Review EL'BAHITH - ENS - Bouzareah - Algiers					
ISSN : 9577-1112	EISSN : 2602-5388	Volume: (18)	Number : (03)	year: 2026	Pages: 300-315

L'APPROPRIATION DE L'ACTE DE PAROLE « RACONTER » PAR LES APPRENANTS DE 5ème ANNÉE PRIMAIRE EN SITUATION DE COMMUNICATION À L'ÉCRIT

اكتساب متعلمي السنة الخامسة ابتدائي لفعل الكلام المتمثل في "السرد" في مواقف التواصل الكتابي

Djamila HAMACHE
Higher School of Teachers Training, (ENSB), Bouzareah Algiers, Algeria
hamache.djamila@ensb.dz

Date Of Receipt: 24/07/2026 Date Of Acceptance:10/09/2026 Date of Publication: 30/09/2026

Corresponding Author: *Djamila HAMACHE, hamache.djamila@ensb.dz*

ملخص:

تتناول هذه الورقة البحثية أداء الأفعال الكلامية – وتحديداً فعل "السرد" – في سياق تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. وانطلاقاً من الأبحاث السابقة في السياق الجزائري التي ركزت في المقام الأول على الأفعال الكلامية الشفهية، تبحث هذه الدراسة في كيفية تنفيذ هذه الأفعال ضمن سياق التواصل الكتابي؛ وذلك بهدف استقصاء عملية تحوّل المعرفة المُدرَّسة إلى معرفة مُكتسَبة. وتُحلل الدراسة عشرين نصاً كتابياً أنجزها تلاميذ من الصف الخامس الابتدائي (من الفصل الدراسي نفسه)، بالإضافة إلى تحليل المهمة القائمة على حل المشكلات التي أُسندت إليهم. وتشير النتائج إلى استيعاب جزئي للفعل الكلامي، وتكشف أن التلاميذ يقلدون – أو حتى يعيدون إنتاج – عبارات سبق لهم مواجهتها في دروس فهم المقروء والإملاء؛ وقد ينبع هذا التقليد من الغموض الذي يكتنف المهمة القائمة على حل المشكلات والمقدمة للتلاميذ. وعلاوة على ذلك، يُظهر تحليل ملاحظات المعلم أنها تركز حصراً على الأخطاء اللغوية.

الكلمات المفتاحية:

التعليم الابتدائي؛ الاستيعاب (أو التملك)؛ تدريس الكتابة؛ فعل «السرد» الكلامي؛ مهارات الكتابة والمهارات التداولية (البراغماتية).

Résumé:

Dans la présente contribution, nous tenterons de développer une réflexion sur la réalisation des actes de parole en classe de FLE en l'occurrence l'acte « raconter ». En continuité avec les travaux précédents, dans le contexte algérien, qui portent quasiment sur la réalisation des actes de parole en situation de l'oral, nous nous sommes intéressée à la réalisation de ces derniers dans une situation de communication à l'écrit. L'objectif est d'étudier la transformation du savoir enseigné en savoir appris. Notre étude portera sur l'analyse de vingt productions écrites des apprenants de 5AP de la même classe et de la situation problème qui leur a été proposée. Les résultats obtenus montrent une appropriation partielle de l'acte réalisé et révèlent que les apprenants imitent voire reproduisent des énoncés déjà vus en séances de compréhension de l'écrit et de dictée. Cette imitation pourrait être la conséquence de l'ambiguïté de la situation -problème proposée aux apprenants. Par ailleurs, l'analyse des annotations de l'enseignante indique que ces dernières sont exclusivement relatives aux erreurs de langue. L'enseignante favorise la compétence linguistique au détriment de la compétence pragmatique. En somme, il est nécessaire de repenser la formation des enseignants notamment la formation continue.

Mots clés:

Acte de parole « raconter » ; Appropriation ; Compétences rédactionnelles et pragmatiques Cycle primaire ; Didactique de l'écrit

Review EL'BAHITH - ENS - Bouzareah - Algiers					
ISSN : 9577-1112	EISSN : 2602-5388	Volume: (18)	Number : (03)	year: 2026	Pages: 300-315

1. Introduction

La réforme du système éducatif algérien, mise en œuvre progressivement depuis 2003, préconise l'approche par compétences. Cette dernière privilégie le savoir-faire et le savoir-être en situation réelle plutôt qu'accumulation de connaissances. L'apprenant est appelé à mettre en œuvre ses connaissances afin de résoudre des situations problèmes. Joël CLANET et Laurent TALBOT (2012 : 04) soulignent l'importance de mettre l'apprenant dans des situations lui permettant de développer ses compétences : « enseigner, ce n'est donc pas seulement transmettre des connaissances (déclaratives), mais c'est aussi mettre en place des situations qui devraient permettre aux élèves de construire des connaissances (procédurales) et des compétences. »

Depuis l'avènement des approches communicatives, la notion d'actes de parole occupe une place centrale dans les programmes et les manuels de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères. En effet, dans les nouveaux programmes du français du cycle primaire algérien (1ère et 2ème générations) préconisant l'approche par compétences (désormais APC), la notion d'actes de parole occupe une place prépondérante comme l'illustrent les extraits suivants: « OTI (Objectif Terminal d'Intégration) : au terme de la 5AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication ». (Programme de français 3AP, 2008 : 06)

> Dans le cycle primaire, les éléments structurant les programmes de français sont les actes de parole (ou actes de langage) à savoir, les actes sociaux, les actes de demande/de réponse, d'expression du degré de savoir, d'expression de l'affectivité, de présentation des faits et d'expression pour évoquer. (Programme de français, 2016 : 07)

Cependant, en nous basant sur notre expérience dans l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE) dans ce cycle (2004-2009) et notre expérience d'enseignante au département de français à l'Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah depuis 2010 (à travers l'évaluation des rapports de stage de nos étudiants du profil Professeur d'Enseignement Primaire, nous avons remarqué que la réalisation des actes de parole en classe de langue est limitée aux situations de jeux de rôles lors des séances de l'oral (situation de communication à l'oral). Or les concepteurs des programmes soulignent explicitement que « les actes de parole se réalisent aussi bien à l'oral qu'à l'écrit ». (Programme de français, 2016 : 28). Le passage suivant le confirme par rapport à une certaine catégorie d'enseignants : « un

professeur débutant peut croire que l'acte de parole relève uniquement de l'oral alors qu'il appartient à la fois à l'oral et à l'écrit. » (Jean-Pierre ROBERT, 2008 : 06)

A la suite de ce constat, nous avons mené une étude qualitative auprès des apprenants de 5AP sur l'appropriation de l'acte de parole « raconter » qui vise le passage du savoir enseigné au savoir appris. L'objectif de ce travail de réflexion est d'étudier l'appropriation de l'acte de parole« raconter la visite d'un lieu exceptionnel » dans une situation de communication à l'écrit. Notre problématique s'articule autour de deux questions :

- Comment les apprenants mettent-ils en œuvre l'acte de parole « raconter la visite d'un lieu exceptionnel » dans une situation de communication à l'écrit ?
- Comment l'enseignant évalue-t-il l'appropriation de cet acte par les apprenants à travers leurs productions écrites ?

Afin de répondre à ces questions, nous développerons une réflexion sur l'appropriation » de l'acte en question qui s'inscrit à la fois dans une approche didactique et une approche pragmatique. Notre travail est organisé en sous parties : nous aborderons d'abord l'acte de parole en tant que concept puis la place de la notion d'acte de parole dans les instructions officielles. Puis, nous présenterons quelques définitions des concepts clés à savoir la compétence scripturale et la notion d'appropriation. En fin, nous exposerons la méthodologie de notre travail, l'analyse des données ainsi que la discussion des résultats.

2. La notion d'acte de parole et les instructions officielles

L'acte de parole[1], sur le plan épistémologique, est un concept qui relève du domaine de la pragmatique. Il s'est développé grâce aux travaux du philosophe britannique J.L. Austin dans les années 1950 et de J.R. Searle dans les années 1960. Selon le dictionnaire des sciences du langage : « la notion d'acte de langage résulte de l'idée que dans la communication effective le langage n'a pas pour fonction de décrire le monde mais d'agir sur le monde. » (Frank NEVEU, 2015 : 16)

L'acte de parole en tant que notion didactique notamment en didactique du FLE permet d'étudier comment la langue est utilisée en contexte d'où l'importance accordée à la situation -problème dite aussi situation d'intégration dans l'APC. En effet, la situation d'énonciation implique le développement de la compétence pragmatique chez l'apprenant. Cette dernière n'est pas introduite explicitement dans les programmes mais elle nous est donnée à lire à travers l'énoncé de la compétence

[1] L'acte de parole est employé comme synonyme d'acte de langage.

globale du cycle primaire : « l'installation de la compétence globale de fin de cycle se fait de manière graduelle par palier et par année en tenant compte de la complexité progressive des actes de parole et des notions programmées dans le cycle. » (Programme de FLE du cycle primaire, 2016 :10)

A ce sujet, Louis Porcher (2004 :35) souligne l'importance des actes de parole dans l'apprentissage d'une langue ; il écrit : « les savoirs et les savoir-faire doivent impérativement être exprimés en réalisation d'actes de parole (tels que définis par Austin il y a plus de quarante ans) la langue doit être analysée en « speach acts ». »

Dans notre étude l'accent est mis sur l'acte de parole « raconter » dans le contexte scolaire. M.Verdelhan-Bourgad (2012) parle d'actes de parole de scolarisation, il les classe comme suit :

- Actes sociaux (saluer, remercier, accepter, refuser, s'excuser)
- Actes de demande (demander…, exprimer un besoin)
- Actes d'expression du degré de savoir (dire que…)
- Actes d'expression de l'affectivité (se plaindre, dire ses sentiments, Exprimer (un souhait, un désir, sa douleur))
- Actes de réponse (donner une information, donner une explication, dire ce qu'on a fait ou ce qu'on va faire)
- Actes de présentation des faits (présenter un fait, formuler une hypothèse, annoncer un fait passé ou futur, réfuter).

En nous référant aux tableaux des contenus des manuels scolaires des trois niveaux du cycle primaire, nous avons réuni tous les actes de parole à étudier par niveau afin de montrer « la progression de ces derniers et de situer l'acte « raconter » dans la progression des actes de parole à enseigner.

ISSN : 9577-1112 | EISSN : 2602-5388 | Volume: (18) | Number : (03) | year: 2026 | Pages: 300-315

Tableau des actes de parole à étudier au cycle primaire classés par niveau

Niveau	Actes de parole
3AP	-Saluer / Prendre congé -Se présenter/ Présenter quelqu'un -Exprimer des sentiments/Exprimer des préférences -Demander (objet, heure…) / Répondre /Dire (la date, les jours) -Situer un évènement dans le temps et le lieu/ Évoquer des actions vécues
4AP	-Saluer / se présenter/ présenter -Demander une information pour localiser un lieu / demander son chemin -souhaiter un vœu /se situer dans le temps (le jour/le mois) -évoquer des actions vécues et repérer les éléments d'un récit - situer un événement dans le temps et dans l'espace
5AP	-décrire un animal et présenter l'état d'un animal -raconter un événement et situer un événement dans le temps -donner des informations sur un fait/ expliquer un événement -dire quoi faire ? / donner des conseils.

La lecture du tableau ci-dessus nous permet de déduire les remarques suivantes :

-L'acte de parole est introduit dès la 3AP (1ère année de l'enseignement du FLE) et il se complexifie jusqu'à la 5AP. L'objectif est d'amener l'apprenant à comprendre et produire progressivement des énoncés oraux et écrits. Selon les compétences terminales, l'apprenant, à partir de supports sonores et/ou visuels, est capable de comprendre et produire à l'oral et à l'écrit, des énoncés mettant en œuvre les actes de parole étudiés en classe puis exigés par la situation de communication.

- Les actes de parole sociaux sont programmés au début de l'apprentissage(3AP) à savoir saluer, prendre congé, se présenter et présenter quelqu'un et ils réapparaissent en 4AP pour les consolider. Ils jouent un rôle crucial dans les interactions quotidiennes car ils montrent le respect des règles de la société.

- L'acte de parole « raconter », objet de notre réflexion, est présenté sous différentes formes de langage qui assurent une dépendance logique. Pour l'acte « raconter » : en 3AP, l'apprenant apprend à situer un événement dans le temps et le lieu et à évoquer des actions vécues. En 4AP, il apprend à repérer les éléments d'un récit et situer un événement dans le temps et dans l'espace. En 5AP, il apprend à raconter un événement et le situer dans le temps.

3-La compétence de production écrite et les instructions officielles

Dans le cycle primaire, produire un énoncé écrit est l'une des quatre compétences (réception et production) visées par l'enseignement du FLE. Dans le domaine de l'écrit, les instructions officielles recommandent un apprentissage progressif :

- en 3AP, l'apprenant est amené à maîtriser le code graphique avec tout ce qu'il implique à savoir la latéralité, la motricité et la spatialité. La copie est l'activité privilégiée à ce niveau.

-en 4AP, l'apprenant doit être capable de comprendre et produire des énoncés écrits (10 à 20 mots) portant sur des situations d'échange d'actes de parole simples étudiés en classe.

-en 5AP, il doit être capable de comprendre et produire des énoncés écrits (20 à 30 mots) en mettant en œuvre des actes de paroles qui tiennent compte des contraintes de la situation de communication.

4-La notion d'appropriation

L'appropriation est une notion relative à l'apprentissage. C'est un processus qui permet de donner à l'enseignant des indications sur la construction du savoir par les apprenants. Ces derniers transforment les connaissances déclaratives en connaissances procédurales, autrement dit, ils transfèrent les savoirs acquis dans une situation nouvelle. Ce processus de l'appropriation d'un objet enseigné en l'occurrence l'acte de parole « raconter » implique la mise en place de stratégies d'apprentissage.

Selon Castellotti (2017 :48-49) :« L'appropriation (…) se réalise dans une transformation qu'on ne peut ni prédire ni modéliser, car elle constitue une expérience éminemment personnelle : on (se) change dans la relation à d'autres, et pas seulement aux autres "langues" ». (cité par Deborah Meunier 2019 :03). En effet, chaque apprenant mobilise ses propres stratégies qui répondent à un processus personnel d'où l'hétérogénéité des productions des élèves face à la même consigne.

Dans le cas de l'appropriation de l'acte de parole « raconter la visite d'un lieu exceptionnel », l'apprenant s'approprie cet acte s'il est capable de rendre cette visite une expérience personnelle c'est à dire est-il capable d'inscrire dans son récit ses émotions afin de les partager avec l'autre ? Le vocabulaire employé témoigne-t-il l'expression de la subjectivité de l'apprenant scripteur ?

5-La méthodologie

Notre étude portera sur l'analyse des productions écrites des apprenants de 5AP en mettant l'accent sur l'appropriation de l'acte de parole « raconter la visite d'un lieu ». Ce dernier s'inscrit dans la catégorie d'actes de présentation des faits selon la taxonomie proposée par M. Verdelhan- Bourgade (2002) suscitée. Cet acte de parole est programmé dans le cadre de la séquence intitulée « nous allons au musée » du projet pédagogique intitulé « réaliser un dépliant ou une brochure sur la visite d'un lieu exceptionnel pour l'exposer ». [2]

Ce groupe d'apprenants (5AP) présente une hétérogénéité sociolinguistique étant donné qu'ils ont des origines linguistiques et culturelles diverses. Pour certains, l'arabe dialectal est leur première « langue » apprise, pour d'autres c'est le berbère. Ces deux « langues » parlées ne sont pas des langues d'instruction dans l'école algérienne où la langue de scolarisation est l'arabe classique. Toutefois, le tamazight est enseigné dans certaines régions du pays. Quant à leur profil sur le plan académique, en référence au programme scolaire du FLE du cycle primaire, tous les apprenants sont censés avoir le même profil de sortie :

> Au terme du cycle primaire, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, à partir de supports sonores et visuels, l'élève est capable de communiquer à l'oral et à l'écrit, dans des situations scolaires et de la vie courante où il est appelé à comprendre/produire des énoncés dans lesquels se réalisent les actes de parole étudiés et exigés par la situation de communication. (Programme, 2016 : 10).

[2] L'intitulé du projet n'est pas complet, il y manque le(s) destinataire (s) et les circonstances de sa socialisation. Quant à la séquence, il est préférable de ne pas préciser le lieu à visiter pour donner à l'apprenant une certaine autonomie pour raconter la visite d'un lieu de son choix ou qu'il a déjà visité.

ISSN : 9577-1112 | EISSN : 2602-5388 | Volume: (18) | Number : (03) | year: 2026 | Pages: 300-315

Pour recueillir notre corpus nous avons sollicité une dizaine d'enseignants pour nous remettre les productions écrites de leurs apprenants portant sur l'acte de parole en question mais nous n'avons eu que deux retours. Une enseignante nous a envoyé les productions du 1er jet seulement et l'autre enseignante nous a remis les productions des deux jets. Par conséquent, nous avons retenu ces dernières. Notre corpus est constitué de vingt productions écrites (20 copies du 1er jet et 20 copies du 2ème jet) et de la fiche de préparation de cette activité. Cet outil (fiche pédagogique) nous permet d'analyser la situation d'intégration proposée aux apprenants, la démarche pédagogique anticipée ainsi que les composantes de la compétence visée. Nous l'avons recueilli en mois de février de l'année en cours dans l'école Haddache Lakhdar de la circonscription Sidi AbedAllah. Les apprenants ont rédigé leurs 1ers jets le lundi 02 février 2026 et les 2èmes jets le mercredi 04 février 2026. La durée assignée à chacune des deux séances est de 30mn. Notre corpus se limite à une seule classe car il est extrait de notre travail de recherche doctorale qui porte sur une étude de cas. Nous tenons à préciser que l'enseignante de cette classe de 5AP est diplômée de l'Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah et elle a une expérience de trois ans.

Pour analyser les productions, nous avons procédé comme suit : lire les 1ers jets individuellement et remplir la grille d'analyse présentée dans la partie « analyse » . La même grille est utilisée pour l'analyse des 2èmes jets. En fin, nous avons comparé les 1ers jets et les 2èmes jets afin d'évaluer les améliorations effectuées par chacun des apprenants.

6-L'analyse des données et discussion des résultats

Notre analyse portera sur la fiche pédagogique de l'activité « production écrite » notamment la situation-problème et les productions écrites des apprenants.

6.1. Analyse de la fiche de production écrite et sa place dans la séquence

L'activité de production écrite est insérée dans le cadre d'une séquence voire d'un projet. Elle est placée à la fin de la séquence. Il est important de noter que l'activité d'écriture est présente à différents moments de cette dernière. A la fin de chaque séance, l'apprenant est appelé à produire une phrase ou un énoncé qui renferment l'objet enseigné, exemples : « complète le tableau », « rédigez deux phrases racontant une visite », « imaginez une suite à l'histoire ».

ISSN : 9577-1112 | EISSN : 2602-5388 | Volume: (18) | Number : (03) | year: 2026 | Pages: 300-315

Dans une démarche progressive, l'apprenant s'appuie sur ses compétences acquises en compréhension de l'écrit et en grammaire (vocabulaire, conjugaison, syntaxe et orthographe) pour développer sa compétence en production écrite. Les objets enseignés séparément dans les différentes séances de la séquence se trouvent imbriqués dans la séance de production écrite d'où la fonction de la situation d'intégration qui consiste à articuler ces différents éléments pour résoudre un problème. Nous présentons l'ordre des séances de cette séquence avec l'objet d'enseignement de chaque activité. Les activités sont organisées comme suit : oral compréhension (écoute d'un dialogue sur une visite d'un lieu), compréhension de l'écrit1(lecture d'un texte intitulé *Une visite au musée d'Alger,* sans source), vocabulaire (lexique thématique), dictée(un court texte fabriqué),compréhension de l'écrit2(lecture d'un extrait sans titre de *Antoine de Saint Exupéry, Terre des hommes, 1939)* , grammaire (les compléments circonstanciels de lieu et de temps) , conjugaison (le passé composé avec les auxiliaires être et avoir), orthographe(accord du participe passé), entraînement à la mobilisation à l'oral(synthèse des points de langue étudiés), production orale(produire un énoncé oral à partir d'une situation-problème), production écrite (produire un énoncé écrit à partir d'une situation-problème) et évaluation de la séquence. Quant à la remédiation, elle est incluse dans la séance de production écrite.

La composante de la compétence à développer dans le cadre de cette séquence est : « produire un texte en fonction de la situation de communication ». Elle se traduit, en séance de production écrite, par les objectifs d'apprentissage suivants : l'apprenant sera capable de respecter la consigne d'écriture ; utiliser l'acte de parole « raconter » ; produire un texte cohérent racontant la visite d'un lieu exceptionnel et écrire d'une manière lisible et soignée.

Nous remarquons que ces objectifs ne sont pas faciles à évaluer car ils ne sont pas opérationnels. Ils ne traduisent pas des comportements observables excepté celui relatif à la lisibilité de l'écriture « écrire d'une manière lisible ». Quant à la démarche à suivre, selon la fiche pédagogique, elle renvoie à un processus non linéaire correspondant au modèle de Hayes et Flowers (1980). L'apprenant met en place l'acte de parole et les ressources linguistiques étudiées dans la séquence à travers des « jets successifs » : écriture, révision et réécriture. Cette démarche vise l'autonomie de l'apprenant à travers l'intégration du processus d'autoévaluation en phase de révision.

ISSN : 9577-1112 | EISSN : 2602-5388 | Volume: (18) | Number : (03) | year: 2026 | Pages: 300-315

6.2 Analyse de la situation -problème

Selon Xavier Rogiers (2003), la situation-problème est composée de deux constituants : un support et une consigne. Le support est l'ensemble des éléments matériels qui sont présentés à l'apprenant (texte écrit, illustrations…). Il est défini par trois éléments : un contexte, de l'information (l'ensemble des documents donnés) et une fonction ou le but dans lequel la production est réalisée.

La consigne est l'ensemble des instructions de travail qui sont données à l'apprenant d'une façon explicite à partir du support donné. Elle traduit l'intention pédagogique visée à travers l'exploitation de la situation. L'enseignante a proposé la situation-problème suivante : « Ton école décide d'organiser pour ta classe la visite d'un lieu exceptionnel : un musée, un lieu historique…La maîtresse te demande de rédiger un texte d'au moins trois phrases pour raconter cette visite. »

Nous signalons que le thème de la production est en étroite relation avec celui des textes de lecture. Le type de production attendu est donné à lire à travers le verbe de la consigne « raconter » qui renvoie au même temps à l'acte de parole à réaliser. Dans la fiche, il est mentionné que cette situation-problème est accompagnée de quelques illustrations et d'une boite à outils élaborée avec les apprenants ainsi que les critères de réussite mais la boite à outils n'est pas insérée dans la fiche. En référence à la définition de X. Rogiers, nous estimons que cette situation renferme les composantes essentielles (contexte, support et consigne). Toutefois, il y manque « l'objectif de cet écrit » et son destinataire. En effet, l'apprenant se demande pourquoi il est appelé à raconter sa visite et à qui s'adresse son écrit.

En outre, le contexte de la situation est ambigu : l'expression « ton école décide d'organiser pour ta classe la visite d'un lieu exceptionnel » signifie que la visite n'a pas encore eu lieu. Cependant, l'énoncé de la consigne donne l'instruction de raconter cette visite. Pour réussir la tâche demandée, l'apprenant a besoin de quelques éléments de représentation ; il doit d'abord construire une image de son rôle : celui qui a des informations à communiquer à un (des)destinataire (s). Cependant, l'élément essentiel d'une situation de communication est absent à savoir le destinataire. Ainsi, l'élève ne peut pas construire une image sur ce dernier. Il se pose la question : qui serait mon destinataire ? D'ailleurs, l'enseignante emploi la notion de « consigne » au lieu de celle de « situation-problème » ou « situation d'intégration » qui est recommandée dans les instruction officielles notamment dans les programmes du cycle primaire. Or la consigne n'est qu'une partie d'une situation-problème. Quant à la taille du texte à produire, il est demandé de rédiger au moins trois phrases ce qui ne correspond pas aux prescriptions données dans les

documents officiels, la taille des textes à produire est déterminée dans l'énoncé de la compétence globale en nombre de mots (20 à 30 mots) et non pas de phrases.

6.3 Analyse des productions écrites

Pour l'analyse des production écrites, nous avons conçu une grille critériée qui nous permettra d'évaluer l'appropriation de l'objet enseigné « raconter une visite d'un lieu exceptionnel » par les apprenants. Elle renferme des indicateurs observables que nous pouvons identifier dans les productions des apprenants. Nous y retrouvons « les critères de réalisation » (Jorro. A, 2000 : 90) donnés par l'enseignante dans la consigne : « mentionner le lieu et le moment de départ, la destination, le moyen de transport, les découvertes et le retour ; employer des adjectifs qualificatifs ; utiliser le passé composé ; faire attention à la ponctuation et à la majuscule. »

- Ces critères sont quasiment relatifs à la compétence linguistique. Ceux ayant trait à la compétence pragmatique sont presque absents. Par conséquent, nous les avons insérés dans la grille afin de pouvoir évaluer la compétence pragmatique de ces apprenants. Dans ce contexte, les critères relatifs à la pragmatique sont l'expression de la subjectivité (les émotions réelles du scripteur / auteur) et les indices d'énonciation qui montrent l'implication du scripteur. Ces critères sont nécessaires car l'emploi de l'acte de parole en l'occurrence « raconter » implique les dimensions illocutoire (l'intention du scripteur) et perlocutoire (l'effet sur le lecteur) de l'acte réalisé. Autrement dit, pourquoi l'apprenant est appelé à partager son expérience à l'autre ? Quel effet veut-il produire sur le lecteur ?

Ces critères de réalisation deviennent des critères de réussite. A. Jorro (2000) propose une distinction des deux types de critères : pour elle, un critère de réalisation concerne le déroulement de l'action (le processus) tandis qu'un critère de réussite met l'accent sur l'acte terminal c'est-à-dire le produit fini. Par ailleurs, elle considère que cette distinction est souvent difficile à faire à l'école.

ISSN : 9577-1112 | EISSN : 2602-5388 | Volume: (18) | Number : (03) | year: 2026 | Pages: 300-315

Grille d'évaluation des productions écrites

Critères	Indicateurs
Respect de la consigne	-respect du thème (visite d'un lieu) -la taille de l'énoncé à produire (20à 30 mots)
Organisation du texte	-La chronologie (moment de départ, destination, moyen de transport, les découvertes et le retour) -introduction /développement/ conclusion -emploi de connecteurs logiques (d'abord, puis , en suite, enfin)
Maitrise de la langue	-emploi d'adjectifs qualificatifs -le temps verbal du récit (passé composé) -ponctuation appropriée et majuscules -phrases correctes -vocabulaire adéquat (mots liés à la visite et aux émotions)
Implication personnelle	-emploi de « je » ou « nous » -expression des sentiments (joie, admiration, dégoût, surprise, curiosité, nostalgie...)

Cette grille renferme les critères relatifs à la structure d'un récit d'une expérience vécue en l'occurrence « raconter la visite d'un lieu exceptionnel », aux critères linguistiques (maîtrise de la langue) et ceux ayant trait à la pragmatiques (l'énonciation et l'expression de la subjectivité). Chaque critère est accompagné d'un ensemble d'indicateurs car ces derniers « constituent des indices perceptibles que le critère condense. » (A. Jorro, 2000 : 90).

La présence ou l'absence de ces indicateurs dans les productions des apprenants nous permettront de répondre à la question : l'objet « raconter une visite d'un lieu exceptionnel » est -il approprié par les apprenants ?

Dans une activité de production écrite, l'analyse de la situation de communication, la situation d'intégration, (qui écrit ? A qui ? Quoi écrire ? Pourquoi ?) permet à l'apprenant de mieux cerner la tâche d'écriture et de mettre en œuvre ses compétences d'ordre linguistique et pragmatique. Selon le CECRL (2001), ces dernières sont les composantes d'une compétence de communication. Cependant,

ISSN : 9577-1112 | EISSN : 2602-5388 | Volume: (18) | Number : (03) | year: 2026 | Pages: 300-315

les résultats de notre analyse montrent que les apprenants ne considèrent pas la situation d'écriture comme un lieu de réflexion mais ils se contentent de répondre à la demande de l'enseignant (indiquer l'heure de départ, le moyen de transport et l'heure d'arriver). Ils ont imité voire reproduit les phrases déjà vues en séances de compréhension de l'écrit et de dictée. Certes, l'activité de lecture est étroitement liée à celle de l'écriture car lire aide à écrire. D'ailleurs la séance de production écrite est précédée de deux séances de lecture. Toutefois, il est important de varier les situations d'apprentissage, par exemple : proposer la visite d'un autre lieu que le musée. Le texte de dictée porte sur la visite d'un musée (voir annexe1) ainsi que le texte de la compréhension de l'écrit n°1 intitulé « une visite au musée d'Alger » qui n'a pas de source et qui n'est pas inséré dans la fiche de préparation.

Le texte support de la séance de compréhension de l'écrit n°2 (voir annexe 2) renferme beaucoup de verbes qui expriment les sensations et les émotions de l'auteur : « voir, observer, sentir, entendre, regarder » et d'adjectifs qui qualifient le lieu visité « le désert » tels que « calme, magnifique, exceptionnel… ». Ces derniers renvoient à la beauté de ce lieu qui le rend exceptionnel. Cette beauté est aussi donnée à lire à travers l'emploi du champ lexical de la nature : « dunes immenses, soleil, vent, étoiles… ». L'emploi du pronom personnel « je » montre l'implication personnelle de l'auteur. Il convient à noter que ces éléments ne sont pas exploités en classe. En effet, le caractère factuel du questionnaire de compréhension proposé a eu un impact sur le transfert entre compréhension et production. Dans les productions analysées, excepté les expressions « c'est une belle journée », « c'était une journée inoubliable », « quelle belle visite ! » répétées dans une dizaine de copies, aucun autre indice ayant trait à l'expression des sentiments du jeune scripteur n'est présent. L'appropriation de l'acte de parole « raconter » notamment dans un récit réel implique l'inscription de la subjectivité afin de produire un effet sur le destinataire : aller visiter ce lieu exceptionnel ou ne pas y aller.

L'analyse des productions du 1er jet montrent qu'en général, tous les apprenants ont respecté la consigne donnée (type de texte attendu et le nombre de mots demandé). Onze apprenants ont donné un titre à leurs textes malgré l'absence de ce critère dans la consigne. En référence aux séances précédant celle de la production écrite, nous avons remarqué que les apprenants ont repris des phrases déjà étudiées en séances de compréhension de l'écrit et/ou le texte proposé pour la dictée**.** Cette reproduction témoigne une imitation de modèles, ce qui montre que la mémorisation reste la stratégie d'apprentissage la plus utilisée par ces apprenants. Toutefois quelques erreurs d'ordre linguistique sont récurrentes dans leurs 1ers jets

notamment les erreurs d'orthographe par exemple : « vatmnous teradisynale » au lieu de « vêtements traditionnels ». Grâce à la stratégie de mémorisation, les erreurs relatives à l'emploi des auxiliaires être et avoir et l'accord du participe passé ont été restreintes. Quant à la cohérence dans les textes produits, les résultats montrent la présence d'indicateurs spatio-temporels (heures de départ et d'arrivée) mais témoignent l'absence de connecteurs logiques (d'abord, ensuite, puis …). L'expression des sentiments éprouvés lors de cette expérience personnelle se limite à l'emploi d'une phrase à la fin du texte dans quatorze productions : « quelle belle visite », « j'ai aimé cette visite », « c'était une belle journée » et six productions sont dépourvues de cette expression de sentiments.

Les résultats de l'analyse des productions des 2ème jets indiquent une amélioration des 1ers jets sur le plan linguistique. Toutes les erreurs (accords, vocabulaire, conjugaison, orthographe, ponctuation et majuscules) ont été quasiment corrigées. L'expression des sentiments a été insérée dans deux copies seulement parmi les six qui n'en contiennent pas.

Le passage du 1er au 2ème jet se fait à l'aide des annotations de l'enseignant et la grille d'auto -évaluation qui renferme les critères de réalisation. Or, dans notre corpus, nous avons remarqué que l'enseignante annote le 2ème jet (produit final) et non pas le 1er jet. Les annotations permettent à l'enseignant d'accompagner la pensée de l'apprenant. A l'aide des remarques qu'il leur donne, les apprenants améliorent leurs productions au moment de la réécriture. Or les annotations de l'enseignante sont générales et imprécises « tu peux élaborer plus », « tu as bien travaillé », et parfois rédigées de manière impersonnelle, les exemples suivants l'illustrent : « très bonne production ! bravo. », « très bon travail ». Une seule copie a une annotation relative à la maîtrise du code graphique « Bon travail ! Tu dois juste faire attention aux normes d'écriture » mais le vocabulaire utilisé est inaccessible à un apprenant du cycle primaire. Par conséquent, ces annotations n'aident pas les apprenants à s'approprier les critères de réalisation qui leur permettent de porter un regard critique sur leurs productions(auto-évaluation). Dans les productions du 1er jet, l'enseignante souligne les erreurs d'ordre linguistique mais sans rédiger les remarques qui devraient être communiquées aux apprenants. Il est à noter que, dans les 2èmes jets, aucune annotation ne renvoie aux critères relatifs à la structure du récit (les connecteurs logiques) et aux critères relatifs à la pragmatiques (les impressions de l'élève en tant que visiteur). L'enseignante doit faire réaliser à l'apprenant qu'il s'agit bien d'un partage d'une expérience personnelle « subjective ». D'ailleurs, nous

avons remarqué que le « je » est employé dans dix copies seulement, dans les dix autres copies, c'est le « nous » qui est employé ».

Quel effet aurait cet acte de parole sur le destinataire ? L'intention du scripteur derrière « raconter son expérience » est d'inciter le lecteur à aller visiter le lieu décrit ou au contraire de ne pas y aller. Pour ce faire, l'élève doit employer un vocabulaire soit mélioratif soit dépréciatif ainsi que l'emploi des expressions de la subjectivité.

En définitive, nous estimons qu'il est intéressant voire nécessaire de proposer une version améliorée de la situation problème proposée et quelques exemples d'annotations formatives. La situation problème : « ton école a organisé une sortie scolaire pour ta classe dans un lieu exceptionnel (un musée, un site historique…). Tes amis n'ont jamais visité ce lieu et ils veulent tout savoir sur que tu as vu. Rédige un texte de 30 mots pour raconter cette visite. Dans ton récit, exprime tes émotions (surprise, joie, admiration) pour les inciter à visiter cet endroit. »

Quant aux annotations, elles doivent être rédigées en fonction des critères non réussis par l'apprenant. Annotations possibles :

-Tu as respecté la consigne en racontant ta visite mais quelle(s) émotion(s) veux-tu transmettre à tes amis lecteurs ?

-Tu racontes ta visite mais fais attention ! Tu as oublié de situer l'évènement dans le temps.

- Dis ce que tu as ressenti en regardant les tableaux et les vêtements traditionnels.

7. ***Conclusion***

A travers l'étude présentée à la fois descriptive et analytique, nous avons remarqué que l'enseignante a mis l'accent sur la compétence linguistique au détriment de la compétence pragmatique. En effet, nous avons déduit que dans cette classe du cycle primaire l'enseignement des actes de parole est centré sur la composante locutoire et non pas sur les valeurs illocutoire et perlocutoire. Les résultats obtenus ont montré que l'appropriation de l'acte de parole « raconter la visite d'un lieu exceptionnel » en situation de l'écrit est partielle ; les critères ayant trait à la maîtrise de la langue sont approximativement respectés en ayant eu recours à l'imitation des phrases étudiées dans les séances de compréhension de l'écrit et de dictée. En général, c'est la structure scolaire qui est utilisée et non pas un récit personnel dans lequel l'apprenant scripteur dit comment il voit cette visite.

Malgré les limites de notre recherche (absence de l'observation des interactions en classe lors de la séance de production écrite) nous estimons que notre réflexion ouvre la voie à de futures études plus approfondies dans ce domaine. Pour assurer un enseignement efficace des actes de parole, il est indispensable de repenser la formation des enseignants du cycle primaire notamment la formation continue afin de leur permettre de développer / consolider leurs compétences professionnelles et de procéder à une mise à niveau de leurs connaissances dans le domaine de la didactique des langues étrangères notamment les travaux de recherche portant sur les approches développées durant cette dernière décennie à savoir les approches «appropriatives».

8. ***Liste Bibliographique***

Castellotti, V. (2017). Pour une didactique de l'appropriation: diversité, compréhension, relation. Didier.

Clanet, J., & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement: Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. Phronesis, 1(3), 4–18. https://id.erudit.org/iderudit/1012560ar

Colin, D. (2014). Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques : analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6ème [Thèse de doctorat soutenue].

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Didier.

Jorro, A. (2000). L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question. De Boeck.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). Programme de français de la 3ème année primaire. Commission Nationale des programmes.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2016). Programme du français : cycle primaire. Commission Nationale des programmes.

Meunier, D. (2019). Penser les modalités d'une appropriation plurielle des langues et des expériences de mobilités : représentations de l'altérité, réflexivité et dispositifs didactiques.

Neveu, F. (2015). Dictionnaire des sciences du langage. Éditions Mehdi

Porcher, L. (2004). L'enseignement des langues étrangères. Hachette Livre.

Roegiers, X. (2003). Des situations pour intégrer les acquis scolaires. De Boeck Université.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste. PUF.