des textes pour réinvestir les acquis linguistiques, fabriquer un panneau de dessin, de photos et de textes pour expliquer une catastrophe naturelle. - écrire sous la dictée un texte.
Mini- tâche 2	Fabriquer un panneau de dessin, de photos et de textes pour expliquer une catastrophe naturelle.

Tableau N°07 : Projet N°03 du programme de 5°AP

Grille d'analyses des données :

Les tableaux suivant présentent les grilles d'analyse des compétences. Nous avons adopté des grilles d'auto-évaluation : Grille d'auto-évaluation de la compétence lexicale (C.L), Grille d'auto-évaluation de la compétence grammaticale (C.G), Grille d'auto-évaluation de la compétence de conjugaison (C. de Conj.), Grille d'auto-évaluation de la compétence orthographique (C.O) puis présenter avec des graphiques.

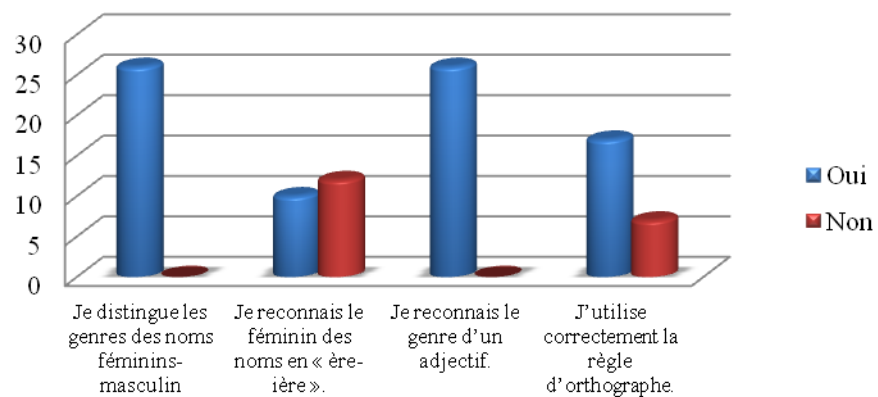
L'activité du vocabulaire: le nom composée



Grille d'auto-évaluation de la C.L.

	Je connais les noms composés.	J'utilise ce vocabulaire dans un contexte personnel.	Je suis capable d'identifier les formes des noms composés.
Oui	26	13	13
Non	00	6	13

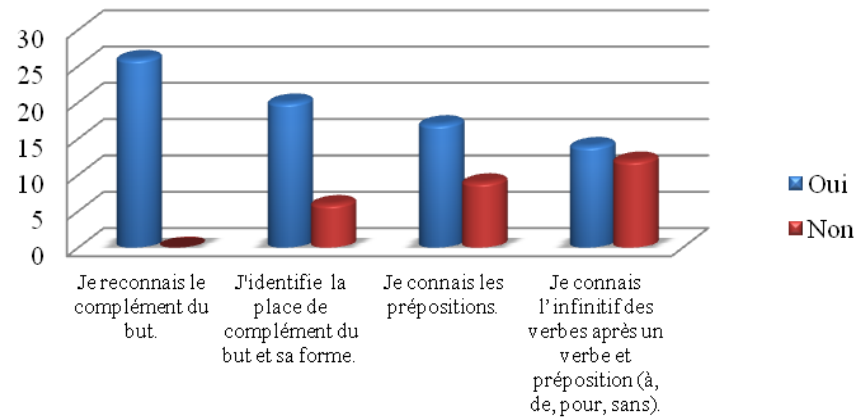
L'activité d'orthographe : le féminin des métiers



Grille d'auto-évaluation de la C.O.

	Je distingue les genres des noms féminins-masculin	Je reconnais le féminin des noms en « ère-ière ».	Je reconnais le genre d'un adjectif.	J'utilise correctement la règle d'orthographe.
Oui	26	10	26	17
Non	0	12	0	7

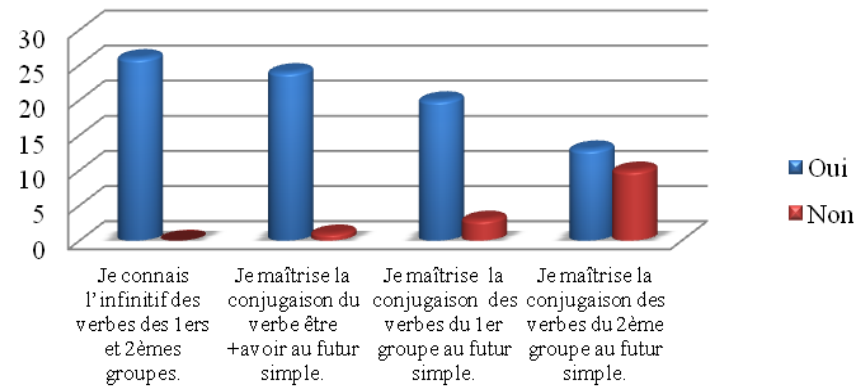
L'activité du grammaire: le complément de but



Grille d'auto-évaluation de la C.G.

	Je reconnais le complément du but.	J'identifie la place de complément du but et sa forme.	Je connais les prépositions.	Je connais l'infinitif des verbes après un verbe et préposition (à, de, pour, sans).
Oui	26	20	17	14
Non	00	6	9	12

L'activité du conjugaison: le futur simple



Grille d'auto-évaluation de la C.Conj.

	Je connais l'infinitif des verbes des 1ers et 2èmes groupes.	Je maîtrise la conjugaison du verbe être +avoir au futur simple.	Je maîtrise la conjugaison des verbes du 1 ^{er} groupe au futur simple.	Je maîtrise la conjugaison des verbes du 2 ^{ème} groupe au futur simple.
Oui	26	24	20	13
Non	00	01	3	10

Figures N° 4 : Les grilles d'auto-évaluation.

Après avoir analysé les résultats au niveau de la compétence **lexicale** (26) élèves connaissent les noms composés, (13) élèves utilisent ce vocabulaire dans un contexte personnel, (6) élèves non et (13) élèves sont capables d'identifier les formes des noms composés. Pour la compétence **orthographique** (26) distinguent les genres des noms, d'une part, (10) élèves reconnaissent le féminin des noms en « ère-ière », et (12) élèves ne le reconnaissent pas. D'après les grilles d'analyse de la compétence **grammaticale**, les élèves sont capables de reconnaître, identifier le complément du but et même les prépositions et la place de verbes après lui. La compétence de la **conjugaison** c'est la plus facile d'après la grille d'auto-évaluation car la majorité des élèves ont répondu par « oui » aux questions proposées. Ces grilles montrent que les objectifs pédagogiques des activités pendant les séances sont atteints. Après avoir examiné les grilles d'auto-évaluation nous passons maintenant à l'analyse des notes des élèves à travers les tests effectués pour chaque compétence (lexique, grammaire, conjugaison et orthographe).

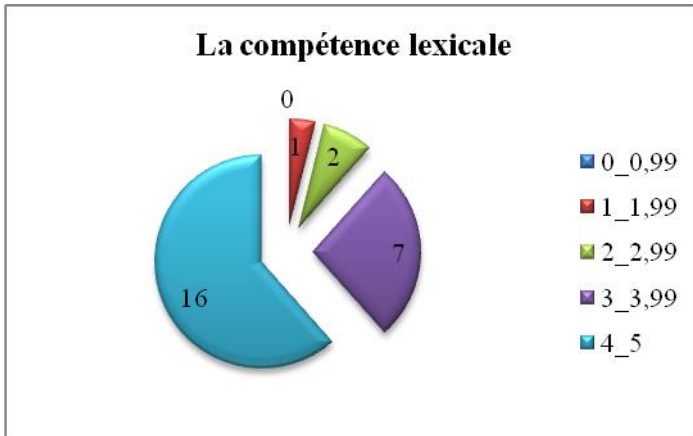
Dans cette partie, nous allons exposer les résultats des quatre compétences requises (lexique, grammaire, conjugaison et orthographe) dans le projet que nous avons travaillé avec nos élèves. Lors de chaque séance, nous avons réalisé un test évalué sur 5 points pour évaluer la compétence. Ainsi, nous présentons ci-dessous les résultats de nos élèves en fonction des quatre compétences travaillées lors des quatre séances (avant la séance de production écrite).

Pour chaque compétence, nous présenterons un tableau de toutes les notes obtenues puis nous regrouperons les résultats dans un tableau qui représentent le nombre des élèves selon l'échelle de réussite (les tranches de notes) afin de situer les élèves.

➤ **Les résultats de la compétence lexicale**

Le tableau qui suit présente les points des élèves lors de la séance d'activité lexicale « le nom composée » :

Les notes sur 5 points lors du test de lexique												
E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13
4	5	3	5	3	5	4	5	4	3	5	4	1
E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26
5	3	4	2.5	5	4	2.5	3	3	4	5	5	3



Notes sur 5 points en lexique	Nombre d'élèves
0_0,99	0
1_1,99	1
2_2,99	2
3_3,99	7
4_5	16

Figure N° 5 : La compétence lexicale lors de la séance de lexique

Les tableaux ci-dessus montrent les notes des élèves, pendant l'activité lexicale nous remarquons que 16 élèves d'un pourcentage de « 62% » des points entre « 4-5 », et « 4% » des élèves ont des notes entre « 01-1.99 ». Alors, nous pouvons dire que le but de la séance est atteint avec la majorité des élèves. Autrement dit, la majorité des élèves ont la compétence lexicale « le nom composé ».

➤ **Les résultats de la compétence grammaticale**

Le tableau qui suit présente les points des élèves lors de la séance d'activité grammaticale « le complément de but » :

Les notes sur 5 points lors du test de grammaire												
E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13
4	5	3	5	3	4	5	4	3	5	5	3	3
E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26
4	4	4	2	5	5	4	2	2	5	3	4	1



Notes sur 5 points en grammaire	Nombre d'élèves
0_0,99	0
1_1,99	1
2_2,99	3
3_3,99	6
4_5	16

Figure N° 6 : La compétence grammaticale lors de la séance de grammaire

Pendant la séance grammaticale le complément de but 16 élèves (62%) ont des très bonnes notes (4-5). Ils sont capables d'identifier et de reconnaître le complément de but et sa forme. La majorité des élèves (16+6 = 22) ont eu au dessus de la moyenne dans l'activité. Alors, nous pouvons dire que le but de la séance est atteint avec la majorité des élèves. Autrement dit, la majorité des élèves ont la compétence grammaticale « le complément de but ».

➤ **Les résultats de la compétence de conjugaison**

Le tableau qui suit présente les points des élèves lors de la séance d'activité de conjugaison « le futur simple » :

Les notes sur 5 points lors du test de la conjugaison												
E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13
3	4	3	4	5	5	5	4	2	5	5	5	5
E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26
5	3	5	4	5	5	4	3	4	5	4	5	5



Notes sur 5 points en conjugaison	Nombre d'élèves
0_0,99	0
1_1,99	0
2_2,99	1
3_3,99	4
4_5	21

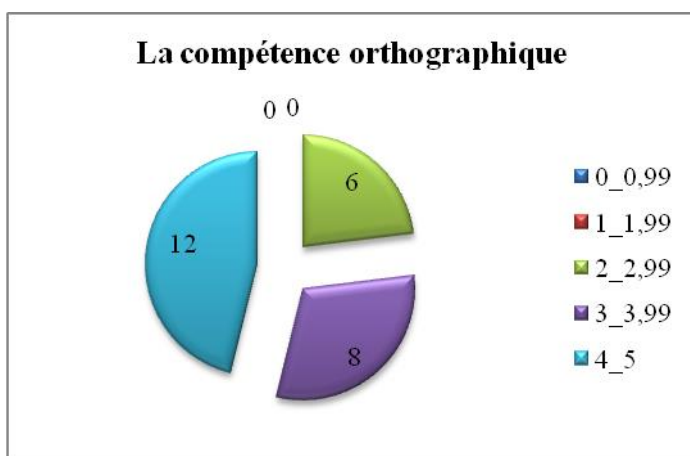
Figure N° 7 : La compétence en conjugaison lors de la séance de conjugaison

Dans la séance de conjugaison le futur simple 21 (81%) élèves ont obtenu des points entre (4-5), et aucun élève n'est situé entre (0-2). Nous concluons que les élèves sont capables d'identifier les différents groupes de verbes et ils maîtrisent la conjugaison de ces verbes au futur simple. Alors, nous pouvons dire que le but de la séance est atteint avec la totalité des élèves. Autrement dit, la majorité des élèves ont la compétence de conjugaison « le futur simple ».

➤ **Les résultats de la compétence orthographique**

Le tableau qui suit présente les points des élèves lors de la séance d'activité d'orthographe « le féminin des métiers » :

Les notes sur 5 points lors du test d'orthographe												
E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13
3	3	5	5	2	4	3	3	4	2	5	4	3
E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26
4	2	4	5	4	4	2	2	3	4	3	3	2



Notes sur 5 points en orthographe	Nombre d'élèves
0_0,99	0
1_1,99	0
2_2,99	6
3_3,99	8
4_5	12

Figure N° 8 : La compétence orthographique lors de la séance d'orthographe

Pendant la séance d'orthographe le féminin des métiers, 12 élèves (46%) ont des points entre (4-5), et 6 élèves ont des notes entre ((2-2.99). Donc, les élèves sont capables de distinguer les genres et ils maîtrisent l'application des règles de féminin/masculin. Alors, nous pouvons dire que le but de la séance est atteint avec la majorité des élèves. Autrement dit, la majorité des élèves ont la compétence orthographique « le féminin des métiers ».

Pour conclure cette partie, après avoir analysé les données des grilles d'auto-évaluation et les taux de réussite de chaque compétence langagière, nous pouvons dire que les élèves ont des connaissances acquises et ils existent dans leur mémoire et il reste à vérifier si ces compétences seront transférées lors de la séance de production écrite : chose que nous allons étudier dans le point qui suit.

IV.2.2. Analyse des copies de la production écrite des élèves

Lors de la séance de production écrite, nous avons proposé à nos élèves cette consigne :

Consigne :

« Tu connais une personne qui exerce un métier que tu aimes. Écris un petit paragraphe de quatre « 04 » à cinq « 05 » phrases dans lequel tu présentais ce métier ».

N'oublie pas de :

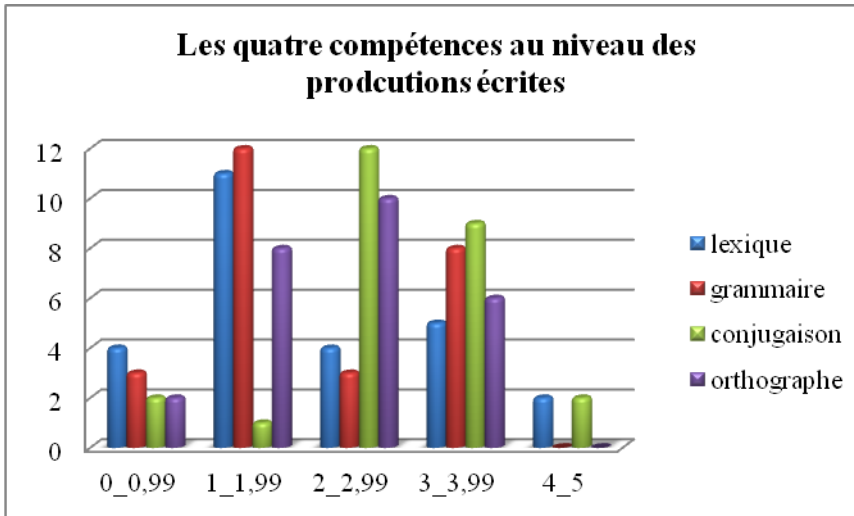
- Faire des phrases déclaratives.
- Employer la première personne du singulier.
- Employer : un nom composé, un complément de but...
- Employer le futur simple.
- La présence des majuscules et la ponctuation

Après avoir ramassé les copies des élèves, nous avons analysé les productions écrites en fonction des quatre compétences linguistiques déjà installées et vérifiées auparavant. Afin de faciliter la comparaison des résultats entre les compétences acquises pendant les séances (de lexicale, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe) et les connaissances transférées au niveau des productions écrites, nous avons évalué - au niveau de la production écrite - chaque compétence sur 5 points dans le but de dégager les problèmes de transfert des connaissances.

Les résultats sont présentés dans le tableau qui suit :

Les notes sur 5 points en lexique au niveau des productions écrites												
E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13
2	3.5	1	0.5	0.5	1	1.5	1	1.5	1	3.5	1	0.5
E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26
1.5	2	3	0.5	1	3	4	1	1.5	4	2.5	3	2
Les notes sur 5 points en grammaire au niveau des productions écrites												
E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13
1	3	3	3	0.5	2.5	1	1	1.5	3	3.5	1.5	1
E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26
3	1.5	2	0.5	3.5	3.5	1.5	0.5	1	1.5	1	2	1.5
Les notes sur 5 points en conjugaison au niveau des productions écrites												
E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13
0.5	2.5	2	3	2	3	3	2	1	2	3	0.5	2
E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26
3.5	2.5	3.5	2.5	4	3.5	2.5	2.5	3	3	2	2.5	4
Les notes sur 5 points en d'orthographe au niveau des productions écrites												
E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13
1.5	2	2.5	3	1	2	2.5	1	1	0.5	3.5	1	1.5
E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25	E26
3	2	3.5	2	2.5	3	0.5	1	2	2.5	2.5	1.5	3.5

Tableau N°08 : Les notes dans les quatre compétences au niveau des productions écrites



	lexique	grammaire	conjugaison	orthographe
0_0,99	4	3	2	2
1_1,99	11	12	1	8
2_2,99	4	3	12	10
3_3,99	5	8	9	6
4_5	2	0	2	0

Figure N° 9 : Les quatre compétences au niveau des productions écrites

La figure N°9 présente les points que les élèves ont obtenus pour les quatre compétences (lexique, grammaire, conjugaison et orthographe) au niveau de leurs productions écrites. Le tableau montre que la majorité des élèves n'ont pas effectué de transfert de leurs connaissances correctement pendant une situation problèmes, puisque entre 12 /10 élèves ont des points (2-2.99) dans les activités de grammaire et conjugaison, et aucun élèves obtient une note (4-5) dans la compétence de grammaire et orthographe.

Afin de toucher de plus près le problème de transfert des connaissances, nous allons procéder à une comparaison entre les résultats obtenus lors des tests des quatre compétences (pendant les séances d'activité : **Séances**) et les résultats des quatre compétences obtenus au niveau des productions écrites (**P.E.**).

Les données sont présentées dans le tableau qui suit :

	Lexique		grammaire		Conjugaison		orthographe	
	Séance	P.E.	Séance	P.E.	Séance	P.E.	Séance	P.E.
0_0,99	0	4	0	3	0	2	0	2
1_1,99	1	11	1	12	0	1	0	8
2_2,99	2	4	3	3	1	12	6	10
3_3,99	7	5	6	8	4	9	8	6
4_5	16	2	16	0	21	2	12	0

Tableau N°09 : Les notes dans les quatre compétences (les séances VS les productions écrites)

Nous allons analyser ces données à partir de la représentation graphique qui lui correspond ci-dessous.

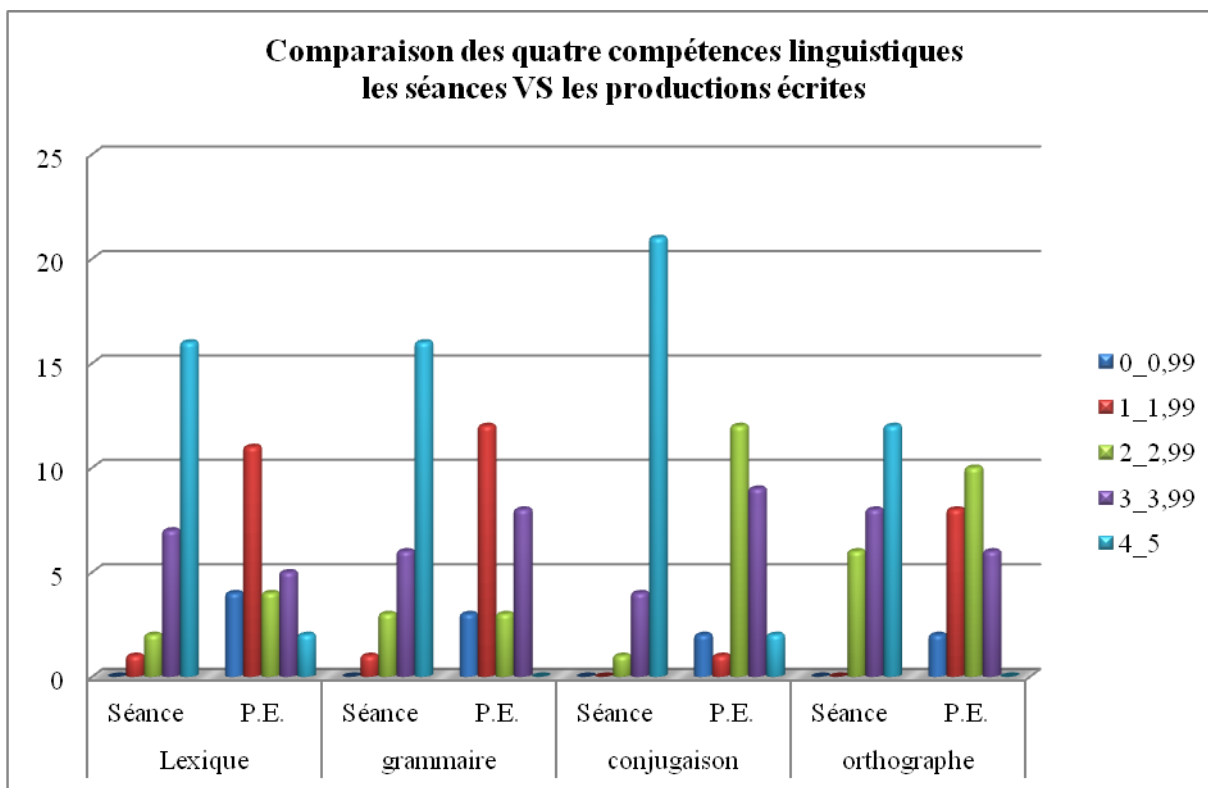


Figure N° 10 : La comparaison des quatre compétences linguistiques entre les séances et les productions écrites

La majorité des élèves souffrent de difficultés de transfert de connaissances (lexicale, grammaticale, de conjugaison et orthographique) qui empêchent la réussite de l'activité de production écrite. Cette figure qui compare les résultats des données des séances de lexique, grammaire, conjugaison et orthographe le confirme.

En effet, d'après la représentation graphique, nous remarquons que d'une part, dans la compétence lexicale 60% des élèves ont de très bonnes notes dans la séance, par contre 60% des élèves ont des mauvaises notes dans la compétence lexicale déjà acquis lors de la séance de vocabulaire. Pour la compétence d'orthographe, 47% des élèves ont des notes entre "4-5" dans la séance, et seulement 20% des élèves pendant la production écrite. Et la compétence grammaticale est réussie dans la séance par 64% des élèves qui ont des notes entre (4-5), et lors de la production écrite 35% élèves ont les mêmes notes. En conjugaison, il y a (75%) des élèves qui obtiennent la moyenne, alors que dans la production écrite seulement 40%. D'après la comparaison entre les points obtenus par les élèves, nous remarquons que les élèves ont des notes faibles pendant la production mais dans les séances ont des bonnes notes. Nous pouvons

donc confirmer l'existence d'un sérieux problème de transfert de connaissances pendant l'activité de production écrite.

IV.3. L'analyse du questionnaire à propos du transfert de connaissances

Après avoir parlé du transfert de connaissances chez les élèves de 5^{ème} AP, pendant la réalisation d'une production écrite, dans ce chapitre nous procéderons à la présentation du questionnaire destiné à ces mêmes élèves de 5^{ème} AP dans l'école primaire *EL-MENDAMIDJA*, nous avons motionné dans le questionnaire des points essentiels de notre recherche qui se rapportent au problème de transfert des connaissances lors de la production écrite afin d'éclairer encore plus notre problématique.

IV.3.1. Présentation et passation du questionnaire

Ce chapitre est réservé à un questionnaire destiné aux élèves de 5^{ème} année primaire, composé de 20 questions sous forme QCM (12 questions ouvertes et 8 questions fermées), portant essentiellement sur l'écrit et la production écrite et les problèmes de transfert de connaissances qui entravent la réalisation de la tâche d'écriture chez les apprenants de 5^{ème} AP. Nous nous sommes inspirée du modèle de Hayes & Flower pour élaborer les étapes du questionnaire qui a été présenté en langue française a été distribué à 26 élèves. Les élèves ont répondu aux questions en arabe. L'objectif du questionnaire ne se limite pas uniquement à l'identification des processus rédactionnels mais de saisir aussi les conditions dans lesquelles il est possible d'améliorer le transfert des connaissances lors de la production écrite.

IV.3.2. Analyse et interprétation des données du questionnaire

Notre questionnaire est destiné aux élèves de 5^{ème} AP. il comprend des questions relatives aux problèmes de transfert des connaissances lors de l'activité de production écrite. Les données sont présentées selon les statistiques suivantes :

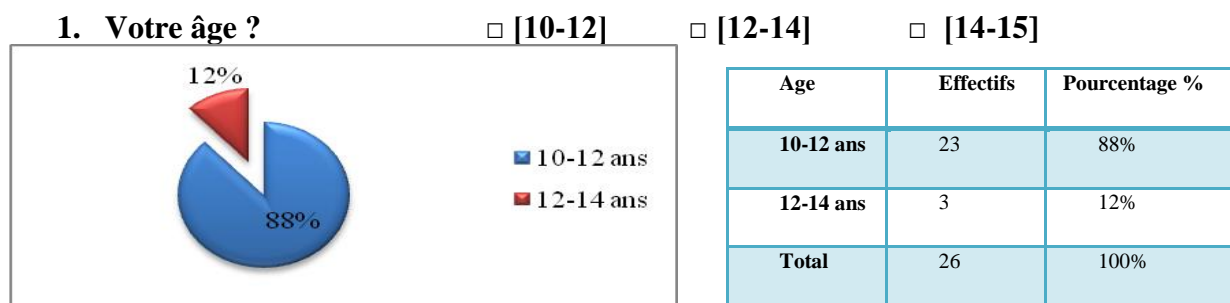
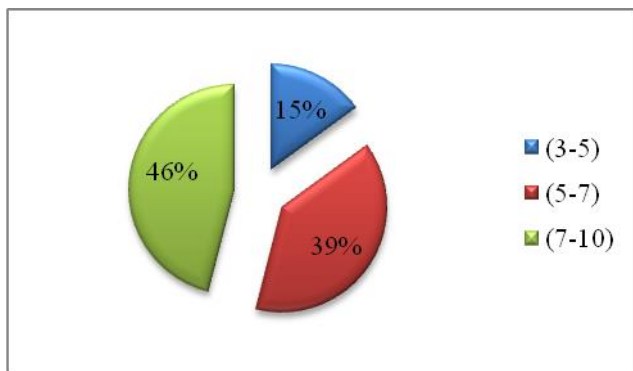


Figure N° 11: L'âge des élèves.

La figure N°11 montre que l'âge de la majorité (88%) de notre échantillon (26 élèves) est situé entre 10-12 ans et 3 élèves.

2. Votre moyenne en français ? [3-5] [5-7] [7-10]

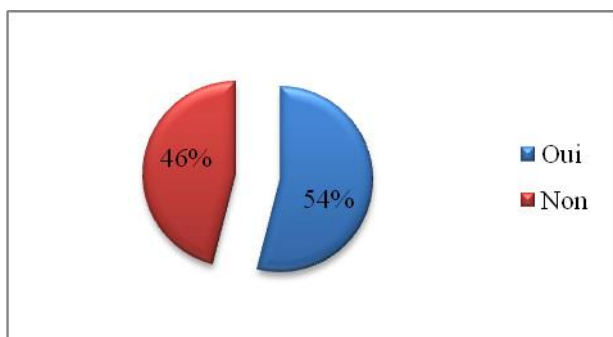


	Effectifs	Pourcentage %
(3-5)	4	15%
(5-7)	10	39%
(7-10)	12	46%
Total	26	100%

Figure N° 12 : La moyenne en la langue française.

La figure N°12 présente les moyennes obtenues par les élèves en la langue française qui sont divisées en 3 tranches. La majorité des élèves ont la moyenne (au-dessus de 5points) mais il faut noter que presque la moitié (46%) des élèves s'est inscrite en 5^{ème} AP avec une moyenne qui se situe entre 7 et 10 obtenue en 4^{ème} AP.

3. Aimez-vous écrire en français ? **Oui** **Non**



	Effectifs	Pourcentage %
Oui	14	54%
Non	12	46%
Total	26	100%

Figure N° 13 : Le sentiment envers l'écriture en langue française

La figure N°13 expose à quel point les élèves aiment l'écriture en français. À travers le tableau, nous remarquons que nous pouvons diviser notre échantillon en deux entre les élèves qui aiment écrire en langue française et ceux qui n'aiment pas. Pour comprendre les raisons quant au sentiment envers l'écriture en langue française, nous avons demandé aux élèves de dire pourquoi ils ont répondu oui ou non à la question précédente N°3.

Pourquoi aimez-vous le français ?

Élève	Réponses	Élève	Réponses
E1	Aimez-vous écrire en français ? <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non لا أحب كتابة الفرنسية لأنها صعبة	E2	Aimez-vous écrire en français ? <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non لماذا أحب أن أكتب بالفرنسية لأنها سهلة
E3	Aimez-vous écrire en français ? <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non لا أحب كتابة الفرنسية لأنها صعبة	E4	Aimez-vous écrire en français ? <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non لا أحب كتابة الفرنسية لأنها صعبة
E5	Aimez-vous écrire en français ? <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non لأنها صعبة جداً	E6	Aimez-vous écrire en français ? <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non لأن الفرنسية صعبة جداً لأنها تجعلني كما ندر أن أكتب
E7	Aimez-vous écrire en français ? <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non لأننا نكتبها بسهولة	E8	Aimez-vous écrire en français ? <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non لأننا نكتبها بسهولة
E9	Aimez-vous écrire en français ? <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non لأنني أحب اللغة الفرنسية كثيراً وأحبها جداً	E11	Aimez-vous écrire en français ? <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non لأنها صعبة
E12	Aimez-vous écrire en français ? <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non لأنها صعبة جداً	E14	Aimez-vous écrire en français ? <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non لأنني أحبها كثيراً
E19	Aimez-vous écrire en français ? <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non لأنها رائعة وأحبها وألحقتها في كل وقت	E20	Aimez-vous écrire en français ? <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non لأنها صعبة جداً
E21	Aimez-vous écrire en français ? <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non لأنها صعبة	E24	Aimez-vous écrire en français ? <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non لأنها صعبة في كتابة الحروف
E25	Aimez-vous écrire en français ? <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non لأنها صعبة	E26	Aimez-vous écrire en français ? <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non لأنني أحبها كثيراً وأحبها كثيراً

Tableau N° 8 : Réponses des causes des sentiments envers l'écriture

Le tableau N°8 montre les réponses des élèves à la question « Pourquoi ? » Ceux qui ont répondu « oui », la raison de son amour de l'écriture en langue française est parce qu'il sait l'écrire facilement. Quant à ceux qui ont répondu par « non », c'est parce que c'est une langue difficile et leur écriture est très mauvaise. Donc, le sentiment des élèves est relatif à leurs difficultés d'écriture en langue française.

4. Vous écrivez en français en classe seulement ? Oui Non

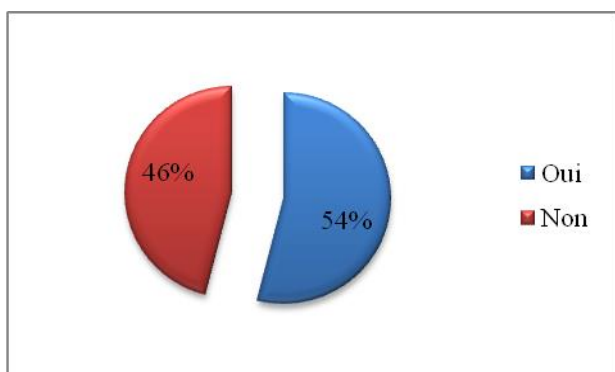


Figure N° 14 : L'écriture de français.

La figure N°14 présente les lieux où les apprenants écrivent le français. La moitié des élèves écrivent seulement en classe et l'autre moitié non. Nous essayerons de comprendre ce phénomène à travers le tableau N°9 qui suit.

	Effectifs	Pourcentage %
Oui	14	54%
Non	12	46%
Total	26	100%

Où écrivez-vous le français ?

Élève	Réponses	Élève	Réponses
E1	4. Vous écrivez en français en classe seulement ? <input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non أكتبها في الصف فقط	E3	Oui <input checked="" type="radio"/> Non <input type="radio"/> لا أكتب
E5	crivez en français en classe seulement ? <input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non أكتبها في الصف فقط	E6	4. Vous écrivez en français en classe seulement ? <input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non نعم أكتبها في الصف فقط 5. Préférez-vous ? الكتابة
E9	crivez en français en classe seulement ? <input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non أكتبها في الصف فقط	E12	<input type="radio"/> Non الأفضل صراحة
E13	<input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non في القسم فقط	E14	<input type="radio"/> Non في المنزل
E16	<input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non في المنزل والمدرسة	E19	asse seulement ? <input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non أكتبها في المنزل في القسم
E20	classe seulement ? <input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non أما في المنزل	E22	<input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non لأن أكتب الفرنسية
E25	<input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non نعم أكتب في	E26	4. Vous écrivez en français en classe seulement ? <input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non أكتبها في الصف فقط

Tableau N° 9 : Réponses des lieux où ils écrivent le français.

Le tableau N°9 ci-dessus présente les réponses des 14 élèves à la question ouverte à propos des lieux d'écriture. D'une part, les élèves qui répondent « oui », ils écrivent le français hors la classe à la maison, et les réseaux sociaux (Messenger, email, face book..). D'autre part, les élèves qui répondent « non » parce que c'est une langue difficile donc, ils ne savent pas l'écrire hors la classe.

5. Préférez-vous ? la production écrite la production orale ?

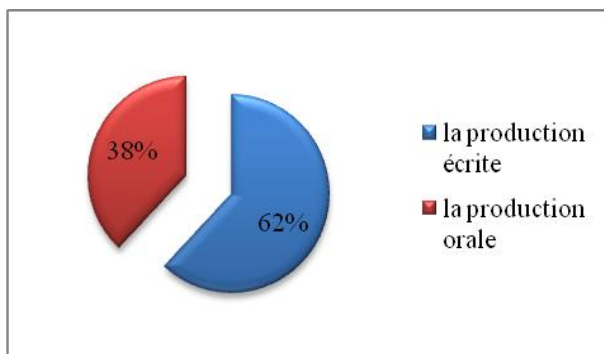


Figure N° 15 : La production préférée.

	Effectifs	Pourcentage %
la production écrite	16	62%
la production orale	10	38%
Total	26	100%

La figure N°15 montre que la majorité des élèves préfèrent la production écrite. Le tableau qui suit va nous aider à comprendre ce résultat.

Pourquoi préférez-vous la production écrite ou bien la production orale ?

Élève	Réponses	Élève	Réponses
E1	la production orale ? لا أحب الكتابة	E2	la production orale ? لا أحب الكتابة
E3	la production orale ? أحب الكتابة في المستقبل	E5	la production orale ? لا أحب الكتابة وسمعة
E6	la production écrite أحب الكتابة لأنه سهل جدًا لأننا نكتبها	E7	la production écrite أحب الكتابة لأنه سهل جدًا لأننا نكتبها
E8	la production écrite أحب الكتابة	E9	la production orale ? أحب الكتابة لأنه سهل جدًا لأننا نكتبها
E10	la production orale ? لا أحب الكتابة	E11	la production orale ? لا أحب الكتابة
E12	orale ? أحب الكتابة	E13	la production orale ? أحب الكتابة
E14	la production orale ? لا أحب الكتابة	E19	la production orale ? أحب الكتابة لأنه سهل جدًا لأننا نكتبها
E20	la production orale ? أحب الكتابة	E21	la production écrite أحب الكتابة لأنه سهل جدًا لأننا نكتبها
E24	la production écrite أحب الكتابة لأنه سهل جدًا لأننا نكتبها	E25	la production écrite أحب الكتابة

Tableau N° 10 : Réponses à la production préférée.

A partir du tableau N°10, 16 (62%) élèves préfèrent la production écrite parce qu'ils aiment l'écriture en français et ont la capacité d'écrire sans faute avec une belle écriture et 10 élèves (38%), préfèrent la production orale. Pour eux c'est l'activité ou tous les élèves participent et n'obligé pas l'élèves à écrire.

6. Comment trouvez-vous la séance de production écrite ? Plaisante ennuyeuse

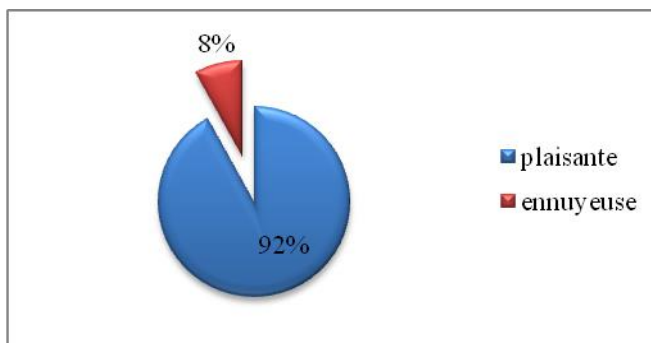


Figure N° 16 : Atmosphère de la séance d'écriture

	Effectifs	Pourcentage %
Plaisante	24	92%
ennuyante	2	8%
Total	26	100%

La figure N°16 montre que 24 élèves (92%) trouvent la séance de production écrite comme plaisante et pour 2 élèves (8%) c'est une séance ennuyeuse.

7. L'explication que je fais, vous aide ?

Oui

Non

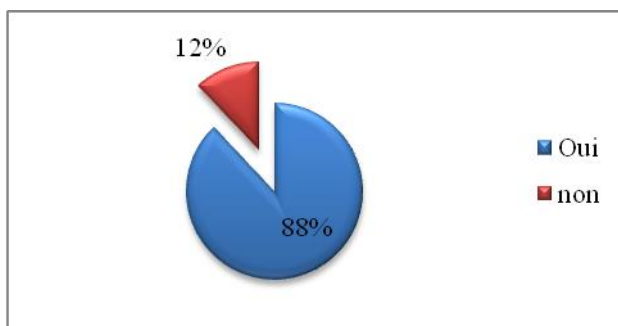


Figure N° 17 : Rôle de l'explication de la maîtresse

La figure N°17 montre que l'explication que nous faisons aide 23 élèves (88%).

Comment vous aidez l'explication ?

Élève	Réponses	Élève	Réponses
E1		E2	
E3		E4	
E5		E6	
E7		E9	
E13		E19	
E24		E26	

Tableau N°11 : Réponses au rôle de l'explication.

Comme c'est indiqué dans le tableau 11, les élèves déclarent comprendre les mots difficiles à l'aide de l'explication de l'enseignante. Et pour 3 élèves (12%) l'explication que nous faisons n'est d'aucune utilité.

8. Vous comprenez ce qui est demandé dans la consigne? Oui

Non

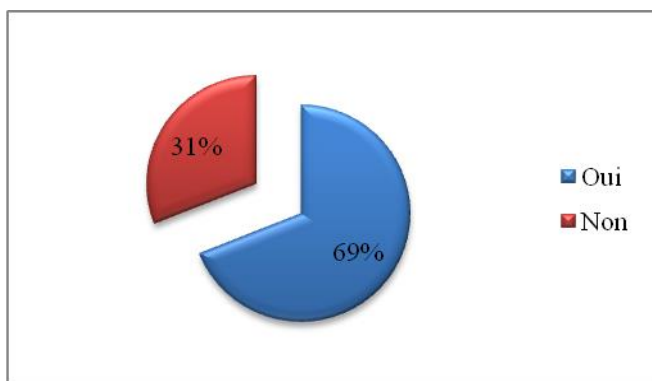
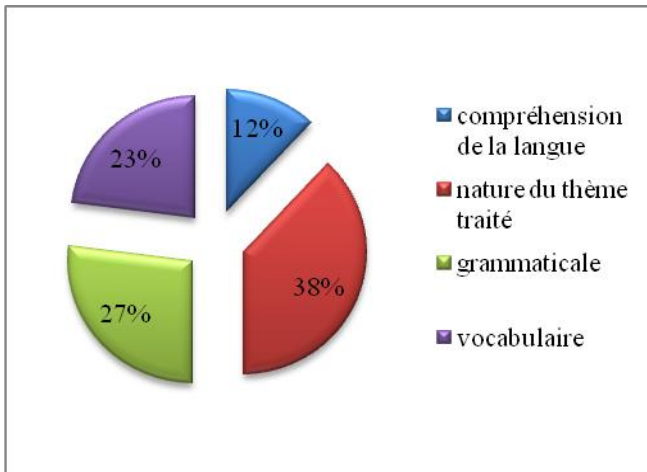


Figure N° 18 : La compréhension de la consigne

	Effectifs	Pourcentage %
Oui	18	69%
Non	8	31%
Total	26	100%

10. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez le plus souvent pendant votre rédaction? Compréhension de la consigne Nature du thème traité Grammaticale Vocabulaire



	Effectifs	Pourcentage %
Compréhension de la langue	3	12%
nature du thème traité	10	38%
Grammaticale	7	27%
Vocabulaire	6	23%
Total	26	100%

Figure N° 20 : Les difficultés pendant la rédaction

La figure N°20 présente les difficultés que rencontrent les élèves pendant la rédaction. Trois élèves (12%) ne comprennent pas la langue française alors ils ne sont pas capables d'écrire. Dix élèves (38%) ne comprennent pas la nature du thème traité même avec la pratique pendant les activités précédentes. Sept élèves ont des difficultés grammaticales parce qu'ils ont oublié d'appliquer les règles de la langue. Et 6 élèves ont des difficultés de vocabulaire.

Expliquez ?

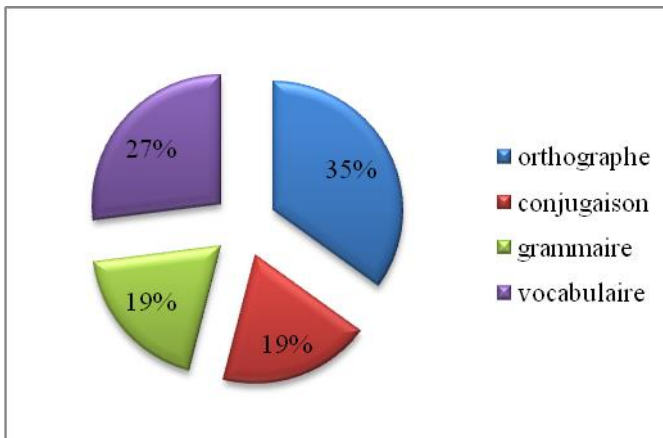
Élève	Réponses	Élève	Réponses
E1	لا أفهم اللغة الفرنسية	E2	الصعوبة في الإصلا وتصرف الأفعال
E3	ليس لدي مصطلحات في الكتابة	E4	أحياناً لا أفهم بعض الكلمات
E5	في تركيب الجمل أتعبت وندمت لى الخلية	E6	أفهم اللغة الفرنسية لكن أعجز وتخطت الكلمة والجملة
E7	لدي صعوبة في اختيار الكلمات المناسبة	E8	لأنني لا أفهم المطلوب
E12	الأنما صعبة جداً	E13	لأنهم يتبدلون في الكلمات
E14	نحتاج القاموس	E29	لأنهم يكتبون الكلمات والنحو بطريقة
E20	أحياناً أخطئ في الجمل	E22	لأننا نخطئ في الترتيب
E24	ليس عندي كلمات أعبر بها	E26	لأنني لا أفهم الكلمات

Tableau N° 13 : Réponses aux difficultés rencontrées.

Le tableau N°13 explique que les élèves ne savent pas exactement exprimer leurs difficultés en répondant juste que la langue est difficile ou qu'ils ne connaissent pas de mots pour écrire.

11. Lors de la production écrite, vous avez des difficultés à appliquer les règles de :

- orthographe conjugaison grammaire vocabulaire



	Effectifs	Pourcentage %
Orthographe	9	35%
Conjugaison	5	19%
Grammaire	5	19%
Vocabulaire	7	27%
Total	26	100%

Figure N° 21 : La difficulté d'application des règles de la langue.

La figure N°21 présente les difficultés d'application des règles (orthographe, conjugaison, grammaire, vocabulaire). Les élèves déclarent avoir des difficultés à appliquer : à 35% (Six élèves) les règles d'**orthographe**, à 19% (cinq élèves) les règles de **conjugaison**, à 19% (5 élèves) les règles de **grammaire**, et à 27% (7 élèves) les règles de **vocabulaire**.

Expliquez ?

Élève	Réponses	Élève	Réponses
E1	<input type="checkbox"/> orthographe <input type="checkbox"/> conjugaison <input type="checkbox"/> grammaire <input type="checkbox"/> vocabulaire أني لا أتذكر القواعد بسهولة ولا أكتبها في الوقت	E2	<input type="checkbox"/> orthographe <input type="checkbox"/> conjugaison <input type="checkbox"/> grammaire <input type="checkbox"/> vocabulaire الصعوبة في الصيغة اسم و فعل وصيغة
E3	<input type="checkbox"/> vocabulaire لأنني لا أعرف كتابة كلمات لأنني لا أعرف تصريف الأفعال	E4	<input type="checkbox"/> grammaire <input type="checkbox"/> vocabulaire لا أفهم بعض الكلمات الرئيسية لأنني أفهم بعض الكلمات
E5	<input type="checkbox"/> vocabulaire في تصريف الأفعال ليس التصريف	E6	<input type="checkbox"/> grammaire <input type="checkbox"/> vocabulaire صعباً لأنها تأتي الكلمة غير معلومة لكن أسهل العملية وتفهمها ولا تتعب
E7	<input type="checkbox"/> vocabulaire لأنني لا أعرف كتابة الكلمات	E13	<input type="checkbox"/> grammaire <input type="checkbox"/> vocabulaire لا أفهم التبديل بين الكلمات ولا أفهم تصريف الأفعال
E18	<input type="checkbox"/> orthographe الوقت	E19	<input type="checkbox"/> grammaire <input type="checkbox"/> vocabulaire عند الكتابة أخطئ في الأفعال والصفات والظروف
E20	<input type="checkbox"/> conjugaison لأنني لا أعرف الأفعال	E24	<input type="checkbox"/> conjugaison <input type="checkbox"/> vocabulaire لا أعرف أن أكتب الأفعال
E25	<input type="checkbox"/> grammaire الصعوبة في الكتابة	E26	<input type="checkbox"/> grammaire <input type="checkbox"/> vocabulaire كأنني أخطئ في كتابة بعض الكلمات كما أنني أخطئ في كتابة الحورف.

Tableau N°14 : Réponses aux difficultés des règles.

D'après le tableau N° 14, nous pouvons dire que le problème qui se pose c'est un problème de mémoire à long terme, car ils ont complètement oublié les règles. Nous pouvons faire un lien avec le manque de pratique de ces règles jusqu'au jour de la production écrite : c'est en fait un manque de systématisation des règles par la pratique récurrentes qui aide à ancrer des mécanismes dans la mémoire à long terme.

12. Pendant votre rédaction qu'est-ce qui vous manque ?

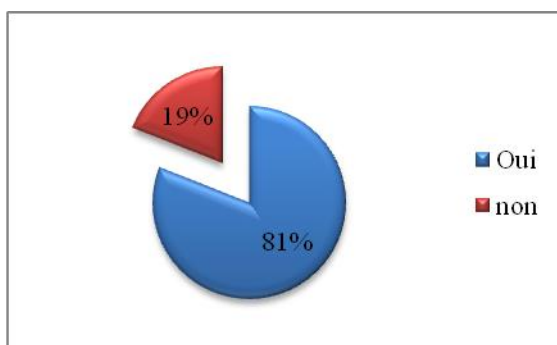
Le tableau N°15 présente les réponses à cette question ouverte :

Élève	Réponses	Élève	Réponses
E1	أحتاج إلى بعض الوقت	E2	أحتاج إلى التعمير الاسم وفعل وصفه وصفة
E3	أنا أحتاج الوقت	E4	أحتاج التوكيد والزيادة والوقت
E5	أحتاج الأفعال والأسماء وأحتاج قاموس عربي	E6	أحتاج صوبى والفاعب والكملو لأمد الإجابات كلها
E7	أحتاج التوكيد والتكرار	E13	أحتاج الوقت والتوكيد والتكرار
E19	أحتاج التوكيد والتكرار والتعجب والتذم	E23	أحتاج التوكيد والتكرار والتعجب والتذم
E24	أحتاج في الجملة الاسم وفاعل ومفعول به	E25	أحتاج التوكيد والتكرار
E26	أحتاج التوكيد والتكرار والتعجب والتذم		

Tableau N° 15 : Les besoins langagiers au moment de la rédaction.

A partir du tableau qui précède, nous pouvons dire que les élèves ont besoin de temps parce que le durée souligné ne soufi pas, et ils besoin aussi de dictionnaire pour défini et comprendre les mots difficiles, et ils éprouvent le besoin de rappel des leçons passées qui traites des compétences linguistiques qu'ils ont déjà étudié.

13. En dehors des séances de production écrite, vous avez déjà produit des écrits lors de différentes activités de la séquence. (Durant les activités de langue).

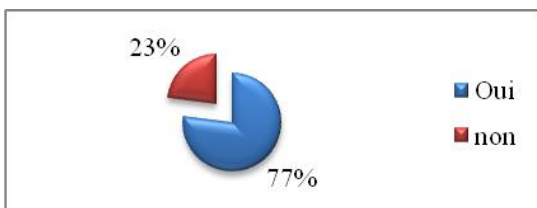


	Effectifs	Pourcentage %
Oui	21	81%
non	5	19%
Total	26	100%

Figure N° 22 : L'écrit hors de la séance de la production écrite.

La figure N°22 présente le pourcentage des élèves à la question n°13. 21 élèves (81%) écrivent en dehors de l'activité de la production écrite, et (5) élèves d'un pourcentage de (19%) ne font pas l'écrit mais seulement dans la séance. Ce qui laisse dire que la majorité des élèves écrivent en français mais n'écrivent pas selon les normes demandées étant donné que pour la majorité ce sont des écrits sur les réseaux sociaux ou sms.

14. Est-ce que vous utilisez ce que vous connaissez à propos de la construction d'une phrase simple (sujet, verbe, complément) quand vous écrivez une phrase.



	Effectifs	Pourcentage %
Oui	20	77%
non	6	23%
Total	26	100%

Figure N° 23 :L'utilisation des connaissances.

La figure N°23 montre d'une part, que 77% (20 élèves) utilisent leurs connaissances à propos de la construction d'une phrase simple, parce que c'est facile ils font beaucoup de pratique. D'autre part, 23% (6 élèves) oublient les règles de grammaire donc ils ne les utilisent pas.

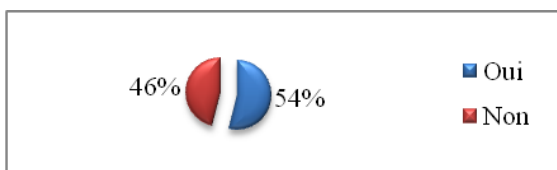
Comment vous utilisez vos connaissances de la construction d'une phrase ?

Élève	Réponses	Élève	Réponses
E1	كان الجملة بدون اسم وفعل ومفعول به	E2	أستخدم في الجملة اسم وفعل ومفعول به
E3	لأنني لا أعرف كتاب الاسم ولا غير ثم تعرفت على	E4	لا أعرف كتاب الاسم ولا غير ثم تعرفت على
E5	لكن يعطيني معنى صحيح مع بعض	E6	أبدأ بـ يسو جـ وبعده الفاعل وبعده المفعول
E7	الذي هو كـ بعد فعل	E8	أبدأ بـ لأن يسو جـ في بداية الجملة
E12	الإنشاء صعبة	E14	يكون في البداية وحده بالجملة
E19	فإننا نستخدمها وهو يـ نكتب كـ	E24	لأن الاسم مع فعل وفعل أيضاً مع مفعول
E25	فإننا نستخدمها وهو يـ نكتب كـ	E26	كانت الجملة بدون اسم وفعل ومفعول

Tableau N°16 : Réponses à l'utilisation des connaissances.

A partir des réponses données à propos de la manière d'utilisation des connaissances relatives à la construction de la phrase, nous pouvons dire que les règles de construction de la phrase sont mémorisées mais les élèves ont du mal à les transférer.

15. Est-ce que c'était difficile pour vous ? Oui Non



	Effectifs	Pourcentage %
Oui	14	54%
Non	12	46%
Total	26	100%

Figure N° 24 : Les difficultés de construction de phrase.

Les réponses des élèves sont mitigées car pour la moitié des élèves la construction de la phrase est difficile alors que pour l'autre moitié c'est facile.

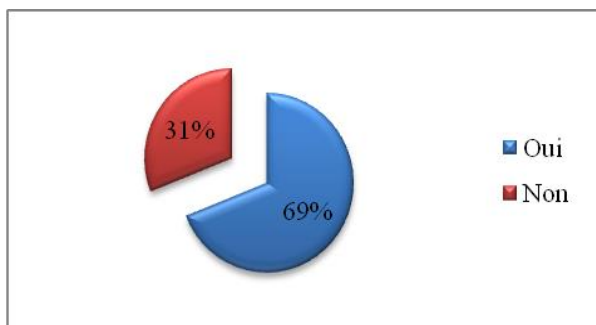
Pourquoi c'est facile ou bien difficile ?

Élève	Réponses	Élève	Réponses
E1		E2	
E3		E4	
E6		E7	
E9		E12	
E14		E19	
E20		E24	
E25		E26	

Tableau N°17 : Réponses à la difficulté de construction d'une phrase.

Le tableau N°17 montre que la majorité des élèves 14 élèves d'un pourcentage de 54% répondre par « oui », trouve que c'est facile parce que la règle claire et simple pour l'appliquer dans la rédaction, 12 élèves d'un pourcentage de 46% répondre par « non » parce que c'est difficile. Ils n'ont pas capable de construis un phrase simple avec un sujet, verbe, compliment.

16. Vous utilisez la boîte à outil accompagnée dans la consigne? Oui Non



	Effectifs	Pourcentage %
Oui	18	69%
Non	8	31%
Total	26	100%

Figure N° 25 : L'utilisation de la boîte à outil.

Selon la figure N°25, les trois quart des élèves déclarent utiliser la boîte à outil inscrite dans la consigne de production écrite.

Pourquoi vous n'utilisez pas/utilisez la boîte à outil ?

Élève	Réponses	Élève	Réponses
E1	Non كانت بطيئة عندي	E2	Oui نستخدم جدول المساعدة أستخرج منه
E5	Non لأنه يساعدني في الأفعال والأسماء	E6	Non جدول المساعدة لا يجد الكلمات
E7	Non لا تصعب الله طويلا شيئا له	E9	Oui لأنه يجد كلمات مقابلة لما نحتاجه
E14	Non لا تصعب عندي في تركيب الجمال	E19	Oui الجدول يساعد لأنه مفيد في الفهم والفقرات
E20	Non الجدول يساعدني في الأفعال والأسماء	E24	Non لأنه يساعدنا على كتابة الفقرة
E25	Non لا يصعب عندي في إيجاد الكلمات	E26	Non لأنه يساعدني في إيجاد الكلمات المناسبة

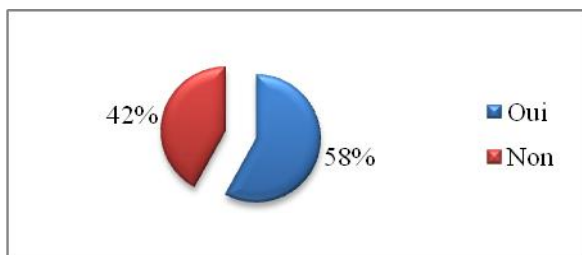
Tableau N°18: Réponses à l'utilisation de la boîte à outil

Le tableau N°18 présente les réponses des élèves à la question N°16. La majorité des élèves 18 d'un pourcentage de (69%) ont répondu par « oui » ils utilisent la boîte à outil parce que il aide les élèves de trouver les mots nécessaires. (8) élèves d'un pourcentage de (31%) ont répondu par « non » ils n'utilisent pas la boîte à outil.

17. Etablissez-vous un plan avant d'écrire ?

Oui

Non



	Effectifs	Pourcentage %
Oui	15	58%
Non	11	42%
Total	26	100%

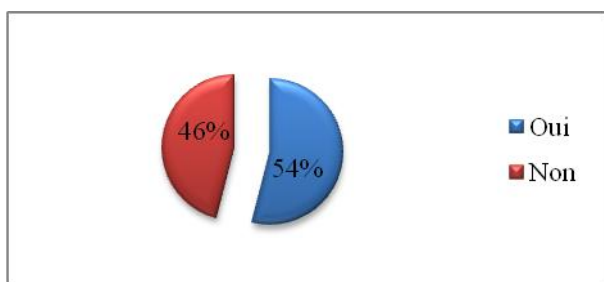
Figure N° 26 : La planification de la production écrite.

La figure N°26 présente le pourcentage de réponse des élèves à la question. 15 élèves d'un pourcentage de (58%) répondent par « oui », ils établissent un plan avant l'écriture. 11 élèves d'un pourcentage de (42%) répondent par « non », ils n'établissent pas un plan.

18. Pensez-vous d'abord à l'oral avant d'écrire ?

Oui

Non



	Effectifs	Pourcentage %
Oui	14	54%
Non	12	46%
Total	26	100%

Figure N° 27 : réfléchir à l'oral avant d'écrire

Les réponses des élèves sont mitigées car la moitié des élèves déclarent penser avant d'écrire alors que l'autre moitié déclare que non.

Comment exprimez-vous oralement ou par écrit ?

Élève	Réponses	Élève	Réponses
E1	<p>الاولى قبل الكتابة ؟ <input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non</p> <p>أعبر شفويا كمي؟ أكتب اوليا</p>	E2	<p><input type="radio"/> Oui <input checked="" type="radio"/> Non</p> <p>الاولى قبل الكتابة ؟ <input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non</p> <p>قبل ان اكتب اخطط شفويا</p>
E3	<p><input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non</p> <p>أعبر شفويا ثم أكتب</p>	E5	<p><input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non</p> <p>أعبر شفويا ثم أكتب</p>
E6	<p>أكتب بدون تعبير شفوي لكي لا</p>	E8	<p>أعبر من اوليا ثم اكتب</p> <p>أعبر من اوليا ثم اكتب</p>
E9	<p>الاولى قبل الكتابة ؟ <input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non</p> <p>أعبر شفويا ثم أكتب</p>	E19	<p>18. Pensez-vous d'abord à l'oral avant d'écrire ? <input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non</p> <p>أعبر شفويا ثم أكتب</p>
E20	<p><input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non</p> <p>أعبر شفويا ثم أكتب</p>	E24	<p><input checked="" type="radio"/> Oui <input type="radio"/> Non</p> <p>أعبر شفويا ثم أكتب</p>
E26	<p>أعبر من اوليا ثم اكتب</p> <p>أعبر من اوليا ثم اكتب</p>		

Tableau N°19 : Réponses aux penser de l'oral à l'écrit.

Le tableau N°19 présente le pourcentage des élèves à la question N°18. 14 élèves d'un pourcentage de (54%) répondent « oui » ils pensent d'abord à l'oral avant d'écrire. Ils aiment la présentation de ses aides et sentiment oralement avant de l'écrire. 12 élèves d'un pourcentage de (46%) répondent « non », ils ne pensent pas à l'oral avant d'écrire parce qu'il prend de temps. Ils écrivent directement le texte sans même pas de réflexion.

19. Utilisez-vous le brouillon ?

Oui

Non

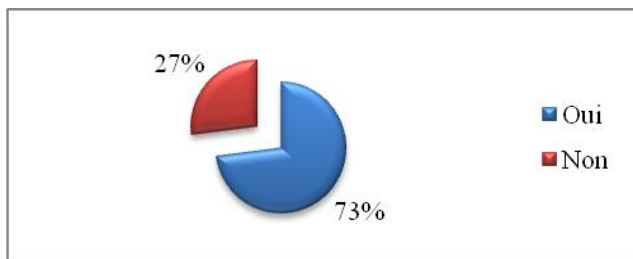
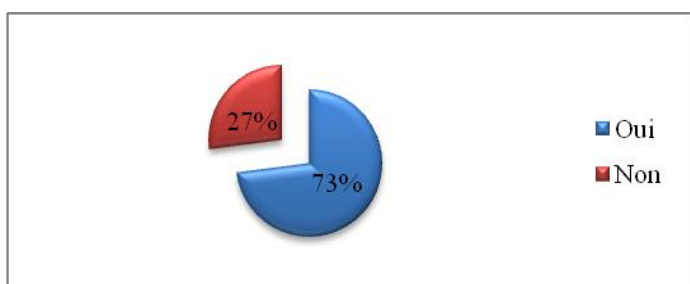


Figure N° 28 :L'utilisation de brouillon

La figure N°28 présente le pourcentage des élèves à la question N°19. 19 élèves d'un pourcentage de (73%) ont répondu par « oui » ils utilisent le brouillon pendant l'activité de la production écrite. (7) élèves d'un pourcentage de (27%) ont répondu par « non »ils n'utilisent pas le brouillon.

20. Vous révisiez votre rédaction avant de la ramener par l'enseignante? Oui Non



	Effectifs	Pourcentage %
Oui	19	73%
Non	7	27%
Total	26	100%

Figure N° 29 : La révision de la production écrite

Le Figure N°29 présent le pourcentage de la réponse des élèves à la question N°20. La majorité des élèves (19) d'un pourcentage de 73% ont répondu « oui », ils révisent leurs rédactions avant de la ramener par l'enseignante. Et 7 élèves d'un pourcentage de (27%) ont répondu par « non », ils ne révisent pas leurs rédaction.

III.4. Conclusion partielle

Dans ce chapitre qui termine le cadre pratique de notre mémoire de recherche, nous pouvons conclure pour dire que l'écriture pour les élèves est une activité moyennement difficile. Ces constatations sont perceptibles à à travers le questionnaire et les grilles d'auto-évaluation et les notes de la production écrite. Les élèves ont exprimé le problème qu'ils ont à transférer leurs connaissances lors de la rédaction. A partir des réponses obtenues, l'écriture est une activité moyenne et pour les autres elle est difficile. Durant la rédaction, les élèves travaillent leurs plans de rédaction selon les exemples, mais le problème qui se pose après est celui de suivre un processus de rédaction qui commence par la planification jusqu'à la rédaction finale. Le problème de manque de bagage linguistique pour réussir leurs rédactions a été aussi souligné par les élèves. En nous inspirant du modèle de Hayes et Flower (1980), nous pouvons situer le problème de transfert de connaissances au niveau de la planification qui est une étape nécessaire pour la réalisation de la tâche d'écriture. Le contexte et l'environnement (les connaissances déjà acquises, destinataire...) de l'élève jouent le rôle principale dans leur réaction, car il englobe les processus cognitifs le mémoire à long terme, et le mémoire de travail. Intégrer le modèle de Hayes & Flower (1980) dans le contexte scolaire pourrait constituer un outil pour l'appropriation d'une démarche permettant d'améliorer les compétences des élèves à l'écrit.

Conclusion générale

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit et s'intéresse spécialement aux problèmes rencontrés par les élèves pendant la production écrite.

En effectuant cette recherche, notre objectif était d'identifier le problème de transfert des connaissances linguistiques chez les élèves de 5^{ème} AP.

La production d'un texte est une activité complexe qui requiert de la part des apprenants les connaissances existantes dans la mémoire, une maîtrise des règles qui régissent la cohérence du texte, et une maîtrise des connaissances concernant les processus et les stratégies rédactionnels.

La problématique autour de laquelle est basé ce travail de recherche est : en production écrite, quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves qui ont déjà étudié des éléments de la langue nécessaires pour écrire ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons jugé utile de suivre les étapes suivantes : dans le premier chapitre de la partie théorique, nous avons essayé de suivre l'évolution logique de la place de l'écrit et la production écrite et la psychologie cognitive à travers les définitions, ainsi que la présentation des processus, les stratégies rédactionnels et les modèles de production écrite. Dans le deuxième chapitre nous avons identifié le transfert des connaissances et ses différentes appellations, ensuite nous avons parlé de la dynamique de transfert et de mobilisation des connaissances lors de la production écrite.

Dans la partie pratique de notre recherche, nous avons travaillé sur les compétences langagières des élèves, puis nous avons proposé aux élèves de rédiger un texte afin de mettre le point sur les problèmes qu'ils éprouvent face à la tâche de l'écrit afin de confirmer l'existence de ces problèmes. Nous nous sommes basée sur l'analyse d'un questionnaire pour construire une idée sur les représentations à propos de l'écrit, la production écrite et le problème de transfert de connaissances. L'analyse des données a mis la lumière sur les bons résultats lors des activités de langue à propos des compétences linguistiques requises pour la tâche finale d'écriture et les résultats négatifs à propos de ces mêmes compétences au niveau de la production écrite. Ceci nous a permis de constater que les élèves oublient toujours pendant la rédaction d'appliquer les règles de la langue et ne réactivent pas les connaissances emmagasinées dans leur mémoire : ce qui confirme l'existence d'un sérieux problème de

transfert de connaissances chez nos élèves. L'analyse des données du questionnaire administré aux élèves, nous a permis, également, de mettre le doigt sur le problème de systématisation des connaissances linguistiques acquises en raison de la rareté d'utilisation de ces connaissances jusqu'au jour de la séance de production écrite. Effectivement, à partir de ce questionnaire nous avons constaté que pour les élèves, l'écriture en français est une activité plaisante mais ils n'ont pas capables de réaliser la tâche sans difficulté parce qu'ils n'écrivent pas souvent à cause de la rareté des activités qui leur fait oublier les apprentissages réalisés.

Enfin, nous pensons modestement que le travail que nous avons effectué répond à notre problématique de départ à propos du problème de transfert des connaissances et situe ce problème au stade de la planification au niveau de laquelle l'élève devrait être capable de réinvestir ses connaissances pour réaliser une tâche d'écriture : chose à laquelle il faut sérieusement s'intéresser dans toute recherche futur afin d'améliorer les compétences d'écriture des élèves de 5^{ème} Année Primaire.

Références bibliographiques

1. OUVRAGES

- ALAMARGOT (D), CHANQUOY (L), E. Hermes(2002). Les modèles de rédaction de textes. Dans . *Production du langage : traité des sciences cognitives*, Paris.
- Annie Presseau· Mariane Frenay, (2004) LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES : QUELS PR2SUPPOS2S ? QUELLES IMPLICATIONS Pédagogiques ? Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir (C.09 .P270).
- BOUCHARD,(2004) Didactique du lexique : contextes démarches supports. Le Français dans le monde.
- Ministère de l'éducation nationale, mon livre de français 5e AP, O.N.P.S, 2016-2017.
- 10MARTINEZ Pierre, *la didactique des langues étrangères*, coll " Que sais-je ?", Paris, 2006.
- REUTER Yves, (1996) Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture, Paris.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Les Éditions Logiques.

2. DICTIONNAIRES

- CUQ Jean-Pierre, (2003) Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, CLE, international, Paris.
- CUQ Jaune Pierre et GRUCA Isabelle, (2005) *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, presse universitaire de Grenoble, France.
- DUBOIS.J, (1994) Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ; paris: Larousse, coll., trésors du français.
- Larousse,(2012).Larousse dictionnaire de français.
- Le Rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université par *Suzanne-Geneviève Chartrand* (page 08)Barré-De Miniac (éd.1996
- LAROUSSE dictionnaire
- Moirand. Sophie,(1979),situation d'écrit. compréhension, production en français langue étrangère. Paris .
- MARTINEZ, Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Que sais-je ?,2004
- Manuel scolaire, 5ème AP, office national des publications scolaires,2019/2020
- Programme de français, 5ème AP, Janvier, 2009.
- ROBERT, (1997). *Dictionnaire de la langue française, le Robert*, Paris,
- Jean pierre, (2008), Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris: Edition ophrys.

- Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Montréal: Éd. Logiques.

3. ARTICLES :

- Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial
Site <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1995-v21-n1-rse2277/502005ar/>.
- De la lecture à l'écriture : Pour un réinvestissement des connaissances de lecture en écriture
<http://www.ijias.issr-journals.org/>.
- *ESPERET (1995), Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite :*
<http://www.ac-monpellier.fr>.
- Expression écrite : stratégies pour développer le savoir écrire :
<https://www.taalecole.ca/expression-ecrite/>.
- Hayes, J., Flower, L., Schriver, K., Stratman, J. et Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (dir.), *Reading, writing and language learning: Advances in applied psycholinguistics* (Volume II) (p. 177-240). Cambridge, UK: Cambridge Université Presse.
- RÉÉCRIRE À L'ÉCOLE, POUR PENSER ET APPRENDRE Joubaire Claire (2018). (Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre. Dossier de veille de l'IFÉ, n°123, mars. Lyon : ENS de Lyon.
- Stratégie Didactique en Production Ecrite et le Fonctionnement de la Mémoire de Travail chez les Adultes* Site
https://france.tabrizu.ac.ir/article_8926_0.html?lang=fr&fbclid=IwAR35StMh5WetcrIG2CqpVFWTHKcNsm8qEK7DqmRKjPjOT3SG_3mIxhyHZpk

4. SITOGRAPHIES

- Groupe EVA, idée pédagogique : patrimoine éducatif ? [En ligne], disponible sur Books. Google. Dz, consulté le 04/03/2021.
<https://books.openedition.org/purh/11663>.
- Programmes d'études en FL2 (1997): < <http://www.edu.gov.mb.ca>>
- Wikipédia transfert des connaissances :
https://fr.wikipedia.org/wiki/Transfert_de_connaissances.

Annexes

Questionnaire dédié aux élèves de 5^{ème} année primaire concernant les difficultés rencontrées lors de la production écrite

Cher(es) élève(s),

Cette enquête est menée dans le cadre d'un mémoire pour l'obtention d'un master en didactique. Ce questionnaire vise à étudier les différents problèmes de transfert de connaissances que vous rencontrez lors de l'activité de production écrite.

Nous vous remercions de votre collaboration !

1. Votre âge ? [10-12] [12-14] [14-15]
2. Votre moyenne en français ? [3-5] [5-7] [7-10]
3. Aimez-vous écrire en français ? Oui Non

Pourquoi ?.....

4. Vous écrivez en français en classe seulement ? Oui Non

Où ?.....

5. Préférez-vous ?
 la production écrite la production orale ?

Pourquoi ?

6. Comment trouvez-vous la séance de production écrite ?
 Plaisante ennuyante

7. L'explication que je fais, vous aide ? Oui Non

Comment ?.....

8. Vous comprenez ce qui est demandé dans la consigne? Oui Non
9. Au niveau de quel projet avez-vous préféré écrire ?
 Projet 01 Projet02 Projet03

Pourquoi?.....

10. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez le plus souvent pendant votre rédaction?
 Compréhension de la consigne Nature du thème traité
 Grammaticale Vocabulaire

Expliquez ?.....

11. Lors de la production écrite, vous avez des difficultés à appliquer les règles de :
 Orthographe conjugaison
 Grammaire vocabulaire

Expliquez ?.....

12. Pendant votre rédaction qu'est-ce qui vous manque ?

13. En dehors des séances de production écrite, vous avez déjà produit des écrits lors de différentes activités de la séquence. (Durant les activités de langue).

Oui Non

14. Est-ce que vous utilisez ce que vous connaissez à propos de la construction d'une phrase simple (sujet, verbe, complément) quand vous écrivez une phrase

Oui Non

Comment ?.....

15. Est-ce que c'était difficile pour vous ? Oui Non

Pourquoi?.....

16. Vous utilisez la boîte à outil accompagnée dans la consigne?

Oui Non

Pourquoi ?.....

17. Établissez-vous un plan avant d'écrire ?

Oui Non

18. Pensez-vous d'abord à l'oral avant d'écrire ? Oui Non

Comment ?.....

19. Utilisez-vous le brouillon ? Oui Non

20. Vous révisez votre rédaction avant de la ramener par l'enseignante?

Oui Non

Résumé

Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'écrit prend une place importante dans le système scolaire (compréhension/production) notamment pour le français langue étrangère. En tant qu'enseignante de français au cycle primaire, nous avons constaté qu'après toutes les activités linguistiques du projet (séquences), les apprenants arrivent à la finalité (production écrite) avec de grandes difficultés. En effet, alors que les élèves réussissent moyennement au niveau des activités linguistiques lors des séquences du projet, ils éprouvent des problèmes à transférer leurs connaissances pendant la production écrite. Nous proposons à travers cette recherche d'éclairer ce problème de transfert de connaissances afin de comprendre où réside la faille.

Mots clés : production écrite, compétence scriptural, connaissance, compétence finale, transfert.

الملخص

في تعليم/ تعلم اللغات الأجنبية، للكتابة مكانة هامة في النظام المدرسي (الفهم/ الإنتاج)، خاصة باعتبار اللغة الفرنسية لغة أجنبية. كمدرس للغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية، لاحظنا أنه بعد كل الأنشطة اللغوية للوحدة (التسلسل)، يصل المتعلمون إلى النهاية (الإنتاج الكتابي) بصعوبات كبيرة. في الواقع، نلاحظ نجاح التلاميذ بشكل معتدل في الأنشطة اللغوية خلال تسلسل المشروع، لكنهم يواجهون مشاكل في نقل معرفتهم أثناء الإنتاج الكتابي. نقترح من خلال هذا البحث إلقاء الضوء على مشكلة نقل المعرفة هذه لفهم مكان الخلل.

الكلمات المفتاحية : التعبير الكتابي، الكفاءة الكتابية، المعرفة، الكفاءة النهائية، النقل المعرفي.

Abstract

In the teaching/learning of foreign languages, writing takes an important place in the school system (comprehension/production), especially for French as a foreign language. As a primary school French teacher, we have noticed that after all the language activities of the project (sequencing), learners reach the end (written production) with great difficulty. In fact, while pupils are moderately successful in language activities during the project sequence, they have problems imparting their knowledge during written production. Through this research, we propose to shed light on this problem of knowledge transfer to understand the location of the defect.

Keywords: written production, scriptural competence, knowledge, final competence, transfer.