

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET FACULTE DES LETTRES ET DES
LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERE



Mémoire de Master en didactique des langues étrangère

Thème :

**L'exploitation de la boîte à mots dans l'amélioration de la
production écrite chez les apprenants de 5AP.**

Présenté par :

Serrar Hind Amel
Zouar Zineb

Sous la direction de :

Mme.Belkaim Leila

Membres du jury :

Président : Mme. SEGIER Mariem	« MCA »	Université de Tiaret
Rapporteur : Mme. .BELKAIM Leila	« MCA »	Université de Tiaret
Examineur : Mme. ABDERAHMANE Fatiha	« MAA »	Université de Tiaret

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET FACULTE DES LETTRES ET DES
LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERE



Mémoire de Master en didactique des langues étrangère

Thème :

**L'exploitation de la boîte à mots dans l'amélioration de la
production écrite chez les apprenants de 5AP.**

Présenté par :

Serrar Hind Amel
Zouar Zineb

Sous la direction de :

Mme.Belkaim Leila

Membres du jury :

Président : Mme. SEGIER Mariem	« MCA »	Université de Tiaret
Rapporteur : Mme. .BELKAIM Leila	« MCA »	Université de Tiaret
Examineur : Mme. ABDERRAHAMANE Fatiha	« MAA »	Université de Tiaret

Remerciement

Tout d'abord, nous remercions le bon Dieu pour tous ces bienfaits, le tout puissant qui nous a donné la patience et la volonté de réaliser ce travail.

Nous aimerions remercier notre encadrante Mme Belkaim Leila pour tous ses précieux conseils et son accompagnement tout au long de notre recherche.

Nos sincères remerciements aux membres du jury pour l'attention qu'ils ont porté en évaluant notre travail.

Nous remercions, Mme Noor, Mme Ahlame et Mme Nawel pour leur aide lors de la réalisation de ce mémoire.

DÉDICACE

Avec tout respect et amour, nous dédions ce travail

de recherche à :

*Nos chers parents pour leur soutien constant, leurs
patience infinie et pour leur amour inconditionnel.*

Nos frères et sœurs.

Et à tout ce qui nous ont encouragé et inespéré.

sommaire

Sommaire

Remerciement	
Dédicace	
Table des matières	
Liste des figures	
Liste des tableaux	
Introduction	10

Chapitre I

L'enseignement et l'apprentissage de la production écrite

I. L'écrit	13
I.1. La définition de l'écrit	13
I.3. La production écrite	18
I.3.1. La définition de la production écrite	18
I.3.2. Les objectifs de la production écrite	19
I.3.3. Les modèles de la production écrite	19
I.3.4. L'apprentissage de la production écrite en classe de 5 A.P	21
I.3.5. Le rôle de l'enseignant dans la production écrite	22
I.3.6. Les étapes de la production écrite	23
I.3.7. Les difficultés de la production écrite	24
I.3.8. L'évaluation de la production écrite	25
I.4. La boîte à mots	26
I.4.1. Définition	26
I.4.2. L'objectif de la boîte à mots	26
I.4.3. La boîte à mot comme un outil pédagogique	28

Chapitre II

Analyse et interprétation des résultats

II.1. Le protocole de l'expérimentation	31
II.2. La démarche de l'expérimentation	32
II.3. La démarche d'analyse	38
Conclusion général	67
Références bibliographique	69
Annexes	
Résumé	

Liste des figures

Figure 1 : Le respect de la consigne	47
Figure 2 : La cohérence textuelle	48
Figure 3 : La structure des textes.....	49
Figure 4 : La ponctuation	50
Figure 5 : Le lexique adéquat	51
Figure 6 : Le respect de conjugaison.....	52
Figure 7 : L'orthographe	53
Figure 8 : Le respect de la consigne	59
Figure 9 : La cohérence textuelle	60
Figure 10 : La structure des textes.....	61
Figure 11 : La ponctuation	61
Figure 1 : Le lexique adéquat	62
Figure 13 : Le respect de conjugaison.....	63
Figure 14 : L'orthographe	64

Liste des figures

Tableau 1 : Grille d'analyse de lexique	42
Tableau 2 : Grille d'analyse d'orthographe grammaticale	42
Tableau 3 : Grille d'analyse d'orthographe de conjugaison	43
Tableau 4 : Grille d'analyse d'orthographe lexicale	44
Tableau 5 : Grille d'analyse des copies globale	46
Tableau 6 : Grille d'analyse des mots utilisés	53
Tableau 7 : Grille d'analyse d'orthographe grammaticale	54
Tableau 8 : Grille d'analyse d'orthographe de conjugaison.....	55
Tableau 9 : Grille d'analyse de l'orthographe lexicale	56
Tableau 10 : Grille d'analyse des copies globale	57
Tableau 11 : grille d'analyse des résultats obtenus.....	64

Introduction générale

Introduction générale

En Algérie, la langue française occupe une place importante dans le système éducatif, étant enseignée dès la troisième année primaire jusqu'à la troisième année secondaire, et même renforcé dans l'enseignement supérieur. L'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère repose sur la maîtrise de deux compétences : la compréhension et la production écrite.

Ainsi que la compétence écrite est considérable et l'un des piliers pour apprendre une langue étrangère en tant qu'elle n'est pas moins importante de la production orale et la lecture.

D'une autre manière la production écrite c'est le processus dans lequel l'apprenant exprime ses idées d'une langue correcte, avec son système dans le but de communiquer.

Cependant cette activité est sans doute l'une des actions les plus complexes dans la langue et cou élevé cognitivement surtout pour le niveau primaire et précisément pour la cinquième année primaire comme une classe d'examen, et entant qu'une langue étrangère.

Alors, cette activité exige plusieurs efforts, d'organiser les idées, exprimer leur pensés de manière claire et cohérente, il faut alors que l'apprenant soit en capacité de produire le geste d'écriture, de se rappeler facilement l'orthographe de certains mots de mémoriser et d'automatiser l'emploi des règles afin de rédiger.

A ce propos, nous avons constaté que les apprenants de cinquième année primaire ont des difficultés dans la réalisation de la tâche de production écrite, c'est pour cette en raison que nous avons pensé à un moyen pour aider les apprenants dans cette activité.

Et par conséquent, nous estimons que la boîte à mots est un outil pédagogique qui peut aider les apprenants ans leurs rédactions.

Notre objectif de recherche est de connaître l'effet de l'utilisation de la boîte à mots sur la performance rédactionnelle des apprenants.

Donc, nous sommes conduites à formuler la question de recherche suivante :

Introduction générale

Comment la boîte à mots peut-elle améliorer la production écrite des apprenants de 5 AP ?

Pour répondre à notre question, nous émettons les hypothèses suivantes :

La boîte à mots pourrait aider les apprenants à enrichir leur vocabulaire.

La boîte à mots aiderait l'apprenant à saisir plus d'information.

La boîte à mots pourrait comme même limiter la production de l'apprenant à

Force de l'orienter.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous allons entamer notre recherche sur le terrain, pour effectuer notre expérimentation avec deux classes de 5 AP.

Notre travail s'organise en deux chapitres :

Dans le premier chapitre nous avons présenté le cadre conceptuel, la relation avec notre thématique, nous avons opté pour une présentation de notion clés telle que l'écrit, la production écrite en didactique, la boîte à mots comme outil pédagogique.

Dans le deuxième chapitre, nous avons présenté le cadrage méthodologique de notre travail à savoir :

Le protocole d'expérimentation, la méthode d'analyse, ainsi que le public d'échantillon et les difficultés rencontrées, l'analyse et la discussion des résultats.

Chapitre I

L'enseignement et l'apprentissage de la production écrite

Chapitre I: l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite

I. L'écrit

I.1. La définition de l'écrit

Selon R.Gallisson l'écriture représente « *un système de signe graphique, qui peut se substituer au langage articulé, naturellement fugace pour fixer et conserver un message pour communiquer à distance* ». (1980 : 87)

D'après Gallison, pour ainsi dire que l'écrit est une forme de communication qu'on utilise pour exprimer notre esprit mentale (les idées et la pensée ...etc.) dans différents domaines. Pour ce faire en utilisant un système graphique (l'association des voyelles et des consonnes doit avoir un sens).

En un certain sens de J-P Robert l'écrit est aussi utilisé dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, c'est pour les activités de grammaire, de vocabulaire ou pour la production des textes ce qu'on appelle la production écrite au milieu scolaire. En outre, l'écriture peut aider à développer les compétences linguistiques des apprenants en leur permettant de se concentrer sur la structure et les règles de la langue étrangère.

Selon Jean Pierre « *une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue, c'est la transformation d'un message sonore à un message graphique* » CUQ (2003 : 99).

Pour lui, l'écriture est le processus de transformation d'un message oral en un message graphique, et, elle est caractérisée par un système de signes graphiques pour représenter les sons et les mots de la langue orale, alors que l'écriture est une manifestation du langage qui permet de communiquer , en utilisant des symboles graphiques qui peuvent être lus et compris par autrui.

Le dictionnaire de linguistique et de science du langage) l'écrit est « *la représentation de la langue parlée au moyen de signe graphique* » (1994 : 165) .

Selon le dictionnaire linguistique l'écrit constitue un moyen de communication humaine qui porte le groupement des signes bien schématisée, et par conséquent dans

Chapitre I: l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite

la réalité, il exprime la langue dans leurs multiples niveaux de mots et des phrases vers une transformation d'un extrait sonore qui doit avoir un sens.

L'écrit est considéré comme l'un des savoirs- faire de la langue ainsi que la capacité d'écrire est l'un des buts importants de l'enseignement des langues étrangères, et le fait d'écrire comme un art n'est pas moins important par rapport à l'oral et la lecture.

Selon Jean Pierre CUQ « *Le domaine de l'enseignement de la langue comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production des textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières* » (2003 : 79).

Il souligne que l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère englobe un large éventail de compétences linguistiques nécessaires pour utiliser efficacement la langue dans différents contextes et pour différentes fonctions, par exemple : l'enseignement et l'apprentissage de la lecture permet à l'apprenant de comprendre des textes écrits, de reconnaître les mots et de comprendre leur signification, l'enseignement et l'apprentissage de la graphie là où l'apprenant va apprendre l'écriture et la façon dont les lettres et les mots sont formés, l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe qui permet à l'apprenant d'apprendre les règles de l'orthographe, des accents et des signes de ponctuation, l'enseignement et l'apprentissage de production des textes de différents niveaux est d'apprendre la façon de rédiger des textes de différents types (par exemple, texte narratif, argumentatif...etc.), l'enseignement et l'apprentissage des différentes fonctions langagières est pour que l'apprenant soit capable d'exprimer son opinion, de faire la narration et la persuasion...etc. Tout cela doit être enseigné en fonction du niveau et des besoins des apprenants.

I.2. La place de l'écrit dans l'histoire didactique

L'écrit a toujours occupé une place centrale dans l'histoire de la didactique du FLE, l'écriture a été considérée comme une compétence très importante à acquérir pour les apprenants de FLE. Dans les premiers temps l'écrit était plus important que l'oral mais à partir des années 1970, l'enseignement des langues a commencé à évoluer vers des

Chapitre I: l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite

approches plus communicatives, qui ont accordé une place plus importante à l'oral et à l'interaction entre les apprenants.

A partir de l'article de Ana Rodriguez Seara sur l'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, pour déterminer la place de l'écrit dans chaque méthodologie.

I.2.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle dite la méthode « grammaire-traduction » ou « lecture-traduction » se concentrait sur l'étude de la grammaire et du vocabulaire de la langue cible, ainsi que la traduction des textes d'une langue à une autre. Son enseignement se fait à travers des exercices d'écriture, ces exercices sont conçus pour aider les apprenants à acquérir une maîtrise précise de la langue écrite. Dans cette méthodologie, les apprenants étaient invités à lire des textes écrits pour améliorer leur expression écrite.

Dans la méthodologie traditionnelle de l'enseignement des langues étrangères, la place de l'écrit est souvent considérée comme centrale, mais cette méthodologie a valorisé la forme littéraire, Defay (affirme que « *l'importance est donnée à la forme littéraire* » (2003 : 255) c'est-à-dire que les élèves étaient encouragés à apprendre des règles strictes de la langue écrite et se concentrer sur la forme plutôt que sur la compréhension ou le sens de la langue.

I.2.2. La méthode directe

La méthode directe qui consiste à utiliser la langue cible pour enseigner, sans recourir à la langue maternelle de l'apprenant, c'est-à-dire que l'enseignant doit utiliser la langue cible dès le début de l'enseignement, en parlant lentement, en utilisant des gestes et des expressions faciales pour aider les apprenants à comprendre et à communiquer en langue cible sans passer par la traduction, ni par l'explication en langue maternelle.

La méthode directe met l'accent sur la pratique orale de la langue à travers des situations de communication authentique et des dialogues basés sur des situations réelles plutôt que sur l'apprentissage théorique.

Chapitre I: l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite

I.2.3. La méthodologie audio-orale(MAO)

La méthodologie audio-orale est une méthode d'enseignement qui a été développée pendant la seconde guerre mondiale, elle est comme la précédente, qui mettait également l'accent sur l'oralité et l'utilisation exclusive de la langue cible en classe.

La MAO se concentre sur la communication orale en utilisant des enregistrements sonores pour enseigner la prononciation, la compréhension orale, la grammaire et le vocabulaire. Les apprenants doivent répéter et mémoriser des dialogues, des phrases et des mots clés pour développer leur compétence linguistique en langue étrangère sans faire référence à leur propre langue maternelle.

Dans cette méthodologie, l'utilisation de l'écrit était limitée car la méthodologie privilégiait l'oralité, ce qu'était confirmé par Defays *«l'oral occupe la place la plus importante, à tel point que l'apprentissage de l'écrit se limite souvent à la lecture de dialogues et à des dictées reprenant des formes apprises à l'oral »* (2003 : 288).

Selon lui les activités d'écriture sont souvent limitées à la lecture de dialogues et à la transcription de la dictée, qui ne permet pas une véritable maîtrise de l'écrit.

I.2.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle a été développée à la fin des années 50 en France, la nouveauté de cette méthodologie est qu'elle combine l'oral, l'écrit et les images dans l'apprentissage de la langue pour faciliter la compréhension aux apprenants.

Dans les méthodologies audiovisuelles pour enseigner l'oral en créant des dialogues et des situations de communication qui sont présentées à l'aide de supports visuels (par exemple, image, dessin, vidéo, etc.) et de support audio (enregistrements sonores, bandes sonores, etc.). Les dialogues sont accompagnés de la transcription écrite, qui permettait aux apprenants de se familiariser avec la structure et le vocabulaire de la langue cible tout en améliorant leur compréhension orale.

Chapitre I: l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite

De plus, la SGAV a accordé une importance croissante à l'écrit au fur et à mesure de son évolution. Les activités d'écriture ont été intégrées pour aider les apprenants à développer leurs compétences en expression écrite.

Il est important de noter que l'oralité restait la priorité de cette méthodologie, même si l'écrit jouait un rôle important en complément.

I.2.5. L'approche communicative

L'approche communicative est née dans les années 1970 en réponse vis-à-vis critiques de la MAO et la méthode directe, perçues comme étant trop axées sur l'oral et la grammaire.

Dans cette approche, les apprenants sont encouragés à utiliser la langue de manière créative et spontanée, en se concentrant davantage sur les messages qu'ils veulent transmettre que sur les formes grammaticales précises.

Dans l'approche communicative, l'écrit n'est pas seulement étudié pour être maîtrisé en tant que compétence isolée, mais plutôt dans le but de communiquer et de réaliser des tâches concrètes. En d'autre terme la maîtrise de l'écrit n'est pas l'objectif principal de l'apprentissage de la langue, il est considéré comme un outil, un moyen pour communiquer de manière efficace dans des situations réelles, par exemples dans une classe de FLE les apprenants sont invités à préparer une présentation orale sur un monument historique de la ville. Ils doivent servir d'une brochure touristique et de quelques articles de journal pour collecter des informations et les présenter à leurs camarades de classe. Dans ce contexte, l'écrit n'est pas l'objectif principal de l'apprentissage mais un moyen de collecter et d'organiser des informations en vue d'une communication efficace à l'oral.

L'approche actionnelle

L'approche actionnelle est apparue dans des années 1990, son but est de permettre aux apprenants de développer leurs compétences en communication dans des situations réelles en se concentrant sur la réalisation de tâches concrètes, pour devenir à la fin des utilisateurs compétents et autonomes de la langue dans des contextes variés, que ce soit dans la vie quotidienne, professionnelle ou académique.

Chapitre I: l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite

L'écrit permet aux apprenants de prendre le temps de réfléchir et de planifier leur communication, de revoir et d'éditer leur texte avant de le partager, et de fournir une trace écrite de leur communication qui peut être révisées et réutilisée ultérieurement.

En somme, dans l'approche actionnelle, l'écrit est considéré comme un outil essentiel de communication et les apprenants sont encouragés à développer leur compétence scripturale en fonction de leur contexte de communication.

I.3. La production écrite

I.3.1. La définition de la production écrite

La production écrite définit par Abderahmane Toumi, un inspecteur et formateur des enseignants « *la production écrite est composée de deux mots essentiels :*

-Production : produire c'est pouvoir s'exprimer un sujet, c'est avoir des idées.

-Ecrit : savoir écrire donc être capable de produire un texte structuré et cohérent avec des phrases bien faites et grammaticalement correcte » (2016 : 200-201)

Donc la production écrite est la capacité de l'apprenant d'écrire de s'exprimer ses idées, et ses sentiments dans un enchainement et évidence. En d'autre terme, la production écrite est une tâche qui consiste à produire un texte ayant pour but de transmettre une idée ou un message à une personne ou un groupe, en respectant les normes et les règles de la langue étrangère, c'est une activité qui nécessite une maîtrise linguistique suffisante, ainsi que la capacité à structurer et à organiser ses idées de manière cohérente et compréhensible. Elle donne à l'apprenant des opportunités de réfléchir, de gérer le choix des idées adéquates et de sélectionner des mots et les composantes, de plus de coordonner le style d'écriture et la qualité de formulation.

Selon Pierre Larry la production écrite est : « *une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idées, leurs mise en mots et leur transcription graphiques* » (2006 : 20) c'est-à-dire que la production écrite est une tâche complexe qui implique plusieurs processus mentaux et physique. Elle exige non seulement la maîtrise de la langue étrangère, mais aussi la capacité à organiser ses idées de manière logique et cohérente. Le processus de production écrite comprend la recherche d'information, la planification du contenu, la mise en forme des idées, la

Chapitre I: l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite

rédaction, la révision et la correction. Chacune de ces étapes requiert des compétences spécifiques, telle que la capacité à réfléchir de manière critique, à synthétiser des informations, à utiliser efficacement les conventions textuelles, à faire preuve d'une pensée créative et à s'adapter à différents contextes de communication. En outre, la production écrite nécessite également des compétences physiques, telle que la coordination œil-main et la motricité fine pour la transcription graphique.

I.3.2. Les objectifs de la production écrite

-La maîtrise totale de l'utilisation correcte de la langue, aussi les règles et les composantes de la production écrite comme l'entente de la phrase, la division du sujet, l'orthographe correcte, l'utilisation des signes de ponctuation.

-Prendre l'habitude de réfléchir et s'exprimer rapidement, de plus faire face à des situations de communication orale ou écrite urgentes.

-Développement des capacités d'organiser des idées et de l'exprimer avec efficacité.

-Faire place à l'innovation et la créativité.

-La découverte des apprenants talentueux dans les capacités d'écriture et les encourager.

-La maîtrise des compétences écrites de la part de l'évidence de l'écriture, de suivre le système des paragraphes, la considération des marges, l'usage des signes des ponctuations.

I.3.3. Les modèles de la production écrite

Les modèles de la production écrite sont des schémas théoriques qui décrivent les étapes impliquées lors de la production écrite, ces modèles ont été élaborés pour mieux comprendre la nature complexe de la production écrite et pour aider les enseignants à mieux enseigner cette compétence. Chacun a ses propres étapes, mais tous visent l'intérêt des apprenants pour améliorer leur style d'écriture. En s'inspirant des idées d'un cours magistrale sur site d'internet.

Chapitre I: l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite

I.3.3.1. Le modèle linéaire

Ce modèle a été développé à partir des années 1950. Il est une méthode pour écrire un texte, en suivant un processus étape par étape, où chaque étape doit être terminée avant de passer à la suivante. Ce modèle comprend généralement trois étapes :

-La pré-écriture

Cela implique des activités telles que la recherche d'information, la planification du contenu et le choix des termes clés à utiliser dans le texte.

-L'écriture

Cette étape implique la rédaction du texte, en utilisant le plan déjà établi lors de la pré-écriture, l'apprenant ne doit pas être trop préoccupé par les erreurs ou la correction, mais doit se concentrer sur la production du contenu.

-La révision

Une fois que l'écriture est terminée, l'apprenant doit relire son travail et apporter des corrections et des améliorations par exemple, la correction des erreurs grammaticales ou de ponctuation, l'ajout ou la suppression de phrases.

I.3.3.2. Les modèles de Flower et Hayes

Ce modèle a été publié en 1981 par deux chercheurs américains en science de l'éducation : Linda Flower et Johnr Hayes, ce modèle considère la production écrite comme un processus complexe et dynamique, plutôt que comme une série d'étapes linéaires et séquentielles, selon P.Lemaire et A.Didierjean « *Rédiger est un processus complexe et faire acquière une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée* » (2018 : 358).

Le modèle de Flower et Hayes met l'accent sur les processus cognitifs impliqués dans la rédaction, le but de ce modèle est décrire les différentes stratégies cognitives utilisées par les apprenants pour produire un texte, et de fournir un cadre pour comprendre le processus de la production écrite.

Chapitre I: l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite

I.3.3.3. Le modèle de Deschenes (1988)

Ce modèle met l'accent sur le rôle de la planification dans le processus d'écriture, selon ce modèle, la production écrite est une étape essentielle et préliminaire à l'écriture, qui permet à l'apprenant de structurer ses idées et d'organiser son texte.

Le modèle de Dechenes propose une approche interactive de la production écrite, où le scripteur et le texte en cours d'écriture interagissent constamment, et aussi sur la façon dont les pensées, les émotions et les interactions sociales peuvent affecter le processus d'écriture et le produit final.

I.3.3.4. Le modèle de Sophie Moirand (1979)

Ce modèle se concentre sur l'aspect cognitif de la production écrite, en mettant l'accent sur les processus mentaux impliqués dans la création d'un texte. Il se compose de trois phases principales la phase de planification (consiste à créer des idées à choisir les informations importantes et les structurer de manière cohérente), la phase de formulation (la transformation de ces idées en phrases et en paragraphes), la phase de révision (ou l'on relit et corrige le texte pour améliorer sa clarté, sa cohérence et son efficacité).

I.3.4. L'apprentissage de la production écrite en classe de 5 A.P

La production écrite est une activité importante pour développer les compétences linguistiques des apprenants, car ils sont souvent encouragés à produire des textes ou bien des petits paragraphes (de 4 à 5 phrases), en utilisant des structures et des éléments de base de la langue qui ont déjà été étudiés.

D'après le programme de 5 AM, la séance de la production écrite est réalisée à la fin de chaque séquence pédagogique, afin de permettre aux apprenants de réinvestir les connaissances acquises pendant la séquence, par exemple, les connaissances de grammaire, et de vocabulaire, les apprenants doivent avoir une bonne maîtrise des règles de grammaire et de syntaxe pour écrire des phrases correctes et claires, ainsi qu'un vocabulaire riche et varié pour exprimer leurs idées de manière adéquate. ces connaissances sont indispensables pour la production écrite..

Chapitre I: l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite

Pour effectuer la séance de la production écrite l'enseignant doit commencer par la présentation du sujet la consigne d'écriture, le sujet proposé par l'enseignant est autour du projet, ensuite les apprenants sont invités à préparer leur texte en structurant leurs idées et en créant un plan avant de commencer à écrire, puis il passent à la rédaction de leur production, une fois leur texte terminé, les apprenants doivent le relire pour détecter les erreurs et à corriger leur travail, l'enseignant évalue les textes des élèves en fonction de critères.

En outre, avant de demander aux apprenants de produire un texte, il est courant de prévoir une séance de préparation à l'écrit (une série d'exercice). Cette séance a pour objectif de préparer les apprenants à leur tâche de production écrite, En demandant les outils et les moyens pour réussir leur écriture.

Après la séance de la production écrite, l'enseignant corrige les écrits des apprenants en apportant des commentaires et des corrections. Les élèves reçoivent ensuite leurs copies corrigées et peuvent discuter leurs erreurs avec leur enseignant en classe. L'enseignant peut organiser des activités de réécriture ou de correction collective pour aider les apprenants à améliorer leur compétence en production écrite. Ces activités peuvent impliquer la réécriture de passage spécifique, la correction des erreurs grammaticales, ces activités visent à améliorer la qualité globale du texte produit

I.3.5. Le rôle de l'enseignant dans la production écrite

L'enseignant joue un rôle important dans l'enseignement de la production écrite en classe de 5 AP. Il doit fournir des instructions claires et précises et aider les apprenants à organiser leurs idées de manière cohérente.

L'enseignant doit également encourager et motiver les apprenants à exprimer leurs pensées et leurs idées de manière créative et à prendre des risques dans leur écriture. Il doit fournir des commentaires constructifs sur les travaux des apprenants et donner des conseils.

Chapitre I: l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite

En fin il est important que l'enseignant crée un environnement positif et encourageant pour la production écrite où les apprenants se sentent à l'aise de s'exprimer et de partager leurs idées.

I.3.6. Les étapes de la production écrite

Afin de réussir leur production écrite, les apprenants doivent suivre un processus bien structuré composé de plusieurs étapes.

I.3.6.1. La lecture et compréhension du sujet

Avant de commencer à écrire, il est important pour l'apprenant de lire attentivement la consigne, car la lecture est la première étape importante pour comprendre le sujet et bien démarrer la production écrite.

I.3.6.2. La planification

Selon B.Dagenais « *la planification c'est l'art d'organisation* » (1998 : 41), et pour cette raison l'élève doit réfléchir à ses idées en relation avec le sujet proposé et les organiser en créant un plan pour son texte, une fois l'élève a établi son plan, il peut passer à phase suivante.

I.3.6.3. La mise en texte

La mise en texte est l'étape où l'apprenant transforme le plan qu'il a élaboré en un texte rédigé. Il doit respecter les règles de la langue écrite, notamment en utilisant une structure grammaticale appropriée et un vocabulaire adapté pour assurer la cohérence et la progression du texte.

I.3.6.4. La révision

Elle permet à l'apprenant de relire attentivement son texte afin de détecter les erreurs d'orthographe, de grammaire, de ponctuation, de syntaxe et de style. Selon Bourgeois et Laveault « *l'étape de la révision de texte est processus complexe par lequel l'élève doit détecter les erreurs ou les faiblesses, choisir les stratégies pour les corriger* » (2015 : 101) .L'objectif de cette étape est d'améliorer la qualité générale du texte en effectuant des modifications sur le contenu, la structure....etc.

Chapitre I: l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite

I.3.6.5. La correction

D'après Demeulenare et Hadermann « *La révision interne et externe débouchent sur une activité de ré médiation : le réviseur devient un correcteur* » (2010 : 230), en lien avec cette idée l'apprenant s'engage à corriger les erreurs qu'il a détectées lors de la révision.

I.3.6.6. La mise en propre

Elle est l'étape finale de la production écrite où l'apprenant recopie son texte corrigé et amélioré sur une feuille propre. Pour que la mise en page soit de qualité, l'élève doit porter une attention particulière à l'écriture qui doit être d'une langue écrite.

Il est essentiel pour les apprenants de suivre ces étapes dans l'ordre afin d'obtenir un texte de qualité. Ces étapes permettent de produire un texte cohérent, bien structuré, bien écrit et facile à lire.

I.3.7. Les difficultés de la production écrite

Dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage des langues, l'écriture occupe une place cruciale. Cependant, il convient de reconnaître que l'enseignement de l'écriture diffère selon que l'on se trouve dans un contexte de la langue maternelle ou d'apprentissage d'une langue étrangère. Comme le souligne ALARCON « *il ne faut pas oublier qu'il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère* » (2001 :4).

De ce fait, il est important de noter que la production écrite peut être une tâche complexe de nombreux apprenants car elle requiert de plusieurs compétence telles que la grammaire, le vocabulaire, la cohérence textuelle et la structuration des idées (Johenson, 2020 :45).

Parmi les difficultés rencontrées par les apprenants dans la production écrite, le vocabulaire limité, les apprenants n'ont pas une richesse linguistique en utilisant

Chapitre I: l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite

souvent les mêmes mots, les phrases peuvent sembler répétitives, ainsi qui a un peu de mots à leur disposition pour exprimer leurs idées.

Un autre obstacle c'est la difficulté de maîtriser les règles de la grammaire et de la conjugaison pour l'organisation des mots dans la phrase selon le contexte sémantique, les défauts synthétiques comme la production des phrases sans verbes ce n'est pas dans le but de produire des phrases nominales, mais il ya des phrases qui nécessitent la conjugaison des verbes dans un temps précis pour accomplir le sens de la phrase.

De plus les signes de ponctuation selon Nina Catach « *La ponctuation est l'une des contributions médiévales à la civilisation écrite (1994 : 7)* ».

La majorité des apprenants comptent sur l'écriture sans avoir respecter les signes de ponctuation dans leurs paragraphes.

I.3.8. L'évaluation de la production écrite

L'évaluation consiste en ensemble de démarches utilisées par l'enseignant pour mesurer les acquis, les compétences et les capacités des apprenants en vue de suivre leur évolution et d'évaluer leur réussite ainsi que pour améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage afin de détecter les besoins des apprenants et leurs points forts et leurs points faibles (les lacunes), confirmé par Dupont « *l'évaluation revêt une importante capitale dans la mesure de la progression et de la réussite des apprenants des apprenants, ainsi que dans l'amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage en identifiant les besoins, les forces et les faiblesse des apprenants* » (2017).

En outre, l'évaluation peut également aider les enseignants à adapter leur méthode d'enseignement en fonction des besoins et des capacités de leurs apprenants et aussi les motiver pour renforcer l'estime de soi, et en leur permettant de se sentir reconnus pour leurs efforts.

Selon Perrenond « *dans le monde scolaire, lorsqu'on dit évaluation on pense d'abord à l'appréciation de l'excellence scolaire des élèves dans la diverse discipline enseignées, éventuellement à l'évaluation de la conduite de travail, n'oublions par cependant qu'on évalue aussi les enseignants, l'établissement, les*

Chapitre I: l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite

programmes, les réformes, le système scolaire dans son ensemble, certains de ces évaluations se fondent sur une appréciation préalable des acquis des élèves : sur cette base, on juge souvent de la qualité de l'enseignant, d'une école ou d'un curriculum »
(1989 : 3).

Cette citation montre que l'évaluation est une pratique très importante dans le monde de l'éducation. La plupart des gens pensent que l'évaluation est juste pour évaluer les élèves et leur niveau de performance dans différentes matières.

Mais en réalité l'évaluation sert à évaluer beaucoup de choses différentes, comme les enseignants, les programmes scolaires, les réformes...etc. Parfois, l'évaluation des élèves est utilisée pour juger la qualité de l'enseignement ou du programme scolaire.

En gros, l'évaluation est une pratique qui permet d'évaluer et d'améliorer de nombreux aspects de l'éducation.

L'évaluation de production peut se faire selon plusieurs critères, tels que la qualité du contenu, la structure du texte, la pertinence de l'argumentation, l'utilisation correcte de la grammaire et du vocabulaire, la lisibilité, la cohérence, et la pertinence du titre...etc.

Les critères utilisés par l'enseignant pour évaluer la production écrite des apprenants varient selon les objectifs pédagogiques et le niveau scolaire des apprenants. Cependant, voici quelques critères couramment utilisés pour évaluer la production écrite dans l'enseignement primaire du 5AP

1-Respect de la consigne : l'apprenant a-t-il suivi les instructions données et a-t-il répondu à toutes les questions posées ?

2-Cohérence et organisation : le texte est-il clair et facile à suivre et les idées sont-elles organisées de manière logique ?

3-Richesse du vocabulaire : l'apprenant a-t-il utilisé des mots variés et précis pour exprimer ses idées ?

Chapitre I: l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite

4-Grammaire et orthographe : le texte est-il correct sur le plan grammatical et orthographique ?

5-Respect des normes de l'écriture : l'élève a-t-il respecté les conventions de l'écriture, telles que la ponctuation et la majuscule en début de phrase ?

6-Originalité et créativité : l'élève a-t-il fait preuve d'originalité et de créativité dans sa production écrite ?

Ces critères peuvent être adaptés en fonction du niveau et des objectifs de la séance de production écrite (Dupont, 2018 : 72).

I.4.La boîte à mots

I.4.1. Définition

D'après les idées de l'étudiante Lilia Bouchama la boîte à mot est un outil pédagogique qui s'agit d'un tableau contenant un ensemble d'expressions et des mots de différentes classes grammaticales et qui sont étroitement liées avec le sujet proposé (2020 : 26) .

L'objectif de la boîte à mots

La boîte à mots est un guide pédagogique qui aide les apprenants de primaire dans l'activité de la production écrite. Elle permet aux apprenants de développer la compétence écrite pour communiquer de manière claire et cohérente dans le but de produire un paragraphe de qualité.

D'une autre manière, la boîte à mots est un instrument éducatif pour le développement de la communication de la production écrite pour les apprenants de primaire, cela peut aider les apprenants à améliorer leur propre capacité à écrire de manière claire et concise, de plus elle aide les apprenants à améliorer la mémoire de garder la façon d'écrire tel mot, la concentration et la capacité de réflexion, autrement dit la réflexion de structurer les mots donnés dans la boîte à mot pour formuler les phrases de paragraphe.

L'objectif principal de la boîte à mots est de stimuler la créativité des apprenants en incitant à utiliser des mots ou des expressions qu'ils n'utiliseraient

Chapitre I: l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite

pas spontanément. En effet, la boîte à mots contient une grande variété de mots et d'expressions, ce qui permet aux apprenants d'élargir leur vocabulaire et d'enrichir leur production écrite.

En utilisant la boîte à mots, les apprenants peuvent également travailler sur leur syntaxe et leur grammaire en apprenant à utiliser correctement les mots et les expressions dans le contexte approprié. Cela leur permet d'améliorer leur compréhension de la langue et leur capacité à s'exprimer de manière précise et cohérente.

La boîte à mots peut aussi être utilisée pour aider les apprenants à surmonter le blocage créatif ou la peur de l'écriture. En fournissant des mots et des expressions clés, la boîte à mots peut aider les apprenants à trouver des idées pour leur écriture et à se lancer plus facilement.

La boîte à mots peut être utilisée pour améliorer la motivation et l'engagement des apprenants dans le processus d'apprentissage. En leur offrant une activité ludique et interactive, la boîte à mots peut encourager les apprenants à s'investir davantage dans leur propre apprentissage et à développer leur confiance en eux.

I.4.2. La boîte à mots comme un outil pédagogique

I.4.2.1. Définition de l'outil pédagogique

D'après le mémoire de l'étudiante Lilia Bouchama, l'outil pédagogique est un support et un aide qu'on met à la disposition de l'apprenant pour l'aider dans sa tâche d'apprentissage (2020 : 26).

L'outil pédagogique doit être adapté au public concerné (primaire, moyen lycée), et doit être pertinent par rapport à la compétence visée (pour communiquer, mémoriser, comprendre, se corriger, animer, décentrer). Cet outil peut être par exemple un support textuel, image, des étiquettes, vidéo, boîte à mot...Etc.

I.4.2.2. La boîte à mots comme un outil pédagogique

La production écrite c'est l'exercice le plus difficile pour les apprenants de primaire en tant qu'une activité qui exige des efforts et de développer des capacités précises comme les idées, l'imagination, le respect des règles de la langue, la structure des mots dans phrase pour construire un paragraphe qui sera évalué pour

Chapitre I: l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite

la suite par une note ou une observation. Alors la boîte à mots est considérée comme un guide destiné aux apprenants pour développer leur capacité d'écrire, aussi clarifie et aide à la compréhension de la consigne demandée de cette activité.

I.4.2.3. La boîte à mots comme un facteur de motivation

La boîte à mots peut être en effet un facteur de motivation pour les apprenants. De ce fait l'utilisation de cette boîte permet de rendre les activités d'écriture plus ludique et plus intéressantes pour les apprenants, en les incitant à utiliser des mots qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils n'auraient pas l'habitude d'utiliser. Cela peut éveiller leur curiosité et leur envie de découvrir de nouveaux mots et de nouvelles manières de s'exprimer.

Chapitre II

Analyse et interprétation des résultats

II.1. Le protocole de l'expérimentation

Nous avons mené notre expérimentation au sein de l'école primaire "Belaid Abdelkader" située dans la commune de "Louz". Notre étude s'est concentrée sur deux classes de 5^e année primaire de cette école.

La première classe, considérée comme le groupe témoin, est composée de 22 apprenants, dont 13 garçons et 9 filles. Quant à la deuxième classe, le groupe expérimental est également constitué de 22 apprenants, comprenant 8 garçons et 14 filles. Ces classes ont été choisies comme échantillon pour notre recherche.

Notre travail de recherche se focalise sur le domaine de l'écrit, en particulier sur la compétence rédactionnelle des apprenants. Nous avons utilisé la production écrite des apprenants comme corpus pour notre étude. Notre objectif principal est d'explorer l'impact de l'utilisation de la boîte à mots sur l'amélioration des compétences rédactionnelles des les apprenants de 5^e année primaire.

En choisissant la boîte à mots comme outil pédagogique, nous avons cherché à fournir aux apprenants un support lexical et linguistique pour enrichir leur production écrite. Nous avons voulu évaluer si l'utilisation de cet outil pourrait stimuler leur créativité, leur précision lexicale et leur capacité à structurer leurs idées dans leurs écrits.

Ainsi, notre étude a été conçue pour comparer les performances des deux groupes : le groupe témoin, qui n'a pas utilisé la boîte à mots, et le groupe expérimental, qui a bénéficié de cet outil lors de leurs activités de production écrite. Nous avons analysé et comparé les productions écrites des deux groupes afin de déterminer si l'utilisation de la boîte à mots a un effet positif sur les compétences rédactionnelles des apprenants.

II.2. La démarche de l'expérimentation

Notre expérimentation est réalisée dans deux séances, nous avons travaillé avec deux classes la première classe c'est le groupe témoin et la deuxième classe c'est le groupe expérimental, les deux classes ont réalisé la même production écrite est suivant la même consigne.

Pour la classe témoin : nous avons fait l'activité de la production écrite sans l'exploitation de la boîte à mots.

Pour la classe expérimentale : nous avons travaillé la production écrite par l'usage de la boîte à mot.

Après nous avons corrigé les productions écrites des deux classes témoin et expérimentale et les comparer pour voir si la boîte à mots est utile pour les apprenants ou non.

Avant d'entamer l'activité de la production écrite l'enseignant doit préparer ses apprenants à écrire c'est-à-dire une séance d'entraînement à l'écrit, une série d'exercices qui englobe toutes les leçons qu'ils ont étudié tout long de la séquence, la séance de la préparation à l'écrit était le mercredi 22 février 2023 pour les deux groupes.

Groupe expérimental

2.1. Fiche pédagogique °1

Cour : 5 A.P

Projet 3 : qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?

Séquence 1 : quand je serai grand.

Activité : préparation à l'écrit.

Acte de parole : donner des informations sur un fait.

Durée : 45 mn.

Compétence visée : produire un texte de trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de paroles exigés par la situation de communication.

Composante de la compétence : produire des énoncés pour les insérer dans un cadre textuel.

Compétences transversales :

-développer des démarches de résolution de situation problème.

- synthétiser des informations.

Valeurs mises en œuvre : l'élève est en mesure de délimiter en toute objectivité ce qui relève des droits et ce qui relève des devoirs en tant que futur citoyen.

Objectif d'apprentissage : comprendre les consignes et répondre par écrit aux exercices.

Matériel didactique : illustration du pompier –texte au choix-les ardoises.

Déroulement de la séance

-contrôle du pré-requis :

-demander aux apprenants de répondre à la question suivante :

- Qu'est-ce qu'un tremblement de terre ? ce sont de fortes secousses du sol
- Que faut-il faire quand il y a un tremblement de terre ? il faut appeler les secours (pompiers) – il faut se cacher sous une table solide-il ne faut pas paniquer.

1-Moment de découverte

-Présentation de la consigne :

Conjugué les verbes soulignés au futur simple, puis lis le texte.

Le pompier

Le pompier est un homme jeune et très sportif. Il porte une combinaison et un casque brillant. Pour éteindre le feu, il utilise le camion, l'eau et un chien secouriste pour aider les victimes en cas d'inondation ou de tremblement de terre. Il travaille dans une caserne.

Il sauve les noyés. Il cherche aussi les blessés sous décombres. J'aime le métier du pompier.

2-Moment d'observation méthodique**-Analyse de la tâche :**

-Quel est le métier cité dans le texte ? Le pompier

-Quel est l'animal cité dans le texte ? Le chien

-Pourquoi le pompier utilise le chien ? Pour chercher les victimes en cas d'inondation ou tremblement de terre.

-Où travaille le pompier ? Dans une caserne.

3. Moment d'application

- Les élèves conjuguent les verbes du texte au futur simple sur les ardoises, puis ils lisent le texte à tour de rôle.

-l'enseignant oriente les apprenants pour conjuguer correctement les verbes au futur simple.

Groupe témoin**2.2. Fiche pédagogique °2**

Projet 03 : qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?

Séquence 01 : quand je serai grand.

Acte de parole : donner des informations sur un fait.

Durée : 45mn

Compétence visée : utiliser des ressources diverses pour améliorer la production écrite.

Objectif :

-respecter une consigne d'écriture.

-écrire de manière lisible et soignée.

Matériel : livre de la lecture page 66, les images des métiers page 67 et les ardoises.

Titre : présenter un métier

Déroulement de l'activité

Situation de départ

- Présenter des images (des métiers p 67).
- Que représentent ces images.
- Citer l'utilité de chacun d'eux.

Eveil de l'intérêt

- Rappel du texte « les sauveteurs ». en montrant les différentes actions faites par les sauveteurs.

- **Moment de découverte**

-Présentation de la consigne :

Complétez le texte avec les mots suivants : bougent -s'éloignent -tremblent-soignent-se brisent-se cachent – sauvent – s'accroupissent

Quand la terre, les murs.....et les vitres.....Les enfants.....des fenêtres.....Ilssous les tables solides ou ilstout au long des murs. Les pompiersles victimes. Les médecins.....les blessées.

2. Moment d'analyse

- des questions de compréhension (analyse du texte)

- De quoi parle le texte ?
- Ou est ce qui passe quand la terre bouge ?
- Que font les pompiers et les médecins ?

(Exploitation des illustrations)

3. Moment d'évaluation

- Inviter les apprenants à dire l'utilité du chaque métiers
- Exercice 3 page 66 sur les ardoises.

Concernant la séance de la production écrite était le jeudi 23 février 2023 pour les deux classes.

3.3.3. Fiche pédagogique°3

Projet 03 : qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?

Séquence 01 : quand je serai grand.

Acte de parole : donner des informations sur un fait.

Durée : 45mn

Thème : qui aide les personnes en cas de catastrophe naturelle ?

Objectif à atteindre : l'élève sera capable de :

- Respecter une consigne d'écriture.
- Ecrire de manière lisible et soignée.
- Employer les connaissances déjà acquises.

Matériel didactique : les cahiers de classe – illustrations des sauveteurs – boîte à mot.

Déroulement de la séance

-Contrôle du pré-requis :

Citez des sauveteurs en cas de catastrophe naturelle .Aimez-vous être comme eux dans l'avenir ? Le pompier – l'infirmier – le médecin- le soldat.

1. Moment de découverte

Mise en contact avec la consigne écrite :

« Après un tremblement de terre, les gens ont besoins d'aide. Ecris un paragraphe de 4 à 5 phrases dans lequel tu expliques un métier de sauveteur (un médecin ou bien un pompier) que tu aimeras exercer dans l'avenir à tes camarades ».

Les critères de réussite

- Donne un titre à ton paragraphe.
- Conjugue les verbes au futur simple.
- Emploie la première personne du singulier (je).
- Mets la ponctuation et les majuscules.
- Aide-toi de la boîte à mots.

2. Moment d'observation méthodique

- Lecture magistrale de la consigne et la boîte à mots.
- Lecture individuelle de la consigne par quelques élèves.
- Qu'est ce tu veux être dans l'avenir ? Pompier – médecin.
- Pourquoi ? pour aider les gens
- La boîte à mots

Les métiers	Le lieu de travail	Les outils de travail	Les verbes	Les noms/adj.
Pompier Médecin	Une caserne Un hôpital	Un marteau- piqueur – une scie à métaux-un stéthoscope- Un tensiomètre	Etre-aider soigner-sauver- travailler- utiliser-aimer	Les victimes Les blessées Les gens-quel noble-beau

3. moment de reformulation

- Les élèves rédigent leur production écrite sur leurs cahiers d'essai puis ils la recopient sur une double feuille.
- L'enseignant oriente les apprenants et rappelle les consignes.

4. Moment d'évaluation

- Les élèves présentent leur production écrite de la première tentative à tour de rôle.
- L'enseignant félicite l'apprenant qui a fait la meilleure présentation et encourage les autres.

Nous avons fait la même démarche avec la classe témoin mais sans leur donner la boîte à mots.

II.3. La démarche d'analyse

Pour pouvoir analyser les copies des apprenants lors de la production écrite, nous avons créé nos grilles d'analyse consulté de mémoire de Master intitulé « Difficulté et obstacles dans l'enseignement apprentissage de la production écrite en FLE cas des apprenants de la 2 AS » de l'étudiante Chelloulai Nahla page 89- 96.

Grille d'analyse de lexique

Nombre des apprenants	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Nombre des mots utilisés							

Nous utilisons cette grille pour le groupe témoin, nous comptons les mots utilisés dans chaque paragraphe de chaque apprenant.

Pour le groupe expérimental nous comptons les mots utilisés dans chaque paragraphe par rapport les mots disponibles dans la boîte à mots, pour voir si elle a aidé les apprenants qui ont un niveau limité ou non.

La première grille concerne le lexique l'objectif est de tester le vocabulaire des apprenants de côté de la richesse et la pauvreté.

Grille d'analyse d'orthographe

Apprenants	L'erreur d'orthographe	Nombre d'erreurs

Nous utilisons cette grille pour analyser l'orthographe des productions écrites des apprenants consultant le mémoire précédente intitulé « Difficultés et obstacles enseignement et apprentissage de production écrite cas des apprenants de la 2 AS » de l'étudiante Chelloulai Nahla. Mais avec une petite modification, dans laquelle nous analysons l'orthographe de lexique, de grammaire, et de conjugaison de deux groupes témoin (sans boîte à mot) et expérimental (avec la boîte à mots).

Cette grille est pour objectif d'analyser l'écriture des apprenants de deux groupes si elle est correcte ou non des les deux groupes.

Nous avons aussi utilisé une grille d'analyse de Naceri Rachda Bordjia et Zoubir Siham avec une petite modification de deux critères, le mémoire intitulé la lecture et son rôle dans l'amélioration de la production écrite en FLE (exemple des apprenants deuxième années moyenne).

Grille d'analyse globale

Les apprenants	Les critères	Le respect de la consigne	La cohérence textuelle	La structure des textes	La ponctuation	Le lexique adéquat	Le respect de conjugaison	L'orthographe
A1								
A2								
A3								

A4							
A5							
A6							
A7							
A8							
A9							
A10							
A11							
A12							
A13							
A14							
A15							
Nombre des copies respectées(1)							
Nombre des copies non respectées(2)							
Pourcentage (1)							
Pourcentage (2)							

- **L'explication de critères**

-**Le respect de la consigne** : consiste à évaluer si le texte répond correctement à la consigne donnée, et nous vérifions que l'apprenant ne soit pas hors sujet.

-**La cohérence textuelle** : permet d'observer comment les idées et les phrases sont organisées et reliées entre elles pour former un texte compréhensible et cohérent, dans ce critère l'apprenant doit présenter ses idées de manière ordonnée et logique.

-**La structure des textes** : concerne la manière dont un texte est organisé, nous cherchons à voir si l'apprenant donne un titre à son paragraphe, ensuite s'il a commencé par une phrase d'ouverture qui est quand je serai grand, je serai...Etc. Dans ce critère nous pouvons également évaluer le nombre de mots (30 mots) dans la production écrite de l'apprenant.

- **La ponctuation** : est essentiel dans l'évaluation de la production écrite car une utilisation correcte de la ponctuation contribue à améliorer la structure et cohérence du texte, ce critère est déjà mentionné comme l'un des critères de réussite que l'apprenant doit respecter dans son paragraphe.

- **Le lexique adéquat** : ce critère permet de voir à choisir les mots adaptés en fonction du contexte donné et est ce qu'il a utilisé les mots de la boîte à mots pour enrichir son vocabulaire.

-**Le respect de conjugaison** : il concerne l'utilisation correcte de temps verbal déjà indiqué dans les critères de réussite. Ce critère nous permet d'évaluer si l'apprenant conjugue les verbes mentionnés dans la boîte mots ou il a gardé le verbe à l'infinitif.

-**L'orthographe** : ce critère permet d'évaluer si l'apprenant a réussi à éviter les erreurs d'orthographe et que les mots sont bien écrits dans sa production écrite après avoir utilisé la boîte à mots.

II.4.1. Groupe témoin

Pour analyser les copies des apprenants nous allons utiliser la grille suivante

II.4.1.1. Le lexique

Tableau 1 grille d'analyse de lexique

Apprenant	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Nombre de mots	12 mots	12 Mots	9 mots	15 mots	11 Mots	22 mots	15 Mots	16 mots	17 mots	15 mots	14 mots	15 mots

A13	A14	A15
18 mots	17 mots	18 mots

Commentaire

Les résultats montrent que les apprenants ont un vocabulaire pauvre, les mots utilisés par les apprenants sont limités, bien que l'apprenant doit utiliser 30 mots, la répétition des mots qui est remarquable ainsi la longueur limitée des textes produits (des paragraphes qui ne dépassent pas 3 phrases).

II.4.1.2. L'orthographe grammaticale

Tableau 2 grille d'analyse d'orthographe grammaticale

Apprenants	Erreur d'orthographe grammaticale	Nombre
A1	Je un pompier, un aider	2
A2	Je utiliserai marteau	1
A3	-	-
A4	-	-
A5	je caserne	1
A6	-	-
A7	-	-

A8	-	-
A9	Travailler caserne	1
A10	-	-
A11	-	-
A12	-	-
A13	-	-
A14	-	-
A15	-	-

Commentaire

D’après l’analyse des résultats obtenus, nous avons remarqué que certains apprenants ont commis des erreurs d’orthographe grammaticale dans leurs paragraphes par exemple A1 (je un pompier) est une rupture grammaticale, il manque le verbe dans la phrase produite pour accomplir le sens, ce qui montre que l’apprenant n’arrive pas à produire un phrase simple (sujet+ verbe+complément) cohérente par rapport la structure et le sens. Un autre exemple pour le même apprenant (un aider), il ne connais pas la distinction entre un verbe et un nom, et pour apprenant 5 (je caserne) il a oublié de faire un verbe dans sa phrase.

Dans la plupart des paragraphes nous avons rencontré un déficit pour analyser l’orthographe grammaticale à cause de la pauvreté lexicale (ils n’ont rien écrit, ils négligent de compléter leurs paragraphe).

II.4.1.3. L’orthographe de conjugaison

Tableau 3 grille d'analyse d'orthographe de conjugaison

Apprenant	Erreur d’orthographe de conjugaison	Nombre
A1	Aider (verbe à l’inf)	1
A2	-	-
A3	Utiliser- aider (verbe à l’inf.)	2
A4	travailler (verbe à l’inf.)	1
A5	Utiliser- utiliser (verbe à l’inf.)	2

A6	Travailler- aider (verbe à l'inf)	2
A7	utiliser- travailler – utiliser (verbe à l'inf.)	3
A8	Travailler- utiliser (verbe à l'inf.)	2
A9	Travailler (verbe à l'inf.)	1
A10	aider- utiliser (verbe à l'inf.)	2
A11	utiliser (verbe à l'inf.)	1
A12	utiliser- aider- travailler(verbe à l'inf.)	3
A13	Travailler- utiliser- aider(verbe à l'inf.	3
A14	Era- travailler	2
A15	Utiliser (verbe à l'inf.)	1

Commentaire

À travers les résultats, nous avons remarqué que la très grande majorité des apprenants ont utilisé les mêmes verbes (travailler, aider, utiliser) à l'infinitif sans avoir les conjuguer au future simple aussi bien que mentionné dans les critères de réussite.

II.4.1.4. L'orthographe lexicale

Tableau 4 grille d'analyse d'orthographe lexicale

Apprenant	Erreur d'orthographe lexicale	Nombre
A1	Quad-je un pompier- qamaer-un hera darises- un aider les dalesses.	7
A2	je mapalle- je utiliserai	2
A3	Je naqqle- je moudjahid- aider caserne	3
A4	Travailler le cheen- la chiante- blins- mart	9
A5	Je quand-je caserne- akst	3
A6	Je serai un pompier un caserne- un travailler- ramier de pompier- locnier- aider li fliss	6
A7	Je maplle- travailler hopitalce travailler manifice	4

A8	Un ponsprp- traureller- pensrper- utiliser- saini- caserne- hopitel-mart- ppues- les lelicer- cemiena	11
A9	B heen- la chiante	2
A10	Aider- hopital- laramite- à le marteau- travailler grand	5
A11	travailler hopitzal- utiliser caserne- travailleraï les gens- aidrons les blisi	4
A12	utiliser mart_ pukere et aider- travailler	5
A13	Je serai travailler caserne- utiliser la siamto- marto- pqueur- aider les blicer	5
A14	Je appelle- era- je serai pour les blici- traiveller- c'est métier	6
A15	li médcin- l'iene- les blicer	3

Commentaire

Les résultats obtenus montre que le vocabulaire des apprenants est faible, quasiment inexistant.

Pour pallier le manque de vocabulaire certain apprenants ont fait recours à la langue maternelle (une influence de la langue maternelle) comme fait l'apprenant °3 je moundjid qui veut dire sauveteur en français.

Une autre catégorie d'apprenant ont laissé des espaces vides dans les phrases, il y a des apprenants ont rencontré une difficulté à trouver l'équivalence de chaque mot en français

Tableau 5 grille d'analyse des copies globale

Les apprenants	Les critères	Le respect de la consigne	La cohérence textuelle	La structure des textes	La ponctuation	Le lexique	Le respect de conjugaison	L'orthographe
A1		+	-	-	+	-	-	-
A2		+	+	+	+	+	+	-
A3		+	-	+	-	-	-	-
A4		-	-	-	-	-	-	-
A5		+	-	-	-	-	-	+
A6		+	-	+	+	-	-	-
A7		+	+	+	+	+	+	+
A8		+	-	-	-	-	-	-
A9		-	-	-	-	-	-	-
A10		+	-	-	+	+	+	+
A11		+	+	+	+	+	+	-
A12		+	-	-	-	-	-	-
A13		+	-	-	-	-	-	-
A14		+	-	+	-	+	+	+

A15	+	-	-	-	-	-	-
Nombre des copies respectées(1)	13	6	5	3	5	5	4
Nombre des copies non respectées(2)	2	9	10	12	10	10	11
Pourcentage (1)	87%	40%	33%	20%	33%	33%	27%
Pourcentage (2)	13%	60%	67%	80%	67%	67%	73%

Commentaire de grille d'analyse globale (groupe témoin)

a) e respect de la consigne

Nous avons constaté que 87% des apprenants ont respecté le thème de la production écrite c'est-à-dire ils ont bien compris la consigne et ce qu'ils veulent faire. Tandis que 13% ont rencontré une difficulté à comprendre la consigne, peut-être en raison de leurs niveau ou d'un problème-me de concentration.



Figure 2 le respect de la consigne

b) La cohérence textuelle

L'analyse indique que 40% des apprenants ont réussi à respecter la cohérence textuelle, ils ont organisé leurs idées de manière logique et cohérente, tandis que 60% ont eu mal à organiser leurs idées et à les relier en raison de manque de pratique et d'expérience en matière de rédaction.

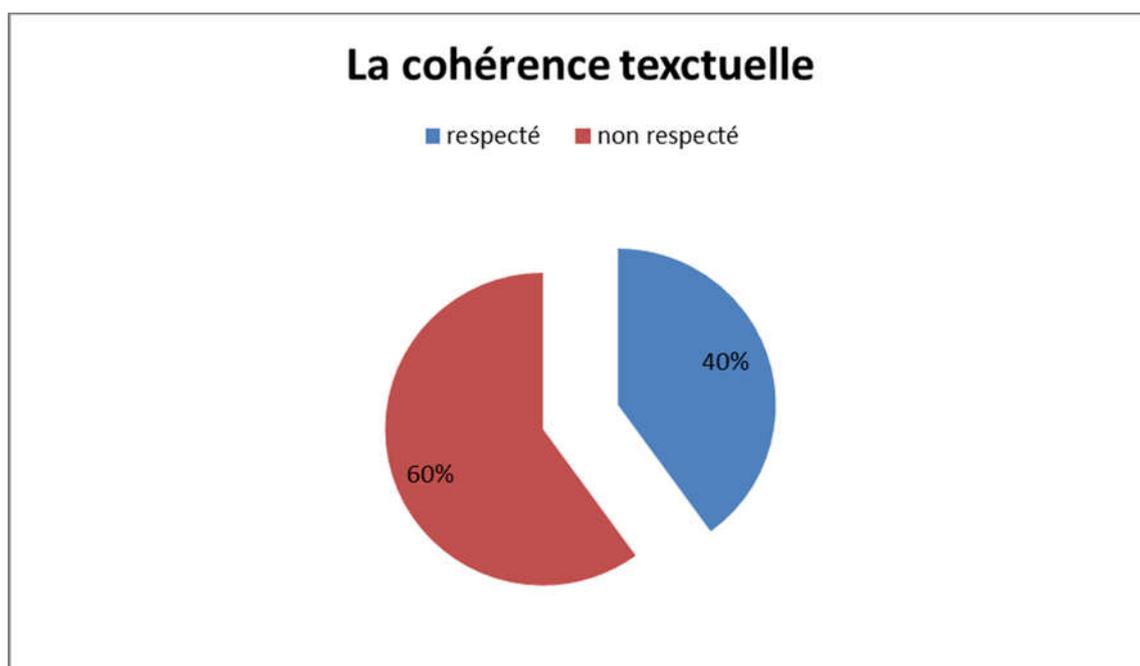


Figure 3 la cohérence textuelle

c) La structure des textes

Sur la base des résultats obtenus, 33% des apprenants ont respecté ce critère et que 60% ne l'ont pas fait. La plupart des apprenants ont réussi à établir des titres et une phrase d'ouverture, mais ils ont eu une difficulté à fournir des mots et des phrases, cela nuit à la structure et à longueur de son texte.

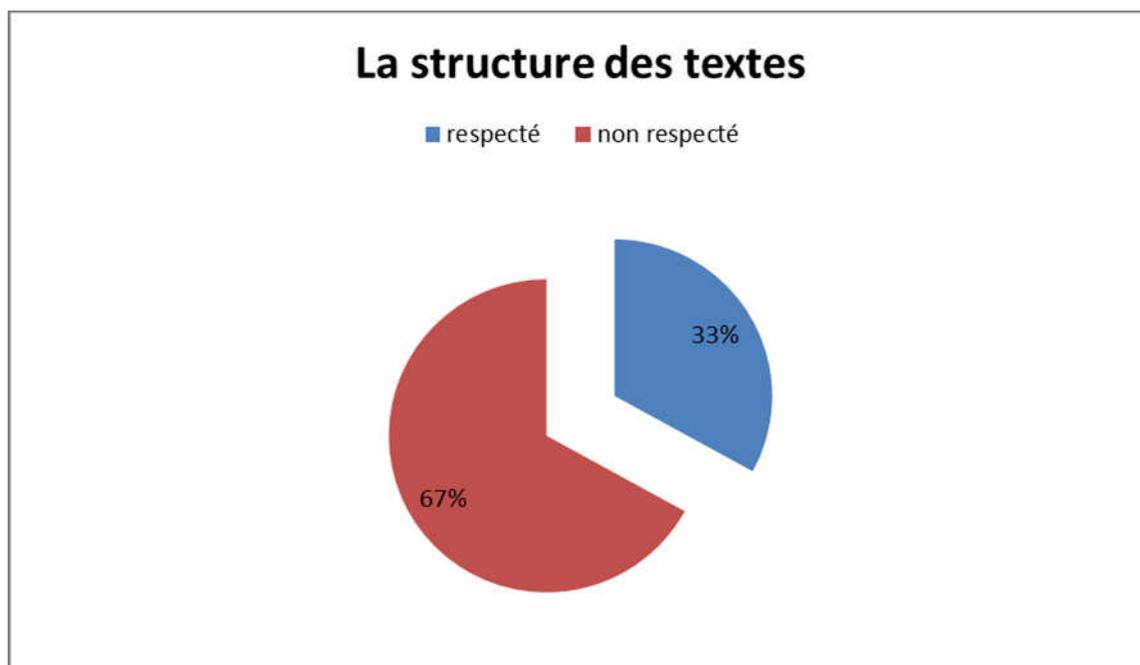


Figure 4 la structure des textes

d) La ponctuation

Il est préoccupant de constater que 80% des apprenants n'ont pas respecté la ponctuation dans leurs productions écrites, la ponctuation peut être difficile à maîtriser pour les apprenants et qu'ils ne voient pas l'importance de la ponctuation dans leurs productions écrites alors, il est important de fournir des exercices et des explications pour améliorer la maîtrise de la ponctuation tandis que seulement 20% ont réussi à l'utiliser correctement.

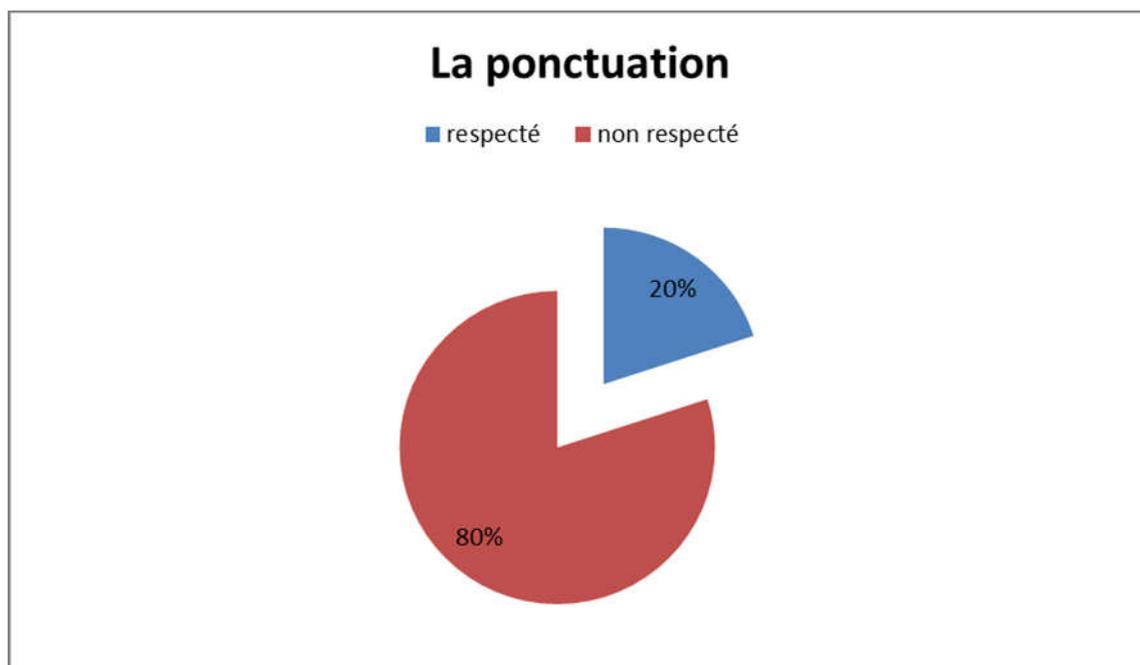


Figure 5 la ponctuation

e) Le lexique

Dans le cadre de cette étude, il est intéressant de noter que les apprenants qui n'ont pas utilisé la boîte à mots ont montré une pauvreté lexicale élevée.

La pauvreté lexicale est un problème courant chez les apprenants lorsqu'ils écrivent des textes, cela peut être dû à plusieurs facteurs tels de que le manque de pratique en lecture en écriture, le manque d'exposition à la langue étrangère et l'utilisation limitée de ressources telles que les dictionnaires.

Cependant 67%des apprenants ont utilisé un vocabulaire limité et peu compréhensifs, la plupart d'entre eux n'ont pas trouvé les mots justes pour exprimer leurs idées. En conséquence certain ont laissé des espaces vides dans leurs écrits, et que d'autre ont eu à la langue arabe pour pallier cette lacune. Tandis que seulement 33% ont réussi à choisir les mots appropriés pour exprimer leurs idées.

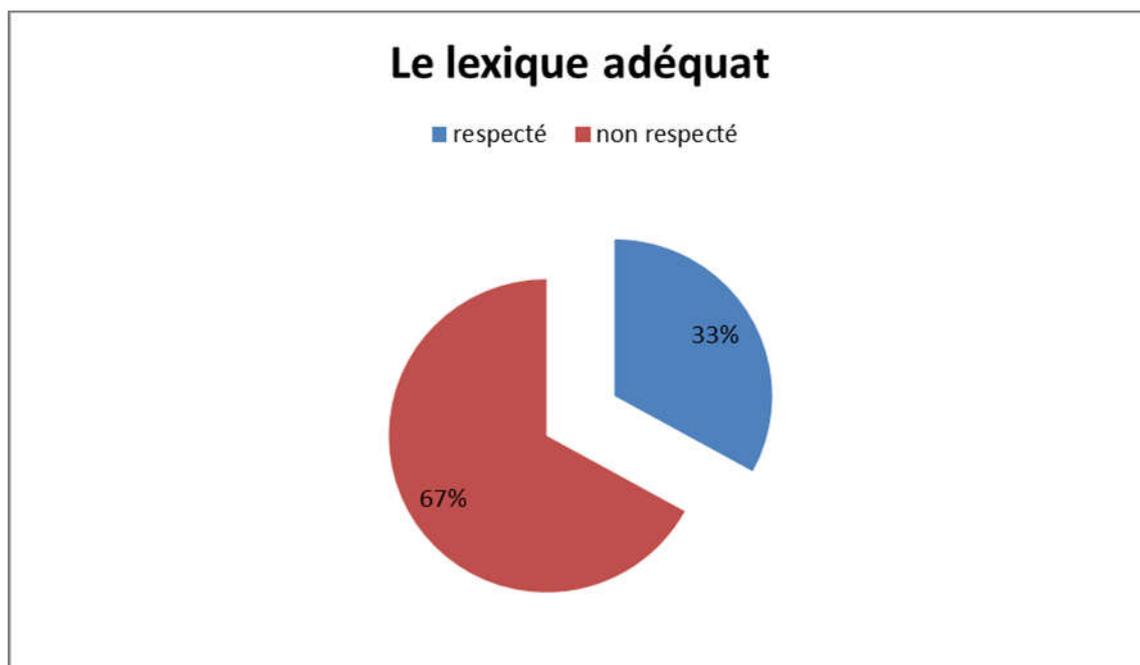


Figure 6 le lexique adéquat

f) Le respect de conjugaison (futur simple)

Dans ce cas, nous remarquons que 33% des apprenants ont correctement conjugué leurs verbes et que 67% n'ont pas respecté la conjugaison, ces apprenants peuvent avoir besoin de plus de pratique et de renforcement de leurs connaissances en conjugaison pour maîtriser ce temps de façon plus précise, par exemple proposé des exercices pratiques et des explications claires qui peuvent aider les apprenants à comprendre et à utiliser correctement le futur simple car le futur simple est un temps important dans la construction phrases pour exprimer des actions futures.

Le non respect du temps de conjugaison du futur simple peut des conséquences négatives sur la compréhension du texte par l'enseignant et rendre la communication moins claire.



Figure 7 le respect de conjugaison

g) L'orthographe

Il est tellement préoccupant de constater que 73% des apprenants ont commis des erreurs d'orthographe qui nous permet pas d'analyser leurs paragraphes.

Ces erreurs peuvent nuire considérablement à la compréhension du texte et à la qualité de la communication écrite.

Les erreurs d'orthographe peuvent être le résultat d'une pauvreté lexicale, un manque de concentration... etc.

L'enseignant doit fournir des exercices pratiques et des activités. Ces activités peuvent aider les apprenants à pratiquer l'orthographe de mots spécifiques et à comprendre les règles d'orthographe. La lecture aide aussi les apprenants à améliorer leur vocabulaire et à mémoriser les mots.

Cependant 27% ont réussi à rédiger leurs paragraphes sans commettre d'erreurs.

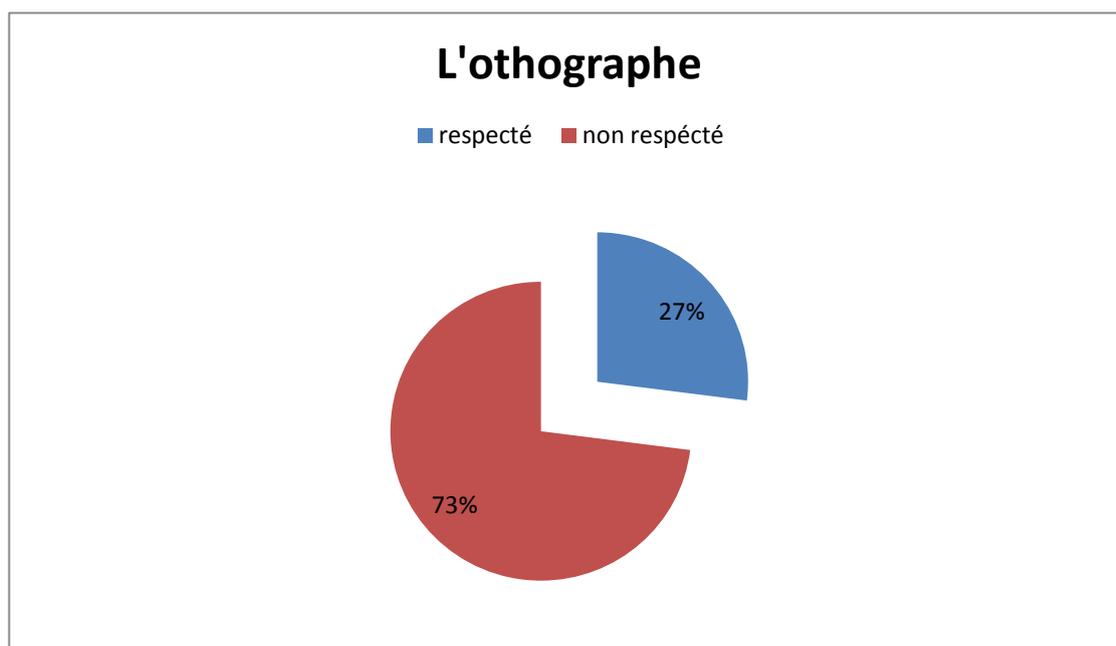


Figure 8 l'orthographe

II.4.2. Groupe expérimental

Tableau 6 grille d'analyse des mots utilisés

Apprenant	Nombre des mots utilisé
A1	10 mots
A2	11 mots
A3	12 mots
A4	10 mots
A5	10 mots
A6	12 mots
A7	12 mots
A8	12 mots
A9	12 mots
A10	9 mots
A11	13 mots
A12	13 mots
A13	11 mots

A14	9 mots
A15	10 mots

Commentaire

D'après les résultats nous avons remarqué que les apprenants utilisent presque tous les mots disponibles dans la boîte à mots.

Ils ont utilisé de 9 mots jusqu'à 13 mots, alors que la boîte à mots contient 23 mots.

II.4.2.1. L'orthographe grammaticale

Tableau 7 grille d'analyse d'orthographe grammaticale

Apprenant	Erreur d'orthographe grammaticale	Nombre
A1	0	0
A2	0	0
A3	Je utiliserai	1
A4	0	0
A5	0	0
A6	0	0
A7	0	0
A8	Utilisai(absence du sujet)	1
A9	0	0
A10	0	0
A11	0	0
A12	pour dans les gens	1
A13	0	0
A14	Je serai médecin pour les blessés-stéthoscope- hôpital	3
A15aider les blessés (l'oubli de préposition pour)	1

Commentaire

Nous avons constaté que les apprenants n’ont pas commis des erreurs grammaticales sauf 5 apprenants comme apprenant 14 qui a oublié le verbe dans sa phrase (je serai médecin pour les blessés).

II.4.2.2. L’orthographe de conjugaison

Tableau 8 grille d'analyse d'orthographe de conjugaison

Apprenants	Erreur d’orthographe de conjugaison	Nombre
A1	0	0
A2	0	0
A3	Et soigne	1
A4	0	0
A5	0	0
A6	0	0
A7	Utiliser (verbe à l’infinitif)	1
A8	0	0
A9	pour soigner	1
A10	0	0
A11	Aider (verbe à l’infinitif)	1
A12	Je soigner (verbe à l’infinitif)	1
A13	0	0
A14	0	0
A15	Travailler- aider (verbe à l’infinitif)	2

Commentaire

D’après notre analyse nous avons observé que les apprenants n’ont pas commués beaucoup d’erreurs sauf que 6 apprenants, par exemple a3 il doit garder le verbe à l’infinitif après la préposition pour, la même erreur pour l’apprenant 9 et les autres n’ont pas mis les verbes au future simple.

II.4.3.3. L'orthographe lexicale

Tableau 9 grille d'analyse de l'orthographe lexicale

Apprenant	Erreur d'orthographe lexicale	Nombre
A1	Grend	1
A2	0	0
A3	0	0
A4	0	0
A5	0	0
A6	metre quel noble	1
A7	0	0
A8	Portai un blounche (manque de nom)	1
A9	0	0
A10	0	0
A11	Quel noble...	1
A12	0	0
A13	0	0
A14	... un stéthoscope et un tensiomètre (manque de mot)	1
A15	0	0

Commentaire

Après les résultats nous avons constaté que la majorité des apprenants ont utilisé les mots disponibles dans la boîte à mot, ce qui facilite la tâche pour eux. Ils ont un bon vocabulaire dans leur paragraphe, mais pour un certain apprenant ils n'arrivent pas à appliquer le mot adéquat dans la phrase, ils laissent l'espace vide dans la phrase.

Tableau 10 grille d'analyse des copies globale

Les apprenants	Les critères	Le respect de la consigne	La cohérence textuelle	La structure des textes	La ponctuation	Le lexique adéquat	Le respect de conjugaison	L'orthographe
A1		+	+	+	+	+	+	+
A2		+	+	+	-	+	+	+
A3		+	+	+	+	+	+	+
A4		-	-	-	-	-	-	-
A5		+	-	-	-	-	-	-
A6		+	+	+	+	+	+	+
A7		+	+	-	-	+	+	+
A8		+	-	-	-	-	-	-
A9		+	-	+	+	+	-	-
A10		+	+	-	+	+	-	-
A11		+	-	+	-	+	-	+
A12		+	-	+	-	+	-	+
A13		+	+	+	+	+	+	+
A14		+	+	+	+	+	+	+

A15	-	-	-	-	-	-	-
Nombre des copies respectées(1)	13	8	9	7	11	7	9
Nombre des copies non respectées(2)	2	7	6	8	4	8	6
Pourcentage (1)	87%	53%	60%	47%	73%	47%	60%
Pourcentage (2)	13%	47%	40%	53%	27%	53%	40%

Commentaire de grille d'analyse globale (groupe expérimental)

a) Le respect de la consigne

Nous avons constaté que 87% des apprenants ont respecté la consigne donnée, cela indique une bonne compréhension des consignes, tandis que 13% n'ont pas réussi à respecter la consigne, cela signifie le manque de compréhension ou de pratique des consignes.



Figure 9 le respect de la consigne

b) La cohérence textuelle

La majorité des apprenants 53% ont réussi de produire un paragraphe cohérent, tandis qu'une minorité 47% a échoué à respecter ce critère dans leurs productions écrites. Cependant, nous avons remarqué une amélioration significative dans la classe qui a utilisé la méthode de la boîte à mots par rapport à la classe témoin, en termes de respect du critère de la cohérence textuelle.

Cette amélioration peut être attribuée à l'utilisation de la boîte à mots qui a encouragé les apprenants à organiser et structurer leurs idées de manière plus efficace.

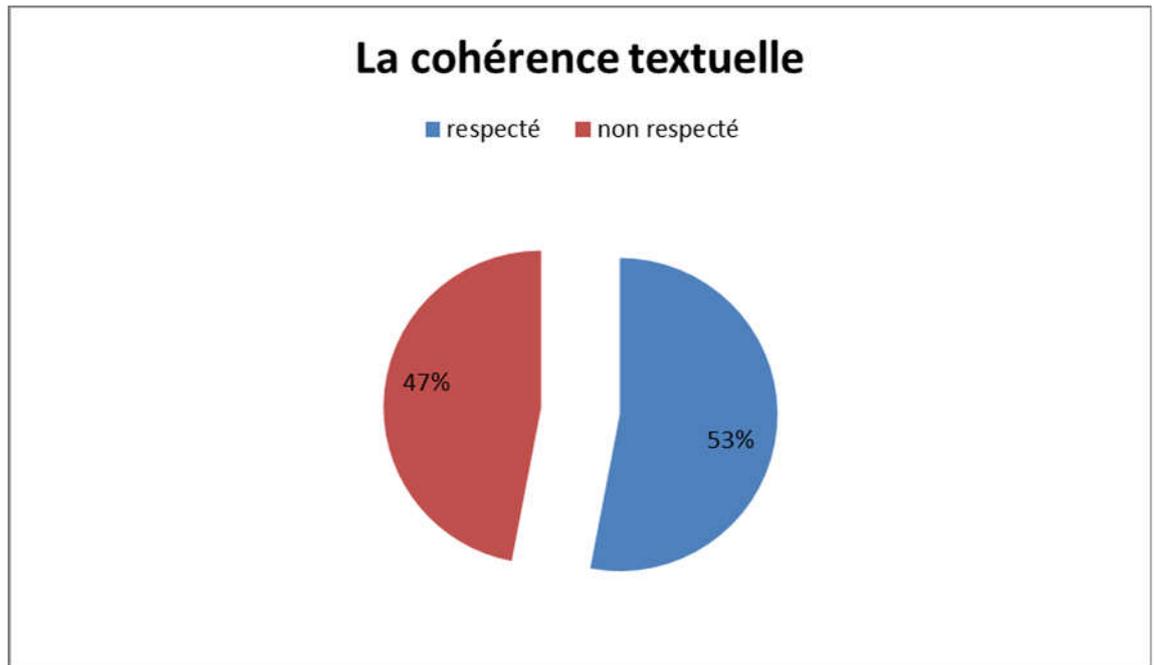


Figure 10 la cohérence textuelle

c) La structure des textes

C'est satisfaisant de constater que la boîte à mots a été bénéfique pour 60% des apprenants, qui ont réussi à respecter la structure des textes. Cela montre l'efficacité de cette méthode pour augmenter le volume de texte.

Et pour les 40% d'apprenants qui n'ont pas respecté la structure des textes n'ont pas entièrement compris l'utilisation de la boîte à mots ou ils ont eu des difficultés à structurer leurs textes malgré l'outil.

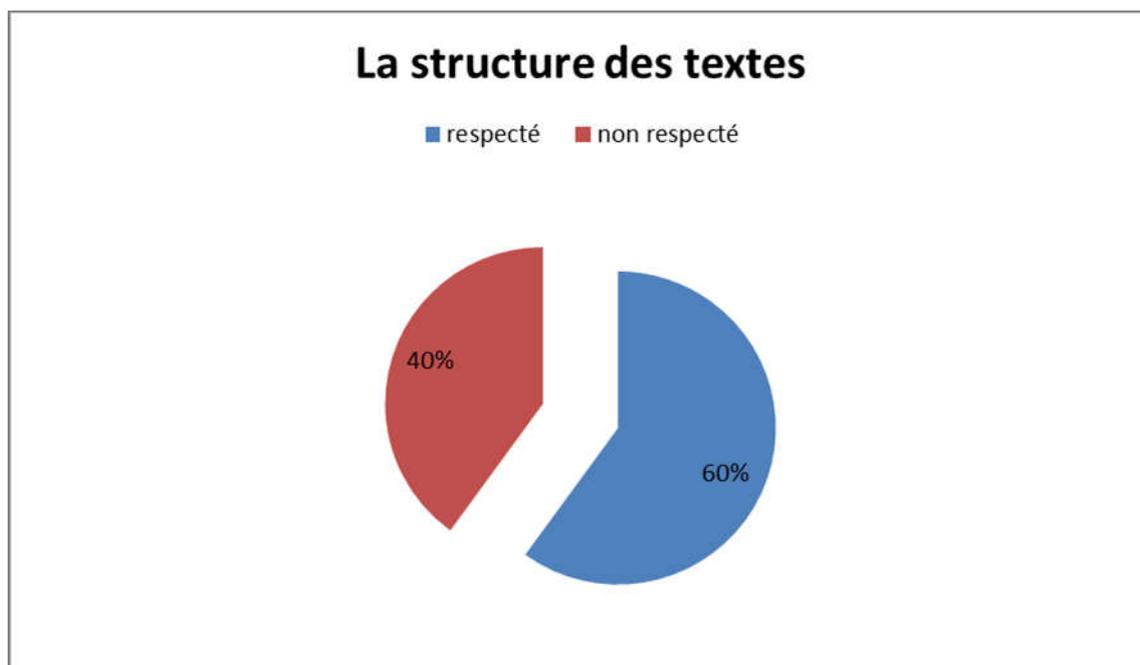


Figure 11 la structure des textes

d) La ponctuation

Nous avons observé que 47% des apprenants ont respecté la ponctuation dans leurs rédactions, cela montre qu'ils ont une bonne maîtrise des règles de base de la ponctuation. Il est également important de prêter attention aux 53% qui n'ont pas réussi à l'appliquer correctement car cela peut rendre les phrases incohérents.

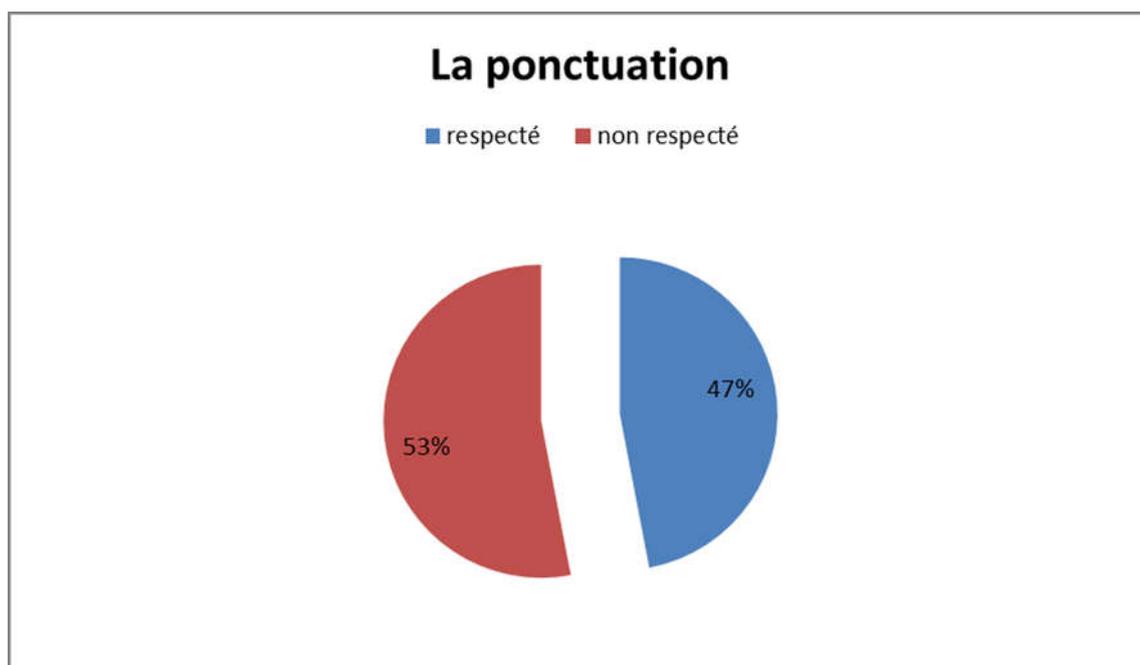


Figure 12 la ponctuation

e) Le lexique adéquat

Il est notable que 78% des apprenants ont réussi à respecter le critère du lexique. Cela démontre que l'utilisation de la boîte à mots a eu un impact positif sur l'enrichissement du vocabulaire des apprenants. Ils ont pu exploiter les mots proposés dans la boîte à mots pour diversifier leur lexique et rendre leurs productions écrites plus expressives. Cependant, il reste 22% des apprenants qui ont rencontré des difficultés dans l'utilisation adéquate du lexique. Il faut analyser les raisons derrière ces erreurs lexicales afin de mieux proposer des activités pour améliorer leur maîtrise lexicale.

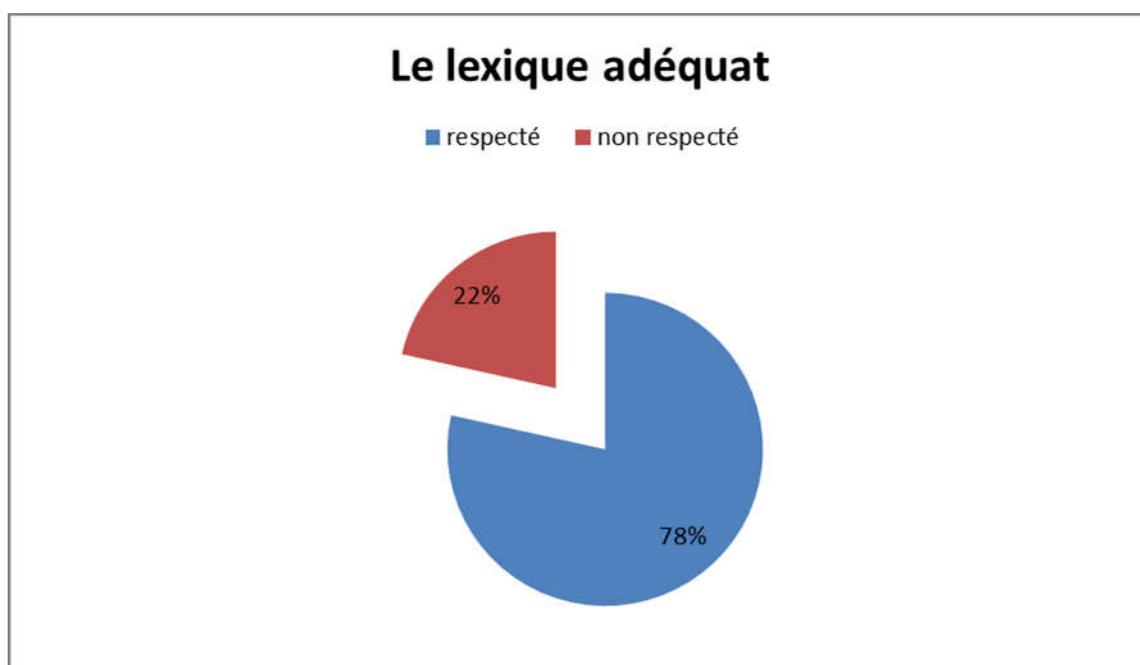


Figure 13 le lexique adéquat

f) Le respect de conjugaison (futur simple)

Dans le respect du temps, 53% des apprenants n'ont réussi à utiliser correctement le futur simple dans leurs productions écrites, la majorité des apprenants ont utilisé des verbes à l'infinitif tel qu'ils sont présentés dans la boîte à mots. Tandis que 47% ont correctement conjugué leurs verbes au temps de futur simple.



Figure 14 le respect de conjugaison

g) L'orthographe

Dans le critère de l'orthographe, les résultats obtenus dans la classe ayant utilisé la boîte à mots sont remarquables. En effet 60% des apprenants ont réussi à respecter les règles orthographiques démontrant ainsi leur capacité à éviter les erreurs. Il reste 40% des apprenants qui ont encore rencontré des difficultés en matière d'orthographe. Cela souligne le fait que la simple disponibilité des mots ne garantit pas automatiquement leur utilisation correcte de l'orthographe. Il est important de noter que les erreurs orthographiques ne doivent pas être considérées comme un échec, mais plutôt des opportunités d'apprentissage. Les enseignants peuvent utiliser ces erreurs comme une base pour renforcer la maîtrise de l'orthographe chez les apprenants.

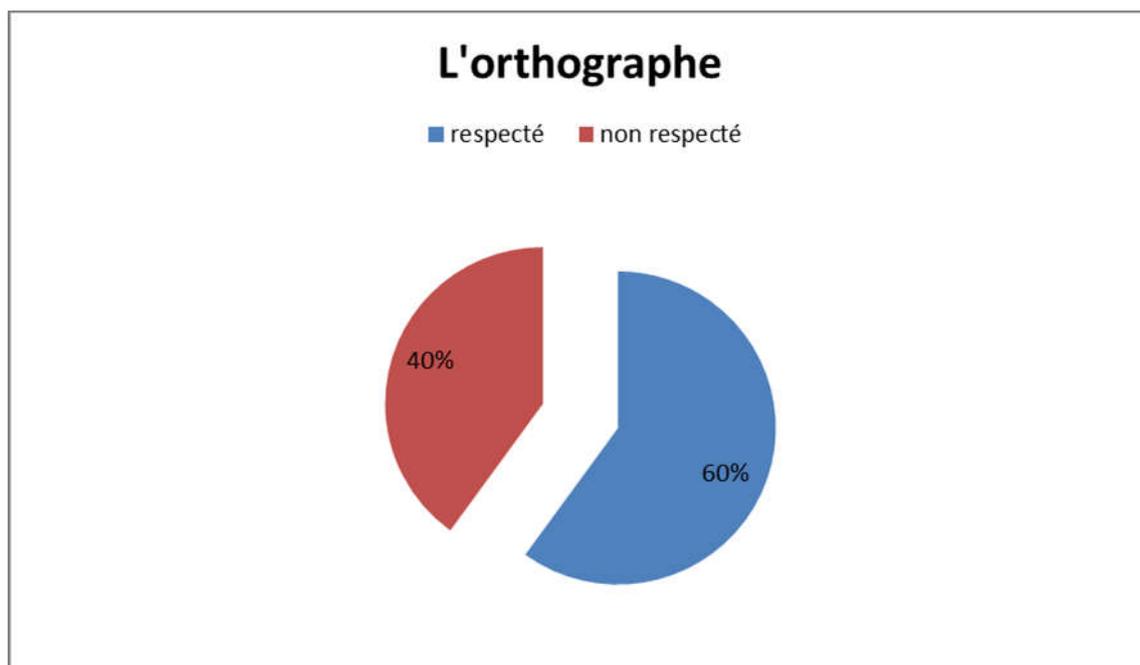


Figure 15 l'orthographe

II.4.4. Etude comparative

Tableau 11 grille d'analyse des résultats obtenus

Les critères	Groupe témoin	Groupe expérimental
Le respect de la consigne	87%	87%
La cohérence textuelle	40%	53%
La structure des textes	33%	60%
La ponctuation	20%	47%
Le lexique adéquat	33%	73%
Le respect de conjugaison	33%	47%
L'orthographe	27%	60%

Tout d'abord, il est encourageant de constater que dans les deux groupes, la très grande majorité des apprenants ont réussi à respecter la consigne donnée.

En ce qui concerne la cohérence textuelle, le groupe expérimental a obtenu un pourcentage de 53%, tandis que le groupe témoin a obtenu 40% pourcentage dans ce

critère. Cela suggère que le groupe expérimental a montré une meilleure capacité à organiser et structurer leurs idées autour d'un thème donné.

De même, la structure des textes a été mieux respectée par le groupe expérimental, avec un pourcentage de 60% par rapport à 40% de groupe témoin. Cela indique que le groupe expérimental a mieux compris comment utiliser la boîte à mots pour bien structurer son texte. La ponctuation a également été mieux maîtrisée par le groupe expérimental, qui a obtenu un pourcentage de 47%, tandis que le groupe témoin n'a atteint que 20% , il convient de noter que la boîte à mots n'a pas fourni la ponctuation.

De plus, le lexique, le groupe expérimental a obtenu un pourcentage de 73% de respect du vocabulaire, tandis que le groupe témoin a obtenu 33% dans ce critère. Cela signifie que le groupe expérimental a utilisé un vocabulaire plus riche et approprié dans leurs écrits à l'aide de la boîte à mots.

Le respect de conjugaison a également été mieux observé dans le groupe expérimental, avec un pourcentage de 47% par rapport à seulement 33% pour le groupe témoin. Cela démontre que le groupe expérimental a été plus attentif à la conjugaison des verbes et à l'utilisation correcte des temps verbaux.

Enfin, en ce qui concerne l'orthographe, le groupe expérimental a obtenu un pourcentage de 60%, tandis que 27% pour le groupe témoin alors, il est important de noter que l'utilisation de la boîte à mots a joué un rôle positif dans l'amélioration de l'orthographe des élèves.

En somme, le groupe expérimental a obtenu de meilleurs résultats dans plusieurs critères d'évaluation en raison de l'utilisation d'une méthode spécifique ou de l'intervention de la boîte à mots qui a joué un rôle significatif. Elle a fourni aux apprenants du groupe expérimental une ressource précieuse pour enrichir leur vocabulaire et améliorer leur production écrite. L'exploitation de la boîte à mots dans notre étude a été déterminante dans les résultats positifs.

Conclusion générale

Conclusion générale

Notre objectif de cette recherche était de détecter le rôle contribué par la boîte à mot dans l'amélioration de la compétence écrite dans l'activité de la production écrite, à travers son effet comme un instrument avantageux pour le développement de la compétence rédactionnelle.

Nous avons tenu d'abord à répondre à notre problématique de départ suivante : comment la boîte à mot peut améliorer la production écrite chez les apprenants de 5 AP ?

Alors pour répondre à cette problématique de recherche nous avons posé les hypothèses confirmées suivantes :

- La boîte à mots pourrait aider les apprenants à enrichir leur vocabulaire.
- La boîte à mots aiderait l'apprenant à saisir plus d'information.

Par la suite nous avons réalisé une étude quantitative et qualitative pour répondre à la problématique et pour confirmer nos hypothèses.

Pour la première hypothèse (la boîte à mots pourrait aider les apprenants à enrichir leur vocabulaire) est confirmée en vue que la boîte à mots est une atmosphère qui aide les apprenants dans l'enrichissement du vocabulaire, elle favorise les apprenants et leurs fournissent des nouveaux mots et de les remémorer pour écrire correctement. Et pour la deuxième hypothèse (la boîte à mots aiderait l'apprenant à saisir plus d'information) comme le processus mentale de la création et l'organisation des idées, l'agencement des mots se forme de phrase, la structuration de paragraphe, en plus de ça la boîte à mots permet aux apprenants de comprendre la consigne et de construire leurs paragraphe autours du contexte.

A la fin de notre recherche nous sommes arrivées à confirmer nos hypothèses et nous avons pu montrer que la boîte à mots aide les apprenants à rédiger sans difficultés et elle a contribué à l'enrichissement du vocabulaire, à la maîtrise de la conjugaison et à l'amélioration de la clarté et de la cohérence des textes produits. On espère que nous sommes en succès dans une certaine mesure, en abordant ce thème et que nous avons contribué par cette recherche d'ouvrir la porte aux futurs travaux de recherche puisque ce thème et son rôle dans le développement de la compétence rédactionnelle a encore besoin d'autres études approfondies pour découvrir ses attractions.

Références bibliographique

Références bibliographique

Les ouvrages

- Alarcon, Magdalena Hernandez(2001).proposition instructionnelle pour développer la compétence de la production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz.
- Bourgeois.L, Laveault.D, 2015. « évaluation pas les paris à l'écrit : qualités des rétroactions pour soutenir la phase de révision »In : P-F Coen, L-M.Bélaïr(dir), évaluation et autoévaluation :quels espace de formation, de Boeck supérieur, Paris .
- Catach Nina (1994).la ponctuation : histoire et description. Paris : Presses universitaires de France.
- Dagenais. (1998). Le plan de communication: l'art de séduire et de convaincre les autres. Canada: Les presses de l'université Laval.
- Demeulenaere, & Hadermann. (2010). La scénographie des environnements d'apprentissage électronique. Dans Galatanu, Pierrard, Raemdank, Damar, Kemps, & Schoonheere, Enseigner les structures langagières en FLE. Bruxelles: Peter Lang.
- Defays, J.M, (2003), Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage, MARDAGA.
- Dupont, A. (2017).L'évaluation dans l'enseignement : mesurer la progression et la réussite des apprenants. Revue Education et Formation, 45(3), 87-102.
- Dupont, A. (2018).évaluation de la production écrite chez les élèves de l'enseignement primaire. Revue éducation et langues, 42(2).
- Johson,A.(2020).L'enseignement de la production écrite : stratégies et pratique efficace. Dans P.Martin(dir.),perspectives en didactique des langues étrangères. Paris : éditions ABC.
- Larry Pierre (2006).la production écrite. Paris : Armand Colin.
- Lemaire.P, Didierjean.A. (2018), introduction à la psychologie cognitive, de Boeck supérieure, Paris.
- Perrenond Philippe (1989), l'évaluation des élèves :de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Paris.
- Toumi,A.(2016).l'essentiel en didactique du français. Ouajda :Hilal Imoression .

Références bibliographique

Mémoire

- Bouchama, Lilia. (2020). L'exploitation de la boîte à mots dans la production écrite 5 AP. Mémoire de master. L'université de Labri Ben M'hidi à Oum El Bouaghi.
- Chellouai, Nahla. (2013). Difficulté et obstacles dans l'enseignement apprentissage de la production écrite en FLE : cas des apprenants de la 2 AS. Mémoire du master. L'université de Mohamed Kheider à Biskra.
- Nacéri Rachda Bordjia, & Zobir Sihem. (2022). La lecture et son rôle dans l'amélioration de la production écrite en FLE (Exemple des apprenants de deuxième année moyenne). mémoire de master, l'université de Ibn Khaldoun à Tiaret.

Les dictionnaires

- Cuq, J.P. (2003). Langue étrangère et seconde. Dictionnaire de didactique de français langue étrangère. Paris, CLE,
- Dubois Jean, (1994), dictionnaire de linguistiques de science du langage, Paris, Larousse.
- Galisson .R, dictionnaire de la didactique des langues, 1980.
- Robert, Jean Pierre, dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2008, Paris.

Sitographie

- Ameer Azzeddine. Cours N°1- Didactique de production écrite. Année universitaire 2019/2020. Semestre 2. Université Mohamed Boudiaf de M'Sila. Niveau : Master 1. consulté le 21 février 2023, repéré à : https://elearning.univ-msila.dz/moodle/pluginfile.php/172622/mod_resource/content/1/Didactique%20de%20la%20production%20%C3%A9crite.pdf.
- Aliouat Fatima Zohra, rapport de stage sur l'enseignement/apprentissage du FLE à l'école Al- Nahdha d'Abu Dhabi. (2011). consulté le 29 mai 2023, repéré à : https://www.memoireonline.com/10/12/6177/m_Rapport-de-stage-sur-l-enseignement-apprentissage-du-FLE--lecole-Al-Nahdha-dAbu-Dhabi16.html.

Références bibliographique

- Seara, A. R. (2009, Octobre 14). *Uned.es*. Consulté le Mars Mardi, 2023, sur https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf.

Les Annexes

les pompier

Q mais je n'ai grand, je n'ai
je un pompi et un gamin et un frère
danses un aider les doctores.

A₁

Mercrèdi 7 février 2020

Un papier

Quand je serai grand je serai

un pompier papier titre contre les

in cissi >

Je m'appelle ~~Moham~~ Meoumdjid Avandje

A₃

serai grand je serai un médecin Je Meoumdjid

utiliser ma trousse piqueur latpital

aider Caserne

Les Annexes

Mercredi 29 Janvier 2023

Baa

in pompier

(Quand je serai grand, je serai in pompier pour uttre centre les incendies)

Je mapelle Baa Amour Quand

Az

je serai grand, je serai in pompier

Je utiliserai marteau piqueurs

le chien aiderai les soldats .

Barbare

un pompier

Quand je serai grand je serai un pompier

je suis un pompier travailler le chemin

à caserne la ciante mar - marbat

↑
piqueur et blin de cede

A 4



romancier

je quand je serai grand, je serai de
travailler je ça serai utiliser
stéthoscope la Lionie naitéau
utiliser de l'od.

A5

Ilodri

Ewadi

le pompier

quand j' serai grand, je serai un
pompier un capone un travailleur.

A6

de: Ramier de pompier, lochie,
aider de bliss.

Kohal
Douvâ

Mercredi, 29 février

un médecin

Quand je serai grand je serai
A.9 je m'appelle Douvâ, utiliser
stéthoscope travailler hôpital et
travailler manife.

DJAMEL

un pense-pep

Quand je serai grand, je serai un pense-pep

A₈ (1) travailler (p) G pense-pep utilise ses
sains ~~me~~ ceserme kapitel (p) (M) mart plus
les delixer cemilna

Les Annexes

un pompier

Ag

Quand je serai grand, je serai serai un

pompier je suis un pompier travailler à
la caserne la camionnette marteau piqueur

elmal

une medecin.

* Quand je serai grand, je serai une
medecin aider l'hopital la commune
à le mortier, utiliser stethoscope
travailler grand.

A₁₀

un médecin

Enés
Brahon

Quand je serai grand, je serai un médecin

un médecin (travailler) hospital • utiliser
à

caserne • stéthoscope • travaillerai

les yeux, les yeux à • aiderons

les lésions, avec le stéthoscope

Ann

LATRECH G
AHMED
5^{ème} année

un pompier

Quand je serai grand, je serai pompier
utiliser maute pucere & aider tous les

A₁₂

Lukaria

un pompier

Quand je serai grand, je serais

travailler comme utiliser la simata

A₁₃

marquer piqueur

aider les élèves

Le médecin

Je s'appelle Chrisil Loumnia.

Quand Je era grande je serai médecin

je serai pour les blisi travailler de

hôpital caserne stéthoscope L'est métier

mobile.

A.04



tyouche
Brahim

Mardi, 22 février 2023

un médecin

Quand je serai grand, je serai le
médecin utiliser stéthoscope l'oreille
les lices

A 15

Les Annexes

~~Le médecin~~

Quand je serai grand, je serai médecin.

Je travaillerai dans un

Hôpital. J'utiliserai un stéthoscope et un

tensiomètre. Je

soignerai les victimes, quel noble

métier.

mon

La production écrite

le (premier)
médecin

A9

Quand je serai grand je serai

un médecin. Je travaillerai dans
un hôpital.

~~Je travaillerai~~ stéthoscope un tensiomètre
de l'ultrason

~~Je travaillerai~~ dans un hôpital
Je serai

A8

La production écrite

quand je serai le médecin

A 9.

quand je serai, je serai médecin pour
aider les gens. utilisai ^{dans} un hôpital et
soignai les blessés. porterai un
blanchet. j'utiliserai un stéthoscope
une seringue et une ordonnance. ma
utilisai l'ai bon.

Les Annexes

Le praticien écrit :

Prénom = yacoub

Nom = Alami

Le médecin

Quand je serai grand je serai ^{un} médecin je travaillerai dans l'hôpital

A 10

ils utiliseraient un stéthoscope et un ^{thermomètre} ^{pour} mesurer la température

Le pompier

A₄₁

Quand je serai grand, je serai (le) pompier dans

je travaillerai une caserne, j'en sera à côté
j'utiliserai dans

les gens et un marteau - piqueur les aider

des dans aimee beau qu'on quel mobile je travail
les victimes

ASSAS
M. exiens

La production écrite
Le médecin

* Quand je serai grand, je serai

* un médecin pour les blessés un

A 12.

* stéthoscope est un tensiomètre

* un hôpital est un jam rate

mitan.

La production écrite :

~~Quand je serai, je serai médecin~~

Quand je serai grand

Quand je serai grand, je serai médecin, je
travaillerai dans un hôpital, je utiliserai
un stéthoscope et un tensiomètre.

c'est un beau métier.

La production

papier

Quand il sera grand, je serai

⑧ papier une caserne un marteau

une soie à melouse aimer papier

ou netier travailler papier

netier noble.

La production écrite

les pompiers.

Quand je serai grand, je serai **pompiers**

travaillera (travaillera) dans une caserne
travaillera

caserne utilisera un marteau.

peuvent aider les personnes âgées.

en même temps mobile

Les Annexes

nommier

à l'and je serai et and, je serai

un nommier travailleur avec une case me

ⁿ je tr des
je ~~si~~ un maarteall - ni qu'EU
je utiliserai

aider les élèves.

A₅

Les Annexes

nommier

à l'and je serai et and, je serai

un nommier travailleur avec une case me

ⁿ je tr des
je ~~si~~ un maarteall - ni qu'EU
je utiliserai

aider les élèves.

A₅

La production

* Quand je serai grand, je serai.

AJA
ALI ARBI

* médecin dans un hôpital dans les études.

* espère dans l'enseignement être utilisé aimer.

AU

* que le malade bien travailler

* les gens dans le jour sat mitier

La production écrite

Le médecin

Quand je serai grande, je serai médecin pour examiner les malades et soigner les blessés, je travaillerai dans un hôpital, je utiliserai un stéthoscope et le tensiomètre.

C'est un métier noble.

La production écrite

(Q)

de q. le médecin

Quand je serai grand je serai médecin

pour quand je serai grand je serai médecin
je serai dans un hôpital

Utiliserai un stéthoscope et un
tensiomètre.

C'est un beau métier.

A₁

Nom = Ripard.

Prénom = Ryché

La production écrite.

Le médecin

Quand je serai grand, je serai médecin
pour aider les gens, je travaille dans
un hôpital. Je vais utiliser un stéthoscope et
un tensiomètre.

Table des matières

Remerciement	
Dédicace	
Table des matières	
Liste des figures	
Liste des tableaux	
Introduction	10

Chapitre I

L'enseignement et l'apprentissage de la production écrite

I. L'écrit	13
I.1. La définition de l'écrit	13
I.2. La place de l'écrit dans l'histoire didactique	14
I.2.1. La méthodologie traditionnelle	15
I.2.2. La méthode directe	15
I.2.3. La méthodologie audio-orale(MAO)	16
I.2.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)	16
I.2.5. L'approche communicative	17
I.2.6. L'approche actionnelle	17
I.3. La production écrite	18
I.3.1. La définition de la production écrite	18
I.3. 2. Les objectifs de la production écrite	19
I.3.3. Les modèles de la production écrite	19
I.3.3.1. Le modèle linéaire	20
I.3.3.2. Le modèles de Flower et Hays	20
I.3.3.3. Le modèle de Deschenes (1988)	21
I.3.3.4. Le modèle de Sophie Moirand (1979)	21
I.3.4. L'apprentissage de la production écrite en classe de 5 A.P	21
I.3.5. Le rôle de l'enseignant dans la production écrite	22
I.3.6. Les étapes de la production écrite	23
I.3.6.1. La lecture et compréhension du sujet	23
I.3.6.2. La planification	23
I.3.6.3. La mise en texte	23

I.3.6.4. La révision+	23
I.3.6.5. La correction	24
I.3.6.6. La mise en propre	24
I.3.7. Les difficultés de la production écrite	24
I.3.8. L'évaluation de la production écrite	25
I.4. La boîte à mots	26
I.4.1. Définition	26
I.4.2. L'objectif de la boîte à mots	26
I.4.3. La boîte à mot comme un outil pédagogique	28
I.4.3.1. Définition de l'outil pédagogique	28
I.4.3.2. La boîte à mot comme un outil pédagogique	28
I.4.3.3. La boîte à mot comme un facteur de motivation	29

Chapitre II

Analyse et interprétation des résultats

II.1. Le protocole de l'expérimentation	31
II.2. La démarche de l'expérimentation	32
II.3. La démarche d'analyse	38
II.4.1. Groupe témoin	42
II.4.1.1. Le lexique	42
II.4.1.2. L'orthographe grammaticale	42
II.4.1.3. L'orthographe de conjugaison	43
II.4.1.4. L'orthographe lexicale	44
II.4.2. Groupe expérimental	53
II.4.2.1. L'orthographe grammaticale	54
II.4.2.2. L'orthographe de conjugaison	55
II.4.3.3. L'orthographe lexicale	56
II.4.4. Etude comparative	64
Conclusion général	67
Références bibliographique	69
Annexes	
Résumé	

Résumé

La compétence rédactionnelle occupe une place importante dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Cette compétence présente un obstacle pour la plupart des apprenants, c'est pour cela, il était nécessaire de faire l'exploitation d'autres moyens didactiques pour l'amélioration de la production écrite. L'utilisation de la boîte à mots comme un outil pédagogique peut jouer un rôle dans le développement de la compétence rédactionnelle chez l'apprenant de 5 années primaires, d'une part elle développe le lexique, et d'autre part elle réduit les erreurs grammaticales et orthographiques.

Mots clés :

Compétence rédactionnelle- boîte à mots- production écrite- lexique- amélioration.

ملخص

تحتل الكفاءة الكتابية مكانة مهمة في عملية تعليم و تعلم اللغات الأجنبية. تمثل هذه الكفاءة عائقا لأغلبية المتعلمين لذلك يقتضي استخدام وسائل تعليمية أخرى من أجل تحسين الإنتاج الكتابي . استعمال صندوق الكلمات كوسيلة بيداغوجية يمكن أن تلعب دورا في تطوير الكفاءة الكتابية لمتعلم السنة الخامسة ابتدائي . من جهة تعمل على تطوير المعجم و من ناحية أخرى تعمل على تقليص الأخطاء النحوية و الإملائية للمتعلم.

الكلمات المفتاحية

كفاءة كتابية – إنتاج كتابي-صندوق الكلمات-المعجم –تطوير.

abstract

Written competence occupies an important place in the education process and the learner of foreign languages. This competence represents a barrier the use of other didactic methods in order to improve written production. The word box can play a role in developing the written competence of the fifth year primary learner. On the one hand, it works to develop the vocabulary, and on the other hand, it works to reduce the learner's grammatical and spelling errors (mistakes).

Keywords :

Written competence- written production – developing-vocabulary- the words boxes a pedagogical.