

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**  
**MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE**  
**SCIENTIFIQUE**



**UNIVERSITE LAGHROUR ABBES KHENCHELA**  
**FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES**  
**DÉPARTEMENT DE LANGUE ET DE LITTÉRATURE FRANÇAISES**

**Mémoire**

Présenté pour obtenir

**LE DIPLOME DE MASTER (LMD)**

**Option : Didactique**

**Thème**

**L'apport des interactions verbales au cours du travail collaboratif au  
développement des compétences rédactionnelles en FLE**

**Cas des apprenants de 4<sup>ème</sup> A.M.**

**Réalisé par :**

Mme Mebarki Fatma

**Dirigé par :**

Dre Araiche Dalel

**Membres de jury :**

<b>Président</b>	<b>Mr MANSOURI MAHMOUD</b>	<b>Univ abbes laghrour khenchela</b>
<b>Rapporteur</b>	<b>Mme ARAICHE DALEL</b>	<b>Univ abbes laghrour khenchela</b>
<b>Examineur</b>	<b>Mme BOUZAHER HANANE</b>	<b>Univ abbes laghrour khenchela</b>

**2022-2023**

## Dédicace

*Avec l'expression de ma reconnaissance, je dédie ce modeste travail premièrement à l'âme de mes parents qui m'ont toujours soutenue.*

*A ma famille et mes chères amies qui m'ont accordée leur soutien dans les moments les plus difficiles.*

*A mon mari qui m'a poussée et encouragée tout le long de mon parcours.*

*A mes enfants Rym et Anes qui savent toujours comment procurer la joie et le bonheur pour toute la famille.*

*A mes chers frères surtout Malek sans oublier mes adorables sœurs Malika, Amel, Warda et Hakima qui n'ont pas cessé de me conseiller, encourager et soutenir tout au long de mes études, Que dieu les protèges et leurs offres la chance et le bonheur.*

*Sans oublier tous mes collègues de la promotion pour leur soutien moral, leur patience et leur compréhension au cours de nos études.*

## **Remerciements**

*Nous remercions dieu le tout puissant de nous avoir donné la santé et la volonté d'entamer et de terminer ce mémoire.*

*Tout d'abord, ce travail ne serait pas aussi riche et n'aurait pas pu avoir le jour sans l'aide et l'encadrement de Madame **Araiche Dalel**, nous la remercions pour la qualité de son encadrement exceptionnel, pour sa patience, sa rigueur et sa disponibilité durant notre préparation de ce mémoire.*

*Nos remerciements s'adressent aussi à l'enseignante **Wafa Thabti** qui nous a accueillis dans sa classe, pour son aide pratique et son soutien moral et ses encouragements.*

*Nous remercions également les membres du jury et tous nos professeurs pour leur générosité et leur grande patience dont ils ont su faire preuve malgré leurs charges académiques et professionnelles.*

# Table des matières

INTRODUCTION GENERALE .....	7
1 CHAPITRE I - LA PRODUCTION ECRITE .....	11
Définition de l'écrit .....	11
La production écrite .....	11
Production écrite et processus rédactionnels .....	16
Stratégies d'écriture de l'élève.....	22
Stratégies de mise en texte.....	24
Stratégies de révision .....	25
Stratégies de correction.....	25
La compétence scripturale (selon M. Dabène) .....	26
Les éléments constitutifs des savoirs .....	27
Les éléments constitutifs du savoir-faire .....	30
2 CHAPITRE II – LES INTERACTIONS VERBALES AU COURS D'UNE SEANCE D'EXPRESSION ECRITE .....	25
Introduction partielle .....	25
L'interaction .....	25
Les différentes compétences de communication .....	29
Les fonctions de l'interaction verbale .....	31
3 Chapitre III - Recueil des données et analyse des résultats obtenus.....	37
Recueil des données .....	37
Description du protocole.....	37
Les données recueillies.....	38
Analyse et interprétation des résultats .....	40
Analyse des copies des élèves.....	42

---

Analyse des interactions du G1 .....	70
Analyse des interactions du G2 .....	71
Analyse des interactions du G3 .....	72
3.4. 5. Analyse des interactions du G4 .....	73
Analyse des interactions du G5 .....	74
Analyse des interactions du G6 .....	75
Analyse globale des interactions (des six groupes) dans travail collectif .....	76
Synthèse des résultats des six groupes .....	77
Conclusion partielle .....	85
CONCLUSION GENERALE .....	87
BIBLIOGRAPHIE .....	89
ANNEXES .....	95

# **INTRODUCTION GENERALE**

## INTRODUCTION GENERALE

Dans notre vie quotidienne, nous sommes toujours en situation d'échange de propos afin de s'entendre, s'ouvrir sur le monde et avoir des relations avec les autres.

Et pour cela, l'enseignement du français en Algérie a pour but de faire acquérir aux élèves des compétences linguistiques au niveau de l'oral et de l'écrit afin de contribuer à une bonne communication.

Malgré les études effectuées sur l'activité de l'écrit pour améliorer son apprentissage, les apprenants trouvent toujours des obstacles qui les empêchent de s'exprimer librement en français car la difficulté se manifeste même devant la production des textes les plus simples et les enseignants restent impuissants devant ce problème car ils ne trouvent pas les moyens et les solutions pour améliorer le niveau des élèves en production écrite.

Alors enseigner l'écrit implique plusieurs compétences qui aident les apprenants dans l'expression de leurs idées, de traduire leurs sentiments de dévoiler leurs préoccupations et pour arriver à communiquer et parmi ces compétences nous avons la compétence interactionnelle qui est un principe constituant de l'activité sociale.

La méthode que nous avons mise sous le constat dans notre travail de recherche est le travail de groupe et l'efficacité des interactions au sein de cette activité et son rôle dans l'amélioration des écrits des apprenants, car travailler collectivement perfectionne la production écrite et fait preuve d'une créativité de groupe et d'un investissement d'effort.

*« Le travail collaboratif s'appuie sur l'intelligence collective, c'est-à-dire sur l'échange entre différents collaborateurs, ainsi que sur la mutualisation de leurs compétences et de leurs connaissances, pour réaliser un objectif commun »<sup>1</sup>.*

Pour effectuer notre recherche, nous avons choisi de travailler dans une classe de FLE niveau 4ème AM et la première remarque que nous avons faite c'est que les apprenants fournissent beaucoup d'efforts pour pouvoir communiquer soit à l'écrit ou à l'oral surtout étant une classe d'examen.

Afin de réaliser notre recherche nous proposons cette problématique :

- Comment les interactions verbales entre apprenants au cours du travail de groupe contribuent-elles à l'amélioration de leurs productions écrites en FLE ?

Pour répondre à cette problématique, nous proposons l'hypothèse suivante :

- Les interactions et les échanges entre apprenants au cours du travail collaboratif permettraient aux apprenants

---

<sup>1</sup> . <https://evolve-formation.fr/quest-ce-que-le-travail-collaboratif/>

de développer des compétences linguistiques, sémantiques, pragmatiques et matérielles.

L'objectif de cette recherche est de mettre en exergue l'importance des interactions et des échanges verbaux au cours du travail collaboratif, et leur impact sur l'amélioration de l'écrit et l'enrichissement linguistique. Il s'agit de mettre l'accent sur les stratégies développées à travers les interactions et qui permettent aux apprenants d'améliorer leur niveau en production écrite. Pour réaliser notre travail de recherche, nous avons exploité les méthodes suivantes :

La méthode n°1 est expérimentale qui a pour but d'infirmer ou confirmer les hypothèses citées avant et valoriser le rôle des interactions dans l'amélioration des rédactions produites par les élèves.

La méthode n°2 est analytique avec synthèse, elle est basée sur l'analyse des écrits produits afin de réaliser une comparaison entre le travail collaboratif avec interactions et le travail individuel.

Notre travail est constitué de deux parties et de trois chapitres, la première est théorique, la deuxième est pratique :

Le premier chapitre est dédié à la production écrite, ses processus rédactionnels ainsi que les stratégies d'apprentissage.

Le deuxième chapitre définit l'interaction comme outil d'apprentissage, l'interaction et ses caractéristiques ainsi que les fonctions des interactions verbales.

Dans la partie pratique, au début, nous commençons par la présentation du contexte de l'expérimentation : lieu, population visée, corpus (copies et enregistrements audio- visuel) et méthodologie de la recherche. Puis, nous présentons le déroulement de l'expérimentation et l'analyse des copies et des interactions des apprenants de la 4ème année durant la réalisation de la rédaction collective d'une expression écrite, et nous finissons par l'étude comparative entre le travail collaboratif interactif et le travail individuel.

# **CADRE THEORIQUE**

**CHAPITRE I**

**LA PRODUCTION ECRITE**

---

## 1 CHAPITRE I - LA PRODUCTION ECRITE

### Définition de l'écrit

Selon Jean-Pierre Robert, l'écrit est un : « *mot dérivé du verbe « écrire » (du latin scribere), l'écrit désigne le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la graphie de l'orthographe de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières* »<sup>1</sup>.

Cela signifie qu'apprendre à écrire nécessite de maîtriser l'orthographe et différents niveaux de langue pour écrire des phrases compréhensibles.

D'après Sophie Moirand<sup>2</sup> :

« *L'écrit c'est une activité à part entière, enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit.* ».

Selon Sophie<sup>3</sup>, les cours d'écriture sont des activités qui aident les apprenants à communiquer efficacement dans diverses situations d'écriture. En revanche, Isabelle Gruca et Jean-Pierre Cuq<sup>4</sup> donnent deux définitions de l'écriture. Premièrement, ils considèrent qu'il s'agit d'une tâche complexe et difficile.

D'une autre manière, ils disent que : « *Écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère* » .

L'écrit est ainsi la transformation du langage en formes graphiques sur un support matériel. Il s'agit d'un processus de codage et de représentation de la langue parlée, comme l'a souligné Saussure :« *langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second et de représenter le premier* ».

### La production écrite

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, les méthodes communicatives ont révolutionné l'approche de la production écrite.

---

<sup>1</sup>Jean-Pierre Robert, Op, cite Page 62

<sup>2</sup> Sophie Moirand, *Situations d'écrit: compréhension, production en français langue étrangère*, Didactique des langues étrangères (Paris 85-Luçon: Clé impr. Pollina, 1979), 9.

<sup>3</sup> Moirand, *Situations d'écrit*.

<sup>4</sup> Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, [Nouvelle édition], Français langue étrangère (Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2005).

---

Cette activité est désormais perçue comme un moyen de construire du sens. L'objectif de son enseignement est de développer la capacité à produire des textes ayant des formes et des objectifs communicatifs variés.

Selon Jean Pierre Robert, la définition de la production écrite est comme : « une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit » <sup>1</sup>

Les apprenants sont guidés par l'activité de l'expression écrite afin d'exprimer leurs idées pour la communication écrite.

« Écrire à l'aide d'un crayon ou d'un stylo, ou de tout autre moyen, un tracé sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organisés (rédigés) dans le but de conserver ou de transmettre un message précis (appelé l'énoncé). L'écriture est donc un support (on dit aussi un canal) permettant à celui qui écrit de s'adresser à une autre personne à laquelle le message est destiné » <sup>2</sup>.

Aussi, cette activité étant un processus communicatif aide les apprenants à communiquer et à exprimer leurs idées en employant des phrases riches, correctes et cohérentes.

Donc, on peut faire la distinction de trois modèles de rédaction connus et développés depuis 1960 et qui étaient relevés par C. Olivier.

### ***Le modèle linéaire***

Les années 1960 et 1970 ont été marquées par G. Rohman<sup>3</sup>, l'un des représentants les plus connus, qui s'est inspiré des pratiques professionnelles. Les fondateurs de cette approche identifient trois phases successives : la planification, la mise en texte et la révision.

- Dans la première phase, appelée "la planification", le scripteur recherche les connaissances et les prérequis nécessaires, qu'il collecte et organise en vue de la rédaction d'un texte.

---

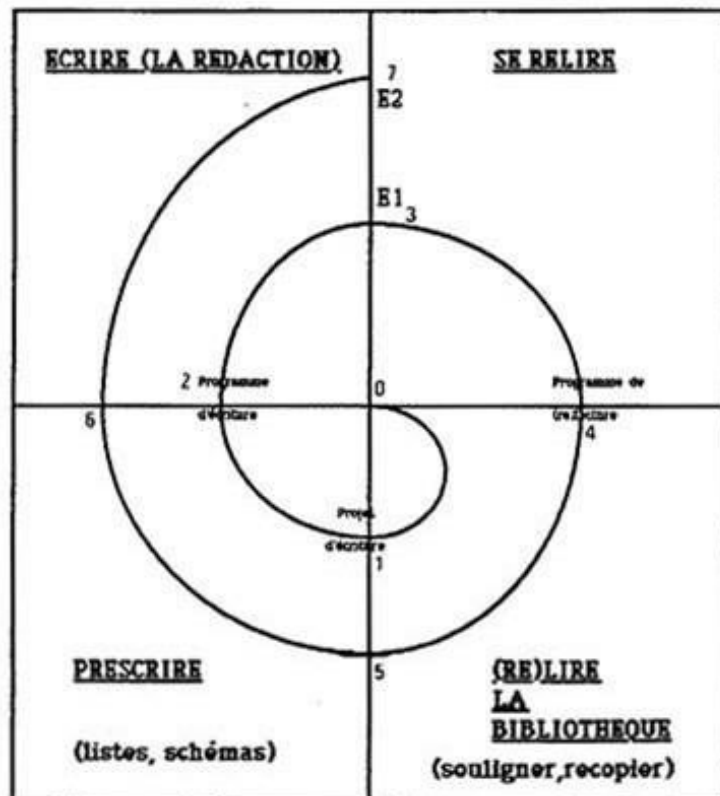
<sup>1</sup> Jean Pierre Robert op, cite. p.76.

<sup>2</sup> Christine Barré-De Miniac, *Le Rapport à l'écriture: Aspects théoriques et didactiques* (Presses Univ. Septentrion, 2000), 12.

<sup>3</sup> Andreas Niekler et al., « iLCM-A Virtual Research Infrastructure for Large-Scale Qualitative Data », *arXiv preprint arXiv:1805.11404*, 2018.

• Dans la phase suivante, appelée "la mise en texte", le scripteur utilise ces idées en choisissant le vocabulaire, la syntaxe et la rhétorique appropriés. C'est l'étape de l'écriture proprement dite.

• Enfin, la dernière opération est "la révision". Un certain nombre de critères de qualité formels, et cette phase de révision vise à corriger les erreurs commises et à apporter les modifications nécessaires.

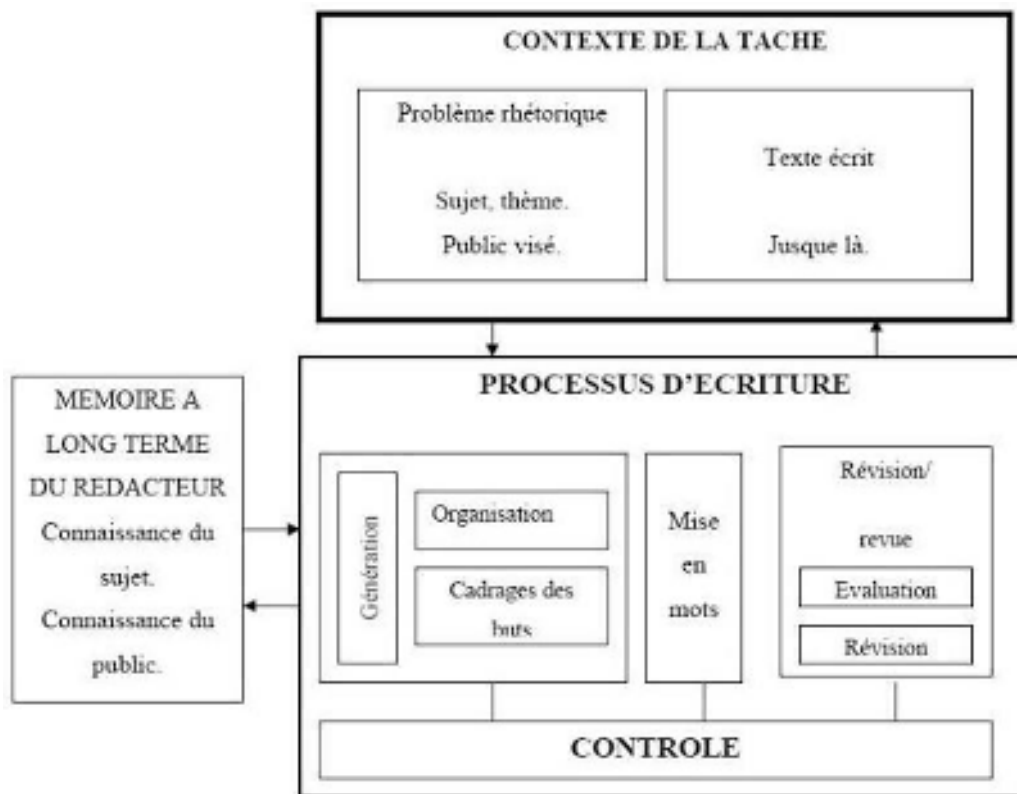


***Le modèle en spirale [interaction écriture-lecture]***

Ce modèle hypothétique a été élaboré par O-B. Claudette<sup>1</sup> à partir d'une démarche de modélisation antérieure à l'avènement de l'hypertexte. Il se concentre sur la production du texte ainsi que sur les interactions entre la lecture et l'écriture. En d'autres termes, dans ce modèle, le scripteur lit, écrit, relit, réécrit, et ainsi de suite.

Le schéma suivant, cité par M. Mekhnache dans son cours de "Didactique de l'Oral et de l'Écrit" (2019/2020, Master 2 Did. FLE), illustre la relation entre les pratiques de lecture et d'écriture :

<sup>1</sup> Claudette Oriol-Boyer, *La Réécriture: actes de l'Université d'été tenue à Cerisy-la-Salle du 22 au 27 août 1988* (CEDITEL, Université de Grenoble-Stendhal, 1990).



### ***Le modèle cognitif***

Les bases de la production écrite sont présentées dans ce modèle, et le modèle le plus pertinent et encore largement utilisé dans les recherches sur le processus d'écriture est celui de L. Flower et J.R. Hayes.

Ce modèle identifie trois domaines essentiels :

1. Le contexte de la tâche, qui englobe le sujet traité, le destinataire (le public ciblé), les consignes et les critères liés à la tâche, etc.
2. Les connaissances présentes dans la mémoire à long terme du rédacteur, comprenant ses connaissances sur le sujet, le thème, le public, etc.
3. Le processus d'écriture, qui comprend les étapes de planification, de mise en texte, de révision et de contrôle.

Le schéma suivant présente le modèle de Hayes et Flower (1980) :

---

### *Planification*

La planification est essentielle pour créer une excellente copie. Cela vous permet de :

- Planifier, sélectionner et organiser les meilleurs matériaux.
- Définir les critères d'évaluation des textes selon les objectifs de production.
- Rassemblez et organisez les idées dont vous avez besoin pour écrire et fixez-vous des objectifs pratiques pour votre écriture.

### *Mise en texte*

La phase de mise en texte correspond à l'acte d'écriture proprement dit, et elle prend en compte plusieurs paramètres, tels que :

- Sélectionner les éléments pertinents pour assurer la compréhension, la cohérence et la cohérence du texte.
- Respectez les caractéristiques inhérentes aux types de texte. • Choisissez un vocabulaire, une syntaxe et des structures rhétoriques appropriés.

### *Révision*

La révision est une étape très importante pour apporter les corrections nécessaires à la production.

Pour corriger le texte dont vous avez besoin :

- Relisez attentivement votre texte pour en améliorer la clarté.
- Voir si les objectifs précédemment fixés ont été atteints.
- Supprimez les éléments superflus du texte.
- Vérifiez la cohérence et la cohérence du texte, l'ordre des idées, les choix de vocabulaire et de grammaire, l'orthographe et la ponctuation.

### *Contrôle*

La gestion est assurée par les auteurs eux-mêmes, permettant un retour progressif au travail éditorial déjà réalisé. Sans ce contrôle, les auteurs risquent de constater que certaines tâches de l'activité éditoriale ne sont pas réalisées ou ne sont pas réalisées de manière optimale.

---

## Production écrite et processus rédactionnel

### *Les différentes opérations d'une production textuelle*

Les recherches portant sur la production écrite ont principalement porté sur l'analyse du produit final, c'est-à-dire le résultat de l'acte d'écriture. Depuis 1980, plusieurs études menées dans divers domaines ont examiné les processus cognitifs impliqués dans l'écriture. Les sciences cognitives ont joué un rôle précurseur dans la recherche sur les pratiques d'écriture, avec pour objectif de recenser tous les actes et processus impliqués dans cette activité.

À l'heure actuelle, de multiples avancées se focalisent particulièrement sur le processus d'écriture, motivées par diverses raisons. Selon S. Tony : « Cela provenant en partie d'une réaction contre l'utilisation des modèles, contre les approches jugées généralement trop prescriptives des études consacrées à l'analyse des erreurs. »<sup>1</sup>

T. Carter soutient que la prolifération de ces travaux sur le processus d'écriture est justifiée par... « *L'intérêt croissant pour les processus cognitifs en psychologie et en psycholinguistique.* »<sup>2</sup>.

Les sciences cognitives ont ouvert la voie à la formalisation du processus de production écrite. Ces études portent sur les activités mentales impliquées dans l'écriture chez les enfants et les adultes. Les travaux des équipes américaines, notamment celles de Hayes et de Flower, ont joué un rôle majeur dans ce domaine et ont eu une grande influence sur le travail didactique. Notre objectif dans cette partie est d'éclairer ces processus, en portant une attention particulière au processus de révision, qui est au cœur de notre recherche.

En fait, Fayol<sup>3</sup> croit qu'il y a quatre aspects spécifiques au travail écrit.

- L'œuvre écrite ressemble à un véritable monologue (l'auteur est dans une situation non interactive).
- Le rythme d'écriture est plus lent que le rythme de parole.
- L'existence de traces écrites facilite le retour à des textes déjà écrits.

---

<sup>1</sup>(Cité par T. Carter, *ibid*, p.11).

<sup>2</sup>(T. Carter, *ibid*, p.115).

<sup>3</sup> Michel Fayol, *L'enfant et le nombre: du comptage à la résolution de problèmes* (Delachaux et Niestlé, 1990).

---

- L'écriture fait référence à une norme plus ou moins explicite mais très stricte dans une langue comme le français. <sup>1</sup>.

Le premier modèle Hayes & Flower, développé en 1980, est devenu populaire en France et a été largement diffusé, notamment auprès des enseignants, proposant des dessins illustrant les différents processus impliqués dans l'écriture.

Hayes et Flower ont considéré la sortie écrite comme une "situation problématique" et ont remis en question le processus utilisé par les auteurs pour résoudre ce problème. Ils ont donc essayé de comprendre ces processus en analysant les logs. Les sujets de l'étude étaient des étudiants de l'Université Carnegie Mellon.

Pour décrire efficacement l'activité d'écriture, trois composantes sont prises en compte : la mémoire à long terme du scripteur, son environnement de travail (comprenant sa motivation, le public visé et le texte en cours de production) et le processus d'écriture. Les auteurs identifient ainsi trois opérations principales dans l'acte d'écriture, comme le souligne Largy : « La production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idées (conceptualisation), leur mise en mots (formulation linguistique), leur révision et leur transcription graphique (écriture).» <sup>2</sup>

Par conséquent, l'activité d'écriture se compose de trois processus fondamentaux :

- La planification ou préparation, qui établit le cadre général du travail, consiste à mobiliser toutes les informations pertinentes provenant de la mémoire à long terme. Michel Fayol la définit comme : « *cette activité au cours de laquelle on recherche des idées, on les organise et on essaye de concevoir ce que sait déjà le destinataire pour mieux adapter son message.* » <sup>3</sup>

Il implique trois sous-processus : générer ou récupérer de la mémoire à long terme les connaissances nécessaires pour accomplir une tâche d'écriture, organiser ou structurer les informations obtenues dans un plan, et l'objectif initial (réévaluer ou évaluer un plan par rapport au sujet, destinataire). compléter le guide de rédaction tout au long du processus.

- La mise en texte consiste à transformer le contenu à écrire en mots et phrases organisés, en respectant les normes linguistiques et morphologiques telles que la cohérence et la cohésion.

---

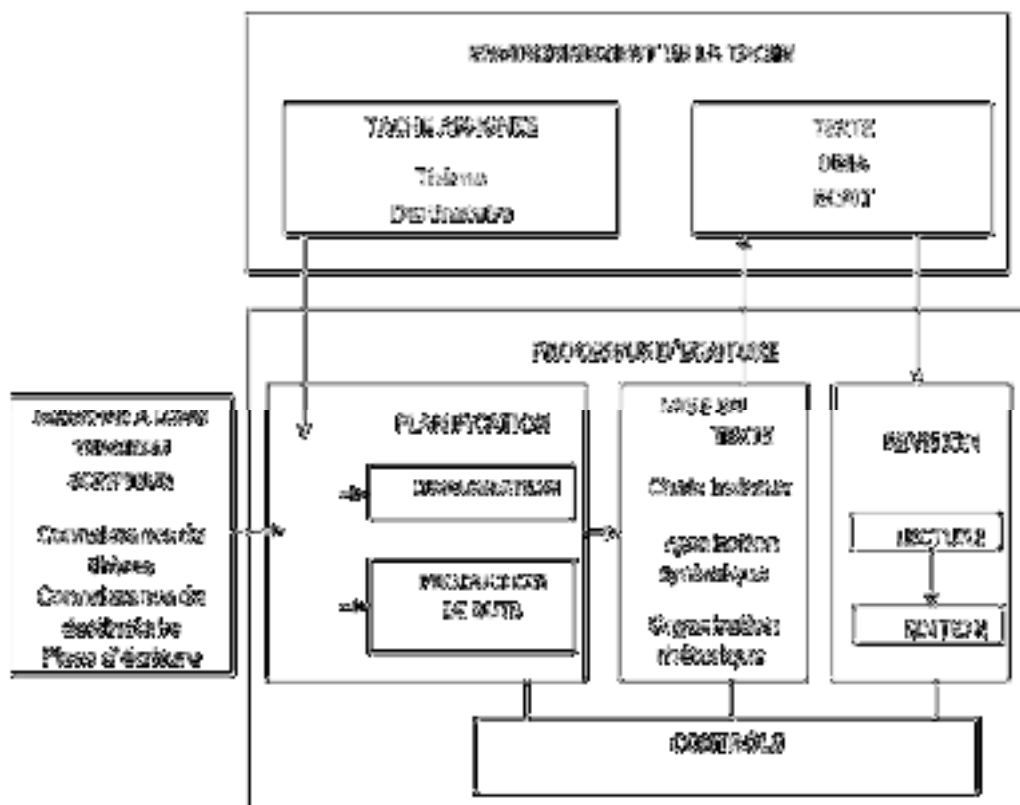
<sup>1</sup> Fayol, 21.

<sup>2</sup>(P. Largy, 2006, p.20)

<sup>3</sup>(Cité par S. Plane, 1996, p.39).

Maurice Mas nous rappelle que cette opération peut « aussi rétro-agir sur elle, pour la préciser, la compléter, l'infléchir »<sup>1</sup>.

• La révision est le processus d'évaluation du texte produit dans le but d'améliorer sa qualité. Il se divise en deux sous-processus : la relecture, qui consiste à relire le texte afin de détecter les lacunes et les corriger, et la réécriture, qui implique de modifier le texte en prenant en compte ce qui a été identifié comme inadéquat lors de sa rédaction initiale, afin de l'adapter au plan et aux objectifs initiaux.



**Figure. 1** Modèle de l'activité d'écriture par Flower & Hayes (1980)

En fait, le processus d'écriture n'est plus linéaire, avec des tâches exécutées séquentiellement dans un ordre précis, mais se caractérise par une rétroaction et une interaction constante entre ces tâches. Par conséquent, ce modèle d'écriture met l'accent sur la récursivité et l'adaptation par rapport aux objectifs fixés. Bien qu'il s'agisse du premier modèle à avoir eu un impact majeur sur l'étude des leçons d'éclairage au cours des deux dernières décennies, le modèle de Hayes et Flower a également été sévèrement critiqué.

<sup>1</sup> Maurice Mas, « Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du "savoir écrire" pour l'école élémentaire », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 4, n° 1 (1991): 23, <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2031>.

---

Fayol, par exemple, lui reproche de ne pas prendre en compte certains aspects importants du processus d'écriture en précisant qu'il : « se révèle extrêmement sommaire. Il constitue au mieux un cadre descriptif permettant de classer certaines observations et certains problèmes. En revanche, il apparaît faiblement explicatif et surtout, incapable d'adapter les questions d'ordre fonctionnel. Aussi les données qu'il a incité à recueillir présentent-elles, presque toutes, un caractère préthéorique. »<sup>1</sup>.

Nous sommes d'accord avec cette critique tout en reconnaissant l'intérêt persistant des processus identifiés par Hayes et Flower, car ils fournissent une meilleure description de l'activité des scripteurs novices et experts lorsqu'ils se lancent dans la révision d'un texte.

### **Des stratégies d'apprentissage en écriture**

#### **Les stratégies d'apprentissage de l'écrit**

L'activité d'écriture constitue l'aspect le plus important de l'action de formation à l'école. Cependant, il est essentiel de comprendre les stratégies d'apprentissage associées à cette

D'un point de vue didactique, G. Tombal met en évidence que...

On parle de stratégies d'apprentissage P. Meirieu comme du « mode de représentation de l'activité cognitive des sujets à partir de la description des comportements intellectuels efficaces dans des situations didactiques précises ». Ph. Meirieu décrit une stratégie à travers cinq groupes de variables : les outils (procédure visuelle/auditive), la démarche (approche globale/analytique), le degré de guidage (apprentissage dirigé/personnel), l'insertion socio-affective (usage ou non de l'interaction sociale), la gestion du temps (gestion continue/discontinue)<sup>2</sup>

#### **Comment les élèves apprennent-ils ?**

Personne ne peut survivre sans apprendre de nouvelles valeurs et attitudes. Mais à quel point le processus d'apprentissage est-il fragile, complexe, imprévisible et subjectif ?

---

<sup>1</sup> Fayol, *L'enfant et le nombre*, 25.

<sup>2</sup> Gérard Tombal, « Comment s'y prennent-ils pour écrire ? Vers un enseignement différencié de l'écriture au cycle III », *Spirale - Revue de recherches en éducation* 3, n° 1 (1999): 57, <https://doi.org/10.3406/spira.1999.1559>.

---

L'écriture en quatrième année se déroule dans un environnement collectif et collaboratif. Tant que les activités d'expression écrite de l'enseignant en classe s'adressent à tous les apprenants. Que signifie apprendre à écrire dans cette vulnérabilité ?

Pour répondre à votre question : De nombreux éducateurs comme Sophie Moirand, pensent que l'apprentissage de l'écrit ne peut se limiter à l'acquisition de connaissances, de pratiques, de compétences, d'attitudes ou de valeurs culturelles par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition et la présentation.

Les cours d'écriture reposent souvent sur la reconnaissance et la maîtrise de règles de correspondance grammaticales et chiffrées visant à accroître l'autonomie de l'élève.

Selon Godenir. A & Terwagne. S, écrire ce n'est pas encoder le langage oral en lettres. L'écriture a un fonctionnement spécifique et se distingue du langage oral tant du point de vue des contenus que de celui de la forme. Ecrire ce n'est pas simplement appliquer des règles. L'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage.

En effet, le défi de l'apprentissage de l'écriture est d'obtenir ou de modifier des représentations de l'environnement de manière à permettre une interaction plus efficace avec celui-ci.

De plus, la création d'un texte écrit nécessite l'utilisation de plusieurs couches de traitement de texte, de l'organisation du plan original à la livraison du message. Alors, comment les étudiants peuvent-ils écrire facilement des phrases qui répondent aux normes de communication ? Qu'est-ce qui garantit une sortie de document de haute qualité ?

Il faut répondre à de nombreuses questions posées par des experts comme Wenden et Fitzgerald pour considérer les stratégies que les apprenants utilisent pour apprendre à écrire. En ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture, de nombreuses recherches ont été menées ces dernières années pour définir le terme « stratégies d'écriture » et pour déterminer les types de stratégies que les élèves utilisent.

### **Signification des stratégies**

Afin de ne pas confondre stratégies d'apprentissage et stratégies d'enseignement, nous avons pris soin de présenter ici quelques exemples qui correspondent clairement à nos intérêts de recherche.

---

“Stratégie” ou “Stratighia” comme l’explique l’étymologie, du mot “ Stratigos” est à l’origine, un terme militaire qui s’est répandu dans d’autres domaines et qui signifie ;

- “Ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis”.<sup>1</sup>

- Le comportement coordonné fait référence à la façon dont la recherche, l'expérimentation et l'enseignement sont organisés, et tout comportement est structuré et harmonisé en fonction des résultats. Concernant les approches actionnelles centrées sur les stratégies d'apprentissage, Jean-Pierre Robert (2008 : 190) définit la stratégie comme : “Tout agencement organisé, finalisé et réglé d’opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu’il se donne ou qui se présente à lui”. Cela signifie l'ordre des actions prises pour implémenter la fonctionnalité.

- En didactique des langues, Paul Cyr (1996, p. 5) précise que les stratégies d’apprentissage signifient : « *Un ensemble d’opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible* »<sup>2</sup>.

Quant à Pressley, Goodchild, Fleet et Evans cités par Mireille Falardeau, ils proposent la définition suivante : “Les stratégies sont des processus ou séquences de processus qui, quand on les mesure aux exigences des tâches, ils facilitent la performance”.

“Opérations’ ou “processus”, il y a bien une confusion de taille dans l’emploi des termes pour s’accorder une définition complète des stratégies d’apprenants.

Wenden parle du concept de stratégie. A.L. traite de nombreux termes dans ses écrits : "techniques, tactiques, planification subconsciente, opérations consciemment employées, compétences acquises, compétences de base.", compétences utilitaires, compétences cognitives, stratégies de traitement du langage et procédures de solution"<sup>3</sup>.

En fait, cette diversité crée des difficultés tant que l'on confond les compétences (lire, écrire, parler) avec le traitement (transformer l'information). Néanmoins, Wenden propose six critères « aussi utiles que des définitions bien définies » pour définir les concepts stratégiques.

---

<sup>1</sup>.Feuillet, 1881, p. 121

<sup>2</sup> Paul Cyr, *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International, 1998, 5.

<sup>3</sup> Anita Wenden et Joan Rubin, *Learner Strategies in Language Learning* (Prentice/Hall International, 1987), 12.

---

Ce sont des comportements et des techniques spécifiques, pas des traits de personnalité ou des styles cognitifs.

Certaines choses que les chercheurs peuvent observer, d'autres non.

En fait, il est important de reconnaître que la stratégie elle-même ne peut pas être réellement observée.

Nous observons des techniques mises en œuvre impliquant l'utilisation de stratégies.

- orientés vers les problèmes.
- Utilisés pour l'acquisition et la communication car ils peuvent contribuer directement ou indirectement à l'apprentissage.
- Il peut être utilisé consciemment, mais il peut aussi être fait automatiquement.
- Ils sont négociables et peuvent être modifiés, rejetés et appris. Ceci est important pour les implications pédagogiques de l'utilisation des stratégies. Parmi les définitions qui reflètent le mieux le concept de stratégie, nous présentons la plus simple proposée par MacIntyre (1994 : 190).

Cela résume certains des critères de Wenden, dans lesquels il définit les stratégies d'apprentissage comme des « comportements choisis par l'apprenant ».

Une langue étrangère qui facilite l'apprentissage et la communication.

L'apprenant dispose d'une certaine autonomie dans l'utilisation du langage, l'application des savoirs et savoir-faire, la résolution des problèmes rencontrés, la réalisation d'une série d'opérations combinatoires et la prise de décisions qui aboutissent in fine à la dépravation. C'est pourquoi nous utilisons des stratégies.

En effet, les techniques et procédés utilisés par les élèves, les méthodes utilisées et les procédés choisis, sont généralement compatibles avec les buts et objectifs de l'apprentissage de l'écriture. Pourquoi une stratégie pour apprendre à écrire est-elle si importante pour une étude biblique réussie ?

### **Stratégies d'écriture de l'élève**

En général, les stratégies, techniques et processus que les élèves utilisent pour apprendre à écrire favorisent l'acquisition de compétences, la rétention d'informations et l'utilisation judicieuse des données. Lorsqu'ils sont utilisés correctement, les élèves peuvent apprendre de manières diverses, amusantes, efficaces, informatives et de plus en plus indépendantes.

---

Cependant, les stratégies discutées dans cette étude se concentrent principalement sur la pratique de l'écriture. Ils se caractérisent par le respect du processus d'écriture préconisé par l'approche cognitive : planification, agencement du texte (textification), révision et relecture (vérification).

### ***Stratégies de planification***

Une stratégie de planification est l'action organisée par un apprenant pour mener à bien une activité basée sur la Bible sur une période de temps avec certains objectifs et des ressources appropriées.

Selon Hayes et Flower <sup>1</sup>, il s'agit des actes perceptifs profonds et intelligents qui doivent être utilisés pour créer des textes.

Selon Préfontaine Clémence, la planification est considérée comme l'activité qui développe la capacité de l'apprenant à “se construire une représentation interne des connaissances en utilisant trois principes : la production des idées, l'organisation des idées et le cadrage des buts”.

### ***Production d'idées***

Ce principe permet aux apprenants de sélectionner et d'élaborer des informations pertinentes à l'aide d'outils qui facilitent l'organisation du texte qu'ils écrivent (dictionnaire, vocabulaire spécifique, etc.) Ne laissez que les informations, ne laissez que les informations dont vous avez besoin). Ceux qui ne sont pas pertinents seront supprimés). n'est pas pertinent). Pour générer des idées, les apprenants peuvent s'inspirer de modèles existants pour créer des textes originaux, et même explorer des idées en écoutant les autres.

### ***Organisation des idées***

L'organisation des idées donne aux apprenants la possibilité de s'appuyer sur les instructions de l'enseignant et sur les instructions pendant la leçon (le respect de ces instructions garantit la bonne structure du texte écrit). Cela permet aussi de hiérarchiser les idées reçues et de relier logiquement les différentes idées qui surgissent (éviter de présenter deux idées ou arguments contradictoires).

Sur la base de ce principe, il est également possible d'organiser le contenu obtenu et d'éliminer les idées inutiles, de construire une structure qui correspond au texte écrit en tenant

---

<sup>1</sup> John R. Hayes, *A Cognitive Model of the Writing Process in Adults: Final Report* (Carnegie-Mellon University, 1983).

---

compte de l'espace et du temps, et de créer un schéma à partir des informations sélectionnées et de faire un plan.

### ***Cadrage des buts***

Le cadrage des buts permet à l'apprenant de planifier les étapes de sa production en fonction du type de texte à écrire. Il lui permet de définir les objectifs spécifiques à atteindre (le genre de texte à produire, le message à transmettre, le public cible, etc.), d'ajuster ces objectifs au fur et à mesure de la rédaction du texte, et de se focaliser de manière objective sur les finalités et les objectifs de l'écriture.

### **Stratégies de mise en texte**

Selon Clémence Préfontaine, les stratégies de mise en texte visent non seulement la production du texte mais à “mettre en pratique les automatismes pour corriger les fautes dès qu'on écrit”.

L'insertion dans le texte est considérée comme une étape complexe et commence dès que l'élève commence à rédiger, démontrant les attitudes et compétences nécessaires telles que l'orthographe utilisée, la cohérence grammaticale du texte, et les formes linguistiques choisies.

### ***Utiliser le texte généré***

Les stratégies de textualisation permettent aux élèves d'accéder aux informations stockées dans la mémoire à long terme.

Selon le modèle cognitif de l'écriture de Hayes et Flower, cette mémoire comprend toutes les connaissances procédurales et déclaratives (grammaire, orthographe, vocabulaire, règles de conjugaison), les méta-connaissances possédées par le sujet, et les connaissances exercées sur les contrôles. À propos de son propre système cognitif. Cela comprend également la rédaction de plans tels que le raisonnement, la description, l'explication et la narration. La stratégie textuelle permet aux élèves de s'engager pleinement dans l'écriture sans rencontrer d'obstacles et de développer des idées choisies à l'aide d'analogies, d'antithèses, etc. Les élèves peuvent aussi se référer à d'autres scripts, choisir parmi différentes combinaisons pour une même idée, unifier les textes en structurant les champs de vocabulaire et en réutilisant les expressions, formules ou notions grammaticales apprises, ou encore suivre le plan du texte en respectant le genre. En classe, il peut utiliser le genre, le nombre et le temps des verbes. Enfin, l'enrichissement du texte respecte la ponctuation du texte, utilise des figures stylistiques telles

---

que des phrases environnantes, utilise des connecteurs logiques ou chronologiques et accorde une attention à la mise en page et à la présentation appropriées au texte.

### **Stratégies de révision**

Selon J.Fitzgerald, ‘‘la révision permet à l’apprenant de réduire l’écart entre le texte prévu et le texte effectivement produit’’. En d’autres termes, une stratégie de révision donne aux élèves une pause d’écriture, pendant laquelle ils peuvent constamment réviser le texte. Selon J. Fitzgerald (1987 : 483), les élèves défient constamment divers processus mentaux par la répétition.

- Passez en revue les choix de langue et de texte.
- Vérifie l'utilisation des techniques d'écriture appropriées (descriptif, descriptif, argumentatif, etc.).
- Assurez-vous que les connecteurs sont en place, cohérents et fluides dans l'ordre.
- Vérifie le respect des règles de cohérence, d'ordre de pensée et de compréhension globale.
- Envisagez différentes manières de réorganiser le texte.
- Examinez attentivement vos phrases et le libellé de vos phrases.
- Effectuez des comparaisons côte à côte des éléments de la langue cible avec des éléments de la langue maternelle.
- Prenez du recul par rapport au texte écrit pour une relecture plus efficace.

### **Stratégies de correction**

Les stratégies de correction se concentrent principalement sur le traitement des erreurs superficielles telles que l'orthographe, la grammaire et la ponctuation.

A ce stade, l’étudiant doit utiliser toutes ses connaissances pour effectuer une relecture ciblée et se référer aux derniers ouvrages de référence d'autocorrection disponibles sur Internet. Dictionnaires, correcteurs orthographiques, conjugaisons, grammaires, logiciels, bases de données.

Les apprenants adoptent également une approche systématique pour corriger la syntaxe, collaborent avec d'autres apprenants (travail de groupe), sollicitent des suggestions et améliorent la structure, le contenu ou la représentation visuelle des textes écrits.

---

En présentant les quatre manipulations que l'élève utilise dans cette partie de notre étude, notre objectif est de comprendre comment fonctionne ou devrait fonctionner son processus mental lorsqu'il écrit.

Nous pensons que si nous comprenons parfaitement le fonctionnement des opérations cognitives des apprenants pendant le processus d'écriture, nous pouvons mieux comprendre les erreurs en expliquant les causes possibles dès le départ.

Les stratégies que les élèves utilisent en écriture décrivent les différentes actions et comportements que les élèves exécutent avant, pendant et après l'activité d'écriture. Ceux-ci guideront les élèves dans la façon dont ils développent une conscience stratégique en écriture, comment ils initient des actions, comment ils effectuent des manœuvres qui les aident à contrôler la gestion de leurs activités d'écriture et, si possible, comment ils commettent des erreurs. Ecrire pour éviter. Mieux utiliser les connaissances en classe.

### **La compétence scripturale (selon M. Dabène)**

La compétence scripturale peut se définir comme un sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un "dispositif" intégré de savoirs linguistique et sociaux, l'autre sous-ensemble étant la compétence orale.<sup>1</sup>

Plus spécifiquement, la compétence scripturale est « un ensemble en apparence hétérogène de savoirs, de savoir-faire et de représentations, qui en sont les éléments constitutifs »<sup>2</sup>

La compétence écrite est ainsi constituée de plusieurs savoirs appartenant à des éléments linguistiques, sémiotiques, sociologiques et pragmatiques. De plus, la composante est le savoir-faire.

Selon un auteur, les composantes de cette capacité ne peuvent pas être analysées.

Une lecture idéale, mais sa variabilité inhérente. Cette variation peut être classée en deux ordres de grandeur : large et concentrée.

La grande variabilité tient compte du fait que les éléments de capacité d'écriture ne sont pas également maîtrisés par tous les auteurs, et des asymétries peuvent exister. « entre la réception-production, la lecture-écriture, mais aussi à l'intérieur de chacun d'entre eux, entre leur

---

<sup>1</sup> Michel Dabène, *L'adulte Et l'Écriture Contribution À Une Didactique de l'Écrit En Langue Maternelle*, 1987, 39.

<sup>2</sup>Op.Cit.p.40

---

différents éléments constitutifs; cette dissymétrie pouvant à l'extrême aller jusqu'à l'absence ou la non-maitrise de telle ou telle composante »<sup>1</sup>.

- La variation, en revanche, fait référence à la compétence du composant, qui varie d'un auteur à l'autre. Il peut sembler trivial de se rappeler que tous les individus ne sont pas égaux devant l'ordre biblique, mais cette disparité est une caractéristique de la compétence biblique et, par conséquent, celle du sujet doit être prise en compte lors de l'analyse des performances observables.

### **Les éléments constitutifs des savoirs**

Les savoirs mis en œuvre en littérature appartiennent à quatre composantes principales : sémiotique linguistique, pragmatique et sociologique.

#### ***la composante linguistique***

- Cette composante des compétences en écriture des étudiants est à la base de notre intérêt particulier pour la recherche.
- La création de texte nécessite un ensemble de connaissances explicites ou implicites sur la langue, ce que nous appelons ici connaissances linguistiques. Ces connaissances appartiennent à trois sous-systèmes communs du langage parlé et écrit. H. Syntaxe, morphologie, vocabulaire et deux sous-systèmes spécifiques d'écriture : H. Orthographe et ponctuation.
- La syntaxe décrit comment les mots forment des groupes de mots et de phrases et comment les phrases sont liées les unes aux autres. La dimensionnalité syntaxique est confirmée par le caractère non arbitraire de l'ordre des mots. Selon Riegle, Pellat et Rioul :

-la combinatoire proprement syntaxique, loin de se réduire au seul ordre linéaire des mots, détermine leur regroupement en groupes qui fonctionnent comme des unités intermédiaires entre le niveau des mots et celui des phrases<sup>2</sup>

-Traditionnellement, la morphologie peut être définie comme l'étude de la formation des mots, mais aujourd'hui sa portée s'est étendue à tout ce qui touche à la structure interne des mots.

---

<sup>1</sup>J.Jolibert, *Formé des apprenants producteurs de texte*, Paris, Hachette, 1994, p.11.

<sup>2</sup>RIEGL, M, Pellat, J-Cet Rioul, R. *Grammaire méthodique du français*, Paris, 2004, p.22.

---

-On distingue la morphologie lexicale, qui décrit, entre autres, les mécanismes de dérivation et de construction, et la morphologie flexionnelle ou grammaticale, qui traite des changements de forme des mots selon des catégories telles que le nombre, le genre et la personne. Ces phénomènes sont fortement dépendants syntaxiquement et sont donc attribués à la syntaxe morphologique.

- Un dictionnaire est un ensemble de mots dans une langue qui se rapportent à la signification et à la composition des mots.
- La connaissance du dictionnaire concerne l'origine et le développement des mots, l'évolution géographique et sociale des mots, la formation des familles de mots (dérivation, composition, etc.), les sens des mots, leurs images, et la combinatoire des sens et des dictionnaires.
- L'orthographe lexicale fait référence à la forme graphique correcte d'un mot, quel que soit son usage contextuel. Cela affecte non seulement les voyelles et les consonnes, mais également les symboles qui fournissent des indices de prononciation tels que les accents, les trémas et les cédilles, ainsi que les symboles tels que les traits d'union et les lettres majuscules qui ne fournissent pas d'indices de mots mais donnent le sens du mot. Forme orthographique.
- L'orthographe grammaticale, d'autre part, implique des règles pour faire correspondre différentes classes de mots dans une phrase écrite.
- La ponctuation a donc trois fonctions : prosodique, syntaxique et sémantique, Reigle montre ces fonctionnalités dans son œuvre : "Grammaire méthodique du français",
- « La ponctuation est le système des signes graphiques qui contribuent à l'organisation d'un texte écrit et qui apportent des indications prosodiques, marquent des rapports syntaxiques ou véhiculent des informations sémantiques »<sup>1</sup>
- Fonction prosodique : vous aide à prêter attention au stress et aux pauses lors de la lecture d'un texte. • Fonctionnalités de syntaxe : aide à marquer les limites des phrases et à souligner leur structure.

---

<sup>1</sup>RIEGEL,M,Pellat,J-C,etRioul,R.Grammaireméthodiquedufrançais,Paris,2004,p.83.

---

• Caractéristiques sémantiques : aident à marquer la division des phrases en unités sémantiques pour réduire le risque d'ambiguïté dans l'interprétation des phrases.

- Traditionnellement, il existe une dizaine de symboles graphiques différents qui séparent le texte. Ceux-ci incluent les points (et les lettres majuscules qui complètent les points), les points d'exclamation, les points d'interrogation, les points de rupture et les virgules. Ce sont des signes de ponctuation ajoutés qui ne jouent aucun rôle dans la construction syntaxique de la phrase.

- Celles-ci sont liées à la mise en page ou à la typographie. Il s'agit d'un paragraphe, ou d'un trait d'union, et peut bien sûr être utilisé pour indiquer des liens entre certains éléments d'un mot composé ou des groupements de concepts, mais peut aussi être utilisé. Ou tronquez les mots localisés à la fin de la ligne.

### ***La composante sémiotique***

L'élément sémiotique renvoie au bon fonctionnement des symboles graphiques comme vecteurs de sens. Nous n'élaborerons pas sur cette composante de la littératie, car notre étude s'est concentrée sur les élèves qui ont franchi le stade de l'association signifiant-signifié.

### ***La composante sociologique***

Le volet sociologique concerne l'usage des phrases dans des situations particulières. Savoir écrire ne signifie pas seulement mettre en œuvre des composantes linguistiques et sémiotiques, « c'est aussi connaître, et maîtriser surtout, les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable »<sup>1</sup>

### ***La composante pragmatique***

Un élément pratique est toute connaissance des particularités des situations de communication, y compris les situations scolaires. Il concerne, entre autres, le but et/ou la tâche, les intentions de l'auteur et les considérations du destinataire.

La composante pragmatique de la compétence scripturale est intimement liée à l'existence d'un destinataire et à une pratique scripturale en interaction. Elle s'accompagne du sentiment d'un décalage entre l'émission de l'acte et son véritable accomplissement<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>DABENE, M, *Ibid*, p.48.

<sup>2</sup>Op.Cit, p.51.

---

## **Les éléments constitutifs du savoir-faire**

Le savoir-faire, quant à lui, est la manifestation d'un savoir sous une forme opérationnelle et observable. Ils sont divisés en deux sous-groupes. \_ Savoir-faire généralistes : savoirs communs aux activités de réception et de production (savoir-faire texte) \_ Savoir-faire spécifique : Cela nécessite deux opérations : la lecture et l'écriture. Notre recherche ne considère que les connaissances sur l'écriture.

### ***La motivation et les représentations du scripteur***

La motivation et les représentations du scripteur, c'est l'ensemble des idées, des conceptions à propos de l'ordre scriptural, font partie de sa compétence scripturale.

Barré-de Miniac, quant à elle, considère le phénomène plus englobant de rapport à l'écriture c'est-à-dire l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de

### ***La motivation et les représentations du scripteur***

Les motifs et les expressions de l'auteur, toute l'idée et la conception de l'impératif écrit, font partie de la capacité d'écriture de l'auteur.

Barré-de-Miniac considère le phénomène plus large de sa relation à l'écriture - l'ensemble des significations que les auteurs construisent sur l'écriture, son apprentissage et son utilisation - comme faisant partie intégrante de la littératie. .

Les quatre dimensions qui caractérisent notre rapport à l'écriture tel que défini par Barre-de-Miniac :

- Investissement dans l'écriture : c'est-à-dire l'intérêt d'une personne pour l'écriture.
- Temps et efforts consacrés à l'écriture dans Professional City.
- Opinions et attitudes à l'égard de l'écriture, concepts de l'écriture et de son apprentissage.
- Le mode de verbalisation du processus d'écriture.

Bref, apprendre à écrire en FLE n'est pas facile. Le FLE est un acte caractérisé par sa complexité dont le but est d'élaborer un texte lisible qui véhicule un message.

Le processus d'écriture vise à aider les étudiants en écriture à développer leurs compétences en écriture par l'expérience, à respecter les normes linguistiques et à devenir de bons écrivains qui écrivent en pensant à leurs lecteurs.



**CHAPITRE II**

**LES INTERACTIONS VERBALES AU**

**COURS D'UNE SEANCE D'EXPRESSION**

**ECRITE**

## 2 CHAPITRE II – LES INTERACTIONS VERBALES AU COURS D'UNE SEANCE D'EXPRESSION ECRITE

### Introduction partielle

La communication humaine est souvent décrite comme l'acte d'individus qui s'envoient des messages verbaux, permettant l'échange d'informations et d'idées., et que « tout discours est une construction collective, ou une réalisation interactive»

Au sein de ce chapitre, nous aborderons la notion de l'interaction verbale dans sa diversité de types, ses caractéristiques, ses fonctions ainsi que les diverses méthodes d'analyse qui lui sont associées.

### L'interaction

L'interaction, nous pouvons l'appeler aussi la rencontre, ce point de vue a été exprimé par Goffman, dans cette perspective, il affirme : « *par interaction ; on entend toute l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres de l'ensemble donnée de trouver en présence continue les uns des autres, le terme « rencontre » pouvant aussi convenir* »<sup>1</sup>. Il utilise le mot "rencontre" parce qu'il voit que les participants au dialogue sont toujours présents les uns avec les autres. Autrement dit, c'est un réseau de rencontres entre deux ou plusieurs acteurs.

D'autre part, C. Kerbat-Orecchioni justifie sa confirmation par le fait que le terme d'interaction est plus ambigu que celui de rencontre. Chaque rencontre implique un échange multiverbal. Elle disait : « *pour qu'on ait affirmé à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatiotemporel modifiable mais sans rupture, parent d'un objet modifiable mais sans rupture* »<sup>2</sup>. Les participants à une interaction verbale participent à n'importe quelle activité, objet, et le cadre spatio-temporel peut changer dans cette mesure, mais au contraire, les participants doivent rester les mêmes.

### Définition de l'interaction verbale

En ce qui concerne l'interaction verbale dans l'utilisation et l'apprentissage du langage, il est important de se rappeler que l'interaction est un concept très large. Ce chapitre donne un aperçu

---

<sup>1</sup> Robert Vion, *La Communication verbale* (Hachette Éducation, 2000), 145.

<sup>2</sup> Vion, 146.

général de ce domaine, compte tenu de son rôle central dans la communication. Le terme « interaction » a fait l'objet de nombreuses recherches et recherches, ce qui en fait un sujet d'intérêt pour les linguistes spécialisés dans la linguistique de l'interaction. Diverses définitions de l'interaction ont été proposées, mais nous nous concentrons principalement sur les interactions verbales et/ou conversationnelles. Ce type de dialogue représente une forme d'expression directe qui permet au locuteur (locuteur/interlocuteur) de participer à un échange coopératif et de construire un discours. Il s'agit d'une pratique orale où il y a interaction et influence mutuelle entre les participants. Au cours de cette relation coordonnée entre les deux pôles de la conversation (locuteur/interlocuteur), le sujet parlant réalise un processus de dialogue déterminé par des rôles préétablis et des règles précises. Son application relève de la compétence communicative de l'interlocuteur. En fait, le concept d'interaction est apparu pour la première fois dans les domaines des sciences naturelles et de la vie et a ensuite été appliqué aux sciences humaines. En particulier, les échanges de communication où il y a deux ou trois acteurs sont éligibles.

Selon P. Bange, le terme interaction, commence d'abord par « l'action », car il définit le terme interaction comme « action sociale » « réciproque ».<sup>1</sup>

Pour Goffman, le fondateur de l'interactionnisme, le terme interaction Il correspond au mot "rencontre". L'interaction signifie les interactions qui se produisent à un moment donné lorsque les membres d'un ensemble particulier sont toujours présents les uns avec les autres. Il fait la distinction entre les concepts étroits et généraux d'interaction. Les concepts étroits concernent : (interaction en face à face des individus) par contre, la conception générale (interaction sociale)<sup>2</sup>.

En revanche, Catherine Kerbrat-Orecchioni confirme que l'interaction verbale ne signifie pas « rencontre ». Elle justifie sa confirmation que toute contient plusieurs interactions verbales, aussi que le rencontre terme interaction est plus vague que rencontre.

L'interaction est définie par Catherine Kerbrat-Orecchioni, En tant que processus provoqué par des individus prenant des mesures pour communiquer les uns avec les autres. Ces comportements suivent les règles sociales des individus avec lesquels ils interagissent.

---

<sup>1</sup> BANGE, P., cité par, Boucheriba, Nadjet, « les pratiques communicatives pour l'amélioration de l'oral en classe de FLE », mémoire de magistère, université de Constantine, 2008, P.26

<sup>2</sup>Goffman, cité par, Boucheriba, Nadjet, Op.cit P.26

Sur ce point, Bakhtine, affirme que : « L'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage »<sup>1</sup>, Cela signifie que l'usage de la langue implique fondamentalement un « échange », qui est « réciproque ».

Les échanges jouent un rôle important dans les interactions verbales, qu'il s'agisse de conversations, de dialogues, de débats, d'entretiens ou de tout autre type d'interaction.

Ces interactions nécessitent un certain "dynamisme" par "l'échange" des participants. Ce dialogue s'exprime comme une mise en scène dans laquelle les actions de l'interlocuteur s'influencent mutuellement.

Dans cette relation coordonnée entre les deux extrêmes de la conversation, les locuteurs effectuent des étapes de dialogue spécifiques basées sur des rôles préétablis et des règles précises. Son application dépend des capacités de l'interlocuteur.

### *Caractéristiques de l'interaction verbale*

L'interaction verbale est un phénomène aux multiples caractéristiques. En général, il se caractérise par la présence simultanée de sujets en interaction. Cette coexistence nous permet de nous appuyer sur des éléments verbaux et non verbaux (expressions faciales, gestes, regards, etc.) pour se comprendre. Ils peuvent également s'influencer mutuellement par leurs actions. Les interactions que nous voulons analyser dans la partie pratique ont les mêmes caractéristiques. C'est l'échange verbal entre l'apprenant et l'enseignant du cours FLE Niveau 4 AM.

- L'interaction verbale se caractérise également par le contrôle conjoint du processus de communication des sujets en interaction. Les deux partenaires de communication sont responsables du bon déroulement, du succès ou de l'échec de la communication. Le but est de "communiquer" les uns avec les autres et en même temps de contrôler le dialogue du début à la fin pour assurer une compréhension mutuelle. C'est la coopération mutuelle et conjointe de deux partenaires de dialogue afin de réaliser correctement les objectifs de la communication. L'interaction verbale se caractérise également par le respect de certaines règles de comportement, dont l'une est le principe de coopération. Les « Principes d'interaction » sont des règles générales d'interaction qui sont mises en œuvre à travers une série d'actions qui dictent ce que les partenaires doivent faire pour agir de manière raisonnable, raisonnable,

---

<sup>1</sup> Bakhtine, cité par, NEDJAR, Aroua, «L'interaction dans la production verbale des apprenants du F. L. E», mémoire de magistère, université de M'sila, 2008/2009, P.87

rationnelle et même compréhensible. Présenté comme une convention. Dans ce travail communicatif, les apprenants utilisent les cinq sens et combinent le verbal et le non verbal pour transmettre avec succès des messages. De ce qui précède, nous pouvons dire que l'interaction verbale est caractérisée par la présence de deux ou plusieurs partenaires dans une situation d'échange verbal. Cette gestion des échanges repose sur une cogestion dans laquelle le langage non verbal joue un rôle important. Le concept de l'échange :

L'échange constitue une fonction essentielle de l'interaction verbale, impliquant l'engagement mutuel des deux participants. Selon Auchlin et Zenone, cet échange repose sur un modèle de "question-réponse", où ces deux éléments forment un couple appelé "acte manqué".

Selon Moeschler : « L'échange est la plus petite unité dialogique composant l'interaction. Les constituants de l'échange sont les interventions qui entretiennent entre elles des relations illocutoires<sup>8</sup> ». Selon lui, un échange se définit comme la plus petite unité de dialogue qui conduit à la formation d'une interaction si ses constituants sont des interventions.

### ***L'intervention et le tour de parole***

Afin de clarifier la distinction entre l'intervention et le tour de parole, examinons l'exemple suivant :

A : Quelle heure est-il ?

B : Trois heures.

Cet exemple montre un échange composé de deux interventions. Une intervention d'initiation et B une intervention passive. Ce dernier consiste à donner à A l'initiative de parler. Par conséquent, B n'intervient que passivement et ne suppose pas que c'est à son tour de parler. De cela, nous pouvons conclure que les interventions ne peuvent montrer une amélioration que si elles ne sont pas exclusivement réactives. D'ailleurs, dans la réponse, qui est l'acte initié, on trouve toujours une tournure de l'histoire. Cet idiome est donc défini comme une intervention qui contient au moins une action initiatrice.

### ***L'acte de parole***

Le terme « acte de parole » fait référence à l'acte accompli pour que le langage soit pragmatiquement inséré et fonctionne. Les travaux d'Austin et Searle ont souligné cette notion. Ils partent du constat que certaines phrases réalisent ce qu'elles expriment sous certaines conditions (situation, statut, rôle d'interlocuteur, etc.). Par exemple, si une personne dit sincèrement : « Je promets de venir ce soir », les mots eux-mêmes constituent une promesse

que cette personne fait, tant qu'ils sont prononcés au moment et à l'endroit appropriés. De cette façon, il est possible d'agir avec des mots. Les actes de langage comprennent divers types d'actes. Acte de parole qui correspond à l'exécution d'un langage. Cela comprend la formation de phrases, la sélection de mots, la prononciation ou l'écriture, l'écoute ou la lecture et la compréhension. Les énoncés représentent les actions contenues dans le langage et se répartissent en cinq catégories : les actions représentatives (assertion, affirmation...), les actions impératives (commander, demander...) et les actions de promesse (promesse, offre, invitations...), actes de détermination (déclarations, nominations...), actes d'expression (félicitations, remerciements...). Dire quelque chose, c'est agir, et le dire suffit. Enfin, le troisième et dernier type concerne les actes oraux, tels que la persuasion et l'enseignement, qui ne peuvent être accomplis que par la parole et dans lesquels une réponse est attendue. Ce problème se pose dans tout acte verbal qui considère l'usage du langage comme un acte plutôt que comme un simple message. Par exemple, dans une phrase telle que "Ferme la fenêtre", on distingue : 1) l'acte locutoire, qui consiste à prononcer cette phrase ; 2) l'acte illocutoire, qui consiste à donner un ordre ; 3) l'acte perlocutoire, qui vise à obtenir que la fenêtre soit fermée.

### **Les différentes compétences de communication**

Un objectif fondamental des considérations pédagogiques concernant l'apprentissage des langues étrangères est l'acquisition de compétences en communication. Cette capacité réside dans la capacité de faire et d'interpréter des déclarations appropriées dans des situations spécifiques. Pour pouvoir vous exprimer dans votre langue cible, vous devez apprendre non seulement le système linguistique, mais également les règles d'utilisation de cette langue. Les compétences en communication comprennent de nombreuses sous-compétences, telles que :

#### ***La compétence linguistique***

La compétence de base, qui constitue le fondement, implique que l'apprenant soit capable de formuler et d'interpréter des phrases grammaticalement correctes. De plus, nous devons être capables de combiner les mots d'une manière qui leur donne un sens précis. Cette capacité joue un rôle important dans la réalisation d'actes verbaux et dans la maîtrise de la compréhension et de l'expression orales et écrites. Développer cette capacité nécessite de connaître les éléments lexicaux ainsi que les règles nécessaires de morphologie, de syntaxe, de grammaire sémantique et de phonologie.

### ***La compétence lexicale***

Il s'agit de connaître le vocabulaire et de pouvoir l'utiliser. Cette compétence comprend à la fois des éléments de vocabulaire et de grammaire. Parmi les entrées lexicales figurent des expressions fixes telles que "Bonjour" et "Comment allez-vous ?". Les éléments classés comme éléments grammaticaux comprennent les articles, les quantitatifs, les interrogatifs, les démonstratifs, les pronoms personnels, les pronoms possessifs et les prépositions.

### ***La compétence grammaticale***

La compétence grammaticale comprend la connaissance des ressources linguistiques et des règles grammaticales, ainsi que la capacité de les utiliser correctement. L'accent est mis sur la morphologie (l'étude des formes de mots) et la syntaxe (l'étude de la structure et de la construction des phrases).

### ***Les compétences phonologique et orthographique***

Il s'agit de la compréhension et de la production verbale.

### ***La compétence sociolinguistique***

Cette compétence est très proche de la compétence socioculturelle. Selon Hymes : « pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique ; il faut également savoir comment s'en servir en fonction du contexte social<sup>1</sup> », elle consiste à recourir au contexte, à la situation de communication pour choisir la forme lorsqu'on construit un message ou donne un sens au message réci. Elle permet d'utiliser certaines règles sociales de la langue étrangère. C'est lui permettre d'utiliser les énoncés adéquats à une situation donnée. Cela nous conduit à savoir que cette compétence exige l'analyse de l'intention de communication, des relations sociales et psychologiques, des interlocuteurs, du lieu et de moment de communication.

Antoine Meillet affirme : « du fait que la langue est un fait social, il résulte que la linguistique est une science sociale et le seul élément variable auquel en puisse recourir pour rendre compte du changement linguistique et le changement social<sup>2</sup>».

La langue peut évoluer et disparaître son utilisation par la société.

---

<sup>1</sup>[www.memoireonline.com/.../m\\_Le-rle-de-lapprentissage-de-loral-dans-la...](http://www.memoireonline.com/.../m_Le-rle-de-lapprentissage-de-loral-dans-la...)

<sup>2</sup>[www.persee.fr/web/revues/.../lgge\\_0458-726x\\_1978\\_num\\_12\\_49\\_1921](http://www.persee.fr/web/revues/.../lgge_0458-726x_1978_num_12_49_1921)

### ***La compétence pragmatique***

C'est la sélection d'approches et de stratégies actionnelles de construction ou de compréhension de la parole écrite ou orale dans le but d'atteindre un objectif précis (organiser, structurer, etc. le discours). Cela établit un lien entre le locuteur et la situation et nous permet de distinguer différents types de messages, tels que les publicités, les conférences, les narrations et les discours officiels. Cette compétence comprend la capacité de choisir des approches et des techniques appropriées pour générer ou interpréter différents types de langage.

### ***La compétence stratégique***

Les compétences stratégiques comprennent l'utilisation de divers moyens verbaux et non verbaux pour faciliter la communication malgré une manipulation imparfaite du langage. Acceptez vos défauts comme d'habitude. Cela peut prendre la forme de synonymes, de termes plus familiers, d'utilisation de gestes et d'expressions faciales, de termes plus généraux, de reformulations et de remplacements par des descriptions et des définitions, etc. Par exemple, si vous reformulez la phrase "il pleut", vous pouvez la reformuler comme "l'eau tombe du ciel". Cette capacité nécessite également l'aide d'autrui pour faciliter la communication.

### ***La compétence interculturelle***

La prise de conscience interculturelle découle de la compréhension des relations entre le monde d'origine et la communauté ciblée, en mettant en évidence à la fois les similitudes et les différences distinctives. Cette prise de conscience englobe également la diversité régionale et sociale présente dans ces deux mondes. Elle enrichit les connaissances culturelles de l'apprenant, tant dans sa langue maternelle que dans la langue étrangère.

Les compétences interculturelles comprennent les aspects suivants :

- La capacité à établir des liens entre sa propre culture et la culture étrangère.
- La sensibilisation à la notion de culture et la capacité à reconnaître et utiliser différentes stratégies pour interagir avec des personnes d'autres cultures.
- La capacité à jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère, ainsi qu'à gérer efficacement les situations de malentendus et de conflits culturels.

### **Les fonctions de l'interaction verbale**

L'interaction verbale remplit plusieurs fonctions qui doivent être prises en compte. Premièrement, il contribue à la génération de sens lié au contenu thématique des éléments et

interactions spécifiés. Ainsi, lors des échanges, les participants travaillent ensemble pour créer des discours cohérents et porteurs de sens qui favorisent la compréhension mutuelle. Par exemple, dans notre recherche, les étudiants s'engagent dans un dialogue sur des sujets spécifiques et travaillent ensemble pour construire du sens afin de se comprendre. Deuxièmement, les échanges verbaux servent à établir des relations sociales entre les participants. Dans la vie sociale, les interactions verbales se caractérisent par la reconnaissance du statut social d'un individu et des différents rôles qu'il assume au cours de l'interaction. Ainsi, l'identité sociale de chaque individu lui permet de se positionner par rapport à ses interlocuteurs. Par exemple, dans notre corpus, les interactions entre apprenants et enseignants sont caractérisées par la position sociale de chacun (enseignant/apprenant) et le rôle qu'il joue au cours de l'interaction (enquêteur/enquêté). Troisièmement, la gestion du discours représente une autre fonction importante de l'interaction orale, soulignant l'importance du langage oral dans la communication sociale. Nous sommes particulièrement intéressés par cette fonctionnalité car elle apparaît dans les présentations orales des étudiants de FLE en interaction avec les enseignants francophones. Notre analyse vise à comprendre comment les élèves construisent collectivement des formes discursives pour faire face et réussir la communication verbale en classe de français. Pour comprendre la progression de l'interaction verbale chez les apprenants de français langue étrangère, il est important de considérer les composantes de l'interaction verbale.

### ***Éléments constitutifs de l'interaction verbale***

L'interaction verbale généralement se déroule dans un contexte défini entre des sujets qui entretiennent des rapports sociaux de nature différente. Ces rapports sont déterminés dans la compréhension et l'interprétation de toute interaction.

### ***Le contexte de l'interaction***

Dans le domaine des relations sociales, des chercheurs tels que PICARD et MARC<sup>1</sup>, proposent de distinguer trois éléments qui composent la notion de contexte :

1. Le cadre, qui englobe les éléments physiques et temporels constituant le "décor" de l'interaction.

---

<sup>1</sup> PICARD et MARC, cités par Boucheriba, Nadjat, «les pratiques communicatives pour l'amélioration De l'oral en classe de FLE », mémoire de magistère, université de Constantine, 2008.P

2. La situation, qui représente le "scénario" définissant et organisant l'interaction, comme un cours, une réunion de travail, un anniversaire, etc.

3. L'institution à laquelle le cadre et la relation se rattachent, telle que la famille, l'école, l'entreprise, etc.

D'autre part, C. Kerbrat-Orecchioni souligne que le contexte comprend également trois éléments supplémentaires : le cadre physique dans lequel se déroule l'interaction, les participants impliqués dans l'interaction, et le dispositif mis en place pour susciter l'interaction (par exemple, une situation expérimentale et les méthodes utilisées pour collecter les données).

Le statut social des participants joue un rôle crucial dans le déroulement de l'interaction verbale. À ce sujet, VION<sup>1</sup> indique l'existence de deux types de positions distinctes pour un individu : la position "statutaire" et la position "interactive".

#### ***Le statut et le rôle des interactants***

- Le premier concerne les caractéristiques externes telles que les hommes, les pères, les fils, les frères, les médecins, les enseignants. Étudiants, etc... - Le second est le résultat d'un positionnement interne dans les interactions. Par exemple, dans un échange verbal, l'un des partenaires peut jouer le rôle de proposant, de conseiller, etc. L'étude de l'interaction verbale vise à permettre à chaque sujet d'assumer un rôle approprié à sa position, de se positionner par rapport à son partenaire et d'affirmer sa propre existence, de sorte que les participants au processus d'interaction verbale se concentrent sur le rôle de Notre recherche s'intéresse au rôle des partenaires d'échange dans la classe.

#### ***Le rapport de place***

Dans les échanges verbaux, les positions individuelles se révèlent à travers leurs positions mutuelles, ce qui influence l'échange global. Les ratios d'espace sont déterminés à la fois par des facteurs externes tels que le statut et les rôles des participants (médecin, patient, enseignant, apprenant, etc.) et des facteurs internes liés à la relation, notamment les perceptions subjectives des participants. Autres (dominant/dominant, prétendant/conseiller, éducateur/séducteur, etc.). L'analyse des relations de localisation permet de comprendre la dynamique des relations entre les individus. Ces relations peuvent être symétriques lorsque les sujets s'engagent dans des interactions égalitaires, ou asymétriques lorsque les participants interagissent de manière

---

<sup>1</sup>Vion, ibid.P.31.

inégale en raison de différences d'âge, de statut, de rôle, etc. / peuvent être complémentaires. Ainsi, l'un des partenaires occupe la position dite « haute » et l'autre la position dite « basse ». Notre étude restreint les relations de position dans le contexte de la classe. La position « haute » correspond à la position de l'enseignant posant la question, et la position « basse » correspond à l'apprenant répondant à la question.

**Deuxième partie**

**Cadre pratique**

## **Chapitre III**

### **Problématique et recueil des données**

### 3 Chapitre III - Recueil des données et analyse des résultats obtenus

#### Recueil des données

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

Nous avons choisi le C.E.M Benâamara Laiche Ben Bahtoune ‘ Route El Aizar’ comme lieu de recueil de données afin de pouvoir mener notre recherche.

#### Description du protocole

##### *L'établissement*

Le C.E.M Benâamara Laiche a ouvert ses portes en 2014, il se trouve au milieu du quartier ‘Route El Aizar’ situé dans la commune de Khenchela.

##### *La classe*

La classe est vaste, aérée, bien éclairée qui se trouve au 2ème étage. Elle regroupe 30 élèves dont 11 garçons et 19 filles.

##### *Les élèves*

Le travail des élèves (l'écriture) est mené dans une classe de 4e AM où l'âge des élèves varie entre 14 et 16ans (des adolescents). Ces élèves sont issus des différents anciens quartiers « bidonvilles », leur niveau est entre médiocre et moyen en langue française, ils communiquent entre eux en langue arabe dialectale et classique et utilisent rarement des mots en français.

**Tableau 1. Le plan de recueil des données**

Nature des données	Durée / Nombre	Populations / Nombre	
		Garçons	Filles
Enregistrements audio-visuels + les six copies des groupes filmés	60 minutes	11	19
		11	19

Copies (Travail de groupe)	06 copies				
Copies (Travail individuel)	09 copies			03	06
	Niveau bon	Niveau moyen	Niveau insuffisant		
	03	03	03		

### **Les données recueillies**

Ce travail de recherche est basé sur l'analyse des productions écrites des apprenants ainsi que leurs interactions et leurs comportements pendant la rédaction. Alors, le texte à produire proposé par le professeur est de type argumentatif.

Les consignes d'écriture sont les suivantes :

#### ***Le travail individuel***

« Rédige un texte argumentatif qui comporte un dialogue portant sur la violence faite aux enfants ».

#### ***Le travail de groupe***

« Rédiger un texte argumentatif afin de dénoncer la violence à l'égard des enfants ».

Les critères de réussite de la production écrite :

Les élèves sont appelés à rédiger un texte argumentatif où ils doivent mentionner le titre qui est normalement une phrase nominale puis annoncé le thème et le point de vue dans l'introduction et pour défendre leur thèse ils doivent s'appuyer sur trois arguments convaincants enchainés et organisés par des connecteurs logiques, en terminant le texte par une conclusion introduite par un articulatoire qui annonce la fin de l'argumentation, là les apprenants reformulent leur thèse pour réaffirmer leur point de vue.

**Le Travail en groupe (filmé)**

« Rédiger un texte argumentatif pour dénoncer la violence exercée sur l'enfant ».

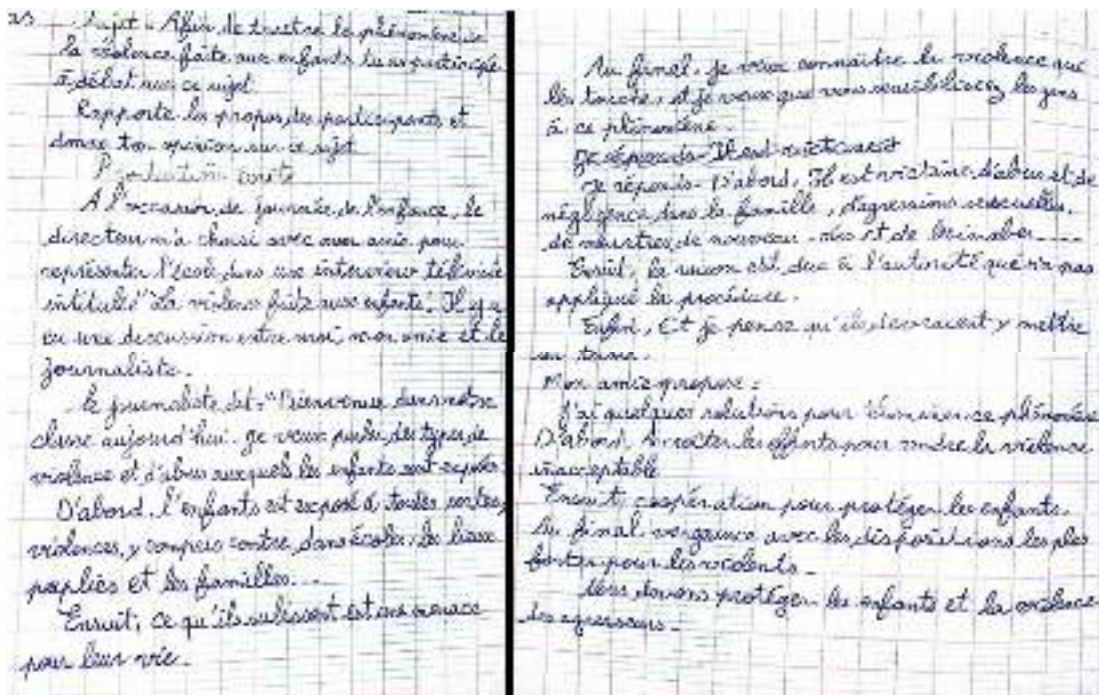
\* Durée de la rédaction : 2 H.

\* Outils autorisés : le manuel scolaire – dictionnaire (français bilingue : arabe /français) .

\* Nombre d'élèves dans chaque groupe : 5 élèves par groupe.

Nous présentons comme exemple de corpus, deux copies d'élèves. La première représente un écrit produit individuellement et la deuxième copie est une rédaction faite en groupe.

Texte n°1 : individuel



Texte n 2: Collectif n°1 :



## ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

### *Critères d'analyse*

Pour analyser les données recueillies nous nous sommes inspirés des travaux du groupe EVA1<sup>1</sup>.

- Le point de vue morpho syntaxique : C'est comment appliquer correctement les règles de langue, autrement dit la relation des signes entre eux.
- Le point de vue sémantique : Concerne la relation des signes et leurs référents, c'est-à-dire : la cohésion et la cohérence textuelle. On peut dire aussi la non contradiction entre les informations.
- Le point de vue pragmatique : La mise en rapport du message (le texte) et ses utilisateurs (les lecteurs).

---

<sup>1</sup> : Groupe EVA, (1991), *Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe, Cycle II et III*, Paris : Hachette, p.55.

Cette opinion donne l'intérêt à la mise en évidence des faits purement linguistiques et indiquer le but de la conception du texte : informer ? Décrire ? Argumente ?.....

Nous pouvons ajouter aux éléments précédent « les aspects matériels » qui portent sur :

- a) La mise en page ;
- b) Le support ;
- c) La typologie ;
- d) Le découpage en paragraphe ;
- e) La ponctuation.

Ces derniers sont des éléments importants qui orientent le lecteur.

L'analyse des copies des apprenants s'appuie sur les critères suivants :

#### **A-Aspects matériels**

- Organiser la copie ;
- Découper le texte en paragraphe ;
- Ponctuer et mettre les majuscules.

#### **B-Aspects sémantique**

- Nombre de connecteurs ;
- Varier des connecteurs (nombre de connecteurs différents) ;
- Varier les procédés de reprise (nombre de procédés de reprises différents) ;
- Vocabulaire :
  - Utilisation des verbes d'opinion
  - Emploi des articulateurs logiques
  - Nombre de nouveaux termes et expressions apportés par les apprenants

- Nombre de nouveaux termes et expressions apportés par les apprenants

(des mots et des expressions qui n'ont pas étaient employés lors du 1er jet).

#### **C-Aspects morphosyntaxiques**

- Respecter le système temporel de l'argumentation (présent de l'indicatif).

- Nombre de mots.
- Nombre d'erreurs.

En se basant sur ces différents aspects, on peut faire la comparaison entre le travail individuel et le travail collectif en exploitant les tableaux de résultats.

Tout ce qu'a été montré, représente l'analyse des copies des apprenants. En ce qui concerne l'enregistrement audio –visuel, le comportement est à observer quand ils se trouvent face à une tâche d'écriture où l'importance de différents processus cognitifs et mise en avant. (Planification, mise en texte, révision) ainsi que leur impact sur la qualité de la production écrite.

### **Analyse des copies des élèves**

Pour présenter l'efficacité du travail collectif (de groupe) en production écrite, nous avons fait une étude afin de comparer les expressions écrites individuelles et celles réalisées en groupe (collectivement).

Premièrement, nous avons choisi neuf 9 productions écrites élaborées individuellement par neuf élèves de niveau varié que nous avons comparées à celles qui ont été réalisées collectivement par ces mêmes élèves.

Ensuite, nous nous sommes appuyés sur l'analyse des expressions écrites de toute la classe qui ont été réalisées en groupe (06 groupes) après nous les avons comparées à celles élaborées individuellement par trois apprenants de très bon niveau, trois de niveau moyen et trois autres de niveau insuffisant. Le but est de démontrer les points des écarts, de divergence ainsi que les difficultés et les réussites.

### ***L'analyse du travail individuel***

Les neuf copies des élèves de niveau différent

Comme nous l'avons déjà cité précédemment, le sujet de la production écrite, réalisé par les élèves de 4AM, est de rédiger un texte argumentatif qui dénonce la violence faite aux enfants.

Pour analyser les productions écrites nous avons exploité des critères et des idées suivant les différents aspects (matériels morphosyntaxiques, sémantiques), ce qui nous a aidé à trouver les difficultés, les lacunes et en revanche les compétences construites.

Tableau 1. L'analyse du travail individuel : les copies de trois élèves de très bon niveau : (Ind 1, Ind2, Ind.3)

Copies d'élèves		Ind1	Ind2	Ind3
Critères d'analyse				
Aspects matériels	L'organisation de la copie	oui	oui	oui
	Le découpage en paragraphes	oui	oui	non
	La ponctuation et les majuscules	<p>*L'utilisation de la ponctuation est très bien respectée.</p> <p>*Une majuscule place au milieu de la phrase dans la 8ème, 17ème, 18ème 22ème ligne.</p>	<p>*La ponctuation est bien respectée</p> <p>*Il y a une majuscule</p> <p>Qui a été placée au milieu après une virgule dans la</p>	<p>*La ponctuation est bien respectée</p> <p>*Une miniscule après un point au début de la 2ème phrase.</p> <p>*Manque de majuscule au début des phrases du 2ème paragraphe (1ère, 2ème phrase).</p> <p>-début de la derrière phrase du texte.</p>

			2 <sup>e</sup> phrase du 3 <sup>e</sup> me paragraphe du texte .	*Il y a une majuscule  Qui a été  Placée après  La virgule (la  1 <sup>e</sup> phrase de l'avant dernier paragraphe)
--	--	--	--	--

	L'illustration	/	/	/
Aspects sémantiques	Nombre de connecteurs	3	4	4
	Nombre de connecteurs variés.	3 manque du connecteur de la conclusion	1 (pour)	1( <u>alors</u> )
	Nombre de procédés de reprise	08	03	05

	Nombre de procédés de reprise différents	03 *la répétition du nom « violence » 06fois. * Le pronom “ il” 02 fois pour remplacer l’enfant. * “les” 01 fois pour remplacer les enfants	04 * « la violence»: Repris 03fois *« il » : repris02 fois *« qui » : repris 01fois. * Les mal dits - « Que sais-tu de lui » ( lui=la violence)	02 * « La violence » : repris 05fois *« Les enfants » : repris09fois
	Apport de nouveaux mots et expressions	05 violence, agression, phénomène, négligence, vengeance,	04 phénomène, physiquement, psychiquement, fléau .	06 Violence, comportement, moralement, la haine, corrompue, pervertie .
Aspects morphosyntaxiques	Respect du système temporel	oui	oui	oui
	Nombre de mots	218	94	166
	Nombre d’erreurs	11	7	6

		05%	07 %	04%
--	--	-----	------	-----

Tableau 2. L'analyse du travail individuel : les copies de trois élèves de niveau moyen :(Ind.4, Ind5, Ind6)

Copies d'élèves		Ind4	Ind5	Ind6
Critères d'analyse				
Aspects matériels	L'organisation de la copie	oui	oui	Oui
	Le découpage en paragraphes	oui	oui	Oui
	La ponctuation et les majuscules	<p>*L'utilisation de la ponctuation est très bien respectée.</p> <p>*Une minuscule est placée au début du texte dans : la première phrase. La première phrase de la 7ème, 12ème,13èmeet la 21ème ligne.</p>	<p>*La ponctuation est bien respectée</p> <p>*Il y a une minuscule à la place de la majuscule au début du 2ème argument et dans l'avant dernière et la dernière réplique du dialogue.</p>	<p>*La ponctuation est bien respectée</p> <p>*Manque de majuscules au début des paroles mises entre guillemets.</p>

	L'illustration	/	/	/
Aspects sémantiques	Nombre de connecteurs	4	4	5
	Nombre de connecteurs variés.	2 (pendant, alors)	1 (donc)	1(pendant)
	Nombre de procédés de reprise	06	04	02
	Nombre de procédés de reprise différents	03 *la répétition du nom «violen <sup>ce</sup> » 03fois. * Le pronom “ il” 03 fois pour remplacer le garçon le directeur et l’étudiant. * “les” 01 fois pour remplacer les enfants	04 * « la violence»: Repris 03fois *«il » : repris 02 fois *« qui » : repris 01 fois remplace “ le phénoménal” * Les mal dits - « je et Kamar ».	02 * « La violence » : repris 02fois *« phénomène » : repris 02 fois
	Apport de nouveaux mots et expressions	06	07	

		violence, phénomène, fléau sociale,	phénomène, fléau social, comportement	
		crimes, drogue, tolérance,	haine, crime paix, stabilité.	06 Phénomène, relations sociales
Aspects morphosyntaxiques	Respect du système temporel	oui	oui	Oui
	Nombre de mots	140	161	75
	Nombre d'erreurs	20	20	4
		14%	12%	05%

Tableau 3. L'analyse du travail individuel : les copies de trois élèves de niveau insuffisant :(Ind 7,Ind8,Ind 9 )

Copies d'élèves		Ind7	Ind8	Ind9
Critères d'analyse				
Aspects matériels	L'organisation de la copie	non	non	Oui
	Le découpage en paragraphes	oui	oui	Non
	La ponctuation et les majuscules	<p>*L'utilisation de la ponctuation est non- respectée.</p> <p>*Une minuscule est placée au début du texte dans : la première phrase.</p> <p>- Manque de majuscules au début des paroles.</p>	<p>*La ponctuation est peu respectée</p> <p>*Il y a une majuscule au début de chaque paragraphe.</p>	<p>*La ponctuation n'est pas bien respectée</p> <p>*Manque de guillemets dans les répliques.</p> <p>*Manque de majuscules au début du texte et au début des paroles.</p>

--	--	--	--	--

	L'illustration	/	/	/
Aspects sémantiques	Nombre de connecteurs	00	02	3
	Nombre de connecteurs variés	00	1 (par ailleurs)	00
	Nombre de procédés de reprise	02	02	03

	Nombre de procédés de reprise différents	02 *la répétition du mot « directeur » 02 fois. * Le mot “ monsieur” 03 fois	03 * « la violence»: repris01 fois *« comportement » : repris 01 fois *« que » : repris 01fois remplace “ le comportement ”	02 * « La violence » repris 02 fois *Le mot collègue est repris par l’emploi de : - mon ami - le faible
	Apport de nouveaux mots et expressions	02 Injustice, phénomène	02 Violence, comportement	03 Phénomène, propagée, agression
Aspects morphosyntaxiques	Respect du système temporel	oui	oui	oui
	Nombre de mots	103	75	54
	Nombre d’erreurs	21	03	9
		20%	4 %	16%

**\*Commentaire N=°1**

Nous nous sommes basés dans notre analyse sur les plans de suivants :

- Le plan matériel.
- Le plan sémantique.
- Le plan morphosyntaxique.

Analyse des productions écrites des apprenants sur le plan matériel :

- Le travail a été réalisé sur doubles feuilles.
- L'organisation des copies est entre moyenne et bonne.
- Le respect du découpage des paragraphes est fait par la majorité des apprenants.
- On ce qui concerne les majuscules et la ponctuation nous remarquons que la majorité de ces élèves maîtrisent l'emploi de ces deux critères sauf quelques-uns qui ont écrit la majuscule après la virgule et d'autres qui ont commencé le titre et le début des phrases par une minuscule. Les phrases sont ponctuées (ils ont utilisé la ponctuation du dialogue).
- La majorité des phrases sont bien formulées.

L'illustration : L'enseignante n'a pas demandé des illustrations pas demandé des illustrations.

*Analyse des copies des élèves sur le plan sémantique*

- **La pertinence et la cohérence des informations**

En gros, les informations et les arguments donnés dans les productions des élèves ne sont pas contradictoires. Les apprenants argumentent d'une manière constante ils ont repris le terme 'enfant' sans utiliser des substituts grammaticaux, lexicaux ou des synonymes.

A ce propos nous avons remarqué certaines difficultés chez les apprenants qui ont confondu le texte purement argumentatif à un texte qui argumente en dialoguant

\*Tous les élèves sont arrivés à rédiger un texte argumentatif mais certains n'ont pas utilisé les verbes d'opinion et les verbes introducteurs de parole qui sont indispensables à ce type de texte

Normalement, dans un texte argumentatif l'auteur donne son opinion, son point de vue dans l'introduction (dans la thèse qui = thème + point de vue) qui doit être en cohérence avec le contenu des informations cités dans le développement.

### **\* L'articulation entre les phrases**

L'utilisation des connecteurs est présente dans la plupart des copies ce qui a créé une souplesse dans le passage d'un argument à l'autre avec l'emploi des conjonctions de coordination « et » « car » qui assurent la liaison entre les phrases et les propositions utilisées.

La présence du raisonnement chez les apprenants et l'esprit du logique d'un taux précis montre qu'ils ont maîtrisé la structure et le schéma du texte argumentatif.

### **\* Les anaphores**

Les procédés de reprise ne sont pas variés, les élèves se sont contentés de répéter les mêmes sujet « l'enfant » ou remplacé par le pronom personnel « il » aussi comme l'emploi des pronoms relatifs qui est constaté rare. Concernant les substituts grammaticaux et lexicaux, ils sont absents, cela fait preuve d'un manque de baguage linguistique chez ces élèves.

### **\*Le vocabulaire**

Les apprenants ont bien défini « la violence » étant :

- Un fléau social.
- Un phénomène négatif
- Un comportement lâche.

Chaque apprenant a voulu donner de son meilleur en employant des mots qui désignent la violence et les enfants (ces innocents, injustice, maltraitance, société, agression...) de nouvelles expressions en donnant des conseils afin de pouvoir protéger l'enfant (il faut protéger l'enfant car c'est lui l'homme de demain).

Après cette expérience, nous pouvons affirmer que le vocabulaire chez les apprenants de 4AM reste à enrichir et améliorer leur bagage linguistique ce qui favorise la communication en classe et instaure l'inter-correction et l'interaction qui aident les élèves à forger, apprendre et connaître le lexique du français afin d'enrichir leurs écrits.

\*Analyse des productions écrites des élèves du point de vue morphosyntaxique :

En ce qui concerne cet aspect nous avons constaté que les apprenants ont des difficultés :

**\* La cohérence syntaxique**

\* Certains apprenants ne maîtrisent pas :

- Le choix 'des verbes introducteurs' suivant la situation de communication alors le verbe dire est employé souvent là où il peut être remplacé par le verbe « répondre », « demander » « ajouter » pour mieux annoncer la parole : Elle **m'a dit** : « que penses-tu ? » ) au lieu de dire ,Elle **m'a demandé** : « que penses-tu ? »

- L'emploi de quelques 'prépositions' exemple : « Nous étions **dans** la classe » au lieu de dire « Nous étions **en** classe ».

Confusion entre la préposition « à » et « a » du verbe avoir au présent dans « **a** cause de la violence » qui est « à cause de la violence »

- L'emploi du pronom réfléchi dans l'expression « que **se** soit » à la place du pronom « que **ca** soit ».

\*Le genre et le nombre des noms :

Des fois les apprenants choisissent des articles qui ne conviennent pas aux noms et ne leurs correspondent pas.

Ils se sont trompés dans le genre des mots suivants ils ont considéré les noms masculins comme féminins et le contraire : « c'est **une** phénomène grave » et dans « la frustration, **le** peur... » « Elle divise la société et sème **l'haine** » aussi dans « la violence est **un** injustice contre les enfants » l'emploi du pluriel avec un mot au singulier. L'oubli d'utiliser un déterminant dans « la violence sème haine », « La violence pousse les gens pour **les** drogue ».

**\*Le respect du système temporel**

L'emploi d'une partie narrative dans la production écrite a obligé les apprenants à utiliser le passé composé et l'imparfait pour raconter comment le sujet a été abordé où la conjugaison des verbes n'a pas causé beaucoup de problèmes aux élèves

Comme ils ont aussi employé le présent de l'indicatif pour définir le terme « violence » et donner leurs arguments

### **\*les erreurs**

Pour l'orthographe, nous avons constaté que le nombre d'erreur varie selon le nombre de mots utilisé par les élèves ainsi que la longueur du texte cause l'augmentation du pourcentage d'erreur.

### **\*L'origine des erreurs**

\* En analysant les copies des apprenants, nous avons constaté qu'ils n'arrivent pas à argumenter dans un dialogue surtout dans le passage d'un argument à l'autre, ainsi que l'emploi des déterminants, les verbes d'opinion, les verbes introducteurs de parole, ainsi que la formulation d'un discours direct reste un obstacle devant certains élèves ce qui affirme la mauvaise connaissance de la grammaire française.

\*Quelques erreurs phonologiques s'imposent suite à une mauvaise perception des sons les apprenants ont écrit « ensuit » « en suit » pour « ensuite », « bon jour » pour « bonjour », « des persons » pour « des personnes », « vivre ensemble en pays » pour « vivre ensemble en paix », « pendant, je suis désolé » pour « pardon, je suis désolé » et « dans le thééléphézion » pour « dire » « dans la télévision »

\*Certaines **erreurs** sont issues **d'une méconnaissance du vocabulaire** dans l'emploi de « cours » à la place de « cour », « **come** la haine » oubli de la consonne double « **comme** la haine » omission de la lettre muette **H** dans « provoque la aine » qui est « provoque la **h**aine », « **chés** l'enfant » pour « **chez** l'enfant » « **enfin**, la violence » pour utiliser le connecteur d'énumération afin de conclure « **enfin**, la violence »

\*Il y a aussi des **erreurs** causées par la mauvaise utilisation de quelques mots et la non maîtrise de la langue comme « la formation de la personnalité **être** une personne » pour « la formation de la personnalité **pourêtre** une personne », « il **faut** lui **donne** » au lieu de « il **faut** **lui donner** » deux verbes qui se suivent le deuxième se met à l'infinitif.

\***Les erreurs d'accord** sont peu, nous avons trouvé le non-respect du genre et du nombre (**le -la** fille), (**les** droit - droits) (**la** violence est observé- observée), (**les** enfants souffre- souffrent) ( elle est un **actenégative-** négatif ), (la violence faite **au** enfants-**aux** enfants).

\***Les erreurs de conjugaison** sont rares : (Nous **devent-** devons), (**il** éviter - **ilévite**) ( **une élève** attaquer une autre – attaque) , dans l'ensemble les verbes sont conjugués correctement par la majorité des apprenants, sauf que nous avons noté ils ont un problème avec quelques verbes du 3<sup>ème</sup> groupe(elle **détrait** –détruit) .

Rares erreurs sont dues à la confusion des logogrammes dans (**a** cause de – **à** cause de)

Après tous ces constats, nous pouvons affirmer que les élèves ont une carence en langue française et sa grammaire (surtout l'incohérence sémantiques et syntaxique).

Tableau 4. Analyse du travail de groupe (la classe divisée en 06 groupes)

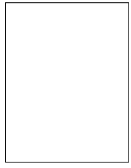
Copies d'élèves		Col1	Col2	Col3	Col4	Col5	Col6
Critères d'analyse							
Aspects matériels	L'organisation de la copie	oui	oui	oui	oui	oui	Oui
	Le découpage en paragraphes	oui	oui	oui	oui	non	Oui
	La ponctuation	oui	oui	oui	oui	oui	Oui
	et les majuscules	* Utilisation de 4 majuscules après la virgule.	* Emploi des majuscules après la virgule.	* Emploi des majuscules aux bonnes places	* toutes les phrases commencent par une majuscule	*bon emploi de la majuscule.	Une minuscule
							Au
							début du texte. *Dans le reste du texte
							La majuscule est bien employée.

	L'illustration	/	/	/	/	/	/
--	----------------	---	---	---	---	---	---

Aspects sémantiques	Nombre de connecteurs	5	4	4	4	3	3
	Nombre de connecteurs	1	1	1(alors)	1 (donc)	0	1 (par ailleurs)
	Varies	(alors)	(alors)				
	Nombre de procédés de reprise	03	07	04	08	04	04
	Nombre de procédés de Reprise différents	02	03	03	02	02	03
	*la répétition: «violen	*la violence :repris	*«la violence. *«elle»	*«la violence”: Repris	*la violence : repris 3fois * ce comportement ; repris 2 fois	* « la violence » repris 2fois.	
	«violen	02fois	repris	03fois			
	repris	*elle:	01fois	*« fléau social »			
	02	repris	*ce	:			
	fois.	0fois	phénomène :	Repris			

	*parents :	*ce problème = la violence	02 fois	02 fois.		
	repris					
	03	*qui: remplace le sujet (la violence)				
	fois.					

	Apport de	06	07	05	07	09	08
	Nouveaux mots	*marginalise	*un comportemen t	*phénomène	*fléau social	*Association s .	*l'égard.
	Et expressions	*Souffrance	* Le décrochage scolaire.	* personnalité	*l'exploitatio n	*l'éducation *soumis.	*constaté.
		*Réprimande r.	* la confiance	*influant	*le mépris.	*la société.	*méfait.
		*Agressive	* La haine	*troubles	* engendre	*respecter	*degrade.
			* en paix		*la haine		*nuit( nuire).
			*en harmonie		*la paix.		*énormément
				*comporteme nt.	*Lutter.		
				*fragile			
				*sensible			
				*prejudices.			
				*Souffrances			
		*La pression					



\*Stupéfiants



Aspects morphosyntaxiques	Respect du système	Non La majorité des verbes sont à l'infinitif	oui Sauf	oui	oui Sauf la 5 <sup>e</sup> phrase du texte le verbe "avoir" est mal conjugué avec le pronom "ils" (on =ont)	oui *Maîtrise de la conjugaison	Oui Tous les verbes du texte sont bien conjugués
	Temporel : le présent de l'indicatif	«développer, démissionner, mettre» : mal employé	« détruire» : n'est pas conjugué au présent (détrait = détruit) .			des verbes *les verbes du texte sont bien conjugués.	
	Nombre de mots	96	74	78	87	107	67
	Nombre d'erreurs	11 11%	7 14%	00 01%	01 1%	04 03%	00 01%

***L'analyse du travail collectif***

Analyse de la production écrite des élèves du point de vue matériel :

\* La qualité et la nature ; Comme d'habitude le travail accordé aux élèves est exécuté sur double feuilles.

\*L'organisation de la copie : La copie est bien organisée (elle comprend : un titre, un texte bien réparti en paragraphes, respect de la structure du texte argumentatif ; introduction, développement, et conclusion).

\*Le découpage en paragraphe (l'emploi de l'alinéa à chaque début de paragraphe)

\* La ponctuation et les majuscules ; en général, le texte est bien ponctué.

Quelques apprenants ont utilisé la majuscule après la virgule (D'abord, **La** violence - **la** violence), (Enfin, **L**a consommation –la conclusion).

\*L'illustration ; l'illustration n'est pas demandée.

### **L'analyse de la production des élèves du point de vue sémantique :**

\*le type du texte choisi est : explicatif à visée argumentative les apprenants ont rédigé correctement un texte où ils expliquent pour convaincre.

\*La pertinence et la cohérence des informations ; en lisant, le texte paraît cohérent, compréhensible, dénué de contradictions et d'ambiguïtés.

\*L'articulation entre les phrase : Elle est maîtrisée par l'emploi de ( et, pour, car, parce que ). Les apprenants les ont bien utilisés.

### **\*Les anaphores :**

Les élèves ont repris le mot « **violence** » par l'utilisation des substituts lexicaux et grammaticaux : 'ce phénomène, ce problème, elle, ce fléau social, ce comportement '.

Ce qui fait preuve de l'acquisition d'un vocabulaire assez riche et varié.

### **\*Le vocabulaire :**

En se référant au type de l'écrit produit, les apprenants ont enrichi leurs productions par les explications des types et des causes **de la violence à l'égard des enfants** et l'emploi d'un vocabulaire riche relatif au champ lexical de ce phénomène ; (Aggression ; intimidation, violation, mépris, danger, dénoncer, décrochage scolaire, haine, crime, troubles, adultes,

psychologiques,...) Donc, nous pouvons dire que les apprenants n'ont pas de problème au niveau du lexique comme au niveau de la construction des phrases qui dénoncent la violence

**\*Analyse des productions écrites des élèves du point de vue morphosyntaxique :**

Sur ce plan, on a remarqué que les apprenants n'ont pas approuvé de difficultés.

**\* La cohérence syntaxique :**

\* La quasi-totalité dans son écrit a surmonté cette difficulté.

\*L'emploi *des propositions subordonnées relatives et complétive* est assuré par la bonne construction des phrases.

*\*Le genre et le nombre des noms ;* est très bien respecté.

*\*La maîtrise de l'emploi des verbes :* Les verbes employés par les apprenants sont bien choisis, ils indiquent l'argumentation par l'utilisation des verbes d'opinion et par leur correspondance aux idées qu'ils veulent exprimer.

***\*Le système temporel***

Les apprenants ont choisi l'emploi du présent de l'indicatif afin de pouvoir expliquer le phénomène de la violence. Le présent de l'indicatif correspond au texte explicatif à visée argumentatif.

En général, le respect du système du temps est présent.

***\*Les erreurs :***

\* Commenant par notre remarque sur la taille du texte qui n'est ni longue ni courte. Les erreurs commises par les apprenants sont presque inexistantes. Sauf quelques oublis des accents et l'écriture des majuscules dans les noms communs après une virgule.

***\*L'origine des erreurs***

Comme nous avons déjà précisé plus haut que les groupes n'ont pas de difficultés au niveau de la construction des phrases, ces dernières sont simples et correctes, les erreurs commises par les six groupes sont limitées.

Nous remarquons que la plupart des erreurs sont dues à l'oubli des majuscules au début des phrases ou bien l'écriture de la majuscule après une virgule et aussi une confusion entre le pronom personnel « **on** » et le verbe « **avoir** » au présent « **ont** ».

- **Les erreurs d'origine phonologique** : ne sont pas nombreuses (les élèves ont écrit « agrissive » pour « agressif » (Col1), « détrait » pour « détruit » (Col2), « confionce » pour « confiance » (Col2), « suffrent » pour « souffrent » (Col5), « déveleppent » pour « développent » (Col 2).
- Par ailleurs d'autres erreurs proviennent **d'une méconnaissance de quelques mots du vocabulaire** : pour le groupen°5, les élèves n'ont pas utilisé le mots « contre » devant le verbe « lutter ».
- Certaines erreurs sont dues à **une mauvaise connaissance et utilisation des fonctions des mots** (« agrissive avec **leur** enfants » (Col 1), « les enfants **on** le droit de vivre en paix » (Col4).
- **Les erreurs d'accord** ne sont pas nombreuses : certains groupes oublient la marque du pluriel de quelques mots comme : des drogue (Col 1), les parents agrissive (Col 1), de nombre**use** enfant**s** (Col 5), **ce** mauvais fléau**x** (Col 5). Dans l'ensemble des cas, l'accord sujet/verbe est bien fait. **Les erreurs de conjugaison** : En général, les six groupes ont réussi à conjuguer correctement les verbes de leurs textes au présent de l'indicatif. Rarement que nous trouvons des verbes mal conjugués ou qui ne sont pas conjugués du tout comme : « les stupéfiants **mettre**... » (Col 1), « Elle **détrait** »(Col2).Pour ce dernier verbe (« nuire»), il ne s'agit pas seulement d'un problème **phonologique**, mais aussi d'une méconnaissance partielle de la conjugaison des verbes du 3<sup>e</sup> groupe au présent de l'indicatif. Certains élèves ont des difficultés à extraire les noms à partir d'un verbe comme : « Quelles sont les raisons de **réprimander** ».
- Peu d'erreurs sont dues à **la confusion des logogrammes** : on/ont(Col 2).
- En ce qui concerne les erreurs qui sont en relation avec **la ponctuation diacritique**, nous constatons que quelques accents sont mal choisis, mal placés

ou omis : très (Col2), même (Col2), **probleme** (Col 2), **détrait** (Col2), **dégrade** (Col6).

### **-Comparaison entre le travail individuel et le travail de groupe**

En se basant sur les résultats des divers tableaux, nous constatons des différences remarquables entre le travail collectif et le travail individuel.

- **Aspects matériels**

Nous observons que ***les supports*** exploités par les élèves sont très bien choisis et adéquats dans la situation de **travail de groupe**. Ils ont utilisé des feuilles doubles comme d'habitude.

De même, ***les copies sont bien organisées***. Et de là, nous considérons que la motivation des élèves est due au travail de groupe et qu'ils donnent beaucoup d'importance à leurs travaux lorsqu'ils ont bien préparé.

***Le découpage en paragraphe*** a été fait par la majorité des groupes, les différents paragraphes sont le plus souvent débutés par les alinéas. Concernant ***la ponctuation*** et le ***respect des majuscules***, presque tous les textes sont ponctués. Les signes de ponctuation sont bien exploités. Plus que la moitié des groupes (soit 04 groupes sur 06) a mis correctement les majuscules au début des phrases et des noms propres, les deux autres l'utilisent mal ou les oublient. ***Les illustrations*** ne sont pas demandées par l'enseignante.

Concernant ***le travail individuel***, il a été réalisé sur des doubles feuilles : c'est le support habituel.

***Le découpage en paragraphes*** est souvent mal fait ou n'est pas du tout fait. ***La ponctuation*** est : Les apprenants ont mal utilisé les signes de ponctuation. Les élèves ne maîtrisent pas bien l'emploi des ***majuscules*** au début des phrases.

***Les illustrations*** : ne sont pas demandés.

- **Aspects sémantiques**

Nous observons que les rédactions réalisées en ***groupe*** sont cohérentes et compréhensibles. Les explications ne sont pas contradictoires, elles sont très bien agencées par ***l'emploi de connecteurs***.

*Le vocabulaire* choisis par les élèves est riche et adapté au type du texte écrit. Les élèves ne se sont pas limités aux explications échangées pendant la séance de la préparation à l'écrit, ils ont exploité d'autres nouveaux mots et expressions afin d'enrichir leurs travaux. Certains groupes ont utilisé des exemples et quelques mots et expressions qui servent à convaincre et à argumenter (« à mon avis » « je pense que » « je suis convaincu »). Nous remarquons aussi que les élèves ont fait de leur mieux pour expliquer afin de convaincre en utilisant des mots scientifiques « psychologiquement » « physiquement » (Col6), (Col5).

*Le choix du type de texte explicatif à visée argumentative* est convenable.

Les textes de tous les groupes sont marqués par « l'objectivité » et « la subjectivité » en même temps car ils donnent la définition de la « violence » et en employant « les verbes d'opinion et le pronom personnel « je » ils expriment leurs points de vue.

Pour s'impliquer dans leurs textes, certains groupes ont utilisé le pronom personnel « je ». Concernant les « *procédés de reprises* », nous observons en plus des pronoms personnels « ils » « elle », la quasi-totalité des *groupes* utilisent des substituts lexicaux comme les GN:(au lieu de dire par exemple : « La violence, ils disent : ce fléau social, ce phénomène, ce comportement » (Col 1), (Col6) (Col5) « la violence » « elle » (Col 2), substitut grammatical.

Et l'utilisation du *pronom relatif* « *qui* ». « très dangereux qui menace » (Col2)

En analysant les écrits réalisés *individuellement*, nous remarquons que les rédactions produites contiennent parfois des incorrections : « une autre ami [ **amie**] a ajouter [**ajouté**] » ((Indb3) . « Il faut **respectés** [respecter] » (Ind b3). Cette élève (Indb3) a employé le pronom personnel « notre » au lieu de dire « nos avis » pour dire que chacun a son propre avis. « **Ce** rencontre [**cette**] rencontre (ind m2). « Pendant la **sience** [séance] » (Indm1).

*L'articulation entre les phrases* est souvent faite par l'emploi des *conjonctions de coordination* « et » « car » et des *connecteurs logiques*. Pour commencer les différents arguments qui renforcent la thèse, les élèves choisissent la progression à thème constant : quelques élèves n'ont pas utilisé les substituts du mot « violence », car ils ont des déficits en vocabulaire, ils reviennent souvent à la répétition du thème lui-même ou à l'emploi du pronom personnel qui le remplace. On constate que les apprenants emploient rarement le *pronom relatif* « *qui* ».

*Les nouveaux mots* sont d'un nombre satisfaisant. Nous constatons également que les textes des élèves contiennent des *marques de subjectivité* comme l'emploi du pronom personnel « je, nous », les verbes et les expressions d'opinion ainsi que le jugement de valeur (mauvais, très, dangereux...), cela répond aux caractéristiques du *texte explicatif à visée argumentative*, ces élèves objectifs et neutres.

- *Aspects morphosyntaxiques*

Notre constat est que *les différents groupes* forment souvent des phrases longues et parfois même complexes (« *La violence peut avoir de graves conséquences sur le développement des personnes et de la société parce qu'elle pousse à la décrochage[ au décrochage] scolaire* » (col2) « « à cause de ce comportement dangereux, de nombreuse [nombreux] enfants souffrent [souffrent] physiquement et psychologiquement » ( Col5) « elle provoque chez lui des troubles psychologiques qui influent négativement sur son comportement » (Col3) « ce phénomène détruit la personnalité des enfants car ils sont plus fragiles et plus sensibles » (Col 3)...

Les apprenants maîtrisent *l'emploi et la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif* (la majorité des verbes de leurs textes). C'est rarement qu'on trouve des verbes mal conjugués ou à l'infinitif.

---

Les textes sont moyens (entre 67 et 107 mots). **Les erreurs d'orthographe** changent d'un groupe à l'autre. Suite au nombre de mots et au nombre des erreurs nous avons réalisé le pourcentage d'erreurs dans chaque texte : Il y a deux groupes qui ont fait quelques erreurs (Col1 : 11%, Col2 : 14%), pour le reste des groupes, le pourcentage d'erreurs est de ;( Col3 : 01%, Col 4 :01%, Col5 : 03%, Col6 :01%). De ces pourcentages, on peut affirmer que presque 90 % des rédactions des élèves sont correctes. La majorité des erreurs sont dues soit à l'oubli des majuscules au début des phrases, soit aussi à l'emploi des verbes à l'infinitif ou à un mauvais accord des adjectifs qualificatifs.

En ce qui concerne le travail *individuel*, l'utilisation *des règles grammaticales : l'emploi de la voix passive, la construction des phrases, la formation de quelques participes passés* ont causé beaucoup de difficultés. *L'emploi des prépositions, des articles et des adjectifs qualificatifs* est généralement non maîtrisé. *La conjugaison* de certains verbes comme : « choise (choisir) », « traiter (traité PP) », « dire (mon amie dis) » est la source de problèmes à quelques élèves.

Ensuite, quelques apprenants n'ont pas pu écrire correctement des verbes après d'autres verbes conjugués (application de la règle orthographique). Globalement, les textes que les apprenants ont rédigés sont *longs* (le nombre de mots est entre 54 et 218 mots), *le nombre d'erreurs* (varie entre 19 et 21 erreurs) est *élevé*, on peut dire qu'environ 70% des productions écrites des élèves sont correctes.

## **Analyse des interactions du G1**

### **a/ Pragmatique**

-La typologie textuelle est connue par les apprenants : *Hih lazem, wa nabdaw dhork bel mokadima, w natarhou el ichkaliya wa nfoutou ila le développement eli ikoun fih des arguments mokniin.* (Oui, c'est obligatoire et maintenant on commence par l'introduction, et on expose la thèse puis on passe au développement qui doit contenir des arguments convaincants).

Ce groupe maîtrise la structure du texte argumentatif : **Yji fih** introduction, développement et conclusion. (Une élève lui répond : on y trouve une introduction, un développement et une conclusion).

### **B/Matériel**

- 
- Les apprenants éprouvent une certaine ambiguïté entre la ponctuation du texte purement argumentatif et la ponctuation du dialogue : *Les guillemets, les tirets et les deux points non, rahom entâ dialogue, les connecteurs hih.* ( pour les guillemets, les tirets et les deux points l'élève n'est pas d'accord, elle hoche sa tête pour dire non c'est pour le dialogue, les connecteurs on doit les employés ).
  - Les élèves ne trouvent pas de difficultés concernant l'utilisation de la ponctuation et les majuscules : *Ndirou l'articulateur ourahfacilaw point fi la fin de la phrase .( une élève rappelle, on met une virgule après l'articulateur et on termine la phrase par un point )*

### **c/ Sémantique**

- Les membre du groupe savent ce qui est leur demandé afin d'arriver à organiser et à enchaîner leurs arguments par l'emploi des connecteurs : *Le nombre d'articulateurs varie selon le nombre d'arguments. (l'élève explique que le nombre d'articulateurs est celui des arguments).*
- Le choix des connecteurs est pertinent : *-Ndirou trois arguments w nstakhdmou d'abord, ensuite, enfin (on emploie trois arguments et on choisit d'abord, ensuite, enfin.)*

### **d/ Morphosyntaxique**

- La maîtrise du système temporel est présente, elle se manifeste par l'emploi du présent de l'indicatif : *lazem natrhou fiha el ichkaliya fi l'introduction w ndirou les verbes au présent. (il faut mettre la problématique dans l'introduction ).* Et d'autres critères qui ont été mentionnés sur la copie comme le nombre de mots utilisé qui répond aux normes et le nombre d'erreurs considéré rare.

### **Analyse des interactions du G2a/**

#### **Pragmatique**

-Nous constatons d'après les échanges effectués entre les apprenants, la maîtrise totale de la structure et les caractéristiques du texte argumentatif : *Ndirou madaher la violence w nmedou des exemples avec l'argument lui-même par exemple ngoulou le travail des enfants. (on cite les aspects de violence et on donne des exemples avec le même argument par exemple le travail des enfants ).* ainsi que la cohérence du texte et l'enchaînement de ses idées.

#### **b/Matériel**

---

-Le groupe sait bien ce qu'il fait avec la ponctuation dans le texte et l'écriture de la majuscule puis l'emploi des trois points de suspension : **-El** virgule **ma tjich baâdha** majuscule. **corigi**. (après la virgule on ne met pas de majuscule, corrige).

**-diri** les trois points ... **ki tkoune** la liste **mazalet maftouha**. (tu mets les trois points quand la liste est suspendue).

-Le perfectionnement du groupe est l'aération des paragraphes par l'emploi de l'alinéa. - **Fi** début **ma tanssayach** l'alinéa .(une élève attire l'attention de sa camarade de laisser un espace blanc 'alinéa' au début).

### **b/Sémantique**

-Cet aspect se voit dans la manipulation des expressions et des nouveaux mots exploités par les élèves afin de transmettre leurs idées : **kayen** plusieurs types d'exploitation par exemple **ykhadmouhom** sans les payer et sans assurance, **kayen eli maykhaliwhoumch ye9raw w ykhadmouhom fi** des travaux forcés et des affaires dangereuses par exemple ils livrent la drogue. (On trouve plusieurs types d'exploitations par exemple ils les font travailler sans paie et sans assurance, ils l'empêchent d'aller à l'école, et les poussent à faire des travaux forcés et ils les intègrent dans des affaires dangereuses telles que la livraison de drogue).

- Les apprenants montrent leur collaboration par le choix collectif d'un thème pour le développer : Après **nahdrou âla hodhouk** les enfants, **mithal** le droit **fi** la santé, euh... (un autre ajoute, après on parle des enfants, exemple le droit à la santé 'droit au soin médical' euh...).

### **c/Morphosyntaxique**

Sur ce plan, l'emploi du présent de l'indicatif s'impose dans ce genre de texte mais les apprenants sont confus, ils veulent savoir s'ils gardent le même temps dans l'élaboration des arguments, les élève : **kifah ndirou** les arguments **wach men zamen endirou** 'le présent' ? (Un élève s'interroge sur la manière de l'élaboration des arguments et on emploi quel temps).

## **Analyse des interactions du G3**

### **a/Pragmatique**

A partir des propos des apprenants on constate le message transmis par l'enseignante dans une situation de communication précise : **Gatalna ndirou** des causes et des conséquences **fi le texte mina el wakâ**. (il leur rappelle que l'enseignante leur a demandé de cités des cause et des conséquences réelles).

---

Pour garder la cohérence et la cohésion ainsi que l'enchaînement des paragraphes une élève propose à ses camarades de se contenter de trois arguments : **Ma enkathrouch endirou trois bark.** (un élève propose qu'ils se contentent de trois arguments )

### **b/Matériel**

Le rappel des élèves par leur camarade montre la maîtrise d'emploi de la ponctuation et de la mise en page de leur texte **eeeeh nsina el bayadh fi bidayat el paragraphe !** (avec un air inquiet, on a oublié l'alinéa au début des paragraphes !). et la révision collective s'impose par la demande d'une élève **Hati la copie nrajou le texte tertib maâbaâdana.**(Pose la copie, on va vérifier la structure ensemble).

### **c/ Sémantique**

- L'élève donne le synonyme du mot **tâadi** en français qui est nouveau pour eux puis elle veut leur expliquer la manière d'exercer la violence en employant de nouveaux termes pour transmettre son idée : *On dit l'agression, w dork nacharhou chui kifeh cette violence est exercée ?* (une élève lui donne la traduction du mot, on dit l'agression, et maintenant on explique comment la violence est- elle exercée ?).

A partir d'une idée l'élève veut étayer son argument en s'aidant par ses camarades en cherchant de nouveaux termes : **(Nakadrou nmadou fi l'exemple beli imersouh aâlihoum par internet.** (une élève demande si elle peut dire que la violence est exercée par internet).

### **d/ Morphosyntaxique**

- L'élève fait recours à l'emploi du présent de l'indicatif comme un temps caractérisant : l'argumentation **Ndirou madaher la violence w nmedou des exemples avec l'argument lui-même par exemple ngoulou le travail des enfants wa nsarfou le verbe fi le présent.** (on cite les aspects de violence et on donne des exemples avec le même argument par exemple le travail des enfants et on conjugue les verbes au présent.

### **Analyse des interactions du G4**

#### **a/ Pragmatique**

- Les apprenants de ce groupe eux aussi connaissent la structure du texte visée car ils savent ce qu'ils écrivent et la visée recommandée pour assurer la cohérence textuelle et l'organisation des paragraphes de leur produit : **Chefti les concéquences nastaâmlouhom mâa les arguments .** (on utilise les conséquences dans les arguments ).ainsi que l'enrichissement de leurs arguments

---

par des exemples pour renforcer leurs idées : *Zidi un exemple avec l'argument pour le renforcer . (une élève propose d'ajouter un exemple à l'argument pour le renforcer).*

### **b/Matériel**

L'élève semble mécontente de la présentation de la copie demande à ses camarades de la refaire pour assurer la bonne ponctuation, un découpage meilleur des paragraphes ainsi qu'une bonne organisation des différents composants du texte : *(Haya nâwdou la copie ndirou khadma ndhifa . ? (Une élève propose de refaire la copie pour avoir un travail propre).*

### **c/Sémantique**

- L'acquisition de nouveaux concepts suite à une question posée par une camarade qui ajouté de nouveaux mots à leur bagage linguistique au membres du groupe tels que « **suicide, dépression, déprime , maladies psychologiques .....** » : *lala, nous reformulons la thèse w nmedou idée sur notre sujet la violence wanhato des solutions proposées w l'impact taâ elounf contre les enfants par exemple ' Le suicide, la déprime ,la dépression ....etc ' et toutes les maladies psychiatriques possibles . (un élève s'oppose, et dit que dans la conclusion nous reformulons la thèse et on donne des idées sur notre sujet 'la violence' et aussi nous proposons des solutions et l impact de ce comportement sur les enfants par exemple 'le suicide, la déprime, la dépression ....etc ' et toutes les maladies psychiatriques possibles ).*

-Cette dimensions a beaucoup apporté aux élèves concernant les nouveaux mots ainsi que d'autres critères :

*(Nakdrou ngoulou le fléau social ? (Peut- on dire un fléau social ?).*

### **d/ Morphosyntaxique**

Les membres de groupe disent qu'il faut utiliser le présent de l'indicatif comme temps initiale du texte argumentatif : *w mâakol argument ndirou la même chose w nzidou nconjuguiw les verbes au présent. (l'élève confire qu'avec chaque argument on fait la même chose et on conjugue les verbes au présent).*

### **Analyse des interactions du G5a/**

#### **Pragmatique**

Même pour ce groupe la structure et le type de texte ne posent pas problème, les élèves prennent toujours l'initiative de rappeler les uns les autres de proposer une problématique dans

---

l'introduction : *-hih, nabdaw b l'introduction, wachihiya el ichkaliya eli ndirouha.*( Oui, on commence par l'introduction, qu'est-ce qu'on emploie comme problématique ?).

L'enchaînement des différentes parties du texte est assurée dans la mesure où les élèves maîtrisent l'élaboration d'une thèse qui est pour eux le point de départ : *Ektbi el mokadima euh... wa nkamlou el baki* (Un élève propose, écris l'introduction et on continue avec le reste).

#### **b/Matériel**

Après la révision de la copie l'élève affirme d'avoir mentionné tous les éléments qui constituent leur texte elle veut terminer son organisation par souligner le titre : *et C'est bon kamel elânassar dernahom, ensatrou ala le titre wa khlasse.* (une élève confirme qu'ils ont utilisé tous les éléments et le travail est achevé).

#### **c/Sémantique**

Ce groupe n'a pas beaucoup insisté sur la sémantique sauf quelques échanges mais qui ont été rentables surtout au niveau de l'emploi des connecteurs qui facilitent le passage d'un élément à l'autre: *la drogue + les crimes diri 'et' binethom* .( une élève attire l'attention de sa camarade, mets 'et' entre la drogue et les crimes).

#### **d) Morphosyntaxique**

L'élève trouve une difficulté entre l'emploi de la préposition 'à' ou le 'a' du verbe avoir au présent, une élève intervient pour lui expliquer comment faire la différence entre les deux. Et nous voyons qu'un problème de conjugaison au présent de l'indicatif se pose ainsi qu'une confusion entre la nature de certains mots. *C'est le verbe « avoir » au présent, on peut le remplacer par 'avait'.*

### **Analyse des interactions du G6**

#### **a/Pragmatique**

L'élève propose l'utilisation de trois arguments ce qui signifie la connaissance de la typologie textuelle (l'emploi du texte argumentatif) et la préparation pour une bonne organisation des différentes parties du texte **-Rah endirou trois arguments** !? (celle qui écrit propose le nombre de trois arguments) et le classement de ces derniers selon l'intensité de persuasion.

#### **b/Matériel**

---

La confiance en soi par la maîtrise de l'organisation des différents constituants du texte par l'emploi de la ponctuation apparaît dans le propos de cette élève : ***Rah endirou trois arguments ou ma nansawach la ponctuation ?*** (celle qui écrit, propose le nombre de trois arguments on ne doit pas oublier la ponctuation).

### **c/ Sémantique**

Le groupe fait signe de l'acquisition d'un bon vocabulaire qui est montré par le choix entre de nouveaux concepts : ***Dork nkhayrou bine la drogue et les crimes wala le décrochage scolaire.*** (Nous allons choisir entre la drogue et les crimes ou le décrochage scolaire). Et en même temps en acquérir d'autres par l'échange des explications et de la traduction de quelques termes au sein du même groupe. (***etanamor kifeh, yakhi howa tani violence !?*** (dis-moi, comment on dit tanamor 'intimidation' en français c'est aussi une sorte de violence !?)).

### **d/ Morphosyntaxique**

L'intervention d'une élève pendant la vérification et la révision de la copie montre la bonne maîtrise des temps verbaux et l'orthographe de certains verbes de cas particuliers (Les verbes en ger) au présent et l'orthographe de quelques mots et leurs fonctions dans la phrase.

-***Estenay ncorigiou kabal ma tktebha, ngoulou*** protégeons ***rahou*** verbe fi le présent ***w*** l'enfant (c.o.d) ***mahouch el âaks zidi*** le 'E' ***bine*** 'G' ***w*** 'O' ***w*** l'omm ***ensiti taktbi le H.*** (l'élève intervient, attends on corrige avant de recopier, on dit protégeons l'enfant (c.o.d) ce n'est pas le contraire, et ajoute un 'e' entre le 'G' et le 'O' puis écris homme avec H au début).

### **Analyse globales des interactions (des six groupes) dans travail collectif**

Sur le plan « pragmatique » et selon les statistiques données dans le tableau en haut, les six groupes ont fait un rappel sur le type du texte et ses différentes parties ainsi que l'exposition de la thèse (problématique) qui caractérise le texte argumentatif et ses constituants formée du thème et du point de vue de l'auteur du texte et l'utilisation des arguments pertinents qui se rapportent à au sujet proposé.

Sur le plan « matériel », nous avons constaté que la présentation de la copie, l'emploi de la ponctuation et des majuscules, le découpage du texte en différents paragraphes a été discutés dans les différents groupe ce qui témoigne d'un échange bénéfique entre les membres du groupe qui a assuré une bonne exploitation de la copie.

---

Sur le plan « sémantique » tous les groupes sont parvenus à montrer leur maîtrise des différents critères sauf le G3 et G4 qui n'ont pas trop insisté sur l'emploi des connecteurs ni l'emploi des verbes d'opinion et ils se sont contentés de discuter la présentation de la copie.

Sur le plan « morphosyntaxique » l'ensemble des groupes a bien maîtrisé l'emploi du temps initial de l'argumentation qui est 'le présent de l'indicatif' en plus de cette maîtrise le G6 montre une perfection dans l'emploi de certains cas particuliers comme les verbes en « ger » qui demandent de l'attention de la concentration et de la maîtrise pendant leur conjugaison.

Nombres de mots : Le G1, G2 et le G6 ont beaucoup échangé les propos entre eux et par la suite ils ont utilisé un nombre considérable de mots qui a contribué à la bonne rédaction de leur écrit, pour le G3 et G4, ils ont utilisé un nombre acceptable de mots qui a aussi favorisé la réussite de leur production.

Nombre d'interactions positives : varie d'un groupe à l'autre, elles sont convergentes surtout dans le G1 et G4, dans G2 et G3 et dans le G5 et le G6.

Ce qui a été bénéfique et fructueux sur l'élaboration des écrits qui sont conformes avec le type du texte demandé.

Le respect du processus rédactionnel est assuré suite au nombre d'interactions échangées par les élèves.

Nombre d'interactions négatives : Suite aux résultats de notre analyse cités dans le tableau et qui ont été effectuée sur les interactions des apprenants, nous avons remarqué qu'elle est de nombre négligeable par rapport au nombre des interactions positives d'où la réussite des rédactions produites en est témoin.

### **Synthèse des résultats des six groupes**

D'après les résultats d'analyse des productions écrites collectives des élèves des six groupes filmés, nous parvenons à conclure que les interactions verbales pendant la séance de l'écrit étaient positives, fructueuses, rentables et bénéfiques ce qui a aidé les apprenants à produire de bonnes productions et nous avons remarqué aussi que les groupes qui ont beaucoup interagi, et là où il y'avait des conflits cognitifs, ils ont réalisé des productions meilleures grâce aux interventions de chaque membre qui ont des apports d'une grande valeur sur tous les plans.

Le respect des dimensions de l'écrit a contribué à avoir des productions écrites bien travaillées qui répondent aux normes rédactionnelles.

Cependant, les productions écrites rédigées individuellement ne répondent pas aux normes des dimensions de l'écrit elles sont pauvres au niveau du vocabulaire, car l'apprenant se trouve seul face à une difficulté qui demande une contribution.

D'après le constat que nous avons fait lors d'analyse des écrits élaborés d'une manière individuelle par rapports aux productions collectives, les productions individuelles sont dénuées de richesse linguistique, sémantique et matérielle par manque d'échanges d'idées et de propos et suite à l'absence des interactions verbales qui valorisent le travail collectif et développe la compétence rédactionnelle et communicative et motive les élèves à participer et leur donner une marge de liberté en leur procurant un espace cognitif qui leur permet de collaborer, s'entraider, interagir et apporter leurs contributions pour parvenir à écrire d'une manière correcte, riche et cohérente.

Sauf que, le travail de groupe n'est pas toujours positif dans la mesure où un seul apprenant rédige la production collective par manque d'ordre dans le groupe où suite au bavardage où aussi par manque de responsabilité, donc ce n'est pas toujours que nous avons un travail de groupe que cela va générer des interactions positives.

Pour conclure, les interactions verbales au sein d'un travail collectif ont des apports très positifs qui enrichissent le bagage linguistique des apprenants, développent leurs compétences rédactionnelles et motivent leur intelligence sociale afin de pouvoir communiquer avec les autres.

**Grille d'analyse des interactions verbales dans le travail de groupe selon les critères du Groupe EVA.**

Dimensions de l'écrit	<i>Nombre de tours de parole et apports positifs des interactions</i>					
	G1	G2	G3	G4	G5	G6
<b>Pragmatique</b>						
-Typologie textuelle. -Cohérence et cohésion. Situation de communication Utilisation des connecteurs	- <b>lazem natrhou fiha el ichkaliya fi</b> l'introduction. (il faut mettre la problématique dans l'introduction).  - <b>Hih lazem, wa nabdaw dhork</b> bel mokadima, <b>w</b>	- <b>Ndirou madaher</b> la violence <b>w</b> <b>nmedou</b> des exemples avec l'argument lui-même par <b>ngoulou</b> le travail des	- <b>Gatalna ndirou</b> des causes et des conséquences <b>fi le texte mina el wakâ.</b> (il leur rappelle que l'enseignante leur a demandé	- <b>Chefti</b> les concéquences <b>nastaâmlouhom mâa</b> les arguments. (on utilise les conséquences dans les arguments).	- <b>hih, nabdaw b</b> l'introduction, <b>wachihiya el ichkaliyaeli ndirouha.</b> (Oui, on commence par	- <b>Rahen dirou trois arguments ?</b> (celle qui écrit propose le nombre de trois arguments). -C'est bien, <b>nratbouhom</b>

<p>Cohésion et cohérence. Enchaînement et ambiguïté</p>	<p><b>natarhou el ichkaliya wa nfoutou ila le développement eli ikoun fih des arguments mokniin.</b> (Oui, c'est obligatoire et maintenant on commence par l'introduction, et on expose la thèse puis on passe au développement qui doit contenir des arguments convaincants).</p>	<p>enfants. (on cite les aspects de violence et on donne des exemples avec le même argument par exemple le travail des enfants ).  - On dit l'agression, w <b>dork nacharhou chuikifeh</b> cette violence est exercée ? (une élève lui donne la traduction du mot, on dit l'agression, et maintenant on explique comment la violence est- elle exercée ?)</p>	<p>de cités des cause et des conséquences réelles).  -<b>Ma enkathrouche ndirou trois bark.</b> (un élève propose qu'ils se contentent de trois arguments )</p>	<p>- <b>Zidi un</b> exemple avec l'argument pour le renforcer. (une élève propose d'ajouter un exemple à l'argument pour le renforcer ).</p>	<p>l'introduction, qu'est-ce qu'on emploie comme problématique ?). -<b>Ektbi el mokadima euh...</b> <b>wankamlou el baki</b> (Un élève propose, écris l'introduction et on continue avec le reste).</p>	<p><b>hasbe el kouwa men el faible lel fort khalse !</b> (c'est bien, nous allons les classer du faible au plus fort ) .</p>
<p><b>Matérielle</b>  Organisation de la copie .  Découpage en paragraphes  Ponctuation + majuscule</p>	<p>Les guillemets, les tirets et les deux points non, rahom entâ dialogue, les connecteurs <b>hih.</b> (pour les guillemets, les tirets et les deux points l'élève n'est pas d'accord, elle hoche sa tête pour dire non c'est pour le dialogue, les connecteurs on doit les employés ). -<b>Ndirou</b> l'articulateur <b>ourahfacilaw point fi</b> la fin de la phrase .( une élève rappelle, on met une virgule après l'articulateur et on termine la phrase par un point )</p>	<p>-<b>El</b> virgule <b>ma tjich baâdha</b> majuscule . <b>corigi.</b> (après la virgule on ne met pas de majuscule, corrige ). -<b>diri</b> les trois points ... <b>kitkoune</b> la liste <b>mazaletmaftou ha</b> .( tu mets les trois points quand la liste est suspendue).  -<b>Fi</b> début <b>ma tanssayachl'</b>alinéa .(une élève attire l'attention de sa camarade de laisser un espace blanc 'alinéa' au début).</p>	<p>-<b>eeeh nsina el bayadh fi bidayat el</b> paragraphe ! (avec un air inquiet, on a oublié l'alinéa au début des paragraphes !). -<b>Hatila</b> copienrajoule texte <b>tertibmaâbaâ dana</b> .(Pose la copie, on va vérifier la structure ensemble ).</p>	<p>-<b>Haya nâwdou</b> la copie <b>ndiroukhadman dhifa ?</b> (Une élève propose de refaire la copie pour avoir un travail propre) - /</p>	<p>C'est bon <b>kamel elânassar dernahom, ensatrou ala khlasse.</b> (une élève confirme qu'ils ont utilisé tous les éléments et le travail est achevé) - /</p>	<p>-<b>Rah endirou trois arguments ou ma nansawach la ponctuation ?</b> (celle qui écrit propose le nombre de trois arguments on ne doit pas oublier la ponctuation ). - /</p>
<p><b>Sémantique</b> Nombre de connecteurs.</p>	<p>-Le nombre d'articulateurs varie</p>	<p>-<b>kayen</b> plusieurs types</p>	<p>- On dit l'agression, w</p>	<p>-- <b>lala,</b> nous reformulons la</p>	<p>-la drogue + les crimes</p>	<p>- <b>Dorknkhayro</b></p>

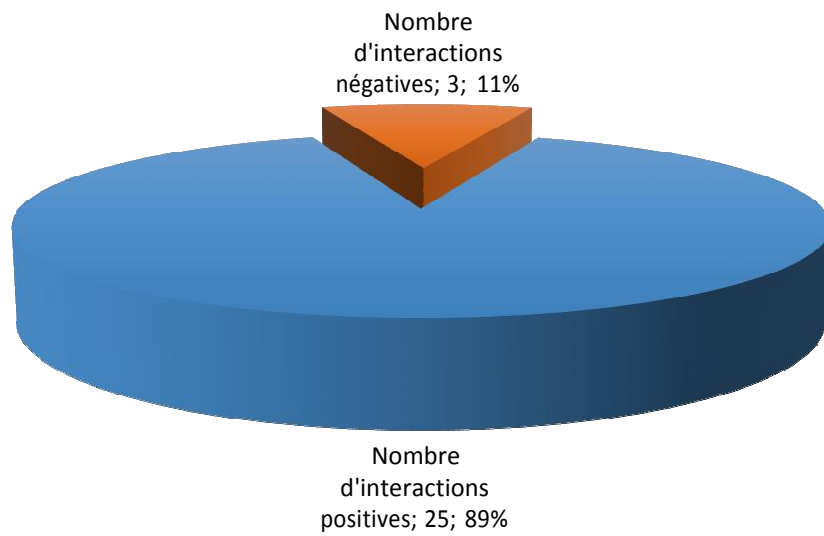
<p>Verbes d'opinion . Nombre de de procédés</p> <p>Nombre des procédés de reprises .</p> <p>Apport de nouveaux mots et expressions</p>	<p>selon le nombre d'arguments .( l'élève explique que le nombre d'articulateurs est celui des arguments ). -Ndirou trois arguments w nstakhdmoud'abord, ensuite, enfin ( on emploie trois arguments et on choisi d'abord, ensuite, enfin.)</p>	<p>d'exploitation par exemple <b>ykhadmouhom</b> sans les payer et sans assurance,<b>kayen elimaykhaliwh oumch ye9raww ykhadmouhou fi</b> des travaux forcés et des affaires dangereuses par exemple ils livrent la drogue . (On trouve plusieurs types d'exploitations par exemple ils les font travailler sans paie et sans assurance, ils l'empêchent d'aller à l'école, et les poussent à faire des travaux forcés et ils les intègrent dans des affaires dangereuse telle que la livraison de drogue )</p> <p>-Après <b>nahdrouâlahod houk</b> les enfants, <b>mithalle droit fi</b> la santé,euh... (un autre ajoute, après on parle des enfants, exemple le droit à la santé ' <i>droit au soin médical</i>' euh....)</p>	<p><b>orknacharho uchuikifeh</b> cette violence est exercée ? . ( une élève lui donne la traduction du mot, on dit l'<i>agression</i>, et maintenant on explique comment la violence est-elle exercée ?). - <b>Nakadrounm adou fi</b> l'exemple <b>beliimersouh aâlihoum</b> par internet .( une élève demande si elle peut dire que la violence est exercée par internet).</p>	<p>thèse w <b>nmedou</b> idée sur notre sujet la violence <b>wanhato</b> des solutions proposées w l'impact <b>taâelounf</b> contre les enfants par exemple ' Le suicide,la déprime,l a dépression ....etc ' et toutes les maladies psychiatriques possibles . (un élève s'oppose, et dit que dans la conclusion nous reformulons la thèse et on donne des idées sur notre sujet 'la violence' et aussi nous proposons des solutions et l impact de ce comportement sur les enfants par exemple 'le suicide, la déprime, la dépression ....etc ' et toutes les maladies psychiatriques possibles )</p> <p>- <b>Nakdroungoulou</b> le fléau social ? (Peut- on dire un fléau social ?)</p>	<p><b>diri</b> 'et' <b>binethom</b> .( une élève attire l'attention de sa camarade, mets 'et' entre la drogue et les crimes). - /</p>	<p><b>u</b> bine <b>la</b> <b>drogue et les crimes</b>walale <b>décrochage scolaire</b> . (Nous allons choisir entre la drogue et les crimes ou le décrochage scolaire. -<b>Semili etanamor kifeh, yakhi howa tani violence</b> !? ( dis -moi comment on dit <i>tanamor</i> ' <i>intimidation</i>' en français c'est aussi une sorte de violence !? ).</p>
<p><b>Morphosyntaxique</b></p> <p>Respect du système temporel</p>	<p>-lazem natrhou fiha el ichkaliya fi l'introduction w ndirou les verbes au présent .( il faut mettre la problématique dans l'introduction ).</p>	<p>- <b>kifah ndirou</b> les arguments <b>wach men zamen endirou 'le présent'</b> ? (Un élève s'interroge sur la manière de l'élaboration des arguments et on</p>	<p>- <b>Ndirou madaher</b> la violence <b>w nmedou</b> des exemples avec l'argument lui même par exemple <b>ngoulou</b> le travail des enfants <b>wa</b></p>	<p><b>w mâa kol argument ndirou</b> la même chose w <b>nzidou nconjuguiw</b> les verbes au présent .( l'élève confire qu'avec chaque argument on fait la même chose et on</p>	<p>-C'est le verbe « avoir » au présent, on peut le remplacer par 'avait'</p>	<p>-<b>Estenay ncorigiou kabal ma tktebha, ngoulou</b> protégeons <b>rahou</b> verbe fi le présent <b>w</b> l'enfant (c.o.d) <b>mahouch el</b></p>

Nombre de mots.			emploi quel temps . )	nsarfou le verbe fi le présent .( on cite les aspects de violence et on donne des exemples avec le même argument par exemple le travail des enfants et on conjugue les verbes au présent )	conjugue les verbes au présent )		âaks zidi le 'E' bine 'G' w 'O' w l'omm ensiti taktbi le H. (l'élève intervient, attends on corrige avant de recopier, on dit protégeons l'enfant (c.o.d) ce n'est pas le contraire, et ajoute un 'e' entre le 'G' et le 'O' puis écrishomme avec H au début )
Total	Nombre de tours de paroles	28	19	21	22	14	13
	Nombre d'interactions positives / et négatives	25 03	19 00	17 02	22 00	12 02	12 01

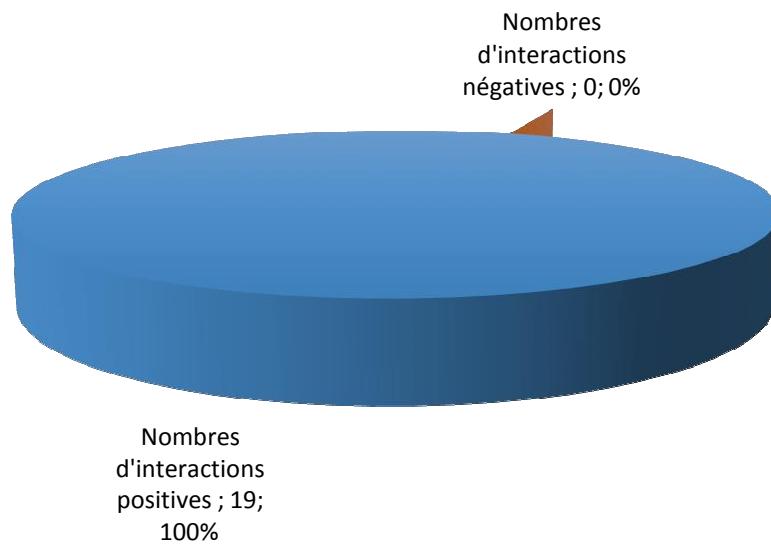
N.B : Suite aux propos répétés par les apprenants dans les différents groupes nous sommes contents de ce nombre d'interactions.

*Présentation des résultats d'analyse graphiquement :*

## Interactions groupe 1 (28 TP)



## Interactions groupe 2 (19 TP)



### Interactions groupe 3 (21 TP)

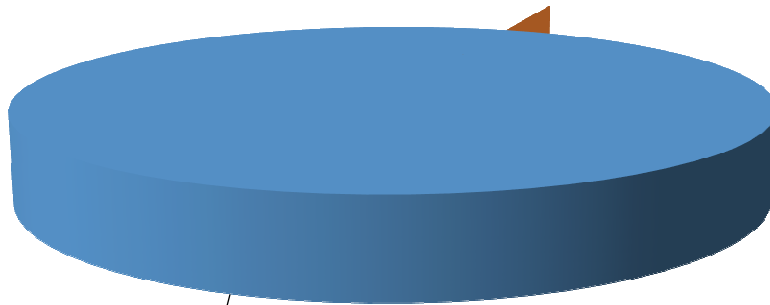
Nombr  
d'interactions  
negatives; 17; 45%



Nombr  
d'interactions  
positives; 21; 55%

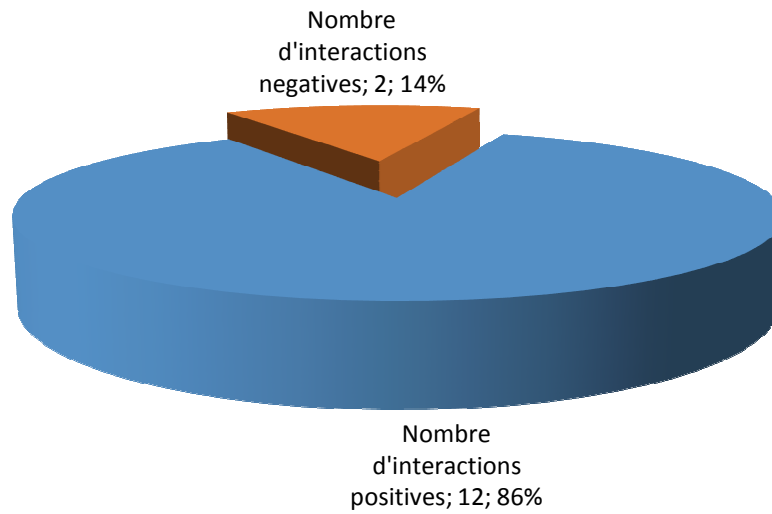
### Interactions groupe 4 (22 TP)

Nombre  
d'interactions  
negatives; 0; 0%

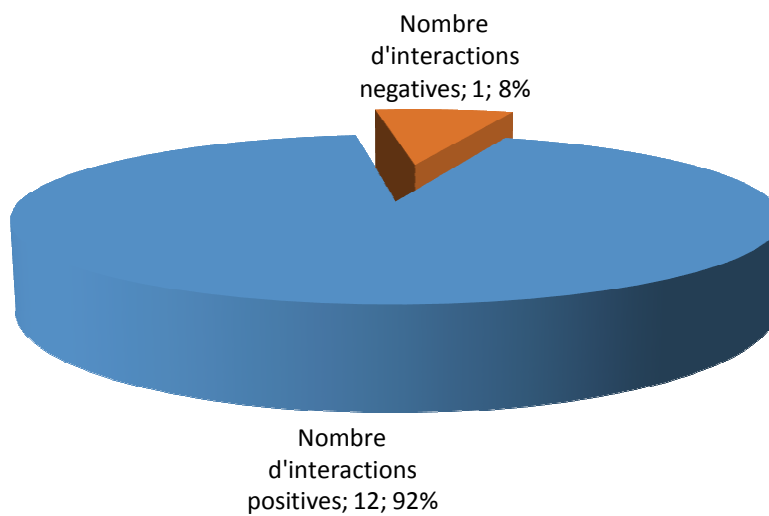


Nombre  
d'interactions  
positives; 22; 100%

### Interaction groupe 5 (14 TP)



### Interactions groupe 6 (13 TP)



#### *Analyse de la grille des interactions verbales entre apprenants*

Pour analyser les données recueillies à partir des enregistrements, nous nous sommes inspirés des travaux du groupe EVA et nous avons exploité les dimensions de l'écrit du même groupe.

---

## Conclusion partielle

En comparant les rédactions individuelles et collectives, nous sommes arrivés à confirmer que le travail collectif est fructueux et meilleur car il a plus de rentabilité que le travail individuel grâce aux interactions verbales effectuées lors de la rédaction qui ont aidé les apprenants à réussir leurs productions écrites. Suivant l'analyse des productions des élèves nous avons rendu compte que pendant l'activité collaborative, de nouvelles compétences apparaissent, la timidité disparaît, les apprenants corrigent et changent ce qu'ils ont écrit. L'intervention et la confrontation, des avis concernant les travaux réalisés par les apprenants, se manifestent lors des interactions et des échanges verbaux, pour pouvoir faire comprendre leurs écrits, bien qu'ils ne s'expriment pas correctement en français ; les apprenants utilisent des moyens (codes, traduction littérale, analogie...) afin d'arriver à leurs buts.

Avec ce type et cette méthode de collaboration, les apprenants de très bon niveau influent positivement et montrent leur efficacité et leur contribution majeure à l'apprentissage du reste des apprenants (de niveau moyen et insuffisant) lorsqu'ils transfèrent les connaissances (un rôle d'assistants).

Enfin, le travail de groupe est une façon très *efficace* qui contribue à l'élaboration d'une production écrite. Ce moyen incite les apprenants à *découverte et de l'acquisition de nouveaux savoirs* et de *différentes compétences*, comme il *réduit les erreurs* (grammaticales, orthographiques et linguistiques) par rapport aux erreurs du travail collectif.

Cependant, la formation des groupes est très importante car cela peut influencer d'une manière négative sur la qualité des écrits des élèves.

Donc, pour que les apprenants nécessitent peuvent profiter des compétences de leurs camarades forts, il faut que les groupes du travail soient hétérogènes afin d'améliorer leur niveau insuffisant.

# **CONCLUSION GENERALE**

## CONCLUSION GENERALE

Notre travail de recherche s'inscrit dans la didactique de l'écrit. Il a pour vocation de mettre en lumière le rôle des interactions et échanges verbaux, au cours d'une activité de production écrite réalisée en groupe, dans le développement des compétences rédactionnelles des apprenants de 4 A.M.

En partant de la problématique suivante : Comment les interactions et échanges verbaux entre apprenants, au cours d'une activité de production écrite réalisée en groupe, leur permettent-ils d'améliorer leurs compétences scripturales en FLE ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons divisé notre travail en trois chapitres ; deux théorique et un pratique.

L'analyse des différents corpus que nous avons recueillis nous a permis de confirmer nos hypothèses. Ainsi, le travail collaboratif est un moyen pédagogique qui renferme beaucoup d'efficacité et beaucoup de bénéfices par rapport à un travail individuel. Cette manière facilite l'échange des savoirs des idées et même des émotions et contribue à l'acquisition et le développement des outils linguistique à travers ces échanges de parole.

Les interactions entre les élèves favorisent la coopération dans l'apprentissage et contribuent à créer un climat de classe positif entre les apprenants, où ils se sentent soutenus, respectés et valorisés, elles peuvent faciliter la résolution de problèmes complexes, car plusieurs perspectives et compétences sont mises en commun. Ces échanges verbaux favorisent également l'autonomie, car les élèves apprennent à travailler de manière indépendante tout en bénéficiant des interactions avec leurs pairs, ce qui confirme que l'élève a un rôle très actif car il est l'acteur de la construction des savoirs.

L'intervention et la médiation de l'enseignant est juste pour la résolution de quelques problèmes rencontrés pendant la rédaction ou pour l'organisation des échanges et la répartition des tâches entre les membres du groupe. L'enseignant guide conseille et observe. Nous reconnaissons à cette pédagogie la vraie valeur didactique car elle pousse les élèves à écrire dans un climat d'entraide, de solidarité de respect et de confiance.

Les enregistrements analysés confirment que le dialogue a un rôle essentiel dans le développement de la compétence de communication.

Dans ce même sujet, le bon échange de l'information est favorisé par la confrontation des idées des propos et des points de vue, aussi de notre analyse nous avons découvert la manière que les apprenants préconisent dans la rédaction d'un texte qui est interagir de manière spontanée.

Or, il ne faut pas oublier que cette stratégie d'enseignement/apprentissage reste difficile à exploiter à cause du nombre important d'élèves en classe, et leurs comportements lors de la formation des groupes ce qui cause des problèmes dans la maîtrise de la classe. Pour ces raisons, il faut que la tutelle prenne en considération les préoccupations du système éducatif et trouver des solutions pour améliorer la qualité d'enseignement et celle de l'apprentissage des langues étrangères.

Enfin, ce travail de recherche nous amené à reconnaître l'efficacité et l'importance des interactions verbales dans un travail en groupe lors de la réalisation d'une production écrite au cycle moyen (4e AM) et dans le développement de nouveaux comportements et de nouvelles compétences. Donc, ce genre d'enseignement/apprentissage est estimé comme un moyen de valeur dans le développement des compétences sociales.

## BIBLIOGRAPHIE

- Cuq, Jean-Pierre, et Isabelle Gruca. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. [Nouvelle édition]. Français langue étrangère. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2005.
- Cyr, Paul. *Les stratégies d'apprentissage*. CLE International, 1998.
- Dabène, Michel. *L'adulte Et l'Écriture Contribution À Une Didactique de l'Écrit En Langue Maternelle*, 1987.
- Fayol, Michel. *L'enfant et le nombre: du comptage à la résolution de problèmes*. Delachaux et Niestlé, 1990.
- Hayes, John R. *A Cognitive Model of the Writing Process in Adults: Final Report*. Carnegie-Mellon University, 1983.
- Mas, Maurice. « Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du "savoir écrire" pour l'école élémentaire ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 4, n° 1 (1991): 23-34. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2031>.
- Miniac, Christine Barré-De. *Le Rapport à l'écriture: Aspects théoriques et didactiques*. Presses Univ. Septentrion, 2000.
- Moirand, Sophie. *Situations d'écrit: compréhension, production en français langue étrangère*. Didactique des langues étrangères. Paris 85-Luçon: Clé impr. Pollina, 1979.
- Niekler, Andreas, Arnim Bleier, Christian Kahmann, Lisa Posch, Gregor Wiedemann, Kenan Erdogan, Gerhard Heyer, et Markus Strohmaier. « iLCM-A Virtual Research Infrastructure for Large-Scale Qualitative Data ». *arXiv preprint arXiv:1805.11404*, 2018.

Oriol-Boyer, Claudette. *La Réécriture: actes de l'Université d'été tenue à Cerisy-la-Salle du 22 au 27 août 1988*. CEDITEL, Université de Grenoble-Stendhal, 1990.

Tombal, Gérard. « Comment s'y prennent-ils pour écrire ? Vers un enseignement différencié de l'écriture au cycle III ». *Spirale - Revue de recherches en éducation* 3, n° 1 (1999): 55-65. <https://doi.org/10.3406/spira.1999.1559>.

Vion, Robert. *La Communication verbale*. Hachette Éducation, 2000.

Wenden, Anita, et Joan Rubin. *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice/Hall International, 1987.

### **Sitographie**

- 1- <https://evolve-formation.fr/quest-ce-que-le-travail-collaboratif/>
- 2- [www.langues247.com](http://www.langues247.com)
- 3- [books.openedition.org](http://books.openedition.org)
- 4- [dspace.univ-tlemcen.dz](http://dspace.univ-tlemcen.dz)
- 5- [dl.ummtto.dz](http://dl.ummtto.dz)
- 6- [nardus.mpn.gov.rs](http://nardus.mpn.gov.rs)
- 7- [dspace.univ-tiaret.dz](http://dspace.univ-tiaret.dz)
- 8- [hal.archives-ouvertes.fr](http://hal.archives-ouvertes.fr)
- 9- [tel.archives-ouvertes.fr](http://tel.archives-ouvertes.fr)
- 10- [text.123docz.net](http://text.123docz.net)
- 11- [www.mentalactif.com](http://www.mentalactif.com)

# **ANNEXES**

## Le travail individuel

1-Le travail de trois élèves de « bon niveau »:

Individuel n°1- Fille (bon)-14ans et 7 mois.

25  
Sujet = Afin de traiter le phénomène de la violence faite aux enfants tu as participé à un débat sur ce sujet.  
Rapporte les propos des participants et donne ton opinion sur ce sujet.  
Production écrite  
A l'occasion de journées de l'enfance, le directeur m'a choisi avec mon amie pour représenter l'école dans une interview télévisée intitulée "la violence faite aux enfants". Il y a eu une discussion entre moi, mon amie et le journaliste.  
- le journaliste dit: "Bienvenue dans notre classe aujourd'hui - je veux parler des types de violence et d'abus auxquels les enfants sont exposés.  
D'abord, l'enfant est exposé à toutes sortes de violences, y compris contre, dans écoles, les lieux publics et les familles...  
Ensuite, ce qu'ils subissent est une menace pour leur vie.

Au final, je veux connaître la violence que les touchent et je veux que nous sensibilisons les gens à ce phénomène.  
Je réponds: Il est victime  
Je réponds: D'abord, il est victime d'abus et de négligence dans la famille, d'agressions sexuelles, de maîtres de mauvais - vies et de voisins...  
Ensuite, la raison est due à l'autorité qui ne pas appliqué la procédure.  
Enfin, Et je pense qu'ils devraient y mettre un terme.  
Mon amie propose:  
J'ai quelques solutions pour éliminer ce phénomène.  
D'abord, augmenter les efforts pour rendre la violence inacceptable.  
Ensuite, coopération pour protéger les enfants.  
Au final, vengeance avec les dispositions les plus fortes pour les violents.  
Nous devons protéger les enfants et la justice des agresseurs.

Individuel n°2- Fille (bon niveau ) -14ans et 2 mois.

d) Production écrite :

Sujet : Afin de tester le phénomène de la violence faite aux enfants.

- + tu as participé à un débat à ce sujet.
- + Rappelle les propos et donne ton avis sur ce sujet.

La violence contre les enfants

Pendant le cours d'éducation civique, le professeur nous a donné une leçon sur la violence contre les enfants et il a dit : " Que sais-tu de lui ? "

D'abord, j'ai répondu : " La violence contre les enfants est un phénomène très dangereux répandue dans tous les pays, mon amis dit : Ensuite, la violence affecte négativement une personne physiquement "

et psychologiquement.  
Le professeur demanda:  
Quelles sont les solutions  
à ce fléau?

"mon amis dit" En fait,  
il faut élaborer des lois  
qui prévoient la  
protection des enfants?

Donc, ce fléau est  
très dangereux pour les  
enfants.

Individuel n°3- Fille (bon niveau ) -13ans et 11 mois.

### Introduction écrite

Objet : rapporter les propos des participants et donner les opinions sur le sujet de la violence faite aux enfants

Pendant que nous étions dans la classe d'éducation islamique l'enseignante nous a posé des questions sur la violence faite aux enfants, alors mes collègues et moi avons commencé à donner notre avis sur ce fléau social.

- la maîtresse : Que savez-vous de la violence contre les enfants  
moi : la violence contre les enfants est un comportement mauvais et n'est pas conforme aux

principes islamiques.  
- les autres ont répondu, et ce comportement est mauvais pour les enfants, que ce soit matériellement ou moralement.

- L'enseignante : bon ! quels sont les résultats de la violence contre les enfants ?

moi : D'abord, la violence génère la haine dans le cœur des enfants dès le plus jeune âge. Ensuite, elle crée une cicatrice physique et psychologique.

Enfin, les enfants d'aujourd'hui sont les jeunes de demain, donc il faut respecter les enfants et nous ne devons pas leur faire de mal.

je pense que la violence contre les enfants est un crime.



1-Le travail de trois élèves de niveau moyen :

Individuel n°1- Fille ( niveau moyen ) -14ans et 05 mois.

- Production écrite -
- Sujet = Afin de traiter le phénomène de la violence faite aux enfants - Tu as participé à un débat à ce sujet
- Rapporte les propos et donne ton avis sur sujet

- Pendant que nous étions en classe le professeur nous a demandé ce que nous pensions de la violence à l'école.

- D'abord, je lui ai dit :  
"La violence est un phénomène négatif et dangereux pour la société."

- Ensuite, mon ami a dit :  
"Oui, c'est vrai, ça sabote les relations sociales."

- Enfin, alors j'ai dit

"cela ~~brise~~ détruit également les relations familiales."

- Donc, notre opinion sur la violence est un mauvais phénomène qui il existe.

Individuel n°2- Fille ( niveau moyen ) -15ans et 02 mois.

Montiers Amilinda  
Production écrite  
Sujet: Rappeler des propos et donner ton avis sur le sujet

- pendant la séance de Education civique il regardait un garçon dans la cour et la main au ciel c'est un garçon de 1<sup>er</sup> moi.  
Le directeur demande : " qu'est ce que tu penses de ça ?"  
Le petit garçon répondit " c'est stupide c'est comme un accuser d'accuser mais les parents de mon collègue m'ont dit que j'en ai empêché alors il m'a dit " non"  
mon ami lui dit " il ment ?"  
Le directeur crie " à quel point de se disputer ?"  
- D'abord la violence est en

plusieurs très dangereux qui affectent les relations entre les gens.  
mon collègue dit " non, pour moi c'est la violence il faut s'opposer à elle par la loi civile"  
c'est mon ami qui répond " ah, oui mais la violence peut être pour les drogues, alcool..."  
mon ami répond  
mon ami répond " enfin, il faut combattre avec la loi civile"  
Alors, la violence entre les enfants est un fléau social très dangereux.

Individuel n°3- Fille ( niveau moyen ) -14ans .

production écrite

Sujet - Afin de traiter le phénomène de la violence faite aux enfants on a participé à un débat à ce sujet.

la semaine précédente le collège de Ben Amara El Ache choisit l'élève pour avoir une conférence sur le sujet faite aux enfants.

Le premier dit : « Bonjour mes enfants, quel est le sujet que tu viens ? »

Aya répond : « Bonjour Monsieur, je et Kamar présentons pour discuter le sujet de la violence faite aux enfants. »

Kamar dit : « Je commence la violence aux enfants »

Dubois est un phénomène qui détend  
la stabilité de la société.

Le monnier esclame = « Qui  
encoure »

Aya répond « ensuite, ce  
phénomène encourage à  
la haine et à la haine »

Kamara foute = « enfin,  
la violence aux enfants peut  
avoir des conséquences  
sur le développement des  
personnes »

Aya dit : « La violence  
généralement est un  
comportement inacceptable  
Donc il faut agir pour  
mettre afin ce problème et  
travailler ensemble en paix »

Le monnier chez la fin de  
l'animation levez le débat  
parler : ce conte est un  
bonne zone conte dans l'histoire  
de la portion.

1-Le travail de trois élèves de niveau insuffisant :

Préambule écrit  
Je suis allée de lecture le phénomène  
de la violence <sup>qui est un phénomène</sup>  
Tu as participé à un débat à ce  
sujet. Rapprends le principe et  
donne ton avis sur ce sujet.

au début d'année un  
enfant de 1<sup>ère</sup> année  
travailait un projet.  
Il a à cette occasion le  
directeur décide de parler  
avec l'élève à cause  
de ce problème.  
Le directeur  
Pendant les enfants ce jour  
on avait la leçon  
sur la violence fait  
aux enfants.

Mme : « Qui m'explique  
mais pourquoi on va  
voir ce leçon ? »  
L'élève : « Mme le  
monsieur décide de  
leçon parce que un  
enfant de 1<sup>ère</sup> année  
a été traité à ce phénomène  
Le monsieur mes  
enfant ce phénomène  
il faut le vite car  
il y a que des  
problème normalement  
il faut rire comme  
des frère.  
Le élève : « d'accord  
monsieur et merci »

Individuel n°2 - Fille (niveau insuffisant ) -15ans et 1 mois.

Production écrite :  
Sujet : Afin de traiter le phénomène de la violence j'ai avec un autre élève participé à un débat à ce sujet.  
Rapporte les propos et donne ton avis sur ce sujet.

dans la séance de sport  
Le Nouvel Collège un groupe  
d'étudiants l'a agressé  
Salim : Dabon, je n'accepte  
pas que cette force aille à mon  
Ahmed : insult, moi aussi.  
Bilal : injure, n'acceptez pas  
la force sur le faible.  
Moi : Nous devons lutter  
contre le phénomène  
de la violence  
propagée dans notre  
société.

Le PROFESSEUR : Arrête les deux

Individuel n°2 – Garçon (niveau insuffisant) -16ans et 3 mois.

Recevoir à la violence pour régler un conflit est malheureusement de plus en plus fréquent dans la société moderne je suis contre ces comportements odieux que l'on retrouve partout.

Par ailleurs, dans, dans les écoles les élèves ne se parlent plus mais réglent leurs ~~les~~ différends à coups de poings.

Enfin, dans les foyers, beaucoup de pères ne dialoguent pas avec leurs enfants et leurs femmes et appliquent une discipline autoritaire avec des conséquences dramatique.

**Le travail de toute la classe divisée en 06 six groupes :**

Col n°1- Fille 14ans et 7 mois - Fille de 13ans et 11mois – Fille de 14ans –Fille de 15ans et 2mois – Garçon de 14ans et 3mois- Garçon de 16ans et 2 mois.

Projet de classe Lundi 10 avril 2023  
Sujet: A l'occasion de la journée mondiale de l'enfant 1<sup>er</sup> juin je rédige un texte argumentatif de dénoncer la violence faite aux enfants

La violence contre les enfants

La violence contre les enfants est un fléau social très dangereux qui détruit notre société. Aucun être il faut mettre fin à ce phénomène.

D'abord, la violence contre les enfants a plusieurs formes tels que l'exploitation et le négoce.

Ensuite, ce fléau social engendre la haine et la violence entre les enfants.

Enfin, les enfants ont le droit de vivre en paix.

Donc, il faut lutter contre  
ce phénomène social car  
les enfants d'aujourd'hui sont  
les hommes et les femmes de  
demain.

Col n°2- Fille 14ans et 7 mois-Fille de 15ans et 1mois -Fille de 13 ans et 9 mois -Garçon  
de 14ans et 5 mois -Garçon de 15ans et 3 mois - Garçon de 13 ans et 6 mois

Titel : A l'occasion de la journée mondiale de l'enfant (1<sup>er</sup> juin), je rédige un texte argumentatif de dénonce la violence faite aux enfant

Je suis convaincu que la violence est une source de souffrance marginalise les enfants soit (à la maison - à l'école ou bien à la rue), Alors quelle sont les raisons de réprimander les enfants ?

**Parents** La mauvaise enfance fait les parents très agressive avec leur enfants

**Enfants** Les problèmes finance et les problèmes de santé des

parents développer le parentage de la violence

**Enfin**, La consommation des drogue et des stupéfiants mettez les parents démissionner à leur mission parentale et réprimander leur enfants

**Alors**, il faut combattre ce phénomène pour la sécurité de tous enfant

Col n°3 : Fille 14ans et 7 mois –Fille de 15 ans et 1 mois –Fille de 14 ans- Fille de 13ans et 02 mois –Fille de 14ans et 10 mois –Garçon de 14 ans 8mois-

La violence  
A mon avis, la violence est un comportement inacceptable et très dangereux qui menace la stabilité de la société.  
D'abord, la violence peut avoir de graves conséquences sur le développement des personnes et de la société, parce qu'elle pousse à la démotivation scolaire...  
Ensuite, elle détruit la confiance entre les gens et en eux même.

Enfin, ce problème encourage à la haine et aux crimes dans la société.  
Alors, il faut agir pour mettre fin à ce problème et vivre ensemble en paix et en harmonie.

Col n°4- Fille 14ans et 7 mois- Fille de 16 ans et 2 mois –Fille de 15 ans et 3 mois- Fille de 14 ans et 4 mois- Garçon de 14 ans et 6 mois –Garçon de 15 ans et 1 mois-

## Introduction écrite

Objectif : Afin de traiter le phénomène de la violence faite aux enfants. En un participant à un débat à ce sujet. Rappelle les points et donne ton avis sur ce sujet.

### La violence contre les enfants

Je pense que la violence contre l'enfant est un phénomène très dangereux qui détruit sa personnalité. D'abord, elle provoque chez lui des troubles psychologiques qui influent négativement sur son comportement.

Ensuite, ce phénomène détruit la personnalité des enfants car ils sont plus

fragiles et plus sensibles que les adultes.

Enfin, la violence cause un préjudice et des souffrances physiques chez l'enfant.

Il faut nous de nous organiser pour aider et protéger les enfants de ce grave phénomène.

Col 5 :Fille de 15 ans et 3 mois –Fille de 13 ans et 6 mois –Fille de 14 ans et 8 mois – Fille de 14ans et 7 mois – Fille de 13ans et 10 mois –Garçon de 16 ans et 3 mois .

mercredi 12 Avril 2023  
production écrite  
Sujet : Afin de traiter le phénomène de « la violence faite aux enfants » tu as participé à un débat sur ce sujet.  
Rappelle les faits les participants et donne ton opinion sur ce sujet.  
Extra = la violence faite aux enfants  
... chaque jour, des associations humanitaires dénoncent dans les journaux « la violence faite aux enfants » car il s'agit d'un phénomène social négatif.  
Tout d'abord, ce phénomène est observé partout dans le monde.  
Ensuite, à cause de ce

comportement dangereux, de  
nombreux enfants souffrent  
physiquement et psychologiquement.  
Nous savons que les enfants ont  
un ensemble de droits qui sont  
salus de santé, la protection  
contre la violence et l'éducation  
par conséquent, ces droits doivent  
être respectés et non soumis à  
la violence.  
Enfin, ce phénomène doit  
complètement la briser.  
En conséquence, il est très  
important de lutter ce massacre  
d'école qui se multiplie  
sur les enfants.

Col6 : Garçon de 15 ans et 6 mois – Fille de 14 ans et 4 mois – Fille de 14 ans et 8 mois –  
Fille de 14 ans et 11 mois – Fille de 13 ans et 10 mois – Garçon de 16 ans et 3 mois .

## Production écrite:

Sujet: afin de sensibiliser le plus possible de  
"la violence faite aux enfants" la UN  
participé a debat sur ce sujet. Rappele  
les propos des participants et donne  
votre opinion sur ce sujet.

- Deque jours, des associations  
humanitaires, déclarent dans  
les journaux: « la violence à  
l'égard des enfants est un fléau  
social ».

- D'abord, ce fléau n'est  
constaté dans tous les pays.

- Par ailleurs, à cause de ce  
néfaste, beaucoup d'enfants  
souffrent physiquement et  
psychiquement.

- Enfin, ce problème dégrade  
la société.

- A mon avis, il est très  
important de lutter contre ce fléau  
qui nuit énormément aux enfants.

## La transcription des enregistrements :

1.S : **Nabnadaw ndirou** le titre **intaâna lazem yabda bi** un nom **mbaâd nbdaw bi** l'introduction **natarhou fiha el ichkaliya**. ( nous commençons par notre titre qui doit commencer par nom après on rédige l'introduction qui contient la problématique ).

2.R : **Ndirou** le titre **taâ** texte ' la violence contre les enfants ? '( l'élève propose un titre qui est la violence contre les enfants )

3.H : **lazem natrhou fiha el ichkaliya fi** l'introduction . ( il faut mettre la problématique dans l'introduction ).

4.S : **Hih lazem , wa nabdaw dhork** bel mokadima , **w natarhou el ichkaliya wa nfoutou ila** le développement **eli ikoun fih des arguments mokniin** . ( Oui , c'est obligatoire et maintenant on commence par l'introduction , et on expose la thèse puis on passe au développement qui doit contenir des arguments convaincants ).

5.B: **wachi houwa el** sujet ? . ( C'est quoi comme sujet –question d'un élève de niveau médiocre)

6.S : **Golna nahdrou ala el ounf dhida el atfal** . (On adit , on va parler de la violence à l'égard des enfants ).

7.H : **Ndirou** les guillemets, les virgules les deux points ! ? Est-ce que **ndirou** les connecteurs !! ? ( un élève demande s'ils peuvent mettre les guillemets, les virgules les deux points , et aussi l'emploi des connecteurs ).

8.S : Les guillemets , les tirets et les deux points non , **raham** entâ dialogue , les connecteurs **hih** . ( pour les guillemets , les tirets et les deux points l'élève n'est pas d'accord , elle hoche sa tête pour dire non c'est pour le dialogue , les connecteurs on doit les employés ).

9.I : Lala **Nakdrou endirou** les connecteurs **dakhal** les arguments ! . ( sa camarade lui corrige , elle lui dit que non, les connecteurs peuvent être employés dans les paroles)

10.N : **kifeh yji** le schéma **taâ** le texte argumentatif ? **wa el mokadima wech fiha** (Elle s'interroge sur le schéma du texte argumentatif et le contenu de l'introduction )

11.D : **Yji fih** introduction ,développement et conclusion . (une élève lui répond : on y trouve une introduction, un développement et une conclusion).

12.TC : **Fi Imoukadima iji** le thème = la thèse **zayed** le point de vue. (Dans l'introduction on trouve le thème qui est le thème + le point de vue [tous les élèves ensemble]).

14.M : **Wa fi** développement **ndirou** les connecteurs ,**wa** + les arguments **ykounou** trois ou bien quatre au maximum.( Au développement on utilise les connecteurs plus trois ou bien quatre arguments au maximum ).

15.S :**Hih, w nzidou** des exemples ykounou men le plus faible hata le plus fort. ( une élève ajoute , oui les exemples doivent être classés du faible au plus fort ).

CH :**Yahkhi** après **tji** la conclusion **wesh ndirou** exact **fiha** ? (l' élève confirme que la conclusion vient après et se demande ce qu'elle doit mentionner dans la conclusion )

16.M : la conclusion **ndirou fiha** la reformulation **taâ** la thèse **eli hiya** sur la violence **nbdaw** le travail dork..... 'BRUIT' .( On met dans la conclusion la reformulation de la thèse qui parle de la violence , on commence notre travail maintenant bruit' ).

17.A :**Hna dork rah ndirou** le développement **madamou** le texte argumentatif **lazem nestaâmlou** des articulateurs . ( Maintenant, nous allons rédiger le développement tant que le texte est argumentatif on doit utiliser des articulateurs ).

18.A : **Guedah men** articulateurs **nastakhdmou** ? .( l'élève demande à ses camarades combien ils doivent utiliser d'articulateur ).

19.R :Le nombre d'articulateurs varie selon le nombre d'arguments . ( l'élève explique que le nombre d'articulateurs est celui des arguments )

20.A :**Ndirou trois arguments w nstakhdmou** d'abord , ensuite , enfin ( on emploie trois arguments et on choisi d'abord , ensuite , enfin.)

22.I : Oui, **hadou houma eli nahdar alihom !!** les connecteurs. (avec un air sûr, une élève répond, les connecteurs !)

23.R :**Nbdaw , goulouli ala** les types d'exploitation des enfants ? . ( dites moi , quels sont les types d'exploitation des enfants ?).

24.A :**kifah ndirou** les arguments ? (Un élève s'interroge sur la manière de l'élaboration des arguments. )

25.B :**Ndirou madaher** la violence **w nmedou** des exemples avec l'argument lui même par exemple **ngoulou** le travail des enfants . ( on cite les aspects de violence et on donne des exemples avec le même argument par exemple le travail des enfants )

26.R :Après **nahdrou âla hodhouk** les enfants, **mithal** le droit **fi** la santé ,euh... (un autre ajoute , après on parle des enfants , exemple le droit à la santé ' *droit au soin médical*' euh....)

27.N : **kifah ngoulou ataâdi** !? ( Comment on dit l'agression ).

28.A : On dit l'agression , **wdork nacharhou chui kifeh** cette violence est exercée ? . ( une élève lui donne la traduction du mot , on dit *l'agression* , et maintenant on explique comment la violence est- elle exercée ?)

29.N : **kifeh naktbouha** ? (elle cherche l'orthographe du mot ' violence ')

30.A : (son camarade lui dicte le mot violence ) v.i.o.l.e.n.c.e

31.R : **Nakadrou nmadou fi** l'exemple **beli imersouha âlihoum** par internet . ( une élève demande si elle peut dire que la violence est exercée par internet)

: oui , bien sûr , **dork baâd moderna** les trois arguments **ndirou** une bonne conclusion **win ngoulou fiha** en conclusion .( l'élève confirme à sa camarade et leur annonce qu'après la rédaction des arguments , ils sont arrivés à la conclusion .)

:On résume le sujet, **haka** ? La violence ?( l'élève se demande si on doit résumer le sujet qui est la violence ).

33.A : **lala** ,nous reformulons la thèse w **nmedou** idée sur notre sujet la violence **wa nhato** des solutions proposées w l'impact **taâ elounf** contre les enfants par exemple ' Le suicide,la déprime ,l a dépression ....etc ' et toutes les maladies psychiatriques possibles . (un élève s'oppose, et dit que dans la conclusion nous reformulons la thèse et on donne des idées sur notre sujet 'la violence' et aussi nous proposons des solutions et l impact de ce comportement sur les enfants par exemple 'le suicide , la déprime , la dépression ....etc ' et toutes les maladies psychiatriques possibles )

34.T : **kifah tkoun** l'exploitation des enfants ?( Un élève demande à ses camarades comment se fait l'exploitation des enfants )

35.A : **kayen** plusieurs types d'exploitation par exemple **ykhadmouhom** sans les payer et sans assurance ,**kayen eli maykhaliwhoumch ye9raw w ykhadmouhou fi** des travaux forcés et des affaires dangereuses par exemple ils livrent la drogue . (On trouve plusieurs types d'exploitations par exemple ils les font travailler sans paie et sans assurance , ils l'empêchent d'aller à l'école , et les poussent à faire des travaux forcés et ils les intègrent dans des affaires dangereuse telle que la livraison de drogue )

36. N : **diri** «' la violence est un comportement' **beh enahiou** la répétition .( remplace la violence par un comportement pour éviter la répétition du mot)

37. I : **Nakdrou ngoulou** le fléau social ? (Peut- on dire un fléau ?)
38. N : **Oui, !! nakdrou, mlih** . ( D'un air content , la camarade répond que oui et c'est bien)
40. S : Aggression **bel 'i' kabl el 's' wala naktbou 'e'** ? . (une élève demande si on écrit le mot 'agression' avec un 'i' ou un 'e' avant le 's')
41. R : **Naktbou bel 'e'** . ( ça s'écrit avec le 'e' *agression* )
42. A : **kifeh ngoul ' yatkhalaw alihom'** ? ( comment dire les abandonner)
43. R : **Ngoulou** ' les abandonner' **rahi maktouba fi** le coffret à mots « sur le livre scolaire de 4AM p 97 ».( On dit les *abandonner* c'est écrit dans le coffret de mots « sur le manuel scolaire de 4AM p 97 »)
44. H : **Hati nakteblek , ma houch haka** . ( l'élève a l'air mécontente , ce n'est pas comme ça donne ,je vais l'écrire !)
45. H : **Ndirou** l'articulateur **ourah facila w point fi** la fin de la phrase . ( une élève rappelle , on met une virgule après l'articulateur et on termine la phrase par un point )
46. S . **w mâa kol argument ndirou** la même chose . ( l'élève confire qu'avec chaque argument on fait la même chose)
47. N : ok **fhamt sahiti** .( ok , j'ai compris, merci ) .
48. A : **hna , nehi 'il' diri 'elle'** la violence **rahi féminin** .(un élève insiste , là , enlève il et remplace le par elle car il est le substitut du mot violence qui est un nom féminin)
49. R : **el** virgule **ma tjich baâdha** majuscule . **corigi** . ( après la virgule on ne met pas de majuscule , corrige )
50. I : **Yakhi ngoulou** la violence est un comportement 'qui' touche **wala'** que' touche?(une élève veut savoir si on remplace la violence par 'qui' ou 'que'.)
51. H : **la la ndirou** 'qui ' touche parce que **hiya âwadna biha** le sujet .( Non ,non on utilise *qui touche* parce que *qui* remplace la violence ' le sujet')
52. S : **fakrouni kifah nconjuguiow** détruire **mâa 'elle'** ! ( confus , il veut se rappeler comment on conjugue le verbe détruire '3<sup>ème</sup> G' au présent avec le pronom 'elle').
53. R : Elle détruit **bi 't'** à la fin . (sa camarade lui rappelle , détruit avec un 't' à la fin )
54. N : les connecteurs **nsitouhom** !.( une élève s'exclame , vous avez oublié les connecteurs !)

55. A : Non , non **dork nzidou nkhayrou bine** d'abord , ensuite, enfin **wala** d'une part , d'autre part enfin .( l'élève parle avec voix basse , non non on veut choisir entre d'abord , ensuite, enfin ou d'une part , d'autre part , enfin ).

56. I: la drogue + les crimes **diri** 'et' **binethom** .( une élève attire l'attention de sa camarade , mets 'et' entre la drogue et les crimes).

57.H : **diri** les trois points ... **ki tkoune** la liste **mazalet maftouha** .( tu mets les trois points quand la liste est suspendue)

58.R : **Akray wach ktabti nchoufou kech ma nsina wa kech akhtaa.** ( Une camarade propose à l'élève qui écrit de lire le texte afin de voir s'ils ont oublié quelque chose ou ils ont fait des erreurs ).

59. S : (elle lit et ses camarades écoutent et prennent des notes puis elle leur passe la copie pour vérifier ).

60. A : **Yakh i ngoulou** un phénomène dangereux **bel 'x' mahouche** dangereuse **rahou** adjectif itabaâ le nom **corigi**. ( un élève explique à ses camarades que dangereux est un adjectif qui se termine par 'x' car il qualifie un nom masculin )

61.I : **Hati tchoufi** la copie, **nehi ma nektbouch** 'sionce' **naktbou** 'séance' . ( pose la copie , efface , on n'écrit pas 'sionce' on écrit 'séance')

62. S : **Dork naâwed nakteb fi copie jdida enahi etkharbiche.**(Je vais refaire la copie pour enlever les ratures)

63.A : **diri** l'apostrophe **fi** l'éducation .( met l'apostrophe dans le mot l'éducation ).

64.H : **Fi** début **ma tanssayach** l'alinéa .(une élève attire l'attention de sa camarade de laisser un espace blanc 'alinéa' au début).

64.S : ( après un moment) c'est bon normalement **dena kolech mlih** .( Toute heureuse avec un grand souffle , c'est bon normalement le travail est bon ).

65.T : **Nktbouun texte argumentatif w titre lazem ikoun une phrase nominale mbaâd naktbou el baki** .( nous écrivons un texte argumentatif , son titre doit être une phrase nominale après on écrit le reste)

66.Z : Haya proposiw titre ? ( Allez , Proposez un titre )

67.D : **Diri** la violence à l'égard des enfants . ( Une élève propose, la violence à l'égard des enfants) .

68.T : **Lazem ndhakrou b** la structure du texte argumentatif ! ( il faut faire un rappel de la structure du texte argumentatif ).

69.B : **Bayna , l'introduction fiha la thèse +le développement+ la conclusion ?** . ( C'est clair, l'introduction contient la thèse + le développement + la conclusion )

70.CH : **Gatalna ndirou** des causes et des conséquences **fi le texte mina el wakâ** . (il leur rappelle que l'enseignante leur a demandé de cités des cause et des conséquences réelles).

71.H : combien d'arguments **ndirou ? ?** ( Combien d'arguments doit- on utiliser ?).

72.S : **Ma enkathrouch endirou** trois **bark** . ( un élève propose qu'ils se contentent de trois arguments )

73.I : **Kifeh naktbou istighlal el atfal ?** (Une élève demande comment écrire l'exploitation des enfants ).

74.M : **Nakatbouha** l'exploitation des enfants, **ou fakrouni kifeh naktbou** agression '**b'** ssion **wala** tion ? (L'élève répond sa camarade et demande elle aussi de lui rappeler l'orthographe du mot agression il est avec 'ssion' ou bien 'tion' ).

75.D : les connecteurs **hatihom kabl les arguments !** ( une élève exige à sa camarade de mettre les connecteurs devant les arguments )

76. Ch : **Winehom eli ndirouhom ?** ( lesquels nous allons choisir ?)

77.M : **Diri essahline** d'abord , ensuite , enfin ( mets les plus simples d'abord , ensuite , enfin )

78.T : L' argument **elawal ndirou beli** la violence **edir amradh nafssiya**.( l'élève propose de choisir un premier argument qui parle des maladies psychologique causés par la vilolence.)

79.M : **wech endirou** comme exemple **mâa** l'argument ? (Qu'est ce qu'on choisi comme exemple pour l'argument comme )

80.A : **Dork nkhayrou** bine **la drogue et les crimes** wala **le décrochage scolaire** . (Nous allons choisir entre la drogue et les crimes ou le décrochage scolaire ).

81.CH : **lazem enhatou** la ponctuation **kol** signes **fi plastou** .(l'élève attire l'attention de ses camarades sur l'importance de bien ponctuer le texte.)

82.R : **Aâwadh** la violence **b** 'qui' pour éviter la répétition. (un élève suggère à sa camarade d'éviter la répétition de la violence par 'qui').

83.A : ‘Agissons’ contre ce mauvais phénomène, **corrigi diri** deux ‘s’ (*agissons* contre ce mauvais phénomène, mets deux ‘s’).

84.I : **eeeh nsina el bayadh fi bidayat el** paragraphe ! ( avec un air inquiet , on a oublié l’alinéa au début des paragraphes !).

85.R : **Ndirou wech houma** les conséquence de la violence ? ( une élève demande à ses camarades , on cite les conséquences de la violence ?)

86.A : **Chefti** les concéquences **nastaâmlouhom** **mâa** les arguments . ( on utilise les conséquences dans les arguments ).

87.B : **Zidi un** exemple avec l’argument pour le renforcer . ( une élève propose d’ajouter un exemple à l’argument pour le renforcer ).

88.T : **l’agression ektbiha b el** apostrophe . ( l’agression s’écrit avec’ l’apostrophe) .

89.N : **Semili etanamor kifeh , yakhi howa tani violence** !? ( dis -moi comment on dit tanamor ‘ *intimidation* ’ en français c’est aussi une sorte de violence !? ).

90.CH : **Dork kifeh nakhtmou** le texte **b** ‘donc’ **wala** ‘alors’ ? (Comment conclure le texte , on emploie ‘donc ou ‘alors’ ? )

91.N : A beaucoup d’effets , ‘**a’ fogha** l’accent ou non ? ( U ne élève perplexe s’interroge , a beaucoup d’effets ,le ‘a’ prend un accent ou non ? )

92.T : C’est le verbe avoir, on peut le remplacer par ‘avait’.

93.R : Merci pour ton explication ( la camarade répond avec un air content).

94.A : **Hati** la copie **nrajou** le texte **maâ baâdana** .(Pose la copie, on va vérifier ensemble ).

95.B : **Haya nâwdou** la copie **ndirou khadma ndhifa** . ? (Une élève propose de refaire la copie pour avoir un travail propre )

96.CH : C’est bon **kamel elânassar dernahom, ensatrou ala** le titre **wa khlasse**. ( une élève confirme qu’ils ont utilisé tous les éléments et le travail est achevé)

97.H : **astenai, enkhaliou le titre howa ellakher**.

98.T : **hih, nabdaw b** l’introduction , **wachi hiya el ichkaliya eli ndirouha**.( Oui,on commence par l’introduction , qu’est ce qu’on emploie comme problématique ? )

99. A : **la problématique hiya la violence envers les enfants.** ( une élève s'interroge sur La problématique qui est la violence contre les enfants ).

100. N : **Kifeh ngoulou mantachra ? ( une camarade répond , elle est répandue ).**

101. I : **Ektbi el mokadima euh... wa nkamlou el baki** (Un élève propose , écris l'introduction et on continue avec le reste ).

102. CH : **Nehi** phénomène **diri** comportement **khir** . ( elle parle du substitut du mot phénomène qui est le mot comportement ).

103. T : **Kifeh natbou** 'comportement ' **bel 'N'** wala **bel 'M'** ?(une camarade demande comment orthographier le mot comportement ?)

104. I : **Naktbouh bel 'M'** . ( ça s'écrit avec le 'M')

105. A : **Rah endirou trois arguments ?** ( celle qui écrit propose le nombre de trois arguments). )

106. CH : C'est bien, **nratbouhom hasbe el kouwa men el faible lel fort khfase !** (c'est bien , nous allons les classer du faible au plus fort )

107. B : **kheli l'espèce blon goudam kol argument** . ( l'élève donne des instructions à sa camarade, elle lui recommande de laisser *l'espace blanc* devant chaque argument , !)

108. H : Pour classer nos arguments **nastâamlou** les connecteurs logiques , premièrement , deuxièmement , enfin .( l'élève propose à ses camarades des connecteurs logiques afin de les utiliser

109. I. D'accord , c'est mieux que d'abord , ensuite et enfin ( **L'élève chargée de l'écriture hocha sa tête pour montrer contentement .** )

110. N : La violence a exercé sur l'enfant .( N écrit la phrase et deux élèves CH et I attirent son attention sur l'erreur commise ).

111. CH : **ma tsarfiche le verbe mâa avoir rahou lazem être ( Ne conjugue pa**

112. I : **Hih sahabi , lazem être ediri** est exercée **wa tzidi 'e'** à la fin **ma tansayech** l'accord **entâ** le participe passé **mâa** le sujet (l'élève justifie sa camarade l'emploi de l'auxiliaire être et l'accord du participe passé avec le nom ).

113. N: Hhhh , **wallah nsit khfasse** ( l'élève rit à voix basse et dit qu'elle a oublié ).

114.T : **L'enfant protégeons car c'est l'omme de demain .** ( *Protégeons l'enfant car c'est l'homme de demain* )

115.I : **Etenay ncorigiou kabal ma tktebha , ngoulou** protégeons l'enfant (c.o.d) **mahouch el âaks zidi** le 'E' bine 'G' w 'O' w l'omme **nsiti taktbi** le H . ( l'élève intervient, attends on corrige avant de recopier , on dit protégeons l'enfant (c.o.d) ce n'est pas le contraire, et ajoute un 'e' entre le 'G' et le 'O' puis écris homme avec H au début )

116.R : **Dhork nrévisiou** le texte **kbal ma nmadou el warka** , ( L'élève propose à ses camarades de vérifier leur texte avant de donner la copie .

117.TG : **kamalna** . ( tous les membres du groupe disent d'une seule voix qu'ils ont terminé **N.B** :

- Les mots écrits en gras sont des paroles en arabe dialectal ou classique.
- Les mots écrits en italique sont des corrections des mots mal prononcés ou mal écrits .
- les lettres majuscules mentionnée au début de chaque parole désigne les initiale des noms propres (A , S ) et les initiales soulignées indiquent les scripteurs. (S, A).
- TG veut dire tout le groupe .
- Code inspiré du travail de Mme Ariche
- **Analyse des échanges verbaux :**

Les locuteurs .	A	S	N	I	R	
Nombre de tours de parole	21	12	12	13	14	

### **Résumé**

L'objectif de notre travail de recherche mené au sein d'une classe de français langue étrangère 4ème année moyenne, est de démontrer l'efficacité et la rentabilité des interactions verbales lors d'un travail de groupe en séance de production écrite et pour cela, une analyse et une comparaison ont été effectuées sur les expressions écrites produites de manière individuelle et collective ainsi que les vidéos filmées pour mettre en évidence le rôle majeur des interactions verbales dans l'échange des idées et l'entraide entre apprenants dans la réussite dans leur écrits .

D'après l'analyse du corpus nous sommes arrivés à dire que le travail de groupe est fructueux, meilleur en question de motivation, et d'échange que le travail individuel car le travail collaboratif est basé sur les interactions qui incitent les élèves à améliorer leurs compétences communicatives et linguistique et d'obtenir de nouvelles connaissances et de perfectionner leurs savoirs.

Le travail collectif avec ses interactions verbales favorise la mise en œuvre de différentes stratégies d'écriture.

**Mots-clés :**

### **Abstract**

The objective of our research work carried out within a middle-grade 4th year French foreign language class is to demonstrate the effectiveness and profitability of verbal interactions during group work in a written production session and for this, an analysis and a comparison were carried out on the written expressions produced individually and collectively as well as the videos filmed to highlight the major role of verbal interactions in the exchange of ideas and mutual aid between learners in the success in their writings.

According to the analyzes of the corpus we have come to say that group work is fruitful, better in terms of motivation, and exchange than individual work because collaborative work is based on interactions which encourage students to improve their communicative and linguistic skills and to obtain new knowledge and perfect their knowledge.

Collective work with verbal interactions promotes the implementation of different writing strategies.

**Keywords:**

## ملخص

الهدف من عملنا البحثي الذي تم إجراؤه ني فصل اللغة أَل جزيبة للصف الرابع المتوسط ني الصف الرابع هو إظهار فعالية التفاعلات اللغوية أثناء العمل الجماعي ني جلسة إنتاج مكتوبة ولذا، تم إجراء تحليل ومقارنة على التعديرات المكتوبة المنتجة بشكل ترمي وجماعي وكذلك مقاطع الفيديو المصورة لإبراز الدور الرئيسي للتفاعلات اللغوية ني تبادل أَل نهار والمساعدة المتبادلة بين المتعلمين ني الزجاح ني كتاباتهم.

ونقياً لإحالات المجموعة، توصلنا إلى القول إن العمل الجماعي مثير وأفضل من حيث التحفيز والتبادل من العمل الترمي أَل العمل التواؤني يعتمد على التفاعلات التي تشجع الطالب على تحيين مهاراتهم التواصلية واللغوية والحصول على مهارات جديدة.

المعرفة وإتقان معارفهم. يعزز العمل الجماعي مع التفاعلات اللغوية تلبية استراتيجيات الكتابة المختلفة.



