



Université Ahmed Draya -Adrar  
Faculté des Lettres et des Langues Étrangères  
Département de français

## **MEMOIRE DE MASTER**

Mémoire de fin d'étude pour l'obtention du diplôme de Master  
Option : Didactique du FLE

**Intitulé**

*La production écrite chez les élèves en difficultés :  
motivations et solutions.*

*Cas des apprenants de la 5<sup>ème</sup> année primaire.*

**Ecole Ibn-Khaldoune - Adrar**

Réalisé par : M<sup>me</sup> **Lila LARKECHE (CHAIBI)**

Sous la direction de M<sup>me</sup> **Wahiba BELHADJ**

**Soutenu publiquement devant les membres de jury**

**La présidente :** M<sup>me</sup> *Fatima KEBAILI*

**L'examineur :** M<sup>r</sup> *Sid Ahmed KHELLADI*

**Le rapporteur :** M<sup>me</sup> *Wahiba BELHADJ*

*Année universitaire : 2016-2017*

## REMERCIEMENTS

*Je tiens à exprimer mes remerciements et toute ma gratitude aux membres du jury, pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.*

*Je tiens à remercier mon encadreur, **madame Ouahiba BELHADJ**, pour son soutien constant, ses conseils utiles, son aide efficace et son aimable disponibilité tout au long de cette recherche et sans elle je n'aurais pu réaliser ce mémoire. Je tiens à lui exprimer ma reconnaissance la plus profonde.*

*Un grand merci aux enseignants du département de français de l'université d'Adrar pour leurs aides et leurs encouragements, surtout **M<sup>elle</sup> C. TALEB**.*

*Mes remerciements iront à toutes les personnes proches qui m'ont soutenue pendant cette période de recherches, ainsi que tous ceux sur qui j'ai pu compter à un moment donné, et qui ont une part dans la réalisation de ce mémoire.*

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

**MERCI**

## *Dédicaces*

*À l'homme de ma vie, mon exemple éternel, mon soutien moral et source de joie et de bonheur, celui qui s'est toujours sacrifié pour me voir réussir, **mon adorable mari**, pour sa gentillesse, son sourire, ses conseils, son aide et son amour.*

*À la lumière de mes jours, la source de mes efforts, la flamme de mon cœur, ma vie et mon bonheur **mes enfants chéris**, Merci pour leurs soutient avec une grande affection tout au long de cette étude.*

*À ma famille, mes parents, mes frères et sœurs, à ma belle famille mes proches de m'avoir soutenue pendant la réalisation de ce mémoire.*

*À mon directeur Mr BAHMED, à mes collègues de travail, les enseignantes et enseignants, surtout Mr A. SID AMAR, Mr M. MESSAOUDI et Mr A.SOUDI de l'école Ouled Ahmed - Adrar.*

*À Rosa et Hanane pour leurs amitiés, leurs encouragements, leurs soutiens et leurs aides pendant la réalisation de ce travail.*

*À tous les étudiantes et les étudiants de ma promotion, sans citer des noms. Que chacun trouve à travers ces lignes ma sincère amitié.*

*À tous mes amis(es).*

*Et à tous ceux qui m'aiment.*

## Résumé

Notre mémoire s'inscrit dans le cadre de l'analyse des productions écrites des élèves du primaire algérien. Cette analyse porte plus exactement sur leurs capacités à manipuler les structures morphosyntaxiques pour produire un texte.

La recherche que nous avons entreprise a eu pour objectif de savoir les difficultés scolaires et les pratiques des enseignants dans la résolution de cette problématique en 5<sup>ème</sup> année primaire.

Les difficultés ressenties par l'apprenant de langue étrangère en production écrite nous ont conduite à la mise en pratique d'un différent modèle d'enseignement qui consistait à mettre en œuvre une démarche pouvant assembler d'un côté les besoins d'une pédagogie de l'écriture avec centrage sur l'apprenant, d'un autre côté l'usage de nouveaux outils procurant motivation à l'apprenant avec la présence parfaite de l'enseignant en classe.

Les apprenants manifestent une motivation intéressante envers la maîtrise de cette compétence, malgré que le rôle de la famille est quasi absente dans leur scolarité, qui est parmi les facteurs à considéré comme élément maître pour la réussite scolaire.

**Mots clés : production écrite, difficultés, motivation, réussite scolaire.**

## المخلص

تندرج هذه المذكرة ضمن تحليل التعبير الكتابي للمتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي، ونهتم بدراسة مدى إمكانياتهم في التحكم في الممارسات اللغوية على مستوى النحو والصرف وقد أتاحت لنا هذه الدراسة الإلمام بالصعوبات التي يتلقاها المتعلم على هذا المستوى.

الصعوبات التي يشعر بها المتعلم خلال التعبير الكتابي باللغة الفرنسية قادت بنا لتطبيق وتنفيذ طرق تعليمية، بتجميع الحاجة إلى الكتابة والتمحور على الدارس من جهة، ومن جهة أخرى استعمال أدوات جديدة لتحفيز التلميذ مع حضور كامل وإيجابي للمدرس داخل القسم.

إن التلاميذ أظهروا دافعية مهمة من أجل التمكن من هذا النشاط، رغم أن دور الأسرة تقريبا منعدم في متابعة تعليمهم و هي التي تعتبر مصدرا وعاملا مهما لنجاح المدرسي.

**كلمات البحث: التعبير الكتابي، الصعوبات، الدوافع، التحصيل الدراسي.**

## Abstract

Our thesis is part of the analysis of the written productions of Algerian elementary school pupils. It deals more precisely with their ability to manipulate morphosyntactic structures to produce a text.

The research we have undertaken aimed at knowing the scholastic difficulties and practices of teachers in solving this problem in the 5th class of elementary school.

Difficulties experienced by the foreign language learner in written production led us to practice a different teaching model .This model consisted in implementing an approach being able to assemble on a side the needs for pedagogy of the writing with centering on learner, and on the other side the use of new tools which can provide motivation to the learnerwith the presence of the teacher in class.

Learners have an interesting motivation for mastery of this skill, although the role of the family is almost absent in their schooling, which is one of the factors considered as a key of school success.

**Keywords: written production, difficulties, motivation, school success**

## Tables des matières

<b>Introduction générale</b> .....	<b>01</b>
<b>CHAPITRE I : L'écrit et la production écrite</b>	
<b>1- L'écrit en FLE</b> .....	<b>06</b>
1-1 Qu'est ce que l'écriture? .....	<b>06</b>
1-2 Le rapport entre: Lecture/Ecriture .....	<b>07</b>
<b>2- La production écrite</b> .....	<b>09</b>
2.1 L'enseignement de la production écrite en Algérie .....	<b>10</b>
<b>3- Les modèles de production écrite</b> .....	<b>11</b>
3-1 Le modèle linéaire .....	<b>11</b>
3-2 Les modèles non linéaires ou modèles cognitifs .....	<b>12</b>
3.2.1 Le modèle de Hayes & Flower (1980) .....	<b>13</b>
3.2.2 Le modèle de Flower & Hayes (1981) .....	<b>15</b>
3.2.3 Le modèle de Hayes (1996) .....	<b>15</b>
3.3 Le modèle de production écrite en langue seconde .....	<b>17</b>
3.3.1 Le modèle de Moirand .....	<b>17</b>
<b>Chapitre II : Les difficultés en production écrite et la motivation des apprenants</b>	
<b>1. Les difficultés en écriture chez les apprenants</b> .....	<b>18</b>
1.1 Comment repérer les élèves ayant des difficultés en production écrite .....	<b>19</b>
1.2 les besoins d'un élève en difficultés lors de la séance de production écrite ....	<b>19</b>
<b>2. La motivation des apprenants</b> .....	<b>23</b>
2.1 Qu'est ce que la motivation? .....	<b>23</b>
2.2 La motivation et la réussite .....	<b>24</b>
2.3 La motivation scolaire .....	<b>25</b>
2.3.1 Le modèle de motivation en contexte scolaire selon Viau .....	<b>25</b>
2.3.2 Les déterminants de la motivation scolaire .....	<b>26</b>
2.3.3 Les indicateurs de la motivation scolaire .....	<b>26</b>
<b>Chapitre III : Méthodologie du travail et analyse des résultats</b>	
<b>1. Description du corpus et méthodologie de travail</b> .....	<b>28</b>
<b>1.1 Sujets de l'enquête et corpus</b> .....	<b>28</b>
1.1.1 Présentation de l'établissement « l'Ecole Ouled Ahmed – Timi/Adrar »...	<b>28</b>
1.1.2 Sujets enquêtés/ Le contexte .....	<b>29</b>
1.1.3 Les conditions des apprenants enquêtés de 5 <sup>ème</sup> AP .....	<b>29</b>
.	
<b>1.2 Description du corpus (les productions écrites)</b> .....	<b>30</b>
<b>2. Outils</b> .....	<b>31</b>
2.1 Le questionnaire .....	<b>31</b>
<b>3. Protocole</b> .....	<b>32</b>
<b>4. Les difficultés rencontrées</b> .....	<b>33</b>
4.1 Auprès des apprenants .....	<b>34</b>

4.2 Auprès des parents des élèves .....	34
4.3 Moyens et techniques .....	34
<b>5. Méthodes d'analyse utilisées .....</b>	<b>35</b>
<b>I. Analyse et interprétation des résultats .....</b>	<b>35</b>
<b>1. Description et analyse des questionnaires .....</b>	<b>35</b>
<b>2. Interprétation des résultats du questionnaire .....</b>	<b>41</b>
<b>3. Analyse du corpus productions écrites des apprenants .....</b>	<b>44</b>
3.1 Observation et analyse des productions écrites avant l'expérimentation .....	44
3.2 Description de la démarche au cours de l'expérimentation .....	46
3.3 Observation et analyse des productions écrites à la fin de l'expérimentation ....	48
3.4 Analyse des productions écrites .....	51
3.5 Classement des erreurs contenues dans les phrases relevées sur les productions écrites des apprenants .....	51
<b>4. Les causes des difficultés d'apprentissage .....</b>	<b>54</b>
<b>5. Des propositions de remédiation .....</b>	<b>56</b>
5.1 Rôle et responsabilités de l'enseignant et des élèves .....	57
5.2 Suggestions pour aider les élèves ayant des difficultés en production écrite	58
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>60</b>
<b>Bibliographie</b>	
<b>Annexe</b>	

## Liste des tableaux et figures

### 1.1 Les tableaux

- Tableau 01 : présentation de l'établissement ..... 29

### 1.2 Les figures

- Figure 01 : Le modèle de Hayes & Flower (1980) ..... 15
- Figure 02 : Le modèle de Flower & Hayes (1996) ..... 16
- Figure 03 : Échelle continue de régulation, motivation intrinsèque et motivation extrinsèque ..... 24
- Figure 04 : Le modèle de motivation en contexte scolaire selon Viau ..... 26
- Figure 05 : les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève, Rolland Viau ..... 27

*''L'enfant n'a guère l'occasion d'écrire pour communiquer. À l'école, il écrit pour montrer qu'il sait écrire, qu'il a bien écouté ou bien compris. À la maison, il écrit pour s'entraîner à réussir les exercices scolaires. Il n'a pas de vrai destinataire. D'ailleurs, la preuve, c'est qu'on ne va jamais lui répondre, on va simplement le corriger.''* **Sylvain, professeur d'école**

(Tirer de l'ouvrage : Philippe MEIRIEU, Pourquoi est- il (si) difficile d'écrire ?, p20)



# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

## **Introduction générale**

La langue permet de transmettre des messages et de communiquer d'une manière efficace. Le but de l'enseignement du français langue étrangère est d'apprendre à écrire et communiquer dans cette langue, L'enseignement du FLE nécessite de déterminer les besoins des apprenants et les moyens didactiques dont dispose l'enseignant.

L'enseignant doit guider les apprenants, pour avoir une aptitude meilleure dans leurs apprentissages, grâce à des tâches différentes, difficiles et authentiques, afin de les mener à plus d'autonomie en classe et dans la société.

Le thème dans lequel s'inscrit notre travail de recherche, relève de la didactique de l'écrit en français langue étrangère (FLE). Pour conduire notre étude, nous avons choisi comme terrain d'analyse, le cycle primaire en Algérie.

Pour tenter de dévoiler les zones où résident les difficultés qui entourent le sujet, nous avons effectué des observations dans une classe de 5<sup>ème</sup> année primaire à l'école Ouled ahmed, wilaya d'Adrar, cela nous a permis de constituer notre corpus de productions écrites.

Notre recherche est basée sur une seule compétence d'acquisition de la langue française comme langue étrangère, la production écrite. Mais pourquoi nous intéresser à la production écrite? Il existe plusieurs raisons, mais nous retiendrons les plus pertinentes. D'abord parce que l'écriture représente une des quatre compétences langagières, qui sont: la compréhension orale, la compréhension écrite la production orale et la production écrite et qui, parfois, elle constitue un vrai obstacle chez les apprenants qui sont face à une phase d'initiation dans leur apprentissage. Tout au long de notre expérience en tant qu'enseignant de FLE, nous avons constaté chez nos apprenants, qu'ils manifestent et explicitent des erreurs linguistiques et textuelles lors d'une tâche scripturale. L'écriture en langue étrangère est une opération difficile autant pour l'enseignant que pour l'apprenant d'une langue étrangère, en l'occurrence du français langue étrangère (FLE).

La production écrite est une activité complexe chez les apprenants du français langue étrangère. Ecrire c'est exprimer des idées, des pensées ou des sentiments que l'on ressent. Pour faire une rédaction, il faut utiliser des symboles graphiques, de la grammaire et vocabulaire. L'acte d'écrire est une activité omniprésente en classe de FLE. L'enfant au primaire peut apprendre à écrire, peut exprimer des idées cohérentes, mais il faut l'orienter et le motiver.

La motivation est un facteur très important dans toutes les situations d'apprentissage et peut avoir un impact plus important quand il s'agit de situation d'apprentissage d'une langue étrangère. En classe, nous sommes souvent confronté à des situations motivantes ou au contraire décourageantes. Car ce qui motive certains élèves ne motive pas forcément les autres.

Donc, notre travail de recherche part du constat d'un manque de motivation, de connaissances et de compétences à la pratique de l'écrit en classe de langue. Nous avons choisi dans notre travail la compétence de la production écrite, parce qu'en classe de 5<sup>ème</sup> de l'école Ouled Ahmed –Adrar les apprenants trouvent des difficultés énormes pour faire une production écrite. Ils doivent fournir plus d'efforts pour réussir. Un encouragement de la part de leurs enseignants, la famille et l'entourage est nécessaire pour les motiver afin de maîtriser cette compétence.

De plus, la production écrite est une préoccupation majeure des enseignants, nous avons constaté que durant cette séance de la production écrite, les apprenants ont peur de rédiger. C'est une tâche difficile pour la plupart d'entre eux. L'enseignant est face à un obstacle, un blocage senti par les apprenants. Il doit collaborer avec eux et les guider pour avoir une aptitude meilleure dans les situations de production écrite.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons décidé de se concentrer sur la motivation en situation d'enseignement/apprentissage de l'écrit, et ce, pour le déblocage des apprenants pour leurs faciliter la tâche. L'apprenant doit sentir le sentiment de compétence, d'autonomie et doit avoir confiance en soi.

En tant qu'enseignant de français au primaire, notre objectif premier est la réussite des apprenants d'Adrar dans leurs apprentissages. Cela nous incite à mener cette recherche qui s'inscrit dans le vaste domaine de didactique et poser la problématique suivante : **Comment réduire les difficultés pour consolider et améliorer la production écrite chez les apprenants de 5 AP ?**

Cette question principale est en relation avec d'autres interrogations auxquelles nous devrions répondre dans notre recherche :

- Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite ?

- Quel modèle de production faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de la production écrite ?
- Quels sont les moyens à mettre en œuvre pour améliorer leurs motivations en production écrite ?

Face à ces questions, nous avons formulé les hypothèses de recherche suivantes : les apprenants de l'école Ouled Ahmed- Adrar, trouvent des difficultés dans la pratique de la production écrite en français langue étrangère parce que :

1. Ils ne possèdent pas les acquis linguistiques nécessaires pour réussir leurs productions écrites.
2. Ils ne sont pas motivés envers l'apprentissage du français langue étrangère parce que le milieu où ils vivent ne les aide pas.
3. La pédagogie différenciée et la pédagogie par projet réduisent les difficultés rencontrées par les apprenants durant la réalisation de leurs tâches et la remédiation pédagogique favorise des progrès en production écrite.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons choisi un échantillon d'apprenants dans la classe de 5<sup>ème</sup> année primaire à l'école Ouled Ahmed- Adrar pour répondre aux questions posées. Notre choix de cette classe d'examen n'était pas arbitraire, les apprenants de cette classe rencontrent diverses difficultés en langue française.

Etant donné, que l'objectif du travail est d'identifier les effets de l'entraînement renforcé et la motivation sur l'appropriation de la compétence de production écrite chez les élèves en difficultés d'apprentissages de 5<sup>ème</sup> année primaire. D'améliorer la compétence en production écrite chez les apprenants, les aider à surmonter leurs peurs d'écrire, les motiver et leurs faciliter la tâche en classe. Rédiger un petit texte, être motivé et avoir un sentiment de compétence et d'autonomie qui est très important pour un apprenant. Leur faire apprendre des techniques de production écrite pour arriver en fin de parcours d'apprentissage à produire des textes pour soi et pour autrui, sans difficultés et sans peurs d'écrire.

D'ailleurs, l'enseignement de la production écrite constitue une exploration de notre part en tant qu'enseignant ayant comme finalité d'identifier des possibles effets dans la progression de la production écrite chez nos apprenants.

Pour pouvoir atteindre notre objectif de recherche, nous sommes donc dans l'obligation de proposer un projet de rédaction pour les apprenants, les étapes du cycle d'écriture et de

réécriture, une correction collective des textes et la fabrication de nos instruments d'analyse et traitements de données seront dévoilés.

A cet effet, un premier chapitre est consacré à la définition de certains concepts, dans lequel nous ferons la connaissance de la didactique de l'écrit, les différentes conceptions de la production écrite, les modèles de rédaction. Dans le deuxième chapitre nous allons aborder les difficultés en production écrite et la motivation des apprenants.

Le troisième chapitre sera consacré à la description et l'analyse du corpus. Il consiste à l'étude de notre échantillon à l'école Ouled Ahmed, tout en citant le questionnaire posé aux enseignants, l'analyse et interprétation des résultats des productions des apprenants et la discussion générale de ces résultats. Et enfin, la remédiation afin de surmonter les difficultés.

Une étude descriptive est effectuée, cette dernière consiste à observer et à décrire les comportements des apprenants dans leur milieu qui est la classe, pour obtenir une vue d'ensemble et de présenter les écrits des apprenants. Ce type d'expérience descriptive est comme un précurseur qui précède la recherche quantitative et qualitative, elle vise l'obtention du plus grand nombre d'information sur le phénomène. L'étude descriptive est menée sous forme d'une description, comparaison et d'une enquête. D'autre part, une étude analytique, qui porte sur l'enrichissement à la généralisation des propositions théoriques. L'étude est sous forme d'analyse quantitative et qualitative et l'analyse comparative, les stratégies privilégiées sont l'observation et l'analyse du contenu.

Cette étude permet de connaître les facteurs conditionnant les difficultés des apprenants en production écrite en classe de FLE. Chercher à comprendre, à décrire, aller à la découverte des apprenants.

Comme notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères en Algérie, nous avons pu consulter plusieurs mémoires de magister et doctorat du même domaine. Citant par exemple, Salim OUAHAB de l'université Oum el Bouaghi, dans son mémoire intitulé : « *L'apprentissage de l'écrit en classe de français langue étrangère au secondaire : Analyse des erreurs sémantiques, morphosyntaxiques et pragmatiques des erreurs en expression écrite chez les apprenants algériens en classe terminale lettres et philosophie* ». Aussi, Abderrezak AMARA, dans sa communication intitulée : « *Analyse des difficultés rencontrées par des élèves Algériens de 1<sup>ère</sup> A. S. dans l'expression des temps verbaux en français* ».

Aussi, plusieurs consultations des travaux de didacticiens et de linguistes tels que : Claudine GARCIA-DEBANC, Michel FAYOL, Sophie Moiraud, Sylvie PLANE, Vincent JOUVE, Julien GRACQ, ...etc. Claudette Marie CORNAIRE, Patricia Mary RAYMOND, dans leurs ouvrages la production écrite en didactique des langues étrangères, s'intéressent à mieux comprendre les mécanismes fondamentaux qui président à l'acquisition d'une compétence en production écrite. Ainsi qu'une réflexion sur l'organisation de la mémoire et les modèles de production. Elles insistent de créer un climat de confiance, apprendre aux apprenants à réfléchir sur la nature première d'un texte. Accepter de mettre les fautes d'orthographe à l'écart et de favoriser le savoir et le vouloir écrire dans nos classes de langue. Pour Rolland Viau dans son ouvrage intitulé : « *La motivation en contexte scolaire* », permet de mettre le point sur la motivation à l'école. Il s'intéresse au caractère individuel de l'élève, le cognitif (intelligence), les connaissances antérieures, l'affectif (émotion, anxiété et motivation). L'enjeu de son ouvrage est d'être motivé à apprendre quand on est à l'école.

**CHAPITRE I**  
**L'ÉCRIT ET LA PRODUCTION**  
**ÉCRITE**

## CHAPITRE I : L'écrit et la production écrite

De nos jours, l'écrit joue un rôle important pour le succès scolaire. L'enseignement de l'écrit a toujours été une source d'inquiétude pour les enseignants, qui est devenu l'objet de recherche de nombreux spécialistes. En didactique, cette préoccupation est prise en charge par les didacticiens chercheurs et l'apprentissage de l'écriture se fait en situation de communication.

Dans ce chapitre donc, nous définissons certains aspects notionnels de l'écrit en FLE, le rapport entre la lecture et l'écriture, la production écrite et les modèles de production écrite. Nous démontrerons le rôle que ces notions jouent dans l'apprentissage de l'écrit.

### 1. L'écrit en FLE

L'enseignement/ apprentissage de l'écrit occupe une place très importante à l'école. Acquérir des compétences linguistiques et communicatives aide les apprenants à poursuivre et réussir dans leurs études. La maîtrise de l'oral et de l'écrit est très nécessaire pour chaque apprenant, sachant que le niveau est varié et hétérogène d'un contexte à un autre. C'est ce qui rend la tâche de l'enseignant complexe.

#### 1.1 Qu'est ce que l'écriture ?

L'écriture est un système de représentation graphique qui produit du langage et délivre du sens au moyen de signes tracés ou de formes. Selon Jean Dubois (2002, p.165) :

*“L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve”*. (Jean Dubois, 2002, p.165)

D'après le groupe DIEPE<sup>1</sup> (1995, p.5), la compétence scripturale se définit comme une accumulation de savoir-faire, de connaissances et d'attitudes qui tendent vers la production d'un texte écrit. Le groupe ajoute que l'écriture repose sur trois points essentiels :

---

<sup>1</sup> GROUPE DIEPE : Un groupe de travail de "Description Internationale des Enseignements et des Performances en matière d'Écrit". Enquête suivie d'une l'analyse des résultats, qui permet de comparer pratiques d'enseignement, conditions d'apprentissage et performances des élèves dans le domaine de production écrite en neuvième année de scolarité obligatoire.



- Garantir une « communication » parfaite,
- Produire un « texte » qui répond aux caractéristiques de la textualité,
- Se conformer à l'usage de l'écrit d'une « langue » donnée.

Encore, selon le même groupe (1995, p. 26), le processus d'écriture se distingue par l'association de quatre sous-compétences:

1. **La planification** : écrire c'est planifier, une compétence qui peut apparaître à tout moment du processus, et vise l'aspect communicationnel (connaissances), l'aspect textuel (structure provisoire) et l'aspect langagier (vocabulaire approprié).
2. **La rédaction** : écrire c'est rédiger, c'est l'exploitation adéquate des ressources orthographiques, syntaxiques et sémantiques (mise en texte) mais aussi stylistiques et rhétoriques de la langue (la cohérence du texte).
3. **La réécriture** : écrire c'est réécrire, la réécriture est la progression qui porte sur la reformulation des termes, la réorganisation des éléments et la clarté des idées, en vue d'améliorer le contenu du texte écrit,
4. **La révision** : écrire c'est réviser, la vérification systématique du texte écrit est capitale, afin de déceler d'éventuelles erreurs (orthographiques et syntaxiques) et corriger (souci de clarté, précision du contenu et cohésion).

Donc, écrire un texte c'est mobiliser l'ensemble des savoirs et savoir-faire selon des contraintes sociales et culturelles de la communication en produisant un message à l'intention d'un ou de plusieurs lecteurs particuliers. Sophie Moirand (1979) affirme que «*enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit*».

## 1.2 Le rapport entre: Lecture/Ecriture

La lecture est une opération de perception, d'identification et de mémorisation des signes c'est une activité mentale, d'analyse du contenu. Selon Vincent JOUVE dans son ouvrage, la lecture : *''La lecture, en effet, loin d'être une réception passive, se présente comme une interaction productive entre le texte et le lecteur ''* (Vincent JOUVE, p.43).

Les rapports entre la lecture/l'écriture soulevés par les spécialistes sont définis comme situation difficile. Selon Yves Reuter (1996), ces rapports se montrent plus confus impossible de distinguer les éléments constitutifs. Ils s'appuient essentiellement sur l'imprégnation et

l'imitation textuelle, sachant que la lecture se fait sur un écrit et un écrit se lit. Elles sont plutôt fondées sur la base de réciprocité, chacune exerce sur l'autre une action équivalente à celle qu'elle en reçoit.

D'après le même auteur (1996), on peut accorder à la situation de lecture certains objectifs qui « contribuent » au développement du projet d'écriture. La lecture intervient dans les différents moments de l'écriture :

Avant l'écriture,

- La lecture soutenue fournit la matière utile à l'écriture.
- La lecture constante permet de dénoncer certaines représentations qui perturbent l'activité d'écriture.
- La lecture orientée éclaire l'objet final à obtenir.
- La lecture critique permet de mieux concevoir la situation de lecture dans laquelle sera perçu le texte écrit par le scripteur.
- Le plaisir de lire des textes pertinents et variés engendre un plaisir d'écrire.

Ensuite, pendant l'écriture, par la « re-lecture » au moment où le texte s'écrit ou au fur et à mesure que le scripteur progresse dans la production du texte écrit. Cette situation contribue à :

- S'approvisionner davantage d'outils d'écriture performants.
- Surmonter les différents problèmes rencontrés.
- Répondre aux besoins impérieux enregistrés.

A ce propos, il convient de rendre compte des conditions essentielles qui offrent la réussite à cette situation :

- Accorder le temps nécessaire à la production du texte.
- Assister au développement de la compétence scripturale.
- Soutenir le scripteur dans le choix des textes à lire et dans les modalités de lecture, par le biais de l'évaluation formative.

L'enseignement/apprentissage de l'écrit est une activité intellectuelle délicate et complexe, mais le plus important est de résoudre les diverses difficultés que l'apprenant rencontre durant son apprentissage.

La production écrite n'est pas une aptitude isolée; son acquisition est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante. Puisque ces

deux processus, la lecture et l'écriture, se développent simultanément, ils doivent être enseignés en même temps. L'enfant utilise aussi sa connaissance de l'oral pour aborder l'écrit.

## **2. La production écrite**

La production écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires.

Les enfants, avant leur entrée à l'école, possèdent, à des degrés divers, un ensemble de connaissances et d'habiletés reliées à l'écriture. Cette émergence de l'écriture se manifeste graduellement et en différentes étapes allant du gribouillis pour arriver à une utilisation du code et des conventions de la langue, c'est-à-dire le système alphabétique conventionnel.

Au moyen de l'écriture, les enfants apprennent à manipuler et à assimiler les concepts reliés au langage écrit en tenant compte de la fonction première : la communication. La production écrite est un processus récursif, comportant plusieurs étapes : la création d'idées au moyen de remue-méninges, la définition précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, la rédaction, la révision, la correction, le partage et la diffusion.

La production écrite n'est pas une activité simple mais une démarche par étapes composées de la Pré-écriture, de l'écriture et de la post écriture.

Écrire, c'est passer par toutes ces étapes menant ainsi à la communication claire et précise d'un message. Il est essentiel que l'élève puisse travailler son écrit selon les caractéristiques de chaque étape du processus, quel que soit le genre littéraire préconisé ou la forme de communication utilisée. C'est la somme du travail dans chacune des étapes qui développera, chez l'élève, sa compétence à l'écrit.

### **2.1 L'enseignement de la production écrite au primaire en Algérie**

La 5<sup>ème</sup> AP, est considérée comme année-charnière, elle termine le cycle primaire et prépare à l'accession au moyen, c'est aussi la troisième année de français pour l'élève. Elle est caractérisée par l'inscription de toutes les activités dans le cadre du projet, une plus grande part donnée à l'écrit, une approche de plus en plus explicite des faits de langue et une prise de conscience de la diversité des types de textes.

Au terme de la 5<sup>ème</sup> AP, l'élève sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit mettant en œuvre les actes de paroles exigés par la situation de communication.

Selon le programme, les compétences à installer en 5<sup>ème</sup> AP à l'écrit, l'élève devra être capable de lire et comprendre un texte d'une centaine de mots, de manière de plus en plus autonome à partir des indices textuels et du contexte.

L'apprenant doit produire un texte d'une trentaine de mots pour raconter, dialoguer, informer, décrire, donner des conseils, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication. Produire des énoncés pour les insérer dans un cadre textuel donné, produire un texte en fonction d'une situation de communication, assurer la présentation d'un écrit et utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite.

Les composantes de ces compétences sont considérées comme autant l'objectif à atteindre, à l'aide d'activités que le manuel et le cahier d'activité nous proposent. L'enseignant doit concevoir des situations d'apprentissage, dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre.

Cette situation problème est composée d'un support (texte, image, vidéo ...), d'une tâche ou d'une activité que l'élève doit réussir et d'une consigne, qui est un ensemble d'instructions de travail. Une consigne mettant en jeu les actes de parole, présenter, informer, conseiller, ....., afin de confectionner le produit écrit.

### 3. Les modèles de production écrite

L'enseignement/ apprentissage de l'écrit se repose habituellement sur la perception, la maîtrise des règles de grammaire. Aujourd'hui, selon Godenir, Terwagne (1992, p. 56), ce principe est plutôt remis en cause :

*”Ecrire ce n'est pas encoder le langage oral en lettres. L'écriture a un fonctionnement spécifique et se distingue du langage oral tant du point de vue des contenus que de celui de la forme. Ecrire ce n'est pas simplement appliquer des règles. L'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage.”* ( Godenir, Terwagne, 1992, p. 56)

La production d'un texte écrit nécessite l'engagement de plusieurs niveaux de traitement de texte, allant de l'organisation du plan initial jusqu'à la transmission du message. Autant de questions posées par les spécialistes qui, pour répondre, sont contraints de s'orienter vers l'étude des modèles de l'écrit.

Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond (1999, La production écrite) nous proposent dans leur ouvrage, quatre modèles de production écrite. Ces modèles sont regroupés en deux grands types, les modèles « linéaires », et les modèles récurifs de type « non linéaire ».

#### 3.1 Le modèle linéaire

Il a marqué les années 1960 et 1970, il a été créé par Rohmer en 1965 en se développant dans un contexte scolaire d'enseignement de l'anglais. Ce modèle linéaire a été largement prédominant jusqu'au début des années 1980, et continue encore de peser sur l'enseignement d'aujourd'hui, dans la mesure où il retrace l'itinéraire des unités d'enseignement et certains processus de la production écrite.

Le modèle linéaire se subdivise en trois grandes étapes, se distingue par la définition des processus d'écriture en trois opérations successives : la pré-écriture (la planification), l'écriture (la mise en texte) et réécriture (la révision). La première étape est faire l'inventaire, la recherche d'idée, rassembler les connaissances nécessaire, les organiser, les structurer dans le but de les exploiter dans la production.

Dans la deuxième étape le scripteur procède à la mise en texte des idées sélectionnées, en d'autres termes, la rédaction, conduire l'opération d'écriture. Ainsi, dans cette perspective,

l'écriture est considérée comme interprétation de connaissances structurées. Et durant l'étape finale, le scripteur procède à l'analyse du texte, la révision est considérée comme dernière étape de l'écriture, elle permet au scripteur d'effectuer une mise au point indispensable, il retravaillerait son texte en apportant des corrections de forme ou de fond, afin de traduire au mieux ce qu'il a à dire et par la suite obtenir un texte qui répond aux critères formels et aux normes langagières.

Dans ce type de modèle, le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre des trois étapes, il s'agit d'un modèle unidirectionnel sans retour en arrière. Ces trois étapes seront enrichies ultérieurement par des réflexions scientifiques par les didacticiens.

### **3.2 Les modèles non linéaires ou modèles cognitifs**

Confrontée à la critique génétique des textes qui s'occupent abondamment de l'activité scripturale des professionnels, notamment celle des écrivains, la psychologie cognitive s'est orientée, dans les années 1980, vers l'exploration des pratiques scripturale des non professionnels, en particulier les apprenants scolaires.

Les modèles de production écrite non linéaires ont connu leur conception vers les années 80, ils sont considérés comme non-linéaire : perception, activation, construction de la signification, linéarisation, rédaction-édition, révision, se succèdent souvent dans un ordre donné mais peuvent également se dérouler de façon non linéaire. La révision peut entraîner la remise en œuvre de certains nombre de processus (réévaluation de la tâche et son contexte, rédaction d'un nouveau plan ...etc). Parmi ces modèles publiés au cours des années 1980-1990 nous citons les modèles de: Hayes et Flower, Garrett, Bereiter et Scardamalia, Deschènes, et d'autres.

Le modèle de Bereiter et Scardamalia ou modèle CDO (Compare, Diagnose, Operate) a été proposé en 1987 par Bereiter et Scardamalia dont l'objectif principal est celui de décrire les processus de rédaction des enfants et adultes en langue maternelle. D'après Scardamalia et Bereiter, (1991, p. 175) le modèle CDO englobe les étapes de comparaison (Compare), diagnostic (Diagnose) et d'Opération (Operate) qui peuvent s'appliquer à n'importe quel moment du processus de rédaction du texte.

Le modèle de Deschènes (1988) a été créé en 1988 par le Psychologue Québécois Deschènes, pour le français langue maternelle. Il propose un modèle qui a pour objectif d'établir un lien direct entre la compréhension écrite et la production écrite. Selon Cornaire et Raymond (1999)

observent que ce modèle est intégré de deux grandes variables: la situation d'interlocution et le scripteur. En ce qui concerne la première variable: la situation d'interlocution, elle nous envoie à toutes les susceptibilités liées à l'écriture comme la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes plus ou moins proches du scripteur et les sources d'informations externes.

### **3.2.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980)**

Les chercheurs ont élaboré des protocoles d'observation et d'analyse de brouillons d'écrivains scolarisés pour mettre au point un nouveau modèle plus complet de la rédaction textuelle. Le plus couramment cité est celui de Hayes et Flower (1980), qui demeure largement diffusé en recherche didactique. Proposant une tendance appliquée sur l'activité rédactionnelle plus opératoire, ce qui nous a conduits à présenter son parcours depuis sa première apparition.

Le modèle de Hayes et Flower a été inspiré du modèle de Rohmer puisqu'il préserve les mêmes étapes proposées dans ce modèle. En faisant référence à la psychologie, et à la technique de la réflexion à haute voix. Ce modèle est considéré comme un modèle de résolution de problèmes voire un modèle cognitif car il cherche essentiellement à décrire les processus mentaux mis en œuvre dans les processus d'écritures en se basant sur des activités cognitives. Les auteurs de ce modèle, Hayes et Flower, se sont appuyés sur des expériences réalisées à partir de protocoles verbaux coexistant pour reconnaître l'ensemble du dispositif entrant dans la production écrite.

Selon Cornaire et Raymond (1999) le modèle de Hayes et Flower utilise la technique d'analyse des processus mentaux se focalisant sur l'enregistrement des processus scripturaux verbalisés. Ce modèle est intégré de trois composantes :

- 1) Le contexte de la tâche,
- 2) La mémoire à long terme du scripteur,
- 3) Le processus d'écriture.

Leur objectif ne se limite pas uniquement à l'identification des processus rédactionnels et à la détermination de l'origine des difficultés rencontrées, mais tout au plus, saisir les conditions dans lesquelles il est possible d'améliorer les productions écrites, et proposer une description précise de l'activité rédactionnelle et de ses liens avec l'environnement ou le contexte de la tâche et le système cognitif du rédacteur. C'est ainsi, qu'ils ont proposé un modèle composé de trois éléments importants.

Ce modèle est réparti en trois grandes composantes Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA les ont cités: D'abord, il y a "*l'environnement ou contexte de la tâche*" qui comprend l'ensemble des propriétés engagées dans la tâche elle-même, c'est à dire, les thèmes entrepris, les destinataires et la motivation soulevée auprès du scripteur. De plus, le contexte compte "*le texte déjà produit*", qui devient un propos extrinsèque par rapport au processus d'écriture dès qu'il est créé.

Puis, "*la mémoire à long terme*" qui associe toutes les connaissances (règles de grammaire, d'orthographe, de lexique, de conjugaison), ainsi que le contrôle qu'il exerce sur son propre système cognitif, (éléments ayant la faculté d'intervenir dans le contexte de la tâche), les plans d'écriture (argumentation, dissertation, description, narration). Ensuite, il y a toutes les expériences antérieures qui peuvent être considérées comme source dans laquelle le sujet puise ses informations.

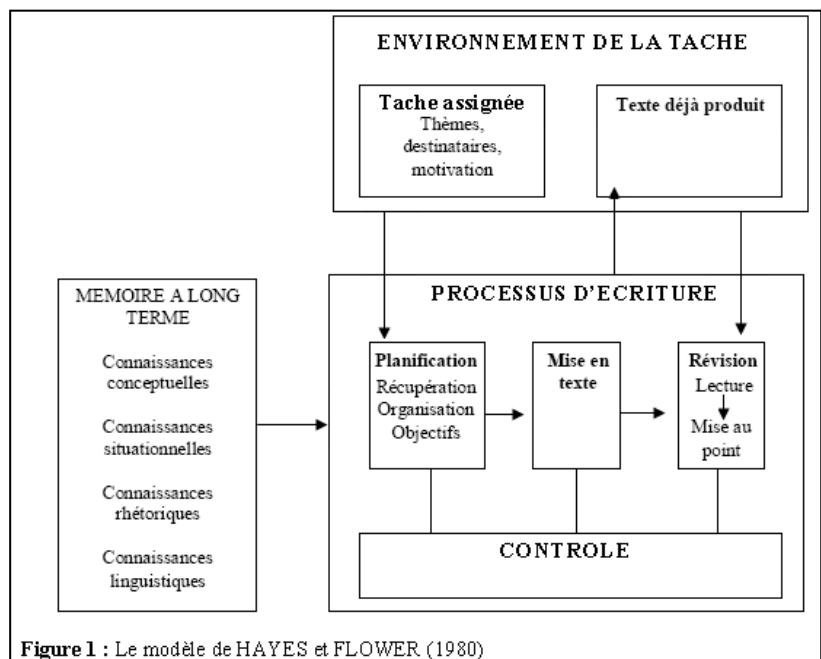
Enfin, "*le processus d'écriture*", qui englobe les quatre sous processus décrits à savoir la planification, la textualisation, la révision (activité de retour sur le texte déjà écrit ou en cours de réalisation) et "*le contrôle*". Quant au repérage de l'erreur, cela nécessite de saisir l'incompatibilité entre le texte écrit et la représentation faite stockée en mémoire.

Hayes et Flower (1980), ajoutent que ce modèle s'intéresse en premier lieu aux processus mentaux, l'acte de production écrite montre que « le savoir-écrire » s'acquiert avec l'expérience et qu'il s'enrichit au cours de nouvelles activités en actualisant les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme.

D'autre part Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND constatent que ce modèle a évoqué aussi une composante très importante qui est la révision, dont son articulation avec les autres composantes permet d'accomplir la tâche demandée :

« Le contexte de la tâche d'écriture inclut toutes les variables qui peuvent avoir une influence sur l'écriture [...] c'est dans la mémoire à long terme que le scripteur ira puiser toutes les connaissances nécessaires à la production de son texte [...] ces connaissances seront ensuite actualisées à travers la mise en œuvre de trois grands processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision. » (Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND).





### 3.2.2 Le modèle de Flower & Hayes (1981)

Contrairement au premier modèle, le second proposé l'année suivante par les mêmes auteurs (1981) était bidirectionnel, c'est-à-dire à double sens entre le contexte de la tâche et le processus d'écriture, de même qu'entre ce dernier et la mémoire à long terme.

Selon Laurent Heurley (2006) qui présente d'ailleurs le modèle, l'idée extraite du modèle se situe au niveau de la boîte du *“processus d'écriture”* et regroupant *“planification, mise en mots, révision et contrôle”*, tandis que *“la boîte de mémoire à long terme du rédacteur”* et celle du *“contexte de la tâche”* signalent les éléments extrinsèques au processus d'écriture qui participent à la tâche de production écrite.

Enfin, le modèle de Flower et Hayes (1981) est dominé par *“le contrôle”* détenu par le scripteur, lui permettant de revenir au fur et à mesure, sur les tâches d'écriture de la progression rédactionnelle qui seraient déjà achevées. En cas d'absence il sera pratiquement ressenti, puisque certaines tâches de l'activité rédactionnelle ne seront pas certainement accomplies.

### 3.2.3 Le modèle de Hayes (1996)

L'importance essentielle du récent modèle de Hayes (1996) réside dans la prise en considération du scripteur de façon plus attentive, ainsi que le rôle joué par la mémoire de travail dans l'activité rédactionnelle.

En premier lieu, l'environnement de la tâche qui, à son tour, se divise en deux sous-éléments en l'occurrence l'environnement social englobant d'éventuels associés, le destinataire et autres textes disponibles. En second lieu, l'individu qui, lui aussi compte quatre sous-composants engagés dans le processus rédactionnel : trois fonctions cognitives déjà présentes dans le modèle ancien, en plus d'un autre processus comme celui de la résolution de problèmes et la lecture.

En d'autres termes, cette application succède au processus de révision et la lecture se passe pour élément central dans le processus rédactionnel, puisqu'elle participe à l'exploit du rédacteur. Enfin, selon le même auteur, le récent modèle prend part à la performance du rédacteur selon trois axes : d'abord, on lit pour définir la tâche, ce qui va nous permettre de façonner l'interprétation qu'on se fait de la tâche, puis on lit pour comprendre, ce qui conduit à installer en nous une représentation interne du texte et ensuite, on lit pour réviser, ce qui conduit à identifier les problèmes du texte.

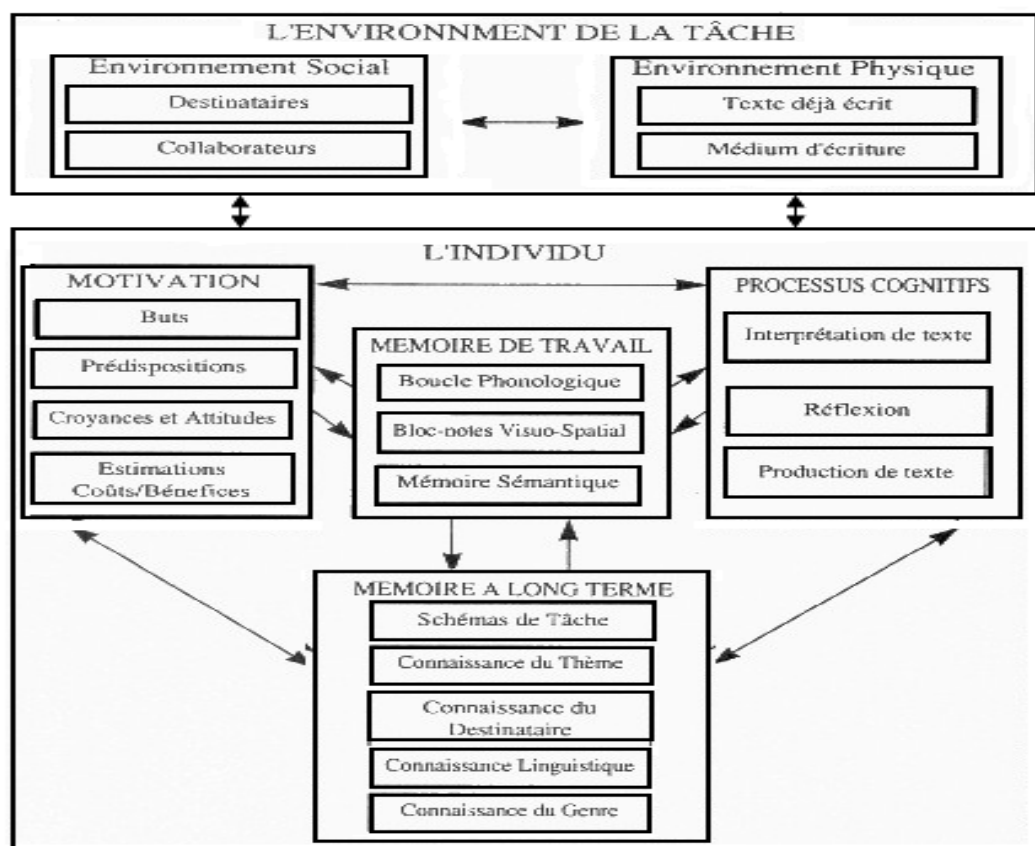


Figure 2 : **Modèle de la production de textes écrits \_ Hayes (1996)**

Ces modèles non linéaires ont eu une importance capitale dans la didactique de l'écrit en langue maternelle ainsi qu'en langue étrangère et ils ont été nommés modèles non linéaires, puisque l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire, mais s'appuie sur l'interrelation

des activités cognitives présentes à divers niveaux. Des va et vient entre les différents éléments des processus mentaux, qui sont les régulateurs et guident les opérations de planification, d'organisation et de révision.

### **3.3 Un modèle de production écrite en langue seconde**

Ce modèle s'attache à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux faire comprendre les exigences de la lecture.

#### **3.3.1 Le modèle de Moirand**

Le modèle de Moirand est différent des modèles précédents qui décrivent les processus mentaux mise en œuvre durant l'activité d'écriture, il propose un modèle qui comporte les composantes suivantes :

- a- Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- b- les relations scripteur/lecteur(s)
- c- les relations scripteur/lecteur/document
- d- les relations scripteur/document/ contexte extralinguistique.

Ce modèle met l'accent sur le contexte social dans lequel se situe le texte ou l'énoncé linguistique. Moirand explique que le scripteur occupe une certaine place dans la société, ce qui explique que l'on trouve souvent dans le texte qu'il rédige des indices rendant compte de ses groupes d'appartenance et son histoire.

En conclusion, les modèles cités n'apportent pas de solutions définitives. L'intérêt des modèles selon Cornaire et Raymond (1999, production écrite), est de pouvoir orienter les démarches des enseignants en leur faisant un peu mieux comprendre la nature et surtout les exigences de cette tâche. Pour Deschenes, il est évident que l'apprentissage passe par la lecture.

Le modèle que nous avons utilisé durant notre recherche est le modèle de Hayes et Flower, nous devons donc fournir à l'apprenant des textes qui ont un sens et lui offrir des outils à utiliser pour partager avec les autres. C'est de cette manière que la motivation d'écriture pourra s'accroître.

**CHAPITRE II**

**LES DIFFICULTÉS EN**

**PRODUCTION ÉCRITE ET LA**

**MOTIVATION DES APPRENANTS**

## **Chapitre II : Les difficultés en production écrite en FLE et la motivation des apprenants**

L'activité de production écrite est une compétence parmi d'autres et ne peut être limitée à une simple combinaison de phrases. Elle est d'une importance capitale dans l'enseignement des langues étrangères, en particulier le français puisqu'elle fait référence à une compétence que l'apprenant est appelé maîtriser tout au long de sa vie scolaire.

Dans ce chapitre, nous allons voir les difficultés chez les apprenants. Leurs besoins durant la production écrite. Ensuite, nous allons entamer la motivation et les facteurs qui incitent les apprenants à apprendre. Enfin, le modèle de motivation en contexte scolaire selon R. VIAU.

### **1. Les difficultés en écriture chez les apprenants**

L'écriture exige l'utilisation de plusieurs habiletés en même temps : la grammaire, l'orthographe, la formation des lettres, le vocabulaire, la ponctuation, l'utilisation de majuscules, l'élaboration du contenu et la conformité aux consignes des enseignants. Pour que l'écriture soit efficace, toutes ces habiletés doivent être appliquées spontanément. Pour la plupart, cela représente une tâche importante. Toutefois, pour de nombreux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, cette tâche s'avère pratiquement impossible.

Tout au long du cheminement scolaire, les défis liés à l'écriture continuent de croître et de se développer. Les élèves doivent rédiger des histoires, les réviser, effectuer des recherches, prendre des notes, passer des tests et des examens et ainsi de suite. Toutes ces tâches exigent une planification et du temps.

Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ont du mal à écrire. Ils sont souvent accusés de procrastination, ont tendance à remettre au lendemain ou de ne pas faire suffisamment d'efforts et ils leur arrive de se décourager s'ils n'obtiennent pas l'aide dont ils ont besoin. Il est important pour des enseignants de FLE de savoir dépister à quel moment ces difficultés liées à l'écriture se présentent, et de trouver des moyens originaux pour aider ces élèves. Les difficultés peuvent se situer au niveau de calligraphie de bien formé les caractères d'écritures ou de la production écrite. (Ou dysgraphie, difficulté à écrire correctement).

## **1.1. Comment repérer les élèves ayant des difficultés en production écrite**

Souvent, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage présentent un écart important entre leurs expressions orales et leurs capacités à lire, d'une part, et leurs productions écrites, d'autre part. Cet écart fonctionnel est une source de frustration extrême, un déséquilibre pour toutes les personnes visées, en particulier pour les élèves qui ne comprennent pas pourquoi ils sont incapables d'écrire aussi facilement qu'ils peuvent comprendre, réfléchir et participer à une discussion. Selon les spécialistes, ce problème peut-être attribué aux facteurs suivants :

- Le manque d'habileté ou d'expertise en ce qui concerne le processus d'écriture – c'est-à-dire la capacité de mettre ses pensées sur papier d'une manière organisée, de les ordonner et de les réviser,
- Le fait de ne pas suivre les étapes nécessaires à l'écriture, soit la pré-écriture ou l'écriture proprement dite,
- Une mémoire de travail active faible – c'est-à-dire la capacité de se rappeler et d'utiliser toutes les habiletés nécessaires pour produire un texte écrit : l'expression des idées et les connaissances, la grammaire, la ponctuation, l'utilisation de majuscules, la relecture, la révision, ...etc,
- De faibles habiletés en matière de révision et de relecture,
- Difficulté à se concentrer, l'élève a un faible niveau d'attention soutenue pour les tâches difficiles, un niveau de distraction élevé, un faible niveau d'énergie mentale, ou il se fatigue rapidement,
- Difficulté à reconnaître « la situation dans son ensemble », désorganisation,
- Faible vitesse de traitement, faible capacité à se rappeler l'information, mauvaise compréhension de la consigne.

L'enseignant interagit régulièrement avec les élèves en difficultés durant la production écrite. A chaque fois que ces enfants se retrouvent dans une situation de blocage, il leur propose des pistes, les questionne ou les encourage à suivre à la lettre les différents conseils proposés. Il doit se montrer interventionniste avec ces élèves, guidant pas à pas l'écriture de leurs textes.

## **1.2 Les besoins d'un élève en difficulté lors de la séance de production écrite**

Lors de la tâche rédactionnelle, les apprenants ressentent essentiellement des besoins d'ordre **linguistique, référentiel et motivationnel**.

Le savoir **linguistique** constitue un aspect important de la production écrite. L'apprenant, qui souhaite écrire de façon à s'exprimer avec clarté tout en transmettant son contenu textuel à l'aide de ses habiletés rédactionnelles, doit se doter d'un bagage linguistique.

Ces quelques pratiques pourraient aider l'élève en matière de linguistique pour accomplir sa tâche rédactionnelle :

- Rappeler des points de grammaire, selon les notions de grammaire à utiliser lors de la rédaction, l'enseignant pourrait en faire un rappel en classe en assurant une interaction avec et entre les apprenants.
- Faire la production écrite dirigée, avant de conduire les élèves à faire une production écrite libre, l'enseignant pourrait d'abord les faire travailler. Par exemple, en leur fournissant une liste de vocabulaire en rapport avec le sujet, en préparant le plan du texte à produire ensemble.
- Recopier la liste de vocabulaire selon le sujet de rédaction, dans un cahier ou un carnet et lorsque l'apprenant sera devant une production libre, il le consulterait au besoin.
- L'intervention de l'enseignant, recevoir une aide personnalisée d'un lecteur extérieur et particulièrement de son enseignant lui semble plus bénéfique car selon lui ce dernier est celui qui connaît mieux la langue, celui qui peut lui répondre le plus clairement et la solution qu'il apportera sera directement adaptée à son besoin. De plus, le moment de l'intervention auprès d'un élève qui a besoin d'aide étant très important, presque autant que l'aide elle-même. Si cette intervention survient au même moment où il en a besoin, l'aide de l'enseignant devient des plus précieuses. Cette intervention n'est possible qu'en classe.

Par ailleurs, posséder des connaissances relatives au sujet de rédaction facilite la tâche d'écriture et ces connaissances dites **référentielles**, se présentent comme un besoin pour l'apprenant, puisque possédant plus d'idées c'est plus de détails, il conçoit mieux la planification et accomplit mieux la mise en texte. Ecrire sur un thème familier lui permet de réaliser une production plus élaborée et de présenter un texte de qualité.

Cependant, l'enseignant n'étant pas toujours dans la possibilité de proposer des thèmes de rédaction familiers à tous ses apprenants, pour répondre à leur besoin d'ordre référentiel, c'est possible de guider la production écrite de ces élèves, de leur fournir des informations par l'intermédiaire de documents (audio ou écrits) afin qu'ils puissent remédier à la contrainte liée aux connaissances référentielles pour l'enclenchement du processus de production écrite et pour augmenter la qualité des textes à produire.

Ainsi, ces quelques pratiques applicables en cours, s'inscrivant dans l'objectif de la mobilisation de connaissances référentielles :

- L'enseignant peut fournir des documents relatifs au thème abordé qui doivent aussi, sensibiliser l'apprenant aux différences culturelles.
- L'enseignant peut initier en classe les apprenants à la recherche documentaire : usages d'ouvrages.
- Pour que l'apprenant puisse comprendre les documents fournis et procéder à une « cueillette d'informations », l'enseignant peut préparer des « questions-guide ».

En fait, ce type d'exercice se présente davantage comme une initiation à la technique d'écriture qui conduira petit à petit l'apprenant à s'en acquérir et à l'appliquer de manière autonome.

La **motivation** est un facteur indispensable à l'acte d'apprendre, un apprenant motivé est un apprenant qui apprend. La place centrale qu'occupe l'enseignant pour la motivation des apprenants et, par conséquent, pour la hausse de leur performance, il ne peut rester insouciant, indifférent face à ce facteur et il doit construire les dispositifs, de concevoir les éléments ou actions qui encourent la motivation, le désir d'apprendre, qui engage activement l'apprenant dans le processus d'apprentissage.

Ainsi, c'est à l'enseignant que revient de maximaliser la motivation en rendant son enseignement « désirable », attractif surtout lorsqu'il s'agit d'un travail difficile comme la production écrite, qui mobilise plusieurs connaissances à la fois. Il peut jouer aisément sur ses méthodes d'enseignement de manière à donner envie d'apprendre.

En production écrite, pour répondre au besoin de motivation de l'apprenant, l'enseignant peut agir sur les aspects suivants :

- Diminuer les activités artificielles, à la place des exercices vides de sens dans lesquels les éléments linguistiques sont répétés, manipulés automatiquement, des rédactions destinées seulement à l'enseignant, qui paraissent abstraites et sans objectifs réels à l'apprenant.
- Préparer des activités rédactionnelles variées et non bâties sur le même modèle en terme de contenu, de type de texte à produire, de structure de travail (travail individuel, en groupes). La monotonie de la tâche serait démotivant pour plusieurs élèves.
- Donner le sentiment de contrôle sur la tâche en rendant l'apprenant autonome et en écartant la "menace" d'échec à travers des consignes plus précises et des aides pour



faciliter la tâche. La prise de contrôle lui permettra de se rendre compte de ce qu'il est capable de faire et de lui donner envie d'acquérir d'autres connaissances.

- Favoriser l'engagement des apprenants par le thème de rédaction choisi qui doit : être porteur de sens pour les apprenants. Il faudrait que l'apprenant puisse facilement percevoir le sens du travail, se rendre compte que le sujet traité lui sera utile et utilisable dans la vie réelle.
- Pouvoir les intéresser, tenir compte de leur centre d'intérêts, attirer leur attention, faire appel à leur goût, à leur expérience personnelle, être actuel et être centré sur des références proches de leur vie. Les inciter à écrire. De cette manière, ils prendront plus position, donneront leur opinion, voudront raconter ce qu'ils savent.
- Eveiller la curiosité : par exemple, utiliser un document déclencheur ou leur demander de chercher des informations à propos de la culture et civilisation de la langue cible.
- Tenir compte de leurs connaissances antérieures, s'assurer qu'ils ont les connaissances pour aborder la tâche.
- Impliquer un côté ludique, la composante ludique est une grande source de motivation et peut stimuler les plus timides car elle procure du plaisir et implique tous les sens des apprenants.
- Les activités créatives sont des activités ludiques orientées vers un objectif d'apprentissage qui permettent aux apprenants d'utiliser l'ensemble de leur ressource verbale et communicative. Les jeux de rôle, les simulations font partie des activités créatives praticables en classe mais la simulation globale est la plus importante car elle est plus ambitieuse et montre plus d'authenticité.

Il est important d'accorder une importance majeure à l'élaboration de constats après chacune des leçons, constats repris et remédier ultérieurement avec les élèves dans les séances de remédiation pédagogique. Une séance pour réviser, améliorer la production écrite.

Ces aspects susceptibles de motiver les apprenants portent tous sur le souci de se centrer sur eux et de répondre à leur besoin : être actif, vaincre l'anxiété, travailler sur des sujets qui les intéressent, qu'ils connaissent plus ou moins, qui les attirent... donc, il est indispensable de changer la conception de l'enseignement, les approches pédagogiques pour répondre aux besoins et aux intérêts du scripteur. Le souci d'enseigner, de faire entendre une langue authentique dans les cours où l'artificiel règne, l'enseignant tout en travaillant les différentes compétences, a toujours fait usage de nouveaux supports.

## 2. La motivation des apprenants

Les récentes recherches de V.Houdart-Merot et L.Duric en psychologie confirment que la motivation est une condition nécessaire à l'apprentissage pour tous les apprenants. V.Houdart-Merot dans son livre des méthodes pour le lycée l'a confirmé : "la motivation est bien l'une des clés de la réussite scolaire et toute réflexion sur l'acte d'apprendre doit en tenir compte."(V.Houdart-Merot, p16)

Ainsi, elle est considérée la plus importante parmi les conditions de la réussite scolaire, L.Duric montre que : "*nombre d'auteurs suggèrent qu'avec la capacité d'apprendre, c'est la motivation qui est l'essence même de l'apprentissage*" (L.Duric, p89)

La motivation est considérée comme une source d'énergie, une direction ou encore la persévérance que les individus éprouvent dans leurs actions ainsi que dans leurs intentions.

### 2.1 Qu'est ce que la motivation ?

La motivation est un domaine de recherche compliqué. Depuis plusieurs années, elle fait l'objet de plusieurs littératures et intéresse de nombreux spécialistes. En effet, la motivation est influencée par plusieurs facteurs ; on trouve les facteurs liés à l'aspect cognitif, l'aspect affectif et les aspects psychologiques.

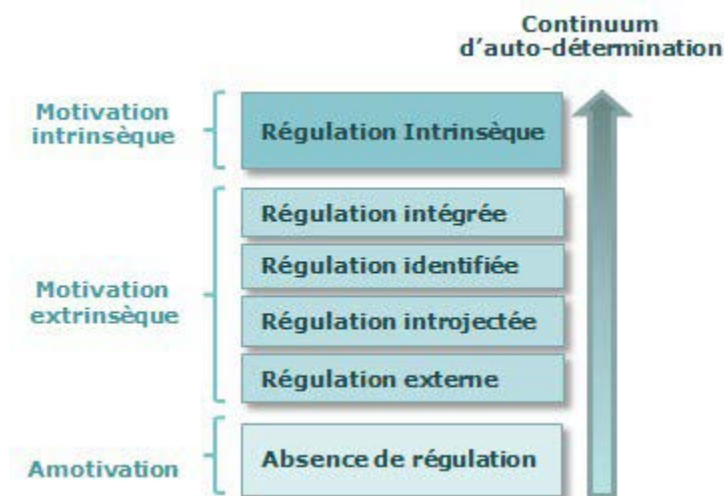
En se basant sur les définitions, on peut dire que la motivation est l'ensemble des forces et des facteurs qui déterminent l'action et le comportement d'un individu pour atteindre un objectif ou réaliser une activité.

Du point de vue pédagogique, la motivation concerne les facteurs qui incitent l'apprenant à apprendre, c'est un paramètre de la réussite ou de l'échec scolaire. D'après T. GEERLIGS, J. PETERS, N. LAGERWEIJ, R. VANDENBERGHE il semble que pour être motivé il existe des degrés différents, une hiérarchisation relative de :

- Des facteurs intrinsèques: c'est apprendre pour apprendre, c'est-à-dire pour une satisfaction dans l'apprentissage, défi aux problèmes. Un individu est motivé intrinsèquement pour une activité, il voudra faire cette activité pour le plaisir que lui procure son exécution. Les apprenants intrinsèquement motivés n'hésitent pas à mettre plus d'effort, à être plus persistante et à apprendre plus profondément.
- Des facteurs extrinsèques : l'apprenant peut apprendre souvent sous l'influence d'une motivation venue de l'extérieur, les parents, l'enseignant, les amis, la société, par

exemple: apprendre pour éviter l'échec scolaire, apprendre parce qu'ils sont obligés de le faire pour leur enseignant ou pour leurs parents, apprendre pour avoir une récompenses. Un individu est motivé extrinsèquement pour une activité, il fera cette activité parce qu'il y est poussé par des éléments extérieurs ou pour une récompense que procurerait la réalisation de cette activité (exemples : compétitions, punition, récompense, pression sociale, contraintes...).

- **L'amotivation**, la motivation intrinsèque et extrinsèque sont complétés par l'amotivation. Elle se définit comme étant l'absence de motivation autodéterminée chez l'individu. C'est une conséquence de l'incapacité de l'individu à percevoir un lien ou une relation entre ce qu'il pose comme comportement et les résultats qu'il obtient par la suite. Dans cette situation, l'individu a le sentiment d'être soumis à des facteurs hors de tout contrôle. Prenons un exemple courant de l'amotivation : *'' le cas d'un étudiant engagé dans un cheminement universitaire et qui se questionnerait sur les raisons qui le poussent à poursuivre ses études, puisqu'il n'en voit pas les bénéfices à long terme.''* (Piché, 2003).



**Figure 03** : Échelle continue de régulation, motivation intrinsèque et motivation extrinsèque

## 2.2 La motivation et la réussite

Plusieurs chercheurs dans le domaine de la motivation confirment qu'il existe une relation réciproque entre la motivation et la réussite du processus d'enseignement-apprentissage. Martin et Albanese (2001) confirment que l'absence ou la faiblesse de la motivation constituent un véritable obstacle pour la réussite du processus d'enseignement-apprentissage.

Selon la théorie de l'autodétermination, trois besoins psychologiques sont à la base de la motivation humaine, soit le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale. Lorsque la satisfaction de ces trois besoins est présente, elle devrait mener à une sensation de bien-être chez l'individu.

Deci et Ryan (1985) proposent l'existence de différents types de motivations autodéterminées qui sont caractérisés par différents niveaux d'autonomie. Nous aborderons les différents concepts de motivations autodéterminées, soit les concepts de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation.

D'après Yves REUTER amener un apprenant à être motivé envers l'activité de la production écrite, il est important que : d'une part l'enseignant leur montre l'utilité de l'écriture et des écrits. De l'autre part, il s'agit de les sécuriser en leurs faisant comprendre qu'ils sont capables, et tout est mise en œuvre pour les aider à se mettre plus facilement à écrire.

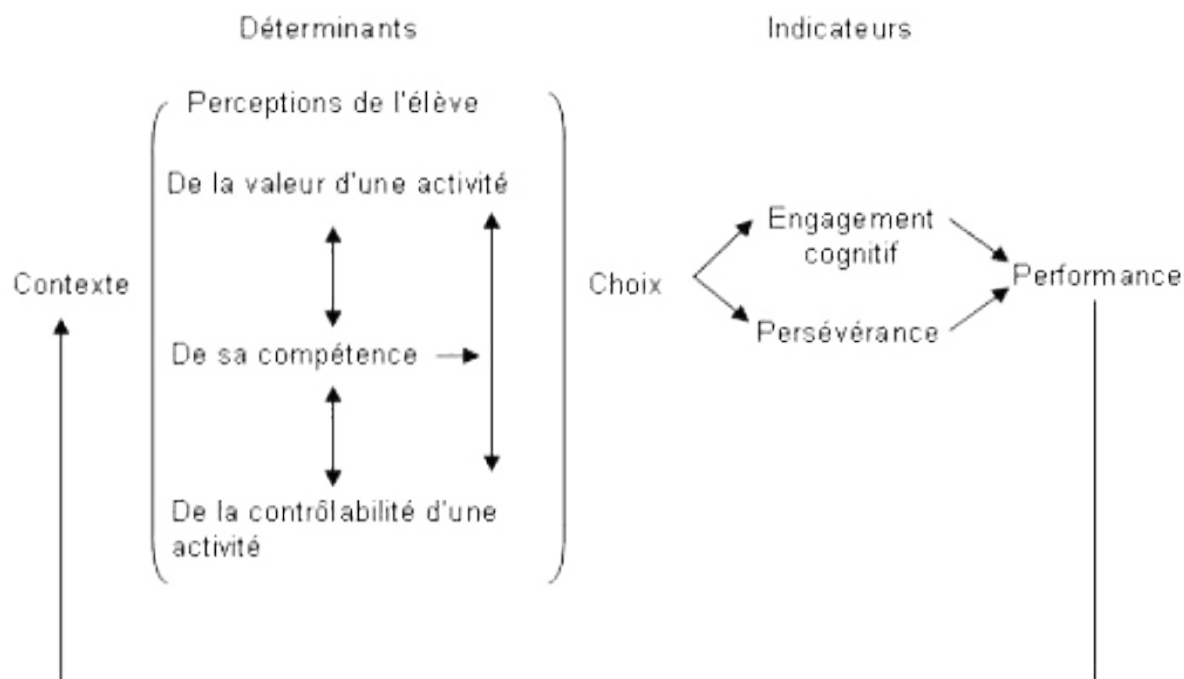
### **2.3 La motivation scolaire**

La motivation n'est pas une chose figée, c'est une sorte de graduation qui va du « manque de motivation », à la motivation intrinsèque, en passant par la motivation extrinsèque. Elle consiste à susciter chez l'individu l'envie, le désir d'apprendre et à capter son attention. Nous avons tenté de donner une définition assez simple à un concept assez complexe.

#### **2.3.1 Le modèle de motivation en contexte scolaire selon Viau**

Au fil des lectures effectuées, nous avons observé qu'une définition semblait être partagée par un grand nombre d'auteurs. Il s'agit de la définition de la motivation scolaire proposé par Rolland Viau. Cette définition se présente comme suit : *''Un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.''*(1994, p. 7).

De la définition de la motivation scolaire de R. Viau découle la notion de dynamique motivationnelle expliquée à l'aide du modèle de motivation en contexte scolaire. La figure qui suit présente le modèle de motivation en contexte scolaire élaboré par Viau (1994).



**Figure 04** : Le modèle de motivation en contexte scolaire R.Viau, (1994).

### **2.3.2 Les déterminants de la motivation scolaire**

Les perceptions que l'apprenant a de lui-même ont une importance majeure sur sa motivation scolaire. Viau (1994) divise la perception de l'apprenant en trois déterminants de la motivation scolaire :

1. La perception de la valeur d'une activité : elle désigne le jugement qui est fait par l'apprenant sur l'utilité de l'activité qui lui est proposée.
2. La perception de sa compétence à accomplir une activité : elle signifie la capacité que l'apprenant croit posséder pour réussir un cours.
3. La perception de la contrôlabilité d'une activité : elle fait référence au degré de contrôle que l'apprenant croit posséder dans le but de réaliser une activité.

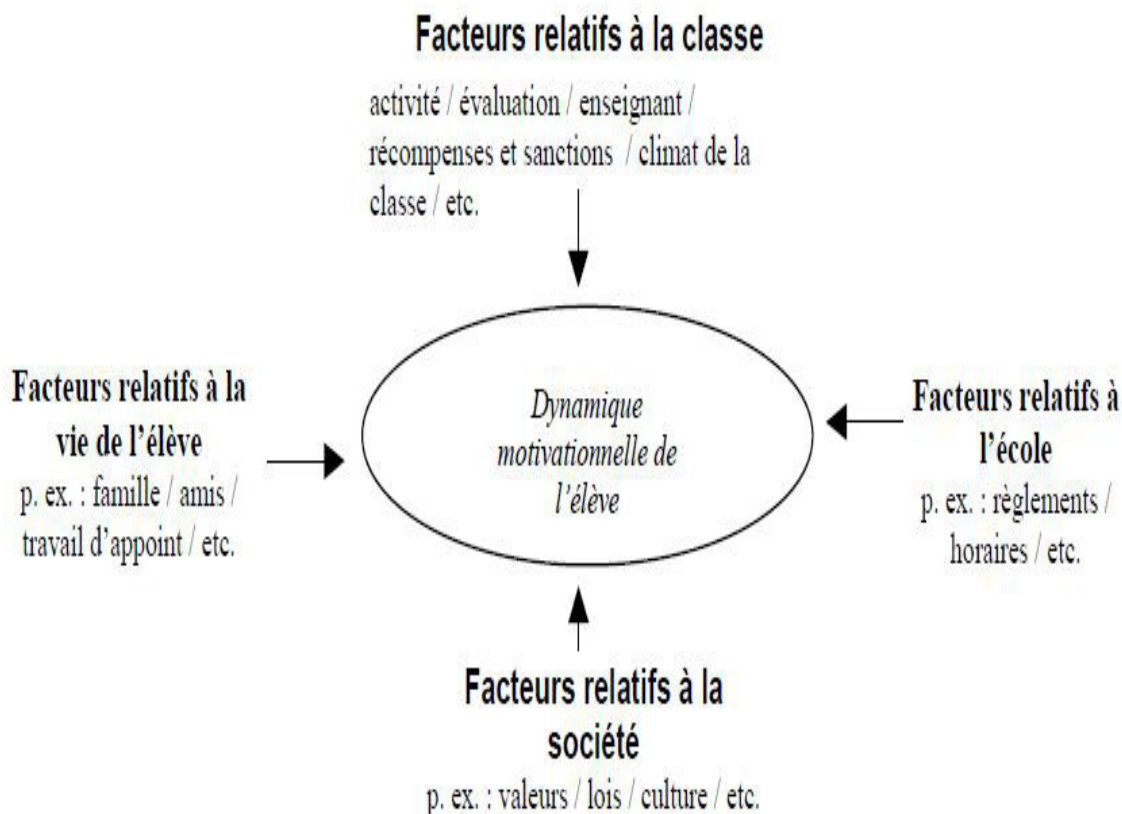
### **2.3.3 Les indicateurs de la motivation scolaire**

Les indicateurs de la motivation scolaire constituent des composantes qui permettent de mesurer le degré de motivation d'un étudiant. Ils constituent les conséquences de la motivation scolaire. Les quatre indicateurs :

1. le choix ;
2. l'engagement cognitif ;
3. la persévérance ;

#### 4. la performance.

Selon Viau (1994), le choix est le premier indicateur de la motivation scolaire. Un apprenant qui n'est pas motivé par le cours s'éloignera de l'activité proposée. À l'inverse, un étudiant motivé par un cours est apte à fournir un effort intellectuel pour réaliser l'activité proposée (engagement cognitif). Le troisième indicateur est identifié à la somme de temps consacrée à la réalisation des travaux exigés en dehors de la classe. En fin, La performance est à la fois une conséquence de la motivation scolaire et source de motivation (Cantara, 2008).



**Figure 05:** les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève, Rolland Viau

En conclusion, la motivation scolaire est essentielle à la réussite des élèves et les intervenants scolaires peuvent contribuer à son développement. Les indicateurs de la motivation scolaire doivent être utilisés non seulement à des fins d'évaluation, mais aussi dans le but de favoriser chez les élèves le développement de l'engagement face à la tâche, par l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, et le développement du goût de l'effort et de la persévérance.

**CHAPITRE III**

**MÉTHODOLOGIE DU TRAVAIL**

**ET ANALYSE DES RÉSULTATS**

## **Chapitre III : Méthodologie du travail et analyse des résultats**

### **1. Description du corpus et méthodologie de travail**

#### **1.1 Sujets de l'enquête et corpus**

L'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.

Cet enseignement doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer. Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde.

Dans ce chapitre, nous présenterons les participants, nous parlerons du contexte dans lequel la recherche a eu lieu et au même temps nous décrirons les instruments utilisés, la manière dans laquelle les appliquer, ainsi que la présentation de notre modèle d'analyse.

Il semble important de prendre connaissance du contexte afin de saisir tous les paramètres qui peuvent influencer sur l'apprentissage du français langue étrangère dans l'école de Ouled Ahmed- Adrar.

##### **1.1.1 Présentation de l'établissement « l'École Ouled Ahmed – Timi/Adrar »**

L'école primaire « OULED AHMED » a ouvert ses portes l'année 1960 et d'une superficie de 5600 m<sup>2</sup>, la superficie construite est de 1268 m<sup>2</sup>. Elle se compose de 4 locaux, dix classes, un bureau du directeur, la cantine et les sanitaires.

L'établissement dispose d'une infrastructure simple, composé d'une petite administration, des salles de classes aérées et une cour avec quelques arbres.

L'école est situé dans une région rurale au sud-est de la commune d'Adrar et au nord-ouest de la commune de Ouled ahmed/ Timi. Le nombre de groupe pédagogique est de 9 groupes. Les cours sont assurés par 11 enseignants.

Elle accueille un nombre d'élèves de deux cent vingt trois (223) élèves, dont cent six filles (106) et cent dix sept garçons (117). Ce nombre est deviser sur neuf classes (préparatoire, 1<sup>er</sup>,



2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>), enseigner par neuf enseignants d'arabe, dont cinq (05) femmes, et quatre hommes (04), et deux enseignants de français (02).

Classe préscolaire (préparatoire) : 27	Garçons : 22	Filles : 05
1 <sup>er</sup> année : 25	Garçons : 10	Filles : 15
2 <sup>ème</sup> année : 41	Garçons : 18	Filles : 23
3 <sup>ème</sup> année : 47	Garçons : 25	Filles : 22
4 <sup>ème</sup> année : 37	Garçons : 17	Filles : 20
5 <sup>ème</sup> année : 46	Garçons : 25	Filles : 21
<b>Nombre d'élèves : 223</b>	<b>Garçons : 117</b>	<b>Filles : 106</b>

**Tableau01 : présentation de l'établissement**

Concernant les classes de langue française, Les niveaux concernés sont la classe de 3<sup>ème</sup> année primaire, les 4<sup>ème</sup> AP et la classe de 5<sup>ème</sup> AP, quelques photos des élèves prises en classe de 5<sup>ème</sup> AP (voir annexe: A).

### **1.1.2 Sujets enquêtés/ le contexte**

La présente recherche a été menée dans une classe de 5<sup>ème</sup> année primaire (23 élèves), au primaire « OULED AHMED » d'Adrar. A partir de l'évaluation diagnostique effectuée au début de l'année, le constat majeur est que les élèves de cette classe sont en difficultés vis-à-vis de la langue française. Une insuffisance profonde des capacités des apprenants en écriture, lecture et même en compréhension, ce qui rend la mission difficile à l'enseignant pour accomplir sa tâche d'enseignement.

Les apprenants ont beaucoup de gêne et de peur de se tromper en s'exprimant aisément en français, vu le manque de vocabulaire. C'est pour cela les interactions en classe sont dominées par un seul sens «enseignant- élève ». Les élèves lancent des mots et verbes à l'infinitif sans même prendre la parole. La participation de ces derniers en classe est désordonnée.

### **1.1.3 Les conditions des apprenants enquêtés de 5<sup>ème</sup> AP**

La population ciblée est les élèves de la classe de 5<sup>ème</sup> AP « A » en phase de préparation d'un examen de fin d'année session 2017, pour rejoindre le cycle moyen, leurs niveau est homogène, des apprenants en difficultés. Ce groupe d'apprenants est hétérogène de sexe et

âges, des filles et des garçons, leurs nombre est de 23 élèves, dont 11 filles et 12 garçons, ils sont âgés entre 10 ans et 15 ans. Ils habitent la même région « Kser Ouled Ahmed ».

Pour mieux connaître les apprenants, l'étude de leurs dossiers est indispensable pour avoir des informations sur leurs parents et leurs fonctions dans la vie. La plupart d'entre eux veulent travailler et fournissent beaucoup d'efforts pour améliorer leurs niveau en langue française. Les élèves essayent de répondre aux questions même avec des réponses courtes (mots, verbes, en langue arabe ...), ils écoutent attentivement durant les activités et veulent bien comprendre.

Le choix du niveau de 5<sup>ème</sup> AP est dû aux motivations suivantes :

- Les apprenants sont en classe d'examen de 5<sup>ème</sup> année primaire, leurs départ au cycle moyen doit être meilleur pour pouvoir réussir dans leurs études.
- Améliorer leurs niveaux et faciliter l'apprentissage,
- Encourager l'apprenant et diminuer les difficultés rencontrées,
- Diversifier les moyens et supports pour bien assimiler les acquis,
- Développer plusieurs compétences chez les apprenants,
- Aider les apprenants à surmonter les difficultés en langue française surtout en production écrite,

## **1.2 Description du corpus (les productions écrites)**

Le corpus choisit est les productions écrites réalisées en classe de 5<sup>ème</sup> AP durant l'année scolaire 2016/2017.

Les séances de production écrites sont effectuées avec les apprenants. Le premier projet dans le programme de 5<sup>ème</sup> AP est intitulé « faire connaître des métiers » d'une durée de 31 heure et 30 minutes (31h30mn), il contient 03 séquences dont on doit trouver 14 séances de 45 minutes, chaque séquence contient 03 séances de production écrite (entraînement, 1<sup>er</sup> jet, 2<sup>ème</sup> jet) ensuite une séance pour la correction de la production écrite, comme cela est mentionné dans la fiche technique (voir annexe : B).

Selon le programme, l'objectif de ce projet est de lire et écrire un texte descriptif, les apprentissages communicatifs et linguistiques ou bien les objectifs intermédiaires de ce projet « 01 » sont :

- Présenter le métier d'une personne, noms, lieu des métiers et outils utilisés,

- Décrire les différentes actions relatives à un métier,
- Découvrir l'utilité des métiers.

Les séances de production écrite dans une séquence, sont proposées selon le programme officiel de 5<sup>ème</sup> AP.

Quatre projets retenus dans le programme durant cette année, « les métiers », « les animaux », « l'environnement » et enfin « les recettes » (voir annexe C).

Une progression annuelle de l'année scolaire 2016/2017 (voir annexe : D) et une progression du projet N° 01 intitulé « les métiers » (voir annexe : E) sont jointes dans la partie annexe.

Le déroulement d'une séquence en 5<sup>ème</sup>AP (voir annexe : F), est réparti en sept séances de 1 heure 30 minutes. La séquence est débutée par l'oral et la lecture, suivit des activités de langues et enfin des séances de production écrite, les corrections et l'évaluation.

Les séances d'exercices de renforcement des acquis après les activités de langues, toujours en relation avec le thème « présenter un métier », ainsi que des séances de remédiation pédagogique sont effectuées au fur et à mesure de la progression de chaque séquence. Une fiche pédagogique d'une séance de production écrite est jointe dans l'annexe (voir annexe G).

## **2. Outils**

### **2.1 Le questionnaire**

Le questionnaire a été formulé dans le but de trianguler des informations recueillies dans l'expérimentation vers des facteurs externes qui peuvent intervenir indirectement sur les résultats de notre recherche. Ce questionnaire servira comme un moyen de connaissance des apprenants et leurs difficultés d'apprentissage rencontrées en production écrite.

Sous la forme d'une liste de 14 questions, le questionnaire adressé aux enseignants de français au primaire, vise la production écrite au primaire. Il contient des questions fermées de différentes natures: binaire, QCM, à échelle d'importance, mais qui sont accompagnées dans des cas de commentaires, parce que le but était de localiser le problème et trouver des suggestions dans le sens d'améliorer l'apprentissage de la compétence de la production écrite.

Pour effectuer l'enquête et réaliser l'objectif fixé. Nous avons utilisé que des termes appartenant au langage courant et ayant une signification identique pour tous.

Ce questionnaire a été destiné aux enseignants de la circonscription 19 de la wilaya d'Adrar (voir annexe : H). Il s'agit des enseignants de français en ville d'Adrar et les alentours (les Ksour proches de la ville), qui enseignent la classe de 5<sup>ème</sup> année primaire. Ils sont issus des milieux sociaux confondus (toutes les wilayas d'Algérie). Ainsi, nous avons effectué un travail d'expérimentation en classe de 5<sup>ème</sup> AP « A » qui sert de corpus à notre analyse selon nos objectifs tracés.

### **3. Protocole**

Dans la classe d'expérimentation, nous avons assuré nous-mêmes les séances de production écrite. La démarche d'expérimentation est : Comment enseigner un nouveau modèle d'apprentissage de la production écrite au élèves de primaire en difficultés, afin de trouver un bon équilibre entre l'apprentissage claire, explicite et l'apprentissage implicite, ainsi que le rôle joué par la mémoire de travail et l'environnement dans l'activité rédactionnelle.

Le modèle de Hayes & Flower a servi de référence pour élaborer les étapes de l'expérimentation, l'objectif ne se limite pas uniquement à l'identification des processus rédactionnels et à la détermination de l'origine des difficultés rencontrées, mais tout au plus, saisir les conditions dans lesquelles il est possible d'améliorer les productions écrites, et proposer une description précise de l'activité rédactionnelle et de ses liens avec l'environnement ou le contexte de la tâche et le système cognitif du rédacteur.

Tout au long des séances d'enseignement dans la classe de 5<sup>ème</sup> AP, les élèves sont motivés et veulent apprendre et rédiger des textes dans la langue française. Pour ce faire, d'abord tous les apprenants ont été appelés à rédiger leur premier texte en fonction des consignes et sujets que nous avons élaborés à ce propos, en deuxième lieu, nous avons procédé à sélectionner les premiers trois documents les plus acceptables afin de leurs faire la correction collective sur le tableau. Les apprenants essayent de corriger tout en les guidant. La lecture et relecture du texte corrigé, ensuite l'écriture de cette production sur les cahiers.

A la maison, les apprenants doivent faire des enquêtes sur les métiers des membres de la famille et des voisins ainsi que les outils utilisés pour chaque métier. Les apprenants sont motivés pour effectuer la tâche, d'écrire et de dessiner des métiers et leurs outils, avec l'aide de leurs dictionnaires personnels rédiger durant toutes les activités de la séquence.

Un entraînement approfondi durant les séances, des dictées, des prises de notes sur leurs dictionnaire personnels, des tâches manuelles effectuées en classe et à la maison, des lectures des textes sur les métiers, écrire et recopier certains passages, ... toutes ces activités, pour ne plus avoir peur d'écrire quelques phrases.

Afin de mettre les élèves à l'aise, sans aucune peur de rédiger un texte après un entraînement renforcé avec des exercices. Nous avons demandé aux apprenants d'élaborer un dernier texte basé sur plusieurs consignes déjà vues comme sujet de rédaction que nous avons proposé au projet d'écriture appliqué.

Ce projet rédactionnel a eu comme objectif principal d'encourager et motiver les apprenants à s'entraîner dans la réalisation d'une production écrite en élaborant toute une série de textes. Les élèves de la classe ont élaboré plusieurs sujets de rédaction en suivant ce nouveau mode d'apprentissage de la production écrite.

Le premier sujet nous a permis de mettre en place l'activité de production écrite, avec la bonne compréhension de la consigne, le plan de rédaction, les mots clés de la production, la mise en page de l'écrit. Faire connaître aux apprenants la méthodologie, la démarche et les stratégies des activités d'écriture à l'aide d'un entraînement renforcé et guidé. Un suivi, des orientations, une aide avec explications, surtout aux apprenants en difficultés.

Les autres sujets, ont poussé les apprenants à procéder à la réalisation de productions écrites sans peur ni traque, en mobilisant leur savoir-faire et leurs expériences, l'automatisation et systématisation des connaissances.

La présentation des écrits des apprenants, « commenter, comprendre et expliquer » les résultats, établir des rapports entre ces résultats et les questions posées afin d'avoir une interprétation de l'ensemble. Nous expliquerons plus en détail le déroulement de l'expérimentation des activités de production écrite, ainsi que toute la démarche didactique déployée dans cette recherche. Une liste de sujets proposés et consignes destinés à la classe de 5<sup>ème</sup> AP (voir annexe : I).

#### **4. Les difficultés rencontrées**

Tout enfant au stade d'apprentissage rencontre des difficultés, et c'est à l'enseignant de l'amener à les surmonter à travers les différents outils pédagogiques et les méthodes d'enseignement adoptés. Mais quand ces difficultés sont déclarées par les enseignants et les

enseignés, elles deviennent une préoccupation qui mérite d'être un objet de recherche. Il existe plusieurs difficultés scolaires et extrascolaires, à savoir, des difficultés relatives à: l'apprenant, l'enseignant, l'établissement, parents, ...ect.

#### **4.1 Auprès des apprenants**

Le premier obstacle majeur que nous avons rencontré en classe est que les élèves ne parlent pas et ne lisent pas la langue française. Les difficultés sont énormes, en lecture, points de langues et écriture, ils ne sont pas en contact avec cette langue ni à la maison, ni dans la rue.

Ce constat effectué durant l'évaluation diagnostique au début de l'année scolaire, nous mène à synthétiser que les élèves n'ont pas atteint l'objectif terminal de la 4<sup>ème</sup> AP, ils ne sont pas encore habitués à la langue française, nous pouvons aussi supposer que l'entourage de l'enfant ne l'aide pas à s'habituer à une langue nouvelle. Mais les efforts fournis durant les révisions renforcées (mois de septembre et octobre), les apprenants ont pu avoir un bagage assez important surtout en production/compréhension, orale et écrite.

#### **4.2 Auprès des parents des élèves**

Entant qu'enseignant au primaire depuis quelques années, notre remarque concernant le suivi des parents pour aider leurs enfants à faire les devoirs à la maison, les parents du kser Ouled Ahmed sont absents. Ils n'aident pas leurs enfants et les enseignants pour pouvoir avancer dans le programme. D'autre part, la majorité des parents ne parlent pas la langue française (parents monolingues), donc à chaque rencontre avec l'enseignant, ils confirment les difficultés de leurs enfants d'apprendre la langue étrangère puisque le milieu est arabisant.

#### **4.3 Moyens et techniques**

Manque de matériel et moyens dans les écoles primaires influence négativement sur l'apprentissage des apprenants. Sachant que l'utilisation des outils autre que le manuel scolaire, comme la vidéo motive les élèves.

Aussi, le manque de formation qualifié des enseignants et l'échanges intellectuels inexistant entre enseignants et collègues régressent et diminuent les capacités de l'enseignant.

## **5 Méthodes d'analyse utilisées**

Pour mener à bien notre recherche, nous avons utilisé une étude comparative, afin de préciser et de clarifier les finalités tracées, nous choisissons de décrire la situation de début et de la fin d'expérimentation. Elle consiste à comparer et étudier les capacités des apprenants au début, au milieu et à la fin du projet de rédaction et leur stade de développement. Et une autre étude analytique pour commenter, comprendre et expliquer les résultats aboutis.

Cette dernière étude emprunte à deux méthodologies : l'analyse quantitative et l'analyse qualitative. L'objectif de la méthode quantitative est de parvenir à dépasser les impressions subjectives, les préjugés et stéréotypes personnels et collectifs. Elle s'applique aux résultats de notre questionnaire recueillis en nombre auprès des enseignants et à des observations de la classe.

L'analyse qualitative nous mène à la compréhension des phénomènes et des événements remarquables leurs natures et leurs qualités profondes. Cette théorie se réveille de l'observation compréhensive de la réalité elle-même.

Dans un second temps, nous expliquerons et interprèterons les données recueillies. Nous effectuerons des synthèses des données collectées et nous formulerons des relations entre les concepts recueillis. Cette combinaison des deux approches (qualitative et quantitative) nous permettra de mieux comprendre la production écrite chez les apprenants de primaire.

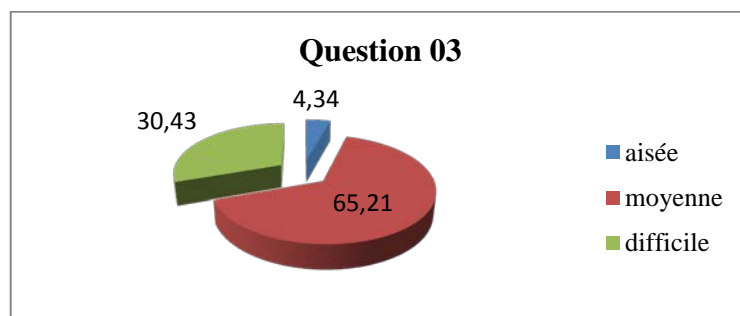
### **I. Analyse et interprétation des résultats**

Notre questionnaire est destiné aux enseignants de français au cycle primaire des écoles de la wilaya d'Adrar. Les questions sont relatives à la production écrite. Les enseignants ont répondu aux questions sans hésitation.

#### **1. Description et analyse des questionnaires**

Le questionnaire a été distribué à 23 enseignants. Cet outil de vérification comporte (14) questions qui visent à repérer où résident les problèmes de l'écrit dans les classes de 5<sup>ème</sup> AP pour mettre en œuvre des stratégies afin d'y remédier.

### Question n°3

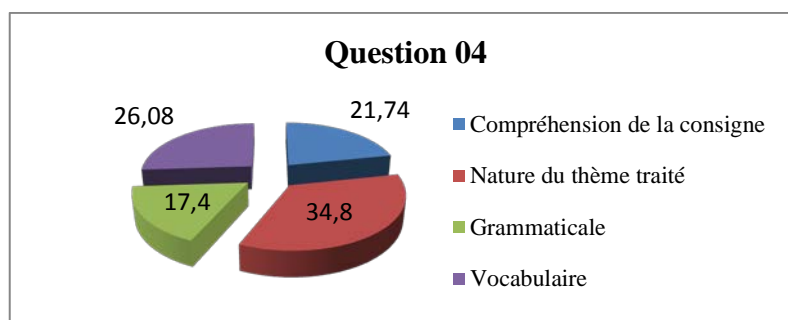


**Figure 01 :** - Comment les élèves trouvent-ils la séance de production écrite ?

- Aisée
- Moyenne
- Difficile

L'objectif de cette question est de montrer le degré de la complexité des productions écrites dans les classes de langue, les réponses qui sont indiquées dans cette question, montrent que la plupart des réponses des enseignants sont : les élèves trouvent la séance de production écrite, moyenne (65.21%) ou difficile (30.43%). Pour la réponse aisée le pourcentage est de 4.34%.

### Question n°04



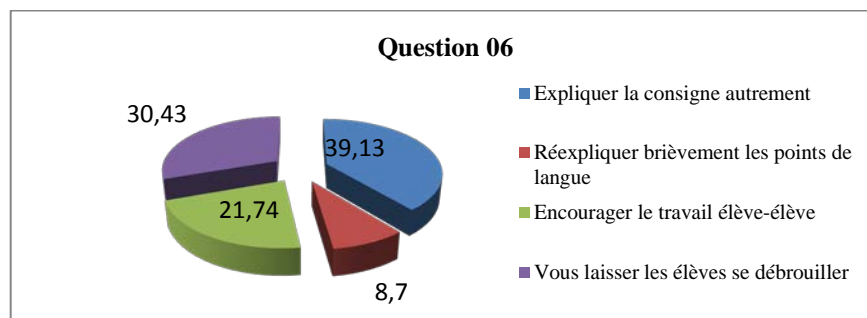
**Figure n°2:** - Si c'est difficile où réside la difficulté?

- Compréhension de la consigne
- Nature du thème traité
- Grammaticale
- Vocabulaire

L'objectif de la question est de savoir où réside la difficulté des productions écrites en classe de FLE. Les enseignants confirment que la nature du thème traité reste une préoccupation importante des apprenants (34.80%) ensuite les problèmes liés au vocabulaire (26.08%), enfin la compréhension de la consigne (21.74%) et les difficultés grammaticales (17.40%).



### Question n°06

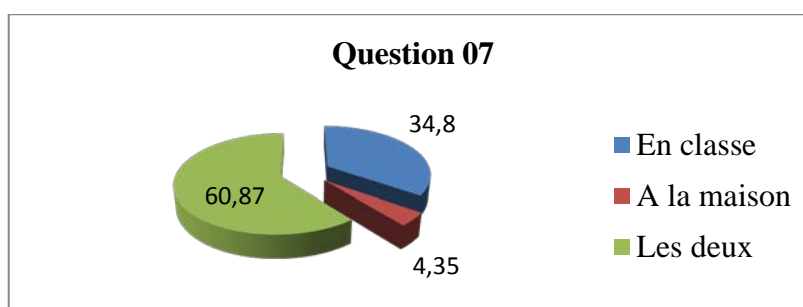


**Figure n°03:** - Que faites vous quand vos apprenants rencontrent l'une des difficultés ?

- Vous essayez d'expliquer la consigne autrement.
- Réexpliquez brièvement les points de langue.
- Encouragez le travail élève-élève.
- Vous laissez les élèves se débrouiller.

L'objectif de la question est de savoir qu'elles sont les démarches utilisées par les enseignants lorsque leurs apprenants rencontrent des difficultés en productions écrites dans la classe. La majorité des réponses est d'essayer d'expliquer la consigne autrement (39.13%). Ensuite laisser les élèves se débrouiller (30.43%) et encourager le travail élève -élève (21.74%). Et enfin la dernière réponse des enseignants est de réexpliquer brièvement les points de langue avec un pourcentage de 8.70%.

### Question n°07



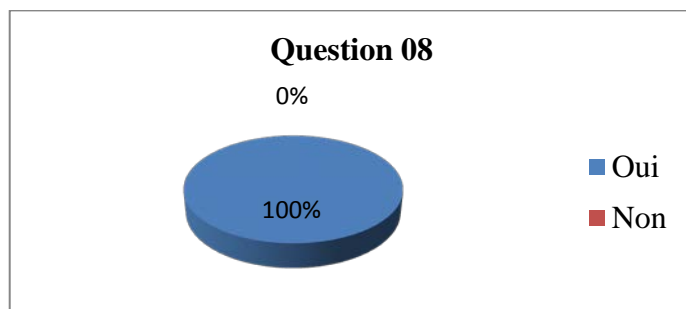
**Figure n°4:** - Les apprenants rédigent t'ils les productions écrite?

- En classe.
- A la maison
- Les deux.

L'objectif de notre question est de savoir, comment les enseignants travaillent-ils les productions écrites, sachant que les activités en classe sont insuffisantes pour un meilleur apprentissage, à cause du manque de temps nécessaire.

En ce qui concerne la rédaction des productions écrites, les enseignants préfèrent la rédaction en classe et en parallèle à la maison (60.87%). Leurs réponses concernant la rédaction en classe est de 34.80%. Le plus petit pourcentage est la réponse, à la maison 4.35%.

### Question n°08



**Figure n°5:** - l'auto évaluation et la réécriture des productions corrigées, sont-elles bénéfiques pour l'apprenant?

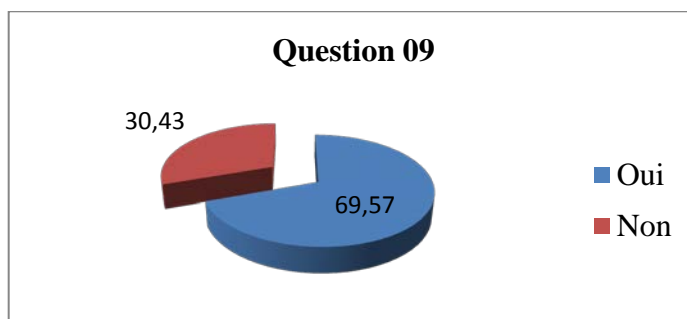
- Oui

- Non

L'objectif de la question est de rendre l'élève autonome durant son apprentissage, sachant que la correction par l'élève lui-même, lui permet de s'auto-évaluer et d'améliorer ses écrits.

La réponse des enseignants à cette question est 100% positive (Oui). Corriger les productions avec et par les apprenants et laisser l'enfant s'auto-évaluer, dans le but de déterminer ses erreurs et les corriger est bénéfique dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

### Question n°09



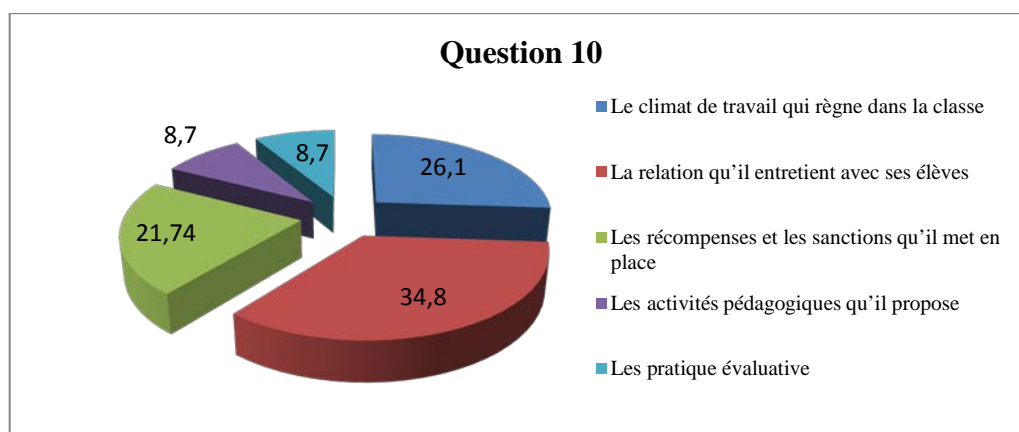
**Figure n°6:** - En dehors des séances de production écrite, les élèves produisent-ils des écrits lors de différentes activités de la séquence. (Durant les activités de langue).

- Oui

- Non

L'objectif de cette question est de pousser les enseignants à réfléchir concernant le déroulement des autres activités de langue. Les élèves doivent répondre oralement et par écrit sur le tableau noir ou bien sur les cahiers aux questions et résolutions des exercices d'applications, c'est un entraînement en écriture. La réponse des enseignants à cette question est de 69.57% positive (Oui).

### Question n°10



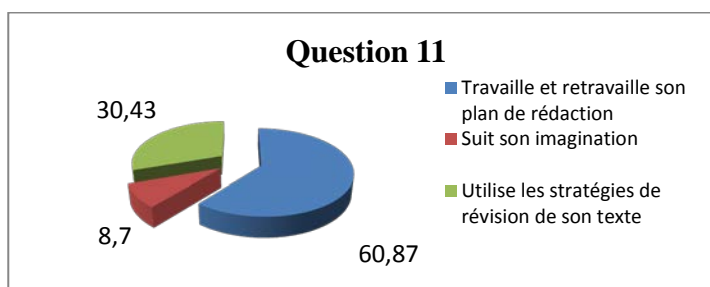
**Figure n°07 :** - Pour favoriser la motivation de vos élèves, sur quels facteurs les enseignants doivent-ils se pencher ?

- Le climat de travail qui règne dans la classe.
- La relation qu'il entretient avec ses élèves.
- Les récompenses et les sanctions qu'il met en place.
- Les activités pédagogiques qu'ils proposent.
- Les pratiques évaluatives.

L'objectif de notre question est de réveiller les consciences, et savoir que faut-il faire pour développer chez l'élève une meilleure motivation envers l'écriture. L'enseignant doit rendre les activités plus significatives aux yeux des élèves, à leurs laisser plus d'autonomie dans un contexte de classe bien structuré et augmenter la coopération entre les élèves.

Les trois premières réponses des enseignants sont, Le climat de travail qui règne dans la classe avec un pourcentage de 26.10%, la relation qu'il entretient avec ses élèves (34.80%) et les récompenses et les sanctions qu'il met en place avec un pourcentage de 21.74%

### Question n°11



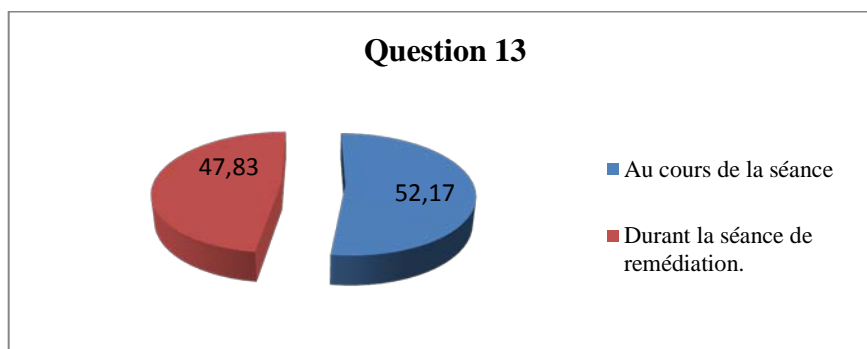
**Figure n °08 :** - Suivant les stratégies d'écriture, en classe l'apprenant.

- Travaille et retravaille son plan de rédaction.
- Suit son imagination.
- Utilise les stratégies de révision de son texte.

L'objectif de la question n°08, est de connaître quelles sont les stratégies utiliser en classe durant la séance de production écrite.

Les réponses du plus grand nombre des enseignants est de travailler et retravailler son plan de rédaction avec un pourcentage de 60.87%. Ensuite l'utilisation des stratégies de révision de son texte avec un pourcentage de 30.43%.

### Question n° 13



**Figure n°09:** -Durant le blocage de l'apprenant, votre intervention est,

- Au cours de la séance.
- Durant la séance de remédiation.

Cette question est très importante, son objectif est de savoir quand l'enseignant intervient afin d'aider les apprenants en difficultés. Durant le blocage de certains apprenants, l'enseignant intervient au cours de la séance (52.17%) et durant la séance de remédiation pédagogique (47.83%).

## 2. Interprétation des résultats du questionnaire

L'activité d'écriture pour les élèves est moyenne ou bien difficile. Ce que nous remarquons à travers le questionnaire d'une part, et d'autre part, des productions écrites des apprenants montre le degré de difficulté. Atteindre un niveau acceptable dans l'écriture a besoin de préoccupation avancée et rapide par les enseignants et leurs apprenants. Créer des commencements solides est important, surtout dans les premières années de l'enseignement (à partir de la 4<sup>ème</sup> année primaire). Il faut en premier lieu savoir écrire « l'acte graphique » pour que l'enfant ait l'accès à l'apprentissage de la production écrite « savoir écrire ».

La majorité des apprenants souffrent des difficultés variées: lexicale, grammaticale, vocabulaire qui empêchent l'accomplissement idéal de cette activité. La nature du thème traité et la compréhension de la consigne, jouent un rôle très important afin de pouvoir rédiger un texte. Les réponses obtenues par la plupart des enseignants montrent que l'écriture est une tâche moyenne, mais pour d'autres elle est difficile. Durant la séance de production écrite, il faut exiger au moment de la rédaction, une attention particulière à toutes les parties constitutives de la langue tout en commençant par la planification jusqu'à la rédaction finale.

Devant les difficultés rencontrées, l'enseignant doit essayer de trouver des solutions, afin d'aider les apprenants. Pour la plupart d'entre eux, ils expliquent la consigne autrement. L'enseignant connaît bien les difficultés dont souffrent les apprenants de sa classe, donc il doit essayer de leurs retrouver des solutions, en s'appuyant sur le projet d'écriture qui permet de faire un travail collectif et individuel afin d'améliorer les capacités de l'écrit chez ces apprenants. Les difficultés de l'apprentissage de l'écrit ne s'expliquent pas tellement par les difficultés techniques du déchiffrement ou du geste graphique. Elles tiennent surtout à la profonde différence de mode de communication entre l'écrit et l'oral.

L'apprenant doit s'habituer et s'entraîner en classe et à la maison afin de rédiger des productions écrites et de surmonter ses peurs d'écrire. Le pourcentage des réponses montre la nécessité de rédaction en classe avec l'enseignant et à la maison. Ecrire permet d'améliorer son orthographe. Rédiger en classe et dans la vie privée permet de mieux percevoir les activités d'écriture mises en place, ainsi que l'évolution des élèves. L'action seule ne peut constituer un apprentissage. En classe il ne suffira pas d'écrire pour apprendre à le faire, mais de mettre l'apprenant dans une situation réelle d'écriture.

Les vraies rédactions sont omniprésentes dans nos classes, elles sont complètement artificielles, ni de véritable expression, ni communication, elle s'adresse qu'à l'enseignant avec comme seule fonction de lui prouver qu'on sait écrire. C'est un circuit fermé sans aucune prise sur la réalité.

Corriger les productions avec et par les apprenants et laisser l'enfant s'auto-évaluer, dans le but de déterminer ses erreurs et les corriger est bénéfique dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit. L'enseignant doit relancer les élèves vers la recherche de solutions à des problèmes d'écriture de leurs propres productions. Cette démarche d'écriture -réécriture améliore les productions et permet à l'élève de s'auto-évaluer.

L'auto-évaluation se développe grâce à un apprentissage continu par le maître qui accorde à l'élève une part suffisante de liberté afin que ce dernier puisse poser un regard critique sur lui-même. Une mise en œuvre de procédures auto évaluatives accordant à l'élève une action d'implication active dans son processus d'apprentissage, développer chez l'apprenant une véritable compétence auto évaluative en actes, au service d'un apprentissage signifiant, c'est oser affirmer son identité sans cacher ses difficultés. Laisser l'élève prendre des initiatives doit permettre son cheminement vers l'autonomie.

En ce sens, accorder à l'apprenant une véritable autonomie dans son projet scolaire c'est le reconnaître comme sujet, pour qu'il puisse se former. L'auto évaluation est une base pourtant nécessaire à la motivation et à l'apprentissage.

En ce qui concerne la question n°09, en dehors des séances de production écrite, les élèves produisent des écrits lors de différentes activités de la séquence (Durant les activités de langue). La plupart des enseignants répondent à cette question par la réponse positive (Oui). Sachant qu'une lecture d'un texte en classe est généralement préparée par un questionnaire visant la compréhension. En préparant le texte avec des réponses écrites au questionnaire élaboré par l'enseignant met la lecture d'un texte au service de l'écrit et également l'écrit comme moyen de s'appropriier les connaissances sur un texte et rendre l'élève plus autonome dans son analyse. Le passage à l'écrit permet de reconstruire et de s'appropriier la méthodologie et les savoirs, acquis lors des séances de lecture, de rendre l'élève plus autonome dans l'étude d'un texte. Aussi, l'activité orale facilite l'accès aux textes pour les enfants en difficulté. Il co-construit l'étude du texte grâce aux apports de ses camarades.

Que faut-il faire pour développer chez l'élève une meilleure motivation envers l'écriture ? L'enseignant doit rendre les activités plus significatives aux yeux des élèves, à leurs laisser plus d'autonomie dans un contexte de classe bien structuré et augmenter la coopération entre les élèves. Construire une forte motivation en classe est nécessaire pour l'apprentissage des apprenants, elle facilite la réalisation de la tâche. Les élèves non motivés sont capables de perturber la classe, la bonne gestion de classe est indissociable d'un dispositif pédagogique cohérent et motivant.

Une question très importante, concernant les stratégies d'écriture, dont la réponse des enseignants montre que les apprenants travaillent leurs plans de rédaction selon les exemples de l'enseignant, mais le problème rencontré par ces apprenants réside dans le manque d'un bagage assez riche pour réussir leurs rédactions. Ce qui pousse à réfléchir au modèle de (Hayes et Flower) qui donne les processus nécessaires à la planification d'une tâche d'écriture.

L'intérêt de ce modèle est de mettre en valeur le rôle individuel du rédacteur. Il s'organise autour de deux composantes principales : le contexte, l'environnement de la production et l'individu. L'environnement de la tâche, englobe tous les éléments extérieurs au rédacteur et peuvent influencer son produit (texte déjà écrit, destinataire, société ...). L'individu, cette composante englobe à son tour quatre éléments : les processus cognitifs (interprétation, réflexion et production), la mémoire à long terme (connaissance du thème, connaissances linguistiques ...), la mémoire de travail (bloc notes, dictionnaires, affichage didactique...) et la motivation.

Nous pouvons dire que le modèle de Hayes et Flower (1980) a le mérite d'être un point de référence sur lequel s'appuient les travaux de recherches notamment dans le domaine de l'écrit. Dans le contexte scolaire, ce modèle constitue un outil pour l'appropriation d'une démarche permettant aux élèves d'améliorer leurs compétences à l'écrit.

Nous constatons que les difficultés rencontrées en rédaction obligent l'apprenant à solliciter la résolution des problèmes auprès de son enseignant, pour régler ces difficultés, ce dernier est obligé de remédier immédiatement durant la séance elle-même, ou bien durant la séance de remédiation pédagogique programmée une fois par semaine.

Les difficultés sont installées, il faut une remédiation immédiate afin de ne pas s'accumuler et se transformer à un échec scolaire. Plus l'enseignant intervient tôt, plus la remédiation a des chances de combler ces handicaps. La remédiation c'est remédier, c'est fournir une aide aux

élèves à la suite d'erreurs qu'ils ont commis. Les séances de remédiation nécessitent une pédagogie différenciée afin de remédier aux lacunes de tous les apprenants en difficultés.

Enfin, l'écriture manuelle dépend des aptitudes de chaque enfant, elles ne sont point distribuées de façons équitables chez tous les enfants. Certains ont des difficultés, ce qui n'est pas une infériorité intellectuelle, mais permet de comprendre qu'ils auront besoin de plus d'entraînement que d'autres avant de pouvoir écrire manuellement de façon bien lisible. Le pilier de la réussite de cet enseignement est la responsabilisation des enseignants qui doivent utiliser tous les moyens pour amener chaque enfant au maximum de ses possibilités. Cela va jusqu'à l'obligation de prendre en charge les enfants en difficulté d'apprentissage par une remédiation immédiate et individuelle pendant les cours et en-dehors des cours. Ceci entraîne comme conséquence une grande confiance entre élèves, professeurs et parents.

### **3. Analyse du corpus productions écrites des apprenants**

#### **3.1 Observation et analyse des productions écrites avant l'expérimentation**

Ecrire en script et en cursive est un objectif terminal de la 3<sup>ème</sup> AP. Apprendre à écrire, c'est apprendre à produire du sens au moyen d'un geste automatisé.

La cursive est une écriture ligaturée, les lettres sont liées. Quelques principes fondateurs de l'écriture doivent être respectés :

- L'écriture doit être lisible et ne pas subir de déformations au cours des pratiques,
- L'élève doit pouvoir la tracer avec fluidité,
- L'enseignant doit choisir la simplicité pour que les élèves identifient sans ambiguïté les lettres et leurs liens.

L'évaluation diagnostique au début de l'année scolaire (début septembre) de la classe de 5<sup>ème</sup> AP « A » de l'école Ouled Ahmed, montre que les élèves ne savent pas écrire correctement en la langue française, même le sens d'écrire (de gauche à droite), ils mélangent avec le sens d'écriture de la langue arabe (de droite à gauche). La formation des lettres et leurs liaisons est déformée, la ligne n'est pas tenue, un mélange entre des lettres scripts et cursives, sans aucune homogénéité d'une lettre à l'autre. Des écritures illisibles pour la majorité des apprenants de cette classe.

L'observation des productions écrites des élèves en écriture, montre que la majorité des élèves ne maîtrisent pas les règles de conduite de l'écriture. Pour certains, le geste est mal assuré et



l'espace est souvent mal géré. Les écritures (voir annexe J) montrent que les enfants ont compris qu'écrire, c'est «attacher des lettres» sans aucun sens. Cette perception de l'écriture n'est pas complète car elle privilégie le dessin des lettres au détriment de la fonction de l'écrit.

Certains apprenants forment systématiquement les lettres dans le mauvais sens ou ils ont du mal à enchaîner les lettres les unes aux autres, certains enfants ont même du mal à respecter les lignes du cahier (voir annexe J).

En recopiant un texte écrit en script du manuel scolaire, certains élèves confondent les « m » et les « n », les « b » et les « d », les « r » et le « v » (voir annexe J).

De ce constat existant dans la classe, nous sommes conscients de la difficulté et la complexité des séances à venir, sachant que le programme de la 5<sup>ème</sup> AP est chargé. Les révisions de début de l'année scolaire sont à partir du niveau de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> AP.

Le point de départ est d'aider les apprenants à réaliser une écriture fondée sur la bonne trajectoire, pour que les élèves s'appliquent à recopier le mieux possible les lettres, les mots et les phrases. L'écriture et le traçage des lettres est avec élégance au tableau, souvent en script et cursive (voir annexe K).

Aider les apprenants, petit à petit, pour surmonter ce problème, nous avons montré à ces derniers comment faire en les encourageant à améliorer leurs écritures et éviter de tracer les lettres dans le mauvais sens.

Il est important de d'habituer les apprenants à écrire correctement et avec un rythme plus rapide. Ecrire avec aisance, rend l'enfant heureux et motivé durant son apprentissage. Un engagement entre les deux, « enseignant-apprenant », intitulé : « travailler pour réussir » a beaucoup aidé la réussite de cette partie d'apprentissage, sachant que les élèves veulent apprendre.

Au début de l'expérimentation, nous avons établi des routines qui permettent aux élèves de la classe de travailler de façon autonome. Ces activités autonomes pourraient comprendre des activités de prolongement suite aux séances d'écriture guidée, des périodes de lecture autonome et des périodes structurées de révision et de correction des écrits des apprenants (vérifier les majuscules et les points, vérifier l'accord du pluriel).

### 3.2 Description de la démarche au cours de l'expérimentation

Au début les cours sont difficiles dans cette classe de 5<sup>ème</sup> AP, des activités de lecture et écriture en cursive en classe et en script à la maison en recopiant chaque jour un texte du manuel scolaire, sans oublier l'intituler du 1<sup>er</sup> projet « les métiers ». Durant cette période, acquérir des connaissances et profiter d'apprendre aux apprenants les noms des métiers, les lieux d'exercice et les outils utilisés par chaque métier est bien réussi.

Pendant les activités ou les séances d'écriture, une planification des moments où seront établies les routines, les comportements à respecter pendant les séances d'écriture. En respectant les rituels de la classe, améliorer les relations avec les élèves et entre les élèves, consacrer plus de temps à l'écriture et la lecture, accorder plus d'attention à de petits groupes d'élèves ou aux besoins individuels, motive chaque apprenant à lire ou montré son écrit à l'enseignant. L'écriture autonome des élèves de 5<sup>ème</sup> AP se vit non seulement pendant la période d'enseignement mais également à tout moment de la journée, même à la maison, sachant que les apprenants essayent toujours de ramener leurs écrits effectués en dehors de la classe.

L'affichage didactique en classe est très important, il a joué un rôle positif sur l'apprentissage des apprenants, une motivation extraordinaire. Ces procédés (outils didactiques) qui servent d'illustrations aident les apprenants à apprendre. L'apprenant se sent en sécurité de voir devant lui des posters dans lesquels il peut trouver les outils entiers de chaque métier (voir annexe K). D'autres outils présents réellement dans la classe comme le sécateur, le râteau, la scie, le marteau, les planches, les clous, et d'autres. Toucher et voir en face ce matériel rend l'élève heureux face à un apprentissage réel et non imaginaire. Aussi, des dessins sur le tableau, des vidéos pour voir réellement un individu dans son milieu de travail (pompiers, apiculteur, ébéniste, ...), cela est réalisé afin faciliter l'apprentissage et de motiver les apprenants.

Aussi, les dessins faits à la maison par les élèves utilisés autant qu'affichage didactique en classe, montrent que les apprenants ont aimé les activités et sont motivés, la remarque principale c'est que les apprenants essayent de mieux écrire en langue française (voir annexe : L).

Durant notre expérimentation et à partir de plusieurs copies, nous avons constaté que les élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire, font beaucoup d'erreurs, malgré les activités de langue déjà

vues. Ces erreurs sont de différents ordres, la majorité des erreurs remarquées, se trouvent au niveau orthographique, dans plusieurs cas les apprenants construisent des phrases incorrectes. Ce qui montre qu'ils ont des problèmes d'emploi des règles. Certains apprenants s'expriment de façon incorrecte, ils se trompent dans le sens d'un mot dans la construction d'une phrase, par exemple : « *La boulangerie travaille dans une boulangerie.* ».

La stratégie utilisée dans l'enseignement, durant la séance de productions écrites, est d'écrire la consigne et une boîte à outil pour les apprenants, en essayant d'orienter les égarés. L'enseignant respecte la durée de l'activité d'écriture (45 mn) et souvent le temps insuffisant influence négativement sur les apprenants. Ajoutant le côté cognitif (intelligence et rythme de travail), l'affectif (émotionnel, anxiété et motivations) et l'insuffisance des séances de l'écrit.

Devant une tâche aussi complexe que l'écriture, la méthode de planifier, d'organiser, et de réviser peut améliorer et développer la compétence d'écriture. A cet effet, le modèle de l'écrit de (Hayes et Flower), et le chantier d'écriture peuvent contribuer à l'amélioration de la qualité de l'écriture chez les apprenants qui ont un déficit.

Ce modèle utilise la technique d'analyse des processus mentaux, intégré de trois composantes principales, qui sont, le contexte de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et le processus d'écriture. L'objectif ne se limite pas uniquement à l'identification des processus rédactionnels et à la détermination de l'origine des difficultés rencontrées, mais tout au plus, saisir les conditions dans lesquelles il est possible d'améliorer les productions écrites, et proposer une description précise de l'activité rédactionnelle et de ses liens avec l'environnement ou le contexte de la tâche et le système cognitif du rédacteur. C'est ainsi, qu'ils ont proposé un modèle composé de trois éléments importants :

1. L'environnement de la tâche ou le contexte de production et la motivation soulevée auprès du scripteur, en mettant les apprenants dans un climat de classe favorable, en les encourageant avec des récompenses, les applaudissements, l'affichage des meilleurs produits en classe...ect
2. La mémoire à long terme du scripteur dans laquelle il puise toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires pour la réalisation de la tâche d'écriture (règles de grammaire, d'orthographe, de conjugaison), les méta-connaissances que l'apprenant possède (éléments ayant la faculté d'intervenir dans le contexte de la tâche), les plans d'écriture (argumentation, dissertation, description, narration). Sans oublier les expériences antérieures utilisées comme sources d'information. L'apprenant de cette

classe de 5<sup>ème</sup> AP, est aidé par l'enseignant à mémoriser des mots et des règles dans son dictionnaire personnel. Il a effectué plusieurs tâches manuelles et expérimentales durant la réalisation de ce projet d'écriture

3. « Le processus d'écriture », qui englobe les quatre sous processus décrits à savoir « la planification, la textualisation, la révision » (activité de retour sur le texte déjà écrit ou en cours de réalisation) et « le contrôle ». L'apprenant fait des efforts pour écrire un texte avec un sens, améliore au fur et à mesure sa mise en page, révisé son écrit et contrôle ses erreurs.

Durant la réalisation du 1<sup>er</sup> projet, nous avons collecté un nombre important de copies des productions écrites des apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire de l'école Ouled Ahmed –Adrar, dont le thème abordés est « présenter un métier ».

Au cours de notre analyse des productions écrites de nos apprenants de 5<sup>ème</sup> AP, nous nous sommes rendu compte qu'au moment du développement de l'activité rédactionnelle, les apprenants se heurtent à des difficultés. C'est pourquoi, il ne faut pas les juger à travers cette présentation, au contraire, nous essayons seulement de déterminer pourquoi ces difficultés persistent encore, malgré les efforts engagés, et surtout les aider à surmonter leurs peurs d'écrire.

Remplir leurs dictionnaires personnels de nouveaux mots est une phase importante et motivante pour l'apprenant, sachant que nous avons bien expliqué aux élèves son utilité d'apprentissage, ainsi l'autorisation d'utiliser ces petits carnets durant les productions écrites. La peur de ne pas connaître comment écrire un mot est dissipée grâce à cet outil.

Les apprenants qui ont su utiliser leurs dictionnaires personnels, ont pu produire un texte cohérent et pertinent. La ponctuation, dans leurs textes (majuscules, point) est plus au moins existante. Concernant la compréhension de la consigne la majorité des élèves ont compris la consigne de travail.

### **3.3 Observation et analyse des productions écrites à la fin de l'expérimentation**

Notre but dans cette enquête est de connaître et traiter la majorité des difficultés de production écrite rencontrées par les élèves au primaire. Cette classe de l'école Ouled Ahmed a des besoins particuliers. La progression des apprentissages dans le programme actuel, apporte aux apprenants des connaissances à acquérir groupées autour de plusieurs compétences.

L'observation et le travail continu avec les apprenants révèlent les besoins de ces derniers. Certains enfants semblent comprendre mieux l'oral mais ne parviennent qu'avec peine à exécuter les travaux écrits. D'autres comprennent des idées, paraissent toujours travailler durant les applications en classe, peuvent répondre oralement et par écrit sur le tableau noir, mais échouent durant les compositions à cause du manque de concentration.

Les premières années du cycle primaire constituent une base pour l'apprenant et une période d'acquisition et de construction de ces apprentissages à l'orale comme à l'écrit. Le niveau de 5<sup>ème</sup> AP a pour objectif d'acquérir des compétences de communication. La lecture de plusieurs textes en classe et à la maison, ainsi que leurs écritures et réécriture, aide vraiment les apprenants qui ont une volonté et qui veulent réussir et avoir de bonnes notes.

Le peu d'activités de langue effectuée durant ce premier trimestre dans le 1<sup>er</sup> projet, ont permis aux apprenants de connaître c'est quoi un verbe, un nom (propre et commun) , une phrase, ...ect, contrairement au début de l'année. Voici les titres des activités du programme de 5<sup>ème</sup> AP durant le 1<sup>er</sup> projet:

1. Vocabulaire :

- Le champ lexical,
- Les synonymes,
- Les familles de mots.

2. Grammaire :

- Les types de phrases,
- La phrase interrogative et les adverbes interrogatifs,
- La forme affirmative et la forme négative.

3. Conjugaison :

- Les verbes être et avoir au présent de l'indicatif,
- Les verbes du 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> groupe au présent de l'indicatif,
- Les verbes du 3<sup>ème</sup> groupe au présent de l'indicatif.

4. Orthographe :

- La ponctuation,
- Les homophones grammaticaux,
- Le féminin des noms.

Durant les activités de langues, nous avons choisi des exemples dans les exercices d'applications, des phrases en relation avec le thème du 1<sup>er</sup> projet « les métiers », afin d'habituer les apprenants et leurs donner le maximum d'information sur ce thème.

Ecrire les productions écrites avec les apprenants, planifier, textualiser, réviser et contrôler. La révision des productions consiste à améliorer la qualité du message. L'élève doit se demander si le texte a du sens et s'il est organisé logiquement. Il doit déterminer si ses idées sont claires, si le texte est bien structuré. Il évalue également la structure et la clarté des phrases, le vocabulaire, et le choix des mots du sujet de l'écrit. Le choix des mots est un élément clé lié au style du rédacteur. Si l'élève décide qu'il faut apporter des changements importants, il peut reprendre le texte et produire un autre.

La correction s'effectue, lorsque l'élève est satisfait du contenu de son texte. Le temps est venu de se concentrer sur l'application des notions lexicales, grammaticales et syntaxiques de l'écriture, en apprenant à corriger ses propres textes et les textes des autres élèves. Pendant la correction, l'élève vérifie l'exactitude de l'orthographe, l'observation des règles de grammaire et la ponctuation. Des aide-mémoire de correction (leurs petits dictionnaires) élaborés en classe sont des outils très efficaces car ils reflètent les capacités de l'élève. Ultérieurement, l'élève développera ses stratégies dans le cadre d'un programme d'écriture équilibré avant d'être en mesure de corriger de façon autonome son texte et celui des autres.

La publication consiste à travailler la présentation du texte en tenant compte du ou des destinataires. L'élève travaille l'apparence visuelle de son texte (marges, titres, illustrations et photos) et la lisibilité.

Afin de maintenir la motivation des élèves pour l'écriture, les textes publiés sont lus à une audience ou remis aux destinataires auxquels ils s'adressent. À cette étape, les élèves ont besoin de célébrer leurs succès en écriture par divers moyens tels que : afficher leur texte, filmer la lecture des textes, inviter une autre classe à la lecture des textes, faire un recueil de textes rédigés.

L'acte d'enseigner n'est pas seulement une succession de méthodes pédagogique, mais également de la capacité de l'enseignants à construire une relation de confiance avec ses apprenants en tenant compte du côté émotionnel, car la relation entre l'enseignant et l'élève dépasse le cadre pédagogique dans la réussite scolaire.

Les élèves manifestent de grandes qualités, une grande curiosité, une grande spontanéité, ainsi qu'une grande flexibilité. Ils font preuve de capacités excellentes d'apprentissage avec une grande volonté. Ils demandent à chaque séance une prolongation des cours de français ou bien des cours de soutiens pour le samedi.

### 3.4 Analyse des productions écrites

Il est difficile d'apprendre l'orthographe car l'acquisition de l'écriture correcte est le fruit d'un entraînement intense. L'erreur est nécessaire dans la vie pédagogique de l'élève, c'est une étape d'acquisition de connaissances.

Les erreurs morphosyntaxiques, concerne tous les mots dans la phrase, leurs arrangement pour la construction des phrases selon les règles de la grammaire.

Plusieurs erreurs orthographiques relevées des écrits des apprenants de la classe de 5<sup>ème</sup> AP, durant les séances de production écrites (voir annexe M), citant quelques exemples : « *un salan de coiffur* » au lieu d'écrire « *un salon de coiffure* », « *sechoir* » au lieu d'écrire « *séchoir* »...ect.

D'autres erreurs morphosyntaxiques dans les phrases relevées des productions écrites des apprenants, par exemple : « *L'enseignant travaille dans un à l'école.* » au lieu d'écrire « *L'enseignant travaille dans une école* », « *Le medecin travaille dons une l'hopital.* » au lieu d'écrire « *le médecin travaille à l'hôpital.* »...ect

### 3.5 Classement des erreurs contenues dans les phrases relevées sur les productions écrites des apprenants :

D'après l'analyse de notre corpus, nous constatons que les erreurs chez les apprenants sont élevées. La pluparts des textes produits sont lisibles dans l'ensemble mais un peu court. Les écritures sont meilleures que le début, la ponctuation est existante dans l'ensemble du texte produit. On trouve les majuscules aux débuts des phrases et le point en fin de phrase.

L'orthographe est un critère important dans l'écrit scolaire, une liste d'élément qui demande une attention particulière. Les erreurs d'orthographe des apprenants, dans leurs ensembles, sont dues à des problèmes cognitifs de l'apprenant et à l'interférence de la langue maternelle où l'apprenant calque intégralement et littéralement sur les structures correspondantes en langue maternelle. Par exemple :

- « un salan de coiffur » au lieu d'écrire « un salon de coiffure ».
- « une beslonde » au lieu d'écrire « un abaisse langue ».
- « le boulajer » au lieu d'écrire « le boulanger ».
- « le feur » au lieu d'écrire « le four ».

- « le mable au lieu « les meubles »
- « le voitter » au lieu « la voiture »
- « le matre » au lieu « le maitre »
- « li zonfo » au lieu « les enfants »
- « le ciseur » au lieu « les ciseaux »
- « le maso » au lieu « le maçon »
- « la farina » au lieu « la farine »

L'apprenant transcrit le mot tel qu'il se produit oralement sans prêter attention aux règles spécifiques de l'écrit. Il applique de manière erronée les règles de la langue française.

Les accents sont aussi importants que les lettres, il y a trois accents, l'accent aigu, l'accent grave et l'accent circonflexe. Certains élèves ne savent pas mettre les accents, malgré leurs importances.

Accent aigu sur le « é », par exemple :

- « sechoir » au lieu d'écrire « séchoir ».
- « mèdecin » au lieu d'écrire « médecin ».
- « eduque » au lieu d'écrire « éduque ».

Accent circonflexes, qui indique un son plus accentué, par exemple :

- « l'hopital » au lieu d'écrire « l'hôpital ».

La ponctuation est négligée par certains apprenants. La majuscule au début de la phrase, par exemple :

- « le coiffeur travaille un salon de coiffur. »
- « le mécanicien travaille dans une garage. »

Le pluriel des mots est aussi négligé par certains apprenants, par exemple :

- « Le cahiers » au lieu de « les cahiers ».
- « Le livres » au lieu de « les livres ».

L'analyse du corpus nous indique que les apprenants ont fait des erreurs sur les déterminants du nom et l'emploi des articles. Cette catégorie représente un nombre élevé dans les copies des apprenants. L'analyse des énoncés au niveau de l'emploi des articles nous a permis de constater que presque toutes les erreurs analysées dans le corpus proviennent de l'interférence



de la langue arabe. Dans ce sens, nous avons relevé, un ensemble de mots qui témoigne de ce processus :

- « une garage » au lieu « un garage »
- « une atelier » au lieu « un atelier »
- « la marteau » au lieu « le marteau »
- « une tournevis » au lieu « un tournevis »

Ce type d'erreurs pourrait être expliqué par le fait que les apprenants n'ont pas pu accéder à l'information correcte sur le genre des noms en français. La plupart des élèves algériens utilisent des noms français en arabe dialectal dans le genre du mot « féminin ou masculin ». Ces mots leur sont connus, et sont gravés dans leurs mémoires mais pas leur genre.

Des erreurs dans la classe grammaticale des prépositions, les écrits nous montrent un nombre important d'erreurs affectant la classe grammaticale des prépositions. Ce sont des erreurs que l'on rencontre le plus souvent chez les élèves.

De façon générale, nombreux sont les apprenants qui ont des problèmes sérieux avec les prépositions.

- « L'enseignant travaille dans un à l'école. »
- « Le médecin travaille la l'hopital »
- « le coiffeur travaille un salon de coiffur »
- « Il utilise sechoir ciseaux »
- « Le medecin travaille dons une l'hopital »
- « Le médecin travaille dans une à l'hopital »
- « Le mèdecin travaille a l'hopital stéthoscop sereringue »

En effet, la difficulté majeure se trouve au niveau du choix de l'article adéquat pour le nom utilisé. Les erreurs observées chez les apprenants semblent donc principalement liées à la complexité du fonctionnement de l'article en français et aux stratégies de calque sur des constructions sémantiquement similaires en arabe dialectal.

La conjugaison des verbes comme nous venons de le constater dans l'analyse, est une difficulté pour quelques apprenants. Durant les séances de conjugaison et selon le programme nous avons insisté sur la conjugaison des verbes du 1<sup>er</sup> groupe au présent. Les élèves trouvent toujours des difficultés, par exemple :

- « Il utiliser le tableau et le marqueur et les livres et cahiers. »
- « L'enseignant éduquer les enfants. »

L'absence du sujet dans la phrase, c'est une erreur rencontrée dans les écrits des apprenants, par exemple :

- « soigne les mlades ».
- « coupe et coiffe les cheveux »

Cette catégorie d'erreurs est relative à l'accord entre le verbe et son sujet, qui sera résolue durant les séances à venir, programmer en 5<sup>ème</sup> AP. L'ensemble de ces exemples dévoile la mauvaise manière de conjugaison des verbes et rédaction des phrases sans sujet.

En conclusion, nous pensons que les erreurs que nous avons ciblées doivent constituer des lignes d'intervention pédagogiques qui permettent aux enseignants d'aborder les structures syntaxiques (forme et fonction) contraignantes différemment en développant des démarches pédagogiques susceptibles d'aider l'élève à reconstruire au fur et à mesure ses représentations, à mettre à jour ses connaissances antérieures et respecter les règles de la grammaire. Les résultats montrent que les apprenants ont commis plusieurs types d'erreurs morphosyntaxiques qui proviennent de différentes stratégies d'apprentissage (voir annexe M). L'analyse des erreurs morphosyntaxiques constitue l'un des principaux supports de l'enseignement, elle permet non seulement d'identifier les contraintes des apprenants mais aussi de mettre au point des stratégies pédagogiques efficaces en tenant compte de ces difficultés.

#### **4. Les causes des difficultés d'apprentissage**

La production écrite est une activité complexe qui est réalisée par l'apprenant et qui consiste à mettre par écrit les idées qu'il a en tête, selon une consigne recommandée par l'enseignant. En classe, les apprenants passent peu de temps à la pratique de l'écrit et quand ils le font, le manque des stratégies nécessaires appliquées à l'écrit et les exigences de temps réapparaissent de nouveau pour influencer sur la réalisation de la tâche. Sans oublier les difficultés d'écriture et de lecture.

Les difficultés varient d'un enfant à un autre. Les troubles d'apprentissage chez les élèves sont liés aux problèmes scolaires et aux situations sociales. Un phénomène important qu'il ne faut pas négliger, les apprenants accumulent les erreurs d'orthographe et de syntaxe et éprouve une grande peine de s'exprimer correctement, oralement et par écrit.

S'intéresser aux conséquences directes, analyser les causes, nous permet d'aborder le problème. Il ne s'agit plus de décrire la situation alarmante, mais de remédier. Il faut agir, en encourageant l'enfant à avoir confiance en lui, ce qui développe en lui une force à surmonter les difficultés de son apprentissage.

Enfin, durant les premières séances, l'élève était incapable d'écrire un mot correctement et de manière lisible, mais maintenant il peut rédiger un paragraphe avec quelques erreurs de langue, ce qui est plus facile à remédier et corriger durant les séances de remédiation pédagogique et avec des exercices de renforcement.

## 5. Des propositions de remédiation

Pour améliorer le niveau des apprenants, l'enseignant doit être incitateur et organisateur de l'apprentissage en classe. Il doit être dynamique et tolérant. Son rôle est d'encourager les élèves à mieux faire. Il donne une bonne image, il doit préparer ses cours et expliquer bien les leçons. C'est à l'enseignant de sensibiliser les apprenants et tisser des liens d'entente et de bonnes relations dans sa classe.

L'enseignant doit approfondir les apprentissages installés à l'écrit et à l'orale, dès la 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> AP. Les stratégies d'écriture sont importantes du fait qu'elles contribuent à se soucier de ce qui précède et ce qui suit les phrases pour planifier et à organiser les idées en détectant les erreurs de façon systématique. Face à un échec l'apprenant a un effet négatif sur la perception de sa compétence et qu'il a besoin d'une source de motivation, de réussite pour accomplir son activité d'écriture.

Les apprenants montrent plus d'intérêt et de motivation à ce qui est relatif à la vie courante, relatif au foyer, au marché, ...ect, ils ont tant d'informations et d'idées à exprimer, pour cela nous proposons de laisser les apprenants choisir le thème et dans notre cas nous avons laissé le choix du métier à présenter, mais à chaque fois nous demandons de changer (le métier du père, le métier d'avenir, ...).

Ainsi, il est nécessaire que les apprenants apprennent des stratégies liées au processus de révision c'est-à-dire chercher les erreurs de surface ce qui permettent à évaluer et à améliorer leur texte avec succès.

Vu l'importance de la lecture dans le développement de la compétence de la production écrite, il est nécessaire d'accorder plus du temps à cette activité qui est la clé pour accéder à tous les apprentissages de langue. Des études menées au Etats-Unis, soulignent une autre façon pour améliorer les compétences de production écrite en langue seconde « on apprend à écrire...en écrivant ». Nous proposons de multiplier les séances de production écrite, et de donner plus d'occasions aux apprenants de se mettre à écrire. Sachant que le grand nombre des apprenants dans les classes influence négativement sur le niveau des apprenants, par rapport au peu du temps consacré à eux en matière de l'apprentissage d'une nouvelle compétence linguistique. Pour une meilleure prise en charge des élèves, leur nombre doit être réduit dans les classes.

Nous devons prendre en considération la catégorie des parents qui sont monolingues, mais qui s'intéressent à l'amélioration de l'apprentissage de leurs enfants en langue française qui est un moyen d'ouverture au monde des technologies.

L'utilisation du dictionnaire dans la classe du français langue étrangère est très intéressante, afin d'enrichir le vocabulaire des apprenants, et de l'apprentissage des structures grammaticales, c'est un moyen de consolidation des acquis, avoir un lexique riche pour la pratique de la production écrite. Les apprenants ne savent pas travailler avec un dictionnaire de français, mais leurs dictionnaires personnels rédigés durant les séances aident les apprenants à mémoriser les mots. Leurs écritures sont renforcées durant les séances de lecture des textes sous formes de définition ou bien l'écriture du mot avec un dessin qui l'illustre.

L'enseignement assisté par l'audio-visuel peut servir l'apprentissage de français langue étrangère, car l'élément vidéo améliore des compétences auditives et expressives chez les apprenants et organiser des classes qui répondent aux conditions d'apprentissage, en nombres d'apprenants, organisation matérielle, des outils d'apprentissage, bibliothèque, ordinateurs.

Enseigner aux élèves à orthographier des mots à l'aide d'activités et de jeux (jeux de mémoire, Scrabble) et offrir de multiples occasions de lecture, afin que les élèves observent à maintes reprises les mots orthographiés correctement. Aussi, leur montrer comment mémoriser de nouveaux mots en dressant la liste de mots de même famille.

Utiliser le modelage, l'enseignement partagé et guidé pour démontrer aux élèves comment prononcer les mots lentement et identifier et écrire les sons qu'ils entendent et leur apprendre à utiliser des référentiels tels le mur de mots (affichages didactique en classe), le dictionnaire personnel, le dictionnaire visuel, les livres de lecture ...ect.

### **5.1 Rôle et responsabilités de l'enseignant et des élèves**

Selon Tardif, "l'enseignant stratégique est un penseur, un preneur de décision, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur" (citer par Paul CYR, les stratégies d'apprentissage, p116). Le rôle et la responsabilité de l'enseignant, durant les séances d'écriture sont :

- Sélectionne, seul ou avec les élèves, des occasions authentiques et signifiantes (c'est-à-dire, des situations ou des activités réelles d'écriture),
- Enseigne des habiletés, des stratégies et des éléments d'écriture efficaces pour divers types de textes et favorise l'acquisition de ces stratégies. Favorise l'acquisition

d'aptitudes utiles à la résolution de problèmes en écriture, Démontre comment l'écriture peut être utilisée dans d'autres matières,

- Pose des questions qui aident les élèves à appliquer leurs nouvelles habiletés en écriture et leurs habiletés supérieures de la pensée et procure aux élèves un environnement sans risque où l'erreur est permise,
- Observe et évalue fréquemment les progrès des élèves et planifie les séances qui suivent, en prenant compte des besoins des élèves selon la cueillette des données d'évaluation.

L'enseignant a de grandes responsabilités, il doit maîtriser les contenues à enseigner, il doit planifier des stratégies de réalisation des tâches, les mettre en application et les évaluer.

L'élève quand à lui, il doit être conscient de son rôle en classe et dans le processus d'apprentissage, il doit être autonome afin de réussir, les apprenants :

- Apprennent en écoutant, en observant et en participant activement et se familiarisent avec ce qu'est l'écriture et apprennent à écrire avec confiance,
- Développent des habiletés et aptitudes des stratégies d'écriture dans un contexte d'écriture authentique et signifiant, et mettent en pratique les stratégies et les éléments d'écriture dans un environnement sécurisant axé sur le soutien, où ils peuvent prendre des risques et faire des erreurs,
- Participent au travail de groupe en partageant leurs idées, lesquelles sont consignées par écrit par l'enseignant, et expérimentent l'écriture d'une variété de types de textes (contes, poèmes, récits, chansons, lettres).

Les apprenants doivent pouvoir communiquer des idées à des fins précises et rédiger de courts textes dont les idées sont liées au sujet en fonction de son intention et de ses destinataires. Ils ont besoin d'être sensibilisés et épaulés dans leurs apprentissages. La relation pédagogique et les responsabilités de chacun doivent être respectées.

## **5.2 Suggestions pour aider les élèves ayant des difficultés en production écrite**

Pour améliorer l'apprentissage des enfants, l'enseignant doit aider les apprenants ayant des difficultés, Il doit d'abord intervenir sur les sources de la motivation en se préoccupant des éléments suivants : favoriser une perception positive chez les élèves de la valeur des activités ou de la matière (intérêt, importance et utilité) et soutenir le développement du sentiment

d'efficacité interpersonnelle et du contrôle exercé par les élèves sur les tâches d'apprentissage.

Il doit encourager l'élève à travailler pendant de courtes périodes au lieu de passer plusieurs heures à la fois sur un même travail et l'encouragez à développer les idées devant être incluses dans le travail, selon le modèle organisationnel et rédactionnel,

Aidez l'élève à organiser ses idées en créant un modèle organisationnel (soit un plan de rédaction), un aperçu du projet (les grandes lignes) est important pour la réussite de ces derniers.

Il faut inviter l'élève à commencer par rédiger un brouillon à partir du modèle et lui demandez de réviser son travail sur le plan du vocabulaire, des phrases, des constructions grammaticales, de la mécanique de l'écriture (orthographe, majuscules, ponctuation, paragraphes).

En conclusion, l'acte d'écrire devient un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes particuliers qui n'est finalement que des signes graphiques. Tout en sachant que chaque jour, l'apprenant est appelé à produire et interpréter plusieurs types de documents écrits, c'est donc à partir de ce moment où maîtriser des compétences écrites en langue étrangère, exige désormais de la part de l'élève, non seulement des connaissances sur la langue et les règles régissant les textes, mais aussi des savoirs contextuels qui se conjuguent avec l'acquisition de certains processus. L'enseignant doit mettre en place des activités motivantes qui favorise une dynamique de classe qui peut éviter les dérapages de certains élèves. Il doit éviter d'ignorer les élèves passifs, non motivés, qui ne « suivent » pas le cours, il faut éviter de ne faire cours que pour les élèves motivés, le phénomène de la « démotivation » rendrait la gestion de classe de plus en plus difficile.

# **CONCLUSION GÉNÉRALE**



## Conclusion générale

Le travail que nous avons mené tout au long de cette recherche, vise essentiellement à installer une compétence scripturale à la lumière des difficultés de l'écrit affrontées par les apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire. Ces derniers éprouvent des difficultés d'écriture, même en recopiant, la majorité des apprenants écrivent les lettres d'une manière incorrecte, ne distinguent pas les écritures scripts des écritures cursives et n'arrivent pas à suivre la ligne sur leurs cahiers. En plus des difficultés d'ordre linguistiques: vocabulaire, grammaticale et lexicale.

L'écriture représente un enjeu important et incontournable pour les apprenants et les enseignants de toutes les langues. Amener l'apprenant à écrire dans la classe de 5<sup>ème</sup> AP de l'école Ouled Ahemd, n'est pas facile avec les difficultés qu'ils rencontrent. Pour parvenir au contrôle de la compétence scripturale, l'élève doit savoir comment lire, ce qui permet de mieux comprendre comment écrire. Durant la réalisation du projet, nous avons travaillé plusieurs textes du manuel scolaire. Lecture, écriture, traitement de texte et réponse aux questions de compréhension, ont permis aux élèves d'améliorer leurs niveaux en lecture et en écriture.

Pour atteindre nos objectifs d'enseignement/ apprentissage de l'écrit en classe, nous avons transposé une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. Nous avons utilisé une approche pédagogique de l'écrit centrée sur « le plaisir d'écrire », afin de réveiller les capacités des apprenants en rédaction. La production écrite est une activité qui intègre plusieurs phases allant de la pré-écriture à la post-écriture : la planification, la mise en texte, la révision et la correction. Même en faisant quelques erreurs, les apprenants ont appris à rédiger des phrases et des courts paragraphes avec joie.

La question de la motivation semble être centrale dans l'enseignement/apprentissage, car elle donne la possibilité d'accomplir sans peine les buts fixés. Pour les élèves de 5<sup>ème</sup> AP, elle est cette force qui régit des actes passionnés. Sans la motivation, réaliser des projets s'avère difficile. Certains des élèves de la classe sont démotivés, surtout envers la langue française. Ils sont privés et dénués de goût et survolent à peine leur passage en classe. À force de démotivation apprise, entretenue même, par défaut et manque parfois ou par désarroi sûrement.

L'analyse des erreurs en production écrite ne doit faire l'objet d'aucune critique, du moment qu'elle s'effectue dans le cadre du contrat didactique. Nous avons établi des échanges mutuels du diagnostic de l'erreur, en expliquant son origine possible et en définissant son mode de traitement afin de remédier.

Au terme de cette analyse nous concluons que les éléments qui réapparaissent et se répètent dans ce mémoire, nous amènent à proposer une synthèse de solution, concernant les stratégies d'apprentissage. Le concept de stratégie d'apprentissage retenu correspond aux pensées et comportements des apprenants qui se traduisent par des procédures, des actions utilisées de manière consciente, intentionnelle, flexible et orientée vers la réussite.

Les stratégies sont sous forme de quatre catégories, la première catégorie est la stratégie **cognitive** qui comprend des stratégies de mémorisation chez les élèves, d'élaboration et d'organisation des connaissances. Nous nous sommes concentrés sur la mémoire en répétant à chaque fois qu'il est nécessaire, pour que les apprenants organisent et mémorisent leurs acquis.

Pour la deuxième, c'est la catégorie des stratégies **affectives**, qui comprend des stratégies de maintien de la motivation, de la concentration et de la gestion des émotions. Notre rôle est très important, de tenir compte des autres stratégies et de s'intéresser à chaque apprenant dans la classe. Un affichage didactique riche, des outils de motivation, des récompenses, ont aidé à attirer l'attention des élèves.

La troisième, c'est la catégorie de **gestion** qui comprend des stratégies de gestion du temps, de gestion de l'environnement et de gestion des ressources matérielles et humaines. Un climat favorable offert en classe, ce qui est le meilleur remède des difficultés d'apprentissage.

La dernière, c'est la catégorie des stratégies **métacognitives**, qui comprend des stratégies d'autoévaluation, d'autorégulation et d'autocontrôle. L'apprenant en classe doit apprendre à être autonome durant son apprentissage.

Enfin, il est à noter que ce modeste travail de recherche ne peut être considéré qu'un pas préliminaire envers d'autres recherches visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement fourni aux apprenants en utilisant les stratégies de recherche. Ce qui est important, c'est de développer un savoir-faire chez les apprenants et cela ne se fait que par l'action « **apprendre à écrire en écrivant** ». Lorsque l'apprenant est motivé par l'intérêt et le plaisir qu'il trouve dans la pratique de l'activité, le goût et le désir d'apprendre le conduit à participer à son apprentissage et par conséquent à obtenir de meilleurs résultats.

## Bibliographie

- AMARA Abderrezak. (2001). *Analyse des difficultés rencontrées par des élèves Algériens de 1<sup>ère</sup> A. S. dans l'expression des temps verbaux en français*, Revue : *Insaniyat / إنسانيات*, 14-15 /2001, 189-196.
- ANTONIOS Odylle, GUISTI Benoit, TOUMA Fadi, *Remédiation pédagogique, Résultats d'une recherche-action*, faculté des sciences de l'éducation.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues CECRL : *apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe. Unité des Politiques linguistiques. Strasbourg.
- CALIN Daniel. (2014). *Les difficultés de l'apprentissage de l'écrit pour des personnes en situation précaire, psychologie, éducation & enseignement spécialité*.
- CANTARA, M. (2008). *Exploration des facteurs influençant la motivation scolaire de l'étudiante et de l'étudiant lors de l'apprentissage dans un cours offert en ligne* (Doctoral dissertation, Université de Sherbrooke).
- CARNET Fabrice. (2012). *Ecrire, la voie d'une solution à la difficulté scolaire*, académie Lyon.
- CHEKOUR Mohammed, CHAALI Raja, LAAFOU Mohammed, JANATI-IDRISSI Rachid. Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Ingénierie Pédagogique. École Normale Supérieure de Tétouan. Maroc. Association EPI, Avril 2015.
- CNRTL, (centre national de ressources textuelles et lexicales), ORTOLANG, (outils et ressources pour un traitement optimisé de la langue.).
- CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary. (1999). *La production écrite, didactique des langues étrangères*.
- CTREQ, (centre de transfère pour la réussite éducative du Québec), réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE).
- CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle. (2002). *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Ed. Presse universitaires de Grenoble.
- CYR Paul. (1998). *les stratégies d'apprentissage*. Coll. Didactique des langues étrangère, Ed.CLE international.
- DELORME Josiane, graphothérapeute à Tours. *L'enfant précoce et les difficultés d'écriture*.
- DEMOUGIN Françoise. (2012). *Image et classe de langue: quels chemins didactiques?*, IUFM, VOL. 3 - ANO - 103 – 115, Université Montpellier 3 / Montpellier 2
- DESCHAUX Joël. *Aider à apprendre par la remédiation : un pari pour réussir et comprendre à l'école primaire*. INRP, Biennale éducation formation.

- Document d'accompagnement au nouveau programme de français 5<sup>ème</sup> AP. février 2009.
- DUBOIS Aline. (2004). *Mise en place d'une situation de remédiation*.
- DURIC Ladislav. (1991). *Elément de psychologie de l'éducation*. Coll. la science et la culture. L'organisation des Nation Unis pour l'éducation, Paris.
- GARCIA-DEBANC Claudine, FAYOL Michel. *Apport et limite des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite, dialogue entre psycholinguistes et didacticiens*.
- GIGUERE Jacinthe, GIASSON Jocelyne, SIMARD Claude. *Les relations entre la lecture et l'écriture: Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté*. Université Laval
- GRACQ Julien. (2015). *En lisant en écrivant*. Ed. France.
- Guide de l'enseignant. *la production écrite en 3<sup>°</sup>AP, 4<sup>°</sup>AP et en 5<sup>°</sup>AP*.
- Guide pédagogique du manuel de français 5<sup>ème</sup> AP. Septembre 2009
- HOUCHOT Alain, ROBINE Florence & al. (juin 2007). *Les livrets des compétences : nouveaux outils pour évaluation des acquis*. Ed. N°2007-048
- HOUDART- MEROT, V. (1992). *Des méthodes pour le lycée*, Hachette éducation, Paris.
- JESSICA. A. CARMICHAEL et JAMS B. Hale. *Interventions pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage en écriture, TA@l'école*.
- JOUVE Vincent, (2015). *La lecture*, Coll. Contours littéraire, Ed. France
- L'organisation des Nation Unis pour l'éducation. (1991). Paris.
- LACROIX Marie-Ève et POTVIN Pierre. RIRE, réseau d'information pour la réussite éducative. CTREQ, le centre de transfère pour la réussite éducative à l'université du Québec à Trois-Rivières Québec.
- Loi n° 08-04 du 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale. Fondements de l'école algérienne. Ministère de l'Education nationale.
- MABILLARD Jean-Paul, TOBOLA -COUCHEPIN Catherine & FPSE Yann Vuillet. *Didactique de l'expression écrite et difficultés d'apprentissage. Une étude exploratoire sur l'enseignement d'un genre textuel argumentatif à l'école primaire Joaquim Dolz*. Université de Genève et HEP Valais
- MEIRIEU Philippe. *Pourquoi est-il (si) difficile d'écrire ?*
- OUAHAB Salim. *L'apprentissage de l'écrit en classe de français langue étrangère au secondaire : Analyse des erreurs sémantiques, morphosyntaxiques et pragmatiques*.
- PICHE. S. (2003). *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire*. Université Laval.

- PLANE Sylvie. (2004). *Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte ? Les contraintes comme outil d'analyse et d'intervention*. université Paris X Linx
- Programme d'études en FL2. (1998). *Document de mise en œuvre*. IPÉ 7<sup>e</sup>.
- PUREN Christian. *Mettre en œuvre ses méthodes de recherche, Méthodologie de la recherche en DLC*.
- REUTER Yves. (2002) *enseigner et apprendre à écrire*, Coll. Didactique du français, Ed. ESF, Paris.
- RIFFATERRE Michael. (1979). *la production du texte*. Ed. France.
- RYAN, R. M. & DECI, E. L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*, *Contemporary educational psychology*.
- SCHMITT. M.P. VIALA. A. (2008). *Savoir lire*. Coll. Faire/Lire. Ed. France
- TOURIGNY Francis. *Apprentissage et enseignement de la production de textes écrits*, CRDP de l'Académie de Créteil.
- VERDIER Jacqueline, *l'éducation pour le développement*, CEPEC International.
- VIAU Rolland. (1994). *La motivation en contexte scolaire* (3e Ed.). Bruxelles : De Boeck Université.
- WAGNER Diane. B.A. DES en études pédagogiques, spécialiste des troubles d'apprentissage TA pour TA@l'école, *Stratégies pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés en écritures*.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Motivation in language learning : A social constructivist perspective*. *Les Cahiers de l'APLIUT*.

### **Dictionnaires**

- Dictionnaire d'analyse de discours. Sous la direction de Patrick CHARAUDEAU, Dominique MAINGUENEAU. (2002). Paris. France.
- Dictionnaire des concepts clés "Pédagogie/ Raynal, Françoise ; Rieunier, Alain. ESF 1998
- Dictionnaire du littéraire. Sous la direction de Paul ARON. Denis SAINT JACQUES. Alain VIALA. (2008). France.
- Le petit Robert(2014).

### **Sites**

- [www.afep-asso.fr](http://www.afep-asso.fr), Extrait du colloque AFEP du Mans, *L'enfant précoce : besoins particuliers*. Consulté le 20/03/2017.
- [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com). Consulté le 26/03/2017.
- [www.coe.int/lang-CECR](http://www.coe.int/lang-CECR). Consulté le 02/03/2017.
- [www.m-education.gov.dz](http://www.m-education.gov.dz). Consulté le 12/02/2017.

# **ANNEXE**

Annexe « A »





**Annexe « B »**

DIRECTION DE L'EDUCATION  
DE LA WILAYA D'ADRAR

INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT  
PRIMAIRE – ADRAR 19 (Français)

**Fiche technique du projet N° 01 – 5° AP (2016/2017).**

Projet N° : **01**

Durée du projet : **31h30**

Objectif du projet : **Lire et écrire un texte descriptif.**

Thème du projet : **Les métiers.**

**Déroulement du projet.**

**SEQUENCE 1** : (10h30)

Objectif de la séquence : **Présenter un métier.**

<b>Séances</b>	<b>Activités de langue et Objectifs</b>
1° séance (1h30)	<b><u>Compréhension orale</u></b> <u>Objectif</u> : Ecouter et comprendre un texte Présentant le métier d'une personne. <u>Support</u> : Texte « Le fils de Si Abderrahmane » (Manuel de français, page 10).
	<b><u>Lecture/Compréhension 1</u></b> (Approche globale du texte). <u>Objectif</u> : Lire oralement et comprendre globalement le texte. <u>Support</u> : Texte « Un métier : sauver des vies » (Manuel de français, page 11)
2° séance (1h30)	<b><u>Vocabulaire</u></b> (Exercices écrits). <u>Objectif</u> : Découvrir la notion de champ lexical. <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 12.
	<b><u>Grammaire</u></b> (Exercices écrits). <u>Objectif</u> : Identifier les phrases déclarative, interrogative et exclamative. <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 13.
3° séance (1h30)	<b><u>Lecture/Compréhension 2</u></b> (Approche analytique du texte). <u>Objectif</u> : Lire oralement et comprendre d'une façon détaillée le texte. <u>Support</u> : Texte « Un métier : sauver des vies » (Manuel de français, page 11).
	<b><u>Conjugaison</u></b> (Exercices écrits). <u>Objectif</u> : Conjuguer les verbes « avoir » et « être » au présent de l'indicatif. <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 14.
4° séance (1h30)	<b><u>Expression orale</u></b> (à partir d'un texte support). <u>Objectif</u> : Identifier puis réaliser un acte de parole « Présenter le métier d'une personne ». <u>Support</u> : Texte « Le fils de Si Abderrahmane » (Manuel de français, page 10)
	<b><u>Orthographe</u></b> (Exercices écrits). <u>Objectif</u> : Mettre la ponctuation dans une phrase. <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 15.
5° séance (1h30)	<b><u>Entraînement à l'écrit</u></b> (Exercices de préparation à l'expression écrite). <u>Objectif</u> : Présenter un métier. <u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 16.
	<b><u>Production écrite</u></b> (1° jet). <u>Objectif</u> : Présenter un métier. <u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 17.
6° séance (1h30)	<b><u>Production écrite</u></b> (finale). <u>Objectif</u> : Présenter un métier. <u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 17.
	<b><u>Lecture suivie et dirigée</u></b> (Lecture / Compréhension globale d'un texte long par parties). <u>Objectif</u> : Lire et comprendre globalement la première (1°) partie du texte. <u>Support</u> : Texte « Le cross impossible » (Manuel de français, page 18).
7° séance (1h30)	<b><u>Correction de la production écrite.</u></b> (Correction + Redressement des erreurs commises). <u>Objectif</u> : Corriger et redresser les erreurs commises par les élèves. <u>Supports</u> : - Les productions écrites des élèves.



	<p><b>Evaluation</b> (des objectifs d'apprentissage de la séquence).  <u>Objectif</u> : Evaluer individuellement les capacités des apprenants.  <u>Support</u> : Exercices à construire par l'enseignant (e).</p>
--	---

**SEQUENCE 2 : (10h30) Objectif de la séquence : Décrire des actions relatives à un métier.**

Séances	Activités de langue et Objectifs
1° séance (1h30)	<p><b>Compréhension orale</b>  <u>Objectif</u> : écouter et comprendre un texte Informant sur le métier d'une personne.  <u>Support</u> : Texte « L'apiculteur » (Manuel, page 20).</p>
	<p><b>Lecture/Compréhension 1</b>(Approche globale du texte).  <u>Objectif</u> : Lire oralement et comprendre globalement le texte.  <u>Support</u> : Texte « Le boulanger » (Manuel de français, page 21)</p>
2° séance (1h30)	<p><b>Vocabulaire</b> (Exercices écrits).  <u>Objectif</u> : Découvrir les synonymes des mots (nom – verbe – adjectif).  <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 22.</p>
	<p><b>Grammaire</b> (Exercices écrits).  <u>Objectif</u> : Découvrir la phrase interrogative et les adverbes interrogatifs.  <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 23.</p>
3° séance (1h30)	<p><b>Lecture/Compréhension 2</b>(Approche analytique du texte).  <u>Objectif</u> : Lire oralement et comprendre d'une façon détaillée le texte.  <u>Support</u> : Texte « Le boulanger » (Manuel de français, page 21) .</p>
	<p><b>Conjugaison</b> (Exercices écrits).  <u>Objectif</u> : Conjuguer des verbes du 1° et 2° groupe au présent de l'indicatif.  <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 24.</p>
4° séance (1h30)	<p><b>Expression orale</b> (à partir d'un texte support).  <u>Objectif</u> : Identifier puis réaliser un acte de parole « Informer sur le métier d'une personne ».  <u>Support</u> : Texte « L'apiculteur » (Manuel, page 20).</p>
	<p><b>Orthographe</b> (Exercices écrits).  <u>Objectif</u> : Découvrir les homophones grammaticaux.  <u>Support</u> : Exemples, Manuel de français, page 25.</p>
5° séance (1h30)	<p><b>Entraînement à l'écrit</b> (Exercices de préparation à l'expression écrite).  <u>Objectif</u> : Décrire des actions relatives à un métier.  <u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 27.</p>
	<p><b>Production écrite</b> (1° jet).  <u>Objectif</u> : Décrire des actions relatives à un métier.  <u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 27.</p>
6° séance (1h30)	<p><b>Production écrite</b> (finale).  <u>Objectif</u> : Décrire des actions relatives à un métier.  <u>Support</u> : Exemple, Manuel de français, page 27.</p>
	<p><b>Lecture suivie et dirigée</b> (Lecture / Compréhension globale d'un texte long par parties).  <u>Objectif</u> : Lire et comprendre globalement la deuxième (2°) partie du texte.  <u>Support</u> : Texte « Le cross impossible » (Manuel de français, page 28).</p>
7° séance (1h30)	<p><b>Correction de la production écrite.</b> (Correction + Redressement des erreurs commises).  <u>Objectif</u>: Corriger et redresser les erreurs commises par les élèves.  <u>Supports</u> : - Les productions écrites des élèves.</p>
	<p><b>Evaluation</b> (des objectifs d'apprentissage de la séquence).  <u>Objectif</u> : Evaluer individuellement les capacités des apprenants.</p>

	Support : Exercices à construire par l'enseignant (e).
--	--

**SEQUENCE 3 : (10h30) Objectif de la séquence : Ecrire pour montrer l'utilité d'un métier.**

Séances	Activités de langue et Objectifs
1° séance (1h30)	<b>Compréhension orale</b> Objectif : Ecouter et comprendre un texte Parlant de l'utilité d'un métier. Support : Texte « L'ébéniste » (Manuel de français, page 30).
	<b>Lecture/Compréhension 1</b> (Approche globale du texte). Objectif : Lire oralement et comprendre globalement le texte. Support : Texte « Le travail manuel » (Manuel de français, page 31)
2° séance (1h30)	<b>Vocabulaire</b> (Exercices écrits). Objectif : Découvrir les familles de mots Support : Exemples, Manuel de français, page 32.
	<b>Grammaire</b> (Exercices écrits). Objectif : Transformer la phrase simple (affirmation – négation). Support : Exemples, Manuel de français, page 33.
3° séance (1h30)	<b>Lecture/Compréhension 2</b> (Approche analytique du texte). Objectif : Lire oralement et comprendre d'une façon détaillée le texte. Support : Texte « Le travail manuel » (Manuel de français, page 31)
	<b>Conjugaison</b> (Exercices écrits). Objectif : Conjuguer des verbes du 3° groupe au présent de l'indicatif. Support : Exemples, Manuel de français, page 34.
4° séance (1h30)	<b>Expression orale</b> (à partir d'un texte support). Objectif : Identifier puis réaliser un acte de parole « Parler de l'utilité d'un métier ». Support : Texte « L'ébéniste » (Manuel de français, page 30).
	<b>Orthographe</b> (Exercices écrits). Objectif : Découvrir le féminin des noms de métiers. Support : Exemples, Manuel de français, page 35.
5° séance (1h30)	<b>Entraînement à l'écrit</b> (Exercices de préparation à l'expression écrite). Objectif : Ecrire pour montrer l'utilité d'un métier. Support : Exemple, Manuel de français, page 36.
	<b>Production écrite</b> (1° jet). Objectif : Ecrire pour montrer l'utilité d'un métier. Support : Exemple, Manuel de français, page 37.
6° séance (1h30)	<b>Production écrite</b> (finale). Objectif : Ecrire pour montrer l'utilité d'un métier. Support : Exemple, Manuel de français, page 37.
	<b>Lecture suivie et dirigée</b> (Lecture / Compréhension globale d'un texte long par parties). Objectif : Lire et comprendre globalement la troisième (3°) partie du texte. Support : Texte « Le cross impossible » (Manuel de français, page 38).
7° séance (1h30)	<b>Correction de la production écrite.</b> (Correction + Redressement des erreurs commises). Objectif: Corriger et redresser les erreurs commises par les élèves. Supports : - Les productions écrites des élèves.
	<b>Evaluation</b> (des objectifs d'apprentissage de la séquence). Objectif : Evaluer individuellement les capacités des apprenants. Support : Exercices à construire par l'enseignant (e).

**OBSERVATION :**

Les supports sont proposés à titre indicatif.

**Fait à Adrar, le .....**

**L'Inspecteur**  
**M. GHERBAOUI.**

Annexe « C »

ECOLE : *IBN KHALDOUNE - TIMI /ADRAR*

ENSEIGNANTE : *Mme LARKECHE Lila (née CHAIBI)*

ANNEE SCOLAIRE : 2016/2017

CLASSE : 5°AP.

Projets retenus en 5°AP

Projet N°	Objectif du projet	Thèmes	Apprentissages communicatifs et linguistiques		
			Séquences	Oral (Actes de parole)	Ecrit (Production écrite)
01	Lire et écrire un texte descriptif.	Les métiers	1	Présenter le métier d'une personne	Présenter un métier.
			2	Informé sur le métier d'une personne	Décrire des actions relatives à un métier.
			3	Parler de l'utilité d'un métier	Ecrire pour montrer l'utilité d'un métier.
02	Lire et écrire un texte narratif (conte).	Les animaux	1	Donner des informations: - sur les circonstances - sur les personnages - sur les événements	Ecrire le début d'un récit.
			2		Ecrire la fin d'un récit.
			3		Ecrire un dialogue dans un récit.
03	Lire et écrire un texte expositif (informatif)	L'environnement	1	Donner des informations concernant un animal	Ecrire des informations concernant un animal.
			2	Donner des informations concernant un légume.	Remplir la fiche d'identité d'un animal.
			3	Présenter un processus de fabrication.	Ecrire un processus de fabrication.
04	Lire et écrire un texte prescriptif.	Les recettes.	1	Donner des conseils.	Donner des conseils pour réussir un examen.
			2	Expliquer un mode de fabrication.	Expliquer comment fabriquer un jouet.
			3	Présenter une recette de cuisine.	Ecrire une recette de cuisine.

Le directeur

L'enseignante

ECOLE : IBN KHALDOUNE/ TIMI -ADRARANNEE SCOLAIRE : 2016/2017ENSEIGNANTE : Mme LARKECHE LILA (née CHAIBI)CLASSE : 5°AP.PROGRESSION ANNUELLE.

<i>Echéances (Dates)</i>	<i>Projet N°</i>	<i>Objectif du projet</i>	<i>Thèmes</i>	<i>Apprentissages communicatifs et linguistiques</i>		
				<i>Séquences</i>	<i>Oral (Actes de parole)</i>	<i>Ecrit (Production écrite)</i>
<i>Du ..... Au .....</i>	<b>01</b>	<i>Lire et écrire un texte descriptif. .</i>	<i>Les métiers.</i>	1	<i>Présenter le métier d'une personne</i>	<i>Présenter un métier.</i>
				2	<i>Informé sur le métier d'une personne.</i>	<i>Décrire des actions relatives à un métier.</i>
				3	<i>Parler de l'utilité d'un métier</i>	<i>Ecrire pour montrer l'utilité d'un métier.</i>
<i>Du ..... Au .....</i>	<b>02</b>	<i>Lire et écrire un texte narratif (conte). .</i>	<i>Les animaux.</i>	1	<i>Donner des informations sur les circonstances, les personnages et les événements</i>	<i>Décrire le début d'un récit.</i>
				2		<i>Ecrire la fin d'un récit.</i>
				3		<i>Ecrire un dialogue dans un récit.</i>
<i>Du ..... Au .....</i>	<b>03</b>	<i>Lire et écrire un texte documentaire. .</i>	<i>L'environnement.</i>	1	<i>Donner des informations concernant un animal</i>	<i>Présenter un animal.</i>
				2	<i>Donner des informations concernant un légume».</i>	<i>Compléter la fiche d'identité d'un animal.</i>
				3	<i>Présenter un processus de fabrication</i>	<i>Présenter les différentes étapes de la fabrication d'un produit.</i>
<i>Du ..... Au .....</i>	<b>04</b>	<i>Lire et écrire un texte prescriptif.</i>	<i>Les recettes.</i>	1	<i>Donner des conseils</i>	<i>Donner des conseils pour réussir un examen.</i>
				2	<i>Expliquer un mode de fabrication</i>	<i>Expliquer comment fabriquer un jouet.</i>
				3	<i>Présenter une recette de cuisine</i>	<i>Ecrire une recette de cuisine.</i>

L'ENSEIGNANTEM. LE DIRECTEURM. L'INSPECTEUR

**DIRECTION DE L'EDUCATION DE LA WILAYA D'ADRAR.****ECOLE : IBN KHALDOUNE –TIMI/ ADRAR****ANNEE SCOLAIRE : 2016/ 2017****ENSEIGNANTE : Mme LARKECHE Lila (née. CHAIBI)****CLASSE : 5°AP.****PROGRESSION DU PROJET N° 01****Objectif du projet : Lire et écrire un texte descriptif.****Thème : Les métiers.****Durée du projet : 27 Heures.**

<b>Echéance (Dates)</b>	<b>Séquence N°</b>	<b>Objectif de la séquence</b>	<b>Compréhension Expression orales</b>	<b>Lecture compréhension</b>	<b>Vocabulaire</b>	<b>Entraînement à l'écrit</b>	<b>Grammaire</b>	<b>Orthographe</b>	<b>Conjugaison</b>	<b>Production écrite</b>	<b>Lecture Suivie et Dirigée</b>	<b>Evaluation</b>
Du ..... Au .....	01	<b>Présenter un métier.</b>	Le fils de si Abderrahmane page :10	Un métier : sauver des vies page :11	Découvrir la notion de champ lexical.	Présenter un métier Manuel de français, page 16.	Identifier les phrases déclarative, interrogative et exclamative.	Mettre la ponctuation dans une phrase.	Conjuguer les verbes « avoir » et « être » au présent de l'indicatif.	<b>Présenter un métier.</b>	« Le cross impossible » (Manuel de français, page 18). 1°P	« avoir » et « être » au présent de l'indicatif.
Du ..... Au .....	02	<b>Décrire des actions relatives à un métier.</b>	L'apiculture page : 20	Le boulanger page : 21	Découvrir les synonymes des mots (nom – verbe – adjectif).	Décrire des actions relatives à un métier. Page :27	Découvrir la phrase interrogative et les adverbes interrogatifs.	Découvrir les homophones grammaticaux.	Conjuguer des verbes du 1° et 2° groupe au présent de l'indicatif.	<b>Décrire des actions relatives à un métier.</b>	« Le cross impossible » (Manuel de français, page 28). 2°P	Conjuguer des verbes du 1° et 2° Gr au présent de l'indicatif
Du ..... Au .....	03	<b>Ecrire pour montrer l'utilité d'un métier.</b>	L'ébéniste page 30.	Le travail manuel page :31	Découvrir les familles de mots	Ecrire pour montrer l'utilité d'un métier. Page :36	Transformer la phrase simple (affirmation – négation).	Découvrir le féminin des noms de métiers.	Conjuguer des verbes du 3° groupe au présent de l'indicatif.	<b>Ecrire pour montrer l'utilité d'un métier.</b>	« Le cross impossible » (Manuel de français, page 38). 3°P	Conjuguer des verbes du 3° groupe au présent de l'indicatif

**L'ENSEIGNANTE****M. LE DIRECTEUR****M. L'INSPECTEUR**

## DIRECTION DE LA WILAYA D'ADRAR

## INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE- Circonscription 19- Adrar

Ecole : IBN KHALDOUNE- Timi- Adrar

Cours: 5AP

L'enseignante : Mme LARKECHE (CHAIBI) Lila

Année scolaire : 2016/2017

## Déroutement d'une séquence en 5AP

Ordre	Activités de langues	Durées	Manuel scolaire
1° séance (1h30)	<b>Compréhension orale</b>	45mn	« Oral »
	<b>Lecture / Compréhension 1</b> (Approche globale d'un texte).	45mn	« Lecture » « Questions »
2° séance (1H30)	<b>Vocabulaire</b> (Exercices écrits).	45mn	« J'apprends en Vocabulaire »
	<b>Grammaire</b> (Exercices écrits).	45mn	« J'apprends en Grammaire »
3° séance (1h30)	<b>Lecture / Compréhension -2</b> (Approche analytique d'un texte).	45mn	« Lecture » « Questions »
	<b>Conjugaison</b> (Exercices écrits).	45mn	« J'apprends en ... Conjugaison »
4° séance (1H30)	<b>Entraînement à la production écrite</b> (Exercices de préparation).	45mn	« Je m'entraîne à ... écrire »
	<b>Orthographe</b> (Exercices écrits).	45mn	« J'apprends en ... Orthographe »
5° séance (1H30)	<b>Expression orale</b> (à partir d'un texte support).	45mn	« Oral »
	<b>Production écrite (1° jet)</b>	45mn	« Je m'entraîne à ... écrire »
6° séance (1H30)	<b>Production écrite (2° jet).</b>	45mn	« Production écrite »
	<b>Lecture suivie et dirigée</b> (Lecture / Compréhension globale d'un texte long par parties).	45mn	« Je découvre une longue histoire »
7° séance (1H30)	<b>Correction de la production écrite.</b> (Redressement des erreurs).	45mn	« Je corrige mon paragraphe »
	<b>Evaluation</b> (des objectifs d'apprentissage de la séquence).	45mn	« Evaluation » Exercices écrits

L'enseignante

Le directeur

L'inspecteur

**Projet 01:** Les métiers

**Objectif du projet:** Lire et écrire un texte descriptif

**Séquence 03:** Ecrire pour montrer l'utilité d'un métier

**Objectif :** Présenter un métier et son utilité.

**Séance 06:** Production écrite (2<sup>ème</sup> jet)

**Enseignante :** Mme Lila LARKECHE  
(née CHAIBI)

**Classe :** 5<sup>ème</sup> AP

**Durée :** 45mn

**Outils :** Tableau et cahiers de classe

### Fiche pédagogique Production écrite

#### **1-Objectifs généraux**

- Apprendre à l'élève à construire un texte cohérent.
- Apprendre à l'élève à rédiger un brouillon, à le reformuler et recopier sur le propre.

#### **2-Compétences à installer**

- Présenter un écrit en fonction de la situation de communication.
- Maîtriser les niveaux de réécrire pour améliorer son écrit.

#### **3-Objectifs d'apprentissage**

- Utiliser les signes de ponctuation.
- Respecter une consigne d'écriture et assurer la cohérence de son texte.
- Utiliser des ressources linguistiques et documentaires.
- Améliorer son texte en utilisant ses brouillons, une grille de réécriture, de relecture et d'évaluation.

#### **4-Objectif spécifique et/ou opérationnel**

- **Ecrire pour montrer l'utilité d'un métier.**

**5-Support :** Exemple, Manuel de français, page 37. Tableau, cahier de classe

#### **Premier moment/ Eveil de l'intérêt**

\*Créer une situation stimulante pour motiver les apprenants. (Rappel des travaux des séances précédentes)

Quel métier as-tu choisis ?

- \*A court terme : Changement de la disposition des tables.
- \*A long terme : Copier et afficher les meilleurs textes.

#### **Deuxième moment/ Phase d'apprentissage.**

##### \*Transcription de la consigne

Dans la séquence 1, tu as présenté un métier. Dans la séquence 2, tu as parlé des actions qui permettent d'exercer ce métier. Présentes un métier de ton choix, un métier que tu aimes (métier de ton père ou métier d'avenir). N'oublie pas de:

- Mettre les majuscules et la ponctuation,
- Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif,
- Utiliser des phrases déclaratives.

##### \*Lecture et compréhension de la consigne.

-Dégager ce qui est demandé et comment il faut l'écrire.

##### \*Préparation collective :

- Recherche des repères, des idées.
- Ecrire les mots clés dans la boîte à outil.
- Elaboration d'un plan.

#### **Troisième moment / Phase d'exécution / Application.**

Etape01 : rédige le texte individuellement sur le cahier de classe

Etape02 : vérifie que,

- Tu as donné un titre à ce texte,
- Tu as utilisé le présent de l'indicatif,
- Tu as mis la ponctuation.

**Révision et renforcement à la maison :** sur une fiche cartonnée réécris le même texte et les meilleurs produits seront affichés en classe.

## Annexe « H »

### Questionnaire:

Etudiant de master II en didactique de langue française à l'université d'Adrar et afin de préparer un mémoire de fin d'études, nous avons l'honneur, de destiner ce questionnaire aux enseignants de français de la circonscription 19 de la wilaya d'Adrar, concernant l'écriture chez les apprenants de 5 AP de la wilaya qui est une préoccupation majeure en didactique des langues.

**Répondez aux questions suivantes, en cochant la bonne réponse ou en répondant par des phrases complètes et nous vous garantissons l'anonymat de vos réponses.**

**Vous en remerciant pour votre collaboration.**

Sexe:..... Age:..... Expérience : ..... (Nombres d'années)

1) Avez-vous une classe de 5AP ? - Oui  - Non

2) Combien y a-t-il d'élèves dans la classe de 5AP? - Total ..... - Filles ..... - Garçons .....

3) Comment vos élèves trouvent-ils la séance de production écrite:

- Aisée  - Moyenne  - Difficile

4) Si c'est difficile, où réside la difficulté?

- 1- Compréhension de la consigne
- 2- Nature du thème traité
- 3- Grammaticale
- 4- Vocabulaire
- 5- Autre .....

5) Les difficultés à l'écrit sont dues à quoi à votre avis?

- 1- Les apprenants n'arrivent pas à comprendre la consigne.
- 2- Leurs bagage linguistique est insuffisant.
- 3- Ils n'assimilent pas vos cours en points de langue.
- 4- Les apprenants ne sont pas motivés.
- 5- Autre .....

6) Que faites vous quand vos apprenants rencontrent l'une de ces difficultés?

- Vous essayez d'expliquer la consigne autrement. - Oui  -Non
- Réexpliquez brièvement les points de langue. - Oui  - Non
- Encouragez le travail élève – élève. - Oui  - Non
- Vous laissez les élèves se débrouiller. - Oui  -Non
- Autres .....

7) Les apprenants rédigent t'ils les productions écrites :

En classe  à la maison  les deux



8) L'auto-évaluation et la réécriture des productions corrigées, sont-elles bénéfiques pour l'apprenant ? - Oui  - Non

9) En dehors des séances de PE, les élèves produisent des écrits lors de différentes activités de la séquence (durant les autres activités de langue), - Oui  - Non

10) Pour favoriser la motivation de vos élèves, sur quels facteurs les enseignants doivent-ils se pencher? (numérotez)

- Le climat de travail qui règne dans la classe,
- La relation qu'il entretient avec ses élèves,
- Les récompenses et les sanctions qu'il met en place.
- Les activités pédagogiques qu'il leurs propose,
- Les pratiques évaluatives,
- Autre .....

11) Suivant les stratégies d'écriture, en classe l'apprenant :

- 1- Travaille et retravaille son plan de rédaction. - Oui  - Non
- 2- Suit son imagination. - Oui  - Non
- 3- Utilise les stratégies de révision de son texte. - Oui  - Non

12) Respectez- vous les moments de l'activité en production écrite : - Oui  - Non

13) Durant le blocage des apprenants votre intervention est :

Au cours de la séance  ou en séance de remédiation

14) Utilisez-vous des grilles d'évaluation ? - Oui  - Non

## Annexe « I »

### Sujets proposés

Voici la liste de quelques consignes destinés à notre classe de 5<sup>ème</sup> AP. Nous avons proposé l'élaboration de plusieurs modèles, voici deux sujets.

#### Sujet 1:

a) Complète le tableau avec les expressions de la liste.

-construire des maisons. –raboter les planches. –régler la circulation. –ramasser les déchets. – fabriquer des meubles. –mélanger le mortier. –nettoyer les rues. –protéger les gens.

Le menuisier	Le policier	L'éboueur	Le maçon

b. En t'aidant du tableau ci-dessus, construis des phrases selon le modèle suivant :

Le policier règle la circulation et protège les gens.

**Sujet 2 :** Dans la séquence 1, tu as présenté un métier. Dans la séquence 2, tu as parlé des actions qui permettent d'exercer ce métier. Présentes un métier de ton choix (métier de ton père ou métier d'avenir), un métier que tu aimes. N'oublie pas de:

- Donne le nom du métier et les outils (instruments) nécessaire pour l'exercer.
- Emploi le présent de l'indicatif.
- Emploi la troisième personne du singulier.

N'oublie pas de :

- Faire des phrases déclaratives
- Mettre les majuscules et la ponctuation.

Annexe « J »

N° 28°  
 N° 26°  
Les métiers  
 1 le boulanger le bûcher  
 2 le mass  
 3 le Angearti  
 4 le peccator  
 5 le (m...)

N° 21  
 N° 2  
Les métiers  
 1) le comiondespems  
 2) Les Poliers sont des hommes  
 3) Les pompiers ne betaignent pas les  
 fems  
 4) des gens ou animaux victimes d'une inondation  
 5) danger, prêts à venir en aide

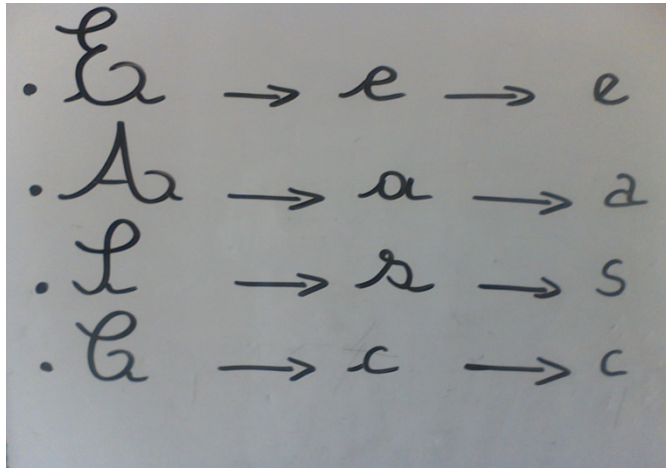
N° 22 CV nom: Schreijf Khaled Rachida  
 1. les mlades.  
 2. le medecamat pas.  
 3. S. Kapitale. Il est le.  
 4. S. Lacten. L'acide dans.  
 5. un pompier  
 6. un lautanger  
 7. le camion du P. M. H. H.

N° 23  
 N° 24  
Les métiers  
 1) le boulanger  
 2) le milnicar  
 3) un pompier  
 4) le mass  
 5) le garda

Rémi  
 Sök  
 11  
 Mercredi 05 octobre 2016

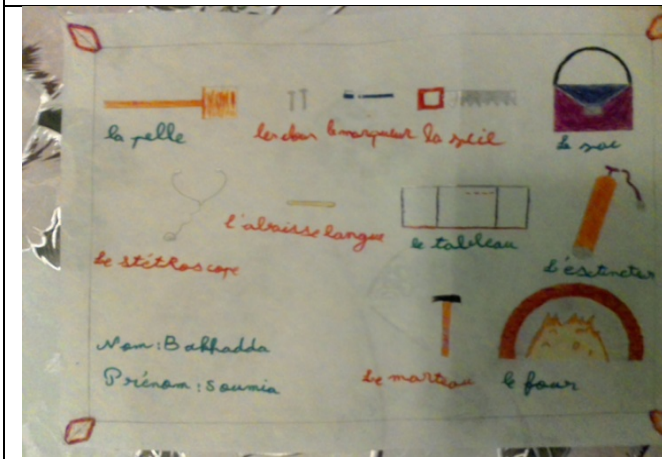
1 - K...  
 2 - C...  
 3 - S...  
 4 - B...  
 5 - m...  
 03  
 Avorb  
 Azzi  
 - un boulangier  
 - P. M. H.  
 - un pompier  
 - l'apicut AUP  
 - le selemi







Annexe « L »



MP-22  
 Mercredi 14 décembre 2016

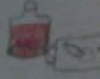


1. Le dentiste soigne les dents.
2. Le pompier éteint les feux.
3. Le menuisier fabrique les meubles.
4. Le médecin soigne les malades.
5. Le mécanicien répare les voitures.
6. Le maître éduque les enfants.
7. Le journaliste publie les informations.

16  
 Mercredi 14 décembre 2016  
 FKIP  
 Production écrite

1. Le menuisier fabrique les meubles.
2. Le dentiste soigne les dents.
3. Le pompier éteint les feux.
4. Le médecin éduque les enfants.
5. Le journaliste publie les informations.

**Le médecin**



Le médecin travaille dans une hôpital.  
 Il utilise stéthoscope et seringue.  
 Le médecin soigne les malades.

**Le coiffeur**


Le coiffeur travaille dans un salon de coiffure.  
 Il utilise cisaille ses ciseaux.  
 Le coiffeur coupe et coiffe les cheveux.

LPK  
 Bouthdina

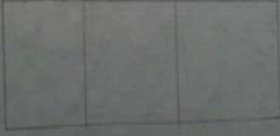



**L'enseignant**

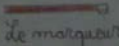
L'enseignant travaille dans une école.  
 Il utilise le tableau et le marqueur et les livres et cahiers.  
 L'enseignant éduque les enfants.




le cahier



le tableau



le marqueur

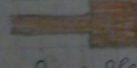


**Un médecin**

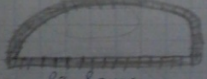
Le médecin travaille dans une hôpital.  
 Il utilise stéthoscope seringue. Le médecin soigne les malades.

**Un boulanger**

Le boulanger travaille dans une boulangerie.  
 Il utilise la pelle le four.  
 Le boulanger prépare le pain.




la pelle




le four

**Le boulanger**


Le boulanger travaille le pain.  
 Outils : la pelle et le four.  
 Il boulanger prépare le pain.



la pelle




le four



le pain

**Le médecin**

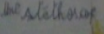
Le médecin travaille à l'hôpital.  
 Il utilise seringue et le stéthoscope.  
 Le médecin soigne les malades.



une seringue



une stéthoscope



le stéthoscope



L'enseignant

L'enseignant travaille dans un école.

Il utilise le tableau, le marqueur, les livres et les cahiers.

Le enseignant eduque les enfants

Le boulanger

Le boulanger travaille dans la boulangerie.

Il utilise la pelle, la four.

Le boulanger prépare le pain.

Le maître

Le maître travaille dans une classe.

Il utilise le tableau, les stylos, les livres.

(2) Le maître eduque les livres

Le mécanicien

Le mécanicien travaille dans une un garage de mécan

Jeu de 6 janvier 2017.

Le maître

Le maître travaille dans une classe.

Le tableau, les stylos, les livres.

Le maître eduquer une classe.

Le mécanicien

Le mécanicien travaille dans une garage

Il utilise un tournevis, une clé à molet

Le mécanicien réparer ~~les~~

Le menuisier

Le menuisier travaille dans une atelier.

Il utilise la scie, le marteau les clous.

Le menuisier fabriquer le meuble

Le mécanicien

Le mécanicien travaille dans un garage

Il utilise un tournevis une clé à molette une pince.

Le mécanicien réparer le voitur

Le maître

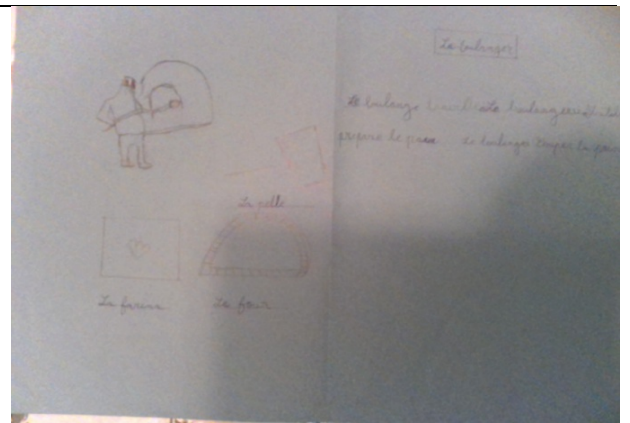
Le maître travaille dans une classe. Il utilise, le tableau, les stylos, les livres

Le maître eduquer les <sup>enfants</sup> enfants

Le mécanicien

Le mécanicien travaille dans une garage. Il utilise un tournevis, de à molette





**Le boulanger**

Le boulanger travaille dans une boulangerie. Il utilise la pâte, le four, le pétrin.

Le boulanger prépare le pain.

**Le menuisier**

Le menuisier travaille dans un atelier. Il utilise la scie, le marteau, les clous.

la scie, le marteau, les clous.

Le menuisier fabrique le canapé.

**Le mécanicien**

Le mécanicien travaille dans un garage. Il utilise un tournevis, une clé à molette, une pince. Le mécanicien répare les machines.

**Le menuisier**

Le menuisier travaille dans un atelier. Il utilise la scie, le marteau, les clous.

**Le mécanicien**

Le mécanicien travaille dans un garage. Il utilise un tournevis, une clé à molette, une pince.

**Le coiffeur**

Le coiffeur travaille dans un salon de coiffeurs. Il utilise la tondeuse, les ciseaux.

17

**Le boulanger**

Le boulanger travaille dans la boulangerie. Il utilise la pâte, le four, le pétrin.



07

### Le jardinier

Le jardinier travaille dans le jardin  
utilise l'arrosoir et le sécateur.

### Le coiffeur

Le coiffeur travaille dans un  
salon de coiffeur.  
Il utilise le sèche-cheveux et le cirage.  
Le coiffeur coupe les cheveux.

### Le maître

Le maître travaille dans un hôpital.  
Il apprend aux enfants à lire et  
écrire.

### L'ébéniste

L'ébéniste travaille dans un atelier.  
Il dessine et decore les meubles.

Le vétérinaire travaille dans un  
cabinet médical. Il soigne les  
animaux.