



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères
THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Française
Option : Didactique

L'acquisition de la compétence d'écriture :

**Quelles pratiques d'enseignement pour l'apprentissage de la production
écrite à l'école primaire ?
(Cas d'étude 5^{ème} année primaire)**

Présentée et soutenue publiquement par :
Mme SIMOU Warda

Devant le jury composé de :

HAMIDOU Nabila	Professeure	Univ. d'Oran 2	Présidente
TOUATI Mohamed	Professeur	Univ. d'Oran 2	Rapporteur
AIT MENGUELLET Salah	Professeur	Univ. d'Oran 2	Examineur
BENBACHIR Naziha	Professeure	Univ. de Mostaganem	Examinatrice
ACHAB Djamila	MCA	ENS d'Oran	Examinatrice
KHALLADI Sid Ahmed	MCA	Univ. d'Adrar	Examineur

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Nous exprimons notre reconnaissance et nos profonds remerciements

À notre directeur de recherche M. Touati Mohamed pour ses orientations, ses critiques constructives, sa confiance encourageante et surtout sa patience singulière.

Aux membres du jury qui nous font l'honneur d'évaluer notre travail.

À nos amies Mme Rachida Sadouni et Mme Bekara Nacéra de l'université de Blida 2 pour leur aide considérable, leur disponibilité permanente et leurs remarques fructueuses.

À Mme Djelali Aldjia et ses élèves qui ont participé à la réalisation de notre expérimentation.

À toutes les enseignantes et leurs élèves qui nous ont accueillie chaleureusement dans leurs classes et nous ont facilité l'accès aux données requises.

À notre famille pour son immense soutien, ses sacrifices et ses encouragements incessants.

À toute personne ayant collaboré à la concrétisation de ce modeste travail de recherche.

Merci à tous

Table des matières

Introduction générale	8
Partie 1 : L'enseignement/ apprentissage de la production écrite.....	15
Chapitre 1 : Les fondements de la compétence d'écriture.....	16
1 La notion d'écriture.....	17
1.1 Ecrire, c'est communiquer	19
1.2 La production écrite	21
1.3 La composante graphomotrice dans l'apprentissage de l'écriture.....	22
2 L'écriture comme processus	24
2.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980).....	25
2.1.1 Les composantes du processus d'écriture	29
2.2 Le modèle de Deschênes (1988).....	32
2.3 Le modèle de Scardamalia et Bereiter (1987).....	35
2.4 Le modèle développemental de Berninger et Swanson (1994)	37
3 Les catégories de connaissances liées à l'apprentissage de l'écriture.....	38
3.1 Les connaissances déclaratives	39
3.2 Les connaissances procédurales.....	40
3.3 Les connaissances conditionnelles.....	41
4 L'écriture en langue étrangère.....	42
Chapitre 2 : La production écrite au cycle primaire.....	47
1 Le français au cycle primaire	48
2 Les bases théoriques des programmes de français au primaire.....	50
2.1 L'approche par les compétences	50
2.2 La pédagogie de l'intégration	52
2.3 La pédagogie du projet	57
2.4 Principes théoriques	58
3 La progression de l'apprentissage de la production écrite au primaire	60
3.1 La production écrite en classe de 3 ^{ème} AP	61
3.2 La production écrite en classe de 4 ^{ème} AP	64

3.3	La production écrite en classe de 5 ^{ème} AP	66
4	Les catégories d'activités d'écriture.....	71
4.1	La consigne d'écriture	73
Chapitre3: Enseigner la production écrite en langue étrangère.....		77
1	Les approches d'enseignement de la production écrite	78
1.1	L'approche linguistique	78
1.2	L'approche fonctionnelle	80
1.3	L'approche créative et expressive.....	80
1.4	L'approche rédactionnelle	81
1.5	L'approche thématique	82
1.6	L'approche par genre	84
1.7	La démarche de la production sur modèle	84
2	La démarche d'enseignement de la production écrite en classe de 5 ^{ème} AP	86
3	La relation lecture et écriture	88
4	La construction de connaissances sur le texte	90
4.1	Le texte	90
4.2	La cohérence textuelle	92
4.2.1	Le fonctionnement de la cohérence textuelle	94
4.3	La cohésion	100
Chapitre 4 : La structure du texte et les stratégies d'écriture		104
1	La structure du texte et son rôle en production écrite.....	105
1.1	Le texte informatif	106
1.2	La structure du texte informatif	108
2	L'enseignement des structures du texte informatif.....	111
3	Les stratégies d'apprentissage	114
3.1	Définition de la stratégie	114
3.2	Les stratégies cognitives	116
3.3	Les stratégies métacognitives	117
3.4	Les stratégies socio- affectives	118
4	Les stratégies d'écriture	119
4.1	Enseignement explicite des stratégies d'écriture	123

Partie 2: Pratiques pédagogiques et expérimentation en classe de 5 ^{ème} AP	126
Chapitre1: Méthodologie	127
1 Le choix du thème	128
2 Rappel des objectifs de la recherche	128
3 Les outils d'investigation	129
3.1 L'analyse du matériel didactique	129
3.1.1 Grille d'analyse des catégories d'activités d'écriture.....	130
3.2 Observation de classe.....	132
3.2.1 La grille d'observation et d'analyse.....	133
3.2.2 Lieu d'observation de classe	135
3.2.3 Profils des enseignantes observées	135
3.2.4 Les dates des cours observés	136
3.2.5 Grille d'analyse des productions écrites	137
3.3 Expérimentation.....	139
3.3.1 Méthode.....	141
3.3.2 Procédure	143
3.3.3 Grilles d'analyse des productions écrites au pré-test et au post- test.....	146
Chapitre2: Activités d'écriture dans le manuel scolaire de 5 ^{ème} AP.....	152
1 Description du manuel de français de 5 ^{ème} AP (édition 2017-2018).....	153
1.1 La composition du manuel.....	154
1.1.1 Les projets	155
1.1.2 Les séquences.....	156
2 Analyse et discussion des résultats.....	159
2.1 Typologies des activités d'écriture du manuel de 5 ^{ème} AP.....	159
2.2 Entraînement à l'utilisation de la structure du texte dans les activités d'écriture....	163
2.3 Relation entre des textes de lecture et l'activité de production écrite.....	166
2.4 Entraînement à l'activation des opérations cognitives relatives au processus d'écriture.....	167
3 Synthèse.....	175
Chapitre3: Pratiques d'enseignement/ apprentissage de la production écrite en 5 ^{ème} AP	179
1 Présentation du déroulement des observations.....	180

1.1	Observation de la classe C1	180
1.1.1	Cours 1. Entraînement à l'écrit.....	180
1.1.2	Cours 2. Production écrite.....	182
1.1.3	Cours 3. Réécriture.....	184
1.2	Observation de la classe C2	185
1.2.1	Cours 1. Entraînement à l'écrit.....	185
1.2.2	Cours2. Production écrite.....	186
1.2.3	Cours3. Réécriture.....	188
1.3	Observation de la classe C3	189
1.3.1	Cours1: Entraînement à l'écrit	189
1.3.2	Cours2. Production écrite.....	191
1.3.3	Cours3. Réécriture.....	192
2	Analyse et discussion des résultats de l'observation de classe	194
3	Interprétation des résultats	200
4	Analyse des productions écrites des élèves de 5 ^{ème} AP	206
4.1	Présentation et analyse des résultats	207
4.1.1	Résultats d'analyse des productions écrites de la classe 1	207
4.1.2	Résultats d'analyse des productions écrites de la classe 3	215
4.2	Interprétation et synthèse	221
	Chapitre 4: Expérimentation	226
	Effet de l'enseignement de la structure du texte et des stratégies d'écriture sur l'amélioration de la qualité des productions écrites	226
5	Déroulement de l'expérimentation	227
5.1	Production écrite au Pré- test	227
5.1.1	Entraînement à l'écrit (pré-test)	227
5.1.2	Production individuelle (pré-test)	229
5.2	Enseignement de la structure du texte	229
5.3	Enseignement des stratégies d'écriture	232
5.3.1	Stratégies liées à la planification	232
5.3.2	Stratégie liée à la mise en texte	234
5.4	Production écrite au post- test.....	236
5.4.1	Entraînement à l'écrit.....	236
5.4.2	Production écrite au post- test	237

6	Présentation et analyse des résultats	237
6.1	Analyse du contenu des productions écrites au pré-test	237
6.1.1	Informations rappelées au pré-test	237
6.1.2	Etapes de fabrication dans les textes produits en pré-test.....	239
6.2	Utilisation des marques de cohésion au pré-test	241
6.2.1	Utilisation des organisateurs temporels au pré-test.....	241
6.2.2	Utilisation des reprises anaphoriques au pré-test	243
6.3	Analyse du contenu des productions écrites au post-test.....	245
6.3.1	Informations rappelées au post-test.....	245
6.3.2	Etapes de fabrication dans les textes produits en post-test.....	248
6.4	Utilisation des marques de cohésion au post-test	249
6.4.1	Utilisation des organisateurs textuels au post-test.....	249
6.4.2	Utilisation des reprises anaphoriques au post-test	251
6.5	Comparaison entre les résultats obtenus au pré-test et au post-test.....	252
6.5.1	Comparaison des contenus des productions écrites	252
6.5.2	Comparaison des utilisations des organisateurs textuels	254
6.5.3	Comparaison des utilisations des reprises anaphoriques.....	255
7	Interprétation et discussion des résultats.....	256
	Conclusion générale	263
	Références bibliographiques.....	269
	Annexes	284

Introduction générale

L'école algérienne accorde une place particulière à l'apprentissage et à la maîtrise des langues étrangères. Cette préoccupation qui se manifeste à travers l'enseignement du français, comme matière à part entière, à partir de la 3^{ème} année du cycle primaire. De plus, depuis la rentrée scolaire 2022-2023, l'anglais fait désormais partie du programme de cette même classe. En effet, un enseignement/ apprentissage précoce des langues ne peut être que bénéfique pour les jeunes élèves, dans la mesure où il leur offre l'opportunité de s'ouvrir sur le monde et de s'épanouir (Référentiel Général des Programmes, 2009). Comme l'indique le programme de français du cycle primaire (2011 :75), cette langue est enseignée « *en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales* ». L'une des missions de l'école est donc de susciter le plaisir de connaître des cultures différentes de la nôtre et de communiquer avec l'Autre. L'objectif fondamental étant de développer chez l'élève des compétences de communication à l'oral et à l'écrit (ibid.).

Dans cette optique, la présente recherche porte sur la production écrite à l'école. L'intérêt accordé à cette activité langagière complexe provient des difficultés d'écriture constatées chez les apprenants dans les différents niveaux du système éducatif algérien. Certes, plusieurs études doctorales en contexte algérien (Ait Djida, 2013; Akmoun, 2014 ; Makhlouf, 2016) se sont intéressées à ce sujet, et ont proposé des solutions susceptibles, d'une part, de soutenir les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques, et d'autre part, d'aider les apprenants à développer leurs compétences rédactionnelles. Néanmoins, certains d'entre elles sont réalisées en contexte universitaire (Belaouf, 2016 ; Rekrak, 2016 ; Seghiour, 2018), alors que d'autres se sont orientées vers le cycle moyen et secondaire (Ait Djida, 2013; Akmoun, 2014). A notre connaissance, peu de travaux ont traité de la question de l'enseignement/ apprentissage de la production écrite au cycle primaire. C'est pourquoi, nous tentons d'explorer sa pratique chez les jeunes élèves en nous rendant à la base de son enseignement, puisque c'est durant cette période que s'acquièrent les connaissances élémentaires inhérentes à l'écriture, relevant d'abord de l'apprentissage du code écrit (Alamargot & Chanquoy, 2004) pour parvenir à la production de textes.

Nous nous intéressons principalement aux élèves de cinquième année primaire (désormais 5^{ème} AP). Nous avons opté pour cette classe parce qu'elle représente la fin du premier cycle. Une phase d'apprentissage où les élèves ont déjà acquis un certain nombre de compétences d'écriture liées, d'une part, à l'acte graphique (Fayol, Carré & Simon-

Thibault, 2014) et d'autre part, aux apprentissages linguistiques, leur permettant d'écrire de courts textes (ibid.). Aussi, l'écrit occupe une place importante dans son programme, notamment, au vu de l'évaluation finale (Programme de français de 5^{ème} AP, 2012:78). En effet, au terme de cette année charnière, donnant accès au cycle moyen, les élèves de 5^{ème} AP passent un examen écrit¹ en langue française portant sur deux volets inévitables, à savoir la compréhension écrite et la production écrite. Deux activités nécessitant une performance de lecture et d'écriture qui implique des savoirs et des savoir-faire auxquels l'élève doit recourir pour répondre aux consignes et pour produire un texte. Par conséquent, le développement de ces compétences s'avère indispensable étant donné qu'elles augmentent les chances de succès (Alamargot, 2018).

Néanmoins, en dépit de l'apprentissage précoce de la production écrite, plus précisément à partir de la 3^{ème} AP, les élèves de 5^{ème} AP éprouvent eux aussi des difficultés à s'exprimer par écrit, et les résultats sont insatisfaisants. Effectivement, lors des corrections des examens de français de fin de cycle en notre qualité de professeur d'enseignement primaire pendant 7 ans, nous avons constaté, dans la majorité des copies, des écarts liés à la production écrite. Il est question d'écrits où les méprises au niveau de la structure et de la cohérence du texte sont fréquentes, notamment, en ce qui concerne l'enchaînement des idées. Nous tenons à souligner que ces difficultés ont été identifiées dans les textes produits en classe de cours.

A ce sujet, Mangenot (2000) en citant Wolff (1991) évoque trois catégories de difficultés que le scripteur en langue étrangère (désormais L2) peut rencontrer. Celles-ci peuvent être d'ordre linguistique, liées à l'usage de la langue ; d'ordre socioculturel, relatives à la rhétorique spécifique à la langue cible. Quant à la troisième difficulté, elle relève de l'utilisation en L2 des stratégies d'écriture automatisées en langue maternelle (désormais L1) (ibid.). De plus, mobiliser et articuler simultanément de multiples habiletés pendant l'acte d'écrire engendre une surcharge cognitive (Fayol, 1984), qui est plus importante en L2 qu'en L1 (Mangenot, 2000). Par ailleurs, à ces obstacles, s'ajoute la non-maitrise du contenu conceptuelle qui pourrait affecter la qualité de la production écrite et la manière dont elle est réalisée (Fayol, 1996). Bref, plusieurs paramètres devraient être considérés dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la production écrite.

¹Le 5^{ème} a été exceptionnellement suspendu durant l'année scolaire 2021-2022. Il sera réintégré en 2022-2023 selon « *de nouvelles données et une nouvelle approche* », d'après les déclarations du ministre de l'Éducation nationale A. Belabed, apportées par le site La patrie News <https://lapatrienews.dz/>

Cependant, grâce à l'étayage de l'enseignant (Crinon, Marin & Bentolila, 2014), l'élève pourrait surmonter progressivement les obstacles qui entravent la réussite en écriture (Schneider, 2010), via un enseignement explicite (Fayol, 2013) et un guidage pédagogique contribuant à le conduire graduellement à la production de textes en langue étrangère (Hidden, 2013). En revanche, « *la mise en place de méthodes qui cherchent à résoudre les difficultés d'écriture des élèves exige en premier lieu une clarification des composantes de la production écrite.* » (Simard & al, 2010 :262). La procédure n'est pas si simple, car cette activité s'avère la plus difficile à enseigner (Cornaire & Raymond, 1994 ; Schneider, 2010). D'autant plus, elle devrait être abordée en considérant les deux versants, à savoir le processus et le produit. L'enseignant doit même « *privilégier le processus d'écriture plutôt que le texte fini, c'est-à-dire le produit* » (Programmes et Documents d'accompagnements de la langue française au cycle primaire, 2011 :180). En conséquence, cet enseignement requiert de la part de l'enseignant une connaissance parfaite du processus d'écriture (Schneider, 2010), en vue de pouvoir amener l'élève à « *construire un rapport au moins partiellement conscient au texte et au processus de production langagière : rapport fondamental pour l'acquisition du langage écrit* » (Bain et Schneuwly, 1987 : 17).

Certes, l'acquisition de l'écriture s'étend sur une longue durée d'apprentissage (David & Plane, 1996 ; Alamargot et Chanquoy, 2004), mais nous supposons que pour aider les élèves à développer cette compétence, il serait judicieux d'agir dès les premières années de son apprentissage (Tardif, 1997). C'est pourquoi, l'intervention de l'enseignant est déterminante, dans la mesure où en classe, il est considéré responsable de l'organisation de la situation d'apprentissage (Tardif, 1997). En effet, notre problématique réside, en l'occurrence, dans les causes des difficultés éprouvées par les élèves de 5^{ème} AP en production écrite, ainsi que dans les interventions des enseignants qui ne favorisent pas cet apprentissage. Nous nous interrogeons sur les pratiques de classe en termes d'activités intégrées dans les supports pédagogiques et de pratiques effectives de l'enseignement de la production écrite. D'autre part, nous tentons de proposer une piste d'intervention qui insiste davantage sur l'enseignement des savoir-faire à mobiliser en écriture. Dans la présente étude nous nous interrogeons sur les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre au profit des élèves de 5^{ème} AP afin de leur permettre de développer des compétences qui les aident à produire des textes cohérents et riches en informations importantes. Cette interrogation générale suscite d'autres questions qui s'annoncent ainsi:

Quelles catégories d'écriture le manuel scolaire de 5^{ème} AP propose-t-il aux élèves de 5^{ème} AP pour les amener à exercer l'activité de production écrite? Est-ce que les pratiques effectives de l'enseignement de cette activité les entraînent à déclencher les opérations inhérentes à l'acte d'écrire? Dans quelle mesure la sensibilisation des élèves à la structure du texte et l'utilisation des stratégies d'écriture contribuent-elles au développement de leur capacité à écrire des textes cohérents?

En vue de tenter de répondre à ces questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

- Nous supposons que le manuel scolaire de 5^{ème} AP fournirait des activités d'écriture variées permettant d'entraîner graduellement les élèves à la production de textes écrits.
- En production écrite, les pratiques pédagogiques des enseignants de français seraient axées sur le produit final et négligeraient les processus mentaux sur lesquels est fondé l'acte d'écrire.
- Un enseignement reposant sur l'enseignement de la structure du texte et des stratégies d'écriture aux élèves de 5^{ème} AP les aiderait à cibler les informations importantes et favoriserait l'amélioration de la qualité de leurs productions écrites.

Notre recherche a pour objectifs de :

- décrire et d'analyser les activités d'écriture mises en place dans le manuel scolaire de 5^{ème} AP au service de la production écrite, ainsi que les pratiques pédagogiques permettant sa réalisation.
- identifier les problèmes qui se posent en matière d'enseignement/ apprentissage de l'écriture, en mettant en lumière les difficultés qu'éprouvent les élèves de 5^{ème} AP en production écrite en vue de trouver des voies de changement.
- mesurer l'effet de la sensibilisation des élèves de 5^{ème} AP à la structure du texte informatif (documentaire) de type séquentiel et de l'enseignement des stratégies d'écriture sur la progression leurs compétences en écriture.

Dans de but de rendre opérationnels les objectifs de notre thèse et de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, deux approches sont adoptées en fonction des besoins de la recherche menée. La méthode descriptive nous permet de rendre compte de la situation d'enseignement/ apprentissage de la production écrite en classe de 5^{ème} AP. La collecte des données repose, d'une part, sur l'analyse du matériel didactique limité au manuel scolaire « Mon livre de français 5^{ème} AP » (édition 2017-2018), et d'autre part, sur les observations de classe des séances d'«Entraînement à l'écrit », de « Production écrite » et de

« Réécriture », menées dans trois écoles de la circonscription de Fouka (Wilaya de Tipaza) durant l'année scolaire 2017- 2018. L'objectif étant de faire ressortir les dysfonctionnements afin de suggérer une intervention pédagogique visant à contribuer à l'amélioration de la qualité des écrits des élèves, d'où la nécessité de recourir à une expérimentation pour vérifier l'efficacité de la démarche mise à l'œuvre.

Pour ce faire, nous organisons notre travail de recherche en le subdivisant en deux parties :

La première partie est dédiée aux fondements théoriques permettant de conduire la présente recherche. Elle s'articule autour de quatre chapitres. Dans le premier chapitre, nous procédons à l'exploration des concepts fondamentaux liés à la notion clé de cette étude à savoir l'écriture. Aussi, en vue de comprendre le fonctionnement de cette activité, nous évoquons les différents modèles d'écriture et les opérations cognitives impliquées dans sa mise en œuvre.

Tandis que dans le deuxième chapitre, nous abordons la place de la production écrite dans les programmes de français au cycle primaire à travers la présentation de sa progression tout au long des trois années d'apprentissage. Nous mettons l'accent sur les compétences à développer en 5^{ème} AP et sur les catégories d'activités d'écriture.

Quant au troisième chapitre, il traite des approches d'enseignement possibles de la production écrite en langue étrangère, ainsi que la démarche de son enseignement proposée dans le Document d'accompagnement du programme de français de 5^{ème} AP (2011). Il aborde également les notions de base intervenant dans l'élaboration du texte, et ce dans le but de dégager les éléments linguistiques contribuant à assurer la cohérence textuelle.

En ce qui concerne le quatrième chapitre, celui-ci aborde la notion de structure du texte et les techniques de son enseignement, notamment celles attachées au texte informatif. L'attention porte aussi sur les stratégies d'écriture rendant réalisable la production d'un texte écrit. Les notions abordées dans ce dernier chapitre serviront de bases théoriques à la réalisation de notre expérimentation visant à initier les jeunes élèves de 5^{ème} AP à l'utilisation des stratégies d'écriture aidant à la planification et à la mise en texte pour produire un texte informatif (documentaire) de type séquentiel (Giasson, 1990), à travers l'exploitation du texte source comme outil d'aide à l'écriture (Legros et Marin, 2008).

En ce qui a trait à la seconde partie, celle-ci est consacrée au volet pratique de la recherche. Elle est scindée en quatre chapitres. Le premier chapitre présente le cadre méthodologique présentant la démarche adoptée pour mener la présente étude. Nous exposons les outils d'investigation mis en œuvre pour le recueil et l'analyse des données à savoir l'analyse du matériel didactique (ici le manuel scolaire), l'observation de classe et l'expérimentation.

Dans le deuxième chapitre, nous procédons à l'analyse du contenu du manuel scolaire de français de 5^{ème} AP. Nous cherchons à identifier les catégories d'activités d'écriture mises à la disposition de l'élève pour le développement de sa compétence scripturale.

Le troisième chapitre est consacré à la description et à l'étude des pratiques pédagogiques soutenant l'activité de production écrite en classe de 5^{ème} AP, en nous appuyant sur la méthode d'observation directe de classe. Pour analyser ces pratiques, nous nous référons aux principes didactiques et à la démarche pédagogique cités dans le Document d'accompagnement du programme de français de 5^{ème} AP (2011). De plus, nous procédons à l'analyse des écrits des élèves pour identifier les difficultés d'écriture.

En ce qui concerne le quatrième chapitre, nous mettons en place une expérimentation au profit des élèves de 5^{ème} AP de l'école primaire « Medjedj Mohamed », située dans la circonscription de Fouka, réalisée durant l'année scolaire 2017- 2018. La démarche expérimentale est basée sur l'enseignement de la structure du texte informatif de type séquentiel et des stratégies d'écriture relatives aux processus de planification et de mise en texte.

Finalement, le présent travail s'achève par une conclusion générale rappelant les principaux résultats obtenus. Nous évoquons également les limites de notre étude et les nouvelles perspectives de recherche à conduire dans des travaux ultérieurs.

*Partie 1 : L'enseignement/ apprentissage de la
production écrite*

*Chapitre 1 : Les fondements de la compétence
d'écriture*

La présente recherche s'inscrit dans le domaine de l'écriture en langue étrangère. Dès lors, nous nous attachons à aborder, dans ce premier chapitre, les définitions des concepts fondamentaux relatifs à l'acte d'écrire. Nous débutons par la présentation d'un éclairage notionnel du concept d'écriture. Nous proposons ensuite une présentation des modèles d'écriture permettant de comprendre le fonctionnement de son processus, ainsi que les connaissances à mobiliser pour la pratique de la production écrite. Nous finirons par évoquer les particularités d'écrire en langue étrangère.

1 La notion d'écriture

Le concept d'écriture revêt un caractère polysémique. Nous rejoignons, en l'occurrence, les propos de Joubaire (2018 :1) disant que « *définir l'écriture est en soi une gageüre* ».

Dans le système éducatif algérien, l'écriture, en tant que système graphique, s'impose aux jeunes élèves, en langue première, depuis le début de leur scolarisation, à l'âge de six ans. Cependant, pour certains d'entre eux, cette compétence commence à s'installer bien précocement. Il s'agit de la catégorie d'élèves ayant bénéficié de la préscolarisation. Cette dernière désigne les « *classes enfantines ou classes préparatoires pour les structures relevant du ministère de l'Éducation nationale, jardins d'enfants pour les entreprises et les collectivités locales, écoles ou classes maternelles pour le secteur privé, classes ou écoles coraniques pour le secteur des affaires religieuses* » (Benamar, 2010 :92). Conformément aux programmes élaborés par le ministère de l'éducation nationale, à ce stade d'apprentissage, l'élève apprend, dans un premier temps, les principes de l'écriture à travers *l'éducation de la trajectoire* (Lurçat, 1983 :13), puis par la calligraphie (Plan annuel- Classe Préscolaire, 2018) de l'alphabet arabe, à mesure de deux séances par semaine. Un apprentissage qui se poursuit graduellement et se complique tout au long de la scolarité. Cependant, avant le passage à cet apprentissage institutionnel de l'écriture, l'enfant manifeste, très jeune, cet acte grapho-moteur par des dessins et des gribouillages (Zesiger, Deonna, Mayor, 2000 ; Du Parquier, 2009).

Cette importance accordée à l'écriture se justifie par le besoin qu'éprouve l'homme pour ce moyen occupant plusieurs rôles dans le fonctionnement sociétal. Ainsi, Du Pasquier (2009) explique qu'il s'agit d'un savoir imposé par la société aux individus la composant, car

«C'est avec l'écrit que la société se structure. C'est avec l'écrit aussi qu'elle tente de s'organiser, légiférer, régenter, maintenir en elle la cohérence, la cohésion, l'ordre. L'écrit régule les rapports sociaux, régule la place de l'individu dans le social. C'est avec l'écriture que l'homme est entré dans l'Histoire. C'est aussi avec son nom, et l'inscription de son nom sur les registres de l'Etat civil, l'enfant naît à son histoire individuelle. C'est avec sa « signature » qu'il s'inscrit, à son tour, dans le corpus social.» Du Pasquier (2009 :25)

En effet, plusieurs fonctions sont remplies par l'écriture. Elle sert à assurer la communication et à transmettre l'information. Zesiger (1995) souligne son caractère durable, traversant le temps. Elle est alors envisagée comme un système de mémoire (ibid. p 12).

Etymologiquement, le mot *écriture* provient du latin *scriptūra* (Dictionnaire Larousse:2001 :362).Ce terme renvoie, en linguistique, selon la définition proposée par le TLFi² au « système de *représentation graphique d'une langue*». Chaque langue possède ses signes graphiques qui la différencient des autres idiomes. Au sens restreint, l'écriture renvoie à un aspect physique, matérialisé de la langue. D'après Zesiger (1995, p. 65), « *Écrire, c'est produire des séquences de symboles graphiques, les lettres.*». L'écriture désigne aussi l'art de tracer et de reproduire correctement et lisiblement les différentes lettres (Charmeux, 1983: 15 ; Crinon, Marin& Bentolila, 2014.p 12).

D'autres définitions sont avancées par le TLFi. L'écriture correspond à l'«*ensemble des caractères d'un système de représentation graphique* » en citant comme exemples: *écriture cunéiforme, cyrillique, arabe, romaine et chinoise* » (ibid.). Le terme désigne également l'«*ensemble des formes particulières de chacun des caractères dans un système de représentation graphique*» (ibid.). D'un point de vue esthétique, il s'agit, par ailleurs, de « *manière personnelle de tracer les caractères* » : *belle, grande, grosse, jolie écriture.*» (ibid.)

En revanche, ce terme ne s'est pas réduit à cette conception désignant la capacité de bien dessiner les lettres et mots, mais il s'associe à celui d'« expression » (Lurçat, 1983 : 15).L'écriture comporte et véhicule aussi le sens de « *l'action d'écrire et ce qui est écrit*». Autrement dit, elle renvoie à la production (rédaction) et au produit fini (texte). Elle représente en effet une « *manière de s'exprimer par écrit* » (TLFi). Il est question de communiquer ses idées, sa pensée, ses sentiments, ses actions...etc. en utilisant le code écrit.

²Abréviation pour Trésor de la Langue Française <http://atilf.fr/tif.htm>

Barré- De Miniac (1995 : 94) propose une définition englobant les traits significatifs du mot écriture. Pour l'auteure, ce mot

« peut désigner les caractères physiques et matérielles des traces proprement dites (calligraphies). Il peut aussi désigner des caractéristiques propres à un locuteur particulier (style). Il peut également désigner un phénomène social, caractéristique de la culture de certaines sociétés et qui les oppose aux sociétés orales. Traversant ces différentes dimensions, une autre distinction oppose le processus au produit, la dynamique de la production au résultat final. »

Par ailleurs, nous pouvons regrouper les différents aspects liés à l'activité d'écriture d'après la présentation de Gerbault (2010 :39) ainsi: communicatif (intention et sens du message), linguistique (faits spécifiques à la langue en question), socioculturel (normes de communication établies culturellement) et matériel (supports et formes des graphies utilisées) (ibid.)

1.1 Ecrire, c'est communiquer

Traité dans sa dimension sociale, le terme écriture s'inscrit dans une approche communicative. En effet, *« 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 spécifiques, les signes graphiques. »* Charmeux (p.20-21). Dans cette optique, Cousin (1987:31) souligne l'importance d'inscrire l'acte d'écrire réalisé par l'élève dans une perspective de communication. L'auteur explique que celui-ci fournit des efforts pour produire un écrit qu'il souhaite partager, comme dans une situation extrascolaire où l'on écrit pour un but bien déterminé (ibid.). Charmeux (1983) souligne aussi l'importance d'unir le terme écriture à celui de communication. L'auteure considère qu'*« écrire, c'est tenir le rôle d'émetteur dans une situation de communication différée »* (ibid. P18). En ce sens, elle évoque deux activités combinées, régissant la situation de communication écrite, et intervenant lors de l'émission du message. La première concerne l'aspect linguistique de la construction du message. Quant à la seconde, elle relève de l'aspect moteur de l'activité et de sa matérialisation. L'exécution de chaque activité exige de mettre en œuvre des capacités particulières.

Dans l'activité linguistique, interviennent des capacités qui touchent d'une part, aux connaissances correspondant au fonctionnement et au maniement de la langue écrite, et d'autre part, à l'élaboration du message dans des situations de communication en temps différé (ibid. 20). Tandis que l'activité motrice, elle met en jeu *« une capacité à reproduire les signes graphiques (connaissance de leurs formes et traits distincts) »* et *« une capacité à utiliser les*

outils scripteurs et les supports » (ibid. p 20- 21). C'est pourquoi, l'émetteur doit être capable de transposer ses idées et ses pensées en des faits de langue en fonction de la situation de production et les rendre perceptibles pour le récepteur en les traçant sur un support selon les normes d'écriture.

Charmeux résume les composantes de l'acte d'écrire dans le schéma présenté ci- après :

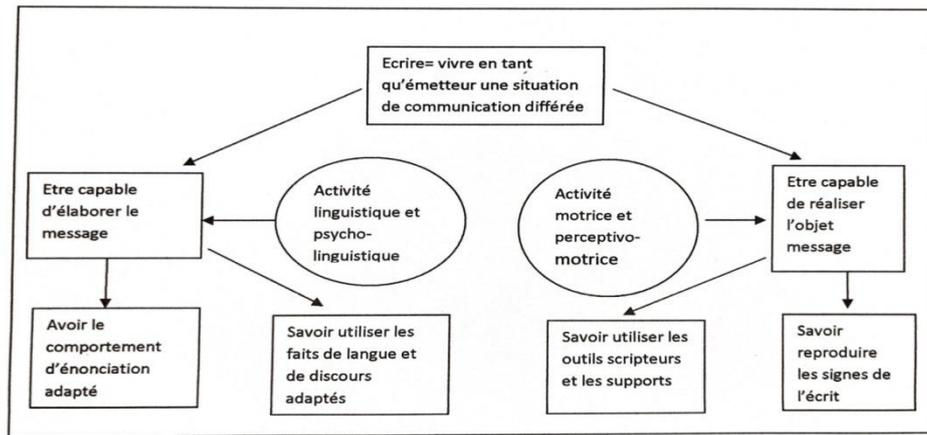


Schéma 1: Représentation des composantes de l'acte d'écrire élaboré par Charmeux (1983: 21)

Le schéma présenté ci-dessus se lit selon Charmeux de bas en haut, suivant le sens inverse des flèches tracées. L'auteure explique que la maîtrise de la compétence à écrire constitue alors le résultat attendu voire l'objectif visé. En effet, le scripteur, en situation de production écrite monogérée, doit posséder préalablement des connaissances de bases permettant d'exercer l'acte d'écriture, qui relèvent de la manipulation des supports utilisés et de son activité graphomotrice, ainsi que des connaissances linguistiques lui permettant d'élaborer son discours en fonction de la situation de communication.

Par ailleurs, le code écrit, marqué par une substance graphique, implique également des signes typographiques (ponctuation) favorisant la compréhension de l'information. La posture du scripteur en situation de communication différée (Vigner, 1982 : 23) ne lui permet pas de s'assurer de la compréhension de l'information transmise à un récepteur absent. Contrairement à la communication orale où les interactions installées entre les interlocuteurs permettent d'éclaircir le message en cas d'ambiguïté, et de corriger les anomalies en fonction des réactions de la situation d'échange. C'est pourquoi, il est indispensable, en communication écrite, que le message soit suffisamment explicite afin d'éviter une nuisible interprétation, d'où la complexité de l'acte d'écrire. Dans cette optique, Wambach (2003) explique qu'à l'écrit, il est essentiel que le scripteur intègre dans son message écrit (texte), en utilisant les moyens linguistiques adéquats, l'ensemble les

informations implicites introduites dans le discours oral se manifestant par le biais des paramètres spécifiques à ce code tels que l'intonation, les pauses, le rythme de la phrase. «*De ce fait, un texte écrit revêt une forme plus élaborée, une syntaxe plus complexe que le discours oral.* » (ibid. p. 288). Dans cette même optique, Vigner (1982) les appellent des signaux d'accompagnements relatifs à l'oral qui se transforment en unités graphiques. D'autant plus, la maîtrise des règles d'organisation propres au texte à produire (Courty, 2003) serait primordiale pour élaborer un écrit répondant à l'intention de communication, et adapté au lecteur.

1.2 La production écrite

Selon le Dictionnaire actuel de l'éducation, cité par Robert (2002 :62), Legendre (1993) considère que l'écriture est une « *partie de l'enseignement de l'écrit portant surtout sur l'apprentissage et sur l'utilisation du système graphique; et sur la production de texte* » (ibid.). Quant à l'écrit, il désigne le domaine plus général de la langue. Il intègre « *l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières* » Robert (2002 :62). L'auteur précise qu'en didactique, l'emploi des articles « l' » et « un » pour désigner le mot « écrit » donne lieu à deux acceptations. En effet, l'écrit est lié au « *phénomène de production, et représente le processus d'écriture* » (ibid.). Alors qu'un écrit « *désigne de produit de ce processus.* » (ibid. p. 62). Bref, le domaine de l'écrit concerne les deux activités indissociables et complémentaires : lecture et écriture (Reuter, 1995). Dans la présente recherche, nous nous intéressons à la notion d'écriture en tant qu'activité de production écrite.

La production écrite est une activité langagière (Hidden, 2013), définie en psychologie cognitive, par Alamargot & Chanquoy (2002:45), comme « *une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux* ». Elle englobe des trois composantes : graphomotrices, orthographiques et rédactionnelles (Alamargot, 2018: 4). Elle s'exerce actuellement dans divers contextes scolaires et extrascolaires. La production écrite s'incarne sous différentes formes telles que les lettres, articles scientifiques, les courriers électroniques. La transcription des textes se réalise de manière manuscrite ou en utilisant une machine à écrire, et ce, selon les modalités choisies par le scripteur qui déterminent le type du support à utiliser (papier, tablette, ordinateur) (ibid.).

La complexité de cette activité est soulevée par de nombreux chercheurs, relevant, d'une part, de sa dimension monogérée (Vigner, 1982, Fayol, 1997; Alamargot, 2018) qui nécessite d'accorder une attention particulière à la clarté du message pour éviter de susciter des ambiguïtés de sens chez le lecteur absent, et d'autre part, et de son aspect cognitif impliquant la mémoire du scripteur pour la réalisation des opérations cognitives de traitement des représentations « *conceptuelles (notamment le domaine de connaissances auquel renvoie le texte), pragmatiques (permettant l'adaptation du texte aux intentions communicatives de l'auteur, en fonction du destinataire et du contexte), linguistiques (relatives aux connaissances textuelles, syntaxiques, orthographiques, etc.) et motrices (permettant la réalisation de la trace écrit).* » (Alamargot, 2018. P.4).

Selon Vigner (1982 :160), la production d'un texte est « *une activité de déploiement d'une structure latente en une surface discursive dont les contours seront déterminés par les contraintes d'inscription dans la situation de communication* ». Donc chaque production écrite n'a de sens que dans son contexte. En effet, en production écrite, le sujet scripteur est appelé à mettre en œuvre ses connaissances liées à la situation d'écriture, c'est-à-dire il mobilise et gère les différentes opérations cognitives impliquées dans cette activité de résolution de problèmes (Préfontaine, 1998). Ces connaissances s'interagissent constamment en engageant la mémoire pour le traitement des informations (Simard & al, 2010 :262). Ce traitement met sa mémoire en situation de surcharge (Fayol, 2013 :86), ce qui pourrait affecter la qualité du produit fini.

Toutefois, la réalisation de la production écrite chez les jeunes élèves est tributaire de l'acquisition des représentations graphomotrices, occupant un temps considérable au début d'apprentissage (Crinon & Marin, 2014 :12)

1.3 La composante graphomotrice dans l'apprentissage de l'écriture

Parmi les savoirs élémentaires mis en œuvre pour l'exécution de la production écrite, Chanquoy et Alamargot (2004 :146) évoquent l'apprentissage *de la situation d'écriture*. Ce dernier est relatif aux éléments de base portant sur l'aspect moteur de l'écriture qui sont : « 1) *la gestion motrice et attentionnelle de l'activité*, 2) *l'utilisation des outils et des supports de production*, 3) *la spécificité de l'écrit* et 4) *la graphomotricité* » (ibid.). Chacune de ces habiletés regroupe une série de connaissances incluses dans la situation de production écrite.

En ce qui concerne la graphomotricité, elle «*requiert plusieurs apprentissages, entre autres, des apprentissages liés à la posture, à la mémorisation de la forme des lettres, à la gestion du tracé, à la reconnaissance des formes graphiques et au développement d'une fluidité d'écriture.* » (Lavoie, Morin & Labrecque, 2015 : 177, 178).

Au début de l'apprentissage de l'écriture, l'élève doit maîtriser certains gestes liés à la position du corps à tenir (la position assise en l'occurrence) et aux différents mouvements impliquant les doigts (pouce, index et majeur), la main, le bras, l'avant-bras, épaule, etc. Il s'agit de la «*posture corporelle et la tenue du stylo* » (Crinon, Marin & Bentolila, 2014). L'élève s'entraîne dans un premier temps à manipuler l'outil d'écriture (crayon, stylo) et son usage sur le papier (Thoulon-Page et De Montesquieu, 2018). L'acquisition du geste graphomoteur constitue alors la première compétence qui devrait être développée en écriture.

Cette compétence trouve amplement sa place dans les écoles primaires où les élèves sont en phase d'initiation à l'acte d'écrire. La feuille, support d'écriture, constitue un élément à exploiter en suivant un sens unidimensionnel (Lavoie, Morin et Labrecque, 2015). Les jeunes apprenants s'entraînent à produire le tracé des lettres selon les normes d'écriture. Ils acquièrent progressivement l'automatisation des gestes graphiques. La maîtrise de ce type d'apprentissage influe positivement sur la qualité des textes produits (Chanquoy et Alamargot, 2004). Ainsi, comme le mentionne le Cnesco (2018 :33), c'est vers l'âge de 10 ans que l'élève parvient à automatiser le geste graphique. Chez certains enfants, cette compétence continue à se développer encore à l'adolescence (Cnesco, 2018). De ce fait, il est indispensable de mettre l'accent sur l'aspect manuel de l'écriture. De surcroît, la pratique régulière et continue de cette activité contribue à aider les élèves à acquérir la fluidité et la lisibilité du tracé des lettres et des mots (Crinon; Marin & Bentolila, 2014).

En effet, l'étude du code écrit permet au jeune scripteur de concevoir son fonctionnement et de comprendre qu'à partir des petites unités qui composent le système de langue, il arrive à distinguer phonème et graphème, à maîtriser les correspondances graphie/ phonie. Il réalise des combinaisons de sons et arrive à former des syllabes qui constituent les mots. Il apprend à segmenter les mots en syllabes, «*la trace écrite en unités* » (ibid.).

Dans cette conception, Noyer-Martin et Baldy expliquent que :

« lorsque les enfants prennent conscience que le mot prononcé peut être segmenté et qu'ils comprennent qu'écrire c'est coder des sons avec des signes spécifiques (qu'on appelle des lettres), on peut considérer que les enfants ont compris « l'essentiel ». Il leur reste à acquérir les règles qui régissent le codage phonographique : la segmentation syllabique [...], syllabico-alphabétique [...], alphabétique et, enfin, orthographique [...] » (2008 : 450)

Les auteurs mettent également en évidence l'apprentissage des signes de ponctuation dans le fonctionnement du code écrit. Par conséquent, pour réussir à écrire des mots, l'élève doit d'abord identifier les lettres qui correspondent aux sons. Il développe ses connaissances en langue et construit des compétences, permettant de développer ses habilités en écriture en produisant progressivement des phrases, voire des textes. En ce qui concerne les élèves Algériens, l'apprentissage de la graphomotricité débute en langue première depuis leur scolarisation. Nous citons, en l'occurrence, le cas de la langue arabe qui possède un système graphique distinct de celui du français. Dans une telle circonstance, l'élève devrait restructurer les compétences acquises pour les adapter selon le fonctionnement du système graphique de français. Donc, il peut solliciter ses connaissances antérieures et les combiner aux nouveaux apprentissages afin de construire sa représentation du code écrit en L2.

En somme, l'automatisation des processus de bas niveau tels que la graphomotricité interagit *« avec les composantes orthographiques et rédactionnelles chez les élèves du primaire, voire du secondaire »* (Morin, Bara et Alamargot, 2017: 48). Elle participe pleinement à la diminution du coût relatif aux ressources cognitives chargées de la gestion de ses composantes de la production écrite. Elle permet au scripteur d'orienter son attention vers les processus dits de haut niveau réservés à la planification, la reformulation, la révision et aux différentes contraintes de la situation d'écriture (Chanquoy et Alamargot, 2003). L'acquisition du système de la langue écrite envisagée comme une condition incontournable à l'apprentissage de manière générale et à la production écrite en particulier (Chanquoy et Alamargot, 2004).

2 L'écriture comme processus

Nous abordons dans cette section les différents modèles représentant l'acte d'écriture, et ce, afin de comprendre et d'élucider le fonctionnement cognitif de l'activité. En consultant la littérature de la production écrite, nous avons constaté que celle-ci est souvent associée aux modèles rédactionnels (Chanquoy & Alamargot, 2002 : 4), provenant

des travaux réalisés en psychologie cognitive à partir des années 1980 qui se sont intéressés au texte (trace écrite) et aux opérations rendant possible la production de cette trace écrite (Alamargot, 2018 :6).

Avoir recours à un modèle d'écriture implique l'adoption la notion de « *formalisation de l'écriture* » évoquée par Reuter (2002). En effet, Cornaire et Raymond (1994 :39) abordent l'utilité des modèles dans l'orientation des pratiques d'enseignement sous-tendant l'apprentissage de la production écrite. Les connaissances fournies par ces modèles, liées au sujet scripteur et à la situation d'écriture, aident l'enseignant à comprendre au mieux les exigences et la nature de cette tâche (ibid.), d'où la nécessité d'une bonne maîtrise des processus d'écriture par l'enseignant pour pouvoir guider et accompagner les élèves dans l'exercice de l'activité. En revanche, les deux auteurs précisent que ces modèles n'apportent pas des solutions définitives aux difficultés et à la complexité de l'acte d'écrire (ibid.). Par conséquent, nous pouvons les considérer comme une référence et une source d'aide pour soutenir les élèves dans le développement de la compétence de production écrite et pour diminuer sa charge cognitive (Fayol, 1997).

A cet effet, les cognitivistes ont mené des travaux considérables afin d'expliquer comment les sujets scripteurs parviennent à réaliser la tâche de production écrite. Nous présentons dans la section suivante des modèles d'écriture qui nous aident à mener la présente recherche et à comprendre le fonctionnement de l'activité d'écriture.

2.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Pour Reuter (2002:23), le modèle d'écriture présenté par les deux auteurs américains Hayes et Flower dans les années 1980 est le plus en vogue. Ce modèle décrit et analyse les opérations cognitives effectuées par le scripteur expert durant l'activité d'écriture. Les auteurs l'ont conçu à travers la réalisation des expériences auprès des sujets rédacteurs anglophones. La collecte des données se fait via « *la technique de réflexion à haute voix* » (Cornaire & Raymond, 1994 :27), c'est-à-dire, l'étude des protocoles verbaux (Fayol, 1997 :41). La démarche consiste à demander au sujet scripteur de décrire verbalement les procédés mis en jeu pour écrire. Cette verbalisation des activités pourrait être effectuée au moment de la réalisation de la tâche ou après son déroulement (ibid.).

Le modèle de Hayes et Flower est élaboré, selon Cornaire et Raymond (1994), en réaction à l'idée de Rohmer (1965) qui considère que l'écriture s'opère par étapes successives (pré- écriture, écriture, puis réécriture) et selon une démarche linéaire,

unidirectionnelle (ibid. P 26). Fortier & Préfontaine (1994) décrivent aussi la terminologie de Britton et al (1975), selon laquelle le scripteur procède en premier lieu à une étape de conception, puis à une étape d'incubation, pour terminer par la production. Contrairement à cette perception, Hayes et Flower estiment que les différentes opérations mobilisées au cours de la rédaction de texte ne sont pas linéaires, elles fonctionnent en combinaison et en interrelation. Le scripteur pratique l'écriture en effectuant un va-et-vient, souvent récurrent, entre les différents sous-processus d'écriture. Ainsi concernant le modèle de Rohmer (1965), Flower et Hayes, (1981a) cités par Fortier & Préfontaine soulignent que « la faiblesse de ce modèle «étapiste», c'est de refléter les étapes de la production du texte et non les processus mentaux des scripteurs qui le produisent. » (1994 : 203)

Dans sa conception générale, le modèle de Hayes et Flower s'articule autour de trois composantes de « statut différent » (Marin & Legros 2008:96), illustrées dans le schéma figurant ci- après, présenté par Garcia- Debanc & Fayol (2002 :297), qui démontre les éléments constituant chaque composante et le lien existant entre elles.

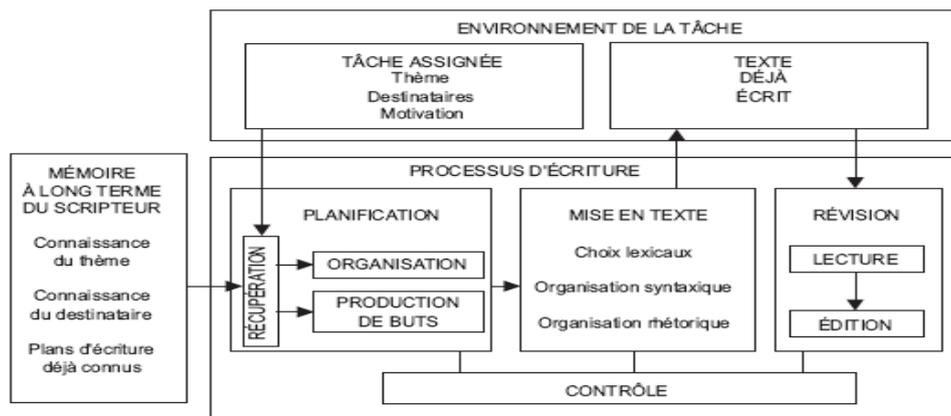


Schéma 2: Représentation schématique du processus d'écriture adaptée d'après Hayes et Flower (1980) In Garcia-Debanc & Fayol (2002:297)

Il s'agit en haut du schéma d'une composante exogène correspondant à « l'environnement de la tâche ». Cet aspect ne relève pas des compétences du scripteur, mais il exerce inéluctablement un effet sur son activité d'écriture, et oriente son déroulement. Les deux autres composantes sont endogènes, liées intimement à l'auteur du texte, il s'agit de « la mémoire à long terme » et « le processus d'écriture ».

Le schéma démontre que l'environnement de la tâche concerne les différents «contraintes d'écriture » (Marin & Legros, 2007 :97) que le scripteur doit surmonter pour produire son texte. Cette expression, explique Deschênes, «porte de façon précise sur ce qu'il faut faire, sur

l'énoncé écrit ou verbal de directives, de contraintes ou de critères définissant le produit attendu» (1988 :78). C'est ce qu'on appelle en contexte scolaire « la consigne d'écriture ». Elle englobe plusieurs d'autres éléments. Elle définit pour l'élève l'intention de communication, le sujet traité, les instructions à respecter, le destinataire et les circonstances de la rédaction. Tous ces paramètres contribuent à orienter l'activité d'écrire. L'environnement de la tâche concerne aussi la situation concrète de production (ibid.). Autrement dit, cette composante inclut le moment et le lieu physique du déroulement de la production écrite, ainsi que le matériel utilisé rendant concrètes et visibles les connaissances référentielles du sujet scripteur à travers l'utilisation d'un système de langue.

En ce qui concerne la deuxième composante « la mémoire à long terme » (MLT), une « *structure dont la capacité est en principe illimitée* » (Dictionnaire Le petit Larousse, 2001), elle constitue le système responsable du stockage d'informations auquel le scripteur fait appel pour la récupération des connaissances utiles pour la rédaction. Alamargot, Chanquoy, & Chuy (2005) soulignent que cette faculté mentale occupe une place capitale dans le processus du déroulement de l'écriture. Elle est sollicitée tout au long de l'opérationnalisation du processus d'écriture pour l'élaboration du contenu du texte. Elle sert à emmagasiner les différents types de connaissances référentielles, linguistiques et pragmatiques impliquée dans l'accomplissement de cette tâche (ibid.). La mémoire intervient dans la gestion des différentes opérations mentales de bas et de haut niveau, assurant l'activité rédactionnelle.

Considérée comme une ressource (Chanquoy & Alamargot, 2002), ce type de mémoire contient alors les deux catégories de savoirs déclaratifs et procéduraux rendant possible la pratique de l'écriture. Les mêmes auteurs expliquent que durant de la phase de « la planification », le scripteur, stimulé par les éléments de la tâche et du contexte (Deschênes, 1988), évoque des activités cognitives importantes (ibid.), en puisant dans sa mémoire à long terme. Par conséquent, la réussite de la production écrite dépend, en partie, des connaissances que possède le scripteur sur le sujet traité. Ces connaissances contribuent à enrichir le contenu du texte des points de vue de la quantité d'idées produites et de l'organisation comportant un ensemble de thèmes et de sous-thèmes considérables (Alamargot, Chanquoy & Chuy, 2005). A ce sujet, Fayol confirme que « *la qualité et la longueur des textes dépendent fortement (mais pas exclusivement) des connaissances préalables du thème et de leur organisation, incluant les savoirs sur la structure des textes. En conséquence,*

lorsque la rédaction porte sur un thème mal connu, les enfants mobilisent des stratégies d'un niveau inférieur à celles qu'ils utilisent pour un thème connu d'eux. » (2013 : 101). Ce problème soulevé par l'auteur suscite un obstacle même chez les scripteurs experts (Tardif, 1997). C'est pourquoi, en situation scolaire, les enseignants devraient prendre en considération cet aspect relatif au domaine de la rédaction en proposant des productions écrites adaptées aux élèves. Aussi, le scripteur pourrait extraire certaines informations de l'environnement de la tâche (Fayol, 2013).

Après la récupération des informations, la mémoire de travail est interpellée. Il s'agit d'un dispositif qui se charge de la concrétisation des opérations de sélection³ puis d'organisation⁴ du contenu. Le cadrage des connaissances (Fayol, 1997) est synthétisé sous forme de plan comprenant la macrostructure du texte (Deschênes, 1988 :88). Quant au développement des idées principales, constituant la base de texte, il se réalise en phase de formulation pendant laquelle le scripteur veille au maintien de l'enchaînement logique des propositions sémantiques, en respectant les normes du système de langue utilisé, relatives à la syntaxe et à l'orthographe (Deschênes, 1988: 89).

Toutefois, les deux composantes « *environnement de la tâche* » et « *mémoire à long termes du scripteur* » représentent les ressources qui vont être évoquées lors de mise en œuvre de la troisième composante qu'est le processus d'écriture (Alamargot et Chanquoy 2002 :47). Le mot processus désigne « *l'enchaînement d'une suite d'opérations orientées vers un produit* » (Cuq, 2003 :202), c'est-à-dire « *toute opération mentale servant à accomplir une tâche cognitive quelconque* » (Whalen, 1994 :52). Dans le domaine de l'écriture, le terme processus d'écriture désigne selon Dahlet « *toute opération cognitivo- langagière qui sert à accomplir un objectif ou une tâche cognitive liés à la production écrite* » (1999 :28).

Le processus d'écriture comprend trois sous- composantes, dites aussi processus ou sous-processus, qui sont: *la planification, la mise en texte et la révision*. Rappelons que l'activité d'écriture ne s'opère pas successivement selon l'ordre établi. Les composantes sont mobilisées selon une conduite récursive et interactive. Le scripteur peut réaliser un aller-retour perpétuel entre les différentes opérations (Fayol, 2004, cité par Hidden, 2013), et ce, en fonction des besoins imposés par la situation d'écriture. Cela justifie le fait qu'il

³Selon Deschênes (1988 : 87) « *la sélection est une activité qui consiste à faire des choix dans le matériel récupéré en mémoire.* »

⁴ « *L'organisation met en œuvre plusieurs types d'activités cognitives différentes : mise en relation, comparaison, classification, identification des éléments importants, arrangement global de ces éléments, formulation d'énoncés substitutifs exigeant la maturité des capacités cognitives et plusieurs stratégies pour en assurer le succès.* » (Deschênes, 1988 : 87)

pourrait, à titre illustratif, refaire ou modifier son plan préétabli après la lecture et la révision de son écrit. Il peut revenir sur ce qu'il a transcrit pour le reformuler ou le développer. A ce propos, il serait important d'expliquer à l'élève, dès le début l'apprentissage de l'écriture, le fonctionnement de ces opérations et de lui montrer la manière de les mettre en œuvre pour produire son écrit.

2.1.1 Les composantes du processus d'écriture

La planification représente l'ossature du futur texte. C'est une habileté de plus haut niveau (Chanquoy & Alamargot, 2003 :175). Selon Fenoglio (2007 :9), l'opération de planification « *consisterait à prévenir le jet scriptural. Prévenir serait le contrôler, le structurer, l'architecturer. Planifier a une fonction d'encadrement mais aussi de contrôler* » (ibid. p9). Elle constitue « *une représentation interne des connaissances qui devront être utilisées pour écrire* » (Hayes et Flower, cités par C, Préfontaine, 1998 :24). Réaliser un plan de texte consiste à conceptualiser un message préverbal (Crinon, Marin & Bentolila, 2014 :25). Ce sous-processus occupe un temps considérable chez les scripteurs habiles. Sur le plan cognitif, elle est coûteuse et difficile à acquérir (Chanquoy & Alamargot, 2003). D'ailleurs, il s'agit de la dernière compétence du processus d'écriture acquise par le scripteur novice, d'après le modèle développemental de Berninger et Swanson (ibid.).

En effet, en phase de planification, le scripteur active ses connaissances antérieures sur le domaine conceptuel (Deschênes, 1988). Le modèle d'écriture révisé par Hayes et Flower en 1981 décrit le processus de planification de manière plus détaillée (Crinon, Marin & Bentolila, 2014). L'opération se produit en récupérant de la mémoire à long terme les informations pertinentes, nécessaires à la rédaction. Flowers et Hayes (1981 :372) appellent ce sous-processus « *generating ideas* ». Pour l'élaboration de son plan, le scripteur pourrait aussi associer ses idées à celles tirées des lectures effectuées à partir des sources documentaires après la consultation de la consigne d'écriture. Les auteurs déclarent que les informations récupérées sont parfois si bien organisées et développées dans la mémoire du scripteur. Néanmoins, dans d'autres cas, celui-ci peut générer des informations fractionnées, sans lien apparent. Effectivement, quand les idées ne sont pas adéquatement structurées en mémoire, le sous-processus d'organisation « *organizing* » intervient pour guider le scripteur dans la construction d'une signification ajustée à la rhétorique du texte à écrire (ibid.). Dans cette perspective, Alamargot, Lambert &

Chanquoy (2005) expliquent que la planification implique plusieurs activités qui concernent la récupération, l'élaboration et l'organisation du contenu.

Par ailleurs, cette opération ne se produit pas uniquement au début de la production, mais il est fréquent qu'elle soit évoquée tout au long de l'activité d'écriture, notamment quand le scripteur réalise des arrêts au moment de l'écriture (Kervyn et Faux, 2014). Donc, ces pauses pourraient correspondre à des moments de planification. Ainsi comme le précisent les spécialistes en psychologie cognitive, les connaissances que possède le scripteur sur le sujet d'écriture joue un rôle prépondérant dans la diminution du coût cognitif qui provient de la recherche d'idées et de leur organisation (Alamargot, Chanquoy & Chuy, 2005). Ces deux dernières tâches se réalisent après avoir déterminé l'objectif ou l'intention de communication, en prenant en compte le destinataire et les caractéristiques du texte cible. Par conséquent, l'opération de planification détermine grandement la qualité de l'écrit produit, étant donné qu'elle sous-tend la dimension macrostructurelle du texte. En effet, le plan élaboré constitue une trame, un support de référence à exploiter par le scripteur lors des opérations de mise en texte et de révision.

Après avoir décidé du contenu du texte, le scripteur procède à la formulation. Il s'agit de l'étape de mise en texte.

La mise en texte. Cette composante correspond à l'écriture proprement dite. Elle consiste à « *donner une forme linguistique à ce qui a été conçu* » en phase de planification, telle est la définition attribuée à la mise en texte par Moffet, (1993 : 96) cité par Préfontaine, 1998:39). Simard et al (2010) soulignent que le processus de textualisation met en exergue la capacité du scripteur à gérer les opérations d'organisation du contenu au niveau local du texte. Les auteurs expliquent que cette activité requiert un coût cognitif important, nécessitant des compétences linguistiques poussées, correspondant particulièrement à l'emploi des marques linguistiques relatives à l'utilisation de l'orthographe et des procédés de cohésion (ibid. p. 266). De surcroît, la formulation du texte cohérent exige de considérer les deux dimensions microstructurelle et macrostructurelle régissant les liens entretenus entre les propositions sémantiques, facilitant ainsi la lecture et la compréhension pour le lecteur (Crinon, Marin & Bentolila, 2014). Cela signifie que le scripteur doit manipuler plusieurs compétences d'écriture, en considérant le texte sous ses différents aspects, en termes d'informations essentielles relatives au sujet de la rédaction et des procédés linguistiques à utiliser pour formuler ce contenu sur un support.

La mise en texte correspond aux traitements des aspects textuels, en veillant à la cohérence du texte (Schneider, 2010) à travers le choix du lexique pertinent. Le scripteur procède alors à la matérialisation du texte en mobilisant les compétences graphomotrices (Alamargot, Chanquoy & Chuy, 2005) lorsqu'il s'agit d'écriture manuelle. Toutes ces activités impliquent le recours permanent à la mémoire.

En revanche, transcrire son texte ne signifie nullement l'achèvement de la tâche d'écriture. C'est pourquoi, il est important de vérifier le contenu construit en faisant appel à la troisième composante du processus d'écriture qu'est la révision.

La révision représente une évaluation et contrôle de l'écrit réalisée par le scripteur du texte durant tout le moment de la rédaction. Fitzgerald et Markham (1987) cités par Fortier & Préfontaine mentionnent que l'activité de réviser consiste à «*apporter des changements à n'importe quel moment dans le processus d'écriture [...]; la révision est une activité récurrente qui s'applique à tout moment dans le processus d'écriture (de la planification à l'évaluation)*» (1994 : 204). Deux composantes sont mises en jeu lors de cette étape : la lecture et la correction. A travers une lecture plus attentionnée, le scripteur habile repère les anomalies et les incohérences dans son document prescrit. Pour procéder à la correction de ces écarts, plusieurs opérations sont prises en compte : la suppression, l'ajout, la substitution ou le déplacement (Fabre 1987, 1990, cité par Préfontaine, 1998).

Cependant, cette phase de révision ne fonctionne pas aisément chez le jeune scripteur, notamment en langue étrangère. Il n'est pas évident pour lui d'éveiller sa vigilance orthographique pour détecter ses propres erreurs commises, surtout en début d'apprentissage. En classe, l'intervention de l'enseignant ou même d'un pair plus expert serait à la fois rentable et souhaitable. En effet, ce regard externe pousserait l'élève à s'interroger sur ses lacunes et à développer un regard critique sur le contenu de son texte. Pour soutenir les élèves dans l'exercice de cette activité, Schneider (2010 :10) propose alors de leur fournir des outils d'aide à la révision et à la réécriture tels que le dictionnaire, les banques de mots, les tableaux de conjugaison, grilles d'évaluation.

En ce qui concerne la révision chez les jeunes élèves, Cameron et al. (1997) cités par Roussey et Piolat (2005) soulignent l'impact favorable émanant de la stratégie visant à prendre distance par rapport à son écrit avant de le réviser. Selon les auteurs, le temps laissé entre la rédaction et la correction du texte donne lieu à une révision dite différée (ibid. p. 366). Ce type de révision permet au scripteur de mieux détecter et corriger les

erreurs, notamment celles touchant à la cohérence textuelle (ibid.). Aussi, le report de cette opération favorise la concentration des jeunes scripteurs sur le niveau profond du texte au moment de la rédaction, car lorsqu'ils révisent tout en rédigeant, les ressources cognitives sont partagées entre les deux processus et deviennent alors insuffisantes (ibid. P 365)

Au cours de l'activité d'écriture, ces trois sous-processus de planification, de mise en texte et de révision s'imbriquent constamment. La relecture de l'écrit pourrait conduire le scripteur à remettre en cause le plan effectué en phase initiale (Schneider, 2010 :10). Kervyn et Faux (2014) mettent en évidence le rôle déterminant rempli par les opérations de planification et de révision dans l'acte d'écrire. Ces dernières composantes sont d'ailleurs les plus étudiées par les chercheurs en comparaison avec le processus de formulation (Garcia-Debanco & Fayol, 2022).

Bien qu'il soit le modèle en vogue, princeps, la base des modèles qui l'ont suivi, le modèle de Hayes et Flowers n'a pas échappé aux critiques de son propre auteur Hayes (1986), et des auteurs Berninger et Swanson (1994), d'après Marin & Legros (2008:98). En effet, étant un modèle centré exclusivement sur le scripteur habile, les critiques des auteurs portent sur le manque d'explication du développement des compétences rédactionnelles chez le jeune scripteur (Gagnon, 2006), ainsi que sur le fonctionnement et l'activation des connaissances en MLT qui sont aussi insuffisamment présentés.

Dans ce sens, Deschênes (1988 :75) confirme que ce modèle ne prend pas en considération *«tous les processus intervenant dans une activité de production de texte »* (p75). La dimension linguistique qui demeure également peu prise en compte (Gagnon, 2006). Dans cette même optique, Alamargot (2018 :6) récapitule que ce modèle *« reste très peu explicite quant aux traitements orthographiques sous-tendant la formulation ; ne tient pas compte de la graphomotricité; n'aborde pas les questions d'acquisition et d'apprentissage, et n'évoque pas réellement les contraintes exercées par la mémoire de travail et la limitation de la capacité attentionnelle, sur la mise en œuvre des processus. »*. C'est pourquoi, d'autres modèles, tels que ceux de Scardamalia et Bereiter (1987) et de Berninger et Swanson (1994), ont vu le jour plus tard dans le but de combler ces lacunes (Alamargot 2018 :6).

2.2 Le modèle de Deschênes (1988)

Dans son modèle de production de textes, Deschênes fait appel au processus de compréhension associé à celui de production (ibid. P76). L'auteur explique que *« d'une part la personne qui lit utilise des connaissances qui facilitent la compréhension comme la personne qui*

écrit puise dans les mêmes structures le matériel nécessaire à la production d'un message » (ibid. p75). Ainsi, deux grandes variables composent son modèle d'écriture: *la situation d'interlocution et le scripteur* (ibid. 78). La schématisation figurant ci-après représente le modèle de Deschênes (1988) :

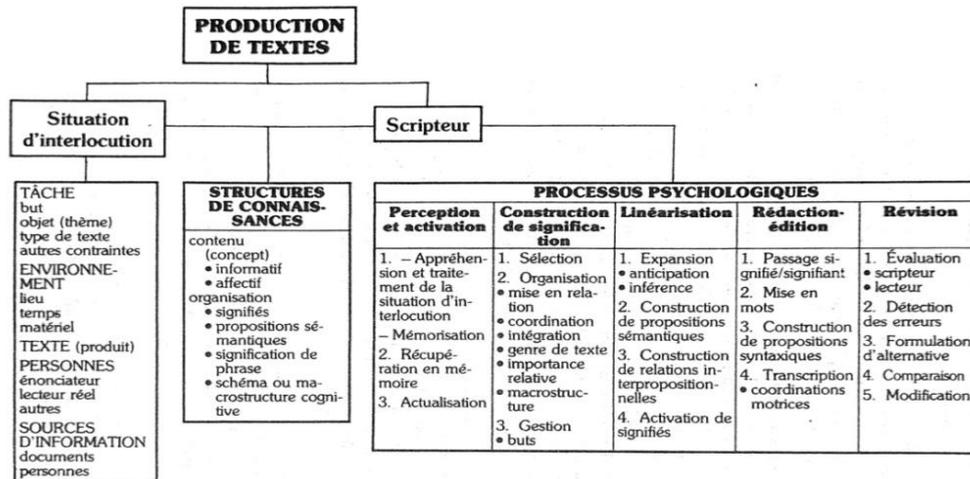


Schéma 3: Représentation schématique d'un modèle de production d textes (Deschênes, 1988:79)

Selon le schéma proposé par l'auteur, la situation d'interlocution comprend cinq éléments indispensables à l'écriture et participent à l'élaboration du texte.

- La tâche à accomplir : elle englobe l'ensemble des directives et des consignes d'écriture proposées au scripteur qui servent à orienter sa démarche pour atteindre l'objectif rédactionnel. En contexte scolaire la consigne d'écriture précise pour l'élève scripteur « *la fonction de communication visée, le but, le sujet traité, le type de texte à produire, le lecteur anticipé, les modalités particulières à respecter ou les critères d'évaluation* » (ibid. p 80)
- L'environnement physique : il représente les différents contextes spacio- temporels du déroulement de l'activité d'écriture en situation scolaire et extrascolaire, ainsi que le matériel utilisé. Il représente « *la situation concrète où se trouve le scripteur et les éléments matériels pertinents à la tâche* » (ibid. 80)
- Le texte : il s'agit de la ou les partie (s) réalisée(s) par le scripteur. Elles deviennent des éléments de la situation qui influent sur l'élaboration du futur texte.
- Les personnes ressources : ce sont les sujets qui soutiennent l'activité scripturale du rédacteur en termes de renseignements et d'informations, comme l'enseignant, les pairs ou le(s) lecteur(s).

- Les documents: ce sont les ressources d'informations externes, incluant tous les supports qui fournissent les données nécessaires pour la composition du message.

Tous ces aspects de la situation d'interlocution sont à mettre en œuvre par l'auteur de l'activité.

Par ailleurs, en situation d'enseignement/apprentissage, un enseignant, conscient de l'impact de ces paramètres intervenant en phase de rédaction, devrait les prendre en compte dans la formulation de la consigne d'écriture proposée aux élèves. Il tient également à choisir le moment propice pour la programmation de ladite activité. Aussi, il organise ce moment en variant les modalités de travail et en intégrant une variété de ressources auxquelles les élèves peuvent avoir recours.

En ce qui concerne la variable scripteur, elle comprend à son tour deux composantes : les structures de connaissances et les processus psychologiques (Deschênes, 1988 : 82).

La première section est constituée de différentes catégories de connaissances antérieures que possède le scripteur en mémoire à long terme ainsi que leur organisation, accompagnées d'une composante affective. Tandis que le second aspect concernant les processus psychologiques, Deschênes en distingue cinq:

- 1- La perception- activation : en s'appuyant sur les instructions de l'écriture proposées, le scripteur détermine ce qu'il doit faire. Cornaire et Raymond (1994 :34) l'appellent « *la perception de la tâche à accomplir* ». Cette détermination va entraîner l'activation des connaissances stockées en mémoire, importantes pour traiter le sujet de la rédaction. Ce contenu pourrait être enrichi avec l'aide des personnes ressources, et au travers des recherches. Deschênes (ibid. p 85) distingue trois activités incluses dans ce processus qui sont: l'appréhension de la tâche et de son contexte ; la récupération en mémoire et l'actualisation des configurations de connaissances en fonction des contraintes d'écriture.
- 2- La construction de la signification : en ce moment, le scripteur procède à la sélection et l'organisation des informations récupérées en mémoire afin de constituer l'architecture de son texte. Cette étape est nommée planification chez plusieurs chercheurs (Bereiter & Scaldamalia, 1987 ; Hayes & Flower, 1980). Lors de cette phase, « *il consiste à établir la macrostructure du texte à l'aide des informations activées*» (Deschênes, 1988 : 86).

- 3- La linéarisation : c'est la « phase intermédiaire entre la construction de signification et la mise en mots » (Deschênes, p 88). Il est question d'une opération d'agencement, de structuration des idées et des propositions dégagées dans le plan préétabli.
- 4- La rédaction et édition : c'est l'écriture proprement dite, appelée également « mise en texte et formulation », exigeant la *coordination des habilités motrices* pour la transcription des lettres, notamment chez les scripteurs novices (Deschênes, p89). L'auteur explique que le non automatisme de l'activité de transcription affecte négativement le processus de rédaction. Le sujet scripteur s'occupe de la formation des lettres et des mots, en leur accordant plus de temps, aux dépens des opérations cognitives nécessaires à l'acte d'écrire. Ceci affaiblit ses capacités mnémoniques, ce qui pourrait engendrer des oublis nécessitant une activité supplémentaire de récupération et reconstruction du matériel (ibid. p89)
- 5- La révision : ce processus consiste à lire et à relire le texte produit afin d'identifier les corrections à apporter sur le plan de la forme et du contenu, et ce, en ayant recours aux opérations de suppression, de rajout, de déplacement, de modification, etc.

Par ailleurs, nous tenons à souligner que toutes les composantes, présentées numérotées ci-dessus, ne se déroulent pas de façon successive. Elles fonctionnent alternativement. Comme le modèle de Hayes et Flower, le modèle de Deschênes est récursif (Cornaire et Raymond, 1994). En revanche, bien que ce modèle explicite les processus mentaux impliqués en production de textes en français langue maternelle, il pourrait être transposé en langue étrangère (ibid. p 31).

2.3 Le modèle de Scardamalia et Bereiter (1987)

Contrairement au modèle de Hayes et Flower (1980), Scardamalia & Bereiter (1986) évoquent dans leur modèle d'écriture l'aspect lié aux problèmes de l'apprentissage éprouvés réellement par les deux catégories de scripteurs experts et novices (Garcia Debanc & Fayol, 2002 : 309).

Garcia Debanc & Fayol soulignent le caractère de l'approche adoptée par Scardamalia & Bereiter en la qualifiant de « *stratégique* » (ibid. P. 310). Les auteurs décrivent et expliquent les opérations mises en place par deux types de scripteurs. Il s'agit des stratégies : « *Knowledge-telling modèle* » et « *Knowledge-transforming modèle* ». La première concerne les jeunes scripteurs (enfants, novices), et la seconde touche aux sujets

adultes (ou experts). La conception globale du modèle s'intéresse au développement de l'expertise rédactionnel (Alamargot et Chanquoy, 2002 :49).

La démarche adoptée par les scripteurs novices, âgés de 9 à 16 ans (Legros et Marin, 2008 : 95), est dite «*la stratégie de connaissances expressions*» (Traduite par Cornaire & Raymond, 1999 : p.29) ou «*stratégie de connaissances rapportées*» (Legros, et Marin, 2008 : 95), elle consiste à s'appuyer sur les informations (connaissances pré- existantes dans la MLT) qui sont rapportée telles qu'elles se présentent en mémoire. Cornaire & Raymond (1999) expliquent que le sujet scripteur ne procède pas à une recherche documentaire préalable sur le thème d'écriture, il se contente de recourir à ce qu'il sait déjà. Il ne tient pas compte de ses lecteurs ni du but et de l'intention d'écriture. Sa démarche est également dépourvue de planification. Tous ces éléments donnent naissance à des textes reflétant le niveau du scripteur parce qu'ils manquent de lien logique entre les idées, et se caractérisent par la juxtaposition de structures et l'emploi d'un lexique très usuel (Préfontaine, 1998 :25).

Cette stratégie «*permet d'assurer une cohérence locale, mais aucune cohérence globale de la production d'écrit.*» (Legros et Marin, 2007:111). Chanquoy & Alamargot (2003) expliquent que le jeune scripteur éprouve des difficultés à gérer les différentes composantes relevant de ce processus. Il choisit donc de construire progressivement son écrit en utilisant des ressources limitées, en considérant certains paramètres et en négligeant d'autres tels que la planification. Cela pourrait également être attribué à la charge cognitive provenant de processus d'écriture.

Quant aux scripteurs experts, ils adoptent une stratégie plus fiable. Il s'agit de «*Knowledge- transforming model*», traduite par Cornaire & Raymond, (1999: p.29) «*connaissances transformations*», ou la «*stratégie des connaissances transformées*» (Legros et Marin, 2007: 95), reflétant le niveau d'expertise. Dans ce cas, le travail de rédaction est bien guidé et contrôlé, bâti sur la planification et la révision permanentes de la production écrite, en veillant à l'adapter au lecteur (Fayol 1997). Ce qui exige, selon Marin et Legros (2008 :105), un coût cognitif important sur le plan du fond (contenu) que sur celui de la forme.

Conséquemment, contrairement au jeune scripteur, le scripteur compétent s'intéresse beaucoup plus au contenu du sujet d'écriture. Il ne compte pas uniquement sur les connaissances stockées dans sa MLT, mais il réalise d'autres recherches, ce qui lui permet «*l'intégration de nouvelles connaissances, par une réorganisation, voire une transformation du*

contenu de sa mémoire à long terme d'où le nom de *Knowlge- transforming modèl* » (Cornaire & Raymond, 1999 :30).

Bien que le modèle de Scardamalia & Bereiter compare les stratégies mises en œuvre en opposant les scripteurs habiles aux débutants, Garcia-Debanc et Fayol (2002) précisent que leur modèle «*n'est pas réellement un modèle de développement car il ne précise pas comment s'effectue le passage du premier au second mode de composition des textes* » (ibid. p. 310).

2.4 Le modèle développemental de Berninger et Swanson (1994)

Berninger et Swanson s'inspirent des travaux de Hayes et Flower portant sur les trois processus : planification, formulation et révision. Cependant, leurs recherches s'intéressent aux scripteurs novices, enfants âgés de 5 à 10 ans (Marin & Legros, 2008). Les auteurs décrivent et expliquent les différents processus d'écriture introduits lors de l'acte d'écrire par les jeunes scripteurs, mais en modifiant leur ordre chronologique. Les auteurs insistent en effet sur la progressivité de leur acquisition.

Berninger et Swanson abordent le processus de formulation en le subdivisant en deux sous- processus: *l'exécution et la génération de texte*. L'exécution constitue la première composante opérationnalisée (Alamargot & Chanquoy, 2002 :50). Alors, le scripteur- novice procède à la pratique graphique avant d'atteindre la génération de texte. Pour exemplifier, les auteurs avancent que l'enfant est capable de recopier un mot avant même qu'il arrive à le générer. Et c'est l'automatisation de ce sous-processus qui permet de rendre fonctionnel celui de la génération de texte (Marin & Legros, 2008).

Selon Berninger et Swanson, la révision constitue le deuxième processus opérationnalisé par le scripteur, après l'automatisation de l'exécution, mais de façon excessivement limitée. Elle concerne au préalable la forme superficielle de l'écrit : l'orthographe et la ponctuation. Quant à la planification, elle commence à se constituer progressivement en fonction de l'âge du scripteur (Marin & Legros, 2008). Ces derniers auteurs soulignent que ce modèle met en évidence l'activité de formulation chez les scripteurs novices au détriment de celles de la planification et de la révision qui sont plus considérées chez les plus habiles (ibid. P.106).

Tout compte fait, les modèles d'écriture cités précédemment s'articulent autour des mêmes composantes interdépendantes qui sont mises en évidence dans le modèle princeps de Hayes et Flower. Cependant, le développement de l'activité d'écriture est tributaire du

développement des compétences du sujet scripteur (ibid. p 104). C'est pourquoi, les chercheurs distinguent deux types de scripteurs : expert et novice.

Par ailleurs, en langue étrangère, Moirand (1979) met l'accent sur la dimension sociale de l'acte d'écrire, intégrée dans une approche communicative. Dans son modèle d'écriture, l'auteure s'intéresse aux exigences de la lecture (Cornaire et Raymond, 1994 :37). Elle distingue quatre composantes de la situation de production écrite: le scripteur, les relations scripteur/ lecteur, les relations scripteurs/ lecteur et document, les relations scripteur/ document et extra- linguistique.

En effet, le rapport étroit existant entre les différents constituants de la situation d'écriture influent sur le produit fini. L'auteure explique que tous les constituants de l'identité personnelle du sujet scripteur ont un impact sur ses productions écrites. D'une part, l'élaboration des textes est régie par le statut social du scripteur, par ses attitudes, son appartenance sociale, par son passé socio- culturel, ainsi que ses rêves (Cornaire & Raymond, 1994). D'autre part, les relations qu'il entretient avec son ou ses lecteur(s), ajoutant à cela les représentations qu'il en construit, peuvent également avoir un effet sur ses productions. L'auteur souligne également le rapport entretenu entre le scripteur, le(s) lecteur (s) et le document écrit, car c'est à travers le document « graphique » rédigé par le scripteur que celui-ci transmet à son ou ses lecteur(s) son intention de communication. Aussi le texte écrit est influencé par les circonstances d'écriture, celui qui écrit et le texte lui-même (Moirand, 1979)

Par ailleurs, la pratique de la production écrite met en œuvre un ensemble de catégories de connaissances que le scripteur devrait acquérir pour aboutir à l'élaboration de son écrit.

3 Les catégories de connaissances liées à l'apprentissage de l'écriture

En situation d'écriture, le scripteur fait appel à des opérations cognitives liées au processus impliqué dans l'activité. Cette dernière repose sur l'application des connaissances déclaratives et procédurales et conditionnelles stockées dans sa mémoire à long terme (Alamargot, Lambert, Chanquoy, 2005).

Dans cette même optique, les concepteurs des « *Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire* » (2011) évoquent la notion de *pédagogie de l'écrit*. Elle se réfère aux principes didactiques qui préconisent de :

«développer chez l'élève des compétences qui relèvent "des savoirs pour faire", c'est-à-dire des savoirs procéduraux (...) et "des savoirs sur...", c'est-à-dire des savoirs déclaratifs, confronter les élèves à des tâches d'écriture régulières et variées (...), inscrire l'écriture dans une démarche d'évaluation formative. Il est important de privilégier "le processus d'écriture" plutôt que le texte fini, c'est-à-dire le produit.» (ibid. 2011 :180)

Cependant, nous constatons que seulement les deux connaissances déclaratives et procédurales qui sont mises en évidence dans le programme. Ces catégories de connaissances indissociables sont importantes dans la conception cognitive. En outre, elles représentent l'un des principes de base qui caractérise l'apprentissage selon Tardif (1997).

3.1 Les connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives «correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, aux connaissances qui, à une certaine période, furent reconnues comme des savoirs » (Tardif, 1997: 48). Dans le cadre de la production écrite, elles concernent l'ensemble des connaissances acquises par l'élève et auxquelles il fait appel pour les réinvestir dans la rédaction d'un écrit bien structuré sur le plan linguistique et sémantique.

Alamargot, Lambert, Chanquoy (2005) citent trois domaines de connaissance déclaratives à mobiliser en production écrite:

- 1- Les connaissances référentielles : ce sont les informations dont dispose le sujet rédacteur, portant sur le contenu du texte à rédiger. Comme le précise Vigner (2001, p.81) « on ne saurait écrire, ..., sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine... ». En effet, comme nous l'avons souligné précédemment, lors de l'écriture, le scripteur puise dans sa MLT pour ressaisir les connaissances indispensables au traitement du sujet de la rédaction. Donc, la qualité et la quantité des informations présentes dans le texte sont liées aux connaissances référentielles du scripteur.
- 2- Les connaissances rhétoriques et pragmatiques : elles interviennent pour permettre « au rédacteur d'établir une représentation des caractéristiques d'un lecteur potentiel et de comparer le texte pour satisfaire une visée communicative » (Alamargot, Lambert & Chamquoy, 2005 :42). Elles requièrent de construire des représentations sur les attentes du récepteur (Alamargot & Chanquoy, 2004).

- 3- Les connaissances linguistiques : elles se réfèrent aux savoirs liés à la langue et aux règles de son fonctionnement: la grammaire, la syntaxe, la cohérence textuelle, d'orthographe.

Conséquemment, les connaissances déclaratives correspondent aux apprentissages linguistiques et les constructions textuelles relevant de la gestion de l'organisation des textes en fonction de leurs typologies, en utilisant les différents procédés textuels qui assurent au texte sa cohérence, telles que les connecteurs et les mots de substitution (Gouin, 2005). Ces savoirs touchent aussi aux stratégies que le scripteur connaît et il est en mesure de définir (ibid.).

3.2 Les connaissances procédurales

Les connaissances procédurales correspondent, selon Tardif (1997 :48) «*au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant de réaliser d'une action*». Dans un contexte d'écriture, elles concernent les processus rédactionnels emmagasinés et structurés en MLT, et qui sont activés en Mémoire De Travail (MDT) au moment de la rédaction afin d'assurer le traitement des connaissances déclaratives (Alamargot, Lambert & Chamquoy, 2005). Elles font référence aux stratégies acquises pour rédiger (Alamargot & Chanquoy, 2004). Par conséquent, l'élève- scripteur doit maîtriser les actions (stratégies) spécifiques à l'écriture. En effet Tardif (1997) explique que lorsqu'il est question de connaissances procédurales sollicitées en la rédaction d'un texte, la démarche implique la mise en œuvre d'une séquence d'actions reliées entre elles. Il ajoute que le rôle de l'enseignant, dans ce cas, est de mettre à la disposition de l'élève « une forme productionnelle ». Celle-ci correspond à une série d'actions inculquées dans sa mémoire à long terme, et qui selon le même auteur lui permettent d'effectuer convenablement la tâche demandée. Donc, «*plus l'élève a explicitement accès à cette représentation productionnelle, plus il peut réaliser adéquatement les actions attendues.*» (ibid. p. 190). Ces connaissances procédurales relatives à l'écriture se subdivisent en cinq actions :

Si	je veux écrire un texte
Alors	1. J'évalue la tâche d'écriture et
	2. je vérifie ce que je connais déjà au sujet de cette tâche et
	3. je fais un plan et
	4. je rédige le texte et
	5. je fais la révision du texte.

Figure 1: Représentation productionnelle de l'écriture d'un texte (Tardif, 1997 : 194)

Nous constatons que les opérations évoquées dans la représentation de Tardif renvoient aux composantes du processus d'écriture décrites par Hayes et Flower (1980). Les connaissances procédurales interviennent au début de l'écriture en sollicitant les actions relatives à l'évaluation de la tâche d'écriture. Ensuite, le scripteur procède à la vérification des connaissances antérieures, puis il passe à la phase de planification. La formulation du texte est évoquée après la conception du plan. La représentation présentée par Tardif s'achève par l'action de révision. L'auteur mentionne que l'emploi de la conjonction de coordination « *et* » au terme de chaque action a pour fonction d'exprimer le caractère d'enchaînement existant entre toutes les actions de la séquence. Tardif préconise l'enseignement de ces connaissances procédurales aux élèves, de manière explicite, dès les premières démarches de l'écriture. Il explique qu'elles détiennent un aspect permanent, appelé « *patron* », que le scripteur suit quelque soit la structure de texte à écrire. De plus, l'automatisation des connaissances procédurales libère l'espace dans la mémoire de travail et permet au sujet scripteur de s'occuper des autres processus à mettre en œuvre dans l'activité d'écriture (ibid.).

3.3 Les connaissances conditionnelles

Appelées aussi « *connaissances stratégiques* » par Glover, Ronning et Bruning (1990) cités par Tardif (1997: 52). L'auteur explique que les connaissances conditionnelles renvoient aux conditions de l'action. Elles concernent, selon le même auteur, le quand et le pourquoi de l'utilisation de stratégies, de démarches et d'actions appropriées au contexte. « *Reconnaître, entre deux textes, celui dont la structure est informative ; distinguer, dans un texte, ce qui est essentiel et ce qui est secondaire* » (ibid. p. 53) constituent des exemples de connaissances conditionnelles. Elles sont liées au « *contexte d'écriture, comme le destinataire, le type de discours à produire, etc.* » (Gouin, 2005 :34).

Cette catégorie de connaissances est la moins enseignée en classe. Les enseignants se préoccupent des deux connaissances citées précédemment (déclaratives et procédurales), et dont la valeur réside dans le fait de savoir les exploiter en fonction de la compréhension des données du problème (ibid. p52). C'est pourquoi les élèves n'ayant pas développé ces connaissances éprouvent des difficultés quant à leur application adéquate suivant les exigences de la situation d'apprentissage. Il s'agit en effet de « *connaissances responsables du transfert des apprentissages. Elles sont également les connaissances qui créent l'expertise chez l'apprenant comme chez le professionnel* » (ibid. p. 53)

En effet, les trois catégories de connaissances, citées ci-dessus, sont indissociables dans le processus de l'enseignement/ apprentissage. Néanmoins, leur combinaison et leur mise en œuvre varie selon les circonstances et les modalités d'apprentissage adoptées.

4 L'écriture en langue étrangère

Les études menées sur les activités mises en œuvre pour écrire en langue étrangère indiquent que celles-ci s'apparentent à celles mobilisées en langue maternelle (Whalen, 1994 ; Barbier, 2003). Whalen (1994) en citant les travaux de Cumming (1989), portant sur l'observation et la description du processus d'écriture chez les scripteurs non-natifs, confirme que « *le processus d'écriture en langue seconde ressemble aux processus décrits en langue maternelle* » (ibid. p 53). Les similitudes concernent également le processus de révision. Elles sont constatées par Gaskill (1986) cité par Whalen (1994) chez les scripteurs. Ces derniers adoptent les mêmes comportements en L1 comme en L2 lors de la réalisation de l'activité.

Les mêmes similarités sont aussi démontrées par Barbier (2003). Néanmoins, l'auteure souligne certaines différences entre les deux langues qui sont relevées par les chercheurs.

En effet, la phase de planification est jugée limitée en L2 par rapport à la L1. En production écrite en L2, dans le cas où ce processus est pratiqué, « *c'est à niveau moins avancé : d'une phrase à l'autre et non au niveau du texte dans son ensemble* » (Hidden, 2013 :34). L'auteur explique que l'analyse des brouillons des scripteurs en L1 démontre que les plans effectués affichent une organisation d'idées, contrairement à la planification figurant dans les brouillons en L2 qui laisse apparaître des textes déjà composés (ibid.). Donc, le scripteur en L2 se préoccupe beaucoup plus de la formulation (ibid.). Il focalise son attention sur la mise en texte (au niveau local), éprouvant le besoin d'un vocabulaire à employer pour exprimer ses idées. Ce qui donne lieu à de courts textes dans lesquels le scripteur ne parvient pas à traiter tous les aspects en relation avec le contenu du sujet de production écrite (ibid.).

Toutefois, Cornaire et Raymond (1994) expliquent que l'opération de mise en texte se déroule lentement en L2 qu'en L1. Elle est marquée par :

- La multiplicité des pauses qui sont dues à la recherche permanente du lexique adéquat. Par conséquent, ses pauses récurrentes viennent perturber le fil d'idées du scripteur où l'oubli peut facilement trouver place.

- L'interrogation constante sur l'orthographe correcte des mots utilisés.

Zimmermann (2000), cité par Hidden (2013 :34), explique que ce ralentissement de rédaction est causé par les essais répétés, faits par le scripteur, avant d'atteindre la version finale de son texte que l'auteur juge acceptable.

Pour ce qui est de la révision, le scripteur réalise plus de révision en L2 qu'en L1. Les corrections effectuées concernent les erreurs de surface, touchant à l'orthographe et à la grammaire (Hidden, 2013). Donc, l'aspect local est le plus privilégié lors de ce processus de révision. Sur le plan cognitif la surcharge cognitive en L2 est beaucoup plus considérable qu'en L1 (ibid.).

Par ailleurs, l'apprentissage de la production écrite en français langue étrangère implique, selon Desmons et ses collaborateurs (2005), l'acquisition de deux types de connaissances fondamentales liées, d'une part, au système graphique du français. C'est-à-dire, savoir orthographier. Et d'autre part, savoir rédiger. C'est arriver à « *construire une phrase écrite, enchaîner des paragraphes, produire un texte cohérent* » (Desmons et al 2005 : 55). Ces deux compétences doivent être travaillées rigoureusement, intégrées dans des activités de production écrite (ibid.). A cet effet, les mêmes auteurs proposent d'envisager l'enseignement de l'écriture en adoptant les pratiques recommandant de « *Donner des modèles* » (ibid.), car l'élève ne parvient à générer des types de textes qu'après les avoir préalablement lus, analysés et comprendre leur fonctionnement. Il est même important d'effectuer des comparaisons entre les échantillons d'écrits du même type, permettant ainsi d'en dégager la structure commune qui sert de modèle à suivre et à imiter. Les auteurs suggèrent de mettre des élèves dans des situations d'écriture où ils peuvent s'entraîner à produire au début de leur apprentissage de simples textes tels que l'écriture de poèmes simples. Le travail des apprenants consiste à répéter les mêmes phrases donnant aux textes produits une dimension poétique (comme les refrains). Ils peuvent également s'entraîner à décrire les portraits de personnages ou des paysages en s'inspirant des passages extraits de romans. En revanche, il revient à l'enseignant d'adapter l'activité suggérée en fonction du niveau de ses élèves (Desmons et al 2005). Les activités s'accroissent graduellement à mesure que les élèves avancent dans les apprentissages.

Alamargot & Chanquoy (2004) relèvent également l'influence incontestable que joue l'acquisition de l'orthographe sur l'apprentissage de l'écriture. Elle constitue « *à l'écrit ce que la phonétique est à l'oral, à savoir un code qu'il faut maîtriser si l'on veut*

bien écrire.» Desmons et al (2005 :57). Partant de la définition avancée par Nina Catach (2005) mentionnant que l'orthographe est « *la maîtrise d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous- systèmes de langues (morphologie, syntaxe, lexicque)* » (Desmons et al, 2005 :58), ces derniers auteurs proposent de concevoir son enseignement en considérant ses trois aspects : phonétique, grammaticale et lexicale. Il est à noter que l'orthographe française est difficile à maîtriser même pour les natifs. Cette difficulté provient de son caractère opaque (Cnesco, 2018), relatif aux correspondances phonie/ graphie rarement biunivoques, c'est-à-dire qu'un seul phonème possède plusieurs transcriptions, comme le [o] qui s'écrit : o ; au ; eau (Simard et al, 2010 :305). Cette « *difficulté de l'orthographe française peut engendrer chez certains élèves, notamment les plus faibles, et même chez de nombreux adultes, un sentiment d'insécurité linguistique qui peut entraîner à son tour une démotivation à l'égard de l'écriture.*» (ibid. 305).

Dans cette optique, Blain, Cavanagh et Cammarta (2018) soulignent l'importance de la prise en charge de la motivation et de l'insécurité linguistique chez les élèves⁵ afin d'améliorer leurs compétences relatives à l'acte d'écrire. L'insécurité linguistique correspond en effet au manque de vocabulaire et à l'abondance des erreurs dans leurs écrits (ibid.). A cet effet, les auteurs évoquent trois facteurs influant sur la motivation à écrire des élèves : « *la valeur de l'écriture, leur sentiment de compétence et leur contrôlabilité devant la tâche d'écriture proposée en milieu scolaire* » (ibid.1107).

En vue de favoriser le sentiment de motivation dans l'écriture, les auteurs suggèrent de proposer aux sujets scripteurs des situations d'écriture authentiques, proche du réel, abordant des sujets qui les intéressent, et qui seront destinées à des lecteurs. Ces pratiques évoqueraient chez eux le sentiment de l'utilité et de la valeur de l'écriture en contexte scolaire et extrascolaire (ibid.). La démarche s'exerce à travers l'intégration des activités à vocation artistique, telle que l'écriture des chansons et des pièces de théâtre, en cours de français. Ces catégories d'activités contribuent à augmenter la motivation à écrire chez les apprenants (ibid. p. 1108).

Aussi, pour l'augmentation du sentiment de compétence chez le scripteur, il est important de proposer des activités correspondant à la *zone du développement proximal*⁶ de

⁵ Les sujets concernés par les recherches de sont des apprenants Canadiens grandissant en milieu francophone minoritaire où le français constitue la langue de la minorité (Cavanagh, 2014)

⁶Ce concept proposé par Vygostky désignant « *la zone qui se situe entre le niveau actuel de l'enfant lorsqu'il réalise la tâche seul et le niveau qu'il peut atteindre grâce à la médiation de l'adulte* » (Vianin, 2020 : 248).

l'apprenant. Autrement dit, les auteurs soulignent l'importance d'inciter le sujet scripteur à effectuer des productions écrites qu'il n'est pas capable de réaliser seul, sans l'aide d'un expert (adulte), en l'occurrence l'enseignant, ou un pair plus expérimenté. Ce type de production lui permet de sentir le succès à travers la réalisation des défis. En revanche, les aides apportées pourraient s'atténuer « *graduellement (modelage, pratique guidée et coopérative, pratique autonome) au fur et à mesure que l'élève réalise la tâche demandée* » (ibid. p. 1109). Aussi, les auteurs mettent l'accent sur la nécessité de valoriser les progrès de l'apprenant en l'évaluant selon des critères (évaluation critériée).

Par ailleurs, l'augmentation du sentiment de contrôlabilité nécessite de considérer les contraintes liées à la situation d'écriture comme dans le cas d'écrire en contexte d'évaluation, en laissant l'apprenant décider par exemple de la longueur de sa production écrite et du choix du sujet. Ses interventions peuvent être facilement mises en œuvre en classe. Autrement dit, l'enseignant laisse les élèves décider du sujet de la production écrite en imposant seulement le genre du texte. Cette démarche influe positivement sur le processus d'écriture en réduisant, en partie, la surcharge cognitive relative à la recherche des informations en mémoire de travail, provenant de la méconnaissance du sujet. « *On fait ainsi d'une pierre deux coups puisque, en plus d'augmenter le sentiment de contrôlabilité de l'élève, on favorise aussi un sentiment de compétence chez notre apprenti scripteur.* » (ibid. p. 1111). Quant la contrainte liée à la longueur du texte, les auteurs conseillent d'éviter d'annoncer aux scripteurs le nombre de mots, de phrases ou de lignes à écrire afin d'éviter de diminuer le sentiment de contrôlabilité qui augmente inutilement la surcharge cognitive (ibid.).

Conclusion partielle

Dans le présent chapitre, nous avons évoqué les principales définitions que pourrait véhiculer le terme d'écriture, et qui nous ont permis de cerner notre objet d'étude. Nous nous focalisons particulièrement sur un seul aspect lié particulièrement à la production écrite. Notons que cette dernière regroupe l'ensemble des fonctions remplies par ce terme, touchant à la calligraphie, à l'art d'écrire et à l'acte d'écriture proprement dit. Nous avons également abordé les modèles décrivant les actions mobilisées par le scripteur en situation de production écrite. Ces modèles constituent ainsi une référence indispensable pour l'enseignement/ apprentissage de ladite activité. En effet, la connaissance des modèles d'écriture aide le sujet scripteur (ici l'élève) à comprendre comment et quand il doit mobiliser les opérations cognitives impliquées dans la pratique de production écrite (Hayes

et Flower, 1981). Aussi, en vue d'aider l'élève et l'accompagner dans le développement des compétences en écriture, l'enseignant devrait connaître parfaitement le déroulement du processus d'écriture et les différentes notions élémentaires relatives à l'exercice de cette activité complexe. Nous avons découvert qu'en situation d'écriture, le scripteur parvient à produire son texte en combinant un ensemble de connaissances d'ordre déclaratif, procédural et conditionnel. Nous avons également démontré que les processus d'écriture en L2 ressemblent à ceux mobilisés en L1. Cependant, le transfert des compétences procédurales est tributaire du développement des compétences linguistiques du sujet scripteur.

Chapitre 2 : La production écrite au cycle primaire

Ce chapitre donne un aperçu sur la place accordée à la production écrite dans le programme de français au primaire. Nous présentons, dans un premier temps, les fondements théoriques et méthodologiques sur lesquels se base l'enseignement du français dans le cycle en question, à savoir les théories cognitiviste, socio-cognitiviste et l'approche par compétences. Ensuite, nous explorons les objectifs définis dans les programmes pour le développement de la compétence de production écrite dans les classes de 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} AP. Nous terminons par une présentation des catégories d'activités et des textes déclencheurs de l'acte d'écrire.

1 Le français au cycle primaire

La maîtrise d'une langue étrangère constitue l'une des finalités de l'éducation citée dans le premier chapitre de l'article 2 de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale du n° 08-04 du 23 janvier 2008⁷. En effet, parmi les missions assignées à l'école, c'est de « *permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyens d'accès à la documentation et aux échanges avec les autres cultures et les civilisations étrangères* » (chapitre II, article 4. Loi d'orientation sur l'éducation nationale du n° 08-04 du 23 janvier 2008).

L'intégration des langues étrangères dans la formation proposée par l'école algérienne à travers ses trois cycles d'enseignement à savoir le primaire, le moyen et le secondaire est primordiale. Elle s'effectue en complémentarité avec le développement et la promotion des langues nationales et officielles à savoir l'arabe et le tamazight, car « *l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle* » (Article 2, Chapitre I). En ce sens, cet enseignement/ apprentissage vise l'épanouissement des élèves sur les dimensions sociale et intellectuelle. Connaître une langue étrangère donne à l'élève l'occasion de multiplier et de renforcer ses moyens de recherche scientifique et par conséquent favoriser l'enrichissement de ses connaissances. La langue est aussi un instrument de communication facilitant l'échange et l'interactivité entre les peuples. Ce qui favorise le rapprochement des cultures en préparant l'élève, futur citoyen, à s'intégrer dans la société en acceptant la différence d'autrui.

⁷Bulletin Officiel de l'Éducation nationale. Loi d'orientation sur l'éducation nationale du n° 08-04 du 23 janvier 2008. <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/02/loi0804Fr.pdf>

La langue française constitue la première L2 faisant partie des programmes de l'école algérienne. Le français est déjà impliqué dans le parler algérien (Blanchet, 2006 :32), représentant pour certains élèves, selon Blanchet, la langue maternelle (ibid.). Cette langue est introduite à partir du 2^{ème} palier de l'école primaire, dit aussi, « *le palier d'approfondissement* » (Programmes de français, 2011 :7), plus exactement à partir de la 3^{ème} année primaire. L'idée de l'enseignement d'une langue étrangère dès l'enfance favoriserait son apprentissage. Selon Vanthier, commencer un tel apprentissage à un jeune âge, renverrait à des mécanismes qui contribuent au développement de son efficacité. L'auteur explique que « *ce raisonnement se réfère à l'idée d'une période critique avant laquelle le cerveau serait particulièrement réceptif à certaines formes d'apprentissage, en particulier dans les domaines des apprentissages langagiers.* » (Vanthier, 2009 :13).

Selon le programme de français, l'enseignement du français a pour objectif de:

« développer chez le jeune apprenant des compétences 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 exprimer dans des situations de communication. 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. » (Programmes de français, 2011 :75).

A travers cet apprentissage, les jeunes élèves s'exercent, dès le début de leur apprentissage, à communiquer dans cette langue. Notons que ces mêmes élèves ont bénéficié de deux années de scolarité dispensées exclusivement en langue arabe. Ils sont, par conséquent, habitués à la vie d'école, possédant des pratiques d'expression et de compréhension orales et écrites à transposer dans l'apprentissage de la langue étrangère. Ils développent progressivement de nouvelles compétences de prise de parole et d'échange dans des situations données, en mettant en œuvre des actes de communication imposés par le contexte.

Même si le premier objectif est d'ordre communicatif, les élèves doivent en effet développer des compétences d'ordre linguistique relatives au système de la langue française. Le but étant d'amener l'élève à lire et à écrire selon les règles et les conventions de langue en question. « *Sur le plan cognitif, il est amené à développer des démarches pour construire ses apprentissages par la verbalisation et par l'interaction* » (Programmes de français, 2011 :7). L'élève parvient à développer ses compétences en interagissant et en

échangeant avec son enseignant et avec ses pairs. Le fait de prendre la parole, d'expliquer la manière dont il a procédé pour accomplir une tâche, l'aide à prendre conscience de ses propres lacunes et à réfléchir sur ses stratégies d'apprentissage. Aussi, la classe devient un lieu où il peut communiquer ses idées et les partager avec autrui. Donc, les actions mises en place pour exposer et expliquer les résultats et les procédés de son travail lui permettent de construire ses apprentissages (ibid.).

2 Les bases théoriques des programmes de français au primaire

2.1 L'approche par les compétences

Fondés sur les principes de l'approche par les compétences, les programmes de français au primaire s'articulent autour de compétences à installer à l'oral et à l'écrit (ibid. 75). Le concept de compétence en éducation renvoie, selon le programme de français de 5^{ème} AP, au développement personnel et social de l'apprenant, afin de lui procurer les moyens qui lui permettent de prendre la parole et de réaliser des échanges dans des situations de la vie quotidienne (Roegiers, 2006 :14). La compétence est définie comme « *la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources* » (Référentiel Général des Programmes, 2009:21). Il est expliqué dans ce document officiel que ce sont les savoirs devenant des ressources qui interviennent par le biais de leur dimension « utilitaire » ou « instrumentale » comme composantes de la compétence (ibid. p22). Ainsi l'utilisation de l'expression « savoir agir » sert à différencier la compétence du « savoir-faire ». Ce dernier est plus limité dans sa portée, et davantage associé à l'objet de son exercice (ibid. 22).

Selon l'approche par les compétences, l'élève est mis au centre de la situation d'enseignement/ apprentissage, privilégiant ses actions et ses réactions face à des situations- problèmes (Référentiel Général des Programmes, 2009:21) où il est appelé à mobiliser ses savoirs et ses savoir- faire pour l'analyse de la situation, la recherche des solutions adaptées au problème posé et l'évaluation « *de la pertinence de solutions alternatives.* »⁸ (ibid. p. 9). Toutes ces ressources impliquées visent l'accomplissement des tâches assignées. Roegiers (2010:126) explique que « *chaque fois qu'il sera question des situations constructives de compétences, le terme « situation » devra être compris dans le sens de*

⁸ Référentiel Général des Programmes, 2009. CNP

« situation- problème » ou de « situation significative » (ibid.). Ceci suppose que les situations d'apprentissage devraient avoir un sens, en mettant l'élève devant un problème, où il peut prendre conscience de l'insuffisance des connaissances et stratégies qu'il possède pour résoudre le problème posé. Il doit comprendre que pour réussir à franchir l'obstacle, il est inévitable de faire appel à d'autres apprentissages (Document d'accompagnement, 2011 :164). Il est donc important de proposer des situations qui le poussent à agir en éprouvant le besoin de trouver une solution appropriée.

Dans cette optique, Gouin (2005 :33) en citant (Deschênes, 1988 ; Tardif, 1997) explique que la situation d'écriture comporte des caractéristiques d'une situation complexe, d'un problème à résoudre :

« le scripteur doit produire un texte sans trop savoir comment y arriver: il a un but à atteindre, il s'agit du texte final; il dispose de quelques données pour le résoudre, dont l'énoncé du sujet et ses connaissances sur ce sujet; il doit surmonter certaines contraintes, telles que le temps disponible, le destinataire et les limites de ses connaissances; enfin, il doit faire appel à des processus cognitifs pour produire son texte et déployer diverses stratégies afin d'atteindre ses objectifs initiaux » (Gouin, 2005 :33)

L'ensemble des paramètres cités par l'auteur devraient être combinés dans une situation d'écriture. Donc, l'élève n'est plus pris dans une posture passive, récepteur de connaissances. Il devient désormais acteur de ses apprentissages et participe à l'élaboration de ses savoirs et savoir-faire. Par ailleurs, Gérard & Roegiers (2009) précisent que la compétence n'existe qu'en présence de trois éléments primordiaux: « l'intégration des savoirs et des savoir-faire dans une situation déterminée » (ibid.). En situation de production écrite, le sujet scripteur ne pourrait atteindre la compétence en écriture que lorsqu'il arrive à intégrer les connaissances déclaratives, liées aux savoirs linguistiques, aux connaissances procédurales inhérentes à l'acte d'écrire. En revanche, les auteurs expliquent que le sujet « peut se révéler compétent dans une situation [...], mais ne pas l'être dans une autre situation [...] » (ibid. p. 88).

Néanmoins, savoir écrire est une activité conditionnée par l'acquisition d'un ensemble de connaissances (Alamargot & Chanquoy, 2004), se combinant en vue de concevoir un écrit cohérent et cohésif en fonction de la situation de communication (Gerbault, 2010). Posséder des compétences en écriture signifie pouvoir agir efficacement en réponse aux circonstances de la production écrite, en mobilisant les ressources linguistiques et les savoir-faire nécessaires à l'élaboration du contenu. Les ressources

renvoient aux moyens externes physiques (documentation, grille, dictionnaire, etc.) et humains (enseignant, pair, etc.) ainsi qu'aux opérations cognitives rendant possible l'écriture du texte (Yaba, 2020: 83). Dans cette optique, Roegiers explique que « *les ressources d'une compétence, ce sont tous les savoirs, les savoirs-faire, les savoir-être et les compétences disciplinaires que l'on peut mobiliser lorsqu'on exerce une compétence* » (2006 : 30).

A l'école primaire, l'élève est amené aussi « *à acquérir des compétences disciplinaires, mais aussi à développer des compétences à travers l'ensemble des disciplines. Ces compétences transversales appartiennent à quatre ordres qui relèvent du communicationnel, de l'intellectuel, du méthodologique et du socio-affectif* » (Programme de Français, 2011 :8). Les compétences transversales sont d'ordre général et s'appliquent à différentes disciplines (Roegiers, 2006 : 20). Les compétences, telles que faire partie d'un échange ou être attentif au discours de son interlocuteur, relèvent de l'ordre communicationnel ; faire une recherche documentaire et posséder une méthode de travail pertinente sont des compétences méthodologiques ; trouver une solution à un problème et faire des choix motivés sont des compétences d'ordre intellectuel; participer à des activités collectives et interagir avec l'autre sont des compétences socio- affectives (Programmes de français au primaire, 2011 :8).

En classe, l'élève arrive à développer ses compétences transversales à travers la réalisation des projets de classe exigeant le réinvestissement et le transfert des savoirs et des savoir-faire (ibid. p. 79). Les fondements de cette approche exigent de considérer la pédagogie de l'intégration, la différenciation pédagogique et l'évaluation formative dans la conception des programmes d'apprentissage.

2.2 La pédagogie de l'intégration

En pédagogie, l'intégration correspond à l'articulation et la mobilisation des connaissances acquises séparément au cours des différents moments d'apprentissage, dans le but de les exploiter dans une situation complexe. L'élève s'exerce à intégrer ses acquis de façon individuelle (Roegiers, 2011 :56).

La pédagogie de l'intégration repose sur le profil de sortie de l'élève, qui se définit en objectifs opérationnels à atteindre au terme de sa formation scolaire à travers la résolution des situations-problèmes (ibid. p. 62). En effet, les compétences ciblées dans les programmes de français visent à atteindre de l'objectif terminal d'intégration (OTI) pour le cycle primaire (Programme de 5^{ème} AP, 2011). L'intégration « *s'entend comme processus*

d'assimilation ou d'appropriation cognitive analysé soit en termes de rétention immédiate ou de rétention différée, soit en termes de transfert scolaire (transdisciplinaire) ou intégral (appliqué dans toute situation de vie)» (Référentiel Général des Programmes, 2009:22). Donc, l'intégration n'est pas spécifique à la matière enseignée ou à la situation scolaire. L'élève peut intégrer des savoirs et des savoir-faire développés dans une matière pour résoudre une situation-problème proposée dans une autre matière. C'est ce qu'on appelle le transfert de compétences et l'interdisciplinarité sur lesquels les enseignants devraient mettre l'accent, notamment en langue étrangère. Effectivement plusieurs travaux ont été menés dans ce domaine. Nous citons à titre d'exemple l'effet de L1 sur l'apprentissage de L2 (Akmoun, 2014). Par ailleurs, dans des situations extrascolaires, l'élève mobilise ses acquis pour faire face à des problèmes quotidiens.

Selon De Ketele citée par Roegiers (2010 :128-129), une situation, dite dans le programme « une situation - problème », doit comporter trois éléments à savoir un support, une (des) tâche(s) ou une (des) activité(s) et la consigne.

- Le support constitue l'ensemble des éléments matériels que l'on propose à l'élève contenant des informations à prendre en compte pour la réalisation de la tâche, tels que le texte écrit, l'illustration, la photo, la fiche, le tableau, etc. L'auteur explique qu'il est déterminé par trois éléments: le contexte, l'information et la fonction. Le premier élément détermine le cadre du déroulement de la tâche demandée. Quant à l'information, elle représente les données sur lesquelles l'élève s'appuie pour résoudre le problème posé. En revanche, l'auteur fait remarquer que dans certaines situations, elle peut faire l'objet d'un intrus. Le troisième élément définit l'objectif visé à travers l'exécution de la production requise (ibid.)
- La tâche à exécuter : elle indique ce que l'élève doit faire, ce qui est attendu de lui.
- La consigne : elle représente l'ensemble des instructions données explicitement à l'élève pour la réalisation de la tâche.

Le programme de français de 5^{ème} AP indique que les situations d'intégration sont exploitées en classe à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'un projet réunissant plusieurs objectifs (Programme, 2011:125). Elles doivent être significatives et nouvelles, posant un problème spécifique à la discipline en vue de mobiliser des acquis (ibid. p13). Leur mise en place en classe touche aux quatre compétences: oral/réception, oral/production, écrit/ réception, écrit/ production.

L'acquisition de ces compétences est mesurée à travers des différentes modalités d'évaluation. Celles-ci se différencient selon l'objectif visé car « *l'évaluation poursuit des buts de certification, de régulation des apprentissages ou des comportements, d'amélioration des produits ou des processus de production, ou enfin de prédiction de l'avenir (par exemple, en vue d'une orientation scolaire ou professionnelle.)* » (Reuter et al, 2013:101)

Selon les propositions du programme, la vérification du développement des compétences s'effectue régulièrement en classe (ibid. 76), en ayant recours à une grille d'évaluation se manifestant sous forme de « *liste de critères décrivant les composantes de l'objet à produire (les critères de réussite fixent les normes du produit attendu) ou les opérations à mettre en œuvre pour y arriver (critères de réalisation).* » (ibid. p.103). En ce qui concerne l'évaluation des productions écrites des élèves, l'enseignant s'appuie sur un ensemble de critères qui sont précisés par des indicateurs, permettant de vérifier l'acquisition de la compétence visée. En effet, les critères « *se caractérisent par le fait qu'ils doivent être peu nombreux, indépendants et formulés de façon homogène* » (Programme de français 5^{ème} AP, 2011 :104). Les critères d'évaluation retenus en production écrite portent sur: le respect de la consigne ; l'adéquation de la production de la situation de communication ; la cohérence sémantique, la correction orthographique et morpho-syntaxique (ibid.).

D'autres critères de perfectionnement sont aussi intégrés tels que l'originalité de la production et la présentation de la copie (ibid. p. 107). Comme le confirment Reuter et al « *l'activité de correction de copies est pilotée non seulement par des savoirs sur les processus et les produits mais aussi par des valeurs accordées à telle ou telle dimension du produit: la propreté, le soin, la graphie, le respect des normes édictées, interprétés souvent comme signes d'implication dans le travail.* » (2013 :104).

Deux types d'évaluation sont préconisés dans le programme : formative et certificative.

Une évaluation formative, intégrée constamment dans le processus d'enseignement/apprentissage, permettant de contrôler la progression des apprentissages, d'identifier les lacunes dans le but d'introduire des pistes de remédiation envisageables, adaptées au niveau des élèves. Tandis que l'évaluation certificative est mise en œuvre, en vue de certifier et de faire « *le bilan des acquis dans le cadre de l'épreuve de français de fin de cycle primaire* » (Programme de français de 5^{ème} AP, 2011 : 77). Elle est organisée périodiquement à l'issue de chaque trimestre et en fin d'année, ou via un examen national

de fin de cycle. La réussite de cet examen garantit alors à l'élève le passage au cycle moyen.

Nous présentons ci-après un exemple de situation d'intégration à l'écrit/ production proposée dans le programme de français de 5^{ème} AP:

« A l'occasion de la journée mondiale de l'eau, la radio locale lance un concours du meilleur texte documentaire sur le thème : « l'eau c'est la vie ». Comme tes camarades de classe, tu décides d'y participer avec un texte d'une trentaine de mots.

Dans le texte à produire, tu dois :

- *Expliquer à quoi sert l'eau dans la vie de tous les jours en donnant trois exemples.*
- *Donner deux conseils à un camarade pour éviter le gaspillage de l'eau » (2011 :88)*

Il s'agit ici d'une activité d'écriture où les élèves de 5^{ème} AP sont appelés à faire face à une situation- problème demandant de produire un texte documentaire, dans lequel ils expliquent au destinataire l'utilité de l'eau dans la vie. Ils doivent aussi fournir des conseils pour la préserver. Un tel travail d'intégration vise à amener l'élève à employer ses acquis antérieurs et les réinvestir pour trouver des solutions au problème posé. Le premier savoir-faire à mobiliser est la lecture de la consigne. Si l'élève n'a pas développé des habiletés en lecture, il ne pourrait pas accomplir la tâche demandée. Le deuxième savoir-faire consiste en sa capacité à analyser la situation d'écriture. Autrement-dit, il devrait identifier le sujet traité, l'intention de communication et prendre en compte destinataire. Il devrait réussir à déduire le genre du texte à écrire en mettant en œuvre les actes du langage imposés par la situation d'écriture (Programme de français de 5^{ème} AP, 2011). Cet apprentissage rédactionnel nécessite aussi de mobiliser des connaissances liées à la dimension textuelle (caractéristiques et structure du texte à produire). Ce ne sont là que quelques exemples de savoirs et de savoir-faire à intégrer dans la situation proposée.

Une fois les textes produits, l'enseignant doit intervenir en s'appuyant sur des critères bien définis qui lui permettent d'évaluer la qualité des écrits et de diagnostiquer les difficultés (ibid.). A cette tâche, le programme de français fournit aux enseignants un exemple de grille de correction critériée (ibid. p. 106). Cette dernière comporte quatre critères d'évaluation touchant à des dimensions variées qui sont d'ordre microstructurel, macrostructurel et situationnel (Cavanagh, 2014) et linguistique. Aussi, l'aspect relevant de l'originalité de l'écrit est mis en évidence. Nous présentons, dans ce qui suit, la grille d'évaluation correspond à l'activité la production écrite figurant supra, portant sur le sujet de « L'eau ».

Tableau 1: Grille de correction critériée extraite du Programme de Français de 5^{ème} AP (2011:106)

Critères	Indicateurs	Points
La pertinence de la production	Respect du thème : l'eau et son utilité	... points
	Mise en œuvre des actes de paroles adéquats : expliquer, présenter, conseiller	... points
	Production de trois exemples	
	Production de deux conseils.	
	Adéquation des exemples avec les actes de parole (expliquer, conseiller)	... points
Cohérence sémantique	Présence de trois unités de sens	... points
	Progression de l'information.	
	Utilisation des réalisations linguistiques en adéquation avec les actes de parole exigés.	... points
Correction de la langue	Phrases correctes syntaxiquement.	... points
	Respect des temps des verbes.	... points
	Désinences verbales correctes.	... points
	Respect de la ponctuation	... points
Critère de perfectionnement	Mise en valeurs des unités de sens.	... points
	Apport personnel (illustration, petit commentaire..)	... points

La grille ci-dessus met le point sur les critères à considérer pour produire un texte cohérent. Néanmoins, pour chaque production écrite, l'enseignant se charge de dégager les indicateurs en fonction de la consigne d'écriture formulée et selon les objectifs définis préalablement. L'association des critères à un barème de notation relève également de ses appréciations (Reuter et al 2013). La grille critériée d'évaluation est utilisée pour repérer les écarts figurant dans les productions sur le plan du contenu et de la forme. En effet, les erreurs indiquent le niveau de maîtrise des savoirs et des savoir-faire concernant chaque élève. Elles permettent de le situer dans son apprentissage (Simard & al, 2010 :217).

Dolz & al (2001), cités par Tobola & al soulignent les apports de la grille d'évaluation en précisant qu'elle « sert à [...] non seulement à évaluer au sens étroit, mais également à observer les apprentissages effectués et à planifier la suite, permettant d'éventuels retours sur les points mal assimilés » (2016 :62). En effet, elle oriente le travail de

l'enseignant en ce qui concerne la conception des cours et la programmation des activités de remédiation. C'est pourquoi, Simard & al (2010) mettent l'accent sur la nécessité de répertorier les erreurs commises relativement à leurs sources. Celles-ci sont d'ordre : motivationnel, énonciatif, procédural, textuel, linguistique, orthographique et sensorimoteur. Ce travail doit s'effectuer dans le but de pouvoir adapter ses interventions pédagogiques selon les caractéristiques du problème diagnostiqué. Chaque élève éprouve des difficultés différentes de celles de son camarade. Ce qui nécessite de différencier les démarches d'enseignement. En réalité, il s'agit d'une intervention qui ne serait pas aisée à mettre en place, notamment, dans des classes surchargées.

Par ailleurs, la production écrite est envisagée au primaire dans le cadre du projet, où les modalités de travail évoquent d'autres paramètres qui donnent à l'écriture un aspect plus collaboratif.

2.3 La pédagogie du projet

En classe de 5^{ème} AP, les apprentissages à l'oral et à l'écrit s'articulent et se développent au service de la réalisation du projet (Programme de français, 2011 :89). Il est considéré comme un cadre intégrateur où les apprentissages langagiers prennent leur sens (ibid.14). La mise en place du projet cible principalement la construction de la langue. Dans cette perspective, la répartition annuelle se structure autour de 3 à 4 projets à réaliser par an (ibid.100). Ces derniers véhiculent des catégories de textes variées, car « *c'est dans la réalisation des projets que l'élève apprend à construire différents types de textes* » Wambach (2003 :286) oraux et écrits.

Mettre le jeune élève dans le cadre du projet favorise son engagement dans l'apprentissage collectif, où il développe ses compétences communicatives à travers la participation aux débats, provoqué par l'enseignant. Il apprend alors à écouter l'autre, à exprimer ses idées et à défendre son point de vue. Il s'agit d'un moment d'éducation et d'apprentissage contribuant à la construction de sa personnalité. Les conversations et les débats menés en classe constituent des moments privilégiés. Ils donnent l'occasion à l'élève de discuter ses représentations qui peuvent être maintenues ou remises en cause. Cette démarche le conduit à s'impliquer sérieusement dans la réalisation du projet (Document d'accompagnement, 2011). Quelle soit une réalisation orale ou écrite, l'élève doit mobiliser de différentes ressources nécessaires à l'accomplissement du projet. Il fait appel à ses acquis antérieurs et fait des recherches personnelles convergeant vers l'atteinte

des objectifs. Dans cette optique, le projet est considéré comme un « lieu où se rencontrent de multiples apprentissages en interférant avec des domaines de référence variés, amène les enfants à se servir de l'écrit comme lecteur et comme scripteur. » (Wambach, 2003 :302).

En production écrite, « c'est dans le projet que l'activité d'écriture, qui est une activité de communication, trouve sa finalisation. C'est le projet qui inscrit la production écrite dans une situation qui lui donne du sens par son enjeu social » (Documents d'accompagnement du programme de français de 5^{ème} AP, 2011 :181). Broch évoque trois caractéristiques d'un projet pédagogique : « il doit satisfaire aux besoins en formation des élèves, être adapté à leurs possibilités et répondre à leurs motivations » (1999 :72). C'est pourquoi le rôle de l'enseignant s'avère important car, en tant qu'organisateur des apprentissages, il doit tenir compte des besoins et des intérêts des élèves, d'agir comme médiateur et de discuter avec eux les objectifs et les moyens (ibid. 184). Les élèves devraient être impliqués dans l'élaboration du projet, en le mettant dans des situations d'écriture authentiques, proches de sa vie quotidienne, favorisant ainsi la dimension sociale de l'écriture.

L'évaluation régulière des productions (orales ou écrites) se fait tout au long du déroulement du projet permettant de réguler les apprentissages et d'y apporter les remédiations susceptibles d'améliorer les résultats, et ce en demandant aux élèves de réaliser plusieurs essais, d'écrire et de réécrire en ayant recours aux procédés nécessaires. Il s'agit d'un moment propice pour amener les camarades de classe à confronter leurs productions et à se corriger. Ce sont là des comportements de scripteurs qui les aident à développer leurs compétences en écriture.

2.4 Principes théoriques

Au cycle primaire, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage s'appuient sur une démarche combinant les principes théoriques des modèles d'apprentissage « le cognitivisme et le socio cognitivisme » (Programme de français de 5^{ème} AP, 2011 : 76)

Le premier courant, met l'accent sur le rôle du cerveau dans l'apprentissage. Il est notamment axé sur «la planification de l'action et le traitement de l'information » (Perraudau, 2006 : 18). Contrairement au modèle d'apprentissage classique centré sur les comportements observables, le cognitivisme se penche principalement sur la pensée et l'activité mentale qui déterminent le comportement. Ce sont alors l'attention, la compréhension, le raisonnement et la mémoire qui sont considérés par l'enseignement. Les précisions données dans le programme de français insistent sur le fait de « mettre l'élève au

cœur des apprentissages pour qu'il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages » (2011: 76). Sa pratique n'est plus focalisée sur l'entassement des connaissances, mais il doit être mis en action, en le considérant comme un acteur actif qui participe à l'élaboration des ses savoirs et de ses savoirs- faire.

Ainsi, l'intervention de la dimension sociale dans le processus d'enseignement/ apprentissage s'avère incontournable. Le modèle socio-cognitivisme vient enrichir le cognitivisme avec l'apport de l'interaction sociale. Le sujet apprenant est désormais lié à autrui. Il apprend à travers l'échange avec l'Autre. Il est recommandé dans le programme « *d'organiser des temps d'interaction (élève : élèves, élèves/ enseignant) qui permettent de confronter les productions et d'explicitier les façons de faire.* » (p. 76).

Cette composante sociale est traduite dans les travaux de Vygotski (1985), cité par Perraudeau (2006 : 24) via la mise en place du concept de *zone de proche développement* dans l'apprentissage. Dans ce cas, l'élève est interpellé à réaliser des tâches que son potentiel cognitif actuel ne lui permet pas de les effectuer seul. C'est avec l'aide d'un adulte (enseignant) ou d'un pair plus expérimenté qu'il arriverait à surmonter ses capacités effectives exprimées. Donc ce qu'il fait aujourd'hui avec l'accompagnement, il sera capable de réaliser seul demain. Ainsi le souligne Perraudeau que « *l'appropriation d'une connaissance et, conséquemment, le développement du sujet, s'opère en deux temps : d'abord une construction avec autrui, ensuite une reconstruction, seul.* » (2006 :24). En effet contrairement à l'idée considérant l'enseignant comme détenteur de savoir, il se voit transformer en médiateur.

Ce sont les principes de ces courants qui déterminent l'activité de l'enseignant qui devrait centrer des démarches sur l'apprentissage, les besoins et les stratégies mobilisées par l'élève afin de l'amener à acquérir davantage de compétences, et ce, à travers la proposition de « *situations d'apprentissage qui permettent à l'élève de prendre conscience de ce qu'il apprend, de comment il apprend et de pourquoi il réussit.* » (Programme de français de 5^{ème} AP, 2011 :76). L'objectif étant de le pousser à adopter une attitude réflexive sur ses apprentissages, les rendre significatifs. En vue de rendre l'apprentissage actif et efficace, Roegiers propose de mettre l'élève dans un conflit sociocognitif, en lui donnant les possibilités, d'une part, de discuter et de comparer ses connaissances avec ses pairs, et d'autre part, de travailler seul, dans les apprentissages ponctuels et pendant les semaines d'intégration (Roegiers (2006 :25). Ce sont là deux modalités de travail évoquées dans le programme.

Aussi, la notion de l'erreur revêt, dans le cadre de l'approche par les compétences, une valeur constructive. Elle est exploitée comme « *moyen pour remédier aux insuffisances et lacunes rencontrées* » (Programme de français de 5^{ème} AP, 2011: P76).

3 La progression de l'apprentissage de la production écrite au primaire

Le développement des compétences de communication orale et écrite visées par le programme de français au cycle primaire sont à acquérir graduellement en fonction du développement cognitif de celui qui apprend. La même démarche est retenue pour tous les niveaux. Ce sont les contenus qui varient ou se complexifient d'année en année, comme il est indiqué dans le programme que « *les compétences étant évolutives, chaque palier du cycle primaire concrétisera un stade de leur développement selon les degrés suivants :*

- 3^{ème} AP : *Initiation*
- 4^{ème} AP : *Renforcement/ Développement,*
- 5^{ème} AP : *Consolidation/ Certification* » (Programme de français, 2011 :8)

Par conséquent, l'ensemble des compétences acquises et développées au cours de chaque niveau participeront à l'atteinte de l'objectif terminal, « *Chaque compétence se démultiplie en composantes qui se traduisent en objectifs d'apprentissage. Chaque objectif permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. C'est à partir des objectifs sélectionnés que se dégage le dispositif d'enseignement/apprentissage sur la base du triptyque : activités, contenus, évaluation*» (ibid. p.76). Par ailleurs, au cycle primaire, l'installation et le développement de la compétence d'écrire en langue française s'étale sur trois années d'enseignement/ apprentissage du système de la langue. Les élèves sont confrontés à l'activité de production écrite à partir de la première année d'apprentissage du français. Dans cette perspective, Cuq et Gruca soulignent qu'«*on a tort de penser qu'une véritable pédagogie de la production de texte n'est possible qu'une fois les compétences de bas niveau maîtrisées. S'il est préférable d'enseigner la production écrite dans sa totalité, il n'en demeure pas moins possible d'instaurer une progression et mettre en place divers facteurs facilitant la pratique de l'écrit*» (2005: 187). Le programme de français 5^{ème} AP (2011 :82) insiste en effet sur la lecture et l'écriture de différents types de textes (narratif, descriptif, documentaire, prescriptif), insérés dans le cadre des situations de communication. L'élève est appelé à écrire pour demander une information, donner son avis, inviter ou répondre à une invitation, raconter, dialoguer, informer, décrire ou donner des conseils (ibid.).

3.1 La production écrite en classe de 3^{ème} AP

En classe de 3^{ème} AP, les objectifs d'enseignement évoquent l'acte d'initier l'élève à la langue française. Le volume horaire dédié à cette matière est de trois heures par semaine répartie sur quatre séances de 45 minutes chacune, soit un total de 84 heures par an (Programme de français de 3^{ème} AP, 2011 :30). Les activités d'écriture sont présentes dans toutes les séances. Un contact régulier avec cette langue favoriserait en effet son acquisition.

Trois axes communicatif, cognitif et linguistique sont retenus, et ce, en incitant à placer l'élève dans des situations de communication. Le but recherché est de l'habituer à prendre la parole, intervenir en classe, participer à des échanges pour donner son avis, répondre à une interrogation et défendre son avis (ibid.). Il acquiert des connaissances et développe de nouvelles démarches et stratégies en découvrant le système de la langue française.

De nouvelles compétences d'expression et de compréhension orale et écrite seront développées en langue étrangère. Elles sont définies en objectif intermédiaire d'intégration (OII)⁹ ainsi « *Au terme de la 3^{ème} année, mis en situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit* » (ibid. p.10). Celles-ci seront mobilisées dans diverses situations de communication et qui lui permettent également de contribuer efficacement à l'élaboration de ses apprentissages (ibid.).

Il est souligné dans le programme de 3^{ème} AP (ibid. p11), qu'à l'écrit production, l'élève sera capable, au terme de sa première année d'apprentissage du français, de :

- écrire les lettres selon les normes d'écriture en majuscule, en minuscule, en cursive et en capitales d'imprimerie
- copier des mots et des énoncés simples.
- faire la transcription en cursive d'un énoncé écrit en script.
- produire une phrase simple pour répondre à une question ou à une consigne.
- utiliser son bagage lexical pour compléter un texte lacunaire.
- Ponctuer de simples énoncés en utilisant les quatre signes suivants : (.), (?), (!), (,)

⁹Objectif Intermédiaire d'Intégration (OII) signifie « *ce qui attendu de l'élève au terme de l'année scolaire* » (Programme, 2011 :p10)

- *Produire un court énoncé pour se présenter, formuler une demande, ...etc.* (ibid. p. 11)

Le déclenchement du processus d'écriture s'annonce explicitement à partir de cette première année d'enseignement/ apprentissage de cette langue étrangère. Le savoir écrire s'entreprend préalablement par l'initiation de l'élève au sens de l'écriture en français. Avant le passage à la construction de courtes phrases, l'élève doit d'abord maîtriser la technique d'écriture. Cette activité qualifiée par Morin, Bara & Alamargot comme «*coûteuse sur le plan cognitif, qui nécessite de coordonner des habiletés motrices, perceptives et langagières.*» (2017 : 48). Dans cette optique, les premières pratiques pédagogiques visent d'abord les *aspects perceptifs et moteurs de l'écriture* (ibid.). Les auteurs expliquent que chaque lettre possède sa propre représentation visuelle et motrice que le scripteur doit acquérir pour réussir l'activité de produire un écrit. Donc,

«d'un point de vue perceptif, il est nécessaire de pouvoir distinguer et reconnaître les lettres ainsi que d'être capable d'établir une correspondance entre la forme graphique et les sons. D'un point de vue moteur, écrire nécessite des capacités de coordination visuo-motrice et un niveau suffisant de planification et de contrôle moteur, pour tracer des signes graphiques de petite taille selon une forme et une organisation de traits spécifique.» (ibid. p. 48)

Ces deux aspects de l'écriture sont déjà installés chez l'élève de 3^{ème} AP durant les deux premières années de scolarisation dispensées en langue arabe, où il a développé des comportements et des attitudes de lecteurs et de scripteurs en L1 (Wambach, 2003 :286). Donc, il a atteint des compétences élémentaires liées à la posture appropriée, à la position de la main et du bras, qui sont inhérentes à la pratique de l'acte d'écrire. Aussi, il a déjà appris comment tenir l'outil d'écriture. Il a construit des connaissances sur «*la gestion de l'espace, et de la coordination visuo-motrice* » (Morin, Bara & Alamargot, 2017: 52). En effet, en arabe, les élèves de 3^{ème} AP sont capables de tracer de différentes formes de lettres, de copier des mots, des phrases et de courts textes. Ils sont même en mesure de produire des phrases et de courts paragraphes. C'est pourquoi, le rôle opérant de l'enseignant de français réside dans l'exploitation et le réinvestissement des acquis de l'élève. Il peut l'amener à identifier les points de convergences et de divergences existant entre les deux langues dans le but d'installer chez lui de nouvelles bases spécifiques à la langue cible.

L'enseignant devrait procéder par l'enseignement des gestes de l'écriture qui constituent un facteur essentiel permettant d'aider l'élève à se présenter le système d'écriture du français. Il peut commencer par la démarche d'observation du sens de l'écriture : la

latéralité gauche/ droite. Il explique la direction de l'écriture en français en établissant une comparaison avec la première langue de scolarisation. L'élève apprend qu'en français, l'écriture commence à gauche de la ligne vers la droite, contrairement au geste préalablement acquis en L1, l'arabe, où il écrit de droite à gauche. Par conséquent, un changement d'attitude, du regard, du mouvement et de la position de la main s'annonce indispensable.

De plus, le système alphabétique du français est tout à fait différent de celui de l'arabe, du coup le traçage des lettres ne se réalise pas de manière facile pour un élève débutant. Il doit être en mesure d'effectuer le dessin des lettres tout en respectant les normes d'écriture en prenant en compte les processus de leur reproduction, tels que la forme de la lettre (son image graphique), son écriture sur la ligne principale en suivant les interlignes selon la montée ou la descente de la lettre. Il doit agencer ses gestes suivant l'ordre correct des étapes du dessin du signe écrit. Toutes ces capacités de reproduction se manifestent dans le programme sous forme de composantes de la compétence visant à amener les élèves à *maîtriser le système graphique et les aspects grapho-moteurs du français*» (Programme de français de 3^{ème} AP, 2011 :20). Ils devront donc être capables de faire la distinction entre les différents caractères d'écriture: script, cursive, majuscule, minuscule.

Le programme de 3^{ème} AP fournit des précisions quant à l'enseignement des styles d'écriture. Celui-ci s'effectue simultanément, associant lecture et écriture, étant donné que les deux activités intègrent les différents caractères d'écriture que l'élève rencontre en lisant le texte ou quand il le produit, exigeant ainsi l'activation de la concordance phonie-graphie.

A travers l'activité de copie, considérée comme une phase *«préparatoire à la production de mots et de phrase »* (Document d'accompagnement, 2011 :145), l'élève arrive par la suite à former des syllabes, puis des mots au travers la combinaison des lettres apprises. Par conséquent, la réussite de cet apprentissage serait un élément déterminant pour l'acquisition de l'écriture et de la lecture. Les deux activités implique l'activation de la correspondance phonie/ graphie- graphie /phonie. Cette combinaison nécessite de mobiliser *« des processus de segmentation de la chaîne parlée, de discrimination auditive, de transcription des phonèmes en graphèmes et enfin de choix de ponctuation pour traduire l'intonation. »* (Programme de français de 3^{ème} AP, 2011 :25)

La connaissance de la graphie correcte conduit au développement de la compétence visée au cours de cette année. Elle cherche à conduire l'élève à «*produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole*» (ibid. p.20). En effet, la production écrite est pratiquée à travers l'écriture des lettres en cursive, puis la copie des mots en adoptant le mode d'enchaînement des signes. Pour l'écriture des phrases, l'élève apprend à compter le nombre d'éléments constituant de la chaîne écrite, à respecter l'espace existant entre les mots et à les orthographier correctement. Il doit également faire attention aux limites des phrases, à leurs séparations. Il apprend à marquer le début et la fin de la phrase par l'emploi de la majuscule et la ponctuation adéquate. Ces acquis se fusionnent pour l'élaboration d'un court texte.

Toutefois, le programme note que les activités proposées évoluent par ordre de difficultés croissantes. L'élève de 3^{ème} AP apprend à écrire en agencant les mots, complétant des textes lacunaires par le biais des mots appris. Il s'entraîne à répondre à une question par une phrase simple. Il est également appelé à produire de courts textes, limités à deux phrases, dans le but de demander, se présenter, raconter. Par ailleurs, pour parvenir à formuler des phrases correctes, l'étude de la langue s'effectue implicitement où l'élève apprend à distinguer les constituants de la phrase simple tels que le nom, le sujet, le verbe, le complément (ibid. p 29). Ces acquis sont nécessaires tant en lecture qu'en écriture. L'apprentissage de cette langue se poursuit graduellement en 4^{ème} et en 5^{ème} AP.

3.2 La production écrite en classe de 4^{ème} AP

Arrivé en 4^{ème} année, l'élève devrait être capable, selon le profil d'entrée cité dans le programme, de produire des énoncés mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit, et ce afin de pouvoir poursuivre ses apprentissages en français langue étrangère. Cinq heures et quinze minutes constituent le volume hebdomadaire de cette matière, soit un total de 147 heures par an (Programme de français de 4^{ème} AP, 2011 :66). Le nombre de projets étudiés varie de 3 à 4 projets par an. Les types d'activités incluses sont alternés entre compréhension/ expression orale, lecture / écriture et production écrite (ibid.)

Les apprentissages au cours de cette année s'articulent autour de l'atteinte de l'objectif intermédiaire d'intégration indiquant «*au terme de la 4^{ème} AP, l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné.*» (ibid. p. 48). A l'écrit /expression, il sera en mesure de

produire des phrases, de compléter des dialogues et de produire de courts textes narratifs, dialogal et descriptif en utilisant la ponctuation appropriée (ibid. p 49)

Dans la continuité du programme de 3^{ème} AP, le programme de 4^{ème} AP vise le réinvestissement, la consolidation et le renforcement de l'ensemble des connaissances assimilées à l'écrit durant la première année de français. Ceci se manifeste dans la reprise des activités d'écriture qui sous-tendent la consolidation du «*geste grapho-moteur pour meilleure lisibilité du tracé des lettres, des mots de la phrase* » (ibid. p61).

En 4^{ème} AP, les élève se trouvent toujours confronter à des activités de copie de mots, de phrases et d'énoncés qui s'introduisent dans le cadre des apprentissages linguistiques et des activités de lecture. D'autres catégories d'activités de complétion d'énoncés à trous, d'organisation d'informations pour la reconstruction de textes sont répertoriées dans le cadre de la composante liée à la production d'une partie d'un texte (ibid. p56). Ainsi, sur le plan affectif, l'objectif en 4^{ème} AP étant d'amener l'élève, en situation d'écriture à «*dépasser l'angoisse de la page blanche, exercer la mémoire et développer la concentration, persévérer dans l'activité jusqu'à la fin du texte à copier ou à produire et maintenir la motivation* » (Document d'accompagnement, 2011 :145)

La production de court texte est exprimée comme compétence à développer au terme de cette année, où l'élève devrait parvenir à «*produire un énoncé d'une vingtaine de mots pour l'insérer dans un texte* » (ibid. p56). L'activité d'écriture est soutenue d'un support textuel (dialogue, bande dessinée, texte,..) à partir duquel l'élève extrait les données qu'il inclue dans le texte attendu.

Cette année se caractérise par la variété d'activités portant sur la syntaxe de la phrase. La maîtrise de la structure de la phrase est assurée via l'agencement des éléments linguistiques qui constituent la phrase simple. Le programme vise à faire comprendre à l'élève que la phrase n'est pas un ensemble de mots juxtaposés. Il est initié en effet dès la première année d'apprentissage à la notion de cohérence en insistant sur sens véhiculé par l'énoncé.

Toutefois, l'activité de production écrite est le moment idéal durant lequel l'élève est entraîné à l'exploitation des moyens linguistiques enseignés explicitement lors des séances de: conjugaison, grammaire, vocabulaire, orthographe. Ces apprentissages sont mis en place dans une perspective qui se rapporte à la maîtrise globale de la langue en lecture et en production écrite (ibid. p. 62). L'élève devrait alors apprendre à identifier et à manier

les faits de langue qui l'aide à maintenir l'unité de la dimension textuelle, car les savoirs qu'il développe se manifestent à travers sa capacité de les manipuler pour construire les mots et les phrases qui contribuent à la formation du texte (Pescheux, 2007). Ainsi, il est amené à travers la réalisation des activités à identifier les règles relatives à l'aspect global du texte, ainsi qu'à l'organisation de la phrase et de ses principaux éléments (Programme de français de 4^{ème} AP, 2011). Dans ce sens, les deux approches de la construction de la langue et du sens sont considérées indissociablement dans la démarche d'enseignement des points de langue.

Toutefois, les compétences acquises durant les deux premières années d'apprentissage de l'écrit participent à l'atteinte de l'objectif terminal déterminé pour la production écrite à la fin du cycle primaire : 5^{ème} AP.

3.3 La production écrite en classe de 5^{ème} AP

L'enseignement du français en classe de 5^{ème} AP s'organise en adoptant une démarche assurant la continuité des programmes de 3^{ème} et de 4^{ème} AP. Il « *est consacré à la consolidation des apprentissages qui se font de manière plus explicite* » (Programme de français de 5^{ème} AP, 2011 : 78). L'enseignement explicite est préconisé notamment en ce qui a trait à l'apprentissage des faits linguistiques en vue de maîtriser progressivement le fonctionnement de la langue.

Par ailleurs, le volume hebdomadaire de l'enseignement/ apprentissage de français est maintenu à 5 heures et 15 minutes comme en 4^{ème} AP, soit un total de 147 heures par an. Le nombre de projets retenus est de 3 à 4 projets par an, s'articulant chacun autour de trois séquences. La durée de chaque projet s'étale sur 6 à 7 semaines (ibid. p. 100). Des activités d'écriture sont à proposer à l'élève durant tout le projet. Cependant, les séances consacrées exclusivement à la production écrite sont en nombre de deux : une préparation à la production écrite et la production écrite (ibid.)

Théoriquement, après deux ans d'apprentissage, l'élève arrive à ce stade en ayant développé des compétences à l'oral lui permettant d'adopter une attitude sélective. Il est capable d'identifier les différents types de supports et de produire des énoncés variables insérés dans des situations de communication. Tandis qu'à l'écrit, il est capable de lire, de comprendre, de compléter des dialogues et de produire des phrases et de courts textes. Ses acquis, notamment en écriture, seront consolidés et développés au cours de l'année scolaire en vue d'atteindre le profil de sortie défini par l'objectif terminal d'intégration suivant :

«Au terme de la 5^{ème} AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.» (ibid. p 81).

Les concepteurs du programme traduisent cette compétence de fin de cycle primaire en une série d'objectifs visant les deux compétences oral et écrite. Cependant, nous nous contentons de citer ci- après les objectifs à saisir à l'écrit¹⁰.

En somme, à l'écrit, les objectifs présentés dans le programme révèlent qu'en classe de 5^{ème} AP l'élève doit acquérir des stratégies de lecture favorisant le processus de compréhension à savoir le recours aux éléments paratextuels les titres, les illustrations la typographie, la structure du texte. Ces derniers aident le lecteur à anticiper le sens du texte. Ce dernier sera confirmé ou infirmé après la lecture effective du texte. La lecture du texte devrait être expressive afin de faciliter l'identification des informations essentielles, c'est-à-dire la base du texte (Coirier, Gaonac'h et Parressault, 1996). En production écrite, il doit être capable de :

- utiliser une grille critériée pour produire et/ ou améliorer un écrit ;
 - produire un écrit sur « le modèle de... »
 - donner un avis personnel sur un texte lu ou entendu ;
 - produire de manière individuelle sur un thème donné, à partir d'une consigne.»
- (Programme de français de 5^{ème} AP, 2011 :82)

La compétence de fin d'année étant de « produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication» (ibid. p. 87). Elle est subdivisée dans le programme de français en quatre composantes. Chaque composante est traduite sous forme d'objectifs d'apprentissage à atteindre par le biais de la réalisation d'une série d'activités. Toutes ces données sont exposées dans le tableau tracé ci-après extrait du programme de français (ibid. P. 87-88):

¹⁰La notion de l'écrit englobe dans le programme les deux activités de lecture et d'écriture (Robert, 2002).

La composante de la compétence	Objectifs d'apprentissage	Activités
Produire des énoncés pour les insérer dans un cadre textuel donné	<ul style="list-style-type: none"> -Mobiliser des éléments linguistiques pertinents pour compléter ou ordonner un texte. -Orthographier correctement les mots utilisés (orthographe d'usage) -Respecter les marques orthographiques (orthographe grammaticale) -Utiliser les signes orthographiques à bon escient. 	<ul style="list-style-type: none"> -Compléter un texte lacunaire -Ponctuation d'un texte. -Choix de connecteurs dans une liste pour les placer dans un texte donné. -Reconstitution de textes à partir de paragraphes donnés dans le désordre (un texte puzzle) -Ecriture de phrases sous la dictée pour les insérer dans un texte. -Titrage d'un texte. -Rédaction des titres et sous-titre dans un texte documentaire.
Produire un texte en fonction d'une situation de communication	<ul style="list-style-type: none"> -Respecter une consigne d'écriture. -Organiser les informations pour assurer la cohésion d'un texte. -Utiliser des ressources linguistiques en fonction du texte à produire et du thème. -Utiliser des ressources documentaires (textes écrits, documents divers) pour produire. -Faire un choix d'actes de parole pour communiquer. -Utiliser différentes variantes d'un même acte de parole (en fonction du contexte et du statut des personnages). 	<ul style="list-style-type: none"> -Formulation de phrase en fonction d'un destinataire. -Enrichissement de phrases (compléter une énumération, prolonger une phrase,) -Production d'un texte sur « le modèle de » -Production collective d'une suite ou d'une histoire lue. -Résumé guidé d'un texte lu. -Production de légendes pour un support imagé. -Rédaction collective de contenus de bulles pour une B.D. -Rédaction d'un questionnaire d'interview. -Rédaction de réponse à un questionnaire. -Production d'un dialogue sur un thème donné. -Production d'une fiche de lecture : titre, nom d'auteur, résumé du texte lu en 20 mots. -Rédaction d'un texte d'une trentaine de mots.
Assurer la présentation d'un écrit	<ul style="list-style-type: none"> -Réaliser une mise en page en fonction du genre d'écrit à produire -Ecrire de manière lisible et soignée. Utiliser des ressources typographiques. -Combiner le texte et l'image pour assurer la complémentarité de l'information. 	<ul style="list-style-type: none"> -Copie d'un énoncé (titre d'un texte, paragraphe, partie de texte). -Choix de la forme d'écriture pour finaliser un document. -Combinaison de textes et de supports iconiques. -Utilisation d'une grille d'écriture pour assurer la présentation d'un document
Utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite	<ul style="list-style-type: none"> -Réécrire son texte à partir de brouillon -Réécrire en fonction des observations de l'enseignant. -Exercer sa vigilance orthographique à partir d'une grille de réécriture et de relecture. -Réviser un texte produit en tenant compte d'une grille d'évaluation critériée. -Utiliser des ressources documentaires (un lexique, le dictionnaire, un répertoire de mots, des tables de conjugaison..) pour améliorer sa production. 	<ul style="list-style-type: none"> -Réécriture d'un texte produit individuellement à partir d'une grille d'évaluation. -Réécriture d'un texte produit pour l'améliorer au plan de la langue. -Réécriture d'un texte produit pour enrichir le vocabulaire à partir d'un lexique. -Réécriture d'un texte produit par un camarade à l'aide d'un dictionnaire. -Réécriture d'un texte produit collectivement à l'aide des observations de l'enseignant. -Amélioration d'un texte obtenu sous la dictée à l'aide de ressources diverses.

Tableau 2 : Écrit/ expression (écrire) Programme de français de la 5^{ème} année primaire (2011 : 87-88)

La première composante figurant dans le tableau ci-dessus est « *Produire des énoncés pour les insérer dans un cadre textuel donné* » (ibid.). Elle constitue une entrée qui s'appuie sur le réinvestissement des acquis des années précédentes, notamment ceux développés en 4^{ème} AP. L'élève approfondit et consolide ses apprentissages en s'exerçant à compléter des textes tels que les dialogues et les contes (Manuel de français, 2017-2018). Les ressources linguistiques apprises lors des séances consacrées à cette vocation, c'est-à-

dire les cours de grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison, sont à exploiter au moment de la production de texte en vue d'assurer « *au texte et à la phrase cohésion et cohérence* » (Programme, 2011 :92). Les apprentissages linguistiques sont enseignés explicitement. L'élève doit être capable d'utiliser les faits de langue en reconnaissant leur classe et fonction grammaticale.

En grammaire, les contenus d'apprentissage se construisent sur le plan du textuel, puis sur le plan phrastique (ibid. p. 92). Au niveau textuel, les notions étudiées s'articulent autour des articulateurs, de substituts, la ponctuation et les réseaux de signification. Il s'agit des notions donnant au texte sa cohérence, assurant son unité et permettant la construction du sens.

En effet, apprendre les règles de grammaire, réciter le tableau de conjugaison par cœur constituent une ressource incontournable à exploiter pour la réalisation des tâches, mais ce savoir ne signifie pas que l'élève dispose de compétences linguistiques, capable de les employer de manière appropriée dans sa rédaction. Dans cette même logique, Pescheux explique que « *la connaissance linguistique n'est pas connaissance des règles mais capacité de les appliquer* » (2007 :163). Donc l'objectif n'est pas d'apprendre les règles, mais de savoir les utiliser et les réinvestir dans les activités langagières orales ou écrites selon les besoins du contexte et de la situation de communication. Ainsi, le programme de français de 5^{ème} AP détaille le contenu réservé à cet effet en mettant l'accent sur les notions suivantes: articulateurs, substituts, ponctuation et les réseaux de signification (les outils linguistiques donnant au texte sa cohésion tels que le temps employé, le lexique et la numérotation dans le texte (Programme de français 5^{ème} AP, 2011: 93).

Sur le plan de la phrase, les notions étudiées portent sur des outils linguistiques liés à la manipulation de la phrase simple; à l'analyse de sa structure élémentaire (unité linguistique et sémantique); à la classification des mots selon leur nature ; à la relation syntaxique qui les unit (ibid. p 94-95). Par conséquent, « *l'enseignement de la Grammaire (grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison) a pour but de permettre la compréhension des textes entendus ou lus, ainsi que d'améliorer l'expression orale et écrite. En prenant conscience du fonctionnement de la langue, l'élève est capable d'intégrer les notions étudiées dans des situations de communication* » (ibid. p. 99)

En ce qui concerne la deuxième composante « *produire un texte en fonction d'une situation de communication* » (ibid.), elle est exercée en réponse à une consigne d'écriture.

Les macro-actes de parole abordés dans le programme de français au cycle primaire sont : raconter, décrire expliquer et argumenter. Ils sont mis en œuvre à travers la production de textes qui décrivent. La description porte sur des personnes, des animaux, des choses et des actions. L'élève doit aussi raconter des faits, transmettre des informations et donner son point de vue dans des situations de communication (ibid. p. 89).

Aussi, plusieurs processus et stratégies doivent être mobilisés en production écrite. Le respect de la consigne d'écriture nécessite une analyse préalable, en vue de déterminer l'acte de paroles répondant à la situation d'écriture et d'identifier les caractéristiques du texte demandé. La recherche documentaire et l'organisation des informations entraînent l'élève à déclencher ses activités cognitives en relation avec le sous-processus de planification. La formulation des idées retenues doit s'effectuer en assurant la cohésion du texte en utilisant les ressources linguistiques nécessaires. Ce processus est soutenu par la troisième composante traitant de « *la présentation d'un écrit* ». Elle exige la prise en compte de l'écriture soignée selon les normes d'écriture en respectant la mise en page (alinéa, espace entre les mots, saut des lignes) et l'ensemble des éléments qui assurent au texte sa lisibilité, et ce, dans le but de faciliter sa lecture.

Quant à la quatrième composante « *utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite* » (ibid. p. 88), elle se développe lors de la Réécriture du texte. L'élève devrait être entraîné à utiliser les différents procédés de révision tels que la suppression, l'ajout, le déplacement et le remplacement, en vue d'améliorer son texte. Plusieurs essais sont possibles. Il arrive que la production écrite s'étale jusqu'à un 3^{ème} essai si nécessaire. Ainsi, des outils d'aide mis en place à cet effet, correspondant aux annotations des enseignants, à la grille d'évaluation critériée¹¹ et d'autres ressources telles que les dictionnaires, les affiches, le répertoire de mots, etc. En effet, la consultation du dictionnaire, par les élèves eux-mêmes, provoquerait la mémorisation des significations des mots, et contribuerait à l'amélioration de leur compétence à orthographier correctement les mots (Hulstijn, 1994). Aussi, ces pratiques favoriseraient le sentiment d'engagement et d'autonomie dans la réalisation des tâches. De surcroît, le programme insiste sur le fait d'impliquer les élèves dans la production et la correction collective d'une même production écrite

¹¹Roegiers (2010) explique que « *dans l'optique d'une évaluation critériée, évaluer, c'est rechercher les signes qui permettent d'affirmer qu'un critère est maîtrisé* ».

Nous soulignons que les quatre composantes susmentionnées sont opérationnalisées graduellement durant toute l'année scolaire au moment des différentes activités d'écriture. Elles se combinent et concourent au développement de la compétence scripturale chez l'élève. Conformément au programme de 5^{ème} AP, au moment des apprentissages, l'élève est mis dans une situation complexe dans le but d'évaluer ses acquis. Ces moments de production lui permettent de mobiliser ses savoirs et ses savoirs-faire qui peuvent se traduire en connaissances linguistiques et habilités procédurales contribuant à la résolution du problème. Bain et Schneuwly précisent que l'objectif ultime de l'enseignement du français est « *d'enseigner une série de techniques, de moyens, de savoir-faire permettant d'écrire des textes, et éventuellement de montrer les processus d'élaboration et de recherche des contenus* » (1987 :17). Il s'agit d'un objectif opérationnalisé par le biais des situations d'intégration (Programme de français de 5^{ème} AP, 2011).

En somme, les contenus proposés sont tous mis au service de la réalisation de l'activité d'écriture. Il est attendu de l'élève d'être capable de produire plusieurs types de textes (narratif, descriptif, documentaire et prescriptif), répondant à des consignes d'écriture. Il devrait en effet tenir compte de leurs caractéristiques, de la présentation, du vocabulaire adéquat, de la syntaxe et de l'orthographe appropriée. Tous ces aspects exigent de mobiliser des connaissances et des compétences spécifiques à l'écrit (Alamargot & Chanquoy, 2004), et d'effectuer des choix intelligibles en fonction de la situation de la communication, et ce, dans le but de donner sens à son texte. En revanche, ces tâches ne sont pas simples, elles demandent une longue durée d'apprentissage en mettant l'élève face à des exercices d'écriture variés et réguliers comme le stipule le programme de français au cycle primaire (2011 :180).

4 Les catégories d'activités d'écriture

En contexte scolaire, la pratique la langue est installée en classe à travers la réalisation des activités orales et écrites. Cependant, nous ne penchons, dans le cadre de cette étude, que sur les activités d'écriture visant à développer chez les élèves de 5^{ème} AP des compétences en écriture, notamment, celles liées à la production de texte écrit.

A l'école primaire, les activités d'écriture s'introduisent à partir de la première année de français. Elles sont réservées, dans un premier temps, à « *la maîtrise du système graphique du français* » (Guide du Manuel de français 3^{ème} AP, 2012: 19). Elles

concernent l'entraînement au tracé de la lettre, puis à la copie des mots, des phrases et de textes. Ainsi, la maîtrise et l'automatisme du geste graphique permet le passage à la production écrite.

Britton (1975) cité par Ménard (1990) a proposé trois typologies d'activités d'écriture à savoir *l'écriture expressive, transactionnelle, poétique*.

En ce qui concerne l'écriture expressive Ménard la présente comme « *toute écriture personnelle et informelle, utilisée pour réfléchir, explorer ou s'exprimer. Cette écriture se retrouve, par exemple, dans le journal de bord, le journal personnel ou le brouillon exploratoire.* » (1990 : 43)

D'après cette définition, l'écriture expressive est non guidée. Elle peut être utilisée en classe et en dehors de la classe. Elle sert à amener l'élève à s'exprimer librement et à mener une réflexion, sans pour autant lui imposer des contraintes liées l'activité d'écriture.

Quant à l'écriture transactionnelle, elle met en œuvre des actes de paroles exigés par la situation de communication et déterminés par l'enseignant. Elle implique les écrits de type fonctionnel (Hyland, 2003). Aussi, les normes relatives à l'usage approprié de la langue sont considérées par le scripteur. Ménard explique que cette écriture sert à « *communiquer avec les autres dans le but, par exemple, de persuader ou de transmettre des informations. Elle tient compte des règles de grammaire et d'orthographe. Faire un rapport ou un résumé formel, répondre à des questions ouvertes ou réaliser un travail de session sont des exemples d'écriture transactionnelle.* » (ibid.). Donc, sur le plan cognitif, l'écriture transactionnelle nécessite de traiter de texte à écrire de manière plus pensée. En comparaison avec l'écriture expressive, l'organisation de l'écrit produit doit respecter les caractéristiques spécifiques à la structure du texte ciblée.

Pour ce qui est de l'écriture poétique, celle-ci n'est pas régie par les normes conventionnelles de la langue. Elle est plus créative, appelant l'élève à exercer son imagination pour la pratique de la production écrite. L'auteure la définit ainsi : « *L'écriture poétique est imaginative et non conventionnelle. Elle est à l'origine, par exemple, des écrits fictifs, de la poésie ou du théâtre.* » (ibid. p. 43)

La même auteure mentionne également un autre type évoqué par Applebee (1981) cité par Ménard, il s'agit de « *l'écriture mécanique* ». Cette catégorie d'écriture « *ne demande pas de composition (ou un strict minimum) et n'oblige pas à une organisation cohérente du contenu* » (ibid.).

Par ailleurs, le programme de français appelle à diversifier les activités d'écriture, en laissant à l'enseignant la liberté du choix des activités et des démarches à mettre en place (Guide Pédagogique du manuel de français 5^{ème} AP, 2012: 32) en fonction des besoins des élèves. Néanmoins, ce même document explique que les activités dédiées à l'écriture se présentent dans le manuel suivant une organisation allant de « *la simple complétion d'un texte lacunaire à la rédaction d'un texte de 30 mots, en passant par la production d'une phrase, la rédaction "sur le modèle de", une production collective...* » (ibid. p.70). Le guide évoque la modalité d'écriture, mais ne précise pas la nature de l'activité. Alors que le Document d'accompagnement (2011) suggère d'amener les jeunes élèves à travailler la compréhension et la production du texte poétique. Il est préconisé de faire écrire les élèves au goût de leur fantaisie et leur imagination (ibid. p182).

4.1 La consigne d'écriture

Une consigne représente, dans le programme de 5^{ème} AP, « *l'énoncé oral ou écrit par lequel l'enseignant invite l'élève à exécuter une tâche* » (2011: 124). C'est la voie à suivre conduisant ainsi aux apprentissages. Dès lors, la consigne apparaît comme élément déterminant précisant ainsi le type d'activité à réaliser qu'elle soit orale ou écrite.

Pour Mettoudi et Yaïche (1996), cités par Benamar et Beldjoudi, cette notion de consigne désigne :

« une courte phrase, synthétique, rédigée par l'enseignant ou par le concepteur du manuel, du cahier d'exercices, du fichier, dans le second cas, le rédacteur s'adresse à un élève virtuel dont il s'est fait une représentation : elle correspond à l'image d'un élève moyen, sans trait de personnalité saillant, régulier dans son travail et capable de toute évidence de comprendre n'importe quelle consigne » (2016: 22)

En classe, c'est généralement l'enseignant qui donne cette instruction aux élèves, elle est énoncée verbalement ou bien portée au tableau et formulée en fonction de l'objectif de son cours, dans une langue facile à comprendre pour l'ensemble des élèves. Ces derniers trouvent également des consignes qui orientent leur travail dans les différents documents d'apprentissage tels que le manuel scolaire et les cahiers d'activités.

Zakhartchouk (1999 :18), cité par Benamar et Beldjoudi, définit la consigne scolaire comme « *Toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.)* » (2016 :119) qui devrait être explicite. L'auteur évoque l'expression de données implicites que l'enseignant pourrait intégrer dans l'énoncé

formulé. Cependant, nous rejoignons l'idée de Tardif (1997) qui propose qu'elle soit claire, bien déterminée et détaillée, notamment pour des élèves débutants.

Pour Zerbato-Poudou, « *la consigne est le premier volet destiné à définir la tâche (...). Elle est porteuse d'informations permettant au sujet de se présenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisations* » (2001 :120). C'est à partir des données fournies que l'élève puisse construire une idée sur la tâche demandée. L'ensemble de ces éléments lui permettent de préciser le but de l'activité et ce qui est attendu de lui. Ils l'aident à établir la planification correspondant aux objectifs définis. Le programme de 5^{ème} AP a également mentionné trois éléments que la consigne doit contenir. Cette dernière comporte « *les renseignements (matériel à employer et informations sur ce qu'on donne), la tâche à exécuter (dans certain ordre et en fonction de ce que l'on doit obtenir) et le type de produit attendu (un tableau, un texte, etc.)* » (2011:124). Ce sont les critères auxquels l'enseignant se réfère pour formuler des consignes d'apprentissage appropriées et compréhensibles par les jeunes élèves.

Il ressort des définitions citées ci-dessus que la consigne d'apprentissage revêt un caractère « déclencheur de la tâche ». Elle suscite l'intérêt de l'élève et l'intègre dans l'action, dans le contexte de production authentique au travers les directives et les instructions. Elle doit être clairement formulée, sans ambiguïté, contenant tous les éléments nécessaires pour accomplir la tâche assignée. La formulation adéquate de celle-ci contribuerait dans une grande mesure à la réalisation de la tâche de rédaction.

En ce qui concerne la consigne d'écriture, Marquillo (1993) cité par Hidden, (2013 :122) souligne qu'elle doit comporter deux constituants indispensables à savoir :

- *Des éléments informations* qui déterminent la thématique et le contenu du sujet à traiter (par exemple, à partir d'un tableau, d'une image ou d'un texte déjà lu sur tel sujet). Le support accompagnant le texte favoriserait la pratique de l'activité.
- *L'injonction à écrire* ou la tâche d'écriture proprement dite, introduite par un verbe indiquant l'acte de langage exigé et le type de texte à écrire.

Hidden (2013) propose de rajouter à ces éléments d'autres informations qui sont :

- Le nombre de mots qui composent le texte (30 mots environ pour les élèves de 5^{ème} AP, environ six phrases à produire).

- La durée de la rédaction : les élèves, à ce niveau, disposent de 45 minutes réservées à la production écrite.
- Les objectifs d'évaluation.
- Les outils d'aide à la rédaction à proposer sous forme de: dictionnaire, affiches, texte du manuel, des tables de conjugaison. Tout type de document qui fournit des informations sur le sujet à traiter, notamment, lorsque ce dernier est inconnu pour les élèves.

En s'inscrivant dans l'approche communicative, le programme de français adopte une démarche pédagogique recommandant d'entraîner les élèves débutants à produire des écrits exigés par une situation de communication, car *« apprendre/ enseigner l'écrit, c'est apprendre à communiquer par et avec l'écrit »* Moirand (1979 :9). En effet, mettre le jeune élève dans les conditions d'une situation d'écriture contextualisée contribue à le sensibiliser à considérer plusieurs paramètres, tels que adapter son message en fonction de son destinataire et de l'intention de communication. Pour l'auteure, une série de questions précèdent la production écrite, il s'agit de répondre à : *Quel est le « je » qui écris ?, Où ? Quand ?, Qui est le « tu/ vous » à qui le « je » écris?, Pourquoi je écris ?* (ibid.). Cette série de questions constitue les moyens d'analyse de la consigne d'écriture. En effet, c'est cette opération, étape indispensable, notamment en contexte scolaire, qui permet à l'élève de dégager les éléments orientant la pratique de l'activité.

Conclusion

Nous avons abordé dans ce chapitre la démarche pédagogique préconisée dans le programme de français au cycle primaire. Elle est fondée sur les principes théoriques du cognitivisme et socio- cognitivisme, recommandant de faire participer l'élève à l'élaboration de ses apprentissages, en le mettant dans des situations visant à apprendre de manière significative, et qui l'entraînent à réinvestir ses acquis pour la réaliser ses activités. Nous avons mis l'accent sur les précisions données par le programme de français quant aux objectifs pédagogiques définis pour développer chez les élèves des compétences en écriture. Nous avons aussi présenté la progression de l'enseignement de la production écrite de la 3^{ème} à la 5^{ème} AP. En effet, cette activité est prévue au terme de la séquence didactique, et proposée sous forme d'une situation d'intégration à l'issue des projets afin d'évaluer son acquisition. Elle s'exerce en classe, selon le programme de français, par le biais d'activités d'écriture variantes allant de la plus simple activité qu'est la copie à la plus complexe, à savoir la production de textes. Néanmoins, les directives prescrites dans

le programme de français doivent être prises en compte par les enseignants, et introduites dans les matériels didactiques destinés aux élèves.

Chapitre3: Enseigner la production écrite en langue étrangère

Dans le cadre de ce chapitre, nous allons nous pencher sur quelques approches d'enseignement possibles de la production écrite en langue étrangère. Nous abordons ensuite la relation existant entre la lecture et l'écriture étant donné que les deux activités s'inscrivent dans un cadre qui demande de manipuler et de mettre en lumière le même objet qu'est le texte. Nous évoquons également la notion de cohérence textuelle, critère fondamental en production écrite, qui conditionne la construction adéquate du texte.

La production écrite, comme objet d'enseignement et d'apprentissage, implique selon Gagnon (2006 :2) l'interaction de plusieurs facteurs. L'auteur évoque le facteur sujet-scripteur en relation avec les savoirs et les savoir-faire qu'il utilise pour pratiquer l'écriture. Il relève aussi le facteur enseignant et son rôle dans la concrétisation de cet exercice. L'auteur précise qu'«*il revient donc à l'enseignant d'amener ses élèves à développer les outils langagiers nécessaires à la maîtrise de l'écriture, et de la plus ou moins grande efficacité de son travail dépendra la qualité de l'apprentissage des différents genres de textes*» (ibid.). En contexte scolaire, le rôle de l'enseignant est de faciliter l'apprentissage. Il intervient en classe par le biais des techniques, outils dans le but d'accompagner et de guider l'élève dans la construction de ses apprentissages. A cet effet, nous exposons dans la section suivante des démarches d'enseignement de l'activité de production écrite que l'enseignant pourrait exploiter en classe selon les objectifs définis.

1 Les approches d'enseignement de la production écrite

Dans son ouvrage «*Second language writing*», Hyland (2003) nous fait découvrir plusieurs *approches d'enseignement de la production écrite* en anglais langue étrangère, auxquelles les enseignants font appel en classe pour amener les élèves à produire des textes. Celles-ci peuvent être transposées pour enseigner d'autres langues étrangères telles que le français (Hidden, 2013). L'auteur précise que dans leurs pratiques de classe, les enseignants ne suivent pas une seule démarche d'enseignement, mais ils peuvent en combiner plusieurs selon les objectifs et selon les besoins des élèves. Six approches sont citées par l'auteur: linguistique, fonctionnelle, créative et expressive, rédactionnelle, thématique, et l'approche par genre (ibid.).

1.1 L'approche linguistique

Selon la présente perspective, l'écriture est conçue comme un apprentissage linguistique. Elle est bâtie sur le principe d'imitation et de manipulation des règles de fonctionnement de la langue. Hidden (2013) la décrit comme étant une *extension des*

activités grammaticales, car les connaissances linguistiques représentent d'emblée l'élément facteur permettant de produire un écrit en langue étrangère. Au vu des limites linguistiques qui proviennent du manque du lexique et des connaissances relatives aux conventions de la langue cible, l'enseignant se penche vers cette approche pour faciliter l'écriture pour l'élève. Donc la production écrite est inscrite dans le cadre de la continuité de l'étude de la norme grammaticale de la langue. L'accent est principalement centré sur la maîtrise de la structure de la phrase, de tous les faits de langue qui lui assurent sa cohésion grammaticale, ainsi que sa cohérence sémantique, et ce dans le but d'aboutir à la construction textuelle.

Le contrôle de la manipulation de la langue se réalise à travers la réussite des exercices dits structuraux qui consistent à imiter ou transformer les modèles proposés par l'enseignant. Notons que cette approche est issue de l'union des principes de la linguistique structurale et les théories comportementales d'apprentissage de l'enseignement de la langue seconde (ibid.).

Selon Hidden (2013), l'approche linguistique comporte quatre étapes:

- La familiarisation : de manière globale, l'étude des points de langue s'effectue à travers un texte contenant les notions en question.
- L'écriture contrôlée : les élèves s'entraînent en faisant des exercices portant sur les points abordés. Plusieurs types d'exercices sont mis en jeu tels les exercices de substitution ou à trous.
- L'écriture guidée : les élèves sont amenés à imiter les phrases, puis le texte modèle.
- L'écriture libre : les élèves réemploient les modèles étudiés dans des écrits plus libres tels que la lettre et l'essai.

Conformément aux objectifs à atteindre à l'issue de la 5^{ème} AP introduits dans le programme de 5^{ème} AP, ces types d'exercices suggérés dans l'approche linguistique sont partie du programme de cette classe. L'élève doit être capable de « *produire un écrit sur le modèle de..* » (Programme, 2011 :82). Donc, le contrôle de l'écriture s'effectue à travers l'imitation d'une structure fixe. Ces types d'exercices permettent en effet d'éviter les erreurs, mais enferment l'élève dans un contexte très restreint qui réduit le nombre de réponses possibles et la créativité (ibid.).

1.2 L'approche fonctionnelle

Hyland (2003) souligne que l'approche fonctionnelle développe un enseignement basé sur les fonctions de communication que l'élève emploie en vue de rédiger le type de texte qui répond à l'intention d'écriture ciblée ou demandée.

Inspirée du modèle fondé sur les connaissances linguistiques indispensables à la production écrite, cette approche d'enseignement traite les structures phrastiques et amène l'élève à développer des paragraphes (remettre dans l'ordre un paragraphe, rédiger un paragraphe à partir des informations données). Les textes sont pris en compte, mais en appliquant un modèle d'écrit bien déterminé tel que la dissertation qui se compose de l'introduction, du développement et de la conclusion (Hyland, 2003 ; Hidden, 2013).

L'approche fonctionnelle consiste à former l'élève aux normes de l'écrit académique qui sont pratiqués en contexte scolaire et universitaire. Il s'entraîne à la rédaction de mémoire de recherche et à produire les différents types de textes : narratif, prescriptif...etc. qu'il rencontre incessamment en classe en lecture et en écriture, et qui sont utiles pour la continuité des apprentissages.

1.3 L'approche créative et expressive

En adoptant l'approche créative et expressive, l'orientation de l'enseignement est centrée sur le scripteur. Elle consiste à amener l'élève à s'exprimer spontanément dans ses écrits en ayant recours à son vécu personnel et à ses sentiments. Pour exemplifier, Hyland (2003) cite la consigne suivante, traduite en français:

« Dans son article, Green dit que Bob Love a été sauvé par des personnes attentionnées qui se sont bien occupées de lui et qui l'ont aidé à trouver le traitement adéquat. Avez- vous vous aussi bénéficié de la bonté d'autrui dans votre vie ou connaissez- vous des personnes qui ont fait cette expérience ? Racontez comment cela s'est passé : qui étaient les personnes attentionnées et comment elles ont montré leur bonté vis- à- vis de vous ou d'une personne que vous connaissez »
(Consigne traduite par Hidden, 2013 :83)

La situation d'écriture présentée ci-dessus représente le texte permettant de déclencher l'écriture. L'élève s'appuie sur les données pour planifier et orienter sa production, mais le contenu à élaborer sera conçu à partir de ses propres expériences et sa propre perception. L'auteur explique qu'au moment de la production écrite, l'élève manifeste librement ses pensées, et donne son opinion sur le sujet traité sans qu'il soit guidé par les réponses de l'enseignant ou même par des modèles d'écrits à suivre (Hyland, 2003).

L'écriture est alors pensée comme un acte créatif qui s'apprend, mais qui ne s'enseigne pas (Hidden, 2013). L'enseignant veille à créer une atmosphère ambiante et positive en mettant l'élève dans les conditions favorisant la stimulation de ses idées et de ses représentations, et ce, dans le but de motiver sa créativité. Par conséquent, la prise en compte du contexte d'écriture tel que le lieu et le temps à choisir pour la rédaction (Deschênes, 1988) demeure utile dans cette approche. Aussi, l'enseignant n'est pas censé accorder à l'aspect formel de la langue une grande importance comme dans les situations d'écriture ordinaire. Cependant, ce sont plutôt les idées exprimées dans le texte écrit qui importent le plus.

Néanmoins, en dépit de son aspect valorisant de la créativité de l'élève et de la liberté d'expression écrite, l'approche créative et expressive ne convient pas à tous les élèves (Hidden, 2013). Certains peuvent rencontrer des difficultés à produire certains types de textes. Selon l'auteur, elle n'est pas facile à appliquer dans cultures éducatives où les élèves ne sont pas familiarisés à l'expression libre et inconditionnée de leurs sentiments.

1.4 L'approche rédactionnelle

Comme son nom l'indique, il s'agit d'une approche focalisée principalement sur le processus d'écriture. Ce sont les trois grandes composantes (planification, mise en texte, révision) intervenant lors de l'acte d'écrire, issues des travaux de Hayes et Flower (1980), qui sont particulièrement travaillées dans cette démarche d'enseignement de la production écrite en langue étrangère (Hidden, 2013). Selon Hyland (2003 :10), cette approche interpelle les acteurs de la situation didactique à savoir l'élève et l'enseignant. Ils travaillent en interaction continue.

Hyland (2003) explique que rôle de l'enseignant est d'amener ses élèves à réfléchir sur le fonctionnement et l'utilisation effective des opérations cognitives. La démarche favorise la mise en œuvre des stratégies métacognitives (Cyr, 1998). L'enseignant intervient au fur et à mesure lors de chacune de ces étapes d'écriture. Il incite les élèves à planifier, à écrire, à relire et à réécrire les textes produits. Tandis que le rôle des élèves consiste à lui remettre constamment des textes écrits, qui peuvent être à nouveau revus, évalués et révisés.

Hyland (2003) a conçu une représentation du déroulement de l'écriture suivant l'approche rédactionnelle. L'auteur résume les différentes les étapes de production mises en œuvre pour enseigner/apprendre l'activité de production écrite. A le schéma présenté ci-après,

l'auteur indique les moments des interventions pédagogiques pour l'orientation et le réajustement des stratégies des élèves, à commencer par la sélection du sujet de la rédaction jusqu'à la publication du produit fini. Il évoque au terme du schéma la nécessité de programmer des activités de remédiations pour combler les lacunes des élèves.

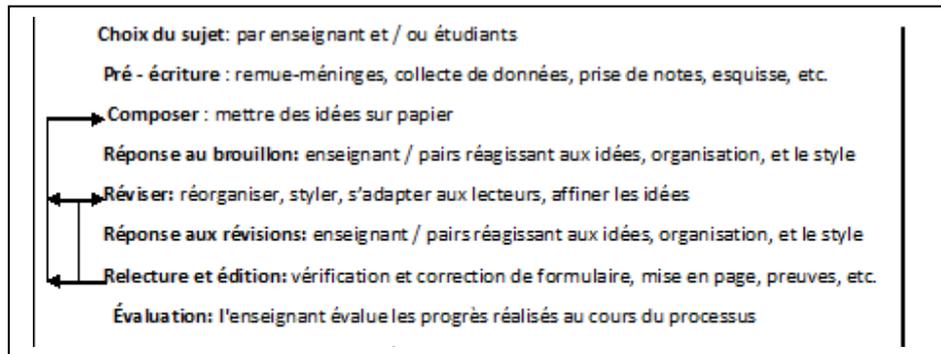


Figure 2:Le modèle de processus d'instruction d'écriture (traduit) (Hyland 2003 :11)

A travers les flèches à deux pointes et les traits qui les relient intégrés dans le schéma, l'auteur cherche à démontrer les liens associant les opérations d'écriture, pour expliquer qu'elles ne se produisent pas dans l'ordre formel. Elles sont récursives, interactives et potentiellement simultanées (Hidden, 2013). Le modèle présenté par Hyland explique en partie la difficulté de l'acte d'écrire. L'auteur précise que ce dispositif d'enseignement demeure si important, mais insuffisant, car les élèves sont moins orientés vers l'aspect structurel de la langue et l'enseignement du fonctionnement textuel qui est indispensable à la production de texte.

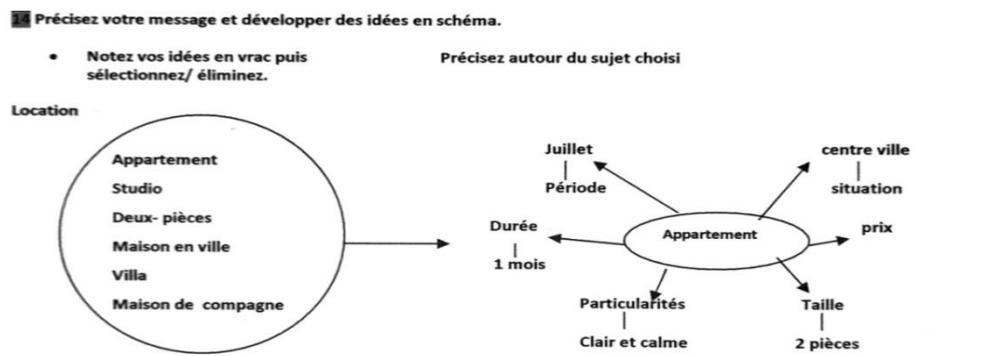
1.5 L'approche thématique

L'approche dite thématique convient à un élève qui ne possède pas le lexique adéquat pour écrire en langue étrangère. Elle permet à l'élève de se doter des informations nécessaires sur le sujet de la rédaction (ibid.).

Plusieurs démarches sont à adopter afin de faciliter la recherche et l'organisation d'idées. Hyland cite à titre d'exemple : la carte heuristique et le remue- méninges (ibid.).

Le remue- méninges est une technique utilisée dans le but de générer le plus grand nombre d'idées possibles. Elle se fait en groupe, entre camarades de classe. Ils communiquent leurs connaissances et suggestions sur le sujet. Une pratique qui participe à l'enrichissement de leurs informations ou même à la correction de leurs représentations.

L'autre outil pédagogique dit carte heuristique, appelé aussi carte mentale, pourrait également être exploité en production écrite, suivant les deux modalités de travail : en groupe ou individuellement. La carte mentale est définie par Claude (2009 :120) comme « un diagramme qui est élaboré pour présenter des idées, des tâches ou d'autres concepts ayant un lien avec un mot-clé ou idée centrale et qui se trouvent radicalement au tour de celui ou de celle-ci. ». Il s'agit d'un outil qui aide à structurer les idées, à en établir le lien et à planifier le texte à produire. Elle permet d'explorer le vocabulaire relatif au sujet traité et d'apprendre de nouveaux mots. Hidden (2013) donne un exemple de la démarche proposée dans le manuel de C. Mesana-Allais (2002), présentant une carte mentale, utilisée dans le but de fournir aux élèves une aide concernant la recherche d'idées à réaliser avant de procéder à l'écriture d'un courrier à un agent immobilier demandant une réservation de loyer pour les vacances :



- Exemple de carte mentale conçue pour production écrite extraite de l'ouvrage de Hidden (2013 :85)

L'exercice présenté ci-dessus présente un exemple d'enseignement de la production écrite à travers l'usage de la technique de schématisation. Le support suggère à l'élève plusieurs catégories de locations, ainsi qu'un exemple de carte mentale comprenant les éléments à intégrer dans la lettre en relation avec le sujet de la rédaction. Autrement dit, le thème et les sous-thèmes que doit contenir le texte sont fournis dans le corps de l'activité. Il s'agit d'un modèle de plan à utiliser et à suivre pour élaborer un texte.

Dans cette même approche, l'enseignant pourrait aussi avoir recours à la recherche documentaire que l'élève réalise seul ou avec ses pairs. Dans ce sens, il est amené à lire des textes sur le thème, et à consulter des ouvrages (Hidden, 2013). En effet, la corrélation lecture- écriture est largement soutenue dans cette démarche, car en plus des connaissances que la lecture fournit à l'élève, ce dernier doit les réinvestir dans ses écrits. La démarche

suivie lui permet de découvrir et de dégager les caractéristiques du texte qu'il aura à produire. En revanche, cette approche n'est pas adoptée seule en classe, mais elle est combinée avec les autres dispositifs : linguistique, fonctionnel, rédactionnel.

1.6 L'approche par genre

L'approche par genre consiste à enseigner aux élèves les caractéristiques des différents genres de textes (Hyland, 2003). Dolz & Gagnon soulignent que « *cette notion de genre s'avère centrale pour la construction de capacités langagières des apprenants.*» (2008:187).

Hidden (2013) explique qu'en situation scolaire ou extrascolaire, l'acte d'écrire n'est pas injustifié. Il émane du besoin de s'exprimer. Il possède en parallèle un caractère social que l'élève devrait considérer dans son écrit. Il écrit pour un destinataire dans le but de lui communiquer un message. Ce dernier doit être bien structuré et cohérent pour faciliter la compréhension pour le récepteur et répondre ses attentes. Par conséquent, l'élève devrait posséder des moyens linguistiques pour soutenir l'activité de production de plusieurs genres de textes, variant en fonction des enjeux particuliers de l'écriture et des caractéristiques qui régissent leur fonctionnement, d'où la notion de typologie textuelle (Hyland, 2003; Hidden, 2013).

Cette démarche figure dans les programmes de langues et dans les manuels scolaires (Schneider, 2010), car elle semble, selon Dolz & Gagnon (2008), bien appropriée à l'enseignement de la production écrite. Elle possède plusieurs avantages et permet d'orienter l'activité d'écriture. Cependant, elle n'en demeure pas sans inconvénients, car selon Beacco, elle « *se fait écho de nombre critiques qui voient cette approche une forme trop prescriptive d'enseignement et qui la considèrent comme un dispositif qui va à l'encontre de la créativité naturelle des apprenants*» (2013 :195). Hyland (2003), quant à lui, souligne qu'il faut éviter de limiter l'élève à cette modélisation en production écrite. L'auteur préconise de recourir à la combinaison de plusieurs approches d'enseignement.

Dans cette même optique, Beacco (2007) a également proposé une démarche d'enseignement de la production écrite, visant à mettre en relation les processus lire-écrire.

1.7 La démarche de la production sur modèle

La *production sur modèle* se base sur le principe d'imitation (Beacco, 2007). Elle est utilisée au début des apprentissages de la production écrite (ibid.). L'auteur la subdivise

en deux étapes. La première consiste en l'« *Exposition au modèle de texte* ». L'auteur souligne l'importance de faire une étude de textes appartenant au même genre ciblé afin de dégager les caractéristiques à imiter. Dans cette même lignée, Peytard & Moirand abordant le sujet du modèle textuel, précisent qu'en langue étrangère, « *il serait vain d'essayer de produire des textes avant d'en avoir donné à lire dans la langue qu'on apprend, parce que l'exercice implique une appropriation préalable des modèles textuels étrangers* » (1992 :51). L'idée de ces auteurs s'inscrit dans la pédagogie de « la lecture- écriture ».

Quant à la seconde étape de cette démarche, elle concerne « *l'entraînement systématisé à la rédaction d'un texte correspondant au modèle* » (Hidden, 2013 :87), elle met l'accent sur le respect des caractéristiques déterminées conformément aux particularités du texte à produire (ibid.). Donc, les activités d'écriture mises en place contribuent à donner à l'élève l'occasion de produire des textes du même genre. L'auteure explique qu'en plus d'initier les élèves à la rédaction de genres de textes en L2, cette approche les sensibilise à la pluralité des traditions d'écriture selon les cultures. Pendant la phase *d'exposition au modèle*, l'enseignant les incite à contraster les caractéristiques du nouveau genre étudié avec celles auxquelles ils ont été déjà initiés. Cette comparaison leur permet de distinguer les différences ou les similitudes entre les genres de textes. La démarche s'appuie sur les structures des textes et les indices linguistiques.

En ce qui concerne la préparation graduelle à la production écrite, le travail consiste à produire progressivement des phrases ou mini-textes jusqu'à arriver à la rédaction d'un texte entier en veillant au respect de ses caractéristiques. En revanche, l'accompagnement de l'élève est nécessaire afin d'éviter la surcharge cognitive qui pourrait surgir lors de l'acte d'écriture.

Toutefois, la « production sur modèle » ne pourrait constituer, à elle seule, une solution définitive aux difficultés de la production écrite en langue étrangère selon Hidden. L'auteure souligne ses limites par apport à l'éveil de la créativité de l'élève et au développement de sa subjectivité en expression écrite (ibid.). C'est pourquoi, elle propose de recourir à d'autres approches qui stimulent davantage l'inspiration du sujet scripteur telles que « *l'écriture créative* » (ibid. p. 94).

Il en ressort des approches suscitées que l'enseignement/apprentissage de la production écrite repose sur la pratique régulière et progressive de la production. L'élève devrait être mis en contact permanent avec l'écrit (Moirand, 1979). Les activités d'écriture

doivent être variées, impliquant l'élève dans la réalisation de la tâche en vue de l'amener à développer sa compétence en écriture.

Aussi, pour l'amélioration du dispositif de l'enseignement de l'écriture, Dabène suggère de prendre en compte tous les éléments constitutifs de cette activité langagière dans le but d'acquérir une « compétence scripturale » qu'il définit comme « *un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra) ordinaire.* » Dabène (1991 :15). L'auteur explique que les savoirs sont d'ordre linguistiques, sémiotiques et socio- pragmatiques. Tandis que les savoir-faire concernent les connaissances procédurales et la gestion de l'activité d'écriture (ibid.17). Quant aux représentations, elles relèvent de la confrontation des pratiques déclarées, des connaissances préalables (Barré-De Miniac, 2000 :60) que possède le scripteur sur l'activité scripturale et ses pratiques effectives, et ce, en vue d'identifier le dysfonctionnement pour la proposition des remédiations nécessaires.

En ce qui concerne l'enseignement de la production écrite en classe de 5^{ème} AP, le Document d'accompagnement du programme de français (2011) explique aux enseignants de la matière la démarche d'enseignement de la production écrite.

2 La démarche d'enseignement de la production écrite en classe de 5^{ème} AP

L'enseignement de la production écrite en classe de 5^{ème} AP est d'abord précédé d'une activité de lecture. Cette dernière s'articule autour de la maîtrise du code, la construction du sens et l'adoption de stratégies de lecture (Document d'accompagnement du programme de français de 5^{ème} AP, 2016 :174). Cette approche de textes -appartenant à des catégories différentes, textes courts (textes didactisés, textes authentiques) et textes longs- s'effectue en trois moments : moment de découverte ; moment d'observation méthodique et moment d'évaluation (ibid.).

La première phase consiste à approcher le texte par le biais des éléments du paratexte en vue d'amener les élèves à formuler des hypothèses de sens. Le second moment correspond à la formulation d'hypothèses de sens en les mettant dans une situation d'interaction pour échanger et justifier leurs réponses. Quant au troisième moment, celui-ci repose sur l'évaluation de la compréhension et de la lecture expressive.

Par ailleurs, en ce qui concerne la démarche pédagogique prescrite dans le même document (ibid. p.180) pour l'enseignement de la production écrite, elle rappelle de procéder à la lecture et la compréhension des textes avant de leur demander de les produire et préconise le développement des savoirs procéduraux et déclaratifs chez les élèves. Elle recommande également de « *confronter les élèves à des tâches d'écriture régulière et variées, car c'est en exerçant que l'élève apprend à écrire* » (ibid.)

Comme en lecture, l'enseignement de l'activité de production écrite se réalise en trois moments (ibid. p180-181) :

L'activité commence par un « *moment d'écriture* ». Avant de demander à l'élève de produire, l'enseignant doit le mettre en situation d'écriture. Donc, le déclenchement s'appuie sur la présentation de la tâche d'écriture. Puis, il procède à son analyse collective à l'aide de questions en vue d'amener les élèves à identifier l'acte du langage exigé par la situation d'écriture. L'organisation du texte et le choix de l'énonciation devront également être dégagés. Un travail sur les moyens linguistiques à mettre en œuvre dans la production et les critères pour bien écrire est aussi requis. Après cette étape de la présentation et de l'analyse de la tâche d'écriture, les élèves entament la phase de production individuelle. Il s'agit d'un *1^{er} essai d'écriture* (ibid. P180)

Le deuxième moment est consacré à l'évaluation. Deux modalités de travail sont suggérées. La première concerne la correction des productions écrites par l'enseignant « *à partir des critères de réussite retenus* » (ibid.181). Quant à la seconde, elle suggère d'évaluer les écrits produits par les élèves eux-mêmes. Le travail peut s'effectuer en binômes ou en groupes.

En ce qui concerne le troisième moment, ce dernier est dévoué à la phase de réécriture afin d'amener les élèves à améliorer leurs textes. La démarche préconisée consiste à utiliser les procédés de suppression, d'ajout, de déplacement ou de remplacement pour réécrire les textes. L'idéal, selon le même document, serait d'adopter « *une nouvelle organisation de la classe avec un aménagement spatial et une gestion du temps qui alterne temps collectif et temps individuel* » (ibid. p. 182)

Nous tenons tout de même à souligner que les concepteurs du programme et du document d'accompagnement fournissent des éclaircissements aux enseignants relatifs à la mise en œuvre de deux moments l'analyse de la consigne et la réécriture. Cependant, en ce qui concerne le développement des connaissances déclaratives et procédurales, leurs

explications se résument à de simples définitions des deux concepts, sans pour autant proposer aux enseignants une démarche permettant de les orienter dans leurs pratiques d'enseignement.

En référence à la démarche d'enseignement de la production écrite, suggérée dans le document d'accompagnement, recommandant de s'appuyer sur la lecture et l'étude de textes, nous présentons dans ce qui suit l'apport de cette démarche sur l'écriture.

3 La relation lecture et écriture

La lecture et l'écriture possèdent des caractéristiques en commun. Il s'agit de deux activités cognitives de traitement d'information (Gagnon et Ziarko, 2008 : 12), mobilisant le même code qu'est « l'écriture ». Fayol évoque d'autres caractères qui les réunissent: « *La lecture et l'écriture mobilisent la modalité visuelle. Elles sont l'une et l'autre relativement lentes et laborieuses; elles imposent initialement au moins des conditions d'exercice très coûteuses.* » (2013:85). L'auteur insiste, notamment, sur l'aspect cognitif lié à la pratique des deux activités, exigeant une longue durée d'apprentissage (David & Plane, 1996).

Cependant, nous cherchons à démontrer dans cette section la relation existant entre les deux compétences. Selon Giguère, Giasson et Simard, « *la lecture et l'écriture pouvaient se renforcer mutuellement: lire peut aider à trouver des idées, à enrichir le vocabulaire et le style, à s'appropriier les structures textuelles, etc.; écrire peut aider à comprendre le travail des auteurs, peut inciter à lire dans le but de repérer comment les textes sont construits, etc.* » (2002 :24). Dans cette même perspective, Reuter (2002), en étudiant le versant *lire aide à écrire* (ibid. p.155), distingue trois moments d'intervention de la lecture par rapport à l'écriture: avant, pendant et après.

En contexte scolaire, la lecture *précède* l'écriture. Il s'agit selon Reuter d'un rituel classique adopté dans les institutions scolaires. C'est le cas, bien évidemment, de l'enseignement du français en Algérie où la compréhension écrite est introduite au début de la séquence didactique, après la rubrique consacrée à la compréhension/production orale selon les programmes de français au primaire. La même organisation est adoptée dans les manuels scolaires de français (Mon livre de français 5^{ème} AP, 2017-2018).

Lire avant d'écrire sert à susciter le désir d'écrire chez l'élève (Reuter, 2002). Ce facteur exige la mise en place d'une diversité de textes motivants, répondant aux goûts des élèves afin de capter leur attention et leur procurer l'envie de les lire. La lecture, dans ce

même sens, est utilisée pour imprégner ; ou comme outils à l'écriture en fournissant des données sur les thématiques abordées ; et comme modèle à analyser afin d'élucider pour les élèves la manière d'écrire adoptée par les scripteurs expérimentés. Reuter ajoute aussi un autre apport en relation avec les représentations que possède le scripteur. La lecture contribue à « *provoquer des ruptures avec certaines représentations des élèves dont on estime qu'elles peuvent bloquer l'écriture (voire l'inspiration) ou mener à l'écriture de textes stéréotypés, en présentant des écrits atypiques ou originaux et en les analysant* » (Reuter, 2002 : 157).

En ce qui concerne la lecture pendant l'écriture, Reuter évoque le cas de la lecture de texte en cours de production, ou recourir à des textes outils constituant des sources pour se documenter afin d'étoffer son écrit. Elle devient un moyen permettant de faire face à un problème surgissant lors de l'écriture.

Quant à la lecture après l'écriture, l'auteur ne désigne pas la révision du texte qui s'opère à travers la lecture et la relecture du texte produit après l'écriture, mais il vise « *à faire écrire les apprenants avant tout travail de lecture ou d'analyse et de ne les faire lire qu'après cette écriture en fonction des problèmes rencontrés, que ce soit des textes de référence ou des textes de leurs pairs.* » (ibid. 157)

Garcia- Debanc (1995) a traité trois catégories de relation de lecture-écriture en se référant aux composantes du processus d'écriture étudié par Hayes et Flower (1980). L'auteure indique au préalable l'intervention de la lecture en phase de planification où le scripteur fait appel à ses lectures antérieures alimentant les modèles construits en mémoire à long terme. Aussi, « *les lectures pourvoient les rédacteurs en modèles de fonctionnement textuel qui constituent autant de critères pour guidage des productions écrites.* » (Garcia- Debanc, 1995 :75)

Au moment de l'écriture proprement dite, les scripteurs arrêtent l'écriture pour relire la partie écrite en vue de situer le texte à écrire par rapport au texte déjà écrit (ibid.75). L'auteure explique que les pauses effectuées ne correspondent pas toujours à des moments de relecture. Elles constituent dans certains cas des hésitations ou des réflexions sur le plan préétabli.

En ce qui concerne la lecture lors de la révision, Garcia- Debanc parle de *relecture critique*. Il est question d'une évaluation du texte écrit dans le but d'améliorer sa qualité. Cette lecture ou relecture permet de repérer les erreurs commises sur le plan du fond et de la forme pour apporter les corrections nécessaires.

Vigner (1982: 27) fait ressortir le lien établi entre les deux activités en révélant qu'« *écrire un texte, c'est incorporer au message son propre programme de lecture* », car le texte construit une unité communicative destinée à être interprétée et comprise par un destinataire (Chuy et Rondelli, 2010:83). En se servant des lectures antérieures effectuées, le scripteur écrit son propre texte suivant les modèles et les informations construits. Il s'efforce à guider son lecteur en s'interrogeant sur les choix effectués et sur leur impact sur le fonctionnement textuel. Ainsi, le lecteur réussit à comprendre un texte construit par un scripteur possédant une représentation cohérente du contenu de son texte, qui serait articulée de façon harmonieuse à tous les niveaux (ibid.86).

Toutefois, la relation entre la lecture et l'écriture met l'accent sur la notion du texte et son fonctionnement.

4 La construction de connaissances sur le texte

Le texte et production écrite sont intimement liés. Le texte constitue le produit fini du processus de production. A cet égard, Hidden (2013) souligne l'importance de procéder par l'observation des textes afin d'identifier la manière dont ils sont conçus. Il importe en effet que l'élève soit conscient des éléments qui composent le texte afin qu'il puisse se représenter son organisation globale. Le rôle de l'enseignant consiste en l'enseignement explicite de son fonctionnement à travers la mise en place des activités de lecture de textes correspondant au genre du texte étudié. Certains auteurs (Schneider, 2010; Cavanagh, 2014) suggèrent de faire confronter les élèves à des textes mal construits afin de les amener à distinguer les dysfonctionnements qui nuisent à leur qualité.

4.1 Le texte

En classe, le texte est omniprésent dans toutes les activités d'apprentissage, à l'oral, en compréhension écrite, en production écrite, et même dans les apprentissages linguistiques. Comme le précise le programme de français de 5^{ème} AP (2011 :62), « *le fonctionnement de la langue doit être travaillé en relation étroite avec l'approche des textes de lecture.* ». Même dans le manuel scolaire, chaque projet ou séquence s'ouvre par ou sur un texte (Hemmi, 2002 :98).

En conséquence, enseigner ou apprendre la production écrite consiste à se pencher obligatoirement sur le produit « *à savoir le texte et son fonctionnement interne* » (Hidden,

2013 : 51). Bain et Schneuwly (1987 :13) recommandent de placer l'acte d'écrire dans une perspective textuelle. Les auteurs expliquent que le fait de s'enfermer dans le cadre de la phrase ou du paragraphe ne permet ni aux enseignants ni aux élèves de comprendre les difficultés et erreurs s'y rattachant (ibid.).

Boulangier et Lamontagne présente le texte comme « *un système déterminé par un enchaînement de signes (mots, phrases) localisables sur les paramètres syntaxique et sémantique, et entretenant des relations linéaires et translinéaires entre eux* » (1989 :11). Dans cette même optique, Apothéloz confirme que « *le texte n'est qu'une super- phrase, une unité d'un rang certes supérieur à la phrase mais articulée par des rapports du même ordre que celle-ci* » (1995 :9). Par ailleurs, l'auteur précise que l'ensemble de phrases que comporte le texte doivent se caractériser par une continuité référentielle. Ce paramètre représente l'un des aspects qui donnent au texte sa cohésion (ibid. p.10). Les marques linguistiques qui assurent l'enchaînement des idées, telles que les procédés de rappel (reprises anaphoriques).

Quant à Bronckart, il propose le texte dans son acceptation générale comme :

« toute production verbale située, qu'elle soit orale ou écrite [...] chaque texte est en relation interdépendante avec les propriétés du contexte dans lequel il est produit ; chaque texte exhibe un mode déterminé d'organisation de son contenu référentiel ; chaque texte est composé de phrases articulées les unes aux autres selon les règles compositionnelles plus ou moins strictes ; chaque texte enfin met en œuvre des mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative destinés à lui assurer sa cohérence .» (1997 :73)

La notion du contexte a provoqué celle de typologie de textes qui sont classés selon la notion du genre. Ce dernier fonctionne suivant la visée communicative et les intentions ciblées par son destinataire (ibid.). Ces paramètres déterminent l'organisation du contenu du texte en considérant les caractéristiques qui le régissent, et ce, conformément aux conventions imposées par le système de langue employé par son auteur. Ainsi, le même auteur inclue dans la définition du texte la notion de récepteur. Le texte désigne alors « *toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence. Et cette unité de production verbale peut être dès lors considérée comme unité communicative de rang supérieur.*» (Bronckart, 1997 :74). C'est pourquoi les activités de productions écrites en contexte scolaire devraient s'inscrire dans des situations de communications (Programme de français, 2011). Donc, « *pour être efficace, l'écrit doit tenir compte du destinataire* » (Wambach, 2003 :286). Ceci intègre formellement l'entité à laquelle le texte est destiné, et requiert de son producteur de mettre

en œuvre des mécanismes d'organisation évitant toute sorte d'ambiguïté ou d'incompréhension susceptible d'être produite chez le lecteur (Bronckart, 1997 : 74).

Chanquoy & Alamargot (2002 :45) ont défini le texte écrit comme « *une succession de phrases localement et globalement enchaînées, formant un ensemble cohérent d'idées à transmettre à un lecteur.* ». Les auteurs évoquent en effet les deux dimensions de la cohérence microstructurelle et macrostructurelle intervenant dans la production de texte.

4.2 La cohérence textuelle

L'écriture de texte s'effectue graduellement par l'agencement de mots, formant des phrases, qui à leur tour s'enchaînent pour donner naissance à un texte. Cependant, ce dernier ne pourrait pas se résumer à la juxtaposition de phrases aléatoires (Hidden (2013), ou qui sont sémantiquement indépendantes (Vigner, 1982). La production de texte est alors régit par « *un mode d'enchaînement des phrases qui déterminera à son tour un ordre des éléments à l'intérieur de la phrase* » (ibid. p 46).

Dans cette perspective, le programme de français s'appuie sur des approches qui fusionnent texte et grammaire ; phrase et grammaire (Programme de français, 2011 :15), visant à sensibiliser les jeunes élèves à la cohérence textuelle, à la manière dont le texte est construit (Hemmi, 2002 :101) en compréhension et en production écrite.

En grammaire de texte, l'accent est mis sur les faits de langue assurant au texte sa cohérence, à savoir la progression qui soutient son développement par l'ajout de nouvelles informations, et la continuité de l'information basée par la règle de répétition (Charolles, 1978). L'élève apprend alors à identifier l'organisation textuelle (énonciation, progression thématique et substitut) (Programme, 2011 :15). Carbonneau et Préfontaine explique que « *la cohérence d'un texte se joue dans l'équilibre de ces deux méta-règles qui doivent être conjointement maîtrisées.* » (2005 :80), indispensables à la compréhension et à la production d'un texte (Programme, 2011 :15). Au niveau de la phrase, l'élève est amené à déterminer les éléments donnant à « *la phrase sa cohésion syntaxique (catégorie de mots, groupes constitutifs de la phrase et accord) et sa cohérence sémantique (choix lexical, ordre des mots et ponctuation)* » (ibid.).

L'organisation textuelle est en effet dominée par les opérations étroitement liées à la cohésion et à la cohérence (Coirier, Gaonac'h et Perresault, 1996:7). La cohérence « *résulterait ainsi de la capacité du destinataire à fonder son texte sur un savoir partagé, en sorte que le destinataire dispose de tous les éléments lus permettant de construire l'intention de*

signification qui était au départ du texte », d'après Apothéloz (1995 : 11). Quant à la cohésion, correspondant à l'ensemble des connexions textuelles (Tatilon, 1980 :147), est une « *propriété résultant de dispositifs spécifiquement linguistiques.*» (Coirier, Gaonac'h et Perresault, 1996:7). Elle révèle une relation sémantique entre deux éléments d'un même texte (Tatilon, 1980 :147). Donc, le texte étant défini comme un ensemble cohérent est envisagé sous ses deux versants global et local.

« La cohérence locale du texte renvoie à la structure des micro-propositions et définit la manière dont l'unité textuelle concourt à la compréhension de l'unité précédente. La cohérence globale, quant à elle, dépend de la structure des macro-propositions et tend à montrer comment l'unité textuelle contribue au développement du thème général » (Chuy et Rondelli, 2010 :85).

La dimension globale du texte correspond à la notion de macrostructure, portant sur le contenu du texte. Elle s'établit chez le scripteur habile, notamment, en phase de planification (Favart et Chanquoy, 2007). Elle se réfère à la base sémantique du texte (Tatilon, 1980:147). Cette cohérence dite macrostructurelle désigne l'organisation des contenus du texte et le lien existant en ses différentes parties (Coirier, Gaonac'h & Perresault, 1996 : 19). Tandis que la microstructure est liée à la forme et «*décrit la signification locale, littérale, du texte.* » (ibid.). Par conséquent, l'articulation de ces deux notions indissociables par le scripteur donne au texte sa qualité et facilite sa lecture et sa compréhension pour le récepteur.

En production écrite, le processus de linéarisation se déroule inversement à celui de la compréhension. Autrement dit, le scripteur part d'abord de la macrostructure, de la conception globale du texte pour arriver la microstructure (Deschênes, 1988: 89). En revanche, ces deux dimensions textuelles ne constituent qu'un seul niveau de représentation contribuant à assurer la cohérence textuelle.

Chuy et Rondelli (2010) en énumère cinq niveaux intervenant dans l'élaboration du texte: le niveau de communication; le niveau du type de texte; le niveau du modèle de situation; le niveau de la base de texte; le niveau du code de surface. Ces niveaux de représentation interviennent en compréhension, comme en production, et donnent au texte un niveau de cohérence reconnu suffisant (ibid.). Selon les mêmes auteurs, pour établir la cohérence, il est indispensable que le lecteur et le scripteur traitent les informations en considérant tous les niveaux cités précédemment.

4.2.1 Le fonctionnement de la cohérence textuelle

En situation d'écriture, le scripteur s'applique à suivre une démarche productive visant à créer un enchaînement logique. Mots, phrases et paragraphes s'imbriquent afin de construire un tout cohérent, matérialisé par un texte écrit dit lisible, dépourvu d'ambiguïté, et conçu selon les normes d'usage établies par la communauté linguistique, relatives au type et/ ou genre du texte (Vigner 1982: 27). Deux aspects régissent l'activité d'expression écrite qui sont la progression thématique et la cohérence du texte (ibid.). Cette dernière représente «*la façon dont, de phrase en phrase, se manifeste formellement la continuité du sens* » (ibid. p. 74). L'enchaînement et le lien logique entre les propositions constituant le texte s'établissent par le biais *des éléments de récurrences* figurant tout au long du texte (ibid. p 58). Dans cette optique Charolles (1978) distingue quatre métrarègles de cohérence textuelle définies à partir d'une étude réalisée sur les écrits d'élèves. Il s'agit de la règle de répétition, la règle de progression, la règle de non-contradiction et la règle de relation.

4.2.1.1 La règle de répétition

En vue de soutenir la cohérence textuelle au niveau macro et microstructurel, le scripteur réalise la reprise des éléments thématiques (thèmes et sous- thèmes) dans le texte par le biais de divers procédés à savoir la pronominalisation, les déterminants, les substituts lexicaux, les présuppositions et la reprise d'inférence. Ces éléments qui reviennent constamment dans le texte aident le lecteur à concevoir la continuité du sens. Dans ce sens, Vigner indique que «*le parcours de lecture devra être balisé au moyen de mots-thèmes ou mots- clés. Par leur récurrence (sous des formes diverses), ils dessinent un arrière-plan thématique qui signalera la permanence du sens sur toute l'étendue du texte* » (1982: 26). Ce même auteur désigne ces procédés de reprise par le terme d'*anaphore*.

4.2.1.1.1 La pronominalisation

Parmi les procédés de reprise les plus usuels, les spécialistes citent les pronoms. Ces derniers maintiennent la cohérence en renvoyant à des référents présents dans le texte. Le pronom reprend l'élément thématique de manière totale ou partielle (Préfontaine, 1998). En règle de reprise, quand le nom (référent) précède le pronom qui le remplace, il s'agit d'une anaphore. Une anaphore est définie par Greimas (1979) cité par Vigner comme «*une relation d'identité partielle qui s'établit dans le discours sur l'axe syntagmatique, entre deux termes, servant ainsi à relier deux énoncés, deux paragraphes, etc.*» (1982 : 55-56). L'exemple présenté ci-après illustre ce type de relation:

« Le médicament est un produit pharmaceutique. Il sert à guérir, mais il peut aussi causer des effets indésirables ».

Le pronom « il » utilisé dans l'énoncé ci-dessus est employé dans les deux propositions renvoie à « médicament ». Il constitue une marque linguistique qui rappelle au lecteur le thème du discours. Cependant, lorsque le pronom de reprise est placé avant le référent, il est question de cataphore (Préfontaine, 1998 : 45). Dans ce même sens, Tatilon (1980) explique que « les relations cohésives, qui rattachent l'élément présupposant à l'élément présupposé, peuvent emprunter deux directions : lorsque le présupposé apparaît le premier dans le fil du texte (cas le plus fréquent), la relation, pointant alors vers l'arrière, est dite anaphorique. Dans le cas inverse, elle est dite cataphorique. » (ibid. p.148).

4.2.1.1.2 La définitivisation

Ce procédé de reprise est employé pour rappeler un nom ou un groupe nominal. Son usage prend différentes formes : 1) Reprise d'un groupe nominal dans sa forme initiale sans l'expansion. 2) Le passage de l'indéfini au défini. 3) Reprendre le même substantif précédé d'un démonstratif (Vigner, 1982 : 57). Voici un énoncé qui illustre ce procédé :

« Les archéologues ont découvert une grande zone de fouille. Cette zone est riche en objets historiques ».

4.2.1.1.3 La substitution lexicale

Il s'agit de rappeler un élément thématique en utilisant des substantifs, tout en évitant la répétition du même terme. Le recours à des synonymes s'avère fréquent, comme le démontre l'exemple suivant :

« La tragédie Roméo et Juliette a été écrite par William Shakespeare. Cette pièce théâtrale raconte l'histoire de deux jeunes qui s'aimaient malgré les différends de leurs familles ».

Par ailleurs, la substitution lexicale s'effectue aussi par le biais des hyperonymes et de la nominalisation. L'usage des hyperonymes consiste à utiliser un terme générique pour reprendre un élément spécifique, comme l'illustre l'énoncé suivant : « Le kayak consiste à faire avancer une embarcation en se servant d'une pagaie. Ce sport permet de développer l'équilibre humain sur l'eau. »

Le kayak (terme spécifique) → Ce sport (terme générique)

En ce qui a trait à la nominalisation, elle porte principalement sur le groupe verbal qui constitue l'élément de reprise, comme on l'observe dans l'énoncé suivant: «*De sa cachette, il voyait ses ennemis le chercher frénétiquement. Cette vision effrayante le clouait sur place*»¹²

4.2.1.1.4 Le recouvrement présuppositionnel et la reprise d'inférence

Il s'agit de procédés qui n'apparaissent pas sur la surface du texte. Le recouvrement présuppositionnel correspond aux contenus sémantiques «*qui doivent être reconstruits pour qu'apparaissent explicitement les récurrences.*» (Charolles, 1978 :18). La continuité du sens se maintient alors en se référant aux informations implicites au texte (Meilleur, 1992 :27)

Alors que la reprise d'inférence nécessite de faire appel «*des connaissances extratextuelles ou à des connaissances du monde.*» (Préfontaine, 1998 : 49). Les informations ne sont pas exprimées explicitement dans l'énoncé, elles sont déduites à partir des connaissances extraites du monde qui nous entoure.

Tous les mécanismes de reprises susmentionnés concourent afin de soutenir «*le développement continu de l'énoncé, ils permettent un jeu réglé de reprises à partir duquel se trouve établi « un fil conducteur textuel »*» (Charolles : 1978 : 20). Notons que certains de ces procédés de répétition sont évoqués dans le programme et le manuel scolaire de 5^{ème} AP, mais sous forme de points de langues distincts. Nous citons à titre illustratif «la nominalisation» et «la synonymie» figurant dans la rubrique «Vocabulaire». Quant aux «pronoms personnels compléments» et «déterminants possessifs» sont étudiés en grammaire.

En revanche, Apothéloz (1995 :10) précise que la continuité référentielle seule est insuffisante pour assurer au texte sa qualité. Ceci renvoie au fait qu'il existe d'autres formes de continuité : «*continuité logique ou argumentative, continuité de la signification, consécutive, notamment au choix du lexique (isotopie)*» (ibid. p10). L'autre cause est relative aux facteurs environnementaux qui ne sont pas d'ordre linguistique mais qui contribuent à maintenir au texte sa qualité et sa pertinence. Ces facteurs correspondent au destinataire et au destinataire pour ce qui est de la «*congruence de leurs connaissances d'« arrière plan », capacité de son destinataire à faire des inférences ou à établir certaines relations, à tirer partie d'informations apportées par la situation.*» (ibid. p11)

¹²Exemple extrait du site <https://www.alloprof.qc.ca/fr/elevés/bv/francais/la-reprise-par-un-groupe-du-nom-f1035>

4.2.1.2 La règle de progression

A la règle de répétition s'ajoute celle de la progression car, comme le précise Charolles (1978 :20), « pour qu'un texte soit microstructurellement ou macrostructurellement cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé. ». Autrement dit, la cohérence textuelle se manifeste également à travers l'ajout de nouvelles informations qui contribuent à l'élaboration du texte en veillant au rapport logique les unissant. Cette condition relève des exigences et de la nature même de l'acte de communication afin d'éviter de retourner le discours sur lui-même (ibid. p 21). La règle de progression touche à « l'étude des types d'enchaînement de phrases » (Vigner 1982 : 47).

Hidden (2013 :53), Carter- Thomas (2000) cité par Gagnon (2006 : 66) expliquent que ce sont les rhèmes qui assurent la progression d'un texte. Il s'agit d'un terme rattaché à la notion de la progression thématique, mis en place par les linguistes de l'École de Prague qui se sont préoccupés de l'analyse informationnelle des phrases en distinguant l'élément thématique « déjà connu », appelé *thème* et le « nouveau » *rhème*. Tandis que les thèmes, ils maintiennent la cohésion du texte, le lien entre les idées, en formant une séquence thématique (Hidden (2013) ; Adam, 2011). Dans ce même sens, à partir de l'explication présentée par Vachek (1966) cité dans Vigner (1982 :47), le thème constitue l'élément de base évoqué en tête de l'énoncé. Tandis que le rhème représente le noyau de l'énonciation, présenté par l'auteur comme ce qui est dit sur ou à propos de cet élément (ibid.).

Toutefois, l'ordre des différents thèmes et rhèmes dans un texte a fait apparaître trois principaux types de progression thématique (Hidden, 2013 : 53) que nous présentons ci-après.

4.2.1.3 La progression à thème constant

Dans ce type de progression, la cohésion est maintenue par le biais de la reprise du même thème dans toutes les phrases, en utilisant les différents procédés de répétition, notamment la pronominalisation (Adam, 2011). Dans le texte, ce sont les rhèmes qui diffèrent et se succèdent constamment, comme on le voit dans l'exemple ci-après :

« **Mme Bovary** tourna la tête et aperçut dans le jardin, contre les carreaux, des faces de paysans qui regardaient. Alors le souvenir des Bertaux **lui** arriva. **Elle** revit la ferme, la mare bourbeuse, son père en blouse sous les pommiers, et **elle** se revit elle-même comme autrefois écrémant avec son doigt les terrines de lait dans la laiterie. » (G. Flaubert, *Mme Bovary*, 1857. P.108-109).

La progression à thème constant se schématise ainsi :

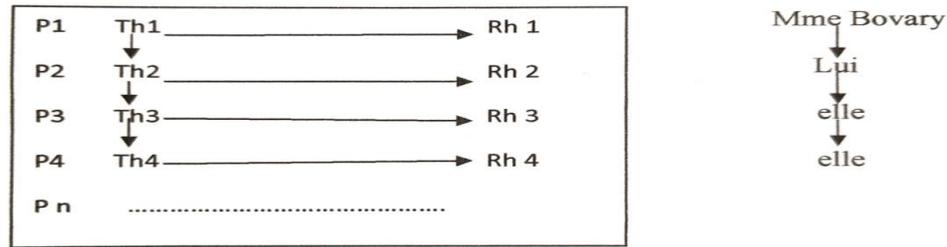


Schéma 4: Représentation schématique de la progression à thème constant (Vigner, 1982:51)

La progression à thème constant représente le type d’enchaînement auquel se réfèrent fréquemment les élèves débutants (Vigner, 1982 : 53).

4.2.1.3.1 Progression linéaire

L’enchaînement des idées s’articule en reprenant l’élément rhématique figurant dans la phrase qui précède comme élément thématique (thème) de la phrase qui suit, comme on peut le constater dans l’exemple suivant :

« *L’escalier par où Halmalo et lui étaient descendus, à la suite des autres fugitifs, se terminait [...] par un étroit couloir voûté. Ce couloir s’ouvrait sur une profonde fissure naturelle du sol [...] cette fissure, absolument dérobée aux regards, serpentait sous des végétations impénétrables* » (V. Hugo, Quatrevingt- treize, 1874. P. 668).

Cette progression se manifeste suivant le schéma figurant ci-après:

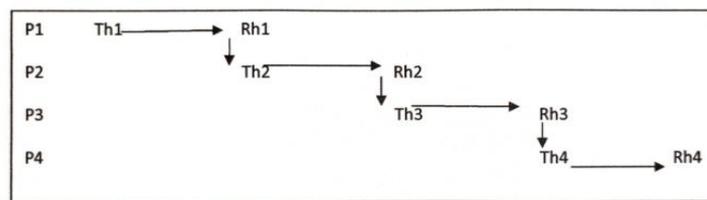


Schéma 5: Représentation schématique de la progression linéaire (Vigner, 1982: 54)

Ce type de progression est adopté dans les textes explicatifs ou argumentatifs (Vigner, 1982 :54)

4.2.1.3.2 Progression à thèmes dérivés

Il s’agit d’un type d’enchaînement où « le thème ou le rhème initial sert d’hyper thème et fait l’objet de reprise dans la suite du texte sous forme de thèmes spécifiques » (ibid. p. 53). C’est une variante des deux progressions citées précédemment (à thème constant et à

thème linéaire). Le thème générique est décomposé en plusieurs sous- thèmes, comme le présente l'énoncé suivant :

« Mais il secoua la tête et, en apercevant l'accumulation **des richesses**, il se calma [...] **Des plaques de bronze, des lingots d'argent et des barres de fer** alternaient avec les saumons d'étain apportés des Cassitérides par la mer Ténébreuse : **les gommages du pays** des Noirs débordaient de leurs sacs en écorce de palmier; et **la poudre d'or**, tassée dans des outres, fuyait insensiblement par les coutures trop vieilles » (G. Flaubert, Salammbô, 1862. P. 75).

Voici la schématisation de cette progression :

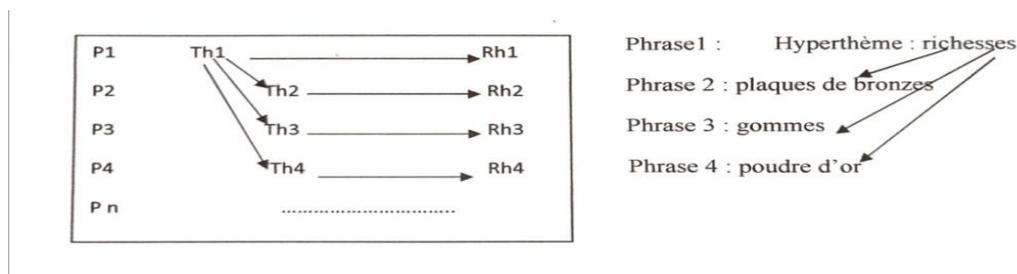


Schéma 6: Schématisation de la progression à thème dérivés (Vigner, 1982: 53)

Cependant, dans certains cas, l'hyper thème n'est pas explicitement énoncé dans le texte. Il doit être construit et déduit. La progression à thème dérivés se retrouve dans les séquences narratives et descriptives (ibid.)

En revanche, l'organisation des idées et des phrases dans certains textes s'appuie sur l'enchaînement de plusieurs types de progression. Elle est appelée par Adam la « progression combinée » (2011, 71). En ce qui concerne la rupture thématique, elle est causée par l'insertion d'un nouveau thème qui n'est pas rattaché au contexte. Elle permet de ménager un effet de surprise (Hidden, 2013 :56).

4.2.1.4 La règle de non- contradiction

Cette règle est fondée sur le principe que la nouvelle information ajoutée ne doit pas exprimer le contraire de l'idée qui est préalablement énoncée. Comme l'explique Charolles (1978), pour que le scripteur parvienne à produire un texte écrit cohérent « *il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence* » (ibid. p. 22). Par conséquent, la contradiction peut provenir d'une utilisation erronée du temps du verbe, qui ne convient pas au contexte d'énonciation. Il s'agit dans ce cas de contradiction énonciative (Préfontaine, 1998 : 56).

Pour illustrer la règle de non-contradiction, nous empruntons à Préfontaine l'exemple suivant: « *Comme chaque samedi, Françoise était allée chez sa mère. Celle-ci ouvre la porte et lui demande son nom* » (1998 :49). L'auteure explique que cet énoncé indique une contradiction dans l'emploi incorrect des temps (mauvaise concordance des temps). L'autre contradiction réside dans l'information donnée, car en situation ordinaire la mère ne demande pas le nom de sa fille qu'elle connaît forcément (ibid.)

4.2.1.5 La règle de relation

Afin d'assurer la continuité dans un texte, il importe que les thèmes traités soient adapté au monde auquel ils se rattachent. Ainsi l'explique Charolles (1978: 31), « *pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés* ». Préfontaine (1998: 57) illustre cette règle en proposant l'exemple du déplacement dans le temps comme on l'observe l'énoncé suivant proposé par l'auteure : « *L'homme marchait sur la grande route. Soudain une porte s'ouvrit dans l'air; il s'y engouffra et disparut* » (ibid.). Cette action nous paraît possible dans les œuvres imaginaires, les romans de science- fiction (ibid.), alors qu'elle est impossible dans la vie réelle.

Par ailleurs, l'objectif de ces métarègles est d'aider l'élève à comprendre le système de composition du texte. Ces règles expliquent comment le construire en prenant en considération plusieurs éléments concourant à établir la cohérence. En classe, il revient à l'enseignant les rendre explicites, en vue d'aider les élèves à mieux les utiliser (Simard, 2007 : 20) dans leurs écrits par le biais d'activités variées établies dans un cadre textuel.

Aussi, dans le but de contribuer à amener les élèves à élaborer des textes cohérents et d'améliorer leurs écrits, il est indispensable de leur enseigner les marques linguistiques assurant la cohésion du texte et la manière de les intégrer de façon intelligible dans leurs productions écrites.

4.3 La cohésion

Le principe de cohésion textuelle est traduit par trois systèmes de marques (Favart et Chanquoy, 2007: 51), mis en œuvre dans le processus de linéarisation (textualisation) à savoir, les marques de références, les connecteurs et la ponctuation (Fayol, 2013 :27). Ces procédés ont pour fonction de tisser le lien entre les éléments constitutifs du texte ou de les séparer (Favart et Chanquoy, 2007: 51). Les auteurs soulignent que « *l'absence des marques*

affectait la cohésion du texte et, par là même, son principe organisateur, la cohérence.» (ibid. p. 52). Dans cette optique, l'expression de texte cohérent s'attache à l'idée d'enchaînement, de relation, de connexion des éléments qui le composent.

En effet, la connexion s'établit par le biais des marques de références. Ces dernières indiquent les relations existant entre les unités appartenant à un contenu référentiel commun (Chuy et Rondelli, 2010: 88), abordées dans la règle de répétition (Charolles, 1978). Elle s'effectue à travers les substitutions nominales accompagnées de déterminants définis, pronominalisation et la nominalisation avec déterminant indéfini (Favart & Chanquoy, 2007). Ces mêmes auteurs expliquent, en référence aux travaux de recherche sur l'acquisition des marques de référence dans un texte narratif, que vers l'âge de 10- 11 ans, les scripteurs parviennent à gérer convenablement la cohésion anaphorique lorsque le genre et le nombre des éléments de référence sont distingués explicitement (ibid. p 53).

Aussi, la linéarisation et la segmentation (Fayol, 1997) des éléments constitutifs du texte sont articulées par le biais des connecteurs et de la ponctuation, établissant de différentes catégories de liaisons.

Les connecteurs sont des « organisateurs textuels » (ibid. p 88), « des mots de liaison » (Hidden, 2013 :60), ayant des valeurs sémantiques variées, indiquant chacun une catégorie de relation selon l'intention d'utilisation du scripteur. Riegel, Pellat et Rioul cités par Romain les définissent comme « *des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions ; ils contribuent à la structuration du texte en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences qui le composent* » (2007: 213). Ils servent en effet à segmenter et à connecter des propositions ou un ensemble de propositions. Aussi, les connecteurs assurent, d'une part, une fonction de liage exprimée par la juxtaposition et la coordination (Bronckart, 1997: 269), se manifestant au niveau local du texte, et d'autre part, une fonction de balisage, au niveau global, permettant de marquer« *l'articulation des parties d'une séquence textuelle.*» (Chuy et Rondelli, 2010 : 88-89) et d'indiquer le plan. Ils permettent de distinguer à titre d'exemple les idées principales des idées secondaires (Gagnon, 2006 :84).

Ainsi, Hidden (2013) cite les connecteurs argumentatifs exprimant des relations de cause, de conséquence, d'opposition, de concession, etc. comme par exemple « car », « donc », « mais »; des organisateurs temporels(alors, ensuite, après, et, puis, etc.); des organisateurs spatiaux (ici, là, en haut, en bas, à gauche, à droite, devant, derrière, etc.) et

des organisateurs textuels marquant le plan du texte et la hiérarchie des idées comme « *d'abord* » « *enfin* ». Romain (2007) rajoute aussi les connecteurs énumératifs « *aussi, en, de plus* » et de reformulation « *autrement dit* », indiquant les articulations du raisonnement (ibid.).

Dans notre intervention nous nous référons à la catégorie des organisateurs temporels étant donné qu'ils correspondent à la structure du texte informatif de type séquentiel. En effet, les mots de liaison s'emploient par le scripteur en fonction de l'intention de la communication et du type du texte retenu. Mais, cela ne signifie pas que ce dernier ne contient pas d'autres connecteurs liés à d'autres catégories de texte.

Hidden (2013) explique qu'il est indispensable de montrer aux élèves le fonctionnement des connecteurs dans le texte afin qu'ils puissent les employer à bon escient. L'auteure privilégie une méthode d'enseignement basée sur l'observation de textes comportant des connecteurs. Le travail consiste à conduire les élèves à élaborer leurs listes personnelles, en les amenant à distinguer les différences entre les termes (ibid. 61). La fonction remplie par les connecteurs, notamment celle de segmentation, s'associe avec le procédé de ponctuation assurant en effet la structuration du texte (ibid.).

La notion de ponctuation n'est mise en œuvre que lorsque l'élève est mis en situation de lecture et d'écriture, c'est-à-dire au moment où il commence à manipuler le texte (Fayol, Carré, & Simon-Thibult, 2014). Il s'agit d'un ensemble de petits signes qui articulent le texte et maintiennent sa cohérence. Toutefois, la ponctuation remplit plusieurs fonctions. Gardes Tamine et al (2015) relèvent la fonction prosodique (marquant la pause et l'intonation à l'oral) ; la fonction démarcative (indiquant les limites des mots et des phrases); syntaxique (séparant les différents groupes de la phrases); la fonction sémantique et pragmatique (marquant les modalités, interrogative, pragmatique); et la fonction textuelle (contribuant à l'organisation du texte et marquant les plans énonciatifs (ibid. p 289-290). Donc, la séparation des segments de texte, « la rupture », est assurée par les ces signes de ponctuation (Favart et Chanquoy, 2007) qui sont hiérarchisés ainsi : « *alinéa* > *point-majuscule* > *point-virgule* > *virgule* > *blanc* » (Fayol, 1997: 149).

La ponctuation englobe les éléments non lexicaux marquant le sens (Desmons et al, 2005 :259), indispensables à la compréhension d'un écrit. La définition de la ponctuation proposée par Pierre Larousse, cité par Drillon (1991) ajoute qu'elle sert aussi à rendre l'écrit plus lucide par le biais des signes qui établissent des liens logiques entre les

différentes parties qui le forment tant sur le plan de la phrase que sur celui du texte (ibid. p124). Dans ce sens, l'enseignement des fonctions des signes de ponctuation s'avère essentiel, car la difficulté d'instaurer une cohésion textuelle lors de la production écrite demeure un problème fréquent chez les jeunes élèves, notamment, en langue étrangère (Hidden, 2013) qui ne maîtrisent pas la manipulation de ces signes en production écrite.

Les connecteurs et la ponctuation constituent en outre des indices de la structure hiérarchique des textes chez les jeunes (Fayol, 1997 :145). Néanmoins, la mise en œuvre de ces procédés est liée à d'autres dimensions telles que la connaissance de la superstructure du texte.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté les approches d'enseignement de la production écrite en langue étrangère (Hyland, 2003). Elles traitent des différents aspects intervenant dans l'élaboration de texte. Nous avons démontré qu'il est possible de les combiner et de les adapter en fonction des objectifs pédagogiques définis et selon les besoins éprouvés par les élèves. Nous avons en effet évoqué la démarche d'enseigner la production écrite en classe de 5^{ème} AP présentée dans le document d'accompagnement du programme de français. Celle-ci met en évidence la nécessité de procéder par la lecture avant l'écriture. Cette activité est pratiquée suivant trois moments réservés respectivement à la rédaction d'un premier essai, à l'évaluation et à la réécriture. De surcroît, nous avons abordé la notion du texte et les critères à prendre en compte pour construire un écrit compréhensible. En effet, l'écriture un texte cohérent exige de respecter les quatre métarègles de cohérence définies par Charolles (1978).

*Chapitre 4 : La structure du texte et les stratégies
d'écriture*

Dans ce dernier chapitre du cadrage théorique, nous mettons l'accent sur deux notions à savoir la structure du texte et les stratégies d'écriture intervenant en production écrite. Nous présentons, en particulier, les structures du texte informatif, appelé documentaire dans le manuel scolaire de 5^{ème} AP, et nous évoquons leurs techniques d'enseignement. Nous finirons par la présentation de quelques stratégies que le scripteur habile met en œuvre pour produire son texte.

1 La structure du texte et son rôle en production écrite

La structure du texte, dite aussi schéma textuel et superstructure (Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996; Gagnon, 2006 :43), permet de déterminer la forme et l'organisation globale du texte, selon les mêmes auteurs. Boyer en citant Kintsch et Meyer explique que le texte possède une structure représentant « *un schème mental utilisé par l'auteur du texte* » (1985: 222). De son côté, le lecteur doit disposer, selon l'auteur, d'un schème mental similaire à celui de l'auteur afin qu'il puisse comprendre ce texte. Donc, cette notion de structure textuelle est importante tant en production qu'en compréhension. Néanmoins, « *ces schèmes ne sont pas l'effet de la fantaisie individuelle. Ils font partie de l'héritage culturel du lecteur aussi bien que de l'auteur* » (Boyer, 1985 : 222). L'auteur met l'accent sur la nécessité d'organiser l'apprentissage de la lecture à l'école qui tâche à assurer la transmission des schèmes à l'élève. Il importe de « *lui apprendre à les déceler et à en tenir compte dans sa rencontre avec le texte* » (ibid.).

La connaissance de la structure d'un texte facilite les activités de lecture, de compréhension, de mémorisation des données (Bonnie, Armbruster, Anderson et Ostertag, 1989 : 130) et de production (Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996). Elle permet l'identification des propositions sémantiques constituant la macrostructure du texte. Coirier, Parressault & Gaonac'h en citant Kintsch et Kozminsky soulignent que « *les schémas de textes sont des structures générales de connaissance qui résument les conventions et les principes observés par une culture donnée dans la construction de types de textes spécifiques.* » (1996 :73)

Dans le cas du texte narratif, la structure guide le lecteur et/ou le scripteur dans le traitement du texte lors du passage entre les moments qui le constituent. Dans cette optique, Fayol (2013: 101) explique que les performances du sujet scripteur en production

écrite de récits sont tributaires de ses connaissances relatives à l'organisation de l'histoire, c'est-à-dire les éléments constituant ce type de texte.

En référence aux travaux de Dijk et Kintsch (1983), Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996) évoquent le rôle de superstructure dans le contrôle de la représentation de la macrostructure d'un texte donné, à travers la description « *ses constituants requis, l'ordre éventuel et la structure hiérarchique de ces constituants* » (ibid. p 73). Les mêmes auteurs expliquent que la notion de superstructure est activée en fonction des objectifs de la communication, traduits sous des actes de langage (écrire pour informer, distraire, expliquer, convaincre...etc.) (ibid.). En production écrite, elle aide le scripteur à organiser le contenu de son texte de manière appropriée et « *à contrôler la réalisation des niveaux macro- et microstructuraux qui lui sont subordonnés* » (ibid. p 74).

Par ailleurs, nous présentons dans ce qui suit le texte informatif et ses différentes structures. Ce dernier constitue l'objet de la production écrite présentée dans le chapitre dédié à l'expérimentation.

1.1 Le texte informatif

Texte informatif, cette appellation ne fait pas l'unanimité auprès de la communauté scientifique (Penneman, 2018). Il est nommé également texte « *expositif* » ou « *explicatif* » (Coirier, Gaonac'h & Passerault, 1996: 89), fonctionnel, utilitaire, documentaire ou scientifique (Penneman, 2018).

Giasson (2013), citée par Penneman, classe les textes informatifs dans la catégorie de texte fonctionnel, courant, visant à agir sur les connaissances du lecteur en lui permettant d'acquérir de nouvelles informations. Gagnon et Ziarko (2011: 50) expliquent que

« Le texte informatif est médiateur de connaissance dans la mesure où il conduit tant le lecteur que le scripteur à traiter les connaissances mobilisées dans le texte, ce qui fait en sorte que l'un comme l'autre travaillent activement à en élaborer le contenu. De plus, la fonction épistémique couverte par l'écriture d'un texte informatif contribue aussi au développement des processus cognitifs sous-jacents à l'écriture de ce type de texte »
Gagnon et Ziarko (2011 :50)

Selon les mêmes auteurs, le texte informatif se présente dans les classes de différentes disciplines (ibid.). Il constitue une source de savoirs et de développement de connaissances que l'élève rencontre durant tout son parcours scolaire.

En comparaison avec le texte narratif tel que le «conte», ce type de texte ne possède pas un schéma textuel déterminé, applicable à tous les textes informatifs, mettant en évidence sa structure organisationnelle générale.

Dans la typologie d'Adam (2011) basée sur la catégorisation de Werlich (1975) (descriptif, narratif, argumentatif, expositif et instructif), le texte informatif ne figure pas dans la liste citée. Adam détermine le type de texte en s'appuyant sur l'organisation séquentielle, sur la structure et sur les caractéristiques linguistiques communes facilement identifiables. L'auteur considère que le texte informatif faisant partie « *des textes explicatifs car ils reposent sur une base informative* » Penneman (2018: 108). Ce type de texte se caractérise par l'intégration des titres, des sous-titres et des explications liées à la question posée. L'auteur du texte adopte un ton neutre et objectif et utilise un vocabulaire conceptualisé et des organisateurs textuels permettant de structurer la progression des informations.

En didactique, Ghartrand classe les textes selon le genre. Elle définit le genre comme « *un écrit qui correspond à des formes conventionnelles où domine un type particulier.* » (1995 :27). L'auteure se réfère en effet à la classification d'Adam en évoquant la notion de dominance de la séquence. Selon la même auteure, le texte explicatif est informatif étant donné qu'il vise à informer. Elle souligne qu'

« on peut dire qu'expliquer quelque chose à quelqu'un c'est l'informer; en ce sens le texte explicatif est toujours un texte informatif. En revanche, informer n'est pas nécessairement expliquer, qui est une conduite verbale plus précise. Ainsi textes informatifs et textes explicatifs ne recouvrent pas la même réalité. Les premiers contiennent souvent des explications, mais pas nécessairement, ils sont souvent presque essentiellement descriptifs » (Chartrand, 1995 : 27).

A partir de cette explication présentée par Chartrand, évoquant deux types de textes à caractéristiques distinctes pour définir le texte informatif, nous pouvons déduire que les séquences informatives s'insèrent dans le texte à visée explicative. Nous rejoignons en effet l'idée de Penneman soulignant la difficulté de circonscrire une définition précise, bien déterminée du texte informatif. L'auteur propose une définition générale considérant ainsi le texte informatif comme « *tous types de textes ayant la même séquence textuelle dominante ou la même intention : transmettre une information et/ ou une explication portant sur un thème, un sujet, un phénomène ou un fait particulier* » (Penneman, 2018 :110). Par conséquent, ce caractère informatif est identifiable dans tous les textes quelle que soit leur intention dominante.

Pour sa part, Giasson considère le texte informatif comme un type à part entière et fait référence aux travaux de Meyer (1985) définissant le texte informatif selon le mode d'organisation des idées y contenues, ce qui lui donne plusieurs types de structures.

1.2 La structure du texte informatif

Contrairement au texte narratif, le texte informatif ne possède pas une structure canonique commune (Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996 :89). Celui-ci se caractérise par des catégories de *relations rhétoriques* différentes, liées, en particulier, à la nature des liens existant entre les informations incluses dans le texte. Les auteurs précisent que la rhétorique correspond, dans ce cas, à l'ordre d'enchaînement des idées adopté dans le texte selon une logique qui varie en fonction des visées admises par les auteurs. Ces relations se traduisent sous formes d'indices qui fournissent aux lecteurs des informations concernant les paramètres essentiels à considérer dans le texte, et sur son organisation de façon générale (ibid. p 89).

En référence aux travaux de Meyer (1985), cité par Gagnon (2006) ; Giasson (1990) ; Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996), le texte informatif comporte cinq catégories de relations manifestant ses diverses structures que nous présentons ci-après :

- *La description.* Cette catégorie de structure donne des informations sur un sujet en présentant ses caractéristiques. Giasson (1990 :123) explique que dans ce type de relation, la proposition principale figure en premier, puis elle se place après les propositions qui apportent des détails sur l'élément (réfèrent) décrit. Pour exemplifier, l'auteure cite le cas d'un texte descriptif présentant un animal où l'on insiste sur la description de ses caractéristiques tel que le comportement, l'habitat, le régime, etc.
- *L'énumération ou (la collection), « Séquence ».* Il s'agit d'une catégorie de texte qui présente « une liste d'éléments reliés entre eux par un point commun. Comme la séquence ou l'ordre temporel est le point commun le plus fréquent de cette structure » Giasson (1990 :123). Par exemple, la présentation des étapes de fabrication d'un produit. L'ensemble des actions exposées chronologiquement convergent vers le même objectif qu'un l'objet final obtenu.
- *Comparaison.* Dans cette catégorie de texte, deux ou plusieurs éléments ou référents sont comparés, en procédant à une description en alternance de leurs caractéristiques (Gagnon 2006), et ce, en vue de mettre en évidence les différences

et les ressemblances, comme le cas d'un texte comparant deux animaux (Gagnon 2006 ; Gagnon & Ziarko, 2009 ; Cavanagh, 2014).

- *Cause et effet.* Ce type de texte expose la relation causale entre les idées. Dans son organisation, la cause précède la conséquence ou inversement, c'est l'effet qui constitue l'antécédent (Giasson, 1990 :123).
- *Problème- solution.* L'organisation des idées dans ce type de texte ressemble à celle de cause- effet. Il s'agit d'une relation qui met en avant une ou des solution(s) au (x) problème(s) posé(s) (Gagnon, 2006 :45).

Bonnie, Armbruster, Anderson et Ostertag, (1989) expliquent que les difficultés que rencontrent les jeunes élèves dans la compréhension d'un texte informatif résident dans l'identification des informations essentielles et dans le résumé écrit du texte (ibid. 130). Ces difficultés sont dues selon les mêmes auteurs au manque de connaissances chez les élèves concernant l'organisation et la structure du texte. Dans ce sens, Giasson (2005) souligne l'utilité de connaître l'organisation représentative de chaque texte pour le lecteur. Ces connaissances lui offrent l'opportunité de soustraire et de saisir la signification globale du texte en se basant sur la trame conçues préalablement. Aussi ces données essentielles seront emmagasinées aisément dans sa mémoire pour un usage ultérieur. Elles servent également de base pour construire de nouvelles connaissances.

Aussi, Meyer, Brandt et Bluth (1980) cités par Horowitz (1985) ont démontré, à partir d'une étude menée auprès des apprenants de 9^{ème} année, que les bons lecteurs conscients de la macrostructure l'utilisent pour comprendre le texte et pour organiser leurs rappels. Tandis que les mauvais lecteurs, de ce même niveau, n'étaient pas conscients de la structure du texte et ne l'utilisaient pas pour se rappeler. De plus, les sujets qui utilisaient les structures étaient capables de se rappeler de plus d'informations que ceux qui ne l'utilisaient pas. Aussi, ils pouvaient faire la distinction entre les informations cohérentes et incohérentes dans le texte. Par ailleurs, les mauvais lecteurs n'exploitaient pas la structure du texte lors de la production de texte, et ont fait des listes aléatoires d'informations dépourvues de structure (Horowitz, 1985 :450).

Raphael, Kirshner et Englert (1988) cités par Bonnie, Armbruster, Anderson et Ostertag (1989 :131) ont également démontré qu'un programme d'écriture comprenant des consignes incluant la structure spécifiques au texte informatif contribue à l'amélioration à la fois de l'écriture et de la compréhension.

Dans cette même optique, Turcotte et Godbout (2018) relèvent les fonctions que remplissent les structures informatives dans les deux activités de lecture et d'écriture. En lecture, les structures informatives permettent au lecteur d'augurer la manière dont l'auteur organise les informations introduites dans son texte. Elles favorisent la mémorisation des idées et la compréhension des liaisons existant entre les phénomènes abordés (ibid.). Elles servent aussi à «*transférer les connaissances sur les structures dans toute lecture*» (Turcotte et Godbout, 2018 :15). En écriture, elles aident le scripteur à :

- réaliser une planification du futur texte selon l'objectif d'écriture.
- structurer les informations et les idées retenues.
- établir les liens entre tous les éléments.
- réinvestir les connaissances sur les structures dans les situations d'écriture (ibid.).

L'identification des types d'informations contenues dans un texte et la manière de leur organisation adoptée par l'auteur, permet de reconnaître la structure globale du texte (sa macrostructure). Le même principe est adopté pour les autres typologies de texte.

Par conséquent, enseigner la structure du texte aide l'élève à cibler les informations importantes (idées principales) contenues dans le texte. Pour illustrer ses propos, Giasson donne l'exemple du texte informatif de comparaison. L'auteure explique que le fait de distinguer sa structure aide le lecteur à chercher les ressemblances et les différences entre les deux référents abordés dans le texte en s'appuyant sur les indices textuels tels que les connecteurs (par contre, tandis que, mais,..) spécifiques au mode comparaison. Ces marques de connexion permettent au lecteur et au scripteur d'identifier les caractéristiques distinctes.

Raphael, Kirshner et Englert (1988) cités par Bonnie, Armbruster, Anderson et Ostertag (1989 :131) ont démontré qu'un programme d'écriture comprenant des consignes incluant la structure spécifique au texte informatif contribue à l'amélioration à la fois de l'écriture et de la compréhension. Dans ce sens, en abordant les textes expositifs et argumentatifs, Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996 :89) soulignent deux types de relations dites *rhétoriques et thématiques*. Les premières désignent la structure logique conforme aux types de textes en question. Quant aux relations thématiques, elles déterminent le cadre d'organisation et du contenu en termes d'agencement d'idées selon la nature des relations exprimées (ibid.)

Les mêmes stratégies pourraient être utilisées pour les autres types de structures d'où l'importance de sensibiliser les élèves à l'utilisation de la structure textuelle pour favoriser la compréhension et la production de texte, étant donné que les deux activités sont complémentaires et partagent les mêmes processus cognitifs (Deschênes, 1988).

Ces structures du texte informatif se rencontrent le plus souvent combinées dans un seul texte selon l'intention de l'auteur et les exigences du sujet abordé. Cependant, en vue d'aider l'élève à les identifier et à comprendre leur fonctionnement, Giasson (2005 :260) suggère de les enseigner, dans un premier temps, séparément en se référant à la structure unique avant de procéder progressivement à l'enseignement des structures mixtes. Ces structures doivent faire, par la suite, l'objet d'une production écrite, en incitant les élèves à leur réutilisation dans les tâches d'écriture proposées, car « *l'écriture favorise un engagement plus personnel qui est souvent plus efficace que les explications et les démonstrations.*» (ibid. p. 260). Cette idée rejoint celle de Tardif (1997) qui insiste sur le fait de mettre les élèves en situation d'action. C'est-à-dire, de les placer dans des contextes d'apprentissage qui favorisent le réinvestissement des acquis.

2 L'enseignement des structures du texte informatif

La structure du texte est exploitée comme stratégie pour comprendre un texte, organiser l'information en mémoire et la récupérer, ainsi que pour la production écrite (Horowitz, 1985). Elle permet de percevoir la macrostructure aidant à identifier l'idée globale du texte et à suivre la continuité du sens (ibid.).

Le recours à la structure du texte par l'élève en activités de lecture (compréhension) et de production écrite exige son enseignement explicite. Cet enseignement lui permet d'abord d'identifier les critères déterminant chaque type ou genre de texte. Giasson explique que « *le lecteur efficace aborde les textes informatifs avec une certaine connaissance de leur organisation. Il choisit dans son répertoire de structures celle qui correspond le mieux à la structure du texte à lire. Certains aspects du texte, certains indices de surface lui indiquent le type de structure adoptée par l'auteur.*» (2005: 259). L'auteure confirme, en citant (Taylor, 1992), que les élèves du niveau primaire, moins habiles, ayant bénéficié d'une telle formation comprennent mieux les textes lus que ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement. A cet effet, l'auteure propose des pistes d'intervention, des stratégies qui pourraient être

exploitées en classe visant à la sensibilisation des élèves aux différentes structures du texte informatif.

La première technique repose sur les questions (ibid. p. 260) pour faire découvrir la structure du texte. L'élaboration de ces questions par l'enseignant doit cibler les concepts clés du texte ainsi que les liens qui les unissent. Pour exemplifier, Giasson (2005) aborde le texte informatif de « cause et effet » où les questions posées aident les élèves à distinguer dans un premier temps la cause et l'effet, puis à en extraire la causalité (le rapport). Pour ce qui a trait au texte informatif séquentiel, l'objet de notre expérimentation, les questions correspondent aux étapes du processus de fabrication. Les questions reposent sur le respect de l'ordre chronologique des actions permettant d'aboutir au résultat final, c'est-à-dire le produit.

La deuxième technique expliquée par Giasson consiste en une comparaison d'un même thème dans différentes structures. Il convient de présenter les mêmes informations en diversifiant les structures de texte. L'objectif de cette intervention est d'amener les élèves à dégager les différences entre les textes et de les répertorier selon leurs catégories respectives, sans pour autant leur imposer la dénomination imposée par les spécialistes. Autrement dit, il est possible que les élèves proposent, eux-mêmes, un nom pour chaque catégorie (ibid.). Cette même démarche peut être approchée inversement, en traitant des thèmes différents mais dont la structure est la même (Giasson, 2005: 260).

La sensibilisation à la structure du texte est aussi soutenue par *les arrangements visuels*. Une démarche qui consiste à utiliser des images illustrant la structure abordée. L'usage de l'image favorise, selon Giasson (2005), la mémorisation et le rappel de cette dernière. L'auteur donne quelques suggestions pour les structures du texte informatif présentées ci- après :

La description. Présenter l'illustration d'un objet dont les principales parties sont désignées (par exemple, un château fort)

L'énumération. Présenter la photographie d'un groupe complet (par exemple, une famille, une classe, une équipe de soccer.

La séquence. Placer les images selon un ordre séquentiel pour illustrer les phases ou les étapes d'un processus (par exemple les étapes de la fabrication d'un gâteau)

La comparaison. Créer un arrangement qui fait ressortir les ressemblances et les différences entre les gens, les événements ou les environnements ; les styles de vêtements et les habitudes alimentaires sont facile à représenter.

La cause et l'effet. Présenter des images qui montrent qu'un événement s'est produit conséquemment à un autre événement (par exemple, une image de nuages qui annoncent une tempête et une image des dommages causés par cette tempête)

Figure 3: Exemples d'arrangements visuels (Giasson, 2005: 261)

L'autre stratégie suggérée par Giasson (1990, 2005) est la « *représentation graphique* » de la structure du texte en question. La technique consiste à schématiser le texte. Selon la même auteure, le schéma aide à mieux comprendre le texte. Cependant, comme il existe une variabilité de structures de texte informatif, chacune d'entre elles possède son ou ses propres graphiques (schémas).

Nous présentons ci-après l'ensemble des schémas correspondant aux 5 structures citées précédemment que Giasson propose aux enseignants comme démarche pédagogique:

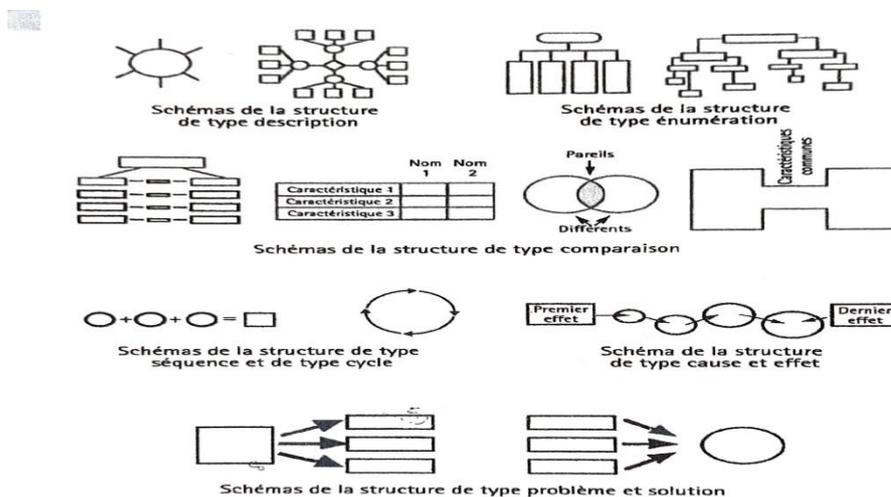


Figure 4: Représentations graphiques des structures du texte informatif (Giasson, 2005: 262)

L'auteur aborde également l'utilisation « *des indices de signalement* » (Giasson, 1990 :132), (nommées aussi connecteurs, organisateurs textuels, mots outils) spécifiques à chaque structure du texte informatif. L'auteure en propose quelques exemples (ibid. 133) que nous présentons dans le tableau suivant :

Séquence	Description	Cause et effet	Comparaison
D'abord, ensuite, enfin Premièrement, deuxièmement Après, par la suite Finalement	Plusieurs aspects Différents éléments Caractéristiques Parties Dimensions	à cause de parce que puisque comme résultats	comme de la même façon comparé les deux au lieu de

Williams et al (2014) cités par Roehling, Herbet, Nelson et Bohaty (2017: 76) ont aussi utilisé les indices de signalisation pour apprendre aux élèves à sélectionner les informations essentielles dans un texte informatif de type «cause et effet». La démarche consiste à encrer en bleu les expressions de cause telles que «parce que, car» et les expressions de conséquence, comme «par conséquent», en vert. Cet exercice leur a permis de comprendre que la proposition de cause est placée après l'expression de cause, c'est-à-dire le mot de liaison utilisé à cet effet. Tandis que la conséquence le précède, et inversement pour les propositions de conséquence.

Toutefois, parmi les stratégies proposées par Giasson (1990, 2005), nous utilisons dans notre expérimentation les techniques de la «représentation graphique» et des «indices de signalisation». L'objectif étant de doter les élèves de stratégies qui leur permettent d'agir consciemment dans la construction des apprentissages, notamment, ceux liés à l'écriture d'un texte appartenant à la même structure.

3 Les stratégies d'apprentissage

3.1 Définition de la stratégie

Provenant au préalable du domaine militaire (Préfontaine, 1998; Cyr, 1998), le concept de stratégie possède de multiples définitions (Vianin, 2020). Cornaire et Raymond (1994) rattachent ce mot à celui de capacité. Pour ces auteurs, la stratégie désigne «*un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou à arriver à un but*» (ibid. p 53). Quant à la capacité, elle est perçue comme un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou l'expérience (Cornaire et Raymond, 1994 :53). Selon les mêmes auteurs, les deux concepts sont complémentaires et interdépendants. Ils confirment que «*la stratégie est une capacité dont on prend conscience afin de la mettre en œuvre*» (ibid. p 54). Nous constatons que le terme «conscience» est repris dans les deux définitions susmentionnées. Cela dit que la stratégie est liée à la représentation mentale lucide de la manière de procéder pour trouver une solution à une difficulté.

En éducation, ce terme est lié à celui d'apprentissage. Legendre (1993) cité par Cyr définit la stratégie d'apprentissage comme « *un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique* ». (1998 :4) En effet, la considération de la notion de stratégies d'apprentissage est liée à celle de compétence (Bégin, 2008). Ainsi, l'auteur souligne la nécessité d'enseigner les stratégies aux élèves puisqu'elles appartiennent aux connaissances qu'ils doivent acquérir, et elles deviennent par la suite des ressources impliquées dans la pratique des compétences (ibid. p 47).

Cyr explique que le terme de stratégie renvoie, dans le domaine de l'acquisition d'une langue étrangère, à « *des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés fonctionnelles et aussi des techniques de résolution de problème observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage.*» (1998: 4). Cette définition évoque des notions qui relèvent de l'action, de la manière de procéder que l'apprenant adopte en contexte de formation. Dans le domaine des langues, l'expression de stratégies d'apprentissage correspond aux opérations manipulées par les apprenants pour acquisition et l'utilisation de la langue étrangère (Cyr, 1998: 5).

Il est question d'un concept difficile à cerner compte tenu du nombre de termes qu'il désigne. Pour Perraudeau (2006 :7) met l'accent sur la capacité de l'élève de pouvoir cibler et harmoniser des techniques qu'il juge adéquates à la réalisation de la tâche, et qui répondent aux objectifs visés.

En effet, en s'inspirant de la définition des stratégies d'apprentissage proposée par Weinstein et Mayer (1986) citée par Bégin (2008: 48-49), les considérant, comme « *des moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne* » (ibid. p.48). L'auteur mentionne que cette expression relève d'une définition généralisée, largement répandue dans les recherches, correspondant à « *tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire* » (ibid.). Le même auteur considère que la généralisation de cette notion a rendu l'expression de stratégies d'apprentissage confuse à classer. Conséquemment, pour éliminer cette confusion, Bégin (2008) propose de replacer le concept de stratégie d'apprentissage dans son domaine d'origine qu'est la psychologie cognitive. Le but recherché est de resituer son rôle et de déterminer ses composants (ibid. p

51). Selon l'auteur cette expression s'est transposée de la psychologie cognitive à l'éducation et à l'enseignement (ibid.).

Deux concepts fondamentaux indissociables sont alors abordés par la théorie cognitive liés à la notion de stratégie: la cognition et la métacognition. En effet, conformément aux principes de cette discipline, Bégin redéfinit alors l'expression de stratégie d'apprentissage en contexte scolaire comme *«une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis»* (Bégin, 2008 :53). Dans cette perspective, Cyr (1998 :8) souligne que ce sont O'Malley, Chamot et leurs collaborateurs (1985) qui ont établi une classification des stratégies d'apprentissage en les subdivisant en trois catégories : stratégies métacognitive, stratégies cognitives et stratégies socio-affectives. Les recherches menées par ces derniers auteurs ont mis en lumière la relation entretenue en la didactique des langues étrangères et les sciences cognitives (Cyr, 1998 :10).

3.2 Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives sont liées à la cognition. Cette dernière fait référence au cerveau et aux activités mentales. Elle touche à notre capacité de comprendre, de mémoriser et d'analyser les informations (Giasson, 1992) et s'intéresse aux processus d'apprentissage liés à la mémoire (Vianin, 2020 ; Bégin, 2008) tels que la compréhension et la production du langage, la mémoire, le raisonnement, la perception, la résolution de problèmes, la prise de décision (Lemaire, 2006, p. 6. Cité par Vianin, 2020, p.52). La cognition se réfère, selon Bégin (2008 :51), *«aux différentes activités mentales liées au traitement de l'information.»*. Ces activités cognitives renvoient aux processus mentaux qui agissent automatiquement et inconsciemment (ibid.). Alors que les stratégies sont *«les moyens conscients par lesquels ces processus sont activés et organisés»* (ibid. p. 52).

O'Malley et Chamot (1990) cités par Cyr (1998) considèrent que les stratégies cognitives entraînent d'interagir mentalement, lorsqu'il s'agit d'opérations purement intellectuelles, ou physiquement avec la discipline ou domaine étudiés. Son opérationnalisation implique que l'apprenant parvienne à utiliser les procédés appropriés permettant d'effectuer la tâche d'apprentissage attendue (ibid. p.39). Elles exercent un effet direct sur le traitement de l'information et interviennent par la mise en place d'actions qui

contribuent à l'organisation et à la rétention de l'information en mémoire à long terme (Di Wu, 2021 :48)

Cyr (1998 :39) évoque onze stratégies cognitives. Elles touchent à la capacité de répéter ; d'utilisation des ressources; de classer ou de regrouper ; de prendre notes ; de déduire, d'induire; de substituer; de résumer; de traduire; de transférer et d'inférer (ibid.39). Alors que Bégin (2008 :57) les distingue en deux catégories seulement qu'il appelle stratégies cognitives de traitement et stratégies cognitives d'exécution. Pour les stratégies de traitement, l'auteur relève six stratégies intégrées dans la taxonomie qui sont importantes à impliquer dans l'accomplissement des différentes tâches scolaires: sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer et organiser. (ibid.58). Quant aux stratégies cognitives d'exécution Bégin en compte quatre évaluer, vérifier, produire et traduire (ibid. p59). Chacune de ces stratégies fait appel à de multiples actions à mettre en œuvre pour la résolution du problème et l'exécution des activités d'apprentissage.

3.3 Les stratégies métacognitives

Romainville, Noël et Wolfs notent que « *la métacognition ne serait qu'un cas particulier de la cognition, celui où l'opération mentale est exercée non pas sur un élément extérieur à l'apprenant mais sur des phénomènes mentaux internes ayant lieu ou ayant eu lieu dans ses propres structures cognitives.*» (1995 : 51). Quant à Tardif (1997 : 59) évoque deux niveaux se rapportant à la métacognition, qui sont la connaissance et le contrôle que possède une personne sur elle-même et sur ses stratégies.

Cette explication rejoint celle d'O'Malley et Chamot (1990) cités par Cyr (1998: 39) mentionnant que cette catégorie des stratégies nécessite d'être en mesure de réfléchir sur les opérations ou la manière de procéder prévues ou impliquées dans l'apprentissage. Elles concernent d'autre part « *le contrôle ou le monitoring des activités d'apprentissage ainsi que l'auto-évaluation* ». Cyr (1998) en énumère 7: « *l'anticipation ou la planification ; l'attention générale ; l'attention sélective, l'autogestion ; l'autorégulation ; l'identification d'un problème et l'autoévaluation* » (ibid. p 39). Elles concernent la compétence de pouvoir dominer le processus d'apprentissage, ce qui relève de l'atteinte d'un certain niveau de sa manipulation.

Bégin (2008), quant à lui, évoque deux stratégies métacognitives présentées sous leur forme verbale. Ces stratégies sont: anticiper et s'autoréguler. En comparaison avec les recherches précédentes, l'auteur a réduit le nombre de stratégies. Cette diminution renvoie

au fait qu'il adopte la définition considérant la stratégie comme « *catégories d'actions, alors qu'ailleurs, chaque action ou procédure rattachée à la métacognition est traitée comme une stratégie en elle-même.* » (Bégin, 2008 :55). En effet, selon la taxonomie des stratégies métacognitives présentée par le même auteur, chacune de ces stratégies s'exerce en mettant en œuvre une série d'actions (procédures ou techniques).

Romainville, Noël et Wolfs (1995) expliquent que nous ne pouvons dire qu'un apprenant a exercé une métacognition sur son apprentissage que lorsque celui-ci réfléchit sur son propre processus, sur la manière dont il procède pour l'exercice de l'activité. Par exemple, en activité la lecture, les stratégies métacognitives sont mises en œuvre si l'élève réussit à s'interroger sur ses comportements de lecteur, sur les stratégies mobilisées dans l'activité ou même sur le processus en cours, et non pas sur le contenu du texte (ibid.). Les auteurs expliquent que la métacognition désigne des opérations mentales exercées sur d'autres opérations mentales (ibid. p50).

La métacognition permet alors à l'élève d'améliorer sa capacité de faire face aux situations scolaires étant donné qu'elle lui permet de se rendre compte de leur fonctionnement cognitif en favorisant le contrôle de la réalisation de la tâche (Bégin, 2008 :55). Il importe en effet de s'intéresser au processus métacognitif dans le domaine de l'enseignement- apprentissage (Romainville, Noël et Wolfs, 1995). Ainsi, la réflexion menée par l'apprenant sur les caractéristiques du processus intégré pour l'opérationnalisation de l'activité donnée faciliterait l'utilisation de cette même procédure dans des situations semblables (ibid. p 53)

3.4 Les stratégies socio- affectives

La considération de l'Autre dans la situation d'apprentissage entraîne le recours aux stratégies socio-affectives par l'élève. L'environnement social affecte son mode d'apprentissage et l'élaboration de ses savoirs. Cyr (1998 : 39) explique que « *Les stratégies socio- affectives impliquent l'interaction avec une autre personne, dans le but de favoriser l'apprentissage, et le contrôle de la dimension affective accompagnant l'apprentissage* ». Les échanges effectués avec les pairs en situation d'apprentissage incitent l'élève à mobiliser des techniques qui lui permettent de gérer les affrontements. Quatre stratégies ont été citées par Cyr (1998) qui sont: la clarification/vérification ; la coopération ; le contrôle des émotions et l'auto-renforcement (ibid. p. 39). Donc, en classe, l'élève devrait présenter explicitement sa procédure adoptée pour réaliser ses productions. Il peut demander l'aide

de l'enseignant pour clarifier et expliquer un point donné de la leçon. Il devrait travailler en collaboration avec son (ses) camarade(s) pour la résolution d'un problème, la réalisation d'un projet ; la critique, la correction ou même la réécriture des produits existants. Ce travail en commun et ces contacts exigent de faire appel à cette catégorie de stratégies d'apprentissage. Elles correspondent en effet aux principes fondateurs de la théorie socio-cognitivisme sur laquelle est basé le programme de français du cycle primaire (2011 :76).

En somme, en partant des définitions citées précédemment, nous avons constaté que le concept de stratégie est utilisé pour soutenir l'apprentissage. C'est une manière d'agir consciente face un problème afin d'accomplir une tâche d'apprentissage. Son utilisation dépend de l'objectif déterminé.

Par ailleurs, au moment de l'écriture, le scripteur utilise des stratégies cognitives et métacognitives. Les stratégies cognitives sont liées à la planification, à la formulation et à la révision du texte, fonctionnant de façon itérative (Gouin, 2005 :34). Quant au rôle des stratégies métacognitives, elles servent à se décider sur le choix la ou les stratégie (s) cognitive(s) appropriée(s) à la situation d'écriture, permettant ainsi le contrôle et l'accomplissement de la tâche demandée. L'élève acquiert son autonomie par le biais des stratégies à mettre en œuvre pour résoudre un problème (Boivert, 2008:25).

En effet, quatre conditions distinguées par MacIntyre cité dans Del Omlo (2016) sont à considérer pour que l'élève arrive à adopter une stratégie d'apprentissage. La première exige qu'il soit conscient de l'existence de la stratégie et de sa congruence avec la situation d'apprentissage vécue. La seconde relève du facteur déclencheur. C'est en partant d'un objectif bien déterminé que l'élève arrive à mettre en place la stratégie qui lui permet de résoudre le problème qu'il rencontre. La troisième condition est à liée à l'absence d'empêchement, c'est-à-dire que l'élève ne doit pas affronter d'obstacles dans l'opérationnalisation de la stratégie ciblée. Quant à la dernière, elle renvoie au critère d'efficacité. L'élève ne se sert d'une stratégie que lorsque celui-ci conçoit son efficacité dans la réalisation de l'activité (Del Omlo, 2016). Elle devrait constituer un soutien, un procédé d'aide qui lui permet d'agir favorablement.

4 Les stratégies d'écriture

En production écrite, Cornaire et Raymond (1994) abordent les stratégies d'écriture utilisées par le scripteur habile. Ce dernier met en œuvre des stratégies relevant des

composantes du processus d'écriture à savoir la planification, la mise en texte et la révision. Le scripteur expérimenté se préoccupe constamment de son lecteur. Compte tenu de son intention d'écriture, il capte son attention à travers l'emploi du vocabulaire adapté à son niveau intellectuel. Il modifie le plan élaboré au départ, relit et révise son texte, réorganise ses idées, et ce, afin de maintenir la cohérence et la cohésion de son écrit pour le rendre plus clair et plus lisible pour son récepteur (Cornaire et Raymond, 1994). Dans cette optique, Whalen souligne qu'« à partir du moment où ces processus mentaux automatiques, normalement déclenchés par le contexte socio- pragmatique d'écriture, deviennent conscients chez le scripteur, on peut parler de stratégies d'écriture » (1994 : 52). Donc, le scripteur habile est conscient de la manière et du moment de la mise en œuvre de ses stratégies. Il les met en œuvre en fonction des difficultés rencontrées lors de l'écriture. Par ailleurs, celui-ci peut perfectionner ses stratégies d'écriture, comme il peut en acquérir d'autres (Whalen 1994).

Spécifiques au genre du texte à produire (Blain, 2014), les stratégies varient selon les caractéristiques et la structure du texte. Des recherches portant sur l'enseignement (l'étayage) des stratégies d'écriture (Cavanagh, 2009 ; Blain, 2014; Cavanagh & Blain, 2016) à des élèves du primaire appartenant au milieu francophone minoritaire ont démontré que ces derniers manifestent des progrès significatifs dans la cohérence textuelle sur le plan macrostructurel, microstructurel et situationnel (ibid.). Les élèves ayant bénéficié de l'enseignement explicite des stratégies d'écriture spécifiques au type du texte ciblé « ont davantage eu recours à des stratégies efficaces de planification et de révision, tant chez les scripteurs forts que chez ceux ayant plus de difficulté » confirment Blain, Cavanagh et Cammarata (2018: 1109).

Crinon (2018) en citant la méta-analyse de Graham et ses collaborateurs considère la démarche fondée sur l'enseignement des stratégies comme approche efficace. Aussi, l'utilisation des stratégies constitue un outil pour développer l'autonomie de l'élève en écriture (Falardeau, 2017).

En se référant à la recherche effectuée par Lecavalier, Préfontaine et Brassard (1991) concernant les stratégies efficaces utilisées en production écrite par les élèves du collégial, dans 11 disciplines différentes, Préfontaine (1998 :70) explique que les stratégies retenues sont valables pour tout lecteur et scripteur. Cette étude a eu recours à une perspective interactive en s'appuyant sur l'activité de lecture avant l'écriture. Des textes ou ouvrages ont été proposés aux sujets enquêtés avant l'écriture. L'objectif étant de les aider

à construire de significations (Deschênes, 1988; Préfontaine, 1998 : 71) liées à aux sujets de la rédaction. Les chercheurs ont par conséquent décrit des stratégies efficaces de lecture et d'écriture, combinées pour produire un texte.

En ce qui concerne les stratégies de lecture, elles sont réalisées en trois étapes : *le survol du texte, la lecture active et la relecture* (Préfontaine, 1998). Pour survoler le texte, le lecteur a recours à la stratégie de *parcours rapide du texte à lire*. Dans le cas d'un ouvrage, les premières et les dernières pages sont consultées en vue de déterminer la pertinence des connaissances véhiculées par le support de lecture par rapport à l'intention de lecture (ibid. p71). L'autre stratégie efficace est nommée « *l'ajout des déictiques* ». Elle correspond à l'utilisation de la marge en laissant des marques qui facilitent la localisation des passages considérés pertinents pour un usage ultérieur (ibid. P72). Aussi, les auteurs ont identifié une autre stratégie de lecture partielle de certains passages afin de s'habituer à l'écriture de l'auteur du texte.

Quant à la phase de la *lecture active* du texte, elle fait appelle aux stratégies permettant la *vérification de contexte de lecture, le soulignement des mots clés, l'utilisation des connecteurs, le marquage des mots inconnus et les passages difficiles, et la confection des fiches de lecture* (ibid.). La réalisation de ce type de lecture est soutenue par le retour aux consignes indiquant et rappelant le but de l'activité. En situation d'écriture, la consigne constitue une référence à considérer tout au long de la réalisation de la tâche. Le lecteur/scripteur procède ensuite au surlignement des mots-clés et au marquage des connecteurs désignant la progression du texte et ses parties élémentaires (ibid. P 73). Les mots difficiles et inconnus sont aussi marqués sans passer à leur explication, afin de ne pas perdre le fil de sa lecture (ibid.). La stratégie de prise de notes ou de réalisation de fiche de lecture, notamment dans le cas de consultation de plusieurs documents, constitue une autre stratégie de lecture au service de l'activité d'écriture.

L'étape de relecture des passages marqués lors de la deuxième étape, elle implique la stratégie de *consultation des directives et des hypothèses de lecture* avant d'entamer la relecture qui favoriserait la compréhension des éléments incompris lors de la lecture active. Elle englobe aussi d'autres stratégies telles que *le repérage des passages incompris* en vue de les expliquer en se référant à la stratégie de *consultation des ouvrages linguistiques* tels que les dictionnaires. La demande de l'aide des ressources humaines (enseignant ou pair) est aussi une stratégie utile pour une bonne compréhension du texte à lire (ibid. 74)

En ce qui concerne les stratégies d'écriture dites efficaces identifiées par Lecavalier, Préfontaine et Brassard (1991), elles sont relatives à trois étapes de *préécriture*, *d'écriture et de révision* (Préfontaine, 1998).

L'auteur explique qu'au moment de la phase de préécriture, le scripteur se réfère aux consignes en utilisant la stratégie de *consultation des directives et de notes personnelles*. Puis la stratégie de *relecture* doit avoir lieu en reformulant les idées retenues pour la production du texte cible. Intervient ensuite la stratégie de *détermination des idées principales* puis leur organisation dans un plan du texte. La mention *des références sur le plan* effectué, telles que les numéros de pages, demeure sans doute une stratégie efficace selon les auteurs et utile lors de la rédaction (ibid.75). La dernière stratégie adoptée lors de cette étape consiste en la *révision de la formulation des idées et de la logique du plan* qui pourrait être soutenue par l'aide des pairs ou de l'enseignant souligne Préfontaine (ibid.).

L'écriture proprement dite constitue l'étape pendant laquelle interviennent les stratégies de mise en texte : *la rédaction linéaire, la rédaction avec consultation du plan, des notes de lecture et du texte lu et la rédaction avec correction* qui peuvent être utilisées conjointement (Préfontaine, 1998: 76). La stratégie de rédaction linéaire permet d'écrire rapidement « *sans interrompre le flux des idées préparées à l'étape de planification* » (ibid. P.41). L'auteure souligne que cette stratégie peut provoquer une surcharge au niveau de la mémoire de travail, et qui pourrait influencer négativement la qualité du texte écrit.

Quant à la stratégie de la *rédaction avec consultation*, elle peut assurer une grande fidélité au texte consulté. Elle indique parfois que la pré-écriture n'est pas suffisante pour rendre la production suffisante (ibid. p 76). L'utilisation de la stratégie de rédaction avec correction incite le scripteur à faire des pauses permanentes afin de pouvoir détecter les erreurs et effectuer les corrections nécessaires. « *Cette habileté à faire des corrections simultanées à la production dépend cependant des automatismes que le scripteur a développés* » (ibid.). Faire appel aux stratégies de *préécriture* pour revoir le plan s'avère possible si le scripteur en éprouve le besoin. Cependant, ce retour pourrait impacter le rythme de progression de la rédaction.

En ce qui concerne, l'étape de la révision, elle se réfère à la stratégie de *relectures successives du brouillon* (ibid.). L'autre stratégie d'*utilisation d'ouvrages de consultation linguistique* est aussi importante pour la correction de la langue. L'auteure mentionne également le retour à la *stratégie d'écriture*, si nécessaire (ibid.).

Boisvert (2008 :21), en référence aux travaux de (Gentaz et Dessus, 2004; Halté, 1992; Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991), souligne l'intérêt de rendre automatique, chez le scripteur, la gestion de la macrostructure et de la microstructure du texte par des stratégies efficaces afin d'éviter le risque de surcharge cognitive liée à la gestion des connaissances.

Certaines stratégies d'écriture et de lecture citées ci-dessus seront adaptées et intégrées dans la partie pratique de la présente recherche. Elles constituent ainsi les fondements théoriques de notre intervention pédagogique en classe de 5^{ème} AP pour soutenir la pratique de la production écrite.

4.1 Enseignement explicite des stratégies d'écriture

L'élaboration des modèles d'apprentissage de stratégies a connu d'abord son essor en langue maternelle (Cornaire et Raymond, 1994). Les auteurs évoquent les modèles de (Giasson, 1992) en français et de (Meyer et Bartlett, 1985; Winograd et Hare, 1988) en anglais, et proposent de les transposer en production écrite. Quatre étapes sont alors citées par Cornaire et Raymond : 1) valorisation de la stratégie. 2) illustration de la stratégie. 3) Guidage des élèves vers l'utilisation de la stratégie. 3) les inciter à utiliser la stratégie. (ibid. p. 59). Il s'agit là des étapes de l'enseignement explicite, nommé également « direct » (Giasson, 1990)

Ainsi, le précisent Archambault et Chouinard (2003 : 89) cité par Vianin que:

«l'enseignement des stratégies doit faire appel à un enseignement direct et explicite. On doit rendre évident l'enseignement d'une stratégie en la nommant et en indiquant quand et comment l'utiliser. Il s'agit de préciser les buts de la stratégie, de décrire ses aspects principaux, l'application de ses différentes étapes ainsi que la façon d'évaluer son efficacité.». (2020 : 252)

En effet, nous pensons à l'instar de Vianin (2020) que l'élève a besoin de connaître les démarches à mettre en œuvre pour résoudre un problème, et atteindre son but (Cornaire et Raymond, 1994). L'enseignant doit lui montrer la manière d'élaborer un plan de texte, de modifier des phrases mal structurées, de corriger des erreurs de syntaxe et d'orthographe, de relire son texte et de le réécrire (Vianin, 2020). Effectivement, l'élève ne pourrait se représenter la manière de faire permettant d'élaborer un écrit s'il n'observe pas véritablement un scripteur, plus expérimenté, en situation de production écrite pour lui expliquer les étapes incluses dans le processus mis en œuvre. Une démarche qui vise à rendre le processus transparent pour l'élève (Giasson, 1990).

Blain, Cavanagh et Cammarata (2018) présentent l'enseignement explicite de l'écriture en plusieurs phases qui s'annoncent ainsi :

- L'appropriation de la structure du texte ciblé par les élèves. L'enseignant, dans un premier temps, procède à la lecture et l'analyse des textes du type ou genre étudié, bien et mal construits (Cavanagh, 2014).

Le recours à la lecture est une démarche préconisée par plusieurs chercheurs (Beacco 2007 ; Moirand (1979) ; Desmons et al (2005) ; Courtillon, 2003)

- Le modelage ou la modélisation. Lors de cette phase, « *la stratégie peut être présentée sous sa forme déclarative* » (Vianin, 2020 :260). Pour l'enseignement des stratégies d'écriture, l'enseignant part d'une situation d'écriture : il planifie, rédige et révise un texte devant les élèves. Il manipule chaque stratégie à enseigner dans le cadre de la séquence (Cavanagh, 2014).
- La pratique guidée ou le guidage : lors de cette phase, les élèves réalisent, à leur tour, la tâche d'écriture, en bénéficiant de l'intervention et de différentes formes d'aide à l'écriture qu'ils pourront exploiter, telle que l'aide linguistique (listes de mots, fiche de synthèse, grilles de vérification, etc.) ou humaine (enseignant ou pairs). Il est également requis de recevoir de la rétroaction sur l'application des stratégies (Cavanagh, 2014).

Plusieurs auteurs insistent sur le fait de considérer la réussite et la qualité des productions réalisées par les élèves (Cornaire et Raymond, 1994). Ainsi le confirme Winebrenner (2008 : 214) cité par Vianin, « *une rétroaction positive immédiate et consistante est essentielle pour que l'élève prenne l'habitude d'utiliser cette habileté.* » (2020 : 262)

Aussi, Vianin rejoint l'idée de mettre à la disposition des élèves une « *fiche-guide* » comme outil d'aide à la réalisation de la tâche. Ce dernier contribue selon l'auteur à diminuer le coût cognitif émanant de la gestion de « *la réalisation de la tâche, son pilotage et l'utilisation de la nouvelle stratégie* » (ibid. p. 255). L'idée de l'auteur s'avère importante, notamment, pour les scripteurs débutants en langue étrangère, car ils possèdent selon Cornaire et Raymond (1994 :66) un répertoire de stratégies restreint ou inadéquat, ainsi qu'une compétence linguistique limitée. C'est pourquoi, le traitement cognitif effectué au moment de la réalisation de la tâche devient plus élevé.

Après la phase de la pratique guidée, les élèves passent à la pratique autonome. Il s'agit d'un moment où ils écrivent un autre texte du même genre étudié avec la possibilité d'utiliser les outils en cas d'obstacle. Cependant, le passage à cette phase de travail individuel nécessite du temps d'entraînement pour que les élèves arrivent à intégrer les stratégies dans leur répertoire pour les automatiser (Vianin, 2020).

Conclusion

Dans ce dernier chapitre de la partie théorique, nous nous sommes étalée sur la présentation de la notion de structure de texte. Nous avons insisté plus particulièrement sur les structures correspondant au texte informatif (documentaire), ainsi que les différentes techniques de leur enseignement (Giasson, 1990). Nous avons également présenté les stratégies permettant d'exercer les trois composantes du processus d'écriture. En outre, nous avons démontré que la combinaison des stratégies de compréhension et de production s'avère indispensable pour le développement des compétences de l'élève à l'écrit. Cela implique le recours à un enseignement explicite des caractéristiques des textes étudiés par le biais de la lecture et de l'écriture.

Toutefois, les notions définies et expliquées dans la partie conceptuelle de la présente recherche servent de bases théoriques pour mener la partie pratique de notre travail.

*Partie 2: Pratiques pédagogiques et expérimentation
en classe de 5^{ème} AP*

Chapitre 1: Méthodologie

Dans ce chapitre, nous exposons le cadre méthodologique mis en place pour la réalisation de la présente recherche. Nous commençons par rappeler le thème étudié et les objectifs de la présente recherche. Nous présentons ensuite la méthode de recherche adoptée, ainsi que les instruments de mesure. Ces derniers sont mis en œuvre pour nous permettre de valider ou d'infirmer nos hypothèses.

Trois outils d'investigation ont été utilisés. D'abord, nous présentons la démarche d'analyse du manuel scolaire de 5^{ème} AP. Ensuite, nous abordons la méthode d'observation de classe des séances consacrées exclusivement à la préparation à l'écrit, à la production écrite et à la réécriture. Enfin, nous exposons notre expérimentation proposée en faveur des élèves de 5^{ème} AP, et à travers laquelle nous tentons de contribuer à les aider à mieux écrire un texte.

1 Le choix du thème

L'écriture est au centre des apprentissages scolaires, elle intervient dans les différentes disciplines, en tant qu'outil ou objet d'apprentissage. En effet, les épreuves nationales en Algérie sont toutes à caractère écrit. Dans cette perspective, la réussite des élèves dépend largement de ce qu'ils écrivent sur leurs copies d'examen. Aussi, ceux éprouvant des difficultés d'expression écrite possèderaient peu de chance à accéder au niveau supérieur. Comme le soulignent Simard et ses collaborateurs, l'écriture constitue *«une condition permettant d'arriver aux plus hauts échelons de la scolarité.»* (2010: 262). C'est pour cette raison, nous tentons d'approcher les pratiques liées à l'enseignement et à l'apprentissage de l'expression écrite, en termes de matériel didactique (ici le manuel scolaire) mis à la disposition de l'élève, et de pratiques pédagogiques concourant à développer les savoirs et les savoir-faire indispensables à l'exercice de cette activité langagière.

2 Rappel des objectifs de la recherche

A travers le présent travail de recherche, nous visons à:

- Analyser les activités d'écriture proposées dans le manuel scolaire de 5^{ème} AP pour amener les élèves à produire un texte.

- Décrire et à analyser les pratiques pédagogiques de l'enseignement de la production écrite en classe de 5^{ème} AP, afin de vérifier leur adéquation avec la démarche préconisée dans le document d'accompagnement du programme de français, favorisant le développement des connaissances déclaratives et procédurales sous-tendant l'acte d'écriture.
- identifier les difficultés éprouvées par les élèves de 5^{ème} AP en production écrite par le biais de l'analyse des écarts relatifs à l'élaboration d'un écrit cohérent.
- Mesurer l'effet de l'enseignement de la structure du texte et des stratégies d'écriture sur le développement de la qualité des productions écrites des élèves de 5^{ème} AP.

3 Les outils d'investigation

3.1 L'analyse du matériel didactique

Parmi les matériels didactiques, nous avons opté pour le manuel scolaire étant donné que sa conception est liée aux programmes d'enseignement (Priolet et Mounier, 2018). Il s'agit d'un instrument didactique facilitant l'acquisition des compétences (Frășineanu & Jifcu, 2019: 46). Par conséquent, les activités qu'il fournit devraient répondre aux objectifs déterminés par les institutions officielles. Cet outil pédagogique remplit diverses fonctions relatives à l'apprentissage dont nous citons celles visant à « *transmettre des connaissances* » et à « *développer des capacités et des compétences* » (Gérard & Roegiers, 2009). Il s'agit d'un outil commun, exploité conjointement par l'enseignant et par l'élève (Puren, 2013). Il est considéré comme le « substitut du maître » (Jarno-El Hilai, 2014), participant, selon Lebrun, Lenoir & Desjardins (2004), à déterminer

« les savoirs à enseigner, les stratégies pédagogicodidactiques employées, la progression attendue des élèves, le cheminement qu'ils doivent parcourir pour acquérir les savoirs, leur degré de participation dans les activités et le mode de reconnaissance de leurs acquis. Plus qu'un simple outil éducatif, les manuels représenteraient un déterminant incontournable du modèle d'intervention éducative préconisé dans les classes. ». (ibid. p.511)

Compte tenu des fonctions que remplit le manuel scolaire, l'institution scolaire exige sa disponibilité en classe à tous les élèves, et le procure gratuitement aux élèves nécessiteux en vue d'assurer l'égalité des chances à l'école.

Néanmoins, l'objectif ne consiste pas à découvrir son usage effectif en classe, mais à décrire et à analyser son contenu mis en place au service de la production écrite. Plus précisément, nous visons l'analyse des activités d'écriture destinées à cette vocation, en combinant les deux approches quantitative et qualitative (Puren, 2013). Les critères d'analyse fixés renvoient aux éléments proposés dans les « textes déclencheurs »¹³(Cordier-Gauthier, 2002 :32) afin d'entraîner les élèves, à travers les catégories d'activités proposées, à activer les opérations cognitives liées au processus d'écriture (Allouche et Maurer, 2012). Dans ce sens, le Guide Pédagogique du manuel de français 5^{ème} AP (2012) explique que le manuel scolaire « Mon livre de français 5^{ème} AP » (2017-2018) amplifie progressivement les moments d'écriture à travers des activités variées. Nous tenons à souligner que le manuel scolaire comporte plusieurs activités d'écriture. Cependant, dans la présente recherche, nous ne nous intéressons qu'à celles consacrées à la préparation à la production écrite et à la production écrite proprement dite.

Pour ce faire, les critères d'analyse retenus s'articulent autour des interrogations formulées ci-après:

1. Quelles catégories d'activités d'écriture propose le manuel scolaire de 5^{ème} AP pour amener les élèves à la production de textes? Quelle activité occupe la grande proportion ?
2. Le manuel propose-t-il des activités d'écriture qui entraînent l'élève à l'utilisation de la structure du texte pour écrire?
3. Les contenus des textes de lecture favorisent-ils la pratique de l'activité de production écrite ?
4. Est-ce que les consignes de production écrite proposent une aide à la planification, à la mise en texte et à la révision pour entraîner les élèves à la pratique des opérations cognitives relatives au processus d'écriture ?

3.1.1 Grille d'analyse des catégories d'activités d'écriture

Pour l'analyse des typologies des activités incluses dans le manuel liée au premier critère, nous nous appuyons sur la catégorisation d'écriture présentée par Ménard, (1990:43) (abordée dans la partie théorique, chapitre2). La classification concerne les catégories

¹³Ils sont définis par Cordier- Gauthier (2002 :32) comme « l'ensemble des textes qui ont pour fonction explicite de « déclencher » une activité langagière impliquant de façon directe l'apprenant. Ce sont les exercices, activités ou tâches consignés dans le manuel. ».

suivantes: « *l'écriture expressive, l'écriture transactionnelle, l'écriture poétique et l'écriture mécanique* ». L'auteure propose également des rubriques ¹⁴ permettant d'identifier la nature de l'activité. En effet, pour identifier les catégories des activités, nous nous appuyons sur le contenu et l'(les)injonction(s) introduite(s) dans les consignes d'écriture. En effet, inspirée de la catégorisation citée par Minard (1990), nous avons conçu la grille d'analyse présentée ci-dessous:

Typologie d'écriture	Activité	Nombre d'occurrence	Taux
Poétique			
Transactionnelle			
Mécanique			
Expressive			

Par ailleurs, l'analyse des critères 2 et 4, cités précédemment repose sur le contenu des activités proposées, à savoir, la consigne et ses différents constituants : le parcours, le modèle, et les données (Cordier- Gauthier, 2002 :32). Quant au critère 3, son analyse repose sur l'analyse du texte de lecture en termes de contenu et de structure, en vue de vérifier leur congruence avec la structure du texte demandée et le sujet traité en production écrite.

Néanmoins, l'analyse des activités du manuel nous semble insuffisante pour l'étude des pratiques d'enseignement/apprentissage de la production écrite au primaire. C'est

¹⁴En référence aux travaux de Ménard (1990:51-52), nous avons tracé le tableau présenté ci-après résumant les principales activités liées à chaque catégorie d'écriture.

Catégories d'écriture	Activités
EXPRESSIVE (le "je " prédomine)	Écriture réflexive, exploratoire (auto-critique, auto-évaluation, rétroaction, opinion personnelle, impression)
TRANSACTIONNELLE (demande un effort de composition et d'organisation)	<ul style="list-style-type: none"> - Paraphraser et/ou à synthétiser une ressource écrite [...] - Résumé/synthèse [...] - Travail de recherche - Activités avec réponses à développement - Rédaction de questions par les élèves - Production de texte
POÉTIQUE	Ecriture poétique, créative (fiction, théâtre, poésie...)
MECANIQUE (ne demande pas d'effort de composition et d'organisation de texte)	<ul style="list-style-type: none"> - Exercices à choix multiples - Exercices consistant à remplir un trou, un espace - Autre type d'écriture brève (moins de deux phrases continues) - Copier une ressource écrite - réponses courtes ou à choix multiples

pourquoi, nous pensons qu'il serait indispensable d'approcher la situation d'écriture effective, voire « la réalité des pratiques » (Puren, 2013) via l'observation de classe.

3.2 Observation de classe

Dans la présente section, nous abordons les pratiques pédagogiques effectives soutenant l'activité de production écrite en classe de 5^{ème} AP. Pour l'étude de cet aspect, nous nous sommes inspirée de la recherche d'Ait Djida (2013) portant sur le rôle des pratiques pédagogiques dans le déclenchement des processus cognitifs rendant possibles la compréhension et la production des textes chez les collégiens. En revanche, notre travail de recherche s'oriente principalement vers la production écrite. Pour ce faire, nous adoptons une démarche descriptive. Le recueil des données s'effectue essentiellement par le biais des observations non participantes, menées en classes de trois professeurs d'enseignement primaire. Pour ce faire, nous tenons particulièrement compte de leurs conduites et interventions, auprès de leurs élèves pour déclencher les opérations propres à l'exercice de l'acte d'écrire.

Les pratiques sont analysées en fonction des principes didactiques et de la démarche pédagogique sur lesquels est fondée la pédagogie de l'écrit en 5^{ème} AP (Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire¹⁵, 2011 :180) (Voir chapitre 2, partie1). Rappelons que ces principes insistent sur le développement de deux grandes catégories de connaissances déclaratives et procédurales qui soutiennent l'acte d'écrire (Voir chaiptré1, Partie1). Il s'agit de savoirs et savoir-faire que le scripteur doit obligatoirement mettre en œuvre en situation d'écriture (Brien, 1990). Les premières relèvent « *des outils linguistiques qui sont la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe et la conjugaison.* » (Document d'accompagnement du programme de français de la 5^{ème} AP, 2016 :180). Les secondes concernent « *des savoirs pour faire* » (ibid.). Le but recherché étant d'amener l'élève « *à se représenter l'écrit à produire, chercher des informations, les planifier, les organiser, utiliser une langue correcte pour produire et relire le texte pour l'améliorer* » (ibid.).

Quant à la démarche pédagogique préconisée dans le même document (ibid. P. 180-181), celle-ci suggère d'organiser le déroulement de l'activité de production écrite en trois moments:

¹⁵Ce document constitue le « *cadre de référence officielle pour l'ensemble des activités pédagogiques dispensées.* » (Bulletin officiel de l'éducation nationale, article 29, 2008 : 44)

- 1- Un moment d'écriture comprenant : la présentation de la tâche d'écriture ; l'analyse collective de la tâche à travers la consigne ; préparation et la mobilisation des outils linguistiques ; identification des critères pour bien écrire ; écriture individuelle (1^{er} essai).
- 2- Moment d'évaluation des productions des élèves à partir des critères retenus réalisé par l'enseignant ou entre pairs (élève/ élève)
- 3- Moment de réécriture en utilisant les procédés de : suppression, ajout, déplacement et le remplacement (ibid. P. 181).

L'observation des séances dédiées à la réécriture ont pour but de savoir la manière dont procèdent les enseignants pour aider les élèves à améliorer leurs écrits, de connaître les types d'outils d'aide à l'écriture mis à leur disposition, ainsi que les types d'activités de remédiation fournis pour aider les élèves à améliorer leurs textes.

En effet, tous les critères cités préalablement sont combinés dans la grille d'observation. Elle s'articule autour de trois axes présentés ci-après, et qui sont détaillés dans la section suivante (3.2.1.) :

- Présentation et analyse de la tâche d'écriture.
- Intervention de l'enseignant au moment de l'écriture individuelle.
- Organisation de la séance de réécriture.

3.2.1 La grille d'observation et d'analyse

Afin de circonscrire le champ d'observation des pratiques pédagogiques de la production écrite en classe de 5^{ème} AP, la grille présentée ci-dessous détermine les éléments à observer lors des trois séances consacrées à l'écriture, à savoir « l'entraînement à l'écrit », « la production écrite » et « la réécriture ».

Présentation et analyse de la tâche d'écriture
<ul style="list-style-type: none"> - La consigne d'écriture se situe dans une situation de communication ? - Est-ce qu'elle est accompagnée de support ? - Spécifie-t-elle le genre du texte à écrire ? <p>Analyse collective de la consigne d'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture de la consigne d'écriture - Définir les contenus du sujet à traiter. - Identification de ses caractéristiques attendues - Provoquer des débats relatifs au thème pour faire émerger et échanger les idées - Discuter les moyens linguistiques à mettre en œuvre.
Intervention de l'enseignant au moment de l'écriture individuelle
<p>L'enseignant incite les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser le brouillon. - chercher d'autres des informations - sélectionner et organiser les informations pour écrire - utiliser des ressources documentaires - utiliser une langue correcte - vérifier l'orthographe des mots à l'aide d'outils d'aide à l'écriture. - utiliser la ponctuation à bon escient. - relire et à réviser leurs brouillons avant de recopier au propre. <p>L'enseignante aide les élèves éprouvant des difficultés ou incapables d'écrire</p>
Organisation de la séance de réécriture
<ul style="list-style-type: none"> - Corriger les textes des élèves en dehors du cours (de la classe) - Effectuer une nouvelle réorganisation de la classe. - réaliser une correction collective. - présenter et expliquer le code de la correction. - Favoriser la co-évaluation : par binômes ou par groupe. - Amener ses élèves à utiliser des outils d'aide, pour corriger et améliorer leurs textes. - Réécrire en utilisant la suppression, l'ajout, le déplacement, le remplacement. - planifier des activités de remédiation.

3.2.2 Lieu d'observation de classe

Les observations sont menées au cours de l'année scolaire 2017/2018, dans trois écoles primaires appartenant à la circonscription de Fouka, située dans le nord-est de la ville de Tipaza, au sud-ouest d'Alger.

L'accès aux établissements scolaires requiert l'accord de la direction de l'éducation de la wilaya. En effet, une autorisation nous a été délivrée le 2 février 2018, limitant les observations à une seule circonscription. Nous avons opté pour la ville de Fouka, lieu de notre résidence, en vue de nous faciliter le déplacement et la présence régulière aux cours. Sept écoles nous ont été désignées. Cependant, les responsables des établissements déterminent la présence dans leurs écoles en fonction des conditions imposées par les enseignants concernés en vue d'éviter de déstabiliser le déroulement des cours. En effet, les dates des cours observés sont fixées par les enseignantes selon leurs disponibilités. En revanche, la présence en classes n'était pas autorisée par tous les enseignants. Nous avons rencontré des obstacles dans quatre écoles où il n'y a pas eu d'observations. La cause est liée à l'attitude des enseignants sollicités, exprimant des sentiments de malaise vis-à-vis de notre présence dans leurs classes. De ce fait, les observations se réduisent à trois classes seulement. Il s'agit des écoles suivantes : « MEDJEDJ Mohamed », « ALI AMMARI » et « EL HAMDANIA ».

3.2.3 Profils des enseignantes observées

A propos des portraits des enseignantes concernées par l'enquête, l'échantillon ciblé relève de la catégorie des Enseignants Formateurs d'Enseignement Primaire. Les critères de sélection retenus sont l'ancienneté dans la profession et le statut de formateur.

	Enseignante1 (E1)	Enseignante2 (E2)	Enseignante 3 (E3)
Ecole et classe	Classe 1 (désormais C1) EL HAMDANIA	Classe 2 (désormais C2) « Ali AMMARI	Classe 3(désormais C3) MEDJADJ MOHAMED
âge	45 ans	43 ans	47ans
Diplômes Date et lieu d'obtention	Licence de français en 2001 à l'université d'Alger 2 à Bouzaréah.	Licence d'anglais en 2003 à l'université d'Alger 2 à Bouzaréah.	Licence de droit en 1995 à l'université de Chlef. -Diplôme d'enseignement au primaire en 1995 à ITE de Boumerdes
nombre d'années d'enseignement	18 ans	15 ans	23 ans

Les données du tableau, représentant les profils des trois enseignantes observées¹⁶, nous montrent qu'elles n'ont pas toutes reçu une formation d'enseignement de langue française. Une seule enseignante possédant une licence de français, pourtant toutes les trois sont formatrices, chargées d'encadrer les enseignants stagiaires pendant le stage pratique (Rabahi et Benghebrit, 2014), et assurer les journées de formation. En ce qui concerne leur formation théorique, les enseignantes 1 et 2 l'ont reçue à l'université d'Alger². Quant à l'enseignante³, sa formation académique a eu lieu à l'Institut de Technologie de l'Education (ITE) de Boumerdes. Nous constatons en revanche que leurs expériences varient entre 15 à 23 ans. Un nombre d'années qui permet à l'enseignant de développer ses compétences professionnelles et ses pratiques pédagogiques.

3.2.4 Les dates des cours observés

Nous avons assisté aux séances consacrées à l'*Entrainement à l'écrit*, à la *Production écrite*, et à la *Réécriture* dans trois différentes classes (C1- C2- C3). Au total, 9 cours sont observés.

Entrainement à l'écrit :

- Mercredi 10 janvier 2018 de 9h 45 à 10h30, école El Hamdania, la classe (C1).
- Mardi 30 janvier 2018 de 9h45 à 11h15, école Ali Ammari, la classe (C2).
- Mercredi 7 février 2018 de 13h à 14h30, école MEDJEDJE Mohamed, la classe (C3).

Production écrite

- Mercredi 10 janvier 2018 de 10h 30 à 11h15, école El Hamdania.
- Mercredi 31 janvier 2018 de 13h à 14h30, école Ali Ammari
- Mercredi 14 février 2018 de 8h à 9h30, école MEDJADJ Mohamed.

Réécriture

- Jeudi 11 janvier 2018 de 8h à 8h 45, école El Hamdania.
- Lundi 5 février 2018, de 13h à 14h00, école Ali Ammari
- Jeudi 15 février 2018 de 9h 45 à 11h15, école MEDJADJ Mohamed.

Le planning des séances observées se résume comme suit:

- E1 : Entrainement à l'écrit, production écrite et réécriture de la situation initiale.

¹⁶ Les enseignantes sont codifiées ainsi : E1 pour l'enseignante 1 ; E2 pour l'enseignante 2 ; E3 pour l'enseignante 3.

- E2 : Entraînement à l'écrit, production écrite et réécriture d'un dialogue lacunaire.
- E3 : Entraînement à l'écrit, production écrite et réécriture d'un texte documentaire.

Rappelons que la séquence didactique en classe de 5^{ème} AP s'étale sur 6 jours. Elle dure environ deux semaines. Trois séances sont consacrées exclusivement à l'activité d'écriture, se déroulant consécutivement, mais dans des journées séparées.

Par ailleurs, au terme des observations effectuées, nous procédons à l'analyse des productions des élèves en vue d'examiner l'effet des pratiques observées sur leurs écrits et d'identifier les difficultés qu'ils rencontrent en écriture.

3.2.5 Grille d'analyse des productions écrites

L'analyse des copies porte, en l'occurrence, sur le nombre d'informations incluses dans les textes et les écarts liés à l'usage des procédés linguistiques donnant au texte sa cohérence microstructurelle (Cavanagh, 2014). Dans cette recherche, nous employons le terme générique « cohérence » en nous appuyant sur l'idée que ces marques cohésion constituent le principe organisateur de la cohérence (Favart & Chanquoy, 2007)

Pour la conception de la grille d'analyse des productions écrites, nous exploitons les concepts abordés dans la partie théorique relatifs à la règle de répétition (Charolles, 1978). Cette dernière est matérialisée par les marques de cohésion (Patout & Damar, 2021), à savoir les marques de référence, les connecteurs et les signes de ponctuation (Favart & Chanquoy, 2007). En somme, l'analyse est centrée sur ces faits linguistiques, en précisant leur absence et leur mauvaise utilisation (ibid.) dans les productions écrites. Rappelons qu'en 5^{ème} AP, la compétence visée en production écrite est d'amener les élèves à produire un texte d'une trentaine de mots environ, comportant de 5 à 6 phrases. Par conséquent, le facteur âge affecte la densité du contenu linguistique à analyser, notamment, pour ce qui est de la situation initiale où les textes sont courts. Le nombre énoncés produits varie entre deux à trois phrases environ.

La grille d'analyse comporte le critère de cohérence sémantique, intégré dans la grille d'évaluation des productions écrites proposée dans le programme de 5^{ème} AP (page 106). Nous nous sommes également inspirée de la grille conçue par Yefsah (2018), visant à mesurer les écarts présents dans écrits des apprenants. Les méprises étudiées par l'auteur concernent l'utilisation de la pronominalisation, la définitivisation, la substitution lexicale et la connexion.

Par ailleurs, nous tenons à souligner que les productions écrites concernées par l'analyse sont celles réalisées par les élèves des classes 1et 3. Tandis que les textes produits en classe 2 n'ont pas été récupérés pour des raisons indépendantes de notre volonté.

La grille d'analyse se présente ainsi :

Indicateurs
Ecart concernant le respect du nombre d'informations dans les textes
Ecarts liés à l'utilisation des substituts
Emploi de connecteur inapproprié
Texte sans connecteur
Utilisation inappropriée des signes de ponctuation
Textes non ponctués (absence de signes de ponctuation)

Nous tenons à préciser que la grille ci-dessus est détaillée dans la partie dédiée à l'analyse des écrits, et adaptée selon le type du texte. Nous débutons l'analyse par l'indicateur relatif au nombre d'informations apportées dans chaque texte conformément aux consignes d'écriture proposées par les enseignantes. Rappelons que les élèves de la classe (C1) avaient pour tâche d'écrire un texte pour raconter la situation initiale d'un conte. Le contenu des écrits devrait être organisé selon la structure de ce moment de l'histoire, appelé par Coirier & al un « *cadre, c'est-à-dire des indications sur le moment, le lieu, les protagonistes, la situation générale.* » (1996 : 74), répondant aux interrogations suivantes : Quand ? Où ? Qui ? Quoi ?

Quant à la consigne formulée par l'E3, elle incite à produire un texte documentaire présentant un animal. A cet effet, les informations à intégrer s'articulent autour des caractéristiques de l'animal décrit, et ce, selon la fiche d'identité présentée comme plan et outil d'aide à l'écriture. Elle comporte des informations sur : la classe, le comportement, la progéniture, la femelle, l'habitat, le régime et le cri.

Le deuxième indicateur d'analyse est lié aux écarts relatifs à l'emploi des substituts de type nominal et pronominal.

Quant au 3^{ème} indicateur, il concerne l'utilisation du connecteur dans les textes. Pour la situation initiale, nous ciblons l'absence ou l'emploi inapproprié de l'articulateur logique

introduisant le début de l'histoire. Tandis que pour le texte documentaire, nous nous intéressons à l'utilisation abusive du « Et ».

En ce qui a trait au 4^{ème} indicateur, celui-ci touche aux écarts concernant l'utilisation des signes de ponctuation comme procédé de segmentation du texte (Gagnon, 2006).

Les copies des élèves ont été codifiées comme suit: Pour la classe1 comptant 41 élèves, nous avons opté pour la lettre S correspondant à « Situation initiale ». Donc, l'élève1, sa copie comporte le code S1. Nous procédons ainsi jusqu'à S41. Quant à la classe3, contenant 39 élèves, le code choisi est la lettre T renvoyant au « Texte documentaire ». La copie de l'élève1 est codifiée T1. Nous suivons ce code jusqu'à T39.

Par ailleurs, comme le suggèrent Simard et ses collaborateurs, « *l'analyse des capacités et des difficultés des apprenants est ainsi considérée comme une étape nécessaire pour identifier le travail pratique requis pour améliorer l'écriture* » (2010 :266). Cela dit, les résultats auxquels nous allons aboutir après l'observation de classe et après l'analyse des productions écrites des élèves de 5^{ème} AP nous permettent d'adapter notre intervention (pour remédiation) en fonction des écarts identifiés, en proposant une démarche pédagogique pour aider les élèves à produire un texte informatif (dit documentaire dans le manuel scolaire de 5^{ème} AP).

3.3 Expérimentation

Pour la conception de notre expérimentation, nous nous penchons sur l'approche combinant les deux grands processus interdépendants: lecture et écriture. La démarche adoptée s'inspire des travaux fondés sur l'enseignement de la structure du texte pour aider les élèves à développer leurs compétences de compréhension et de production des textes (Boyer, 1985; Giasson, 1990; Lecavalier et Brassard, 1993; Gagnon, 2006). Elle est également penchée sur l'enseignement explicite des stratégies d'écriture (Cavanagh, 2014). Notre intervention vise particulièrement l'enseignement de la structure du texte informatif de type séquentiel et des stratégies de planification et de mise en texte. La sensibilisation des élèves à la structure du texte a pour objectif de leur faciliter l'identification des informations essentielles dans le texte source en s'appuyant sur sa structure d'une part, et de les aider à construire des connaissances sur le sujet de la rédaction d'autre part. Aussi, l'enseignement des stratégies d'écriture liées à la planification cherche à les amener à sélectionner et à organiser les informations importantes à la production écrite demandée.

De plus, à travers l'enseignement des stratégies de mise en texte, nous visons à les aider à assurer la continuité de l'information lors de l'écriture, via les procédés linguistiques permettant la réalisation des opérations de connexion et de cohésion (Gagnon, 2006). La démarche consiste à les amener à identifier et à comprendre le fonctionnement ces indices (Giasson, 2003 :234), en leur enseignant explicitement comment les auteurs utilisent ces marques linguistiques pour créer le lien entre les éléments du texte (ibid.).

Pour la conception des étapes de la présente expérimentation, nous nous inspirons des travaux de recherche de Gagnon (2006) et Cavanagh (2014). L'expérimentation de Cavanagh¹⁷, réalisée auprès de sujets âgés de 12 ans, repose sur l'enseignement explicite de dix stratégies d'écriture facilitant la production d'un texte explicatif¹⁸ de comparaison cohérent. Ces stratégies touchent aux trois composantes du processus d'écriture. Six stratégies ont été conçues pour guider dans le processus de planification, «*deux stratégies l'aident au moment de la mise en texte et les deux autres le soutiennent dans la révision.* » (Cavanagh 2014). L'auteure souligne que les résultats obtenus indiquent des progrès au niveau de la cohérence textuelle dans les trois dimensions situationnelle, microstructurelle et macrostructurelle (ibid.)

Quant aux travaux de Gagnon (2006), ils s'articulent autour de l'enseignement de la structure du texte documentaire de comparaison et des procédés linguistiques de cohésion au profit des élèves de la 2^{ème} année du primaire. Les résultats obtenus démontrent l'effet positif de ces enseignements sur l'amélioration significative des productions des élèves (ibid.).

Toutefois, compte tenu de la différence de contexte et de l'âge des élèves participant à notre expérimentation, nous ne retenons dans le cadre de la présente étude que trois stratégies. Deux touchant aux processus de planification et une à celui de la mise en texte. En ce qui concerne le type de texte, nous mettons l'accent sur le texte informatif (documentaire) de type séquentiel (Meyer 1995, cité par Giasson 1990), et ce, conformément au programme de 5^{ème} AP.

¹⁷ Elle est réalisée en contexte canadien, plus précisément, *dans une école francophone du Conseil scolaire Centre-nord à Edmonton en Alberta* (Cavanagh, 2014)

¹⁸ Notons que les deux recherches portent sur des textes de la même structure (comparaison), mais les appellations sont attribuées au type du texte différent d'un auteur à l'autre.

3.3.1 Méthode

3.3.1.1 Choix du public

L'expérience s'est déroulée en 2018. Elle a commencé en février et s'est achevée en avril. Notre public est constitué de 25 élèves, âgés de 10-11 ans. Ils appartiennent tous au même groupe classe de 5^{ème} AP. Ils sont scolarisés à l'école « MEDJEDJ Mohamed », appartenant à la circonscription de Fouka, située dans la wilaya de Tipaza. Dans cette même classe, nous avons assisté à des séances des productions écrites. Il s'agit de la classe 3 (C3) présentée dans la section consacrée à l'observation de classe. Les élèves participants ont été tous formés, durant leurs deux premières années d'apprentissage de français (3^{ème} et 4^{ème} AP), par la même enseignante. Comme nous l'avons préalablement souligné dans l'introduction générale, le choix de ce niveau est lié, d'une part, à l'importance accordée à l'écrit (compréhension- expression) dans son programme au vu de l'évaluation de fin de cycle (Programme de français de 5^{ème} AP, 2011 :78) et, d'autre part, à notre objectif d'approcher la base de l'enseignement du français, ici l'école primaire, car nous supposons que le contexte dans lequel l'élève reçoit ses premiers enseignements de l'écrit, notamment en langue étrangère, déterminerait ses rapports à l'écriture (Barré- De- Miniac, 2000), ainsi les représentations qu'il conçoit de cette activité et qui pourraient influencer sur le développement de sa compétence scripturale (Dabène, 1991).

Par ailleurs, la classe est composée de 39 élèves, mais seulement 25 d'entre eux ont été retenues. Il s'agit des élèves ayant accepté d'assister à tous les cours dispensés. Notons que ces séances sont programmées lors des cours de soutien. Par conséquent, la présence n'est pas obligatoire. En vue de les motiver à s'engager dans la présente expérimentation et d'éviter les absences, l'enseignante leur a expliqué l'effet positif des activités réalisées sur leur rendement scolaire.

3.3.1.2 Le choix du type de texte

En ce qui concerne le type du texte retenu pour la présente expérimentation, nous avons opté pour le texte informatif (Meyer, 1985 cité par Giasson, 1990). Néanmoins, ce choix n'est pas fortuit. Il s'agit d'une catégorie de texte, porteur de connaissances (Gagnon et Ziarko, 2009), dont l'élève rencontre tout au long du cursus scolaire et dans toutes les disciplines (ibid.). D'autant plus, il est question d'un type de texte étudié en classe et intégré dans le programme de français de 5^{ème} AP et dans le manuel scolaire sous la dénomination de « texte documentaire ». C'est pourquoi, nous supposons qu'il serait

rentable d'amener l'élève à développer des compétences en lecture et en écriture, spécifiques à ce type de texte. Par ailleurs, parmi les différents types du texte informatif (voir chapitre 3), nous nous intéressons, exclusivement, au type présentant une séquence. En effet, en consultant du manuel scolaire de 5^{ème} AP, nous avons relevé une série de textes à visée informative, combinant en parallèle plusieurs séquences informatives de types variés: description, cause-effet, énumération et séquence. Dans notre expérimentation, nous avons opté pour la dernière catégorie de structure afin d'éviter de perturber déroulement ordinaire des cours, car ce texte est programmé dans la dernière séquence de 3^{ème} projet. D'autant plus, il s'agit d'une classe d'examen qui devrait terminer le programme avant la fin de l'année. Donc, le respect de la progression annuelle des cours est primordial.

3.3.1.3 Le matériel

Le matériel mis en œuvre dans la présente étude inclut des textes et des activités variés. Trois textes font l'objet de supports à utiliser lors de l'étape de la démonstration et du guidage. Pour le choix des textes supports, l'âge des élèves et leur niveau d'apprentissage ont été pris en considération, c'est pourquoi nous avons opté pour de textes proposant un processus divisé en étapes claires (Jacobson, Johnson & Lapp, 2014: 90). Notons que certains textes sont insérés dans le manuel scolaire de 5^{ème} AP:

- Texte extrait du manuel scolaire de « Mon livre de français 5^{ème} AP » page 98, intitulé « Dans la boulangerie » présentant le processus de fabrication du pain.
- Texte extrait des travaux de Turcotte & Godbout (2018) portant sur le processus d'écriture d'une histoire.
- Texte extrait du manuel scolaire page 78, portant sur le texte informatif (documentaire) de type descriptif, utilisé dans l'activité visant à amener les élèves à comparer les deux structures de texte (description et séquence), pour les aider à distinguer les deux catégories.

Aussi, deux autres textes (voir annexe 3et 6), faisant l'objet de sources documentaires, ont été proposés aux élèves au pré-test et au post- test. Ces supports sont utilisés pour inciter les élèves à utiliser les stratégies de planification enseignées. Aussi, ils participeraient aussi à aider ceux possédant peu de connaissances sur le sujet de la production écrite, à construire une base sémantique (Allouche & Maurer, 2012: 15). Par ailleurs, les textes fournis mettent l'accent sur un seul type de relation, ici séquentielle selon l'objectif de

l'expérimentation. Nous avons pris en considération les compétences en lecture des élèves de 5^{ème} AP, limitées selon le programme à 120 mots.

3.3.2 Procédure

La présente intervention est composée de quatre étapes. Les séances sont programmées les mardis après-midi au moment du cours de soutien, à raison d'une séance de deux heures par semaine. Nous tenons à rappeler qu'à cette époque, la tutelle exigeait des cours de soutien au profit des classes d'examen. Donc, les établissements étaient ouverts pendant ce temps. Par ailleurs, certaines activités proposées, étant en relation avec le programme scolaire, elles ont été intégrées dans des séances réglementaires. Nous citons à titre illustratif les activités portant sur: la nominalisation, les déterminants démonstratifs et le pronom personnel complément.

Les étapes suivies se présentent ainsi :

3.3.2.1 La production écrite au pré-test

La première étape consiste en une production écrite d'une première version d'un texte informatif (documentaire) présentant «un processus de fabrication». Cette thématique est reprise du manuel scolaire de 5^{ème} AP, inscrite dans le cadre de la séquence³, projet 3. Nous n'avons touché ni au type du texte et ni au contenu (Lecavalier et Brassard, 1993), et ce, en vue d'éviter, comme nous l'avons préalablement mentionné, toute sorte de perturbation de la progression ordinaire des cours. D'autre part, conformément à la démarche préconisée dans le programme de français, la production du pré-test et du post-test sont scindées en deux moments: un moment d'entraînement à l'écrit et un moment de production écrite individuelle.

Au moment du pré-test, les élèves sont mis en situation d'écriture habituelle présentée par leur enseignante. Nous avons demandé à l'enseignante de faire participer les élèves dans l'élaboration de «la boîte à outils» en utilisant un texte source lors de la séance d'entraînement à l'écrit. Les élèves sont tenus informer que le texte source sera retiré au moment de la production individuelle. Ils sont appelés alors à participer à la construction du tableau de mots comme outil d'aide à la production écrite. Ce dernier contient les éléments que l'ensemble des élèves juge essentiels à la rédaction du texte demandé. Enfin, après la séance d'entraînement à l'écrit, les élèves procèdent la production écrite proprement dite.

Après l'écriture de la version du pré-test, les élèves bénéficient de séances d'enseignement portant sur la structure du texte cible et sur les stratégies d'écriture visant la planification (la recherche, la sélection et l'organisation d'information) et la mise en texte.

3.3.2.2 Enseignement de la structure du texte

Cette étape s'étale sur 2 séances. L'objectif étant d'amener les élèves à concevoir le fonctionnement global du texte étudié et de construire sa signification en ciblant les informations essentielles. Les élèves bénéficient d'un cours portant sur les caractéristiques du texte informatif (documentaire) de type séquentiel via l'activité d'observation, considérée selon Dolz et al. (2001) cités par Gagnon comme « *le point de référence indispensable à tout apprentissage efficace de l'expression* » (2006 :126). La démarche suivie consiste à leur fournir les indices pour leur faciliter la découverte de cette structure (Boyer, 1985). Nous avons opté pour deux techniques mentionnées par Giasson (1990) qui sont : les « *indices de signalement* », dits aussi marques textuelles (Coirier & al, 1996: 177), « *signaling* » (Boyer, 1985) et la « *représentation graphique* », nommée et « *mapping* » par Boyer. Les marques textuelles utilisées concernent les éléments lexicaux (connecteurs) et non lexicaux (signes de ponctuation) (Coirier & al, 1996: 177).

Par ailleurs, durant ce moment, nous proposons des activités s'articulant autour de l'utilisation des procédés de connexion pour soutenir les élèves au moment de la mise en texte. Ces activités portent exclusivement sur les organisateurs temporels indiquant l'ouverture, le relais et la clôture (Turco & Coltier, 1988). Nous avons ciblé 5 connecteurs : « *d'abord, ensuite, puis, après, enfin* ». Pour l'enseignement de ces marques de connexion, Hidden (2013) suggère de débiter par l'observation des textes pour que les élèves puissent découvrir leur fonctionnement donnant lieu à la cohésion du texte. D'autres activités de lecture et de reconstitution de textes (Gagnon, 2006) sont programmées afin d'aider les élèves à s'approprier la structure du texte.

3.3.2.3 Enseignement des stratégies d'écriture

La troisième étape est consacrée à l'enseignement des stratégies d'écriture, nous avons adopté la démarche de (Giasson, 1990 :29-30) décrivant l'enseignement explicite. La démarche consiste à définir la stratégie et à préciser son utilité. Puis, l'enseignement direct s'exerce à travers la démonstration réalisée par l'enseignant en verbalisant ses actions.

Ensuite, l'enseignant incite les élèves à l'utilisation de la stratégie. Son intervention est fréquente à cette phase à travers le guidage de ceux-ci par des indices et des rappels. Enfin, l'élève agit seul pour l'application de la stratégie.

3.3.2.3.1 Stratégies liées à la planification

Après la sensibilisation des élèves à la structure du texte, l'intervention consiste à enseigner deux stratégies liées au processus de planification (Hayes et Flower, 1980). Il s'agit des stratégies: «*noter l'essentiel*»¹⁹, «*Jeter un coup d'œil*»²⁰ (Cavanagh, 2014). Elles relèvent, notamment, du traitement du texte source.

Les stratégies sont présentées aux élèves en les définissant, en montrant leur utilité et en leur expliquant comment et quand les utiliser. La démonstration s'appuie sur la consigne d'écriture proposée au pré-test. L'utilisation de la stratégie «*noter l'essentiel*» aide à identifier dans le texte source les informations indispensables à la construction de texte en fonction de la situation d'écriture proposée. Le procédé de soulignement (surlignement) est aussi utilisé. Quant à la stratégie «*jeter un coup d'œil*», elle est employée pour concevoir visuellement, à travers l'élaboration d'un schéma constituant le plan du futur texte. Cette stratégie est étroitement liée à celle de «*la représentation graphique*» du texte. Elle favorise la mémorisation des informations (Cavanagh 2014) et donc leur rappel lors de l'opération de mise en texte.

3.3.2.3.2 Stratégie liée à la mise en texte

La stratégie enseignée est nommée «*Apporter avec moi*» (Cavanagh, 2014). Elle est évoquée par Turcotte et Godbout (2018) sous la dénomination «*Comprendre et utiliser les anaphores*». Elle vise à identifier les mots de substitution et d'établir un lien entre le substitut et son référent. Cette stratégie est utile en lecture et en écriture. Elle permet au moment de la production de texte de «*varier les mots et d'éviter les répétitions, d'assurer un lien cohérent entre les phrases, de décrire adéquatement une succession d'événements ou d'informations*» (Turcotte et Godbout, 2018 :25). La pratique de cette stratégie aide à sensibiliser des élèves à la notion de cohérence et de cohésion textuelle. Elle vise à rappeler que chaque nouvelle phrase ajoutée comporte une partie de la phrase qui la

¹⁹ Cette stratégie sert à sélectionner les informations essentielles et utiles à la présentation d'un texte séquentiel

²⁰ Elle prend la forme d'un schéma représentant visuellement la macrostructure du texte (Cavanagh, 2014) et sert à organiser les informations relevées.

précède (Cavanagh, 2014). L'intervention met en œuvre les reprises anaphoriques touchant aux : reprises pronominales sujets, reprises pronominales complément d'objet direct ; reprises démonstratives anaphoriques. De plus, les articulateurs temporels enseignés à l'étape consacrée à la structure du texte sont également mis en œuvre.

3.3.2.4 Production écrite au post- test

Comme au pré-test, cette étape est scindée en deux moments: entraînement à l'écrit et production écrite. Lors de la première étape, les élèves découvrent la consigne d'écriture. Le travail consiste à analyser la *situation d'écriture* (Cavanagh, 2009, 2014) afin d'amener les élèves scripteurs à concevoir une représentation complète de la tâche demandée, et à identifier les principaux paramètres (ibid.).L'analyse de la consigne d'écriture permet de fixer le but précis pour écrire, ce qui influe positivement sur la qualité du texte produit (Cavanagh, 2009). Après l'analyse de la consigne, le texte support est soumis aux élèves. Comme, nous l'avons déjà mentionné, celui-ci constitue une ressource documentaire à consulter, leur permettant de concevoir le contenu sémantique des futurs textes et d'utiliser la stratégie « *noter l'essentiel* ». Ils sont également incités à utiliser leurs connaissances sur la structure du texte pour cibler les informations. Ils procèdent ensuite à mise en œuvre de la stratégie de schématisation pour l'élaboration des plans du texte à utiliser en production écrite.

En vue de palier les difficultés linguistiques, nous avons intégré le procédé de verbalisation (programme 2011 :76). Un moment consacré à la confrontation et à l'échange des productions orales des futurs textes.

A l'issue de la séance d'entraînement, les élèves participent à l'élaboration d'un tableau de mots. Ce dernier est employé comme outil d'aide à l'écriture. L'expérimentation s'achèvera par une production écrite de textes informatifs (documentaires) sur le processus de fabrication de l'huile d'olive.

En outre, pour mesurer l'effet de ces enseignements sur la qualité des écrits produits par des élèves, nous utilisons les grilles d'analyse présentées dans la section suivante.

3.3.3 Grilles d'analyse des productions écrites au pré-test et au post- test

L'effet de l'enseignement de la structure du texte et des stratégies d'écriture de planification et de mise en texte sur l'amélioration des productions écrites des élèves de

5^{ème} AP sera mesuré en utilisant trois grilles d'analyse. Deux grilles sont au service de l'analyse du contenu des textes écrits. La première porte sur le rappel des informations importantes contenues dans les textes sources. Et la seconde sert à mesurer l'organisation du contenu du texte en mesurant le nombre et l'ordre des étapes de fabrication citées dans les productions écrites. Quant à la troisième grille, elle est utilisée pour examiner la cohérence sémantique des textes. L'analyse est alors orientée vers l'utilisation des reprises anaphoriques et les organisateurs temporels.

3.3.3.1 Grilles d'analyse du contenu du texte

L'analyse du contenu informatif des textes produits par les élèves aux deux tests repose, en premier lieu, sur la *technique du rappel*, proposée par Giasson (1990 :113). Il s'agit d'une analyse quantitative, employée par l'auteur dans le but de vérifier et d'évaluer la compréhension d'un texte narratif par les élèves. L'auteure explique que cette démarche permet de fournir des données sur la quantité et le niveau d'importance des informations rappelées dans les séquences produites par les élèves après la lecture. Néanmoins, dans le cadre de notre travail, nous l'avons transposé en production écrite afin de mesurer l'effet de l'enseignement de la structure de texte sur la quantité des informations rappelées dans les écrits produits et leur niveau d'importance.

Toutefois, pour l'analyse des informations rappelées dans les productions écrites, nous nous référons à la segmentation du texte « *en unités déterminées par les pauses* » (Giasson, 1990). Pour la division des textes sources, nous avons utilisé *la méthode des juges*²¹ (Blain, 2014). La segmentation est basée sur les signes de ponctuation et les connecteurs permettant au lecteur d'effectuer des pauses lors de l'activité de lecture orale (ibid.). Les segmentations se présentent ainsi:

²¹ Quatre enseignants ont été sollicités pour segmenter les textes et de déterminer les unités les plus importantes.

- Segmentation du Texte proposé au pré-test

Niveau d'importance	Unités
3	1. Ce qui pousse,
2	2. ce n'est pas le chocolat,
1	3. mais le cacaoyer :
1	4. un arbre dont les fruits contiennent des graines de cacao.
1	5. C'est en faisant sécher ces graines,
1	6. en les faisant griller,
1	7. puis en les écrasant,
1	8. qu'on obtient la pâte de cacao
1	9. Pour faire du chocolat noir,
1	10. on mélange du sucre à cette pâte,
1	11. puis on la fait cuire
2	12. en remuant sans arrêt
3	13. pendant trois jours !
3	14. Aujourd'hui,
3	15. bien sûr,
3	16. ce sont des machines qui font ce travail
2	17. En ajoutant la poudre de lait,
2	18. ça devient du chocolat au lait !
2	19. Le chocolat blanc,
3	20. par contre,
2	21. ne contient pas de cacao,
2	22. juste du beurre de cacao,
3	23. du sucre,
3	24. et du lait.

Segmentation du Texte proposé au post-test

Niveau d'importance	Unités
3	1. L'huile d'olive est matière grasse,
1	2. Extraite du fruit de l'olivier.
3	3. Cette huile est riche en vitamines
3	4. et a de nombreux avantages pour la santé.
2	5. Son processus de fabrication comprend plusieurs étapes.
1	6. D'abord,
1	7. les olives saines sont récoltées en novembre
2	8. Après la cueillette,
1	9. elles sont immédiatement emmenées au moulin
1	10. où commence l'étape de l'effeuillage
1	11. et du nettoyage.
2	12. Une fois propres,
1	13. elles passent dans la broyeuse,
2	14. cette machine sert à écraser les olives
1	15. pour obtenir une pâte luisante.
1	16. Ensuite,

1	17. cette pâte va être malaxée
1	18. puis pressée
1	19. pour en extraire l'huile d'olive.
1	20. Enfin,
1	21. l'huile obtenue va être stockée dans des cuves en Inox
3	22. à l'abri de la chaleur et de la lumière.
2	23. Elle sera conditionnée en bouteilles
3	24. pour être commercialisée.

Les deux tableaux présentés plus haut comportent deux colonnes. La première est réservée au niveau d'importance de l'unité, et la seconde, au nombre d'unités tirées des textes initiaux. Pour la détermination du niveau d'importance de l'information, la démarche consiste en l'attribution « à chaque unité une cote de 1 à 3 : la cote 1 pour une idée très importante, la cote 2 pour une unité modérément importante et la cote 3 pour un détail sans trop d'importance. » (Giasson 1990: 114). Nous procédons dans un premier temps à l'analyse des productions des élèves pour repérer les unités rappelées. L'analyse quantitative des unités rappelées (ibid.) nous permet d'examiner l'effet de l'enseignement de la structure sur l'orientation de l'élève vers les éléments essentiels du texte, ainsi que l'effet de l'utilisation des stratégies de planification. La grille d'analyse des quantités d'unités rappelées selon les niveaux est conçue ainsi :

Copies	N. U.R	N. U.R. niveau1	N. U.R. niveau2	N.U. R. niveau3
De 1 à 25				

La grille contient de cinq colonnes. La colonne de gauche est réservée aux copies numérotées de 1 à 25, conformément au nombre des élèves²². En ce qui concerne les colonnes qui suivent, elles comportent toutes (N. U. R), signifiant le Nombre d'Unités Rappelées (Giasson, 1990). Nous avons consacré une colonne pour chaque niveau de rappel : niveau1 pour les unités très importantes ; niveau 2 pour les unités modérément importantes ; et niveau3 pour des détails sans trop d'importance (ibid.).

Nous mesurons dans un second temps la qualité des rappels dans les productions écrites. Pour ce faire, nous comparons la quantité des unités très importantes (UTI) avec :

²²Les copies sont codifiées au pré-test de 1V1 désignant l'élève 1 en suivant la même logique jusqu'à 25V1 pour l'élève 25. La même codification est adoptée au post-test. La copie de l'élève 1 comprend le code 1V2 jusqu'à 25V2 pour l'élève 25.

l'ensemble des unités rappelées (UR); les unités modérément importantes (UMI); les détails sans trop d'importance (DSTI). Notons que l'accent est focalisé sur les unités très importantes parce qu'elles indiquent « *jusqu'à quel point la compréhension de l'élève s'oriente vers les éléments les plus importants* » (Giasson, 1990 :115) du texte après l'enseignement de la structure du texte. La grille utilisée à cet effet est présentée ci-après :

Comparaison des niveaux de rappel	UR=UTI	UTI>UMI UTI>DSTI	UTI=UMI	UTI=UMI=DSTI	UTI<UMI
Nombre de copies					

Aussi, pour vérifier le respect du contenu informatif des textes et la progression des informations dans les textes produits par les élèves, nous avons élaboré une grille nous permettant de déterminer le nombre des étapes dans les productions écrites. La grille présentée ci-dessous comporte le nombre d'étapes essentielles à la fabrication du produit, numérotées de 0 à 5. Nous avons ajouté le 0, représentant l'absence d'étape de fabrication dans la production écrite.

Nombre d'étapes citées	0	1	2	3	4	5
Nombre de copies						
Pourcentage						

Les mêmes critères sont pris en compte pour l'analyse des productions écrites au pré-test et au post-test.

3.3.3.2 Grilles d'analyse des marques linguistiques de cohésion

L'objectif de la présente étude étant d'amener les élèves à produire des textes dont le contenu sera cohérent et riche en informations. A cet effet, ils ont été appelés à écrire des textes informatifs (documentaires), présentant la fabrication d'un produit alimentaire (chocolat au pré-test et l'huile d'olive au post-test). Partant de l'idée de Favart & Chanquoy (2007) que l'absence des marques linguistiques telles que les marques de référence, les connecteurs et la ponctuation affecte la cohésion du texte, « *et par là même, son principe organisateur, la cohérence* » (ibid. p. 52), nous avons élaboré une grille en nous inspirant de celles proposées par Gagnon (2006) et par Blain (2014), portant

uniquement sur les reprises anaphoriques et les organisateurs textuels enseignés, permettant de relier, d'organiser et d'assurer la continuité des idées.

La démarche suivie est quantitative. Nous mesurons dans les productions écrites la fréquence des utilisations inappropriées des procédés linguistiques de reprise, ainsi que le nombre d'occurrence des procédés de connexion. Cependant, les écarts liés à l'utilisation des procédés de reprise seront analysés en pré-et post-test. Tandis que leur emploi correct ne sera analysé que dans la section dédiée à la comparaison des résultats des deux tests.

Les critères d'évaluation retenus sont:

- Pour les marques de référence (reprises anaphoriques) :
 - Redondance du même substitut lexical
 - Omission du pronom personnel sujet
 - Omission du pronom complément
 - Emploi inapproprié du pronom personnel sujet
- Pour l'emploi correct retenu à l'étape de comparaison des résultats des deux tests :
 - Pronoms personnel sujet utilisé correctement
 - Pronom personnel complément d'objet direct.
 - Emploi du déterminant démonstratif

Pour ce qui est des procédés de connexion, l'analyse est orientée vers la fréquence d'utilisation des organisateurs temporels indiquant la liaison de nature chronologique entre les étapes de fabrication. A cet effet, 5 organisateurs sont retenus : d'abord, ensuite, puis, après, enfin.

Les résultats obtenus seront comparés afin de mesurer l'amélioration ou la régression des compétences des élèves après avoir bénéficié d'un enseignement sur la structure du texte et les stratégies de planification et de mise en texte. Pour ce faire, la comparaison des résultats des deux tests effectués repose sur la démarche consistant à soustraire les résultats du premier test des résultats du deuxième test (Ait Djida, 2013)

***Chapitre2: Activités d'écriture dans le manuel
scolaire de 5^{ème} AP***

Dans le cadre de ce chapitre, nous envisageons d'explorer le contenu du manuel scolaire, une ressource matérielle (Priole et Mounier, 2018 :80) à exploiter en classe ou en dehors de la classe par l'élève et par enseignant. Nous sommes partie de l'idée qu'il serait difficile d'installer et de développer chez le jeune élève, particulièrement au cycle primaire, une compétence en écriture sans lui fournir les moyens et les outils d'aide essentiels à la pratique de cette activité. En effet, plusieurs paramètres se combinent, visant à l'atteinte de cet objectif complexe de longue haleine, exigeant un travail intellectuel colossal, notamment, en langue étrangère.

A cet effet, l'analyse des activités d'écriture nous permet de vérifier notre première hypothèse stipulant que le manuel scolaire de 5^{ème} AP fournirait des activités d'écriture variées entraînant graduellement les élèves à la pratique de production écrite. Rappelons que les critères d'analyse fixés portent sur :

- les catégories et les proportions des activités d'écriture proposées dans le manuel scolaire de 5^{ème} AP.
- les activités entraînant l'élève à l'utilisation de la structure du texte en production écrite.
- la relation entre les contenus des textes de lecture et l'activité de production écrite.
- les consignes d'écriture proposant une aide à la planification, à la mise en texte et à la révision.

Par ailleurs, avant de présenter les résultats d'analyse, nous procédons à la description du support pédagogique étudié.

1 Description du manuel de français de 5^{ème} AP (édition 2017-2018)

En classe de 5^{ème} AP, les supports pédagogiques dévoués à l'enseignement/apprentissage du français sont au nombre de deux. Il est question d'un manuel scolaire «Mon livre de français 5^{ème} AP»²³ et d'un « Cahier d'activités » (édition 2017-2018), publiés par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS) en 2010²⁴. Nous tenons à

²³La rédaction de ce livre fut réalisée par 5 auteurs: Sriti, L (Inspecteur de l'éducation nationale), Sacia Ferrah, S, Adjroud. N, Noui. F, Nadj, M (groupe de Maîtres d'enseignement fondamental). Le manuel est revu et corrigé par Belhadj Miloud, H et Bouhi, A (des inspectrices de l'enseignement primaire)

²⁴ Les deux ouvrages sont approuvés par la Commission d'Homologation et d'Approbation du Ministère de l'Education Nationale.

souligner que les deux livres ont été annulés à la rentrée scolaire 2018- 2019 et sont remplacés par les nouveaux manuels de la deuxième génération.

« Mon livre de français 5^{ème} AP » est un ouvrage bleu en grand format, s'ouvrant sur une page de *Présentation* signée par les auteurs du livre. L'introduction résume la conception globale du manuel scolaire. En la consultant, nous avons constaté qu'une importance particulière est accordée à l'activité d'écriture, étant donné qu'elle constitue la première tâche évoquée par les concepteurs du manuel. Ces derniers expliquent aux élèves concernés qu'ils sont appelés à réaliser des projets d'écriture « grâce à une démarche cohérente et progressive » (Mon livre de français, 5^{ème} AP, 2017-2018). Quant aux autres activités, elles sont présentées brièvement selon l'ordre de leur apparition dans le manuel et intervenant au service du projet.

La table des matières apparaît juste après cette présentation. Elle s'étale sur deux doubles pages, présentée sous forme de tableaux :

Le 1^{er} tableau expose dans les deux premières colonnes les intitulés des quatre projets et les séquences y afférentes. La 3^{ème} colonne est réservée aux actes de parole correspondant à chaque projet que nous résumons dans le tableau suivant:

Tableau 3 : Projets et actes de parole extraits de la table des matières de « Mon livre de français, 5^{ème} AP »

Projet	Actes de parole
Faire connaître des métiers	Présenter/ informer/ donner son avis
Lire et écrire un conte	Donner des informations : sur des événements et sur de personnages.
Lire et écrire un texte documentaire	Donner des informations/ Expliquer
Lire et écrire un texte prescriptif	Expliquer/ donner des conseils/ donner des ordres.

Puis, les cinq activités figurent successivement dans les colonnes: oral, lecture, production écrite, lecture suivie et récitation. Quant à la 2^{ème} double- page, elle contient les leçons prévues pour les points de langue : vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe.

1.1 La composition du manuel

Le livre de 5^{ème} AP est composé de 144 pages, divisé en quatre parties correspondant à des projets, à réaliser tout au long de l'année scolaire, comprenant 30 pages chacun. Le projet

s'introduit par une page en couleur différente (projet 1 vert, projet 2, rose, projet 3 bleu et le projet 4 violet), illustrée d'un lapin bleu qui porte une carte contenant le numéro du projet à étudier. Sous cette image, il est mentionné le titre du projet dont il est question et les titres des trois séquences qui le composent.

1.1.1 Les projets

Les quatre projets figurent dans le manuel scolaire dans l'ordre suivant :

Le 1^{er} projet s'intitule « *Faire connaître des métiers* ». Ce projet est conçu autour de la thématique des métiers. A l'issue du projet, il est demandé à l'élève d'en présenter, de nommer ses outils, de décrire ses différentes actions et de donner son avis sur son utilité.

Le 2^{ème} projet, nommé « *Lire et écrire un conte* », permet à l'élève d'identifier la structure narrative du conte et ses particularités dans le but de rédiger la situation initiale et finale d'un conte. Il apprend aussi à compléter un dialogue pour l'insérer dans le récit.

Le 3^{ème} projet s'articule autour du texte documentaire, dit « *Lire et écrire un texte documentaire* », visant à développer chez l'élève la capacité d'identifier le thème du texte, de repérer les informations essentielles et de présenter un processus de fabrication.

Le 4^{ème} projet, réservé au « *texte prescriptif* », incite l'élève à donner des conseils, des ordres et à expliquer un mode de fabrication d'un objet. Pour la dernière séquence du manuel, l'élève est appelé à écrire une recette à partir d'un support iconique représentant les différentes étapes de préparation.

L'analyse du contenu du manuel scolaire montre que ce support offre à l'élève la possibilité de découvrir très tôt de différents genres de textes. Cependant, contrairement aux projets 2, 3 et 4, dans lesquels la dénomination du genre et du type de texte se révèle clairement dans leurs intitulés, le premier projet s'intitulant « *faire connaître des métiers* », ne dévoile pas aux élèves le genre du texte étudié. En conséquence, face à une telle situation, nous supposons qu'un jeune élève, qui vient à peine de commencer sa 3^{ème} année de français, se trouve dans l'incapacité de l'identifier. Même l'activité de production écrite est axée sur la thématique, sans considérer les caractéristiques de l'écrit produit. Quant aux intitulés des autres projets, ces derniers mettent en évidence les compétences langagières « lire et écrire ».

1.1.2 Les séquences

La conception générale du manuel scolaire comprend 12 séquences, présentées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4 : Intitulés des projets et des séquences dans le manuel scolaire « Mon livre de français 5^{ème} AP » (2017-2018)

Projets	Les séquences
Faire connaître des métiers	<ol style="list-style-type: none"> 1. Présenter un métier 2. Décrire les différentes actions relatives à un métier 3. Découvrir l'utilité des métiers
Lire et écrire un conte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier la structure narrative 2. Identifier les particularités d'un conte 3. Faire parler les personnages d'un conte
Lire et écrire un texte documentaire	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier le thème d'un texte documentaire 2. Repérer les informations essentielles d'un texte documentaire. 3. Retrouver un processus de fabrication
Lire et écrire un texte prescriptif	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier un texte qui présente des conseils 2. Identifier un mode de fabrication 3. Identifier une recette

Comme le démontre le tableau, chaque projet comprend trois séquences construites autour de même genre et/ou type de texte. La séquence contient plusieurs rubriques que nous exposons selon leur organisation dans le manuel scolaire:

La rubrique «*Oral*» *compréhension/ production*. Tous les supports (textes) sont accompagnés de questions de compréhension et de production de différentes catégories visant à amener l'élève à la construction du sens du texte.

La rubrique «*Lecture*», consacrée à la compréhension de l'écrit. Dans certaines séquences, les rubriques « oral » et « lecture » abordent la même thématique.

Le manuel comporte des textes variés, plus souvent illustrés, véhiculant des sujets qui renvoient au vécu de l'élève. Les thèmes retenus portent sur :

1. des métiers ordinaires, connus par l'ensemble des élèves, qu'ils retrouvent dans leur vie quotidienne. Nous citons le boulanger, le pompier, l'apiculteur et l'ébéniste. D'autres métiers sont aussi cités dans les activités fournies dans la rubrique «*je m'entraîne...à écrire*».
2. des contes qui proviennent des cultures étrangères tels que « Le crayon magique » de Philippe Jean, « Histoire de Babar » de J de Brunhoff et « C'était un loup si bête » de Natha Caputo. D'autres sont typiquement algériens, d'origine kabyle

comme le conte de Taos Amrouche « Le chêne de l'ogre » qui s'étale sur deux séquences.

3. des sujets variés dans le cadre du texte documentaire tels que les animaux, la pollution et la fabrication de produits.
4. Les contenus du dernier projet portent sur la propreté, le mode fabrication et les recettes de cuisine.

En ce qui concerne le registre de langue employé dans les textes proposés, nous considérons que dans l'ensemble, ces textes sont écrits dans une langue simple. Les mots employés sont usuels. Comme nous l'avons constaté dans la rubrique « récitation » où le texte présenté à la page 41 est adapté de la fable « La cigale et la fourmi » de Jean de La Fontaine. De surcroît, arrivé en 3^{ème} palier d'apprentissage de français, l'élève devrait avoir atteint un niveau de compétence à l'écrit qui lui permet de « s'appuyer sur les mots connus en lecture pour comprendre un court texte » (Programme de français de 5^{ème} AP, 2012: 80). Nous ne nions pas, en revanche, l'existence de mots qui recommandent l'intervention de l'enseignant ou le recours à d'autres outils d'aide tel que le dictionnaire.

Quant aux apprentissages linguistiques, ils sont présentés dans des rubriques intitulées: « j'apprends en vocabulaire », « j'apprends en grammaire », « j'apprends en conjugaison », « j'apprends en orthographe ».

Ainsi, l'étude de la langue est abordée par le biais des énoncés extraits des textes proposés en « lecture » ou à « oral ». Dans certaines séquences, les points de langue à étudier traitent des notions en relation avec le genre de texte à écrire et constituent des ressources linguistiques indispensables qui assurent la construction de texte cohérent. Nous citons à titre illustratif la leçon de vocabulaire portant sur les articulateurs logiques (p 46), insérée dans la 1^{ère} séquence du 2^{ème} projet abordant « le conte ». Ce cours aide l'élève à identifier la structure narrative et à organiser le contenu sa production écrite, en recourant à ces marques linguistiques. De même, en conjugaison, les temps étudiés dans le cadre de ce projet sont l'imparfait et le passé composé. Il s'agit de temps correspondant au genre du texte traité. Aussi, la 1^{ère} séquence du 4^{ème} projet étudiant sur le texte prescriptif comporte une leçon de vocabulaire sur l'emploi des expressions impersonnelles « il faut- il ne faut pas » (p114). La programmation de ce point de langue correspond, d'une part, à la thématique de la séquence « identifier un texte qui présente des conseils » et, d'autre part, à celle de l'activité de production écrite demandant de donner des conseils. Un autre cours de conjugaison sur « l'impératif présent » est intégré dans la 2^{ème} séquence de ce même

projet. Il s'agit d'un temps employé pour présenter un mode de fabrication, thème de la séquence en question.

Par ailleurs, tous les points de langue sont repris dans le deuxième support destiné aux élèves de 5^{ème} AP nommé « *Cahier d'activités* ». Comme son nom l'indique, il est consacré exclusivement aux exercices. Ces derniers sont distingués dans ce cahier en couleurs différentes : le vert pour le vocabulaire, bleu pour la grammaire, le rose pour la conjugaison et le violet pour l'orthographe. Les exercices proposés conduisent progressivement l'élève à l'exploitation des notions étudiées, allant du plus simple au plus complexe. Plusieurs injonctions sont employées telles que souligner, encadrer, entourer des mots ou des phrases, repérer l'intrus, relier ce qui va ensemble, etc. et des exercices à trous, de complétion de phrases. Pour chaque élément étudié, un exercice de production est prévu le plus souvent au terme de chaque page ou double-page prévue pour la leçon étudiée. L'exercice incite alors à la production des phrases personnelles ou de courts paragraphes pour mesurer la capacité de l'élève de réinvestir la notion abordée en l'intégrant en production écrite.

Deux rubriques sont réservées à l'activité d'écriture : « *je m'entraîne à écrire* » et « *production écrite* ». En effet, avant de rédiger sa production écrite individuelle, l'élève s'entraîne à écrire sur le sujet de la production en effectuant des activités qui figurent dans la rubrique « *je m'entraîne à écrire* ». L'entraînement à l'écrit vise la préparation progressive de l'élève à la rédaction d'un texte (Guide du manuel scolaire de 5^{ème} AP, 2012).

Une partie du manuel est consacrée à la *lecture suivie et dirigée* qui occupe d'ailleurs une rubrique intitulée « *je découvre une longue histoire* ». L'histoire proposée, intitulée « *Le cross impossible* » de M. Rebillard, figure dans toutes les séquences. Sa lecture se poursuit tout au long de l'année scolaire.

Une autre rubrique titrée « *Evaluation* » propose une série d'exercice rappelant les points de langue étudiés durant la séquence didactique.

Le projet se termine par « *une étude de texte* » comportant deux volets : compréhension et production écrite. Cette dernière constitue, selon le Guide pédagogique du manuel scolaire, le projet d'écriture. En revanche, cette notion du projet d'écriture n'est mentionnée que dans l'introduction du manuel scolaire, elle ne figure pas dans le corps du livre. Enfin, le projet s'achève par un *texte poétique*.

Dans ce qui suit nous analysons et nous discutons le contenu des activités d'écriture mises au service du développement de la compétence de production écrite.

2 Analyse et discussion des résultats

2.1 Typologies des activités d'écriture du manuel de 5^{ème} AP

L'analyse porte exclusivement sur 32 activités proposées dans les rubriques « *Je m'entraîne...à écrire* » et 16 consignes de « *Production écrite* », Au total, nous comptons 48 activités d'écriture.

Le tableau présenté ci-après indique les typologies des activités et les proportions qu'elles occupent dans le manuel.

Tableau 5 : Typologies des activités d'écriture dans le manuel « Mon livre de français, 5^{ème} AP » (2017-2018)

Typologies d'écriture	Activité	Nombre d'occurrences		Taux
Transactionnelle	Ecrire sur modèle	7	28	56%
	Produire plus de deux phrases continues.	7		
	Ecrire un paragraphe	5		
	Ecrire un texte	9		
Mécanique	Complétion de texte lacunaire	3	21	42%
	Complétion de tableau	3		
	Exercice à réponses courtes	10		
	Copie	3		
	Mettre un texte dans l'ordre	1		
	Ecriture brève (moins de deux phrases continues)	1		
Expressive	Donner son avis	1	1	2%
Poétique	/	0		0

Nous tenons à remarquer de prime à bord que les scores obtenus dépassent le total des activités retenues pour la présente analyse. Cela est dû au nombre d'instructions

contenues dans les exercices 1 et 2 figurant à la page 26, comportant respectivement 2 et 3 instructions dans le corps des consignes. Dans l'ensemble, 50 consignes sont analysées.

La lecture des résultats obtenus montre que les activités d'écriture incluses dans le manuel scolaire sont partagées entre deux catégories prédominantes. Il s'agit de l'écriture transactionnelle occupant un peu plus de la moitié des activités, représentant un total de 26 activités sur 50, avec un pourcentage de 56%, et de l'écriture mécanique constituant 42% des activités. Quant à l'écriture expressive, celle-ci ne figure que partiellement dans une seule consigne d'écriture. Alors qu'aucune activité ne relève de l'écriture poétique.

De l'ensemble des activités d'écriture mécanique incluses dans la rubrique « je m'entraîne à écrire », les exercices à réponses courtes représentent presque la moitié, avec un nombre de 9 activités sur 22. Nous présentons ci-après deux consignes à titre illustratif : « *Relis la situation initiale de l'histoire de Babar. Relève les personnages, le lieu et le temps* » (Mon livre de français 5^{ème} AP, 2017-2018. P. 50). Cette activité vise à amener l'élève à identifier les éléments constituant la situation initiale d'un conte. En revanche, la réponse à cette activité pourrait être formée de mots isolés. Autrement dit, l'élève ne fait pas des actions qui contribuent à la construction de texte. La même démarche est adoptée dans l'activité suivante: « *Dans le dialogue suivant, retrouve celui qui parle* » (ibid. P. 70). La réponse attendue consiste à donner un seul mot pour nommer le personnage en question. L'objectif de cet exercice étant d'entraîner l'élève à introduire l'interlocuteur dans l'écriture du dialogue.

En ce qui concerne les autres activités relevant de l'écriture mécanique, le nombre compté varie entre 1 à 3 exercices. Un seul exercice de reconstitution proposé à la page 104. L'élève est appelé à mettre dans l'ordre les phrases. Pour la réalisation de la tâche, il doit activer ses connaissances sur le sujet en s'appuyant sur les indices textuels introduisant les étapes de fabrication données dans le désordre. Effectivement, l'activité ne demande pas de produire un énoncé, mais propose un entraînement sur l'emploi des organisateurs temporels pour structurer une séquence.

Pareillement, un seul exercice sur 22 repose sur l'écriture brève. L'instruction donnée limite clairement le nombre d'énoncés à une seule phrase, comme le démontre la consigne appartenant à la 2^{ème} séquence du 1^{er} projet: « *Construis une phrase pour chaque métier* » (ibid. p.26).

Quant aux activités consistant à remplir un trou, un espace ou à copier des énoncés, elles comportent un taux équivalent, délimité à 3 consignes pour type d'activité. La complétion concerne, d'une part, les textes à trous comme, il s'affiche dans les énoncés relevés de la page 94, exercices 1 et 2: « *complète le texte avec les mots de la liste* », et d'autre part, le remplissage de tableau, comme l'indique la consigne suivante:« *compète la fiche d'identité suivante en cherchant les informations dans le dictionnaire* » (p. 95). Nous tenons à souligner que cette dernière consigne le travail s'inscrit dans le cadre d'une activité de production écrite introduite dans la 2^{ème} séquence du 3^{ème} projet. L'élève est appelé à repérer les informations essentielles dans un texte documentaire. C'est la seule production écrite où le type du produit attendu est un tableau. Il s'agit de mettre en œuvre des stratégies de lecture et d'écriture, consistant à cibler l'information et à prendre notes, pour la recherche et la sélection de l'information. Cependant, la source à exploiter limiterait le travail de l'élève puisque les informations (taille, poids, pelage et régime) à trouver existent dans sa propre production écrite réalisée dans la 1^{ère} séquence.

En ce qui a trait à l'activité de copie, l'analyse a permis de relever du 2^{ème} projet, trois exercices du même type, figurant à la page 50 (exercice 2 et 3) et à la page 60 (exercice1), demandant de recopier la bonne réponse. Il s'agit plus précisément d'identifier puis d'écrire la réponse appropriée. Visiblement, le travail exige au préalable la compréhension du contenu des supports proposés avant de procéder à la copie. Cependant, ces exercices sont qualifiés de mécaniques. Ils s'apparentent aux activités des points de langue étant donné que l'élève pourrait s'appuyer uniquement sur l'organisateur textuel pour trouver la bonne réponse.

Quant à l'écriture transactionnelle, elle renvoie à des activités demandant un effort de production de phrases, de paragraphes et de textes. C'est-à-dire, l'exercice exige de mobiliser et de combiner des opérations cognitives d'organisation, de sélection et de formulation. A cet effet, les activités marquant le nombre le plus élevé sont celles de rédaction de textes, avec un total de 9 activités sur 28. A ce score, nous pouvons également ajouter celles attribuées à la production de paragraphes, c'est-à-dire les 5 activités sur 28. Cette dernière catégorie figure dans la rubrique « *Production écrite* ». Pour l'analyse et la classification des activités sur le plan quantitatif, nous avons respecté la terminologie employée dans les consignes. Cependant, il nous semble que le mot paragraphe utiliser dans les productions écrites destinées aux élèves de 5^{ème} AP pourrait se substituer à texte. Nous présentons la consigne suivante à titre illustratif: « *Tu as vu un tisserand au travail.*

Utilise les images suivantes pour rédiger un paragraphe de 5 à 6 phrases dans lequel tu présenteras les étapes de la fabrication du tapis » (ibid. p. 105). Dans cette activité, l'élève est appelé à produire un seul et unique paragraphe, donc un texte composé d'une seule séquence. Néanmoins, le contraste de cette consigne avec celle figurant à la page 85 : « Pour réaliser un fichier d'animaux, rédige un texte de 4 à 6 phrases où tu présenteras un des animaux suivants » (ibid. p. 85), laisse apparaître que les concepteurs des activités emploient la même injonction « présenter » dans les deux consignes, mais c'est l'appellation du type du produit attendu qui diffère, visant par conséquent le même produit, c'est-à-dire « le texte ».

Quant à la « rédaction sur modèle de » (Guide Pédagogique des manuels de français, 2012:70) et la production de plus de deux phrases continues, ces activités occupent une proportion équivalente dans le manuel scolaire, avec un nombre de 7 activités sur 28 pour chaque catégorie. « Produire sur modèle » consiste à imiter l'exemple ou le modèle proposé dans le corps du texte déclencheur (Cordier- Gauthier, 2002), comme nous l'observons dans la consigne extraite de l'exercice 3, à la page36 : « En t'aidant de l'exercice numéro2, construis deux phrases selon le modèle : ... » (Manuel, 2017-2018 : 36). Ces types d'activités s'apparentent à des exercices relevant des apprentissages linguistiques. D'autant plus la même consigne suggère de recourir aux données proposées dans l'exercice précédent, et fournit des adjectifs synonymes pour la réalisation de l'activité. Donc, le contenu sémantique (Allal, 2015) est déjà présent. Par conséquent, l'élève n'est pas incité à activer ses connaissances antérieures sur le sujet abordé. Il s'entraîne seulement à respecter les conventions de langue à travers l'application des règles syntaxiques pour construire des phrases isolées. Donc la nature de la tâche demandée ne concerne qu'un aspect de l'exercice de rédaction et néglige celui lié à l'enchaînement et la continuité de l'information. Cela signifie que le mot rédaction employé dans le *Guide des manuels* pour désigner ce type d'activité est inapproprié.

Pour ce qui est de la production de phrases continues, cette catégorie activité est incluse dans la rubrique d'«*entraînement à l'écrit* » portant sur le sujet de la production écrite. Elle s'apparente un exercice de planification du futur texte. Nous proposons la consigne suivante comme exemple : « Cite un métier. Construis deux phrases déclaratives pour dire ce que fait celui qui l'exerce » (Manuel, 2017-2018 :26). La lecture de cet énoncé met au clair la démarche à suivre pour organiser son écrit. L'écriture consiste au préalable à cibler un seul référent relevant du domaine déjà abordé «les métiers », puis de présenter les

actions réalisées dans le métier en question. De surcroît, la comparaison de cette consigne avec celle de la production écrite figurant à la page 27 indique que cet exercice d'entraînement à l'écrit s'apparente à un 1^{er} essai d'écriture.

En ce qui a trait à l'écriture expressive, cette activité n'est pas véritablement ciblée dans la conception du manuel, pourtant il est question d'une catégorie d'écriture qui rend l'élève actif (Ménard, 1990) dans la réalisation de sa production. La seule fois où l'on lui demande de s'exprimer pour donner et justifier son avis, la tâche s'intègre dans le cadre d'une écriture guidée. La consigne d'écriture demande de montrer en une phrase l'utilité du métier présenté préalablement (dans les 2 premières séquences). Donc, l'élève est limité dans son exercice par les contraintes imposées liées au sujet et à la longueur du texte (une phrase avec *parce que*).

A la lumière des résultats obtenus, il en ressort que les activités que propose le manuel scolaire « Mon livre de français, 5^{ème} AP » se dressent des catégories d'écriture mécanique et transactionnelle. Cette dernière est constamment introduite à l'issue de chaque séquence demandant d'activer les opérations cognitives relatives à l'acte d'écrire.

2.2 Entraînement à l'utilisation de la structure du texte dans les activités d'écriture

De l'ensemble des activités dédiées à l'entraînement à l'écrit et à la production écrite, nous avons relevé un nombre très restreint, soit 3 activités sur 48, figurant respectivement dans les pages 129, 140, 141, traitant de la structure du texte à produire.

Les activités en question s'insèrent dans le projet 3 portant sur le texte prescriptif. Nous présentons dans ce qui suit la consigne de production écrite figurant à la page 129: « *A partir de l'image proposée, écris un texte en deux parties. Dans la première partie tu écriras la liste du matériel pour faire une souris qui se mange. Dans la deuxième partie, tu expliqueras à ton camarade, comment fabriquer cette souris* » (Mon livre de Français 5^{ème} AP, 2017-2018: 129). La lecture de la consigne laisse apparaître qu'il s'agit d'écrire un texte présentant « *un mode de fabrication* ». Ce dernier constitue l'objectif à atteindre au terme de la séquence. Le texte déclencheur permettrait à l'élève de concevoir une idée claire sur la structure du texte à produire, composée d'une partie appelée « *matériel* » et une autre dite « *réalisation* ». Aussi, dans le parcours de la consigne, il est demandé à l'élève de « *numéroter les actions dans la deuxième partie* ». L'emploi des numéros relève des éléments constituant la structure du texte.

Deux autres activités portant sur la rédaction de recette mettent l'accent sur la structure de ce genre de texte. La première activité renvoie un exercice d'entraînement à l'écrit construit autour de la réécriture d'un texte proposé, comme le démontre l'injonction suivante: « *de façon à faire apparaître les trois parties d'une recette* » (ibid. P. 140). La consigne met en évidence la nature du texte à écrire, ici « recette », et démontre également que sa structure comporte trois parties distinctes. Notons que le texte support fourni pour accomplir l'exercice est composé d'une seule séquence. Donc, l'élève doit effectuer un travail de réorganisation de son contenu afin de pouvoir aboutir au type du produit attendu selon les contraintes imposées par la consigne. La même activité exige par ailleurs de donner un titre à chaque partie. En effet, la construction de la représentation globale du texte contribue à aider l'élève à focaliser ses efforts cognitifs sur processus de mise texte. La même conception de la consigne est adoptée dans l'activité de production écrite à la page 141, portant aussi sur la recette. En revanche, il s'agit d'exploiter les images fournies comme support ressource pour écrire. Ces données permettraient de rendre visible l'organisation globale du texte et aideraient l'élève à se l'approprier en situation de production écrite (Allouche & Maurer, 2012). Cette activité contribue aussi à sensibiliser les élèves débutants à considérer dans sa production écrite les caractéristiques propres au texte à écrire. Ces dernières devraient être déterminées à partir l'acte de parole exigé par la situation d'écriture. Ce qui l'incite par conséquent à « *examiner à la loupe* » (Cavanagh, 2014) la tâche d'écriture.

Cependant, en dépit de son effet sur la compréhension et la production des textes (Coirier & al, 1966), la structure du texte est peu considérée dans les activités d'écriture proposées dans le manuel scolaire.

Toutefois, compte tenu de la nature de la présente recherche, nous avons orienté l'analyse vers les textes de lecture en vue d'identifier le nombre d'activités portant sur l'étude de la structure du texte. A cet effet, le manuel comporte dans l'ensemble 12 textes réservés à la *lecture*. Les données d'analyse démontrent que 6 structures de textes ne correspondent pas à celles attendues en production écrite. Il s'agit des textes proposés dans la 2^{ème} et la 3^{ème} séquence du premier projet ; la 2^{ème} séquence du 2^{ème} projet ; la 1^{ère} et la 2^{ème} séquence du 3^{ème} projet et la 1^{ère} séquence de 4^{ème} projet.

Parallèlement, l'analyse des questions de compréhension accompagnant les autres 6 textes de lecture restant démontre que le manuel fournit des structures variées qui relèvent parfois du même type de texte selon le genre et/ ou type abordé. Nous tenons à souligner

que le manuel scolaire contient un projet où la notion de « structure » constitue l'objet d'étude de la séquence. En lecture, nous avons relevé deux questions faisant partie de ce même projet figurent dans les pages (45- 55). Elles portent sur la structure du texte narratif: situation initiale, le déroulement des événements et la situation finale. Cette notion est aussi évoquée en points en langue dans la leçon du vocabulaire intitulé « *les articulateurs logiques : les mots qui organisent un récit* » (Manuel. P. 46). Néanmoins, les activités d'entraînement à l'écrit et de production écrite ne portent que sur un seul moment du conte à savoir « *la situation initiale* ».

D'autres consignes concernent le texte documentaire, présentes dans les séquences 2 et 3 du 3^{ème} projet. A la page 79, elles visent à amener l'élève à identifier la présentation générale du texte documentaire, en l'occurrence, le titres ; sous-titres ; illustrations, les signes typographiques, et ce, en lui demandant de comparer la structure en question avec celles étudiées auparavant. Les questions posées nous semble un peu vagues pour un élève de 5^{ème} AP, elles s'annoncent ainsi : « *Observe le texte. Est-t-il présenté comme les textes que tu as déjà vus ? Que trouve-t-on dans cette présentation?* » (ibid. p.79). Nous suggérons qu'il serait nécessaire de préciser pour l'élève le genre du texte auquel il devait faire référence pour pouvoir identifier les ressembles et les différences, comme par exemple « le conte » qu'il vient d'étudier dans la séquence précédente. En ce qui concerne les questions posées à la page 99, la première touche aussi à la présentation générale du texte « *comment est présenté le texte ?* » (ibid. p. 99). Quant à la seconde, elle cible directement le procédé de numérotation à employer dans le texte informatif présentant une énumération (Giasson, 1990). En ce qui concerne le dernier projet étudiant le texte prescriptif, dans la 2^{ème} et la 3^{ème} séquence, la compréhension de l'écrit tient également compte de la structure comme l'indiquent les questions suivantes « *Ce texte ressemble-t-il aux autres textes sur lesquels tu as déjà travaillé ? Qu'à-t-il de particulier ? Pourquoi les actions sont-elles numérotées ? Peut-on changer l'ordre des actions ?* » (Manuel, P. 123). « *Comment se présente le texte ? Ressemble-t-il au texte de la 2^{ème} séquence ? Que trouve-t-on dans chaque partie ?* » (ibid. p.133)

Effectivement, un élève de 5^{ème} AP, livré à lui-même, pourrait rencontrer des difficultés à tirer, sans aide, de telles conclusions sur la structure du texte. C'est pourquoi l'intervention de l'enseignant pour l'orientation et l'explication de ces connaissances est indispensable. Elle permet de rendre visible la différence entre ces structures et d'aider l'élève à les s'approprier afin de les réinvestir dans l'activité d'écriture.

2.3 Relation entre des textes de lecture et l'activité de production écrite

L'analyse de ce critère porte sur la comparaison des contenus des textes proposés en lecture avec ceux demandés en productions écrites. Au total, 12 textes sont contrastés à 12 consignes de production écrite.

Les résultats obtenus indiquent que les contenus de 9 textes sur 12 correspondent à ceux attendus en production écrite, contre seulement 3 textes sur 12 proposant des contenus qui ne soutiennent pas la pratique de cette activité.

Le texte de lecture proposé dans la 2^{ème} séquence du projet2porte sur la première partie d'une histoire intitulée «*le chêne de l'ogre* » (p.55). Les questions de compréhension posées sont axées sur le genre du texte et le cadre de l'histoire. Le texte ne donne aucune information sur la fin de l'histoire ou même sa résolution. Or, la consigne de production écrite demande de finir une histoire. Elle s'annonce comme suit : «*Lis l'histoire suivante. Elle n'est pas finie. Imagine la suite en écrivant deux ou trois phrases pour dire ce que s'est passé entre la chèvre et le loup* » (Manuel, 2017-2018.P. 61). Dans ce cas, l'élève est confronté à un travail auquel il n'a pas été entraîné en phase de compréhension. Nous tenons à souligner qu'en rubrique «*je m'entraîne à écrire* », deux activités de types mécaniques fournissent des exercices préparatif à la rédaction. Cependant, leurs contenus se limitent à la copie du moment convenant à la fin de l'histoire. Donc, l'élève ne s'entraîne pas à la composition effective de la situation finale d'une histoire, car pour la réalisation de cet exercice, il pourrait se contenter de mobiliser ses connaissances sur les articulateurs logiques vus en cours de vocabulaire pour résoudre le problème posé.

De même, le texte intitulé «*la pollution des océans* » figurant dans 1^{ère} séquence, 3^{ème} projet, à la page 79 porte sur les causes de la pollution et ses conséquences sur les océans. Tandis que la consigne de production écrite présentée à la page 85 demande de rédiger un texte pour présenter un animal. Certes, les deux textes sont documentaires (informatifs), mais les sujets abordés sont différents. Compte tenu du niveau d'apprentissage et de l'âge des élèves, nous supposons qu'il serait important de traiter en lecture des sujets qui relèvent de la thématique de la production écrite afin de leur permettre de construire des connaissances déclaratives sur le domaine (Allouche & Maurer, 2012 :9).D'autre part, le texte de lecture développe des relations rhétoriques (Coirier & al, 1996 :7) de type « cause- effet » (Giasson, 1990). Donc, en plus de la thématique différente, la structure étudiée diffère de celle que l'élève aura à écrire en

production écrite, focalisée sur la structure « descriptive ». Nous avons par ailleurs constaté que les questions de compréhension relatives à la structure du texte se limitent aux sous- titres et à l'illustration. Pourtant, en phase de compréhension, l'élève constituerait une représentation sur les caractéristiques du texte et sur son organisation globale. Ce sont des connaissances importantes qui soutiennent le processus d'écriture.

Toutefois, les mêmes résultats sont obtenus après l'analyse du texte de lecture figurant dans la 2^{ème} séquence du même projet. Le contenu abordé traite du sujet du « Sucre » (p89) et sa fabrication, Alors que le sujet de la production écrite consiste à reprendre le texte produit dans la 1^{ère} séquence présentant un animal pour en extraire les informations essentielles et compléter la fiche d'identité. D'autant plus, la lecture du texte dévoile qu'il combine trois structures du texte informatif : description, énumération et séquence (Giasson, 1990). Des structures qui ne correspondent guère au type du produit attendu en production écrite, demandant de compléter la fiche d'identité d'un animal. Pourtant, « à l'école primaire, la typologie doit rester simple, sommaire, aisément accessible à l'enfant. Il doit être capable de trouver la fonction du texte étudié (pourquoi), d'identifier l'organisation du texte à partir de sa silhouette (comment) et de percevoir sa cohérence à partir du lexique et du niveau de langue employés » (Schneider, 2010: 7).

2.4 Entraînement à l'activation des opérations cognitives relatives au processus d'écriture

Pour l'étude de cet item, l'analyse consiste à relever dans les activités d'écriture proposées à l'Entraînement à l'écrit et en Production écrite les traces d'éléments qui aident et qui guident l'élève scripteur dans : la recherche du contenu, l'élaboration du plan du texte, la mise en texte et la révision du texte.

Dans la rubrique « je m'entraîne à écrire », les activités qui remplissent la fonction d'une source d'entraînement à l'écriture sur le plan du contenu, de la planification et de la mise en mots ne sont pas nombreuses, soit 3 activités sur 32, contre 7 activités sur 12 en production écrite.

Nous présentées ci-après les activités « d'entraînement à l'écrit » comportant une aide à la planification et à la mise en texte.

Construis des phrases avec les éléments que tu prendras du tableau. Suis le modèle ci- dessous :

Nom du métier	Lieu de travail	L'utilité du métier
Le vétérinaire	un hôpital	apprend aux enfants à lire et à écrire. Elle les éduque.
L'institutrice	un cabinet médical	fait rire les spectateurs et amuse les enfants.
L'infirmière	un cirque	soigne les malades et soulages leurs souffrances.
Les clowns	une école	Soigne les malades et soulage les souffrances.

Modèle : l'infirmière travaille dans un hôpital. Elle soigne et soulage leurs souffrances.

Figure 5 : Exercice d'entraînement à l'écrit n°3, page 36. Séquence 2, Projet1.(Mon livre de français 5^{ème} AP) Edition 2017-2018

A première vue, l'activité d'écriture s'apparente à un exercice d'appariement consistant à relier chaque métier à son lieu de travail et aux actions permettant son exercice. Aussi, elle propose un modèle de phrase à imiter dans le but d'amener l'élève à automatiser les phrases cibles. Cependant, le tableau support, inclus dans le corps de la consigne, fournit une ressource documentaire à partir de laquelle l'élève construit des connaissances sur le contenu de la future production écrite. Par ailleurs, les concepts en gras, figurant en tête de chaque colonne, constituent une trame permettant à l'élève concevoir la composition générale de l'écrit à produire pour présenter un métier.

Quant à l'activité n°4, page 50, le « texte déclencheur » comporte deux éléments : la consigne et le document support.

Construis une situation initiale de deux phrases à partir des éléments proposés dans le tableau.

Lieu	Temps	Personnages
L'école	Pendant les vacances	Une petite fille
Le zoo	Un jour	Des garçons
La place du village	Il était une fois	Un lion

Figure 6: Exercice d'entraînement à l'écrit n°4, page 50. Séquence 1, Projet2. (Mon livre de français 5^{ème} AP, 2017-2018)

Le support rend visible les éléments d'information (Hidden, 2013) indiquant le contenu du sujet à traiter. Ces données sont indispensables à la formulation de la situation initiale constituant le cadre de l'histoire. La réalisation de cet exercice correspond à l'écriture d'un premier essai de la production. Notons bien que l'activité de production écrite proprement dite demande aussi de rédiger la situation initiale.

En ce qui concerne l'exercice2 introduit à la page 104, il propose de présenter trois processus de fabrication de trois produits alimentaires. A cet effet, un tableau support

fournit les actions constituant les étapes de fabrication du produit. Les données sont des expressions toutes faites (Allouche et Maurer, 2012) que l'élève doit utiliser pour construire des phrases, comme le démontre la consigne suivante :

<p>Construis trois phrases pour dire ce que l'on fait pour obtenir les produits suivants : l'huile d'olives, une table, le pain. N'oublie pas d'utiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le présent de l'indicatif - Les pronoms pour éviter la répétition - Les petits mots : d'abord, ensuite, enfin 		
Le cultivateur	Le menuisier	Le boulanger
<ul style="list-style-type: none"> - récolter les olives - presser les olives - filtrer l'huile 	<ul style="list-style-type: none"> - couper le bois - raboter les planches - fabriquer la table 	<ul style="list-style-type: none"> - pétrir la pâte - façonner le pain - faire cuire le pain

Figure 7 Exercice d'entraînement à l'écrit, n°2, Page 104 (Mon livre de français 5^{ème} AP, 2017-2018)

L'analyse de la consigne indique qu'elle apporte une aide à la planification facilitant la pratique du processus de mise en texte, notamment, à travers les formules proposées relatives aux étapes de fabrication et les instructions liées au temps des verbes et à l'emploi des procédés de rappel et de connexion assurant la cohérence textuelle. Cependant, la conception de toute l'activité est focalisée sur la construction de phrases au lieu de texte, manquant de plusieurs éléments importants dans la consigne d'écriture tels que le type d'écrit, le but de l'écriture. Par ailleurs, nous pensons que les constructions phrastiques pré établies, apportent une aide linguistique pour la formulation, mais elle rend le travail d'écriture mécanique et très simpliste, Et donc, l'effort cognitif que l'élève doit fournir se rapporte à l'activation des processus de bas niveau. Néanmoins, à ce stade d'apprentissage (3^{ème} projet du manuel), il devrait être capable de faire le lien entre les informations qui peuvent être fournies sous formes de mots clés. Donc, un tableau de mots aurait suffi pour produire un texte.

En ce qui concerne la rubrique consacrée à la production écrite, le manuel contient au total 7 consignes qui dirigent l'élève dans la recherche du contenu *sans et avec document support* (Allouche et Maurer 2012). Elles fournissent le plan d'écriture à suivre pour élaborer le texte demandé. Des consignes administrent une planification fondée sur les concepts clés comme le cas de l'activité à la page 17 (projet1, séquence 2) où il est demandé à l'élève de présenter un métier. Dans cette activité d'écriture, l'aide à la planification demeure sans support. Elle s'appuie uniquement sur l'instruction figurant

dans le parcours²⁵ du texte déclencheur qui propose de donner « *le nom du métier et les outils (les instruments) nécessaires pour l'exercer* ». En effet, demander de « Présenter un métier » est une activité vague pour un jeune élève. Cependant, l'introduction de cette consigne délimite la recherche du contenu et lui permet de focaliser son attention et sa réflexion sur les idées principales de la production écrite (base du texte). En ce qui a trait à l'activation du processus de mise en texte, cette composante est soutenue par des instructions portant sur le temps des verbes, l'emploi de pronom personnel sujet comme procédé anaphorique aidant à éviter la répétition. Les procédés de segmentation de base : le point à la fin de la phrase et la majuscule, sont aussi rappelés.

Tandis que dans la production écrite proposée à la page 51 (1^{ère} séquence du 2^{ème} projet), l'élève est invité à rédiger la situation initiale d'un récit. Cette rédaction est guidée dans le choix du contenu à l'aide d'un texte support. Ce dernier manque de la situation initiale que l'élève devrait rédiger. Cependant, l'accomplissement de cette tâche est fondé principalement sur les données de ce support. Avant de procéder à la rédaction, le travail de lecture devrait être effectué afin de puiser dans le texte les informations indispensables à l'écriture de la situation initiale à savoir les personnages et le lieu de l'histoire. Concernant le plan du texte, il est prédéterminé dans le parcours de la consigne de la façon suivante :

N'oublie pas de :

- Dire où se passe l'histoire.
- Dire le moment où elle se passe
- Présenter les personnages.

Figure 8 : Activité de production écrite Séquence 1, projet 2 « Mon livre de français 5^{ème} AP (2017-2018: 51)

D'autres consignes proposent une organisation plus approfondie et détaillée du texte à produire. Elles figurent dans les dernières séquences des projets 3 et 4.

Dans la consigne à la page 129 (séquence 2- projet 4), la recherche du contenu est dirigée par le biais un document support. Donc, la « *base sémantique* » (Allouche et Maurer, 2012 :15) du texte à produire est bien définie dans le support iconique qui accompagne le texte déclencheur. Il s'agit de l'image de l'objet dont il est question en production écrite. Cette image donne une information précise sur l'objet fabriqué, comme le démontre la consigne présentée ci-dessous :

²⁵ « Le parcours : suite généralement numérotée marquant les étapes de l'exercice » selon Cordier- Gauthier (2002. p32)

Séquence 2 - identifier un mode de fabrication

Production écrite :

A partir de l'image proposée, écris un texte en deux parties.

Dans la première partie, tu écriras la liste du matériel pour faire une souris qui se mange.

Dans la deuxième partie, tu expliqueras à ton camarade, comment fabriquer cette souris. Tu peux utiliser les verbes suivants :
Couper – mettre – piquer – introduire.

N'oublie pas de :

- donner un titre à chaque partie.
- employer l'impératif.
- mettre des tirets.
- numéroter les actions dans la deuxième partie

P
R
O
J
E
T

Figure 9 : Activité de production écrite, Projet4, Séquence 2 (Mon livre de français 5^{ème} AP, 2017-2018)

Rappelons que la séquence vise l'identification d'un mode de fabrication, donc la production écrite porte sur un texte prescriptif. Nous pensons que si cette activité était présentée sans image, sa réalisation aurait causé des difficultés aux élèves. Ici, le rôle de l'illustration est prépondérant, une donnée importante pour écrire le texte. Elle les aide à se représenter le résultat obtenu et le matériel à utiliser pour le concevoir. Quant aux étapes de réalisation, celles-ci devraient être déduites à partir de l'image et des verbes d'actions proposés.

D'après la même consigne, l'élève sait d'emblée que son texte doit se structurer en deux parties. L'instruction « *donner un titre à chaque partie* » attire son attention sur les contenus distincts de chaque partie du texte. Le plan du texte est donc clairement indiqué, en matière d'informations à insérer dans chaque partie du texte. Donc, cette activité d'écriture conduit un « *travail sur l'axe référentiel* » (Allouche & Maurer, 2012) du point de vue du contenu et de la planification, sans pour autant négliger celui de la mise en texte. Cette dernière est soutenue par les verbes donnés permettant d'indiquer les opérations de fabrication. Nous constatons que les verbes sont à l'infinitif, l'élève doit procéder à la conjugaison des verbes au temps et au mode relatifs au type du texte. D'autres mots apparaissent dans les étiquettes accompagnant l'image servent à définir le matériel utilisé pour élaborer le produit pour aider l'élève dans la phase de mise en texte.

Une autre production écrite proposée à la page 105, intégrée dans le cadre du 3^{ème} projet, traitant du texte documentaire (informatif) de type séquentiel. Il est question de présenter le processus de fabrication d'un objet qui ressemble en partie au mode de fabrication, mais dont la structure du texte diffère. Là encore, le travail fourni au niveau de la planification et du contenu est mis en place via une succession d'images numérotées. Ces dernières explicitent et déterminent les étapes de fabrication d'un tapis traditionnel.

L'élève doit les suivre pour pouvoir écrire son texte, comme l'illustre la consigne extraite du manuel scolaire, présentée ci-après :

Séquence 3 - retrouver un processus de fabrication

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

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

N'oublie pas de :

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

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

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

Figure 10 : Activité de production écrite, séquence 3, projet3 (Mon livre de français 5^{ème} AP, 2017-2018: 105)

Les supports fournissent des éléments pour construire le texte. L'aide est apportée par le biais d'une banque de mots présentée sous forme de tableau, appelé « boîte à outils ». Cette dernière classe les mots en les distinguant dans deux colonnes. Cette classification permet de préciser pour l'élève les classes grammaticales : verbe- nom. Ce qui pourrait lui faciliter la construction de son texte. Ajoutons à cela le temps des verbes bien déterminé. Ici, il s'agit d'employer le présent de l'indicatif correspondant au texte documentaire. La consigne suggère aussi d'employer des pronoms personnels compléments qui permettraient d'éviter la répétition et d'assurer la cohérence textuelle.

La même conception de consigne est adoptée à la page 139, présentée ci-après où l'on demande à l'élève d'utiliser les images proposées pour écrire la recette des crêpes. Ces images sont bien distinguées et séparées, pour illustrer explicitement les trois parties de la recette. Cette consigne fournit une aide à la planification et oriente l'élève dans le choix et la construction de la structure du texte. Il lui est demandé indiscutablement d'écrire un texte composé de trois parties. Cependant, pour nommer ces parties, il doit activer ses connaissances sur « les ustensiles, ingrédients et préparation », vues en compréhension écrite, en s'inspirant des images données. En ce qui a trait aux étapes de préparation, elles sont numérotées selon l'ordre de la recette.

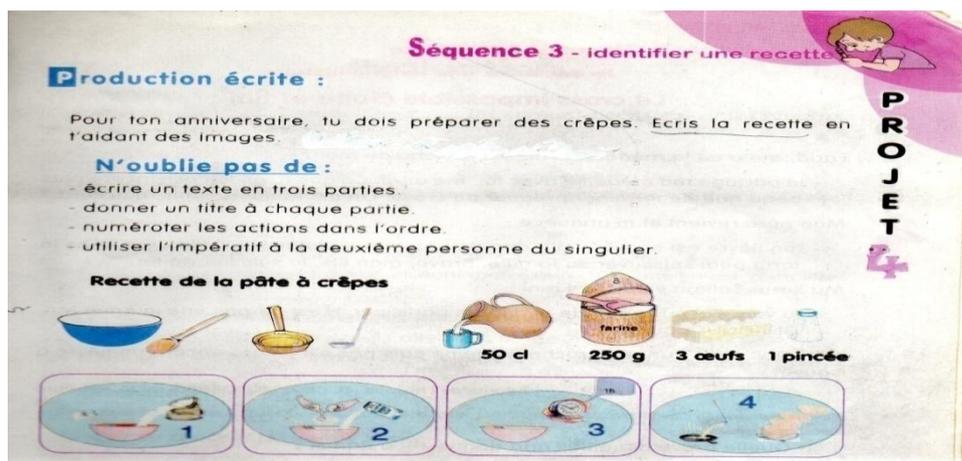


Figure 11 : Activité de production écrite extraite du manuel (Mon livre de français 5^{ème} AP, 2017-2018 : 139)

Néanmoins, pour l'écriture de ces étapes, l'élève doit activer ses connaissances sur le sujet en employant des verbes d'action adéquats.

De manière générale, les trois consignes d'écriture suscitées proposent *un travail sur l'organisation des textes*. Les opérations cognitives de recherche, de sélection et d'organisation des informations sont facilitées via les documents et les instructions fournis. C'est une aide qui facilite la construction la base du texte (Coirier & al, 1996), ce qui diminuerait la surcharge cognitive liée au processus de planification.

De surcroît, l'aide à la mise en texte figure dans toutes les consignes de production écrite sous forme d'instructions, commençant par « *N'oublie pas de* ». L'objectif étant d'attirer l'attention de l'élève sur les éléments importants à employer pour formuler de son texte. Ces données correspondent à ce que De ketele (2013 : 63) appelle en production écrite les « *ressources prioritaires à mobiliser* », proposées dans le but d'orienter la tâche de composition. Ces instructions varient selon le type de texte. Sur le plan syntaxique, elles incitent à construire des phrases simples. Les temps des verbes sont simples. Le mode le plus utilisé est indicatif (le présent, l'imparfait, le futur simple et le passé composé). Quant à l'impératif, il ne figure que dans les deux dernières séquences du dernier projet.

Certaines consignes sont accompagnées d'une banque de mots contenant des verbes et des noms (page 105) pour enrichir le vocabulaire de l'élève en lui laissant la possibilité du choix du lexique personnel, comme le cas de la consigne suivante formulée ainsi: « *Tu peux utiliser les verbes suivants : couper- mettre- piquer- introduire* » (Manuel, p. 129). Alors que dans d'autres consignes, les formules à utiliser sont imposées comme nous l'observons dans l'exemple ci-dessous:

A la fin de cette année, tes camarades et toi, vous passerez un examen. Rédige un paragraphe dans lequel tu leur donneras quatre conseils pour réussir.

N'oublie pas de :

- Commencer ton paragraphe par : il faut...
- Utiliser des verbes à l'infinitif.
- Mettre un tiret devant chaque conseil.

Figure 12 : Activité de production écrite, séquence 1, projet4 (Mon livre de français 5^{ème} AP, 2017-2018: 119)

Comme le laisse apparaître la consigne, l'élève est guidé dans l'écriture de son texte. La base linguistique permettant de déclencher l'ouverture du texte est limitée à l'expression impersonnelle «Il faut...», suivie d'un infinitif. Alors que l'élève pourrait formuler des conseils en recourant à d'autres manières d'écriture en utilisant l'impératif ou le mode infinitif. Ainsi, aucune aide n'est fournie pour la planification du texte. Il doit donc élaborer son propre plan. Cela signifie probablement, que les concepteurs du manuel visent à mettre l'élève dans des situations d'écriture où il doit exercer son autonomie en écriture. Ceci est constaté dans les productions écrites intégrées dans la rubrique «*Etude de texte* » dont nous citons la consigne suggérée à la page 74, dans le cadre du 2^{ème} projet. La consigne s'annonce ainsi : « *Pour élaborer un album de contes, rédige en 6 phrases une histoire que tu as lus* ». La consigne ne fournit aucune aide ni en planification, ni en mise en texte. L'élève doit puiser dans sa mémoire à long terme, dans ses propres connaissances afin de pouvoir récupérer les éléments à utiliser des points de vue du contenu en se basant sur ses propres lectures et de la structure de l'histoire étudiée dans le cadre du projet en question.

Pour ce qui est du processus de révision de texte, celui-ci est considéré dans toutes les activités d'écriture. Le manuel scolaire propose des grilles de relecture et de correction facilitant pour l'élève la réécriture et l'amélioration de son écrit. Elles peuvent être utilisées par l'élève au moment de l'écriture pour identifier ses erreurs et les corriger, ou même en phase de réécriture qui devrait être effectuée après la correction de sa copie par l'enseignant(e).

Ces grilles sont composées de phrases déclaratives, toutes formulées à la première personne du singulier. Elles incitent l'élève à vérifier si les instructions présentes dans la consigne d'écriture et dans la partie « *N'oublie pas de* » ont été respectées dans le texte qu'il a produit (1^{er} jet). Pour illustrer nos propos, nous présentons la grille suivante à titre d'exemple :

<p>Je corrige mon paragraphe : Lis ton paragraphe et corrige- le à l'aide de la grille de réécriture suivante :</p> <ol style="list-style-type: none">1. J'ai choisi un animal2. J'ai écrit 4 à 6 phrases.3. J'ai utilisé la 3^{ème} personne du singulier.4. J'ai mis la ponctuation.5. J'ai utilisé le présent.6. J'ai donné un titre à mon texte.
--

Figure 13 : Grille de réécriture extraite du manuel (Mon livre de français 5^{ème} AP, 2017-2018 : 85)

Les critères de correction évoqués dans cette grille sont focalisés principalement sur *les conventions de la langue et les aspects d'organisation textuelle à respecter* (Allal, 2015 :3). Ces derniers sont liés à la présentation générale du texte des points de vue de la longueur, la présence du texte, le respect du temps et de la ponctuation. En ce qui concerne, *les éléments de contenu sémantique* (Allal, 2015), nous ne constatons qu'un seul aspect, correspondant à l'introduction du nom de l'animal, relevant du contenu du texte.

Cette grille dirige le travail de l'élève pour l'amélioration de son texte, mais ne garantit guère que celui-ci réussisse à la réutiliser pour réviser des productions écrites dans des situations d'écriture autonomes. C'est pourquoi, nous supposons un enseignement explicite des stratégies de révision demeure indispensable.

3 Synthèse

L'analyse du matériel didactique « Mon livre de français 5^{ème} AP » s'oriente particulièrement vers les activités d'écriture. Les résultats d'analyse ont démontré que la production de texte est scindée en deux phases. L'élève réalise dans un premier temps des activités de préparation à l'écriture avant de s'appliquer à la composition de la version intégrale du texte. A cet effet, nous avons ciblé deux rubriques qui sont : « *je m'entraîne à écrire* » et « *Production écrite* ». Les résultats indiquent que cet outil d'apprentissage comporte deux catégories d'activités qui relèvent de l'écriture mécanique et transactionnelle.

La majorité des activités de type mécanique sont proposées dans la rubrique consacrée à l'entraînement à l'écrit. Nous avons constaté que dans l'ensemble, elles sont conçues pour préparer l'élève à la pratique des apprentissages liés aux normes d'écriture. Elles sont fondées sur une approche linguistique d'enseignement de la production écrite (Hyland, 2003 ; Hidden, 2013). Il s'agit plutôt d'activités qui contribuent à automatiser

chez l'élève des formes syntaxiques et grammaticales identiques à celles qu'il devra utiliser pour structurer son texte. Plusieurs activités portant sur la construction de phrases sans ou sur modèle sont relevées, mais sans qu'elles soient intégrées dans de véritables situations d'écriture où l'on peut identifier tous les paramètres la constituant : le cadre, l'intention de communiquer, l'ou (les) interlocuteur(s) (Programmes de 5^{ème} AP, 2011 :89). Les activités fournies n'entraînent pas l'élève à une production autonome et située (De Ketele, 2013 :60) où il peut produire un premier essai de son texte. C'est-à-dire, il ne s'entraîne pas à écrire dans des situations de communication contextualisées permettant une élaboration cognitive de l'écriture textuelle (Vinel & Bautier, 2018 :68) qui nécessite de mobiliser des opérations intellectuelles telles que la recherche et l'organisation des informations pour aboutir à la linéarisation.

Certes, cette catégorie d'écriture mécanique est requise pour le développement de la compétence de production écrite, mais elle pourrait être introduite dans les rubriques dédiées à cette fin telles que les points de langue. Nous supposons que le fait de mettre l'accent sur ce type d'écriture en phase de préparation à l'écrit pourrait donner lieu en production écrite à des textes composés de phrases juxtaposées où l'élève négligerait les caractéristiques de son texte, le message à transmettre, l'effet qu'il désire laisser chez le destinataire en fonction de l'intention d'écriture (Ménard, 1990). Dans ce même sens, Ménard confirme que le recours fréquent et intensifié à l'écriture mécanique ne favorise guère l'utilisation significative de l'écriture. Aussi, Vinel & Bautier (2018) soulignent que ce type d'activités pourrait être nuisible, notamment pour les élèves éprouvant des difficultés, car « *ces activités ne leur permettent pas d'élaborer un rapport au langage, au monde et à eux-mêmes propre à la culture écrite.* » (ibid. p. 68).

En somme, les activités d'entraînement à l'écrit soutiennent l'aspect lié aux connaissances linguistiques, mais ne poussent pas l'élève à activer les opérations cognitives de haut niveau, où la pratique de l'écriture doit être fondée sur des situations de communications (Programme de français, 2011 :89).

Du point de vue des activités d'écriture transactionnelle proposées dans le manuel, celles-ci apparaissent surtout dans les rubriques de « production écrite » et « d'étude de texte ». Dans leur conception, les activités de production écrite adoptent une démarche d'écriture progressive. Elle se manifeste, notamment, dans les deux premiers projets où l'écriture d'un texte dans son intégralité n'est pratiquée au terme du projet. Dans chaque séquence, l'élève s'entraîne à écrire une partie du texte. Aussi, la progression s'incarne

dans la longueur du texte imposée. Autrement dit, le nombre de phrases à produire dans le cadre de cette activité augmente graduellement. L'élève commence par écrire deux phrases dans le 1^{er} projet jusqu'à atteindre 6 phrases dans le 3^{ème} projet. Tandis que dans le 4^{ème} projet, les productions deviennent plus longues et plus complexes, sans imposer à l'élève une longueur bien déterminée. Le dernier projet propose d'écrire des textes structurés en parties, notamment dans les productions écrites portant sur l'écriture d'un « mode de fabrication » et d'une « recette ». Donc, l'élève doit déduire le nombre de phrases à produire selon les données du support proposé.

En ce qui a trait à la relation entre les contenus des textes proposés en lecture et en production, les résultats d'analyse indiquent que la moitié des textes traitent des sujets qui correspondent à la même thématique abordée en production écrite. Ce qui permettrait aux élèves de concevoir des connaissances sur le domaine de l'écriture (Fayol, 2013). Sur le plan de la structure, la moitié des textes à lire ne répondent pas aux structures de textes attendues en production écrite. Elles combinent dans certains cas plusieurs structures. Pourtant, les élèves de 5^{ème} AP sont en phase d'initiation aux structures et aux indices textuels (Giasson, 2003). C'est pourquoi, il est indispensable, selon Giasson, de leur proposer au début des apprentissages des textes à structure unique, claire qu'ils devront exploiter en production écrite pour favoriser leur apprentissage. Aussi, la connaissance de la structure du texte constitue un outil permettant de regrouper, comprendre et de retenir les informations (ibid. p. 259). De ce fait, elle constitue une aide qui contribue au développement des compétences en production écrite (Fayol, 2013)

Par ailleurs, l'analyse indique également que ces activités proposent des aides relatives à la planification et à la linéarisation des écrits demandés. Des plans de textes s'annoncent sous deux formes. Dans certaines activités, ils sont présentés comme instructions intégrées dans le corps de la consigne sans document support. Alors que dans d'autres, la planification est introduite dans le support textuel ou iconique. De surcroît, l'élève est entraîné à la révision de son texte via des grilles de réécriture figurant en bas de page dans la rubrique « *Production écrite* ». Elles servent donc à l'orienter dans la correction et l'amélioration de son texte.

En ce qui concerne, le développement des connaissances déclaratives sur le domaine de l'écriture (Allouche & Maurer, 2012), cet aspect n'est pris en compte que dans la moitié des activités. D'autant plus les consignes ne sensibilisent pas l'élève à la recherche documentaire sur le sujet de la rédaction, pourtant il s'agit d'un objectif

d'apprentissage défini dans le programme visant le développement de la compétence de production écrite. En effet, il est question d'activité qui contribuerait au développement de ses savoir-faire à travers l'utilisation de stratégies de recherche et de sélection d'informations nécessaires à la construction du texte (Cavanagh, 2014). Ce qui participerait à développer progressivement la compétence et l'autonomie de l'élève en production écrite.

Toutefois, les résultats font ressortir que dans toutes les activités de production écrite, l'élève est orienté dans sa pratique d'écriture. Elles ne donnent pas à l'élève l'occasion d'exercer sa faculté d'imagination en laissant surgir sa créativité, son inspiration sans tenir compte des contraintes de la consigne.

En somme, les typologies d'activités proposées dans le manuel scolaire participeraient au développement de la compétence de production écrite chez les élèves de 5^{ème} AP grâce aux interventions pédagogiques de l'enseignant. Son rôle s'avère d'un grand intérêt, car c'est à lui que revient la tâche d'orienter l'utilisation des activités d'écriture selon les objectifs visés en incitant les élèves à les exploiter à bon escient.

***Chapitre3: Pratiques d'enseignement/ apprentissage
de la production écrite en 5^{ème} AP***

Dans le présent chapitre, nous tentons d'approcher les pratiques pédagogiques contribuant à amener les élèves de 5^{ème} AP à produire des textes cohérents. Le but recherché étant de vérifier, d'une part, si les démarches adoptées par les enseignants observés sont en congruence avec les directives prescrites dans les documents officiels liées à l'enseignement de ladite activité, et d'autre part, d'analyser les écrits produits par les élèves afin d'identifier les difficultés qu'ils éprouvent en production écrite. Nous tentons de vérifier notre hypothèse supposant que les pratiques pédagogiques des enseignants de français négligeraient les opérations mentales à mobiliser pour construire un texte.

Nos assises théoriques pour l'étude de cet aspect reposent sur les principes didactiques et la démarche pédagogique relatifs à l'écrit production, définis dans le document d'accompagnement du programme de français du cycle primaire²⁶. Ceci constitue une ressource à laquelle les enseignants doivent faire référence pour préparer, organiser et dispenser leur enseignement. Nous faisons également référence aux travaux de la psychologie cognitive décrivant le processus d'écriture du sujet-scripteur.

Par ailleurs, avant d'aborder l'analyse des cours observés, nous présentons le déroulement des cours consacrés à l'écriture en classe de 5^{ème} AP.

1 Présentation du déroulement des observations

Les 9 séances observées sont exposées sous forme de comptes-rendus. Nous rappelons que les observations portent sur les leçons d'Entraînement à l'écrit, de Production écrite et de Réécriture). La présentation adoptée est effectuée par classe.

1.1 Observation de la classe C1

1.1.1 Cours 1. Entraînement à l'écrit

Objectif de la leçon : respecter la structure d'un texte narratif/ Rédiger la situation initiale.

L'observation s'est passée à l'école El Hamdania dans la matinée du mercredi 10 janvier 2018 de 9h 45 à 10h 40 minutes. La classe (C1) est composée de 41 élèves. L'activité du jour s'inscrit dans le cadre du 2^{ème} projet « lire et écrire un conte », de la 1^{ère} séquence « identifier la structure narrative ».

²⁶ Mis en application jusqu'à l'année scolaire 2017/2018

En rentrant en classe, nous avons remarqué que la disposition des tables établie vise à faire travailler les élèves en petit groupe (5 à 6 apprenants). L'enseignante1 (désormais E1) débute la séance par un éveil de l'intérêt qui a duré 3 minutes. Elle demande aux élèves de citer des titres d'histoires qu'ils ont déjà lues. Ensuite, elle passe au rappel des pré-requis. Les connaissances évoquées ont été abordées lors des activités de compréhensions orale et écrite.

L'E1 commence par poser une question sur les articulateurs logiques introduisant le conte. Les élèves en proposent de différentes formules. Ensuite, elle demande les articulateurs logiques qui indiquent l'achèvement du conte. La répétition à haute voix des expressions est enchaînée après chaque bonne réponse. L'E1 les interroge ensuite sur les synonymes du mot histoire. Ce sont les mêmes élèves qui lèvent les mains et qui participent. L'E1 porte au tableau tous les connecteurs et fait le récapitulatif. (Ce rappel a durée 5 minutes)

Ensuite, elle demande aux élèves de citer les éléments constituant la situation initiale. Aucune réponse n'est produite. L'E1 reformule la question, mais en vain. Elle finit donc par évoquer le cadre composant ce moment de l'histoire. Cependant, elle ne cite que le temps, le lieu, les personnages. La notion de situation générale n'est pas abordée.

L'E1 fait passer une élève au tableau et lui demande de raconter le début de l'histoire de Blanche Neige. Elle rappelle aussi l'histoire étudiée en cours de lecture intitulée « Histoire de Babar»²⁷. Puis, elle rappelle un point de langue en demandant aux élèves de réciter les terminaisons de l'imparfait de l'indicatif. Après ce rappel, quatre élèves montent sur l'estrade et racontent les débuts d'histoires de leur choix. L'E1 exploite le lexique employé par les élèves pour évoquer des synonymes. (Ce moment prend 16 minutes de la séance.)

Présentation de la tâche d'écriture (7minutes)

La consigne déjà écrite au tableau avant même que les élèves entrent en classe. Elle est formulée ainsi :

A l'aide du tableau suivant, rédige une situation initiale. N'oublie pas de présenter : le lieu, le temps, les personnages.

Par ailleurs, cette consigne n'a pas été exploitée. L'E1 annonce verbalement aux élèves qu'ils doivent écrire le début un conte. Elle donne comme exemple l'histoire de «Blanche-

²⁷Mon livre de Français, 5^{ème} AP. Edition 2017-2018. P45

Neige et les sept nains » pour illustrer les éléments constitutifs de la situation initiale. Cet exemple reste écrit au tableau tout au long du moment de l'écriture individuelle.

- 1- Le temps : c'est il était une fois.
- 2- Le lieu : dans une maison à la forêt.
- 3- Les personnages : Blanche Neige et les sept nains.
- 4- Le temps : l'imparfait. .

Moment de production collective

Les élèves vont produire en groupe. L'E1 propose à chaque groupe une fiche, contenant un tableau à mots différent. Certaines histoires à écrire existent dans le manuel scolaire, d'autres vues lors des séances de *compréhension de l'écrit* ou à *l'oral compréhension*. L'E1 rappelle oralement aux élèves les normes d'écriture telles que l'alinéa en leur demandant de laisser un blanc après la marge et d'écrire la première lettre en majuscule au début de la phrase, et après le point final et de ne pas oublier le titre

La production collective a duré 8 minutes. Chaque chef de groupe, désigné par l'E1, se met immédiatement à la réalisation de la tâche, il ne consulte pas le tableau à mots et termine rapidement l'activité d'écriture. Les autres élèves le regardent sans participer à la tâche. Une fois le texte produit, les autres membres des groupes le recopient sur leurs doubles feuilles. Au moment de l'écriture, l'E1 passe dans les groupes pour lire les productions, mais elle n'encourage pas les élèves à travailler ensemble, à relire le texte afin de vérifier sa conformité à la consigne d'écriture. A l'issue de l'activité, les chefs de groupes passent au tableau pour lire les textes produit. La lecture a duré 6 minutes. Les copies sont ramassées à 10h40.

1.1.2 Cours 2. Production écrite

Après la remise des copies d'*entraînement à l'écrit*, à 10h41 minutes, l'E1 passe au tableau et demande aux élèves de croiser les bras et d'observer. Elle dessine un tableau de deux colonnes sans rien dire. Celui-ci contient des verbes et des adjectifs, comme suit:

Les verbes	adjectifs
Etre à l'imparfait	Heureux
Avoir à l'imparfait	Petit
Vivre, habiter,.....	Pauvre,....

Chapitre3 Pratiques d'enseignement/ apprentissage de la production écrite en 5ème AP

L'E1 annonce aux élèves qu'ils vont produire individuellement sur le cahier de paragraphe. Elle lit le tableau appelé communément « *boite à outils* ». Ensuite, elle dessine le 2^{ème} tableau présenté ci-après et le complète sans interpeller les élèves :

Où ?	Qui ?	Quand ?	Quoi ?
Dans la forêt Près d'une rivière Dans un pays lointain	Un corbeau et un renard Le crocodile et le chien Un petite fille- un lion	Il y a bien longtemps. Autrefois- Depuis ce temps- jadis Il était une fois	Très rusés Amis Triste

Elle fait une lecture du 2^{ème} tableau et demande à la même élève de lire. Elle interroge ses élèves sur les synonymes des mots rusé et lointain. Ce dernier mot a été expliqué par l'E1 en faisant un geste avec sa main. Et pour le premier, elle leur propose le mot malin comme synonyme, puis le traduit en arabe. Ensuite, elle leur explique qu'ils doivent écrire individuellement en suivant les mêmes conseils vus à l'entraînement à l'écrit. Elle précise aussi qu'ils sont autorisés à écrire des débuts d'histoire sans recourir à la *boite à outils*. (Ce moment a duré 10 minutes)

Moment d'écriture individuelle: 20 minutes

L'E1 rappelle qu'il ne faut pas oublier d'écrire le titre. Elle illustre ses propos, en citant «le corbeau et le renard» ou «le crocodile et le chien»,...et rappelle de mettre la majuscule au début de la phrase et le point à sa fin.

Les élèves sont assis en groupe de 4 à 6 (même organisation de la séance d'entraînement à l'écrit), mais chacun écrit seul sur son propre cahier, appelé communément dans la circonscription, « *cahier de paragraphe* ». L'E1 fait la tournée des tables. Les élèves discutent entre eux. Au cours de la rédaction, une élève, hésitant entre l'emploi la 3^{ème} personne du singulier ou du pluriel, sollicite sa camarade pour l'aider à choisir le pronom adéquat. A ce moment, l'E1 intervient en rappelant les notions du nombre et du genre en donnant des exemples. Elle incite les élèves à employer les synonymes et des contraires dans le but de produire des textes différents. Elle passe souvent au tableau pour corriger les fautes commises et donner des explications. Elle attire l'attention des élèves sur les erreurs de conjugaison. A un moment donné, elle leur demande d'arrêter la production écrite pour rappeler la conjugaison des verbes du 1^{er} et 2^{ème} groupe à l'imparfait de l'indicatif. Dans cette classe, le moment de l'écriture individuelle se caractérise par les questionnements liés à l'usage de la langue. La production écrite s'achève à 11h15.

1.1.3 Cours 3. Réécriture

Le cours que nous présentons ci- après a eu lieu le jeudi 11 janvier 2018 à l'école El Hamdania de 8h à 8h45h, dans la même classe (C1). Nous avons assisté à une correction de la production écrite de la situation initiale d'un conte.

Les objectifs²⁸ : amener l'élève à :

- *Corriger une production écrite.*
- *Reconnaître ses lacunes.*
- *Corriger collectivement les erreurs commises.*
- *Réécrire en fonction des observations de l'enseignant.*

Le cours démarre par un rappel sur « le début d'une histoire ». Les élèves sont appelés à citer les éléments constitutifs de la situation initiale du conte. L'E1 exige que la participation soit illustrée d'exemples d'histoires déjà connues par l'ensemble des élèves. Ce rappel a duré 8 minutes.

L'E1 interroge ensuite les élèves sur les instructions à suivre pour écrire le texte demandé. Elle a montré les productions de quatre élèves dans le but de valoriser les travaux effectués. Elle les a félicités pour la qualité des textes produits. Elle a aussi signalé les erreurs commises. Celles-ci concernent la ponctuation et majuscules au milieu de la phrase. Elle fait encore une remarque sur la nécessité de bien soigner l'écriture. (7 minutes du temps de la séance)

Moment de la correction

Dans un premier temps, l'E1 écrit au tableau une production écrite comportant des erreurs. Ensuite, elle demande à deux élèves de la lire et de chercher si le texte contient l'articulateur logique, les personnages et le lieu où se déroule l'histoire.

Elle passe ensuite à la correction collective : les élèves sont censés détecter individuellement les erreurs commises, et les corriger sur l'ardoise. L'E1 trace un tableau de trois colonnes. Dans la première colonne, elle mentionne les erreurs et dans la seconde, les corrections. Un élève passe corriger l'erreur identifiée. Tandis que la 3^{ème} colonne, elle est réservée au rappel de la règle. Les corrections portent sur l'oubli du sujet, la conjugaison erronée des verbes, le non respect de la désinence verbale et sur l'orthographe des mots. (ce moment a duré 20 minutes).

²⁸ Ils sont relevés de la fiche de l'enseignante.

Correction individuelle

Une fois la correction collective achevée, l'E1 demande aux de procéder à la correction individuelle sur leurs cahiers de paragraphe. Le travail de réécriture consiste à recopier soigneusement le texte corrigé.

La séance se termine par une dictée sur les ardoises, de quelques mots utilisés dans les productions écrites. Le but recherché est de vérifier si l'orthographe des mots a été acquise. Au terme de cette séance, nous avons constaté que seulement deux objectifs liés à la correction collective de la production écrite et des erreurs commises ont été atteints. Néanmoins, ceux concernant l'activité de réécriture individuelle ont été négligés par l'E1.

1.2 Observation de la classe C2

1.2.1 Cours 1. Entraînement à l'écrit

L'observation de cette séance d'entraînement à l'écrit a eu lieu à l'école « Ali Ammari », dans la matinée du mardi 30 janvier 2018, dans la classe de l'enseignante 2 (désormais E2). Le cours a duré une heure et demi de 9h45 à 11h 15. La classe est composée de 40 élèves. Le cours s'insère dans la 3^{ème} séquence « *faire parler les personnages d'un conte* » du 2^{ème} projet « *Lire et écrire un conte* ».

L'objectif, selon la fiche pédagogique de l'enseignante, est d'« *amener les apprenants à identifier et à compléter un dialogue incomplet : les verbes introducteurs, la ponctuation (les tirets, le point d'interrogation, le point d'exclamation, etc.* ». En effet, le travail de l'élève consiste à produire des phrases répondant aux questions posées dans le dialogue en utilisant des verbes introducteurs et la ponctuation adéquate.

L'E2 commence par porter le texte support au tableau. Il s'agit du dialogue lacunaire suivant :

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- « Bonjour, je suis Snopi. Qui es-tu ?.....le hibou.
S..... ! je Je suis un chien.Oppo.
...pourquoi es-tu triste.....interroge- Je cherche mon maître. Je suis perduOppo.- Je connais le chemin. Je vais t'emmener chez ton
maitre.....Snopi.....- ! s'exclame |
|---|

Ensuite, elle ouvre la séance en faisant le rappel des trois moments du conte et les articulateurs logiques les introduisant. Elle évoque le dialogue étudié en *compréhension orale*, inséré dans le texte «Le petit coq noir » (Mon livre de français, 2017-2018 :54). Les

questions posées relèvent de la forme du dialogue, la ponctuation et les verbes introducteurs du discours. Cette phase de contrôle des acquis a duré 25 minutes. Notons que l'E2 demande souvent aux élèves de répéter les réponses données par leurs camarades en vue de renforcer la maîtrise du code et la mémorisation du vocabulaire.

Présentation de la tâche d'écriture : 20 minutes

L'E2 revient au dialogue écrit au milieu du tableau. Elle demande aux élèves de donner oralement les réponses aux questions du dialogue. Elle lit la première phrase, et demande ce qu'on peut donner comme réponse possible à la question. Elle procède ainsi pour tous les passages manquant dans le texte dialogal. A l'issue de cette activité, l'E2 présente oralement la consigne d'écriture. Rappelons qu'il s'agit de compléter le dialogue. L'E2 fait des observations sur l'état du texte : les élèves identifient qu'il manque de signes ponctuation et des verbes de dialogue. L'E2 propose des exemples de verbes et les inscrit au tableau. Toujours oralement, elle les incite à écrire des phrases complètes, de commencer par une majuscule après le point, de mettre les verbes introducteurs et la ponctuation en couleur verte.

Le moment d'écriture (durée 20minutes)

Dans cette classe, la réalisation de la tâche d'entraînement à l'écrit se fait individuellement. Chaque élève écrit sur son propre cahier. L'E2 justifie son attitude par rapport à l'effectif de la classe (40 élèves), provoquant un bruit qui peut nuire au déroulement du cours.

Correction

Une fois que les élèves signalent qu'ils ont fini leur travail, l'E2 les invite à la correction collective du dialogue. Elle s'est déroulée sous forme de question/ réponse. A la fin de la correction, les élèves recopient le dialogue corrigé sur leurs cahiers. Ce moment a duré 15mn.

1.2.2 Cours2. Production écrite

Nous avons assisté mercredi 31 janvier 2018 de 9h45 à 11h15 à l'activité de production écrite (projet 2, séquence3), réalisée dans la même classe 2(C2).

Les objectifs :

- *Amener les élèves à produire des phrases pour un thème donné.*
- *Respecter une consigne d'écriture.*
- *Utiliser des ressources linguistiques en fonction du texte et du thème à produire.*

- *Faire parler les personnages d'un conte.*

L'E2 ouvre la séance par une question sur les trois moments du conte. Elle enchaîne sur les connecteurs qui les introduisent. Elle pose des questions sur les caractéristiques de la forme du dialogue : la ponctuation et les verbes introducteurs. Elle fait le rappel détaillé de l'histoire de «la chèvre *de monsieur Seguin*» pour attirer l'attention des élèves sur le sujet de la séance.

Présentation de la tâche d'écriture

L'explication de la démarche du travail se fait oralement. L'E2 rappelle aux élèves qu'ils peuvent utiliser le manuel à la page 71. Cette page représente la rubrique «Production écrite », contenant le dialogue à compléter. Elle les interroge ensuite sur le titre de l'histoire. L'E2 autorise aux élèves le recours au texte figurant à la page 61, portant sur l'histoire de la chèvre de monsieur Seguin, à utiliser comme un outil d'aide à l'écriture. Elle ajoute également que l'utilisation du dictionnaire est permise. Cependant, nous n'avons constaté aucun dictionnaire sur les tables.

L'E2 écrit la consigne en rouge au tableau : « *complète le dialogue suivant par les réponses de Blanquette* ». Elle fait une lecture magistrale. Puis, elle écrit le dialogue lacunaire au tableau. Elle relit le dialogue en interrogeant les élèves sur les réponses possibles de Blanquette selon les questions posées par monsieur Seguin.

Les élèves sont d'abord sollicités à compléter ensemble les paroles manquantes. L'E2 insiste sur la conjugaison des verbes introducteurs, sur la ponctuation et sur l'emploi du pronom « Je » en expliquant que c'est la chèvre elle-même qui prend la parole dans le dialogue, c'est pourquoi les phrases produites doivent être à la 1^{ère} personne du singulier. Elle corrige constamment les erreurs commises par les élèves et donne la signification de certains mots incompris. Une fois le dialogue complété entièrement par les réponses modèles, elle invite trois élèves à le lire afin d'aider les autres à mémoriser les réponses. Les répliques de Blanquette sont ensuite effacées du dialogue. L'E2 demande aux élèves de passer à l'acte d'écriture et de compléter individuellement le dialogue sur leurs cahiers de production écrite.

Moment d'écriture individuelle

L'E2 distribue *des cahiers de paragraphe*. Elle ne fait aucune remarque. A 10h 25 minutes, les élèves commencent la production individuelle. L'E2, installée à son bureau,

crie sur les élèves qui bougent et qui n'écrivent pas. En général, les élèves n'utilisent pas le brouillon, car l'E2 ne l'a pas demandé. Ils ne posent pas de questions à l'enseignante, mais nous entendons des chuchotements. Ils ont remis leurs cahiers à 11h05. Sur 40 élèves, 13 ont produit des phrases (qui ne sont pas tout à fait correctes), mais ils ont réussi à compléter le dialogue. Tandis que les autres restent, ils n'ont rien écrit. L'enseignante leur demande d'emporter les cahiers à la maison pour achever l'activité.

1.2.3 Cours3. Réécriture

Lundi le 5 février 2018 à 13h00, à l'école Ali Ammari, dans la même classe (C2), nous assistons à la séance de réécriture du dialogue complété lors de la séance de production écrite.

Objectifs tirés de la fiche de l'enseignante:

- *Amener les apprenants à identifier et corriger leurs erreurs*
- *Exercer sa vigilance orthographique à partir d'une grille de réécriture.*
- *Faire parler les personnages. Produire des phrases*

L'E2 fait le rappel des personnages de l'histoire de « la chèvre de monsieur Seguin ». Puis, elle écrit au tableau le dialogue complété par les réponses des élèves contenant les erreurs récurrentes. Elle trace ensuite le tableau contenant trois colonnes (erreurs, correction et règle). Les élèves sont à leur tour invités à prendre leurs ardoises.

Elle procède à la correction des phrases l'une après l'autre. Les actions se succèdent comme suit:

- 1- Lire la phrase à corriger.
- 2- Mentionner l'erreur sur les ardoises.
- 3- Faire passer un élève pour le souligner dans le texte et la porter dans la colonne des erreurs.
- 4- Réaliser la correction individuelle sur l'ardoise.
- 5- faire passer un élève pour corriger dans la colonne de la correction.
- 6- Expliquer, donner des exemples et écrire un rappel dans la colonne réservée à la règle. Cette dernière action est réalisée par l'E2 elle-même.

L'activité se déroule ainsi pour toutes les erreurs du texte. La correction collective s'achève à 14h00. L'E2 fait lire le dialogue corrigé par un élève.

La correction individuelle. Elle s'effectue en recopiant le dialogue. Tous les élèves doivent corriger, même ceux qui ne se sont pas trompés. Les 30 minutes restantes sont consacrées à la copie, car le dialogue était long. Notons que la séance de réécriture doit être réalisée en 45 minutes.

A l'issue de cette observation, nous avons constaté que parmi les objectifs définis par l'E2, un seul objectif est atteint. Il s'agit de celui lié à l'identification des erreurs et de leur correction. Cependant, l'objectif relatif à l'exercice de la vigilance orthographique à partir d'une grille de réécriture n'a pas été opérationnalisé, car d'une part, aucune grille n'a été présentée aux élèves, et d'autre part, aucun élève n'est appelé à revoir son propre texte et à apporter les modifications nécessaires.

1.3 Observation de la classe C3

1.3.1 Cours1: Entraînement à l'écrit

L'observation de ce cours s'est effectuée à l'école Medjadj Mohamed, lundi 12 février 2018, de 9h 45 à 11h15, dans une classe composée de 39 élèves. Les élèves sont répartis en groupes de 4. Au total, 8 groupes sont formés. Le support employé tout au long du cours est le tableau. En ce qui concerne la durée de l'activité, celle-ci a pris la quasi-totalité du temps. Notons que le temps imparti pour la réalisation de l'activité est limité à 45 minutes. Ce phénomène du non respect du temps est constaté dans toutes les classes observées.

L'objectif de la séance est de présenter un animal en groupe. Le thème étudié s'inscrit dans la 1^{ère} séquence, intitulée « *Identifier le thème d'un texte documentaire* », du 3^{ème} projet « *Lire et écrire un texte documentaire* »

L'E3 ouvre la séance par une question sur l'intitulé du projet et de la séquence. Puis, elle interroge les élèves sur les sujets abordés en cours de compréhension/ production orale. L'objectif de ces questions est de rappeler les caractéristiques de l'animal étudié (l'éléphant, sa famille, sa femelle, ses petits, son régime, son habitat, son poids, sa taille). La prise de parole est libre, l'élève possédant la réponse peut répondre. Dans l'ensemble les réponses sont correctes et sont écrites au tableau par l'E3. Le contrôle des acquis a duré 10 minutes.

Présentation de la tâche d'écriture, un moment qui prend 25 minutes de la séance.

L'E3 passe à l'explication immédiate de la tâche d'écriture. En revanche, aucune consigne n'est portée au tableau. Elle dessine un tableau contenant huit colonnes présentant les

Chapitre3 Pratiques d'enseignement/ apprentissage de la production écrite en 5ème AP

caractéristiques de trois animaux : chien, chat et coq. Il s'agit des mêmes caractéristiques permettant de présenter un animal abordées lors du contrôle des acquis. Pour compléter le tableau, l'E3 interpelle les connaissances des élèves.

Le mâle	La femelle	Les petits	Le régime	Habitat	Le poids	La taille	La famille
Le chien	La chienne	Les chiots	Carnivore ; viande	niche	15 à 25 kg	60 cm à 110 cm	Des canidés
Le coq	La poule	Les poussins	Omnivore ; grains	Poulailler	3 à 5 kg	45 à 55 cm	Des phasianidés
Le chat	La chatte	Les chatons	Carnivore ; viande et poisson	Avec l'homme dans la maison	3 kg à 5 kg	23 cm et 46 cm	Des félins

Une fois, le tableau est entièrement rempli, elle interroge les élèves sur les verbes à employer pour exprimer le régime, le poids et la taille. La mémorisation des verbes s'effectue par répétition. Ensuite, l'E3 énonce oralement la tâche d'écriture. Celle-ci consiste à écrire un texte pour présenter un animal. Cependant, seules les instructions suivantes sont mentionnées au tableau:

- *La ponctuation*
- *Le titre*
- *Utiliser la troisième personne du singulier.*

L'E3 s'adresse à un seul élève de chaque groupe. Elle les désigne par leurs prénoms, pour demander si l'animal qu'ils désirent présenter a été choisi. Rappelons que les élèves produisent en groupe, par conséquent l'animal à présenter devrait être déterminé par l'ensemble du groupe.

Moment d'écriture individuelle: 10h 35 mn à 11h 00

Chaque groupe reçoit une fiche d'identité de l'animal choisi. Pour l'organisation des groupes, l'E3 nous explique qu'elle réunit dans chaque groupe les trois niveaux d'élèves, bons, moyens et des élèves en difficultés, formant des groupes hétérogènes afin de favoriser le tutorat.

Les élèves passent à l'exécution de la tâche d'écriture sur des feuilles de brouillon qu'ils possèdent devant eux sur la table avant de commencer la rédaction. L'E3 passe dans les groupes sans faire de remarques. Son intervention se fait à la demande des élèves.

Au fil de l'écriture, nous remarquons une variabilité des modes de travail dans les groupes :

- Dans cinq groupes, même si la collaboration entre les élèves n'est fréquente, mais, nous avons par ailleurs constaté qu'ils discutent entre eux.
- Dans un autre groupe, la production se fait en tandem. Deux élèves rédigent sur le même brouillon.
- Dans le 7^{ème} groupe, un seul élève rédige, tandis que les autres le regardent sans aucune participation.
- Dans le dernier groupe, nous assistons à un travail individuel. Chaque élève écrit seul sans la moindre conversation entre les membres du groupe

Neuf minutes après le commencement de l'écriture en groupe, un élève demande à l'E3 par quelle information il doit débiter son texte. Celle-ci n'insiste pas sur le respect de l'ordre des informations élaborées dans le tableau, elle lui laisse le libre choix de commencer par n'importe quelle information. Les élèves interpellent l'E3 pour demander son avis sur leurs productions. Il y a eu aussi des demandes de traduction des mots en arabe. L'écriture collective est achevée à 11h 00. Pour le temps restant, l'E3 fait passer au tableau les chefs de groupes pour lire leurs productions. Nous avons constaté que les élèves rencontrent d'énormes difficultés de lecture. La présentation des textes a duré 15 minutes.

1.3.2 Cours2. Production écrite

Dans la même classe (C3), le cours a eu lieu dans la matinée du jeudi 14 février 2018 à 8h à 9h30. La même tâche est reprise dans l'activité de production écrite. La seule différence réside, en l'occurrence, dans la modalité d'écriture qui se fait individuellement.

L'E3 débute son cours par un rappel de la séance d'entraînement à l'écrit. Aucune remarque n'a été faite sur les textes produits en groupe. Elle demande aux élèves de citer quelques animaux. Elle pose des questions sur leurs régimes, la famille, l'habitat. Le contrôle des pré-requis a duré 10 minutes. Elle reformule ses questions et donne des exemples pour faciliter la compréhension. Chaque information est répétée par un ou deux élèves. L'E3 insiste toujours sur la construction de phrases complètes.

Présentation de la tâche d'écriture

L'E3 trace un tableau de trois colonnes contenant des noms, des verbes et des adjectifs. Le tableau est rempli au fur et à mesure qu'elle interroge collectivement les élèves sur « *le lion* ». Elle classe ensuite les mots proposés selon leur catégorie grammaticale.

Chapitre3 Pratiques d'enseignement/ apprentissage de la production écrite en 5ème AP

Noms	Verbes	Adjectifs
Le lion, la lionne, les lionceaux. La savane, la viande, animal, Asie,	Peser, mesurer, être, se nourrir, s'appeler	sauvage, domestique mammifère, carnivore

Une fois le tableau de mots complété, l'E3 demande aux élèves de déduire la consigne, car celle-ci n'est pas écrite au tableau. Elle explique aux élèves qu'ils peuvent produire sur l'un des animaux vus à l'entraînement à l'écrit. Elle attire leur attention sur la nécessité de titrer le texte et d'employer le présent de l'indicatif. Cependant, aucune explication n'a été donnée ou demandée sur l'utilité d'employer ce temps par rapport au genre du texte écrit. Elle pose également des questions sur la ponctuation. L'E3 évoque également le choix de l'énonciation en insistant sur la 3^{ème} personne de singulier. Elle rappelle la notion du genre pour faire la distinction entre « Il » et « Elle ». Elle termine par une mise au point sur la structure de la phrase. (Ce moment a duré 20 minutes).

Moment d'écriture individuelle (la durée 1 heure)

La production écrite s'effectue sur le cahier de paragraphe. L'E3 rappelle qu'il faut d'abord écrire sur le brouillon pour éviter les ratures. La boîte à outils proposée sert de support lexical. Elle contient tous les mots essentiels à la production. L'E3 fait le tour des tables pour vérifier si les élèves ont produit. Elle rappelle le nombre des phrases à écrire parce qu'elle ne l'a pas mentionné précédemment.

Généralement, nous assistons dans cette classe à un contrôle permanent des écrits des élèves. Certains élèves éprouvent des difficultés à lire certains mots figurant dans la boîte à outils. Beaucoup de questions posées sont liées aux normes de la construction de la phrase simple: les accords dans le groupe nominal, l'orthographe des mots, la conjugaison des verbes, le recours à la ponctuation, la majuscule, l'accord sujet/ verbe. L'E3 intervient pour vérifier les productions et corriger les fautes. A d'autres élèves, elle donne uniquement des orientations qui les aident à corriger leurs erreurs. En revanche, à aucun moment, l'E3 n'est intervenue pour revenir sur l'exploitation de la grille d'informations élaboré collectivement.

1.3.3 Cours3. Réécriture

Nous assistons à la séance de réécriture des textes documentaires présentant un animal dans la matinée du jeudi 15 février 2018 de 9h45 à 10h30. En rentrant en classe, nous avons constaté un texte écrit au tableau comportant beaucoup d'erreurs. L'E3

commence le cours par le rappel des instructions d'écriture. Les élèves citent le lexique à employer dans la production écrite.

Après 10 minutes de rappel, l'E3 attire l'attention des élèves sur le texte erroné et passe immédiatement à la correction collective. Tout le groupe classe procède à la vérification du nombre de phrases demandé. Les élèves soulignent que le titre attribué au texte est incorrect. Les fautes relevées concernent: l'absence du verbe, l'emploi de deux sujets dans la même phrase, phrase incomplète ou mal construite, la majuscule au milieu de la phrase. La correction de toutes ces erreurs s'est effectuée en 18 minutes. Aucun code de correction n'est présenté aux élèves.

Correction individuelle

La correction se fait sur les cahiers de paragraphe. Cependant, les élèves ne corrigent pas leurs propres erreurs. Leur rôle se résume à une simple copie du texte modèle corrigé au tableau. 12 minutes sont réservées à la réécriture.

- Synthèse des pratiques observées

Les comptes-rendus que nous venons de présenter donnent un aperçu sur les pratiques pédagogiques qui amènent les élèves de 5^{ème} AP à produire des textes écrits. En revanche, nous n'avons pas identifié une grande différence dans les démarches adoptées par les enseignantes observées. Selon les déclarations des enseignantes enquêtées, cette organisation des cours est suggérée par l'inspecteur de circonscription lors des journées de formation. Cependant, la distinction apparaît dans leurs interventions auprès des élèves au moment de l'écriture individuelle. Dans l'ensemble, les enseignantes débutent les cours par le rappel des connaissances antérieures sur le sujet de la rédaction. Puis un moment de la séance est consacré à l'exécution de la tâche d'écriture individuellement (production écrite) ou en groupe (à l'entraînement à l'écrit). Enfin, un 3^{ème} moment de correction collective vient parachever l'activité d'écriture.

Toutefois, pour une étude plus approfondie des pratiques pédagogiques liées à la sensibilisation des élèves de 5^{ème} AP à l'activation des opérations cognitives sous-tendant la production écrite, la grille d'observation élaborée s'organise autour des axes suivants:

- les pratiques adoptées pour mettre les élèves en contexte d'écriture.
- Les interventions pour guider les élèves au moment de l'écriture individuelle.

- Les interventions au moment de la réécriture en vue d'amener les élèves à améliorer leurs productions écrites.

2 Analyse et discussion des résultats de l'observation de classe

Les résultats exposés ci-dessous concernent les 9 cours observés, consacrés respectivement à « l'entraînement à l'écrit », à « la production écrite » et à « la réécriture ». La croix (X) dans la grille démontre que le comportement visé est identifié. Le (-) indique son absence.

Tableau 6 : Pratiques effectuées pour faire entrer les élèves dans la situation d'écriture

Présentation de la tâche d'écriture			
Eléments à observer	E1	E2	E3
La consigne d'écriture se situe dans une situation de communication	-	-	-
Est-ce qu'elle est accompagnée de support ?			
- Texte	-	X	-
- Illustration	-	-	X
Spécifie-t-elle le genre du texte à écrire ?	-	X	-
Analyse collective de la consigne d'écriture :			
Lecture de la consigne d'écriture	-	X	-
Définir les contenus du sujet à traiter	X	X	X
Identification de ses caractéristiques attendues	X	X	-
Provoquer des discussions sur le thème pour	X	X	X
Echanger les idées entre pairs	-	-	-
Evoquer les moyens linguistiques à mettre en œuvre	X	X	X

Les résultats obtenus dans tableau6 indiquent que les consignes d'écriture présentées par les enseignantes ne sont pas situées dans un contexte de communication. Ces textes déclencheurs ne contiennent pas tous les critères intervenant dans l'élaboration de texte (Cornaire et Raymond, 1994). L'élève est appelé à écrire sans l'entraîner à l'adaptation son texte à un destinataire en fonction d'une intention d'écriture, comme nous l'observons dans les consignes suivantes données par les enseignantes observées:

«A l'aide du tableau suivant, rédige une situation initiale. N'oublie pas de présenter : le lieu, le temps, les personnages »(C1) ;

«Complète le dialogue suivant par les réponses de Blanquette » (C2) ;

«Présente un animal » (C3). Rappelons que l'E3 n'a pas écrit la consigne au tableau.

En comparant la 2^{ème} et la 3^{ème} consigne avec celles formulées dans le manuel scolaire²⁹, nous avons constaté que ces dernières précisent le but de l'écriture, mais le destinataire demeure toujours absent.

En ce qui concerne le support, l'un des éléments constituant de la consigne d'écriture, il varie selon la nature de la tâche demandée. Il figure sous forme de dialogue lacunaire, de fiches d'identité d'animaux. Quant à l'illustration, elle n'est utilisée qu'une seule fois dans la classe de l'E3, visant à illustrer l'animal présenté. A ce niveau d'apprentissage, l'image représente une sorte d'appui nécessaire conduisant à l'écrit, surtout, par sa fonction explicative, elle est même susceptible d'évoquer des idées chez l'élève.

Par ailleurs, une seule consigne écrite au tableau précise de genre du texte à produire. Il s'agit de la consigne donnée par l'E2. En revanche, les enseignantes s'appuient énormément sur l'aspect verbal pour définir les particularités du texte demandé. Pour compléter le texte dialogal, l'E2 sensibilise les élèves à l'utilisation de sa structure en évoquant les verbes du discours, le changement des interlocuteurs dans la prise de parole et l'emploi les différents signes de ponctuation. De la même manière, l'E1 attire l'attention des élèves vers le cadre de l'histoire en situation initiale. Cependant, dans son explication, elle néglige la situation générale.

En ce qui concerne la lecture de la consigne d'écriture, celle-ci n'a été pratiquée qu'une seule fois par l'E2 elle-même. Comme nous l'avons préalablement signalé, les enseignantes se contentent de présenter verbalement la tâche d'écriture. Ce qui explique l'absence totale de l'analyse de la tâche d'écriture dans toutes les séances. Pourtant, il s'agit d'une stratégie indispensable en production écrite parce qu'elle aide l'élève à identifier les actes de parole à mettre en œuvre pour s'exprimer, et à cerner le contenu du sujet traité, le genre du texte, le but de l'écriture, l'éventuel le destinataire auquel l'on écrit et le document à partir duquel le texte sera écrit (Cornaire & Raymond, 1994 ; Deschênes, 1988).

Pour la définition du contenu du sujet à traiter, les résultats nous indiquent qu'elle est réalisée dans toutes les classes à l'aide de questionnement. L'activation des connaissances sur le domaine de l'écriture est la plus travaillée en classe. Néanmoins, elle

²⁹ « Pour donner plus de vie à l'histoire de la chèvre de monsieur Seguin, complète de dialogue par les paroles de Blanquette » (Manuel scolaire. p. 71). « Pour réaliser un fichier des animaux, rédige un texte (...) où tu présenteras un des animaux » (ibid. p.85).

est réalisée avant même de donner la consigne. Dans les comptes-rendus des séances d'observation, ces pratiques ont été classées au début de la séance en phase de rappel. En revanche, nous avons constaté un faible échange entre les élèves.

En ce qui a trait à la préparation et à la mobilisation des outils linguistiques pour la rédaction, il s'agit d'une phase primordiale chez toutes les enseignantes observées. Le premier outil mis en place est le tableau de mots. Aussi, des instructions concernant le temps à employer, la ponctuation et le choix de l'énonciation sont évoqués constamment, constituant ainsi les critères de réussites. Pour le choix de l'énonciation, celui-ci était abordé avec toute évidence dans les séances observées. Cependant, au moment de la rédaction individuelle, les enseignantes font beaucoup de remarques concernant la mauvaise substitution d'un groupe nominal par un pronom personnel. Ce qui indique que les élèves ne maîtrisent pas les notions de genre et du nombre. En effet, la maîtrise de ces deux notions constitue une condition de base leur facilitant le recours aux reprises anaphoriques nominales et pronominales (Favart et Chanquoy, 2007). Ceci a été notamment constaté pendant la production écrite du texte documentaire où certains élèves n'arrivent pas à choisir le pronom adéquat pour désigner l'animal choisi. La même difficulté est constatée lors de l'écriture de la situation initiale comportant deux personnages. L'utilisation de « il » ou de « ils » comme substituts suscitait des questionnements.

Par ailleurs, la grille présentée ci-après permet de mesurer les pratiques pédagogiques mises en œuvre pendant l'écriture individuelle.

Tableau 7 : Interventions des enseignantes lors de la production individuelle

Eléments à observer	E1	E2	E3
L'enseignant incite les élèves à :			
- utiliser le brouillon.	X	X	X
- chercher d'autres des informations	X	-	-
- sélectionner et organiser les informations pour écrire	-	-	-
- utiliser des ressources documentaires	-	-	-
- utiliser une langue correcte	X	X	X
- vérifier l'orthographe des mots à l'aide du dictionnaire ou autres outils d'aide à l'écriture.	-	-	-
- utiliser la ponctuation à bon escient.	X	X	X
- réviser leurs brouillons avant de recopier au propre.	X	X	X
- L'enseignante aide les élèves éprouvant des difficultés ou incapables d'écrire	X	-	X

Les résultats obtenus montrent que toutes les enseignantes observées recommandent aux élèves l'usage du brouillon. Cependant, d'après les déclarations des enseignantes, l'objectif est d'éviter les ratures et d'assurer la remise d'une copie propre, bien présentée. Le recours à cet outil ne vise pas alors à inciter les élèves à élaborer leurs plans personnalisés selon leur propre conception du texte à produire. Par ailleurs, une seule enseignante (E1) autorise ses élèves à écrire sur d'autres situations initiales, différentes de celles qui leur sont proposées. Par conséquent, le choix du début d'une autre histoire devrait les pousser à chercher d'autres informations en puisant dans leurs propres connaissances et à adopter une nouvelle sélection et organisation des informations. Mais, cette consigne n'a pas été donnée explicitement aux élèves.

Aussi, dans toutes les classes, le contenu référentiel (conceptuel) est déjà préétabli et organisé. Les activités de sélection et d'organisation des informations sont faites par les enseignantes sans faire participer les élèves à la réalisation de cette tâche. Hormis le tableau de mots, les résultats montrent que les enseignantes ne mettent pas à la disposition des élèves d'autres ressources documentaires comme outil d'aide à l'écriture. Nous tenons à rappeler que lors de la production du texte documentaire, les élèves n'ont pas été incités à réaliser des recherches documentaires. Pourtant, il s'agit d'une situation idéale favorisant l'implication active de l'élève dans l'acte d'apprentissage. Nous supposons en l'occurrence qu'une démarche de recherche et de découverte personnelle des informations pourrait contribuer au développement de l'autonomie de l'élève, et favoriserait la rétention des informations. Elle élargirait aussi son domaine de connaissances. Il s'agit là d'un principe de l'approche par compétences préconisant de rendre l'élève acteur dans ses apprentissages. D'autre part, l'organisation d'un moment où les élèves confrontent et comparent leurs propres recherches participe ainsi à la création d'une atmosphère très animée en classe, en leur permettant de s'exprimer davantage, et défendre leurs points de vue. En effet, en adoptant de telles pratiques pédagogiques, les enseignants se conforment aux fondements théoriques du programme de français, basé l'esprit du socio-cognitivism qui favorise l'organisation d'activités d'enseignement/ apprentissage en groupe. Ce critère conduit à la création de l'interaction entre les membres de classe en veillant à « *confronter les productions et expliciter les façons de faire* » (Programme de français, 2011 :76).

Les résultats relatifs à l'aide apportée par les enseignantes au moment de l'écriture indiquent que dans les neuf cours observés, les enseignantes prennent en charge le contrôle de l'usage de la langue. Elles s'intéressent énormément à la syntaxe de la phrase simple.

Elles insistent particulièrement sur l'emploi du sujet. Celui-ci est souvent oublié par les élèves. Ainsi l'accord du sujet/ verbe et la ponctuation (notamment le point final et la majuscule) occupent une partie considérable dans la liste des remarques faites par les enseignantes. Pourtant, les murs de toutes les classes sont remplis d'affichages expliquant les apprentissages linguistiques qui ne sont pas exploités comme outils d'aide à l'écriture.

Pour la vérification de l'orthographe des mots, l'usage du dictionnaire par les élèves est absent dans toutes les classes. Une seule consultation a été observée chez l'E3. Le recours à cet outil était pour montrer l'image d'un animal inconnu pour les élèves. Quant à l'usage du manuel scolaire, celui-ci est apparu aussi une seule fois dans la séance de complétion du dialogue (séquence3, Projet2, page 51) chez l'E2. Les élèves devraient se servir du manuel pour l'exécution de la tâche.

Les résultats indiquent que les enseignantes 1 et 3 interviennent auprès des élèves éprouvant des difficultés ou incapables d'écrire à travers l'explication de la tâche d'écriture en langue arabe ou en donnant à l'élève la phrase de départ.

Par ailleurs, en ce qui concerne les pratiques adoptées pour amener les élèves à réviser leurs productions écrites, la mission s'avère difficile à réaliser, notamment, pour un jeune élève éprouvant des difficultés à repérer les incohérences et les méprises dans son texte, surtout en L2 (Cornaire et Raymond, 1994 ; Hidden, 2013 ; Desmons et al, 2005). Effectivement, les enseignantes incitent les élèves à relire et à réviser leurs écrits. Elles les aident en leur indiquant les erreurs figurant dans les écrits. Ces pratiques ont été constatées dans deux cours de production écrite chez l'E1 et dans les trois séances assurées par l'E3. Cependant, amener l'élève à identifier le type de l'erreur et à la corriger n'a été observé que dans une seule séance, chez l'E3. Celle-ci a indiqué l'erreur commise en la soulignant avec le stylo rouge, puis elle a demandé à l'élève concerné d'agir individuellement pour assurer la correction. Cette conduite ne peut être réalisée qu'avec des élèves habiles.

Néanmoins, ces pratiques sont axées principalement sur l'usage correct de la langue en négligeant la dimension globale du texte. Pourtant, les deux opérations de relecture et de révision consistent à s'interroger d'abord sur la pertinence des informations incluses, avant de se préoccuper du toilettage orthographique (Schneider, 2010).

Après la production écrite individuelle, une séance de réécriture vient boucler le déroulement de l'activité d'écriture. A présent, nous présentons les pratiques pédagogiques prenant en charge l'organisation du moment de réécriture.

Chapitre3 Pratiques d'enseignement/ apprentissage de la production écrite en 5ème AP

Tableau 8 : Actions effectuées lors de la séance de correction et de réécriture

Eléments à observer	E 1	E2	E 3
Textes des élèves corrigés en dehors du cours (de la classe)	X	X	X
faire une nouvelle réorganisation de la classe.	-	-	-
réaliser une correction collective après le repérage des erreurs récurrentes	X	X	X
présenter et expliquer le code de la correction.	-	-	-
Favoriser la co- évaluation : par binômes ou par groupe.	-	-	-
Amener ses élèves à utiliser des outils d'aide tels que le dictionnaire, tableau de conjugaison, règles, pour corriger et améliorer leurs textes.	-	-	-
Réécrire en utilisant la suppression, l'ajout, le déplacement, le remplacement.	-	-	-
planifier des activités de remédiation.	X	-	-

Le tableau 10 expose les points observés au moment de la séance de réécriture. Les résultats montrent que les enseignantes procèdent à la correction des productions écrites après chaque séance. Cette correction vise à préparer la séance de réécriture. En revanche, les textes produits à l'entraînement à l'écrit ne sont pas corrigés. Les enseignantes attribuent cela au manque de temps, au grand nombre des cahiers à corriger et aux charges pédagogiques assignées.

En revanche, nous n'avons pas constaté de changement dans l'organisation de la classe pendant ce moment tel qu'il est indiqué dans la démarche préconisée dans le programme demandant d'aborder ce moment différemment, en apportant une nouvelle réorganisation spatiale à la classe.

En ce qui concerne le code de correction et la grille d'évaluation, Ces derniers ne figurent dans aucune séance. Pourtant, en consultant le manuel scolaire de 5^{ème} AP, nous avons constaté une grille de réécriture dans toutes les rubriques de production écrite, proposée comme outil donnant à l'élève la possibilité de revenir sur son propre texte afin de l'améliorer. Les autres outils d'aide à la réécriture comme le dictionnaire (pour vérifier l'orthographe des mots et enrichir son vocabulaire) et les affichages (tableaux de conjugaison et règles de grammaire) ne sont jamais exploités.

Les opérations de réécriture et de révision telles que le remplacement, l'ajout, la suppression et le déplacement (Préfontaine, 1998) ne peuvent pas avoir place dans les classes observées, car la réécriture réalisée par les élèves se résume à la copie du texte modèle corrigé collectivement au tableau. Néanmoins, il s'agit d'un moment privilégié où l'élève est amené à prendre conscience de ses propres lacunes. Les enseignantes expliquent ce manque en évoquant le niveau des élèves et les difficultés recensées exigeant le suivi

particulier de chaque élève. Une intervention différenciée nécessite un temps considérable, impossible de le réaliser pendant la séance réservée à la réécriture, d'après l'E3.

Par ailleurs, après l'identification des lacunes des élèves, les enseignantes ne mettent pas en œuvre des stratégies de remédiation. Elles ne varient pas leurs procédures selon le besoin de l'élève en difficulté. Une seule activité de remédiation a été proposée par l'E1 sous forme de dictée du texte corrigé dans le but de vérifier l'acquisition de l'orthographe par les élèves.

3 Interprétation des résultats

Dans le présent chapitre, notre objectif était de décrire et d'analyser les pratiques pédagogiques mises en place en classe de 5^{ème} AP pour amener les élèves à produire des textes écrits. Les critères d'analyse retenus reposent sur la démarche d'enseignement et les principes didactiques préconisés dans le Document d'accompagnement du programme de français de 5^{ème} AP, prônant de développer chez les jeunes élèves des savoirs procéduraux et déclaratifs, en focalisant davantage l'apprentissage sur processus d'écriture plus que le texte.

Le constat de terrain a démontré que pour faire entrer les élèves en contexte d'écriture, les enseignantes observées proposent des consignes qui ne sont pas insérées dans des situations de communication (Programme de français, 2011). Plusieurs éléments sont omis de l'ensemble de ces textes déclencheurs de l'écriture. Ces derniers manquent tous de destinataire. En effet, ils incitent les élèves à écrire (une situation initiale, un dialogue, un texte documentaire) sans pour autant leur expliquer l'intention de cet acte. Néanmoins, les directives institutionnelles insistent sur l'orientation de l'écriture vers un but en donnant du sens à ce que fait l'élève (ibid.). L'objectif est aussi de lui faire comprendre que l'efficacité du message, notamment, écrit, est liée son adaptation au récepteur (Fayol, 1997 :137). Cette capacité de prise en compte de l'interlocuteur s'établit chez les jeunes scripteurs vers l'âge de 11 ans (McCutchen, 1988, cité par Favart et Chanquoy, 2007 :53). Il s'agit, en l'occurrence, de la même tranche d'âge du public des classes observées (10-11 ans).

D'autre part, l'injonction d'écrire est toujours donnée oralement. Ce qui a provoqué l'omission de la phase d'analyse des consignes d'écriture dans toutes les classes observées. Néanmoins, il est question d'une étape primordiale à la réalisation de la tâche d'écriture,

recommandée dans la démarche suggérée dans le document d'accompagnement. Effectivement, l'analyse de la tâche d'écriture devrait s'effectuer à travers la lecture préalable de la consigne. Ces activités permettent d'entraîner les élèves à s'interroger sur le texte à produire (Programme, 2016 :18) et sur ses caractéristiques (Hidden, 2013). Comme l'explique Deschênes (1988), l'acte d'écrire «*est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur* » (ibid. p. 98). Certes, les enseignantes observées ont expliqué verbalement les consignes, mais les interprétations individuelles que donnent les élèves à la consigne et les représentations qu'ils construisent demeurent importantes à traiter car elles ne correspondent pas «*forcément aux intentions de l'enseignant*» (Zakhartchouk, 2000 : 63).

Dans cette perspective, nous rappelons que les élèves passent régulièrement des examens trimestriels et d'autres officiels, où ils se retrouvent confronter à des situations d'intégration écrite qui ne sont ni reformulées oralement ni expliquées par un enseignant. Chaque élève doit confronter individuellement les situations imposées et résoudre le problème en s'appuyant sur ses propres compétences de lecture et d'analyse, nécessitant un travail de traitement de sens afin de pouvoir écrire le texte demandé. C'est ce que Tardif (1997, p.195) appelle l'évaluation de la tâche d'écriture. Une activité qui cible «*l'appréhension de la tâche et de son contexte* » (Deschênes, 1988 :85). Elle constitue, selon le même auteur, la première action que le sujet scripteur devrait réaliser en situation d'écriture. Par conséquent, pour le développement de sa compétence scripturale, l'élève doit apprendre à lire la consigne. Il s'entraîne à identifier le thème, l'interlocuteur, les actes de langage exigés par la situation en vue de déterminer la structure et les caractéristiques du texte à produire. Cette activité lui permet alors «*de se représenter, aussi concrètement que possible le produit tel qu'il devrait être, une fois fini.* » (Schenedeker, 1996: 27). Tous les éléments qu'il parvient à dégager sont autant des critères de réussite. Il apprend alors dès ses premiers apprentissages à mettre en évidence les paramètres de la situation d'écriture (Deschênes, 1998), en vue de maintenir l'adéquation de sa production avec la situation de communication (Hidden, 2013). Ces opérations cognitives liées au processus de planification relèvent des connaissances procédurales (Tardif, 1997), des actions que le scripteur réalise pour produire un texte cohérent, quelle que soit sa structure. En effet, au vu de leur caractère général, elles devraient être explicitées «*à l'élève dès ses premières démarches d'écriture à l'école* » (ibid. 193).

Néanmoins, les pratiques observées ont démontré que les enseignantes ne tiennent pas compte de ces opérations mentales en mettant l'élève en action. Les élèves de 5^{ème} AP s'appuient particulièrement sur les directives orales des enseignantes. A travers des questions ciblées visant à faire émerger toutes les informations que les élèves devront intégrer dans leurs productions écrites, les enseignantes provoquent le processus de recherche d'idées en relation avec la thématique de l'écriture. Néanmoins cette activité est pratiquée collectivement avant de leur présenter l'énoncé déclencheur de l'acte d'écrire. Les élèves sont en effet impliqués dans la réalisation de cette tâche sans qu'ils ne soient conscients de sa pratique effective et de son emplacement dans le processus d'écriture. Ces interventions nous semblent inappropriées, car l'opération d'activation des connaissances du domaine est une composante relevant des connaissances déclaratives et du sous-processus de planification appartenant aux connaissances productionnelles. Effectivement, en situation d'écriture, l'élève doit activer ses connaissances sur le sujet, mais en se référant aux éléments externes (lecteur, contexte et le but) qui dirigent l'organisation de ces informations (Deschênes, 1988) impliquées dans l'élaboration de l'écrit.

Aussi, les élèves ne participent pas à l'activité de sélection d'informations. Dès le début de l'opération de recherche d'idées, les questions ont été ciblées. Elles visaient à orienter les élèves vers les informations que les enseignantes jugent utiles pour la production écrite demandée. Ces dernières se chargent aussi de la prise de notes et organisent les informations essentielles à la rédaction le plus souvent sous forme de tableau de mots. Cependant, aucune explication n'est fournie aux élèves par rapport aux principes sur lesquels est basée l'organisation adoptée. Les données portées au tableau constituent donc le plan pour formuler le texte demandé. Du point de vue des thématiques proposées, les données d'analyse indiquent qu'elles sont connues par les élèves. Elles sont abordées le plus souvent dans la séance de compréhension et de production orale.

Comme nous l'avons préalablement souligné, les élèves participent collectivement à la production d'idées, mais les activités de sélection et d'organisation, importantes dans la construction de la signification du texte (Deschênes, 1988) et de son organisation globale, reviennent aux enseignantes. Une telle conduite pourrait affecter la qualité des futurs écrits et ne favoriserait pas l'apprentissage de la production écrite.

Les conséquences de ces pratiques ont été très vite constatées lors de l'écriture individuelle. En effet, certains élèves s'interrogent sur la manière d'organiser les informations données dans leurs propres textes. Ils cherchent à savoir s'ils sont obligés de

les intégrer dans leur intégralité dans les productions. Cette ambiguïté surgit au moment de la production d'un texte documentaire (Classe3). En effet, la question posée par quelques élèves disant « *par quoi commencer madame ?* » montre qu'ils n'ont pas construit la signification de leurs textes en phase de planification. C'est pendant cette étape importante que le scripteur établit la macrostructure du texte (Deschênes, 1988; Chanquoy et Alamargot, 2003). Donc, les interventions des enseignantes devraient entraîner les élèves à prendre des décisions par rapport aux informations pertinentes au sujet traité (Deschênes, 1988). En production écrite, les élèves devraient comprendre que le réinvestissement des informations dépend de l'organisation locale et globale du texte (Paineau- Lewertowski, 1997) adoptée par le scripteur. D'autre part, nous supposons que la difficulté liée à l'organisation des idées essentielles provient aussi d'une insuffisance dans la sensibilisation des élèves à la structure du texte (Giasson, 1990) lors de la séance de lecture.

En ce qui a trait à la formulation du texte, les pratiques observées indiquent que les enseignantes contrôlent la progression des productions des élèves, particulièrement, chez les enseignantes 1et 3. Elles les accompagnent exclusivement sur le plan linguistique. Nous supposons que la surcharge cognitive que pourrait provoquer le manque de vocabulaire chez des élèves, à ce niveau d'apprentissage, est largement très réduite dans les classes observées, du moment où l'on procure à l'élève le tableau de mots facilitant la rédaction. En revanche, malgré la présence de ce tableau de mots, les élèves ne cessent de demander des explications du vocabulaire. Ces difficultés d'incompréhension proviennent probablement du fait que les mots ont été fournis aux élèves sans qu'ils participent à leur extraction à partir de ressources. Comme l'explique Hulstijn (1994), l'étude du lexique en contexte textuel, impliquant des opérations de traitement de sens à travers l'utilisation d'indices du texte lu, favorise la rétention du sens des mots inconnus que lorsque ceux-ci sont définis isolément (ibid.). En revanche, le fait de donner aux élèves les sens des mots sans qu'ils fournissent des efforts mentaux réduit les chances de leur mémorisation.

Par ailleurs, la proposition récurrente du tableau de mots dans toutes les activités de production écrite est susceptible de limiter le développement de compétences relevant des savoirs procéduraux impliquant l'activation des opérations de « haut niveau ». Autrement dit, inviter les jeunes élèves à produire des textes via cette boîte à outils préétablie, sans qu'ils participent aux opérations de recherches, de sélection et d'organisation d'idées pourrait créer chez eux des habitudes d'écriture et des représentations qui deviennent

difficiles de changer à l'âge où l'élève devrait produire sans aide, ou au moment de la pratique autonome.

En ce qui concerne les connaissances déclaratives liées aux outils linguistiques à employer dans la formulation des textes, les résultats montrent que les pratiques pédagogiques sont axées surtout sur le contenu et sur l'aspect formel de la langue. Au moment de l'écriture, les enseignantes interrogent essentiellement les élèves sur ces connaissances. Certes, l'usage correct de la langue constitue un aspect primordial à prendre en compte dans l'enseignement de la production écrite, dans la mesure où il constitue un handicap de taille à la production écrite, préoccupant le plus souvent les élèves surtout en langue étrangère, mais, comme le signale Astolfi (1995), cité par Minder, *«le danger est qu'on enseigne les savoirs déclaratifs en tant que tels, comme s'ils étaient en eux-mêmes une finalité»* (1999: 42). Par conséquent, l'enseignement du « comment faire » doit être mis en valeur par les enseignants. Leurs conduites devraient se focaliser davantage sur la manière de planifier la tâche, de relire le texte et de le corriger, en intégrant les savoirs déclaratifs. Car pour l'enseignement des savoirs linguistiques, les enseignants peuvent trouver de multiples occasions où ils peuvent être largement abordés dans le détail, lors des séances qui sont pleinement réservées au fonctionnement de la langue, à noter : les séances de conjugaison, de vocabulaire, de grammaire et de d'orthographe.

Par ailleurs, pour la composante de révision, celle-ci n'est pas une tâche évidente, surtout pour des élèves débutants en langue étrangère. Sa demande peut aussi sembler très ambiguë, car il est difficile pour l'élève de déterminer ce qu'il y a à corriger dans son écrit (Schneider, 2010). Ce qui nécessite le soutien de l'enseignant ou d'un pair plus habile, en ayant recours aux outils d'aide à la révision. En ce qui concerne la contribution des enseignantes observées à cet exercice, les résultats obtenus montrent qu'elles incitent les élèves à réviser leurs produits mais sans les guider dans la réalisation de l'activité à travers l'explication de son exercice (comment faire). Les interventions observées concernent particulièrement la vérification de l'orthographe des mots, la construction de phrase et la conjugaison des verbes. Cependant, à aucun moment, les enseignantes n'incitent les élèves à revoir les idées essentielles retenues, leur enchaînement ainsi que la cohérence du texte (Préfontaine 1998). Elles insistent en revanche sur la qualité de la présentation des copies représentent l'un des critères d'évaluation (Roegiers, 2010).

Aussi, le recours à des outils d'aide à la révision demeure inexistant dans les classes observées. Pourtant, le manuel scolaire contient une grille de correction et de réécriture

dans toutes les rubriques réservées à la production écrite. Cette grille s'avère, en l'occurrence, un moyen impliquant l'élève dans l'acte d'apprentissage (Programme, 2012) et développe chez lui l'autonomie et la capacité d'autoévaluation (Romainville, Noël & Wolfs, 1995). Nous avons en effet assisté, en cours d'entraînement à l'écrit, assurés par les enseignantes 1 et 3, à la mise en place de la modalité du travail collaboratif entre pairs, visant à susciter l'entraide entre les élèves pour détecter et corriger leurs erreurs (Cornaire et Raymond, 1994), mais les échanges entre les camarades de classe n'étaient pas nombreux et dans certaines groupes l'interaction était absente. Nous avons remarqué la dominance des élèves les plus habiles qui se chargent de la réalisation de la tâche.

Pour ce qui est du déroulement du moment de réécriture, son exercice est affecté exclusivement à un traitement collectif d'un texte erroné, incluant tout le groupe classe. Le texte support est élaboré par l'enseignante contenant les erreurs récurrentes détectées dans les productions écrites des élèves. Les observations de classe ont démontré qu'une bonne partie de la séance est réservée à la correction de ces erreurs, en faisant participer un bon nombre d'élèves qui corrigent sur les ardoises, puis la bonne réponse est reportée au tableau, suivie d'un rappel de la règle de grammaire, d'orthographe, de vocabulaire et de conjugaison en négligeant la structure et les idées essentielles du texte. Conséquemment, les élèves ne reviennent jamais sur leurs propres textes pour détecter leurs erreurs et les corriger. Aussi, les techniques de réécriture telles que le remplacement, l'ajout, la suppression et le déplacement (Fabre, cité par Préfontaine, 1998) ne sont pas utilisées. Ces procédés peuvent en effet « *se transformer en habitude si l'enseignant insiste pour que les élèves les utilisent, car ces quatre opérations permettent d'améliorer facilement un texte.* » (ibid. p. 62). Ces opérations sont préconisées dans la démarche prescrite dans le document d'accompagnement des programmes (2011). La réorganisation de la salle classe est également évoquée, ainsi que la mobilisation du travail collaboratif dans le but de favoriser les conflits sociocognitifs permettant aux élèves d'améliorer leurs écrits et d'acquérir un sens critique qui leur sera utile au moment de la production écrite.

En somme, les pratiques pédagogiques des enseignantes observées nous laissent prétendre que les connaissances qu'elles possèdent concernant le rôle de l'enseignant dans le déclenchement des sous-processus d'écriture chez les élèves demeurent insuffisantes. A la lumière des résultats obtenus, nous pouvons avancer que leurs démarches d'enseignement de production écrite ne mettent pas l'accent sur les opérations mentales que l'élève doit mobiliser pour réaliser l'activité de production de texte. Cette situation

nous permet de déduire que les enseignantes font écrire leurs élèves, mais sans leur montrer réellement comment réaliser cette tâche (Préfontaine, 1998). Leurs conduites de classe ne se conforment qu'en partie à la démarche pédagogique de l'écrit retenue dans le programme.

Les pratiques observées s'appuient sur l'utilisation des approches thématique et linguistique de l'enseignement de la production écrite (Hyland, 2011). La première se manifeste à travers leurs interventions se préoccupant de la familiarisation des élèves avec le sujet de la rédaction. Ce dernier est abordé durant deux séances de la séquence didactique. Quant à la seconde approche, elle apparaît dans leurs conduites focalisées principalement sur le choix du lexique adéquat. Aussi, elles insistent sur l'aspect formel de la langue lors de l'écriture individuelle. Par ailleurs, conformément à la démarche proposée dans les documents officiels, préconisant de privilégier le processus d'écriture et de développer chez l'élève des connaissances déclaratives et procédurales, ces deux démarches d'enseignement devraient être combinées avec d'autres approches, en vue d'initier les élèves aux opérations inhérentes au processus d'écriture, dès leur jeune âge, et de leur donner plus de chance de s'approprier ces connaissances procédurales qui se construisent dans l'action (Tardif, 1997 : 51), et jouent un rôle primordial dans la qualité des textes produits (Boyer, 2011). Aussi, le rôle de l'enseignant est de les sensibiliser à s'occuper progressivement de la planification et de la révision (Boyer, 2011). Nous suggérons qu'une formation théorique et pratique sur les stratégies d'écriture (Préfontaine, 1998) et sur les approches d'enseignement de la production écrite en langue étrangère (Hyland, 2011) serait indispensable.

Nous présentons dans ce qui suit les résultats relatifs à l'analyse des textes produits par les élèves de 5^{ème} AP, en vue d'identifier les difficultés d'écriture.

4 Analyse des productions écrites des élèves de 5^{ème} AP

Cette section est consacrée à l'analyse des écrits produits par les élèves des classes observées. Notre objectif est de mettre en lumière les difficultés qu'ils éprouvent en matières d'écriture, et de mesurer l'impact des pratiques pédagogiques sur leurs productions écrites, et ce, des points de vue du contenu informatif des textes et de la relation sémantique assurée entre les propositions. Nous analysons les productions écrites

réalisées dans les classes C1 et C3, portant sur la rédaction de la situation initiale d'un conte et sur le texte documentaire (informatif) présentant un animal.

L'analyse consiste à repérer dans les productions des élèves les usages inappropriés, dits «écarts de cohérence » (Patout & Damar, 2021), qui pourraient nuire à la qualité des textes, en termes de contenu relatif au nombre d'informations intégrées, et de cohérence sémantique globale des textes, assurée via l'utilisation des substituts, des connecteurs et de la ponctuation à bon escient. Les écarts sont relevés selon les critères détaillés dans la grille ci- dessous.

A cet effet, le nombre d'écrits retenus pour évaluation est de 80 productions, analysées séparément selon le type de texte ciblé. Soit un total de 41 textes portant sur la situation initiale d'un conte dans la classe1, et 39 productions sur le texte documentaire dans la classe3.

Nous présentons dans ce qui suit les résultats obtenus après l'analyse des productions écrites.

4.1 Présentation et analyse des résultats

Les résultats obtenus pour chaque classe sont présentés distinctement. Les points abordés sont :

- Le contenu du texte relevant du respect des informations constituant l'organisation globale du texte
- Les marques anaphoriques
- La connexion assurée par l'articulateur logique pour la situation initiale et par le connecteur « ET » pour le texte documentaire.
- La ponctuation permettant de découper et d'organiser le contenu du texte.

4.1.1 Résultats d'analyse des productions écrites de la classe 1

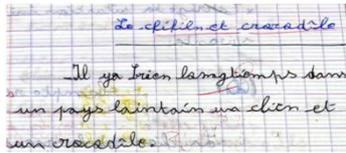
4.1.1.1 Analyse du contenu

Tableau 9: Informations incluses dans les productions écrites classe 1

Types d'écart	Nombre de textes
Textes répondant à trois ou deux questions : où ? quand ?qui ?	17/41
Textes ne racontant pas la situation initiale	5/41
Total	22/19

Chapitre3 Pratiques d'enseignement/ apprentissage de la production écrite en 5ème AP

Les résultats obtenus relatifs au nombre d'informations apportées dans les textes indiquent que 17 élèves ne sont pas parvenus à apporter toutes les informations correspondant au cadre de l'histoire. Le contenu de leurs textes ne porte que sur le cadre spacio- temporel et les personnages de l'histoire, comme l'illustrent les exemples S23, S24, S25



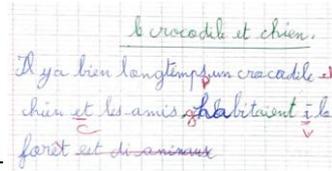
Le chien et le crocodile
Il ya bien longtemps dans
un pays lointain un chien et
un crocodile.

S23



Le chien et le crocodile
Un jour, un chien et un crocodile
Il vivait dans une grande forêt magique.

S24

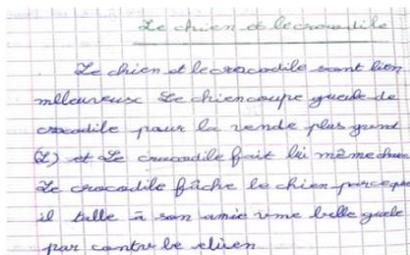


Le crocodile et le chien.
Il ya bien longtemps un crocodile et
chien et les amis s'habitaient à la
forêt et de animaux

S25

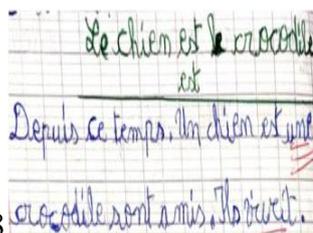
La situation stable du (des) personnage(s) ou l'action qui le (les) préoccupe avant que sa (leur) situation soit déséquilibrée est négligée par les élèves en question. L'omission de cet élément constituant de la situation initiale du conte est due probablement deux facteurs : la consigne d'écriture formulée par l'E1 et l'incohérence constatée dans ses interventions par rapport à la conception de la structure globale de ce moment de l'histoire. Rappelons que dans la séance d'entraînement à l'écrit (voir cours 1), la consigne insiste uniquement sur le temps, le lieu et les personnages de l'histoire. Or, dans les exemples présentés, l'E1 rajoute la situation générale du (des) personnage(s) sans attirer l'attention des élèves sur l'importance de cet élément dans la situation initiale. Aussi, en production écrite (voir cours2), elle a proposé un tableau composé de 4 colonnes, comportant les questions suivantes: Quand ? où ? qui ? Quoi ? Donc, face à ces deux interventions contradictoires touchant à l'organisation du contenu, certains élèves ne parviennent pas à concevoir le fonctionnement global du texte cible.

Cinq autres élèves ne respectent pas la consigne d'écriture. Donc les textes produits sont considérés non pertinents. Les productions présentées ci-après en constituent des exemples :



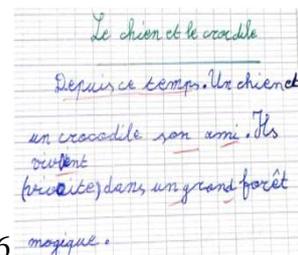
Le chien et le crocodile
Le chien et le crocodile sont les
meilleurs Le chien coupe grande le
crocodile pour la rendre plus grand
(et) et le crocodile fait les mêmes chose
Le crocodile frappe le chien parce que
il l'ille à son amie comme elle qu'il
pour contre le chien

S28



Le chien est le crocodile
est
Depuis ce temps, un chien et un
crocodile sont amis. Ils vivent

S26



Le chien et le crocodile
Depuis ce temps, un chien et
un crocodile son amis. Ils
vivent
(vivent) dans un grand forêt
magique.

S7

Le contenu du texte S28 propose un résumé incomplet de l'histoire. Tandis que les 4 autres productions portent sur la situation finale comme l'indiquent les textes S7 et S26.

Dans ces deux derniers exemples, l'écart est lié à l'usage erroné de l'articulateur logique, inapproprié au moment de l'histoire racontée.

Notons que le critère de pertinence de la production inclus dans la grille d'évaluation de la production écrite proposée dans le programme de français (2011 :106) n'a pas été intégré dans la grille élaborée pour la présente analyse. Nous avons supposé que les élèves concernés sont déjà familiarisés avec le sujet de la production. Ce dernier est traité à deux reprises, lors de la séance de *compréhension et de production orales* réalisée en début de séquence et dans celle de *l'entraînement à l'écrit* située juste avant la production écrite, où les élèves s'exercent, collectivement, puis en petit groupe, à l'écriture le même texte. Donc, l'élève a l'occasion de confronter ses idées avec celles de ses pairs. Il pourrait également rectifier son écrit en cas du non respect de la consigne d'écriture du point de vue du sujet traité. Aussi, le tableau de mots joue un rôle de guide pour l'orientation des élèves dans la réalisation de la production écrite.

4.1.1.2 Utilisation des substituts

Tableau 10: Nombre des écarts liés à l'usage des substituts

Types d'écarts	Nombre de textes
Répétition du même substantif	6/41
Absence de reprise	14/41
Emploi d'un substitut à la place d'un autre	10 /41
Emploi d'un défini sans antécédent	5/41
Emploi doublé de reprises pour un seul référent	7/41
Ecart lié à l'emploi d'un démonstratif	1/41
Total	43 écarts

Les résultats d'analyse des écarts liés à l'usage des moyens linguistiques assurant la progression du texte démontrent que 14 textes ne contiennent pas des reprises anaphoriques. Les élèves concernés ajoutent une nouvelle information, mais sans marquer le lien avec celle qui était auparavant connue. Ils produisent des propositions dépourvues de sujet, comme le démontre les textes S3, S9 et S25 :

le lion et la petite fille
 Il était une fois un lion vivait dans
 le zoo et avait une petite fille.

S3

La princesse
 Autrefois, une petite princesse
 habitait dans un grand château. Mais
 elle était triste.

S9

le crocodile et chien.
 Il ya bien longtemps un crocodile et
 un chien et les amis s'habitaient à la
 forêt et ils s'amusaient.

S25

Ces phrases manquant de sujets, *point de départ de l'énoncé* (Grevisse, 1994:29), témoignent d'une difficulté éprouvée par les élèves concernés dans la construction des phrases en français. Les dysfonctionnements au niveau morpho- syntaxique se reproduisent dans plusieurs textes. Nous avons relevé plusieurs écrits où l'omission de différentes catégories de mots constituant la phrase (le sujet, le verbe, le complément, l'attribut, le déterminant) est fréquente.

En revanche, dans 10 textes, les élèves emploient un substitut à la place d'un autre, tel qu'il se présente dans les productions suivantes :

Production écrite
 près d'une rivière habitaient un
 chien et un crocodile il était de
 très bon amis un jour il ont
 décidé, de compé le muse.

S30

Chasse Rédiger une situation inventée
 le chien et le crocodile
 Il était une fois, un chien et un crocodile
 crocodile, ils vivaient au bord de la rivière.
 Ils étaient ensemble au bord de la
 rivière, ils étaient de bons amis.

S32

le gorille
 Il était un bon gorille qui vivait
 dans un zoo. Il était drôle.

S16

Dans S30 et S32, les élèves emploient la 3^{ème} personne du singulier (il) à la place de 3^{ème} personne du pluriel (ils). Alors que, dans S16, l'élève utilise (il) au lieu de (elle). Cet écart est dû probablement à la non-maîtrise des notions du nombre et du genre, importantes pour que le scripteur puisse assurer convenablement la continuité thématique.

Les résultats démontrent aussi un écart relatif à l'emploi répété du même substantif. Cette méprise est identifiée dans 6 textes. Les productions S10 et S6 présentées ci-dessous en constituent une démonstration :

le crocodile
 Jadis, un crocodile et un chien
 vivaient dans le crocodile.
 Le crocodile et le chien étaient amis.

S10

la petite fille et le renard
 Il était une fois, une petite fille regardait une
 animal sur le zoo. Le petit fille venait de animal au
 regard de animal ont un renard, c'est un animal du
 table.

S6

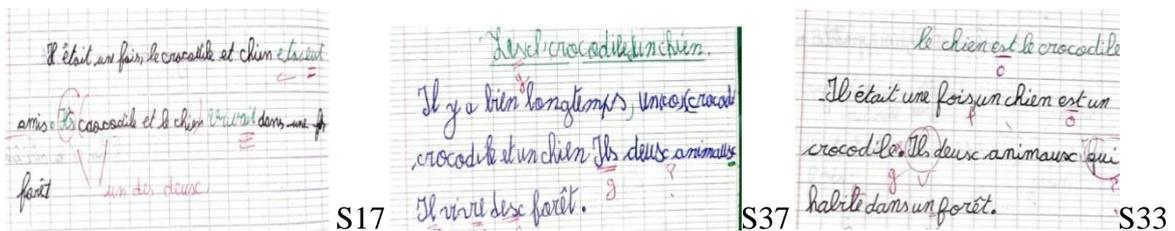
le chien et le crocodile
 Il était une fois, un chien et un crocodile
 étaient amis et le chien et le crocodile vivaient
 avec les autres animaux.

S11

Les textes S10 et S11 sont formés de deux propositions. Les élèves ont fait une répétition très proche du même groupe nominal « le crocodile et le chien ». Alors que dans S10, l'élève a également commis une autre méprise. Il emploie une deuxième reprise

nominale en ajoutant le substantif « le crocodile ». Nous supposons que cette erreur est due à une rupture lors de la textualisation. Il a dû arrêter l'écriture pour récupérer en mémoire et/ou sélectionner d'une nouvelle information. Dans S6, l'élève a aussi effectué une répétition proche de deux substantifs dans son texte : « une petite fille » répété deux fois et « animal » repris 4 fois.

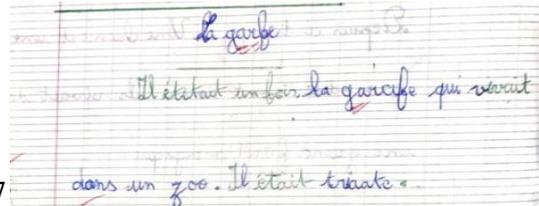
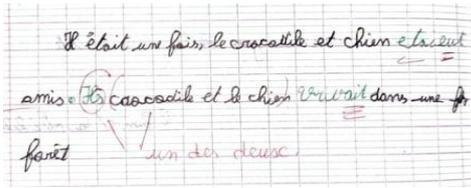
Les données de l'analyse révèlent que 7 élèves ont utilisé deux types de reprises pour désigner le même référent dans la même phrase. Les textes S17, S33, S37 en font une illustration :



Comme le démontre le texte S17, l'élève a commencé sa phrase par « Ils », puis a renforcé sa reprise pronominale en répétant le même substantif « le crocodile et le chien » employé dans la phrase d'ouverture. Tandis que dans la production S37, l'élève a utilisé trois reprises pour désigner un seul référent. Il débute sa phrase par une pronominalisation « ils » puis accentue sa reprise par un autre groupe nominal « deux animaux ». Aussi, il rajoute une troisième reprise pronominale erronée « il ». Les reprises erronées repérées dans les écrits des élèves témoignent de la difficulté qu'ils éprouvent pour produire un texte et maintenir sa cohérence. Elles causeraient aussi une ambiguïté de compréhension pour le lecteur.

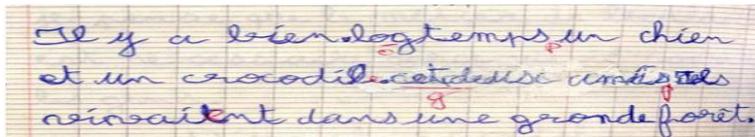
L'analyse du groupe nominal « *Ils deux animaux* » dans le texte S33 fait apparaître qu'il est formé à partir des deux reprises anaphoriques nominale et pronominale, utilisées ensemble pour représenter le même antécédent « le chien et le crocodile ». Le recours à ces deux substituts révèle que l'élève a tenté d'éviter la répétition en utilisant plusieurs substituts employés à mauvais escient. Ceci témoigne d'une insuffisance dans la maîtrise des anaphores. D'autant plus, dans cette même phrase, l'élève rajoute un troisième élément de reprise qu'est le pronom relatif. Ce qui montre qu'il ne pourrait décider du choix de la reprise pertinente. Cet abus d'anaphores a par conséquent engendré une phrase incohérente, manquant de signification.

Nous avons également relevé dans 5 textes les écarts liés à l'emploi d'un défini sans antécédent, comme le démontrent les exemples S16 et S17.



Dans les textes présentés ci-dessus, les élèves ont utilisé des articles définis « le » et « la » pour introduire les personnages de l’histoire n’ayant pas été préalablement présentés. Cette erreur relève probablement d’une confusion dans l’usage des déterminants définis et indéfinis.

Un autre écart est relevé dans le texte S22 où l’élève a utilisé le déterminant démonstratif « cet » à la place de « ces ». Cet usage erroné indique la non maîtrise de la notion du nombre. L’élève arrive à utiliser un groupe nominal pour apporter une nouvelle information tout en maintenant le lien avec celle qui la précède. Cependant, les difficultés d’accorder le déterminant démonstratif avec le nom persistent toujours.

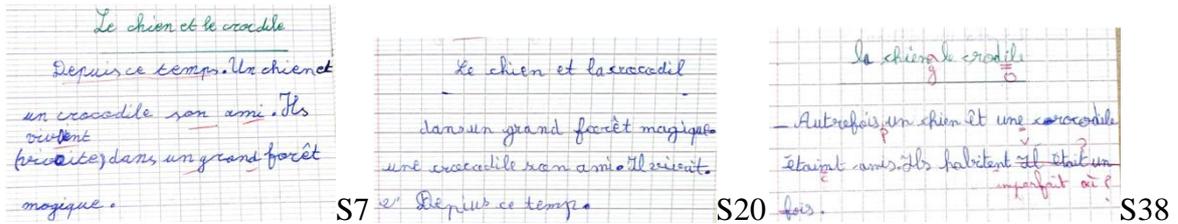


4.1.1.3 Utilisation de l’articulateur logique

Tableau 11 : Nombre d’écarts concernant l’utilisation des articulateurs logiques

Types d’écarts	Nombre de textes
Emploi de l’articulateur logique inapproprié	4/41
Absence d’articulateur logique	2/41
Emplacement erroné de l’articulateur logique	2/41
Total	8

Les données du tableau indiquent que les textes n’ayant pas de connecteurs sont au nombre de 2. Il s’agit des textes (S28 et S30), présentés précédemment pour illustrer d’autres types d’écarts. Alors que 4 textes contiennent des connecteurs logiques qui ne conviennent pas à la situation initiale. Les élèves ont employé des articulateurs introduisant la situation finale d’une histoire, comme le démontrent les textes S7 et S20.



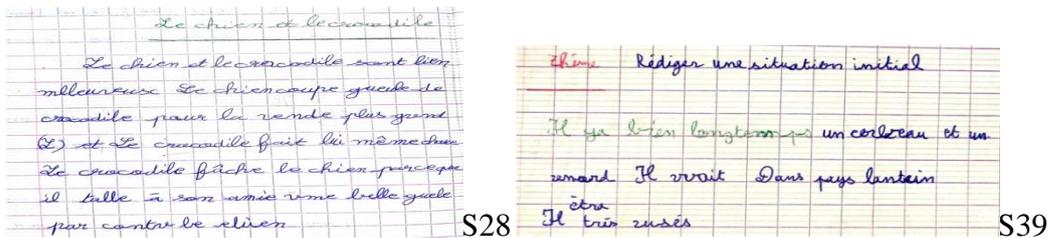
Contrairement au texte S7 où l’articulateur indiquant la fin de l’histoire est introduit au début du texte, dans la production S20, celui-ci s’affiche à la fin. Tandis que dans le texte S31, l’articulateur logique est inséré au milieu du texte. Ces écarts pourraient être liés, chez les élèves concernés, à la non maîtrise de la structure du récit et de l’emploi adéquat des connecteurs servant à organiser ses différents moments. Le texte S38 indique que l’élève éprouve des difficultés quant à l’emplacement des articulateurs. Il a introduit l’histoire par « Autrefois » et a ajouté « il était une fois » à sa fin.

4.1.1.4 Utilisation de la ponctuation

Tableau 12: Ecarts liés à l’utilisation des signes de ponctuation

Types d’écarts	Nombre de textes
Absence de ponctuation	5/41
Utilisation inappropriée des signes de ponctuation	21/41
Un point après l’articulateur logique	7/41
Phrase sans point final	12/41
Virgule à la fin de la phrase	8/41
Utilisation des deux points à la place du point	1/41
Tiret au début du texte	8/41
Point au début du texte	3/41

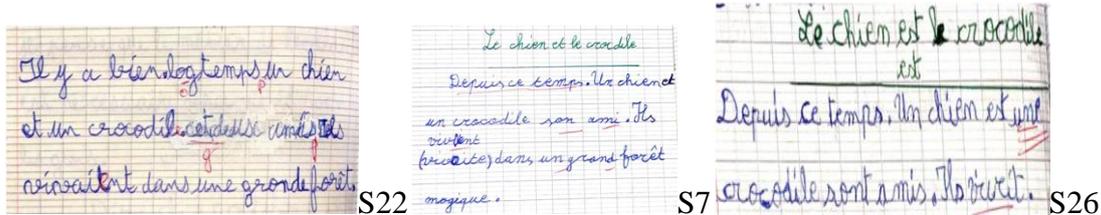
Les résultats de l’analyse nous ont permis de relever que 5 textes qui indiquent l’absence manifeste de la ponctuation, comme l’illustrent les exemples S28 et S39 présentés ci-après:



Chapitre3 Pratiques d'enseignement/ apprentissage de la production écrite en 5ème AP

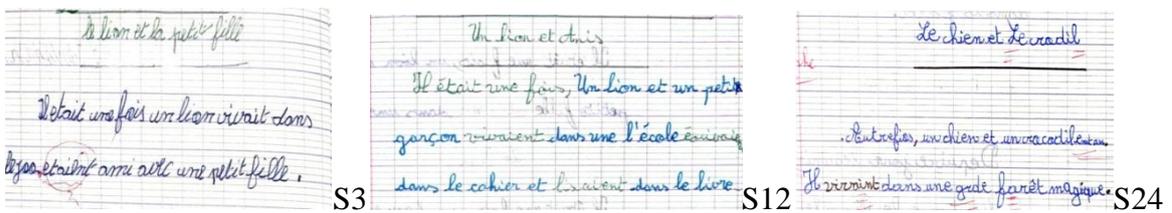
Alors que 21 textes comportent différents types d'écarts liés à l'utilisation des signes de ponctuation à mauvais escient. Nous les présentons selon la catégorie d'écart identifié dans les copies analysées.

Dans 7 textes, les élèves introduisent le point après l'articulateur, comme nous le constatons dans les exemples S22, S7 et S26.

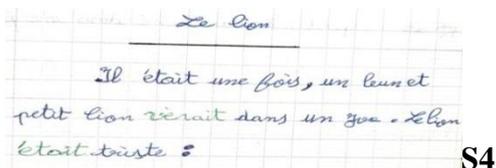


Cette erreur est due probablement à la confusion ou à la méconnaissance des fonctions respectives des signes de ponctuation. Les élèves en question seraient conscients de la présence de la marque de ponctuation après l'articulateur mais ils ne maîtrisent pas encore son fonctionnement en français.

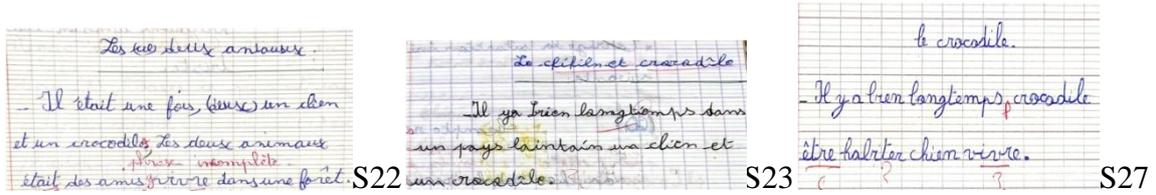
Un nombre équivalent, soit 6 textes où la virgule est employée à la place du point final et dans 10 autres les élèves laissent la phrase sans point indiquant sa fin. Tandis que dans trois textes, le point est placé au début du texte, comme nous le constatons dans les exemples suivants :



Nous avons également repéré un seul texte (S4), où l'élève utilise les deux points à la place du point.



Aussi, l'analyse a permis de relever 8 textes contenant des tirets au début du texte, comme le laissent apparaître les textes S23, S23 et S27 :



L'usage des signes de ponctuation à mauvais escient tel que le tiret au début du texte, les deux points à la fin du texte, le point après l'articulateur, témoigne d'une méconnaissance de leurs fonctions à l'écrit.

4.1.2 Résultats d'analyse des productions écrites de la classe 3

4.1.2.1 Analyse du contenu

Tableau 13: Informations insérées dans les productions écrites classe 3

Caractéristiques de l'animal décrit	Classe	Comportement	Progéniture	Femelle	Régime	habitat	cri
Nombre d'occurrence dans les textes	26/39	30/39	25/39	30/39	27/39	20/39	21/39

Les résultats du tableau indiquent une divergence dans l'intégration des informations touchant aux caractéristiques de l'animal dans les productions écrites des élèves. L'information concernant le comportement et la femelle de l'animal décrit sont repérées dans 30 copies. 27 élèves sur 39 ont cité le régime de l'animal, contre 26 ayant mentionné sa classe et 25 sa progéniture. Quant à l'habitat et le cri, ils ont été présentés respectivement dans 20 et 21 productions écrites sur 39.

Certes, les données du tableau démontrent que plus de la moitié des élèves de la classe3 ont exploité la grille élaborée par l'enseignante pour l'élaboration du contenu de texte. En effet, l'apport des informations nouvelles permettant d'assurer la progression du texte s'appuie principalement sur cette grille. Elle représente le plan du texte, Cependant, l'agencement de ces informations en textes présente de nombreuses difficultés d'ordre syntaxique qui affectent leur cohérence sémantique. Nous avons repéré plusieurs productions écrites où les informations sont juxtaposées. La construction des textes par les élèves est basée sur les mots fournis. Les sujets scripteurs se contentent de les copier l'un à côté de l'autre sans maintenir l'enchaînement logique qui les relie. Les productions écrites T4 et T32 en constituent des exemples :



4.1.2.2 Utilisation des substituts

Tableau 14: Nombre des écarts liés à l'usage des substituts dans les textes de la classe 3.

Types d'écarts	Nombre de textes
Absence de reprise	26/39
Répétition du même substantif (redondance lexicale)	13/39
Emploi d'un substitut à la place d'un autre	6 /39
Emploi d'un défini sans antécédent	2/39
Emploi de deux substituts pour un même référent	7/39
Ecart lié à l'emploi d'un possessif	3/39
Total des écarts	57

Les résultats du tableau relatifs aux transgressions de la norme d'usage des reprises anaphoriques dans la classe 3 démontrent que l'omission des éléments de reprise est identifiée dans 26 textes. Les exemples ci-dessous le démontrent :



Dans le texte T31, nous remarquons que le substantif « femelle » manque de déterminant possessif « sa » qui reprend l'antécédent « lion », indiquant qu'elle est la femelle du lion. Il s'agit dans ce cas soit d'un oubli soit d'une méconnaissance de la règle d'usage, notamment, en ce qui concerne l'emploi des possessifs. Dans le texte T32, l'omission de la reprise serait probablement due à des difficultés liées à la maîtrise de la structure de la phrase. Cette lacune est constatée dans toutes les phrases du texte produites par l'élève. Il a repris les données du tableau de mots, proposé comme outil d'aide, en les mettant l'un à côté de l'autre. Ce qui a abouti à un texte illisible. Tandis que dans le T33, nous supposons que l'absence de la reprise relèverait d'un oubli. L'élève a ajouté une nouvelle information sur l'habitat de l'animal décrit sans introduire le sujet qui pourrait

Chapitre3 Pratiques d'enseignement/ apprentissage de la production écrite en 5ème AP

être un pronom, un nom ou un groupe nominal. En revanche, l'analyse de son texte dévoile qu'il a déjà formulé des phrases syntaxiquement correctes.

Dans 13 textes, les élèves emploient un substitut à la place d'un autre. Les exemples T34 et T21 le démontrent :

Le lion
Le lion est animal sauvage et mammifère. Il s'appelle la femelle la lionne. Le rugissement 7 kg de viande des lionceaux. La somme est 300

T34

Le lion
Le lion est animal mammifère la femelle de lion la lionne. Il petits de le lion les lionceaux. Il le cri de le lion le rugissement.

T24

Dans le texte T34, l'élève a utilisé une reprise pronominale pour désigner le référent « lion » bien qu'il a introduit une information sur la dénomination de sa femelle. Donc, au lieu d'écrire « *Sa femelle s'appelle la lionne* », il a formulé sa phrase ainsi [*Il s'appelle la femelle la lionne*]. Cet écart est censément dû à la méconnaissance des déterminants possessifs et de la règle d'emploi pour ajouter une indication sur le référent. Tandis que dans le T24, l'élève informe le lecteur sur les dénominations des petits et du cri du lion ainsi : [*Il petits de le lion*] pour dire « ses petits » ; [*Il le cri de le lion*] pour « son cri ». Il s'agit là de la même erreur qui se répète, qui témoigne d'une méconnaissance des déterminants possessifs et de la règle de leur utilisation. Par ailleurs, nous avons relevé dans ce même exemple un écart lié à la redondance abusive du même substantif, dans ce cas, « le lion ». Ce mot est répété trois fois à des distances très proches. Cet écart lié à l'emploi répété du même substantif a été identifié dans 6 textes selon les données d'analyse, comme l'illustrent les exemples T23 et T25 :

Le chien
Les petits du la chienne les chiots. le chien stn animale domestique. la chien mange la viande.

T23

Le chien
Le chien est animal domestique et mammifère et carnivore. Il femelle de le chien et la chienne le petit de le chien et les chiots. La nourriture de le chien et la viande - le lait et le substitut de le chien et la mère. Le

T3

Dans les deux textes présentés ci-dessus, nous avons relevé le substantif « chien » qui est repris à des distances proches, notamment dans le T3. Il est répété 6 fois. Cet écart serait relatif à la non- maîtrise des procédés de substitution lexicale et grammaticale. De surcroît, dans le texte T23, l'élève propose le titre « le chien » à son texte. Puis il ouvre sa production en donnant des informations sur la progéniture de « la chienne ». Cette rupture rend le texte incohérent.

Chapitre3 Pratiques d'enseignement/ apprentissage de la production écrite en 5ème AP

D'autre part, les résultats laissent apparaître que 7 élèves emploient deux types de substituts pour reprendre le même référent dans la même phrase. Les textes, T26 et T2, en constituent des exemples :

Le lion
Le lion est un animal sauvage.
La femelle de la lion elle s'appelle
la lionne et le petit ils s'appellent
lionceaux.
La nourriture 7 kg de viande.

T26

Le loup
Le loup est un animal sauvage
et mammifère. Il pèse 30 kg à 80
kg. Il mesure 80 cm à 100 cm. Il
a femelle, la louve, les petits les
louveteaux. Il vit dans la
forêt. Il se nourrit de
viande.

T2

Le texte T26 contient deux propositions où l'élève emploie une reprise renforcée par un pronom. Dans les phrases « *La femelle de le lion elle s'appelle ..* », « *le petit il s'appelle..* », nous constatons un emploi fautif de la reprise pronominale « elle » et « il ». Les élèves sont conscients de l'utilisation des substituts dans le texte, mais ils éprouvent des difficultés quant à leur usage approprié.

Un autre emploi erroné est identifié dans 2 textes T28 et T36, les élèves concernés utilisent un défini sans antécédent.

Le lion
Le lion est un animal sauvage les
petits de la lion ils s'appelle
les lionceaux elle s'appelle lionne la
habitat de le lion les la nourriture
de le lion 7 kg viande et le viande
la lion s'appelle lionne.

T28

Le lion est animal sauvage ils s'appelle les petits du le lion les lion
elle s'appelle la femelle la lionne, la habitat de lion c'est la
nourriture de lion 7 kg de viande et le viande de le lion s'appelle
lionne.

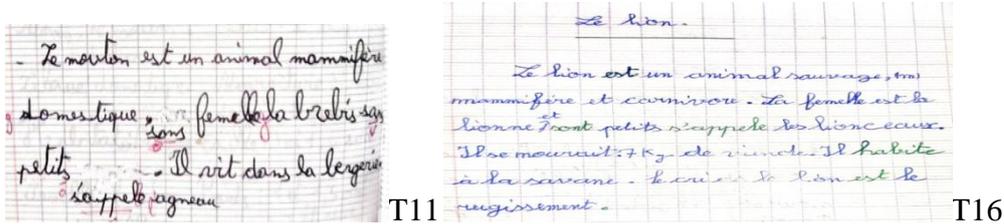


T36

Dans T28, l'élève emploie la reprise pronominale « **elle** » sans antécédent, comme le montre l'énoncé suivant extrait de la production: « *les petits de le lion ils s'appelle les lionceaux elle s'appelle la lionne* ». Cependant, pour que cette proposition soit comprise par le lecteur, l'anaphore employée doit établir une relation avec un élément linguistique antérieur (ici *femelle*). En effet, l'absence de ce dernier engendre un texte non cohésif. Le même écart est relevé dans le texte T36 « *ils s'appelle les petits du le lion les lionceaux elle s'appelle la femelle la lionne* ». Dans cet exemple, les anaphores pronominales précèdent les antécédents « *petits* » et « *femelle* ». Ces utilisations inappropriées démontrent que les élèves en question reconnaissent l'usage des substituts dans la production de textes, mais ils éprouvent des difficultés quant à leur mise en œuvre. De plus, pour renforcer les reprises, ils ajoutent le syntagme nominal « **le lion** », ce qui a donné lieu à un autre écart relatif à la redondance abusive du même substantif, apparaissant 4 fois dans un court texte.

Chapitre3 Pratiques d'enseignement/ apprentissage de la production écrite en 5ème AP

Nous avons aussi identifié dans 3 textes un emploi fautif du déterminant possessif. Comme le laissent apparaître les deux exemples T11 et T16, les élèves ont essayé d'employer l'anaphore possessive pour assurer la continuité de l'information.



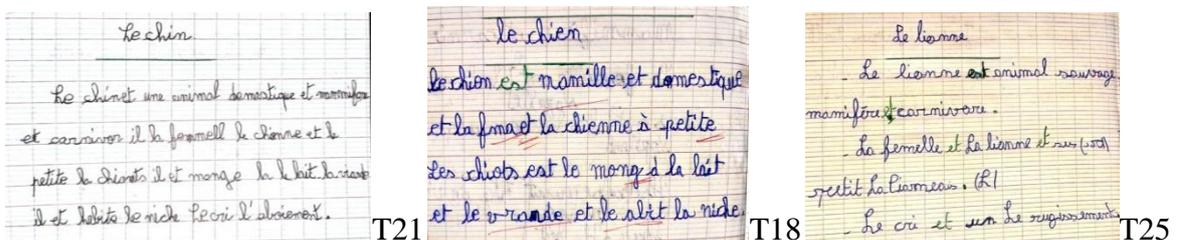
Mais, l'analyse a dévoilé un écart d'usage relevant de la transcription des déterminants, insinuant l'existence d'un problème d'utilisation. Dans T1, le scripteur a employé la préposition « sans » marquant l'absence, pour dire « sa femelle » et « ses petits ». L'utilisation de la même marque pour désigner deux reprises différentes témoigne d'une méconnaissance de la règle d'accord des déterminants en genre et en nombre avec le nom qu'ils précisent pour compléter l'idée exprimée (Grevisse, 1994 : 42). Quant à l'emploi de « sont » dans T16 à la place de « ses » pourrait être lié, d'une part, à la non-maîtrise du nombre des possessifs, et d'autre part à la confusion des homophones grammaticaux « son » et « sont ».

4.1.2.3 Utilisation du connecteur « ET »

Tableau 15 : Nombre de texte contenant des écarts liés à l'usage du "ET"

Types d'écarts	Nombre de texte
Emploi répété du ET	8/39
Confusion entre « ET » et « EST »	9/39

Les données d'analyse concernant l'usage inapproprié du connecteur « et » dans les productions écrites démontrent que l'emploi abusif de ce mot de liaison figure dans 8 d'entre elles. Aussi, les élèves confondent « et » le connecteur avec « est » le verbe être, comme l'illustrent les textes T21, T18 et T 25 :



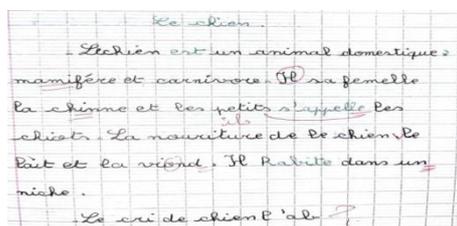
Les productions écrites ci-dessus démontrent l'utilisation répétée de « et ». Ainsi, ce connecteur est confondu avec « est » (verbe être conjugué au présent de l'indicatif à la 3^{ème} personne du singulier), tel qu'il apparait dans les propositions « le chien **et** un animal », « La femelle **et** la lionne », « le cri **et** le rugissement ». Nous supposons que le problème provient de la prononciation identique des deux mots, menant à leur confusion (Tallet, 2016). Il est question de deux homophones grammaticaux que les élèves concernés éprouvent des difficultés à les distinguer.

4.1.2.4 Utilisation de la ponctuation

Tableau 16 : Ecart liés à l'utilisation des signes de ponctuation, Classe3

Types d'écarts	Nombre de textes
Absence de ponctuation	17/39
Utilisation erronée des signes de ponctuation	9/39
Phrase sans point final	5/39
Mauvais usage du point	3/39
Virgule à la fin de la phrase	3/39
Utilisation des deux points à la place du verbe	4/39
Tiret au début ou la fin de phrase	3/39

Les résultats de l'analyse des écarts touchant à l'utilisation des signes de ponctuation par les élèves pour segmenter leurs textes font apparaître que 17 élèves de la classe3 écrivent des textes non-ponctués. Tandis que 9 autres ne maîtrisent pas encore les usages. Les textes T15 et T4 en constituent des exemples illustratifs.



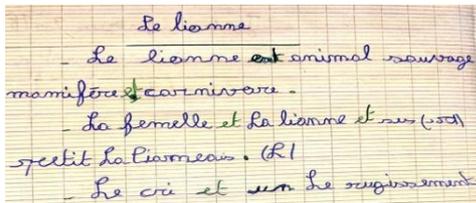
T15



T4

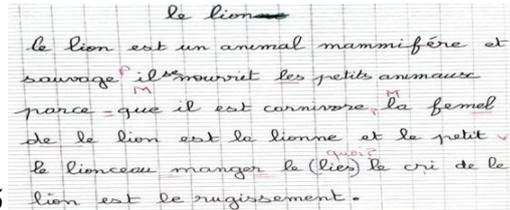
Les phrases ne finissent pas obligatoirement par un point, comme nous le constatons dans l'exemple T4 où l'élève finit la première phrase par une virgule et les autres par deux points. L'utilisation des deux points à la fin de la phrase est insignifiante. Aussi, dans le texte T15, l'élève met des points au début de chaque partie de son écrit. Nous supposons qu'il a utilisé ce procédé pour réaliser une opération de segmentation en vue d'organiser son texte. Ce fait est renforcé par l'usage des alinéas démarquant les deux

parties du texte. Le même comportement apparaît dans T25 présenté ci-dessous où l'élève présente son texte sous forme d'énumération avec des tirets. Mais ces derniers sont précédés d'un blanc (alinéa) laissant supposer que l'élève a organisé son texte en le découpant en trois parties, englobant chacune un ensemble de caractéristiques concernant l'animal présenté.



Le lionne
- Le lionne est animal sauvage.
mammifère et carnivore.
- La femelle et la lionne et ses (sont)
petit. La lionneas. (R)
- Le cri et son le rugissement.

T25



Le lionne
le lion est un animal mammifère et
sauvage. il nourrit les petits animaux
parce que il est carnivore. la femelle
de le lion est la lionne et le petit
le lionceau manger le (le) le cri de le
lion est le rugissement.

T27

En ce qui concerne le texte T27, l'analyse démontre que le point et la majuscule le suivant sont omis dans toutes les phrases produites. En revanche, à la fin du texte, l'élève a posé un point final pour montrer que la production écrite est achevée.

4.2 Interprétation et synthèse

L'objectif visé dans cette section est de mettre en lumière les difficultés qu'éprouvent les élèves de 5^{ème} AP en matière d'écriture, et de mesurer l'effet des pratiques pédagogiques adoptées par les enseignantes 1 et 3 sur la qualité des écrits produits par les élèves. L'analyse visait les écarts relatifs à l'ajout des informations requises pour le développement du texte, et ceux liés à l'utilisation des substituts, des connecteurs et de la ponctuation. Toutefois, les types d'écarts relevant de l'utilisation des reprises anaphoriques et de la ponctuation sont manifestement semblables dans les écrits produits dans les deux classes. En ce qui a trait aux écarts liés au nombre d'informations apportées dans les productions écrites et à l'utilisation des procédés de connexion, ceux-ci sont analysés selon la consigne d'écriture et la nature du texte demandé.

Les résultats obtenus portant sur la production écrite de la situation initiale réalisée par les élèves de la classe1 nous ont permis de distinguer deux types d'écarts liés au contenu du texte. Le premier concerne l'omission d'informations constituant le cadre de l'histoire (Coirier & al, 1996), notamment, celles présentant la situation générale. En effet, cette absence est constatée dans 17 productions écrites, et ce, malgré la disponibilité des données essentielles à la situation initiale dans le tableau de mots proposé par l'enseignante1. Quant au second écart, il touche à la pertinence de la production. 4 élèves ont produit des textes présentant la situation finale d'un conte à travers l'utilisation des

articulateurs logiques indiquant la fin de l'histoire. Alors qu'une production écrite a fait l'objet d'un résumé de l'histoire.

Les écarts relevés nous permettent de conclure que la moitié des élèves de la classe1 n'ont pas développé une vision globale (macrostructure) suffisante, permettant de cerner le contenu requis pour écrire le texte cible. Cela est probablement dû au fait qu'ils ne participent pas de façon consciente et explicite à l'activité de planification. Nous avons constaté lors des observations de classes un moment consacré à l'activation des connaissances antérieures sur le sujet traité. Cependant, cette opération se pratique implicitement, avant même que les enseignantes ne dévoilent la consigne d'écriture. D'autant plus, les élèves sont appelés à puiser dans leurs mémoires les idées liées à la thématique de la production par le biais d'un questionnement guidé. Par ailleurs, les activités de sélection et d'organisation relevant du processus de construction de signification (planification) (Deschênes, 1988 :87) sont réalisées par les enseignantes elles-mêmes, sans interpeller les élèves. Pourtant, ces opérations sont importantes parce qu'elles permettent au sujet scripteur de concevoir la base du texte, en manipulant les connaissances activées (ibid.) (récupérées de la mémoire à long terme ou tirées des sources documentaires) en fonction des contraintes imposées par la situation d'écriture. En revanche, nous supposons que la non-participation des élèves à la prise de décision par rapport au choix d'informations appropriées au type d'écrit demandé a entravé le développement de la représentation globale du texte (ibid. P89). Ce qui a donné par conséquent naissance à des textes incomplets affectant l'accès au sens.

En ce qui concerne l'organisation du contenu textuel par les élèves de la classe3 (production d'un texte documentaire de type descriptif), l'analyse des écrits a démontré que les caractéristiques de l'objet-thème (animal) (Gagnon, 2006 :90) sont présentées dans les textes de façon plus ou moins ordonnée, sous forme d'une suite d'informations juxtaposées. La majorité des élèves ont commencé leurs textes par désignation du référent (Gagnon, 2006), mais les informations sont ajoutées progressivement, sans pour autant marquer la relation existant entre elles. Certains élèves se contentent de copier les données du tableau proposé par l'enseignante3 en les organisant sous forme de paragraphe. L'incohérence des écrits se manifeste le plus souvent dans l'omission des marques de reprise et dans l'absence des verbes dans les phrases.

Par ailleurs, les élèves des deux classes commettent pratiquement les mêmes erreurs par rapport à l'utilisation des procédés de cohésion. Même dans les écrits où la reprise est

utilisée correctement, celle-ci n'entraîne pas des emplois anaphoriques diversifiés. La majorité des élèves ont tendance à utiliser des pronoms personnels pour reprendre l'élément thématique antérieur. Omniprésente dans les textes, la 3^{ème} personne du singulier ou du pluriel varie selon le genre et le nombre du référent. Les écarts identifiés dans les productions écrites révèlent que le pronom sujet est employé par les élèves pour remplacer un déterminant tel que le déterminant possessif, comme l'illustrent les énoncés suivants extraits du texte T24 : [*Il petits de le lion*] pour dire « ses petits » ; [*Il le cri de le lion*] à la place de « son cri ». Il est également employé par les élèves pour accompagner des reprises nominales, comme nous l'observons dans les exemples extraits respectivement des textes S37 et S17 : « *Ils deux animaux* vivre dans la forêt » ; « *Ils crocodile et le chien* vivait dans grande forêt ». L'analyse a également relevé plusieurs types d'écarts qui aboutissent à des textes difficiles à lire (Hidden, 2013 :62).

En ce qui a trait aux procédés de connexion, la majorité des élèves de la classe1 ont réussi à utiliser l'articulateur adéquat introduisant le cadre de l'histoire. 8 écarts seulement ont été identifiés. Dans 4 textes, les élèves ont employé des articulateurs qui ne conviennent pas à la situation initiale d'un conte. Deux productions écrites révèlent des lacunes par rapport à l'emplacement approprié des connecteurs logiques, contre deux autres dépourvues de ces articulateurs. Dans la classe 3, l'analyse des écarts concernant l'utilisation du connecteur « et » indiquent que 8 élèves font un emploi abusif du « et ». Cet usage est fréquent chez les jeunes scripteurs qui produisent des séquences comportant beaucoup de « et » Fayol (2013 :107) pour marquer le lien entre les informations contenues dans les textes. Aussi, les élèves (9 sur 39) confondent le connecteur « et » avec « est », le verbe être conjugué au présent de l'indicatif à la 3^{ème} personne du singulier.

Par ailleurs, les connecteurs ayant une fonction de liaison et/ou de segmentation sont intimement liés à l'autre procédé marquant la cohésion du texte qu'est la ponctuation. Dans les deux classes, certains élèves parviennent à ponctuer leurs textes en utilisant la ponctuation à bon escient, notamment, à ce qui a trait à l'usage du point et de la majuscule qui le suit. En effet, le nombre des textes ponctués est relativement plus significatif par rapport à ceux non ponctués. Cette capacité est acquise grâce aux conduites des enseignantes E1 et E3 qui insistent lors de la production écrite sur l'utilisation du point et la majuscule. Cependant, ce constat ne signifie guère que les élèves maîtrisent l'usage des signes de ponctuation. Nous avons effectivement relevé divers types d'écarts liés à l'utilisation de la majuscule au milieu des phrases, ainsi que son absence à son début.

Aussi, nombreux sont les usages erronés du point. Nous citons les cas des phrases sans point final, le point au début de la phrase et après le connecteur. Idem pour la virgule, placée à mauvais escient. Certains élèves privilégient l'usage de la virgule allant jusqu'à en abuser et en mettre partout dans le texte. Nous avons également repéré des textes où les élèves ont intégré le tiret au début du texte et les deux points à la place du verbe. Cette mauvaise utilisation des signes de ponctuation rend le texte difficile à lire et entraîne chez le lecteur une difficulté de compréhension. Par conséquent, les élèves des deux classes devraient recevoir un enseignement explicite sur la fonction remplie par chaque signe de ponctuation.

Néanmoins, la cohérence textuelle est tributaire du respect de l'usage correct de langue. Critère n'ayant pas été introduit dans la grille d'évaluation des productions écrites, mais il constitue une condition décisive à l'écrit. L'analyse des écrits démontrent que les élèves éprouvent des difficultés de construction de phrases syntaxiquement correctes. La formulation de phrases incorrectes ou incomplètes, dépourvues de sujets, de verbes, de compléments ou d'attributs, sont très fréquentes dans les productions écrites analysées. Ajoutons à cela le non respect de l'accord sujet/verbe, du temps demandé et de la désinence des verbes. Ces lacunes sont probablement dues à des difficultés linguistiques liées, notamment, à la non-maîtrise de la structure syntaxique de la phrase simple. Donc, la perception des relations existant entre les éléments donnant à la phrase sa signification globale est insuffisamment développée chez les élèves concernés. La maîtrise de cette compétence permettant de s'assurer de la compréhension du message par le lecteur s'acquiert à travers des exercices d'analyse de la phrase et de sa segmentation en unités, en attribuant une fonction à chacune de ces unités (Coutelet & Rouet, 2004: 360). Dans les classes observées, la structure élémentaire de la phrase devrait être travaillée davantage en entraînant les élèves à l'identification des catégories des mots, ainsi que les groupes constituant la phrase (groupe nominal, groupe verbal et groupe prépositionnel).

D'autres transgressions aux normes d'écriture qui nuisent à la cohérence textuelle ont été constatées. Il s'agit des erreurs orthographiques commises malgré la disponibilité du lexique dans les boîtes à outils. De surcroît, les élèves en question sont incapables de recopier correctement les mots proposés. Pourtant, ils n'étaient pas confrontés à la contrainte de transcription de la script en cursive. Nous supposons que ces erreurs proviennent de la pratique insuffisante ou superficielle de l'opération de révision de texte

qui contribue à l'éveil de la vigilance orthographique de l'élève scripteur (Programme, 2012 :88).

A la lumière des analyses effectuées, les pratiques pédagogiques mises œuvre pour amener les élèves de 5^{ème} AP à produire des textes devraient prendre en considération la dimension relevant de la construction, de l'organisation et de restructuration du matériel informatif (Deschênes, 1988: 98) proposé par l'enseignant. Elles devraient également mettre l'accent sur l'enseignement des procédés linguistiques permettant de donner au texte sa cohérence.

Toutefois, après avoir identifié les difficultés rencontrées par les élèves de 5^{ème} AP, nous présentons dans le dernier chapitre notre intervention auprès des élèves de la classe3. L'aide suggérée consiste à les sensibiliser à la structure de texte et à leur enseigner des stratégies d'écriture liées à la planification et à la mise en texte dans le but de les aider à améliorer la qualité de leurs écrits.

Chapitre 4: Expérimentation

**Effet de l'enseignement de la structure du texte et des stratégies d'écriture sur
l'amélioration de la qualité des productions écrites**

Le présent chapitre est consacré dans un premier temps à la présentation du déroulement de l'expérimentation effectuée auprès de 25 élèves de 5^{ème} AP. L'intervention porte sur leur sensibilisation à la structure du texte informatif de type séquentiel et sur l'enseignement des stratégies d'écriture sous-tendant le processus de planification et de mise en texte. Nous procédons dans un second temps à l'analyse et à la discussion des résultats obtenus en vue de vérifier l'effet de la démarche d'enseignement adoptée sur la qualité des productions écrites des élèves.

5 Déroulement de l'expérimentation

5.1 Production écrite au Pré- test

La première étape concerne la production réalisée au pré-test. Elle est organisée en deux temps : Entraînement à l'écrit et Production écrite. La classe concernée par cette expérimentation est la classe (C3) de l'enseignante E3 à l'école « Medjedj Mohamed».

5.1.1 Entraînement à l'écrit (pré-test)

Selon le programme, la séance s'inscrit dans le cadre de la 3^{ème} séquence du projet3, intitulée« *présenter un processus de fabrication* ». L'objectif visé est de rédiger un texte informatif³⁰ pour présenter le processus de fabrication d'un produit. Elle a eu lieu le 27 février 2018 de 13h00 à 14h30.

L'enseignante débute le cours par le rappel du processus de fabrication du pain abordé lors de la séance de compréhension orale. Elle pose la question sur la signification de l'expression « *processus de fabrication* ». Elle utilise des exemples du manuel scolaire figurant à la page 104, dans la rubrique « *je m'entraîne à écrire* », présentant les étapes de fabrication de la confiture et d'une table. Elle présente ensuite la consigne d'écriture suivante:

Pour aider ton camarade à réaliser son projet de classe sur les processus de fabrication des produits alimentaires qui sera présenté aux élèves des autres classes de 5^{ème} AP, rédige un texte documentaire dans lequel tu présenteras les différentes étapes de fabrication du chocolat par le producteur.

N'oublie pas d'utiliser le présent de l'indicatif, les pronoms personnels compléments pour éviter la répétition et les mots de liaison.

³⁰En classe, c'est l'expression « texte documentaire » qui a été utilisée, conformément à l'appellation adoptée dans le manuel scolaire.

Après la lecture de la consigne, l'enseignante procède à son analyse collective visant l'identification du: type du texte à produire, sujet traité, destinataire, de l'intention d'écriture. Pour l'activation des connaissances des élèves sur le sujet de la rédaction, elle leur pose les questions suivantes :

- Quels sont les ingrédients utilisés par le producteur pour fabriquer le chocolat ?
- Quelles étapes doit-il suivre ?

Les réponses fournies par les élèves s'articulent autour des dernières étapes de fabrication. Elles sont données ainsi: la 1^{ère} étape consiste à mélanger la poudre de cacao au sucre et au lait. La 2^{ème} étape concerne la cuisson de mélange obtenu. La dernière étape consiste à le laisser refroidir pour obtenir du chocolat.

L'enseignante ajoute une question sur l'origine de la poudre de cacao. Les élèves ne donnent aucune réponse. Elle leur propose alors de lire un texte source portant sur la fabrication du chocolat (Voir annexe3) pour trouver la réponse. L'objectif est de relever de cette source documentaire les informations essentielles à la production écrite. Les élèves procèdent à la lecture du texte. L'enseignante intervient en posant les questions présentées ci-après :

- De quoi parle le texte ?
- Avec quoi fabrique-t-on le chocolat ?
- Comment le fabrique-t-on ?
 - o Quelle est la première étape ?
 - o Quelle est la prochaine étape ?.... ?
 - o Qu'est ce qu'on obtient en dernier ?
- Quels sont les types de chocolat ?

L'enseignante note les bonnes réponses au tableau pour favoriser la rétention des étapes importantes à la fabrication du produit. Les élèves sont invités à présenter oralement les étapes du processus. Le but recherché est de donner aux élèves en difficulté l'occasion de construire une représentation globale du texte. Les élèves sont ensuite appelés à participer à l'élaboration collective d'un tableau de mots (voir annexe 3) (appelée communément boîte à outils), contenant les mots clés correspondant au processus de fabrication du produit. Dans le but d'éviter le copiage littéral lors de la production écrite, l'enseignante leur demande de ranger les mots selon leurs classes grammaticales : noms, verbes.

5.1.2 Production individuelle (pré-test)

La séance est programmée le 28 février 2018 de 9h45 à 11h15. L'enseignante débute la cours par le rappel des étapes de fabrication du chocolat. Elle réécrit la même consigne d'écriture présentée à l'entraînement à l'écrit. Elle insiste sur l'emploi : du présent de l'indicatif, des pronoms compléments et des connecteurs et de la boîte à outils comme aide à l'écriture. Elle leur donne des conseils sur la nécessité de produire une phrase pour commencer le texte et une autre à sa fin (introduction et conclusion). La production écrite individuelle commence à 10h00 min et s'achève à 11h15min.

Après ce premier test, nous procédons à l'enseignement explicite de la structure du texte informatif de type séquentiel et des stratégies d'écriture avant de soumettre les élèves à la production écrite d'un autre processus de fabrication.

5.2 Enseignement de la structure du texte

L'objectif de cette séance est de sensibiliser les élèves de 5^{ème} AP à la structure du texte informatif (documentaire) présentant une séquence, ainsi qu'à l'utilisation des organisateurs textuels pour assurer l'enchaînement des étapes. Le cours a eu lieu le mardi 6 mars 2018 de 13h00 à 15h30.

L'étude de la structure du texte commence par une phase de démonstration par le biais des procédés linguistiques à savoir les organisateurs textuels. Le texte support utilisé porte sur le processus de fabrication du pain. Il est tiré du manuel scolaire de 5^{ème} AP.

Dans la boulangerie

Le boulanger se lève pendant la nuit, vers deux heures du matin. D'abord, il prépare la pâte. Quand elle est prête, il la partage en boule. Ensuite, il forme les différents pains. Pendant un moment, il les laisse gonfler grâce à la levure et puis il les met au four. Il prépare aussi des croissants, des pains au chocolat et des pâtisseries.

Enfin, le matin, la boulangère expose les pains bien dorés dans la boulangerie. Elle sort du four les petits pains au chocolat, elle les dispose sur le présentoir et les vend aux petits enfants gourmands.

- Texte extrait du manuel scolaire « Mon livre de français 5^{ème} AP » (2017-2018 :98)

Après la lecture effectuée par quelques élèves, les questions de compréhension suivantes ont été posées:

1. De quel produit parle-t-on ?

2. Comment le fabrique-t-on ?
3. Citez différentes étapes de fabrication?
4. Relevez les mots de liaison (connecteurs) introduisant ces étapes.

Les élèves sont invités à numéroter les étapes de fabrication et à entourer les indices textuels. L'enseignante explique la fonction des organisateurs textuels dans le texte. Nous tenons à souligner que les élèves ont déjà bénéficié d'un enseignement sur les articulateurs logiques lors du 2^{ème} projet « lire et écrire un conte ». Donc, ils ont déjà construit des représentations sur les mots de liaison dans le texte.

L'autre procédé utilisé pour sensibiliser les élèves à la structure du texte est la schématisation Giasson (1990). Le schéma présenté ci-après constitue la *représentation graphique* (ibid.) du texte étudié. La démarche utilisée consiste à mettre chaque étape dans un cercle. Le signe(+) indique l'enchaînement des actions. Quant au signe (=), il marque l'obtention du produit fini.



A cette étape de schématisation, l'enseignante a eu également recours au dessin afin d'aider les élèves à élaborer une image mentale des éléments lus et de favoriser la compréhension (Jacobson, Johnson & Lapp, 2014).

Le 3^{ème} procédé s'appuie sur la confrontation du texte étudié (de type séquentiel) avec deux textes informatifs de type descriptif. L'accent est mis sur l'organisation du contenu en faisant un parallèle entre la structuration des informations adoptée dans les textes. L'objectif est de démontrer aux élèves que l'ordre de celles-ci dans le texte descriptif n'obéit pas à une organisation chronologique. Les exemples proposés portent sur deux textes présentant le même animal (voir annexe 5). Tandis que dans le texte présentant un processus de fabrication, le respect de l'ordre des étapes est obligatoire pour assurer la cohérence du texte. Cette dernière est soutenue par les organisateurs textuels.

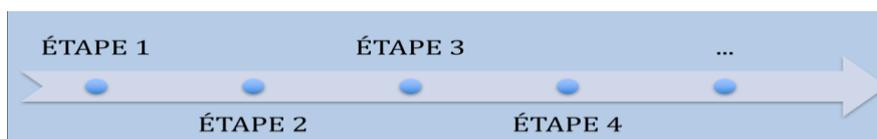
Après ce moment de démonstration, les élèves passent à l'étape d'application guidée. Ils s'entraînent à l'identification des étapes essentielles d'un processus en se basant sur les organisateurs textuels.

La consigne : *Lisez le texte, puis relevez les étapes d'écriture d'une histoire. Aidez-vous des organisateurs textuels. Dessiner le schéma du texte.*

Plusieurs étapes sont utiles pour écrire une bonne histoire. Dans un premier temps, il faut trouver les personnages et les lieux, puis planifier son histoire en écrivant les idées les plus importantes. Il faut alors rédiger une première version de l'histoire, en ajoutant des détails. Ensuite, il est important d'écrire une version plus claire de l'histoire qui sera révisée et bonifiée à plusieurs reprises. Enfin, l'histoire est prête à être publiée.

- Texte proposé par Turcotte & Godbout (2018)

En phase de correction, nous avons emprunté à Turcotte & Godbout (2018) le schéma figurant ci-dessous. Il représente une flèche comportant les différentes étapes selon l'ordre du processus:



Par ailleurs, une autre activité portant sur le « texte puzzle » (Combettes et Tomassone, 1988) a été proposée aux élèves. L'objectif étant d'attirer leur attention sur les fonctions des articulateurs. Ils sont invités à reconstruire le texte donné dans le désordre.

Consigne : Remettez dans l'ordre les étapes de fabrication du sucre. Aidez-vous des organisateurs textuels.

*Enfin, on filtre les cristaux, on les nettoie et on obtient du sucre blanc.
D'abord, on écrase la canne ou la betterave dans une presse,
Pour obtenir le sucre,
Ensuite, l'eau va s'évaporer et il ne reste que des cristaux de sucre.
puis on fait chauffer le jus obtenu.*

- Les étapes extraites du texte « Le sucre » (Mon livre de français, édition 2017-2018)

Une activité proposée vise à amener les élèves à insérer les organisateurs textuels dans un texte lacunaire.

Consigne: Complète le texte par: enfin, puis, d'abord, ensuite

Les étapes de fabrication de tapis

....., le tisserand récupère la laine du mouton., il la nettoie et il la teint.
....., il file la laine., le tisserand tisse un tapis.

Par ailleurs, les mêmes supports présentés ci-dessus ont été utilisés pour exercer les élèves à l'utilisation de la représentation graphique des textes.

Après l'enseignement de la structure de texte, nous procédons à l'enseignement des stratégies d'écriture impliquées dans les processus de planification et de mise en texte.

5.3 Enseignement des stratégies d'écriture

5.3.1 Stratégies liées à la planification

Démonstration

Deux séances sont consacrées à l'enseignement des stratégies aidant à planifier le texte. Il s'agit des stratégies « noter l'essentiel » et « jeter un coup d'œil » (Cavanagh, 2014). La 1^{ère} séance a eu lieu le 13 mars 2018 de 13h00 à 15h30 et la 2^{ème} séance le 14 mars 2018 de 13h à 14h30. Le cours débute par la définition de la stratégie et la précision de son utilité (Giasson, 1990). La stratégie « noter l'essentiel » est notamment liée à l'exploitation des ressources documentaires (ici le texte) en fonction de l'intention d'écriture. Quant à la stratégie « jeter un coup d'œil », elle s'apparente à celle utilisée pour schématiser la structure du texte, mais elle vise la planification du futur texte. Donc, le schéma réalisé doit comporter les idées essentielles à intégrer dans la production écrite en fonction des contraintes d'écriture.

La séance de démonstration s'appuie sur la consigne d'écriture présentée au pré-test :

« Pour aider ton camarade à réaliser son projet de classe sur les processus de fabrication des produits alimentaires qui sera présenté aux élèves des autres classes de 5^{ème} AP, rédige un texte documentaire dans lequel tu présenteras les différentes étapes de fabrication du chocolat par le producteur. »

La méthode s'ouvre sur l'analyse de la consigne d'écriture. En revanche, avant de mettre en œuvre la stratégie « noter l'essentiel », il importe de poser la question suivante: « Qu'est

ce que je veux savoir ? »³¹ « Qu'est ce que je cherche dans le texte source ? ». Les questions posées aident à chercher et à sélectionner les informations à retenir pour écrire la production demandée en se référant à la structure du texte enseignée. Les informations sont ensuite notées au tableau sous forme de courtes phrases pour démontrer aux élèves comment utiliser la stratégie « *noter l'essentiel* ».

En ce qui concerne l'utilisation de la stratégie « *jeter un coup d'œil* » servant à organiser des idées, elle est concrétisée sous forme de schéma (voir annexe 4) représentant le plan du texte à écrire.

Après l'étape de planification, la phase de linéarisation prend place. Il s'agit d'expliquer la manière d'utiliser la représentation graphique et de transformer les notes prises en un texte informatif de type séquentiel.

Pratique guidée

Après cette étape de démonstration, les élèves ont été invités à s'exercer à l'utilisation des stratégies enseignées. La consigne ci-après constitue le texte déclencheur:

Ton petit frère n'a pas les connaissances nécessaires pour rédiger un conte. Tu veux l'aider à réaliser cette activité. Ecris un texte documentaire dans lequel tu lui expliques les étapes que l'écrivain suit pour écrire son histoire.

- *Aide- toi du texte donné.*

Le conte est une histoire imaginaire que l'écrivain rédige en suivant plusieurs étapes. D'abord, il réfléchit à une idée, c'est-à-dire il désigne le lieu, le temps et le héros de l'histoire. Ensuite, il prépare le schéma du déroulement des faits. Ce dernier comprend la situation initiale, l'élément perturbateur, les actions faites par le personnage principal pour résoudre le problème et la situation finale. Puis, l'auteur écrit un premier essai qui doit être révisé et réécrit. Enfin l'écrivain publie son conte.

La première instruction est la lecture et l'analyse de la consigne d'écriture. Le texte source proposé pour la recherche d'informations et l'utilisation des stratégies de planification enseignées est présenté ci-dessous:

³¹ Question extraite de la technique SVA, présentée par Gosselin, Houle & Perreault (2006 : 102) comme « *une des stratégies de compréhension efficace pour aider à construire le sens d'un texte informatif* ». C'est une stratégies qui influe sur la gestion de temps et épargne pour les apprenants le temps de la relecture (Lecavalier et Brassard, 1993 :I-10).

Toutefois, après l'entraînement des élèves à l'utilisation de stratégies de planification, ils ont bénéficié d'un enseignement sur les reprises anaphoriques intervenant en phase de formulation du texte.

5.3.2 Stratégie liée à la mise en texte

Cette intervention s'est déroulée mardi le 20 mars 2018 de 13h à 15h30. Elle repose sur l'enseignement de la stratégie « *apporter avec moi* » (Cavanagh, 2014) sous-tendant le processus de mise en texte. Elle relève de l'utilisation des procédés de reprise pour assurer la cohérence/ cohésion³² du texte écrit. Conformément au programme de la classe de 5^{ème} AP, quatre procédés sont enseignés : les pronoms personnels sujets, les pronoms personnels compléments, les déterminants démonstratifs et les substituts lexicaux.

L'activité d'observation constitue la première phase de démonstration. Les élèves sont appelés à identifier les mots utilisés pour rappeler un antécédent. Il est question de les familiariser au phénomène référence dans le texte (Combettes & Tomassone, 1988). L'application s'est effectuée sur les mêmes textes lus et étudiés dans la séance dédiée à la structure du texte. Les flèches sont utilisées pour expliquer les procédés de continuité (Blain, 2014) et faire comprendre aux élèves leur fonctionnement dans le texte. L'exemple suivant en constitue une démonstration.

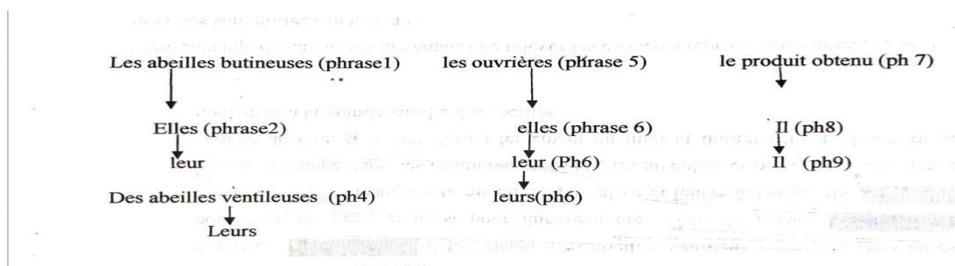
La fabrication du miel

Tout d'abord, les abeilles butineuses vont récolter le nectar sur les fleurs. Elles viennent ensuite à la ruche pour déposer leur récolte dans la bouche des autres abeilles ouvrières. Dans la ruche, il fait chaud. Des abeilles ventileuses bougent leurs ailles pour faire du vent, et aussi pour faire évaporer l'eau du nectar. Les ouvrières travaillent, elles mélangent le nectar à leur salive et leurs sucs digestifs. Le produit obtenu est rangé dans des chambres spéciales, les alvéoles, et protégé par une mince couche de cire. Il se transforme lentement en miel et durant l'hiver, il servira de nourriture à la grande famille des abeilles.

- Texte extrait de « Mon livre de français 5^{ème} AP » (2017-2018 :99)

Les éléments de reprise et leurs antécédents sont schématisés comme suit :

³²A la place du mot cohérence, nous avons utilisé en classe l'expression de « texte ordonné » contenant des « informations enchainées».



Plusieurs activités ont été proposées aux élèves afin de les entraîner à l'utilisation des reprises anaphoriques lors de l'écriture.

Le premier exercice vise à identifier la fonction du pronom de reprise et de son antécédent. La consigne donnée est la suivante: *soulignez d'un trait le pronom personnel sujet et de deux traits le pronom personnel complément. Trouvez les mots qu'ils remplacent*

« D'abord, le boulanger prépare la pâte. Quand elle est prête, il la partage en boules. Ensuite, il forme les différents pains. Pendant un moment, il les laisse gonfler grâce à la levure et puis il les met au four. » (Mon livre de français, édition, 2017-2018)

D'autres exercices³³ sont aussi proposés dans le but d'amener les élèves à éviter la répétition en utilisant le pronom personnel sujet et le pronom personnel complément et les déterminants démonstratifs.

La consigne : *remplace les mots soulignés par le mot qui convient : ils, les, ces.*

« Dans les usines, on se débarrasse parfois des déchets en mettant les déchets dans des fûts. Mais lorsque les fûts sont percés, les déchets peuvent se répandre dans l'eau. Les déchets tuent alors des milliers de poissons. »

- Énoncé extrait du manuel « Mon livre de Français 5^{ème} AP » (2017-2018 :79)

Après ces séances de démonstration et d'entraînement, les élèves sont invités à la production écrite d'un autre processus de fabrication à l'aide d'un texte source.

³³D'autres exercices ont été également proposés aux élèves pour les entraîner à l'utilisation des reprises anaphoriques (voir annexe 5)

5.4 Production écrite au post- test

5.4.1 Entraînement à l'écrit

La séance s'est déroulée mardi le 27 mars 2018 de 13h00 à 14h 30. La consigne d'écriture constitue le texte déclencheur de cette étape. Elle est reformulée comme suit :

«Pour participer au concours inter-école sur la meilleure production écrite présentant un processus de fabrication d'un produit, écris un texte documentaire dans lequel tu expliques à tes camarades de classe les étapes de fabrication de l'huile d'olive par le cultivateur».

N'oublie pas d'utiliser le présent de l'indicatif, les organisateurs textuels.

En 5^{ème} AP, la longueur du texte est limitée à 30 mots environ (de 5 à 6 phrases). Cependant, dans la présente intervention, nous n'avons pas limité le nombre de phrases à produire afin d'augmenter chez les élèves le sentiment de contrôlabilité (Blain, Cavanagh et Cammartà, 2018).

La première activité consiste à lire attentivement la consigne d'écriture, puis à répondre aux questions visant à déterminer: l'intention d'écriture, le type de texte à écrire et le destinataire (Cavanagh, 2009). Pour la réalisation de cette activité, nous avons emprunté à Cavanagh les questions suivantes: *« Qui est mon lecteur ? Que sais-je de mon lecteur ? Pourquoi j'écris ? Quel type de texte est-ce que j'écris ? En vue de produire quel effet ? »* (ibid.).

Après l'analyse de la consigne, nous procédons à l'activation des connaissances antérieures des élèves sur le sujet traité en leur posant des questions sur les étapes à suivre pour obtenir le produit. Les réponses obtenues sont variées. Les élèves possèdent peu d'informations sur le sujet. En vue d'étoffer leurs connaissances, ils sont invités à consulter le texte source fourni (annexe 6). Les élèves doivent repérer les idées principales (les étapes de fabrication) contenues dans le texte. Pour la réalisation de cette activité, nous leur rappelons l'utilité de se référer à la structure du texte. Le traitement du texte se base sur la mobilisation des stratégies de soulignement et de prise de notes (*noter l'essentiel*). Les élèves éprouvant des difficultés sont guidés par le biais des questionnements.

Dans un second temps, ils sont invités à organiser les informations retenues pour élaborer le plan du texte cible en mettant en œuvre la stratégie de schématisation *« jeter un coup d'œil »* (Voir annexe 8). Les schémas réalisés seront exploités comme aide-mémoire

lors de production écrite individuelle. Par ailleurs, pour fournir une aide aux élèves en difficulté, le groupe classe participe à l'élaboration du tableau de mots (Voir annexe 6)

5.4.2 Production écrite au post- test

La production écrite au post-test constitue la phase finale de la présente expérimentation. Elle a eu lieu le mercredi 28 mars 2018. Les élèves sont invités à écrire un texte informatif (documentaire) de type séquentiel portant sur le processus de fabrication de l'huile d'olive. La même consigne d'écriture proposée à l'entraînement à l'écrit a été donnée. Les élèves sont autorisés à réutiliser les schémas réalisés (plan du texte), ainsi que le tableau de mots composé collectivement.

A l'issue de cette expérimentation, nous présentons dans la section suivante les résultats d'analyse des productions écrites.

6 Présentation et analyse des résultats

Nous commençons la présente section par l'exposition des résultats touchant au contenu des textes produits. Ils concernent les unités importantes rappelées dans les productions des élèves au pré-test. Nous présentons ensuite, ceux liés à l'utilisation des organisateurs temporels et des reprises anaphoriques. Puis, nous mettons en évidence les résultats obtenus après avoir bénéficié d'un enseignement explicite sur la structure du texte informatif de type séquentiel et sur les stratégies d'écriture relatives à la planification et à la mise en texte. Nous terminons la section par la comparaison des résultats des deux tests.

6.1 Analyse du contenu des productions écrites au pré-test

6.1.1 Informations rappelées au pré-test

L'analyse des informations rappelées dans les productions des élèves au pré-test nous permet de relever le nombre des unités très importantes rappelées dans leurs écrits avant l'enseignement de la structure du texte et des stratégies de planification. Pour ce faire, les résultats obtenus sont détaillés dans le tableau présenté ci-dessous, exposant les différents niveaux d'unités rappelées. Par ailleurs, nous rappelons que le nombre total des unités de texte source est de 24 unités. Les unités rappelées dans les productions écrites sont circonscrites par copies. Le total concernant toute la classe est calculé en additionnant les taux des unités rappelées dans toutes les copies.

Tableau 17 : Nombre d'unités rappelées dans les productions écrites au pré-test.

Copies	N.U.R	N. U.R. n1	N. U.R. n2	N. U.R. n3
1V1	09	3	3	3
2V1	03	03	0	0
3V1	07	04	02	1
4 V1	10	04	03	3
5 V1	05	02	02	1
6 V1	06	02	2	2
7 V1	03	03	0	0
8 V1	07	03	03	2
9 V1	06	02	03	1
10 V1	10	05	03	2
11 V1	06	02	02	2
12 V1	05	02	2	1
13 V1	05	03	01	1
14 V1	06	03	2	1
15 V1	08	03	03	2
16 V1	06	02	02	2
17 V1	05	02	02	1
18 V1	04	01	02	1
19 V1	08	03	03	2
20 V1	05	03	01	1
21 V1	06	02	02	2
22 V1	05	02	02	1
23 V1	06	02	03	1
24 V1	06	02	02	2
25 V1	04	02	01	1
Total	151	65	50	36

Nombre d'unités rappelées (N.U.R)

Nombre d'unités rappelées niveau1 (N.U.R. n1)

Nombre d'unités rappelées niveau2 (N.U.R. n2)

Nombre d'unités rappelées niveau3 (N.U.R. n3)

N : Nombre d'occurrence.

La lecture des résultats d'analyse concernant les différents niveaux de rappels laisse apparaître que le nombre total des unités rappelées dans toutes les copies est de 151 unités. En ce qui concerne les unités les plus importantes (niveau1), celles-ci constituent un total de 65 rappels sur 151. Tandis les unités modérément importantes (niveau2) représentent un taux de 50 unités sur 151. Quant aux détails sans trop d'importance (niveau3), ils affichent un nombre de 36 unités sur 151.

Par ailleurs, dans les productions individuelles, le nombre de rappels varie de 3 à 10 informations. Donc, le résultat le plus élevé est limité à 10 informations rappelées sur 24, relevé dans les copies (10V1 et 4V1). Il est suivi de 9 rappels identifiés dans la copie (1V1). Alors que 2 copies ne contiennent que 8 informations rappelées du texte source, contre 10 copies affichant un nombre de 6 informations rappelées. Dans 6 autres copies, nous avons relevé 5 informations rappelées. Les copies 18V1 et 25V1 contiennent 4 informations reprises du texte source. Le nombre minimal des rappels est délimité à 3 unités relevées dans les copies 2V1 et 7V1.

Les résultats présentés touchent à la quantité des unités rappelées, mais qu'en est-il de leur qualité? A cet effet, nous présentons dans ce qui suit un tableau comparant le nombre de rappels très importants (RTI) avec : le nombre d'unités rappelées (NUR); les rappels modérément importants (RMI); les détails sans trop d'importance (DSTI).

Tableau 18 : Comparaison des rappels très importants avec les autres niveaux de rappels

Comparaison des niveaux de rappel	NUR=UTI	UTI>RMI UTI>DSTI	UTI=UMI	UTI=UMI=DSTI	UTI<UMI
Nombre de copies	2	7	7	6	3

Les données du tableau de comparaison des rappels très importants avec les autres niveaux de rappels indiquent que les informations rappelées dans 2 copies sont toutes très importantes dans le texte source, contre 7 copies où les sujet scripteurs intègrent des informations de différents niveaux, mais les informations du niveau 1 constituent le taux le plus élevé par rapport aux unités rappelées de niveau 2 et 3. Dans 7 autres copies, le rappel des informations est partagé entre les informations très importantes et les informations modérément importantes. Alors que dans 6 copies, le nombre des unités rappelées est réparti sur les trois niveaux d'informations. Tandis que dans 3 copies, les rappels du niveau 2 est le plus élevé par rapport aux autres niveaux.

Toutefois, les informations importantes constituent les étapes intégrées dans le processus de fabrication

6.1.2 Etapes de fabrication dans les textes produits en pré-test

Dans le but d'évaluer le contenu des textes, nous procédons également au dénombrement des étapes de fabrication incluses dans les productions élèves. Pour ce faire,

5 principales étapes ont été retenues: le séchage, la torréfaction (dans le texte source est employé « griller », le broyage, mélanger du sucre à la pâte de cacao obtenue, la cuisson du mélange.

Le tableau présenté ci-dessous expose le nombre d'étapes de fabrication identifiées dans les productions écrites des élèves au pré-test.

Tableau 19: Etapes de fabrication dans les productions écrites au pré-test

N. d'étapes citées	0	1	2	3	4	5
Nombre de copies	2	2	10	4	2	5
Pourcentage	8%	8%	40%	16%	8%	20%

Les résultats montrent que près de la moitié des élèves n'ont réussi à citer dans leurs productions que deux étapes principales du processus, soit 10 copies sur 25 (40%). Alors que 16% des copies (4 sur 25) ne comportent que trois étapes. Par ailleurs, un nombre restreint d'élèves, soit 8% (2 sur 25) arrivent à évoquer 4 actions permettant la fabrication du chocolat. En revanche, ceux qui sont parvenus à mentionner les étapes dans leur intégralité (cinq étapes), sont au nombre de 5, soit 20% des élèves. Néanmoins, dans 2 copies sur 25 aucune étape n'est notée. Il s'agit des copies (8V1) et (21V1) où les élèves concernés se sont contentés de nommer les composants du produit, comme nous l'observons dans leurs productions écrites

V₁ Apprenant 08

Le producteur il fabrique le chocolat blanc avec le sucre, le lait et de la beurre de cacao.
 Le chocolat noir fabrique à la pâte de cacao, le lait et les graines de cacao.

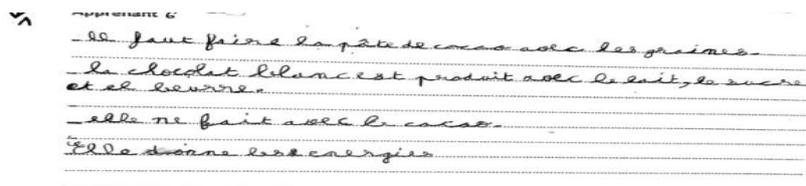
3V1

21 V₁

On fait le chocolat avec les grains de cacao et le chocolat blanc il fait avec le beurre de cacao le sucre et le lait et le chocolat noir avec la pâte de cacao et le sucre.

21V1

Aussi, un nombre équivalent de copies, soit 8%, ne contenant qu'une seule étape qui relève du processus fabrication en question. Comme le cas de la copie (6V1)



L'omission des étapes importantes marquant le processus de fabrication laisse supposer que les élèves n'accordent pas d'importance à la construction globale de la base du texte demandé. Cela pourrait également être dû à leur capacité de retenir l'ordre de toutes les étapes fondamentales du processus incluses dans le texte source.

Dans ce qui suit, nous allons présenter les résultats d'analyse relatifs à l'utilisation de procédés linguistiques donnant au texte sa cohérence et sa cohésion. Nous mettons l'accent sur les marques de connexion et de reprise.

6.2 Utilisation des marques de cohésion au pré-test

6.2.1 Utilisation des organisateurs temporels au pré-test

Au pré-test, les élèves n'ont pas été entraînés à l'utilisation des organisateurs temporels via des activités. Cependant, ils ont été initiés à l'usage des articulateurs chronologiques dans conte. Aussi, dans leurs pratiques de classe ordinaires, notamment en compréhension/ production orale et écrite, les élèves ont été sensibilisés à l'utilisation de ce type de connecteurs pour organiser le contenu du texte et hiérarchiser les étapes.

Le tableau suivant résume le nombre d'occurrence des organisateurs temporels dans les copies des élèves avant de bénéficier d'un enseignement sur l'utilisation des ces procédés de liaison.

Tableau 20: Utilisation des organisateurs temporels au pré-test

Organisateurs temporels	D'abord	Ensuite	Puis	Après	Enfin
Nombre de copies	13/25	8/25	05/25	04/25	11/25
Pourcentage	52%	32%	20%	16%	44%

La lecture des résultats d'analyse met en lumière la fréquence d'usage des organisateurs. Leur utilisation dans les copies varie manifestement d'un articulateur à l'autre. L'indice de signalisation marquant la première étape « d'abord » est utilisé par la moitié des élèves, soit un taux de 52% de l'ensemble du groupe. L'autre organisateur qui suit est celui indiquant la fin du processus « enfin » avec un pourcentage de 44%, c'est-à-

dire 11 élèves sur 25 l'ont employé dans leurs productions écrites. Quant à l'articulateur « ensuite », les données du tableau démontrent que 8 élèves sur 25 l'ont utilisé pour marquer le passage à l'étape suivante dans le processus de fabrication. Tandis que « puis » et « après » représentent les taux d'usage les moins élevés : un taux de 20% relevé pour l'utilisation de « puis » dans les copies, contre seulement 4 emplois sur 25 pour « après », soit un pourcentage de 16%. Nous tenons à souligner que dans 3 copies, nous n'avons identifié aucun organisateur.

De surcroît, les utilisations inappropriées des organisateurs figurent dans certaines copies. Nous proposons le cas de la copie (19V1) à titre illustratif où l'élève a indiqué la dernière étape du processus par « puis », ce qui laisse prétendre qu'il ne maîtrise pas la fonction des organisateurs dans le texte.

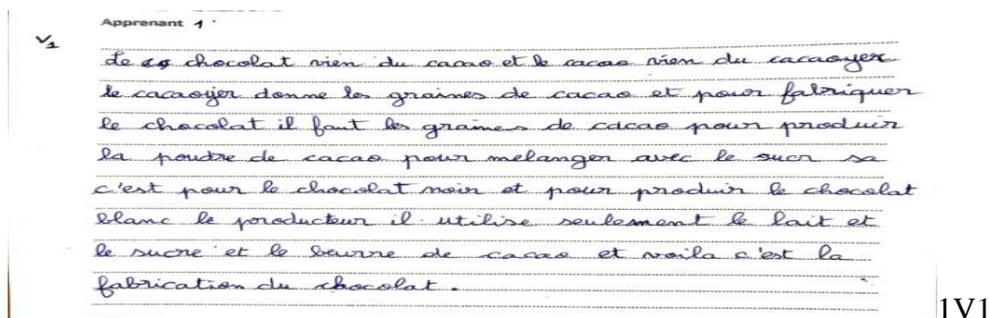
Par ailleurs, 10 élèves ont employé dans leurs productions le connecteur « Et » pour marquer la succession des actions. En revanche, dans les copies (16V1-18V1-10V1), « et » accompagne l'organisateur marquant la fin du processus. Dans la copie (10V1), nous avons pu identifier 5 organisateurs et 3 « et », comme l'illustre le passage suivant :

V₁ Apprenant 10
 pour faire du chocolat il faut planter l'arbre
 de cacao elle nous donne les graines de cacao d'abord
 le producteur récolte les graines de cacao après il les
 grille et il les écrase et c'est l'après il obtient la pâte
 de cacao ensuite il mélange du sucre avec la pâte
 puis il la fait cuire en remuant sans arrêt pendant
 trois jours et comme ça faire le chocolat

Dans le texte ci-dessus, nous constatons un usage inapproprié combinant « et » avec «à la fin» au milieu du texte, ce qui induit le lecteur en erreur, pensant que le processus arrive à sa fin. Toutefois, l'élève poursuit la présentation des autres étapes de fabrication en introduisant l'organisateur « ensuite », suivi de « puis ». Tandis que pour indiquer la fin du processus, l'élève opte pour le réemploi « et ».

Suite à ces résultats, nous supposons que l'élève concerné est conscient de la nécessité d'utiliser les organisateurs temporels pour indiquer le déroulement de la séquence, mais il a besoin d'un apprentissage sur leur fonctionnement et sur l'usage des signes de ponctuation afin de minimiser la répétition du même organisateur dans le texte.

Aussi, dans la copie (1V1), « et » est utilisé à 3 reprises, comme l'indique la production écrite suivante:



Nous remarquons d'emblée que « et » représente le seul connecteur utilisé pour enchaîner des idées et organiser le contenu du texte. Il est même utilisé pour souligner le passage d'un référent à l'autre. Autrement dit, le 1^{er} « et » sert à introduire la fabrication du premier type de chocolat (noir). Le 2^{ème} est utilisé pour passer à la fabrication du chocolat blanc. Tandis que le dernier sert à indiquer la fin du texte et du processus présenté.

En somme, au pré-test, les élèves ont tenté de respecter la consigne d'écriture les incitant à introduire des organisateurs textuels dans leurs textes afin de démontrer l'ordre des étapes de fabrication. Néanmoins, l'utilisation des différents organisateurs textuels marquant l'ouverture, le relais et la clôture (Turco & Coltier, 1988) variant d'un élève à l'autre. Cependant, ils n'ont pas encore construit une représentation suffisante sur la règle d'usage de ces mots de liaison, ce qui nécessite un enseignement explicite sur leur fonctionnement.

Toutefois, pour assurer la continuité de l'information, les élèves doivent aussi avoir recours aux procédés de rappel.

6.2.2 Utilisation des reprises anaphoriques au pré-test

L'analyse des productions écrites avant l'enseignement de la stratégie « *apporter avec moi* » (Cavanagh, 2014) nous permet de mesurer les usages inappropriés des reprises anaphoriques par les élèves.

Tableau 21 : Ecarts liés à l'utilisation des reprises anaphoriques au pré-test

Type d'écarts	O.P.P.S	O.P.P.C	R. M. S. L	E.E.P.P.S
Nombre d'occurrence	13	16	23	13
Nombre de copies	08	08	18	13

Omission du pronom personnel sujet (O.P.P.S)
 Omission du pronom personnel sujet (O.P.P.S)
 Emploi inapproprié du pronom personnel sujet (E.E.P.P.S)
 Redondance du même substitut lexical (R. M. S. L)

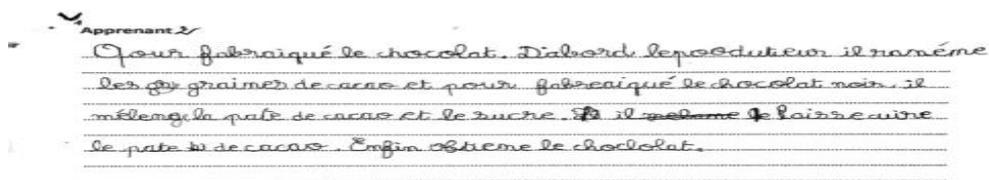
La lecture des résultats obtenus démontre que la répétition du même substantif lexical représente le taux le plus élevé des reprises utilisées, avec 23 utilisations identifiées dans 18 copies. Elle est suivie de l'omission du pronom personnel complément relevé 16 fois dans 8 productions écrites. Quant à l'absence du pronom personnel sujet dans les phrases a été repérée 13 fois dans 8 copies. En ce qui concerne l'emploi inapproprié du pronom personnel sujet, celui-ci n'a été identifié que dans 4 copies. Ce dernier type d'écarts concerne la difficulté qu'éprouvent les élèves à distinguer le genre des mots employés dans leurs productions écrites. Les passages présentés ci-après, extraits respectivement des copies 22V1 et 10V1, en constituent une démonstration:

« **La** chocolat est **bonne**, **elle** est fabriqué avec les graines de cacao ». (22V1)

« Pour faire du chocolat, il faut planter **l'arbre** de cacao **elle** nous donne les graines de cacao. » (10V1)

Nous constatons que les élèves ont substitué respectivement les mots « chocolat » et « arbre » par le pronom personnel sujet « elle ». Ces mots sont du genre féminin en langue arabe. Par conséquent, nous pouvons déduire que le problème résulte probablement du contact des deux langues l'arabe et le français. Les élèves en question ont effectué un transfert négatif des connaissances de la langue maternelle à la langue étrangère.

En ce qui concerne l'absence du pronom sujet, nous supposons qu'elle est probablement due à un oubli, étant donné que les élèves concernés ont déjà employé le pronom sujet dans le même texte, comme nous l'observons dans la production suivante :

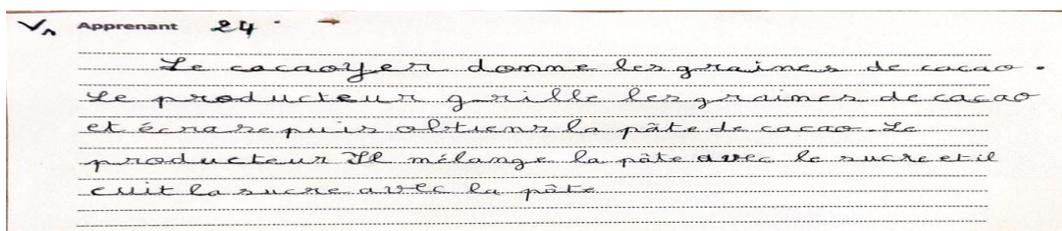


Apprenant 2
Pour fabriquer le chocolat. D'abord le producteur il ramène
les graines de cacao et pour fabriquer le chocolat noir, il
mélange la pâte de cacao et le sucre. Il utilise le lait et le sucre.
Le pâte de cacao. Enfin obtient le chocolat.

2V1

Dans la copie (2V1), nous remarquons que l'élève a employé le pronom sujet sauf à la dernière phrase. Néanmoins, l'emploi du pronom « il » est inapproprié dans la 2^{ème} phrase où l'élève a eu recours à deux mots (substantif + pronom) pour désigner le même référent.

Pour ce qui est de l'utilisation répétée du même substantif, nous pensons que les élèves concernés ne maîtrisent pas encore l'usage des pronoms personnels compléments. C'est pourquoi, ils optent pour la redondance du même mot dans leurs textes, comme nous pouvons le lire dans le texte suivant :



L'analyse de la production (24V1) démontre que l'élève éprouve plusieurs difficultés d'utilisation de substituts. La première se manifeste à travers la répétition proche du même groupe nominal « les graines de cacao » qui pourrait être remplacé, à titre d'exemple, par un déterminant démonstratif (*Ces* graines). L'autre difficulté apparaît dans l'omission du pronom complément et du pronom sujet dans les propositions suivantes : « *etxécrase* » « *puis x obtiens ...* ». L'élève a alors produit des phrases incomplètes, ce qui signifie éventuellement qu'il ne maîtrise pas la règle de substitution.

Les exemples illustrant les difficultés de rappeler l'information dans le texte sont présentes dans la grande majorité des copies. Ces écarts affectent en effet la qualité des productions écrites.

Dans ce qui suit, nous présentons les résultats d'analyse des productions écrites après l'enseignement de la structure du texte et des stratégies d'écriture.

6.3 Analyse du contenu des productions écrites au post-test

6.3.1 Informations rappelées au post-test

Nous rappelons que le nombre total des unités du texte source portant sur la fabrication de l'huile d'olive est de 24 unités, segmentées par les juges en suivant la démarche de division du texte en unités déterminées par les pauses (Giasson, 1990 :114). Les résultats d'analyse des informations rappelées dans les productions des élèves au post-test sont exposés dans le tableau 22.

Tableau 22: Unités rappelées dans les productions écrites au post-test.

Copies	N.U.R	N.U.R. n1	N.UR. n2	N.U.R. n3
1V2	6	6	0	0
2 V2	6	3	3	0
3 V2	8	7	1	0
4 V2	10	6	4	0
5 V2	8	4	4	0
6 V2	8	7	1	0
7 V2	11	9	2	0
8 V2	9	6	3	0
9 V2	6	3	3	0
10 V2	6	6	0	0
11 V2	7	7	0	0
12 V2	9	8	1	0
13 V2	3	3	0	0
14 V2	8	4	4	0
15 V2	11	9	1	1
16 V2	7	6	1	0
17 V2	7	7	0	0
18 V2	8	6	1	1
19 V2	9	7	1	1
20 V2	3	3	0	0
21 V2	8	7	1	0
22 V2	6	6	0	0
23 V2	8	6	1	1
24 V2	8	7	1	0
25 V2	7	3	3	1
Total	187	147	35	5

Nombre d'unités rappelées(N.I.R)

Nombre d'unités rappelées niveau1 (N.I.R. n1)

Nombre d'unités rappelées niveau2 (N.I.R. n2)

Nombre d'unités rappelées niveau3 (N.I.R. n3)

N : Nombre d'occurrence. % : pourcentage

Les données du tableau montrent que le total des rappels très importants (niveau1) est supérieur aux autres niveaux de rappels (2 et 3) avec un nombre de 147 rappels sur 187. Il est suivi du 2^{ème} niveau de rappels relatif aux rappels modérément importants, soit un total de 35 rappels sur 187. Alors qu'un total très restreint démontrant une utilisation très minimisée des détails sans trop d'importance avec un total de 5 unités rappelées sur 187.

Aussi, l'analyse par copie laisse apparaître que le nombre le plus élevé des unités rappelées est de 11 unités sur 24, relevé dans les copies (7V2 et 15V2). Alors que dans la copie4V2, nous avons dénombré 10 unités rappelées. 9 rappels sur 24 sont relevés dans 3

copies, contre 8 unités dans 8 copies. Ce nombre est suivi de 7 rappels identifiés dans 4 copies. Tandis que dans 5 copies, l'analyse marque un nombre de 6 unités sur 24 reprises du texte source. Le nombre inférieur des rappels est fixé à 3 unités repérées dans les copies 13V2 et 20V2.

Les données du tableau 22 sont contrastées dans le tableau ci-dessous afin d'explicitier la fréquence d'utilisation des (UTI) en comparaison avec les (UR), les (UMI) et les (DSTI).

Tableau 23 : Comparaison des informations très importantes avec les niveaux de rappels

Comparaison des niveaux de rappel	UR=UTI	UTI>IMI UTI>DSTI	UTI=UMI	UTI=UMI=DSTI	UTI<UMI UTI<DSTI
Nombre de copies	7	14	4	0	0

Nous observons que dans 7 copies, les unités rappelées sont toutes des unités très importantes dans le texte source. Alors que dans 14 copies, le taux des rappels très importants est supérieur aux taux des unités modérément importantes et des détails sans trop d'importance. Dans 4 copies, les unités rappelées du niveau 1 sont égales aux rappels modérément importants. Par ailleurs, nous n'avons constaté dans aucune copie que le taux des rappels du niveau 1 est inférieur aux niveaux 2 et 3. Aussi, nous n'avons pas identifié des copies où les taux des unités rappelées des trois niveaux sont identiques.

Les résultats obtenus démontrent que les élèves s'intéressent davantage aux informations très importantes du texte lu. Cela peut être attribué à, d'une part, la sensibilisation des élèves à la structure du texte, et d'autre part, à l'enseignement de la stratégie « noter l'essentiel ». Cet enseignement les a conduits à déterminer les idées essentielles à la construction du texte demandé. Aussi, la représentation graphique du texte via l'utilisation de la stratégie de planification « jeter un coup d'œil » aurait favorisé la rétention des informations et leur réinvestissement dans les productions écrites.

Nous analysons dans ce qui suit les résultats relatifs au respect du nombre des étapes principales du processus de fabrication dans les textes produits en post-test.

6.3.2 Etapes de fabrication dans les textes produits en post-test

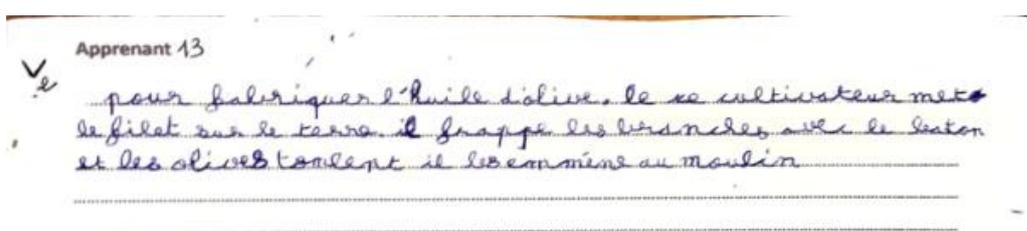
Le nombre des étapes de fabrication de l'huile d'olive est limité à 5 étapes principales selon le contenu du texte source: la récolte des olives, le nettoyage, le broyage, le pressage (l'extraction de l'huile), la conservation.

Le tableau figurant ci-dessous met en évidence les résultats obtenus au post-test.

Tableau 24 : Nombre des étapes de fabrication dans les productions écrites au post-test

N. d'étapes citées	0	1	2	3	4	5
Nombre de copies	0	1	4	5	2	13
Pourcentage	0%	4%	16%	20%	8%	52%

La lecture des résultats du nombre des étapes de fabrication incluses dans les copies des élèves au post-test démontre que dans 12 copies sur 25, c'est-à-dire un taux de 52%, un peu plus de la moitié des élèves introduisent toutes les étapes requises dans leurs écrits selon l'ordre et le nombre établis dans le texte source. Alors que 20% des productions écrites (5 sur 25) ne comportent que 3 étapes, contre 5 (soit 20%) autres où les élèves concernés ont cité 4 étapes du processus. En revanche, les copies où le nombre d'actions est limité à deux étapes sont très peu nombreuses. Nous en avons compté 4, soit 16%. Par ailleurs, dans la copie 13V2 présentée ci-dessous, l'élève n'a pas réussi à présenter le processus.



13V2

Conformément au texte source, le contenu de la copie 13V2 indique qu'elle comporte seulement l'étape de la récolte. Les autres informations données renvoient aux connaissances antérieures de l'élève. Il s'est étalé sur la présentation des actions correspondant à la récolte en négligeant les autres étapes.

Cependant, les scores obtenus démontrent que le taux d'élèves ayant réussi à citer dans leurs écrits toutes les étapes principales (5/5) est le plus élevé en comparaison avec les autres taux relevés.

Nous passons à présent à l'analyse des indices linguistiques marquant la continuité et l'enchaînement des informations utilisés dans les productions écrites au post-test.

6.4 Utilisation des marques de cohésion au post-test

6.4.1 Utilisation des organisateurs textuels au post-test

Lors de l'enseignement de la structure du texte, pour l'identification de la base du texte, les indices de signalisation (les organisateurs) constituent l'une des techniques d'enseignement adoptée. Ceci est lié, d'une part, à la nature du texte étudié, exigeant le recours à ces marques textuels, et d'autre part, à l'âge des élèves (10- 11 ans) nécessitant de leur indiquer des indices clairs et explicites, en vue de les aider à organiser le contenu de leurs propres productions écrites. Ils ont été aussi entraînés à l'utilisation de ces procédés à travers la réalisation d'activités. Pour ce faire, les organisateurs retenus et enseignés traduisent un contenu sémantique de type chronologique (Fayol, 1997 :150). Il est question de 5 organisateurs textuels à savoir : D'abord ; Ensuite ; Puis, Après ; Enfin.

Le tableau suivant expose les résultats de l'utilisation des organisateurs temporels dans les textes produits en post-test.

Tableau 25 Utilisation des organisateurs temporels au pré-test

Organisateurs	D'abord	Ensuite	Puis	Après	Enfin
Nombre de copies	20	8	06	04	17
Taux	80%	32%	24%	16%	68%

Les résultats obtenus, présentés dans le tableau ci-dessus montrent que l'organisateur indiquant l'ouverture de la séquence représente le taux d'utilisation le plus élevé avec un pourcentage de 80%, il figure dans 20 productions sur 25. Il est suivi de celui indiquant la clôture du processus, utilisé dans 17 copies sur 25, soit un pourcentage de 68%. Ceux indiquant le relais comportent les faibles taux, avec 32% d'usage pour « ensuite », contre 24% pour « puis », utilisés dans 6 copies sur 25. Quant au dernier taux d'usage se rapporte à « après », avec un pourcentage de 16%, c'est-à-dire, il est employé par seulement 4 élèves sur 25.

En ce qui concerne l'usage de «et», l'analyse des contenus des productions écrites fait ressortir plusieurs utilisations, figurant dans 16 copies. La copie 12V2 en constitue un exemple :

Apprenant
 Il ya un arbre qui donne des olives. D'abord le cultivateur ramasse les olives et il les emmène au moulin pour nettoyer avec l'eau et les met dans la machine et les écraser et pour sortir l'huile et enfin il stoke dans les bouteilles.

L'analyse de ce texte nous a permis de noter 5 « et » qui sont utilisés après chaque action. En outre, pour clôturer la séquence, l'élève a renforcé l'emploi de « enfin » avec un « et ». Effectivement, le connecteur « et » est utilisé dans de nombreuses copies pour relier deux actions qui se succèdent ou qui se déroulent simultanément, tel qu'il figure dans ces extraits suivants :

« **D'abord**, il récolte les olives **et** il les emmène au moulin » (4V2) ;

« il les lave **et** les nettoye des feuilles » (copie 11V2) ;

« ils lavent les olives **et** ils les écraser » (copie 5V2).

Alors que dans d'autres, il est employé pour indiquer la clôture de la séquence, comme nous l'observons dans les passages suivants, extraits respectivement des copies 1V2 et 6V2 : « **Et**, l'huile d'olive est prêt » « Il écrase les olives par le broyage **et** il va obtenir une pâte ».

Dans la copie 12V2, « et » accompagne l'organisateur de clôture : « **et enfin** il X stoke dans les bouteilles ».

En somme, l'enseignement de la structure du texte en se basant sur les organisateurs textuels a provoqué l'augmentation de leur utilisation, notamment ceux indiquant l'ouverture et la clôture de la séquence de fabrication. En ce qui concerne les organisateurs de relais, ceux-ci marquent un usage très restreint. Cependant, les élèves continuent à utiliser le connecteur « et » pour indiquer la succession des étapes.

Nous présentons dans ce qui suit les résultats d'analyse des emplois des éléments anaphoriques dans les productions écrites au post-test.

6.4.2 Utilisation des reprises anaphoriques au post-test

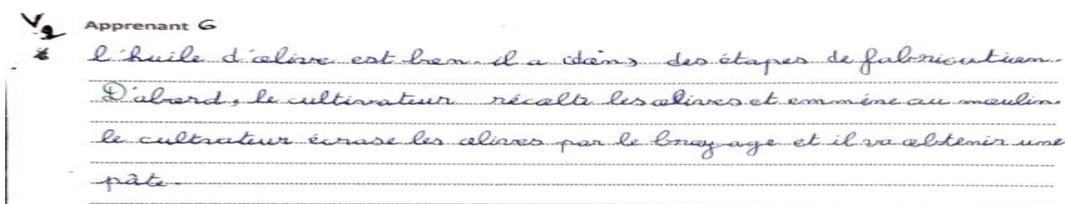
Tableau 26 : Ecarts liés à l'utilisation reprises anaphoriques au post-test

Types d'écart	O.P.P.S	O.P.P.C	R. M. S. L	E.E.P.P.S
Nombre d'occurrence	6	13	17	5
Nombre de copies	5	9	13	5

Omission du pronom personnel sujet (**O.P.P.S**)Omission du pronom personnel sujet (**O.P.P.S**)Emploi inapproprié du pronom personnel sujet (**E.E.P.P.S**)Redondance du même substitut lexical (**R. M. S. L**)

Les résultats obtenus relatifs aux écarts concernant l'usage des procédés de rappel laissent apparaître que c'est le recours à la répétition du même substantif lexical qui totalise le grand nombre d'usage inapproprié, avec 17 répétitions relevées dans 13 copies. Alors que l'absence du pronom personnel complément est identifiée 13 fois dans 9 productions écrites. En ce qui concerne l'omission du pronom personnel sujet, les résultats démontrent que cet écart revient 6 fois dans 5 copies.

Quant à l'emploi inapproprié du pronom personnel sujet, celui-ci figure dans 5 copies. Dans la copie 6V2, à titre d'exemple, l'élève emploie le pronom « il » pour désigner l'huile d'olive.



Nous pensons que problème est lié aux interférences de L1 sur L2. Tandis que dans les copies 3V2-20V2-23V2-25V2, il est question d'un dédoublement du sujet (pronom + référent).

L'analyse démontre que chez certains élèves les difficultés liées à l'utilisation des reprises persistent même après l'enseignement explicite de la stratégie « *apporter avec moi* ». Par ailleurs, ces usages inappropriés des procédés anaphoriques nécessitent un entraînement régulier et varié, en tenant compte de leur fonctionnement local et global.

Toutefois, pour pouvoir mesurer l'effet de l'enseignement de la structure du texte et des stratégies d'écriture sur l'amélioration des qualités des productions écrites des élèves de 5^{ème} AP, nous procédons à la comparaison des résultats obtenus au pré-test avec celles du post-test.

6.5 Comparaison entre les résultats obtenus au pré-test et au post-test

6.5.1 Comparaison des contenus des productions écrites

La comparaison des résultats obtenus dans les deux tests (avant et après l'intervention) porte dans un premier temps sur le taux et la qualité des informations dans les productions réalisées. Les écarts mesurés nous permettent d'évaluer l'apport de l'enseignement la structure du texte et des stratégies « noter l'essentiel » et « jeter un coup d'œil » sur la capacité des élèves à utiliser des informations très importantes dans les textes.

Tableau 27 : Ecart entre les niveaux des unités rappelées au pré-test et au post-test

Niveaux d'unités rappelées	Pré-test	Post-test	Ecart entre (post-test – pré-test)
	N	N	N
Nombre d'unités rappelées	151	187	+36
Nombre d'unités rappelées niveau1	65	147	+82
Nombre d'unités rappelées niveau2	50	35	-15
Nombre d'unités rappelées niveau3	36	5	-31

Les résultats du tableau démontrent une évolution du nombre d'unités rappelées au post-test, avec plus de 36 informations. Autrement dit, au post-test, les unités rappelées sont supérieures à celles obtenues au pré-test. Cette hausse est également constatée en ce qui concerne l'orientation des élèves vers les informations de niveau 1, c'est-à-dire des rappels très importants. Ce type de rappel marque une hausse de 82 unités au post-test. Quant aux rappels modérément importants (niveau2) et des détails sans trop d'importance (niveau3), les scores des écarts obtenus soulignent une baisse significative pour ce qui est des unités du niveau2, avec une baisse de (-15) unités modérément importantes. Quant à la catégorie des rappels sans trop d'importance, c'est au post-test que les élèves rappellent le minimum de ces unités avec un taux d'écart de (-31) unités.

A la lumière des résultats obtenus, il nous semble que ce progrès pourrait être attribué à l'enseignement de la structure du texte qui a favorisé l'orientation de la compréhension des élèves vers les éléments les plus importants dans le texte (Giasson, 1990 :115). Aussi, le

recours à la stratégie « noter l'essentiel » a peut être contribué au développement de leur capacité de cibler les idées principales.

Nous comparons à présent les résultats relatifs aux écarts relevés quant au nombre des étapes de fabrication insérées dans les productions écrites au pré-test et au post- test en vue de mesurer l'effet des stratégies enseignées sur l'élaboration du contenu du texte.

Tableau 28 : Ecart entre les nombres d'étapes de fabrication intégrées dans les productions au pré- test et au post- test

Nombre d'étapes de fabrication	Pré-test		Post-test		Ecart entre (post-test- pré-test)	
	N de copies	%	N de copies	%	N de copies	%
0	2	8%	0	0%	-2	-8 %
1	2	8%	1	4%	-1	-4%
2	10	40%	4	16%	-6	-14%
3	4	16%	5	20%	+1	+4%
4	2	8%	2	8%	0	0%
5	5	20%	13	52%	+8	+32%

D'après les résultats du tableau, le nombre de copies où les élèves sont parvenus à produire un contenu comportant toutes les informations requises, développées dans l'ordre, a augmenté au post-test, avec plus de 8 copies, soit un pourcentage de 32% ajouté par rapport au pré-test. En ce qui concerne les copies contenant 4 étapes du processus, nous n'avons constaté aucune progression, l'écart entre les deux tests est de 0%. Les productions comportant 3 étapes marquent une faible augmentation, avec + 4%, soit une seule copie ajoutée au post-test. Quant aux copies contenant un nombre restreint d'étapes (1 et 2) ont diminué au post- test.

Ces résultats peuvent être attribués à l'effet des stratégies de planification enseignées qui ont probablement aidé les élèves à cibler les étapes les plus importantes. Aussi, la stratégie de schématisation utilisée pour établir le plan du texte a peut-être favorisé l'organisation et la rétention de ces informations.

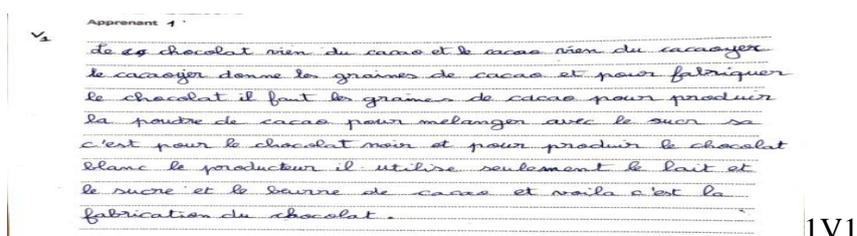
6.5.2 Comparaison des utilisations des organisateurs textuels

Tableau 29 : Ecart entre les taux des organisateurs textuels au pré et au post-test

Organisateurs temporels	D’abord		Ensuite		Puis		Après		Enfin	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pré- test	13	52%	8	32%	05	20%	04	16%	11	44%
Post- test	20	80%	8	32%	06	24%	04	16%	17	68%
Ecart (Post- test - Pré- test)	+7	28%	0	0%	+1	4%	0	0%	+6	24%

Le tableau expose les résultats du contraste des taux d’utilisation des organisateurs temporels dans les productions écrites réalisées dans les deux tests. Nous constatons que le nombre des organisateurs marquant l’ouverture et la clôture de la séquence augmente au post-test. Le taux d’écart supérieur concerne l’emploi de « D’abord » avec un pourcentage de 28%, c’est-à-dire 7 nouveaux usages sont identifiés au 2^{ème} test. En effet, le score passe de 13 utilisations au pré-test à 20 au post-test. Quant à l’utilisation de « enfin », celle-ci s’accroît à 6 usages ajoutés dans les productions écrites, soit un taux d’écart de +24%. Tandis que pour les organisateurs indiquant les relais les scores obtenus ne sont pas significatifs. Au pré-test, le tableau indique un taux semblable à celui obtenu au post-test, notamment, en ce qui a trait à l’utilisation de « après » et de « ensuite ». L’analyse a fait ressortir que les taux de ces organisateurs demeurent stables. En ce qui concerne « puis », les résultats indiquent une faible augmentation des taux d’usages, avec un écart (+4%), une seule utilisation supplémentaire relevée dans la copie 4V2 au post-test.

Nous avons par ailleurs constaté dans certaines copies la réduction remarquable de l’usage massif du «et» observé au pré-test. Il est remplacé par des organisateurs textuels enseignés. Pour exemplifier, nous présentons les productions réalisées par l’élève1 au pré-test et au post-test :



Apprenant 1
 Pour fabriquer l'huile d'olive. D'abord cultivateur
 récolte les olives. Il emmène au moulin pour écraser
 les olives pour produire une pâte luisante après
 il presse cette pâte pour obtenir l'huile d'olive
 et l'huile d'olive est prêt.

1V2

La comparaison des deux productions réalisées par le même élève démontre une amélioration concernant l'utilisation des organisateurs temporels. Au pré-test, nous remarquons qu'il a employé4 « et » pour marquer la succession des étapes, contre 1 seul « et » utilisé au post-test. Nous observons également l'utilisation de deux organisateurs (d'abord et après) au post-test contribuant à rendre son texte plus cohérent. Toutefois, d'autres éléments linguistiques doivent être mis en œuvre pour obtenir un texte bien écrit, tels que les reprises anaphoriques.

6.5.3 Comparaison des utilisations des reprises anaphoriques

Nous présentons dans un premier temps les résultats concernant la comparaison des taux d'utilisations correctes des reprises anaphoriques dans les deux tests.

Tableau 30 : Ecart entre les taux des utilisations correctes des reprises anaphoriques au pré et au post-test

Utilisations correctes des reprises anaphoriques	Pré-test	Post- test	Ecart entre (post-test – pré- test)
Nombre de pronom personnel sujet	42	65	+23
Nombre de pronom personnel complément	13	31	+18
Nombre de déterminant démonstratif (reprise démonstrative anaphorique)	2	6	+4

Les résultats montrent qu'au post-test, les emplois corrects des procédés de reprise ont augmenté. En ce qui concerne, l'utilisation du pronom personnel sujet rappelant clairement le mot qu'il remplace, les taux d'écart marquent des ajouts de 23 pronoms sujets. Nous constatons également l'augmentation du nombre des pronoms compléments, avec plus de (+18) usages. Aussi, l'emploi de reprise démonstrative anaphorique a également haussé. Le tableau indique que 6 utilisations sont observées au post-test, contre seulement deux au pré-test, soit une augmentation de 4 usages identifiés. Donc, tous les résultats tendent à confirmer l'effet positif de l'enseignement de la stratégie « apporter avec moi » touchant au rappel de l'information à travers le recours aux reprises anaphoriques.

Nous abordons dans ce qui suit les résultats concernant les écarts obtenus du point de vue des utilisations inappropriées des procédés de reprise.

Tableau 31 : Ecart entre les taux des utilisations inappropriées des reprises au pré et au post-test

Utilisations erronées des reprises anaphoriques	Pré-test	Post- test	Ecart (post-test – pré-test)
Omission du pronom sujet	13	5	-8
Omission du pronom complément	16	9	-7
Emploi inapproprié du pronom sujet	13	5	-8
Redondance du même substitut lexical (répétition redondante du SN lexical)	23	17	-6

Les données du tableau indiquent une baisse des taux des utilisations inappropriées des procédés linguistiques de rappel, notamment, en ce qui concerne l'omission du sujet dans la construction des phrases, ou son usage erroné relatif à l'emploi combiné du référent avec le pronom substitut, annonçant une réduction de moins de (-8) utilisations inadéquates au post-test. La diminution des taux est également constatée en ce qui a trait à l'omission du pronom complément avec moins de (-7) méprises. Cette diminution touche aussi à la répétition redondante du même SN lexical marquant une baisse de moins de (-6) usages inappropriés.

Dans l'ensemble, les résultats obtenus marquent un changement et une progression significative dans les productions des élèves après avoir bénéficié d'un enseignement explicite des stratégies d'écriture et de la structure du texte.

7 Interprétation et discussion des résultats

La mise en place de cette expérimentation avait pour but d'examiner l'effet de l'enseignement de la structure du texte et des stratégies d'écriture touchant à la planification et à la mise en texte sur l'amélioration de la qualité des productions écrites des élèves de 5^{ème} AP.

Pour ce faire, deux tests ont été effectués. Ils concernent les productions écrites d'un texte informatif de type séquentiel portant sur les processus de fabrication de produits alimentaires. Ils ont été réalisés en deux temps, au pré-test et au post-test, avant et après la mise en œuvre de l'intervention pédagogique. Les critères d'analyse retenus sont le nombre d'informations importantes rappelées dans les productions écrites; l'utilisation des organisateurs temporels indiquant une séquence; et l'emploi des reprises anaphoriques

limitées aux pronoms personnels sujets, aux pronoms personnels compléments et aux déterminants démonstratifs. Rappelons que dans les deux moments d'entraînement à la production écrite (pré-test et au post-test), les élèves disposaient d'une ressource documentaire, un « texte source ».

Concernant, l'effet de l'enseignement de la structure du texte sur le rappel des informations, le contraste des résultats des deux tests montre qu'après avoir bénéficié de cet enseignement, les élèves ont produit, au post-test, des textes comportant un nombre d'informations très importantes supérieur à celui du pré-test. Parallèlement, la quantité des détails sans trop d'importance intégrés dans les productions du post-test est inférieure à celle produite au pré-test. Les résultats ont également révélé qu'au pré-test, seulement 5 élèves sur 25 ont réussi à produire des textes comportant les principales étapes de fabrication du produit. Alors qu'au post-test, le taux a doublé. Nous présentons à titre d'exemple les textes produits par l'élève 6en pré en post-test:

Apprenant 6
 - la faut faire la pâte de cacao avec les graines
 - le chocolat blanc est produit avec le lait, le sucre et le beurre.
 - elle ne fait avec le cacao.
 - Elle donne des énergies

6V1

Apprenant 6
 * l'huile d'olive est bien il a dans des étapes de fabrication.
 D'abord, le cultivateur récolte les olives et emmène au moulin.
 le cultivateur écrase les olives par le broyage et il va obtenir une
 pâte

6V2

Les résultats d'analyse de ces productions écrites montrent qu'au pré-test, l'élève 6en'a intégré pas dans son écrit des informations très importantes liée aux processus de fabrication du chocolat. Il a cité des unités modérément importantes. Tandis qu'au post-test, le même élève a réussi de rappeler 4 unités très importantes dans le processus de fabrication de l'huile d'olive présentées dans le texte source.

Ces résultats obtenus pourraient être attribués à deux facteurs. D'abord, la sensibilisation des élèves à la structure du texte à travers l'utilisation des organisateurs temporels comme indices dans le texte source qui a probablement développé chez les élèves la capacité de cibler les informations importantes inhérentes à la constitution de la signification globale

texte. En effet, l'enchaînement logique des étapes du processus de fabrication dans le texte source est maintenu par la présence du connecteur temporel « d'abord » permettant de faciliter pour l'élève l'identification de l'ouverture la séquence et donc la première étape. Tandis que les organisateurs « ensuite », « puis » et « après » laissent apparaître la succession des autres actions. Quant à « enfin », il marque explicitement la clôture de la séquence. Tous ces mots outils que nous supposons faciles à identifier par les jeunes élèves, constituent des références textuelles pour la lecture et l'écriture du texte informatif de type séquentiel.

L'autre facteur relève de l'entraînement des élèves à la planification du texte à travers l'enseignement des stratégies de prise de note et de schématisation. Rappelons que la première stratégie est nommée « *noter l'essentiel* » (Cavanagh, 2014) et la deuxième « *jeter un coup d'œil* » (ibid.). L'utilisation de ces stratégies a contribué à aider les élèves à activer les opérations de sélection et d'organisation liées au processus de construction de signification (Deschênes, 1988). Ce dernier consiste à établir la macrostructure du texte à l'aide des informations relevées (ibid. 86) dans la source documentaire ou activées en mémoire selon les paramètres de la situation d'écriture.

De plus, l'activité de schématisation effectuée permet à l'élève à concevoir visuellement le lien entre les différentes étapes de fabrication intégrées dans la séquence, ce qui a favorisé leur rétention en mémoire, puis leur réinvestir dans leurs productions écrites. Aussi, leur disponibilité au moment de l'écriture comme mémoire externe (Gaonac'h & Fradet, 2003) a aidé les élèves à récupérer les informations importantes au sujet de la production écrite, sans pour autant entraîner une surcharge cognitive, car « *le fait de disposer d'une mémoire de travail externe [...] permet de soulager la mémoire de travail interne* (Rekrak, 2016 :211). En effet, ces résultats sont compatibles avec ceux obtenus par Rekrak, relatifs à l'effet positif de la technique de prise de notes et la carte conceptuelle sur le rappel et l'organisation des informations.

Par ailleurs, l'écriture du texte nécessite la mise en œuvre des procédés linguistiques pour la structuration et la restructuration des données informatives assemblées en phase de planification (Deschênes, 1988) en vue d'assurer la cohérence textuelle. Dans la présente expérimentation, nous avons ciblé les organisateurs temporels et les reprises anaphoriques. Rappelons que les élèves ont été entraînés à l'utilisation des procédés de connexion en phase de sensibilisation à la structure du texte. Ils ont réalisé des activités pour s'exercer à l'emploi de ces indices textuels permettant d'enchaîner les

informations. Quant à l'entraînement à l'utilisation des substituts, il a été mis en œuvre en phase d'enseignement de la stratégie « *apporter avec moi* » (Cavanagh, 2014) impliquée dans le sous-processus de mise en texte. Nous visions à travers cet enseignement à concrétiser la notion de reprise d'information (Cavanagh, 2009).

Du point de vue de l'utilisation des organisateurs textuels dans les productions écrites, les résultats révèlent que le taux des mots liaison augmente significativement au post-test par rapport au pré-test. Cette progression concerne particulièrement les organisateurs marquant l'ouverture et la clôture de la structure du texte présentant une séquence. Néanmoins, pour ce qui est des organisateurs indiquant le relais, les résultats restent semblables dans les deux tests. En effet, nous n'avons pas relevé une évolution significative. Cela pourrait être dû au nombre de connecteurs enseignés qui relèvent de la même catégorie et qui remplissent la même fonction visant le relais et la succession. Aussi, nous supposons que certains élèves ont encore besoin d'enseignement plus intensif afin d'aboutir à les introduire majoritairement dans leurs textes.

Par ailleurs, le nombre de connecteurs répertoriés dans les textes produits en pré-test indique un usage répété de « et »³⁴ qui a diminué au post-test de manière significative. En effet, certains élèves ont substitué le connecteur « et » par les organisateurs temporels enseignés. Les productions réalisées par l'élève⁴ présentées ci-dessous en constituent un exemple.

V₁ Apprenant #4
 Nous trouvons des arbres qui s'appelle les cacaoyer
 et ils donnent les graines de cacao, pour faire du
 cacao. D'abord, il faut cueillir les graines de cacao,
 ensuite le producteur grille et écrase (caca, ensuite les
 (producteur) graines de cacao. A la fin il fabrique de chocolat
 noir et pour fabriquer le chocolat blanc il fait: beurre
 de cacao, sucre et du lait. le chocolat blanc contient
 pas du cacao. cacao donne na le producteur
 il fabrique le chocola.

4V1

V₂ Apprenant 4
 le cultivateur travail beaucoup pour fabriquer l'
 huile d'olive.
 D'abord, il récolte les olives et il les emmène au moulin
 puis le cultivateur lave les olives, ensuite, la machine
 press cette pâte pour extraire l'huile d'olive.
 enfin, il stobe dans des bouteilles.

4V2

Les chercheurs (Favart & Chanquoy, 2007; Paolacci & Favart, 2010; Fayol, 2013) expliquent que l'utilisation abusive du « et » indique que le scripteur recourt « *à une planification pas à pas des contenus, réalisée de façon très locale selon la stratégie knowledge telling* » (Paolacci & Favart, 2010. p.122). Nous pouvons, en l'occurrence, expliquer que cette répétition du « et » dans la production réalisée au pré-test

³⁴Nommé « archiconnecteur » par Bronckart et Schneuwly, 1984, cités par Favart et Chanquoy, 2007.

comme un manque de la planification globale du texte (macrostructurelle). En revanche, le progrès constaté en post-test peut être interprété comme une progression dans la pratique de l'écriture à travers le passage graduel de la *telling strategy* à la *transforming strategy* (Marin & Denis, 2007 :111) témoignant d'une planification globale préalable (Favart & Olive, 2005 :279), attribuée probablement à l'effet l'enseignement explicite des stratégies de prise de note et de schématisation.

Tout compte fait, suite à la comparaison des productions réalisées par les élèves dans les deux tests, nous avons constaté une amélioration dans leurs écrits au post-test. Cette amélioration se manifeste dans leur orientation vers les informations les plus importantes et leur réinvestissement dans les productions écrites après l'enseignement proposé, ainsi qu'une progression significative se révèle quant à l'emploi des organisateurs textuels permettant de produire des textes plus ou moins cohérents.

En ce qui concerne l'utilisation des anaphores, les utilisations inappropriées de ces procédés linguistiques de rappel figurent dans les deux tests. En effet, la référence est assurée par la répétition redondante du même substantif lexical et par la forme de pronominalisation (sujet- objet) (Lenart & Perdue, 2004). Cependant, c'est surtout dans les productions écrites réalisées au pré-test que les usages inadaptés se manifestent davantage. Nous avons relevé dans les textes produits en pré-test, 13 copies où le pronom sujet est omis, contre 5 seulement au post-test. Nous supposons que ces lacunes sont en partie liées à l'effet de L1 sur L2, car contrairement à la langue arabe « où les verbes seuls, accompagnés seulement de leur modalité verbale, peuvent constituer par eux-mêmes [...], un énoncé complet » (El Baki, 2006 :365), en langue française, l'absence du sujet nuit à la construction de la structure de base de la phrase. Par conséquent, l'absence des sujets engendrent des textes incohérents.

Dans cette même optique, l'emploi inapproprié du pronom sujet apparaît également dans la confusion des genres (féminin/ masculin), provoquée par le contact des deux langues, comme l'indique les phrases extraites respectivement des productions écrites des élèves 9V1 et 22V1 réalisées au pré-test: « la chocolat blanc elle ne contienne pas le cacao seulement de beure de cacao et le sucre. La chocolat est bonne. Elle est fabriqué avec les graines de cacao ». Cependant, ces types d'écarts ont été relevés à deux reprises seulement au post-test. Il est question des copies 6V2 et 19V2 comme nous l'observons dans les extraits suivants: « L'huile d'olive est bon. Il a des étapes de fabrication ». « Il lave les olives, après il les écrase. Puis ils devient une pâte ». Les deux énoncés démontrent que les

élèves utilisent les anaphores pour maintenir la continuité des informations, mais le phénomène des interférences intervient toujours menant à l'utilisation de désignations erronées.

Les résultats illustrent d'autres difficultés concernant l'usage doublé du sujet, constaté dans 9 productions écrites au pré-test. Ce taux a diminué à 4 utilisations au post-test. Dans ces écrits, la reprise est réalisée à travers l'addition du pronom sujet à son référent. En effet, les élèves tentent d'utiliser la stratégie permettant de gérer le texte au niveau microstructurel, mais celle-ci n'est pas encore acquise. Cela signifie peut être que ces derniers n'attribuent pas encore la fonction anaphorique au pronom « il » (Gagnon, 2006). Ils ne conçoivent pas l'idée qu'il tire sa référence de son antécédent ou du contexte (Zufferey & Moeschler, 2012).

Par ailleurs, l'augmentation de l'utilisation de la reprise démonstrative, identifiée dans 5 copies au post-test, signifie que les élèves en question parviennent à faire un appariement référentiel en focalisant leur attention sur le référent à travers sa présentation dans une nouvelle classe supérieure (Theissen, 1995:135). En effet, l'établissement du lien entre les référents démontre que les élèves parviennent à gérer les éléments linguistiques nécessaires pour l'organisation du texte et qui favorisent l'enchaînement des idées en donnant au texte sa cohésion, et donc sa cohérence. Bref, la moitié des élèves ont développé leurs savoirs quant à l'usage des outils linguistiques de référence après avoir bénéficié d'un enseignement explicite sur l'utilisation de la stratégie « *apporter avec moi* » touchant particulièrement aux reprises pronominales sujets, aux reprises pronominales complément et aux reprises démonstratives anaphoriques. Les écarts deviennent moins fréquents au post-test par rapport au pré-test. Cela pourrait être également attribué à la réalisation d'activités conçues sur le plan textuel contribuant à favoriser la compréhension du fonctionnement anaphorique (Pellat, 2019). Néanmoins, les usages inappropriés et les difficultés relatives à la constitution de la phrase simple en français figurent toujours dans les écrits. Par conséquent, un enseignement régulier et continu sur l'utilisation et la manipulation des différents procédés linguistiques, ainsi que sur les stratégies d'écriture s'avère primordial. En effet, il est question de difficultés qui ne peuvent être réduites qu'après un apprentissage progressif et un entraînement plus approfondi sur la manière de mettre en œuvre les règles de base qui participent à la production de textes cohérents.

En guise de conclusion, cette expérimentation a permis d'initier et d'entraîner les jeunes élèves à l'usage des ressources documentaires pour la réalisation de la production

écrite. Une aide qui favoriserait le développement des deux compétences indissociables: la compréhension et la production écrite. Nous les avons sensibilisés à la combinaison des processus lire-écrire (Beacco, 2007; Hidden, 2013) via l'enseignement de la structure de texte informatif présentant une séquence. Aussi, ils ont été entraînés à l'utilisation des stratégies inhérentes au développement de la compétence d'écriture touchant à la planification et à la mise en texte. Toutefois, ces résultats ne peuvent être généralisés puisque cette expérimentation s'est limitée à un nombre restreint d'élèves.

Conclusion générale

La présente recherche s'inscrit dans la lignée des travaux s'intéressant à la compétence de production écrite. Elle vise particulièrement les élèves du cycle primaire. L'intérêt pour cette activité émane de nos constats de terrain relatifs aux difficultés d'écriture éprouvées par les élèves 5^{ème} AP. Notre objectif principal était de contribuer à les aider à améliorer la qualité de leurs écrits. C'est pourquoi nous nous sommes interrogée sur les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre afin d'amener ces élèves à développer des compétences, à même de leur permettre de produire des textes cohérents et riches en informations importantes.

La démarche suivie consistait d'abord à explorer le terrain de l'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 5^{ème} AP en suivant une méthode descriptive. Notre objectif était de vérifier si le manuel scolaire fournirait des activités d'écriture variées permettant d'entraîner progressivement l'élève à produire un texte. Aussi, nous nous demandions si les pratiques pédagogiques favoriseraient chez les élèves l'activation des opérations cognitives au moment de l'écriture. Par ailleurs, et suite aux constats établis et aux difficultés relevées, nous visions à examiner l'effet d'une intervention pédagogique conçue dans le but de sensibiliser les élèves à l'utilisation de la structure du texte et des stratégies d'écriture touchant à la planification et à la mise en texte sur la production d'un texte informatif de type séquentiel.

Les résultats d'analyse du manuel « Mon livre de français 5^{ème} AP » ont permis de valider partiellement notre première hypothèse. En effet, les élèves pratiquent l'écriture en deux phases. Avant de passer à la production du texte, l'élève réalise une variété d'activités d'identification, de restructuration, de complétion, d'écriture sur modèle et d'écriture brève (moins de deux phrases), appartenant à l'écriture mécanique. Elles apparaissent toutes dans la rubrique consacrée à « l'entraînement à l'écrit ». L'analyse de ces activités laisse apparaître qu'elles sont conçues pour automatiser chez l'élève les constructions phrastiques identiques à celles susceptibles d'être utilisées au moment de la production du texte demandé. En effet, ces activités pourraient constituer une aide à l'écriture dans la mesure où elles favorisent la conception de connaissances sur le domaine de la rédaction. Mais, elles n'entraînent pas l'élève à activer les opérations cognitives de haut niveau en le mettant dans de véritables situations d'écriture où l'on peut identifier le contexte, l'intention de communication et le destinataire.

Quant à la production de textes, elle est pratiquée via la catégorie d'écriture transactionnelle occupant un peu plus de la moitié des activités proposées dans le manuel.

Ce type d'écriture incite l'élève à fournir un effort de composition impliquant les opérations essentielles à l'acte d'écrire. Les consignes d'écriture fournies dans le manuel proposent une aide au plan référentiel, ainsi qu'à la planification avec et sans document support. De surcroît, dans le premier projet, la production d'un texte s'étale sur trois séquences. Effectivement, l'écriture de la version intégrale n'est programmée qu'au bout du projet. Pour la linéarisation du texte, l'aide apportée devient plus intensive dans les derniers projets où le texte à écrire est plus long. De plus, toutes les rubriques de production écrite comportent une grille de réécriture, ce qui contribuerait à habituer l'élève à l'activation du sous-processus de révision et de réécriture. Néanmoins, la sensibilisation à la structure du texte n'est pas fréquente dans les activités d'écriture. Cette notion est abordée dans trois séquences seulement. Ce qui relève d'une insuffisance dans la prise en compte d'un paramètre indispensable en production écrite, rendant visible l'organisation globale du texte.

Par ailleurs, les catégories poétique et expressive ne sont pas présentes dans le manuel scolaire étudié. Pourtant, l'écriture expressive favorise l'engagement actif de l'élève dans la réalisation de la tâche d'écriture étant donné qu'elle l'incite à mobiliser ses expériences et sa perception sans tenir compte des contraintes de l'écriture qui augmentent la surcharge cognitive.

Du point de vue des observations des pratiques pédagogiques, les résultats obtenus ont permis de confirmer notre deuxième hypothèse stipulant que les pratiques des enseignants négligeraient de mettre en évidence les processus d'écriture. Effectivement, leurs interventions sont axées principalement sur une approche linguistique et thématique pour l'enseignement de la production écrite. Ces pratiques ne participent pas au développement des connaissances procédurales de l'élève, car elles mettent l'accent sur les connaissances déclaratives correspondant aux apprentissages linguistiques et aux informations liées au sujet traité. Quant aux savoirs procéduraux relatifs à l'activité de planification, ils ne sont pas pratiqués explicitement. L'implication des élèves dans la pratique de ce sous-processus d'écriture s'arrête à l'activation des connaissances antérieures du domaine de la rédaction, réalisée collectivement avant même de présenter et d'analyser la consigne d'écriture. Rappelons que cette dernière activité n'a pas été pratiquée dans les classes observées.

Pour ce qui est des opérations de sélection et d'organisation des informations, celles-ci sont effectuées par les enseignantes sans impliquer les élèves. Ces pratiques ont

suscité chez ces derniers des questionnements par rapport à l'organisation sémantique des textes lors de la production écrite individuelle. En ce qui concerne la composante de mise en texte, elle est constamment soutenue par les tableaux de mots contenant le lexique requis pour la formulation du texte en vue de diminuer les limites linguistiques. Ce même constat est fait en phase de réécriture où l'activité est consacrée exclusivement à la correction collective d'un texte comportant les erreurs récurrentes en insistant sur le rappel des règles d'usage. En revanche, les élèves ne reviennent jamais sur leurs propres textes pour rendre compte des annotations laissées sur les copies en vue de vérifier sa structure et sa cohérence.

Au vu du nombre d'observations réalisées dans trois écoles, les résultats obtenus ne peuvent être généralisés. Mais ils nous laissent penser qu'il faudrait remettre en question la formation des enseignants du point de vue de l'enseignement de la production écrite. De ce fait, nous estimons que les formateurs devraient être conscients des difficultés qu'éprouvent les enseignants pour faire apprendre l'écriture, notamment en ce qui concerne le développement des savoir-faire sur lesquels les directives officielles insistent davantage.

En outre, à l'issue des observations de classes, nous avons procédé à l'analyse des écrits des élèves. Les résultats ont permis de faire ressortir plusieurs types de difficultés récurrentes. La première correspond aux constructions phrastiques inappropriées identifiées dans de nombreuses copies. Cette dimension constitue un problème de taille chez les élèves, témoignant d'une situation de méconnaissance ou de non-maîtrise de la structure élémentaire de la phrase. Les phrases produites par les élèves comportent un nombre de défaillances. Les écarts relevés concernent l'utilisation des marques de cohésion telles que les reprises anaphoriques, les procédés de connexion et de segmentation, sans compter ceux liés au respect du temps (conjugaison) et de l'orthographe. Nous avons tout de même souligné des difficultés éprouvées par rapport à l'élaboration du contenu.

Afin de palier à ces difficultés, notre expérimentation repose sur une intervention pédagogique proposée en faveur des élèves de 5^{ème} AP. Elle est conçue à partir des travaux de Giasson (1990,2005), de Gagnon (2006) et de Cavanagh (2014). La démarche mettait l'accent d'abord sur la sensibilisation des élèves à la structure du texte étudié en ayant recours à la technique des indices de signalisation et de la représentation graphique (Giasson, 1990 ; 2005). Nous cherchions en effet à développer leur capacité à cibler les informations essentielles dans le texte. Nous leur avons également enseigné deux stratégies

d'écriture dans le but de les entraîner à planifier leurs propres textes. La troisième stratégie enseignée concerne le sous-processus de mise en texte. Le but étant d'attirer l'attention des élèves sur la notion de reprise de l'information en utilisant les marques de référence (Favart & Chanquoy, 2007) afin de maintenir la cohérence de leurs écrits.

Toutefois, dans le but d'examiner l'efficacité de l'intervention pédagogique proposée, les élèves ont été soumis à des productions écrites réalisées au pré-test et au post-test. La comparaison des résultats des deux tests indique qu'au post-test, le taux d'informations très importantes rappelées est supérieur à celui du pré-test. Parallèlement, la quantité des détails peu importants intégrés dans les textes produits en post-test est inférieure à celle produite en pré-test. Aussi, le nombre d'élèves ayant écrit des textes comportant les principales étapes de fabrication a doublé au post-test. Ces résultats pourraient être attribués, d'une part, à l'enseignement de la structure du texte qui a probablement contribué à leur faciliter le repérage des informations importantes à la constitution de la signification globale texte, et d'autre part, à l'effet de l'entraînement des élèves à la planification du texte en ayant recours aux stratégies de prise de note et de schématisation.

Les résultats indiquent aussi que le taux des organisateurs textuels augmente significativement au post-test par rapport au pré-test, Cette progression concerne particulièrement les connecteurs marquant l'ouverture et la clôture de la séquence. Aussi, après avoir bénéficié d'un entraînement à l'utilisation de la stratégie favorisant le rappel de l'information, les emplois inappropriés des substituts ont diminué, et l'utilisation de la reprise démonstrative a augmenté, mais elle reste relativement faible. Tout compte fait, les usages inappropriés deviennent moins nombreux au post-test par rapport au pré-test. Ces derniers résultats ont permis de valider partiellement notre troisième hypothèse selon laquelle un enseignement fondé sur la sensibilisation des élèves de 5^{ème} AP à la structure du texte et aux stratégies d'écriture les aiderait à cibler des informations importantes et favoriserait l'amélioration de leurs productions écrites. Toutefois, en dépit des séances d'enseignement dispensées et des activités réalisées, les imperfections et les maladresses ne disparaissent pas définitivement des productions écrites des élèves. Ce qui requiert un apprentissage continu, plus intensif sur les stratégies d'écriture et sur les procédés de cohésion.

Au terme de ce parcours revenant sur les principaux résultats de la présente recherche, nous admettons que cette dernière comporte des limites, notamment, sur le plan

méthodologique. La première limite est liée à l'analyse des pratiques pédagogiques penchées sur les interventions effectives. Un travail sur les pratiques déclarées par le biais de l'enquête par questionnaire ou de l'interview aurait permis de confronter les données et de trouver d'autres explications à certaines conduites. La deuxième limite est relative à l'étude des représentations des élèves sur l'écrit en général et sur leurs rapports à l'écriture. Une démarche qui aurait orienté l'intervention vers d'autres pistes de remédiation. La troisième limite concerne la démarche expérimentale, qui souligne l'absence de l'enseignement de la stratégie de révision, composante importante en production écrite. Un sous- processus d'écriture qui, faute de temps, n'a pas été enseigné aux élèves.

En somme, à travers cette recherche nous avons tenté d'éclaircir une facette importante dans le domaine de l'écriture en posant la question sur la prise en compte, par les enseignants du primaire, du processus cognitif rendant possible la production écrite. Nous avons également entraîné les élèves à s'engager dans la tâche d'écriture en combinant des stratégies de lecture et d'écriture. Les résultats obtenus suite à notre intervention pourraient inspirer les collègues enseignants. Ils pourraient également participer au renouvellement des pratiques pédagogiques visant à faciliter l'enseignement/apprentissage de cette activité langagière complexe, qui demande un temps d'apprentissage long et régulier pour l'acquisition de la compétence d'écriture. Par ailleurs, nous pensons, à l'instar de David et Plane (1996), qu'il serait important d'alimenter des formations au profit des enseignants par les recherches réalisées dans le domaine de l'écriture, et ce, en adoptant une perspective interactive combinant les différentes compétences, en tenant compte des contraintes de la classe (Simard et al, 2010).

Nous sommes consciente qu'il existe sans aucun doute d'autres sources aux difficultés de l'écriture à interroger. Cette thèse ouvre la voie à d'autres réflexions et prépare le terrain à des recherches ultérieures. D'abord un enseignement de stratégies d'écriture touchant à la réécriture permettrait d'aider les élèves à produire plusieurs essais et à améliorer la qualité de leurs écrits. Aussi, une étude mettant l'accent sur les comportements des élèves quant à l'usage des stratégies enseignées enrichirait l'utilisation de la démarche et améliorerait son efficacité. En outre, un travail sur une autre structure de texte nous permettrait de mesurer la compétence de transfert des stratégies enseignées.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- Adam, J-M. (2011). La linguistique textuelle. Armand Colin.
- Ait Djida, M-A. (2013). Le discours argumentatif écrit au collège algérien- Compréhension et production. Université de Blida.
- Akmoun, H. (2014). Exploration des effets du transfert de certaines stratégies rédactionnelles automatisées en L1 sur la production d'un écrit argumentatif en L2 : cas des schémas argumentatifs. Université de Blida 2.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2004). Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes. In A. Piolat, *Ecritures. Approches en sciences cognitives* (pp.125-146). Aix-en-Provence : Presses Universitaires d'Aix-en-Provence.
- Alamargot, D. (2018). Comment amener les élèves à produire des textes. In Conférence de consensus. *Écrire*
- Alamargot, D. Lambert, E & Chanquoy, L. (2005). La production écrite et ses relations avec la mémoire. In ANAE. 17, 41-46 <https://www.researchgate.net/publication/228674930>
- Alamargot, D., Chanquoy, L., & Chuy, M. (2005). L'élaboration du contenu du texte: De la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche [Text content elaboration: From long-term memory to task environment]. *Psychologie Française*, 50(3), 287–304. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.005>
- Allal, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure*, no. 3, p. 1-14 <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:93562>
- Apothéloz, D. (1995). Le rôle et le fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle. Librairie Droz, Genève, Paris.
- Bain, D. & Schneuwly, B. (1987). Vers une pédagogie du texte. *Le Français Aujourd'hui*, n°. 79, p. 13-23
- Barbier, M-L. (2003), « Ecrire en L2 : bilan et perspectives des recherches », Arobase, www.arobase.to, volume 1-2.
- Barré- De Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue Française de Pédagogie*, (113), 93-133. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_113_1_1221
- Beacco, J. J. (2007). *L'Approche par Compétence dans l'Enseignement des Langues*. Les éditions Didier, Paris

Références bibliographiques

- Beacco, J-B (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation. 157- 158. In Théories et Pratiques des genres.
- Bédard, D. & Tardif, J. (1990). Processus de compréhension de discours informatifs à l'oral et à l'écrit. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(2), 223–237. <https://doi.org/10.7202/900662a>
- Béguin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 47–67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- Belaouf, M. (2016). L'appropriation de l'écrit argumentatif en contexte universitaire à travers la notion de cohérence. Université de Mostaganem
- Benamar, A. (2010). Le préscolaire en Algérie à l'heure de la réforme : dynamiques comparées des offres publiques et privées. *Carrefours de l'éducation*, 30, 91-106. <https://doi.org/10.3917/cdle.030.0091>
- Benamar, R & Beldjoudi, Y- S. (2016). La reformulation comme aide à la compréhension des consignes d'écriture au cycle secondaire en Algérie. In Aleph n°6. Langues et enseignement des langues. <https://aleph-alger2.edinum.org/848>
- Blain, S. (2014). Enseignement explicite des stratégies de planification et ses effets sur la cohérence textuelle : résultats d'une recherche menée avec des élèves francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta. *Language and Literacy*. 16.17-37
- Blain, S. Cavanagh, M. & Cammarata, L. (2018). Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire : comment motiver les élèves et surmonter les défis de l'insécurité linguistique? *Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 41, No. 4, pp. 1105-1131. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26732973>
- Blanchet, PH. (2006). Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé In: *La Lettre de l'AIRDF*, n°38. pp. 31-36. https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2006_num_38_1_1691
- Bonnie B. Armbruster, T. Anderson, H. & Ostertag, J. (1989). Teaching Text Structure to Improve Reading and Writing. *The Reading Teacher*. Vol 43, n°2, pp. 130-137. International Literacy Association.
- Boivert, M. (2008). Utilisation de stratégies en lecture/écriture par des élèves du collégial après un enseignement explicite. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/1906/1/M10655.pdf>
- Boulanger, C. & Lamontagne, A. (1989). Pour une étude du texte informatif. Université du Québec.

Références bibliographiques

- Boyer, J.-Y. (1985). L'utilisation de la structure textuelle pour la lecture des textes documentaires au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(2), 219–232. <https://doi.org/10.7202/900491a>
- Boyer, M-C. 2011. *Ecrire au primaire. Programme de recherche sur l'écriture.* Education, Loisir et Sport. Québec.
- Brien, R. (1990). *Science cognitive et formation.* Québec : Presses de l'université du Québec. Cité par Ruzibiza Aloys (2006 : 20)
- Broch, M-H. (1999). *Travailler en équipe à un projet pédagogique.* Lyon : Chronique sociale.
- Bronckart, J-P. (1997). *Activités langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme socio- discursif.* Paris, Delachaux et Nieslté.
- Carbonneau, C. & Préfontaine, C. (2005). Enseigner et évaluer la cohérence textuelle. *Québec français*, (138), 78–81.
- Carré, M & Simon-Thibult, L. (2014). Apprentissage dirigé de la production écrite chez des enfants de 8-9 ans. *Sciences cognitives*. dumas-01081409
- Cavanagh, M & Blain, S. (2016). L'apprentissage des stratégies de mise en texte et de révision chez des élèves francophones en milieu minoritaire : une étude de cas contrastés. *Language and Literacy*. 18.44-60.DOI:[10.20360/G2HW2V](https://doi.org/10.20360/G2HW2V)
- Cavanagh, M. (2009). Les stratégies pour apprendre à rédiger un texte narratif au primaire. *Québec français*, (155), 68–71
- Cavanagh, M. (2014). « Séquence didactique axée sur les stratégies et amélioration d'un texte explicatif de comparaison chez des élèves canadiens en milieu minoritaire », *Pratiques* [En ligne], 161-162 |, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 10 septembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/2187> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2187>
- Chanquoy, L & Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de texte : Evolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'Année Psychologique*.
- Chanquoy L. & Alamargot D. (2003). « Mise en place et développement des traitements de rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail » in *Le langage et l'Homme*, vol. XXXVIII, n°2, <https://www.researchgate.net/publication/28763950>
- Charmeux, E. (1983). *L'écriture à l'école.* Paris, CEDIC.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. In: *Langue française*, n°38. Enseignement du récit et cohérence du texte. pp. 7-41.

Références bibliographiques

- Chartrand, S.-G. (1995). Lire et écrire des textes de type explicatif au secondaire. *Québec français*, (98), 26–29.
- Chuy, M., & Rondelli, F. (2010). Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle. *Langages*, 177, 83–111. <http://www.jstor.org/stable/41683645>
- Claude, J. (2009). Les cartes heuristiques au service de l'apprentissage. Paris CPS. P120
- Cnesco (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>
- Coisier, P ; Gaonac'h, D et Passerault, J- M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Armand Colin/Masson, Paris.
- Combettes, B & Tomassone, R. (1988). Le texte informatif : aspects linguistiques. De Boeck
- Cornaire, C & Raymond, P-M. (1994). *La production écrite*. CLE International.
- Courtyllon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Hachette.
- Cousin, A (1987). Le traitement de texte dans une pédagogie de l'écrit au collège. *LINX*. pp. 30-39.
- Coutelet, B. & Rouet, J. (2004). Apprendre à chercher dans un texte : effets d'un entraînement à 8 et 10 ans. *Enfance*, 56, 357-386. <https://doi.org/10.3917/enf.564.0357>
- Crinon, J. (2006). « Lire et écrire la fiction : quelques malentendus ». *Repères* 33, p. 61-79. DOI : [10.3406/reper.2006.2705](https://doi.org/10.3406/reper.2006.2705)
- Crinon, J. (2018). Quels dispositifs permettant d'enseigner la production de textes ? <https://www.cnesco.fr/ecrire-et-rediger/>
- Crinon, J ; Marin, B & Bentolila, A. (2014). *La production écrite, entre contraintes et expression*. Nathan.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International.
- Dahlet, P. (1999). Didactique des écrits en langues, Nouveaux paradigmes. *Moara – Rev. dos Cursos Post Grad. em Letras UFPA*. Belém n°11. p28.
- David, J. & Plane, S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.plane.1996.01>
- De Ketele, J- M. (2013). L'évaluation de la production écrite. « *Revue française de linguistique appliquée*. 2013/1 Vol. XVIII | pages 59 à 74.

Références bibliographiques

- Del Olmo, C. (2016). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 35 N° 1 <http://journals.openedition.org/apliut/5315>
- Deschènes, A-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Collection Monographies de psychologie. Presses de l'Université du Québec.
- Desmons et al (2005). *Enseigner le FLE. Pratiques de classes*. Guide Bélin (A1/ A2/ B1/ B2). Editions Bélin
- Dictionnaire Le petit LAROUSSE (2001)
- Di Wu. (2021). L'étude de la stratégie d'apprentissage par cœur des étudiants chinois dans le contexte de l'enseignement supérieur français. Université Lyon 2.
- Dolz, J et Gagnon, R. (2008). « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit », *Pratiques*, 137-138: <http://journals.openedition.org/pratiques/1159>
- Drillon, J. (1991). *Traité de la ponctuation française*. Gallimard.
- Du Pasquier, M. (2009). Comment l'écriture vient à l'enfant : De l'histoire universelle à l'histoire de chacun. *Le Journal des psychologues*, 272, 22-25. <https://doi.org/10.3917/jdp.272.0022>
- El Baki, H. (2006). Les acquisitions linguistiques en sixième année du primaire. Etude syntaxique et textuelle de reformulations de récits en français. Thèse de doctorat d'état. Université d'Alger.
- Falardeau, E. (2017). Des outils pour l'enseignement des stratégies d'écriture au 3e cycle du primaire. *Vivre le primaire*. 30(3), 34-36. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2017/08/15-Des-outils-pour-lenseignement.pdf>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Favart, M., & Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite [Models and methods for the study of writing]. *Psychologie Française*, 50(3), 273–285. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.012>
- Favart, M. & Chanquoy, L. (2007). Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts. *Langue française*, 155, 51-68. <https://doi.org/10.3917/lf.155.0051>
- Fayol, M. (1984). L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle. In *Repères* n° 63. P 66.

Références bibliographiques

- Fayol, M. (1996). La production du langage écrit. Dans Jacques David éd., *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp.7-36). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/puf.plane.1996.01.0007>
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Presses Universitaires de France / Humensis, 3^{ème} édition. Collection Que sais-je ?
- Fayol, M., Carré, M. & Simon-Thibult, L. (2014). Enseigner la ponctuation : comment et avec quels effets ?. *Le français aujourd'hui*, 187, 31-40. <https://doi.org/10.3917/lfa.187.0031>
- Fenoglio, I. (2007). Du texte avant le texte. Formes génétiques et marques énonciatives de pré-vision textualisantes. *Langue française*, 155, 8-34. <https://doi.org/10.3917/lf.155.0008>
- Fortier, G. & Préfontaine, C. (1994). Pauses, relecture et processus d'écriture. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (2), 203–220.
- Frăsineanu, E S & Jifcu, M-D. (2019). Les manuels de langues française comme documents curriculaires et outils pour l'apprentissage des étudiants. In Condei, C. Mogonea, F. Popescu, A- M. *Le manuel de langue étrangère. Outil de son époque, révélateur de tensions, objet d'étude, discours polyphonique*, L'Harmattan, 45-54.
- Gagnon, R et Ziarko, H. (2009). Apprendre à écrire documentaire de comparaison en 2^e année du primaire : étude comparée d'interventions didactiques contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 35 (3), 127-148. <http://doi.org/10.7202/039859ar>
- Gagnon, R. & Ziarko, H. (2011). Le texte informatif : un outil langagier pour apprendre. *Québec français*, (161), 50–53.
- Gagnon, R. (2006). Effets d'une séquence didactique sur les opérations de textualisation d'un texte documentaire par des élèves de 2^e année du primaire. Thèse de doctorat. Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval. Québec.
- Gagnon, R., & Ziarko, H. (2008). L'apport de la lecture de textes sources dans l'écriture des textes documentaires par des élèves de 2^e année du primaire. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 9–30. Retrieved from <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19914>
- Gaonac'h, D. & Fradet, A. (2003). Chapitre 3. La mémoire de travail : développement et implication dans les activités cognitives. Dans : Michèle Kail éd., *Les sciences*

- cognitives et l'école* (pp. 91-150). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/puf.coll.2003.01.0091>
- Garcia- Debanc, C & Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, n° 26-27. pp. 293-315
 - Garcia- Debanc, C. (1995). Le lire dans l'écrire. *Pratiques* n° 86, pp, 71-92.
 - Gardes Tamine, J., Gautier, A., Leca-Mercier, F., Niklas-Salminen, A. & Verjans, T. (Dir) (2015). *Cours de grammaire française*. Armand Colin.
 - Gérard, F.&Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre: Concevoir, évaluer, utiliser*. De Boeck Supérieur. <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/dbu.gerar.2009.01>
 - Gerbault, J. (2010). TIC : panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 37-52. <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/rfla.152.0037>
 - Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Gaëtan Morin.
 - Giasson, J. (2005). *Lecture de la théorie à la pratique*. De Boeck
 - Giguère, J, Giasson, J & Simard, C. (2002). Les relations entre la lecture et l'écriture : Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté. Vol. 5, Nos. 1-2
 - Gosselin, L., Houle, I. & Perreault, C. (2006). Faciliter la lecture des textes informatifs aux élèves. *Québec français*, (142), 99-104.
 - Gosselin, L., Houle, I. & Perreault, C. (2006). Faciliter la lecture des textes informatifs aux élèves. *Québec français*, (142), 99-104.
 - Gouin, S. (2005). Stratégies de mise en texte de récits chez les élèves du troisième cycle du primaire. Université du Québec à Trois- Rivières.
 - Grevisse, M. (1969). *Précis de grammaire française*. Duculot. Paris
 - Hemmi, M. (2002). Manuel, grammaire, textes. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n°125· 97-110· <https://doi.org/10.3917/ela.125.0097>
 - Hidden, M. O. (2013). *Pratiques d'écriture. Apprendre à Rédiger en Langue Etrangère*. Hachette.
 - Horowitz, R. (1985). « Text Patterns : part II ». *The Journal of Reading*, vol. 28, n° 6, p, 534- 542.

Références bibliographiques

- Hulstijn, J H. (1994). L'acquisition incidente du lexique en langue étrangère au cours de la lecture : ses avantages et ses limites, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3, 77-96. <http://journals.openedition.org/aile/4893>
- Hyland, K. (2003). *Second Language writing*. Cambridge University Press.
- Jacobson, J. Johnson, K & Lapp, D. (2014). *L'enseignement efficace d'une langue seconde. Stratégies et activités pour la communication orale, la compréhension en lecture et l'écriture*. Chenelière Éducation.
- Jarno-El Hilai, G. (2014). Un dispositif d'enseignement de la ponctuation pour apprendre à mieux écrire. *Le français aujourd'hui*, 187, 101-113. <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/lfa.187.0101>
- Joubaire, C. (2018). (Ré) écrire à l'école, pour penser et apprendre. Dossier de veille de l'IFÉ. N° 123, mars Lyon ; ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/123-mars-2018.pdf> .P 1
- Kervyn, B. & Faux, J. (2014). « Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? », *Pratiques* [En ligne], 161-162. <http://journals.openedition.org/pratiques/2172>
- Largy, P, Cousin. M-P, Dédéyan. A, Fayol M. (2004). Comprendre comment l'enfant apprend : une étape vers la compréhension des effets des pratiques pédagogiques. In: *Revue française de pédagogie*, volume 148, pp. 37-45. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3248>
- Lavoie, N ; Morin, M-F & Labrecque, A-M. (2015). « Le geste graphique chez le scripteur au début de l'école primaire : profil des pratiques pédagogiques et des performances des élèves », *Repères*, 52 <http://journals.openedition.org/reperes/974>
- Lebrun, J. Lenoir, Y. et Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), pp. 509- 533. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2004-v30-n3-rse989/012080ar/>
- Lecavalier, J et Brassard, A. (1993). *L'enseignement stratégique en lecture/écriture*. Collège de Valleyfield.
- Lecavalier, J. Préfontaine, C & Brassard, A. (1991). *Les stratégies de lecture- écriture au*

- collégial. <https://www.researchgate.net/publication/309548755> Les stratégies de lecture et de réécriture au collégial
- Lurcat, L. (1983). Le graphisme et l'écriture chez l'enfant. *Revue française de pédagogie*. N° 65, pp. 7-18. <https://www.jstor.org/stable/41162485>
 - Makhlouf, L. (2016). L'écrit au cycle moyen : Difficultés, processus, stratégies et représentations : le cas des élèves de 4^{ème} année moyenne. Université de Blida2
 - Mangenot, F. (2000). *Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO* », *Alsic*, Vol. 3, n° 2, P 190, document alsic_n06-rec1, <http://journals.openedition.org/alsic/1833>
 - Minder, M. (1999). Didactique fonctionnelle: objectifs, stratégies, évaluation ; le cognitivisme opérant. De Boeck Université.
 - Marin, B & Legros, D (2007). *Psycholinguistique cognitive. Lecture compréhension et production de texte*. De Boeck.
 - Meilleur, J. (1992). Les non- infractions et les infractions aux règles de cohérence dans le discours écrits d'étudiant-e-s universitaires. Rapport de recherche. Université du Québec.
 - Ménard, L. (1990). Utilisation de l'écriture au collégial. Étude descriptive ». Collège Montmorency <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1372> Consulté le 07/06/20
 - Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE international
 - Mon livre de français 5^{ème} AP. ONEC. 2010. Edition 2017- 2018. p26
 - Morin, M. Bara, M-F. & Alamargot, D. (2017). Apprentissage de la graphomotricité à l'école: Quelles acquisitions? Quelles pratiques? Quels outils? *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 54 (1-2), pp.47-84 <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01889114>
 - Noyer-Martin, M. & Baldy, R. (2008). L'acquisition de l'écriture chez les enfants de 3 à 8 ans : étude évolutive transverse. *Bulletin de psychologie*, 497, 449-459. <https://doi.org/10.3917/bupsy.497.0449>
 - Paineau- Lewertowski, L. (1997) Texte documentaire sur un animal: séquence didactique 3P-4P. Département de l'instruction publique, Enseignement primaire, Secteur des langues, Français. <https://edunum.unige.ch/sites/default/files/2017-04/cahier-06-texte-documentaire-sur-un-animal.pdf>
 - Paolacci, V. & Favart, M. (2010). Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs : l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième.

- Approche linguistique, cognitive et didactique. *Langages*, 177, 113-128. <https://doi.org/10.3917/lang.177.0113>
- Patout, P-A & Damar, M-E. (2021). La cohérence dans les productions écrites des étudiants universitaires, *Lidil* [En ligne], 64 |<https://doi.org/10.4000/lidil.9579>
 - Pellat, J-C. (2019). Grammaire du français langue étrangère aux niveaux avancés : l'exemple des chaînes de référence. *Synergies France* n° 13, p. 87-99
 - Penneman, J. (2017-2018). *Lirécrire pour apprendre : entre appropriation par les enseignants et effets sur les apprentissages des élèves*. Thèse de Doctorat. Université Catholique de Louvain
 - Perraudon, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage. Comment accompagner l'élève dans l'appropriation des savoirs*. Armand Colin.
 - Pescheux, M (2007). *Analyse de pratique enseignante en FLE / S. Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*. L'Harmattan.
 - Peytard, J & S Moirand, S. (1992), *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris. Hachette FLE. P 51
 - Plan annuel- Classe Préscolaire. (2018)
 - Préfontaine, C. (1998). *Ecrire et enseigner à écrire*. Les éditions LOGIQUES. P24
 - Priolet, M & Mounier, E. (2018). Le manuel scolaire : une ressource au « statut paradoxal » », *Éducation et didactique*, 12-1 <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3041>
 - Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire. Juin 2011.
 - Puren, C. (2013). Mettre en œuvre ses méthodes de recherche. In *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures*. En ligne : www.christianpuren.com/coursmethodeologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-methodes-derecherche/
 - Rabahi, Z. & Benghebrit, N. (2014). Les futurs enseignants à l'épreuve du terrain. *Insaniyat* N°65-66. p. 259-280. <https://insaniyat.crasc.dz/index.php/fr/archives/63-65-66-2014/1502-les-futurs-enseignants-%C3%A0-l%E2%80%99%C3%A9preuve-du-terrain>
 - Référentiel Général des programmes (2009). <https://www.ens-oran.dz/images/cours-enligne/cours%20en%20ligne%20français/R%C3%A9f%C3%A9rentiel%20des%20programmes.pdf>

Références bibliographiques

- Rekrak, L. (2016). Carte des connaissances et compréhension/ production d'un texte explicatif en classe de langue. Université d'Oran2
- Reuter, Y. (2002). Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français. In Repères n° 26/27, coordonné par S Plane INRP.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur. <https://doi-org.sndl1.arn.dz/10.3917/dbu.reute.2013.01>
- Reuter, Y. (2002). Enseigner et apprendre à écrire. ESF éditeur, Paris
- Robert, J-P. (2002). Dictionnaire pratique de didactique de FLE. OPHRYS.
- Roegiers, X. (2006). L'approche par compétences dans l'école algérienne. Alger, UNICEF/ONPS.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation: Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. De Boeck Supérieur.
- Roegiers, X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire: La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action*. De Boeck Supérieur. <https://doi-org.sndl1.arn.dz/10.3917/dbu.roegi.2011.01>
- Roehling, J, V. Hebert, M. Ron Nelson, J. & Bohaty, J, J (2017). Text Structure Strategies for Improving Expository Reading Comprehension. In the Reading Teacher , Vol 71, 1, PP 71- 82. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/trtr.1590>
- Romain, C. (2007). L'emploi des temps et des organisateurs textuels dans des textes narratifs d'élèves de 9 à 14 ans issus de milieux socioculturels contrastés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 209–235. <https://doi.org/10.7202/016195ar>
- Romainville, M. Noël. B, Wolfs. J-L. (1995) La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 112, 1995. pp. 47-56.
- Seghiour, M. (2018). Apprentissage de la production écrite : Vers une adaptation de la progression thématique. Université Mohamed Khider- Biskra.
- Roussey, J.-Y., & Piolat, A. (2005). La révision du texte: Une activité de contrôle et de réflexion [Text revising: Reflexion and control structure]. *Psychologie Française*, 50(3), 351–372. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2005.05.001>
- Schnedecker, C. (1996). Lire et produire des consignes. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°90, Des méthodes en français. pp. 27-45. www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1996_num_90_1_1772.

Références bibliographiques

- Schneider J-B. (2010). *Projet écrire*. Edition Accès.
- Simard, C., Dufays, J., Dolz, J., Garcia-Deban, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur.
- Simard, J. (2007). Etude de quelques cas de ruptures de cohérence présents dans des écrits d'étudiants en français langue seconde de niveau avancé. Faculté des lettres Université Laval, Québec. <https://constellation.uqac.ca/407/1/030004920.pdf>
- Similowski, K. (2017). « Le déjà-là chez des scripteurs apprenants : des ressources diversement exploitées », *Pratiques*, 173-174, :<https://doi.org/10.4000/pratiques.3358>
- Tallet, C. (2016). L'enseignement des homophones grammaticaux à travers les manuels et les textes officiels. *Le français aujourd'hui*, 194, 71-84. <https://doi.org/10.3917/lfa.194.0071>
- Tardif, J (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Les Editions Logiques.
- Tatilon, C. (1980). Linguistique du texte: Comment analyser la cohésion. *La Linguistique*, Vol. 16, Fasc. 1, Constance et Variations (1980), pp. 145- 151. Presses Universitaires de France. <https://www.jstor.org/stable/30248396>
- Teanneret, T ; Capré, R & Vernaud, D. (2004). « Écriture du texte en français langue étrangère. Procédés d'intégration et de textualisation de ressources documentaires », *Linx*, 51. <http://journals.openedition.org/linx/213>
- Theissen, A. (1995). Description démonstrative anaphorique et dimension hiérarchique des catégories. *Sémiotique*, n°8.
- Thoulon- Page, C & Montesquieu, F. (2018). *La rééducation de l'écriture de l'enfant et de l'adolescent. Pratique de la graphothérapie- Bilan et rééducation*. 4^{ème} édition Editeur: Elsevier Masson. Le chapitre 10 : « Postures et positions dans la rééducation de l'écriture de l'enfant et de l'adolescent » de <https://www.elsevier.com/fr-fr/connect/orthophonie/postures-et-positions-dans-la-reeducation-de-lecriture-de-lenfant-et-de-ladolescent>
- Tobola Couchepin, C. Sanchez Abchi, V. & Dolz, J. (2016). *Pratiques d'évaluation et de production écrite à l'école primaire : outils et régulations* L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique. Presses Universitaires de Namur.
- Turco, G. & Coltier, D. (1988). Des agents doubles de l'organisation textuelle : les marqueurs d'intégration linéaire. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°57, L'organisation des textes. pp. 57-79. <https://doi.org/10.3406/prati.1988.1473>

Références bibliographiques

- Turcotte, C. & Godbout, M- J. (2018). Les stratégies de lecture de textes informatifs auraient- elles des jumelles en écriture ? ADEL
- Vanthier, H. (2009) L'enseignement aux enfants en classe de langue. CLE International.
- Vianin, P. (2020). *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite scolaire ?* L'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'école. De Boeck Supérieur.
- Vigner, G. (1982). *Écrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Clé International
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé International.
- Vinel, E &Bautier, E (2018) « La production d'écrits narratifs en classe : produire un écrit scolaire ou apprendre à écrire un texte ? », *Repères*, 57. <http://journals.openedition.org/reperes/1552>
- Wambach, M. (2003). Chapitre 13. La pédagogie de l'écrit dans une convergence méthodologique entre langue maternelle (nationale) et langue étrangère. Dans : Paul Rivenc éd., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 3: La méthodologie* (pp. 284-308). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.sndll.arn.dz/10.3917/dbu.riven.2003.01.0284>
- Whalen, K. (1994). La compétence stratégique de l'expression écrite. Différence entre l'anglais langue maternelle et le français langue seconde. In Buridant, C., Bunjevac, M. et Pellat, JC.L'écrit en français langue étrangère. Réflexions et propositions, 52-59. Presses universitaires de Strasbourg.
- Yaba, A. (2020). Les pratiques d'enseignement de la production écrite en classe de français langue seconde: le cas de personnes enseignantes œuvrant auprès des immigrants adultes en première francisation Université de Sherbrooke.
- Yefsah, C. (2018). Compréhension plurilingue. L'effet de la langue maternelle (arabe et kabyle) sur la cohésion et la cohérence textuelles lors du traitement d'un texte narratif en français langue étrangère. Université Mouloud Mammeri Tizi Ouzou.
- Zakhartchouk, J-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°22. Les outils d'enseignement du français, sous la direction de Sylvie Plane et Bernard Schneuwly. pp. 61-81. www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2000_num_22_1_2343

Références bibliographiques

- Zerbato-Poudou, M- T. (2001). Spécificités de la consigne à l'école maternelle et définition de la tâche. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°111-112. Les consignes dans et hors l'école.
- Zesiger, P. Deonna, T. & Mayor, C. (2000). L'acquisition de l'écriture. In: *Enfance*, n°3. Le bébé, le geste et la trace. pp. 295-304;https://www.persee.fr/docAsPDF/enfan_0013-7545_2000_num_53_3_3186.pdf
- Zesiger, P. (1995). *Écrire : Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*. Presses Sciences Humaines. <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/puf.zesig.1995.01>
- Zufferey, S., Moeschler, J. (2012). *Initiation à l'étude du sens: Sémantique et pragmatique*. Éditions Sciences Humaines. <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/sh.zuffe.2012.01>

Annexes

Annexe 1

Autorisation d'accès en classes

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

تیبازة هي : 2018/02/01

مدیرة التربية
إلى
السيدات والسادة
مدیري المدارس الابتدائية لمقاطعة فوكتة
ع/ط السيد : مفتش إدارة المدارس الابتدائية

مدیرية التربية لولاية تیبازة
مصلحة التكوين والتفتيش
الرقم : 773/م.ت/م.ت.ت/2018

الموضوع : الترخيص بالدخول للمؤسسات التربوية لحضور بعض الحصص

لمادة اللغة الفرنسية في إطار التحضير لرسالة الدكتوراه

في تعليمية اللغة الفرنسية

المرجع : - طلب السيدة : سيمو وردة بتاريخ 2018/01/30

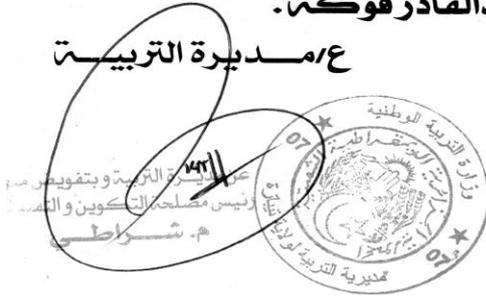
بناء على طلب المعنية المذكور في المرجع أعلاه ، يشرفني أن
أعلمكم بأنه قد تم الترخيص للسيدة سيمو وردة للدخول إلى المؤسسات
التربوية التالية بمقاطعة فوكتة في إطار التحضير لرسالة الدكتوراه في
تعليمية اللغة الفرنسية .

- يخضع المعني إلى القانون الداخلي للمؤسسة .
المؤسسات المعنية : مدرسة علي عماري فوكتة - مد. بلمداني محمد فوكتة -
مد. الحمدانية - مد. مجاج محمد فوكتة - مد. مصطفى بن زادة فوكتة
مد. البشير الابراهيمي فوكتة - مد. الأمير عبد القادر فوكتة .

ع/مدیرة التربية

نسخة للإعلام:

- للسيد مفتش المقاطعة



Annexe 2

- Productions écrites (Classe1)

une petite fille
Jadis, une petite fille vivait avec ses amis
une petite fille et sa tante.

S1

Le chien et le crocodile
Depuis ce temps, un chien et crocodile
sont amis. Ils vivent dans un grand forêt
magique.

S2

Le lion et la petite fille
Il était une fois un lion vivait dans
le zoo. Etait ami avec une petite fille.

S3

Le lion
Il était une fois, un lion et
petit lion vivait dans un zoo. Le lion
était triste.

S4

Il était une fois, un petit lapin
blanc et un grand chien mange les
laine de le lapin. Ils habitent
dans un forêt.

S5

Le petit fille et le renarde
Il était une fois, un petit fille regardait une
animal dans le zoo. Le petit fille vit un animal sur
regard le animal est un renarde, c'est un animal sur
table.

S6

Le chien et le crocodile
Depuis ce temps, un chien et
un crocodile sont amis. Ils
vivent dans un grand forêt
magique.

S7

Le lion
Le jour, lion et une petite fille
étaient amis. Le lion vivait dans un
le zoo.

S8

Le crocodile
Jadis, un crocodile et un chien
vivaient dans zoo. Le crocodile
Le crocodile et le chien étaient amis.

S10

Le chien et le crocodile

Il était une fois, un chien et un crocodile
étaient amis. Le chien et le crocodile vivaient
avec les autres animaux.

S11

Un lion et un garçon

Il était une fois, un lion et un petit
garçon vivaient dans une école. Ils vivaient
dans le cahier et les livres dans le livre.

S12

Il était une fois, un roi et la reine
vivaient dans un château. Il avait
une petite princesse.

S13

Il y a bien longtemps, un corbeau et un
renard vivaient dans un pays
lointain. Il était très malin.

S14

Le petit garçon et le père
Il y a bien longtemps, un petit garçon
et son père vivaient dans un petit village, mais
les parents.

S15

Le girafe

Il était un jour, la girafe qui vivait
dans un zoo. Il était très malin.

S16

Il était une fois, le crocodile et le chien étaient
amis. Le crocodile et le chien vivaient dans une
grande forêt.

S17

Thème

Rédiger une situation initiale

Il y a bien longtemps, un corbeau et un
renard. Il vivait dans un pays lointain.
Il était très malin.

S39

Le petit fille et le renard

Il était une fois, un petit fille. Il le regardait
une animal sur le zoo, le petit fille vivait du
animal. Le renard, le petit fille se plaignait parce que
le renard est animal du table.

S40

La gent de crocodile

Il était une fois, un chien et crocodile
étaient deux animaux. Ils vivaient dans
grande forêt.

S41

Productions écrites (Classe3)

Le chien
Le chien est un animal domestique mammifère. Il mange la viande, le foin de la chèvre et la femelle et petit, la chienne et les chiots. Il habite la niche. Le cri est l'aboiement.

T1

Le chien
Le chien est animal domestique et mammifère et carnivore. Il femelle de la chienne et la chienne la queue de chien et les chiots. La nourriture de la chienne et la viande - le lait et l'aboiement de la chienne et la niche, etc.

T3

Le chien
Le chien est un animal domestique et carnivore, sa femelle la chienne et les petits les chiots. Il se nourrit de la viande et le lait et sont habités dans une niche. Le cri de chien est l'aboiement.

T4

Le loup
Le loup est un animal. La femelle s'appelle la louve, les petits s'appellent les louveteaux, il mange la viande. Le poids de 30kg à 30kg, la taille de 80cm à 100cm.

T6

Le chien
Le chien est un animal domestique mammifère et carnivore. Il la viande les petits est la chienne l'aboiement la niche.

T9

La femelle de lion s'appelle lionne et le petit est lionceau. Le cri de lion s'appelle le rugissement. Le lion est carnivore.

T10

- Le mouton est un animal mammifère domestique. La femelle la brebis sans petits. Il vit dans la bergerie. S'appelle agneau.

T11

Le lion.

Le lion est animal sauvage et mammifère et carnivore.
Les petits s'appellent les lionceaux et le cri le rugissement.

T12

Le chien est animal domestique

La femelle la chienne les petits les chiots
La classe mammifère.

T13

La femelle de lion le lionne
Il se nourrit la viande.
Il vit dans le savanes d'Afrique.
Le petit de lion le lionceau.
Le lion est un animal carnivore.
Il vit en meute et s'appelle le rugissement.

T14

Le chien.

Le chien est un animal domestique mammifère et carnivore.
Sa femelle la chienne et les petits s'appellent les chiots.
La nourriture de le chien le bœuf et la viande.
Il habite dans un niche.
Le cri de chien l'aboie.

T15

Le lion.

Le lion est un animal sauvage, un mammifère et carnivore.
La femelle est la lionne et les petits s'appellent les lionceaux.
Il se nourrit 7 kg de viande.
Il habite à la savane.
Le cri de lion est le rugissement.

T16

Le lion.

Le lion est animal sauvage mammifère.
Il habite dans la savane et mange de la viande (zèbre et gazelle) et la lionne et lionceau les rugissent et viande.

T17

Le chien.

Le chien une animal domestique et mammifère s'appelle la femelle la chienne et les petits les chiots.
L'habitat le chien a le niche et le cri l'aboie.
et nourrit la viande et le lait.

T19

Le lion.

Le lion est animal carnivore, et sauvage et mammifère.
La femelle et la lionne.
Il se nourrit 7 kg de viande.
Le petit de le lion s'appelle le lionceau.
L'habitat de la savane lion.
Le cri le rugissement.

T20

Annexe 3

- Texte source (pré-test)

Ce qui pousse, ce n'est pas le chocolat, mais le cacaoyer : un arbre dont les fruits contiennent des graines de cacao. C'est en faisant sécher ces graines, en les faisant griller, puis en les écrasant, qu'on obtient la pâte de cacao.

Pour faire du chocolat noir, on mélange du sucre à cette pâte, puis on la fait cuire en remuant sans arrêt pendant trois jours ! Aujourd'hui, bien sûr, ce sont des machines qui font ce travail. En ajoutant la poudre de lait, ça devient du chocolat au lait ! Le chocolat blanc, par contre, ne contient pas de cacao, juste du beurre de cacao, du sucre et du lait.

- Tableau de mots (Pré-test)

Noms	Verbes	Adjectifs
Cacaoyer – chocolat- graines- arbre- fruit- pâte de cacao- machine- sucre-lait- poudre- beurre de cacao	Sécher- contenir- griller- récolter- écraser- mélanger- cuire- remuer- ajouter- obtenir	Blanc- noir

Annexe 4

- Textes documentaires de type descriptif

L'éléphant est un mammifère de la famille des éléphantidés. Il vit dans la savane. Il peut peser 7 tonnes. Il a un bon odorat, mais la vue est assez faible avec ses petits yeux. Son cri s'appelle le barrissement.

Il est symbole de la sagesse dans la culture asiatique, connu pour sa mémoire. Aristote avait dit que l'éléphant est « la bête qui dépasse toutes les autres par l'intelligence et l'esprit.

Texte adapté

- Texte extrait du site : <https://www.pinterest.com/pin/18647785947327824/>.

L'éléphant

Les éléphants habitent en Afrique et en Asie. Ils vivent en grands troupeaux composés de plusieurs familles.

L'éléphant est végétarien:

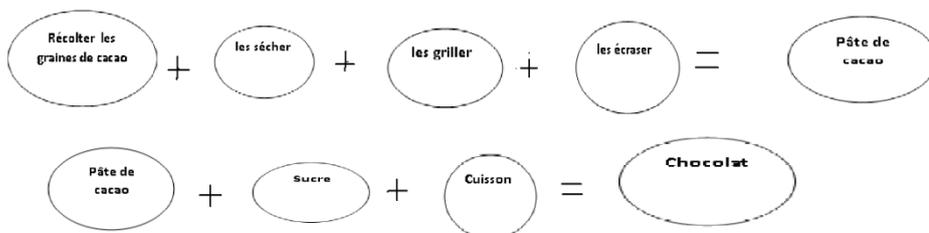
Chaque jour, il avale 200 kilos d'herbe, de fruits, de racines qu'il arrache avec sa trompe. Il possède quatre dents qui lui servent à mâcher la nourriture.

L'éléphant ne s'éloigne jamais d'un point d'eau pour pouvoir boire et se baigner. Il boit jusqu'à 80 litres d'eau par jour. Pendant la saison sèche, il cherche l'eau sous le sable en creusant avec ses pieds, ses défenses et sa trompe.

D'après Pierre Pfeffer, Grand, fort et sage, l'éléphant, Gallimard

- Texte extrait du manuel « Mon livre de français 5^{ème} AP » (2017-2018)

- Représentation graphique (démonstration)



Annexe 5

Activités sur les reprises anaphoriques

1- Evite la répétition du sujet dans les phrases en utilisant le pronom personnel qui convient

- Le cartable est lourd. Le cartable est rempli.
- La maîtresse est gentille. La maîtresse est sévère aussi.
- Mon manteau est par terre. Mon manteau est sale.
- Les mines des crayons sont pointues car les mines des crayons sont taillées.

2- Evite la répétition du COD dans les phrases en utilisant le un pronom personnel sujet.³⁵

- Le chasseur voit un lièvre. Il vise le lièvre mais il manque le lièvre.
- Ma sœur a trouvé un chaton blessé. Elle emmène le chaton à la maison et elle soigne le chaton.

3- Relève dans le texte les mots employés pour désigner « Julien », « le crayon » et « maman ». Puis complète le tableau avec les mots trouvés.

Il était une fois un vieux crayon qui savait écrire tout. Julien, qui a 11 ans, est bien heureux de posséder ce crayon. A la sortie de l'école, le garçon va jouer dans les champs. Ses parents sont inquiets de ne jamais le voir travailler. Pourtant, le matin, tous les devoirs sont faits.

Un jour, Julien a oublié son crayon à la maison. Sa maman le trouve tout cassé, tout vieux sous le tapis. « qu'il est laid » se dit-elle. Et vlan ! Elle jette le crayon à la poubelle.

Depuis de ce jour, on a plus de crayon qui écrit tout seul.

D'après Ph. Jean. Tu me racontes ce soir.

Julien	Crayon	Maman

Que remplace les mots soulignés, puis classe- les dans le tableau ci-dessous.

Babar vivait dans grande forêt avec sa mère. Pour l'endormir, elle le berça avec sa trompe en chantant doucement. Sa maman l'aimait beaucoup. Mais elle était imprudente. Elle se promenait, souvent, avec Babar, loin des autres animaux. Seuls les oiseaux pouvaient les accompagner dans leur longue promenade.

D'après J. De Brunhoff, Babar.

- Texte extrait du manuel « Mon livre de français 5^{ème} AP » (2017-2018)

Pronom personnel sujet	Pronom personnel complément	Déterminant possessif

³⁵<https://www.classesdefrancais.com/3AM/GRAMMAIRE/les-substituts-lexicaux-et-grammaticaux.php>

Annexe 6

Texte source (post-test)

L'huile d'olive

L'huile d'olive est une matière grasse, extraite du fruit de l'olivier. Cette huile est riche en vitamines et a de nombreux avantages pour la santé. Son processus de fabrication comprend plusieurs étapes.

D'abord, les olives saines sont récoltées en novembre. Après la cueillette, elles sont immédiatement emmenées au moulin où commence l'étape de l'effeuillage et du nettoyage. Une fois propres, elles passent dans la broyeuse. Cette machine sert à écraser les olives pour obtenir une pâte luisante.

Ensuite, cette pâte va être malaxée, puis pressée pour en extraire l'huile d'olive. Enfin, l'huile obtenue va être stockée dans des cuves en inox à l'abri de la chaleur et de la lumière. Elle sera mise en bouteilles pour être commercialisée.

Texte adapté

- Tableau de mots (Post-test)

Noms	Verbes	Adjectifs
Huile –olive- pâte – fruit- novembre – matière- moulin- chaleur- bouteille- cuve- (bidon)- olivier- effeuillage	Stocker- extraire- obtenir- remplir- broyer (écraser)- comprendre- extraire- nettoyer- récolter- emmener-	Luisante- saine - grasse

Annexe 7

Productions écrites au pré-test

Apprenant 1
Le chocolat vien du cacao et le cacao vien du cacaoyer
le cacaoyer donne les graines de cacao et pour fabriquer
le chocolat il faut les graines de cacao pour produire
la pâte de cacao pour mélanger avec le sucre sa
c'est pour le chocolat noir et pour produire le chocolat
blanc le producteur il utilise seulement le lait et
le sucre et le beurre de cacao et voilà c'est la
fabrication du chocolat.

1V1

Apprenant 2
Pour fabriquer le chocolat. D'abord le producteur il ramène
les graines de cacao et pour fabriquer le chocolat noir il
mélange la pâte de cacao et le sucre. Et il mélange le beurre
de cacao. Enfin obtient le chocolat.

2V1

Apprenant 3
Pour fabriquer le chocolat d'abord le producteur
récupère les graines de cacao. Il les sèche les graines puis
le producteur grille les graines et broie pour obtenir
la pâte de cacao après ajoute le sucre et à la pâte de
cacao ajoute le beurre de cacao enfin cuire.

3V1

Apprenant 4
Nous trouvons des arbres qui s'appellent les cacaoyer
et ils donnent les graines de cacao. Pour faire du
cacao d'abord il faut cueillir les graines de cacao
ensuite le producteur grille et écrase (ou écrase) les
graines de cacao. À la fin il fabrique le chocolat
noir et pour fabriquer le chocolat blanc il faut le beurre
de cacao, sucre et du lait. Le chocolat blanc contient
pas du beurre de cacao comme ça le producteur
il fabrique le chocolat.

4V1

Apprenant 5
le chocolat
d'abord pour fabriquer le chocolat le producteur ajoute
le lait et le sucre et le beurre de cacao. après le producteur
il mélange à la fin il obtient le chocolat. le chocolat est
bon.

5V1

Apprenant 6
- il faut faire la pâte de cacao avec les graines.
- le chocolat blanc est produit avec le lait, le sucre
et le beurre.
- elle ne fait avec le cacao.
- elle donne les énergies

6V1

Apprenant 7
Pour fabriquer le chocolat d'abord le producteur mélange
la pâte de cacao avec le lait et le sucre, ensuite cuire.
enfin le producteur il obtient le chocolat noir.

7V1

V₁ Apprenant 08

Le producteur il fabrique le chocolat blanc avec le sucre, le lait et la beurre de cacao.
Le chocolat noir fabrique à la pâte de cacao, le lait et les graines de cacao.

3V1

V₁ Apprenant 11

Pour fabriquer le chocolat, d'abord le producteur récolte les graines de cacao. ensuite il les grille et il les écrase et il obtient la pâte de cacao. il ajoute le sucre à la pâte de cacao. enfin il obtient le chocolat noir.

11V1

V₁ 12

Le chocolat fait avec le cacao pour fabriquer le chocolat. D'abord le producteur grille les graines il les écrase pour obtenir la pâte de cacao. il ajoute le sucre à la pâte de cacao et le lait. enfin le chocolat est prêt.

12V1

V₁ Apprenant 13

Le chocolat ne peut se pas dans les arbres de la pâte de cacao vient des graines de cacao. le producteur mélange la pâte de cacao avec le sucre. il mélange pendant 30 minutes. enfin le chocolat noir fabriqué.

13V1

V₁ Apprenant 15

Pour fabriquer le chocolat, le producteur récolte les graines de cacao. ensuite il les grille. il les écrase pour obtenir une pâte de cacao. il ajoute le sucre à cette pâte et il le fait cuire pendant trois jours.

15V1

V₁ Apprenant 16

Le chocolat, il faut la pâte de cacao, le beurre de cacao et le sucre et le lait. d'abord le producteur prépare la pâte de cacao. puis mélange le sucre et la pâte de cacao. mélange sur le feu et enfin il obtient le chocolat.

16V1

V₁ Apprenant 18

Pour faire le chocolat, il faut suivre des étapes. d'abord, le producteur mélange la pâte de cacao, le sucre et le lait. on chauffe, il mélange puis il met le chocolat dans des moules et enfin le chocolat est prêt.

18V1

21 V₁

On fait le chocolat avec les graines de cacao et le chocolat blanc. il fait avec le beurre de cacao, le sucre et le lait et le cacao noir avec la pâte de cacao et le sucre.

21V1

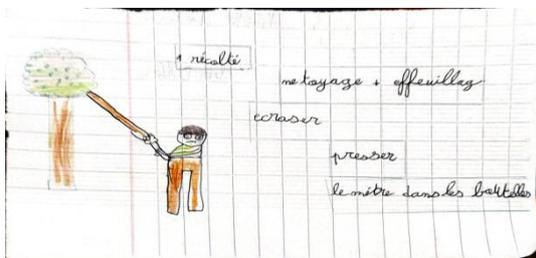
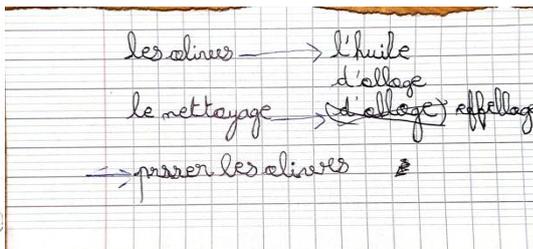
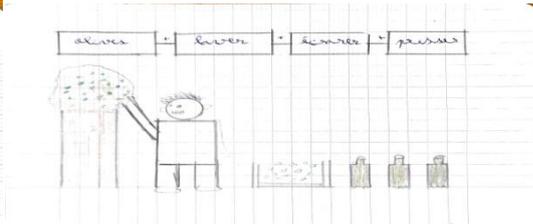
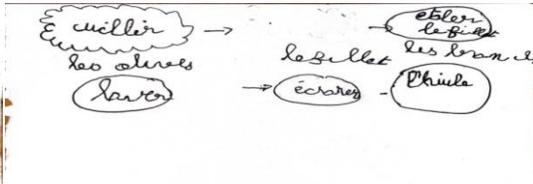
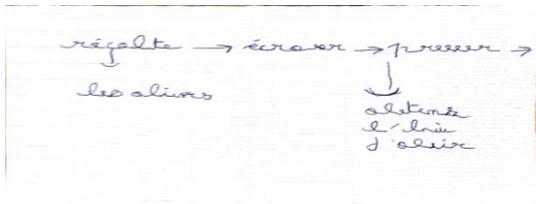
V₁ Apprenant 23

Pour fabriquer le chocolat, d'abord le producteur récolte les graines de cacao. il les écrase pour obtenir la pâte de cacao. il ajoute le sucre et le lait à la pâte de cacao. après mélanger la pâte et il la fait cuire pendant 3 jours.

23V1

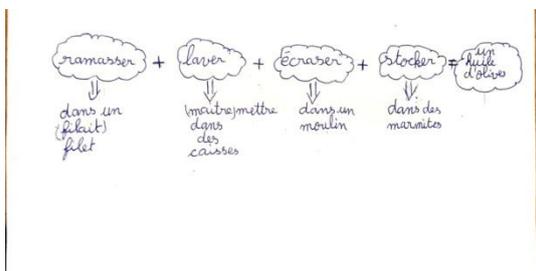
Annexe8

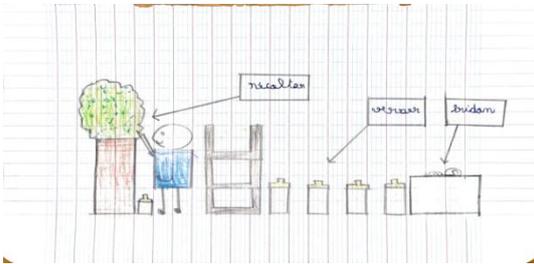
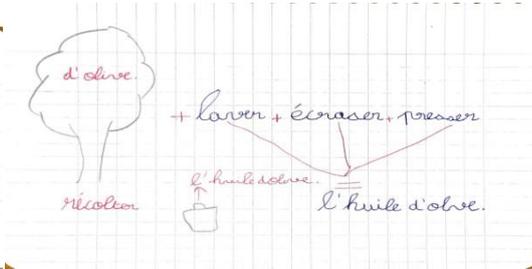
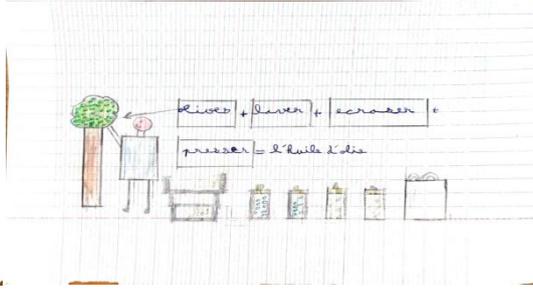
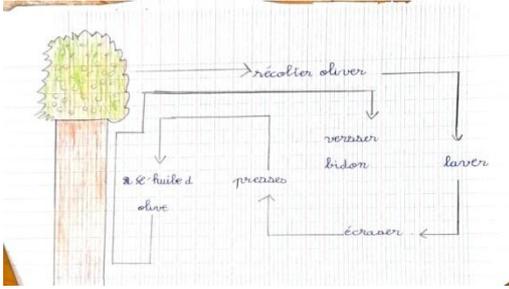
Représentations graphiques réalisées par les élèves



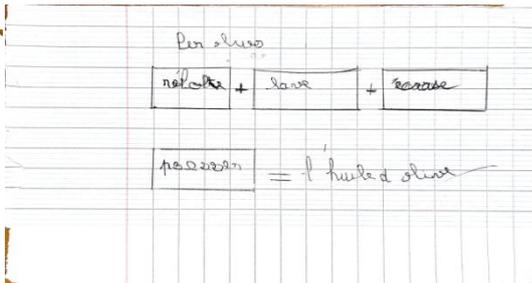
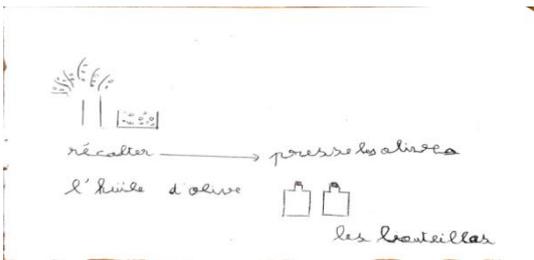
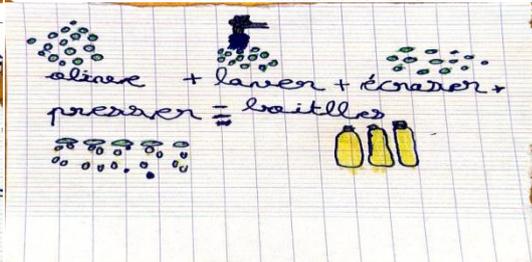
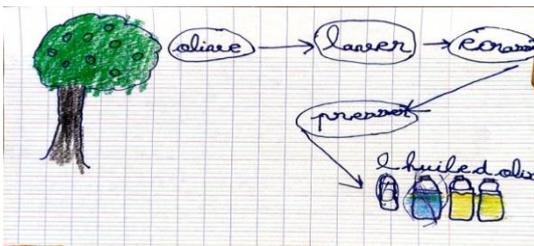
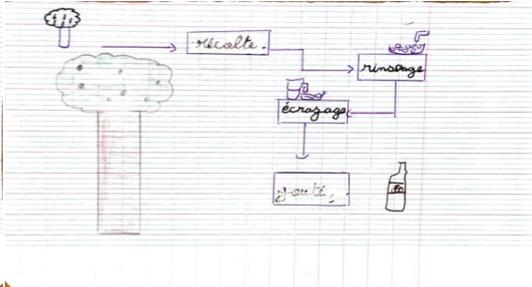
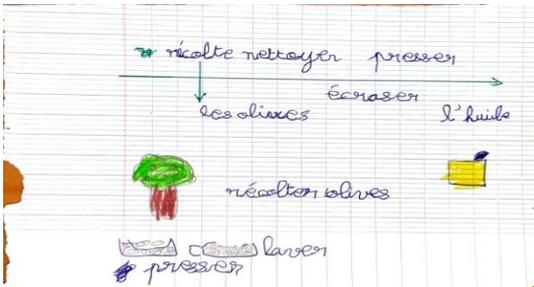
La fabrication de l'huile d'olive

- un jour de novembre
- récolte d'olive
- cueiller
- écraser d'olive
- on utilise l'axe ficelle, il transforme les olives en une pâte qui remplie les mûles
- Le premier huile sert des...
- on coupe les bouteilles





- 1- les olives.
- 2- on mène au moulin.
- 3- lève.
- 4- écrasé.
- 5- pressé la pâte.
- 6- sortit l'huile.



Annexe 9

Production écrite au post-test

V₂ Apprenant 1
Pour fabriquer l'huile d'olive. D'abord cultivateur récolte les olives. Il emmène au moulin pour écraser les olives pour produire une pâte luisante après il presse cette pâte pour obtenir l'huile d'olive et l'huile d'olive est prêt.

1V2

V₂ Apprenant 2
pour la fabrication de l'huile d'olive il faut suivre des étapes. D'abord, le cultivateur récolte les olives il choisit les bonnes olives. il les emmène au moulin pour les presser. Écrasé. Enfin il presse la pâte obtenue pour séparer l'huile et remplit dans les bouteilles.

2V2

V₂ Apprenant 3
en mois de novembre le cultivateur récolte les olives. D'abord, il emmène au moulin il récolte les olives puis le cultivateur il écrase et presse les olives l'huile est enfin il le remplit dans les bouteilles.

3V2

V₂ Apprenant 4
Le cultivateur travail beaucoup pour fabriquer l'huile d'olive. D'abord, il récolte les olives et il les emmène au moulin puis le cultivateur lave les olives, ensuite la machine presse cette pâte pour obtenir l'huile d'olive. enfin, il stocke dans des bouteilles.

4V2

V₂ Apprenant 5
La fabrication de l'huile d'olive d'abord, les cultivateurs vont cueillir l'olive. Ils étalent un grand filet, après ils prennent les branches avec des bâtons, ils lavent les olives et ils filtrent et ils les écrasent. Enfin, l'huile est prêt.

5V2

V₂ Apprenant 6
L'huile d'olive est bien d'a dans des étapes de fabrication. D'abord, le cultivateur récolte les olives et emmène au moulin. le cultivateur écrase les olives par le broyeur et il va obtenir une pâte.

6V2

V₂ Apprenant 7
La fabrication de l'huile d'olive. Les olives passent par les étapes de fabrication. d'abord, le nettoyage et effilage. ensuite il presse les olives pour donner l'huile d'olive.

7V2

V₂ Apprenant 8
L'huile d'olive. Les étapes de fabrication de l'huile d'olive sont. D'abord le cultivateur récolte les olives. Ensuite il presse pour obtenir l'huile d'olive dans les bouteilles.

8V2

V₂ Apprenant 11

Au moment de la récolte le cultivateur recueille les olives
d'abord il les lave et les nettoie des feuilles puis
il les écrase pour extraire l'huile. Enfin il remplit
dans les cuves.

11V2

Apprenant

V₂ Il ya un arbre qui donne des olives. D'abord le
cultivateur ramasse les olives et il les emmène au
moulin pour les mélanger avec l'eau et les met dans la
machine et les écrase et pour sortir l'huile et enfin
il stocke dans les bouteilles.

12V2

V₂ Apprenant 13

pour fabriquer l'huile d'olive, le cultivateur met
le filet sur le terrain. il coupe les branches avec le sécateur
et les olives tombent il les emmène au moulin.

13V2

V₂ Apprenant 15

L'huile d'olive est bonne pour la santé. Elle est riche en
vitamines. D'abord, le cultivateur recueille les olives, il les
lave avec l'eau et il les écrase. Ensuite il la presse pour
sortir l'huile et il stocke l'huile dans des bouteilles.

15V2

V₂ Apprenant 16

D'abord, le cultivateur ramasse les olives, et il les nettoie et il
les nettoie il écrase dans le moulin puis, il presse la pâte pour
sortir l'huile d'olive.
finalement, il remplit dans les bouteilles.

16V2

V₂ Apprenant 18

L'olive passe par des étapes pour donner l'huile d'olive. D'abord
le cultivateur emmène les olives au moulin.
Ensuite il écrase les olives pour obtenir une pâte lizante.
Et le cultivateur presse la pâte enfin obtient l'huile d'olive. Cette huile
est riche en vitamines.

18V2

V₂ Apprenant 21

Le cultivateur prend les olives dans le jardin. Il lave
les olives, il les écrase les olives et les presse pour
obtenir une pâte et l'huile et enfin l'huile est la
stockée dans les cuves.

21V2

V₂ Apprenant 23

L'huile d'olive est une matière grasse.
pour fabriquer l'huile d'olive, d'abord il faut récolter les
olives. Le cultivateur il nettoie les olives et les écrase.
ensuite il presse la pâte pour extraire l'huile. enfin il
stocke l'huile dans les bouteilles.

23V2

**«L'acquisition de la compétence d'écriture :
Quelles pratiques d'enseignement pour l'apprentissage de la production écrite à
l'école primaire ?
(Cas d'étude 5^{ème} année primaire)**

Résumé :

La présente recherche s'intéresse aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la production écrite en classe de 5^{ème} année primaire. Nous nous appuyons sur la description et l'analyse des catégories d'activités d'écriture proposées dans le manuel scolaire, et des pratiques pédagogiques adoptées par trois enseignants pour entraîner les élèves à la mise en œuvre des opérations inhérentes à l'acte d'écrire. Par ailleurs, face aux difficultés relevées dans les écrits, nous avons proposé une intervention pédagogique portant sur l'enseignement de la structure du texte informatif de type séquentiel et des stratégies d'écriture, et ce, en vue d'aider les élèves à améliorer la qualité de leurs productions écrites.

Mots clés: production écrite, catégories d'écriture, pratiques pédagogiques, structure de texte, stratégies d'écriture.

« The acquisition of writing skills :

**What teaching practices for leaning writing production in primary school »
(The 5th year primary class)**

Abstract :

This research focuses on the teaching and learning practices of essay writing in the 5th grade of primary school. It starts with a description and an analysis of the categories of writing activities of the textbook, as well as the pedagogical practices adopted by three teachers to train their pupils to implement the opérations related to the act of writing.

Furthermore, due to the difficulties identified in the writings of the pupils, we suggested an educational remedial : the teaching of the structure of the informative text of the sequential type and writing strategies in order to help pupils improve the quality of their written productions.

Keywords: essay writing, writing categories, teaching practices, text structure, writing strategies.

**اكتساب مهارات الكتابة:
ما هي ممارسات التدريس لتعلم الإنتاج الكتابي في المدرسة الابتدائية"
(قسم السنة 5 ابتدائي)**

الملخص:

يركز هذا البحث على ممارسات التدريس والتعلم الخاصة بالتعبير الكتابي في السنة الخامسة ابتدائي. ويرتكز على الوصف والتحليل لفئات أنشطة الكتابة المقترحة في الكتاب المدرسي، وللممارسات التربوية التي تبناها ثلاثة معلمين لتدريب تلاميذهم على تفعيل العمليات الم لازمة لفعل الكتابة. وبالإضافة إلى ذلك ، وفيما يتعلق بالصعوبات التي تم تحديدها في الكتابات الإنشائية للتلاميذ، اقترحنا حلاً تعليمياً يتعلق بتدريس بنية النص الإعلامي المتسلسل واستراتيجيات الكتابة الأساسية لمساعدة التلاميذ على تحسين جودة كتاباتهم الإنشائية.

الكلمات المفتاحية: التعبير الكتابي ، فئات الكتابة ، الممارسات التدريسية ، بنية النص ، استراتيجيات الكتابة.