

République Algérienne Démocratique Et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et La Recherche Scientifique
Université Mohamed Khider Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Filière de Français



Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master.
Option: Didactique des Langues Etrangères et Cultures.

**Le dictionnaire thématique illustré comme support pour le développement
de la compétence de l'écrit.**
**Cas des élèves de la 5^{ème} année primaire. Ecole Marzougui EL-Hachemi-
SIDI OKBA.**

Directeur de recherche :

Pr. MOHAMMED MEKHNACHE.

Rédigé par :

Bouthaina Benziadi.

Jury:

Président:	REFRAFI Soraya	MAA	Univ de Biskra.
Rapporteur:	MEKHNACHE Mohammed	Professeur	Univ de Biskra.
Examineur:	BENALIA Samira	MAA	Univ de Biskra.

Année universitaire: 2019/2020



Engagement anti-plagiat

Je soussigné (e) l'étudiant (e) : *Benziadi Bouthaina*présentant un mémoire de master

Option : *Didactique des Langues Etrangères et Cultures*

Intitulé : *Le dictionnaire thématique illustré comme support pour le développement de la compétence de l'écrit, cas des élèves de la 5^{ème} année primaire, Ecole Harzougui El-Hochemi - Sidi Okba*

Déclare être pleinement conscient (e) que le plagiat constitue une violation des droits d'auteur. De ce fait, j'avoue être au courant de l'arrêté n° 933 du 28 Juillet 2016 relatif à la lutte contre le plagiat, sous toutes ses formes. Entre autres, toute citation ou reformulation d'un passage comportant des informations porteuses d'idées scientifiques, paragraphe, texte, images, schémas, grille, chiffres, sans mentionner la source. Cet acte peut conduire l'étudiant (e) à la sanction par le conseil de discipline de l'université :

-Un avertissement (en cas de maladresse, l'étudiant (e) a oublié de mentionner la source) ;

-Un blâme (fraude dans la falsification des résultats) ;

-L'exclusion de l'université de Biskra ainsi que l'exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée définie (plagiat volontaire ou involontaire de paragraphes non en rapport avec le contenu)

-L'exclusion définitive de l'université de Biskra et l'exclusion définitive de tout établissement public d'enseignement supérieur (plagiat volontaire du mémoire ou de chapitre).

Nom et signature de l'étudiant

Benziadi Bouthaina
Benty

REMERCIEMENTS

[« Louange à Allah qui nous a guidés à ceci. Nous n'aurions pas été guidés, si Allah ne nous avait pas guidés. »] [Sourate 7. Al Araf, verset 43].

*Louange à « Allah » seigneur des mondes le clément le miséricordieux que la
bénédictioin et la paix soient sur notre prophète « Mohammed » ;*

Nous tenons à remercier Dieu tout puissant de nous avoir donné la volonté, la patience et le courage afin d'arriver à réaliser ce modeste travail.

Avec les belles expressions de respect, nous adressons nos remerciements les plus sincères à notre directeur de recherche « M. MEKHNACHE MOHAMMED » qui nous a mis sur la bonne voie avec ses précieux conseils, ses orientations, sa patience et son aide tout au long de notre étude. Que dieu vous garde.

Nos vifs remerciements vont également aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à notre recherche en acceptant d'évaluer notre travail et de l'enrichir par leurs observations.

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à nos amies et familles qui nous ont toujours soutenus et à tous ceux qui aidés de près et de loin a la concrétisation et l'accomplissement de notre mémoire.

DEDICACES

*A cœur veillant rien d'impossible... A conscience tranquille tout est accessible
Quand il y a la soif d'apprendre... Tout vient à point à qui sait atteindre
Quand il y a le souci de réaliser un dessein... Tout devient facile pour arriver à nos fins
Malgré les obstacles qui s'opposent... En dépit des difficultés qui s'interposent
Les études sont avant tout... Notre unique et seul atout
Ils représentent la lumière de notre existence...L'étoile brillante de notre réjouissance
Comme un vol de gerfauts hors du charnier natal...Nous partons ivres d'un rêve héroïque et
brutal
Espérant des lendemains épiques...Un avenir glorieux et magique
Souhaitant que le fruit de nos efforts fournis...Jour et nuit, nos mène vers le bonheur
fleuri... Aujourd'hui ici... (Jacques Cœur)...*

Je dédie ce mémoire à :

Ma mère qui a œuvré pour ma réussite, par son amour, son soutien, tous les sacrifices consentis et ses précieux conseils, pour toute son assistance et sa présence dans ma vie, ta prière et ta bénédiction m'ont été d'un grand secours pour mener à bien mes études. Que dieu vous protège et vous donne une longue vie pleine de santé et de bonheur.

Mon père qui peut être fier et trouver ici le résultat de longues années de sacrifices pour m'aider à avancer dans ma formation et dans la vie.

Mes sœurs (Hana, Afaf, Chafia, Aya) et mes frères (Lakhdar, Tarek, Hichem), aucun mot ne pourrait exprimer l'attachement, l'amour et la tendresse que j'éprouve pour vous.

Mon neveu : Abd El-Hey, ma nièce : Lougine Limar.

Ma chère cousine : Hadjer.

Mes chères copines (mes sœurs) : Souhila Bouabdellah, Latifa M'hamedi, Khaoula Bessoudi et Khaoula Hachani.

Toutes mes amies : Zineb, Selma, Samira, Hadjer, Djoumana, Sirine et Feryal...pour les bons et fous moments qu'on a passés ensemble.

A ceux qui m'ont envoyé l'amour d'une manière éloquente...le silence est plus éloquent que les mots.

BOUTHAINA

LISTE DES TABLEAUX

Composantes de la compétence et objectifs d'apprentissage. Programme de français de la 5 ^{ème} année primaire, juin 2011.....	35
Tableau représentant les critères d'évaluation adaptés en classe de la 5 ^{ème} année primaire.....	39
« Questions pour évaluer les écrits », Finet Colette et Gadeau Josette, « évaluer les écrits à l'école primaire », 1991.....	40
Les mots et les expressions utilisés dans les fiches du dictionnaire thématique illustré.....	55
Comparaison de copies de groupe témoin et du groupe expérimental.....	65
La grille d'analyse des copies.....	66

TABLE DE MATIERE

REMERCIEMENTS	
DEDICACES	
LISTE DES TABLEAUX	
INTRODUCTION GENERALE	1
Partie I : Cadre Théorique	
Chapitre I : le dictionnaire dans l'enseignement apprentissage de FLE.	
INTRODUCTION	6
I. Aperçu historique.....	7
II. Elément de définitions.....	8
A- Etymologie du mot « dictionnaire ».....	8
B- Définition du terme « dictionnaire ».....	8
III. Typologie de dictionnaires.....	10
A- Elément de typologie.....	10
B- Les types de dictionnaire	10
1- Dictionnaires en papier, Dictionnaires électroniques, Dictionnaires numériques.....	10
2- Dictionnaires proprement dits, Dictionnaire illustrés, Dictionnaires en images.....	12
3- Dictionnaires monolingues, Dictionnaires bilingues, Dictionnaires semi bilingues.....	13
4- Dictionnaires de langues, Dictionnaires encyclopédiques.....	13
5- Dictionnaires extensifs, Dictionnaires restrictifs.....	15
6- Dictionnaires alphabétiques, Dictionnaires thématiques.....	15
C- L'objet pédagogique du dictionnaire.....	17
IV. Distinction entre la lexicographie et la dictionnairique.....	17
V. Le rôle du dictionnaire dans l'enseignement apprentissage du vocabulaire.....	18
VI. Le dictionnaire à l'école primaire.....	19
A- l'enseignement de FLE au primaire.....	19
B- Objectifs et utilisations.....	20
CONCLUSION	21
Chapitre II : L'enseignement apprentissage de la production écrite en classe de langue.	
INTRODUCTION	24
I. Elément de définition.....	25
A- La production écrite.....	25

B- L'expression écrite.....	26
C- la rédaction.....	27
II. Pourquoi écrire ?.....	27
III. Développement de la compétence de l'écrit en classe de FLE.....	28
A- Définition de la compétence de l'écrit.....	28
B- Développement de la compétence rédactionnelle.....	29
IV. L'enseignement apprentissage de l'écrit dans le cycle primaire.....	30
A- L'activité de la production écrite dans une séquence d'apprentissage.....	31
B- Les stratégies à suivre par l'enseignant en séance de production écrite...	32
V. La production écrite dans le programme de la 5 ^{ème} année primaire...	34
A- Les objectifs et les compétences de l'écrit en classe de la 5 ^{ème} année primaire.....	35
B- L'évaluation de la production écrite.....	36
C- La grille d'évaluation et le tableau des critères EVA.....	39
CONCLUSION	42
Partie II : partie pratique	
Le dictionnaire thématique illustré en classe de FLE.	
INTRODUCTION	44
I. Présentation et description de dictionnaire thématique illustré.....	46
A- comment élaborer un dictionnaire thématique illustré en classe de 5 ^{ème} année primaire ?.....	47
1- les écritures utilisées.....	49
2- les illustrations.....	52
3- Pourquoi un dictionnaire sous formes de fiches.....	53
4- choix de thème.....	54
5- exemples de fiches.....	56
II. Nature de l'expérimentation.....	59
A- Présentation du corpus.....	59
1- Choix de corpus.....	59
2- Le terrain et le public.....	59
3- La description de la classe.....	60
B- La méthodologie.....	60
1- L'objectif de l'expérimentation.....	61
2- Le temps de l'expérimentation.....	61
3- Outils de travail.....	61
C- Mise en pratique de l'expérimentation.....	61
1- Déroulement de l'expérimentation.....	62

a. Pré-test.....	62
b. Test.....	62
III. La comparaison et l'analyse des productions écrites des apprenants qu'utilisent le dictionnaire thématique et ceux qui ne l'utilisent pas selon la grille EVA.....	65
A- La comparaison des copies de deux groupes.....	65
B- L'analyse des copies selon la grille EVA.....	65
1- sur le plan pragmatique.....	65
2- sur le plan sémantique.....	66
3- sur le plan morphosyntaxique.....	66
4- sur les aspects matériels.....	66
CONCLUSION	67
CONCLUSION GENERALE	69
REFEREBCES BIBLIOGRAPHIQUES	72
ANNEXE	
RESUME	

« Apprendre, c'est découvrir ce que tu sais déjà. Faire, c'est démontrer que tu le sais. Enseigner, c'est rappeler aux autres qu'ils savent aussi bien que toi. Vous êtes tous apprenants, faisant, et enseignants. »

Le Messie récalcitrant, Illusions,
Richard Bach.

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

Au début de sa vie scolaire et avant de commencer à lire et à écrire, l'enfant commence à dessiner des signes, à tracer ses premières lettres sur un papier blanc, par terre avec un petit morceau de craie blanche, sur les portes, sur les murs... Ce qui nous reflète et nous traduit son ambition et sa curiosité pour l'apprentissage de l'écriture.

L'enseignement apprentissage de la langue française comme langue étrangère en Algérie est l'une des préoccupations majeures dans le domaine de la formation scolaire. Ainsi, l'objectif général de ce processus y compris le français langue étrangère (FLE) est de savoir produire, s'exprimer et communiquer dans cette langue. Pour cela, l'enseignement apprentissage du français langue étrangère au primaire a pour objectif d'installer chez les élèves une compétence langagière adaptée à leur développement cognitif.

Pour obtenir un résultat satisfaisant, l'enseignant doit faire apprendre aux élèves les quatre compétences langagières : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite. Autrement dit, les apprenants seront amenés, progressivement, à communiquer à l'oral comme à l'écrit dans des situations scolaires adaptées à leur niveau cognitif. En effet, il s'agit non seulement d'enseigner le français mais aussi d'enseigner comment communiquer oralement et par écrit dans cette langue. Cette dernière compétence (l'écrit) est considérée comme l'une des pratiques fondamentales de la langue, sa maîtrise est devenue un élément incontournable pour la réussite scolaire.

Par la suite, dans les programmes d'étude, l'enseignement apprentissage du FLE vise l'installation progressive d'une compétence de production écrite chez les apprenants pour un objectif principal, celui de maîtriser de différents types de textes : le narratif, le descriptif, l'argumentatif, l'explicatif, etc. Les apprenants de la 5^{ème} année primaire seront vers la fin d'année, après avoir achevé deux années de français au cycle primaire, en face d'une épreuve écrite de français où la production écrite sera notée sur quatre points (sur dix), sachant que cette dernière année au primaire est considérée comme l'année la plus importante de leur parcours scolaire et elle constitue pour eux une passerelle au cycle moyen. A ce niveau, la production écrite est une activité complexe qui se compose de savoirs et savoir-faire, elle fait appel à la mobilisation d'un grand nombre de connaissances qui ne sont pas à la portée de tous les apprenants, car beaucoup d'entre eux rencontrent des nombreuses difficultés lors de la rédaction. Ils sont confrontés à des difficultés dans la production écrite suite à des déclarations des enseignants dans lesquelles ils affirment que les écrits des élèves sont presque incompréhensibles (chargés de fautes d'orthographe, phrases asémantiques et agrammaticales, vocabulaire pauvre). Pour les aider dans leurs démarches d'appropriation des savoirs et des savoir-faire, il faut les mettre en situation de vouloir et pouvoir écrire. Ces lacunes ressenties chez l'apprenant de FLE en production écrite nous ont conduites à nous interroger sur les points suivants : Comment faire émerger des attitudes positives face à l'écrit? Quelle stratégie mettre en œuvre pour améliorer et développer les compétences des apprenants à l'écrit ? Quel serait le bon remède qui pourrait remédier aux défaillances liées à la production écrite des apprenants de la 5^{ème} année primaire ?

INTRODUCTION GENERALE

Ces questions et d'autres nous incitent à nous interroger sur le rôle du dictionnaire thématique illustré lors de la réalisation d'une production écrite.

Dans cette optique, notre travail s'attache à transférer l'idée de l'utilisation du dictionnaire thématique illustré vers la classe de FLE. Parmi les différents moyens et stratégies qui soutiennent le développement de l'écrit chez l'élève, nous avons choisi d'examiner l'utilisation du dictionnaire. En d'autres termes, il nous semble primordial de proposer le dictionnaire comme un instrument-clé ou une aide pour pallier aux défaillances et difficultés liées aux rédactions des apprenants de la 5^{ème} année primaire, ce qui va permettre de renforcer le processus de l'enseignement apprentissage du français langue étrangère.

Considérés comme des ouvrages de référence, les dictionnaires jouent un rôle indispensable dans l'apprentissage du vocabulaire. La consultation du dictionnaire devient parfois une activité nécessaire pour la compréhension ou la production d'un texte. En outre, les dictionnaires sont divisés en trois catégories à savoir : le dictionnaire monolingue, le dictionnaire bilingue et le dictionnaire semi bilingue qu'il soit en papier ou électronique. Dans chaque catégorie on a plusieurs types de dictionnaires : les dictionnaires techniques, les dictionnaires scientifiques, les dictionnaires thématiques ...

En effet, le dictionnaire en tant que source d'apprentissage du vocabulaire peut être utile pour les élèves du français langue étrangère. Donc il faut trouver le dictionnaire adéquat pour les aider, on prend en considération la tâche qu'ils sont en train d'accomplir voire leurs habiletés en tant qu'utilisateurs.

Le choix de notre sujet qui s'intitule « *Le dictionnaire thématique illustré comme support pour le développement de la compétence de l'écrit.* », et qui prend comme corpus d'étude les copies de production écrite des apprenants de la 5^{ème} année primaire, n'est pas dû au hasard, mais bien au contraire, il est guidé par un certain nombre de motivations. D'une part, par une motivation personnelle pour l'enseignement apprentissage de l'écrit tout en mettant l'accent sur l'utilité de dictionnaire thématique illustré en vue d'aider l'élève dans sa tâche. D'autre part, pour mettre en valeur l'importance de dictionnaire dans l'enseignement du vocabulaire.

De ce fait, nous émettons les hypothèses suivantes :

- Le dictionnaire thématique illustré pourrait aider l'élève à écrire et trouver les idées et le sens à travers l'illustration.
- Le dictionnaire thématique illustré motiverait les élèves et leur donnerait l'envie d'écrire.
- Le dictionnaire thématique illustré aiderait les apprenants à acquérir un vocabulaire adéquat à la réalisation d'une production écrite.

Donc, notre travail a pour ambition de mettre en évidence l'importance du dictionnaire thématique illustré dans l'enseignement apprentissage de FLE et de savoir qu'elle est la place qu'occupe la compétence de production écrite dans l'appropriation de savoir.

Pour entamer notre recherche, nous allons privilégier la méthodologie expérimentale en général, analytique-comparative en nous basant sur une expérimentation et une analyse des copies de production écrite des élèves pour mettre en lumière les difficultés

INTRODUCTION GENERALE

rencontrées par les élèves lors de la rédaction, tout en nous intéressant au rôle du dictionnaire thématique illustré pour résoudre ce type de problèmes, en vue de confirmer ou infirmer nos hypothèses et pour répondre à notre problématique.

Nous avons choisi le niveau de la 5^{ème} année primaire comme échantillon de notre recherche puisque ces élèves présentent une classe d'examen et ils seront appelés à rédiger un texte portant sur l'une des thématiques abordées lors des projets, ceci dit que l'usage du dictionnaire thématique illustré constituera un atout pour eux.

Notre travail de recherche s'articulera autour de deux parties : nous exposerons dans la première partie les données théoriques qui vont servir de base à notre recherche où on va identifier et définir les concepts fondamentaux de notre travail.

Cette partie comprend deux chapitres :

*le premier chapitre sera réservé au dictionnaire dans l'enseignement apprentissage du FLE, les types de dictionnaires, l'objet pédagogique de dictionnaire, ainsi la distinction entre la lexicographique et la dictionnaire. Et enfin le rôle de dictionnaire dans l'enseignement apprentissage du vocabulaire et le dictionnaire à l'école primaire (enseignement du FLE au primaire, objectifs d'utilisation).

*le deuxième chapitre sera consacré à l'enseignement apprentissage de la production écrite en classe de langue, en citant quelques définitions de concepts clés, puis montrer l'objectif d'écrire. Ainsi, en se basant sur le développement de la compétence rédactionnelle, l'activité de la production écrite dans le cycle primaire (notamment dans une séquence d'apprentissage), et les stratégies à suivre par l'enseignant en séance de production écrite. Enfin, la production écrite dans le programme de la 5^{ème} année primaire, tout en prenant en considération les objectifs et les compétences de l'écrit en classe de la 5^{ème} primaire, l'évaluation de la production écrite et la grille d'évaluation et le tableau des critères Eva.

La deuxième partie du travail sera consacrée à la partie pratique qui exposera l'expérimentation et ses résultats (la description et la présentation de notre expérimentation ainsi que l'analyse et l'interprétation des copies auprès des élèves de la 5^{ème} année primaire). Il est à signaler que ce type de dictionnaire n'est pas disponible au niveau des écoles, de ce fait, nous avons pris l'initiative de le réaliser par un effort personnel afin que les apprenants puissent en bénéficier.

Notre travail prend fin avec une conclusion générale qui tient compte des résultats obtenus et d'exposer le fruit auquel à aboutir notre travail.

Il est inévitable que lors de la conduite de toute recherche scientifique, nous allons heurter différents obstacles qui entraveront le progrès de la recherche. De ce fait, dans notre étude, nous avons été confrontés à des diverses difficultés, notamment le manque d'ouvrages nécessaires pour notre travail de recherche et la plupart d'entre eux ne sont pas téléchargeables et ils ne sont pas gratuites. Egalement, en raison des circonstances exceptionnelles, vécues dans le monde entier entourant la pandémie du virus (Covid-19), l'étude de terrain n'a pas pu être appliquée car les écoles ont été fermées.

Partie I : Cadre Théorique

Chapitre I

Le dictionnaire dans l'enseignement apprentissage de FLE.

« La consultation du dictionnaire reste une promenade délicieuse »

BERNARD PIVOT.

INTRODUCTION

Qui n'a jamais eu besoin de consulter un mot inconnu dans sa langue maternelle ou dans une langue cible devant la lecture d'un récit, un journal, ou un autre texte, ou devant la production d'un texte ? Il est évident que pour chercher un renseignement sur une chose, ou vérifier l'orthographe, ou cerner la définition, ou même la prononciation d'un terme dans notre propre langue ou dans une autre langue, nous sommes habitués à chercher et vérifier dans le dictionnaire. Ce dernier englobe les renseignements répondant aux interrogations des locuteurs, qui utilisent cet outil pour des raisons multiples, suivant leurs besoins. Dans l'intention de satisfaire la demande du lecteur, le dictionnaire ne se limite pas à un type d'informations particulier ; il est également censé traiter tous les points qui concernent la langue et même les points dépassant l'aspect linguistique. De plus, il y a plusieurs domaines que le dictionnaire aborde considérablement dans son contenu ; ce type d'ouvrages sera donc multiplié en plusieurs et différents types dont chacun possède des objectifs propres à lui et auxquelles finalement il doit aboutir à la fin de sa réalisation.

La technique par laquelle s'élabore et se confectionne les dictionnaires est appelée « Lexicographie », définie comme étant la technique de confection des dictionnaires. Celui qui rédige le dictionnaire s'appelle « Lexicographe ». Pendant ces dernières années, on entend employer souvent en France le terme *Dictionnaire* comme synonyme de *lexicographie* parfois pour désigner tout ce qui concerne le dictionnaire comme produit.

Dans cette perspective, dans ce présent chapitre nous allons d'abord retracer l'histoire des dictionnaires, puis essayer de donner l'étymologie, les définitions et les types de dictionnaires. Puis, nous allons proposer une distinction entre la lexicographie et la dictionnaire. Enfin, nous allons démontrer quel rôle joue le dictionnaire dans l'enseignement apprentissage du vocabulaire et l'importance de l'utilisation de cet outil à l'école primaire.

I. Aperçu historique

La lexicographie est la discipline qui consiste à recenser les mots, les classer, les définir et même les illustrer par des planches ou par des exemples ou par des expressions ; c'est-à-dire elle consiste dans la mise en œuvre de techniques pour confectionner : élaborer des dictionnaires.

En prime d'abord, s'il fallait mesurer l'âge des dictionnaires, on peut dire que le mot apparaît en français aux XVI-XVII siècles et qu'il n'a pas fini d'évoluer. Ainsi, selon René Char (1977), il y a toujours des mots nouveaux qui s'apprêtent à surgir et qui savent de nous ce que nous ignorons encore d'eux. A l'ère actuelle et avec la technologie, on peut ajouter à leur forme imprimée, la forme électronique...

Le dictionnaire est apparu en France quand le lexique a commencé à devenir celui d'une langue commune, une langue écrite de plus en plus souvent et une langue d'Etat. Depuis que la langue est devenue commune, son lexique s'est élargi considérablement et la transmission orale ne suffisait plus. Il fallu alors élaborer des ouvrages qui serviraient de dépôt de la langue officielle.

Selon G. Matoré (1968, pp.345-346) il n'y a plus de dictionnaires, dans l'antiquité, à cause de l'absence de l'imprimerie. Il existe toutefois des ouvrages proches des dictionnaires qu'on appelle des glossaires. Ainsi, un glossaire est un recueil de gloses qui proposent de termes étrangers, des synonymes, et il détaille les termes techniques spécifiques.

Au XVI, à la Renaissance, l'invention de l'imprimerie mène un accroissement des dictionnaires. Le premier véritable dictionnaire à porter ce titre en français paraît en 1538. Il s'agit de « Dictionnaire Français-Latin de Robert Estienne ». Par la suite, Nicot élabore en 1606 son « Trésor de la Langue Française » ; fait une adaptation et une amélioration du dictionnaire de Robert Estienne et donne la définition des mots en français et des explications sur le sens des mots (même récents). Ensuite, le « Dictionnaire Français de Richelet » (1680) intègre vocabulaire populaire, suivi par celui de Furetière en 1690 (ce dictionnaire contient des mots spécialisés : termes techniques, sciences et arts). Ensuite, la première diffusion de « Dictionnaire de l'Académie Française » était en 1694, où les mots sont classés par ordre de racines. C'est un dictionnaire normatif qui prescrit un bon usage (refus de mots archaïques, des néologismes, des mots d'arts, de métiers et de sciences sauf les termes techniques nobles). Ce dictionnaire est réédité en 1762. Ce n'est qu'au XIX siècle qu'apparaît le dictionnaire encyclopédique moderne, avec le « Grand Dictionnaire Universel » de Pierre Larousse.

D'autres dictionnaires sont apparus également, tel que « le Petit Larousse illustré » en 1905, sous la direction de Claude Augé. Ainsi qu'est né « le Larousse pour tous » en 1907 présenté en deux volumes, qui devient en 1992 « le Larousse Universel », puis en 1948 « le Nouveau Larousse Universel ». Par la suite, en 1963 apparaît « le Grand Larousse Encyclopédique », publié en dix volumes sous la direction de Jean Dubois.

Chapitre I Le dictionnaire dans l'enseignement apprentissage de FLE

Les éditions Robert auront aussi leur place dans le paysage lexicographique. Le premier travail a vu le jour en 1964 intitulé « Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la langue française » (de Paul Robert, sous la direction d'Alain Rey) ; « le Petit Robert » en 1967 ; « le Grand Robert de la langue française » en 1985. Avec l'intégration de l'informatique dans le processus lexicographiques, les dictionnaires émergent en support électronique (cédérom) tel que « le Dictionnaire historique de la langue française » en 1992. Mais, malgré la divergence entre tous ces derniers, leur élément majeur est commun : le dictionnaire.

II. Éléments de définitions

A- Étymologie du mot dictionnaire

Le terme de dictionnaire est assez récent. En français, il apparaît vers 1501 ; il est issu du latin médiéval «dictionarius», avec un seul "n", attesté vers 1220 et lui-même dérivé du latin classique « dictio » : action de dire, propos, mode d'expression avec l'ajout d'un suffixe en- arium (Sa première utilisation remonte à Jean de Garlande dont le Dictionarius Cum Commento parait en 1220).

B- Définitions du terme "dictionnaire"

Nous ferons référence à plusieurs définitions disponibles dans différentes sources. J. Dubois dans son dictionnaire «*Le Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage Larousse*» (2002, p.146) et Collignon Lucie-Glatigny Michel dans son ouvrage «*Les dictionnaires : Initiation à la Lexicographie*» (1978, p.31) partagent le même point de vue concernant la définition du mot dictionnaire, étant un ouvrage constitué des mots d'une langue présentés avec leur orthographe, prononciation, étymologie et dérivation et classés par un ordre le plus souvent alphabétique. Selon eux, les éléments nécessaires à la composition d'un dictionnaire sont cités et regroupés sous le nom d'article. En effet, l'article d'un dictionnaire représente la partie maitresse dans un dictionnaire.

Par ailleurs, L-C Glatigny (1978, p.31), définit le dictionnaire comme étant « *Un livre qui traite des mots isolé d'une langue afin de montrer leur orthographe, leur prononciation, leur dérivation et leur histoire ou au moins certains de ces faits. Pour la commodité du classement, les mots sont placés dans un ordre déterminé, alphabétique dans beaucoup de langues. Dans les grands dictionnaires, les informations fournies sont illustrées par des exemples littéraires.*»

Quant à J. Dubois et al (2002, P. 146)

« *Le dictionnaire est ouvrage didactique constitué par un ensemble d'articles dont l'entrée constitue un mot ; ces articles sont indépendant les uns des autres (malgré les renvois pratiques) et rangés par ordre alphabétique.* »

Chapitre I Le dictionnaire dans l'enseignement apprentissage de FLE

Selon ces deux définitions, nous pouvons dire que les éléments indispensables à l'arrangement d'un dictionnaire sont cités et regroupés sous le nom d'article. L'article d'un dictionnaire représente par conséquent la partie maîtresse dans un dictionnaire.

En revanche, E. Littré (cité par L-C Glatigny, 1978, P.31) pense qu'un dictionnaire est un « *recueil des mots d'une langue, des termes d'une science, d'un art, rangés par ordre alphabétique ou autre, avec leur signification.* ».

On précise dans cette définition, qu'un dictionnaire peut contenir des termes appartenant à différents domaines (spécialités) comme il peut se consacrer à un seul domaine. C'est-à-dire des dictionnaires portent sur un aspect ou sur un domaine particulier de la langue : un dictionnaire de synonymes, un dictionnaire de conjugaisons, un dictionnaire d'homonymes ou sur un autre domaine tels que : un dictionnaire de médecine, un dictionnaire d'économie, etc.

Ensuite, Le Dictionnaire Linguistique (1973, p.214) définit le dictionnaire comme « *Un objet culturel qui présente le lexique d'une(ou plusieurs) langue sous forme alphabétique, en fournissant sur chaque terme un certain nombre d'informations (prononciation, étymologie, catégorie grammaticale, définition, construction, exemples d'emploi, synonymes, idiotismes) ; ces informations visent à permettre au lecteur de traduire d'une langue dans une autre ou de combler les lacunes qui ne lui permettant pas de comprendre un texte dans sa propre langue.* »

Cette définition indique, généralement, que le dictionnaire est une représentation de lexique et de vocabulaire d'une ou plusieurs langues. Cet outil est le reflet de la culture, de la civilisation d'un peuple à travers la réalisation ainsi que l'organisation de chacune de ses composantes (l'exemple, l'illustration...). Donc, la confection d'un dictionnaire est conditionnée par une norme lexicographique et une norme culturelle.

Ainsi, un dictionnaire est un outil de référence renfermant des mots d'une langue ou d'un domaine particulier, classés par un ordre thématique (en fonction des choses) ou plus souvent alphabétique (en fonction des mots), voire leur orthographe, leur étymologie, leur prononciation ainsi que leur définition et un objet culturel qui vise à décrire le système lexical d'une langue.

Selon Debove (1971, p.20-21) ;

« *On appelle « entrée » de dictionnaire le mot marqué par une typographie particulière (caractère gras, majuscules) qui a sa place déterminée par l'ordre alphabétique, introduit l' « article ». La suite de mots appelée « nomenclature » constitue l'architecture formelle du dictionnaire et fait partie de sa « macrostructure ».*

Il ajoute :

« *On appelle « article » de dictionnaire une suite ordonnée de phrases, chacune comportant une ou plusieurs informations ; il est appelé « microstructure » du dictionnaire (l'orthographe, prononciation, catégorie grammaticale, étymologie, définition...).* »

D'après ces définitions, nous disons qu'elles divergent selon le critère abordé par chacune d'elles, cela donne, par conséquence, naissance à plusieurs conceptions du dictionnaire, une diversité de dictionnaires.

III. Typologie de dictionnaires

A- Elément de typologie

Un dictionnaire diffère d'un autre par sa catégorie et/ou ses caractéristiques spécifiques. De ce fait, plusieurs éléments, qui sont présentés dans le dictionnaire, le classeront à un type ou à une catégorie donnée. Nous citons :

Le titre d'un dictionnaire, qui nous informe tout d'abord sur le type de dictionnaires, accompagné par un nom propre (Littré, Larousse, Robert...). Ainsi, quelques termes spécifiant la catégorie (général, universel, encyclopédique...). De même que, la spécialité des ouvrages qui mettent beaucoup plus l'accent sur la langue classique, le français contemporain, l'architecture, les synonymes...

Comme il existe d'autres éléments de distinction de dictionnaire.

B- Les types de dictionnaire

Selon KASAR (*Pour une typologie moderne des dictionnaires*, 2008, p.55-66) : « *De nos jours, nous pouvons classifier les dictionnaires dans six grands types, selon six critères fondamentaux* » :

- a) Le mode de présentation,
- b) Le matériau de la microstructure du dictionnaire,
- c) Le nombre et le statut de(s) langue(s) étudiée(s),
- d) Les propriétés des informations fournies,
- e) L'extension de la macrostructure,
- f) L'organisation de la macrostructure.

Suivant ces critères, on distingue respectivement les dictionnaires de divers types :

- a) Dictionnaires en papier/dictionnaires électroniques/dictionnaires numériques.
- b) Dictionnaires proprement dits/dictionnaires illustrés/dictionnaires en images.
- c) Dictionnaires monolingues/dictionnaires bilingues/dictionnaires semi bilingues.
- d) Dictionnaires de langue/ dictionnaires encyclopédiques.
- e) Dictionnaires extensifs/dictionnaires restrictifs.
- f) Dictionnaires alphabétiques/dictionnaires thématiques.

1- Dictionnaires en papier, dictionnaires électroniques, dictionnaires numériques :

Selon le mode de présentation, les dictionnaires se divisent en trois : les dictionnaires en papier, les dictionnaires électroniques et les dictionnaires numériques.

Jusqu'à ces dernières décennies, il existait un seul mode de présentation des dictionnaires : c'était en papier. Mais le rythme accéléré du développement technologique dans le monde entier invite à révéler de nouvelles formes. De nos jours, il

Chapitre I Le dictionnaire dans l'enseignement apprentissage de FLE

apparaît des dictionnaires électroniques et des dictionnaires numériques qui se consultent sur écran.

- Tout d'abord, un dictionnaire en papier peut être défini comme une œuvre de consultation, dans laquelle on décrit le lexique d'une langue parmi une série d'articles, diffusée sur papier. Donc, les dictionnaires en papier sont de différentes tailles : le format de poche pour être porté, alors que le grand format pour l'utilisation sur place ; il contient plus d'entrées et plus d'informations, allant jusqu'à l'édition en plusieurs tomes.
- Ensuite, un dictionnaire électronique est un type de dictionnaire qui partage, avec celui de papier, les finalités de catégorisation et description morpho-grammaticale du lexique. Par conséquent, il est un appareil électronique servant de dictionnaire : c'est une structure informative réalisée de façon homogène.

Dans cette perspective, il existe seulement une différence entre le dictionnaire en papier et le dictionnaire électronique : le support sur lequel est présentée l'information. Toutefois, cette différence d'ordre technique entraîne plusieurs autres aux niveaux de consultation, d'utilisation, de présentation, du contenu, des capacités de recherche et des aspects techniques. Avec le dictionnaire papier, la consultation se fait de façon linéaire, tandis qu'avec le dictionnaire électronique elle peut se faire de façon fragmentée ou linéaire.

Quant à la présentation des données dans le dictionnaire électronique, elle diffère de celle de dictionnaire papier, surtout au niveau de l'emploi de couleurs dans l'article, la mise en page aérée, la taille de polices de caractères modifiables, etc. Dans le cas de la plupart des dictionnaires papier, les articles ne contiennent aucune, ou que très peu de couleurs. Autrement dit, la mise en pages est encombrée, les caractères sont minuscules et la présentation de l'information est fixe. Ainsi, les concepteurs de dictionnaires papier n'ont pas énormément de liberté en ce qui concerne la présentation, contrairement aux concepteurs de dictionnaires électroniques ; ces derniers fournissent également des éléments multimédias : extraits sonores (prononciation sonorisées), illustrations animées...

Par ailleurs, le dictionnaire électronique permet d'extraire des renseignements que l'utilisateur aurait difficilement trouvés en utilisant uniquement une version papier. De même dans un dictionnaire électronique, on peut faire considérablement de manipulations en une durée très brève. Ainsi, les données des dictionnaires papier ont été structurées dans la version électronique de façon à ce que l'utilisateur puisse effectuer différents types de recherche, notamment recherche alphabétique, recherche de formes fléchies (chaque mot est affiché sous sa forme normale : les à l'infinitif, les noms au masculin singulier etc.). Alors, la recherche avec les dictionnaires électroniques offre ainsi plus de flexibilité que celle avec les dictionnaires papier.

En ce sens, les dictionnaires sur papier et les dictionnaires électroniques ont la facilité d'être portable et utilisable seuls, alors que pour se servir d'un dictionnaire numérique, on a besoin d'un ordinateur.

- Le dictionnaire numérique se rencontre sous deux formes différentes : il s'agit soit d'un cédérom (CD-ROM), soit d'un dictionnaire en ligne. Le cédérom a

Chapitre I Le dictionnaire dans l'enseignement apprentissage de FLE

l'avantage d'être consultable sans connexion à l'internet alors que le dictionnaire en ligne le nécessite.

Le dictionnaire numérique se diffère du dictionnaire électronique ; le premier fait référence à un logiciel alors que le deuxième fait référence à un appareil.

2- Dictionnaires proprement dits, dictionnaires en images, dictionnaires illustrés :

Selon le matériau de la microstructure du dictionnaire, on distingue les dictionnaires proprement dits, les dictionnaires illustrés et les dictionnaires en images.

- La majorité des dictionnaires est présentée en langue(s) naturelle(s) sont des dictionnaires proprement dits dont la macrostructure comme la microstructure sont élaborées en matière linguistique. En d'autres termes, un dictionnaire proprement dit est un recueil de mots, d'expressions d'une langue, présenté dans un ordre convenu et destiné à apporter une information. Cependant, avec les nouvelles conceptualisations pédagogiques et lexicographiques, apparaissent de nos jours des dictionnaires en images.
- Les dictionnaires en images, exploités surtout dans les classes de langues étrangères, présentent l'avantage de passer directement du signifiant au signifié en évitant l'intermédiaire d'une langue seconde. Ce dictionnaire peut être conçu à divers niveaux de l'apprentissage des langues étrangères, aussi bien au niveau débutant qu'au niveau avancé. A l'inverse des dictionnaires proprement dits, les dictionnaires en image sont structurés généralement par thèmes. Les dictionnaires en images sont conçus également pour les jeunes enfants apprenants une langue étrangère, et participent à améliorer leur vocabulaire d'une manière ludique. Ainsi, il existe une version mixte : il s'agit des dictionnaires où l'on ajoute à la définition une image, un dessin ou une photographie.
- Dans les dictionnaires qualifiés de dictionnaires illustrés, on trouve des planches illustrées sur différents thèmes : les animaux, les fleurs, les arbres, les fruits... Toutes ces planches sont illustrées de dessins très réalistes et avec une petite explication sous chacun des thèmes représentés. En effet, les dictionnaires illustrés, organisés par ordre thématique plutôt que alphabétique, sont des outils d'apprentissage très utiles pour les débutants de tout âge. L'illustration aide à renforcer la signification du concept, c'est-à-dire apporte une information complémentaire.

Chapitre I Le dictionnaire dans l'enseignement apprentissage de FLE

3- Dictionnaires monolingues, dictionnaires bilingues, dictionnaires semi bilingues :

Selon le nombre et le statut des langues étudiées dans le dictionnaire, on distingue : les dictionnaires monolingues, les dictionnaires bilingues et les dictionnaires semi bilingues.

- Tout d'abord, si les mots que l'on doit traiter appartiennent à la même langue et lorsque la nomenclature, les exemples, citations ou parties explicatives relèvent du même système linguistique : les dictionnaires sont monolingues. Un dictionnaire monolingue (ou unilingue) est un dictionnaire qui décrit le lexique d'une seule langue ; les entrées de ce type sont présentées dans la même langue, essentiellement par une définition et des exemples (par exemple : français-français).
- Ensuite, si on traite de deux systèmes linguistiques, les dictionnaires sont bilingues. Un dictionnaire bilingue est un dictionnaire qui représente le lexique celui d'une langue cible et celui d'une langue source (par exemple : français-arabe / français-anglais). Alors, un dictionnaire bilingue est un dictionnaire dans lequel des expressions dans une langue sont traduites dans une autre : par exemple un dictionnaire français-anglais fait suivre des entrées en français de leurs équivalents en anglais. Mais ce n'est pas seulement la présence de deux langues qui fait d'un dictionnaire un bilingue, c'est pour la raison dans laquelle les deux langues sont mises en contact, c'est-à-dire la communication, par la traduction, entre deux communautés qui ne partagent pas la même langue. Carla Marengo (1996, p. 31 à 52) pense que : « *L'idéal d'un dictionnaire bilingue soit la réversibilité entre les équivalences ou la traduction de langue étrangère à langue source et vice versa et qu'elles soient adaptées au contexte.* »
- Il existe cependant un troisième type de dictionnaire, le semi bilingue. Ce dernier est un dictionnaire hybride construit à partir de la combinaison de deux dictionnaires ; ses entrées sont composées de deux parties : une monolingue et l'autre bilingue (par exemple : français-français-anglais). Ainsi, le dictionnaire semi bilingue est un mélange de deux précédents dans le sens où, à la suite de la définition monolingue pour apprenant en langue seconde, se trouve la traduction du sens de l'unité lexicale considérée. En effet, le dictionnaire semi bilingue permet aux apprenants de bénéficier au maximum des informations fournies par la partie monolingue ainsi que de renforcer la signification du mot inconnu à l'aide de l'équivalence en autre langue. Donc, il est considéré comme étant l'intermédiaire reliant les deux types : monolingue et bilingue.

4- Dictionnaires de langue (de mots), dictionnaires encyclopédiques (de choses) :

Selon les propriétés des informations fournies, les dictionnaires se regroupent en deux catégories : dictionnaire de langue et dictionnaire encyclopédique.

Chapitre I Le dictionnaire dans l'enseignement apprentissage de FLE

- Le dictionnaire de langue est appelé également dictionnaire de mots, il s'intéresse au fonctionnement linguistique du terme. Ce type de dictionnaire s'attache à élucider le lexique d'une langue ; c'est-à-dire qu'il énumère les particularités linguistiques du signe où il donne des informations sur la nature et le genre grammaticale des mots, leur étymologie, leurs valeurs expressives, leur mode d'emploi, sa nomenclature inclut donc toutes les parties du discours à l'exception des noms propres (à titre d'exemple : Le Petit Robert).

De ce fait, on peut distinguer :

- Les dictionnaires de langue généraux visent à décrire l'ensemble du lexique (précisément les mots les plus courants) ;
 - Les dictionnaires de langue spéciaux qui regroupent les unités lexicales à partir d'un caractère commun pouvant être : morphologique (dictionnaire de racines, dictionnaires de famille de mots) ; grammatical (dictionnaires de verbes, dictionnaires des adjectifs qualificatifs) ; sémantiques (dictionnaires de synonymes, antonymes) ; formel (dictionnaires d'orthographe, de prononciation, de rimes) ; phraséologique (dictionnaires de locutions, proverbes, de citations).
 - Les glossaires ; lexiques et vocabulaires thématiques dont les entrées sont déterminées par des critères descriptifs ou fonctionnels (dictionnaires de domaines spécialisés).
- Le dictionnaire encyclopédique est appelé aussi dictionnaire de choses, il donne des renseignements sur la chose désignée par le mot : son utilisation, son histoire, sa place dans la société, et pour faire comprendre on ajoute l'iconographie (l'image). Les entrées de ce type de dictionnaire donnent accès à des informations encyclopédiques (telles que : histoire, géographie, et sociologie) de la chose nommée, description détaillé, illustration etc. (à titre d'exemple : Le Grand Dictionnaire encyclopédique Larousse 1982-1985, en 15 volumes). Ainsi, les dictionnaires encyclopédiques ajoutent les noms propres et renseignent sur les réalités (les sciences, les lettres, les arts...) et qui tiennent compte de tous les aspects de la vie et de la connaissance dans laquelle la nomenclature est essentiellement nominale.

En effet, à la différence du dictionnaire de langue, dont il est un renseignement sur le mot en tant que signe linguistique, le dictionnaire encyclopédique met l'accent sur l'information relative non pas au signe linguistique, mais à la chose nommée. On fournit dans ce type d'ouvrages des renseignements de nature extralinguistique qui relèvent de la réalité, ceux sont des connaissances alphabétiquement ordonnées ou thématiquement. L'illustration trouve naturellement sa place dans le dictionnaire encyclopédique sous formes diverses (dessins, schémas, cartes).

Chapitre I Le dictionnaire dans l'enseignement apprentissage de FLE

5- Dictionnaires extensifs, dictionnaires restrictifs :

Selon l'extension de la macrostructure, les dictionnaires se regroupent en deux groupes : les dictionnaires extensifs et les dictionnaires restrictifs.

- Les dictionnaires extensifs visent à traiter globalement de tous les mots d'une langue, c'est-à-dire que le dictionnaire extensif cherche à répertorier toutes les unités d'une langue, y compris les mots anciens ou dialectaux, ou les divers registres de langue ; ce type de dictionnaire s'appelle en général, dictionnaire universel (à titre d'exemples : Dictionnaire universel francophone, Hachette/ le Grand dictionnaire universel de Pierre Larousse/ Le Petit Robert 2 Dictionnaire universel des Noms Propres).
- Les dictionnaires restrictifs, s'appelle aussi sélectifs selon d'autres lexicographes, se focalisent sur un domaine bien défini (technique ou scientifique limité), les informations données sont effectivement réduites, mais concernant pratiquement un seul domaine (par exemple dictionnaire de cuisine). Ce type de dictionnaire se diversifie qualitativement : soit il s'agit des dictionnaires restrictifs spécialisés qui se caractérisent par des vocabulaires techniques, des terminologies de spécialité et de profession, soit ce sont des dictionnaires d'usage qui peuvent être de trois natures différentes :
 - Descriptifs (dictionnaires de l'usage général : Petit Larousse Dictionnaire du Français contemporain ; dictionnaires des mots usuels : Dictionnaire du Vocabulaire essentiel, Georges Matoré).
 - Prescriptifs (dictionnaire du bel usage : Dictionnaire de l'Académie française 1718-1835 ; dictionnaire du bon usage : Dictionnaire de la Langue Française, Emile Littré, Hachette, 1872).
 - Correctifs (dictionnaire de fautes : les Gasconnismes corrigés, Toulouse, 1766 ; dictionnaires de difficultés : Dictionnaire de difficultés de la langue française, Thomas, Larousse).

Dans tous les cas, les dictionnaires restrictifs sont des dictionnaires sélectifs qui tirent une partie plus ou moins grande du lexique d'une langue.

6- Dictionnaires alphabétiques, dictionnaires thématiques :

Quant à l'organisation de la macrostructure, les dictionnaires se présentent de deux types : dictionnaires alphabétiques et dictionnaires thématiques.

- La présentation des entrées, dans les dictionnaires alphabétiques, suit l'ordre alphabétique de la langue traitée alors que dans les dictionnaires thématiques suit un ordre déterminé par thèmes avec indication de la page où se trouvent ces thèmes. L'objectif de dictionnaire alphabétique est de faciliter la recherche des mots par le lecteur ; c'est-à-dire que le classement alphabétique facilite la tâche du lexicographe qui veut ranger les unités lexicales afin de construire la macrostructure du dictionnaire, de même il reconforte le consultant du dictionnaire dans sa recherche. Mais il a le défaut d'isoler les unités et de les

Chapitre I Le dictionnaire dans l'enseignement apprentissage de FLE

priver d'une confrontation utile avec d'autres unités ayant une certaine attache sémantique ou morphologique.

- Le classement par notions ou par thèmes, dit thématique ou idéologique, comble cette lacune en essayant de regrouper, à l'intérieur d'un article, des unités liées de formes ou de sens mais qui se trouvent éloignées les uns des autres dans l'ordre alphabétique. Donc, le classement thématique a l'avantage de dévoiler les rapports qui s'instituent entre les êtres, les choses et les notions. Ce type de dictionnaire regroupe toutes les expressions et termes liés à un thème particulier (comme la littérature, le droit, la médecine...); en tenant en compte, naturellement, l'illustration qui sert à renforcer la compréhension des mots. On appelle alors lexique thématique qui comprend un ensemble de mots qui se rapportent exclusivement à un thème précis. Parmi les dictionnaires qui portent le nom de ce type, on cite :« *Le Visuel définitions : dictionnaire thématique* » de Jean-Claude Corbeil et Ariane Archambault (1932) est un dictionnaire illustré français qui présente la particularité de décrire et d'analyser le monde au moyen d'illustrations ; «*l'image remplit ici une fonction précise : elle sert de définition aux mots, en ce sens qu'il est possible de voir immédiatement ce chaque mot désigne.* », écrivent Jean-Claude Corbeil et A. Archambault dans la préface du Nouveau Dictionnaire Visuel qu'ils publient aux Editions Québec Amérique en 2004. www.books.openedition.org/le-visuel.

Autrement dit, le dictionnaire *Visuel* renseigne sur la désignation des éléments de notre univers et qu'il s'apparente davantage à un dictionnaire encyclopédique où il s'intègre des unités thématiques illustrées. En ce sens, la nomenclature se limite aux mots des choses concrètes, des réalités qui peuvent être représentées par le dessin ou la photographie. Il se caractérise, d'une part, par des représentations graphiques permettent de visualiser les objets et de trouver le mot juste. Les notions abstraites sont donc absentes, chaque mot est accompagné d'une brève définition, l'organisation est faite particulièrement autour de 17 thèmes, eux-mêmes subdivisés, index général des termes français, ouvrage de grande valeur par la qualité de son contenu et de ses illustrations.

De plus, les thèmes retenus dont les animaux, le corps humain, la cuisine, l'espace, les chiffres, les couleurs, les jeux sont également détaillés avec des mots d'usage courant, pourtant l'indication du genre (M : masculin ; F : féminin), les illustrations en couleur et la graphie sont simple et efficaces, facilitant d'autant l'identification des objets et leur association au mot correspondant.

D'autre part, le *Visuel* est un outil très intéressant pour contribuer, effectivement, à améliorer un vocabulaire précis et riche ; autrement une belle initiation pour prendre plaisir à chercher des mots de trois manières différentes : par thèmes, par images et par mots dans les index de la fin. Donc, il reflète le vocabulaire spécialisé d'usage courant dans chaque domaine et favoriser la compréhension du sens des termes par l'image.

Au terme de ce que nous avons dit ci-dessus, on dira que le dictionnaire *Visuel*, de nature thématique, est un outil essentiel et convivial pour acquérir et enrichir le vocabulaire propre à chaque sujet, et essentiellement pour approfondir des

Chapitre I Le dictionnaire dans l'enseignement apprentissage de FLE

connaissances sur un sujet particulier afin de développer les compétences langagières, à la fois, dans l'oral en réception et en production (la compréhension orale et la production orale) et aussi dans l'écrit en réception et en production (la compréhension écrite et la production écrite) ;il est un instrument idéal pour accompagner les débutants apprenants d'une langue étrangère.

C- L'objet pédagogique du dictionnaire

Si l'on cherche à définir précisément l'objet pédagogique du dictionnaire, on peut dire qu'il facilite la communication linguistique, en comblant les lacunes de l'information des lecteurs. Ceux-ci se trouvent à un moment donné dans la nécessité :

- De traduire, d'une manière convenablement satisfaisante, les messages des communautés linguistiques étrangères avec lesquelles ils sont en contact culturel ou commercial : c'est l'objet des dictionnaires bilingues.
- De transcoder, à l'intérieur d'une même communauté linguistique, une norme commune les parlers techniques ou sociaux de groupes socialement ou culturellement différents, le dictionnaire aide à combler la distance entre deux informations différentes celle du lecteur et celle des auteurs des textes qu'il doit rendre clair, en renvoyant à une compétence linguistique commune : c'est l'objet des dictionnaires techniques et scientifiques.
- De maîtriser les moyens d'expressions par l'analyse sémantique, syntaxique, morphologique, ou phonétique de la langue. Le dictionnaire aide à donner une valeur aux comportements verbaux dans une société où ces derniers tiennent une place socialement différente : c'est l'objet des dictionnaires de langue ou dictionnaires monolingues.
- D'accroître la quantité du savoir des lecteurs grâce évidemment aux informations fournies par l'intermédiaire des mots : c'est l'objet des dictionnaires encyclopédiques.

IV. Distinction entre la lexicographie et la dictionnairique

Afin de mieux comprendre et discerner la distinction entre la lexicographie et la dictionnairique, pour que leur indispensable complémentarité soit clairement perçue, il serait convenable de rappeler l'histoire de la lexicographie puis de la définir relativement à la dictionnairique.

Il faut noter, en prime d'abord, qu'avant la lexicographie, il y a eu la lexicologie. Elle se définit comme une discipline scientifique qui étudie les mots dont le premier travail réalisé dans ce sens, selon Pruvost (2005, P.37-37), est la revue de Bernard Quemada intitulé : *Des Cahiers de Lexicologie*, puis celle-ci sera distinguée de la lexicographie en tant que discipline ou technique qui s'occupe de l'élaboration des dictionnaires dans la

Chapitre I Le dictionnaire dans l'enseignement apprentissage de FLE

mesure où la lexicologie s'est investie pleinement à la recherche scientifique tout en intégrant dans sa méthode de procéder les moyens technologiques ; c'est-à-dire l'intégration de l'outil informatique (dictionnaires électronique).

Ainsi, des travaux sont réalisés dans le domaine de la lexicographie (telle que la thèse de B. Quemada : *Dictionnaires du français moderne (1539-1863). étude sur leur histoire, leur types et leurs méthodes*, et beaucoup d'autres) qui donneront des nouvelles réflexions sur les dictionnaires ; en d'autres termes, le dictionnaire est considéré comme un objet d'étude scientifique. En effet, la lexicographie à son tour obtient une nouvelle conception ; celle-ci n'est pas reliée uniquement à l'élaboration et à la rédaction des dictionnaires, mais cette discipline a pour objectif essentiellement d'étudier les mots et de mieux cerner les critères définitoires sans trop se préoccuper des idées commerciales concernant l'ouvrage produit. Donc, la lexicographie s'est lancée dans la recherche scientifique, alors que la dictionnaire se souciait surtout du goût du public, elle s'intéressait à tout ce qui se rapportait au dictionnaire en tant que produit commercial : prêt à plaire et être vendu. Le dictionnaire est une notion utilisée en premier par Charles Nodier au XIX^e siècle, mais oubliée jusqu'à ce que B. Quemada l'emploie en 2^{ème}, cette dernière est mêlée de son côté à l'élaboration des dictionnaires, néanmoins comme on vient de le signaler ci-dessus sous leur statut de produit offert à la vente.

Par conséquent, la lexicographie correspond à une véritable recherche conduite sur les mots et leur recensement, particulièrement avec tous les travaux définitoires qui y correspondent, l'ensemble des démarches mises en œuvre n'étant pas en principe lié aux impératifs commerciaux. Quant à la dictionnaire définit le fait d'élaborer un dictionnaire en tant que produit offert à la vente, principalement avec toutes les problématiques dont relève chaque réalisation, en tant qu'instrument de consultation, média culturel conçu à dessein pour un public déterminé.

Enfin et après cette tentative de distinction, on peut dire que la lexicographie et la dictionnaire sont complémentaires que différentes dans la mesure où l'une ne peut se perfectionner sans l'autre, il n'y a pas donc de dictionnaire intéressante si elle ne repose pas sur une solide lexicographie. Cela veut dire que le lexicographe peut rendre parfois son travail plus efficace s'il va savoir tenir compte des contraintes dictionnaires de temps et de place.

V. Rôle du dictionnaire dans l'enseignement apprentissage du vocabulaire

En didactique de FLE, le vocabulaire est l'un des éléments les plus importants dans l'enseignement apprentissage d'une langue car il aide à comprendre le fonctionnement de la langue (règles grammaticales, syntaxe, etc.) et saisir ces moyens linguistiques qui s'exploitent pour satisfaire les besoins de la communication.

L'enseignement apprentissage du vocabulaire a pour objectif principal non seulement d'accumuler un grand nombre de mots, mais la capacité de les utiliser dans une situation de communication donnée. Sa maîtrise est très importante pour

Chapitre I Le dictionnaire dans l'enseignement apprentissage de FLE

l'apprenant pour qu'il puisse articuler sa pensée et exprimer ses idées soit au niveau de l'oral ou de l'écrit.

Parmi les différents moyens et stratégies qui soutiennent le développement du vocabulaire chez l'apprenant c'est le dictionnaire. Tout dictionnaire, quel que soit son type, représente un outil de référence prépondérant, pour toute personne cherchant des informations concernant un mot inconnu ou mal compris. Cet outil a pour première tâche de fournir au lecteur le lexique d'une langue donnée, les informations les plus adéquates et les plus convaincantes à ses demandes et à ses exigences, qui sont multiples et qui varient d'un locuteur à un autre.

En effet, le recours au dictionnaire peut être considéré comme une stratégie qui soutient l'apprentissage du vocabulaire, car sa consultation implique l'apprenant dans une multitude de mécanismes, implicites ou explicites, et lui accorde l'opportunité de trouver facilement de multiples renseignements de tous ce qui concerne la forme, le sens et l'utilisation du mot. Apprendre un mot est un processus qui exige plusieurs rencontres mettant en jeu trois aspects fondamentaux du mot : forme, sens et usage. Souvent l'apprenant utilise le dictionnaire afin d'obtenir le sens d'un mot inconnu, mais ce recours lui permet également d'apprendre d'autres choses sur ce mot (si ces dernières disponibles dans le dictionnaire) ; cet outil de référence est le compagnon idéal des apprenants, particulièrement, lors de différentes activités que ce soit en classe ou en dehors de la classe.

Selon R. Galisson (1983, P.11) ; en analysant le rôle du dictionnaire en lui accordant trois objectifs : « *Fonction de décodage (faire comprendre des mots dans des phrases) et fonction d'encodage (faire produire des mots dans des phrases) et fonction d'apprentissage (faire acquérir du vocabulaire : forme, usage et sens des mots.)* ».

D'ailleurs, enseigner à consulter un dictionnaire, papier ou électronique, doit s'intégrer dès le premier cycle primaire. L'enseignant devrait amener l'élève à se familiariser avec cet outil, proprement, en lui faisant observer différents types de dictionnaires imprimés ou électroniques : imagiers, thématique, de synonymes, d'antonymes...

Dans cette perspective, le dictionnaire comme stratégie ou moyen d'envisager l'ensemble de distinctions entre connaître un mot et savoir l'utiliser automatiquement dans les différents contextes selon les besoins, que ce soit pour des objectifs réceptifs tels que la lecture et la compréhension orale ou pour des fins productives telles que l'expression orale et l'expression écrite. Donc, quand on parle du dictionnaire, pratiquement, on peut parler de l'apprentissage du vocabulaire.

VI. Le dictionnaire à l'école primaire

A- l'enseignement de FLE au primaire

Chapitre I Le dictionnaire dans l'enseignement apprentissage de FLE

La scolarité dans le cycle primaire dure cinq ans, les enfants débutent naturellement leurs études vers l'âge de 6 ans et les achèvent vers l'âge de 11. Cet enseignement permet notamment l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et d'autres bases.

Ainsi, l'école algérienne accorde une grande importance à l'enseignement apprentissage du français langue étrangère enseigné en tant qu'une langue étrangère première, dès la troisième année primaire.

En effet, la compétence globale du cycle primaire est de rendre l'élève capable, d'une part de comprendre/produire (par une interaction à l'oral : écouter, parler) des énoncés et des dialogues descriptifs et qui explicatifs en relation avec la thématique du projet et à l'aide des actes de paroles, d'autre part de développer chez lui une compétence scripturale en compréhension et en production dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.

Alors, nous pouvons dire que l'enseignement au primaire a pour but d'améliorer les capacités communicatives chez les apprenants pour s'exprimer à l'oral et à l'écrit particulièrement et de s'ouvrir sur le monde.

Dans cette perspective, la cinquième année primaire est considérée comme une année charnière : elle termine le cycle primaire et prépare à l'accession au collège. Précisément, c'est aussi pour l'apprenant la troisième année d'apprentissage du français.

Cette année se caractérise, selon le guide d'utilisation du manuel du français 5^{ème} année primaire (2019), par des tâches de réinvestissement qui encouragent les élèves à réinvestir efficacement les nouveaux acquis grammaticaux, orthographiques et aussi du vocabulaire, afin de :

- Exploiter le vocabulaire thématique d'une séquence, et les acquis grammaticaux et orthographiques dans d'autres situations de communication (à l'oral ou à l'écrit).
- Etre capable de conceptualiser : soit de façon déductive (allant des règles aux exemples), soit de façon inductive (allant des exemples pour trouver la règle).

De ce fait, l'un des supports utilisés pratiquement, tout au long du parcours scolaire, c'est le dictionnaire : utile au cours d'activités régulières et/ou ludiques. Afin de rendre les élèves plus autonomes dans la compréhension du sens des mots nouveaux rencontrés au fil de leurs lectures, inévitablement, il importe de leur enseigner le plus tôt possible à recourir au dictionnaire.

B- Objectifs et utilisations

Le dictionnaire est un instrument indispensable, il a un but essentiellement pédagogique et didactique. En effet, l'utilisation d'un dictionnaire permet certainement de favoriser et d'améliorer le développement des compétences linguistiques de l'apprenant, particulièrement la compréhension et la production orale voire la compréhension et la production écrite.

Chapitre I Le dictionnaire dans l'enseignement apprentissage de FLE

L'objectif d'utiliser cet outil de référence est de rendre progressivement les élèves capable de :

- **Acquérir le réflexe-dictionnaire** : (c'est-à-dire familiariser avec le dictionnaire) ; autrement dit l'élève sera capable de rechercher dans un dictionnaire un mot selon l'ordre alphabétique et de lire les abréviations (N.M/ N.F/ V/ adj. / adv....) que comprend bien étendu un dictionnaire. C'est un réflexe aussi bien pour écrire correctement que pour trouver le sens d'un mot.
- **Savoir y repérer le mot cherché** : c'est-à-dire de se repérer le mot et mettre en relation illustration et mot, de vérifier leur orthographe. Le dictionnaire permet aussi de découvrir des homonymes (par ex : est/et) se prononcent de la même façon mais ils ont une orthographe différente et un sens différent.
- **Recopier le mot au bon endroit de son utilisation** : l'intérêt principal d'un dictionnaire est de donner la définition d'un mot, de préciser leur sens en fonction du contexte. C'est-à-dire que le dictionnaire permet d'identifier les situations d'utilisation d'un mot selon le contexte en respectant sa classe grammaticale.

Selon Debove (1971, P.20) : « *Le dictionnaire est un ouvrage de consultation qui permet d'aller du connu à l'inconnu, qui propose une réponse à une demande particulière d'information.* ».

En effet, le dictionnaire peut soutenir l'apprenant durant le processus d'écriture : il pourra par exemple soutenir la création de banques de mots, ou l'exploration du vocabulaire relié à un thème au moment de l'étape de planification, puis il servira à vérifier l'orthographe d'un mot, à trouver des synonymes, et enfin, il permettra de remplacer par exemple un mot mal utilisé par un autre (la révision, la réécriture), Jean Pierre Robert (2008, p.67) affirme que :

« *Le dictionnaire est un instrument indispensable. En effet, l'utilisation d'un dictionnaire est de nature à favoriser le développement des compétences linguistiques de l'apprenant. Il permet d'améliorer [...] la compréhension et la production écrites (recherche de la signification d'un mot, de son orthographe...)* »

CONCLUSION

Au terme de ce chapitre, nous pouvons dire que le dictionnaire est un outil bien élaboré pour servir les élèves et les aider à effectuer leur apprentissage en toute aisance. Quelque soit le type de dictionnaire consulté, l'objectif est commun : envisager de répondre au plus de grand nombre possible d'interrogations posées par le demandeur et lui fournir ainsi, les informations dont il a besoin lors de la consultation d'un dictionnaire. Donc, le dictionnaire est un ouvrage d'une organisation collective car, lors de la réalisation, le lexicographe se fixe des éléments puis les traite pour les rendre adéquats aux exigences auxquelles il tend obéir. En d'autres termes, le dictionnaire est censé précisément plaire à un public visé et bien ciblé ; il intègre plusieurs facteurs, non seulement linguistiques, mais aussi il faut associer le facteur social, culturel..., sans oublier de préciser que ces facteurs varient et diffèrent d'un type à un autre, ou même d'un dictionnaire à un autre du même type. Alors, ce type d'ouvrages représente un outil de référence prépondérant ayant pour but primordial de nous former et de nous informer. Nous avons entamé ce chapitre par un parcours historique de dictionnaires, puis nous avons étendu la notion de dictionnaire (l'étymologie, définitions), tout en présentant les différents types de dictionnaires en mettant l'accent sur le dictionnaire thématique. Ensuite, nous avons proposé une distinction entre la lexicographie et la dictionnaire, voire son rôle dans l'enseignement apprentissage du vocabulaire. Enfin, nous avons expliqué l'objectif de son utilisation à l'école primaire, notamment au processus d'écritures. Un point que nous allons développer au fur et à mesure dans chapitre suivant.

Chapitre II

**L'enseignement apprentissage de la production écrite en classe de
langue.**

*« Parler par l'Écriture, c'est laisser la parole aux Mots. »
OREILLE ATTENTIVE.*

INTRODUCTION

L'apprentissage des mots s'amorce dès la petite enfance. Les parents s'appliquent à les montrer par l'intermédiaire des images des premiers livres. Au fil du temps, les mots s'accumulent, puis se combinent pour mieux prendre place dans l'expression d'une idée, qu'elle soit orale ou écrite. Les mots se mettent en scène naturellement, se répètent, se remplacent, s'enrichissent. Ils sont toujours là, qu'ils existent seuls ou insérés dans une structure plus large qui les supporte.

De ce fait, dans les contextes scolaires (notamment dans l'enseignement du FLE), l'apprentissage se réalise par le recours au langage principalement à sa forme écrite qui est toujours objet d'évaluation. Autrement dit, l'acte d'écrire est une activité omniprésente dans la classe de FLE ; les apprenants doivent écrire soit pour vérifier leurs performances liées à l'application des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques, soit pour prendre part à des actes de parole, c'est-à-dire communiquer avec quelqu'un. Habituellement, l'évaluation des apprenants se fait par le biais des productions écrites.

Néanmoins, la production écrite est et demeure, en pratique, une compétence linguistique délicate à enseigner, à faire acquérir et étudier par les apprenants car ils sont obligés de savoir utiliser l'orthographe, la syntaxe, d'avoir la richesse du vocabulaire, et la bonne façon de réfléchir pour pouvoir finalement produire un texte écrit est « *Un tout lisible, clair, construit et achevé pour une meilleure réception possible.* » (Pr. Mohammed Mekhnache, cours destiné aux étudiants de master II didactique : *Didactique de l'Oral et de l'Écrit*, 2019/2020, p. 12). Pour bien écrire, il faut maîtriser l'orthographe comme l'un des éléments importants de la production écrite, et pour résoudre les fautes d'orthographe, de la syntaxe et du lexique, l'enseignant peut utiliser le *dictionnaire* comme support d'enseignement alternatif au cours d'apprentissage de la production écrite car il permet de visualiser l'erreur, de réfléchir et aussi de mieux mémoriser l'usage de la langue écrite des apprenants.

Dans cette optique, nous allons d'abord citer quelques définitions aux concepts clés, puis montrer l'objectif de l'acte d'écrire : pourquoi écrire ? Ensuite, nous allons mettre en lumière le développement de la compétence de l'écrit en classe de FLE, en premier lieu la définition de la compétence de l'écrit et en second lieu le développement de compétence rédactionnelle. De plus, nous allons expliquer l'activité de la production écrite dans le cycle primaire (notamment dans une séquence d'apprentissage) et les démarches à suivre par l'enseignant en séance de production écrite. Finalement, nous allons mettre en exergue la production écrite en classe de 5^{ème} année primaire ; quels objectifs et compétences de l'écrit en classe de 5^{ème} année primaire et comment évaluer les écrits des apprenants.

I. Eléments de définition

L'enseignement des langues a pour objectif de faire apprendre aux élèves des compétences en communication orale et écrite. L'écrit occupe une place importante dans le contexte scolaire. Selon Jean Pierre Cuq (2003, pp.78-79), l'écrit se définit comme suit : « *ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.* »; c'est-à-dire que l'écrit est le côté matériel d'un son ou la représentation graphique d'une représentation phonique.

En effet, dans le domaine de la didactique du FLE en général et de celui de l'écrit en particulier, les didacticiens attribuent plusieurs appellations à la production écrite. Alors, on entend parler de production de texte (s), de rédaction de texte (s), de production scripturale, d'expression écrite, d'écriture, d'acte scriptural..., mais seules les expressions de production écrite, d'expression écrite et de rédaction sont retenues et fréquemment employées par les praticiens au sein de classe de langue.

Dans cette perspective, nous allons citer quelques définitions de concepts clés :

A- La production écrite

Nombreuses sont les acceptions dont le concept de « production écrite » a bénéficié, nous en retenons les plus représentatives à notre sens. De prime d'abord, et en didactique, J.P Cuq dans son ouvrage « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* » (2003, p.184) a défini ce concept comme suit :

« *Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer.* »

En d'autres termes, la production écrite est une activité relativement complexe et un moyen de communication qui consiste à produire un texte écrit où il n'est plus question de juxtaposition de phrases même bien formées, mais un produit qui doit répondre à des contraintes d'écriture en poussant le scripteur à une réflexion poussée, gage de réussite. En fait, dans une production écrite c'est le sens qui prime plutôt que la forme et la transmission du message plutôt que la correction absolue.

Ainsi, la notion de production écrite, dans une perspective linguistique, désigne selon Jean Dubois et al (2002, p.381) : « *l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue.* ». Autrement dit, cette activité langagière est le fait de produire de nouveaux énoncés obéissant à un nombre stricte de règles de la langue cible (lexique, grammaire, conjugaison, orthographe). Donc, la production écrite est une activité scolaire qui fait appel à plusieurs compétences activées simultanément : des compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques...

Enfin, dans une perspective communicative, Jean Pierre Robert (2008, p.174) a cité que la production écrite est : « *Une activité de production d'un texte écrit vue comme une*

interaction entre une situation d'interlocuteur et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit. ». C'est-à-dire, la production écrite est le fait de produire un texte écrit dans le but de permettre une interaction entre le lecteur et le scripteur ; les apprenants composent des textes pour communiquer un sens. Donc, il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer.

A partir de ces trois définitions, il découle que « écrire » constitue un acte de communication où le scripteur doit savoir son intention de communication, à qui il adresse son message et pourquoi il l'écrit, car au moment d'écriture il est en train de véhiculer du sens, de présenter des informations, de donner des impressions, de fixer des connaissances et de laisser une trace et donc d'actualiser une compétence de communication écrite (linguistique, référentielle, socioculturelle, cognitive, discursive). Alors, en contexte scolaire l'enseignement apprentissage de la production écrite demeure une activité relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire ; elle présente certains avantages qui permettent à l'apprenant d'acquérir la capacité à produire divers types de textes et de s'exprimer. Ainsi, cette activité permet à l'enseignant d'avoir un suivi plus personnalisé pour chaque élève et de contrôler les acquis de chacun d'entre eux. Il est donc clair que la production écrite est l'une des pratiques essentielles dans la classe.

B- L'expression écrite

L'expression est un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue. S'exprimer à l'écrit ne revient pas à écrire, mais à écrire pour.

Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003, p.99) :

Expression :

« Les activités de la classe de langue qui développent la compétence d'expression visent tous les types de production langagière et incluent, sans toutefois s'y limiter, le développement de la fonction émotive/expressive du langage. »

Donc, s'exprimer c'est manifester la pensée, les impressions par le geste, la parole, l'expression du visage ; manifester les sentiments.

Écrit :

« Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé. »(Ibid., P.78)

Alors, l'écriture se définit comme un système de signes graphiques qui représentent la langue parlée.

Autrement dit, l'expression écrite ne peut être une activité gratuite, sans aucun sens ni but ; c'est-à-dire qu'on n'écrit pas seulement pour écrire mais pour transmettre un message précis dans un contexte déterminé. Ainsi, tout texte est écrit pour un destinataire bien que l'émetteur et le récepteur ne soient pas côte à côte, écrire constitue bel et bien un acte de communication.

C- la rédaction

La rédaction est une épreuve qui paraît très difficile, mais en réalité, pour réussir, il s'agit d'appliquer la bonne méthode. Elle signifie l'acte de rédiger, cela sollicite de l'adhérence et la connexion entre les idées dans un écrit. Ainsi, cette activité est apprêtée parce qu'on parle d'une concordance d'idées, et pas seulement une suite de morphèmes.

Quand on parle d'écriture à l'école, on pense immédiatement à la rédaction : c'est l'activité scolaire par excellence.

La rédaction désigne l'activité scolaire où l'enseignant donne un sujet aux élèves, selon Charmeux (1983), cité par Torres, (2010, p. 89) : « *La rédaction est un écrit socio-scolaire (et non social), parfaitement défini par la tradition de l'école. Certes mais sans aucun rapport avec un écrit social.* »

En d'autres termes, la rédaction se résume à la production d'un texte par les élèves, il s'agit d'un écrit scolaire sans aucune intervention enseignante, ainsi le texte produit (réalisé) est destiné à être lu et évalué par l'enseignant.

A partir de ce que nous avons cité précédemment, nous constatons que la production écrite et la rédaction ne visent pas les mêmes enjeux de production ; la production écrite donne lieu à un enseignement à la différence de la rédaction puisque l'enseignant doit intervenir en cours de production et étayer chacun des élèves scripteurs. Ainsi, la production écrite apparaît comme une vision plus moderne de l'écriture alors que la rédaction comme une activité scolaire plus traditionnelle. Alors, la rédaction ne donne pas lieu à un écrit social à la différence de la production écrite qui s'inscrit dans une dimension sociale liée au type textuel qui va être produit par l'élève.

II. Pourquoi écrire?

On écrit qu'on en a besoin. L'enseignement de la production écrite met l'accent sur la communication écrite, cela voudrait dire que l'écrit est réhabilité en tant que canal de communication important dans l'apprentissage de cette activité, dont l'objectif principal est d'installer chez l'apprenant une compétence de production écrite avec une certaine maîtrise de différents types de textes (descriptif, narratif, perspectif, argumentatif...). Alors, cette activité langagière est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, ses opinions, pour les communiquer à d'autres.

Partant de là, écrire a un but communicationnel et ce qui prime le plus est le sens du texte plutôt que la forme, la transmission du message plutôt que la correction absolue.

Dans cette perspective, on écrit pour être lu, on écrit pour transmettre des connaissances, pour soulager, pour se confesser, pour réfléchir, pour discuter, pour exprimer les idées, les sentiments... Donc, on écrit pour « **communiquer** » ; lors de la

séance de production écrite l'élève communique ses idées et l'enseignant atteindre ses objectifs. On peut dire qu'écrire c'est faire construire une pensée.

III. Développement de la compétence de l'écrit en classe de FLE

A- Définition de la compétence de l'écrit

1- Compétence :

Le mot compétence comprend plusieurs sens. Il peut prendre différentes acceptions en fonction de la discipline où il est utilisé. En didactique des langues étrangères, le terme occupe non seulement une place importante, mais prédominante et décisive.

En s'inspirant des travaux de Chomsky qui fait référence aux connaissances intuitives d'un natif dans la mesure où l'utilisation des règles grammaticales le rend actif, capable de produire et de reconnaître les formes correctes, J.P Cuq (2003 ; p. 48) note à ce sujet que : « *Ce terme recouvre trois formes de capacité et comportementale : compétences linguistique, communicative et socioculturelle.* ». Donc avoir une compétence c'est savoir maîtriser certains principes langagiers et la capacité de communiquer et écrire d'une manière correcte. Tandis que chez Hymes, ce concept est lié à la faculté d'interpréter des énoncés :

« La capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. »(Ibid.)

A savoir encore que ces deux premières compétences citées par Cuq, compétence linguistique et compétence communicative dérivent d'une grande autre compétence, recouvrant le concept de compétence socioculturelle.

Ainsi, à la suite de Cuq, J.P Robert cite dans son dictionnaire pratique de didactique du FLE, la définition de compétence qui met en avant les savoirs et les savoir-faire (2008 ; P.38):« *La compétence comme une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier.* »

Partant de ces définitions, la compétence est un ensemble de connaissances (savoirs acquis par étude : notions, concepts...), d'attitudes (savoir-être) qui sont des attitudes fondamentales qui favorisent les apprentissages tout au long de la vie (le goût d'apprendre, la curiosité, la rigueur, le sens de l'effort, l'autonomie intellectuelle par exemple) et de capacités (savoir-faire) qui sont des façons de faire qui facilitent l'exécution des tâches et qui sont nécessaires dans les nouvelles situations de travail (par exemple : la recherche de la qualité, l'aptitude à travailler en équipe).

2- L'écrit :

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'écrit est la représentation d'une langue parlée par le biais de signes graphiques. Selon Barre De-Miniac (2000, P. 33): « *Écrire, c'est produire un objet, une trace matérielle, c'est-à-dire donner à voir cet objet, à soi-même ou aux autres.* ».

Alors, l'écriture représente la concrétisation de la pensée dont laquelle les connaissances mobilisent les savoirs sur la langue et par là les capacités et les acquis se manifestent. Ecrire, c'est dire à soi-même et se présenter à l'autre, c'est une mission de s'engager, d'informer et de dire ce que l'on fait et qu'on découvre avec l'autre.

Dans cette perspective, **la compétence de l'écrit** est la capacité de communiquer au moyen de l'écriture (elle permet la transmission d'un message renfermant une idée, une pensée). Autrement dit, la compétence de l'écrit est la capacité de l'apprenant à utiliser ses connaissances acquises et à mobiliser ses ressources de connaissances pour savoir agir en situation problème et pour accomplir des tâches selon les objectifs visés.

B- Développement de la compétence rédactionnelle

A fin de développer la compétence d'écrire chez les apprenants de FLE, il n'est pas inutile de parler de la motivation des apprenants. Sachant que la progression en langue vivante des apprenants en milieu scolaire obéit à plusieurs contraintes matérielles (compression de temps, d'espace, disciplinaire) mais aussi à des contraintes d'ordre psychologique, nous savons aujourd'hui que sans motivation, il n'y a pas d'apprentissage possible ce qui fait d'elle une contrainte. Elle est l'ensemble de mécanismes internes qui poussent l'individu à apprendre. Donc, la motivation est le nœud de tout apprentissage notamment l'apprentissage des langues, c'est-à-dire être motivé signifie ne pas avoir le sentiment d'impulsion ou d'inspiration pour agir, mais le sentiment d'être excité vers une activité. Selon Bernard André (1998, P. 41), motiver c'est :

« Créer des conditions de travail permettant à l'élève de passer de son impuissance apprise à un engagement de qualité dans les activités qui lui sont proposées. L'élève n'arrive pas « neutre » devant l'apprentissage. »

Mais, comment développer la compétence d'écriture ?

L'apprenant peut être au préalable motivé à écrire. Dans ce cas il est important de prendre en compte cette motivation, car il pourra au fur et à mesure, développer sa compétence scripturale. Les besoins d'expression et de créativité sont réels et peuvent intervenir lors de l'apprentissage d'une langue étrangère (comme en langue maternelle ou dans d'autres domaines), à l'écrit comme à l'oral. Pourtant, pour des raisons psychologiques (timidité, éducation sociale, langage culturel, habitudes de paroles...), nous trouvons des apprenants qui s'expriment mieux dans l'ordre scriptural que dans l'ordre oral. Alors, il faut lors d'un cours de langue encourager et motiver l'apprenant à écrire en offrant l'occasion aux apprenants de s'exprimer librement sans avoir peur d'être réprimandé ou ridiculisé, en banalisant les erreurs. Nous pouvons proposer des jeux d'écriture, inventer des jeux et des légendes, créer des poèmes, ou raconter des contes ou d'imaginer des énigmes. Ainsi, on peut créer un bain d'écrit dans la classe par des affiches de publicité, de consignes écrites, demander aux élèves de dicter à l'enseignant des consignes de jeux de devinettes, de photos, exploiter le dictionnaire.

Entraîner les apprenants à tous les types de textes par le recours à la rédaction à deux ou en groupe, proposer régulièrement des exercices de remédiation relatifs aux diverses difficultés rencontrées par les apprenants dans l'élaboration d'un texte en langue étrangère pourraient s'avérer des techniques qui peuvent amener l'apprenant à aimer à écrire.

Donc, le savoir écrire s'acquiert par l'expérience et s'enrichit par les pratiques et qu'il est important de mettre l'apprenant dans des situations qui le rendent comme un ouvrier de la langue ce qu'affirme la citation de Célestine Freinet (Freinet 1994, cité par Lafont 1999, P.25) : « *C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron [...] c'est en écrivant qu'on apprend à écrire* »

Dans cette perspective, il s'agit de développer différentes connaissances qui font référence à des modèles théoriques et à une formation efficace de la structure de langage, et des règles de fonctionnement (règles syntaxiques, d'orthographe, révision lexicale...) et des connaissances sur les règles de grammaire, de cohérence et de cohésion textuelle de la langue française. Ces axes permettent de créer de nouvelle formation à partir de données existantes et rendre l'apprenant capable et confiant envers l'accomplissement de la tâche de l'écriture.

IV. L'enseignement apprentissage de l'écrit dans le cycle primaire

L'enseignement apprentissage du français au cycle primaire a pour objectif de développer des compétences au niveau de l'oral et aussi de l'écrit ; il tente à aider l'apprenant à communiquer en exprimant oralement et par écrit. En didactique, l'apprenant occupe le sujet et le noyau de tout apprentissage ; donc l'enseignant doit lui offrir un climat de motivation qui lui permet d'apprendre et maîtriser les compétences de l'oral et celle de l'écrit d'une façon très simple.

Parlant de l'activité l'écrit au cycle primaire, elle se découle différemment dans chaque année d'apprentissage. Dans la première année, c'est-à-dire en 3^{ème} année primaire, l'apprentissage de l'écrit repose essentiellement sur la maîtrise du système graphique dont le but de familiariser l'apprenant avec l'écriture : de gauche à droite. En 4^{ème} année qui consiste la deuxième année d'apprentissage de FLE, l'apprenant est amené à réaliser certaines tentatives de production écrite allant des constructions les plus simples aux plus complexes par gradation : à savoir produire une phrase simple, une phrase complexe, une suite de phrases, compléter un texte lacunaire, mettre en ordre des phrases pour construire un court texte. Au terme de la dernière année c'est-à-dire la 5^{ème} année primaire, l'apprenant sera en mesure d'avoir des compétences qui lui permettent de produire de courts paragraphes selon l'objectif escompté dans le projet didactique (décrire, raconter, informer...).

A- L'activité de la production écrite dans une séquence d'apprentissage

Tout d'abord, la totalité des documents théoriques (programmes, documents d'accompagnements des programmes et des manuels, etc.) - en Algérie - émanant, depuis plusieurs années déjà, du Ministère de l'Éducation Nationale (désormais MEN) et mis à la disposition des enseignants des langues recommande le travail par séquences didactiques ; (MEN, 2007, P.24) : *« L'enseignement apprentissage s'organiserà en séquences. Chaque séquence prendra en charge un savoir faire à maîtriser (un niveau de compétence) et devra se terminer par une évaluation. »*

La séquence est une étape d'un projet (remplace les termes : dossier dans les anciens programmes, unité didactique), et qui présente des objectifs d'apprentissages et des intentions pédagogiques ; (MEN, 2010, P.8) : *« Le projet considéré dans sa globalité, constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est conçu sous forme de séquences ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques. »*

Elle se présente comme un outil de réflexion didactique qui permet de mettre en œuvre le décloisonnement des activités ; chaque séquence didactique se compose d'activités visant l'appropriation programmée des compétences fondamentales : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite.

Alors, la production écrite est l'une des activités les plus intéressantes car elle représente la finalité d'une séquence d'apprentissage qui a commencé par une activité orale, la compréhension de l'écrit et les actes de paroles qui débouchent à cette activité qui conclut la séquence d'apprentissage. C'est une activité de synthèse exigeant la mobilisation de toutes les compétences communicatives (des idées, des stratégies...), linguistiques (des notions, des normes...) et le réinvestissement de nouveaux acquis grammaticaux, orthographiques et du vocabulaire. Donc, cette activité est considérée comme l'aboutissement et le couronnement de toutes les activités de langue qui constituent une séquence d'apprentissage, ce qu'affirme le guide d'utilisation du manuel de français 5^{ème} année primaire (2019, P. 29) :

« La production écrite est progressivement préparée durant la séquence, par le biais des mini-tâches de réinvestissement à l'écrit, à la fin des séances de vocabulaire, de la conjugaison, d'orthographe et de la grammaire, et à la fin chaque séance de lecture-compréhension. Elle s'appuie sur la mobilisation et le réemploi des éléments thématiques et linguistiques extraits des documents oraux et écrits. »

En effet, la séance de production écrite est considérée comme un "simple" test d'évaluation (un devoir) ; un travail individuel sanctionné par une note et une appréciation (observation). Il s'agit d'une séance d'apprentissage où l'on apprendrait à l'enfant à écrire, à se corriger ainsi à réécrire (un apprentissage évolutif de l'acte d'écrire, un développement progressif de la capacité d'écrire).

Dans cette optique, il faut mettre en place (selon Document d'accompagnement des programmes de la 5^{ème} année primaire, juin 2011, p. 180) :

« Une pédagogie de l'écrit qui repose sur des principes didactiques et une démarche pédagogique cohérente, l'écrit étant une activité complexe qui mobilise des opérations intellectuelles simultanées (l'élève doit se représenter l'écrit à produire, chercher des informations, les planifier, les organiser, utiliser une langue correcte pour produire et relire le texte pour l'améliorer). »

Alors, la réécriture est fondatrice de toute activité d'écriture ; elle se veut un moyen de travailler davantage l'aspect poétique de l'écriture et touche le processus rédactionnel, aussi elle implique des savoir-faire, des connaissances procédurales et des compétences construire. La réécriture doit amener l'élève à développer la qualité de son vocabulaire.

B- Les stratégies à suivre par l'enseignant en séance de production écrite

Le statut de l'enseignant s'est développé à travers les différentes méthodologies et méthodes. Dans le cadre de la méthodologie traditionnelle l'enseignant occupe la place de détenteur de savoir et de modèle à imiter. Aujourd'hui, son rôle est d'intervenir dans les processus d'acquisition, et qui aide à acquérir des connaissances et des compétences. Ainsi, l'enseignant doit se considérer comme un animateur, ayant un esprit créatif, et usant de stratégies efficaces (plutôt que transmetteur des messages), un enseignant qui arrive à motiver ses apprenants en les encourageant dans leurs efforts, en ciblant leurs besoins et leurs centres d'intérêt. En d'autres termes (selon Pr. Mohammed Mekhnache, cours destiné aux étudiants de master II didactique : *Méthodologie d'observation de classe*, 2019/2020, p.9) : « L'enseignant est devenu, au gré des réformes, maître, instituteur, professeur, éducateur, accompagnateur, facilitateur, guide ou même mentor. »

Afin de mieux organiser le travail pédagogique en classe et atteindre les objectifs d'apprentissage fixés, l'enseignant peut mettre en œuvre des démarches et des stratégies d'enseignement. Ces stratégies d'enseignement sont propres à l'enseignant, elles sont fondées sur la méthodologie, la pédagogie et l'approche qu'il a choisies pour enseigner. Ainsi, elles consistent pour l'enseignant à identifier les besoins des apprenants, à adapter des contenus de l'enseignement à leurs besoins, en fonction de leur motivation en proposant des activités qui les intéressent et soient à leur portée.

En effet, dans la classe de langue, nous pouvons dire qu'il n'existe pas une stratégie idéale d'enseignement mais bien des stratégies et des styles selon diverses variables (les besoins des apprenants, les attentes, les objectifs d'apprentissage et les moyens...). Donc, pour faciliter l'apprentissage, l'enseignant doit pratiquer et/ou adapter quelques stratégies ; telles que :

- Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement (il est important que l'enseignant évite l'utilisation des phrases incomplètes, des termes difficiles à comprendre et un langage complexe qui empêche la compréhension et l'assimilation.) ;
- Motiver les apprenants (c'est une technique très importante, elle consiste à attirer l'attention des apprenants et leur donner le plaisir de s'engager dans les activités d'apprentissage.) ;
- Vérifier la compréhension des apprenants (durant le déroulement des activités, l'enseignant devrait contrôler fréquemment la compréhension des apprenants.) ;
- Questionner en classe et ouvrir un espace de discussion (cela permet d'évaluer la compréhension des apprenants : cette stratégie demande une

bonne préparation des questions ainsi que la planification des moments où elles seront posées.) ;

- Exploiter tous les moyens pour expliciter (afin de faciliter la compréhension des mots difficiles et par conséquent la réalisation d'une tâche, il est important que l'enseignant réagisse immédiatement pour éclaircir le sens en utilisant des mots synonymes ou des paraphrases.) ;
- Assurer la participation active des apprenants (pendant les exercices, il est demandé à l'enseignant de circuler dans la classe, conseiller les apprenants et stimuler le travail individuel.) ;
- Planifier, organiser et superviser la groupe-classe (cette stratégie est utilisée dans le but de favoriser l'apprentissage, développer des compétences de collaboration....) ;
- Changer la stratégie d'enseignement (la répétition fréquente d'une même stratégie peut provoquer un effet de rejet.).

De ce fait, en didactique de langues étrangères, dans la séance de production écrite (dans le cycle primaire ; notamment en 5^{ème} année primaire), l'enseignant doit préconiser des stratégies et des démarches d'enseignement rentables qui vont aider l'apprenant à développer ses propres stratégies d'apprentissage et également afin de mettre en exergue la tâche d'écrire. Cette dernière se fait à travers deux moments :

1- Préparation à l'écrit :

D'abord, l'enseignant pose des questions à ses apprenants en se basant sur ce qu'ils ont déjà vu dans la séance de l'oral et celle de la compréhension de l'écrit ou bien la lecture car ces dernières sont des activités qui travaillent beaucoup l'activité de production écrite. Ensuite, il est appelé à aider ses apprenants en mobilisant des outils linguistiques et culturels, et les mettre en œuvre dans la réalisation de leurs productions écrites. Par conséquent, il est invité à ramener un matériel didactique (des objets, des gravures, des fruits, des vêtements...), et même l'utilisation des gestes et des mimiques qui permettraient aux élèves d'acquérir des savoirs facilement et aussi de stoker un lexique pour affronter la situation cible. Puis, l'enseignant va identifier la tâche d'écriture aux apprenants, il doit écrire la consigne au tableau et la faire lire en s'assurant qu'elle est bien comprise. Ainsi, il doit expliquer la situation de communication, la tâche d'écriture par l'intermédiaire des questions orientées à ses élèves (par exemple : on va écrire quoi ? quel est l'animal présenté? combien y-a-il de phrases qu'on doit les écrire? Quelle est la personne qu'on va l'utiliser ? À quel temps on va conjuguer les verbes ?) Ces questions aident à rapprocher le sujet demandé aux apprenants.

2- L'exécution de la tâche :

C'est le moment où l'enseignant invite ses apprenants à écrire ou réaliser leurs productions écrites en respectant les règles de langue (la majuscule, la ponctuation, les structures de phrases...). Pour ce faire, il peut circuler entre les rangées en donnant des consignes d'écriture ses apprenants (fait des observations, il en profite pour passer auprès des apprenants en classe, lire silencieusement les expressions des apprenants,

attirer leur sur certains erreurs, en les soulignant au crayon) ; la rédaction se réalise individuellement (et/ou en groupes) en classe et non à la maison. Ainsi, l'enseignant souligne les erreurs dans les copies, ce qui serait plus intéressant serait de repérer uniquement les erreurs les plus fréquents dans les copies des apprenants ; afin d'élaborer des exercices de remédiation pour chaque type d'erreurs, afin qu'ils réussissent progressivement à produire des textes en respectant les règles de mise en texte. Alors, la correction des erreurs occupe une place très importante ; elle permet d'acquérir les nouveaux savoirs et affronter les différentes situations compliquées. L'écrit des apprenants sera finalement évalué.

V. La production écrite dans le programme de la 5^{ème} année primaire

En consultant les documents officiels, nous ne pouvons que noter la place prépondérante dont bénéficie la production écrite dans les programmes, car ce volet de la langue représente le but quasi principal de l'apprentissage le fait que (selon Programme de français de la 5^{ème} année primaire, juin 2011, p.4) « *le français est enseigné en tant qu'outil de communication.* ». Il est tout à fait admis que la production aussi bien orale qu'écrite est l'un des soubassements de toute communication notamment dans toute situation de communication authentique et officielle. Ainsi, cette primauté se confirme dans la définition de l'objectif terminal pour le cycle primaire (Objectif Terminal Intermédiaire : OTI) qui se définit comme suit (Ibid. P.54) :

« Au terme de la 5^{ème} année primaire, l'élève sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit adapté à une situation de communication donnée en mettant en œuvre les actes de paroles exigés par la situation de communication. »

Alors, la production écrite met l'apprenant dans une situation problème qui demande de l'apprenant l'intégration de toutes les connaissances et les techniques pour la résoudre. Autrement dit, cette activité est présentée sous la forme d'une situation d'intégration où l'apprenant est appelé essentiellement à mobiliser des savoirs (des graphies, lettres, sons, mots...), des savoir-faire (par exemple : savoir conjuguer un verbe, mettre au pluriel un nom, accorder un verbe) et des savoir être pour résoudre une situation problème (par exemple : pendant les vacances d'été, tu as visité un lieu exceptionnel avec ta famille. En 4 à 5 phrases raconte ce que tu as fait. N'oublie pas de : 1- mettre la majuscule et la ponctuation, 2- conjuguer les verbes au passé composé, 3- aide-toi de la boîte à outil.).

De ce fait, la production écrite représente l'objectif à atteindre pour amener l'apprenant à produire différentes textes. Ceci est réalisable lorsque l'enseignant parvient à développer chez l'apprenant des compétences relevant des savoirs procéduraux, à savoir la manière de planifier sa tâche, comment relire son texte, et des savoirs déclaratifs, comme les outils linguistiques (grammaire, vocabulaire, orthographe et conjugaison) ; confronter les apprenants à des tâches d'écritures régulières et variées ; inscrire immédiatement l'écriture dans une démarche d'évaluation formative.

A- Les objectifs et les compétences de l'écrit en classe de la 5^{ème} année primaire

Le programme de français de 5^{ème} année primaire résume les compétences à maîtriser à l'écrit dans le cycle primaire ; ce sont des compétences transformées en objectifs d'apprentissage qui feront l'objet d'évaluation à l'épreuve de l'examen final. Dans cette perspective, la compétence disciplinaire de fin d'année en production en 5^{ème} année primaire est définie comme suit (selon Programme de français de la 5^{ème} année primaire, juin 2011, p.23): « *L'élève doit être capable de produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.* ».

Voici un tableau qui définit les composantes de cette compétence et les objectifs d'apprentissage selon le programme de français de la 5^{ème} année primaire (2011) :

Composantes de la compétence de fin d'année.	Objectifs d'apprentissage.
Produire des énoncés pour les insérer dans un cadre textuel donné.	<ul style="list-style-type: none">- Mobiliser des éléments linguistiques pertinents pour compléter ou ordonner un texte.- Orthographier correctement les mots utilisés (orthographe d'usage).- Respecter les marques orthographiques (orthographe grammaticale).- Utiliser les signes de ponctuation à bon escient.
Produire un texte en fonction d'une situation de communication.	<ul style="list-style-type: none">- Respecter une consigne d'écriture.- Organiser les informations pour assurer la cohésion de son texte.- Utiliser des ressources linguistiques en fonction du texte à produire et du thème.- Utiliser des ressources documentaires (textes écrits, documents divers) pour produire.- Faire un choix d'actes de parole pour communiquer.- Utiliser différentes variantes d'un même acte de parole (en fonction du contexte et du statut des personnages).
	<ul style="list-style-type: none">- Réaliser une mise en page en fonction du genre d'écrit à produire.

Assurer la présentation d'un écrit.	<ul style="list-style-type: none">- Ecrire de manière lisible et soignée.- Utiliser les ressources typographiques (grosceur des caractères, sur lignage, majuscule).- Combiner le texte et l'image pour assurer la complémentarité de l'information.
Utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite.	<ul style="list-style-type: none">- Réécrire son texte à partir de brouillons.- Réécrire en fonctions des observations de l'enseignant.- Exercer sa vigilance orthographique (orthographe de mots usuels, accords...) à partir d'une grille de réécriture et de relecture.- Réviser un texte produit en tenant compte d'une grille d'évaluation critériée.- Utiliser des ressources documentaires (un lexique, le dictionnaire, un répertoire de mots, des tables de conjugaison...) pour améliorer sa production.

**Tableau n° 1 : composantes de la compétence et objectifs d'apprentissage. Programme de français de la 5^{ème} année primaire, juin 2011, p. 23-24-25.*

En effet, cette activité langagière revêt un intérêt particulier notamment au vu de l'évaluation finale. L'évaluation de fin de cycle qui se réalise par le moyen d'une épreuve dont la deuxième partie est présentée sous forme d'une situation problème. On attend de l'élève qui arrive à cette année charnière sache :

- Produire des courtes phrases en utilisant la ponctuation appropriée ;
- Compléter des dialogues par une ou deux répliques ;
- Produire de courts textes pour : décrire, dialoguer, raconter, informer, conseiller...

B- L'évaluation de la production écrite

L'évaluation est une partie intégrante du processus enseignement apprentissage car il n'y a pas de projet d'enseignement sans projet d'apprentissage et il n'y a pas de projet d'apprentissage sans projet d'évaluation. Ainsi, l'évaluation est un vaste domaine qui implique la connaissance des démarches, des méthodes, des moyens et des outils d'évaluation, aussi les critères à évaluer. En effet, elle est une procédure qui

permet de faire une appréciation de niveau de l'apprenant afin de donner une suite aux apprentissages qui lui conviennent. En outre, l'évaluation est étroitement liée aux méthodes et aux matériaux pédagogiques mis à la disposition de l'enseignant évaluateur si bien que la crédibilité des résultats obtenus dépend largement de la mise en œuvre de ces méthodes.

En revanche, dans une autre perspective le dictionnaire didactique (2003) évoque l'évaluation des apprentissages pour parler de l'évaluation, en considérant pertinent d'associer l'évaluation aux apprentissages, car l'évaluation, comme pratique didactique et pédagogique scolaire, ne peut revêtir d'intérêt notable en dehors des apprentissages assurés en contexte scolaire, (2003, p.90):

« L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. ».

Donc, l'évaluation est une opération pratique, une démarche qui accompagne tout enseignement pour l'orienter et le guider vers son premier but qui est l'atteinte des objectifs fixés au début de l'enseignement, et qui permet de juger le niveau de réussite. Elle est un processus continu qui nous permettra de porter un jugement sur la valeur d'un objet en se référant à un ou à plusieurs critères adéquats avec les objectifs et les situations.

Pour évaluer une compétence ou se prononcer sur son développement, l'enseignant met le plus souvent l'accent sur la production écrite de l'élève, qui couronne l'enseignement apprentissage d'une séquence ou d'un projet. Alors, l'évaluation de l'écrit représente un intérêt primordial dans la vie d'un apprenant scolarisé. Pour que l'évaluation soit bénéfique à l'apprenant, il est question de faire de l'évaluation un outil pour apprécier l'apprenant, tout en s'adressant à lui afin de l'encourager, de le motiver, de le conseiller, et de l'inciter à l'amélioration de ses productions ; ce qui aide l'apprenant à se prendre en charge et à participer dans sa propre progression concernant la production écrite. Afin d'effectuer cette tâche d'évaluation (ou de correction), l'enseignant (l'évaluateur) élabore d'abord une grille d'évaluation (appelée aussi grille de correction) basée sur des critères. Dans ce sens, il convient de concevoir une liste de critères susceptibles de rendre compte de la qualité de production de l'apprenant. Les critères d'évaluation puissent être considérés comme un appui efficace pour corriger les erreurs et les fautes dans les productions des apprenants, ensuite de concevoir une démarche par la suite évaluative tendant à cerner les différentes caractéristiques des productions en question. Dans cette perspective, des grilles d'évaluation sont parmi les dispositifs nécessaires permettant de garantir une évaluation efficace des écrits des apprenants et un jugement approprié de la qualité de leurs productions, dans son ouvrage intitulé « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* » J.P Cuq (2005, p.216) affirme : « *L'évaluation se fait généralement par l'intermédiaire de grilles que chaque enseignant ou institution élabore en fonction des tâches plus ou moins complexes que l'on demande à l'apprenant de réaliser.* »

En effet, la grille d'évaluation est construite à partir d'une liste de critères mis en question selon les objectifs de la séance de production écrite ; elle garantit que la séance

soit bien organisée et au service de l'apprentissage. Elle permet encore de mesurer l'atteinte des objectifs et même l'apprenant peut avoir une idée sur son cursus d'apprentissage. Donc, il est important d'avoir ou de construire une grille d'évaluation de la compétence de la production écrite et surtout pour distinguer et préciser les objectifs en vue d'apprentissage sous forme des critères d'évaluer, et aussi pour mettre à l'apprenant de savoir ce qu'il doit faire en tant qu'acteur à la construction de son savoir.

Dans cette perspective, le critère, dans l'évaluation scolaire, est un élément auquel on se réfère pour porter une appréciation, un jugement sur les productions d'élèves. Aussi, le critère permet de faire une analyse de qualité et de quantité de réalisation des objectifs, alors il permet d'avoir des indices de réussite ou d'échec. Finet Colette et Gadeau Josette (1991, p.15) ont souligné : « Définir des critères d'évaluation c'est donc clarifier les objectifs d'apprentissage. »

A partir de cette citation, un critère d'évaluation est un énoncé qui traduit ce qui est visé par un objectif, ou une formulation de l'objectif (ou bien des objectifs intermédiaires constituant l'objectif général de la séance). D'ailleurs, on peut distinguer deux types de critères en production écrite ; des critères de contenu, des critères de forme. On entend par critère de contenu tout ce qui concerne les critères et les modèles utilisés dans la structure interne du texte produit dans une séance de production écrite, parmi eux :

- Le respect de la consigne (une bonne compréhension de la consigne amène à une réponse bonne et adéquate à ce qui est demandé ; elle garantit implicitement la réalisation de l'un des objectifs intermédiaires.) ;
- Le respect des règles de mise en texte (il s'agit également des règles de cohésion surtout la non contradiction, la logique de contenu, l'enchaînement et la clarté. Alors, le texte produit doit être clair, cohérent et enchaîné et articulé dans un ordre logique.) ;
- Le style (l'apprenant est appelé à mobiliser tout ce qu'il a appris pendant la séquence et à réinvestir ses connaissances et ses pré-requis tels que : les différents types de phrases, les temps verbaux, synonymes... dans le but d'ajouter sa touche personnelle et approprier son style son style d'expression et d'écriture.)

Ainsi, les critères de forme sont des critères d'évaluation de la structure extérieure (la structure morphosyntaxique), on cite :

- La structure de la phrase (l'ordre des mots, les conjonctions, la ponctuation, l'orthographe qui mènent toujours à l'obtention d'une phrase grammaticalement correcte.) ;
- Groupe nominal (l'apprenant doit maîtriser des critères lexicaux et grammaticaux, par ex : les adjectifs et l'accord en nombre et en genre.) ;
- Groupe verbal (l'apprenant doit maîtriser aussi des critères morphologiques, par ex : la conjugaison, le temps.)

La grille d'évaluation suivante est proposée par les concepteurs de programmes scolaires de primaire, au sein de notre système éducatif pour les classes de la 5^{ème} année

Chapitre II L'enseignement apprentissage de la production écrite en classe de langue

primaire, favorisant inévitablement l'usage des grilles d'évaluation concernant la production écrite :

Critères	Indicateurs	Notes
1- Pertinence de la production	- Respecter du thème.	0,5pt
	- Production de 2 ou 3 fonctions.	0,5pt
2- Cohérence sémantique	- Progression des idées.	0,5pt
	- Unité de sens.	0,5pt
3- Correction de la langue	- Phrases correctes syntaxiquement.	0,5pt
	- Respect des temps et des verbes.	0,5pt
4- Perfectionnement	- Bonne présentation.	1pt

**Tableau n°2 : tableau représentant les critères d'évaluation adaptés en classe de 5^{ème} année primaire.*

C- La grille d'évaluation et le tableau des critères EVA

Le groupe EVA est un groupe de chercheurs qui s'est penché sur l'étude de la compétence, notamment sur l'enseignement apprentissage de la production écrite et ses divers évaluations et critères. L'ouvrage intitulé « *Evaluer les écrits à l'école primaire 1991* » élaboré par le groupe EVA, aborde les différents concepts sur l'acte d'écrire et comment l'évaluer, il traite aussi les types d'écrits, problèmes didactiques et les outils pour récapituler les acquis. Il offre à tout enseignant des itinéraires pratiques et théoriques l'aider à concevoir des apprentissages adaptés à ses élèves. A cet effet, le groupe a conçu une grille d'évaluation et des critères (le tableau EVA).

La grille EVA se présente sous forme d'un tableau qui récapitule l'ensemble des critères susceptibles d'être utilisés par l'enseignant au sein de la classe, sous forme des questions permettant d'élucider les points de vue pragmatique, sémantique, morphosyntaxiques et les aspects matériels. En ce sens, l'enseignant devra les prendre en charge au cours de l'évaluation des productions écrites des apprenants.

Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre Phrases	Phrase
Niveaux	-L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ? ou est censé parle ? à qui ? Pour	-La fonction du guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation	-La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ?

Chapitre II L'enseignement apprentissage de la production écrite en classe de langue

<p>Pragmatique</p>	<p>quoi faire ?)</p> <p>-A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ?</p> <p>-l'écrit produit-il l'effet Recherché (informer, faire rire, convaincre...) ?</p>	<p>d'organiseurs textuels : d'une part...d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...)</p> <p>-La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchainements...).</p>	<p>(diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...)</p> <p>-Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisations des démonstratifs...)</p>
<p>Sémantique</p>	<p>- L'information est-elle pertinente et cohérente ?</p> <p>-Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...à</p> <p>-Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?</p>	<p>-La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...)</p> <p>-L'articulation entre phrases est-elle marquée efficacement ? (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...).</p>	<p>-Le lexique est-il adéquat (absence d'imprécisions, ou de confusion portant sur les mots)</p> <p>-Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradiction, d'incohérence...).</p>
<p>Morphosyntaxique</p>	<p>-Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ?</p> <p>-Compte tenu du type d'écrit et de type de texte, le système des temps est-il pertinent ? Homogène ? (par exemple imparfait,/passée simple pour un récit...)</p> <p>-Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées?</p>	<p>-La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation articles définis, pronoms de Reprise...)</p> <p>-La cohérence temporelle est-elle assurée ?</p> <p>-La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?</p>	<p>-La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ?</p> <p>-La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison)</p> <p>-L'orthographe répond-elle aux normes ?</p>
<p>Aspect</p>	<p>-Le support est-il bien choisi? (cahier, fiche, panneau mural...)</p>	<p>-La segmentation des unités du discours est-elle pertinente ? (organisation en</p>	<p>-La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgule, parenthèses...)</p>

Chapitre II L'enseignement apprentissage de la production écrite en classe de langue

matériels	-La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...) -L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...).	paragraphe, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) -La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée? (points de ponctuation du dialogue...).	-Les majuscules de la phrase sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de la phrase, pour les noms propres...)
------------------	---	---	--

**Tableau n°3 : « Questions pour évaluer les écrits », Finet Colette et Gadeau Josette, « Evaluer les écrits à l'école primaire », 1991, P.57.*

Dans cette optique, l'évaluation de la production écrite représente un intérêt crucial dans le contexte scolaire notamment dans la vie d'un apprenant scolarisé. C'est pourquoi l'apprentissage de l'écrit durant la période de scolarisation d'un apprenant retient l'attention des didacticiens de l'écrit et des enseignants consciencieux.

CONCLUSION

L'enseignement apprentissage de l'écrit est une activité délicate soulevant beaucoup de difficultés qui jaillissent sur la qualité des productions textuelles ; l'écriture est une activité complexe inclure des capacités linguistique, cognitive... De ce fait, l'apprentissage de l'écrit est introduit dès la première année de français par le biais des activités variées allant de la copie à la production de courts textes dont l'objectif est de développer chez l'apprenant une compétence de l'écrit. En premier lieu, au cours de ce chapitre, nous avons tenté de mettre en exergue l'ensemble de notions en relation avec l'écrit : définitions de la production écrite, l'expression écrite, la rédaction puis nous avons présenté les objectifs de l'acte d'écrire (pourquoi écrire ?) .En second lieu, dans l'objectif de recentrer exclusivement sur la compétence de l'écrit, nous avons mis l'accent sur le développement de cette compétence, tout en parlant de l'écrit au cycle primaire, notamment dans la classe de la 5^{ème} année primaire, ainsi les stratégies à suivre par l'enseignant en séance de production écrite. En dernier lieu, nous nous sommes penchés sur les objectifs et les compétences de l'écrit dans le programme de la 5^{ème} année primaire voire l'évaluation de cette activité langagière, et enfin nous avons montré comme un exemple la grille d'évaluation et le tableau de critères EVA. Au bout de tout ce que nous avons montré, nous pouvons dire que pour atteindre une compétence de l'écrit, c'est-à-dire l'ensemble de savoirs et de savoir-faire permettant la production de différents textes, il est recommandé de s'appuyer sur des outils didactiques qui assurent la réalisation de la tâche d'écriture, tel que le dictionnaire qui est un outil de référence primordial ayant pour but de nous former et de nous informer et qu'il peut soutenir l'apprenant durant le processus d'écriture ; un point que nous allons présenter et développer au fur et à mesure dans la partie pratique.

Partie II: Partie Pratique.

Le dictionnaire thématique illustré en classe de FLE.

« La théorie sans pratique est inutile, la pratique sans la théorie est aveugle. »

EMMANUEL KANT

INTRODUCTION

De tous les supports utilisés à l'école, deux sortent de ce cadre et suivront les apprenants tout au long de leur vie : les ouvrages littéraires et le dictionnaire. Ce dernier est inutile d'en dire plus pour comprendre l'importance d'intégrer ce support dans la "vie" de la classe au cours d'activités régulières, structurées, ludiques et fonctionnelles. Dans ce sens, J-P Robert (2008, p.67) montre que les enseignants :

« doivent apprendre à leurs élèves à utiliser le dictionnaire par des jeux qui sont autant d'exercices de repérage, d'anticipation, de manipulation, de production, portant sur le classement alphabétique, sur la prononciation, sur l'étymologie, sur les sigles, sur les homonymes, synonymes, antonymes, sur les dictons, proverbes, sur le registres de langue, etc. »

Autrement dit, le dictionnaire est très utile soit pour trouver l'orthographe exacte d'un mot, soit pour comprendre son sens ou son utilisation ; c'est un outil qui accompagne l'apprentissage, la lecture et l'écriture.

Le dictionnaire, en tant que source d'apprentissage notamment du vocabulaire, a pour objectif primordial et essentiel d'être utile à ses usagers lors de leur demande de l'aide. Il est appelé aussi à répondre à leurs besoins d'information, à leurs ignorances et surtout à donner des réponses satisfaisantes à leurs différentes questions. C'est l'objectif qui demeure commun entre tous les dictionnaires (quelques soient leurs types). Mais ils sont différents dans la manière d'obéir aux exigences des utilisateurs : on cite le dictionnaire monolingue ou bilingue, le dictionnaire extensif ou restrictif, le dictionnaire alphabétique ou thématique, etc. Ce dernier (le dictionnaire thématique illustré) est un outil d'apprentissage très utile pour les débutants de tout âge. D'ailleurs, la séance de production écrite représente l'atmosphère primordiale pour apprendre les normes essentielles d'une bonne rédaction y compris de construire un apprenant capable de rédiger de multiples écrits. En effet, tout programme de scolarisation intègre des activités d'un travail individuel ou par groupe (je comprends, je m'exprime, j'écris... dans chaque séquence) dont l'un des objectifs est de rendre l'apprenant capable d'utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite tel que le dictionnaire.

Alors, pour donner un sens à notre partie pratique, qui s'intitule « ***Le dictionnaire thématique illustré comme support pour le développement de la compétence de l'écrit*** », nous allons mener une expérience sur le terrain qui pourrait nous permettre de répondre à notre problématique ainsi que la vérification de nos hypothèses. Nous voulons à travers cette expérimentation montrer et prouver le rôle du dictionnaire thématique lors de la réalisation d'une production écrite chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire en vue de développer la compétence de l'écrit chez eux. En d'autres termes, dans cette partie qui représente la partie pratique de cette étude, nous allons faire le lien entre ce que nous avons étalé dans la partie théorique avec la partie pratique expérimentale à étudier (vérifier nos hypothèses qui sont :

- 1- Le dictionnaire thématique illustré pourrait aider l'élève à écrire et trouver les idées et le sens à travers l'illustration,

- 2- le dictionnaire thématique illustré motiverait les élèves et leur donnerait l'envie d'écrire,
- 3- Le dictionnaire thématique illustré aiderait les élèves à acquérir un vocabulaire adéquat à la réalisation d'une production écrite).

Mao Tsé-Toung montre que « *La théorie nourrit la pratique, mais la pratique vient corriger la théorie* », arrivant à des conclusions qui vont confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Dans cette optique, nous essayerons, en premier lieu, de présenter le dictionnaire thématique illustré dans une perspective didactique (sa définition, les écritures utilisées, les phrases et les déterminants, les abréviations et les illustrations...), montrer son emploi en classe, en l'occurrence en classe de FLE. En second lieu, nous présenterons le corpus de notre étude, le terrain et le public, la description de la classe et la méthodologie utilisée. Ensuite, nous montrer en détail le déroulement de l'activité proposée de production écrite, puis l'analyse et la comparaison des copies de productions écrites des apprenants qu'utilisent le dictionnaire thématique illustré et ceux qui ne l'utilisent pas selon la grille EVA. En dernier lieu, nous finirons par analyser et interpréter les résultats obtenus.

Il est à signaler, comme nous avons déjà montré dans l'introduction générale, que les circonstances vécues dans le monde, (Covid-19) et la fermeture des écoles au pays, empêchent le progrès de notre étude notamment le travail de terrain (l'expérimentation). De ce fait, nous avons pris l'initiative de présenter le protocole expérimental que nous avons déjà choisi et préparé pour notre travail de recherche (le corpus, les échantillons, la classe, l'établissement, le déroulement de l'activité proposée), tout en utilisant le conditionnel pour être dans l'honnêteté intellectuelle.

I. Présentation et description de dictionnaire thématique illustré

Tout d'abord, qu'est ce qu'un dictionnaire thématique ? Un dictionnaire thématique regroupe toutes les expressions et termes liés à un thème particulier comme par exemple : la médecine, la littérature, le droit, les fruits, les légumes, les métiers, les animaux, etc., en tenant compte, naturellement, de l'illustration qui sert à renforcer la compréhension des mots.



Photo n°1



Photo n°2

http://www.acgrenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/dictionnaire_classe/index.php?num=894

Le dictionnaire thématique illustré est un dictionnaire qui n'est pas basé strictement sur l'ordre alphabétique mais classé par thèmes, tels que les dictionnaires de synonymes, les dictionnaires médicaux, les dictionnaires scientifiques...Ce type de

Partie Pratique Le dictionnaire thématique illustré en classe de FLE

dictionnaire, comme tout dictionnaire, tente de répondre aux exigences de son utilisateur et se distingue par ses propres caractéristiques.



Photo n°3 photo n°4

Il se présente sous forme de fiches classées dans des boîtes, complété d'année en année et constitué de thèmes tirés du manuel scolaire de la 5^{ème} année primaire, ce dictionnaire est destiné à un public particulier : les élèves de la 5^{ème} année primaire.



Photo n°5



photo n°6

**Notre dictionnaire thématique illustré : Dictionnaire Thématique Illustré des animaux.*

A- comment élaborer un dictionnaire thématique illustré en classe de 5^{ème} année primaire ?

Ce type de dictionnaire est considéré comme l'une des activités ludiques, réalisées dans la classe entre l'enseignant et l'apprenant. Il est à signaler que ce type de dictionnaires n'est pas disponible au niveau des écoles (dans la wilaya de Biskra mais au niveau des écoles d'autres wilaya, il est disponible dans les classes de FLE au

Partie Pratique Le dictionnaire thématique illustré en classe de FLE

primaire). De ce fait, nous avons pris l'initiative de le réaliser par un effort personnel afin que les apprenants puissent en bénéficier.

Dans cette perspective, nous avons opté pour l'élaboration d'un dictionnaire thématique illustré des animaux ; un ensemble de fiches classées dans deux boîtes, l'une pour les animaux domestiques, l'autre pour les animaux sauvages.

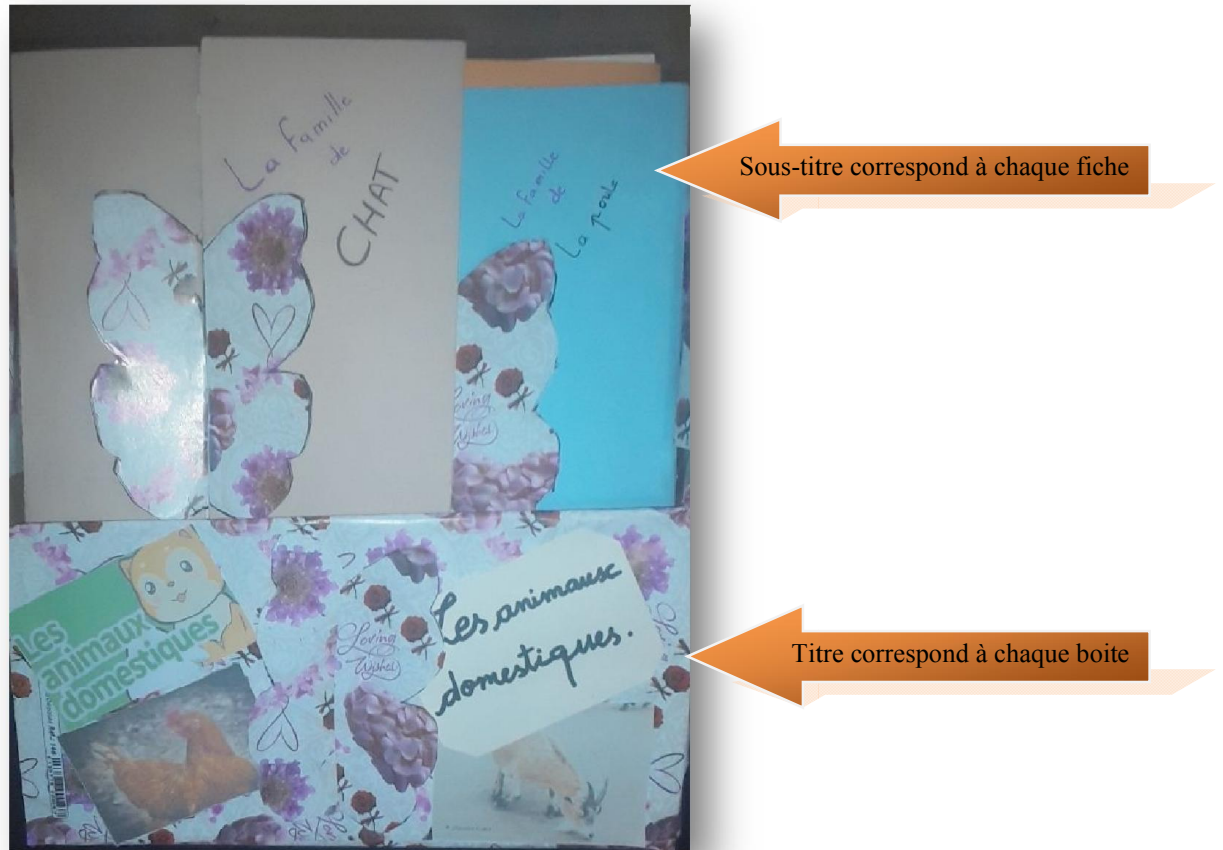


Photo n° 7 : dictionnaire thématique illustré des animaux domestiques .

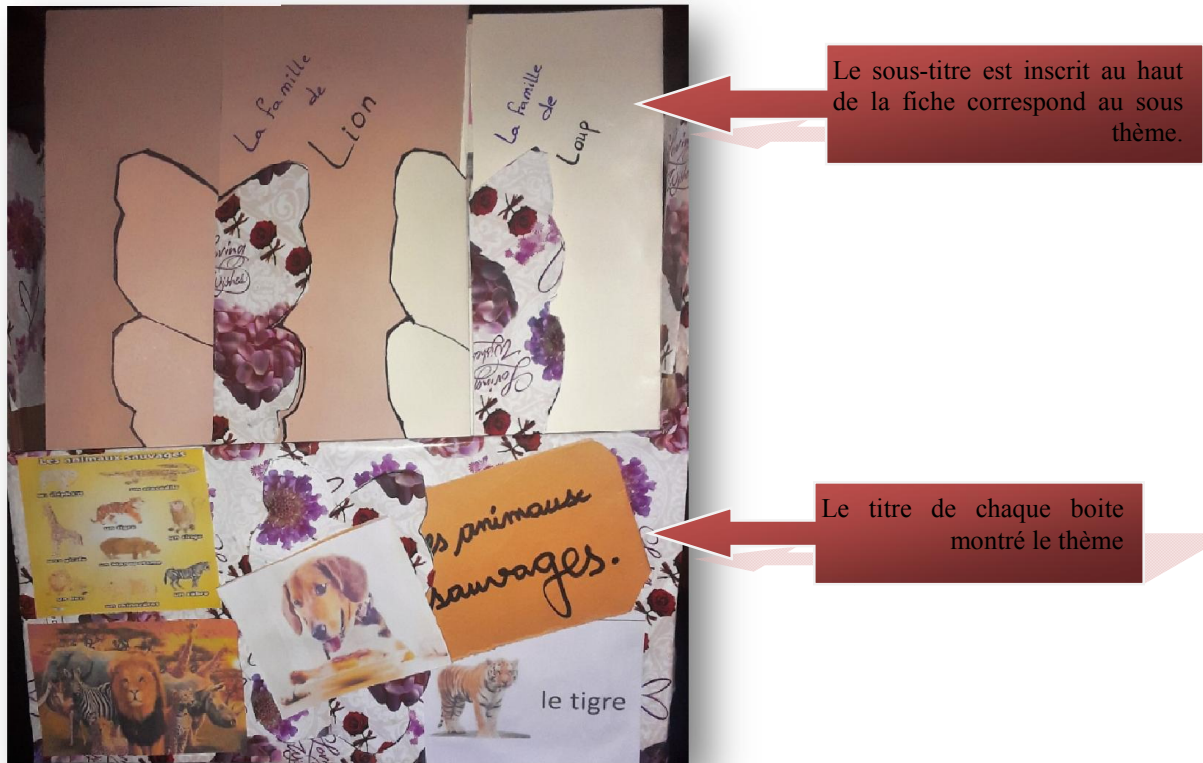


Photo n°8 : dictionnaire thématique illustré des animaux sauvages.

1- les écritures utilisées

Le mot est écrit en minuscule cursive (la manière de former et de lier les lettres à la main à l'intermédiaire d'un stylo) sous l'illustration (afin de familiariser les apprenants avec la silhouette des mots), et en minuscule script (type d'écriture manuscrite simplifiée, dans laquelle les lettres se rapprochent des caractères d'imprimerie) au dessus de l'illustration (pour permettre aux apprenants d'écrire).

- ❖ **Remarque** : en ce qui concerne l'écriture en cursive et en script à l'école, l'enseignant (à un stade de l'année) prend un texte du livre scolaire (en script) en le recopiant au tableau et demander aux apprenants de le réécrire en cursive qui l'écriture capitale, dont l'objectif est d'aider les apprenants à faire la distinction entre ces deux écritures.

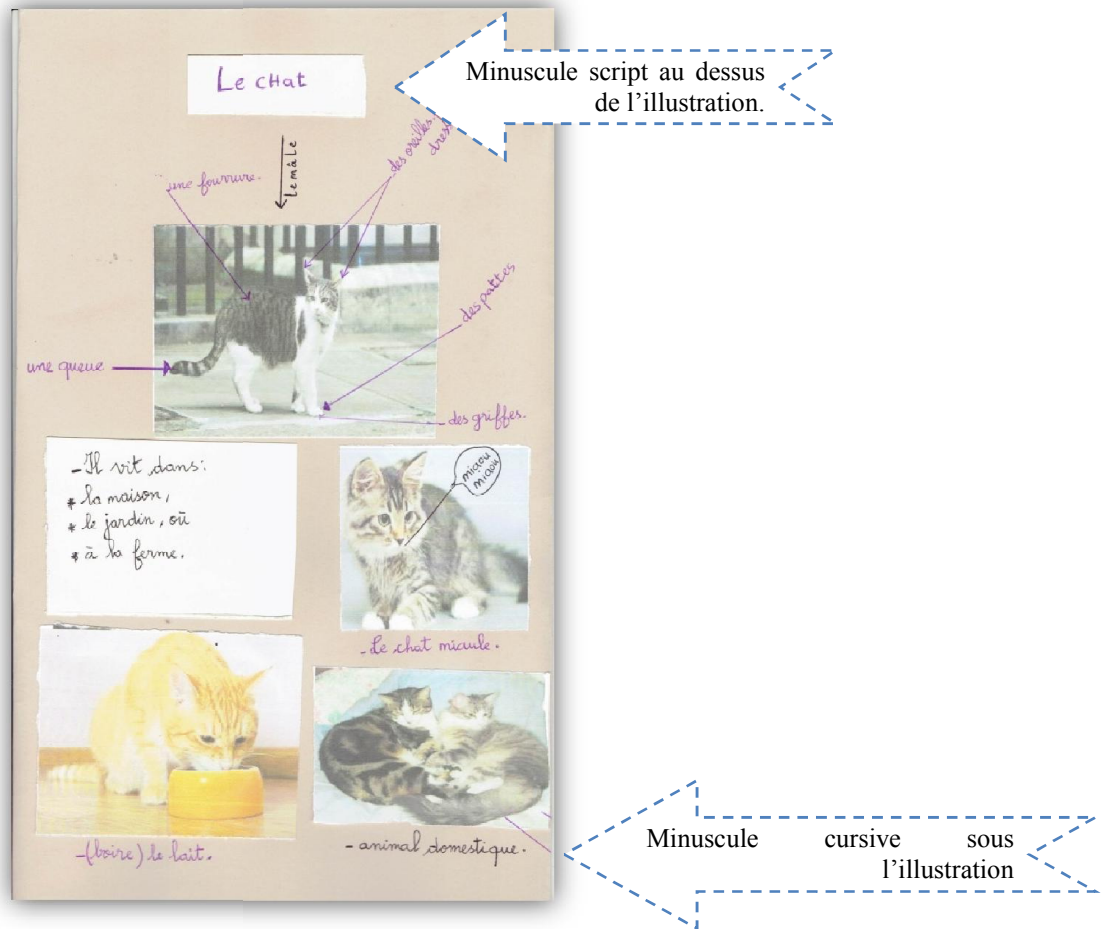


Photo n° 9 : Exemple de disposition d'écriture sur la fiche

- **Les phrases** : nous avons employé des phrases qui conviennent avec le thème et avec l'illustration qu'on peut l'utiliser dans la production écrite.
- **Les déterminants** : il est important que l'apprenant prenne l'habitude de rencontrer le groupe de déterminants plus le nom (masculin ou féminin), à notre avis, il est intéressant de le porter sur les fiches. L'apprenant s'habitue ainsi aux marques du singulier et du pluriel.
- **A quoi servent les abréviations ?** les abréviations fournissent des renseignements sur la catégorie grammaticale (la nature et le genre du mot).

L'abréviation indique la nature du mot (N : NOM) et le genre (M : MASCULIN).

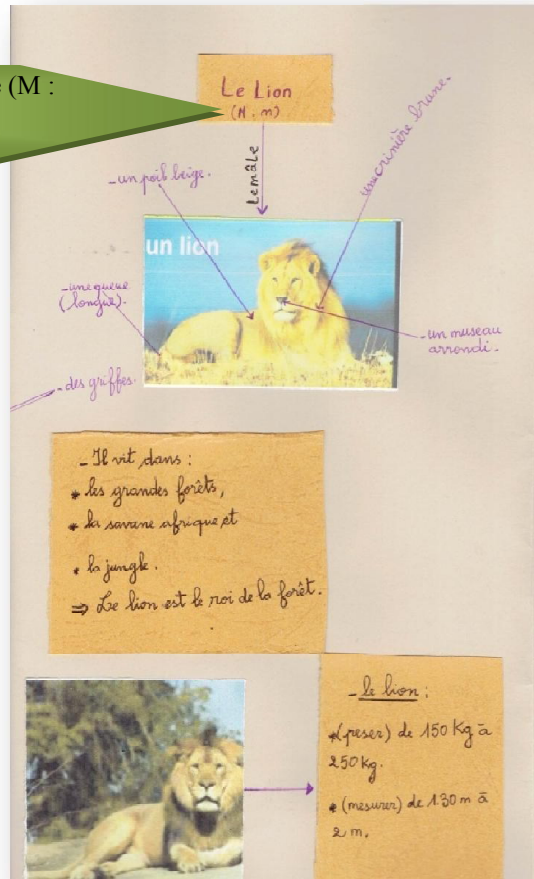


Photo n°10

La phrase utilisée convient avec l'illustration.

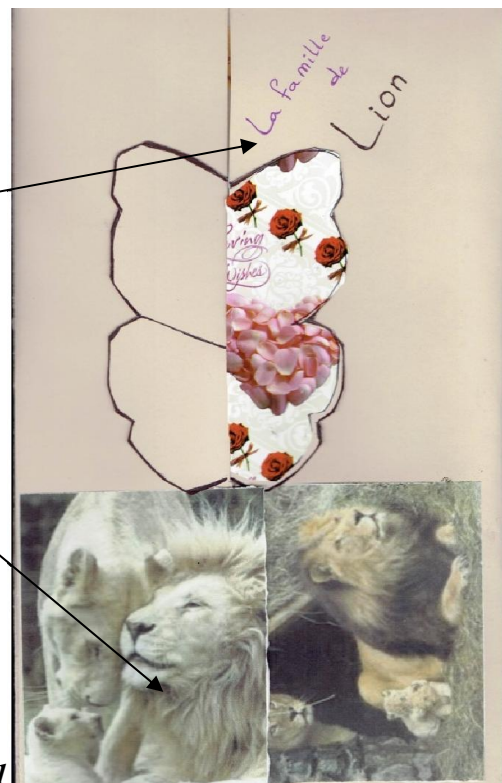


Photo n°11

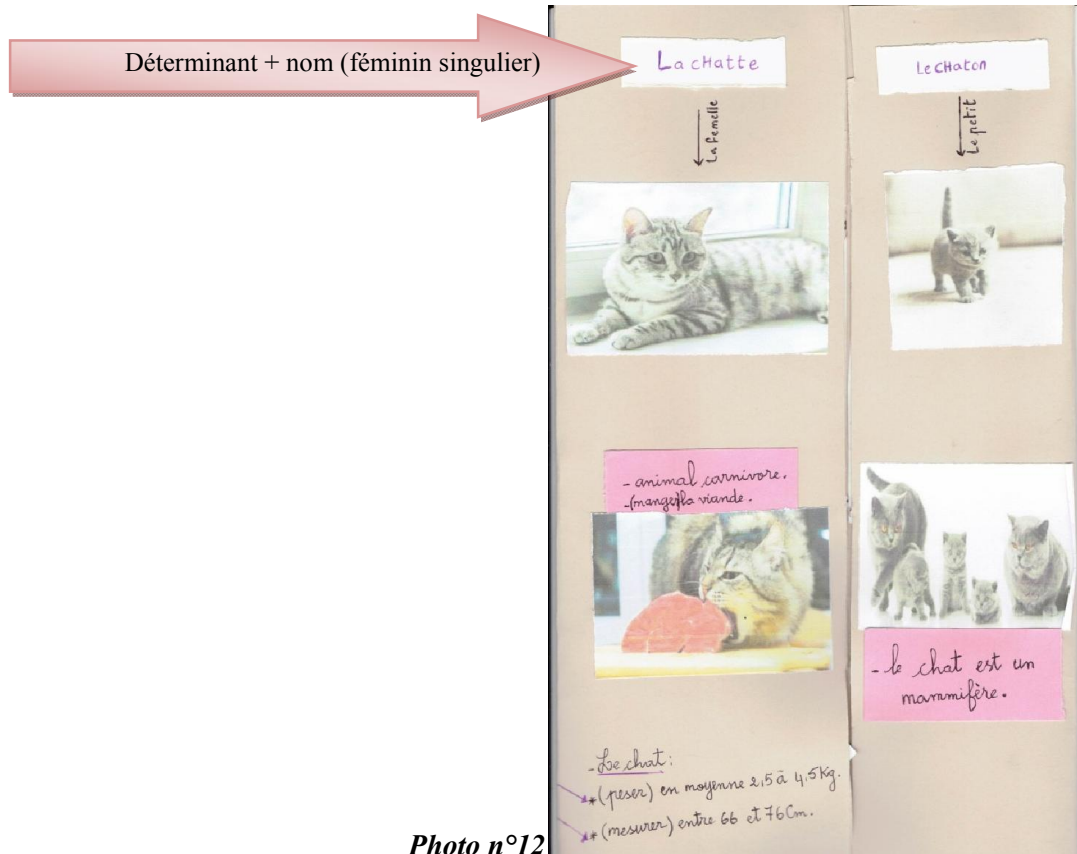


Photo n°12

2- les illustrations

L'illustration renforce l'idée exprimée dans le texte, elle assure une bonne compréhension de texte. Elle peut informer, documenter, symboliser, divertir et décorer. Ainsi, l'utilisation des illustrations, des couleurs pourrait constituer un révélateur de l'intérêt des apprenants et sa mémorisation, ce qui permettrait l'amélioration de leurs compétences orthographiques en production écrite, alors elle sert d'améliorer la mémoire visuelle chez l'apprenant.

En d'autres termes, l'illustration dans le dictionnaire, a pour but de familiariser l'enfant avec la signification de base d'un certain vocabulaire fondamental à l'oral. Les illustrations sont abstraites mais suffisamment réalistes pour permettre aux apprenants débutant d'y reconnaître la réalité quotidienne qui les entoure (par exemple : il faut pouvoir distinguer un chien d'un chat). L'illustration est également, censée faciliter aux lecteurs débutants l'accès à l'écrit par le biais du pairage systématique image-mot. Elle n'a qu'une fonction associative, c'est-à-dire qu'elle permet d'établir le lien entre le vocabulaire oral (maîtriser) et le vocabulaire écrit (à maîtriser). Les illustrations facilitent l'accès au sens des idées illustrées ce qui permet à l'apprenant de représenter son lexique par son regard.

De ce fait, dans ce présent dictionnaire, nous avons choisi l'illustration la plus explicite pour expliquer le verbe et/ou la phrase utilisés ; ce sont des photos (ou bien des dessins, des symboles...), pour faciliter la compréhension chez les apprenants que pour les motiver.

L'illustration renforce la phrase utilisée afin d'assurer la compréhension chez l'apprenant.

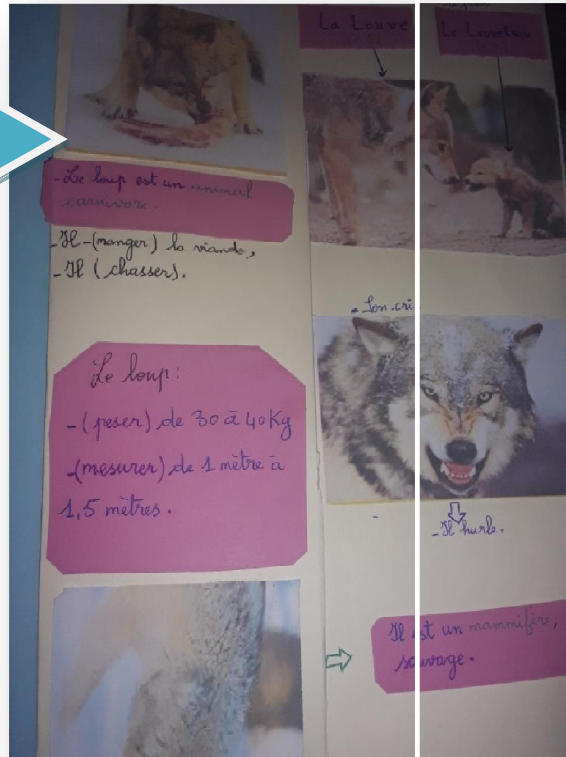


Photo n°13

3- Pourquoi un dictionnaire sous forme de fiches ?

Le dictionnaire thématique illustré se présente sous forme de fiches classées dans des boîtes plutôt que dans un classeur, parce que le système "fichier" offre des possibilités que ne permet pas le classeur :

- pour l'utiliser par plusieurs apprenants en même temps ;
- il permet les activités de classement (chasse à l'intrus, rangement...) ;
- il permet d'insérer autant de nouvelles fiches que l'on veut.

Mais pourquoi construire un dictionnaire en classe (notamment en classe de FLE) ?

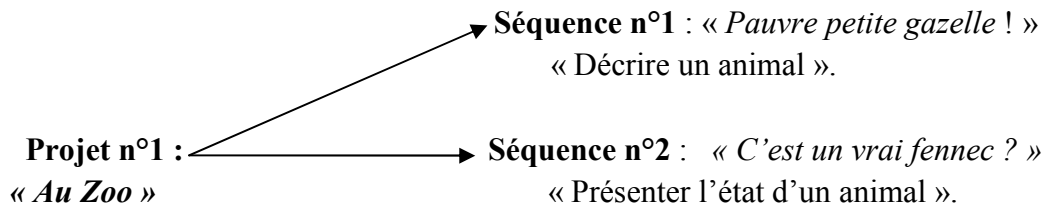
Parce que nous pensons que « *C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron [...] c'est en écrivant qu'on apprend à écrire* » (Freinet 1994), à condition toutefois que l'on mêle plaisir de faire et analyse des comportements et de l'objet en construction. Cet outil didactique va progressivement permettre aux apprenants, aidés de l'enseignant :

- de créer une classification à partir de critères ;
- de prendre conscience du rôle du mémoire de ce matériel ;
- d'acquérir une certaine autonomie au cours de leurs investigations dans le monde de l'écrit.

4- choix de thème

Les thèmes choisis dans le dictionnaire thématique illustré sont tirés du manuel scolaire de la 5^{ème} année primaire (2019/2020). C'est-à-dire que ce dictionnaire est basé sur l'une des thématiques abordées lors de projets didactiques proposés dans le manuel scolaire, ce qui veut dire que l'exploitation du dictionnaire thématique illustré constituera un atout pour les apprenants de la 5^{ème} année primaire.

Dans notre cas nous avons opté pour le premier projet intitulé « Au Zoo ! » qui se compose de deux séquences.



Chaque projet contient de deux ou trois séquences, dans chaque séquence il y a une séance de production écrite ;cette activité est présentée sous la forme d'une situation d'intégration où l'apprenant est appelé essentiellement à mobiliser des savoirs (des graphies, lettres, sons, mots...), des savoir-faire (par exemple : savoir conjuguer un verbe, mettre au pluriel un nom, accorder un verbe) et des savoir être pour résoudre une situation problème (par exemple : pendant les vacances d'été, tu as visité un lieu exceptionnel avec ta famille. En 4 à 5 phrases raconte ce que tu as fait. N'oublie pas de : 1- mettre la majuscule et la ponctuation, 2- conjuguer les verbes au passé composé, 3- aide-toi de la boîte à outil.).

Les thèmes choisis sont:

- Le lion
- L'éléphant
- Le chat
- Le loup
- La poule
- La vache
- Le lapin
- Le renard
- Le chameau
- Le cheval
- La chèvre
- Le chien
- L'ours
- Le mouton.

Le tableau suivant présente les mots et les expressions utilisés dans les fiches du dictionnaire thématique illustré :

Partie Pratique Le dictionnaire thématique illustré en classe de FLE

Le male	La femelle	Le petit	La classe	La taille	Le poids
Le lion	La lionne	Le lionceau	Sauvage Carnivore Mammifère	De 1,30 m à 2 m	De 150kg à 250kg
L'éléphant	L'éléphante	L'éléphanteau	Sauvage Herbivore Mammifère	3 à 4 mètres	De 3 à 6 tonnes
Le chat	La chatte	Le chaton	Domestique Carnivore Mammifère	Entre 26 et 36 cm	2,5 à 4,5 kg
Le loup	La louve	Le louveteau	Sauvage Carnivore Mammifère	De 1mètre à 1,5 m	De 30 à 40kg
Le coq	La poule	Le poussin	Domestique Omnivore Ovipare	De 45 à 55 cm	3,2kg
Le taureau	La vache	Le veau	Domestique Herbivore Mammifère	1,20 m à 1,5 m	De 500kg à 900 kg
Le lapin	La lapine	Le lapereau	Domestique Herbivore Mammifère	De 20 cm à 35cm	1kg à 3,2kg
Le renard	La renarde	Le renardeau	Sauvage Carnivore Mammifère	En moyenne 1,25 m	7 à 10 kg
Le chameau	La chamelle	Le chamelon	Domestique Herbivore Mammifère	Plus de 2 mètres	800kg
Le cheval	La jument	Le poulain	Domestique Herbivore Mammifère	De 45 cm à 2,10 mètre	De 70 à 900 kg
Le bouc	La chèvre	Le chevreau	Domestique Herbivore Mammifère	De 80 cm à 1 mètre	De 15 à 80kg
Le chien	La chienne	Le chiot	Domestique Carnivore Mammifère	20 à 80 cm	1 à 130kg
L'ours	L'ourse	L'ourson	Sauvage Carnivore Mammifère	De 1,5 à 2,5 mètre	De 160 kg à 800 kg
Le mouton	La brebis	L'agneau	Domestique Herbivore Mammifère	Entre 1 à 1,5 m	Entre 45 et 160kg

**Tableau n°1 : les mots et les expressions utilisés dans les fiches du dictionnaire thématique illustré.*

5- exemples de fiches

Le male, la femelle et le petit de chaque animal sont mentionnés en haut de chaque fiche avec l'illustration qui assure la compréhension chez les apprenants.



Photo n°14

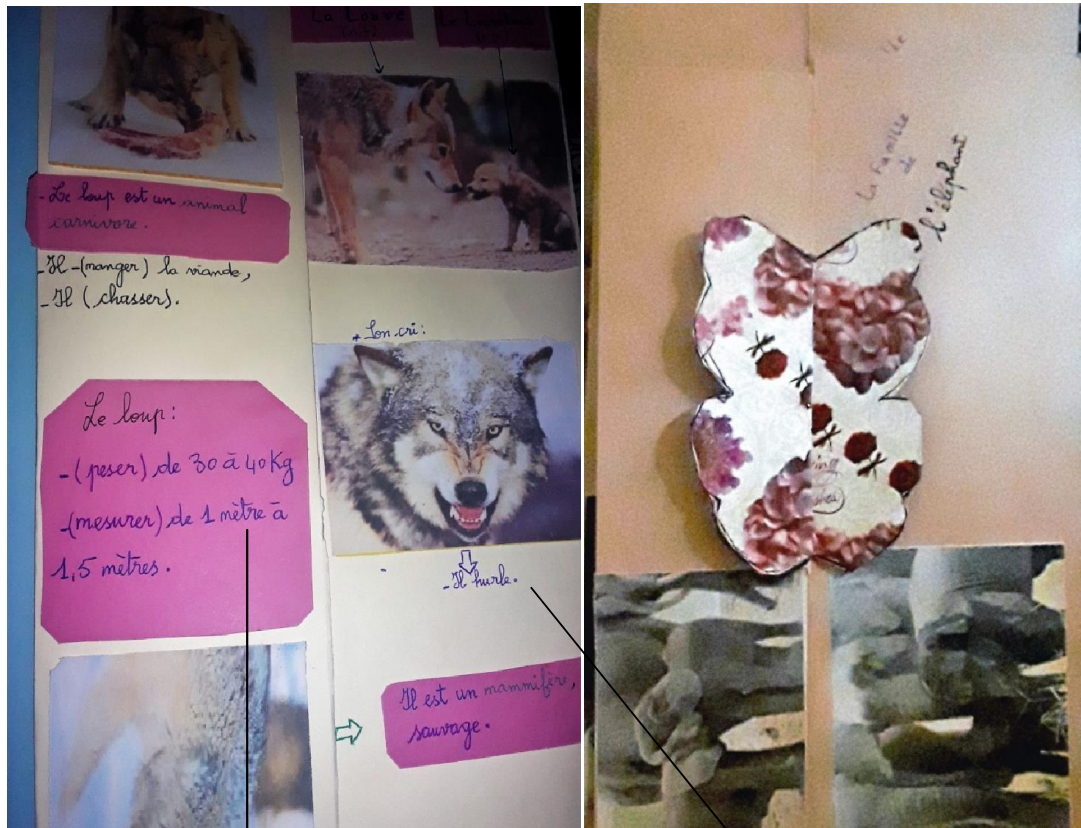


Photo n°15

Le poids et la taille de chaque animal.

Le cri de chaque animal

l'éléphanton

le petit



l'éléphant

le mâle

deux grandes oreilles

deux défenses (longues dents)

une queue

un trompe

ventre



l'éléphante

la femelle



- l'éléphant est un gros mammifère.



- l'éléphant est un animal sauvage.

- Il vit dans: la forêt, la jungle...

- l'éléphant est un herbivore.

- (se nourrit) de l'herbe, de fruits, de plantes...

- l'éléphant:

+ (pèse) de 3 à 6 tonnes.

+ (mesure) 3 à 4 mètres.




Scanned by TapScanner

Photo n°16

II. Nature de l'expérimentation

A- Présentation du corpus

1- Choix de corpus :

Comme nous l'avons indiqué dans le cadre théorique, notre travail fait partie du domaine de la recherche en didactique de l'écrit, ce qui signifie que nous allons travailler sur des écrits. Alors, notre corpus aurait été composé de copies de production écrite des apprenants réalisée en deuxième trimestre par les apprenants de la 5^{ème} année primaire pour une durée d'une heure, chacun aurait produit une production écrite individuellement. En d'autres termes, les copies que nous allons comparer et analyser auraient été celles des apprenants auxquels nous aurions demandé de rédiger une production écrite, un court texte dans lequel l'apprenant aurait été appelé à présenter un animal en quatre (4) ou six (6) phrases.

Le public visé est celui d'une classe de la 5^{ème} année primaire. La classe aurait été divisée en deux groupes : le premier groupe d'expérimentation qui aurait utilisé le dictionnaire thématique illustré lors de la rédaction et l'autre témoin qui n'aurait pas utilisé cet outil.

2- Le terrain et le public :

Notre travail aurait été donc effectué auprès des apprenants de la 5^{ème} année primaire, dans l'école primaire Merzougui EL-Hachemi dans la wilaya de Biskra à Sidi Okba, où nous avons trouvé tous les moyens nécessaires pour le bon déroulement de notre travail de recherche.

Alors, pour atteindre l'objectif de notre recherche, nous nous sommes intéressés à la 5^{ème} année primaire. D'une part, parce qu'elle nous paraît idéale du fait qu'elle représente les premières manifestations d'une réelle production écrite chez l'apprenant. D'autre part, nous avons choisi le niveau de la 5^{ème} année primaire comme échantillon de notre étude puisque ces apprenants représentent une classe d'examen et ils seront appelés à rédiger un texte portant sur l'une des thématiques abordées lors des projets, ceci dit que l'utilisation du dictionnaire thématique illustré constituera un atout pour eux.

Notre public contient 28 apprenants qui proviennent d'une classe de 5^{ème} année primaire. Donc, nous aurions pris deux groupes, l'un expérimentale et l'autre témoin. Le groupe d'expérimentation aurait constitué de 14 apprenants de sexe différent (8 filles et 6 garçons) ainsi le groupe témoin aurait comporté 14 apprenants de sexe différent (8 filles et 6 garçons), entre 10 et 11 ans, en 5^{ème} année primaire. L'échantillon retenu est le résultat d'une observation de classe que nous avons effectuée lors d'une séance dès le début de l'année scolaire, en présence de l'enseignant ; la régularité de notre présence nous a permis d'observer une certaine hétérogénéité en ce qui concerne le niveau des apprenants en langue française en général et dans le domaine de la production écrite en particulier où la plupart éprouvent des difficultés à écrire.

Quant à l'enseignant, il était très actif et motivé par l'expérimentation, chose qui nous a poussés à travailler sereinement dans cet établissement. C'est un enseignant âgé de 45 ans, son expérience dans l'enseignement dépasse les 20 ans. Il s'est montré d'une grande gentillesse, remarquables sont ses relations avec les apprenants, sa manière de se comporter avec eux, sa façon de gérer la classe et les échanges en veillant à encourager ses apprenants. Aussi, il est expérimenté alors, il a l'habitude à faire beaucoup d'activités avec ses apprenants dans le domaine de l'écrit que ce soit les activités qui appartiennent au programme de la 5^{ème} année primaire ou des activités qu'il leur propose de temps en temps pour faciliter une tâche particulière.

3- La description de la classe :

La classe est propre, organisée, bien aérée et assez vaste. Elle contient quatre rangées, les tables sont disposées les unes derrière les autres, de plus, elle est bien décorée par des guirlandes, des posters, des affiches pédagogiques collées sur les murs, des frises et des panneaux composés de productions de chacun des apprenants. Ces productions montrent que les apprenants savent et peuvent réaliser les projets de la classe, les dessins etc. De plus, le nombre des apprenants est de 28, assis deux par deux, ils étaient motivants et gentils, mais ils confrontent bien évidemment des difficultés lors de l'activité de production écrite (chargés de fautes d'orthographe, phrases asémantiques et agrammaticales, vocabulaire pauvre...), ce qu'éprouvé notre volonté d'intégrer le dictionnaire thématique illustré en classe de FLE au primaire car comme nous l'avons déjà cité auparavant que cet outil didactique peut faciliter, encourager et surtout motiver les apprenants à écrire.

B- la méthodologie

Pour l'élaboration de notre étude, nous aurions opté pour la méthode expérimentale en général, analytique-comparative en particulier, parce qu'elle serait convenue avec l'analyse des copies de production écrite des apprenants, suite à des séances pédagogiques, pour ensuite les comparer dans le but de voir si le dictionnaire thématique illustré aurait aidé et motivé les apprenants à écrire. La méthode expérimentale aurait été la méthode qui aurait convenu mieux à la nature de notre travail de recherche, car c'est une méthode qui consiste à établir un rapport de causalité entre des phénomènes où des variables. Pour établir ce rapport, on aurait procédé à une expérience au cours de laquelle on aurait manipulé une variable (ou plus), nommée la variable indépendante, afin d'étudier ses effets sur une variable dépendante.

Autrement dit, pour qu'une expérimentation scientifique soit fiable et aboutisse à des résultats justes, elle doit obéir à une certaine rigueur. Il s'agit donc d'adopter les démarches appropriées de la méthode expérimentale ; dans notre cas ces deux variables sont présentées comme suit :

- **La variable indépendante :** réfère au dictionnaire thématique illustré que nous aurions exploité dans notre expérimentation.

- **La variable dépendante** : c'est la compétence de l'écrit, réfère dans notre cas aux productions des apprenants, analysées, comparées et évaluées par le biais de la grille EVA.

Au terme de notre expérimentation, nous allons vérifier nos hypothèses émises avec les résultats obtenus afin de les confirmer ou l'infirmes, après des séances, dans lesquelles le dictionnaire thématique illustré aurait été l'outil récurrent et le pivot central sur laquelle l'apprenant se serait appuyé pour produire l'écrit.

1- L'objectif de l'expérimentation :

Nous avons tenté à travers cette expérimentation de comparer et d'analyser des copies des apprenants de la 5^{ème} année primaire (ceux qui auraient utilisé le dictionnaire thématique illustré et ceux qui ne l'auraient pas utilisé) afin d'examiner leurs compétences à l'écrit tout en s'intéressant au rôle du dictionnaire thématique illustré pour résoudre les différentes défaillances dans l'activité de production écrite que les apprenants ont confronté, en vue de confirmer ou infirmer nos hypothèses et pour répondre à notre problématique.

2- Le temps de l'expérimentation :

L'expérimentation aurait été réalisée en deux moments :

- Le premier moment : (pré-test) une séance aurait été réservée pour une évaluation diagnostique pour une 45 minutes de 09 :00 à 09 :45 min ; une production écrite (réemploi des connaissances acquises).
- Le deuxième moment : (test) aurait subdivisé en deux séances : la 1^{ère} séance aurait été réservée pour la présentation de dictionnaire thématique illustré aux apprenants pour une 30 minute à partir de 10 :00 à 10 :30, la 2^{ème} séance aurait été réservée pour la réalisation de notre expérimentation (la production écrite) à partir de 10 :30 à 11 :30.

3- Outils de travail :

Pour la réalisation de notre expérimentation, nous aurions exploité :

- ✓ Le dictionnaire thématique illustré (que nous avons réalisé) ;
- ✓ Le livre de la 5^{ème} année primaire ;

Et pour l'évaluation et l'analyse des copies de productions écrites des apprenants, nous aurions basé sur la grille EVA.

C- Mise en pratique de l'expérimentation

Notre expérimentation aurait comporté deux phases parallèles :

L'une aurait consisté à présenter aux apprenants avant toute production le dictionnaire thématique illustré (son contenu, comment l'utiliser...), les objectifs à

atteindre et le but de l'activité. Avec une langue simple, nous aurions essayé de leur expliquer amplement qu'ils n'auraient été évalués que pour pouvoir diagnostiquer leurs points forts et leurs insuffisances.

La seconde aurait consisté à rassembler après l'activité de production les copies des apprenants. Nous aurions procédé par la suite à évaluer, analyser et comparer ces copies selon la grille EVA.

1- Déroulement de l'expérimentation : notre expérimentation se serait déroulée de la manière suivante, nous aurions partagé notre travail en deux parties :

a) Pré-test : (aurait été réalisé en une séance) :

Nous aurions consacré une séance de 45 min à un pré-test c'est-à-dire une évaluation diagnostique auprès de tous les élèves de la classe. Pour cela, nous aurions proposé aux apprenants un sujet de production écrite qui se trouve dans le manuel scolaire de 5^{ème} année primaire, page 21, au niveau du premier projet, séquence n°1, il s'agit de rédiger un texte de 04 ou 06 phrases pour décrire un animal, en se basant sur les connaissances acquises pour accomplir cette tâche. Ainsi, la rédaction aurait dû se dérouler en classe, dont l'objectif aurait été d'examiner le niveau des apprenants en général, et de dégager les lacunes des apprenants au niveau de l'écrit en particulier.

Un travail d'analyse des copies nous aurait permis de dire que les apprenants auraient eu de réelles difficultés pour rédiger des textes de bonne qualité (vocabulaire pauvre, chargés de fautes d'orthographe...). De ce fait, nous aurions exploité le dictionnaire thématique illustré pour voir s'il aurait pu aider et motiver les apprenants à écrire convenablement.

b) Test : nous aurions suivi la démarche suivante :

- Une séance de 45 minutes, où nous aurions présenté aux apprenants le dictionnaire thématique illustré : son contenu, la relation entre l'écriture et l'illustration, comment l'utiliser dans l'activité de production écrite proposée, et pendant cette séance nous aurions répondu à toutes les questions posées par les apprenants avant de passer à l'activité de production écrite.
- La deuxième séance : nous aurions choisi de présenter l'activité de production écrite mentionnée comme suit:

Fiche pédagogique de la séance de production écrite.

Classe : 5^{ème} année primaire.

Objectif Terminal Intermédiaire (OTI) : Au terme de la 5^{ème} année primaire, l'élève sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un

énoncé oral ou écrit adapté à une situation de communication donnée en mettant en œuvre les actes de paroles exigés par la situation de communication.

Projet n°1 : Au Zoo

Séquence n°1 : Pauvre petite gazelle !

Actes de paroles : décrire un animal.

Activité : production écrite

Durée : à partir de 10:30 à 11 :30.

Compétence disciplinaire en production : L'élève doit être capable de produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.

Composantes de la compétence:

- Produire un texte en fonction d'une situation de communication.
- Produire des énoncés pour les insérer dans un cadre textuel donnée.
- Assurer la présentation d'un écrit.
- Utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite.

Objectifs d'apprentissage:

- Respecter une consigne d'écriture.
- Mobiliser des éléments linguistiques pertinents pour compléter ou ordonner un texte.
- Orthographier correctement les mots utilisés (orthographe d'usage).
- Respecter les marques orthographiques (orthographe grammaticale).
- Utiliser les signes de ponctuation à bon escient.
- Combiner le texte et l'image pour assurer la complémentarité de l'information.
- Utiliser des ressources documentaires (un lexique, le dictionnaire, un répertoire de mots, des tables de conjugaison...) pour améliorer sa production.

Matériel didactique : manuel scolaire du 5^{ème} AP, p21, le dictionnaire thématique illustré.

Situation d'intégration : (mentionnée au livre p21) à partir de la photo d'un animal de ton choix, écris un texte pour le décrire.

La consigne : rédige un texte de 04 à 06 phrases, ou tu présenteras un des animaux suivants (le lion, le chat, le loup, l'éléphant, la poule, la vache, le lapin, le renard, le chameau, le cheval, la chèvre, le chien, l'ours, le mouton.).

Critères de réussite : N'oublier pas :

- Donner un titre à ton texte ;
- Mettre la majuscule et la ponctuation ;
- Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif ;
- Utiliser la 3^{ème} personne du singulier.

D'abord, nous aurions réparti la classe en deux groupes :

- ✓ Groupe expérimentale: (8 filles, 6 garçons).
- ✓ Groupe témoin: (8 filles, 6 garçons).

1) Moment de découverte (mise en contact avec la consigne écrite) :

nous aurions présenté la tâche d'écriture aux apprenants en écrivant la consigne au tableau et la faire lire en s'assurant qu'elle aurait été bien comprise :

La consigne : rédige un texte de 04 à 06 phrases, ou tu présenteras un des animaux suivants (le lion, le chat, le loup, l'éléphant, la poule, la vache, le lapin, le renard, le chameau, le cheval, la chèvre, le chien, l'ours, le mouton.).

2) Moment d'observation méthodique (analyse de la consigne) :

Ainsi, nous aurions expliqué la situation de communication de la tâche par le biais des questions orientées aux apprenants :

- On va écrire quoi ?
- Quel est l'animal présenté ?
- Combien y-a-t-il de phrases qu'on doit écrire ?
- Quelle est la personne qu'on va l'utiliser ?
- À quel temps on va conjuguer les verbes ?

Ces questions auraient aidé à rapprocher le sujet demandé aux apprenants.

3) Moment de reformulation personnelle (d'application) :

Ensuite, nous aurions distribué les fiches thématiques des animaux celles du dictionnaire thématique illustré) au groupe expérimental. Autrement dit, au lieu de donner la boîte à outils aux apprenants, nous aurions donné ces fiches de notre dictionnaire portant des illustrations et des informations sur les animaux (domestiques et sauvages) au groupe expérimental pour accomplir la tâche de production, et l'autre groupe aurait dû réaliser la production sans l'utilisation de cet outil.

Enfin, les apprenants auraient été invités à exécuter leur exercice de production écrite en respectant les critères mentionnés dans la consigne.

❖ **Remarque** : pour une bonne organisation, nous aurions numéroté les copies de production écrite du groupe expérimental (celui qui aurait utilisé le dictionnaire thématique) de 1 jusqu'à 14, ensuite nous aurions nommé les copies, par exemple la copie 1 par {E1}, la copie 2 par {E2}... jusqu'à la copie 14 {E14}. Nous aurions également suivi la même méthode en numérotant les copies du groupe témoin (celui qui n'aurait pas utilisé le dictionnaire thématique) comme suit : la copie 1 {T1}, la copie 2 {T2}... jusqu'à la copie 14 {T14}.

- A la fin de l'expérimentation, nous aurions ramassé les copies pour les corriger, puis nous aurions réalisé une étude comparative entre les copies du groupe témoin et les copies du groupe expérimentale.

III. La comparaison et l'analyse des productions écrites des apprenants qu'utilisent le dictionnaire thématique et ceux qui ne l'utilisent pas selon la grille EVA

A- La comparaison des copies de deux groupes

Les copies de productions écrites collectées à la fin de cette séance allaient servir comme corpus de vérification de nos hypothèses. Le tableau ci-dessous aurait proposé les mots et les phrases écrites par les apprenants du groupe témoin et du groupe expérimental.

Il aurait été intitulé « Comparaison des copies de groupe témoin et de groupe expérimental », divisé en quatre colonnes :

N° de copie (corpus)	Les mots et les phrases écrites par les apprenants du groupe témoin	N° de copie (corpus)	Les mots et les phrases écrites par les apprenants de groupe expérimental
T1		E1	

**Tableau n°2 : Comparaison des copies de groupe témoin et du groupe expérimental.*

B- L'analyse des copies selon la grille EVA

En s'appuyant sur les critères de la grille EVA pour analyser les copies, à la fois celles des apprenants qui n'auraient pas exploité le dictionnaire thématique et celles des apprenants qui auraient exploité cet outil dans la réalisation de cette activité. Cette grille permet à l'évaluateur de connaître les problèmes d'écriture et cherche quels sont les savoirs et les compétences nécessaires à leur résolution à travers le classement des critères d'évaluation EVA (plan pragmatique, plan sémantique, plan morphosyntaxique, aspects matériels).

✓ **Note** : nous avons détaillé cette grille au niveau du chapitre II.

Le point de vue	Les critères d'évaluation
Plan pragmatique	- Adéquation à la consigne (le type de texte produit correspond-il à la consigne ?)

Partie Pratique Le dictionnaire thématique illustré en classe de FLE

Plan sémantique	<ul style="list-style-type: none">- La pertinence des idées.- La cohérence sémantique : construction du sens (absence de contradiction de phrase en phrase).- L'enchaînement des idées (l'articulation entre les phrases est-elle marquée efficacement ?)- Le lexique (est-il adéquat ?), le vocabulaire utilisé pour s'exprimer.
Plan morphosyntaxique	<ul style="list-style-type: none">- La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles, des pronoms...).- La syntaxe de la phrase.- Conjugaison des verbes.- Grammaire,- Orthographe.
Aspects matériels	<ul style="list-style-type: none">- L'utilisation de la ponctuation,- La majuscule.

**Tableau n°3 : la grille d'analyse des copies*

CONCLUSION

L'intérêt que nous portons au dictionnaire thématique illustré s'est traduit dans les idées avancées, autour desquelles s'est structurée la présente partie. De prime d'abord, nous avons présenté le dictionnaire thématique dans une perspective didactique en analysant les fiches thématique illustré (son contenu, le thème, les sous-thèmes, les écritures utilisées, les illustrations...). Ensuite, nous avons essayé de montrer le protocole expérimental que nous aurions effectué afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses et de répondre à notre problématique.

Cette expérimentation qui aurait été réalisée auprès des apprenants de 5^{ème} année primaire ainsi la vérification, la comparaison et l'analyse des copies nous permettraient de répondre à notre problématique et de déduire le rôle du dictionnaire thématique illustré qu'il pourrait aider les apprenants à améliorer leur compétence à l'écrit (grâce aux déterminants, des verbes employés, qui ont une relation avec la consigne de la tâche proposée), et trouver les idées à travers les phrases utilisées et le sens à travers l'illustration tout en motivant et donnant l'envie d'écrire à l'apprenant, et que cet outil didactique aiderait les apprenants à acquérir un vocabulaire adéquat à la réalisation d'une production écrite particulière.

CONCLUSION GENERALE.

CONCLUSION GENERALE

En guise de conclusion de ce travail de recherche, nous pouvons dire que l'enseignement apprentissage du français langue étrangère (FLE) ne peut être efficace et réussi que s'il atteint un but ; faire progresser l'apprenant en lui facilitant l'appropriation des savoirs, savoir-faire et savoir être. Cette appropriation ne se réalisera que si tous les outils didactiques sont mis à la disposition des acteurs pédagogiques.

Notre recherche s'est focalisée sur l'apprentissage de l'écrit qui constitue un élément clé, essentiel de la réussite scolaire des langues étrangères en particulier le FLE, notamment au primaire. Alors, l'écriture représente un enjeu important et incontournable pour les apprenants et les enseignants de FLE. Egalement, l'acte d'écrire ce n'est pas seulement appliquer un ensemble de règles linguistiques, c'est aussi s'approprier un outil avec lequel les apprenants ont des rapports complexes où le plaisir d'écrire occupent une place essentielle.

Néanmoins, certains problèmes et défauts se manifestent le plus souvent dans les écrits des apprenants ; ces carences empêchent l'apprenant d'accéder à une production écrite "parfaite" au niveau de la forme tant qu'au niveau du sens malgré que les enseignants suivent presque les mêmes démarches et fixent les mêmes objectifs d'apprentissage, de ce fait, l'enseignant est appelé à les détecter pour procéder à la remédiation. Dans cette optique, ces difficultés liées aux productions écrites des apprenants (notamment de 5^{ème} AP), nous ont laissée réfléchir à réaliser cette recherche et nous interroger sur les points suivants : comment faire pour améliorer et développer les compétences des apprenants à l'écrit ? Comment faire pour les aider à réussir à rédiger ?

A cet égard, nous avons choisi le dictionnaire thématique comme moyen et stratégie pour remédier ces lacunes. Alors, notre étude avait pour but de montrer l'importance du dictionnaire thématique et son avantage comme outil de référence lors de la réalisation d'une production écrite chez les apprenants de la 5^{ème} AP.

Pour cela, notre travail de recherche a été divisé en deux parties, une partie théorique et l'autre pratique. La première partie est répartie en deux chapitres, le premier chapitre a été consacré au dictionnaire dans l'enseignement apprentissage du FLE ; nous avons présenté un aperçu historique sur les dictionnaires, l'étymologie et la définition du terme dictionnaire, les types de dictionnaires et l'objet pédagogique du dictionnaire ainsi la distinction entre la lexicographie et la dictionnaire. Puis, nous avons montré le rôle du dictionnaire dans l'enseignement apprentissage du vocabulaire et enfin le dictionnaire à l'école primaire. Le deuxième chapitre a été réservé à l'enseignement apprentissage de la production écrite en classe de langue, nous avons cité quelques définitions des concepts-clés et l'objectif de l'acte d'écrire, tout en mettant en lumière le développement de la compétence de l'écrit en classe de FLE. Ensuite, nous avons expliqué l'activité de production écrite dans le cycle primaire notamment au niveau d'une séquence d'apprentissage et les démarches à suivre par l'enseignant en séance de production écrite. Enfin, nous nous sommes penchés sur les objectifs et les compétences de production écrite en classe de la 5^{ème} AP ainsi l'évaluation de production écrite (exemple de la grille EVA). La deuxième partie a été consacrée à l'expérimentation où nous avons d'abord présenté et décrit le dictionnaire thématique illustré (son contenu,

CONCLUSION GENERALE

les écritures utilisées, les illustrations, les thèmes, pourquoi un dictionnaire sous formes de fiches etc.). Ensuite nous avons amené une description à notre expérimentation (le corpus, les échantillons, la classe, la méthodologie, l'objectif de l'expérimentation, le temps de l'expérimentation, les outils puis le déroulement de l'expérimentation). Dû aux circonstances vécues au monde, notre étude de terrain n'a pu pas appliquée, c'est pourquoi nous avons apporté une description à notre expérimentation qu'aurait dû se dérouler.

Pour conclure, nous souhaitons que notre travail puisse diminuer les problèmes et les lacunes des apprenants lors de la rédaction en FLE. Notre travail de recherche n'est que le point de départ pour d'autres perspectives de recherches, d'autres travaux qui peuvent ouvrir une possibilité de recherche dans le domaine de la production écrite.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages :

- Bernard, A. (1998). *Motiver pour enseigner*. Paris, Hachette Education.
- Collignon Lucien-Glatigny, M. (1978). *Les dictionnaires : initiation à la lexicographie*. Lyon, Ed. CEDDIC N° d'édition 4-78-10.
- Cuq, J-P, Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Debove, J-R. (1971). *Etude linguistique et sémantique des Dictionnaires français contemporain*. Paris, Mouton.
- Finet, C, Gadeau, J. (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris, Hachette.
- Galisson, R. (1983). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues*. Paris, CLE International.
- Torres, J-C. (2010). *L'évaluation dans les établissements scolaires : théories, objets et enjeux*. Paris, L'Harmattan.

Articles :

- Amari, K. (2017). « *Langue, société, culture : l'impact de facteurs socioculturels sur la confection d'un dictionnaire* », in revue, Annales des lettres et des langues.FLL, N°08 Juillet2017, Université de M'Sila Algérie. Mail : annaeslettres@gmail.com.
- Babot, M-V, Helman, S et Pastor, R. (2007). « *Didactique de l'écrit : Recherches et perspectives* », in revue, Éla : Etudes de linguistique appliquée, N°148 2007, Université nationale de Tucumán. <http://www.cairn.info/revue-ela-2007-4-page-395.htm>.
- Bouguerra, C. (2017) « *Contribution de l'écrit à l'enseignement/apprentissage du français dans le cycle primaire* », in revue, Synergies Algérie N°25 2017, Université M-C.Messaadia Souk-Ahras Algérie. Chedd_boug@yahoo.fr.
- Campos Martin, N. (2009). « *Lexicographie et Traduction(1) : Les différents types de Dictionnaires : classement et typologie* », in revue, ENTECULTRAS N°1, Universidad de Málaga, G.I.HUM 767, 27-03-2009.
- Chaif, I. (2015). « *L'enseignement du français langue étrangère dans le cycle primaire algérien : stratégies et difficultés d'apprentissage* », in revue, Synergies Algérie N°22 2015, Université Abu Bakr Belkaid Tlemcen Algérie. Chaif_imane2012@hotmail.fr.
- Dugas, A, & Reinwein, J. (1987). « *Compte rendu de [Dictionnaire thématique visuel. Jean-Claude Corbeil, 1986, Montréal, Québec/Amérique./The Soddart Visual Dictionary. Jean-Claude Corbeil, 1986, Toronto, Stoddart.]* », in revue, Québécoise de linguistique volume 16 n°2, Université du Québec à Montréal. <http://doi.org/10.7202/602606ar>.
- Marelllo, C. (1996). « *Chapitre 2, Les différents types de dictionnaires bilingues* », in revue, Les Dictionnaires Bilingues 1996, Duculot/AUPELF, Bruxelles, https://www.cairn.info/les-dictionnaires-bilingues--2801111384-page-31.htm?try_download=1.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Matoré, G. (1968). « *Histoires des dictionnaires français* », in revue, Bulletin de l'Association Guillaume Budé, N°2-3 juin-octobre 1968, Paris. http://www.persee.fr/doc/bude_0004_5527_1968_num_1_2_3030_T2_0345_00_00_2.
- Pruvost, J. (2005). « *Quelques concepts lexicographiques opératoires à promouvoir au seuil du XXIe siècle* », in revue, Éla : Etudes de linguistique appliquée, vol.137, N°1 2005. <http://www.cairn.info/revue-ela/2005-1page-7htm>.
- Sündüz Öztürk, Kasar. (2008). « *Pour une typologie moderne des dictionnaires* », in revue, Synergies Turquie N°1 2008, Université Technique de Yildiz.
- Tremblay, O, Plante, I et Fréchette-Simard, C. (2018). « *Les enseignants et le dictionnaire : sentiments, attitudes motivationnelles, connaissances déclarées et pratiques personnelles d'utilisation* », in revue, Formation et profession N°26(3) 57-80 2018 Université du Québec à Montréal. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.452>.

Dictionnaires:

- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Ed : CLE International, S.E.J.E.R.
- Dubois, J et all. (1973). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris, Larousse.
- Dubois, J et all. (2002). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris, Larousse-Bordas/VUEF.
- Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, collection : L'essentiel français, Editions Ophrys.

Mémoires:

- Alkurdi-Alzirkly, M. (décembre 2010). *Les dictionnaires monolingues, bilingues et semi-bilingues en FLS : Usage, niveaux des apprenants, effets sur l'apprentissage*, mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues, Université de Québec à Montréal.
- Ben Brahim, R. (2014/2015). *L'évaluation formative : un nouvel enjeu pour l'amélioration des compétences rédactionnelles chez les apprenants de la première année secondaire. Cas du lycée Ahmed Ben Brahim Ain-Zaatout*, mémoire de Master Didactiques des langues-cultures, Université Mohamed Khider Biskra.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Documents officiels:

- Document d'accompagnement des programmes de la 5^{ème} année primaire. (juin 2011). MEN, ONPS, Algérie.
- Guide d'utilisation du manuel du Français 5^{ème} année primaire. (2019). MEN, ONPS, Algérie.
- Manuel scolaire de Français 5^{ème} année primaire. (2019/2020). MEN, ONPS, Algérie.
- Ministère de l'Education Nationale (MEN). (2007). « *Curriculum de français. Troisième au secondaire. Toutes les filières.* », Commission Nationale des programmes, Algérie.
- Ministère de l'Education Nationale (MEN). (2010). « *Programme de français de l'année moyenne.* », Commission Nationale des programmes, Algérie.
- Programme de français de la 5^{ème} année primaire. (juin 2011). MEN, ONPS, Algérie.

Sitographie:

- <http://dictionnaire.mediadico.com/traduction/dictionnaire.asp/definition/dictionnaire2006>. Consulté le 12/12/2019 à 13:00.
- [http://www.etudes-litteraires.com/Histoire-de-dictionnaires-synthese\[enLigne\]](http://www.etudes-litteraires.com/Histoire-de-dictionnaires-synthese[enLigne]). Consulté le 25/01/2020 à 18 :50.
- <http://www.lexicologos.com/etymologie.hpm.Français>. Consulté le 30/11/2019 à 22:30.
- larousse.fr/encyclopedie/divers/dictionnaire/43323. Consulté le 26/02/2020 à 15 :00.
- Unicaen.fr/recherche/mrsh/er/is/infosDicos/origine. Consulté le 30/11/2019 à 20 :30.
- <http://hisougueur.unblog.fr/2014/08/11/la-production-ecrite-expression-ecrite-en-3ap-4ap-et-5ap-2/>. Consulté le 20/05/2020 à 08 :40.
- www.books.openedition.org/le-visuel. Consulté le 15/01/2020 à 10 :10.
- www.mapreps.com/evaluationcampeval.pdf. Consulté le 17/06/2020 à 23:45.
- http://www.acgrenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/dictionnaire_classe/index.php?num=894. Consulté le 06/06/2020.

Cours universitaires:

- Note de cours présenté par Pr. Mohammed MEKHACHE, Module : *Didactique de l'Oral et de l'Ecrit*, Université Mohamed Khider Biskra, Niveau : Master 2 Didactique de FLE (Langues/Cultures) , 2019/2020.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Note de cours présenté par Pr. Mohammed MEKHNACHE, Module : *Méthodologie d'observation de classe*, Université Mohamed Khider Biskra, Niveau : Master 2 Didactique de FLE (Langues/Cultures) , 2019/2020.

ANNEXE



La Famille
de
CHAT

La Famille
de
La poule

Les
animaux
domestiques

Les animaux
domestiques.

Loving
Wishes

Loving
Wishes

La famille de
Lion

La famille de
Loup



Les animaux sauvages.



le tigre



Le chaton
↓
Le petit

Le chat
↓
Le mâle

La chatte
↓
La femelle

une queue

une fourrure

des ongles pointus et duriss...

des pattes

des griffes

meow miaou

le chat meuble.

- animal carnivore, mange de la viande.

- le chat vit dans:
 * la maison,
 * le jardin, où
 * à la ferme.

- le chat est un mammifère.

- (boire) le lait.

- animal domestique.

- Le chat:
 * (peser) en moyenne 2,5 à 4,5 kg
 * (mesurer) entre 26 et 36 cm.



L'éléphant

- L'éléphant est un gros mammifère.

L'éléphant:
 * (poids) de 3 à 6 tonnes.
 * (hauteur) 3 à 4 mètres.

- L'éléphant est un animal social.
 - Il vit dans les grands groupes...

L'éléphant est un herbivore.
 - (se nourrit) de l'écorce de fruits, de plantes...

L'éléphant

Le petit

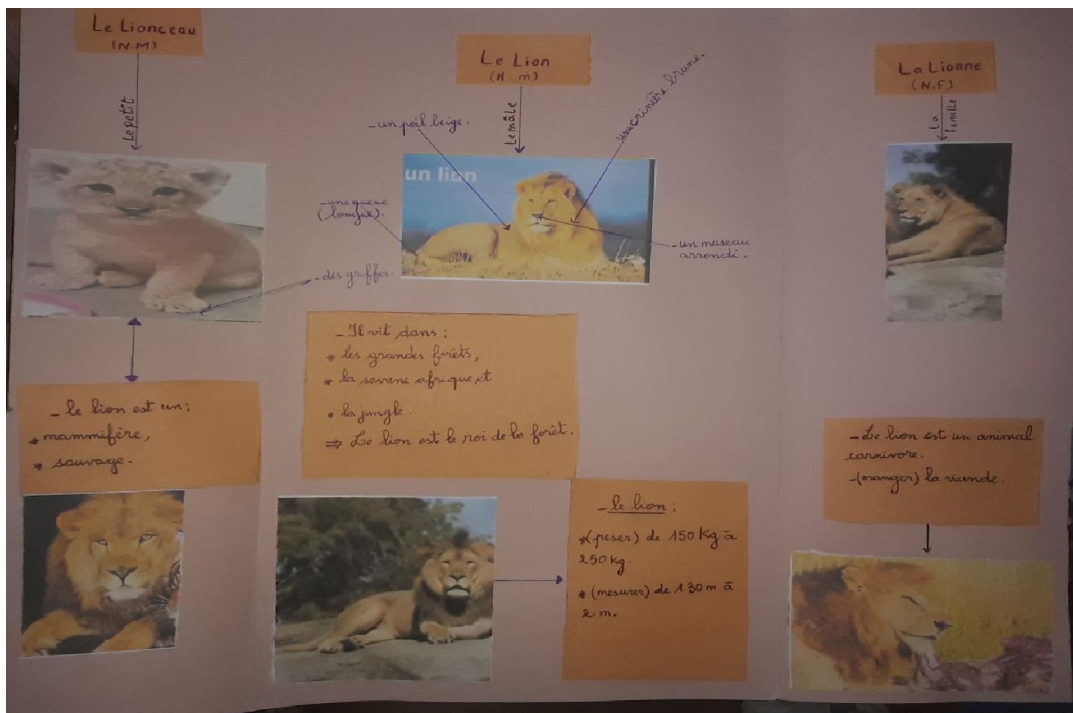
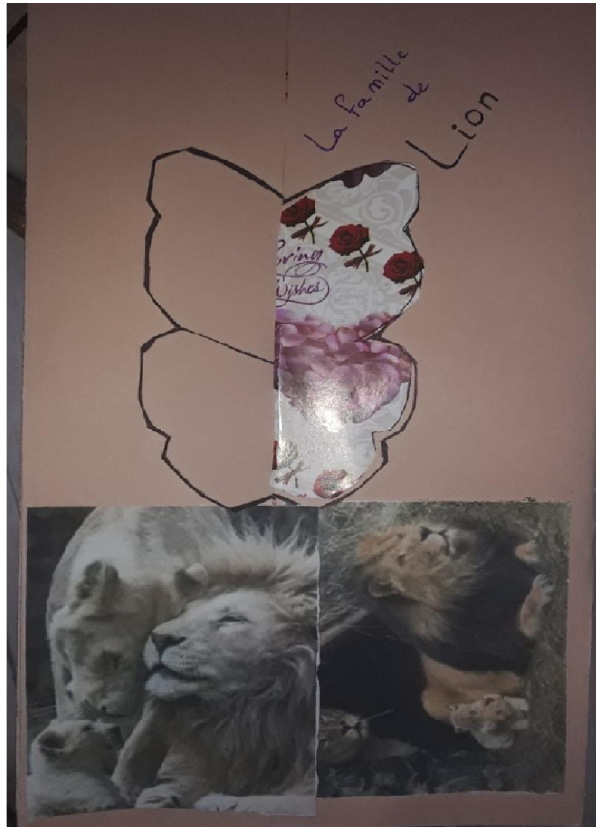
L'éléphant

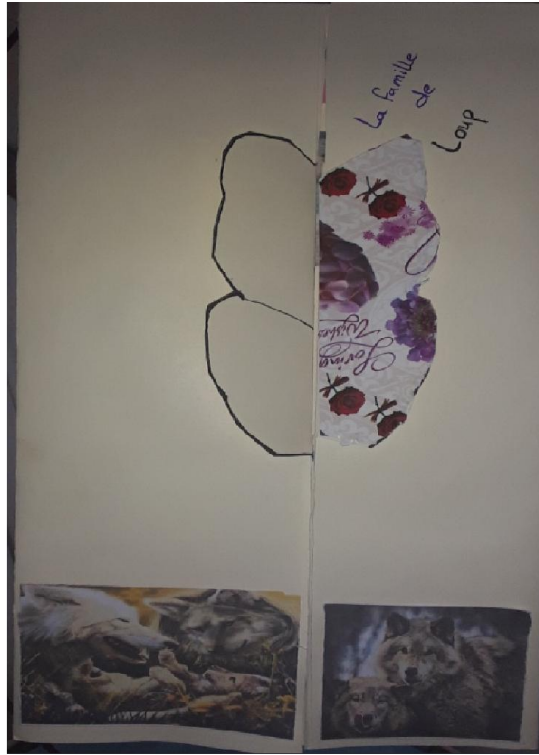
Le mâle

- une queue
- une oreille
- deux grandes oreilles.
- deux défenses (longues dents).
- un tronc

L'éléphant

La femelle





La femelle
La Louve
(L. f.)

- le petit
Le Louveteau
(L. p.)

le mâle
Le Loup
(L. m.)

deux petites oreilles
une des pattes

les griffes pointues

son cri :

- il hurle.

Il est un mammifère, sauvage.

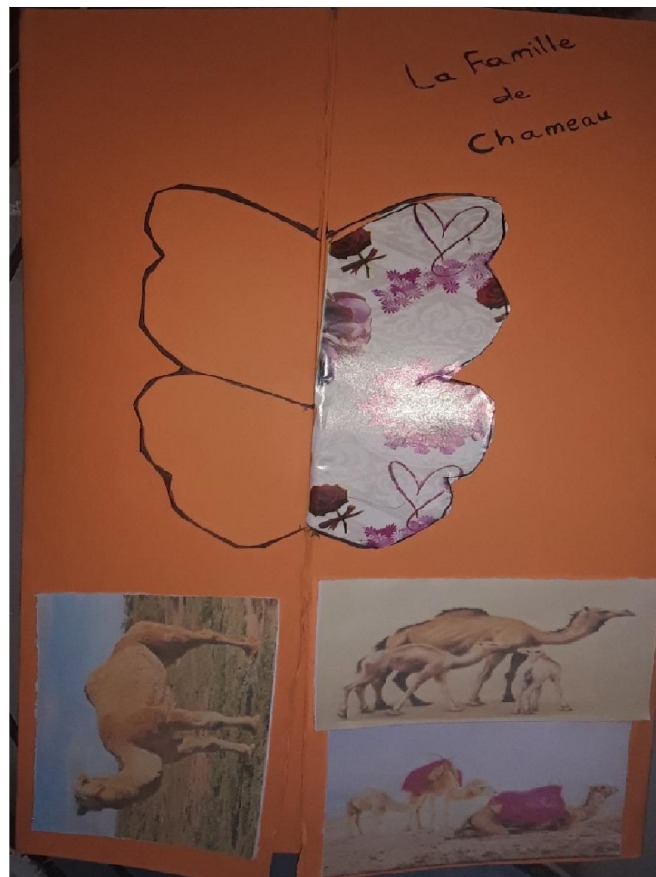
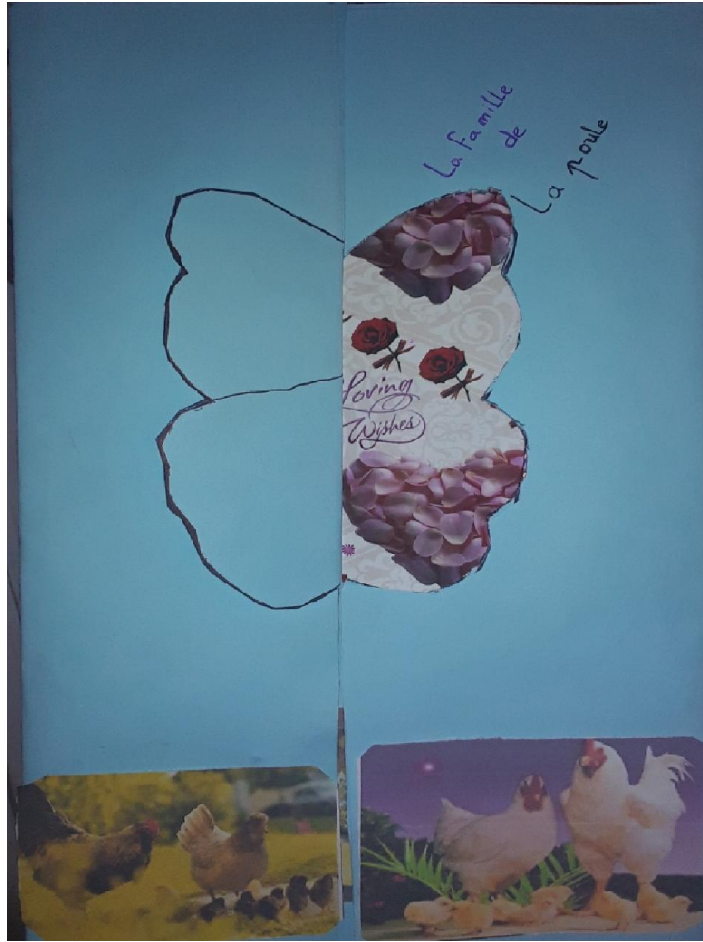
Habitat :

- Il vit dans les forêts, les déserts, les prairies, les campagnes et les montagnes.

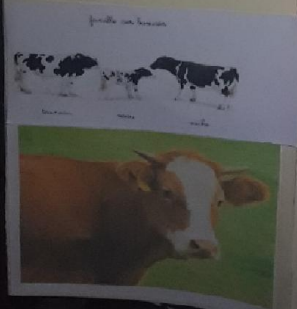
Le loup est un mammifère.
- Il (manger) la viande,
- Il (chasser).

Le loup
- (poids) de 30 à 40 kg
- (mesures) de 1 mètre à 1,5 mètres.

Alce lisse fourrure :
+ blanche
- gris et
+ brune.



La Famille
de
la vache



La Famille
de
l'ours



La famille
de
Mouton



Présentation du manuel



1. Chante avec tes camarades. 

Qui suis-je ?

Je vis dans le grand désert,
Je porte des tentes,
Très grosses,
Sur mes deux bosses.
Sur le sable du désert,
Je transporte des habits
Et du riz.
Léger et rapide,
Je suis le ...



- a) Qui est l'animal qui correspond à l'image ? un chien un chameau un chat
- b) Recopie le poème dans ton cahier, puis souligne les verbes en vert et les compléments d'objet direct en rouge.

2. Décris cette gazelle bizarre, puis présente-la à tes camarades.

N'oublie pas de lui donner un joli prénom.

- | | | |
|---------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> une patte | <input type="checkbox"/> une queue | <input type="checkbox"/> des cornes |
| <input type="checkbox"/> des oreilles | <input type="checkbox"/> un museau | <input type="checkbox"/> un poitrail |
| <input type="checkbox"/> des yeux | <input type="checkbox"/> un ventre | <input type="checkbox"/> un front |



3. Regarde l'image, puis écris vrai ou faux. Corrige ce qui est faux pour décrire l'animal.



- C'est un lézard du désert.
- Il a deux cornes.
- Il a quatre pattes fines.
- Il est brun.
- Il a une petite queue.
- Il vit dans le désert.

4. À partir de la photo d'un animal de ton choix, écris un texte pour le décrire. Puis, présente-le à tes camarades.

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans la perspective de la didactique des langues étrangères, elle s'intéresse à l'enseignement de l'écrit chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire en FLE. Alors, la production écrite est une activité qui dispose d'un intérêt particulier dans la didactique de FLE ; cette compétence constitue un élément-clés pour la réussite scolaire de l'apprenant. Néanmoins, les apprenants de 5^{ème} année primaire sont confrontés à des difficultés dans la production écrite (chargés de fautes d'orthographe, phrases asémantiques et agrammaticales, vocabulaire pauvre...). Ce constat d'échec, nous amène à s'interroger sur les moyens et les stratégies à mettre en œuvre pour que les apprenants améliorent et développent leur compétence à l'écrit, tout en prend en considération la tâche qu'ils sont en train d'accomplir voire leurs habiletés en tant qu'utilisateurs. Dans cette optique, il nous semble très primordial de proposer le dictionnaire thématique illustré comme moyen pour remédier ces défaillances. L'étude que nous avons menée a pour objectif ultime de montrer le rôle du dictionnaire thématique illustré lors de la réalisation d'une production écrite chez les apprenants de la 5^{ème} année primaire qu'il pourrait être un moyen de motivation. Mais, les circonstances exceptionnelles vécues cette année (la pandémie de virus Corona, Covid-19), nous ont entravé de réaliser notre étude de terrain.

Mots-clés : didactique des langues étrangères- FLE- production écrite –compétence de l'écrit- dictionnaire thématique illustré- apprenants de la 5^{ème} AP.

Abstract

This research is part of the perspective of didactics of foreign languages; it is interested in the teaching of writing to the pupils of the 5th year of primary school in French foreign language. Written production is considered to be one of the important activities as it draws special attention in the field of French didactic; this competence is a key element of pupil scholastic success. Nevertheless, the 5th year primary school pupils are confronted with difficulties in written production (such as, spelling mistakes, asemantic and ungrammatical sentences, poor vocabulary...). This observation of failure has led us to ask about the means and strategies to be implemented so that pupils improve and develop their writing skills, while taking into consideration the task they are performing and even their skills as users. From this perspective, it seems very important to us to propose the thematic dictionary illustrated as a means to remedy these difficulties. The ultimate objective of the study we have carried out is to show the role of the thematic illustrated dictionary when carrying out a written production among 5th grade primary school pupils that could be a means of motivation. However, the exceptional circumstances experienced this year (the Corona virus pandemic, Covid-19) hindered us from carrying out our field study.

Keywords: didactics of foreign languages- FFL (French foreign language) - written production- written competence- illustrated thematic dictionary- pupils of the 5th primary school.

الملخص

يندرج هذا البحث ضمن منظور تعليمية اللغات الأجنبية؛ الذي يهتم بتدريس الكتابة لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي في مادة اللغة الفرنسية. يعد التعبير الكتابي من الأنشطة المهمة في ميدان تعليمية اللغة الفرنسية، حيث تشكل هذه الكفاءة عنصرا مفتاحيا لنجاح التلميذ، لكن تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي يواجهون صعوبات في إنشاء التعبير الكتابي (أخطاء إملائية، جمل غير منطقية و غير لغوية، فقر في المفردات . . .). وهذا ما دفعنا إلى التساؤل عن الوسائل و الاستراتيجيات التي يجب استغلالها من أجل تحسين و تطوير المهارات الكتابية لدى التلاميذ مع مراعاة النشاط المراد إنجازه وكفاءاتهم في اللغة الفرنسية، ومن هنا وجدنا أنه من الجيد استغلال القاموس الموضوعي المصور كوسيلة لمعالجة هذه الصعوبات، وتهدف هذه الدراسة إلى إبراز دور القاموس الموضوعي المصور في تحسين الكتابة لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، حيث يمكن أن يكون وسيلة تحفيزية، لكن الظروف الاستثنائية التي شهدناها هذا العام (وباء كورونا) عرقلتنا عن إكمال دراستنا الميدانية.

الكلمات المفتاحية

تعليمية اللغات لأجنبية- الفرنسية لغة أجنبية- تعبير كتابي- الكفاءة الكتابية- القاموس الموضوعي المصور- تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.