

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Abbes Laghrour - Khenchela.



Faculté des lettres et langue
Département de littérature et langue française.
Option : Didactique des langues étrangères

Étude comparative de l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit dans des classes multiniveaux et ordinaires à Chechar dans la wilaya de Khenchela.

Cas des apprenants de la 5^{ème} année primaire

Mémoire Présenté au Département de Littérature et Langue française Pour l'obtention
Du Diplôme de Master

Présenté par :
HAMZAOUI Sana

Dirigé par :
Docteure : **KELLIL Assia**

Devant le jury composé de :

Présidente : Mme. **DZIRI Fatima Zohra** MAA *Université Abbes Laghrour Khenchela*
Rapporteuse : Dr. **KELLIL Assia** MCA *Université Abbes Laghrour Khenchela*
Examinatrice : Dr. **ARAICHE Dalel** MCA *Université Abbes Laghrour Khenchela*

Année universitaire : 2023/2024

Dédicace

Je dédie ce mémoire à mes parents, fidèles compagnons tout au long de mes années d'études qui ont toujours cru en moi et qui ont sacrifié tant pour me donner les meilleures opportunités, en témoignage de ma profonde gratitude pour leur soutien constant et leurs sacrifices inestimables. Leur dévouement et leur encouragement ont été des sources d'inspiration inépuisables, et je souhaite exprimer ici toute ma reconnaissance pour leur investissement sans faille dans mon succès éducatif.

A mes chères sœurs : Wafa, Hadil et Hala.

A mon frère bien aimé Aymen

A toute ma famille et mes amis

A tous les miens

Remerciements

« La reconnaissance est un noble et
digne salaire pour les âmes généreuses »
William Shakespeare

Je tiens à exprimer mes plus sincères remerciements à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire. Le chemin parcouru pour aboutir à ce travail a été parsemé de défis, mais grâce au soutien et à l'encouragement de nombreuses personnes, j'ai pu franchir chaque étape avec détermination et persévérance.

Tout d'abord, je souhaite exprimer ma profonde gratitude à mon encadrante de mémoire Mme. Kellil Assia pour sa guidance, ses conseils éclairés et sa disponibilité tout au long de ce processus. Ses connaissances et son expertise ont été des atouts précieux qui ont grandement enrichi ce travail.

Mes remerciements vont également à mes enseignants, collègues et camarades de classe pour leurs échanges stimulants, leurs remarques constructives et leur soutien moral. Leurs idées et leurs perspectives ont contribué à élargir mes horizons et à approfondir ma réflexion.

Je n'oublie pas de remercier mes amis et ma famille pour leur soutien inconditionnel, leurs encouragements constants et leur compréhension tout au long de cette aventure. Leur présence bienveillante a été une source de réconfort et de motivation qui m'a permis de surmonter les moments de doute et de fatigue.

A toutes les personnes anonymes qui ont été d'une grande aide malgré la distance.

À vous tous, je vous adresse mes plus chaleureux remerciements. Ce mémoire est le fruit de notre collaboration et de notre engagement commun envers la recherche et l'excellence académique. Puissent nos efforts conjugués continuer à porter leurs fruits dans nos projets futurs.

Avec toute ma gratitude.

Sommaire

Introduction générale.....	7
Partie théorique	12
Chapitre 1 La classe à multiniveaux	12
1.1 Historique des classes à multiniveaux :.....	12
1.2 État des classes à niveaux multiples dans le monde	12
1.3 État des classes à multiniveaux en Algérie.....	13
1.4 Réalité de la classe multiniveau : l'hétérogénéité et la diversité	14
1.5 Pourquoi de telles classes ?.....	15
Chapitre 2 La production écrite	17
2.1 Définition de la production écrite	17
2.2 Objectifs de la production écrite	18
2.3 Modèles de la production écrite	18
2.3.1 Le modèle linéaire.....	19
2.3.2 Les modèles de Flower et Hays	19
2.3.3 Le modèle de Deschenes	20
2.3.4 Le modèle de Sophie Moirand.....	20
2.4 L'apprentissage de la production écrite en classe de 5 AP.....	20
2.5 Les étapes de la production écrite	21
2.6 Les difficultés de la production écrite	23
2.7 L'évaluation de la production écrite.....	24
Partie pratique	26
Chapitre 1 Enquête et analyse.....	26
3.1 Introduction.....	26
3.2 Démarche méthodologique.....	26
3.2.1 Critères de sélection de l'échantillon	26
3.2.2 Lieu de la recherche	26
3.2.3 L'outils de recherche.....	27
3.3 Méthodologie de recherche.....	27
3.3.1 Présentation du corpus et analyse de l'enquête du terrain.....	27
3.4 Observation et Analyse des données	33
3.4.1 Le déroulement des séances de l'écrit.....	33
3.4.2 La séance de la production écrite	34
3.5 La démarche d'analyse	45
3.5.1 Explication de critères	47

3.5.2	Analyse globale.....	62
3.6	Conclusion	67
	Conclusion générale	68
	Bibliographie.....	70
	Annexes	73
	Résumé	97

Liste des tableaux

Tableau 1 Effectif d'enseignants et d'apprenants	29
Tableau 2 Grille d'analyse de lexique en classe n°1	48
Tableau 3 Grille d'analyse du lexique en classe n°2	49
Tableau 4 Grille d'analyse du lexique en classe n°3	50
Tableau 5 Grille d'analyse de la grammaire en classe n°1	51
Tableau 6 Grille d'analyse de la grammaire classe n°2	52
Tableau 7 Grille d'analyse de la grammaire en classe n°	53
Tableau 8 Grille d'analyse de conjugaison en classe n°1	55
Tableau 9 Grille d'analyse de conjugaison en classe 2.....	56
Tableau 10 Grille d'analyse de conjugaison en classe n°3	57
Tableau 11 Grille d'analyse d'orthographe en classe n°1	58
Tableau 12 Grille d'analyse d'orthographe en classe n°2	59
Tableau 13 Grille d'analyse d'orthographe en classe n°3	60
Tableau 14 Grille d'analyse globale	62

Liste des figures

Figure 1 Le lexique des apprenants de la classe n°1	48
Figure 2 Le lexique des apprenants de la classe n°2	49
Figure 3 Le lexique des apprenants de la classe n°3	50
Figure 4 Erreurs grammaticales des apprenants de la classe n°1	51
Figure 5 Erreurs grammaticales des apprenants de la classe n°2	52
Figure 6 Erreurs grammaticales des apprenants de la classe n°3	54
Figure 7 Erreurs de conjugaison des apprenants de la classe n°1	55
Figure 8 Erreurs de conjugaison des apprenants de la classe n°2	56
Figure 9 Erreurs de conjugaison des apprenants de la classe n°3	57
Figure 10 Erreurs d'orthographe des apprenants de la classe n°1	58
Figure 11 Erreurs d'orthographe des apprenants de la classe n°2	59
Figure 12 Erreurs d'orthographe des apprenants de la classe n°3	61
Figure 13 Le respect de la consigne	63
Figure 14 La cohérence textuelle	63
Figure 15 La structure du texte	64
Figure 16 La ponctuation	65
Figure 17 La reformulation correcte des phrases	66
Figure 18 La propreté et l'organisation de la copie	66

Introduction générale

La classe « à niveau unique », telle que nous l'avons expérimentée pendant nos années d'école obligatoire, représente le « modèle de référence » de notre société : « *ce mode de regroupement s'est répandu et est entré dans la culture scolaire au point de constituer aujourd'hui une norme de référence tout à la fois implicite et incontournable* » (Fradette et Lataille-Démoré 2003)

La classe « à niveaux multiples », elle, est généralement imposée à l'enseignant, pour des raisons économiques ou par manque d'effectif. Ce type de classe se trouve souvent dans les zones rurales les moins habitées. « *L'Algérie a compté en 2010/2011, 1185 écoles primaire ayant des classes multi niveaux, soit 06,65%* » (Bakouk et al. 2014)

Pour les parents, bon nombre de questions apparaîtront sur la qualité de l'enseignement si leur enfant est placé avec d'autres camarades « moins avancés », d'un plus petit degré.

Pour l'enseignant qui commence à travailler dans une de ces classes, un véritable défi sera à relever. Les programmes sont généralement conçus pour les classes « typiques » : donc, les enseignants des classes à niveaux multiples doivent se débrouiller seuls. Ils sont tenus d'enseigner toutes les matières requises, selon des attentes et des contenus établis pour chaque niveau d'études. Ainsi, un enseignant qui travaille dans une classe comprenant trois niveaux différents, par exemple, une classe de 3AP/4AP/5AP, doit jongler avec plus d'une vingtaine de programmes d'études. Et par conséquent, nous estimons que cette complexation de la tâche des enseignants et la présence d'autres apprenants d'un plus petit degré dans la même classe peuvent distraire l'apprenant et donc affecter son rendement. Ce qui figure le plus dans ses écrits.

L'enseignement du français langue étrangère au niveau primaire cherche à améliorer les compétences à l'oral et à l'écrit des apprenants.

Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA (Cuq et Gruca 2005) distinguent quatre grands types de compétences : compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, expression écrite, expression orale, qui structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage.

Le texte constitue l'élément central de toutes les activités d'apprentissage en français. Il est la base de son enseignement et de la réalisation de ses compétences. De ce fait, le texte, qu'il soit écrit ou opérationnel, devient le cœur du processus éducatif.

L'intérêt et la motivation portés pour ce thème résultent d'une expérience personnelle au sein d'une classe à multiniveaux. En effet, il s'agissait de la découverte de ce type de classe. Dans les prémices de cette expérience, nous avons rencontré plusieurs difficultés, notamment le manque de sources et l'absence totale de documents spécifiques à ce type de classe. Cette limitation de documents a été un stimulant pour développer des stratégies pédagogiques efficaces motivé par le souci d'assurer la réussite scolaire des élèves au contraste d'une classe normale. Après cinq ans d'expérience dans la classe à multiniveaux plusieurs questionnements sont apparus notamment autour de « l'efficacité » des classes à multiniveaux, et si les élèves de telles classes arrivent au même niveau à l'écrit que ceux des classes ordinaires.

L'importance de ce sujet est que la production de l'écrit est le résultat final du développement linguistique de l'élève, et c'est la raison pour laquelle nous l'avons choisi comme sujet d'étude en voulant comparer entre les classes à multiniveaux et les classes à un seul niveau scolaire. Tout en ciblant la cinquième année primaire qui présente une période charnière dans le parcours éducatif où les compétences en écriture sont particulièrement mises en avant, ce qui en fait un moment propice pour évaluer les capacités des apprenants dans ce domaine. De plus, les élèves de cette tranche d'âge sont généralement à un stade de développement cognitif où ils sont capables de comprendre des concepts plus complexes et d'exprimer leurs idées de manière plus élaborée.

Notre recherche s'intitule : Étude comparative de l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit dans des classes multiniveaux et ordinaires à Chechar dans la wilaya de Khenchela. Cas des apprenants de la 5ème année primaire.

Nous avons choisi ce sujet pour plusieurs raisons importantes, notamment le manque de recherches et d'études comparatives entre les classes à multiniveaux et les classes ordinaires, ainsi que la pertinence du sujet et son utilité pour les enseignants dans l'introduction de la didactique de l'écrit et le processus d'apprentissage de la langue.

De plus, nous visons à fournir des résultats comparatifs pour enrichir un système éducatif qui souffre d'un manque de recherche appliquée.

L'objectif de cette recherche est d'analyser comment l'enseignement et apprentissage de l'écrit est dispensé dans les classes à niveaux multiples par rapport aux classes à niveau unique au cycle primaire. Cette étude vise également à déterminer si les élèves des classes à niveaux multiples parviennent à un niveau similaire à celui de leurs pairs des classes à niveau unique, et à explorer l'impact de la diversité des niveaux dans la même classe sur le rendement des élèves à l'écrit.

Ce qui nous amène à poser la question de recherche suivante : quel est l'impact des classes à multiniveaux sur la qualité des productions écrites des apprenants par rapport aux classes ordinaires ?

Suivie par les questions suivantes :

- Est-ce que les apprenants de 5ème AP, scolarisés dans une classe à niveaux multiples (3ème, 4ème et 5ème AP), réussissent en production écrite en plus grand nombre que les apprenants de 5ème AP scolarisés dans une classe à un seul niveau?
- Cette diversité de niveaux est-elle un atout ou un défi à surmonter ?
- Comment les apprenants des classes à niveaux multiples s'adaptent-ils à l'apprentissage de l'écrit lorsque l'enseignant n'est pas toujours disponible ?

Pour répondre à ces questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

- Les élèves des classes à niveaux multiples auront des performances en production écrite comparables aux celles des élèves des classes traditionnelles et éprouveront un rendement positif, du fait que ces classes favorisent les interactions entre des apprenants de niveaux différents, ce qui stipule l'apprentissage et la coopération.

- La diversité de niveaux au sein de la même classe est un atout et une ressource qui favorise l'apprentissage. Les élèves de 5ème AP peuvent réviser avec leurs camarades de 4ème et de 3ème AP quelques notions non assimilées. Ils peuvent aussi profiter des leçons de production écrite faites au préalable avec leurs camarades de 5ème AP lors de l'année précédente, etc.
- Les apprenants de 5ème AP dans les classes à niveaux multiples peuvent développer des stratégies d'auto-apprentissage de l'écrit quand leur enseignant s'occupe des autres niveaux. Ceci pourrait inclure une plus grande autonomie dans la gestion de leurs apprentissages ainsi que le développement de compétences de collaboration et de résolution de problème.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous allons entamer cette recherche sur le terrain pour effectuer notre expérimentation avec trois classes de 5ème AP dont deux sont dans une classe à multiniveaux.

Notre travail s'organise en deux parties :

La première partie se compose de deux chapitres, elle représentera le cadre conceptuel en relation avec notre thématique et les notions clés. Dans le premier chapitre nous entamons une démarche d'exploration des classes à multiniveaux, retraçant leur évolution historique, leur état actuel à l'échelle mondiale et en Algérie, tout en analysant leur réalité en mettant en évidence leur caractère hétérogène et diversifié, ainsi que les motivations sous-tendant leur mise en place. Ensuite, dans le deuxième chapitre nous plongeons dans une analyse approfondie de la production écrite en tant que compétence linguistique, en définissant clairement ce concept, énonçant ses objectifs, et explorant différents modèles. Nous examinons le processus d'apprentissage de la production écrite dans le contexte spécifique de la 5ème année primaire, identifiant les étapes à franchir et les difficultés rencontrées, tout en considérant les modalités d'évaluation de cette compétence cruciale.

Le deuxième chapitre consistera au cadre méthodologique de notre recherche à savoir :

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

La conclusion générale donnera lieu à un compte rendu des travaux réalisés, à la proposition éventuelle d'ouvertures autour des questions de recherche mais surtout permettra de confirmer ou d'infirmier les hypothèses.

Cette étude vise à fournir des informations cruciales sur l'efficacité des classes à niveaux multiples en comparaison avec les classes traditionnelles, en se concentrant sur l'activité de production écrite des élèves de cinquième année primaire. En comprenant mieux les performances et les défis rencontrés dans ces deux types de classes, nous pourrons formuler des recommandations éducatives pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture dans des contextes éducatifs diversifiés.

Partie théorique

Chapitre 1 La classe à multiniveaux

1.1 Historique des classes à multiniveaux :

Une classe à multiniveaux est une classe regroupant des élèves de différents niveaux (au moins deux) sous la responsabilité d'un même enseignant. Il est à noter que l'appellation de telles classes peut varier selon le pays, avec des termes tels que "classes à niveaux multiples", "classes multiniveaux", "classes à plusieurs niveaux", "classes multiprogrammes", "classes jumelées" ou encore "classes à degrés multiples".

Angèle Fradette et Diane Lataille-Demore retracent l'historique des classes à niveaux multiples et des méthodes de regroupement des élèves, s'appuyant sur les travaux de chercheurs américains. Le regroupement des élèves dans ces classes s'inspire du modèle industriel des chaînes de production, visant à scolariser un grand nombre d'élèves de manière plus économique. « *Les principales motivations derrière la création de ces classes sont essentiellement économiques et démographiques, liées au faible ratio entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants dans certaines écoles* ». (Fradette et Lataille-Démoré 2003)

Jean-Robert Ghier et Patrick Pierron utilisent le terme de "ruralité" (Ghier et Pierron 1997) pour expliquer ces facteurs démographiques. Sylvain Connac (2015) analyse un ouvrage (Connac 2015) de Sylvie Jouan (2015) qui aborde les classes à niveaux multiples d'un point de vue historique et institutionnel. Ce type de classes commence à se développer à partir du 19^{ème} siècle, principalement dans les zones rurales où les écoles consistaient souvent en une seule classe regroupant les enfants d'un même village. Au 20^{ème} siècle (dans les années 1970), les classes uniques commencent à disparaître avec l'émergence des Regroupements Pédagogiques Intercommunaux (RPI).

1.2 État des classes à niveaux multiples dans le monde

Les classes à niveaux multiples sont répandues dans le monde entier. Par exemple, en Nouvelle-Zélande, qui affiche le plus haut taux d'alphabétisation mondial, les élèves de différents âges sont souvent regroupés dans les mêmes classes.

En Australie occidentale, plus de 85% des écoles proposent des classes à niveaux multiples, tandis qu'en Suisse, ce chiffre atteint 23%. Ces types de classes existent depuis longtemps en France, aux États-Unis et dans les pays scandinaves. Au Canada, environ une classe sur sept dans le système d'éducation publique est de type combiné, soit environ 17,17%(Gignac 2004). Au Mexique, environ 22% des écoles primaires regroupent tous les six niveaux d'études sous la supervision d'un seul enseignant(Fradette et Lataille-Démoré 2003). Au Maroc, en 2006/2007, le pourcentage de ces classes, principalement concentrées dans les zones rurales, s'élevait à 22%(Koraich s. d.).

1.3 État des classes à multiniveaux en Algérie

Actuellement, le nombre d'écrits, d'articles et d'ouvrages sur les classes à niveaux multiples reste insuffisant, malgré le fait que ces classes constituent une part significative du paysage scolaire au niveau primaire.

Une enquête a été réalisée par l'Institut National de Recherche en Éducation (INRE) entre 2011 et 2013 commanditée par la Direction de l'Enseignement Fondamental qui avait pour but d'examiner et comprendre les caractéristiques des classes multiniveaux dans leur environnement local en réalisant une enquête complète. « *Cette enquête a permis de découvrir diverses désignations pour ces classes à travers le pays, ainsi que de déterminer leur localisation géographique, leur fonctionnement et leur gestion au niveau local* » (Bakouk et al. 2014).

Les résultats de l'enquête ont montré que le pourcentage des élèves regroupés dans les CMN ne dépasse pas 1%. D'ailleurs, sur les 3 342 599 élèves du primaire en 2010/2011, on compte 24 659 élèves enregistrés en classe multi niveaux soit 0,73% de l'ensemble. Les wilayas qui connaissent les taux les plus élevés d'élèves dans ces classes, par rapport aux élèves des classes ordinaires, sont :

- Khenchela avec 5% de sa population scolaire du primaire, soit 1949/39047 ;
- Illizi avec 04,25%, soit 334/7897 ;
- Souk Ahras avec 02 ,75%, soit 1027/38086 ;
- Guelma avec 02,70%, soit 1140/42361 ;
- Oum El Bouaghi avec 02,35%, soit 1454/62979

1185 écoles primaires sur les 17 817 abritent des CMN, soit :06,65 %

1.4 Réalité de la classe multiniveau : l'hétérogénéité et la diversité

La configuration d'une classe multiniveau met en lumière une notion centrale : « *l'hétérogénéité* »(Le Prévost* 2010). Cette classe regroupe des élèves de différents âges, niveaux de maturité, origines sociales et capacités intellectuelles. L'âge demeure l'aspect le plus distinctif. L'enseignant d'une telle classe doit donc trouver des ressources, des outils et des stratégies pédagogiques et didactiques pour atténuer les inégalités découlant de ces diverses différences. Enseigner dans ce contexte demande à l'enseignant de réévaluer sa méthode d'enseignement et d'adopter une approche qui s'éloigne du modèle transmissif traditionnel. Avec au moins deux groupes d'élèves de niveaux différents, l'enseignant ne peut être présent auprès de tous simultanément. Cela se traduit parfois par des ajustements dans la gestion du rythme et des capacités de chaque élève, leurs personnalités respectives et les ressources disponibles pour l'enseignant.

Ovide Decroly(Decroly 2018) recommande de prendre en compte divers aspects chez les enfants, tels que les aspects sociaux, physiques et psychiques, dont le développement est étroitement lié.

Lucille Maurice a rédigé un document publié par le ministère de l'éducation du gouvernement de Terre-Neuve et du Labrador au Canada, dans lequel elle reprend et enrichit les aspects énoncés par Decroly. Elle intègre les domaines intellectuels et affectifs aux trois premiers, soulignant ainsi le rôle de la classe multiniveaux dans le développement socio-affectif de l'enfant (MAURICE 1996)

Dans une classe à niveaux multiples, l'hétérogénéité est plus accentuée qu'en classe ordinaire. La configuration de cette classe limite la disponibilité constante de l'enseignant pour tous les élèves, ce qui requiert des adaptations de la part des élèves pour cultiver leur autonomie et leur capacité à se gérer individuellement en classe, avec le soutien de l'enseignant ainsi que par leur propre initiative. Cela englobe l'acquisition de méthodes de travail individuel, ainsi que de compétences pour travailler en groupe et pour assurer le tutorat entre pairs.

Certains auteurs notent également « *peu de programmes de formation initiales préparent les enseignants à œuvrer dans de telles classes* »(Ghier et Pierron 1997)

Une première approche pour surmonter les défis rencontrés dans une classe multiniveaux était la mise en œuvre de la pédagogie différenciée. Dans ce cadre spécifique, la reconnaissance de la diversité devient fondamentale dans la pratique éducative de l'enseignant. Bien que l'élève demeure au centre de l'apprentissage, les attentes et les exigences s'adaptent en fonction des profils variés. Ainsi, la différenciation pédagogique vise à personnaliser les enseignements, ce qui à long terme favorise le développement et la réussite de tous les élèves.

Dans son travail, L. Maurice(MAURICE 1996) examine la classe à niveaux multiples du point de vue de l'enseignant et de l'élève. Les enseignants doivent être compétents dans la gestion de cette diversité pour prendre en compte les différents aspects du développement des enfants tels que le cognitif, l'affectif, l'intellectuel et le social. Cela nécessite des compétences professionnelles pour gérer efficacement cette dynamique particulière de classe. De même, les élèves doivent également développer leurs compétences, en mettant notamment l'accent sur l'autonomie, qui peut s'exprimer à travers des activités telles que le tutorat entre pairs et la capacité à se réguler. Pour que l'enseignement et l'apprentissage soient efficaces dans ce contexte, le développement de compétences est essentiel.

1.5 Pourquoi de telles classes ?

Les classes à niveaux multiples se forment lorsque les ressources humaines sont limitées pour créer des classes régulières avec des élèves du même âge.

« En Algérie, ce type de classe est souvent créé en raison de facteurs démographiques et économiques. Parfois, les enseignants sont obligés d'enseigner dans une classe à niveaux multiples, même s'ils ne le souhaitent pas, lorsque le nombre d'élèves diminue une année donnée »(Bakouk et al. 2014). Cette décision est prise par une autorité supérieure et ne peut donc pas être remise en question par les enseignants.

Les classes à niveaux multiples sont généralement créées en raison d'un déficit de ressources, que ce soit en termes de moyens, d'argent, d'enseignants ou d'élèves. *« Ces classes sont créées lorsque les ressources humaines sont trop restreintes, quand les*

nombres d'élèves diminuent, surtout en zone rurale, pour des contraintes budgétaires mais aussi dans le cadre d'un projet pédagogique réfléchi et concret »(Leroy-Audouin s. d.)

Dans de rares cas, ce genre de classe peut donc être lié à un choix pédagogique. En Suisse, certaines écoles primaires ont décidé de faire de ces classes « *un modèle pédagogique qui encourage l'autonomie, l'esprit de collaboration et la soif d'apprendre, à l'école de Barberêche dans le canton de Fribourg par exemple* » (Summermatter 2012).

Il existe une nette différence entre choisir de travailler dans une classe multiniveau et se retrouver dans cette situation par contrainte en raison d'un manque de ressources.

Chapitre 2 La production écrite

2.1 Définition de la production écrite

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

- *Production* : produire c'est pouvoir s'exprimer un sujet, c'est avoir des idées.
- *Écrite* : savoir écrire donc être capable de produire un texte structuré et cohérent avec des phrases bien faites et grammaticalement correcte »(Toumi 2016).

La production écrite demande à l'apprenant d'organiser et de clarifier ses idées et sentiments. Cela implique de rédiger un texte destiné à communiquer un message ou une pensée à un destinataire, en respectant les règles linguistiques. Cette compétence nécessite une bonne maîtrise de la langue et la capacité de structurer ses idées de manière logique. Elle permet à l'apprenant de réfléchir, de choisir les idées pertinentes et les mots appropriés, tout en assurant la cohérence et la clarté du texte final.

Selon Pierre Larry, la production écrite est décrite comme une « *tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idées, leur mise en mots et leur transcription graphique* »(LARRY 2006). En d'autres termes, la production écrite est une tâche qui engage différents processus mentaux et physiques. Elle demande non seulement une bonne maîtrise de la langue étrangère, mais aussi la capacité à structurer ses idées de manière logique et cohérente. Le processus de production écrite comprend plusieurs étapes, telles que la recherche d'information, la planification du contenu, la formulation des idées, la rédaction, la révision et la correction. Chacune de ces étapes requiert des compétences spécifiques, telles que la pensée critique, la synthèse des informations, l'utilisation des conventions textuelles, la créativité, et l'adaptation à divers contextes de communication. De plus, la production écrite nécessite aussi des compétences physiques, comme la coordination œil-main et la motricité fine pour la transcription graphique.

2.2 Objectifs de la production écrite

D'après les plans annuels de 2023(Anon s. d.-b) les objectifs de la production écrite sont les suivants :

- Atteindre une maîtrise totale de l'utilisation correcte de la langue, ainsi que des règles et des composantes de la production écrite, comme la construction de phrases, la structuration des sujets, l'orthographe correcte et l'utilisation adéquate de la ponctuation.
- Cultiver la capacité à réfléchir rapidement et à s'exprimer de façon fluide, et être prêt à affronter des situations de communication orale ou écrite urgentes.
- Développer les compétences pour organiser les idées et les exprimer de manière efficace.
- Encourager l'innovation et la créativité dans la production écrite.
- Identifier les élèves talentueux en écriture et les soutenir dans le développement de leurs capacités.
- Acquérir une maîtrise des compétences en écriture, y compris la structuration des paragraphes, le respect des marges et l'utilisation correcte de la ponctuation.

2.3 Modèles de la production écrite

Les modèles de production écrite sont des cadres théoriques qui décrivent les différentes phases du processus d'écriture. Ils ont été élaborés pour mieux comprendre la complexité de cette compétence et aider les enseignants à l'enseigner plus efficacement. Chaque modèle comporte des étapes spécifiques, mais tous visent à stimuler l'intérêt des apprenants et à améliorer leurs compétences en écriture. Ces modèles s'inspirent souvent des concepts enseignés lors de cours magistraux en internat.

2.3.1 Le modèle linéaire

Ce modèle a été créé par (Rohmer 1965) . C'est une méthode pour écrire un texte, en suivant un processus étape par étape, ou chaque étape doit être terminée avant de passer à la suivante. Ce modèle comprend généralement trois étapes :

- La pré- écriture : cette phase inclut des activités telles que la collecte d'informations, l'organisation des idées et la sélection des mots-clés à utiliser dans le texte.
- L'écriture : à cette étape, on écrit le texte en suivant le plan élaboré précédemment, sans se soucier des erreurs ou des corrections immédiates, en se concentrant sur la fluidité et la cohérence du contenu.
- La révision : après avoir rédigé le texte, il est important de le relire pour y apporter des modifications et des améliorations. Cela peut impliquer la correction des fautes de grammaire et de ponctuation, ainsi que l'ajustement de certaines phrases.

2.3.2 Les modèles de Flower et Hays

Ce modèle a été publié en 1981 par deux chercheurs américains en science de l'éducation : (Favart et Olive 2005) , ce modèle considère la production écrite comme un processus complexe et dynamique, plutôt que comme une série d'étapes linéaires et séquentielles

« Rédiger est un processus complexe et faire acquies une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée »(Lemaire et Didierjean 2018).

Le modèle de Flower et Hayes se concentre sur les processus cognitifs liés à la rédaction. Il vise à expliquer les différentes stratégies cognitives que les apprenants utilisent pour créer un texte, offrant ainsi un cadre pour comprendre comment se déroule la production écrite.

2.3.3 Le modèle de Deschenes

En 1988, Ce modèle est apparu. Il met l'accent sur le rôle de la planification dans le processus d'écriture, selon ce modèle, la production écrite est une étape essentielle et préliminaire à l'écriture, qui permet à l'apprenant de structurer ses idées et d'organiser son texte.

« Le modèle de Deschenes présente une approche interactive de la production écrite, où le scripteur et le texte en cours d'écriture sont en constante interaction. Il examine également comment les pensées, les émotions et les interactions sociales peuvent influencer le processus d'écriture et le produit final »(Gagné et al. 2002).

2.3.4 Le modèle de Sophie Moirand

« Ce modèle se concentre sur l'aspect cognitif de la production écrite, en mettant l'accent sur les processus mentaux impliqués dans la création d'un texte »(Moirand 2007). Il se compose de trois phases principales :

- La phase de planification : consiste à créer des idées à choisir les informations importantes et les structurer de manière cohérente.
- La phase de formulation : la transformation de ces idées en phrases et en paragraphes.
- La phase de révision : où l'on relit et corrige le texte pour améliorer sa clarté, sa cohérence et son efficacité.

2.4 L'apprentissage de la production écrite en classe de 5 AP

La production écrite joue un rôle essentiel dans le développement des compétences linguistiques des apprenants. Ils sont fréquemment encouragés à rédiger des textes ou des petits paragraphes (de 4 à 5 phrases) en utilisant les structures et éléments de base de la langue qu'ils ont déjà étudiée. Selon le programme de 5e année primaire et les répartitions séquentielles, la séance de production écrite se tient à la fin de chaque séquence pédagogique, permettant ainsi aux apprenants de réutiliser les connaissances acquises, telles que la grammaire et le vocabulaire. Une maîtrise solide des règles grammaticales et

syntaxiques, ainsi qu'un vocabulaire varié, est nécessaire pour écrire des phrases claires et correctes, rendant ces compétences cruciales pour la production écrite.

Pour organiser une séance de production écrite, l'enseignant commence par présenter le sujet et les consignes d'écriture, souvent en lien avec le projet en cours. Les apprenants sont ensuite invités à structurer leurs idées et à créer un plan avant de commencer à rédiger. Après avoir terminé leur texte, ils doivent le relire pour détecter et corriger les erreurs. L'enseignant évalue les textes selon des critères définis.

Avant de demander aux apprenants de rédiger un texte, il est courant de prévoir une séance de préparation à l'écriture, composée d'une série d'exercices. Cette étape vise à préparer les apprenants en leur fournissant les outils nécessaires pour réussir leur production écrite.

Une fois la séance de production écrite terminée, l'enseignant corrige les textes en ajoutant des commentaires et des corrections. Les élèves reçoivent ensuite leurs copies corrigées et peuvent discuter de leurs erreurs avec l'enseignant en classe. Des activités de réécriture ou de correction collective sont parfois organisées pour aider les apprenants à améliorer leurs compétences en production écrite. Ces activités peuvent inclure la réécriture de passages spécifiques et la correction des erreurs grammaticales, visant à améliorer la qualité globale des textes produits.

2.5 Les étapes de la production écrite

Pour réussir leur production écrite, les apprenants doivent suivre un ensemble d'étapes bien définies et structurées. Qui sont les suivantes :

- La lecture et compréhension du sujet

« Il est primordial pour l'apprenant de lire attentivement la consigne avant de commencer à écrire. Cette étape initiale est essentielle pour comprendre le sujet et bien débiter la production écrite. »(Bouras 2017)

- La planification

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

- La mise en texte

La mise en texte consiste à transformer le plan élaboré par l'apprenant en un texte rédigé, en respectant les règles de la langue écrite.« *Cela implique l'utilisation d'une structure grammaticale appropriée et d'un vocabulaire adapté pour garantir la cohérence et la progression du texte* »(Nonnon 2010).

- La révision

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

- La correction

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

- La mise en propre

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

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

2.6 Les difficultés de la production écrite

Dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage des langues, l'écriture joue un rôle essentiel. Toutefois, il est important de noter que l'enseignement de l'écriture varie en fonction qu'il s'agisse de la langue maternelle ou de l'apprentissage d'une langue étrangère. Comme le souligne ALARCON « *il ne faut pas oublier qu'il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère* »(Hernández Alarcón 2001)

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

Les apprenants éprouvent des difficultés dans leur production écrite, souvent en raison d'un vocabulaire limité qui les amène à répéter fréquemment les mêmes mots, ce qui restreint leur capacité à exprimer leurs idées de manière variée et précise.

Un autre obstacle réside dans la difficulté à assimiler les règles de la grammaire et de la conjugaison pour organiser les mots dans la phrase en fonction du contexte sémantique. Les défauts syntaxiques, tels que l'absence de verbes dans certaines phrases, ne visent pas à produire des phrases nominales, mais certaines situations exigent une conjugaison précise des verbes pour transmettre le sens attendu.

De plus, les signes de ponctuation selon Nina Catach « *La ponctuation est l'une des contributions médiévales à la civilisation écrite* »(Catach 1994). La majorité des apprenants comptent sur l'écriture sans avoir respecter les signes de ponctuation dans leurs paragraphes.

2.7 L'évaluation de la production écrite

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

En outre, L'évaluation peut aussi permettre aux enseignants d'ajuster leur méthode d'enseignement en fonction des besoins et des capacités de leurs apprenants. De plus, elle peut les motiver en renforçant leur estime de soi et en leur donnant la reconnaissance pour leurs efforts.

Selon Perrenoud « *dans le monde scolaire, lorsqu'on dit évaluation on pense d'abord à l'appréciation de l'excellence scolaire des élèves dans la diverse discipline enseignées, éventuellement à l'évaluation de la conduite de travail, n'oublions par cependant qu'on évalue aussi les enseignants, l'établissement, les programmes, les réformes, le système scolaire dans son ensemble, certains de ces évaluation se fonde une appréciation préalable des acquis des élèves : sur cette base, on juge souvent de la qualité enseignant, d'une école ou d'un curriculum* »(Perrenoud 1998).

Cette citation souligne l'importance cruciale de l'évaluation dans le domaine de l'éducation. Bien que beaucoup considèrent l'évaluation comme un moyen de mesurer le niveau de performance des élèves dans différentes matières, elle sert en réalité à évaluer divers aspects tels que les enseignants, les programmes scolaires, les réformes, etc.

Parfois, l'évaluation des élèves est même utilisée pour juger la qualité de l'enseignement ou du programme scolaire lui-même.

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

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

Les critères employés par l'enseignant pour évaluer la production écrite des apprenants diffèrent en fonction des objectifs pédagogiques et du niveau scolaire. Cependant, d'après l'article web intitulé *l'évaluation en expression écrite* (Anon s. d.-a) voici quelques critères fréquemment utilisés pour évaluer la production écrite au niveau primaire, en 5^{ème} année primaire :

- Respect de la consigne : l'apprenant a-t-il suivi les instructions données et a-t-il répondu à toutes les questions posées ?
- Cohérence et organisation : le texte est-il clair et facile à suivre et les idées sont-elle organisées de manière logique ?
- Richesse du vocabulaire : l'apprenant a-t-il utilisé des mots variés et précis pour exprimer ses idées ?
- Grammaire et orthographe : le texte est-il correct sur le plan grammatical et orthographique ?
- Respect des normes de l'écriture : l'élève a-t-il respecté les conventions de l'écriture, telles que la ponctuation et la majuscule en début de phrase ?
- Originalité et créativité : l'élève a-t-il fait preuve d'originalité et de créativité dans sa production écrite ?

« Ces critères peuvent être adaptés en fonction du niveau et des objectifs de la séance de production écrite » (Dupont-Courtade 2017).

Partie pratique

Chapitre 1 Enquête et analyse

3.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous allons définir la démarche de notre enquête, et ses résultats. Une enquête menée dans les deux écoles qui comportent des classes à multi-niveaux regroupant trois niveaux : 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} AP, Khemili Ali et Kafia Saleh, et l'école Kheiri Lakhmissi qui se compose de classes normales, ces trois écoles se trouvent toutes dans une zone rurale à la commune de Chechar dans la wilaya de Khenchela. Avec les élèves de 5^{ème} année primaire.

Nous allons commencer par la présentation de ces écoles en expliquant l'outil de recherche employé, puis nous ferons une description détaillée du déroulement des séances dans les trois classes visitées, ainsi que les résultats d'analyse obtenus et leurs interprétations.

3.2 Démarche méthodologique

3.2.1 Critères de sélection de l'échantillon

Nous avons soigneusement choisi l'échantillon de notre étude afin d'assurer une répartition équilibrée en nombre d'élèves et des conditions de vie similaires, en tenant compte de la particularité des classes à niveaux multiples regroupant trois niveaux. Notre groupe d'étude était composé de 24 élèves, 12 élèves fréquentent des classes à niveaux multiples et 12 dans des classes standard. Tous les élèves sont âgés de 10 à 11 ans et étudient en cinquième année primaire.

3.2.2 Lieu de la recherche

La recherche a été réalisée dans des écoles primaires situées dans une zone rurale spécifique, regroupant plusieurs villages alignés dans une trajectoire géographique, avec une distance maximale de 10 km entre chaque établissement. Ces écoles comprennent,

dans l'ordre croissant de leur distance par rapport à la zone urbaine, Khiari Lakhmissi à Tabergda, Kafia Saleh à Mazien et Khemili Ali-Al à Amra, toutes localisées dans la commune de Chechar, wilaya de Khenchela.

3.2.3 L'outils de recherche

Pour mener à bien notre recherche nous avons choisi l'observation participante au sein de trois écoles afin d'observer les apprenants comment se comportent – ils lors de l'activités de production écrite ainsi qu'analyser leurs copies de production écrites.

3.3 Méthodologie de recherche

Cette étude s'inscrit dans le cadre des plans de recherche de type comparatif descriptif qui vise à déterminer les activités employées par l'enseignant en classe, les représentations des apprenants vis-à-vis de l'écrit et les difficultés qu'ils éprouvent classe de 5AP, il s'agit d'une description des corrélations simples entre deux variables indépendantes (classe à niveaux multiples – classe à niveau unique).

3.3.1 Présentation du corpus et analyse de l'enquête du terrain

Dans le cadre des cours de Français Langue Étrangère (FLE), nous avons réalisé des observations dans deux classes à niveaux multiples situées dans les écoles primaires nommées Khemili Ali Et Kafia Saleh, ainsi que dans une classe ordinaire à l'école Kheiri Lakhmissi.

3.3.1.1 Présentation du corpus

Vu que notre recherche se situe dans le domaine de la didactique de l'écrit, nous avons effectué des séances d'observations dans les trois écoles. Nous avons utilisé la production écrite des apprenants comme corpus pour notre analyse comparative, dans le but de comparer les compétences rédactionnelles des apprenants des classes à multi-niveaux avec celles des élèves des classes traditionnelles. Notre objectif principal est d'explorer l'impact de la composition multi-niveaux des classes sur les compétences rédactionnelles des apprenants de la 5^{ème} année primaire.

Nous avons commencé nos premières séances avec les deux écoles qui se composent de classes regroupées Khemili Ali et Kafia Saleh qui se trouvent dans des zones rurales : El Amra et Mazien au mois de février, elles se situent à une quinzaine de kilomètres du centre-ville de la commune de Chechar wilaya de Khenchela, qui est le lieu de notre résidence actuelle.

Les autres séances se sont déroulées dans l'autre école avec des classes ordinaires Kheiri Lakhmissi qui se trouve dans la même zone rurale, à 5 kilomètres de Chechar.

Le nombre de séances d'observations est deux pour chaque école et le niveau que nous avons choisi pour notre étude est la 5^{ème} année primaire puisque c'est l'année qui marque la fin du cycle primaire et qui prépare l'apprenant au passage au cycle moyen.

3.3.1.2 Présentation des écoles

Un groupe d'élèves âgés entre 10 et 11 ans, tous les élèves viennent d'un environnement rural, avec un accès difficile aux différentes ressources et activités culturelles. Ces élèves poursuivent leurs études en 5 AP.

À l'école 01 : Khemili Ali, leur nombre total est 17, dont 11 sont en classe à trois niveaux.

À l'école 02 : Kafia Saleh, leur nombre total est 13, dont 9 sont en classe à trois niveaux.

À l'école 03 : Khiari Lakhmissi, leur nombre total est 93, 12 à 20 élèves par classe.

3.3.1.3 Présentation des enseignants

En classe de FLE, l'enseignant a un statut très important dans l'enseignement/apprentissage de la langue française. Dans les écoles primaires, les enseignants sont généralement des titulaires d'un diplôme de langue française de l'Université ou de l'École Normale Supérieure (ENS).

Les enseignants des écoles contenant des classes à multi-niveaux :

Les enseignantes des classes à niveaux multiples choisies sont des diplômées de l'École Normale Supérieure (ENS), qui sont nommées directement dans les écoles, puis titularisés sans aucune formation exigée.

Dans l'école Kafia Saleh l'enseignante a affirmé avoir cumulé environ 7 ans d'expérience dans l'enseignement. Dans l'autre école Khemili Ali, l'enseignante a environ 5 ans d'expérience dans l'enseignement primaire. Toutes les deux n'ont jamais enseigné dans une classe à niveau unique.

Les deux enseignantes enseignent le français ainsi que toutes les autres matières, à l'exception du sport et de l'anglais.

L'enseignante de la classe ordinaire

L'enseignante de l'école Khiari Lakhmissi est titulaire d'un diplôme de licence en français. Elle avait passé un concours de recrutement, puis formée par des inspecteurs pendant quelques mois pour être bien préparée à enseigner.

L'enseignante a affirmé avoir cumulé environ 10 ans d'expérience dans l'enseignement primaire et jamais dans une classe à multi-niveaux.

Donc, nous pouvons résumer les informations nécessaires des trois classes en question dans le tableau suivant :

École	Nombre de classes	Type de classe	Nombres d'enseignants	Nombre d'enseignants de français	Nombre totale d'élèves	Nombre d'élèves par classe
Khemili ALI – El Amra	2	Regroupée	4	1	15	Entre 4 et 11
Kafia Saleh- Mazien	2	Regroupée	4	1	13	Entre 4 et 9
Khiari Lakhmissi- Taberdga	6	Ordinaire	9	1	93	Entre 12 et 20

Tableau 1 Effectif d'enseignants et d'apprenants

Dans la première école Khemili Ali, l'observation était facile vu que c'est notre lieu de travail et avec nos propres élèves.

Dans les deux autres écoles, nous avons fixé facilement un rendez-vous en contactant directement les enseignantes pour assister à leurs séances prochaines de l'écrit.

Une autorisation de l'université a été demandée par la suite de la part des directeurs des trois écoles.

Nous avons été accueillis d'une façon digne d'un chercheur par toutes les enseignantes et les superviseurs administratifs, et nous avons grandement bénéficié de leurs expériences.

Les enseignantes ont été très impressionnées par le sujet de notre recherche, et elles étaient toutes collaboratives. Nous sommes restés en contact permanent avec les enseignantes tout au long de notre recherche.

Quant au déplacement, ceci s'est avéré être un défi majeur dans notre recherche, principalement en raison du manque de transports disponibles pour accéder à ces endroits ruraux. Cette contrainte logistique a rendu la collecte de données sur le terrain plus difficile et plus chronophage. En l'absence de transports réguliers, nous avons dû planifier nos déplacements avec soin, ce qui a parfois retardé nos activités de recherche et a ajouté une complexité supplémentaire à notre emploi du temps déjà chargé. Malgré ces défis, nous avons fait preuve de résilience en trouvant des solutions alternatives, telles que le covoiturage ou l'utilisation de moyens de transport locaux lorsque cela était possible, afin de mener à bien notre recherche dans les zones rurales choisies.

3.3.1.4 Description du manuel scolaire

Le manuel de 5^{ème} année primaire fait partie de la nouvelle réforme de deuxième génération (2G), lancée en 2019 sous la tutelle du Ministère National de l'Éducation. Il est utilisé à la fois dans les écoles ordinaires et dans celles qui ont des classes multi-niveaux.

Ce manuel mesure 20 cm sur 28 cm, pèse 745 grammes et est adapté à l'âge des apprenants (10/11 ans). Il se compose de 106 pages et est accompagné d'un cahier d'activités. Structuré en quatre parties sous forme de projets, chaque projet vise à développer chez

l'apprenant les compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire).

Il se compose de quatre projets, chaque projet est divisé en deux séquences, avec des objectifs clairs pour la compréhension et la production orale et écrite, ainsi que des savoirs ressources couvrant divers aspects grammaticaux, lexicaux et de conjugaison. Intitulés comme suit :

Projet 1 : au zoo

- Séquence 1 : pauvre petite gazelle !
- Séquence 2 : c'est un vrai fennec ?

Projet 2 : c'est un lieu exceptionnel !

- Séquence 1 : nous allons au musée.
- Séquence 2 : j'aime voyager en famille !

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

- Séquence 1 : quand je serai grand.
- Séquence 2 : c'est une inondation.

Projet 4 : protégeons la nature.

- Séquence 1 : pourquoi notre terre est-elle en danger ?
- Séquence 2 : ne gaspillons pas l'eau !

Les séquences sont conçues pour guider les élèves à travers des activités pratiques et enrichissantes, et le manuel inclut un ensemble de textes variés provenant de la culture mondiale, algérienne et maghrébine, visant à promouvoir l'autonomie et le plaisir de la lecture.

3.3.1.5 Description du programme

Dans le titre précédent, nous avons décrit brièvement le manuel scolaire destiné aux élèves de 5^{ème} année primaire qui est utilisé dans les classes à multi-niveaux et les classes normales. Il est aussi indispensable de donner un aperçu général sur le programme utilisé dans les deux types de classes.

Au commencement, il est important de noter que les classes à niveaux multiples et les classes normales adhèrent au même programme éducatif et utilisent le même manuel

scolaire approuvé par le ministère de l'Éducation Nationale, car le manuel scolaire reflète les concepts enseignés dans le programme de manière cohérente.

Le programme de la 5^{ème} année du primaire repose sur le développement des compétences en communication orale et écrite, offrant ainsi une gamme variée d'activités axées sur la compréhension et la production écrites et orales. Ces activités s'appuient sur divers supports visuels, audiovisuels et auditifs tels que des images, des textes, des documentaires et des reportages.

Les approches pédagogiques adoptées sont dynamiques, telles que la répétition de supports audiovisuels trois fois pour une meilleure compréhension, en accord avec l'orientation descriptive et narrative du programme. Chaque compétence enseignée s'inscrit dans cette approche, allant de la compréhension de textes descriptifs à la rédaction de paragraphes décrivant des animaux, des lieux ou des événements. Le programme met également en avant les valeurs nationales, en encourageant notamment l'utilisation du français pour nommer des personnages et des lieux, en les identifiant dans les textes de lecture, et en rédigeant des courts paragraphes sur des événements religieux, culturels ou sportifs reflétant ces valeurs. Par ailleurs, il favorise l'ouverture sur le monde en proposant la lecture, l'écoute et la narration de contes du patrimoine universel, ainsi que la réalisation de projets d'écriture montrant un intérêt pour autrui à travers des références à des personnes, des pays ou des lieux variés.

Donc le programme de 5AP vise à développer les compétences langagières, dans le cadre d'une approche communicative, par :

- La maîtrise des outils de la langue : le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe,
- La compréhension de textes oraux et écrits,
- La production d'énoncés par rapport à des situations de communication diversifiées.

Selon les plans annuels, à la fin du cycle primaire et en classe de FLE, l'élève est capable d'écouter et de comprendre des énoncés, ainsi que d'exprimer des énoncés oraux cohérents dans le cadre d'échanges communicationnels. De plus, il est apte à lire et comprendre des textes en utilisant des stratégies de lecture adaptées à la situation de communication et au

support, lui permettant de produire par écrit des énoncés de 30 à 40 mots dans des situations de communication données. Ainsi, ces compétences couvrent à la fois les aspects oraux (compréhension/production) et écrits (réception/production), préparant ainsi l'élève à aborder le cycle moyen.

Bien que le programme soit organisé par projets, chaque projet est conçu avec une série d'activités progressives visant à le mener à bien, en suivant une approche étape par étape, tout en intégrant les outils linguistiques nécessaires à sa réalisation.

Pour résumer, le programme de 5AP adopte une pédagogie par projets, favorisant ainsi un apprentissage socialisé. Son objectif est de développer les compétences de communication écrite et orale tout au long de l'année, en mettant l'accent sur les aspects fondamentaux de la langue tels que la conjugaison, la grammaire et l'orthographe. De plus, il inclut des évaluations de remédiation pour identifier les lacunes et préparer les élèves à passer au cycle supérieur.

3.4 Observation et Analyse des données

3.4.1 Le déroulement des séances de l'écrit

Après avoir décrit le manuel scolaire et le programme utilisé dans les classes à multi-niveaux et normales en classe de FLE de 5AP, nous avons constaté qu'il n'y a pas une différence entre les deux classes, le même livre à utiliser et le même programme à suivre. Cela peut donc entraver l'apprentissage des apprenants lorsque deux autres niveaux sont présents simultanément dans la même classe. Peut-être que la difficulté réside dans le mode de préparation des cours, le déroulement et la gestion de la séance de l'écrit, ou bien l'utilisation correcte des supports en classe ou encore la passion de l'élève pour la matière en général et cette activité en particulier.

C'est la visite de ces classes qui nous permettra de vérifier nos hypothèses.

Notre présence aux classes de 5^{ème} année primaire s'inscrit dans le cadre de l'observation de l'activité de l'écrit visée par cette étude et qui permet de :

- ◇ Identifier la différence entre les classes à multi-niveaux et les classes à niveau unique dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en classe de cinquième année primaire.
- ◇ Détecter l'impact de la classe à multi-niveaux sur le rendement des apprenants à l'écrit.

3.4.2 La séance de la production écrite

Selon le plan annuel et la progression séquentielle des trois enseignantes, la séance de l'écrit est divisée en trois activités réparties sur deux vacances (2h).

La première activité est « production écrite 1^{er} jet » qui était avant nommée « entraînement à l'écrit » (45min) se passe avec l'aide de l'enseignant où l'enseignant fait un rappel des informations apprises par les élèves dans des séances précédentes. Vu que l'activité de la production écrite est la dernière activité dans la séquence, et l'élève doit utiliser tous ces ressources linguistiques, les outils de la langue (compréhension orale, production orale, compréhension de l'écrit, lecture systématique, vocabulaire, conjugaison, grammaire et orthographe), donc chaque séquence contient ces cours qui sont employés finalement dans cette activité.

Ce rappel est fait à l'aide d'un support visuel (des illustrations), ou souvent une fiche d'exercices préparés par l'enseignant préalablement puis distribuée aux apprenants afin de répondre par écrits aux questions puis coller la fiche sur leurs cahiers de cours.

Après le rappel des ressources déjà acquises, l'enseignante propose une production modèle aux apprenants et la lire puis la faire lire par les élèves.

Ensuite, la deuxième activité « production écrite 2^{ème} jet » (45min) où l'enseignant explique bien les consignes et les conditions de la production écrite puis demander à ses élèves de commencer l'écriture en classe sur leurs cahiers de classe tout en suivant le modèle proposé durant l'activité précédente.

La troisième activité est « compte rendu » (30 min) qui consiste à la correction collective puis individuelle des productions des apprenants.

3.4.2.1 Consigne d'écriture

Nous avons choisi comme activité la production écrite correspondant au 2^{ème} projet et plus précisément de la 1^{ère} séquence intitulée : nous allons au musée.

Pour garantir la crédibilité de notre étude comparative, nous avons proposé aux trois enseignantes la même consigne d'écriture et leur avons demandé de préparer leurs cours en gardant la consigne suggérée qui est la suivante :

A l'occasion de la journée des martyrs votre école a organisé une visite au musée du **Moudjahid**

-Écris au moins trois phrases pour décrire ce musée à tes camarades.

- N'oublie pas de :

-Donner un titre à ton paragraphe

-Conjuguer les verbes au passé composé

-Employer un complément de temps (CCT) et un complément de lieu (CCL)

-Utiliser la première personne du singulier ou du pluriel (je/nous)

Aide-toi de la boîte à outils suivante :

Le musée du Moudjahid	Aller	Bus
Les portraits des martyrs	Arriver	Voiture
Les armes anciennes	Visiter	Belle/beau
Les tenues de combat	Voir	Magnifique
	Rentrer	Exceptionnel

Classe 01 à niveaux multiple : école Khemili Ali

Nous avons commencé notre enquête avec la première classe à multi-niveaux, où je travaille actuellement et avec mes élèves de la 5^{ème} année primaire, le 15 février 2024, avec une activité de production écrite 1^{er} et 2^{ème} jet.

Avant de commencer, il est important de souligner que le nombre total des élèves était 11 dont 7 sont en 5^{ème} année primaire dont 3 garçons et 4 filles, 2 en 4^{ème} AP et 2 en 3^{ème} AP. Aucun élève ne souffre d'un retard mental ou fonctionnel qui peut affecter ses performances en classe, tous les élèves étaient en bonne santé.

Les autres niveaux présents, 3^{ème} et 4^{ème} AP, avaient aussi une activité d'écriture.

La fiche pédagogique n°1

Cours : 5^{ème} A.P

Projet 2 : C'est un lieu exceptionnel !

Séquence 1 : Nous allons au musée.

Activité : Production écrite (1er jet)

Durée : 45 min

Acte de parole : Raconter la visite d'un lieu exceptionnel

Compétence visée : Produire un texte d'une trentaine de mots environ en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.

Composante de la compétence : Produire un texte en fonction d'une situation de communication

Compétences transversales : -Prendre des notes et de les organiser.

- Manifester de l'intérêt pour le fait culturel : expositions, etc.

Valeurs mises en œuvre : L'élève a conscience des éléments qui composent son identité algérienne

Objectifs d'apprentissage : - Respecter une consigne d'écriture

- Utiliser les ressources linguistiques en fonction du texte à produire
- Produire un texte en fonction d'une situation de communication

Matériel didactique : Illustrations – boîte à outils (mots)

Déroulement de la séance :

Contrôle du prérequis :

- Inviter quelques apprenants à citer des lieux exceptionnels et les moyens de transport.

I. Moment de découverte :

- Coller des images des moyens de transport au tableau
- Que voyez-vous en images ?
- Accepter toutes les réponses.

II. Moment d'observation méthodique :

- Écrire la consigne suivante au tableau et l'expliquer aux élèves
- Après avoir observé les images des moyens de transport, vous allez nous dire comment vous vous déplacez pour aller dans un lieu exceptionnel
- Faire lire et expliquer les paramètres de la situation de communication afin d'assurer la compréhension de la consigne.

III. Moment de reformulation personnelle :

- Inviter les apprenants à utiliser les noms de lieux de la boîte à mots suivante :

Le musée national des beaux-arts
Le musée national Cirta de Constantine
Le musée national Zabana d'Oran
Le musée des animaux

- Demander aux élèves d'utiliser un complément de temps (CCT)

IV. Moment d'évaluation :

- Chaque élève choisit le moyen de transport et le lieu exceptionnel
- Les élèves présentent oralement ce lieu et le moyen de transport
- L'enseignant oriente et guide les apprenants puis leur proposent une production modèle au tableau.

Fiche pédagogique n°2

Cours : 5ème A.P

Projet 2 : C'est un lieu exceptionnel !

Séquence 1 : Nous allons au musée

Activité : Production écrite (2ème jet)

Durée : 45 min

Acte de parole : raconter la visite d'un lieu exceptionnel

Compétence visée : Produire un texte d'une trentaine de mots environ en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.

Composante de la compétence : Produire un texte en fonction d'une situation de communication

Compétences transversales : -Prendre des notes et de les organiser.

- Manifester de l'intérêt pour le fait culturel : expositions, etc.

Valeurs mises en œuvre : L'élève a conscience des éléments qui composent son identité algérienne

Objectifs d'apprentissage : - Respecter une consigne d'écriture

- Utiliser les ressources linguistiques en fonction du texte à produire
- Produire un texte en fonction d'une situation de communication

Matériel didactique : Illustrations – boîte à outils (mots)

Déroulement de la séance :

Contrôle du prérequis :

- Quels sont les musées qu'on a déjà vus ?
- Qu'est-ce qu'une brochure ?

I- Moment de découverte :

- Inviter quelques apprenants à expliquer la tâche écrite à réaliser
- Relire la consigne et la boîte à outils une deuxième fois.

II- II-Moment d'observation méthodique :

- Questions d'aide à la compréhension :
- Quel est le nom du lieu exceptionnel ?
- Par quel moyen de transport ?
- Qu'est qu'il y a dans ce lieu ?
- **Consigne :** Reprends le texte de la première tentative d'écriture, puis tu le complète
- N'oublie pas de vérifier :
 1. Tu as donné un titre à ton texte
 2. Tu as conjugué les verbes au passé composé
 3. Tu as employé la 1^{ère} personne du singulier / du pluriel
 4. Tu as utilisé un C.C.T
 5. Tu as mis la ponctuation et les majuscules

III- Moment de reformulation :

Les élèves révisent leurs copies pour l'améliorer pendant la deuxième tentative d'écriture.

- L'apprenant répare son premier texte sous le contrôle du maître.
- L'élève réécrit son texte sur le cahier de classe.

IV- Moment d'évaluation :

- Les élèves présentent leurs productions de la deuxième tentative à tour.
- L'enseignant encourage et motive les apprenants.

La 2^{ème} séance était le 19 février 2024, à 8h, avec une activité de compte rendu

Fiche pédagogique n°3

Cours : 5ème A.P

Projet 2 : C'est un lieu exceptionnel !

Séquence 1 : Nous allons au musée.

Activité : Compte rendu

Durée : 30 min

Acte de parole : Raconter la visite d'un lieu exceptionnel

Compétence visée : Produire un texte en fonction d'une situation de communication

Compétences transversales : -Prendre des notes et de les organiser.

- Manifester de l'intérêt pour le fait culturel : expositions, etc.

Valeurs mises en œuvre : L'élève a conscience des éléments qui composent son identité algérienne

Objectifs d'apprentissage : - Corriger collectivement les erreurs communes les plus caractéristiques.

- Entraîner les apprenants à s'auto corriger

Matériel didactique : -Illustrations – Ardoises

Déroulement de la séance :

I- Premier moment :

- Rappel de la consigne.
- Demander aux apprenants de lire la consigne.
- Expliquer la consigne aux élèves.
- Lecture par le maître de quelques productions d'élèves : deux meilleures rédactions, une d'un niveau moyen et une autre d'un niveau médiocre pour permettre aux élèves de se situer par rapport au travail de leurs camarades et de profiter du travail de chacun.

II- Deuxième moment :

- Recopier sur le tableau une production d'un élève contenant des erreurs les plus communes
- Demander aux élèves d'observer cette rédaction et d'essayer de relever les fautes s'il y en a
- Demander aux apprenants de souligner les erreurs recensées.

- Corriger avec les élèves les éventuelles erreurs en désignant de quel type s'agit-il

III- Troisième moment :

- Exploitation du tableau suivant :

Erreur	Type d'erreur	Correction

- Recopier le texte et corriger dans les cahiers de leçons.

Commentaire

Il est noté qu'on fait des allers-retours entre les trois niveaux de la classe tout au long la présentation des cours, c'est à dire on donne des taches aux deux premiers niveaux et on s'occupe au troisième niveau et ainsi de suite, même le tableau est divisé en trois parties une pour chaque niveau, les apprenants sont habitués à cette méthode de travail et interagir parfois avec leurs camarades de niveau différent. Il y avait un consensus important entre la production orale et écrite. Après l'activité du compte rendu nous avons remarqué que tous les apprenants ont respecté la même structure de la production proposée durant la 1^{ère} activité.

Classe 02 à niveaux multiple : école Kafia Saleh

1^{ère} séance : Le 18 février 2024 - 13h – école Kafia Saleh – classe à multiniveaux avec la 5^{ème} AP.

La classe contient 9 élèves au total, 5 élèves sont en 5^{ème} AP dont 1 fille et 4 garçons, L'enseignante nous a informé que l'un de ses élèves souffre des troubles de langage en français.

2^{ème} séance : le 20 février 2024 à 9h45 – activité de compte rendu.

Fiche pédagogique n°1

Cours : 5^{ème} A.P

Projet 2 : C'est un lieu exceptionnel !

Séquence 1 : Nous allons au musée.

Activité : Production écrite (1^{er} et 2^{ème} jet)

Durée : 90 min

Acte de parole : Raconter la visite d'un lieu exceptionnel

Compétence visée : Produire un texte d'une trentaine de mots environ en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.

Composante de la compétence : Produire un texte en fonction d'une situation de communication

Compétences transversales : -Prendre des notes et de les organiser.

- Manifester de l'intérêt pour le fait culturel : expositions, etc.

Valeurs mises en œuvre : L'élève a conscience des éléments qui composent son identité algérienne

Objectifs d'apprentissage : - Respecter une consigne d'écriture

- Utiliser les ressources linguistiques en fonction du texte à produire
- Produire un texte en fonction d'une situation de communication

Matériel didactique : Illustrations – boîte à outils (mots)

Déroulement de la séance :

- Contrôle du prérequis :
- Quels sont les musées qu'on a déjà vus ? Le musée national de Cirta – le musée des animaux
- Qu'est-ce qu'une brochure ? C'est un petit livre pour présenter ce qu'il ya dans le musée.

I. Moment de découverte :

- Mise en contact avec la consigne écrite :
« Écris un texte de 4 à 5 phrases pour raconter à tes camarades la visite d'un lieu exceptionnel »

- Donne un titre à ton texte
- Écris des noms de lieux et le moyen de transport
- Conjugue les verbes au passé composé
- Emploi un complément de temps (C.C.T)
- Utilise la 1ère personne du singulier / du pluriel
- Mets les majuscules et la ponctuation si nécessaire
- Aide-toi de la boîte à outils

II-Moment d'observation méthodique :

- Lecture magistrale de la consigne et la boîte à outils effectuée par l'enseignant
- Lecture individuelle de la consigne par quelques élèves
- Inviter les élèves à relever les mots clés de la consigne

- Quel est le nom du lieu exceptionnel ?
 - Par quel moyen de transport ?
- Qu'est qu'il y a dans ce lieu ?

III- Moment de reformulation :

- Les élèves présentent la visite du lieu exceptionnel sur leurs cahiers d'essai.
- L'enseignant oriente les apprenants et les rappelle des consignes pour mieux écrire.
- Exploitation de la boîte à outils pour faciliter la tâche d'écriture.

IV- Moment d'évaluation :

- L'enseignante présente la consigne demandée au tableau.
- L'élève réécrit son texte sur le cahier de production sur une double feuille.
- Les élèves présentent leurs productions de la deuxième tentative à tour.
- L'enseignant encourage et motive les apprenants.

Fiche pédagogique n°2

Elle était identique à la fiche n°2 de l'autre enseignante.

Commentaire

Nous avons remarqué que l'enseignante a préparé une seule fiche pédagogique qui combine les deux activités (1^{er} et 2^{ème} jet). Elle nous a dit qu'elle donne toujours la priorité aux élèves de 5^{ème} AP et demande aux apprenants des autres niveaux de suivre avec eux lorsqu'elle leur explique les consignes puis quand ces derniers écrivent elle s'occupe des autres apprenants. Les apprenants semblaient timides mais habitués à cette méthode. Il est important de noter que l'enseignante n'a pas utilisé des illustrations collées au tableau mais elle les a montrées aux apprenants sur son PC. Selon elle, son imprimante était en panne, même ses fiches pédagogiques ont été écrites à la main.

Après le compte rendu, un élève n'a pas respecté la démarche que l'enseignante a proposée.

Regardez les images de la page 36 et lisez ce qui est écrit dans la brochure du musée.
Cherchez de quoi se compose la brochure.

I. Moment d'observation méthodique :

- Faire lire et expliquer les paramètres de la situation de communication afin d'assurer la compréhension de la consigne.
- Analyser collectivement la tâche de production.
- Donner un titre à la production.

II. Moment de reformulation personnelle :

-Chaque élève présente le musée oralement à ses camarades en mentionnant qu'est-ce qu'il y a dans ce musée et quels sont les horaires de la visite

-L'enseignant guide les apprenants et les oriente vers une bonne production

III. Moment d'évaluation :

- L'enseignante porte la consigne d'écriture au tableau, la lire et la faire lire par les apprenants.
- Elle explique la consigne puis demande aux apprenants de rédiger leurs productions directement sur une double feuille.
- Chaque élève lit sa production à haute voix devant ses camarades.

Fiche pédagogique N°2

Elle était aussi identique à la fiche du compte rendu des deux autres enseignantes, selon les enseignantes c'est la fiche standard de cette activité.

Commentaire :

Nous avons remarqué que cette enseignante utilise le tableau plus que les autres enseignantes mais elle utilise moins de supports visuels et compte sur les illustrations qui figurent dans le manuel scolaire. Elle nous a dit qu'elle trouve toujours que les méthodes modernes ne fonctionnent pas beaucoup, et qu'elle adopte souvent des méthodes d'enseignement anciennes. Certains apprenants pensent en arabe et demandent l'aide de l'enseignante de traduire pour lui, et c'est une erreur. Il doit construire les phrases directement en français.

Durant le compte rendu, nous avons constaté que la production faite durant la première activité n'a pas été suivie par plusieurs apprenant

3.5 La démarche d'analyse

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

Grille d'analyse de lexique

Nombre des apprenants	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Nombre des mots utilisé						

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

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

Grille d'analyse d'orthographe

Apprenants	L'erreur	Nombre d'erreurs

Nous utilisons cette grille pour analyser l'orthographe des productions écrite des apprenants consultant le mémoire précédent. Mais avec une petite modification, dans laquelle nous analysons l'orthographe de lexique, de grammaire, et de conjugaison des trois classes concernées.

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

Nous avons également adapté la grille d'analyse globale de Nacéri Rachda Bordjia et Zoubir Siham pour répondre aux besoins de notre étude comparative intitulée "La lecture et son rôle dans l'amélioration de la production écrite en FLE (exemple des apprenants de deuxième année moyenne)"(Nacéri et Zoubir 2022), en modifiant légèrement les critères et la structure du tableau.

Grille d'analyse globale

		Les indicateurs					
		Le respect de la consigne	La cohérence textuelle	La structure du texte	La ponctuation	La formulation correcte des phrases	La propreté et l'organisation de la copie
Classe à multi-niveaux	Nombre de copies respectées (1)						
	Nombre de copies non respectées (2)						
	Pourcentage (1)						
	Pourcentage (2)						
Classe à niveau unique	Nombre de copies respectées (1)						
	Nombre de copies non respectées (2)						
	Pourcentage (1)						
	Pourcentage (2)						

3.5.1 Explication de critères

(SERRAR et ZOUAR 2023) les ont expliqués comme suit :

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

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

-**La structure des textes** : concerne la manière dont un texte est organisé, nous cherchons à voir si l'apprenant donne un titre à son paragraphe, ensuite s'il a commencé par une phrase d'ouverture qui est : A l'occasion de la journée des martyrs, ...Etc. Dans ce nous pouvons également évaluer le nombre de phrases (minimum 3 phrases) dans la production écrite de l'apprenant.

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

- **La formulation correcte des phrases** : évalue la capacité des apprenants à construire des phrases grammaticalement correctes, en respectant les règles de syntaxe, de conjugaison et de ponctuation. Cet indicateur permet aux enseignants d'évaluer la maîtrise des fondamentaux de la grammaire par les élèves et de fournir un soutien adapté pour améliorer leurs compétences en rédaction.

- **La propreté et de l'organisation de la copie** : évalue la présentation physique du travail écrit des élèves. Cela inclut la lisibilité, la netteté, et la disposition soignée des textes et des illustrations sur la page. Ce critère permet aux enseignants d'évaluer la capacité des élèves à présenter leur travail de manière ordonnée et professionnelle, ce qui est essentiel pour une communication efficace et pour transmettre des idées clairement.

3.5.1.1 Le lexique

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

Classe 01 à niveaux multiples : école Khemili Ali

Nombre d'apprenants	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Nombre de mots utilisés	29	31	30	26	26	31	30

Tableau 2 Grille d'analyse de lexique en classe n°1

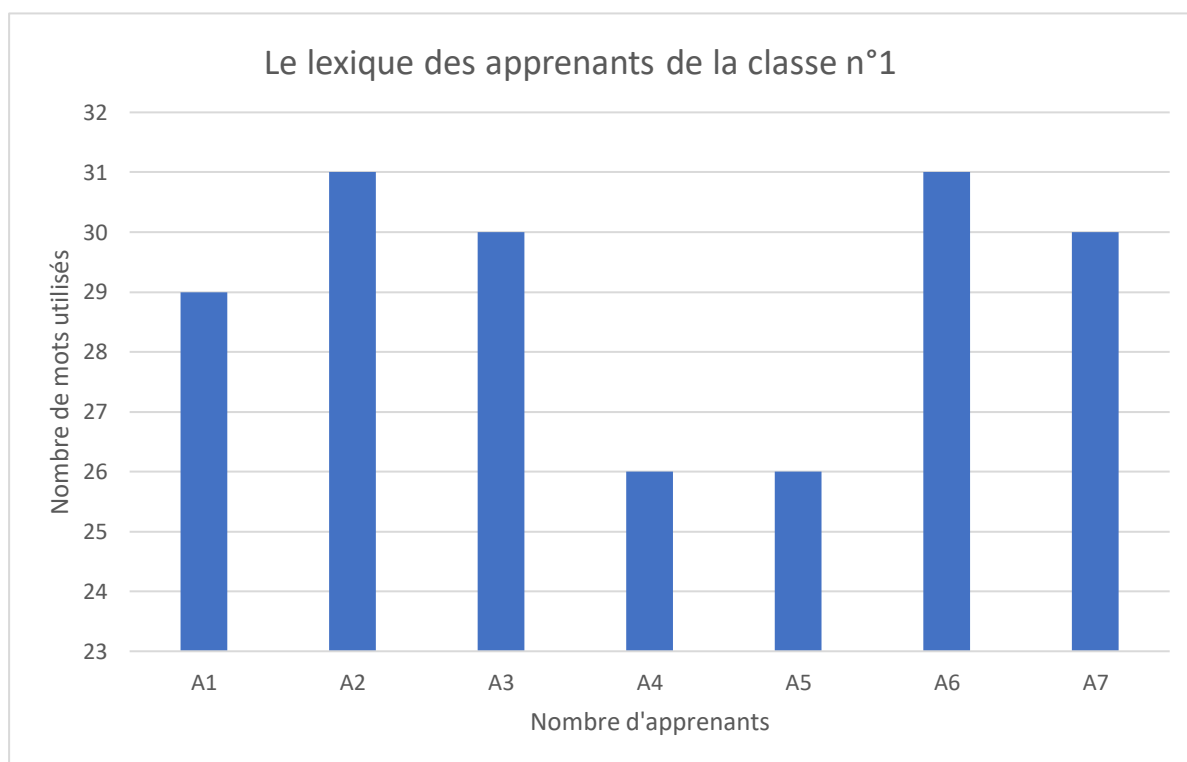


Figure 1 Le lexique des apprenants de la classe n°1

Commentaire :

Les résultats montrent que tous les apprenants ont un vocabulaire assez riche. La compétence visée qui est : « produire des textes écrits (20 à 30 mots) portant sur des situations d'échange d'acte de parole simple étudié en classe » est bien installée. La longueur des textes est aussi respectée (minimum trois phrases)

Classe 02 à niveaux multiples : école Kafia Saleh

Nombre d'apprenants	A1	A2	A3	A4	A5
Nombre de mots utilisés	28	23	20	28	09

Tableau 3 Grille d'analyse du lexique en classe n°2

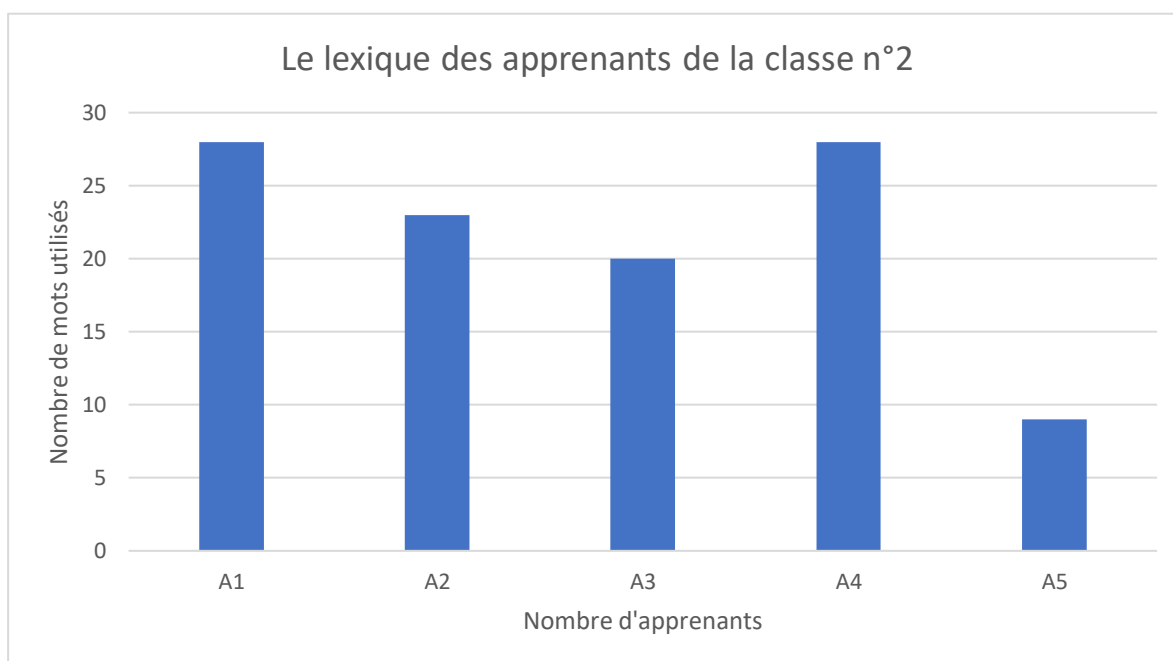


Figure 2 Le lexique des apprenants de la classe n°2

Commentaire :

Les résultats montrent que les apprenants ont un vocabulaire assez riche sauf l'apprenant qui a des troubles de langage il a récrit quelques mots de la boîte à outils sans contexte. On peut estimer que la difficulté de rédaction chez lui est liée à son trouble de langage parce que la compétence visée qui est : « produire des textes écrits (20 à 30 mots) portant sur des situations d'échange d'acte de parole simple étudié en classe » est installée chez les autres apprenants. La longueur des textes est aussi respectée (minimum trois phrases).

Classe 03 à niveau unique : école Khiari Lakhmissi

Nombre d'apprenants	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Nombre de mots utilisés	32	12	13	22	28	29	30	15	25	16	30	22

Tableau 4 Grille d'analyse du lexique en classe n°3

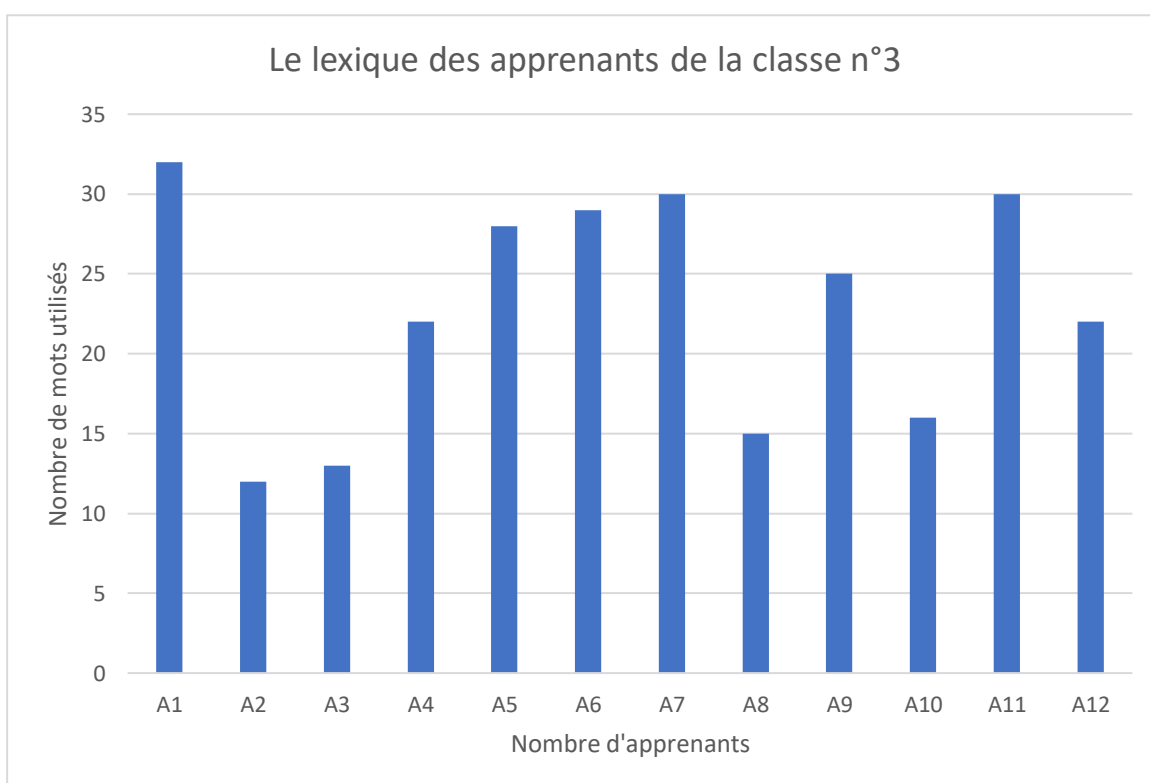


Figure 3 Le lexique des apprenants de la classe n°3

Commentaire :

Nous avons remarqué que huit parmi les 12 élèves ont pu rédiger le nombre des mots demandé les cinq qui restent n'ont pas un vocabulaire assez riche et la boîte à mots ne semble pas d'une grande aide pour eux. Les mots utilisés par ces apprenants sont limités, bien que l'apprenant doive utiliser de 20 à 30 mots ainsi la longueur limitée des textes produits (des paragraphes qui ne dépassent pas 3 phrases).

3.5.1.2 L'orthographe grammaticale

Classe 01 à niveaux multiples : école Khemili Ali

Apprenants	L'erreur de grammaire	Nombre d'erreurs
A1	Au bus	1
A2	Nous sommes arrivés bus voiture	1
A3	-	0
A4	Au bus, les portraits martyrs	2
A5	Nous sommes allés... une voiture	1
A6	-	0
A7	à la musée, au bus	2

Tableau 5 Grille d'analyse de la grammaire en classe n°1

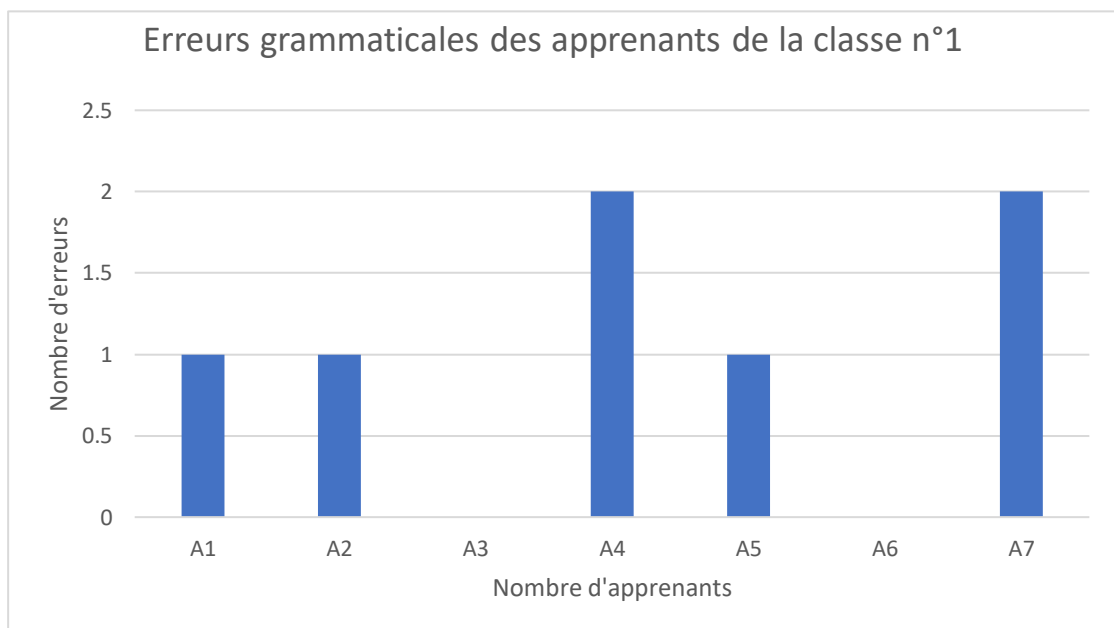


Figure 4 Erreurs grammaticales des apprenants de la classe n°1

Commentaire : D'après l'analyse des résultats obtenus, nous avons remarqué que certains apprenants ont commis des erreurs concernant l'emploi des prépositions, comme dans le cas des apprenants A1, A4 et A7 qui ont écrit (au bus) au lieu de (en bus). A4 n'a pas écrit la préposition « des » avant le mot « martyrs » dans sa phrase (... les portraits martyrs) et l'apprenant A7 a mis (à la musée) au lieu de (au musée). Pour l'apprenant A2 l'erreur se figure dans la redondance dans le choix du moyen de transport : (nous sommes arrivés bus voiture) alors qu'il lui faut choisir entre (en bus) et (en voiture).

Toutes les erreurs commises ont une relation avec le cours de grammaire intitulé : les prépositions. Nous estimons qu'une activité de remédiation servira à leur remédier cette lacune.

Classe 02 à niveaux multiples : école Kafia Saleh

Apprenants	L'erreur de grammaire	Nombre d'erreurs
A1	-	0
A2	-	0
A3	-	0
A4	-	0
A5	Écrire des mots sans contexte	5

Tableau 6 Grille d'analyse de la grammaire classe n°2

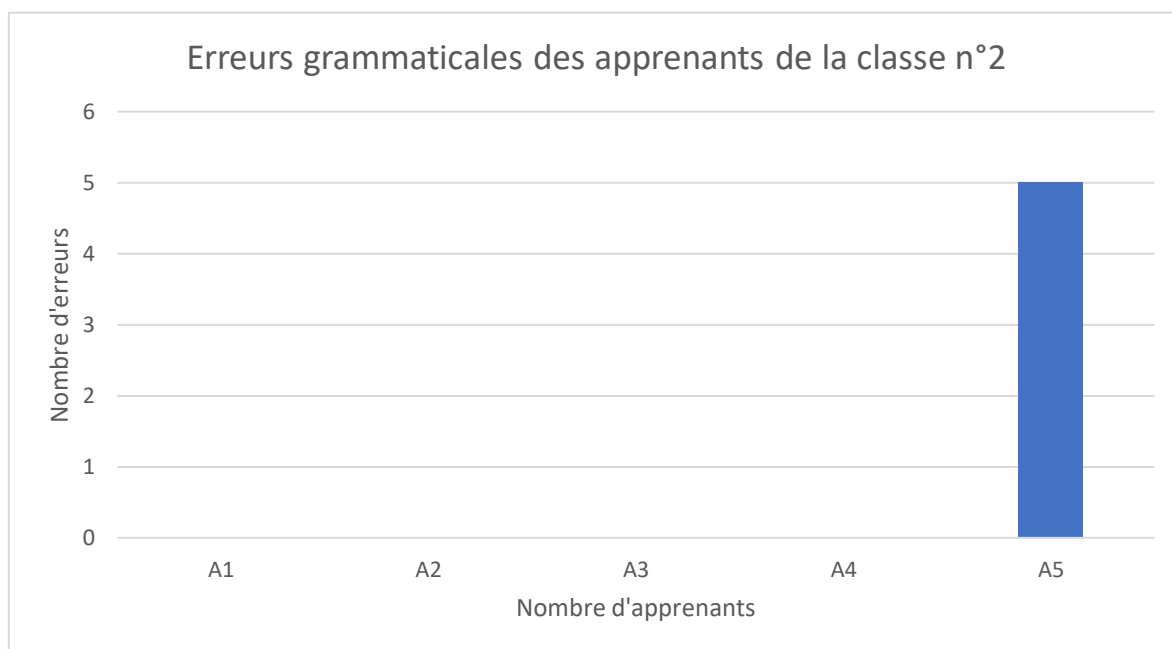


Figure 5 Erreurs grammaticales des apprenants de la classe n°2

Commentaire

Nous avons remarqué que les apprenants n'ont pas commis des erreurs grammaticales, sauf l'apprenants A5 qui souffre des troubles de langage et qui avait écrit des mots sans contexte, ce qui montre que l'apprenant n'arrive pas à produire une phrase simple (sujet + verbe + complément) et cohérente par rapport à la structure et au sens.

Classe 03 à niveau unique : école Khiari Lakhmissi

Apprenants	L'erreur de grammaire	Nombre d'erreurs
A1	-	0
A2	Mal formuler les phrases	5
A3	Mal formuler les phrases	0
A4	avec camarades, je les portraits, employer des mots sans contexte	3
A5	Je suis allé ... un musée	1
A6	Au voiture, arriver le restaurant, mangé et rentrer à la maison	3
A7	-	0
A8	-	0
A9	-	0
A10	Au voiture, arriver 8h30.	2
A11	-	0
A12	Arrivés 13h, de les armes de les tenues, il visite restaurant, rentré 17 :30h	4

Tableau 7 Grille d'analyse de la grammaire en classe n°.

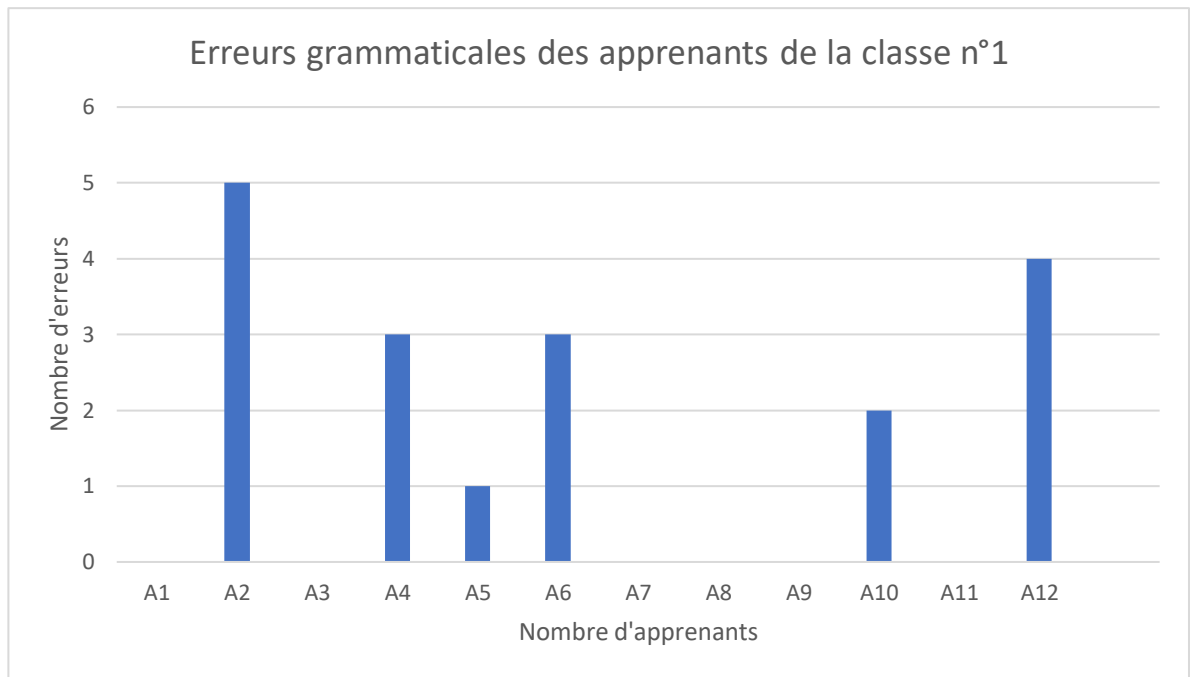


Figure 6 Erreurs grammaticales des apprenants de la classe n°3

Commentaire :

D'après notre analyse des résultats, il est apparu que la plupart des apprenants ont fait des erreurs grammaticales, telles que des formulations de phrases incorrectes. Par exemple, les apprenants A2 et A3 ont écrit des phrases sans respecter la structure grammaticale appropriée. Certains ont omis le sujet de la phrase, comme l'apprenant A6 dans "mangé et rentrer à la maison", tandis que d'autres ont omis le verbe, comme l'apprenant A4 dans "je les portraits". De plus, il y a eu des erreurs dans l'utilisation des prépositions et des pronoms possessifs, par exemple, "au voiture" au lieu de "en voiture" pour les apprenants A6 et A10, et "arriver 8h, rentré 17 :30" pour les apprenants A10 et A12 qui ont omis la préposition "à".

Ces erreurs montrent que certains apprenants ont du mal à produire des phrases simples et cohérentes selon la structure grammaticale et le sens requis. En outre, certains semblent négliger complètement les règles grammaticales étudiées.

3.5.1.3 L'orthographe de conjugaison

Classe 01 à niveaux multiples : école Khemili Ali

Apprenants	L'erreur de conjugaison	Nombre d'erreurs
A1	-	0
A2	-	0
A3	Sommes rentrer	1
A4	-	0
A5	-	0
A6	-	0
A7	Nous rentrée	1

Tableau 8 Grille d'analyse de conjugaison en classe n°1

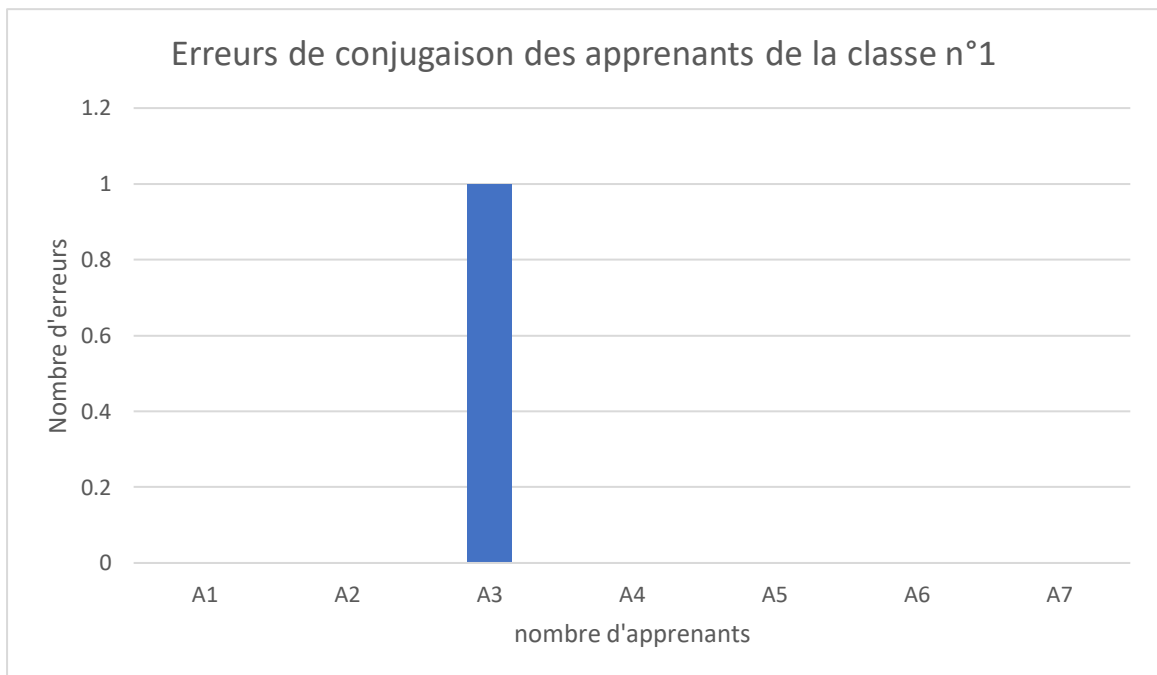


Figure 7 Erreurs de conjugaison des apprenants de la classe n°1

Commentaire :

La plupart des apprenants ont correctement conjugué leurs verbes, à l'exception de l'apprenant A3 qui a fait une erreur d'accord du participe passé, et de l'apprenant A7 qui n'a pas utilisé le bon auxiliaire.

Classe 02 à niveaux multiples : école Kafia Saleh

Apprenants	L'erreur de conjugaison	Nombre d'erreurs
A1	-	0
A2	-	0
A3	-	0
A4	Je aller, sommes aller.	2
A5	N'a pas employer des verbes	4

Tableau 9 Grille d'analyse de conjugaison en classe 2

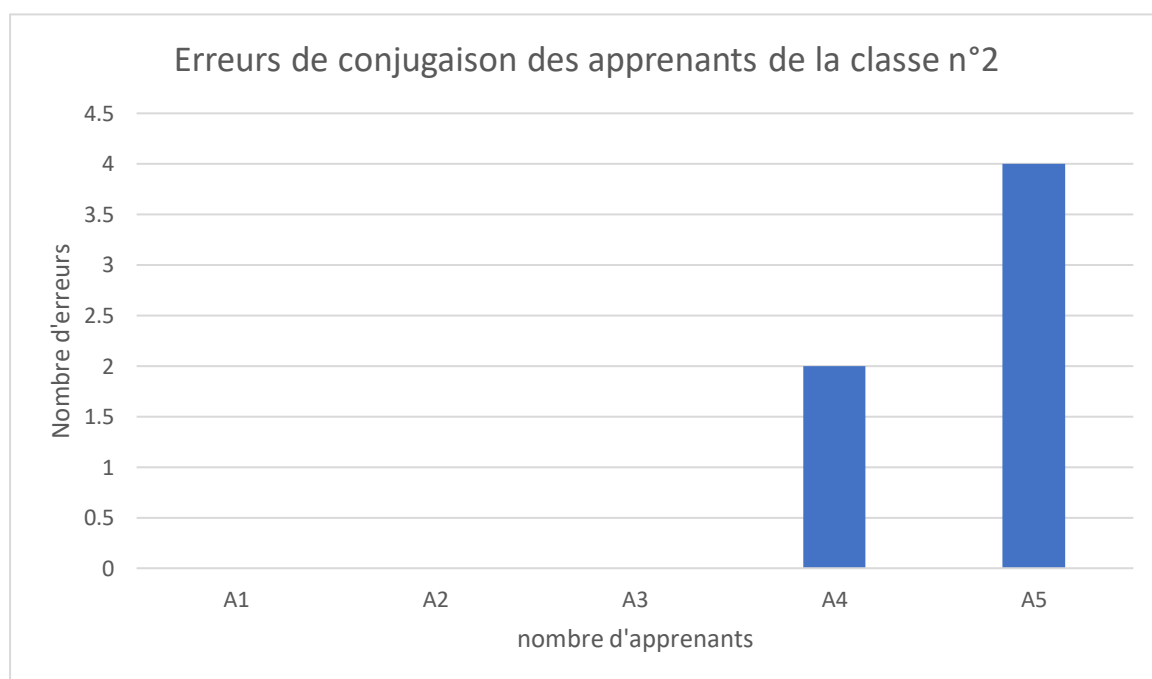


Figure 8 Erreurs de conjugaison des apprenants de la classe n°2

Commentaire :

Trois des cinq apprenants n'ont pas fait d'erreurs de conjugaison. Cependant, l'apprenant A4 n'a pas correctement conjugué les verbes au passé composé. De plus, l'apprenant A5 n'a utilisé aucun verbe dans sa production, se contentant d'écrire des mots sans contexte, c'est le même élève qui a des troubles de langage.

Classe 03 à niveau unique : école Khiari Lakhmissi

Apprenants	L'erreur de grammaire	Nombre d'erreurs
A1	-	0
A2	Il se les portraits	1
A3	Aucun verbe utilisé	4
A4	rentree	1
A5	-	0
A6	Sommes vu, avons vu, mangé et rentré	4
A7	-	0
A8	Je ve, retourni	2
A9	Sommes vu,	1
A10	Suis aller, ariver, nous visiter	3
A11	Avons arrivés, sommes restaurant	2
A12	Avons voir, il visité, nous rentré	3

Tableau 10 Grille d'analyse de conjugaison en classe n°3

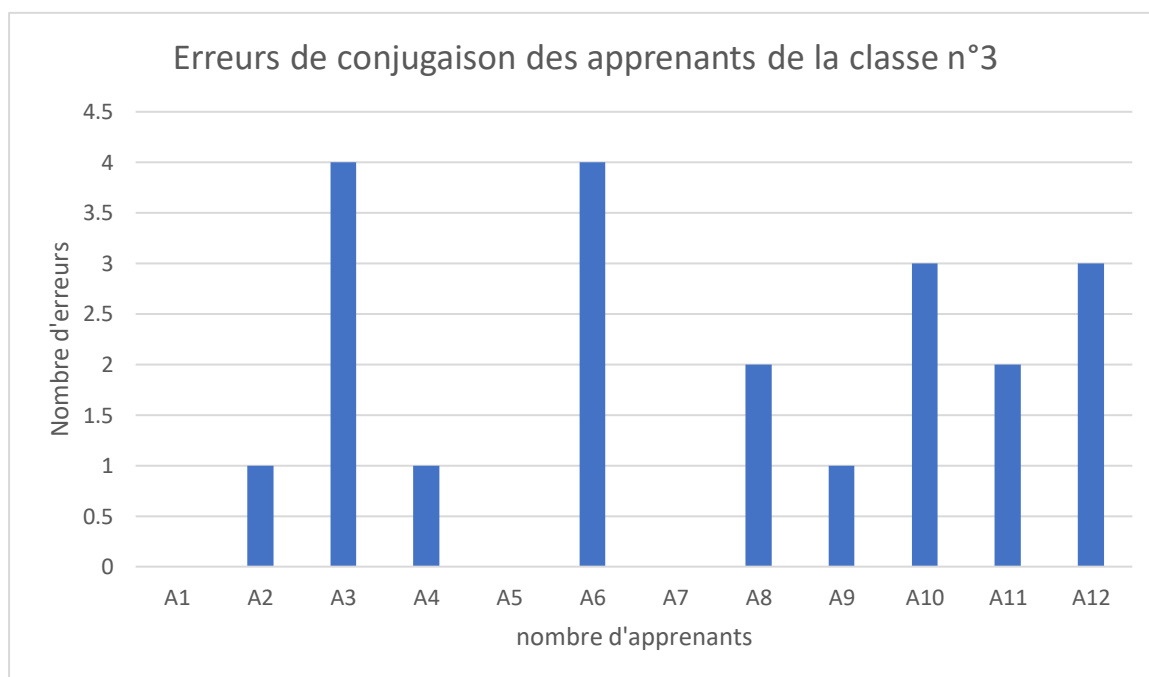


Figure 9 Erreurs de conjugaison des apprenants de la classe n°3

Commentaire :

Seuls trois des douze apprenants ont réussi à conjuguer correctement leurs verbes, tandis que les autres ont tous rencontré des difficultés. Certains ont choisi le mauvais auxiliaire ou l'ont complètement oublié, comme les apprenants A4, A6, A8, A9, A10 et A12, d'autres ont laissé les verbes à l'infinitif, comme les apprenants A10 et A12, et certains ont complètement déformé l'orthographe des verbes, cas des apprenants A2, A6, A8 et A11. De plus, un élève n'a utilisé aucun verbe dans sa production.

3.5.1.4 L'orthographe lexicale

Classe 01 à niveaux multiples : école Khemili Ali

Apprenants	L'erreur d'orthographe	Nombre d'erreurs
A1	Vivite, vu Les, combat	3
A2	Arrives, vu Les	2
A3	Combat, exoptionnel	2
A4	Les tenu	1
A5	Nootre, (. nous)	2
A6	On bus.	1
A7	a 10h	1

Tableau 11 Grille d'analyse d'orthographe en classe n°1

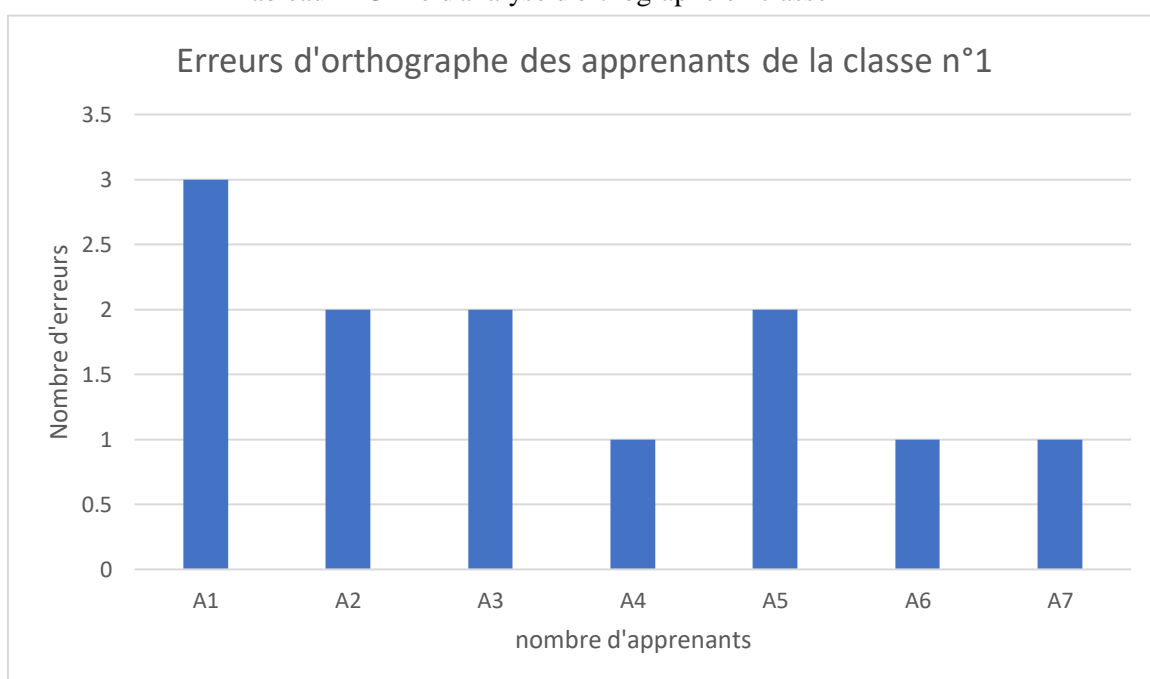


Figure 10 Erreurs d'orthographe des apprenants de la classe n°1

Commentaire :

Chaque apprenant a commis des erreurs orthographiques, telles que la confusion entre les voyelles et les sons, l'utilisation incorrecte de la majuscule en milieu de phrase ou l'omission de l'accent grave. Malgré l'outil d'aide à l'écriture (la boîte à outils) qu'ils avaient à leur disposition, ils ont persisté à faire ces erreurs.

Classe 02 à niveaux multiples : école Kafia Saleh

Apprenants	L'erreur d'orthographe	Nombre d'erreurs
A1	camarad	1
A2	Des tableau, qelle	2
A3	le musée du moudjahid	1
A4	On bus, nour sommer, (.nous)	3
A5	Mauvaise écriture des mots, écriture en script, non-respect des interlignes	9

Tableau 12 Grille d'analyse d'orthographe en classe n°2

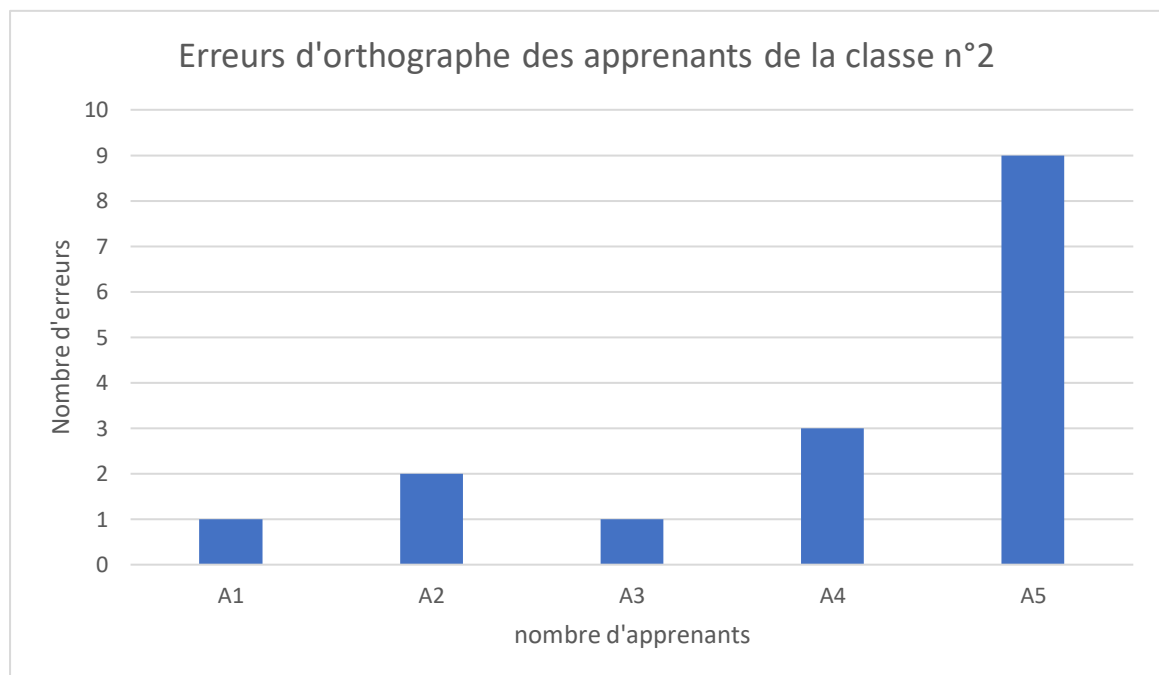


Figure 11 Erreurs d'orthographe des apprenants de la classe n°2

Commentaire :

Tous les élèves ont commis des erreurs orthographiques, que ce soit en oubliant des lettres, en débutant une phrase avec une minuscule ou en confondant des sons tels que "on" et "en". De plus, l'élève souffrant de troubles de langage n'est pas capable de recopier les mots en écriture cursive et sans respecter les normes d'écriture.

Classe 03 à niveau unique : école Khiari Lakhmissi

Apprenants	L'erreur d'orthographe	Nombre d'erreurs
A1	Cnarades, phoutos, des belles	3
A2	Ava, ma fmille, bis, se les potrs, gu muse, Khée,	8
A3	Le restant	1
A4	Vaconces, bell, oxceptionnel,comlat	4
A5	amidi	1
A6	khenchela, quille, belle musée	3
A7	méson	1
A8	Bis,prtroits, Khenchetee, reterni, ala mizo	6
A9	nes, bis, conlots, relourné, mison	5
A10	Fevreir, apri, commes,	3
A11	Arivés, nuaée, jai, photes,maon	5
A12	museé	1

Tableau 13 Grille d'analyse d'orthographe en classe n°3

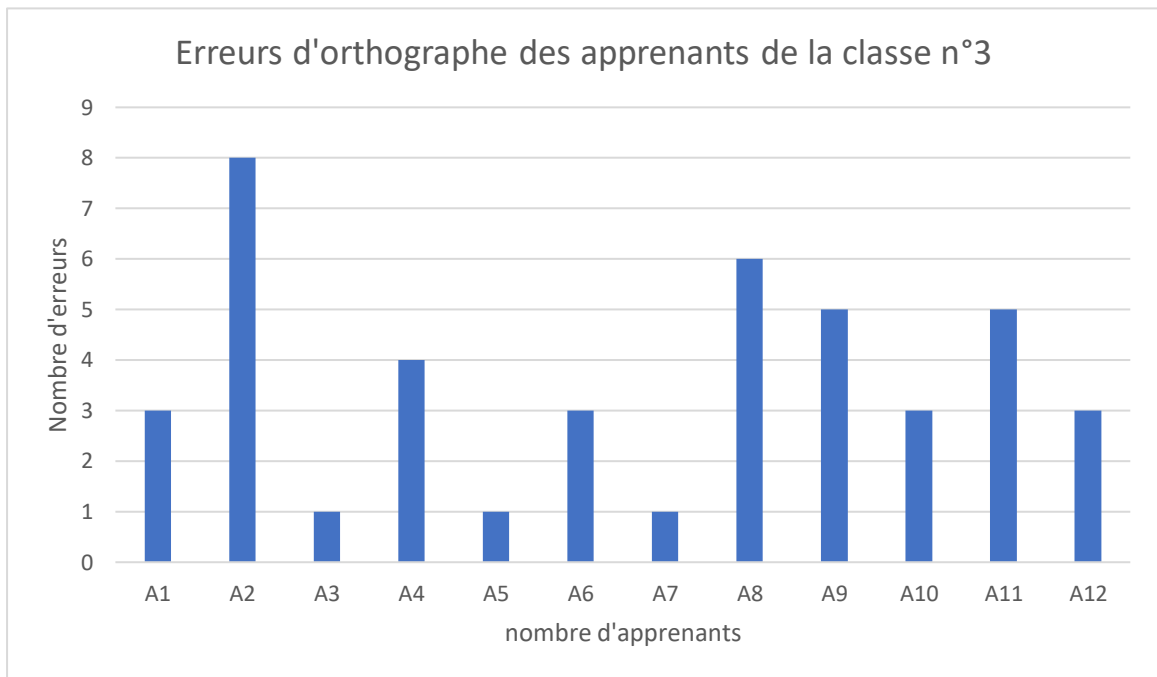


Figure 12 Erreurs d'orthographe des apprenants de la classe n°3

Commentaire :

Les données du tableau révèlent que la plupart des apprenants ont commis diverses erreurs orthographiques, telles que la copie incorrecte de mots, la confusion entre les sons, l'omission de majuscules et l'oubli d'accents sur la préposition "à", malgré la présence de la plupart de ces mots dans la boîte à outils fournie avec la consigne.

3.5.2 Analyse globale

Pour comparer les résultats obtenus, nous allons regrouper les copies des apprenants des deux classes à plusieurs niveaux en un seul échantillon, puisque la classe ordinaire compte 12 élèves et que le total des élèves des deux classes réunies est également de 12.

		Les indicateurs					
		Le respect de la consigne	La cohérence textuelle	La structure du texte	La ponctuation	La formulation correcte des phrases	La propreté et l'organisation de la copie
Classe à multi-niveaux	Nombre des copies respectées (1)	10	11	11	11	10	12
	Nombre des copies non respectées (2)	02	01	01	01	02	00
	Pourcentage (1)	83,33%	91,67%	91,67%	91,66%	83,33%	100%
	Pourcentage (2)	16,37%	8,33%	8,33%	8,33%	16,37%	00%
Classe à niveau unique	Nombre des copies respectées (1)	09	08	09	10	05	09
	Nombre des copies non respectées (2)	03	04	03	02	07	03
	Pourcentage (1)	75%	66,67%	75%	83,33%	41,67%	75%
	Pourcentage (2)	15%	33,33%	15%	16,67%	58,33%	15%

Tableau 14 Grille d'analyse globale

Commentaire de grille d'analyse globale

Le respect de la consigne :

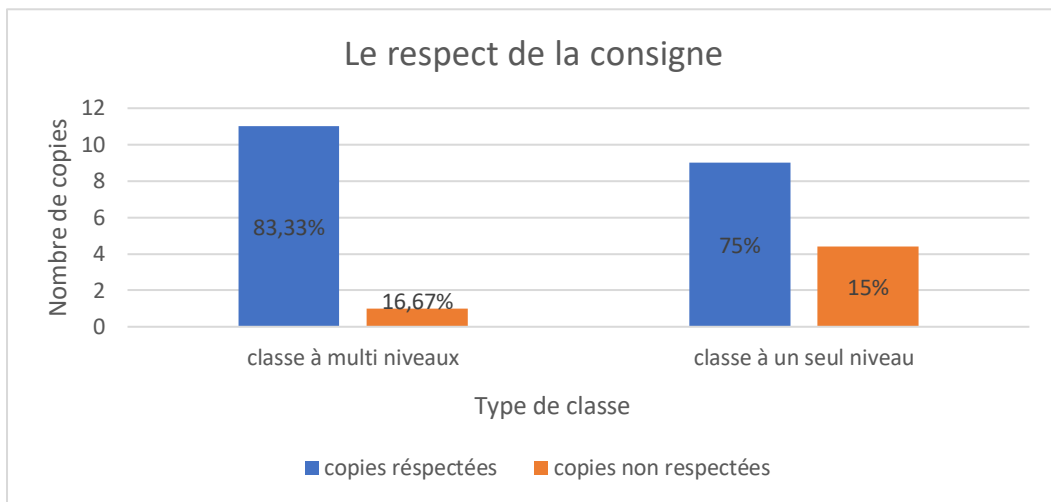


Figure 13 Le respect de la consigne

Commentaire

Les résultats révèlent que dans les classes à multiniveaux, une grande majorité, soit 83,33% des apprenants, ont respecté la consigne, démontrant ainsi une bonne compréhension des attentes. En revanche, un faible pourcentage de 16,37% n'a pas saisi ce qui était demandé. En ce qui concerne la classe normale, 75% des élèves ont compris la consigne, tandis que 15% n'ont pas respecté les instructions données.

La cohérence textuelle

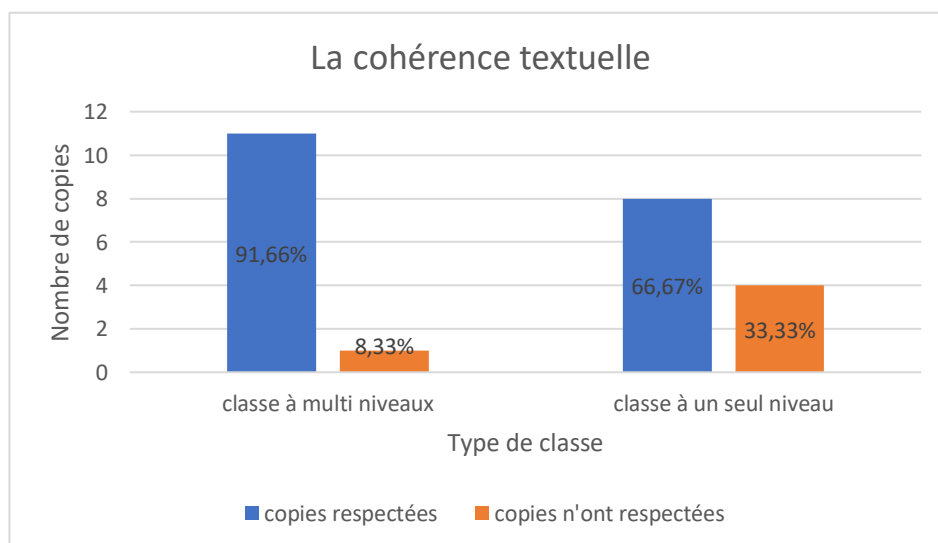


Figure 14 La cohérence textuelle

Commentaire

Nous avons constaté que dans les classes à multiniveaux, une vaste majorité, représentant 91,67% des apprenants, a réussi à maintenir une cohérence textuelle, illustrant ainsi une bonne compréhension de cet aspect. Cependant, un faible pourcentage de 8,33% n'a pas atteint ce niveau de cohérence. En contraste, dans la classe normale, 66,67% des élèves ont maintenu une cohérence textuelle, tandis que 33,33% n'ont pas pu rédiger un texte cohérent.

La structure du texte

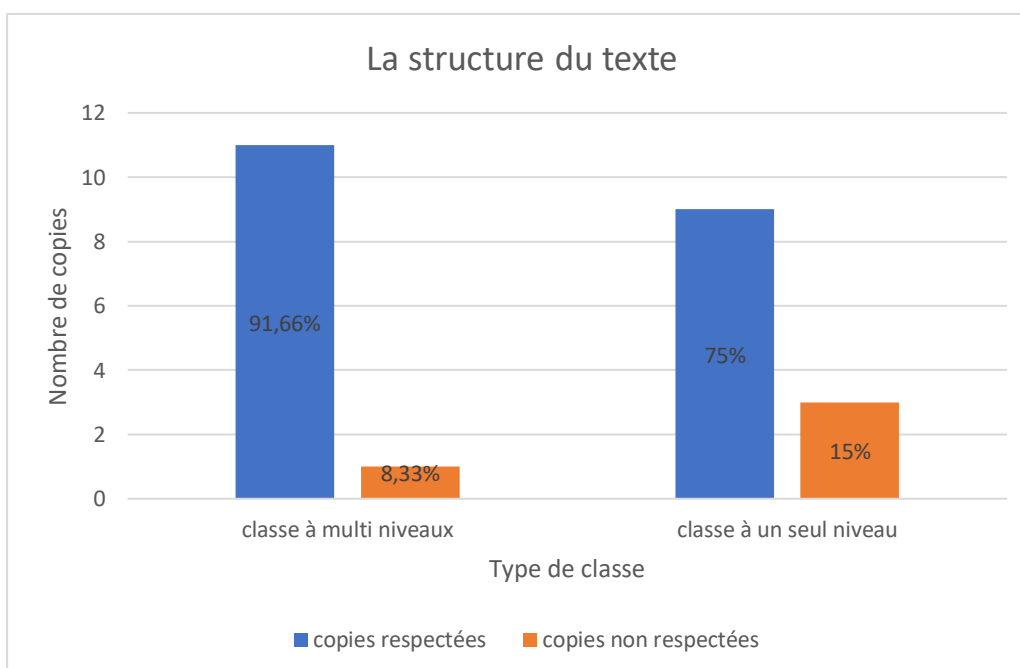


Figure 15 La structure du texte

Commentaire

Il est observé que dans les classes à plusieurs niveaux, une grande majorité, soit 91,67% des apprenants, ont suivi la structure du texte. Cependant, un petit pourcentage de 8,33% n'a pas réussi à maintenir cette structure. En revanche, dans la classe normale, 75% des élèves ont respecté la structure du texte, tandis que 15% ont rencontré des difficultés à cet égard.

La ponctuation

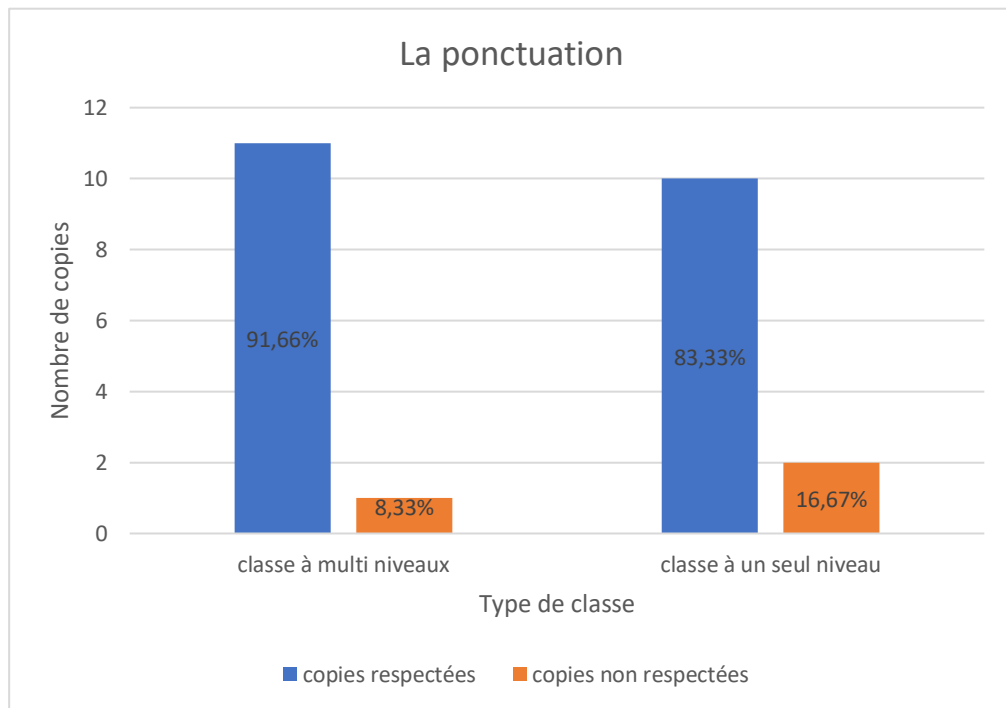


Figure 16 La ponctuation

Commentaire

Il est notable que dans les classes à plusieurs niveaux, une proportion élevée de 91,66% des apprenants a fait un usage adéquat de la ponctuation, témoignant ainsi d'une compréhension notable de cet aspect. Cependant, un modeste pourcentage de 8,33% n'a pas inséré la moindre marque de ponctuation. En contraste, au sein de la classe normale, une majorité conséquente de 83,33% des élèves a démontré une utilisation précise de la ponctuation, tandis que 16,67% ont rencontré des difficultés dans ce domaine.

La formulation correcte des phrases

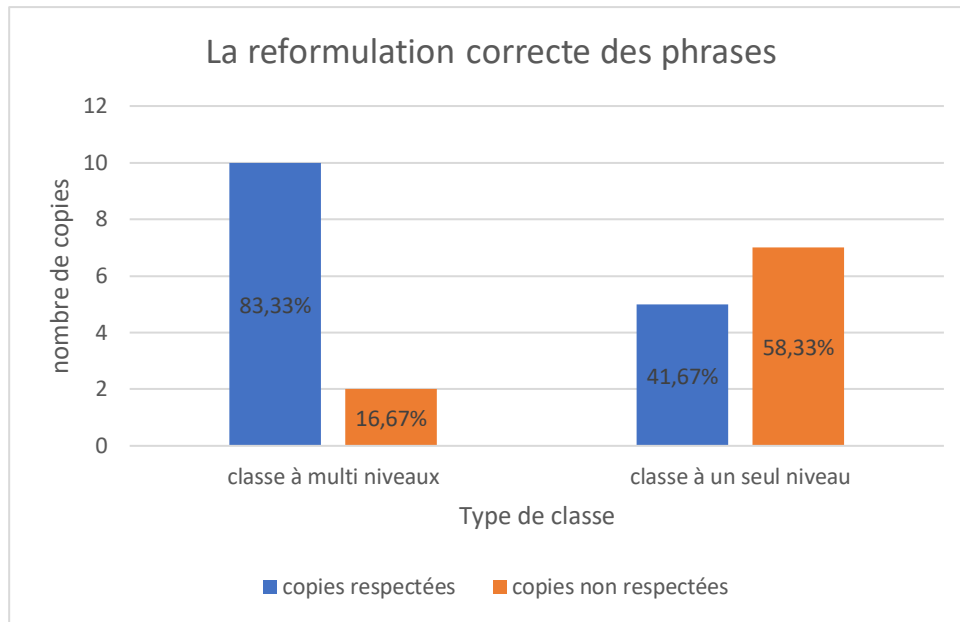


Figure 17 La reformulation correcte des phrases

Commentaire

Il convient de souligner que, dans les classes à plusieurs niveaux, un impressionnant 83,33% des apprenants ont démontré la capacité à construire des phrases grammaticalement correctes, suivant ainsi la structure conventionnelle (sujet + verbe + complément). En revanche, un modeste 16,67% n'a pas réussi à atteindre ce niveau de précision syntaxique. En revanche, dans la classe normale, seulement 41,67% des élèves ont maîtrisé la formulation de phrases grammaticalement correctes, tandis que 58,33% ont rencontré des difficultés dans cet aspect de leur rédaction.

La propreté et l'organisation de la copie

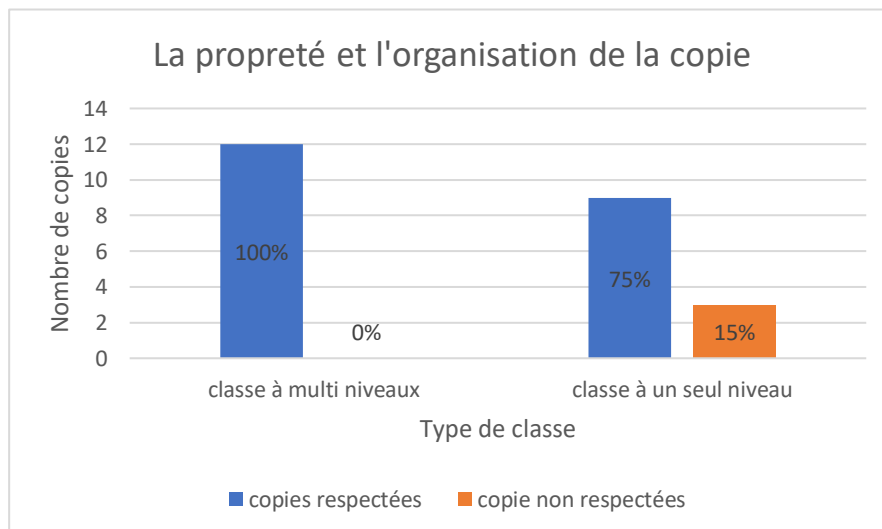


Figure 18 La propreté et l'organisation de la copie

Commentaire

Nous remarquons que l'ensemble des apprenants des classes à plusieurs niveaux (100%) ont fourni des copies soigneusement organisées et propres, sans abus de correcteur ou l'utilisation de plusieurs stylos de couleurs. En revanche, dans la classe standard, 75% des apprenants ont également présenté des copies assez propres et bien organisées, tandis que 15% parmi eux ont soumis des copies mal organisées, agrémentées de dessins désagréables en marge.

3.6 Conclusion

En conclusion, les résultats mettent en lumière que la présence de deux autres niveaux dans la même classe (à niveaux multiples) n'a pas entravé les performances des apprenants. Au contraire, ces élèves ont réussi à dépasser les attentes, rivalisant voire surpassant parfois les élèves de la classe standard. Leur capacité à comprendre et à répondre aux exigences de manière efficace, illustrée par des taux élevés de respect des consignes, de cohérence textuelle et de propreté des copies, démontre leur engagement et leur aptitude à réussir dans un environnement d'apprentissage diversifié. Ces observations soulignent l'efficacité de l'approche pédagogique utilisée dans les classes à niveaux multiples, où les élèves bénéficient d'une dynamique enrichissante qui favorise leur développement académique et personnel. En outre, elles soulignent l'importance de prendre en compte les différents niveaux de compétences des élèves lors de la planification et de la mise en œuvre des activités pédagogiques, afin de garantir une progression harmonieuse et équitable pour tous les apprenants.

Conclusion générale

La maîtrise d'une langue étrangère implique inéluctablement l'acquisition de compétences tant à l'oral qu'à l'écrit pour bien s'imprégner de ses richesses linguistiques et culturelles.

Notre recherche a eu pour but de mener une étude comparative de l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit dans les classes à multiniveaux et les classes ordinaires du cycle primaire visant à répondre aux questionnements sur: les méthodes et les stratégies appliquées en classe de 5 AP, les programmes utilisés dans les deux types de classes et leur adéquation aux besoins des apprenants, ainsi qu'à l'influence de la présence de plusieurs niveaux dans la même classe sur le rendement des apprenants à l'écrit.

Nous avons pu tout au long de notre travail confirmer les hypothèses qui stipulent que les élèves des classes à niveaux multiples auront des performances en production écrite comparables à celles des élèves des classes traditionnelles et éprouveront un rendement positif, du fait que ces classes favorisent les interactions entre des apprenants de niveaux différents, ce qui stipule l'apprentissage et la coopération.

En effet, les élèves des classes à niveaux multiples atteignent un niveau comparable à celui des élèves des classes normales, et dans certains cas, ils obtiennent même de meilleurs résultats en production écrite. Cela s'explique par le fait que dans ce type de classe, les apprenants bénéficient d'une attention individualisée et de stratégies adaptées à leurs besoins spécifiques. Cette approche différenciée permet à chaque apprenant de progresser à son rythme. Car, chaque élève est à un stade différent de l'apprentissage et se concentre sur le stade de développement de l'apprenant ; la priorité passe nécessairement à un apprentissage individuel qui s'inscrit dans un continuum. Cela réduit la concurrence parce que les élèves reconnaissent et acceptent le fait que chaque paire est à un stade différent de son apprentissage. Les élèves apprennent à établir des objectifs d'apprentissage personnels, à se réguler, à s'évaluer et à réfléchir à leur propre apprentissage.

Nous en déduisons donc que la diversité en classe à multiniveaux n'est pas un défi à surmonter, mais bien un atout et une ressource qui favorisent l'apprentissage.

Nous avons pu remarquer lors de nos observations que les apprenants des classes à multiniveaux tendent à développer une autonomie accrue par rapport à ceux des classes dites ordinaires. Malgré l'utilisation des mêmes méthodes d'enseignement, telles que l'approche par compétences ou d'autres méthodes spécifiques adaptées aux besoins des élèves, cette différence subsiste.

Décidément, les apprenants des classes regroupées acquièrent une discipline personnelle de travail, car leur enseignant n'est pas toujours disponible pour les assister lorsqu'il est occupé avec des élèves de niveaux inférieurs. Cette situation les pousse à gérer leur temps et leurs tâches de manière plus indépendante, favorisant ainsi le développement de compétences d'autogestion et d'autonomie.

En somme, suite aux résultats de notre étude comparative, nous pouvons affirmer que les trois hypothèses initialement envisagées ont été confirmées.

Dans une autre perspective, il serait intéressant d'analyser le développement de compétences transversales, telles que l'autogestion, la résolution de problèmes et la coopération, chez les élèves des classes à multiniveaux par rapport à ceux des classes ordinaires. Comprendre comment ces compétences se développent et influencent les performances académiques et sociales qui pourrait fournir des indications précieuses pour l'élaboration de pratiques pédagogiques.

Une suite pertinente serait de comparer les approches des enseignants selon le type de classe dans laquelle ils travaillent : dans une classe à multiniveaux ou à un seul niveau.

En conclusion, les résultats de notre étude ouvrent la voie à de nombreuses possibilités de recherche qui pourraient non seulement enrichir la compréhension de l'enseignement en classes à multiniveaux, mais aussi contribuer à l'amélioration globale des pratiques éducatives pour mieux répondre aux besoins diversifiés des apprenants.

Bibliographie

- Anon. s. d.-a. « L'ÉVALUATION EN EXPRESSION ÉCRITE ». Consulté 3 avril 2024 (https://dpfc-ci.net/modules_dpfc/fr2-col/co/module_02_Francais.html).
- Anon. s. d.-b. « plan-ann-5AP-FR.pdf ».
- Bakouk, Sakina, L. Benbessi, F. Chetibi, et O. Rrghis. 2014. « Les classes multi-niveaux en Algérie: Organisation et fonctionnement ». *Cahiers de l'INRE*, numéro spécial 25.
- Bouras, Smati Ahlem Sara. 2017. « De la lecture à l'écriture: L'impact de la lecture sur la production écrite (Cas des apprenants de 5^{ème} année primaire) ». PhD Thesis, Larbi Tebessi.
- Bourgeois, L., et D. Laveault. 2015. *Evaluation par les pairs à l'écrit : qualités des rétroactions pour soutenir la phase de révision*. Paris.
- Catach, Nina. 1994. « la ponctuation : histoire et description. » *press universitaire de France*.
- Connac, Sylvain. 2015. « Jouan, S., La classe multiâge d'hier à aujourd'hui. Archaïsme ou école de demain ? » *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* (39). doi: 10.4000/edso.1473.
- Cuq, Jean-Pierre, et Isabelle Gruca. 2005. « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde ». 149.
- Dagenais. 1998. *Le plan de communication : l'art de séduire et de convaincre les autres*. les presses de l'université Laval. Canada.
- Decroly, O. 2018. *In. Les grands penseurs de l'éducation*.
- Demeulenaere, Alex, et Pascale Hadermann. 2010. « La scénographie des environnements d'apprentissage électroniques. Une étude de cas en FLE ». P. 223-36 in *Enseigner les structures langagières en FLE*. Vol. 4. PIE-Peter Lang.

- Dupont-Courtade, Laura. 2017. *L'évaluation dans l'enseignement : mesurer la progression et la réussite des apprenants*. Revue Éducation et Formation.
- Fradette, Angèle, et Diane Lataille-Démoré. 2003. « Les classes à niveaux multiples: point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique ». *Revue des sciences de l'éducation* 29(3):589-607. doi: 10.7202/011405ar.
- Gagné, Pierre, André-Jacques Deschênes, Louise Bourdages, Hélène Bilodeau, et Suzanne Dallaire. 2002. « Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans des cours universitaires à distance: Le point de vue des apprenants ». *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance* 17(2):25-56.
- Ghier, J. R., et P. Pierron. 1997. « Les classes à cours multiples, où en est-on ». *Le nouvel Educateur* (94):3-12.
- Gignac, M. 2004. *Les classes à niveaux multiples préparé*.
- Hernández Alarcón, María Magdalena. 2001. « Proposition instructionnelle, pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de fle à l'université de Veracruz ».
- JOHNSON, Angèle. 2020. *L'enseignement de la production écrite : stratégies et pratique efficace*. éditions ABC. Paris.
- Koraich, Aziz. s. d.
- LARRY, P. 2006. *La production écrite*. éditions ABC. Paris.
- Le Prévost*, Magdalena. 2010. « Hétérogénéité, diversité, différences: vers quelle égalité des élèves? » *Nouvelle revue de psychosociologie* (9):55-66.
- Lemaire, Patrick, et André Didierjean. 2018. *Introduction à la psychologie cognitive*. De Boeck Supérieur.

- Leroy-Audouin, Christine. s. d. « Les classes à plusieurs cours : principes de constitution, affectation des élèves et effets pédagogiques ». (*No Title*).
- MAURICE, L. 1996. *Les classes multi-âges et l'interdisciplinarité*.
- Moirand, Sophie. 2007. « Le modèle du Cercle de Bakhtine à l'épreuve des genres de la presse ». *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre* (56):91-108.
- Nacéri, Rachda Bordjia, et Sihem Zoubir. 2022. « La lecture et son rôle dans l'amélioration de la production écrite en FLE (Exemple des apprenants de 2ème année moyenne) ». PhD Thesis, Université Ibn Khaldoun-Tiaret.
- Nonnon, Élisabeth. 2010. « La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* (41):5-34.
- Perrenoud, Philippe. 1998. « L'évaluation des élèves ». *De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles: De Boeck*.
- Rohmer, P. 1965. « Christian Gottlob Pregizer (1751—1824) ».
- SERRAR, Hind Amel, et Zineb ZOUAR. 2023. « L'exploitation de la boîte à mots dans l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de 5AP. » PhD Thesis, Université IBN KHALDOUN-Tiaret.
- Summermatter, Stefania Summermatter, Stefania. 2012. « Classes multi-âges, reliquat ou pédagogie du futur? » *SWI swissinfo.ch*. Consulté 20 février 2024 (<https://www.swissinfo.ch/fre/society/classes-multi-âges-reliquat-ou-pédagogie-du-futur/33648564>).
- Toumi, Aberrahman. 2016. *l'essentiel en didactique du français*. Ouajda. Hilal Imoression.

Annexes

Jedi 15 fevrier 2024

Gegaglia

Production écrite (1)

Chikab

Visite au musée du Moudjhid

à l'occasion de la journée des martyrs,

Classe n°1

Nous sommes allés au musée du Moudjhid avec notre

maîtresse. Au lous à 10h. Nous avons vu les

portraits des martyrs, les armes armées et

les tenues de combat. C'est un lieu magnifique!

①

Fajin
Anwar

Judi 15 février 2024

Production écrite (1)

Classe N°1

Visite au musée du Moudjahid.

A l'occasion de la journée des martyrs,
nous sommes allés au musée du Moudjahid.
Nous sommes arrivés par voiture avec
maître maître. Nous sommes arrivés
à 10h. Nous avons vu les portraits des
martyrs, les armes anciennes et, les tenues
de combat. C'est un lieu magnifique!

✓ (2)

Eadjine

Jeudi 75 février 2024

Leyffeddine

Production écrite (1)

La visite du musée

à l'occasion de la journée des martyrs

Classe n°1

⑤ nous sommes allés au musée de

Moudjahid avec notre maître en bus.

Nous sommes arrivés à 10h.

Nous avons vu les portraits des martyrs, et les

armes anciennes, et les tenues de combat.

Nous sommes rentrés à 14h. C'est un lieu

Exceptionnel!

③

Aminet
Kaemili

Jeudi 15 février 2024

Production écrite (1)

Visite au musée du Aboudjahid

À l'occasion de la journée des

Classe N°1 martyrs, nous sommes allés au musée du
Aboudjahid au bus avec notre maîtresse.

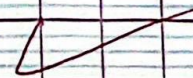
Nous sommes arrivés à 10 h. Nous avons

vu Les portraits martyrs, les armes

anciennes et les tenus de combat. C'est

un lieu Exceptionnel!

(4)



Pitaj

Jeudi 15 février 2024

Boucaâ

Production écrite

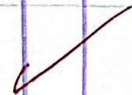
Visite au musée du

Classe N°1

Moudjahid

A l'occasion de la journée des martyrs, nous sommes allés au musée du Moudjahid une visite avec notre maîtresse. nous sommes arrivés à 10h. nous avons vu les armes anciennes et les tenues de combat magnifiques. nous sommes rentrés à 14h.

(5)



Femdali

Jendredi 15 février 2024

Lourdous

Production écrite (1)

Visite au musée du Moudjahid

Classe N°1

À l'occasion de la journée de martyrs, nous sommes allés au musée du Moudjahid, avec notre maîtresse en bus. Nous sommes arrivés à 10h, mais avons vu les portraits des martyrs, les ex armes anciennes et les tenues de combat.

6

Helelouch

Jeudi 15 février 2024

Elchemili

Production écrite (1)

Le musée du Moudjahid

Case n°1

À l'occasion de la journée des martyrs,

Nous sommes allés à la musée du Moudjahid avec

notre maîtresse au bus. Nous sommes arrivés

à 10 h. Nous avons vu de beaux portraits des

martyrs, les armes anciennes et les tenues de

combat. Nous retour à 14 h. C'est un lieu

magnifique!

7

Ghezali
Anisse

Mardi 7 février 2014.

Production écrite

Le musée du Moudjahid

Classe N° 2

Pendant les vacances d'hiver, je suis allé au musée du Moudjahid avec mon camarade. Nous sommes allés ensemble. Nous sommes arrivés à 9h. J'ai vu les portraits des martyrs, les armes anciennes et les tenues de combat. C'est un lieu magnifique.

11

Moyoua

Mardi 27 février 2024

Bougerara

Production écrite

Le musée du Moudjahd

L'année passé, j'ai visité le musée

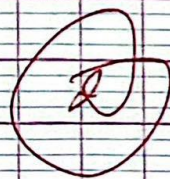
~~Class n°2~~ du Moudjahd, Je suis allé en voiture

avec ma famille, J'ai vu des tableaux, des

portraits, des sculptures, des ustensiles

et des vêtements traditionnel et des anc

Quelle belle visite



Mohamed

Mardi 27 février 2024

Amine

Production écrite

Salmi

le musée du Moudjahid

Class no 2

En été, je aller au musée du
Moudjahid en bus. J'ai vu les
portraits des martyrs et les armes
anciennes et les tenues de combat

✓

(3)

✓

Ehakime
Bellegroune

Mardi 27 février 2024

Production écrite

Le musée du Moudjahid

Pendant les vacances d'été je suis allé au musée

du Moudjahid avec mes amis nous sommes allés

on leur nous sommes arrivé à Th-j'i de voir

Classe n°2

les portraits des martyrs, les armes anciennes

et les tenues de combat. c'est un lieu remarquable

4

Ethnoz de

Sa diid

Mardi 27 février 2021,

Production écrite

La my sée de Mouyakhil oh her ku

les str ter ait des Ma P ty ts ar ri er

Vo ir N e u e n t l o i t o p e a i ca s i c de

Classe n° 2

la jo ur n é e

5

Mardi 21 février 2024

Class n°3

visite au musée de Moudjahid

Dimanche 18 février, je suis allé

avec mes compagnons au musée du Moudjahid

à Khenchela en voiture. Nous sommes

arrivés au musée. ^{9:00} Nous avons vu les

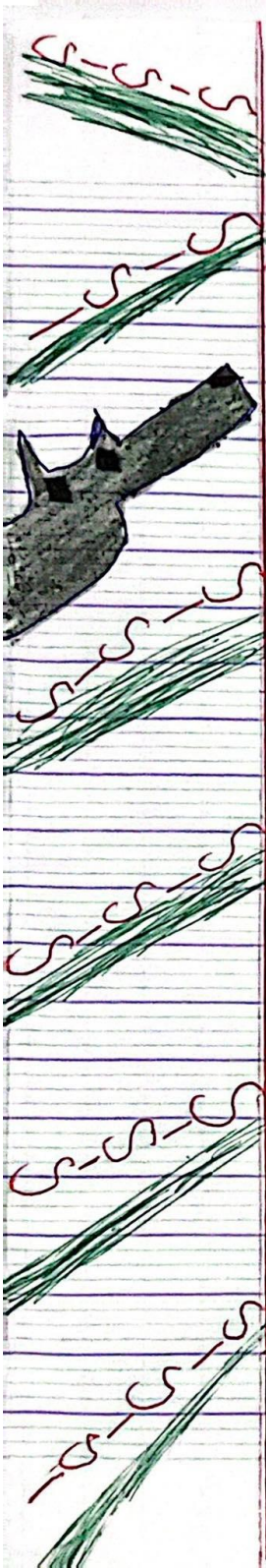
portraits des martyrs, les armes

anciennes et les tenues de combats.

J'ai pris des belles photos. Nous sommes

^{11:00} rentrés à la maison.

(1)



mardi 27 février 2024

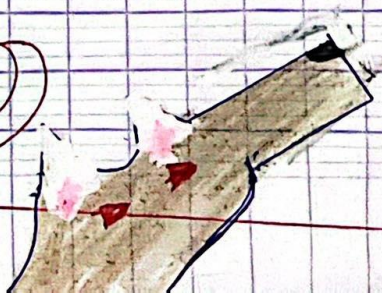
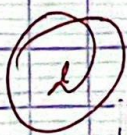
Visite au musée
de Chodiga

la semaine passé. Jeonis alle ansama:

Bmille. co lris Il se les potros des mas

gummiuse de K. hele. Il

Classe n° 3



mardi 27 février 2024

Le musée, de Moudjahid les portraits
des martyrs de les armes vraie
anciennes les tenues de combat
les camarades le restant.

Classe N° 3

3

mardi 27 février 2024

Yahine

Visite au musée du Moudjahid

Théomassou

visite au musée du Moudjahid

pendant les vacances d'hiver. Je suis

allé avec camarades. Je les portraits

de leurs armes exceptionnelles retrouvées

anciennes des tenues de combats.

Classe N° 3

(H)

7

Mardi 27 février 2024

Ma visite au musée de el Moudjahide
à Chencha.

L'été passé, je suis allé avec Mes
compagnons en voiture au musée
de el Moudjahide à Chencha.

Nous sommes arrivés à 10 h.

Nous avons vu des œuvres d'art,
et
tableaux. Et midi, nous avons
dîné au restaurant.

Quelle belle visite!

(5)

Classe N°3

Uassim

Mardi 27 février 2024

Kerrine

Visite au musée du Moudjahid

Inassina

Le 16 février, je suis allée avec mes camarades
au musée du Moudjahid lahenchela au
voiture, après nous sommes vus les portraits
des martyrs, les tenues de combats et.

les armes. 12:00 nous avons arrivé le

Classe N°3

restaurant mangé et retourné à la maison

Quelle belle musée!

(6)

Mardi 27 février 2024

Visite au musée du Moudjahid

Sadja
Beemadri

Pendant les vacances d'hiver, je suis allé avec mes camarades au musée du Moudjahid à Khenchela en voiture.

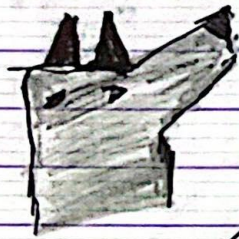
Nous sommes arrivés au musée. Nous avons vu les armes détenues du combat, les portraits, nous avons mangé les pizzas. Nous sommes

Classe n°3 retourné à la maison.

7

mardi 27 février 2024

la
visite au musée du Naidjed



la semaine passée j'en suis allé

avec ma famille, en dirigant

vers Masjed el Khancheta. Il ne

les portraits des martyrs, retourner

ala niza

K helpi

Classe n°3

8

Mardi 7 février 2021

Visite du musée du Moudjahid

Amel

Gloul

Pendant les vacances d'hiver, j'ai
allé avec mes camarades du musée
du Moudjahid à Khenchela en
lieu. Nous sommes du musée.

Classe n° 3

Nous avons vu les termes, les
portraits, du combats. Nous sommes
retourné à la maison.

9

mardi 04 février 2024

visite au musée du Moudjahid

Le 14 février, Je suis allé ~~en~~ au musée du Moudjahid en voiture. Après dans ce musée aller ~~à~~ les armes anciennes. arriver 8:30 mais dans visiter.

Classe n°3

10

1

mardi 27 février 2024

visite au musée de Moudjtid

Kon Fouissou

Le 16 février, je suis allé.

Prénom:

Mouara avec mes camarades armée de

moudjtid à Khenchela en voiture

nous avons arrivés au musée. nous

avons vus les portraits, des martyrs,

les armes et les terres de

combats. j'ai pas des photos.

nous sommes restaurant à la

Class n=3

(11)

mardi 27 février 2021

visite au musée de Misutjahid

Je suis allé avec ma famille ~~à la~~ visite au
musée de Misutjahid. Nous sommes
arrivés à 13:00 h. Nous ~~voir~~ les portraits
des martyrs ~~de~~ les armes ^{avons} anciennes ~~de~~ les tenues
de combat. ~~À 17:30 h.~~ Il y a une
restauration. ~~À 17:30 h.~~
Nous

Classe n°3

(As)

Résumé

La présente recherche aborde une étude comparative de l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE dans les classes à multi niveaux et les classes ordinaires, particulièrement en classe de 5^{ème} année primaire. Elle repose sur l'impact de la diversité de niveaux sur le rendement des apprenants à l'écrit. Après une revue théorique détaillée sur l'évolution et les caractéristiques des classes multiniveaux ainsi que sur la compétence de l'écrit. Nous avons mené une enquête de terrain, et grâce aux données recueillies à travers des observations participantes dans trois classes, deux regroupées et une classe ordinaire. L'étude a révélé que les classes multiniveaux n'ont pas d'effets négatifs sur l'apprentissage de l'écrit des apprenants. Ils réussissent aussi bien que les apprenants des classes à un seul niveau scolaire.

Mots clefs : étude comparative, enseignement/apprentissage, écrit, FLE, classes multiniveaux.

ملخص

تتناول هذه الدراسة بحثاً مقارناً لتعليم وتعلم الكتابة في قسم الفرنسية لغة أجنبية بين الأقسام المدمجة والأقسام العادية، وتحديد المستوى الخامس ابتدائي. تعتمد هذه الدراسة على تأثير تعدد المستويات على أداء المتعلمين في الكتابة. بعد مراجعة نظرية مفصلة حول تطور وخصائص الأقسام المدمجة وكذلك حول مهارة الكتابة أجرينا دراسة ميدانية، وبفضل البيانات التي تم جمعها من خلال الملاحظات المأخوذة في ثلاث أقسام، قسمين مدمجين وقسم عادي. كشفت الدراسة أن الأقسام متعددة المستويات ليس لها تأثيرات سلبية على تعلم المتعلمين للكتابة. فهم يحققون النجاح بنفس مستوى المتعلمين في الأقسام ذات المستوى الواحد.

الكلمات المفتاحية: دراسة مقارنة، تعليم/تعلم، كتابة، الفرنسية لغة أجنبية، صفوف متعددة المستويات

Abstract

This research examines a comparative study of teaching and learning writing in French as a foreign language between multi-level classes and regular classes, particularly in 5th grade of primary school. It focuses on the impact of diverse levels on learners' writing performance. After a detailed theoretical review of the evolution and characteristics of multi-level classes as well as the skill of writing, we conducted a field survey. Through data collected via participant observations in three classrooms, two of them are multilevel and the other one is regular class, the study revealed that multi-level classes do not have negative effects on learners' writing acquisition. They perform as well as learners in single-level classrooms.

Keywords: comparative study, teaching/learning, writing, FFL, multi-level classes.