

**Les Catégories d'Activités d'écriture au Service de la  
Production Ecrite dans le Manuel Scolaire de 5<sup>ème</sup> Année  
Primaire**

**Categories of Writing Activities at the Service of Written  
Expression in the 5<sup>th</sup> Grade primary school Textbook**

أنواع الأنشطة الكتابية الخادمة للإنتاج الكتابي في الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي

\* SIMOU Warda

سيمو وردة

Université Oran 2 (Algérie)

University Oran2 (Algeria)

جامعة وهران 2 (الجزائر)

(Laboratoire de La recherche interdisciplinaire en didactiques des langues et des  
cultures en Algérie)

simouwarda@gmail.com Email

0668 74 64 63

d/dep:28/06/2021	d/ acc: 21/08/2021	d/ pub: 25/12/2021
------------------	--------------------	--------------------

**Résumé:**

Le présent article propose d'analyser les activités d'écriture incluses dans les deux premiers projets du manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> année primaire : l'édition 2017-2018, afin d'identifier leurs typologies et leur mode de fonctionnement. Notre objectif consiste également à découvrir dans quelle mesure cet outil pédagogique, par le biais de ces activités, aide l'élève à déclencher les opérations sous-tendant l'acte d'écrire. Les résultats obtenus montrent que les productions écrites sont établies sur la base des activités d'entraînement à l'écrit, relevant des catégories d'activités d'écriture mécanique et de production guidée, basées sur l'imitation, afin d'amener l'élève à acquérir automatiquement les structures linguistiques pour les réemployer dans son propre texte.

**Mots-clés:** activités, catégories, écriture, application.

---

**Abstract:**

This article proposes to analyze the writing activities included in the first two projects of the 5<sup>th</sup> grade primary school textbook (2017-2018 edition) in order to identify their typologies and their mode of operation. Our objective is to discover

\* SIMOU Warda: simouwarda@gmail.com.

to what extent this educational tool, through activities, helps pupils to trigger the operations underlying the writing process. The results obtained show that the written expression is established on the basis of writing training activities falling under the categories of mechanical writing and guided expression activities. The latter are based on imitation to get the pupil to automatically acquire the linguistic structures to be reused in his own text.

-----

ملخص البحث

تقترح هذه المقالة تحليل أنشطة الكتابة المدرجة في أول مشروعين من الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي من الطبعة 2017-2018، من أجل تحديد أنماطها وطريقة عملها. هدفنا هو اكتشاف مدى مساعدة هذه الأداة التعليمية التلميذ على تفعيل العمليات الكامنة المؤسسة لفعل الكتابة من خلال هذه الأنشطة. تُظهر النتائج التي تم الحصول عليها أن الإنتاج الكتابي يتم إنشاؤه على أساس أنشطة التدريب على الكتابة التي تندرج تحت فئات أنشطة الكتابة الميكانيكية، والإنتاج الموجه القائم على التقليد لتمكين التلميذ من الاكتساب الآلي للهيكل اللغوية بغرض إعادة استخدامها في نصه.



## 1. Introduction

Au cycle primaire de l'école algérienne, le programme de français mis en place, vise à développer chez l'élève des compétences à l'oral et à l'écrit, lui permettant d'agir et d'interagir dans des situations de communication. Il est question de mobiliser des dispositifs tels que des supports et outils pédagogiques, favorisant une bonne acquisition des deux procédés communicationnels.

Dans cette optique, le présent article se propose de décrire la conception des activités d'écriture, proposées dans le manuel scolaire destiné aux élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire<sup>†</sup> en Algérie, aidant à la production écrite, et ce, en termes de typologie et de progressivité desdites activités. Nous visons à apporter des éléments de réponse à la question suivante : dans quelle mesure les activités proposées dans le manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP peuvent participer, à développer la compétence scripturale chez les élèves ?

Notre objectif consiste à déterminer les catégories des activités d'écriture, et à identifier le mode d'organisation adopté, afin de vérifier si ces activités, telles qu'elles sont proposées dans le manuel scolaire, correspondent à la démarche pédagogique adoptée et aux principes didactiques préconisés dans

<sup>†</sup> Désormais AP dans le corps de l'article.

le programme : « la mise en place d'une pédagogie de l'écrit » (Document d'accompagnement du programme de 5<sup>ème</sup> AP, 2012 :180)

## 2. Cadre théorique

Le programme de français de la 5<sup>ème</sup> AP en Algérie (édition 2012), indique qu'une place considérable est accordée à la production écrite en raison d'un examen certificatif, marquant la fin de ce cycle. Autrement dit, la réussite scolaire au primaire est tributaire de la maîtrise de cette compétence qui, selon Alamargot & Chanquoy (2004 : 125- 126), exige [...] un apprentissage important associé à une pratique longue et intensive [...]. Cela dit, on ne peut s'attendre à des textes bien construits à ce stade d'apprentissage, car l'aboutissement à des écrits corrects implique, selon Beacco (2007 :213), une longue période d'apprentissage. Par conséquent, cette compétence ne s'acquiert qu'au travers de l'exercice progressif et continu de l'activité d'écriture.

Pour ce faire, une intervention pédagogique adéquate s'avère indispensable afin de pouvoir orienter et accompagner l'élève dans cet apprentissage [...] difficile et délicate à enseigner et à apprendre [...], (Desmos et al, 2005 : 45). D'une part, l'enseignant devrait avoir une connaissance parfaite du processus d'écriture (Schneider 2010), et des différentes approches d'enseignement de la production écrite, telles que les approches : linguistique, rédactionnelle, fonctionnelle, thématique, par genre, créative et expressive (Hyland 2011, cité par Hidden, 2013). D'autre part, grâce aux manuels scolaires bien élaborés que Lebrun, Lenoir et Desjardins définissent comme (2004 :511) :

«... les savoirs à enseigner, les stratégies pédagogicodidactiques employées, la progression attendue des élèves, le cheminement qu'ils doivent parcourir pour acquérir les savoirs, leur degré de participation dans les activités et le mode de reconnaissance de leurs acquis ».

En effet, c'est au niveau du manuel scolaire que se dévoilent pour l'élève la progression du programme et les connaissances à acquérir (Lebrun, Lenoir et Desjardins, 2004). Aussi se dessine le processus à suivre pour construire ses apprentissages, et ce, par le biais des activités que véhicule ce support.

La production écrite est reconnue pour son aspect complexe impliquant, le contrôle et la mobilisation d'un ensemble de composantes graphomotrices, orthographiques et rédactionnelles, notamment chez les élèves du primaire (Morin, Bara & Alamargot 2017), classés dans la catégorie de scripteurs

novices. Aussi, cette complexité s'intensifie particulièrement en langue française, pour son caractère opaque, lié à son écriture et à son orthographe qui rendent son enseignement/ apprentissage beaucoup plus délicat (Cnesco, 2018:34). En ce sens, l'élève ne pourrait se concentrer sur les différents aspects de la production écrite, avant d'automatiser les gestes d'écriture (Cnesco, 2018 :33), représentant la base de l'acte d'écrire.

En vue d'affronter la difficulté de l'écrit, Hidden (2013) aborde la démarche progressive de l'enseignement de la production écrite dans les manuels de langue, impliquant [...] un guidage pédagogique spécifique [...], traduit par des activités avec des modèles de textes à imiter, ainsi que des phrases, ou encore des textes à trous à compléter. L'auteure fait remarquer que la mise en place d'une pédagogie de l'écrit exige [...] un accompagnement spécifique et progressif de l'apprenant quel que soit son niveau. [...], (Hidden 2013 :6). Une conception qui permet de faire accéder graduellement les élèves à l'acte d'écrire. Ainsi, cet accompagnement se fait également par le choix des outils à mettre à la disposition de l'élève, pour la réalisation de la tâche, à savoir : « les outils d'aide à l'écriture » (Schneider 2010), tels que le dictionnaire, les banques de mots et les grilles relecture-réécriture.

Quant au Guide Pédagogique du manuel de français 5<sup>ème</sup> AP (2012 : 70), il illustre cet aspect progressif mis en œuvre au service de la compétence visée, en soulignant que ce manuel scolaire fournit des activités qui :

«... mèneront l'élève de la simple complétion d'un texte lacunaire à la rédaction d'un texte de 30 mots, en passant par la production d'une phrase, la rédaction sur le modèle de, une production collective».

En effet, la compétence à l'écrit se concrétise habituellement sous la forme d'activités d'écriture, le plus souvent proposées dans le manuel scolaire, ou encore formulées par l'enseignant au travers des consignes.

Les procédés de l'écrit sont « la reproduction, la substitution, le réemploi des mots dans de courtes phrases et la production de courts énoncés » (Programme de 5<sup>ème</sup> AP, 2012 :77), en apparaissant dans le manuel de 5<sup>ème</sup> AP dès la première séquence. Cette variété des formes d'écriture repose sur les principes d'un enseignement différencié intégré dans le manuel scolaire qui adapte l'activité en fonction du niveau des élèves, permettant à chacun de pratiquer cette tâche, selon sa compétence scripturale. En réponse à cette hétérogénéité des élèves, Meirieu (1995) appelle à différencier les pratiques d'enseignement, en visant un objectif commun, et en tenant en compte les

différences des élèves. L'auteur évoque plusieurs modalités de différenciation en classe dont nous citons, à titre d'exemple, les variations des situations d'apprentissage, des outils (texte, image, vidéo,..), des exemples et des dispositifs didactiques (approche inductive, déductive, expérimentale).

De surcroît, les concepteurs du manuel tentent de réduire la complexité de la production écrite en programmant son apprentissage en deux phases, subdivisée en deux rubriques, dédiées respectivement à l'entraînement à l'écrit et à la production écrite. (Mon livre de français 5<sup>ème</sup> AP, (édition 2017- 2018).

À l'écrit, la compétence visée à la fin du cycle primaire étant d'amener l'élève à [...] produire un texte d'une trentaine de mot en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication [...], (Programme de Français de la 5<sup>o</sup> année primaire, 2012 : 83).

Les principes didactiques, sur lesquels est fondée la pédagogie de l'écrit en classe de 5<sup>ème</sup> AP, préconisent le développement des compétences déclaratives et procédurales chez l'élève, en privilégiant le processus d'écriture plus que le produit fini (le texte) où le recours régulier aux activités d'écriture variées est de mise, (Guide Pédagogique du manuel de français 5<sup>ème</sup> AP, 2012 : 70). Une telle recommandation favorise l'initiation de l'élève débutant à la pratique de l'acte d'écrire, en mettant en évidence les composantes indispensables à la production écrite. Cette démarche est largement préconisée par Tardif (1997 : 193), qui, au vu du caractère permanent de la connaissance procédurale relative à l'écriture, recommande qu'elle soit enseignée explicitement à l'élève [...] dès ses premières démarches d'écriture à l'école [...].

Ainsi, afin d'améliorer l'utilisation de l'écriture, Ménard (1990) suggère le recours à la pratique régulière et intensive de celle-ci ; et elle insiste également sur l'influence du type d'écriture requis pour son apprentissage. Cette auteure cite les quatre catégories d'écriture suivantes: « l'écriture expressive, l'écriture transactionnelle, l'écriture poétique et l'écriture mécanique » (ibid. : 43). Les trois premières catégories sont proposées par Britton (1975), tandis que l'écriture mécanique est relevée par Applebee (1981).

Cependant, ces auteurs (cités par Ménard, 1990) expliquent que le recours excessif à la dernière catégorie ne favorise guère l'usage significatif de l'écriture, étant donné qu'elle requiert [...] peu ou pas de composition et d'organisation du contenu [...] (ibid. : 43). C'est pourquoi, il est suggéré par

les mêmes auteurs de substituer cette catégorie par l'écriture transactionnelle qui :

« ...sert à fournir de l'information, à persuader, à donner des ordres ou à communiquer avec les autres. C'est ici qu'interviennent les règles de grammaire et d'orthographe afin d'assurer la clarté du message pour autrui. » (ibid. : 7).

Ce type d'écriture implique l'apprenant dans la réalisation de la tâche demandée, en l'incitant à adopter une attitude plus réflexive pour la recherche, la sélection et l'organisation de ses connaissances sur le sujet de l'écriture, et en tenant compte de l'intention de communication et du besoin du destinataire. Ainsi, la conception d'un texte cohérent nécessite un retour permanent sur ce qui a été écrit, en vue d'une amélioration constante du produit.

Dans cette perspective, Allouche et Maurer (2011) relèvent des activités de production écrites proposées dans des manuels de FLE qui tiennent compte des différents aspects de l'acte d'écriture, permettant d'entraîner les élèves au plan référentiel en termes de contenus et de planification, au niveau de l'organisation générale des textes, et de la mise en mots. Ces auteurs considèrent que cette conception d'activités d'écriture aide l'apprenant à réussir la tâche demandée.

Partant de ces considérations théoriques, nous avons opté pour la description et l'analyse de quelques activités d'écriture introduites dans les projets 1 et 2 du manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP.

### 3. Méthodologie

La présente étude est centrée particulièrement sur les activités d'écriture. Cet outil pédagogique comprend de nombreux exercices à dominante écrite, comme indiqué dans le Guide Pédagogique du manuel de 5<sup>ème</sup> AP (2012 : 78). Cependant, nous n'étudions que celles consacrées à l'entraînement à l'écrit et à la production écrite. Effectivement, ce livre de français contient 32 exercices prévus à cet égard et 12 activités de production écrite. Néanmoins, nous n'avons retenu, pour cette étude, que 17 exercices d'entraînement à l'écrit et 6 productions écrites contenus dans les deux premiers projets de ce manuel, puisque l'étude de toutes les activités d'un manuel scolaire ne pourrait s'effectuer de manière circonstanciée dans le cadre d'un article scientifique, vu leur nombre. Etant donné que certains exercices contiennent plusieurs consignes dans leurs parcours, comme dans le cas du deuxième exercice de la page 26 comportant trois consignes, nous avons obtenu au total 26 consignes qui seront catégorisées. Ainsi, nous

avons conçu notre grille d'analyse des activités d'écriture portant sur des critères formulés comme suit :

- Quelles sont les catégories d'activités dédiées à l'entraînement à l'écrit ?
- Sont-elles en adéquation avec le sujet de la production écrite ?
- Permettent-elles de fournir à l'élève des connaissances référentielles nécessaires à la production écrite ?
- Comment se manifeste l'organisation de ces activités en termes de difficulté de la tâche (progression systématique des activités du plus simple au plus complexe) ?

Il est judicieux de dégager les catégories des activités proposées en se basant sur les injonctions (Zakhartchouk (1999), cité par Benamar & Beldjoudi, 2016), dites aussi « tâche (s) à exécuter » (Programme de français de 5<sup>ème</sup> AP, 2011:124) contenues dans les « textes déclencheurs » (Cordier-Gauthier, 2002 :32). Autrement dit, c'est le verbe de consigne, et le parcours de l'exercice qui nous permettront d'identifier la typologie de chaque activité, en analysant leurs données, afin de vérifier le travail sur le plan du contenu, de la planification et de la mise en mots. Or, avant de procéder à l'analyse et à l'interprétation des résultats, nous proposons une brève présentation du manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP.

### 3.1. Présentation du manuel de français de 5<sup>ème</sup> AP (2017- 2018)

Pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE en classe de 5<sup>ème</sup> AP, deux matériels didactiques sont destinés à cette vocation: un manuel scolaire, intitulé «Mon livre de français 5<sup>ème</sup> AP», et un « Cahier d'activités », réservé principalement aux apprentissages linguistiques. Ces deux ouvrages sont édités par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS) en 2010 ; puis, approuvés par la Commission d'Homologation et d'Approbation du Ministère de l'Education Nationale.

« Mon livre de français 5<sup>ème</sup> AP » (édition 2017-2018) est divisé en quatre projets. Chaque projet contient trois séquences autour des actes de parole. Le manuel offre à l'élève la possibilité de découvrir de différents types et/ou genres de textes. Il est amené à lire et à écrire des textes narratifs, explicatifs, exhortatifs, descriptifs et documentaires. (Programme de 5<sup>ème</sup> AP, 2011 : 101)

Dans le premier projet intitulé : « Faire connaître des métiers », il est demandé à l'élève de présenter un métier, de nommer ses outils, de décrire ses différentes actions, et de donner son avis sur son utilité. Le deuxième projet : « Lire et écrire un conte » permet à l'apprenant d'identifier la



structure narrative du conte, et ses particularités dans le but de rédiger la situation initiale et la situation finale d'un conte, en insérant un dialogue dans le récit. Tandis que dans le troisième projet, il s'agit plutôt du texte documentaire : « Lire et écrire un texte documentaire », visant à développer chez l'élève la capacité d'identifier le thème, de donner des informations essentielles, d'expliquer un processus de fabrication d'un produit ou d'un objet. Quant au quatrième projet, il est question d'inciter à donner des conseils, des ordres et expliquer un mode de fabrication d'un objet. La dernière séquence du manuel propose à l'élève de rédiger une recette à partir d'un support iconique représentant les différentes étapes de préparation.

#### 4. Résultats et interprétations

Le tableau suivant expose les catégories d'activités présentes dans les rubriques : « je m'entraîne...à écrire», et « Production écrite » des deux premiers projets du manuel scolaire. Le nombre d'occurrence de ces activités, est exprimé en pourcentage, calculé manuellement, en multipliant par cent le nombre d'exercices de chaque type identifié. Le résultat est divisé par le nombre total des activités consacrées à l'écriture (soit 26 activités).

Type d'activité identifié	Nombre d'exercices	Pourcentage
Identification	05	19,23%
Complétion	03	11,53%
Production sur modèle	06	23,07%
Production de phrases	2	7,69%
Production de texte	7	26,92%

Tableau 1 : Catégories d'activités d'écriture dans les projets 1 et 2 du manuel de 5<sup>ème</sup> AP (2017-2018)

Ce tableau indique que les activités, des premiers projets du manuel scolaire, relèvent des deux catégories d'écriture : mécanique et transactionnelle (Ménard, 1990). De l'ensemble de ces activités, 23,07 % sont de type « production sur modèle », appelant l'élève à écrire des phrases sur le sujet de la production écrite, en imitant un modèle proposé.

Aussi, deux exercices sont consacrés à la « production de phrases », le nombre de phrases demandées varie entre une à deux phrases. Un type d'exercice, permettant d'entraîner l'élève à l'opération de mise en texte.



Sept activités demandant une « production de texte » sont identifiées, ce qui nécessite une organisation d'idées, une mise en texte et une réécriture, afin de composer un texte cohérent, soit un pourcentage de 26,92%.

L'activité d'écriture est aussi soutenue par d'autres exercices d'« identification » occupant 19,23 % de la totalité des exercices, et d'un pourcentage de 11.53% réservé à des exercices de « complétion ».

En vue d'illustrer nos propos, voici l'exemple du premier exercice du premier projet où il est demandé à l'apprenant de retrouver le métier en question, (p, 16). Notons que trois énigmes sont proposées dans cet exercice d'identification qui ne demande pas à l'élève de produire. La connaissance recherchée par l'activité vise principalement à l'entraîner à nommer le métier. Mais, il insère implicitement une activité de compréhension de l'écrit, car la réponse est relative à l'outillage du métier.

Le deuxième exercice, (p, 26), relève de complétion et de classement, demandant à l'élève de faire correspondre chaque action à son métier, en le classant dans la colonne adéquate. En effet, l'exercice arbore une série d'expressions présentant les actions effectuées dans quatre métiers. Toutes ces données permettent à l'élève d'enrichir ses connaissances sur le sujet, et de construire une base sémantique susceptible être réutilisée, et réinvestie dans la production écrite.

L'exercice de la troisième séquence du premier projet, (p, 36), demande à l'élève de compléter un texte à trous avec les mots donnés. Cela consiste à compléter des phrases complexes, formulées à ce que l'élève construise un modèle phrastique lui permettant de donner son avis sur l'utilité du métier. Notons qu'à ce stade d'apprentissage, cet élève ne maîtrise pas encore la notion de phrase complexe. Celle-ci figure dans la dernière séquence du quatrième projet, (p, 135).

Nous avons également identifié des exercices (2-3 : 36) où l'élève doit imiter un modèle dont voici les consignes:

- « Construis des phrases avec les éléments que tu prendras du tableau. Suis le modèle ci- dessous. ».
- « En t'aidant de l'exercice numéro2, construis deux phrases selon le modèle. Utilise les adjectifs de la liste suivante ».

Nous remarquons au travers des consignes que ces exercices aident l'élève à formuler des phrases selon des « modèles ». Le vocabulaire à employer est riche en adjectifs pour qualifier le métier dont il est question. L'élève est aussi orienté dans sa recherche d'informations qu'il doit relever de l'exercice précédent (2 : 36).

Nous avons identifié d'autres exercices de production de texte dont voici un exemple (4 : 50).

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

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

Exemple1 : Exercice d'entraînement à l'écrit. (Mon livre de français 5<sup>ème</sup> AP, 2017- 2018 : 50)

L'exercice ci-dessus propose un entraînement à la production de la situation initiale d'un conte, en utilisant un lexique adapté au type et au sujet de la production écrite. Les éléments constitutifs de cette situation apparaissent explicitement dans la boîte à mots. Ainsi, le choix des mots et des groupes de mots est justifié, étant donné que ceux-ci permettent à l'élève d'exprimer le temps, le lieu et de décrire/ repérer le personnage principal de l'histoire. Cette activité relève d'un travail sur l'axe référentiel aidant l'apprenant dans la recherche du contenu, et dans la planification de son écrit.

Les activités d'entraînement à l'écrit proposées dans les deux premiers projets, ont un objectif commun, à savoir : la production écrite. A l'issue de cette rubrique, l'exercice proposé pourrait être considéré comme une mise en train de l'élève à rédiger le premier jet du texte intégral, identique à celui qu'il aurait à produire.

Concernant l'organisation et le fonctionnement des activités d'écriture, l'apprenant doit suivre une démarche progressive manifeste dans les exercices d'entraînement à l'écrit, comme l'indique la figure ci-dessous:

Exercice 1 : « retrouve le métier dont on parle »
Exercice 2 : « complète le tableau avec l'outil qui correspond à chaque métier »
Exercice 3 : « A ton tour, cite deux autres métiers et les outils dont on a besoin pour les exercer » (comme dans l'exercice 2)

Exemple2 : Exercices d'entraînement à l'écrit (Mon livre de français 5<sup>ème</sup> AP, 2017- 2018: 16)

Dans le premier exercice, il est demandé à l'élève de repérer le métier évoqué dans chacun des textes supports donnés. Le second exercice rajoute un nouvel élément qui doit servir le premier en attirant son attention sur les outils s'y rattachant. Tandis que le dernier exercice l'implique dans un

travail récapitulatif qui résume les aspects traités lors des deux premiers exercices, en l'incitant à puiser dans ses connaissances antérieures liées au thème des métiers, afin de répondre à la consigne demandée. Cet exercice permet de l'entraîner à planifier son texte à travers la recherche et l'organisation de ses idées.

Les exercices proposés à la page 50, Projet2, séquence1 s'articulent selon la même conception :

Exercice 1 : Relis la situation initiale de l'histoire de Babar. Relève les personnages, le lieu et le temps.  
Exercice2 : Voici un récit. Recopie la situation initiale. Quelles sont les informations qu' on y retrouve ?  
Exercice3 : voici deux situations initiales. Choisis celle qui convient à l'histoire proposées puis recopie le texte.  
Exercice 4 : construis une situation initiale de deux phrases à partir des éléments proposés dans le tableau.

Exemple 3 : Exercices d'entraînement à l'écrit (Mon livre de français 5<sup>ème</sup> AP, 2017- 2018 : 50)

Pour le premier exercice, l'élève doit d'abord relire le texte (p, 45) pour pouvoir répondre. Ce type d'exercice favorise, effectivement, l'articulation lecture- écriture (Schneider, 2010 ; Chartrand & Boivin, 2005 In Biao, 2015 :45). Ainsi, comme l'explique Schneider (2010 :6) :

«la lecture fournit des données réinvestissables dans l'écriture : idées (culture), organisations textuelles types (ex : le schéma narratif), mémorisation visuelle de graphie (au niveau du lexique surtout)».

De fait, l'apprenant est orienté vers l'exploitation de la situation initiale, pour repérer ses éléments constitutifs. Il est bien guidé dans sa démarche, car les éléments à identifier sont clairement énoncés dans la consigne, et déjà abordés dans la compréhension de l'écrit.

Le deuxième exercice, du même exemple, consiste à repérer la situation initiale d'une autre histoire courte ; puis, repérer les personnages, le lieu et le temps. Dans un tel exercice, les articulateurs sont d'une aide importante, permettant le repérage des trois moments de l'histoire. Dans le troisième exercice, l'élève est en présence de deux situations initiales dont il doit choisir celle qui convient à la suite de l'histoire donnée. Ce travail sollicite des compétences de lecture et de compréhension du texte support, afin de répondre par écrit.

Le quatrième exercice a été conçu sur le principe d'une production écrite plus complexe où l'élève est amené à formuler une situation initiale en deux

phrases, à partir des informations données. Celles-ci peuvent servir de base à trois histoires différentes. Notons aussi qu'elles sont classées dans un tableau composé de trois colonnes, déterminant la catégorie de chaque information. Cet exercice constitue un véritable travail sur l'axe référentiel, ainsi que sur la mise en mots (Allouche et Maurer, 2012).

La démarche progressive apparaît également dans la production d'écriture proprement dite. En guise d'illustration, nous proposons la production écrite de la troisième séquence du premier projet ; c'est-à-dire, produire un texte sur un métier, en trois étapes qui s'étalent sur trois séquences.

Dans la séquence 1, tu as présenté un métier. Dans la séquence 2, tu as parlé des actions qui permettent d'exercer ce métier.  
Reprends ton texte. Il contient deux paragraphes. Complète-le par une phrase dans laquelle tu montreras l'utilité de ce métier.

Exemple 4: Activité de production écrite (Mon livre de français, 5<sup>ème</sup> AP, 2017- 2018 : 37)

Nous avons opté pour cette production écrite, étant donné qu'elle résume le déroulement du processus d'écriture effectué tout au long du projet. La consigne est une sorte de rappel des deux premiers paragraphes écrits par l'élève dans les séquences précédentes, afin de lui expliquer que son texte, dans sa version complète, est composé de trois productions écrites. Pour ce premier projet, il n'est amené à produire un texte, dans son intégralité, que dans la rubrique « Étude de texte ». Ce texte doit alors contenir tous les éléments vus séparément dans les trois séquences.

En suivant la même démarche dans le deuxième projet traitant du texte narratif « le conte », l'élève ne procède pas à la production immédiate. Le projet est conçu de manière à mener l'apprenant à écrire graduellement chacun des moments constitutifs du conte. Dans la première séquence du deuxième projet, il est question de rédiger la situation initiale d'un conte, à partir d'une histoire lacunaire proposée comme support. La consigne offre une aide considérable au plan de planification prédéterminée. Il est demandé à l'élève d'inclure dans son texte les éléments, constituant la situation initiale : le temps, le lieu et les personnages. Le support donné constitue une base sémantique censée être exploitée par l'élève, afin d'en relever le lexique à employer. Quant à la deuxième séquence, elle est consacrée à la production de la situation finale d'un conte. Dans la troisième séquence, il

est question de compléter le dialogue, en répondant aux questions posées dans le but d'amener l'élève à introduire le dialogue dans le récit.

La progressivité dans les apprentissages se manifeste dans les productions écrites au travers de la longueur des textes à produire. Autrement dit, le nombre de phrases à écrire dans le cadre de cette activité, augmente progressivement. Il est mentionné dans les consignes du premier projet que l'élève doit produire une à deux phrases. Dans le deuxième projet, il doit écrire entre deux à trois phrases. À souligner que les productions deviennent plus longues et plus complexes à mesure que l'élève avance dans les apprentissages.

En somme, les deux premiers projets du manuel scolaire laissent apparaître un lien étroit entre les exercices d'entraînement à l'écrit et la production écrite. Ceux-ci correspondent à la thématique abordée dans le cadre de la séquence didactique. Ils sont exposés de façon linéaire suivant le cheminement du texte à produire.

Néanmoins, toutes les activités d'écriture proposées dans les deux premiers projets du manuel, celui-ci ne contient aucune activité libre, favorisant la créativité où l'élève s'exprime en faisant appel à sa propre imagination. Son travail consiste à écrire sur le thème proposé dans les consignes d'écriture. Celles-ci sont très importantes, étant donné qu'elles fournissent des éléments indispensables à la composition d'un texte. En effet, pour la conception de son texte, l'élève a besoin de ressources relatives au contenu (Beacco, 2007: 233). Il se trouve dans l'incapacité de produire s'il ne possède pas les connaissances suffisantes sur le sujet de la production.

Notons bien que les activités qui relèvent de la catégorie d'écriture mécanique telles que le repérage, le classement et la complétion, pourraient être orientées au service du déclenchement des processus de haut niveau tel que la planification. Cependant, l'entraînement à cette composante du processus d'écriture, doit s'effectuer avec l'aide de l'enseignant, en exploitant des textes et des tableaux, englobant les éléments nécessaires à la production écrite, permettant à l'apprenant de s'y appliquer.

Tel est le cas de l'exercice (n°1, p, 16) nécessitant de l'élève de nommer un métier. Cet exercice permet également de construire un champ sémantique lié au thème de la production écrite. D'autant plus que l'introduction de courts textes, aiderait l'élève à mémoriser aisément leur modèle (organisation textuelle) pour les imiter lors de la production écrite. C'est en s'appuyant sur le contenu des exercices proposés que l'élève arrive à planifier, et à rédiger un texte.

Quant au travail proposé sur la mise en mots, la pratique dominante dans les exercices d'entraînement à l'écrit demeure relative à la démarche linguistique (Hidden, 2013) reposant sur l'aspect imitatif, préconisant l'automatisation des structures phrastiques. Donc, nous avons dégagé plusieurs activités, incitant l'élève à s'exercer à formuler des phrases en imitant les modèles donnés avec le même thème. Les expressions comme dans le deuxième exercice, « selon le modèle » définissent la modalité de réponse.

Un tel apprentissage contribuerait, dans une large mesure, à la réalisation de la tâche de production écrite demandée dans le cadre du projet par la mobilisation des ressources linguistiques apprises, mais ne garantirait, en aucun cas, la maîtrise de l'écriture par l'élève, et sa créativité dans une autre situation d'écriture.

En matière de progressivité des activités, nous avons constaté dans les deux premiers projets que les tâches d'écriture proposées sont conçues selon un rythme évolutif. Les situations d'écriture s'intensifient à mesure que l'élève avance dans la réalisation de son travail. Cette organisation réduit la complexité de l'activité d'écriture, et facilite pour l'élève la construction d'un texte tout en avançant progressivement. Le dernier exercice de la rubrique d'entraînement à l'écrit constitue toujours la tâche la plus difficile à réaliser.

## 5. Conclusion

La présente étude avait pour objectif d'explorer le contenu du manuel scolaire de 5<sup>ème</sup> AP, en matière d'activités d'écriture introduites dans ses deux premiers projets, sous-tendant la production écrite, afin d'identifier leurs typologies et leur mode de fonctionnement.

À l'issue de notre analyse, nous avons conclu que le manuel scolaire intègre des activités d'écriture qui appartiennent respectivement aux catégories d'écriture : mécanique et transactionnelle. De même, nous avons découvert qu'en s'articulant autour du même sujet de la production écrite, les activités d'entraînement à l'écrit sont conçues suivant une démarche graduée fondée sur des exercices à difficulté progressive, et sur la longueur de l'écrit à produire, tendant à réduire la complexité relative à l'acte d'écrire. Ces activités permettent à l'apprenant de mettre en exergue sa compétence scripturale, en variant les formes d'écriture, portant sur : l'identification, le classement des énoncés, la complétion de texte lacunaire, la reproduction sur modèles et la production de phrases et de texte.

Par ailleurs, les dites activités, remplissant d'autres fonctions liées aux opérations de haut niveau, constituent des ressources que l'apprenant pourrait exploiter dans la phase de recherche du contenu et de planification. Le travail sur la mise en mots est orienté par le lexique proposé à employer dans l'écrit demandé, et par les modèles de phrases à imiter. Cette approche linguistique d'enseignement de la production écrite (Hidden, 2013), fondée sur le principe de l'apprentissage de l'écriture par imitation, pourrait limiter la créativité de l'élève, car utilisée seule, ne favoriserait pas la mise en place d'une [...] véritable pédagogie de l'écrit [...] (ibid. : 82). A cet effet, l'intervention pédagogique de l'enseignant demeure indispensable lors de la réalisation de la tâche d'écriture, afin d'orienter l'apprenant dans l'utilisation favorable des activités, et de s'assurer de leur bon fonctionnement au service de la production écrite.

## BIBLIOGRAPHIE

- 1- ALAMARGOT, D. & CHANQUOY, L. (2004). « Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes ». In A. Piolat, *Ecritures. Approches en sciences cognitives*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires d'Aix-en-Provence, pp. 125-146. [Disponible en ligne]. Extrait le 23 mars 2020 de <https://www.researchgate.net/publication/280023756>
- 2- BEACCO, J- C. (2007). *L'Approche par Compétence dans l'Enseignement des Langues*. Les Éditions Didier, Paris.
- 3- ALLOUCHE, V. & MAURER, B. (2011). *L'écrit en FLE : Travail du style et maîtrise de la langue*. Presses universitaires Méditerranée.
- 4- BENAMAR, R. & BELDJOUADI, Y, S. (2016). « La reformulation comme aide à la compréhension des consignes d'écriture au cycle secondaire en Algérie ». *Aleph. Médias, langues & sociétés*, 3 (2), pp. 115-125. [Disponible en ligne]. Extrait le 23 décembre 2020 de <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/36837>
- 5- BIAO, F. (2015). « Analyse d'activités de grammaire, de lecture et d'écriture des manuels de français du second cycle québécois : quelles interactions pour quelles compétences langagières? » Dans *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*. 6 (2), pp. 44- 51. [Disponible en ligne]. Extrait le 22 décembre 2020 de <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30667>
- 6- CNESCO. (2018). « Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ». Dossier de synthèse. [Disponible en ligne]. Extrait le 13 juin 2020 de <http://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/2018/>
- 7- CORDIER- GAUTHIER, C. (2002). « Les éléments constitutifs du discours du manuel ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, 1(1), pp. 25-36. [Disponible en ligne]. Extrait le 25 juillet 2020 de <https://doi.org/10.3917/ela.125.0025>



- 8- DESMONS, F. & al. (2005). Enseigner le Français Langue Etrangère : Pratiques de Classe. Guide Belin de l'enseignement (A1, A2, B1, B2).
- 9- HIDDEN, M-O. (2013). Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère. Hachette.
- 10- LEBRUN, J., LENOIR, Y. & DESJARDINS, J. (2004). « Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001 ». Revue des sciences de l'éducation, 30 (3), pp. 509- 533. [Disponible en ligne]. Extrait le 22 juillet 2020 de <https://doi.org/10.7202/012080ar>
- 11- MIERIEU, PH. (1995). Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros. In vers le changement ... espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire. Genève : Département de l'instruction publique, pp. 11- 41. [Disponible en ligne]. Extrait le 9 août 2021 de [http://www.unige.ch/fapse/life/files/1614/5408/6994/meirieu-1995-differencier\\_c\\_est\\_possible.pdf](http://www.unige.ch/fapse/life/files/1614/5408/6994/meirieu-1995-differencier_c_est_possible.pdf)
- 12- MENARD, L. (1990). Utilisation de l'écriture au collégial. Étude descriptive. Collège Montmorency. [Disponible en ligne]. Extrait le 7 juin 2020 de <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/1372>.
- 13- SAITI, L. & al. (2010). Mon livre de Français 5<sup>ème</sup> AP. Office National des Publications Scolaires (ONPS), (édition 2017- 2018).
- 14- SAITI, L. & al. (2012). Guide Pédagogique du manuel de français 5<sup>ème</sup> AP. Office National des Publications Scolaires (ONPS).
- 15- MORIN, M- F, BARA, F et ALAMARGOT, D. (2017). « Apprentissage de la graphomotricité à l'école: Quelles acquisitions? Quelles pratiques? Quels outils? » Scientia Paedagogica Experimentalis, 54 (1-2), pp. 47-84. [Disponible en ligne]. Extrait le 3 mars 2020 de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01889114>
- 16- Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> Année Primaire, (2012).
- 17- SCHNEIDER, J- B. (2010). Projet écrire 9 à 13 ans. Accès Edition.