



République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère De l'Enseignement Supérieur  
et de la Recherche Scientifique



Université ABBES LAGHROUR DE KHENCHELA

Faculté : Lettres et Langues

Département : Littérature et Langue Françaises

Spécialité : Langue Appliquée

## Thème

**L'impact de la production écrite collective sur  
l'amélioration de l'écrit  
( cas des élèves de la 3<sup>ème</sup> année moyenne )**

**Mémoire présenté au Département Littérature et Langue  
Françaises**

**Pour l'obtention du diplôme de Master**

**Présenté par : SAHRAOUI Khaoula      Dirigé par : M<sup>me</sup> OULDAMMAR Hassina**

**Membres de jury :**

**président : M<sup>me</sup> Benhaffsi Dalila , maitre assistant A, Université Abbes Laghrou de Khenchela**

**Rapporteur : M<sup>me</sup> Ouldammam Hassina, maitre assistant A, Université Abbes Laghrou de Khenchela**

**Examineur : M<sup>me</sup> Bouzidi Souria , maitre assistant A, Université Abbes Laghrou de Khenchela**

**Année universitaire :**

**2017 – 2018**

# *Dédicace*

*Je dédie ce travail à ma mère*

*A mon père*

*A mes sœurs et frère*

*A mes chères amis*

# Remerciement

Je tiens à remercier infiniment  
M<sup>re</sup> Ouldammam Hassina de m'encadrer de ses  
conseils et de son aide précieuse

Je remercie :

L'enseignante Lbah Sahra pour sa  
collaboration

Les élèves de la 3<sup>eme</sup> année moyenne de leur  
contribution

Aux enseignants qui m'ont offert de  
connaissances et de conseils durant mon cursus  
universitaire

## **Résumé :**

L'objectif de cette recherche est de prouver l'impacte de la production écrite collective sur l'amélioration de la qualité de l'écrit en langue étrangère chez les élèves au cycle moyen. Pour atteindre les résultats attendus nous avons fait une comparaison entre des productions écrites effectuées individuellement et d'autres en groupes.

Au terme des résultats obtenus après avoir analysé les copies des apprenants, nous avons constaté que la collaboration lors d'une production écrite contribue à l'amélioration de niveau des écrits des élèves d'une manière plus organisée et efficace que le travail individuel. Le travail collectif développe chez les apprenants des compétences communicatives et langagières ainsi que leurs habilités sociales grâce aux interactions entre eux qui leurs permettent d'acquérir et de partager de nouvelles connaissances.

## **Les mots clés :**

La production écrite / le travail collectif / le travail individuel

الهدف من هذا البحث هو إبراز تأثير التعبير الكتابي الجماعي في تحسين نوعية الكتابة بلغة أجنبية لدى تلاميذ الطور المتوسط. و لبلوغ النتائج المستهدفة قمنا بالمقارنة بين تعابير كتابية منجزة فردياً و أخرى جماعياً.

و باسم النتائج المتحصل عليها بعد دراسة وتحليل تعابير التلاميذ لاحظنا بان العمل الجماعي خلال حصة التعبير الكتابي يساهم بطريقة فعالة و منتظمة في تحسين مستوى الكتابة أكثر من العمل الفردي.

الكتابة الجماعية تطور قدرات التواصل و القدرات اللغوية لدى التلاميذ كما أنها تنمي مهاراتهم الاجتماعية بفضل التفاعل المتبادل فيما بينهم والذي بدوره يسمح لهم باكتساب و مشاطرة معارف جديدة.

## **الكلمات المفتاحية**

التعبير الكتابي العمل الجماعي العمل الفردي

# TABLE DES MATIERE

## Introduction

## Cadre théorique

### Chapitre 1 :

- 1.1 La production écrite
- 1.2 La production écrite en didactique
  - A. La planification
  - B. La mise en texte
  - C. La révision
- 1.3 La production écrite à travers les méthodologies
  - 1.3.1 La méthodologie grammaire traduction
  - 1.3.2 La méthodologie directe
  - 1.3.3 La méthodologie audio-orale
  - 1.3.4 La méthodologie SGAV
  - 1.3.5 La méthodologie communicative
  - 1.3.6 L'approche par les compétences
  - 1.3.7 L'approche actionnelle
- 1.4 La production écrite en séquence

### Chapitre 2 : l'évaluation de la production écrite

- 2.1 Les démarches à suivre par l'enseignant lors d'une séquence
  - A. La compréhension de l'oral
  - B. La production orale
  - C. la lecture entrainement
  - D. Outils de la langue
  - E. Préparation à l'écrit
  - F. Production écrite
- 2.2 L'évaluation
- 2.3 Les types d'évaluation
  - A. L'évaluation diagnostique
  - B. L'évaluation formative

C. L'évaluation sommative

2.3 Les critères d'évaluation

2.4 La grille d'évaluation

### **Chapitre 3 : Le collectif et l'individuel**

3.1 Le travail collectif et le travail individuel

3.1.1 Le travail collectif

3.1.2 Les paramètres constitutifs du groupe

A. la constitution de groupe

B. Le partage des rôles

C. Le rôle de l'enseignant dans un travail collectif

D. L'évaluation au sein d'un groupe de travail

3.1.3 L'interaction au sein du groupe

3.1.4 Les avantages de travail du groupe

a. La motivation

b. La compétence de communication et la créativité langagière

c. La socialisation

d. La compensation des erreurs

e. L'autonomie

3.1.5 Les difficultés rencontrées au sein du groupe de travail

3.2 Le travail individuel

### **Cadre pratique :**

**Chapitre 1 : Le recueil des données et analyse du corpus :**

1.1 Recueil des données

1.1.1 Contexte de recueil des données

1.1.2 Description du protocole

a. l'établissement

b. La classe

c. les élèves

1.2 Le plans du recueil des données

1.3 Les données recueillies

1.4 Les critères d'analyse

1.5 Analyse des copies des élèves

**Conclusion**

**Bibliographie**

**Annexes**

# **Introduction**

## Introduction

---

### **Introduction :**

Ce n'est pas facile de faire apprendre aux élèves une langue étrangère, notamment, l'écrit. Pour un élève écrire en langue étrangère, c'est rédiger une production écrite qui est généralement la tâche la plus complexe où il doit exploiter ses habilités et ses connaissances pour effectuer son acte d'écriture. La production écrite est l'un des outils de communication indirecte dont il s'exprime, manifeste ses idées et montre son point de vue aux autres, en se basant sur les acquis déjà appris durant la séquence élaborée, (grammaire, lexique, vocabulaire,...).

Vue l'importance et la complexité de cette tâche, elle est considérée comme l'activité la plus fondamentale en classe c'est pour cela que les élèves trouvent des difficultés à produire un simple écrit.

En vue d'améliorer la qualité d'écriture des élèves, et pour qu'ils puissent faire face aux obstacles rencontrés lors de la rédaction et d'améliorer leurs compétences rédactionnelles, une nouvelle approche a été appliquée en Algérie en 2003, l'approche par les compétences qui a apporté de nouvelles réformes au niveau des programmes scolaires, et des nouvelles pratiques pédagogiques en enseignement apprentissage des langues étrangères. Elle met l'accent sur l'apprenant et ses connaissances ; ses acquis tout au long de la séquence étudié et la manière dont il mobilise ces acquis dans les différentes situations problèmes comme celle de la production écrite.

Parmi ces réformes, la pédagogie de groupe qui vise à instaurer l'esprit collaboratif entre apprenants, et qui est l'une des stratégies à laquelle la majorité des enseignants font recours lors d'une séance de production écrite.

La notion de collectivité apprend aux apprenants la responsabilité vers la tâche qui lui est assignée, elle permet l'échange des idées entre paires, comme elle leur donne l'occasion de s'exprimer sans hésitation et de proposer leur point de vue aisément. Dans un groupe l'apprenant sent son appartenance à une communauté car, il a le même objectif à atteindre que ses paires.

C'est vrai que la majorité des enseignants appliquent cette pédagogie de groupe, toutefois il existe encore ceux qui dépendent de l'ancienne méthode. Autrement dit, dans une classe et en une séance de production écrite l'élève rédige sa production écrite individuellement, pour

## Introduction

---

l'enseignant et à travers cette méthode découvre les compétences et les capacités spécifiques à chacun de ses apprenants.

Dans cette recherche nous nous sommes interrogés sur la réalisation d'une production écrite satisfaisante, dépourvue de lacunes sémantiques et lexicales, c'est pour cette raison notre problématique porte sur une question primordiale qui est la suivante :

Entre écrire seul et produire un écrit avec ses pairs, quelle est la méthode qui contribue efficacement à l'amélioration de l'écrit des élèves ?

En guise de réponse nous avons proposé l'hypothèse suivante :

Le travail collaboratif aiderait l'élève à acquérir de nouvelles compétences qui lui permettraient une amélioration au niveau de son écrit lors d'une séance de production écrite, mieux que le travail individuel.

Notre travail a pour objectif d'étudier, l'écriture collaborative et individuelle, nous voulons savoir la méthode la plus efficace qui contribuera fortement à l'amélioration de l'écrit et pour ce faire nous avons travaillé avec une classe de la 3<sup>ème</sup> année moyenne à l'école Ali Saadaoui à Ouled Recheche wilaya de Khenchela. Cet échantillon nous donnera l'occasion de voir la différence entre des productions écrites réalisées en commun et celles réalisées individuellement pour connaître et préciser l'efficacité ou l'inefficacité de chaque méthode.

À fin de bien mener notre travail de recherche et confirmer ou infirmer notre hypothèse, nous avons adopté une démarche analytique comparative expérimentale dont nous allons exploiter nos données prises à partir d'un échantillon bien définie et spécifique à notre problématique.

Notre recherche s'articule autour de deux parties, théorique et pratique. Dans la partie théorique nous allons présenter trois chapitres : dans le 1<sup>er</sup> chapitre nous parlerons de la production écrite en générale, puis la production écrite en didactique, en suite la production écrite à travers les méthodologies et en fin sa place dans une séquence pédagogique.

Au début de deuxième chapitre nous évoquerons les démarches suivies par l'enseignant lors d'une séquence pédagogique pour arriver à la production écrite, en deuxième lieu nous parlerons de l'évaluation, sa définition, les critères de réussite et la grille d'évaluation.

## **Introduction**

---

Dans le troisième chapitre nous essayerons de faire une comparaison entre les deux démarches, collective et individuelle. Nous allons voir les points de vue des théoriciens et recherches précédentes concernant les avantages et les inconvénients de chaque méthode.

La partie pratique porte sur un seul chapitre où nous présenterons notre échantillon et notre corpus, puis nous analyserons les copies produites en groupe et individuellement, pour arriver à montrer la méthode la plus efficace et convenable lors de produire un écrit en classe.

Notre recherche s'achève avec une conclusion dans laquelle nous mettrons en œuvre le résultat final de notre travail.

**PARTIE**  
**THÉORIQUE**

# **CHAPITRE**

**1 :**

**La production  
écrite**

# Chapitre 1 : La production écrite

---

## 1-1 La production écrite :

Dans le milieu scolaire le but principal de tout enseignant est d'apprendre aux élèves comment écrire en classe ou comment arriver à rédiger des productions écrites acceptables. Pour la majorité des élèves cette tâche est la plus difficile car elle nécessite plus d'efforts comme elle a besoin de plusieurs tentatives de leur part à fin de la réaliser parfaitement «*La production écrite est une activité complexe de production des textes à la fois intellectuelle et linguistique qui implique des habilités de réflexion et des habilités langagières* » . (Malmquist 1973, Protett & Gill, 1987). Autrement dit, la tâche de la production des écrits est en générale difficile par rapport à un apprenant par ce qu'elle exige des efforts de concentration et de réflexion concernant ce qu'il va rédiger en plus elle demande d'avoir des habilités langagières qui lui permettent d'utiliser le langage convenable au sujet qu'il écrit.

La production écrite n'est pas seulement des phrases juxtaposées qui se suivent et qui sont bien organisées, elle vise aussi à transmettre un message compréhensible aux lecteurs.

Un élève réussit son produit lorsque le lecteur arrive à saisir et à déchiffrer les idées véhiculées par le contenu de ce produit. «*produits en classe doivent répondre à des enjeux qui ont intérêt à être éclaircis par les élèves, les enseignants et la famille* ». (Marie Mausset ,Apprendre à écrire : du mot à l'écrit ).

Sachant que tisser des mots et des phrases justes et cohérentes dans le but de construire un sens ne se réalise pas aisément. Cependant cette difficulté n'empêche pas l'apprenant à rédiger une bonne production écrite, notamment s'il appliquera les orientations mise en œuvre par Yuune COSSUS : d'abord l'apprenant est obligé de connaître de quoi il parlera pour ne pas être hors sujet au même temps il précisera son objectif d'écriture ensuite l'apprenant doit cibler à qui il s'adresse , aux camarades, aux enseignants ou aux personnes qui s'intéressent à son produit et en fin l'apprenant doit réinvestir convenablement la grammaire , le lexique et tout ce qu'il a enseigné afin de construire un message bien organisé par lequel il réussira sa production écrite.

Le fait de maîtriser notre objectif d'écriture, le public destiné et comment on applique nos connaissances et nos savoirs, nous rend compétent de pratiquer les savoir-faire de la production écrite.

La production écrite et malgré ses difficultés reste une solution favorable aux apprenants qui ne peuvent pas exprimer leurs idées et leurs pensées oralement ils font recours aux écrits pour s'exprimer sans hésitation.

## 1-2 La production écrite en didactique :

Durant l'activité de la production écrite, l'élève est censé d'écrire selon une consigne précise en suivant sa typologie textuelle, il rencontrera : la narration, la description, l'argumentation et d'autres types d'exercice comme le résumé, le compte rendu, la dictée et ainsi de suite. Veut dire qu'il doit diversifier à chaque fois ses écrits. A partir de cette diversification typologique l'apprenant sera capable de rédiger n'importe quel genre de texte,

# Chapitre 1 : La production écrite

---

tandis que ces différents types de textes ne se font pas facilement car l'élève « *tombe en panne d'idées* » (Préfontaine 1998, p 146). L'élève ne sait ni comment commencer ni comment terminer il n'a pas assez de vocabulaire comme il a des lacunes au niveau de grammaire et de lexique, en langue étrangère il est devant une culture totalement différente de la sienne, l'apprenant a presque toujours des problèmes à assurer la cohérence des textes qu'il a écrit, alors il ne peut pas produire facilement. Aux yeux des apprenants et aux yeux des enseignants, apprendre et faire apprendre à écrire correctement aux apprenants en langue étrangère est très important. Pour ces raisons et pour installer chez eux cette compétence de produire un écrit, il faudrait enseigner les processus d'écriture inventés par Rohmer 1965, qui englobent trois étapes primordiales et qu'elles visent à améliorer la qualité d'écriture des élèves :

## **A- La planification :**

À l'égard de cette étape de pré écriture l'apprenant précisera logiquement le sujet, identifie les lecteurs auxquels il s'adresse en plus elle lui permet de définir la typologie textuelle convenable au thème écrit ; c'est-à-dire il organisera ses idées en suivant un plan précis qui lui permettra d'atteindre son objectif.

## **B- La mise en texte :**

L'étape la plus importante où l'apprenant entame sa rédaction ,commence à transcrire les idées et les pensées qu'il a rédigé en paragraphes ,le temps dans lequel il réinvestira ses connaissances et ses acquis ,dans le but d'obtenir un texte cohérent .Ici le rédacteur peut définir ses lecteurs ,son objectif ,utilise la grammaire et le lexiques qui travaillent sa rédaction. Bien sûr qu'il peut toujours revenir à l'étape de la planification soit pour ajouter de nouvelles idées ou pour supprimer ce qui est indésirable aussi il va intégrer la ponctuation, les connecteurs et tout ce qui est utile.

## **C- La révision :**

Le dernier moment qu'on appelle la poste écriture ce moment « *se caractérise par une sorte de mouvement d'aller et retour* ». (Cornaire et Raymond 1999, p28) cette étape permet au rédacteur de vérifier son écrit et de s'auto corriger ainsi elle met l'apprenant dans une situation de se mouvoir entre les deux étapes de la planification et la mise en texte pour assurer la convention du texte écrit et le plan préparé.

## **1-3 La production écrite à travers les méthodologies :**

L'enseignement est toujours au service des apprenants, spécifiquement la didactique de la production écrite qui sert à répondre à leurs besoins. La tâche d'écrire à l'école est parmi les activités les plus importantes durant le cursus scolaire de l'apprenant cette activité a connu une évolution à travers des méthodologies et des approches pédagogiques tout au long des

# Chapitre 1 : La production écrite

---

années précédentes ; « *un ensemble des méthodes et des techniques d'un domaine particulier*<sup>1</sup> ». C'est-à-dire la façon et la méthode que suit un enseignant d'une langue étrangère pour faire apprendre aux élèves non natifs cette langue.

La production écrite a témoigné tant de variations continues au cours du temps, elle a passé par les méthodologies suivantes :

## 1-3-1 La méthodologie grammaire traduction :

La plus ancienne des méthodologies, elle se base sur la traduction littérale des textes littéraires, et pour effectuer cette traduction les apprenants ont besoin de maîtriser la grammaire de la langue dont ils traduisent « *L'apprenant apprend les règles grammaticales et s'exerce la traduction à aucun moment, il n'est formé à la rédaction des textes dans la langue cible*<sup>2</sup> ». La citation montre que la méthodologie traditionnelle incite l'apprenant à lire le texte puis le comprendre et en fin faire sa traduction en s'appuyant sur les règles grammaticales enseignées explicitement en langue maternelle de l'apprenant.

La méthodologie classique considère la traduction comme une activité de l'écriture toutefois, elle fait restreindre l'écrit dans la traduction, veut dire qu'elle élimine totalement la créativité en langue cible elle ne donne pas importance à la production écrite comme à l'oral. Elle vise juste la traduction des textes. Si on ose dire, la méthodologie grammaire traduction forme des bons traducteurs non des bons producteurs.

Pour cette raison que la méthodologie classique a été négligée.

## 1-3-2 La méthodologie directe :

« *La première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères* ». (Puren 1998. p 43). Elle vise en principe à identifier des méthodes efficaces qui motivent l'apprenant progressivement, allant du simple au complexe, en répondant à ses intérêts, ses besoins et en lui permettant d'exploiter ses capacités et ses compétences. Son objectif est aussi de d'avoir des habilités langagières qui lui permettent de communiquer oralement en langue étrangère « *les habilités à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habilité à parler* ». (Germain, 1993. p 127). Dans ce sens l'écrit vient après l'oral, par ce que selon Germain, l'écriture n'est pas considérée comme un système autonome de communication ; veut dire qu'elle ne donne pas aux apprenants l'occasion d'apprendre une langue comme la fait l'oral. Ici la tâche d'écriture n'est qu'une activité de transcrire en écrit ce que l'apprenant a appris oralement.

---

<sup>1</sup> Méthodologie en ligne : cit. 2015-04-02. Disponible en : <http://www.Larousse.fr/Français/Méthodologie/50970>.

<sup>2</sup> Méthodologie en ligne : cit. 2015-04-02. Disponible en : <http://www.Larousse.fr/Français/Méthodologie/50970>.

# Chapitre 1 : La production écrite

---

Cette méthodologie n'a pas vraiment facilité l'apprentissage par rapport aux élèves, car elle n'a pas donné la valeur que mérite la tâche de la production écrite comme outil de communication efficace.

## 1-3-3 La méthodologie audio-orale :

Cette méthodologie est exploitée durant une période courte, elle s'est enseignée aux gens qui veulent apprendre une langue dans un peu de temps. « *L'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatisme* ». (Raymond .1999.p5). La méthodologie audio-orale focalise sur une série d'exercices ; au fur et à mesure de les répéter, l'apprenant sera capable d'acquérir les structures linguistiques d'une langue précise : grammaire, lexique, et d'autres structures. Aussi par cette répétition que l'apprenant aura une compétence d'exécuter et d'exploiter ces structures linguistique automatiquement. Cette dernière ne donne aucune valeur à la production d'écrits, l'oral était le point essentiel que doit enseigner aux apprenants. Remarquant que la méthodologie audio-orale ignore complètement le rôle et l'importance de l'activité de l'écrit, à cette ignorance qu'elle était critiquée et ignorée au même temps.

## 1-3-4 La méthodologie SGAV :

Après la deuxième guerre mondiale la France a voulu imposer sa langue dans les colonies n'importe comment , en élaborant une nouvelle méthodologie dans le but d'atteindre sa visée ; la nouvelle méthodologie est appelée structuro- globale audio-visuelle (SGAV) qui se considère comme un moyen de communication et d'expression orale qui dépend de l'image et du son à fin de saisir un apprentissage en rapidité et facilement « *L'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure ,les éléments « audio » « visuels » facilitant cette apprentissage* ». (Cornaire .1998.p.18). Ainsi pour cette méthodologie l'oral est prioritaire plus qu'à l'écrit ; pour elle, la tâche d'écriture ne se réalise qu'avec dictée, où l'apprenant transcrit les sons qu'il a écouté en graphèmes par la dictée « *Une langue, est vue avant tous comme un moyen d'expressions et de communications orales, l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, priorité est accordée au français parlé* ». (H.Besse. 1985.p. 44). Autrement dit que l'écrit n'est qu'une seconde tâche dérivée de l'oral, et qu'elle n'a aucune utilité car la communication ne se fait qu'oralement. La méthodologie SGAV a aussi exclu l'utilité de l'activité de produire en écrit, pour ce point qu'elle s'est remplacée par d'autres méthodologies et approches.

## 1-3-5 L'approche communicative :

Cette approche est arrivée après avoir critiqué la méthodologie SGAV. L'approche communicative pour elle avoir est savoir comment appliquer la composante grammaticale (lexique, structure,...etc.) d'une langue est assez importante car elle est une composante essentielle d'une compétence communicative efficace. Aussi son but principal est de développer chez les apprenants les quatre compétences CO, PO, CE, PE mettant en égale les deux activités de la production écrite et orale, c'est-à-dire elles ont le même degré d'importance « *Produire, comprendre de l'écrit sont des activités communicatives au même titre que*

# Chapitre 1 : La production écrite

---

*produire comprendre de l'oral*<sup>3</sup>». Puisque les deux visent la communication entre les uns et les autres.

En approche communicative, l'activité d'écrire en classe n'est plus marginalisée comme aux méthodologies précédentes. Par contre la production écrite est l'une des techniques les plus efficaces, que doit l'apprenant maîtriser durant son apprentissage, car cette activité est une question de savoir et de savoir-faire qui ouverte la porte aux apprenants de s'exprimer sans hésitation, et de communiquer au moyen des signes graphique.

## 1-3-6 L'approche par compétence :

Aux années 1980 la notion **pédagogie par objectif** s'est étendue à l'enseignement apprentissage du FLE. Cette méthode éducative est une « *pédagogie qui consiste à lier l'objectif fixé à son mode opératoire et aux moyens de sa réalisation [...un objectif global est fixé [...] et décomposé en sous- objectifs qui concourent tous à la réalisation de l'objectif global [...] ensuite, un ensemble d'activités pédagogiques est considéré comme nécessaire et suffisant pour la réalisation du sous-objectifs. La PPO entraîne un découpage particulier du temps correspondant à chaque sous-objectifs* ». **Cuq (2003 :192)**. Cuq indique que la pédagogie par objectif désigne des le début un certain but à atteindre à l'aide des outils pédagogiques. Cette méthode éducative met en priorité des objectifs globaux qui ne sont réalisés qu'à travers des sous-objectifs qui se sont à leurs tours composés d'une série d'activités successives réalisées dans une période restreinte.

À l'issue de la PPO une nouvelle approche était émergée comme sa version améliorée. L'approche par compétences est une notion porteuse de l'ensemble des changements et des réformes appliquées sur la pédagogie de l'enseignement apprentissage du FLE. Au point de vue de Ketele (2000 :188 ) l'APC « *cherche à développer la possibilité par les apprenants à une famille de situations* ». L'objectif principal de la APC est d'accroître chez l'apprenant la capacité de partages et de coopération avec le groupe classe dans multiple situation. Ces réformes prennent en soin le terme compétence dans le contexte didactique car « *les compétences sont des savoir-faire qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement des situations complexes* » (Ph.Perrenoud. 1995 p. 22) Tans qu'on a dit que l'approche par compétences cherche à développer chez l'apprenant la capacité d'être en relation avec sa classe. La compétence est tous ce que possède l'apprenant comme connaissances qui demandent de la part de l'apprenant des efforts cognitifs pour les mettre en œuvre dans le but de surmonter les difficultés rencontrées.

Selon Roegre l'approche par compétences poursuit trois objectifs principaux qui sont :

- Premièrement, l'apprenant est le centre de ses apprentissages veut dire qu'elle s'intéresse à ce qu'il doit apprendre pendant son année scolaire, et non plus à ce qu'a l'enseignant comme connaissances car dans cet approche il prend le statut d'un guide et un organisateur des apprentissages.

---

<sup>3</sup> HIODEN, Marie- Odile. Pratique d'écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère. Paris : Hachette, 2013. Collection F ( Hachette). ISBN 978-201-1959685. P. 11.

# Chapitre 1 : La production écrite

---

- Deuxièmement l'approche par compétences sert à montrer aux apprenants que les apprentissages ne sont pas enseignés pour rien mais ils sont utiles dans divers situations de la vie réelle.
- En fin en APC les savoirs, savoir-faire doivent être mobilisés puisque si on apprend sans application et sans un réinvestissement quotidien de ces apprentissages on est certainement en risque de les oublier.

Disant que la production écrite est l'activité la plus difficile aux yeux des apprenants et que l'approche par compétences vise à mobiliser les acquis des apprenants dans le but de résoudre une situation problème, donc la production écrite par rapport à ces nouvelles pratiques pédagogiques est la situation problème qui demande de faire appel aux compétences acquises par l'apprenant tout au long de la séquence programmée.

En approche par les compétences et pour qu'un apprenant rédige de différents types de textes et de maîtriser leurs mode de fonctionnement, il doit faire recours à la notion de « lecture écriture » car, la lecture est en relation étroite avec le modèle d'écriture qu'il produira.

*« Dans une approche par compétences en langues, fondée sur la perspective actionnelle du CECR, le concept de compétence de production écrite ne doit pas être réduit au sens de « language skill » (capacité ou activité communicative langagière) mais au sens développé de « compétence ». C'est une mobilisation dynamique de compétences linguistiques (acquis syntaxiques, orthographiques, sémantiques, lexicaux,...), d'opérations cognitives transversales (lecture, compréhension, écriture, relecture, correction,...), de ressources métacognitives (planification, analyse, sélection, prise de décision, etc.) dans des situations de résolution de problèmes». Dans ce sens, l'APC fonde sur le point de vue de l'approche actionnelle qui propose : être compétent à rédiger une production écrite ne vise pas seulement la communication ou que cette rédaction est une vocation d'écrire ce qui vient à l'esprit. Toutefois cette compétence comprend l'ensemble des compétences qu'il a eu : le lexique, la syntaxe, l'orthographe, les séances de lecture, l'écriture, le plan qu'il suit et toutes les activités réalisées durant la séquence élaborée ; pour objectif de les rendre en fonction de sa production écrite.*

## 1-3-7 L'approche actionnelle :

La dernière des approches appliquée sur l'enseignement apprentissage des langues étrangères. Celle-ci porte sur l'accomplissement des tâches réalisées à l'intérieur d'une séquence pédagogique. Ces tâches ne peuvent être effectuées que lorsque les apprenants sont motivés par l'action suggérée. Ainsi elle considère l'élève comme un acteur social, selon le CECRL « *La perspective privilégiée [...] est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des **acteurs sociaux** ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* » .

En approche actionnelle la langue ne s'enseigne pas que pour communiquer elle est aussi un ensemble des savoir-faire permettant l'action d'une tâche précise à l'aide de ses trois composantes qui sont :

# Chapitre 1 : La production écrite

---

- La composante linguistique : le lexique, la grammaire, et l'orthographe.
- La composante pragmatique : qui concerne les registres de la langue et le choix des stratégies discursives.
- La composante sociolinguistique : qui considère la langue comme un phénomène social.

Et qu'elles ne se considèrent plus comme un objectif d'enseignement désormais elles sont un moyen par lequel l'apprenant se comporte comme un acteur qui réalise des tâches sociales.

En approche actionnelle la production écrite est «*La tâche finale, qui constitue l'aboutissement d'une séquence pédagogique, pourra être réalisée si l'élève est entraîné tout au long de la séquence aux moyens d'activités lui permettant d'acquérir les outils langagiers et culturels dont il aura besoin*». (Amandine-Bellville P 2). C'est-à-dire, au fur et au mesure que l'élève s'exerce toutes les activités qui précèdent et qui travaillent celle de la production écrite il aura le maximum des connaissances et des compétences langagières qui lui permettront la réalisation de la dernière tâche de la séquence étudiée.

En générale en approche actionnelle la communication par une langue étrangère ne constitue pas un objectif, elle est un outil au service de l'action. Elle permet à l'apprenant d'agir pour réaliser la tâche demandée.

## 1-4 La production écrite en séquence :

En enseignement apprentissage et dans les anciens programmes il-y-avait le terme « unité didactique », avec l'arriver de l'approche par les compétences ce terme a été remplacé par « la séquence ». Selon l'approche par les compétences le programme annuel des établissements scolaires est distribué en sort des projets, à la fin de chaque projet l'apprenant atteint un objectif précis effectué par une série de séquences ; cette dernière se composent d'un ensemble des activités. « *une séquence d'apprentissage doit être construite en articulant un ensemble d'étapes nécessaires pour atteindre l'objectif* » (Philippe Meirieu. *Grille d'analyse d'une séquence pédagogique .p . 3*). Autrement dit, la séquence est un groupe des activités de lecture, d'oral, d'écriture et d'autres qui visent et assurent l'atteinte d'un certains objectifs d'apprentissage.

Quand l'ensemble de ces séances est achevé l'élève sera capable et autonome de rédiger des textes adéquats aux situations d'intégrations proposées par l'enseignant , sous forme d'une production écrite dans laquelle l'apprenant suit la consigne et les critères de réussite que l'enseignant a fixé pour lui , en exploitant tous ce qu'il a gardé comme connaissances lors de leurs productions écrite .

La production écrite se place à la fin de la séquence pédagogique, car elle est la seul activité qui permet à l'apprenant de réinvestir ses acquis est lui permet la mise en œuvre de ses connaissances.

La réalisation correcte de la production écrite prouve que l'apprenant a pu atteindre l'objectif principal de la séquence élaborée.

# **CHAPITRE 2:**

**L'évaluation**

**de la**

**production**

**écrite**

# Chapitre 2 : L'évaluation de la production écrite

## 2-1 Les démarches à suivre par l'enseignant lors d'une séquence :

A la fin du premier chapitre on a évoqué la place qu'occupe la production écrite en séquence pédagogique, disant que par laquelle se réalise le l'objectif de notre séquence. Pour arriver à cette tâche il faut passer par les activités suivantes :

**A- La compréhension de l'oral :** cette activité se fait généralement par des supports audio, par des images, ou par des supports textes lus par l'enseignant à haute voix (**lecture magistrale**). la compréhension de l'oral permet « *d'utiliser des connaissances et des stratégies relativement à prise de notes de paroles et à l'écoute au cours d'interaction nombreuses et diversifiées* » (MELS, 2011, p. 83). Veut dire qu'elle contribue énormément au développement de la capacité auditive des apprenants qui seront capable de prendre des notes et capter des mots des expressions en les gardant par écriture, de plus ils seront aptes à s'exprimer oralement sans hésitation et sans crainte ce qui va créer une interaction au sein de la classe. Ces compétences développent l'écoute, la prise de notes et la prise de paroles se réalisent grâce aux composantes de la langue existante dans cette activité. Selon **Ilie MINESCU** la compréhension de l'orale s'effectue en trois étapes qui sont :

- Pré-écoute : celle-ci aide l'élève à capter les mots qu'il connaît et de récupérer les mots oubliés. Elle est considérée comme le premier pas vers la compréhension du message, comme elle permet aussi de découvrir un nouveau vocabulaire.

- L'écoute : dans la première écoute l'élève repérera le para-texte (l'auteur, la source d'information, à qui, ... et ainsi de suite) qu'on appelle compréhension globale. La deuxième écoute de la compréhension analytique qui lui permet de vérifier les données relevées et pouvoir ainsi compléter les réponses qu'il propose.

- Poste écoute : « *Les apprenants doivent savoir ce que l'on attend d'eux après l'écoute, c'est-à-dire quelles tâches ils seront amenés à accomplir. On insiste beaucoup sur le réinvestissement de l'acquis dans une tâche réelle signifiante. Il s'agit de faire le point sur les apprentissages en mettant a contribution les compétences acquises.*» ( **Ilie MINESCU. LES ETAPES DE LA COMPRÉHENSION ORALE** ).

**B- La production orale :** selon *la fiche N° 2.1 PO- AP/AM/AS* cette activité se réalise par :

- la production ; s'exprimer oralement en LE et sans hésitation pour une longue période.

- b- l'interaction ; discuter avec autrui avec un partage des idées.

- c- la médiation ; la puissance de reformuler oralement ce qu'il a écouté à condition d'être compris par le récepteur.

Cette activité donne aux apprenants la liberté totale de s'exprimer. Elle cible une communication orale dans laquelle ils deviennent capables de raconter, d'informer ou d'exposer oralement, Les apprenants produiront des énoncés orales, comme ils pourront intervenir oralement aux diverses situations de communication verbale ou non verbale en faisant des conversations avec ses collègues. De plus, ils seront capables de reformuler les paroles des autres.

## Chapitre 2 : L'évaluation de la production écrite

---

**C- La compréhension de l'écrit :** concernant « *la compréhension d'un document écrit est considérée [...] comme une activité cognitive de prise et de traitement de l'information pendant laquelle le lecteur décode (identifie des signes) et construit du sens (confère une signification à ces signes)* »<sup>1</sup>. Autrement dit, que la compréhension de l'écrit est l'une des activités qui demande des efforts cognitifs des apprenants, son premier objectif est que l'élève puisse déchiffrer ce qui a été écrit et reconnaître les signes à travers lesquels il aboutit au sens véhiculé par le message écrit dans les divers types de textes. De plus, lorsque les apprenants relisent le texte maintes fois ils apprendront le lexique, la grammaire, l'orthographe et tout ce qui leur permettra de créer des situations de communication, c'est-à-dire, la compréhension de l'écrit aide à installer une compétence de communicative chez les apprenants.

Selon MONA MPANZU 19/01/2013, et le manuel scolaire du cycle moyen l'activité de la compréhension écrite se réalise en quatre étapes qui sont :

- **La lecture magistrale :** (phase d'anticipation) une lecture globale faite par l'enseignant.
- **Lecture exclusive :** (je lis pour comprendre) c'est une phase de compréhension globale faite par un groupe d'élèves, qui s'auto corrigent.
- **Lecture et compréhension :** (je relis pour mieux comprendre) au cours de cette phase, l'apprenant lit et au même temps répond aux questions posées concernant le paragraphe lu pour une compréhension plus détaillée.
- **Synthèse de la séance :** (je retiens l'essentiel) la dernière phase, dans laquelle les apprenants seront aptes de récapituler ce qu'ils ont compris du texte.

**D- La lecture entraînement :** cette tâche suit les mêmes étapes que celle de la compréhension de l'écrit, tandis qu'elle s'effectue avec les apprenants eux-mêmes.

**E- Outils de la langue pour (dire, lire et écrire) :** la séquence pédagogique comprend quatre outils de la langue qui sont vocabulaire, orthographe, grammaire et conjugaison et qui aident les apprenants à construire les règles de la langue française et à réussir leurs productions orales et écrites. Ces activités selon le manuel scolaire de français du cycle moyen se réalisent en cinq étapes (je lis et je repère, j'analyse, faisant le point, je m'exerce et en fin j'écris). Nous expliquerons les quatre outils comme suit :

a. **Le vocabulaire :** « *épreuve de connaissances verbales d'application facile, individuelle ou collective fréquemment utilisée [...] pour évaluer rapidement le niveau mentale* ». (SILL- 1965). Cette citation montre que le vocabulaire est l'ensemble des mots et du bagage linguistiques qui facilite aux apprenants l'usage de la langue. et qu'on utilise aussi pour évaluer les capacités mentales de l'apprenant.

En enseignement apprentissage le vocabulaire sert d'une part à maîtriser le sens des mots avec une mémorisation de vocabulaire enseigné. D'autre part les apprenants doivent pratiquer en l'utilisant soit en classe ou dehors de la classe. Selon le Groupe Départemental 2015, pour qu'un apprenant construise son vocabulaire il doit passer par les trois étapes suivantes :

---

<sup>1</sup> <http://www.vub-ac.be/khmb/itv/oktober/didac/fr99-05.htm>

## Chapitre 2 : L'évaluation de la production écrite

---

- **La contextualisation** : la première rencontre entre l'apprenant et le mot en contexte.
- **La décontextualisation** : par exemple en soulignant les mots trouvés pour opérer un regard particulier sur lui.

- **La recontextualisation** : le réutiliser dans de nouveaux contextes.

b. **La grammaire** : « *la compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon des principes et non de les mémoriser et de les produire comme des formules toutes faites* ». (CECR, 2001 : 87). c'est-à-dire que la composante grammaticale vise une structuration des phrases en se basant sur certaines règles dans le but de formuler un sens et aussi pour s'exprimer convenablement à l'oral comme à l'écrit.

c. **La conjugaison** : « *reconnaitre et analyser les variations de verbe en fonction de la personne, du mode et du temps* ». (À quoi sert la conjugaison ? P 225- 226). Autrement dit, l'objectif de la conjugaison est d'installer chez l'apprenant la capacité de conjuguer des verbes de la langue selon le genre et le nombre de personnes et de les conjuguer au présent au passé au future et ainsi de suite, et selon leurs modes.

d. **L'orthographe** : « *l'enseignement de l'orthographe aura une visée double : améliorer la rapidité du repérage de la forme orthographique du mot, et la transcription correcte de petits textes dont les mots simples seront bien orthographiés*<sup>2</sup> ». La notion orthographe en didactique permet à l'apprenant de reconnaître rapidement comment s'écrit le mot d'un côté, et avec le temps qu'il sera capable de rédiger des petits textes d'une façon correcte.

**F- Préparation à l'écrit** : cette activité « *entre dans le cadre de l'apprentissage évolutif de l'expression écrite*<sup>3</sup> ». Cette étape prépare l'apprenant à produire un écrit cohérent qu'on appelle une « production écrite », elle se fait généralement sous forme d'une série d'exercices travaillées par les apprenants soit en groupe ou individuellement.

**G- La production écrite** : la dernière tâche de la séquence pédagogique et qui comprend toutes les activités mentionnées. Puis la **lecture récréative et l'évaluation bilan**.

---

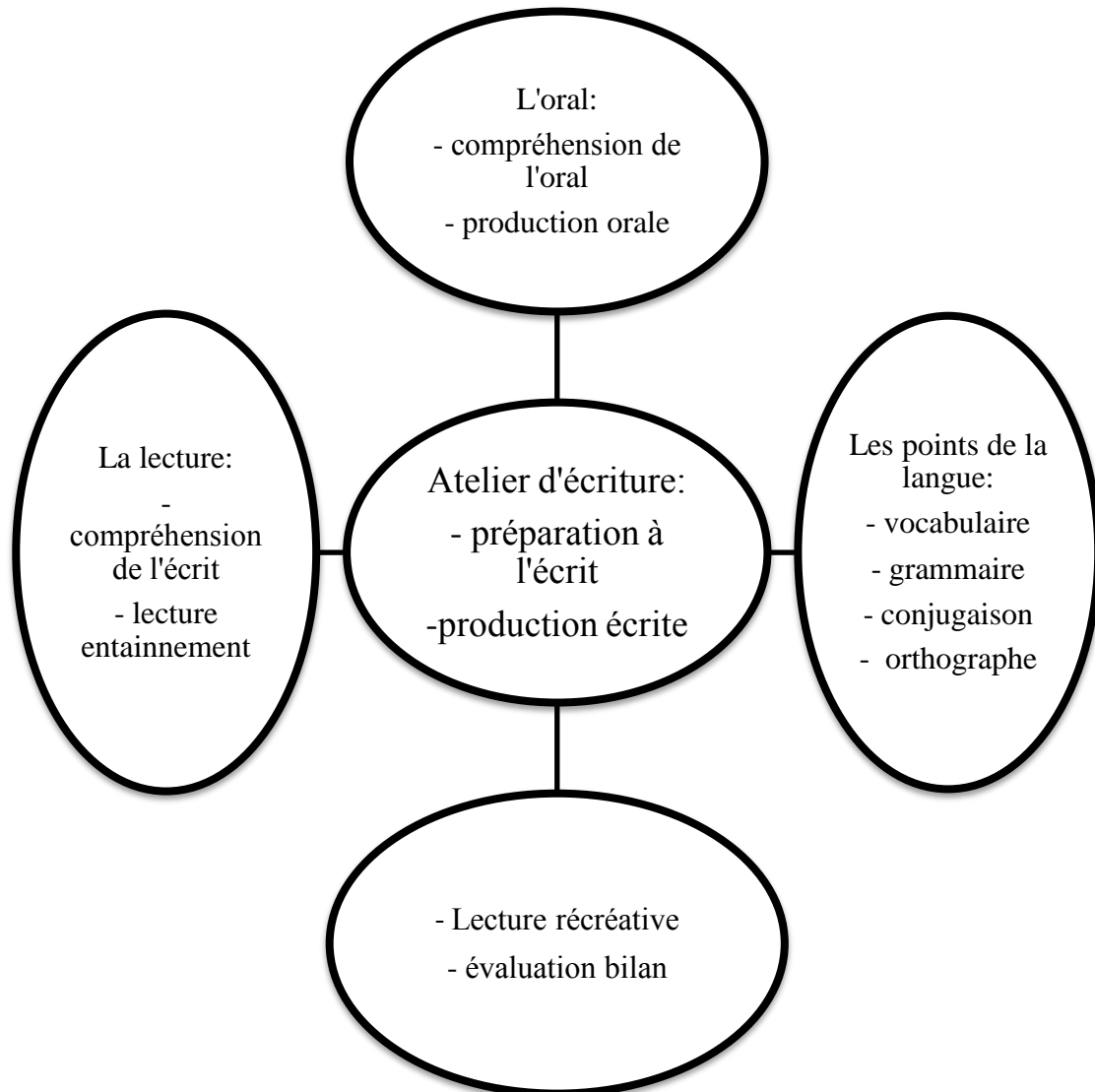
<sup>2</sup> MOIRAND, Sophie. *Situations d'écrit: compréhension/production en français langue étrangère*. Paris: CLE international, 1990. ISBN 21-903-3253-2, p.122

<sup>3</sup> NU journal of science, Foreign languages 27 (2011) 256-264 256 La compétence de production écrite dans l'approche par compétences Nguyen Viet Anh Département de Langue et de Civilisation Françaises ULIS – UNH Received 22 October

## Chapitre 2 : L'évaluation de la production écrite

---

Un schéma récapitulatif d'une séquence pédagogique :



## Chapitre 2 : L'évaluation de la production écrite

---

**2-2 L'évaluation :** Juger les autres dépend sur la performance ou la non performance de la qualité de leurs travaux. Et pour qu'on puisse lancer un jugement en donnant une valeur aux efforts de la personne évaluée, on a certainement qu'on a besoin des critères sur lesquels on se base. Dans le système éducatif le concept évaluation détermine le niveau de compétences et la qualité des connaissances des apprenants ; comment ils pensent leurs idées, de quelle façon ils réagissent, leurs comportements, leurs produits et toutes les tâches qu'ils produisent. Comme elle facilite la tâche des enseignants lorsque ils veulent découvrir ou apprécier les capacités des élèves à l'aides des critères précis « *évaluer c'est formuler un jugement sur la valeur des idées de travaux, de situation, de méthodes de produits en se basant sur des critères et standards explicites dans but précis, ces travaux peuvent être quantitatifs ou qualitatifs*<sup>4</sup> ».

Sachant que d'après les nouvelles réformes appliquées sur les programmes d'enseignement apprentissage de français langue étrangère, la séquence pédagogique s'achève avec une production écrite dans laquelle les enseignants vérifient l'investissement des compétences installées chez les apprenants durant la séquence élaborée à travers une évaluation, c'est évident que l'enseignant devient en face aux plusieurs problèmes lors de l'évaluation d'une production écrite, car cette dernière englobe toutes les tâches effectuées : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison et d'autres que les élèves n'arriveront jamais à les réinvestir suffisamment dans une production écrite. Toutefois l'évaluation demeure un outil inévitable qu'exige les enseignants à fin d'apprécier le bagage des connaissances que les apprenants ont obtenu, au même temps l'évaluation permet de montrer aux élèves où résident leurs difficultés et leurs insuffisances. De cette manière qu'ils prendront en compte les erreurs commises dans le but d'améliorer leurs écrits.

Selon Denise Lounachi l'évaluation de la copie d'un élève passe par cinq étapes qui sont :

- **Moment de conception du sujet :** cette étape cherche si l'objectif est atteint, cherche aussi les pré-requis des apprenants et en fin, les critères de réussite et le barème.
- **Le moment de la lecture des copies :** cette phase insiste sur l'objectivité de l'enseignant lors de l'évaluation.
- **Le moment de l'évaluation quantitative et qualitative :** attribuer une note finale d'une copie soit par des chiffres (quantitative), soit par des appréciations écrites (qualitatives). La note doit motiver l'apprenant.
- **Le moment de correction :** ici, l'enseignant doit proposer un corrigé type aux apprenants pour qu'ils puissent s'auto-évaluer.
- **La fiche diagnostique et récapitulative :** cette fiche a pour objectif de relever toutes les notes des productions écrites des apprenants avec les appréciations.

L'opération de l'évaluation vise toujours à détecter le niveau des compétences et la fiabilité des connaissances des apprenants. De plus, elle lui assure une progression des écrits au fur et à mesure qu'il corrige ses erreurs.

L'évaluation ne doit à aucun moment influencer l'apprenant négativement, mais de sentir confiant en ses habilités et ses capacités.

---

<sup>4</sup> C. Germain, Vol. 60, no 3, pp. 333-353 BLOOM, cité par Morissette, p.31.

# Chapitre 2 : L'évaluation de la production écrite

---

## 2-3 les types d'évaluation :

Pendant toute l'année scolaire l'enseignant évalue les produits de ses apprenants, il peut tester leur *près-requis*, il peut tester est-ce-que ils assimilent les contenus des activités de l'oral ou de point de langue à travers des exercices oraux ou écrits et des questions spontanées, comme il peut les évaluer à la fin de chaque séquence par une production écrite, ou par les devoirs et les examens, au cours de l'année éducative l'enseignant doit évaluer ses élèves avec un type d'évaluation qui convient à la situation de l'élève durant son apprentissage. Les types d'évaluation sont les suivants :

**A- L'évaluation diagnostique :** ce type d'évaluation s'est pratiqué au début de des apprentissages, c'est l'outil qui permettra à l'enseignant de connaître ses apprenants dès le premier contact entre eux ; de découvrir leurs compétences et définir leurs insuffisances, l'évaluation diagnostique « *est utile en début d'année pour repérer ce qui savent et ce que ne savent pas les élèves* ». (Gerard De Vecchi. *Evaluer sans Dévaluer*, p. 146). Ce genre d'évaluation aide l'enseignant à classer ses apprenants selon leurs compétences et leurs *près-requis*, de cette façon il précisera les uns qui ont des habilités et des autres en difficultés, pour qu'il prenne en considération les méthodes à suivre avec ses apprenants à fin d'atteindre les objectifs programmés en construisant des compétences chez eux et remédiant les lacunes des apprenants faibles, le diagnostique est « *pour chaque enseignant un outil pédagogique important, notamment pour définir ses actions des remédiations* ». (Note d'informations N° 98.24).

L'évaluation diagnostique ne concerne pas que les enseignants, elle concerne aussi les apprenants, selon (la note d'information N°98-24) « *..., elle est aussi l'occasion pour l'apprenant de mobiliser ses connaissances* ». C'est-à-dire qu'elle permet aux élèves d'être actifs en classe en essayant d'exploiter ce qu'ils savent déjà.

**B- L'évaluation formative :** le second type d'évaluation sur lequel se base l'enseignant quand il veut vérifier ce que les apprenants ont obtenu comme connaissances par une application des exercices écrits ou oraux à la fin de chaque activité réalisée. L'évaluation formative détecte le savoir-faire des apprenants, aussi elle participe à stabiliser chez eux les savoirs déjà acquis. Cette dernière se considère comme un outil d'enseignement apprentissage car « *elle guide également l'enseignant par un retour sur ses objectifs. Elle fait de l'évaluation un instrument de l'apprentissage*<sup>5</sup> ». Veut dire à chaque fois que l'enseignant applique l'évaluation formative, il se fait retour à ses objectifs et les apprenants de leurs part se rappellent de ce qu'ils ont appris.

L'évaluation formative montre aux enseignants le degré d'efficacité de leur enseignement ; s'ils ont transmis parfaitement leurs messages ou si la transformation a échoué, ainsi elle les aide à planifier les étapes qu'ils doivent suivre ultérieurement, veut dire s'ils doivent poursuivre une nouvelle démarche avec les apprenants ou de rester sur la même démarche.

---

<sup>5</sup> HILTON, Stanley, VELTCHOFF, Caroline, L'évaluation en FLE, Paris, Hachette, Coll. « F », 2003, P9.

## Chapitre 2 : L'évaluation de la production écrite

---

Ce genre d'appréciation corrobore la confiance en soi chez l'élève performant de continuer sur le même rythme, et chez ceux qui en difficultés dans le but d'améliorer leurs niveaux après avoir découvert leurs points faibles.

**C- L'évaluation sommative :** la clôture de chaque année et de chaque séquence s'effectue avec une évaluation bilan qui récolte les connaissances acquises par les apprenants, et qui certifie leurs compétences avec une obtention d'un diplôme à la fin d'année ou une note attribuée à une production écrite à la fin d'une séquence « *cette évaluation fait le bilan des acquisitions sur une séquence complète d'apprentissage. Elle est l'association de la délivrance éventuelle de certification et diplôme<sup>6</sup>* ». Cette forme d'évaluation pour l'enseignant est parmi les outils les plus importants qui servent à tester le savoir transmis durant toute l'année ou durant toute la séquence d'apprentissage programmée. Elle lui informe les résultats des efforts qu'il a fournis pendant son enseignement, comme elle aide l'apprenant à comparer ses résultats et ses habilités avec celles des autres membres de sa classe.

**2-3 Les critères d'évaluation :** avoir une idée sur le niveau de connaissances d'un apprenant dépend de l'évaluation, que ce soit diagnostique, formative ou sommative. Cependant on ne peut jamais évaluer les produits des apprenants sans faire retour à certains critères précis ; « un critère est un point de vue à partir duquel une œuvre, un produit ou une performance sont évalués » (Seallon 1988b). Autrement dit, quand l'enseignant attribue une valeur aux réalisations des élèves, il doit s'adopter à un ensemble des critères lui permettant d'apprécier ce qu'ils ont fait.

Les critères assurent d'une part l'objectivité de l'enseignant lors de son évaluation, en attribuant une annotation juste, et aussi par lesquels l'enseignant saura ceux qui peuvent travailler en autonomie et ceux qui ont besoin de son intervention. D'autre part, pour les élèves « possédant cet outil. Les élèves pourront ... mieux comprendre ce qu'on leur demande ». (G. Vecchi, *Evaluer sans Dévaluer. P 101*). À l'aide des critères comme la pertinence des idées de texte produit qui doivent répondre à la consigne, la cohérence de texte qui insiste sur ( la non contradiction, la relation entre idées et la progression des idées), la cohésion, syntaxe, lexique, originalité des idées de chaque élève et les règles de fonctionnement des textes (typologie textuelle ) que proposent le maître, les élèves vont automatiquement préciser l'objectif de leurs travaux, en essayant d'atteindre la qualité demandée.

Selon G. Vecchi il existe deux types de critères :

- Il y a des critères de réussite qui servent à orienter l'apprenant vers une pertinence contextuelle, c'est-à-dire que son produit sera adéquat au type de texte attendu.
- Et des critères de réalisation « *l'explicitation de ces critères de réalisation (ou critère opération) permet au scripteur de gérer plus consciemment sa production et à l'enseignant de définir des interventions didactiques agissant sur le processus d'écriture<sup>7</sup>* ». ces critères mobilisent la cognition de l'apprenant en le rend apte à représenter ses idées et ses réflexions d'une façon

---

<sup>6</sup>HILTON, Stanley, VELTCHEFF, Caroline, L'évaluation en FLE, Paris, Hachette, Coll. « F », 2003, P10.

<sup>7</sup> *Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ?* INRP Département « didactiques des disciplines » p 42.

## Chapitre 2 : L'évaluation de la production écrite

---

bien organisée lorsque ils écrivent, comme ils éclaircissent à l'enseignant comment corrige-t-il les productions de ses apprenants.

**2-4 La grille d'évaluation :** évaluer les productions des apprenants exige inévitablement des grilles d'évaluation qui se considèrent comme un outil à partir duquel on peut former un jugement, et à travers lequel on apprécie la qualité des connaissances utilisées dans le produit à évaluer. Selon Khan Gisel OP cite p 93. « *d'une façon générale, les grilles d'évaluation sont destinées à décrire les comportements manifestés dans une tâche particulière par les élèves. Dans une perspective d'amélioration de leurs productions écrites* ». Cette citation nous explique que la grille d'évaluation est une méthode par laquelle l'enseignant peut juger l'investissement des connaissances des élèves dans des tâches particulières comme celle de la production écrite dans le but de les motiver vers une progression de la qualité de leurs productions écrites.

Jeuli Lyne Leroux dans son article le 4 juin 2015 p 9 a mentionné que la grille d'évaluation constitue quatre composantes qui sont :

**A. Les critères :** la grille est composée de critères que doit chaque élève les suivre pour atteindre la qualité attendue.

**B. Indicateurs :** l'ensemble des éléments qui permettent de mesurer la qualité de produit attendu.

**C. Echelle et ses niveaux :** échelle descriptive composée de niveau de performance sur un contenu.

**D. Descripteur :** est un outil par lequel on peut décrire la qualité des niveaux de performance de chaque critère.

La grille d'évaluation informe l'apprenant de son rendement, de sa note finale, elle lui permet d'être conscient de ses lacunes et ses difficultés qu'il doit remédier à fin de réaliser les tâches demandées.

# **CHAPITRE 3:**

## **Le collectif et l'individuel**

# Chapitre3 : le collectif et l'individuel en PE

---

## 3-1 Le travail collectif et le travail individuel :

Le plus important aux yeux des enseignants, c'est la qualité des travaux des apprenants, c'est de connaître s'ils ont bien réinvesti les acquis transmis, d'identifier les compétences propres à chacun et de découvrir s'ils ont pu atteindre les objectifs ciblés.

L'activité de la production écrite prouve les efforts fournis par l'enseignant et les compétences propres aux apprenants ; durant cette dernière l'élève peut travailler en solo comme il peut travailler avec ses pairs en collectif. Dans ce chapitre nous allons présenter les deux stratégies utilisées en classe (le collectif et l'individuel).

### 3-1-1 Le travail collectif :

En raison de la difficulté de la production écrite, et sachant qu'elle exige des compétences, et des engagements lors de la rédaction, généralement les enseignants favorisent de travailler avec des petits groupes d'élèves au sein de la classe dans le but d'effectuer des tâches communes en mettant en évidence leurs acquis, à condition que tout le monde réagisse en participant avec tous les acquis, leurs savoirs, les idées enrichissantes et les comportements qui rendent le produit riche et idéal par rapport aux produits des autres, la tâche collective « *est une situation où les élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été assignée<sup>1</sup>* ».

Travailler conjointement une tâche avec ses camarades est l'une des stratégies les plus efficaces, dans laquelle les élèves apprennent la responsabilité collective, et grâce aux confrontations des idées et aux échanges entre les membres de groupe qui ont une diversification au niveau de la culture, la langue, les compétences nuancées et ainsi de suite; les élèves développeront des compétences et de nouveaux acquis, dans ce sens pour Ives Reuter le travail collaboratif est une « *stratégie d'enseignement prend en compte le rôle de la dimension sociale dans la formation des compétences* ».

Ecrire avec les pairs dans le but de construire un objectif commun exige d'une part la présence de la pensée des apprenants, l'intervention de chacun d'eux, ils doivent s'entendre et se comprendre, comme ils doivent prendre la même décision concernant ce qu'ils vont rédiger pour qu'ils se mettent d'accord sur la tâche à effectuer. D'autre part la réalisation d'une tâche collaborative demande plus de temps, car les apprenants prennent temps lors de la discussion, l'organisation des idées et la rédaction elle-même. La période offerte doit être en service de la réflexion des élèves.

La collaboration facilite la tâche aux apprenants et aux enseignants, désormais elle se considère très nécessaire comme la justifie Meirieu (1996) par :

- L'ordre du fonctionnel : le travail collaboratif pourrait être une solution des problèmes liés au manque de matériaux.

---

<sup>1</sup>COHEN. G. Elizabeth, Op. Cit, P.1.

## Chapitre3 : le collectif et l'individuel en PE

---

- « L'exigence de la qualité » (1984 : 33) : les membres de groupe doivent sentir la responsabilité collective, c'est-à-dire lorsque chacun d'eux ne travaille pas les autres vont le rappeler de l'importance de la tâche devant lui.
- « l'accélérateur des processus d'apprentissage » (1984 ; 33) comme on a évoqué au début de ce chapitre la difficulté de la tâche de la production impose une collaboration entre les membres de la classe.
- « le processus de la compréhension » la confrontation des idées peut changer le premier point de vue de chacun, l'apprenant profitera des connaissances et des pensées des autres.
- Un instrument nécessaire à la formation de la pensée rationnelle.

Pour Tukman et Jensur<sup>2</sup>, la réalisation d'un travail collaboratif passe par les cinq étapes suivantes :

- **La formulation** : cette étape indique le premier contact entre les membres de groupe, dans laquelle les élèves se connaissent et chacun cherche la personne qui a le même point de vue que lui. De plus ils apprennent le respect mutuel.
- **La confrontation** : à ce moment là les apprenants commencent à réagir à participer, chacun propose ses idées, les autres écoutent, veut dire qu'ils apprennent à proposer leurs idées au même temps ils apprennent l'écoute des autres.
- **L'établissement de normes** : dans cette phase les conflits n'existent plus, car la confiance au sein du groupe est mutuelle.
- **La production** : où se rejoignent les volontés de réussir des élèves.
- **La conclusion** : qui est de courte durée mais importante, permet une réflexion sur ce qui a été appris et sur la façon dont cela s'est passé dans le groupe.

### 3-1-2 Les paramètres constitutifs du groupe :

**A. La constitution du groupe** : pour Bethon Eugénie les groupes se constituent comme suivant :

**a. Le libre choix des élèves** : laisser aux apprenants la liberté de choisir le groupe suppose le risque d'oublier l'objectif principal de la tâche, toutefois leurs donner l'initiative d'être dans le groupe voulu favorise la responsabilité et l'autonomie pour « *les groupes d'amis sont plus actifs et plus constructifs, le travail collectif y prend une orientation intensive, et les échanges sont plus nombreux et plus équilibrés* » (Newcombe Bradyet Hartup).

**b. Regroupement par champs intérêt** : ici l'enseignant propose plusieurs sujets à traiter et les apprenants choisissent le plus intéressant pour eux, cette constitution motive et assure une meilleure implication des élèves.

**c. Regroupement aléatoire** : le contraire du libre choix et portant le mal à l'aise qui se passera peut être au sien de ce genre de groupe, mais ici c'est le maître qui décide l'appartenance des apprenants aux groupes formulés, car de cette manière la diversification de confrontations des acquis et la richesse de groupe sont possibles.

---

<sup>2</sup> Tukman et Jensur (cite par Peyrat, 2008).

## Chapitre3 : le collectif et l'individuel en PE

---

**d. Regroupement par sociométrie :** déceler les relations affectives existant dans un groupe.

**B. Le partage des rôles :** au sein du groupe chacun prouve sa présence intellectuelle avec sa participation. Bralow a évoqué le partage des rôles comme « *une fonction déterminée qu'un individu est appelé à exercer dans le groupe* ».

Les apprenants peuvent jouer le rôle d'une personne source qui est la plus compétente, le rôle d'un secrétaire, celui qui note et qui mémorise les points mentionnés, aussi il se trouve un simple participant qui s'exprime ses pensées simplement, il y a un introducteur c'est le premier qui prend la parole en ouvrant la discussion et en expliquant le sujet et l'intérêt de travail, et en fin une personne qui clôturera la discussion avec un mot final à propos de sujet.

« *La coopération ne fonctionne que lorsque les élèves se considèrent égaux, ce qui ne signifie pas qu'ils s'estiment de capacités égales dans chaque habileté, mais qu'ils ont le même droit de participer à la tâche et d'apprendre*<sup>3</sup> ». Autrement dit, dans la tâche collaborative l'équité entre individus est inévitable, pour qu'ils se sentent égaux, ce n'est pas obligatoire que tout le monde ait des compétences et des capacités intellectuelles, cependant il faut laisser la chance aux membres de groupe de participer et de répondre même si la réponse est fautive, l'essentiel qu'ils gardent leur statut comme des membres qui possèdent les mêmes droits qu'ont les autres.

L'enseignant ne doit jamais donner aux groupes de travail des consignes difficiles, mais il doit leur faciliter la tâche en donnant des consignes assez simples, pour ne pas les bloquer et aussi pour garder la spontanéité du sujet traité.

### **C- Le rôle de l'enseignant dans un travail collectif :**

Dans un travail collectif l'enseignant n'occupe plus sa place de maître comme auparavant, mais il doit perdre un peu son autorité, car il doit leur permettre de discuter, d'échanger et même par fois de permettre le bruit seulement pour apprendre. Dans cette situation l'enseignant ne deviendra pas le centre d'intérêt des élèves, puisque chacun est attiré par ses pairs, veut dire que pour eux l'enseignant a le même statut que celui de leurs pairs, à l'égard de cette idée Prévot parle d'une sorte d'égalisation qui s'opère entre l'enseignant et les élèves quand ils travaillent en commun.

Mari-France PERYAT-MALATERRE a expliqué la place de l'enseignant pendant le travail de groupe en quelques points :

- **Au début ; la sollicitation :** ici l'enseignant organise la structure du groupe en distribuant le rôle de chaque membre au début de travail, juge s'il peut laisser les groupes travailler librement ou s'il doit intervenir, aussi il ne propose sa réponse qu'après avoir eu les réponses des apprenants. Généralement il intervient uniquement pour aider à démarrer une activité.

- **Son rôle pendant le travail collectif :** à chaque fois il doit vérifier s'ils sont dans le bon chemin, c'est-à-dire il doit les suivre pendant le travail. Il peut quitter la classe pour

---

<sup>3</sup> Mari-France., PEYR AT-MALATERRE Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe P 72

## Chapitre3 : le collectif et l'individuel en PE

---

quelques instants, ainsi son rôle est de déléguer progressivement les responsabilités aux groupes.

- **Gérer les conflits :** c'est à lui de juger quand et jusqu'où son intervention est nécessaire.
- **L'observation des groupes au travail :** l'enseignant a le choix d'observer ses apprenants de loin et d'intervenir qu'en cas de grosse tension ou de bruit.
- **Observation des comportements :** l'observation comprend aussi les échanges non verbales entre les membres de groupe, et donc, sur les comportements des uns en présence des autres : les gestes, les signes de tête, les rapprochements et éloignements de corps, les regards sont autant d'interactions du climat du groupe au travail.

En fin, « *le maître n'étant plus celui qui impose, commande mais celui qui écoute, conseille, suggère, rectifie, vient en aide, suscite la curiosité, oriente les raisonnements, et aiguille les recherches* » (Prévot 196).

**D- l'évaluation au sein d'un groupe de travail :** pendant le travail en groupe les appréciations se multiplient, soit de la part de l'enseignant, de la part des apprenants eux-mêmes dans le même groupe, aussi l'évaluation s'effectue entre groupes, veut dire que les membres d'un groupe peuvent évaluer un autre groupe. Selon Oumaima Tibani<sup>4</sup> il y a plusieurs possibilités pour évaluer :

- L'enseignant peut évaluer le groupe d'élèves lors du travail. Ceci suscite des difficultés au point que l'enseignant ne peut pas en permanence contrôler, en écoutant, en observant le travail de chaque groupe.
- Le groupe évalue lui-même, cela suppose que les élèves aient un œil critique sur le travail qu'ils puissent auto-évaluer le fonctionnement de leur groupe.
- Les groupes s'évaluent mutuellement, au temps qu'ils travaillent ils peuvent suivre la progression des autres groupes.

### 3-1-3 L'interaction au sein du groupe :

Dans une collaboration en production écrite les apprenants proposent des idées, critiquent, acceptent les points de vu de chacun d'eux, c'est-à-dire que travailler ensemble crée une interaction entre apprenants, à travers laquelle chaque apprenant suggère ses pensées et se bénéficie de propositions de ses paires, en construisant une confiance en soi lors de la confrontation des opinions. À propos du groupe et sa contribution dans la création d'une interaction entre paires, Maccio Charles affirme que « *le travail de groupe est considéré comme le lieu favorable de l'interaction où chacun de ses membres concourt au même résultat, chaque personne sans le groupe reçoit et donne aux autres et contribue à façonner la personnalité du groupe*<sup>5</sup> ».

L'interaction dans un groupe de travail est toujours au service de l'apprentissage des élèves, car elle permet un échange des savoirs et une confrontation des opinions qui mène l'apprenant vers une construction de nouveaux savoir « *par ailleurs ce qui est reconnu c'est que*

---

<sup>4</sup> Oumaima Tibani, l'écriture collaborative en classe de FLE.

<sup>5</sup> MACCIO Charles, *Aimer et participer à la vie de groupe*, chronique sociale, Lion, 1997, P.226.

## Chapitre3 : le collectif et l'individuel en PE

---

le travail de groupe en favorisant l'échange et la confrontation, permet une meilleure construction des savoirs<sup>6</sup> ».

Sachant que le groupe se construit de quelques personnes, mais l'interaction ne peut être effectuée que lorsque ces membres sont actifs et quelle ne peut durer dans le temps sans la coopération véritable des membres à l'égard de leur groupe, du moment où « *la coopération étant la condition par excellence de possibilité et de survie de l'interaction*<sup>7</sup> ».

Enfin, nous comprenons que l'apprentissage collaboratif mène à bien les apprenants à s'affirmer, à présenter leurs points de vue et à confronter leurs idées avec celles d'autrui. Et pour qu'il y ait collaboration il faut qu'il y ait responsabilité et il faut que les apprenants aillent des habilités collaboratives pour qu'ils puissent s'entraider, s'encourager afin de s'exprimer et de pouvoir communiquer.

### 3-1-4 Les avantages de travail du groupe :

L'utilisation de type de travail de groupe présente des avantages multiples et surtout par rapport à l'enseignement/apprentissage de l'écrit selon Oumaima<sup>8</sup> :

a. **La motivation** : dans un climat de travail et lorsque l'un parle et l'autre écoute, celui qui propose ses idées sent le respect de l'autre et se motivera « *rien n'est plus motivant pour un être humain que de parler de lui de se sentir écouté et entendu dans ce qu'il pense exprimer le personnel*<sup>9</sup> ». Pour Disscher 2001 le travail de groupe motive les apprenants, car, il s'agit de satisfaire un besoin personnel par le moyen d'une association conjointe.

b. **La compétence de communication et la créativité langagière** : en enseignement apprentissage écrire ensemble sert à construire chez l'apprenant une capacité de discuter avec les autres, de corroborer ses compétences en communication, et aide l'élève à s'exprimer oralement. Michel Barlow a dit : « *Communiquer, c'est partager, mettre en commun tour à tour donner et recevoir des richesses de tout ordre* ». Veut dire, dans un travail collectif l'apprenant communique, propose ce qu'il a comme idées, intervient aisément, partage ses pensées avec autrui et reçoit les acquis d'autrui, de cette façon il acquiert une compétence orale. C'est-à-dire que la collaboration favorise la communication orale.

c. **La socialisation** : grâce à l'interaction qui se passe au sein du groupe, l'apprenant sent son appartenance à une communauté où il a le droit de participer et de construire une pensée collective, donc le travail en groupe est pris comme un facteur de socialisation des apprenants : « *Le dialogue est un processus foncièrement coopérative qui vise à l'instauration d'un consensus voir une fusion entre les interactions chacun cherche humblement à apporter sa prière à l'édifice construit en commun*<sup>10</sup> ». Alors le travail en commun influence mutuellement les membres de groupe. De ce fait, il aide beaucoup les introvertis à s'ouvrir tout en l'incitant à participer dans la réalisation d'un écrit.

---

<sup>6</sup>Document d'accompagnement du français, 2<sup>ème</sup> AM, P.24.

<sup>7</sup> KERBAT Catherine, Op.Cit, P.113.

<sup>8</sup> Oumaima Tibani, L'écriture collaborative en classe de FLE

<sup>9</sup> ANDRE Jaques, maître de conférences à l'université de Poitiers Directeur d'étude à l'LUFM.

<sup>10</sup>CARBATE Catherine, *Les interactions verbales : approche interactionnelle et structure des conversations*, Armand Colin Masson, Paris, 1990, P. 149.

## Chapitre3 : le collectif et l'individuel en PE

---

d. **La compensation des erreurs** : avec la diversité des compétences des élèves dans un même groupe, au niveau orthographique et linguistique, la possibilité de commettre des erreurs est faible, car, lorsqu' une erreur est commise par l'un des membres de groupe les autres font attention en corrigeant ce qui est faux.

e. **L'autonomie** : le travail collectif offre une certaine autonomie aux apprenants, mais avec l'autorisation de l'enseignant, « *L'enseignant s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité à respecter et à tirer partie de leur diversité, à valoriser leur créativité et leur talent donc à développer leur autonomie dans le travail*<sup>11</sup> ». Le travail de groupe, aide l'apprenant à être autonome en cherchant dans les dictionnaires, dans les livres de grammaire, d'une manière générale toute documentation dont il a besoin pour pouvoir effectuer l'activité demandée.

### 1-3-5 Les difficultés rencontrées au sein du groupe de travail :

Selon Métayer et Boulais (1997) le travail collectif, comme il a des avantages il a aussi les inconvénients suivants :

- ✓ Le bruit que font les élèves lors du travail en commun.
- ✓ L'effervescence produite surtout si les apprenants ne sont pas prêts à ce type de travail.
- ✓ Il peut n'y avoir qu'un seul élève qui travaille et les autres qui recopient.
- ✓ C'est l'occasion pour eux de s'amuser, pas de travailler.
- ✓ C'est compliqué et bruyant de déplacer les tables.
- ✓ Ça prend du temps et le programme est chargé.

Selon Bralwo (1993), lors de travail en groupe on peut trouver deux types d'apprenants, d'une part « dérive économique » les tâches sont confiés aux plus aptes et on utilise ce que savent les élèves déjà. D'autre part, les élèves « dérive fusionnelle », le groupe devenant plus un groupe de loisir qu'une équipe au travail.

### 3-2 Le travail individuel :

La tâche collective est une situation où se réunit un certain nombre d'individus qui ont le même objectif à atteindre, ainsi en enseignement apprentissage notamment en activité de la production écrite, les élèves se rencontrent dans de petits groupes à fin de rédiger une production écrite dans laquelle ils réinvestissent les acquis enseignés.

Le travail de groupe en classe n'est pas la seule stratégie que suit l'enseignant lors de la rédaction des écrits, parce qu'il peut mettre ses apprenants chacun seul, autrement dit, les élèves peuvent rédiger des productions écrites en solo, ou qu'on appelle le travail solitaire « *écrire, c'est avant tout et en priorité écrire seul. C'est l'expression d'une pensée propre à chacun*<sup>12</sup> ». (Pôle de Beaulieu, 2013-14). Ces deux lignes nous montrent que la tâche de la production écrite peut s'effectuer individuellement, car, à travers cette production l'apprenant puisse représenter les pensées et les idées propres à lui, ces pensées ne seront pas comme l'une des idées utilisées dans un travail de groupe ou qui pourront être refusées, cependant dans un travail solitaire l'élève peut écrire tout ce qui lui vient à l'esprit même s'il commet des erreurs. L'écrit individuel donne de la valeur à l'expression de chacun.

---

<sup>11</sup> Circulaire N 27-123- du 23 mai 1997 parue dans le bulletin officiel N 22-29.

<sup>12</sup> Pôle de Beaulieu Temps fort « Production d'écrits au cycle 3 »  
Ressources pour approfondissements à distance 2013-14

## Chapitre3 : le collectif et l'individuel en PE

---

Pour Pôl, les élèves peuvent construire des groupes lors de l'activité d'écriture seulement, pour planifier ensemble, discuter et mettre un plan précis à suivre, mais ça ne signifie pas que tout le monde réalisera le même produit car, pour lui la rédaction doit être solitaire, comme il a dit « *la partie rédactionnelle est forcément individuelle mais la planification peut être collectif* ».

En revanche, l'individualité en écriture empêche le progrès des apprenants, d'une autre façon quand l'apprenant travaille seul il reste dans le même niveau culturel, il suivra toujours un style précis et peut être qu'il retombera dans les mêmes fautes syntaxiques et orthographiques, à cause de la solitude et puisqu'il ne s'attache pas aux autres qui peuvent lui suggérer des solutions ou même des corrections dont il en a besoin « *l'apprenant reste dans son propre système culturelle d'écriture, les progrès sont trouvent donc limités, relativement lents car les erreurs sont souvent réitérées et la correction individualisée ne permet pas toujours de se défaire rapidement de certaines habitudes*<sup>13</sup> ».

Dans un travail solitaire, dépourvu de l'interaction entre les acteurs de la classe, ils ne peuvent ni discuter ni échanger leurs points de vue. Certainement qu'il se trouve toujours de silence, pas de bruit et l'enseignant c'est celui qui gère la classe. Toutefois, dans un travail individuel l'enseignant n'arrivera jamais à détecter les acquis de son apprenant, et le silence ce n'est pas un signe de réflexion, car l'apprenant quand il est seul il pourra être même hors champs, selon Marie et PEYRAT « *dans un travail solitaire, pas d'interactions, pas d'échanges d'autres points de vue, pas d'aide ni d'entraide ;[...] pas de bruit non plus, mais encore s'agit-il de savoir si cette classe silencieuse est une classe de travail. [...] En effet, ce n'est pas parce qu'il y a du silence qu'il y a de l'attention, de la réflexion et du travail. Et, à l'inverse, ce n'est pas parce qu'il ya de bruit que le travail n'est pas efficace*».

En somme, malgré le silence et le temps disponible dans un travail individuel, cependant, l'élève ne pourra pas améliorer ses compétences et ses habilités, car presque il est isolé, il n'est pas en contact avec ses camarades, pas d'échange et sans interaction qui lui permettent de se progresser. Contrairement au travail en groupe qui favorise une interaction entre paires et qui corrobore les compétences de chaque apprenant, le pousse à être un membre d'une société qui réalise le même objectif en collaboration.

Voici, un tableau comparatif consistant des avantages et des inconvénients de la collectivité et d'individualité en production écrite les deux pôles de la classe (l'enseignant et l'apprenant). Selon, M- France et P- MALATERRE :

---

<sup>13</sup> Florence Coubard et Florence Gamory Écrire à plusieurs mains : la place du travail de groupe pluriculturel en écriture au niveau intermédiaire 1 et avancé p 15.

## Chapitre 3 : le collectif et l'individuel en PE

	Travail de groupe		Travail individuel	
	Avantages	Inconvénients	Avantages	Inconvénients
<b>Apprenant</b>	<p>Beaucoup d'interaction possible</p> <p>confrontation des points de vue possibles.</p>	<p>Accentuer le regard d'autre sur soi.</p> <p>Peut générer une déviance avec autre chose que la tâche.</p> <p>Permet la passivité.</p>	<p>Pas de contradiction.</p> <p>Pas de conflits.</p> <p>Davantage de temps.</p>	<p>Pas d'interactions.</p> <p>Pas d'échange.</p> <p>Pas d'aide.</p> <p>Permet la passivité.</p>
<b>Enseignant</b>	<p>Supervision faite par les élèves de la compréhension de la tâche et des consignes.</p> <p>Délégation aux élèves de l'autorité et d'une partie du savoir.</p>	<p>Besoin de temps pour la mise en place.</p> <p>Besoins de méthodes pour évaluer le travail et l'apprentissage de chacun.</p> <p>Bruits dans la classe.</p> <p>Délégation aux élèves.</p>	<p>Plus facile à mettre en place.</p> <p>Plus rapide.</p> <p>Plus habituel.</p>	<p>Pas ou peu de retours des élèves.</p> <p>Pas d'échange avec les élèves.</p> <p>Pas de certitude d'avoir été bien compris.</p>

**PARTIE  
PRATIQUE**

# **CHAPITRE 1:**

## **Le recueil des données et analyse des copies**

# **Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies**

---

## **01 – Recueil des données :**

### **1.1 Le contexte de recueil des données :**

Pour réaliser notre recherche et confirmer ou infirmer notre hypothèse, nous sommes allés à l'école de CEM ; Ali Saadaoui qui se trouve à Ouled Rechech (Zoui).

### **1.2 Description du protocole :**

#### a) L'établissement :

L'école où nous avons pratiqué notre expérience se situe dans un quartier populaire à Ouled Recheche.

#### b) La classe :

Une classe de 31 apprenants, 13 de sexe masculin, et 18 de sexe féminin. Cependant, le nombre des apprenants était insuffisant pour former 15 groupes, pour cela nous avons ajouté 14 apprenants d'une autre classe de même niveau et de la même enseignante, pour obtenir 45 apprenants. De cette façon nous avons pu mener notre recherche.

#### c) Les élèves :

Nous avons mené notre expérimentation dans une classe de 3<sup>ème</sup> année moyenne. Les élèves sont âgés entre 13 et 14 ans.

### **1.3. Le plan de recueil des données :**

L'objectif de notre recherche est de répondre à notre problématique, et de confirmer ou infirmer nos hypothèses, alors, nos données recueillies représentent une comparaison entre des productions écrites réalisées en groupe à celles qui ont été réalisées individuellement. Pour réaliser cette comparaison, nous avons analysé des productions écrites des apprenants dans les deux situations, à fin de montrer que le travail de groupe en production écrite améliore l'écrit chez les élèves.

### **1.4. Les données recueillies :**

Pour analyser les productions écrites des apprenants et mener à bien notre travail de recherche, nous avons demandé aux apprenants à l'aide de leur enseignante de rédiger une biographie dans laquelle ils racontent la vie de Houari Boumadiene. La consigne était unifiée pour ceux qui travaillent individuellement, et pour ceux qui travaillent en groupes. La consigne d'écriture est sous forme d'une fiche biographique, dans laquelle se trouvent des informations sur la vie du personnage demandé. Nous avons aussi, proposé des critères de réussite et une boîte à outil pour les aider lors de l'écriture.

La consigne d'écriture est la suivante :

# Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies

## a. La fiche biographique :

**23 août 1932** : Naissance de Mohammed ben Brahim Boukharouba ; Hssainia, algérien, diplômé de l'université Alazhar, sa religion Islam Sunniste.

**1959-1962** : Militaire de carrière, chef d'Etat Major Général de l'armée de libération nationale.

**1976- 1978** : président de la République. Pendant son gouvernement l'Algérie a connu un développement économique et social. A son honneur l'aéroport d'Alger porte son nom Houari Boumdienne. **27 décembre 1978** à 46 ans est sa date de décès à cause d'une maladie de « WALDENSTROM » en Algérie. Il occupe de hautes fonction d'Etat, telle que, le Ministère de défonce sous Ben Bella en septembre **1962** jusqu'à **1963**.

**1965** : premier Ministre durant la présidence de Ben Bella.

**20 juin 1965** : président des conseils de la révolution.

**10 septembre 1976** : date à laquelle est élu le président de République jusqu'à son décès.

**1962-1982** : la population algérienne passe de 10 à 20 millions personnes.

## b. La consigne :

Houari Boumdienne, le président algérien entre **1976 – 1978**. À partir des éléments biographiques donnés, écris le récit de vie de ce personnage.

- Commencer par sa date de naissance.
- Ses réalisations, l'évolution de l'Algérie pendant sa présidence.

## c. Critères de réussite :

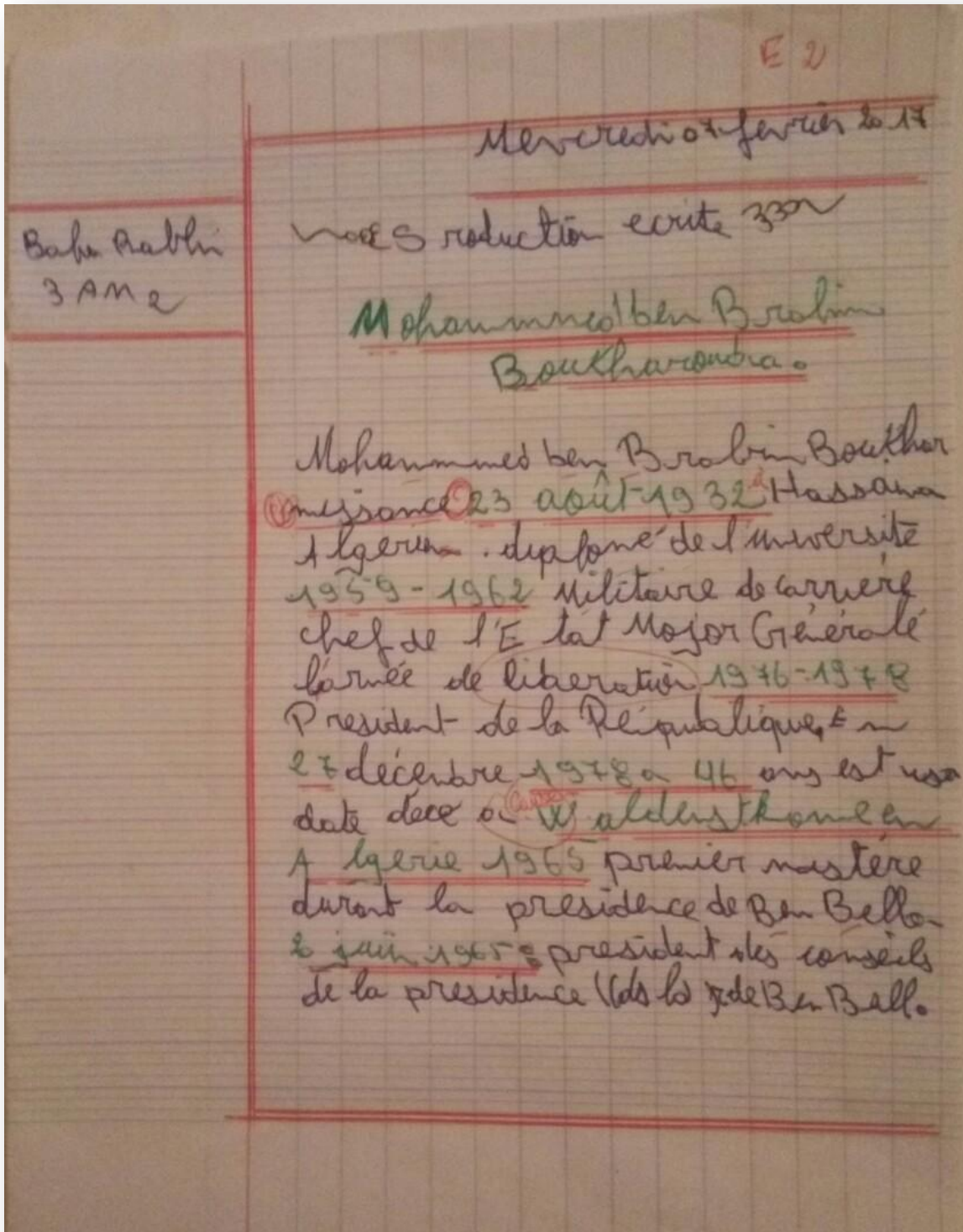
- Présenter Houari Boumdien, en parlant de sa vie.
- Présenter, comment il est devenu un président.
- Parler des constructions porteuses de son nom.
- Employer le présent de narration.
- Mettre une majuscule aux noms propres.
- Employer des substituts, lexicaux et grammaticaux.

## d. La boîte à outil :

Les articulateurs logiques	Les verbes	Noms / adjectifs
D'abord ... ensuite ... en 19 ... plus tard .....	Naître, mourir, s'installe, étudier, travailler, construire, bâtir, devenir, rendre, porter (son nom) ...	Un président célèbre, un homme aimé, ...

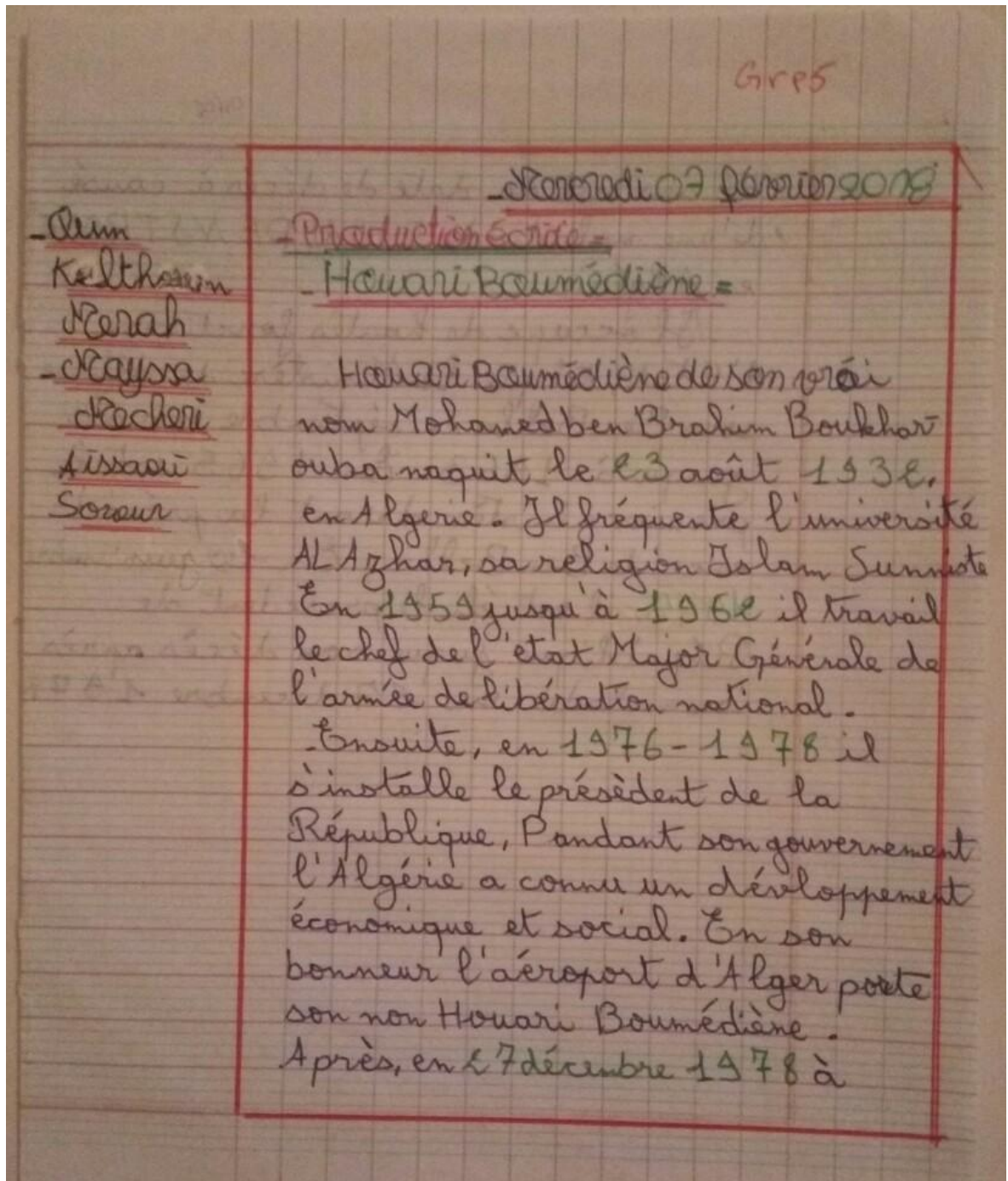
# Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies

Texte N01: Une copie du travail individuel d'un élève d'un niveau hétérogène (élève01) :

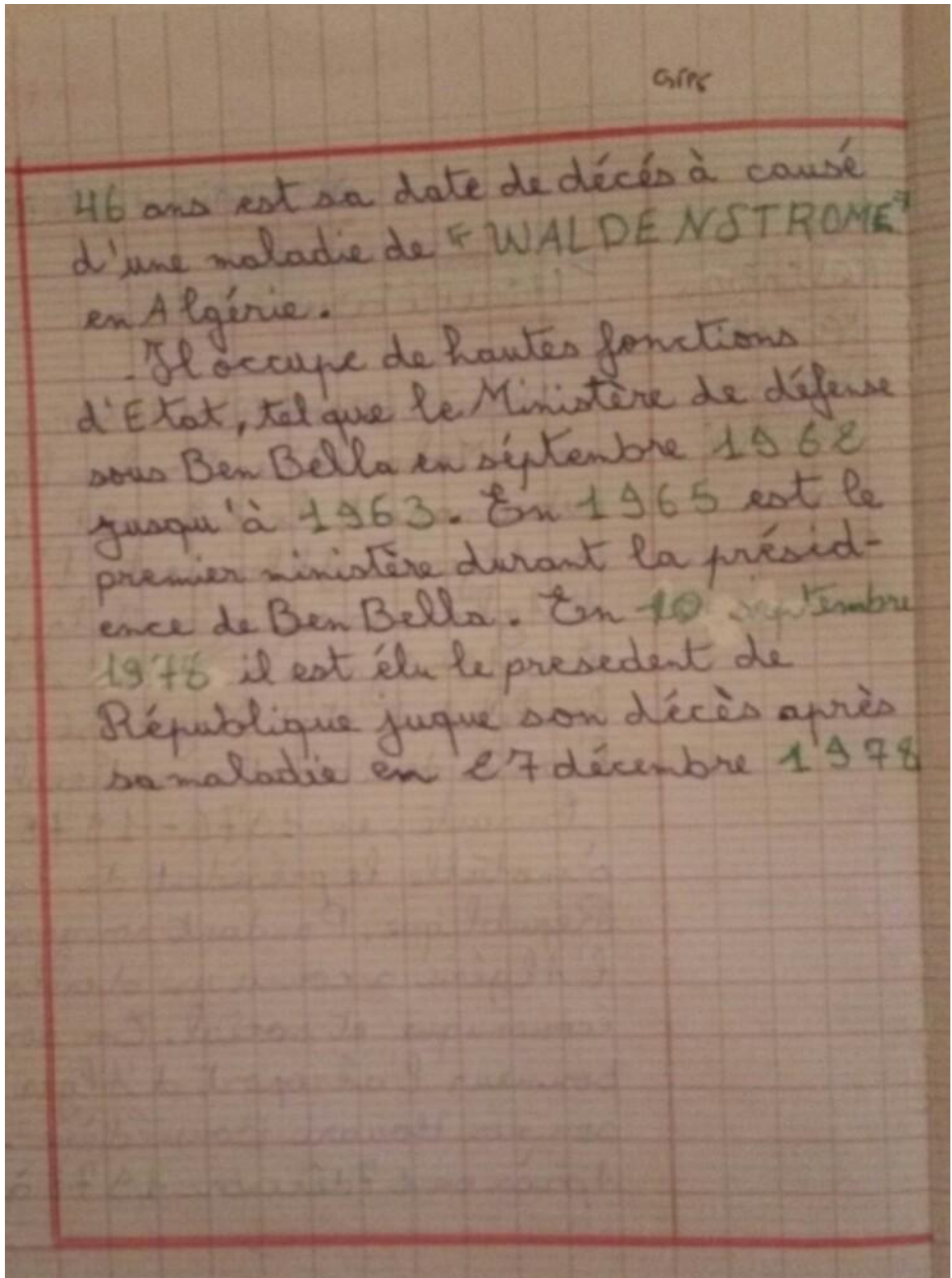


# Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies

Texte 02 : Une copie de travail de groupe de trois élèves d'un niveau hétérogène (groupe 01) :



## Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies



# Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies

## 1.5. Les critères d'analyse :

L'objectif de la séquence pédagogique de 2<sup>ème</sup> projet dans le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> année moyenne, est que l'élève sera capable de raconter la vie d'une célébrité. À la fin de cette séquence on a demandé aux élèves de raconter le récit de vie de Houari Boumdien, en s'appuyant sur une fiche biographique proposée, en exploitant les points de langue enseignés durant la séquence.

Pour évaluer ces productions écrites et pour les comparer, nous avons analysé les copies d'élèves à partir de la grille d'analyse de groupe EVA qui contient différents critères d'analyse. Cette grille qui a été inspiré de linguiste américain Morris :

✓ *Le point de vue pragmatique* : concerne la relation entre le message et ses utilisateurs. Il s'agit de considérer l'écrit par rapport à la situation dans laquelle il fonctionne. Quel est l'enjeu de cet écrit ? qui parle ? pour quoi faire ?

✓ *Le point de vue sémantique* : indique la relation entre les signes et leurs référents. C'est l'élément qui assure la cohérence et la cohésion des idées lors de la construction du sens de texte.

✓ *Le point de vue morphosyntaxique* : concerne la relation des signes entre eux. Cet aspect concerne la structure du texte dans son ensemble et aux relations entre ses phrases. Il demande une exploitation des règles de la langue (grammaire, orthographe et conjugaison).

✓ *Aspect matériel* : c'est un point de vue qu'on a ajouté. Il concerne le choix du support, l'organisation des copies et la typographie.

L'analyse des productions écrites des apprenants s'appuient sur les critères suivant :

a. *Aspect matériel* :

- Le choix du support
- L'organisation de la copie
- La ponctuation et les majuscules

b. *Aspect sémantique* :

- La pertinence et la cohérence des informations
- La substitution
- Le vocabulaire : mots nouveaux et expressions apportées.

c. *Aspect morphosyntaxique* :

- La cohérence syntaxique
- Respect du système temporel
- La suffixation
- La majuscule attribuée aux noms propres et aux adjectifs de nationalité.

En s'appuyant sur les points de vues de la grille qu'on a évoqué pour faire la comparaison entre le travail individuel et le travail en groupes, en faisant des tableaux qui contiennent tout les aspects déjà évoqués pour analyser les copies des apprenants.

# **Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies**

---

## **1.6. Analyse des copies des élèves :**

Pour confirmer que le travail en groupe améliore les productions écrites des élèves grâce à l'échange des différentes compétences et connaissances entre eux pour atteindre le même but, nous avons comparé des productions écrites réalisées individuellement à celles réalisées collectivement. Dans une première séance nous avons invité les élèves à rédiger des productions écrites individuellement, et nous avons choisi 15 copies de 15 élèves d'un niveau hétérogène. Dans une deuxième séance nous avons mis les élèves en groupes, chaque groupe comprend trois élèves et parce que le nombre des élèves ne nous a pas permis de construire 15 groupes, nous avons dû ajouter des élèves d'une autre classe de même niveau et de la même enseignante. De cette façon on a pu comparer 15 productions réalisées individuellement à 15 productions réalisées en commun.

# **Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies**

# Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies

---

## Commentaire du tableau n° 01 :

Ce tableau représente l'analyse de cinq copies des élèves d'un niveau hétérogène qui ont travaillé individuellement. Les productions écrites ont été analysées selon différents points de vue :

- ✓ Le point de vue matériel.
- ✓ Le point de vue sémantique.
- ✓ Le point de vue morphosyntaxique.

### 1- Analyse des productions écrites des élèves du point de vue matériel :

#### a. Le choix du support :

Les élèves ont choisi des doubles feuilles pour réaliser la tâche demandée.

#### b. L'organisation de la copie :

Seulement les copies des (élèves 1 2) qui sont mal organisées, avec une écriture illisible. Le reste des copies sont bien organisées.

#### c. La ponctuation et les majuscules :

La majorité n'ont pas ponctué leurs produits correctement. (L'élève 02) a écrit le mot « en » en majuscule au milieu de la phrase, les (élèves 1 4) ont écrit des textes dépourvus de la ponctuation ; ni points ni virgules, pour les (élèves 3 5) ont bien placé les signes de ponctuation.

### 2- Analyse des productions écrites des élèves du point de vue sémantique :

#### a) La pertinence et la cohérence des informations :

Dans la majorité des productions des élèves, les idées sont enchaînées est cohérentes ils ont suivi un ordre chronologique pour raconter le récit de vie du personnage demandé.

#### b) La substitution :

En général, les productions des élèves contiennent des substituts grammaticaux variés : le pronom personnel « il » qui représente la personne dont ils parlent, les pronoms possessifs « sa, son », et d'autres lexicaux, sauf l'élève (02) n'a utilisé aucuns substituts ni lexicaux ni grammaticaux.

#### c) Le vocabulaire :

Quant aux (élèves 3, 4) ont pu ajoutés deux à trois nouveaux mots tels « très intelligent, célèbre, très gentil » pour présenter le personnage. Les autres n'ont ajouté aucun nouveau mot, ils sont limités aux informations données dans la fiche biographique proposée.

# Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies

## 3- Analyse des productions écrites des élèves du point de vue morphosyntaxique :

Cet aspect morphosyntaxique, nous a permis de remarquer des insuffisances chez les apprenants au niveau de la syntaxe :

### a) La cohérence syntaxique :

Presque tous les apprenants ont des insuffisances au niveau de la syntaxe, prenant (élève 1) qui oublie à chaque fois de mettre l'article « le » devant le mot « président » au lieu d'écrire « il est le président » il a écrit « il est président ». (Elève 2) a oublié d'utiliser l'article « à » devant le mot « Hassainia » qui représente un lieu, aussi il a placé l'article « un » devant le mot « personne ». À l'égard de (élève 03) il a mal placé l'article « à » devant le nom de pays « Algérie » et « le » devant l'expression « 1959 il est... » au lieu de placer le « en ». Pour (élève 04) il a écrit « il personne » il a oublié l'article « une » aussi il a écrit « il est militaire » en oubliant le pronom « un ». Finalement (élève 05) a mal placé le pronom possessif « son » dans l'expression « en 1959-1962 son Militaire ». Cette analyse nous a montré que les apprenants prouvent beaucoup de difficultés au niveau de la syntaxe.

### b) Le respect du système temporel :

L'activité de conjugaison dans cette séquence met l'accent sur le présent de l'indicatif d'une valeur de narration, nous avons demandé aux élèves de conjuguer les verbes au présent de l'indicatif. Cependant, nous avons accepté les verbes conjugués au passé simple et au passé composé, car ils racontent un récit de vie. Concernant (élève 01), il a mal conjugué le verbe « naître », puisque il écrit l'auxiliaire « être » plus le verbe « naître » au présent de l'indicatif « il est naît ». (Elèves 2, 3, 4) ont rédigé des textes dépourvus des verbes. Seulement le cinquième élève qui a utilisé des verbes bien conjugués au présent de l'indicatif.

### c) La suffixation :

Quelques élèves comme (élèves 4,5) ont utilisé les suffixes suivants « iste, tion, ale » dans les mots « sunniste, nationale, libération ». Les autres n'ont pas utilisé des suffixes.

### d) La majuscule des noms propres et de l'adjectif de nationalité :

Parmi les élèves il y a ceux qui ont écrit des noms d'un pays et des noms propres avec des minuscules, et d'autres écrivent des adjectifs qualificatifs formés d'un nom propre avec majuscule, malgré qu'il faut faire l'inverse. Pour (élève 01) a écrit le nom d'un pays « Algérie » avec minuscule. Les (élèves 2,3 et 4) ont écrit les mots suivants en minuscules : « Etat, Major et Militaire ». Le cinquième apprenant a écrit le nom d'un pays « Algérie » avec minuscule, de plus les mots « Etat et Islam » ont été écrits avec minuscules.

# **Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies**

# **Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies**

---

## **Commentaire du tableau n<sup>o</sup>2 :**

Ce deuxième tableau porte sur l'analyse du travail collectif de cinq groupes, chaque groupe se compose de trois élèves d'un niveau hétérogène.

### **1-Analyse des productions écrites des élèves du point de vue matériel :**

#### a. Le choix du support :

Les apprenants ont choisi des feuilles doubles pour la réalisation de la tâche assignée.

#### b. *L'organisation de la copie :*

Les cinq groupes ont bien organisé leurs copies (titre, les textes sous forme des paragraphes, les majuscules...) comme ils ont suivi un ordre chronologique par lequel ils racontent la vie du personnage demandé de sa naissance jusqu'à son décès.

#### c. La ponctuation et les majuscules :

Arrivant à la ponctuation, généralement les apprenants des groupes ont su comment bien placé les points, les virgules et les majuscules au début des productions écrites. Pour les groupes (1,5) ils commencent leurs écrits par une majuscule et terminent par un point, les virgules ont été bien placées. Quant aux groupes (2,3et4) c'est vraie qu'ils sont arrivés à ponctuer correctement leurs écrits, toutefois ils ont placé une majuscule après une virgule et une autre au milieu de la phrase pour une seule fois.

### **2-Analyse des productions écrites des élèves du point de vue sémantique :**

#### a. La pertinence et la cohérence des informations :

Ce que les apprenants ont rédigé est clair, compréhensible et cohérent. Sauf les élèves du groupe (3) ont considéré que Houari Boumdiene est une personne et Mohamed Ben Brahim Boukharouba une autre personne malgré que c'est le même personnage qui a un pseudo.

#### b. La substitution :

Les membres de cinq groupe ont exploité convenablement l'utilisation des substituts lexicaux met grammaticaux.

#### c. Le vocabulaire :

Les apprenants de ces cinq groupes ne se limitent pas juste aux informations proposés dans la fiche biographique, par contre ils ont pu ajouter à leurs productions de nouveaux verbes, mots et de nouvelles expressions telles que (symbole de la nation algérienne, l'incorporation, la légende nationale, fréquenter, s'installe, agrandit,...). À partir de cette

# **Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies**

---

variation des mots et verbes, nous pouvons dire que ces groupes ont rédigé des textes assez riches de vocabulaire.

## **3- Analyse des productions écrites des élèves du point de vue morphosyntaxique :**

### a. La cohérence syntaxique :

Généralement, les cinq groupes ont assuré la cohérence syntaxique dans leurs écrits, ils ont respecté l'accord de genres et de nombres, sauf les membres de groupe (2) ont précédé le mot « présidence » par l'article « le », de plus au lieu d'écrire « la nation algérienne » ils ont écrit « la nation algérien ».

### b. Le système temporel :

Le système temporel dans les cinq copies des cinq groupes est respecté, les apprenants ont choisi de conjuguer les verbes au présent de narration et au passé simple. Tous les verbes sont bien conjugués.

### c. La suffixation :

La majorité des membres des groupes comme ceux des groupes (1,2et 5) ont pu attribuer des suffixes à leurs écrits tel (tion , iste, ale, ment,...) aux mots (développement, sunniste, nationale, libération). Quant aux autres équipes leurs produits dépourvus de la suffixation.

### d. La majuscule des noms propres et d'adjectif de nationalité :

Pour le groupe (1), ses membres ont écrit le nom du pays « Algérie » en minuscule « algérie ». Les groupes (2et3) ont écrit l'adjectif « algérien ou algérienne » avec une majuscule. Le reste des groupes ont su bien quand-est-ce-que ils attribuent la majuscule convenablement

## **Comparaison entre le travail individuel et le travail collaboratif : tableaux (1et2) :**

Les résultats obtenus de l'analyse des travaux des apprenants qui travaillent en solo et qui travaillent en collaboration, nous permettent de comparer entre les un et les autres. Les tableaux suivants vont nous montrer la quelle est la situation la plus efficace qui participe à l'amélioration des productions écrites des apprenants .

# Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies

## 1-L'aspect matériel :

	<b>Travail individuel</b>	<b>Travail collaboratif</b>
<b>Le choix du support et l'organisation de la copie</b>	Les copies des élèves sont organisées. Cependant il y a des copies qui contiennent une écriture illisible.	Les apprenants ont bien organisé leurs copies, écriture claire et lisibles.
<b>La ponctuation et les majuscules</b>	Seulement un élève qui a pu ponctuer correctement sa production, les autres n'ont pas placé les points et les virgules convenablement.	Presque tous les textes sont bien ponctués, la majuscule après une virgule se trouve une seule fois.

La comparaison des travaux réalisés individuellement et en groupes, nous a permis de dire que les apprenants des groupes ont plus de compétences que les apprenants qui ont réalisé la tâche individuellement. Les groupes ont réussi à organiser leurs travaux, avec une écriture claire et lisible, aussi ils ont bien ponctué leurs textes. Tandis que, ceux qui ont travaillé seuls ont des copies mal présentées, de plus, ils n'ont pas ponctué les productions bien comme il faut.

## 2-L'aspect sémantique :

	<b>Travail individuel</b>	<b>Travail collaboratif</b>
<b>la pertinence et la cohérence des informations</b>	La majorité des élèves ont placé les informations trouvées dans la fiche biographique l'une après l'autre, veut dire qu'i n'est y a pas vraiment une liaison entre idées.	La majorité des idées des textes sont enchainées et compréhensibles.les apprenants ont exploité la boite à outil proposé qui leur permet de lier les idées.
<b>La substitution</b>	Il ya textes qui contiennent des substituts et d'autres qui sont dépourvus de substitution.	Les apprenants sont arrivés à bien exploiter les substituts lexicaux et grammaticaux.
<b>Le vocabulaire</b>	il n'existe que quelques nouveaux mots dans quelques copies, puisque il restés limité aux informations de la fiche biographique.	Les cinq groupes ont apporté de nouveaux mots et de nouvelles expressions, leurs écrits portent sur un vocabulaire assez riche et variés.

# Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies

D'après la comparaison faite dans ce tableau nous remarquons qu'il y a vraiment une différence entre les travaux réalisés individuellement et les travaux effectués en collaboration. Pour ceux qui travaillent en groupes, leurs textes sont cohérents et compréhensibles grâce à l'utilisation de la boîte à outil qui sert à organiser leurs idées, aussi ils peuvent remplacer à chaque fois le personnage dont ils parlent par des substituts lexicaux et grammaticaux, en ce qui concerne le vocabulaire les membres des groupes ont apporté de nouveaux mots, verbes et expressions. Ce qui prouve la richesse du vocabulaire chez eux. Cependant, les productions écrites effectuées individuellement ne présentent pas la cohérence attendue, il y a même des textes qui sont dépourvus de substitution, pour le vocabulaire on peut dire qu'il est faible.

## 1-L'aspect morphosyntaxique :

	<b>Travail individuel</b>	<b>Travail collaboratif</b>
<b>La cohérence syntaxique</b>	Dans ce type de travail, les apprenants soit qu'ils oublient de mettre les articles devant les mots, soit qu'ils mettent des articles qui ne conviennent pas aux mots, aussi ils produisent des phrases mal construites.	Généralement, les phrases construites sont bonnes, ils ont aussi respecté le genre et le nombre des mots.
<b>Le respect temporel</b>	La quasi-totalité des apprenants conjuguent les verbes au passé composé d'une façon erronée. Veut dire qu'ils écrivent les participes passés sans auxiliaires, plus il y a même des textes dépourvus de verbes.	Les membres des groupes ont respecté le système temporel du texte. Les verbes sont bien conjugués.
<b>La suffixation</b>	La suffixation n'existe que dans quelques copies.	La majorité des groupes ont pu exploiter de la suffixation.
<b>La majuscule des noms propres et de l'adjectif de nationalité</b>	La majorité des apprenants ont attribué la minuscule aux noms des pays et une majuscule aux adjectifs qualificatifs construits à partir d'un nom propre.	Peu de groupes qui ont marqué un nom d'un pays avec une minuscule.

# **Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies**

---

L'aspect morphosyntaxique, ce tableau nous a aidé à préciser où réside la différence entre la tâche collective et la tâche individuelle. Pour ceux qui ont réalisé des productions écrites en commun, ils arrivent à construire des phrases cohérentes et compréhensibles, ils ont bien respecté le système temporel en conjuguant les verbes correctement grâce à la confrontation qui se passe entre eux, comme ils ont pu utiliser des suffixes dans leurs textes, n'oubliant pas qu'ils ont mis la majuscule aux noms propres convenablement. En revanche, les travaux effectués individuellement ont des difficultés au niveau syntaxique, les élèves ont mal placé les articles, les phrases de textes ne sont pas bien construites, la conjugaison des verbes est fautive, et la majuscule attribuée aux noms propres est rarement respectée.

Pour conclure, après avoir comparé les deux situations ; collective et individuelle. Les résultats obtenus nous confirment que écrire en paires renforce les compétences des apprenants, améliore leur écriture ainsi, cette situation de groupe favorise la confrontation des idées qui permet une autocorrection et qui participe à l'acquisition de nouveaux savoirs et nouvelles connaissances mieux qu'un travail individuel.

# **Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies**

# **Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies**

---

## **Commentaire du tableau n° 03 :**

Le tableau devant nous porte sur l'analyse des travaux de cinq élèves d'un niveau hétérogène, les apprenants ont effectué les productions écrites individuellement.

### **1 – Analyse des productions écrites des élèves du point de vue matériel :**

#### **a. Le choix du support :**

Les apprenants ont choisi des feuilles doubles pour la réalisation de la tâche, sauf l'élève (7) il a écrit dans une feuille au hasard.

#### **b. L'organisation de la copie :**

Les apprenants (6,8 et 10) ont pu organiser leurs copies. L'élève (09), sa copie comprend des phrases et des expressions illisibles. Pour l'élève (07) il n'a pas achevé son texte, peut être que le temps était insuffisant pour lui.

#### **c. La ponctuation :**

À l'égard de la ponctuation l'élève (06) a placé une majuscule après une virgule. L'élève(07) n'a rédigé que deux phrases, mais elles commencent par une majuscule et se terminent par un point, et les virgules sont bien placées. Le texte produit par l'élève (08) est dépourvu de la ponctuation, ni point ni virgule. Quant à l'élève (09) a mis une minuscule au début du deuxième paragraphe et une majuscule au milieu de la première phrase de troisième paragraphe. Pour l'élève(10) c'est vrai qu'il a ponctué son texte mais, d'une façon fautive. Autrement dit, il y a des phrases mal ponctuées, de plus il a mis une majuscule au milieu la deuxième phrase du premier paragraphe.

### **2-Analyse des productions écrites des élèves du point de vue sémantique :**

#### **a. la pertinence et la cohérence des idées :**

Les idées et les informations des apprenants sont claires et compréhensibles, car ils ont suivi la fiche biographique. Toutefois, pour l'élève (07) son texte est mal présenté, il porte sur des expressions incompréhensibles telles que « se produire a promotion ». Pour l'élève (10), il a utilisé une phrase incohérente « une famille Boumdiene naissance de Houari. B naît en Algérie étudier diplômé ».

#### **b. la substitution :**

Pour parler du personnage demandé les élèves (7, 8 et 10) n'ont pas utilisé le pronom « il » qui l'indique, ils commencent leurs phrases par des verbes, ou par l'article « le ». Cependant, ils ont utilisé des pronoms possessifs « sa et son ». Quant aux copies d'élèves (6 et 10), les apprenants on bien exploité les procédés de reprise.

# Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies

---

## c. Le vocabulaire :

Ces copies apportent assez peu de vocabulaire, les apprenants ont été limités aux informations de la fiche biographique. Le seul nouveau mot est celui de « martyr » utilisé par l'élève (10) et qui est mal orthographié. L'élève (09) a exploité les mots de la boîte à outil « puis, plus tard, à laquelle,...) qui contribuent fortement à la cohérence de son texte.

## 3-Analyse des productions écrites des élèves du point de vue morphosyntaxique :

Cet aspect nous a permis de découvrir beaucoup de difficultés chez les apprenants.

### a. La cohérence syntaxique :

L'analyse des copies des apprenants nous a permis de constater des difficultés chez les élèves lors de l'utilisation des articles prenant l'exemple de l'élève (06) qui écrit « né à 13 août, en diplômé, se chef, l'Algérie et a connu, celui-ci à maladie,.. ». L'élève (07) a utilisé des articles en anglais « in algérien, in l'université » qu'on appelle l'interférence. L'élève (09) il a écrit « a algérien, il premier, dans le 10 septembre ». Arrivant à l'élève (10) qui a marqué « son la naissance de H.B, de les libération national, son 1976-1978). Les apprenants n'ont pas pu bien placer ni les articles ni les pronoms possessifs, ce qui rend leurs phrases produites incompréhensibles et mal construites.

### b. Le système temporel :

Les productions des élèves (7 et 10) sont dépourvues de verbes, ils n'ont utilisé que des phrases nominales. Les élèves (6 et 8) ont conjugué les verbes correctement, quant à l'élève (09) il a mal conjugué le verbe « naître » « il né », il a oublié de mettre l'auxiliaire « être ».

### c. La suffixation :

Que quelques apprenants qui ont pu utiliser les suffixes « iste, ale, tio, ...) des mots « sunniste, libération, nationale ».

### d. La majuscule des noms propres et des adjectifs de nationalité :

En générale, les élèves écrivent les noms propres avec une majuscule, sauf l'élève (06) qui a écrit le nom Houari Boumdien avec une minuscule. Aussi, l'élève (07) a écrit les noms du pays « Algérie, Alger » avec une minuscule. Et d'autres mots s'écrit normalement avec majuscules mais les apprenants ont les écrit avec minuscule « Majore, Islam, Etat, République).

# **Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies**

# **Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies**

---

## **Commentaire du tableau n°04 :**

Le tableau précédent porte sur l'analyse de cinq copies de cinq groupes, chaque groupe comprend trois élèves.

### **1-Analyse des productions écrites des élèves du point de vue matériel :**

#### **a. Le choix du support :**

Comme tous les apprenants, ces groupes ont choisi des feuilles doubles pour la réalisation de la tâche demandée.

#### **b. L'organisation de la copie:**

Tous les textes sont bien organisés (titres, paragraphes et écriture lisible).

#### **c. La ponctuation et les majuscules :**

Pour la ponctuation des ces copies, on a constaté que les groupes (6,7 et 08) ont placé les points et les virgules correctement, veut dire qu'ils ont bien ponctué leurs écrits. Les membres de groupe (9 et 10) ont placé une minuscule au début d'une phrase et une autre après un point.

### **2-Analyse des productions écrites des élèves du point de vue sémantique :**

#### **a. La pertinence et la cohérence des informations :**

Les productions écrites de ces groupes sont cohérentes et claires, les apprenants ont tissé des phrases enchainées grâce à la boite à outil. Le lien entre paragraphe et claire.

#### **b. La substitution :**

Tous les groupes font recours aux substituts lexicaux et grammaticaux (pronoms personnel et pronoms possessifs) pour présenter le personnage qu'ils sont entraine de raconter sa vie. Ils utilisent beaucoup plus le pronom personnel « il » qui convient au genre du sujet.

#### **c. Le vocabulaire :**

Quand on lit les copies des groupes (7 et 8), on trouve qu'ils font recours aux informations de la fiche biographique, ils n'ont pas vraiment ajouté de nouveaux mots à leurs produits. Cependant, les groupes (6, 9 et 10) ont apporté de nouveaux verbes et de nouvelles expressions comme « devenir, même année, le vrai nom, suite à, un jour, depuis ce jour, très intelligent, ...etc. ». Cette variation et nouveauté de verbes et expressions montre la richesse du vocabulaire chez les apprenants lors de travail en commun.

### **3-Analyse des productions écrites des élèves du point de vue morphosyntaxique :**

#### **a. La cohérence syntaxique :**

# **Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies**

---

Quant aux groupes (7et9) n'éprouvent aucunes difficultés au niveau de la syntaxe ; phrases bien construites, accord du genre et de nombre. Pour les groupes (6, 8 et 10) les membres des groupes ont marqué quelques erreurs syntaxiques ; les membres de groupe (06) au lieu d'écrire « c'est » ils ont mis le pronom démonstratif de pluriels « ces », aussi ils ont remplacé l'article « il » devant l'expression « même année ». Pour les groupes (08) ses membres ont marqué (le vrai nom est un : Houari Boumdiene, un personne, le diplômé de, et Il pendant ». Pour le group (10) ses paires ont écrit «à algérien, il été à religion, en le 1976, pendant à ».

## *b.* Le système temporel :

Généralement, les membres de cinq groupes ont respecté le système temporel, portant il y avait quelques lacunes chez le groupe (06) ses partenaires ont conjugué le verbe « devenir » au passé composé en oubliant l'auxiliaire « être ». Les élèves de groupe (07) ont mal orthographié le verbe « travailler » au présent de l'indicatif. Pour les autres groupes, ils ont bien conjugué les verbes dans leurs produits.

## *c.* La suffixation :

Les groupes (6, 7, 8 et 9) ont attribué des suffixes aux quelques mots. Sauf le dixième groupe.

## *d.* La majuscule des noms propres et des adjectifs de nationalité

Les majuscules dans les textes que produisent les membres des groupes sont convenablement avec minuscule. Deux autres groupes écrivent les mots «Major, Général » deux fois avec une minuscule, et le nom du pays « Algérie » avec minuscule pour une seule fois.

## **Comparaison entre le travail de groupe et le travail individuel : tableaux (3et4) :**

A partir de l'analyse des tableaux (3 et 4) qui portent sur des productions écrites réalisées individuellement et d'autres réalisées en commun. Nous allons faire une sorte de comparaison entre les résultats de l'analyse de ces deux tableaux.

# Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies

## 01-Aspect matériel :

	<b>Travail individuel</b>	<b>Travail collaboratif</b>
<b>Le choix du support et l'organisation de la copie</b>	Il y a des apprenants qui ont choisi des feuilles doubles pour la réalisation de la tâche et des autres qui ont écrit sur des feuilles au hasard. Pour l'organisation de la copie presque elles sont toute organisées, sauf quelques unes qui sont illisibles ou inachevées.	Tous les groupes ont choisi des feuilles doubles, l'écriture est lisible, les productions des paires sont achevées.
<b>La ponctuation et les majuscules</b>	Ici, la ponctuation n'est pas assez convenable, il y a ceux qui ont placé pour plusieurs fois une minuscule au début de la phrase, ou une majuscule au milieu des phrases. et des copies dépourvues de la ponctuation.	Rarement qu'on trouve des signes de ponctuation mal placées, ou une minuscule après un point et une majuscule au milieu d'une phrase. La ponctuation est généralement bonne.

Cette deuxième comparaison qu'a on fait entre les deux situations d'écriture nous prouve encore une fois que dans un travail solitaire les élèves n'arrivent pas ni à organiser leurs copies bien comme il faut, ni à ponctuer correctement leurs productions comme le font ceux qui travaillent en commun. Alors nous pouvons confirmer que le travail en commun participe à l'organisation et à la bonne ponctuation des productions écrites.

# Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies

## 2-Aspect sémantique :

	<b>Travail individuel</b>	<b>Travail collaboratif</b>
<b>La pertinence et la cohérence des informations</b>	Seulement quelques élèves qui ont rédigé des productions écrites cohérentes et compréhensibles, le reste écrivent des textes comprennent des expressions incompréhensibles et phrases qui n'ont aucun sens.	Les idées des textes sont enchainées et claires. Généralement, ils produisent des écrits cohérents.
<b>La substitution</b>	La majorité des apprenants n'utilise pas le procédé de reprise « il » qui représente le personnage, ils font recours à l'article « le ».	La substitution est variée et convenable.
<b>Le vocabulaire</b>	Les apprenants sont restés limité aux informations de la fiche biographique, ils ont pu ajouter assez peu de nouveau vocabulaire.	Ils font recours aux informations de la fiche biographique, mais aussi ils ont pu apporter de nouveaux mots et expressions.

Les résultats obtenus de cette comparaison de l'aspect sémantique nous a donnée l'occasion de constater que le tâche effectuée par les membres de groupes comprend beaucoup plus une cohérence entre les idées des textes, ainsi qu'elle comprend un vocabulaire assez riche, les apprenants qui travail en collaboration exploitent convenablement les procédés de reprise. En revanche, la tâche effectuée en solo, comprend des lacunes concernant la cohérence et la compréhension des idées, peu de nouveau vocabulaire est ajoutés, et un manque de substitution. Cette comparaison montre que le travail collaboratif est plus efficace que celui de l'individualité.

# Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies

## 3-Aspect morphosyntaxique :

	<b>Travail individuel</b>	<b>Travail collaboratif</b>
<b>La cohérence syntaxique</b>	Les phrases sont mal construites, plus il y a des interférences dans les copies de la majorité des élèves.	Généralement, la construction des phrases est bonne.
<b>Le système temporel</b>	Peu d'élèves qui ont respecté le système temporel, le reste des copies sont dépourvues de verbes, ou comprennent des verbes mal conjugués.	Généralement, ils ont respecté le système temporel, malgré il y a quelque verbes mal conjugués.
<b>La suffixation</b>	Peu d'élève qui ont pu utiliser des suffixes dans leurs produits.	La plupart des groupes exploitent de la suffixation dans leurs écrits.
<b>La majuscule attribuée aux noms propres et aux adjectifs de nationalité</b>	Les apprenants ont écrit des noms propres avec minuscule.	La majuscule est bien accordée dans la majorité des copies des groupes.

Ce dernier tableau qui concerne la comparaison morphosyntaxique des travaux réalisés individuellement et en collaborations, prouve que pour ceux qui travaillent seules présentent un déficit au niveau de la syntaxe ; la construction des phrase, le placement des articles et ainsi de suite, ils ne respectent pas bien les temps de conjugaison, comme ils n'utilisent pas de suffixations, aussi ils écrivent des noms propres avec des minuscules. Par contre les élèves qui travaillent en groupe, prouvent peu d'erreurs syntaxiques, peu de fautes de conjugaisons, peu de fautes concernant l'attribution des majuscules aux noms propres comme ils exploitent de la suffixation.

En conclusion, la comparaison faite pour les trois aspects et qui concerne la collaboration et l'individualité lors de rédiger une production écrite, nous prouve qu'en collaboration les apprenants deviennent actifs qu'individuellement. En groupes ils participent, proposent des idées, corrigent les fautes ce qui rend leurs produits assez riche de vocabulaires, assez cohérents et compréhensible. Le travail en commun contribue efficacement à l'amélioration des écrits des élèves.

# **Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies**

# Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies

---

## Commentaire du tableau n<sup>o</sup>05 :

Ce tableau comprend l'analyse de cinq copies de cinq élèves qui ont travaillé en solo, ils sont d'un niveau hétérogène.

### 1-Analyse des productions écrites des élèves du point de vue matériel :

#### a. Le choix du support :

Les copies choisies par les apprenants sont des feuilles doubles.

#### b. L'organisation de la copie :

Pour ce critère les, élèves (11, 13 et 15) leurs textes sont sous une forme d'un seul paragraphe, veut dire qu'ils ne reviennent pas à chaque fois à la ligne pour la rédaction d'un nouveau paragraphe qui commence par une majuscule et se termine par un point. Seulement l'élève (12) qui a rédigé un texte sous forme des paragraphes mais son texte est inachevé. Pour l'élève (14) son écriture est illisible, sa copie est mal présentée. Cette analyse nous indique que ces apprenants n'arrivent pas à organiser leurs copies.

#### c. La ponctuation et les majuscules :

Presque la majorité des élèves ont négligé totalement les signes de punctuations : quant à l'élève (11) a mal placé les virgules de son paragraphe. L'élève (12) commence chaque paragraphe par une majuscule, mais il n'a mis aucun point, en plus il n'a pas placé des virgules dans quelques situations qui ont besoin de la virgule. L'élève (13) a mal ponctué son paragraphe, don texte est dépourvu des virgules, aussi il a mis une majuscule au milieu d'une phrase. Le produit de l'élève (14) ne comprend ni point ni virgule ni une majuscule au début de son produit. Les signes de ponctuation dans le texte de l'élève (15) mal placés.

### 2-Analyse des productions écrites des élèves du point de vue sémantique :

#### a. La pertinence et la cohérence des informations :

Généralement, les idées des apprenants sont cohérentes et pertinentes, ils ont presque tout suivi un ordre chronologique pour raconter la vie du personnage demandé. A part l'élève (13) son texte comprend des idées incohérentes. L'élève (14) n'a pas utilisé les informations de la fiche biographique.

#### b. La substitution :

À l'égard des procédés de reprise les cinq élèves ont presque pu les utiliser convenablement au sujet dont ils parlent. Sauf l'élève (13) n'a pas fait recours aux substituts.

#### c. Le vocabulaire :

# **Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies**

---

Le seul élève qui a ajouté de nouveaux mots de nouvelles expressions, c'est l'élève (14) « refusa, incorporation dans l'armée français, déclenchement de la révolution, rejoignent ses rangs ». Le reste des apprenants n'ont apporté aucun nouveau mot, ce qui nous prouve une insuffisance du vocabulaire chez eux.

## **3-Analyse des productions écrites des élèves du point de vue morphosyntaxique :**

### a. La cohérence syntaxique :

Quant à cet aspect les apprenants qui travaillent seuls présentent un vrai déficit au niveau de la syntaxe. Pour l'élève (11) n'a pas accordé le pronom démonstratif « cet » au mot « homme », il a écrit « cette homme ». L'élève (12) a mal placé l'article « à » pas mal de fois, il a écrit le sujet avec le pronom personnel « il » quand il a écrit « l'aéroport d'Alger il porte ». L'élève (13) tombe dans l'interférence lorsqu'il a écrit « a algérien ». L'élève (14) utilise a chaque fois le pronom indéfini « on » à la place de l'article « en », aussi au lieu d'utiliser le « où » il utilise « oui ». en fin, l'élève (15) sa copie représente beaucoup de difficultés syntaxiques tels que « â, le diplômé, son Ben Bella, est de décé, ...).

### b. Le système temporel :

Les élèves (11, 12 et 14) ont respecté le système temporel, chacun parmi eux utilise soit le présent de l'indicatif soit le passé simple. Le texte de l'élève (13) est dépourvu de verbes. La copie de l'élève (15) comprend seulement le verbe « naître » qui est mal conjugué.

### c. La suffixation :

Presque la majorité des élèves dépend sur les suffixes « iste, ale, et tion » des mots « libération, nationale, sunniste).

### d. des La majuscule des noms propres et des adjectifs de nationalité :

Les apprenants n'arrivent pas vraiment à attribuer la majuscule aux noms propres et aux adjectifs de nationalité. Les élèves (12 et 13) ont écrits les mots suivant avec minuscule « République/ république, Militaire/ militaire et Général/ général). Pour l'élève, il a prouvé plus de difficultés que les autres « Alazha/ alazhar, Etat/ état, Ben Bella/ ben bella, Algérie/ algérie, République/ république ».

# **Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies**

# **Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies**

---

## **Commentaire du tableau n°06**

Ce tableau concerne l'analyse des productions écrites de cinq groupes, chaque groupe comprend trois élèves d'un niveau hétérogène.

### **1-Analyse des productions écrites des élèves du point de vue matériel :**

#### **a. Le choix du support :**

Comme toutes les productions qu'on a analysées précédemment, les membres de ces groupes ont choisi des feuilles doubles pour effectuer la tâche demandée.

#### **b. L'organisation des copies :**

Les copies des groupes sont généralement organisées, (une écriture lisible, un ordre chronologique, titres, paragraphes). La copie de l'élève (13) contient dans quelques phrases une écriture illisible.

#### **c. La ponctuation et les majuscules :**

En générale la ponctuation est assurée. Les groupes (12 et 14) ont rédigé des textes bien ponctués. Le groupe (11) a mis pour une minuscule au début de la phrase pour une seule fois. Les groupes (13 et 15) ont placé une majuscule au milieu de phrase.

### **2-Analyse des productions écrite des élèves du point de vue sémantique :**

#### **a. La pertinence et la cohérence des informations :**

La quasi-totalité des groupes ont rédigé des productions écrites claires et compréhensibles porteuses d'idées enchainées. Sauf, le groupe (14) son texte n'est pas assez cohérent au début de premier paragraphe.

#### **b. La substitution :**

Les cinq groupes font recours aux substituts lexicaux (son pseudo) et grammaticaux ; le pronom personnel « il » et les pronoms possessifs « sa, son, et ses) à fin d'identifier le personnage ciblé.

#### **c. Le vocabulaire :**

Les membres des groupes ont ajouté de nouveaux mots et de nouvelles expressions. Chaque groupe utilise un vocabulaire différent à celui des autres tel que (célèbre, constituer, à partir, a vécu, pour poursuivre, son lieu de naissance, tel que, ses études, s'appelait, depuis ce jour et martyre,..) cette variation nous prouve la richesse du vocabulaire chez eux.

### **3-Analyse des productions écrites des élèves du point de vue morphosyntaxique :**

#### **a. La cohérence syntaxique :**

# Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies

Les résultats de l'analyse syntaxique nous montrent que les cinq groupes n'éprouvent pas beaucoup de difficultés dans ce stade. Presque chaque groupe indique une seule difficulté. Pour le groupe (11) place l'auxiliaire « être » conjugué au présent de l'indicatif avec le pronom « il » à la place du conjonctif « et », aussi ils oublient de mettre l'article « la » devant le mot « République ». Les membres du groupe (12) souffrent de l'accord du genre, au lieu d'écrire « sa vie » ils écrivent « son vie ». Les membres de groupes (13) écrivent « en algérien » au lieu de « est un algérien ». Le groupe (14) place le pronom indéfini « on » à la place de l'article « le », aussi au lieu d'écrire « en Algérie » il écrivent « a algérien ».

## b. Le système temporel :

Les groupes (12, 14 et 15) ont conjugué correctement les verbes employés dans leurs produits. Pour le groupe (11) a mal conjugué le verbe « éluer » au passé composé, ses membres ont oublié l'auxiliaire « être ». Le groupe (14) n'a utilisé que le verbe « occuper » mais, il est bien conjugué.

## c. La suffixation :

Comme tous apprenants, les membres de ces groupes dépendent sur les suffixes « iste, ale, tion, ... » liées aux mots « nationale, sunniste, libération ».

## d. La majuscule attribuée aux noms propres et des adjectifs de nationalité :

Presque tous les membres des groupes ont bien attribué les majuscules aux noms propres et aux adjectifs de nationalité dans leurs écrits. Sauf quelques mots de quelques produits « état / Etat, générale / Général, république / République, islam / Islam ».

## Comparaison entre le travail individuel et le travail collaboratif : tableaux (05 et 06) :

En se basant sur les résultats de l'analyse des tableaux cinq et six, qui représentent une tâche collaborative est une autre individuelle, pour comparer entre les deux situations et pour confirmer l'efficacité ou l'inefficacité de chacune à travers les tableaux suivants :

### 1-Aspect matériel :

	<b>Travail individuel</b>	<b>Travail collaboratif</b>
<b>Le choix du support et l'organisation de la copie</b>	Utilisation des doubles feuilles, mais certaines copies son écriture est illisible.	Des feuilles doubles qui ont été choisis par les élèves des groupes avec une bonne organisation des copies.
<b>La ponctuation et les majuscules</b>	les textes sont mal ponctués, les signes de ponctuation sont presque	Il y avait des lacunes de ponctuation mais, généralement ils

# Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies

	négligés, et les virgules sont pas placé convenablement, de plus ils commencent les phrases par une minuscule ou ils mettent une majuscule au milieu de la phrase.	ont pu l'accorder
--	--	-------------------

D'après la comparaison faite dans ce tableau, nous pouvons dire que les apprenants qui ont travaillé en commun ont bien organisé et bien ponctué leurs copies par rapport à celles des apprenants qui ont fait le travail individuellement.

## 2-Aspect sémantique :

	<b>Travail individuel</b>	<b>Travail collaboratif</b>
<b>La pertinence et la cohérence des informations</b>	Il se trouve dans quelques copies des idées incompréhensibles et incohérentes.	La quasi-totalité des productions écrites apportent des informations claires, enchainées, et cohérentes.
<b>La substitution</b>	Il y avait des écrits qui sont dépourvus de substituts.	Tous les membres des groupes ont exploité convenablement la substitution dans leurs textes.
<b>Le vocabulaire</b>	Seulement un élève qui pu ajouter de nouveaux vocabulaires, les autres restent limités aux informations de la fiche biographique.	Le vocabulaire utilisé de la part des groupes dans leurs produits est nouveau et varié, ils ne se basent pas que sur les informations de la fiche biographique.

Cette comparaison nous a permis de constater que la réalisation d'une production écrite par des groupes assure une cohérence et une pertinence des idées, ils peuvent employer de substituts variés comme ils arrivent à apporter un vocabulaire assez riches et différent. Par contre, la production écrite réalisée en solo indique une incohérence des idées, la substitution n'est pas assez assurée et l'ajout de nouveaux mots et expressions est faible.

# Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies

## 3-Aspect morphosyntaxique :

	<b>Travail individuel</b>	<b>Travail collaboratif</b>
<b>La cohérence syntaxique</b>	Dans chaque copie de chaque apprenant on trouve des lacunes syntaxiques, il y a même des phrases mal construites.	Il existe des insuffisances syntaxiques dans quelques. Mais, la majorité des phrases sont bien construites.
<b>Le système temporel</b>	Il y a des copies qui sont dépourvues des verbes, et d'autres apportent des verbes mal conjugués.	Généralement les membres des groupes ont pu accorder le système temporel, malgré il y a quelque verbes qui ne sont pas bien conjugués.
<b>La suffixation</b>	La suffixation utilisée dans leurs textes est assez limitée.	Même dans les copies de travail de groupes, la suffixation est limitée.
<b>La majuscule des noms propres et des adjectifs de nationalité</b>	Il ya des élèves qui ont attribué des minuscules aux noms propres et aux noms des pays.	En générale, les membres des groupes ont pu attribuer correctement la majuscule aux noms propres et aux adjectifs de nationalité.

À l'égard de cette comparaison, les uns qui ont effectué la tâche en commun ont produit des textes cohérents syntaxiquement, ils ont aussi conjugué les verbes d'une façon juste, comme ils ont pu accorder la majuscule aux noms propres et aux adjectifs de nationalité. En revanche, ceux qui ont travaillé seul n'ont pas assuré la syntaxe convenablement, ainsi ils n'ont pas vraiment respecté la conjugaison comme ils attribuent des minuscules aux noms propres. Cette comparaison nous a permis de détecter la différence entre les deux situations de travail et que le travail collectif est plus efficace.

En conclusion, les résultats obtenus de la comparaison entre le collectif et l'individuel selon les trois aspects (matériel, sémantique et morphosyntaxique) nous a confirmé que le travail collectif contribue efficacement à une rédaction presque parfaite par rapport a celle rédigée individuellement. L'interaction entre individus dans un groupe permet une correction mutuelle, un échange d'idées, elle assure aussi une variation et une richesse du vocabulaire qui participent à réaliser une production écrite de bonne construction sémantique et syntaxique.

# **Chapitre01 : Le recueil des données et analyse des copies**

---

## **Récapitulation :**

D'après les résultats obtenus de la comparaison faite entre les travaux individuels et en commun, nous pouvons affirmer que l'activité de la production écrite réalisée en groupe favorise un climat d'interaction entre individu. En effet, il assure un échange de compétences et de connaissances entre eux. Actuellement la quasi-totalité des enseignants favorisent cette situation de collaborations entre les acteurs de la classe, pour eux elle est plus efficace que travailler individuellement, car la collectivité dispose une interaction entre les membres de groupes ce qui rend chacun parmi eux actif et responsable de la tâche qui lui a été assignée. Grâce à l'échange qui se passe au sein du groupe, ses membres vont développer automatiquement leurs compétences rédactionnelles : syntaxiques, orthographique et grammaticales, comme ils acquièrent de nouvelles habilités comme l'écoute, la confiance en soi et l'entraide.

# Conclusion

## Conclusion

---

### Conclusion :

Notre modeste travail porte sur le travail collaboratif et le travail individuel, tout au long de cette recherche nous avons essayé de découvrir la démarche la plus efficace qui contribue fortement à l'amélioration de l'écrit en production écrite chez les apprenants de la troisième année moyenne.

D'après les résultats obtenus après l'analyse des copies et la comparaison entre les deux méthodes, nous pouvons confirmer que le travail en commun est plus efficace et avantageux que celui réalisé individuellement, du fait que travailler avec les pairs donne l'occasion de communiquer, d'avoir un seul objectif et d'apprendre la responsabilité vers la tâche à accomplir.

En outre, le travail de groupe en production écrite améliore les habilités rédactionnelles chez l'apprenant, car, d'après nos résultats nous avons constaté que les productions écrites réalisées en groupe contiennent moins d'insuffisances au niveau lexical et grammatical, comme elle supporte la notion d'interactivité entre pairs, tout le monde a le droit de participer de donner son opinion dans un groupe de travail, où l'apprenant peut montrer ses compétences en renforçant sa confiance en soi.

Au terme de ce travail nous sommes arrivés à dire que cette pédagogie de collectivité a une grande valeur dans la production écrite, au point qu'elle incite les apprenants à travailler dans un climat favorable et dans une atmosphère de confiance, de solidarité, de respect mutuel et d'entraide. On peut aussi affirmer que cette démarche offre une occasion de communication et d'interaction entre les membres d'un groupe, ce qui permet un apprentissage efficace en réalisant un produit satisfaisant.

Pour conclure, nous souhaitons que cette démarche soit appliquée dans toute les classe en séance de production écrite afin d'améliorer l'écrit de nos apprenants.

**Références**

**Bibliographiques**

## Bibliographie :

- Amandine Belleville\_ Professeur d'anglais au collège Pierre et Marie Curie\_ Dreux.
- ANDRE Jaques, maître de conférences à l'université de Poitier Directeur d'étude à l'LUFM.
- Armand Colin Masson, Conversations, Paris, 1990, P. 149.
- Brawlo Michel, Le travail en groupes des élèves, BORDAS, Paris, 2000.
- C. Germain, Vol. 60, no 3, pp. 333-3532BLOOM, cité par Morissette, p.31.
- CARBATE Catherine, les interactions verbales : approche interactionnelle et structure des conversations. Armand Coline Masson, Paris, 1990, P. 149.
- Circulaire N 27-123- du 23 mai 1997 parue dans le bulletin officiel N 22-29.
- Cohen. G. Elizabeth, le travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène. Clé international, Paris, 1995.
- Comment les maîtres évaluent-ils les écrits de leurs élèves en classe ? INRP Département « didactiques des disciplines » p 42.
- Conseil de l'Europ. (2001). Cadre Européen Commun de Références pour les langues, Paris : les Editions Didier.
- Cornaire, C., Raymond, P. (1999). *La production écrite*, didactique des langues étrangères. CLE International.
- Cossu, Yvonne : *l'enseignement de l'anglais; préparation au Capes et au PLP2*, Nathan, 1995.
- De Ketele, J. M. 2000 En guise de synthèse : convergences autour des compétences. In : Bosman, C. Gerard, F-M., Roegiers, X. (Eds). Quel avenir pour les compétences ?. Bruxelles : de Boeck université. P. P. 187-191.
- Denis Lounachi. (1972). Elément de pédagogie, édition OPU.
- Document d'accompagnement du français 2<sup>eme</sup>année, p. 24.
- Florence Coubard et Fflorence Lamouri Écrire à plusieurs mains : la place du travail de groupe pluriculturel en écriture au niveau intermédiaire 1 et avancé p 15.
- Gérard de Vicchi, (2011), Evaluer sans Dévaluer : profession enseignant, Paris : Hachette.
- Germain. C. (1993). Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, clé International, « Didactique des Langues Etrangers ».

- Groupe EVA (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette Education
- Herni Besse, (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Paris, CREDIF.
- HILTON, Stanley, VELTCHEFF, Caroline, *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette, Coll. « F », 2003, P9.
- HIODEN, Marie- Odile. *Pratique d'écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette, 2013. Collection F ( Hachette). ISBN 978-201-1959685. P. 11.
- IHILTON, Stanley, VELTCHEFF, Caroline, *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette, Coll. « F », 2003, P10.
- Ilie Minesscu., (08 octobre 2010). *Les étapes de la compréhension orale*. Vineri, université de Veste TIMIȘOARA.
- KAHN, Gisèle (1993), *Des pratiques de l'écrit*, Hachette, Paris, 192 p.
- Leroux, J. L. (Dir) (2015) *Evaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal : Edition Cheneliere/ AQPC.
- MACCIO Charles, *Aimer et participer à la vie de groupe*, chronique sociale, Lion, 1997, P.22.
- Manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> année moyenne, Algérie, (2017). P. 03
- Mari-France., PEYRAT-MALATERRE, (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ?*, Paris : de boeck.
- Mari. M., « Apprendre à écrire : du mot à l'idée », dossier d'actualité veille et analyse, mai 2011 (n<sup>o</sup>2).
- Meirie philippe, *outil pour apprendre en groupe*, tome2, chronique social, Lion, 1984.
- MÉLS : (Ministère de l'Education du loisir et du sport). (2011). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec : gouvernement du Québec.
- Métayer Odile, Boulais Pascal. *Travail en groupe, mode d'emploi*. Cahiers pédagogiques, n<sup>o</sup>356, Septembre 1997, p. 15-18.
- MOIRAND, Sophie. *Situations d'écrit: compréhension/production en français langue étrangère*. Paris: CLE international, 1990. ISBN 21-903-3253-2.p.122.
- Mohamed Ben Ketaf. *La production orale*. Cours pilote : Fiche N<sup>o</sup> 2,1 PO-AP/ AM/ AS. CQJD RAP.
- Moréno. J. L (1960). *The sociometry Reader*. Glencoe ILLinois : The free presse.
- Musset Marie (2011). « Apprendre à écrire : du mot à l'idée ». *Dossier d'actualité Veille et analyses*, n<sup>o</sup> 62, mai.

- NU journal of science, Foreign languages 27 (2011) 256-264 256 La compétence de production écrite dans l'approche par compétences Nguyen Viet Anh Département de Langue et de Civilisation Françaises ULIS – UNH Received 22 Octobre.
- Perrenoud, Ph. (1995). La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec. Paris : ESF (3 éd. 2005).
- Pôle de Beaulieu Temps fort « Production d'écrits au cycle 3 »

Ressources pour approfondissements à distance 2013-14.

- Puren. Ch. (1988). Histoire de méthode d'enseignement des langues, Nathan- clé International, « Didactique des Langues Etrangères ».
- Scallon, G. (1988). L'évaluation formative des apprentissages. Tome 1 : La réflexion. Saint-foy : les presses de l'université Lavaf.
- Tuckman, B.W et Jensen, M. A. C (1977). « Stages of small group and organizational Studies », vol. 2, n<sup>o</sup>4, PP. 419-427.
- Yves Mestres. (septembre 2015). Développer le vocabulaire des élèves, un Protocole d'expérimentation, chargé de la mission départemental « maîtrise de la langue de la mayenne ».
- Yves Reuter, Enseigner et apprendre à écrire, Construire une didactique de l'écriture, ESF éditeur, 1996 (2 e éd.2000).

### **Les dictionnaires :**

- Cuq, Jean Pierre, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, colle. Asdifle, Ed. CLE International, Paris, 2003.

### **Sitographies :**

- À quoi sert la conjugaison ? : Extranet. Editis. Com, images, art, doc.
- [http : // www. inrp. fr/ vest/ DA/ details Dossier.php ?dossier=62&lang=fr](http://www.inrp.fr/vest/DA/detailsDossier.php?dossier=62&lang=fr).
- KERBAT Catherine, Op.Cit, P.113.
- Meirieu. P, « pour quoi le travail en groupe des élèves ? », [https : // www. Meirieu. Com / Articls/ groupeetapprentissage. Pdf](https://www.Meirieu.Com/Articls/groupeetapprentissage.Pdf).
- Méthodologie en ligne : cit. 2015-04-02. Disponible en : [http : / www. La rousse. Fr/ Français / Méthodologie/ 50970](http://www.Larousse.Fr/Français/Méthodologie/50970).
- MONA MPANZU. (19/ 01/2013). De la lecture à la compréhension de l'écrit, didactique des langues : [http:// Monapanzu. Ouver blog. Com](http://Monapanzu.Ouverblog.Com).

- Philippe Meirieu, Grille d'analyse d'une séquence pédagogique. <https://www.Meirieu.Com>.
- Sill- 1965 : [www.Cntrl.Fr/définition/Vocabulaire](http://www.Cntrl.Fr/définition/Vocabulaire)
- Tukman et Jenson (cite par Peyrat, 2008).

### **Mémoires consultés :**

- L'écriture collaborative en classe de FLE, cas des élèves de 1<sup>ère</sup> année secondaire  
Oumaima Tibani Sidi Okba wilaya de Biskra.

# **ANNEXES**

## Tableau EVA

### Questions pour évaluer les écrits<sup>1</sup>:

<i>Unités</i>	<i>Texte dans son ensemble</i>	<i>Relation entre les phrases</i>	<i>Phrases</i>
<i>Points de vue</i>			
<b>Pragmatique</b>	-1- - l'auteur tient-t-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pourquoi faire ?) - A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...)? - L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...)?	-2- - La fonction de guidage de lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organismes textuel : d'une part...d'autre part : d'abord, ensuite, enfin...) - La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)	-7- - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) - Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptés ? (système de récit ou du discours, utilisations des démonstratifs...)
<b>Sémantique</b>	-2- - L'information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du types de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit.	-5- - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement ? (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)	-8- - L'lexique est-il adéquat ? (absences d'imprécisions ou de confusions portants sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradiction, d'incohérences...)

<sup>1</sup> Groupe EVA, (1991), Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe, Cycle 2 et 3, Paris : Hachette, p.57.

<b>Morphosyntaxique</b>	<p>-3-</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Le mode d'organisation correspond-t-il au(x) type(s) choisi(s) ?</li> <li>-Le système de temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...)</li> <li>- Les valeurs de temps verbaux sont-elles maîtrisées ?</li> </ul>	<p>-6-</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...)</li> <li>-La cohérence temporelle est-elle assurée?</li> <li>- La concordance des temps est des modes est-elle respectée ?</li> </ul>	<p>-9-</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ?</li> <li>-La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreur de conjugaison)</li> <li>-L'orthographe répond-elle aux normes ?</li> </ul>
<b>Aspect matériel</b>	<p>-10-</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le support est-il bien choisi? (cahier, fiche, panneau mural...)</li> <li>-La typographie est-elle adaptée? (style et taille des caractères...)</li> <li>-L'organisation de la page est-elle satisfaisants? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)</li> </ul>	<p>-11-</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...)</li> <li>-La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...)</li> </ul>	<p>-12-</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgule, parenthèses...)</li> <li>-Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)</li> </ul>

## Le travail individuel des élèves

E7

Boumediène  
Zineb

- Houari Boumediène naît  
en 3 août 1932 in algérie  
il d'abord étudier in  
l'université Alazhar, sa  
religion islam sunnite  
et le 1959 se produire a  
promotion, et devenir chef  
de l'état Major générale  
de l'armée de libération  
national. En suite le 1976  
président de la République  
en son honneur l'aéroport  
d'Alger porte son nom Houari  
Boumediène 27 décembre  
1978 est sa date de décès  
a cause. ?

E 2

Mercredi 07 février 2017

Baba Rabhi  
3 AM 2

voies réduction écrite 330

Mohammed ben Brahim  
Bouharrouba.

Mohammed ben Brahim Bouharrouba  
naissance 23 août 1932 Hassania  
Algérie. diplômé de l'université  
1959-1962 militaire de carrière  
chef de l'Etat Major Général  
l'armée de libération 1976-1978  
Président de la République le  
27 décembre 1978. 46 ans est usa  
date de ce o. W. al-Dousthane  
A Algerie 1965 premier ministre  
durant la présidence de Ben Bella  
le juin 1965 président des conseils  
de la présidence (als le 7 de Ben Bella.

Le travail de groupe :

GFP 4

Ikram Moutoblia Harath Nardjiss Soumya Salhi 3AM2 3AM3	<p style="text-align: center;"><u>Mercredi 08 février 2018</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Mouhamed ben Brahim Boukharouba</u></p> <p>Houari Boumédiène, le président algérien entre 1976 jusqu'à 1978 il naquit en 23 août 1932 à Alger.</p> <p>En 1959 - 1962 il fut militaire de carrière chef de l'Etat Major Général de l'armée de libération nationale, puis en 1976 - 1978 devient un président de la République pendant son gouvernement l'Algérie a connu un développement économique et social. En son honneur l'aéroport d'Alger porte son nom.</p> <p>Houari Boumédiène 27 décembre 1978 à 46 ans est sa date de décès à cause d'une maladie de</p>
---	---

« Waldenström » en Algérie  
D'abord, il occupe de hautes  
fonctions d'État, tel que le  
Ministère de défense sous Ben-  
Bella en septembre 1962 jusqu'à  
1963.

À lors, en 1965, sa date de  
premier Ministère durant la  
présidence de Ben Bella, puis  
en 20 juin 1965 devient un  
président des conseils de la  
révolution.

Plus tard, en 10 septembre  
1976, date à laquelle est élu  
le président de République  
jusqu'à son décès.

Enfin, en 1962-1982, la  
population algérienne passe de  
10 à 20 millions personnes.

Groupe

Chef de G

Boulton

E. Dine

Nouri

Mercredi 07 Février 2018

\* Hami Baoumediene :

- abd elrafid merabet- DH IAAArbaoui

Mabammed ben Brahim  
Baoukhraba qui s'appel Houari  
Baoumediene mort en 23 août

1932 à Hassania, Algerien.

Dabord, s'est occupé de l'université  
de ALAZHAR, sa religion Islam  
Sunnite. en 1959 - 1962

Militaire de carrière, chef de  
l'Etat Major Général de l'Armée  
de libération nationale.

Ensuite en 1965 le premier  
Ministre durant la présidence de  
Ben Bouflag puis en 1976 - 1978 Président  
de la République en 10 Septembre 1978  
il décède plus tard 1962 - 1978 la population

01/12/21

Algérie passe de 10 à 20 millions  
personnes.

enfin Houari Boumédiène est un  
symbol de la nation algérien (me)

# TABLE DES MATIERE

## Introduction

### Cadre théorique

## Chapitre 1 : La production écrite

1.1 La production écrite.....	06
1.2 La production écrite en didactique .....	06
A. La planification.....	07
B. La mise en texte.....	07
C. La révision.....	07
1.3 La production écrite à travers les méthodologies.....	07
1.3.1 La méthodologie grammaire traduction.....	08
1.3.2 La méthodologie directe.....	08
1.3.3 La méthodologie audio-orale.....	09
1.3.4 La méthodologie SGAV.....	09
1.3.5 La méthodologie communicative.....	09
1.3.6 L'approche par les compétences.....	10
1.3.7 L'approche actionnelle.....	11
1.4 La production écrite en séquence.....	12

## Chapitre 2 : l'évaluation de la production écrite

2.1 Les démarches à suivre par l'enseignant lors d'une séquence.....	14
A. La compréhension de l'oral.....	14
B. La production orale.....	14
C. la lecture entrainement.....	15
D. Outils de la langue.....	15
E. Préparation à l'écrit.....	16
F. Production écrite.....	16
2.2 L'évaluation.....	18
2.3 Les types d'évaluation.....	19

A. L'évaluation diagnostique.....	19
B. L'évaluation formative.....	19
C. L'évaluation sommative.....	20
2.3 Les critères d'évaluation.....	20
2.4 La grille d'évaluation.....	21

### **Chapitre 3 : Le collectif et l'individuel**

3.1 Le travail collectif et le travail individuel.....	23
3.1.1 Le travail collectif .....	23
3.1.2 Les paramètres constitutifs du groupe.....	24
A. la constitution de groupe.....	24
B. Le partage des rôles.....	25
C. Le rôle de l'enseignant dans un travail collectif.....	25
D. L'évaluation au sein d'un groupe de travail.....	26
3.1.3 L'interaction au sein du groupe.....	26
3.1.4 Les avantages de travail du groupe.....	27
a. La motivation.....	27
b. La compétence de communication et la créativité langagière.....	27
c. La socialisation .....	27
d. La compensation des erreurs.....	28
e. L'autonomie.....	28
3.1.5 Les difficultés rencontrées au sein du groupe de travail.....	28
3.2 Le travail individuel .....	28

### **Cadre pratique :**

<b>Chapitre 1 : Le recueil des données et analyse du corpus .....</b>	
1.1 Recueil des données.....	33
1.1.1 Contexte de recueil des données.....	33
1.1.2 Description du protocole .....	33
a. l'établissement.....	33
b. La classe.....	33
c. les élèves.....	33

1.2 Le plans du recueil des données.....	33
1.3 Les données recueillies .....	33
1.4 Les critères d'analyse.....	38
1.5 Analyse des copies des élèves.....	39

**Conclusion**

**Bibliographie**

**Annexes**

## **Résumé :**

L'objectif de cette recherche est de prouver l'impacte de la production écrite collective sur l'amélioration de la qualité de l'écrit en langue étrangère chez les élèves au cycle moyen. Pour atteindre les résultats attendus nous avons fait une comparaison entre des productions écrites effectuées individuellement et d'autres en groupes.

Au terme des résultats obtenus après avoir analysé les copies des apprenants, nous avons constaté que la collaboration lors d'une production écrite contribue à l'amélioration de niveau des écrits des élèves d'une manière plus organisée et efficace que le travail individuel. Le travail collectif développe chez les apprenants des compétences communicatives et langagières ainsi que leurs habilités sociales grâce aux interactions entre eux qui leurs permettent d'acquérir et de partager de nouvelles connaissances.

## **Les mots clés :**

La production écrite / le travail collectif / le travail individuel

الهدف من هذا البحث هو إبراز تأثير التعبير الكتابي الجماعي في تحسين نوعية الكتابة بلغة أجنبية لدى تلاميذ الطور المتوسط. و لبلوغ النتائج المستهدفة قمنا بالمقارنة بين تعابير كتابية منجزة فردياً و أخرى جماعياً.

و باسم النتائج المتحصل عليها بعد دراسة وتحليل تعابير التلاميذ لاحظنا بان العمل الجماعي خلال حصة التعبير الكتابي يساهم بطريقة فعالة و منتظمة في تحسين مستوى الكتابة أكثر من العمل الفردي.

الكتابة الجماعية تطور قدرات التواصل و القدرات اللغوية لدى التلاميذ كما أنها تنمي مهاراتهم الاجتماعية بفضل التفاعل المتبادل فيما بينهم والذي بدوره يسمح لهم باكتساب و مشاطرة معارف جديدة.

## **الكلمات المفتاحية**

التعبير الكتابي العمل الجماعي العمل الفردي