République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mentouri - Constantine

Faculté des Lettres et des langues

Département des Lettres et de Langue française

N° d'ordre :

N° de série :

THÈSE PRÉSENTÉE POUR L'OBTENTION DU DIPLÔME DE DOCTORAT ÈS-SCIENCES

Option : Didactique

La gestion du travail de groupe dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite au collège

Présentée par :
ARAICHE Dalel

Sous la direction de :
Pr. HANACHI Daouia

Jury :

Présidente : GUIDOUM Laarem, Professeure, Université des Frères Mentouri, Constantine 1

Rapporteure : HANACHI Daouia, Professeure, Université des Frères Mentouri, Constantine 1

Examinateur : ZETILI Abdeslem, Professeur, Université des Frères Mentouri, Constantine 1

Examinateur : DakhiaAbdelouahab, Professeur, Université Biskra

Examinateur : BAHLOUL Noureddine, Professeur, Université du 8 mai 1945, Guelma

Examinateur : SIMON Jean-Pascal, Maître de Conférences, Université Grenoble 3

Année universitaire : 2018/2019

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mentouri - Constantine

Faculté des Lettres et des langues

Département des Lettres et de Langue française

N° d'ordre :

N° de série :

THÈSE PRÉSENTÉE POUR L'OBTENTION DU DIPLÔME DE DOCTORAT ÈS-SCIENCES

Option : Didactique

La gestion du travail de groupe dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite au collège

Présentée par :

ARAICHE Dalel

Sous la direction de :

Pr. HANACHI Daouia

Jury :

Présidente : GUIDOUM Laarem, Professeure, Université des Frères Mentouri, Constantine 1

Rapporteure : HANACHI Daouia, Professeure, Université des Frères Mentouri, Constantine 1

Examinateur : ZETILI Abdeslem, Professeur, Université des Frères Mentouri, Constantine 1

Examinateur : DakhiaAbdelouahab, Professeur, Université Biskra

Examinateur : BAHLOUL Noureddine, Professeur, Université du 8 mai 1945, Guelma

Examinateur : SIMON Jean-Pascal, Maître de Conférences, Université Grenoble 3

Année universitaire : 2018/2019

Remerciements

Je tiens, en premier lieu, à exprimer ma profonde reconnaissance à ma directrice de recherche Mme DaouiaHanachi, qui a été, pour moi, une guide et une référence. Je la remercie tout particulièrement de la confiance qu'elle m'a témoignée, de sa clairvoyance, de sa grande disponibilité et de sa patience.

Je remercie également les membres du jury, M. Noureddine Bahloul, M. Jean-Pascal Simon, M. AbdelouahebDakhia, M. AbdeslemZetili, Mme LaaremGuidoum, d'avoir accepté de lire et d'évaluer cette recherche.

Je tiens à exprimer ma gratitude aux enseignants du cycle moyen qui m'ont accueillie dans leurs classes, et m'ont permis d'enregistrer leurs cours : M. OunissiHoucine, M. Guidoum, Mme ChaïbiSihem, Mme ArabZahia, Mme Guenisse.

Je n'oublie pas la haute collaboration des élèves, sans qui cette recherche n'aurait jamais vu le jour.

Je remercie très chaleureusement ma sœur et collègue Benabbes Souad pour son aide, ses remarques fructueuses et ses encouragements.

A la mémoire de mon grand père paternel, à mon défunt père qui sont toujours présents dans mon esprit et dans mon cœur.

À ma très chère mère, que Dieu, le Tout Puissant, lui accorde Sa Grâce et Sa Sainte Miséricorde et l'accueille en Son Vaste Paradis.

À mon mari Lahmari Abdelhakim : ton encouragement et ton soutien étaient la bouffée d'oxygène qui me ressourçait dans les moments pénibles de solitude et de souffrance.

À ma très chère fille unique Soundous.

À toute ma famille et à toutes mes amies.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction générale……..02

Cadre théorique de référence ……..09

Chapitre 1: Nouvelles orientations dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite……..09

Introduction partielle ……10

1. La pédagogie du projet : une réponse à la nouveauté ……..10

1.1. Les principes fondateurs de la pédagogie de projet……11

1.2. Le projet : vers une nouvelle stratégie et démarche d'apprentissage du FLE au cycle moyen…….14

1.3. Les étapes de réalisation d'un projet pédagogique ……...16

1.4. Le rôle de l'enseignant durant la réalisation du projet……..20

1.5. Le rôle de l'apprenant et le processus d'apprentissage en projet ……..22

2. L'approche par compétences : pierre angulaire des réformes du système éducatif algérien…….24

3. L'enseignement/apprentissage de l'écriture……...27

3.1. La rédaction : une pratique centrée sur les normes de la langue écrite……..27

3.2. Ecrire en groupe……....28

Conclusion partielle …… 31

Chapitre 2 : Pour une approche pédagogique de l'écrit : la pratique du travail de groupe au sein de la classe ……..32

Introduction partielle ……33

1. Vers une définition du travail de groupe ……...34

1.1. Le travail de groupe : un puissant moyen d'apprentissage et un facteur de socialisation des apprenants …….34

1.2. Le travail de groupe : une méthode d'apprentissage……...38

1.3. Le travail de groupe : une conséquence d'un renversement de perspective philosophique……39

1.4. La méthode de travail libre par groupes…….42

2. Avantages du travail de groupe ……...43

3. Problèmes et difficultés rencontrés durant la mise en œuvre du travail de groupe……45
3.1. Inconvénients et risques du travail de groupe……45
3.2. Genres de problèmes rencontrés durant la mise en œuvre du travail de groupe ……..49
3.2.1. Problèmes comportementaux ……49
3.2.2. Problèmes pédagogiques ……50
3.2.2.1. Les conditions d'enseignement/apprentissage ……50
3.2.2.2. Le manque d'autonomie des apprenants ……..50
3.2.2.3. La difficulté d'évaluation des progressions individuelles ……....50
3.2.3. Problèmes méthodologiques ……51
3.2.3.1. La constitution des groupes ……51
3.2.3.2. La gestion du travail de groupe ……....51
4. Dans quelles conditions le travail de groupe peut-il être efficace ?.....52
5. Comment organiser un travail de groupe ? ……56
5.1. Comment constituer un groupe « efficace »? ……..57
5.1.1. Les facteurs de cohésion et d'éclatement du groupe ……58
5.1.2. La taille idéale du groupe……60
5.1.3. Comment circule la parole dans le groupe ?.....61
5.1.4. L'art et la manière de prendre des décisions ……....62
5.2. Comment répartir les rôles dans le groupe ?.....66
5.3. Quel est le rôle de l'enseignant pendant le travail de groupe ? ……68
Conclusion partielle ……70
Chapitre 3 : Rédaction de textes : modèles et modalités de sa mise en pratique71
Introduction partielle ……. 72
1. Le statut de l'écrit dans l'enseignement du français en Algérie ……...72
1.1. La situation sociolinguistique du français en Algérie ……...72
1.2. L'enseignement/apprentissage du français dans le système éducatif algérien……..74
1.3. L'écriture dans l'enseignement/apprentissage du FLE au sein du cycle moyen……..75

2. Des outils pour aider les élèves à écrire ……78
2.1. Les stratégies de production de textes ……79
2.2. L'atelier d'écriture : un dispositif pour écrire et réécrire ……..82
3. De la grammaire phrastique à la grammaire du texte ……..……87
4. Hétérogénéité compositionnelle des énoncés produits …….....90
4.1. Le modèle énonciatif ……91
4.2. Le modèle séquentiel ……93
4.2.1. Du texte à la séquence …… ...93
4.2.2. Les prototypes séquentielles ……..... 94
4.2.2.1. La séquence descriptive ……94
4.2.2.2. La séquence narrative ……96
4.2.2.3. La séquence argumentative……98
4.2.2.4. La séquence explicative ……...104
4.2.2.5. La séquence prescriptive……106
5. La compétence rédactionnelle et ses composantes…… 106
5.1. Les savoirs : linguistiques, sémiotiques, sociologiques et pragmatiques……..107
5.2. Les savoir-faire ……..108
5.3. Les motivations et les représentations ……108
Conclusion partielle ……..109
Cadre pratique : Recueil des données et analyse des corpus …….....110
Chapitre 1 : Recueil des données et outils d'analyse ……110
Introduction partielle……..111
1. Mise en contexte et préparation à la collecte des données ……...112
2. Description du protocole ……..113
3. Méthodologie de la recherche et outils d'investigation ……120
3.1. Description de la méthodologie de la recherche ……120
3.2. Les outils d'investigation ……121
3.2.1. Le questionnaire ……122
3.2.1.1. Le questionnaire proposé aux enseignants ……..124

3.2.1.2. Le questionnaire proposé aux apprenants ……...125

3.2.2. L'observation ……126

3.2.2.1. Présentation de la grille d'observation ……127

3.2.2.2. Description de la grille d'observation ……..130

I.3.2.3. L'évaluation des productions écrites ……..132

Conclusion partielle ……..136

Chapitre 2 : Analyse des questionnaires……137

Introduction partielle ……138

1. Analyse des résultats du questionnaire destiné aux enseignants ……..138

1.1. Synthèse de l'analyse des résultats du questionnaire destiné aux enseignants…151

2. Analyse des résultats du questionnaire destiné aux apprenants ……153

2.1. Synthèse de l'analyse des résultats du questionnaire destiné aux apprenants…163

3. Synthèse de l'analyse des résultats des deux questionnaires destinés aux enseignants et apprenants……..165

Conclusion partielle ……..165

Chapitre 3 : Analyse de la gestion des travaux de groupes et des productions écrites des élèves ……...167

Introduction partielle ……..168

1. Analyse de la gestion des différents travaux menés en groupes dans les six classes observées ……169

1.1. Gestion des travaux des six groupes de l'enseignant E1 (classe de 4ème A.M.) ……169

1.1.1. Classement des interventions dans les six groupes de l'enseignant E1 ……196

1.1.2. Tableau récapitulatif de la gestion des travaux des six groupes de l'enseignant E1 ……...198

1.2. Analyse de la gestion des travaux des huit groupes de l'enseignante E4 (4ème A.M.)……..202

1.2.1. Classement des interventions dans les huit groupes de l'enseignante E4…….202

1.2.2. Analyse de la gestion des travaux des huit groupes observés de l'enseignante E4 ……208

1.3. Analyse de la gestion des travaux des sept groupes de l'enseignante E5 (3ème A.M.)……...216
1.3.1. Classement des interventions dans les sept groupes de l'enseignante E5 …….216
1.3.2. Analyse de la gestion des travaux des sept groupes observés de l'enseignante E5 …….222
1.4. Analyse de la gestion des travaux des quatre groupes de l'enseignant E2 (3ème A.M.) ……..237
1.4.1. Classement des interventions dans les quatre groupes de l'enseignant E2……..237
I.4.2. Analyse de la gestion des travaux des quatre groupes observés de l'enseignant E2 …….245
1.5. Analyse de la gestion des travaux des sept groupes de l'enseignante E4 (classe : 2ème A.M.) ……257
1.5.1. Classement des interventions dans les sept groupes de l'enseignante E4 …..256
1.5.2. Analyse de la gestion des travaux des sept groupes observés de l'enseignante E4 …….261
1.6. Analyse de la gestion des travaux des sept groupes de l'enseignante E3 (classe 2ème A.M.)……270
1.6.1. Classement des interventions dans les sept groupes de l'enseignante E3 ……270
1.6.2. Analyse de la gestion des travaux des sept groupes observés de l'enseignante E3 …….273
2. Analyse des productions écrites des élèves des différents groupes observés……..281
2.1. Analyse des productions écrites réalisées par les six groupes de l'enseignant E1 (4ème A.M.)……281
2.2. Analyse des productions écrites réalisées par les huit groupes de l'enseignante E4 (4ème A.M.)…….307
2.3. Analyse des productions écrites réalisées par les sept groupes de l'enseignante E5 (3ème A.M.)……326
2.4. Analyse des productions écrites réalisées par les quatre groupes de l'enseignant E2 (3ème A.M)…….344

2.5. Analyse des productions écrites réalisées par les sept groupes de l'enseignante E4 (2ème A.M.) ……356
2.6. Analyse des productions écrites réalisées par les sept groupes de l'enseignante E3 (2ème A.M.)……370
3. Comparaison entre la gestion des travaux de groupes et la qualité des textes produits…….383
3.1. Identification des meilleures productions écrites rédigées par les élèves des cinq enseignants observés ……383
3.2. Comment les meilleures productions écrites ont-t-elles été élaborées ?.....384
3.3. Synthèse des résultats des différentes démarches engagées par les cinq enseignants observés et leur effet sur la qualité des textes produits par les élèves……..385
4. Les limites de cette recherche……...387
5. Conclusion partielle ……387
Conclusion générale ……389
Bibliographie ……..... .396
Webographie …….....403
Annexes ……406
Annexe n°1 : questionnaires destinés aux enseignants observés et à leurs apprenants …….. .407
Annexe n°2 : transcription des enregistrements……. .509
Annexe n°3 : copies d'élèves……578
Annexe n°4 : grilles d'analyses ……..604
Résumé ……..618

Introduction générale

Les différentes réformes du système éducatif algérien, entreprises depuis 2003, se voudraient non seulement une amélioration de la qualité des contenus d'enseignement/apprentissage, mais aussi et surtout une refonte des pratiques et des méthodes pédagogiques préconisées au sein de l'école.

A cet effet, le Ministère de l'Education Nationale recommande aux enseignants d'adopter une nouvelle approche, dite l'Approche Par Compétences. Celle-ci a été déjà pratiquée, au sein des entreprises, et dans des situations professionnelles avant qu'elle ne soit introduite dans le domaine éducatif. C'est pourquoi, elle a pour vocation première de développer des compétences collectives à travers la création de situations et d'environnements favorisant le partage d'informations et de connaissances. En ce sens, le travail de groupe paraît l'une des démarches les plus prônées par cette approche dans la mesure où il permet aux élèves d'échanger entre eux et de coopérer afin de parvenir à la réalisation d'un objectif commun.

Comme les contenus d'enseignement/apprentissage du FLE, au cycle moyen, sont articulés autour des projets pédagogiques, les concepteurs des nouveaux programmes appellent les enseignants à motiver leurs élèves à travailler en petits groupes : *« La pédagogie du projet, elle, s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages en groupes »*[1]. Ils insistent sur l'importance de la mise en place de cette démarche afin d'assurer un bon suivi des élèves en difficulté :

« *L'organisation de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une grande liberté de mouvement dans la classe, une plus grande communication entre enseignant et élèves, entre les élèves, ainsi qu'un meilleur suivi des élèves en difficulté. Un élève peut aider son camarade ayant présenté, à un moment donné, une difficulté* »[2].

Ayant été professeur au collège (de 2003 jusqu'en 2009), et vu l'importance accordée à l'écrit dans les programmes d'enseignement, les inspecteurs sollicitent toujours les enseignants, au cours des journées pédagogiques, à faire appel à cette stratégie (le

[1] . C.N.P., (avril 2003), *Document d'accompagnement du programme du français 1ère A. M.*, Algérie : O.N.P.S., p.32.

[2]. C.N.P., (décembre 2003), *Document d'accompagnement du programme du français 2e A. M.*, Algérie : Office Nationale de l'Enseignement et de la Formation à Distance, p. 27.

travail de groupe) durant la séance de production écrite afin de permettre aux élèves de collaborer et de dépasser leurs difficultés.

Par ailleurs, étant donné que la communication à l'ère des technologies numériques se fait essentiellement par le biais de l'écriture, celle-ci est actuellement devenue une pratique fondamentale, non seulement au sein de l'école, mais aussi dans tous les domaines de la vie de tous les jours :

« Contrairement aux prédictions des années 2000, annonçant la disparition programmée de l'écriture au profit du téléphone, les pratiques d'écriture explosent dans tous les pays développés. Le numérique a provoqué un véritable raz-de-marée. Il suffit de passer une heure dans le train le matin pour voir les gens, souvent assez jeunes, agiter frénétiquement leurs deux pouces pour garder constamment le contact avec leurs proches » [3].

A travers ces deux constats initiaux, il s'avère que l'écriture est scolairement et socialement indispensable, c'est pourquoi les récentes recherches en didactique du FLE, ne cessent pas de proposer des méthodes et des stratégies afin de faciliter son apprentissage et de développer les compétences scripturales des apprenants. En ce moment, la pédagogie de groupe semble l'une des démarches privilégiée qui peut aider les élèves en difficulté de rédaction.

D'ailleurs, au cours de l'écriture, les apprenants sont fréquemment exposés à de nombreux problèmes qui portent sur des difficultés lexicales et grammaticales, ou encore sur la recherche d'un mot, d'un détail ou d'une idée. A cet effet, le travail de groupe constitue une forme d'étayage qui les aide à prendre en considération les dimensions matérielles et graphiques de leurs écrits à travers des révisions interactives. Les différents problèmes qu'un apprenant aurait perçus seul, peuvent être discutés, clarifiés et résolus lorsqu'ils sont explicités au sein d'un groupe d'élèves réunis autour d'un objectif commun. De cette manière, le travail collaboratif remet en question toute représentation de l'écriture comme activité solitaire, car il permet la construction et la réalisation d'un projet d'écriture qui dépasse l'individu.

Le travail de groupe s'inscrit dans le paradigme socioconstructiviste marqué par les travaux de Vygotsky (1985) et Bruner (1983). Ce paradigme prétend que l'interaction

[3] . Bucheton Dominique, (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris : Retz, p. 5.

entre l'individu et les objets de son environnement permet la construction des connaissances par le biais du conflit sociocognitif. Celui-ci favorise les confrontations interindividuelles et l'échange de points de vue : *« les confrontations interindividuelles, les interactions cognitives entre pairs peuvent favoriser les progrès dans la mesure où cela crée des questionnements sur ses représentations et ses pratiques, où cela oblige à se décentrer et à tenir compte de plusieurs centrations ».*[4]

Dans une perspective psychocognitive, pour faire écrire les élèves et faciliter leurs acquisitions, le travail de groupe est considéré comme un moyen d'aide très intéressant dans le déclenchement des différents processus rédactionnels (Hayes et Flower 1980). Il permet d'expliciter tout le travail mental accompli par le (s) scripteur (s), et de ce fait venir en aide aux élèves en difficulté.

Travail de groupe, dynamique des groupes, travail collaboratif, travail d'équipe, travail coopératif, etc., toutes ces appellations impliquent nécessairement une situation groupale qui renvoie au domaine de la psychosociologie. De plus, l'histoire de la dynamique de groupe a été d'abord, introduite à travers les premières recherches expérimentales et pratiques expérientielles de Jacob-Lévy Moreno (la sociométrie), Kurt Lewin et leurs successeurs aux Etats Unis d'Amérique dans l'entre-deux- guerres (1918-1939) et la préiode immédiate de l'après-guerre, avant qu'elle ne soit marquée par la théorie de Carl Rogers « la non-directivité », qui a été développée en France dans les années 1960 par Max Pagès.

Dans le domaine didactique et pédagogique, c'est aux Etats-Unis que l'apprentissage coopératif a fait l'objet de plusieurs recherches théoriques et empiriques qui ont affirmé ses bienfaits (Aronson, Blaney, Stephin, Sikes et Snapp 1978 ; Bordy et Davidson 1998 ; Salvin et Tanner 1979, Slavin et al., 2003; Johnson et Johnson, 2009). En France, le travail en groupe est en rapport direct avec des auteurs tels que Célestin Freinet et Roger Cousinet, ou avec des mouvements pédagogiques comme l'Office Central de la Coopération à l'Ecole (OCCE).

Les deux ouvrages de Philippe Meirieu - *Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe?-1* (1989) et *Outils pour apprendre en groupe : apprendre en groupe?-2* (1987)- sont encore d'actualité et et très riches en apports théoriques. Ils

[4] . Reuter Yves, (2002), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris : Issy-les-Moulineaux cedex, p.83.

offrent une étude très intéressante sur *les pratiques de groupe en situation scolaire et* les conditions de son efficacité (les critères de constitution des groupes/ les modalités d'évaluation du travail de groupe/la formation des enseignants à la pratique du travail de groupe, etc.).

En Algérie, malgré les bénéfices accrus de l'apprentissage coopératif, il demeure peu pratiqué et peu implanté dans les milieux scolaires. D'ailleurs, peu de recherches ont été effectuées dans cette perspective, surtout par rapport au domaine de l'écriture en FLE.

Ainsi, le choix de ce thème de recherche se situe dans la continuité de notre mémoire de magistère qui avait pour objectif de montrer l'efficacité du travail de groupe en production écrite par rapport au travail individuel des élèves. Il est clair que plusieurs pistes d'investigation restaient inexplorées, c'est pourquoi, dans le cas de cette recherche, nous souhaitons renouveler l'approche du thème tout en l'abordant sous un nouvel angle.

Ce faisant, tout au long de cette étude, nous avons choisi d'examiner la gestion du travail collaboratif en classe du FLE, pendant six séances de rédaction, afin de déceler les conditions de son efficacité.

Notre travail de recherche prend appui d'une part, sur les constatations empiriques des enseignants qui éprouvent d'énorme difficultés pour engager leurs élèves dans un travail de groupe et, d'autre part, sur les directives du Ministère de l'Education Nationale qui recommandent vivement aux enseignants la mise en œuvre de cette pratique sans expliciter véritablement les démarches.

Sans faire l'apologie de l'apprentissage coopératif, et sans nous rapporter à la littérature abondante relative à sa théorie, nous voulons, à travers ce travail de recherche, montrer la façon dont il s'organise dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite afin de vérifier comment il peut jouer un rôle déterminant et efficace dans le développement des compétences scripturales des apprenants du cycle moyen.

Cependant, il est si complexe d'étudier le domaine de l'apprentissage en groupe sans consulter les personnes qui le pratiquent. Aussi, il est très rare que l'on examine réellement leur façon de faire (aussi bien les apprenants que les enseignants) étant donné que les recherches menées dans cette perspective sont axées très souvent sur des

théories plutôt que sur des pratiques. En fait, avant de nous engager dans cette pédagogie, il est indispensable que nous nous interrogions sur les conditions de son efficacité. D'où notre problématique : **Comment les enseignants organisent-ils et gèrent-ils ce mode de travail en vue de conduire les apprenants à s'engager réellement et efficacement dans la tâche de rédaction ?**

De cette question principale, découlent trois questions secondaires :

- L'enseignant doit-t-il avoir un rôle directif ou non directif lors de la réalisation d'un travail de groupe par ses élèves ?
- Les interactions au sein d'un groupe, la conduite des échanges et le type d'interventions des élèves influent-ils sur le développement de leurs compétences rédactionnelles ?
- Les critères de constitution d'un groupe efficace peuvent-ils influer sur la qualité des textes produits ?

Suite à la problématique que nous avons posée plus haut, et pour explorer l'impact de la gestion du travail en groupe sur le développement des compétences scripturales des apprenants, nous formulons l'hypothèse suivante :

Le respect des règles de fonctionnement du travail de groupe peut aider les élèves à développer leurs compétences scripturales.

Cette hypothèse centrale, va bien entendu, déboucher sur d'autres hypothèses secondaires afin de mettre au point la façon dont le travail de groupe pourrait s'organiser et se gérer efficacement :

- L'enseignant, sans qu'il soit trop directif, peut intervenir en cas de problème afin d'assurer la relance du processus de rédaction et d'inciter ses élèves à collaborer et à être autonomes ;
- L'efficacité d'un groupe dépend du nombre et de la qualité des interactions entre pairs ainsi que de la réciprocité des échanges entre eux;
- Le choix des critères de constitution d'un groupe efficace et cohésif peut être un facteur décisif pour mesurer la qualité des textes produits.

En nous appuyant sur les objectifs de notre recherche et dans le but d'identifier la meilleure façon de conduire une activité d'écriture en groupe afin de permettre aux

élèves de développer leurs compétences rédactionnelles, nous avons organisé notre travail en deux parties, chacune d'elles est articulée autour de trois chapitres.

Le premier volet est réservé à l'ancrage théorique de notre recherche. Le premier chapitre qui en fait partie met en avant quelques approches et théories de l'écrit qui s'inscrivent dans une perspective psychocognitive et psycholinguistique telles que la pédagogie du projet et l'approche par les compétences (APC).

Dans le deuxième chapitre, nous allons essayer de soulever la problématique du travail de groupe. Ce faisant, nous allons nous interroger sur les conditions de son efficacité, les dérives auxquelles il doit échapper, et les principes sur lesquels il se base pour promouvoir les apprentissages et développer les compétences langagières des apprenants.

Le troisième chapitre met en lumière quelques concepts théoriques récents de l'écrit (typologie des textes, linguistique textuelle, ateliers d'écriture), ou même déjà plus anciens (énonciation, cohérence et cohésion textuelles, pragmatique, etc.) qui se proposent comme étant une aide aux élèves pour améliorer ou développer leur pratique scripturale.

Le deuxième volet constitue le cadre pratique de notre étude. Elle est consacrée à l'analyse des différents corpus que nous avons recueillis dans six classes du cycle moyen appartenant à trois établissements différents de deux communes de la wilaya de Khenchela (Kaïs et Taouzient).

Les corpus que nous avons collectés sont au nombre de cinq : les réponses des enseignants (05) et des élèves (90) aux deux questionnaires qui leur ont été distribués, les copies d'élèves (39 copies), les six séances d'observation (39 groupes observés/06 tableaux représentatifs), et la transcription des différents enregistrements que nous avons effectués auprès des 39 groupes observés et filmés.

A travers les deux enquêtes par questionnaire que nous avons menées auprès des cinq enseignants observés et leurs apprenants, nous cherchons à expliciter et à analyser leurs représentations corrélativement à la pratique du travail de groupe et à recueillir le maximum d'informations et de détails quant à son organisation et sa gestion pendant une séance de production écrite.

Afin d'apporter plus de précisions à notre étude, il est à noter que les différentes observations réalisées ont été appuyées par la transcription de toutes les interactions que nous avons enregistrées. En nous focalisant sur ces données, nous allons, dans un premier temps, analyser la gestion et l'organisation des différents travaux de groupes, dans les classes observées. Dans un deuxième temps, nous analyserons les productions écrites réalisées par ces mêmes groupes d'élèves. A l'issue de ces deux analyses, nous allons procéder par une comparaison entre le processus d'organisation des différents travaux de groupes et la qualité des textes produits afin de déceler les conditions d'efficacité d'un travail de groupe et leur impact sur l'amélioration des compétences d'écriture des apprenants.

Enfin, la conclusion générale envisagera, à la lumière des résultats obtenus, des prolongements de recherche et interroge les différentes contraintes relatives à l'implantation du travail collaboratif dans le système scolaire algérien. Elle offre également quelques pistes de réflexion pour la formation continue des enseignants dans le domaine du travail de groupe.

Cadre théorique de référence

Chapitre 1

Nouvelles orientations dans l’enseignement/apprentissage de la production écrite

Introduction partielle

Dans ce premier chapitre, nous essayons de mettre en exergue l'apport de quelques travaux, issus de l'approche psychocognitive, à la pratique de l'écriture. En nous référant aux nouveaux programmes, nous allons mettre en lumière deux approches très intéressantes, à savoir la pédagogie du projet qui prône l'activité de l'apprenant et son implication dans la construction de son propre savoir ainsi que l'approche par compétences qui est axée sur une logique de compétences à acquérir et à investir par l'apprenant. Ces deux approches, qui représentent une nouvelle vision de l'éducation, se voudraient une amélioration constante des pratiques au sein de l'école pour lui permettre d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification. Alors, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne se réduit pas seulement à la simple connaissance de la langue et de ses règles, mais s'étend également à l'investissement et l'exploitation des savoirs et des connaissances acquis à l'école dans des situations de la vie de tous les jours. Désormais, en favorisant la pratique de l'écrit, l'apprenant sera invité à produire et à varier les formes d'écriture en les adaptant à la compétence visée et selon les différentes situations de communication. C'est ainsi que la connaissance est appelée à devenir une compétence.

De plus, étant donné que la rédaction est une activité complexe, nous allons montrer comment le travail de groupe peut être une aide aux apprenants qui suscite des conflits socio-cognitifs et une co-construction des savoirs qui résultent d'une confrontation entre des conceptions divergentes.

1. La pédagogie du projet : une réponse à la nouveauté

C'est à partir de l'an 2003 que l'Algérie s'est engagée dans une refonte globale de son système éducatif. Avec cette récente réforme, on a assisté à l'émergence de la pédagogie du projet. En réalité, l'idée du projet, qui réapparaît en France en 1973 avec la réforme de 10% pédagogiques de Joseph Fontanet[1], n'est pas nouvelle étant donné qu'elle remonte au mouvement dit de l'Education Nouvelle. Pendant ce temps, les pratiques relevant de cette pédagogie du projet ont été remises en question par les pédagogues car elles n'ont pas vraiment pu promouvoir les apprentissages individuels et répondre à leurs aspirations. Un demi-siècle après, cette démarche pédagogique

[1] . Cité par Bordalo Isabelle et Ginestet Jean-Paul, (1993), *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette, p.114.

réapparaît et se revalorise. En se servant des apports des "méthodes actives" et ceux de « la pédagogie par objectifs », la pédagogie du projet tend à transformer positivement les institutions éducatives afin de réconcilier à la fois l'individuel et le collectif. C'est pourquoi, elle *« peut être définie comme la conjugaison de compétences individuelles et d'une réalisation collective destinée à satisfaire un besoin »*[2]. De surcroît, l'intérêt de cette pédagogie réside dans la nécessaire prise en compte et la réintroduction de l'apprenant dans l'apprentissage. En effet, l'enjeu consiste à prendre en considération les désirs et les aspirations des élèves afin de les motiver et les rendre acteurs-auteurs de leurs apprentissages. Donc, le projet contribue à donner du sens aux apprentissages et exige l'implication de l'apprenant dans la construction consciente de ses propres savoirs et savoir-faire tout en le plaçant au cœur du processus d'apprentissage. Dans cette optique, Bernard Michonneau affirme qu' : *« Il nous faut donc apprendre à proposer aux élèves des projets pédagogiques ayant un sens pour eux pour qu'ils aient envie de s'y impliquer. Intégrant des objectifs d'apprentissage précis et programmés, chaque projet doit se matérialiser dans une réalisation à laquelle chacun aura participé car pour ces jeunes «faire» quelque chose en français doit être synonyme de «fabriquer». L'objet produit (montage audio-visuel, exposition, journal...) devient objet de communication»*[3].

1.1. Les principes fondateurs de la pédagogie de projet

La pédagogie de projet, en s'opposant à la pédagogie traditionnelle (le modèle transmissif, impositif et frontal)[4], tend à donner du sens aux activités scolaires, et à faire de l'activité de l'apprenant l'élément essentiel du processus d'apprentissage. En effet, elle a pour but de mettre les élèves en situation d'agir et d'opérer eux-mêmes leurs propres découvertes de telle sorte qu'ils puissent intervenir et participer dans la réalisation des projets.

Cette pédagogie trouve son origine dans plusieurs travaux de recherche, parmi lesquels citons ceux de John Dewey, fondateur de la théorie *« learning by doing* » (apprendre en faisant), et de son élève Kilpatrick, qui est l'initiateur de «*project method* ». Dans

[2] . Ibid., p. 132.
[3] . Michonneau Bernard, « Traitement de textes et pédagogie du projet : un mariage réussi», *Le bulletin de L'EPI*, [en ligne], disponible sur : http://www.uis.unesco.org/glossary/index.aspx?lang=fr
[4] . Pantanella Raoul, (septembre 1997), « En groupe ou en troupe ? », *Les cahiers pédagogiques,* n°356, p. 9.

cet esprit Boutinet souligne que : *« Dewey et Kilpatrick ont cherché à opposer à la pédagogie traditionnelle […], une pédagogie progressiste encore appelée pédagogie ouverte, dans laquelle l'élève devenait acteur de sa formation au travers d'apprentissages concrets et significatifs pour lui»*[5].

Ajoutons à ces deux auteurs, quelques noms[6] qui ont marqué le courant de l'Éducation Nouvelle, et qui ont contribué à l'épanouissement et à l'apparition de cette pédagogie tels que Kerschensteiner, pédagogue allemand, Decroly, médecin psychologue et pédagogue belge, et Claparède, pédagogue genevois, ainsi que Freinet, instituteur de l'enseignement public français. Ce dernier s'est intéressé à la « classe coopérative », qui est considérée comme un véritable atelier pour le développement de l'esprit créatif et de l'expression libre des apprenants. Ainsi, Freinet considère que la pédagogie du projet aide l'élève à traduire ses besoins en termes d'actions. Dans ce cas, l'accent sera mis sur le rôle actif de l'élève en classe.

Par ailleurs, l'approche par projet exige la participation et l'implication obligatoire de l'enfant dans les activités de production. Cela ne peut se réaliser qu'à après avoir mis en place une situation-problème qui va servir de fil directeur aux activités réalisées dans le projet. Celles-ci doivent concourir à l'élaboration d'un produit final qui va apporter la solution au problème posé.

Ainsi, Philippe Perrenoud précise qu'un apprentissage par projet : « *est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (…); s'oriente vers une production concrète (...) ; induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ; suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ; favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines.»*[7]

---

[5]. Boutinet Jean-Pierre, (1999), *Anthropologie du projet*, 5ème éd., Paris : PUF, p.196.

[6]. Maga Haydée, « La pédagogie de projet : pourquoi ? Comment ? », [en ligne], disponible sur : http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/projets_introduction.htm

[7]. Perrounoud Philippe, « apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », Université de Genève, 1999, [en ligne], disponible sur : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

Donc, la pédagogie du projet développe une dimension sociale importante. Elle vise des réalisations effectives, elle offre un champ de réflexion et d'action sur les choses et/ou autrui. Elle est l'élément moteur du processus d'apprentissage, car elle rend l'apprenant actif, à travers son engagement dans la résolution des différentes situations-problèmes auxquelles il est exposé. Elle motive les apprenants et les aide à mobiliser leurs savoirs, savoir-faire et de construire des compétences. En ce sens, C. Reddie ajoute que : « *L'Ecole ne doit pas être un milieu artificiel par lequel on n'est en contact avec la vie que par les livres; elle doit être un petit monde réel, pratique, qui mette les enfants aussi près que possible de la nature et de la réalité des choses* » (E. Demolins, 1898, p. 57)[8]. A travers cette citation, on voit bien que les élèves n'ont pas affaire à des "mots" ou à des "images", mais plutôt aux objets réels, aux problèmes réels qu'ils rencontrent dans leur vie future et avec lesquels, d'ores et déjà, ils se trouvent confrontés. Les apprentissages ne sont plus accumulés et emmagasinés, mais plutôt investis et exploités dans la réalité. La classe sera alors vue comme un lieu de vie ouvert sur l'extérieur.

La pédagogie du projet a été également soutenue et renforcée par des théories de l'apprentissage[9] telles que le constructivisme et le socioconstructivisme. Piaget (1964)[10], fondateur du constructivisme, met en avant l'importance de l'activité du sujet dans le processus d'apprentissage. En effet, selon lui, comme le mentionne Michel Hubert : *« les connaissances sont construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets. »*[11]. Donc, la construction des savoirs à travers les actions représente l'une des idées centrales de la pédagogie du projet.

Pour Bruner et Vygotsky[12], l'enfant construit aussi son apprentissage par interaction sociale. Donc, en tenant compte des principes fondamentaux du constructivisme et du socioconstructivisme, les stratégies pédagogiques doivent, d'une part, favoriser l'apprentissage en interaction avec des individus (enseignant, pair, groupe d'apprenants,…) et d'autre part, en interaction avec l'objet d'apprentissage (si possible

[8] . Cité par Meirieu Philippe, (1989), *Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe?-1*, Lyon : Chronique Sociale, p. 24.

[9] . Bensalem Djemâa, (2010), « En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français », *Synergies Algérie*, n°9, p.77.

[10]. Piaget Jean. (1964), *Six Etudes de Psychologie*, Genève : Editions Gonthier.

[11] . Hubert Michel, (1999), *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*, Lyon : Chronique sociale, p.25.

[12] . Cité par Proulx Jean, (2004), *Apprentissage par projet*, Canada : Presses de l'Université du Québec, p. 57.

pris dans un contexte authentique) afin de permettre à l'apprenant de maîtriser, de gérer et d'autoréguler sa démarche d'apprentissage, et à l'enseignant de créer et de concevoir des environnements d'apprentissage propices au développement intégral de l'apprenant.

Enfin, la pédagogie de projet prend comme appui la pédagogie cognitive. Aussi, le progrès cognitif n'est-il pas un processus de décentration du sujet par rapport à son propre point de vue. D'ailleurs, pour réaliser son projet, l'apprenant doit mobiliser diverses ressources et compétences afin de parvenir au résultat escompté. En effet, au fur et à mesure de la construction de son savoir, il peut se tromper, commettre des erreurs et se corriger, ce qui lui permet de progresser et d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences qui lui permettent d'exécuter son projet, et d'être autonome. A ce sujet, Lucie Arpin et Louise Capra soulignent que : *« Cette pédagogie démontre que c'est en confrontant ses conceptions antérieures avec de nouvelles informations que l'apprenant les transforme et s'approprie vraiment les nouvelles connaissances. Un élève, dans un contexte d'apprentissage par projet, doit puiser dans son environnement, orienter son questionnement, mettre en relation de nouvelles connaissances avec les connaissances qu'il possédait, interagir avec les autres et modifier ainsi ses représentations initiales. La pédagogie cognitive met également l'accent sur la motivation qui constitue également une part importante dans l'acquisition des connaissances. Or, dans la pédagogie de projet, l'élève est motivé à élaborer le projet auquel il adhère. Il vit activement toutes les étapes avec une volonté de réussir et d'en voir la réalisation. »* [13]

1.2. Le projet : vers une nouvelle stratégie et démarche d'apprentissage du FLE au cycle moyen

Les programmes du cycle moyen accordent un grand intérêt aux stratégies d'apprentissage et de communication visant à intégrer l'apprenant dans des situations de la vie quotidienne et à y faire face. En effet, ils tendent à donner du sens aux apprentissages tout en impliquant une centration de l'acte éducatif sur l'élève. Ainsi, celui-ci peut, à présent, acquérir des habiletés qui lui permettent d'entrer en contact

[13] . Arpin Lucie ; Capra Louise, (2000), *L'apprentissage par projets*, Montréal : Chenelière/McGraw- Hill, cité par Bensalem Djemâa, Op.cit., p. 77.

avec ses amis et les personnes qui l'entourent. Dès lors, il sera impliqué dans la construction des ses apprentissages, et de ce fait sera capable de recevoir et de produire des discours en situations scolaires et extrascolaires. Dans une pédagogie ouverte et interactive, les nouveaux programmes cherchent à modifier en profondeur les pratiques scolaires afin de permettre à l'apprenant, par la pratique de l'oral et de l'écrit, de communiquer dans la langue et l'utiliser à des fins de documentation.

La démarche de projet s'inscrit alors dans les méthodes de résolution de problèmes, c'est pourquoi elle développe des compétences transversales et recommande le transfert et l'intégration des connaissances et des savoirs dans une logique globale. Ce faisant, il serait judicieux de créer les conditions qui favorisent l'autonomie et la motivation de l'apprenant pour que les apprentissages prennent tout leur sens.

Pour ce faire, les concepteurs des nouveaux programmes algériens ont préconisé le travail en projet. Ce choix pédagogique a pour visée principale l'élaboration d'un produit, écrit ou oral : écrire un conte, réaliser un dépliant touristique, organiser une exposition, élaborer un magazine, présenter une pièce théâtrale, etc..

Fondée sur une démarche qui prône l'activité de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, la pédagogie du projet fait appel à des savoirs pluridisciplinaires, implique sans arrêt l'apparition de besoins nouveaux et favorise la collaboration. En ce sens, elle est considérée comme le meilleur facteur et moyen de socialisation des apprenants car elle sollicite le travail de groupe et développe des savoir-faire importants: savoir faire une recherche, se documenter, écouter les autres, classer les informations, etc..

Un projet peut alors être défini comme étant *« un ensemble de tâches plus au moins complexes, dans lesquelles l'élève s'implique avec ses camarades avec l'aide de son enseignant. »*[14]

En jouant un rôle actif dans sa formation, l'élève est amené, par l'intermédiaire de cette démarche, à exprimer ses envies, ses attentes, ses ambitions, ses manques, à se poser des questions et à chercher des réponses afin d'identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. C'est à ce moment qu'on l'incite à faire des recherches personnelles (documentation, interview, contact,…), à travailler en groupe,

[14] . C.N.P., (Juillet 2005), *Programme du français : 4e A.M.*, Algérie : O.N.P.S., p. 52.

à apprendre à communiquer réellement, à se développer sur le plan social et affectif et à résoudre un problème dans un véritable contexte social. Ce faisant, l'apprenant est impliqué, durant l'élaboration du projet, dans un processus qui lui permet d'apprendre à apprendre tout en développant son autonomie, sa créativité, sa prise d'initiative et sa responsabilité. Ainsi, le projet, en se servant de l'autonomie à la fois comme objectif et comme point d'appui et de la motivation comme condition de fonctionnement, s'articule autour d'une intention que l'on se propose de réaliser dans un cadre scolaire ou extrascolaire avec des moyens appropriés et adaptés aux besoins des apprenants et à la réalité de la classe. Le projet pédagogique est, donc, le cadre intégrateur dans lequel s'inscrivent les apprentissages destinés à la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences.

La démarche préconisée par la pédagogie du projet est de type inductif. En effet, elle propose un moment d'observation, de découverte (découvrir l'objet de l'apprentissage), d'analyse (l'analyser et saisir son fonctionnement), d'intégration (s'entraîner pour s'approprier cet objet de l'apprentissage) et d'évaluation. Cette démarche contribue en grande partie à permettre à l'élève, lors des moments de verbalisation, de mieux connaître ses difficultés et ses stratégies d'acquisition et de travail. Cela va l'aider à faire l'expérience de l'autonomie intellectuelle et de la métacognition en se rendant compte, grâce à ses petites réflexions et observations, de sa façon d'apprendre et de travailler.

Au cycle moyen, le projet s'étale sur une période de trois mois. Il convient donc, au préalable, de déterminer les délais de sa réalisation. Il se déroule en trois séquences; chaque séquence représente une étape de ce projet et définit les objectifs d'apprentissage mis en œuvre à travers des activités de lecture, d'oral et d'écriture. Tous les objectifs tendent à la réalisation du projet et de ce fait la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences définies dans le programme.

1.3. Les étapes de réalisation d'un projet pédagogique

Pour énumérer et décrire les différentes phases autour desquelles est articulé un projet pédagogique, nous nous sommes référée aux recommandations données dans le

document d'accompagnement du programme du français destiné au cycle moyen[15] ainsi qu'au modèle proposé par l'Equipe Ressource de l'Académie de Montpellier (ERAM)[16]. Ces deux outils de référence constituent une méthodologie rigoureuse qui aident et les enseignants et les apprenants à développer des stratégies d'apprentissage.

Ainsi, en nous basant sur les idées directrices de ces deux modèles, nous avons pu résumer les différents moments d'un projet pédagogique en trois phases cruciales :

1- La phase de planification : avant la mise en en œuvre d'un projet en classe, l'enseignant doit prévoir un moment de planification du projet. Il va mettre en avant les tâches, les objectifs et les activités d'apprentissage inhérents à sa réalisation afin d'anticiper, d'identifier et d'analyser les contraintes et les difficultés qui peuvent surgir lors de son exécution ainsi que les ressources et les moyens qui seront exploitées pour l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

Il est certain que la réalisation d'un projet nécessite, au préalable, une préparation et une planification, néanmoins cela ne veut pas dire obéir à une programmation stricte décidée à l'avance par l'enseignant. En effet, il s'agit plutôt, comme le souligne Francis Ruellan[17], d'offrir aux élèves, grâce à de petites discussions au sein de la classe, l'occasion de confronter leurs intérêts et besoins aux objectifs d'enseignement afin de décider de l'organisation à venir.

De surcroît, avant d'entamer le projet, il est indispensable que l'enseignant organise un moment de présentation du projet aux apprenants; c'est ce qu'on appelle le plus souvent "la négociation du projet" (tant au niveau des objectifs que des moyens). Ainsi la négociation est considérée comme une caractéristique essentielle et centrale de la pédagogie du projet : « *Si la négociation est court-circuitée, nous ne sommes plus en présence d'un projet pédagogique, mais seulement d'un projet d'enseignant ou d'enseignement; car la négociation recouvre pour le moins deux fonctions essentielles:*

- elle permet d'effectuer un diagnostic de la situation pédagogique, notamment en prenant en compte les acquis des élèves (cette fameuse évaluation des acquis tant prisée aujourd'hui) ainsi que les exigences des programmes;

---

[15]. C.N.P. ,(2016), « Document d'accompagnement du programme de français-cycle moyen-», Algérie, pp.98-99, [en ligne], disponible sur : https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/وثيقة-مرافقة_فرنسية_م.pdf

[16]. Haydée Maga, op.cit.

[17] . Cité par Reuter Yves, (2005), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 24.

- elle donne l'occasion aux élèves, au travers d'une démarche active et concrète, de s'interroger sur ce qu'ils veulent : la négociation est alors la dimension essentielle d'une pédagogie qui se présente comme ouverte, en stimulant la motivation et l'imagination de tous les intéressés, en leur permettant de s'approprier la situation dans laquelle ils sont acteurs. »[18]

D'après cette citation, il apparaît évident que toutes les occasions de négociation conduisent, si on les respecte, à :

- une meilleure prise en considération de l'apprenant ;
- une participation et implication active de celui-ci ;
- une prise de conscience de son pouvoir et de ses capacités.

La négociation constitue également un élément fondamental de la pédagogie de projet car elle se propose d'aider les apprenants à décider quand, comment, sur quoi, avec qui et avec quels moyens ils vont travailler.

Par ailleurs, comme le travail en projet s'effectue en petits groupes d'apprenants, l'enseignant doit veiller à la formation des groupes, à la définition et à la répartition des tâches, et à la précision de l'échéancier afin d'assurer l'organisation du travail et la collaboration et la participation de toute la classe.

La planification du projet s'avère un moment très important, car elle permet de présenter les modalités et les règles de fonctionnement des groupes constitués, de déterminer les besoins des apprenants, d'envisager et de choisir les stratégies d'apprentissage, de déterminer les conditions de réalisation du travail en question.

2- La phase de réalisation : c'est à cette étape que l'enseignant pilote le projet. Il est donc là pour accompagner, aider, baliser, réguler, alimenter, guider, faciliter et réajuster les actions à mener lors de la réalisation de la tâche. Il est personne ressource. En effet, il devra aider les apprenants à : collecter et à cueillir les idées, définir des objectifs, établir le plan de travail, donner les habiletés langagières et autres relatives au projet (comme les techniques d'interview, de documentation, de prise de notes,…).

[18] . Boutinet Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, PUF., cité par Bordalo Isabelle; Ginestet Jean-Paul, (1993), *op.cit* ., p. 125.

Cependant lorsque les apprenants sauront ce qu'ils auront à faire, son contrôle diminuera.

A ce stade de réalisation, après avoir combiné et amélioré les informations relevées, les apprenants doivent se mettre d'accord sur la façon d'organiser les idées pour la mise en forme du produit et la présentation finale du projet devant l'auditoire prévu.

3- La phase d'évaluation : c'est à ce moment que les élèves font un feed-back, revoient les actions entreprises et en discutent entre eux afin d'envisager des améliorations surtout quand il s'agit d'un même projet pour tous les groupes. L'enseignant, à son tour, doit discuter de ce que les élèves ont produit en appréciant, bien entendu, leurs efforts. Il doit également commenter et critiquer leur travail afin de leur expliciter comment améliorer leurs processus et leurs produits. En effet, il s'agit de faire un retour, d'une part sur la démarche (stratégies, succès, difficultés), et d'autre part sur le produit. L'enseignant peut aussi déterminer de nouveaux contextes d'application (transfert) du projet et formuler de nouveaux objectifs.

Durant cette phase, l'enseignant invite les élèves à améliorer leurs productions, il leur propose un travail de réécriture à l'aide d'une grille qui rappelle les critères énoncés. Le produit final sera présenté à l'oral, et soumis à l'évaluation de l'enseignant.

Le projet réalisé ne doit pas être mis à l'écart après sa présentation parce qu'il peut servir à d'autres utilisations. De ce fait, il est préférable de l'inclure dans un journal ou le mettre en réserve, dans un endroit accessible à tous, en vue d'une exploitation ultérieure par d'autres utilisateurs.

Enfin, il ne faut pas perdre de vue que la majorité des projets proposés dans le programme du cycle moyen se donnent pour objectif l'élaboration d'un produit écrit, c'est pourquoi on favorise la méthode de travail de groupe pendant la séance de l'expression écrite. Bien qu'il soit difficile à mettre en œuvre, le travail de groupe occupe une place importante dans le déroulement du projet et la structuration des connaissances. Outre l'intérêt qu'il présente à ce niveau, il est considéré comme une occasion très importante pour la création de conditions permettant l'exercice d'une pensée créatrice.

1.3. Le rôle de l'enseignant durant la réalisation du projet

Enseigner, c'est s'inscrire dans une démarche de projet dont la préoccupation majeure est de créer les conditions de l'appropriation du savoir scolaire. Ainsi, l'enseignant est considéré comme l'artisan de l'apprentissage car il place ses apprenants dans une situation de partenariat.

Dans une pédagogie de projet, l'enseignant se définit, d'après Mottet[19] (Bordalo, Ginestet, 1993: p.185), comme un « technologue de l'apprentissage » et non comme un simple émetteur de savoir. En premier lieu, il est tenu de mettre en rapport les savoirs, qu'il veut faire acquérir à ses apprenants, et leurs besoins. En second lieu, il doit faire l'inventaire des ressources et des contraintes de la situation. Il peut également concevoir des scénarios de classe. Pour ce faire, il est impératif de s'impliquer dans une démarche technologique, et en effet prendre en compte certaines contraintes fortes:

- passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage;
- admettre et intégrer l'attitude expérimentale dans les pratiques et les situations scolaires;
- tenir compte de l'écart existant entre le travail prescrit et le travail réel d'où la nécessité des régulations et des réajustements;
- former des équipes d'enseignants avec des fonctions diverses.

Par ailleurs, Proulx[20] inventorie les rôles joués par l'enseignant : celui-ci peut être un entraîneur qui prend les grandes décisions, car il dispose de compétences qui lui permettent de gérer les conflits et de résoudre les différents problèmes liés à la réalisation du projet ; il peut aussi revêtir le rôle d'un animateur qui s'occupe de l'implication et de la participation des élèves dans les différentes activités de la classe, à travers la distribution des tours de parole et la confrontation des points de vue ; un rôle de motivateur qui encourage les élèves et les met en situation de réussir tout au long du projet ; et enfin, un rôle d'évaluateur, qui vérifie la progression des apprentissages et le degré d'engagement de chaque apprenant dans l'exécution du projet.

[19] . Bordalo Isabelle ; Ginestet Jean-Paul, (1993), *op. cit.*, p. 185.

[20]. Cité par Reverdy Catherine, « L'apprentissage par projet : de la recherche », [en ligne], disponible sur : http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf

Toutefois, lors de la conduite du projet, l'enseignant devra échapper à certains dérives[21] et risques :

- **La dérive productiviste:** l'enseignant oublie les apprentissages individuels et les relations humaines au profit de la réalisation collective. C'est à partir de là qu'on reproche à certains enseignants le fait de considérer le "produit" réalisé comme la seule finalité de la démarche du projet. En effet, ils sont exposés au *« risque de survaloriser le produit terminal au détriment du processus d'apprentissage »*[22].

Il faut donc que l'enseignant soit conscient que le produit à réaliser ne doit pas faire perdre de vue les besoins individuels ainsi que le processus d'exécution de la tâche.

- **La dérive techniciste:** l'enseignant, en abusant de mission de chef qui monopolise la gestion et la planification du projet, risque d'exclure l'initiative et l'autonomie des apprenants. En effet, ces derniers se trouvent placés dans des rôles d'exécutants qui doivent obéir strictement aux consignes données par leur enseignant. A ce propos, Michel Huber précise que : *« les explications et les actions montrées par le maître prennent rapidement forme d'exemples destinés à être reproduits dans des circonstances analogues. De fait, dans ce type de situation, les formés se trouvent rapidement placés dans des rôles d'exécutants, coupés d'initiative, du pourquoi de l'action, et de fait condamnés à reproduire des modèles ponctuels, mais sans apprendre autre chose que la soumission au modèles. »*[23]

Or, l'enseignant doit faire participer ses élèves au choix, à l'organisation et à la réalisation du projet afin d'éviter de se centrer davantage sur le contenu que sur l'apprenant.

- **La dérive spontanéiste:** l'enseignant est absolument non directif. Les élèves entament la réalisation du projet sans que les objectifs soient clairement énoncés sous prétexte de liberté et d'initiative[24]. En effet, la non participation de l'enseignant peut entraîner la démotivation des apprenants et l'échec du projet.

[21] . Cité par Haydée Maga, op.cit.
[22]. Corriol Annie & Gonet Annie, (1994), *Le Projet pédagogique en technologie*, Marseille : CNDP de Marseille, p. 92.
[23] . Hubert Michel, (1999), *op.cit*., p. 73.
[24] . Bordalo Isabelle; Ginestet Jean-Paul, (1993), *op. cit*, p. 12.

A travers ces trois types d'attitudes, on remarque qu'il y a un paradoxe entre le retour à la pédagogie transmissive et mécaniste et l'innovation du programme (qui recommande la pédagogie du projet)

A l'encontre de la dérive spontanéiste, la gestion de l'accompagnement est, également, un élément fondamental à repenser. Un accompagnement trop directif peut empêcher l'élève d'être actif dans le processus d'apprentissage.

Enfin, en tant qu'instrument ou stratégie d'apprentissage, le projet doit permettre à l'enseignant, à travers une réalisation collective de la tâche, l'analyse des besoins des élèves et par conséquent le traitement, le repérage et l'évaluation des acquis individuels de savoirs et savoir-faire. En plus, analyser les besoins, ce n'est pas seulement se contenter de révéler les déficits et les insuffisances, mais c'est surtout : *« repérer à un moment donné ce qui va faire progresser mieux et plus vite un élève »* (Meirieu, 1992)[25].

A travers une alternance de travaux collectifs et d'activités personnelles, le projet, aboutissant à une réalisation motivante, amène les élèves à exprimer leurs représentations, repérer leurs acquis, leurs manques, la prise en compte des différences et la réalisation de conflits sociocognitifs. Aussi, pour que tous les élèves adhèrent au projet, il faut qu'il soit en rapport direct avec leur vécu quotidien. Il doit leur permettre de se confronter à une situation authentique et réelle. Par ailleurs, l'enseignant doit trouver un moyen de susciter les suggestions des apprenants afin de les aider à exprimer leurs besoins, leurs envies, leurs ambitions et leurs attentes. Il apparaît ainsi que le projet vise à exprimer et à satisfaire un besoin tout en se référant à des solutions qui n'existent pas a priori et qui restent à construire et/ou à adapter.

1.4. Le rôle de l'apprenant et le processus d'apprentissage en projet

La pédagogie par projet est une pédagogie de l'élaboration des savoirs dans la mesure où elle place l'élève en situation de résolution de problèmes, ou plutôt en situation de recherche- action[26]. En effet, cela permet d'impliquer incessamment l'élève dans le processus d'apprentissage. Dès lors, il n'est plus simplement le récepteur passif qui subit les connaissances qu'on lui transmet, il est plutôt l'acteur principal de sa

[25] . Ibid., p. 132.
[26] . Bensalem Djemâa, (2010), op.cit., p.79.

formation qui dispose de ressources documentaires et de l'enseignant qui est un homme-ressource. En partant du principe selon lequel l'apprentissage est une construction, l'élève apprend parce qu'il fait et par ce qu'il fait. En d'autres termes, il ne s'agit plus uniquement, pour lui, d'absorber et d'apprendre des connaissances linguistiques, culturelles ou d'autres qu'il va restituer à son enseignant le jour de l'examen, mais bien évidemment de travailler pour lui-même et ses efforts se manifestent par une production à travers laquelle il s'affirme et existe réellement.

Dans cette perspective, l'élève apprend à apprendre. En plus, il acquiert des habiletés en résolution de problèmes et augmente et développe son potentiel intellectuel.

Au sein du groupe, avec l'aide de l'enseignant et ses interactions avec ses pairs, l'apprenant imagine la situation, propose différentes pistes d'accomplir la tâche, sélectionne et mobilise des ressources et procède en fin de compte à l'évaluation de ses acquis. L'élaboration du produit sera donc considérée, par les apprenants, comme un vrai défi qui nécessite de la part de chacun d'eux l'exploitation et la mobilisation de toute son énergie et de toutes ses compétences. En ce sens, Huber ajoute: *« le projet est une entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux.»*[27]

Dans le cadre du projet, on peut inciter les apprenants à préparer et à poursuivre un projet individuel ou collectif. En effet, le rôle du professeur consiste à aider ceux-ci (les apprenants) à acquérir et à mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage appropriées (stratégies: cognitive, métacognitive et de gestion des ressources), à effectuer des tâches variées qui leur permettent de découvrir et de construire leurs apprentissages, et à effectuer des rétroactions régulières qui les amènent à confronter et à mettre en rapport leurs connaissances antérieures et leurs nouvelles acquisitions.

À l'intérieur d'un projet, l'élève est donc amené à traduire ses besoins en termes d'actions. Dès lors, il s'engage, à travers une réalisation concrète, dans un processus de construction et de personnalisation. En favorisant les travaux personnels, la démarche de projet vise également à développer des méthodes et des habitudes de travail autonome.

[27]. Hubert Michel, (1999), *op.cit.*, p.17.

Dans cette approche, l'élève devient apprenant et partie prenante de son apprentissage. De ce fait, il est important de le motiver afin de susciter et faciliter son implication dans la réalisation des tâches. Dans cette pédagogie, l'accent est mis sur la motivation des élèves, c'est pourquoi il est judicieux de favoriser les meilleures conditions qui leur permettent de s'engager activement dans le processus de traitement de l'information en tenant compte de leurs moyens et intérêts.

Pour conclure, on peut dire que la pédagogie du projet est une démarche féconde, ou plus précisément, un élément de la réussite dans la mesure où elle prend en compte l'apprenant et son projet personnel. D'abord, elle tend à le placer dans un monde réel; cela contribue en grande partie à ouvrir l'école vers l'extérieur. En outre, cette pédagogie tient compte des conceptions et des représentations de l'élève et les fait confronter avec ses nouveaux savoirs. Par ailleurs, elle fournit à l'élève des possibilités de gérer l'acquisition de son propre savoir et l'implique dans la construction de sa propre formation. Enfin, le travail en projet, dans la mesure où il ne favorise pas la situation magistrale et frontale, est une occasion pour la pratique du travail de groupe : *« La démarche de projet, par sa nature même, induit en de maintes occasions un travail de groupe, des échanges, des confrontations avec autrui (élèves ou autres partenaires).»*[28]

C'est ainsi qu'on considère le travail de groupe comme nécessaire pour le bon déroulement du projet, car il est source de motivation, d'efficacité et de progrès intellectuel.

2. L'approche par compétences : pierre angulaire des réformes du système éducatif algérien

Cette approche n'est pas nouvelle. Elle a déjà été adoptée, depuis 1990, par un certain nombre de pays et a marqué sa présence dans divers systèmes éducatifs. A partir de 1997, dans le monde francophone, elle est apparue et s'est développée d'abord au Québec et en Suisse romande, puis elle s'étend à la Belgique, à Madagascar et en France. En Algérie, l'approche par compétences se présente comme innovante. En effet, elle est adoptée, depuis 2003, suite aux récentes réformes du système éducatif

[28] . BordaloIsabelle ; Ginestet, Jean-Paul, (1993), *op.cit.*, p.140.

mises en place par le MEN (Ministère de l'Education Nationale). Elle se veut une "rupture" avec le passé et de ce fait, améliorer la pertinence et la qualité des apprentissages. Dans cette vision, il n'est plus seulement question, comme dans la pédagogie par objectifs (P.P.O.)[29], de s'interroger sur ce que doit savoir ou savoir-faire l'apprenant à la fin d'une activité donnée ou de vérifier, à travers quelques exercices oraux ou écrits, si un objectif bien précis est atteint par les élèves. Il est vrai que la P.P.O. (la pédagogie par objectif) a eu le mérite de placer l'apprenant au cœur des préoccupations des programmes scolaires, mais cela n'empêche pas de lui reprocher le fait de découper, pendant longtemps, les contenus à enseigner en de multiples micro-objectifs (objectif principal, objectifs secondaires, objectifs opérationnels) sans tenir compte du principe de l'intégration des connaissances dans une logique globale. En ce sens, l'approche par compétences a sa raison d'être dans la mesure où elle privilégie l'activation et la mobilisation des différentes ressources et connaissances qui étaient dissociées au départ en vue de les recontextualiser et les faire fonctionner d'une façon articulée en fonction du but donné. Donc, on peut dire que l'élève est amené, à travers cette approche, à sélectionner, à mobiliser et à réinvestir les différents acquis et savoirs qui lui sont nécessaires pour résoudre une situation-problème.

En se basant sur une logique d'apprentissage, l'approche par compétences tend à mettre l'apprenant au centre du processus d'enseignement/l'apprentissage sans amoindrir le rôle de l'enseignant. Dans cette optique, celui-ci, désormais, ne va plus se contenter de dispenser des savoirs et des connaissances, mais il est appelé à guider, aider, orienter et à encourager l'élève à participer à sa propre formation. Il s'agit alors d'une véritable refonte du métier d'enseignant qui ne consiste plus à enseigner, mais à faire apprendre.

Cette approche, qui a pour fondement le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme, vise à mettre en lien les apprentissages acquis à l'école avec les contextes d'utilisation hors de la classe afin de permettre à l'apprenant de réagir efficacement et activement devant les situations et les problèmes de la vie quotidienne. A ce propos, il ne s'agit plus, comme dans le passé, de s'approprier des savoirs et des connaissances scolaires que l'apprenant va restituer le jour de l'examen ou dans le

[29] . La P.P.O. est apparue aux Etats Unis au cours des années 1950, puis s'est diffusée dans le domaine éducatif à travers les travaux de Bloom.

cadre de tests de connaissance, le plus souvent individuels et notés, mais plutôt de réinvestir et d'exploiter ceux-ci dans des situations plus larges. Par conséquent, cela permet de réduire l'écart existant entre la vie solaire et la vie réelle. Donc, l'école doit répondre aux exigences de la modernité et accompagner la société dans son évolution économique, politique et culturelle pour que l'apprenant, en étant considéré comme un citoyen du monde, soit capable d'agir concrètement dans des situations de la vie courante et puisse accéder à la société de l'information et de la technologie. En effet, l'école, en vue d'être performante et efficace, ne doit plus s'intéresser seulement à la définition des savoirs à acquérir, mais plutôt se pencher également vers l'amélioration de la capacité de chacun à réagir à de nouvelles sollicitations. De ce fait, le but visé est la formation et le développement d'individus compétents et autonomes, capables de faire face à des défis et d'adopter une position critique pour s'adapter à de nouvelles situations et s'y impliquer.

L'enjeu est de rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels afin de favoriser l'insertion des apprenants dans la société et dans la vie de tous les jours tout en ayant, bien entendu, le souci de doter les enseignants d'outils nécessaires qui leur permettent d'améliorer leurs pratiques et de mener autrement leur enseignement/apprentissage que de façon frontale. En d'autres termes, il s'agit de rendre les apprentissages plus actifs. Dans cette optique, l'accent est mis sur les situations d'apprentissage qui remplacent les leçons magistrales et qui consistent à proposer aux élèves des défis à résoudre. A travers le travail en petits groupes, les élèves, en confrontant et en comparant leurs représentations et leurs conceptions, arrivent progressivement à la maîtrise et à l'atteinte des objectifs soulignés. Ce faisant, cette procédure fait appel aux principes du socioconstructivisme. Par conséquent, on privilégie le processus de la recherche par rapport même à l'objet de la recherche.

Enfin, on peut dire que l'approche par compétences est considérée comme un principe organisateur des nouveaux programmes (CNP, juillet 2004). C'est pourquoi il est judicieux de procéder au recyclage des utilisateurs par une transformation considérable de leur rapport au savoir, de leurs manières de faire la classe et de leurs compétences professionnelles. Alors, l'objectif visé est de rendre les programmes conformes aux besoins de la société et de l'école algérienne tout en optant pour une

pédagogie des situations-problèmes où le rôle de l'élève est de s'impliquer et de participer à un effort collectif pour réaliser un projet et construire de nouvelles compétences.

3. L'enseignement/apprentissage de l'écriture

3.1. La rédaction : une pratique centrée sur les normes de la langue écrite

L'écriture est un acte complexe dans la mesure où elle nécessite de la part du scripteur la mobilisation et l'investissement d'un ensemble important de connaissances linguistiques ainsi que le contrôle de toutes sortes d'opérations inhérentes à la rédaction. De ce fait, elle se présente comme une synthèse des autres "sous-systèmes" de la langue (vocabulaire, syntaxe, orthographe, conjugaison,…), et c'est aux élèves d'apprendre comment les exploiter et les intégrer. A ce propos, J.-F. Halté (1988: 9) souligne: *« Celle-ci (l'écriture) s'acquiert dans la composition française ou la rédaction est considérée comme le lieu d'investissement des savoirs construits dans les matières françaises. Ecrire revient à exploiter des connaissances hétérogènes dans des situations les impliquant toutes. Que l'écrit ne soit pas la résultante mécanique de l'apprentissage de l'orthographe, des temps verbaux et du complément d'objet direct n'est pas exactement ignoré mais bien, par contre, passé sous silence. (…) Dans cette conception didactique, l'écriture est un objet d'apprentissage mais n'est pas un objet d'enseignement. (…), elle ne peut que s'acquérir par la répétition, globalement, sous une guidance tâtonnante par essais rédactionnels et erreurs bimensuellement reconduites (…)»*[30]

A travers cette citation, il s'avère que l'apprentissage et la pratique de l'écriture n'est pas facile car elle exige, de la part de l'enseignant, la prise en compte de quelques points essentiels. D'abord, l'enseignement des sous-systèmes ne doit pas être une fin en soi, mais plutôt mis en rapport avec le projet d'écriture et les différentes difficultés rencontrées durant la rédaction et l'organisation des textes et des énoncés. En outre, il est indispensable d'accorder une attention particulière à la réécriture qui est le plus souvent ignorée et parfois même exclue des pratiques liées à la rédaction. Celle-ci

[30] . Cité par Reuter Yves, (2002), *op. cit.*, p. 14.

permet aux scripteurs, après un "premier jet", de se rendre compte de leurs déficits et d'améliorer leurs productions. Cela ne peut se faire qu'à partir du moment où l'enseignant invite ses élèves à retravailler quelques points bien ciblés sur une copie sélectionnée et qu'il juge non acquis ou mal maîtrisés. Aussi, c'est à partir de ce premier jet que l'apprenant peut refaire et améliorer sa propre production, en partie ou en entier et qui sera à nouveau évaluée. Donc, l'enseignant doit mettre en place un dispositif d'amélioration afin de mettre au point les questions de cohérence, de structuration, de clarté ou d'adéquation à la consigne. Cela aide énormément les élèves, qui travaillent individuellement ou en groupe, à accomplir correctement et convenablement leur tâche. Enfin, il ne faut pas perdre de vue que le travail d'écriture n'occulte pas l'importance du brouillon et des essais. Ceux-ci constituent des éléments essentiels étant donné qu'ils suscitent des opérations primordiales d'auto-évaluation et de révision.

À partir de ce qui vient d'être dit, nous constatons que l'écriture est une activité qui s'apprend au fil du temps et qui exige une production d'un discours cohérent et bien construit dans une situation bien déterminée. De plus, l'intérêt sera accordé non seulement au produit final, mais également au processus de rédactions ainsi qu'aux opérations effectuées. Dans cette perspective, Yves Reuter ajoute: « *Dés lors, cela favorise un renouvellement théoriquement construit de l'enseignement/apprentissage de l'écriture : d'abord, en pensant l'écriture en terme de résolution de problèmes (et non d'application de règles), non seulement d'ordre textuel mais aussi d'ordre scriptural (la tâche à accomplir, les opérations à effectuer…) »*[31].

3.2. Ecrire en groupe

L'activité de l'expression écrite est considérée comme une pratique fondamentale non seulement dans l'enseignement du français mais également au sein de l'institution scolaire, quels que soient le niveau et la discipline.

Dans les programmes officiels, l'écriture s'articule autour d'une somme de rédactions qui constituent, dans la plupart des cas, le couronnement d'une séquence : durant la séance de l'expression écrite, les élèves sont tenus de rédiger, pendant une heure de

[31] . Ibid., p.75.

travail, un écrit à partir d'un sujet proposé par l'enseignant. Le produit fini sera évalué et remis après à l'élève.

Or, une telle démarche semble peu susceptible de faire susciter le plaisir d'écrire et d'améliorer les pratiques scripturales chez les élèves dans la mesure où elle met l'accent sur l'évaluation du produit fini qui est réalisé individuellement par les apprenants. C'est pourquoi, on trouve que les concepteurs des programmes insistent sur l'importance du travail de groupe et exigent aux enseignants d'opter pour cette démarche durant toutes les activités d'écriture afin d'éviter que nos élèves restent longtemps solitaires et bloqués. Plus précisément, en matière d'écriture, le travail de groupe paraît très intéressant dans la mesure où il peut apporter un étayage en fonction des objectifs visés ainsi que des tâches et des difficultés rencontrées. Donc, il est considéré comme un atout très indispensable dans le développement des compétences rédactionnelles.

Le travail de groupe représente une aide à la mise en texte dans la mesure où il favorise les conflits sociocognitifs qui permettent un véritable affrontement des points de vue sur la solution à donner aux problèmes rencontrés. Aussi, les interactions et les confrontations interindividuelles peuvent favoriser des progrès dans la mesure où cela permet de multiplier les stratégies d'enseignement/apprentissage dans le domaine de l'écriture. Elles visent aussi à développer l'expression libre et la créativité chez l'élève. Au sein du groupe, l'enseignant n'intervient que pour organiser et relancer les échanges. Grâce à ces interactions, il fait fonctionner la classe comme une communauté discursive scolaire qui a pour objectif commun de réaliser un écrit. La pédagogie de groupe tend à créer un climat favorable et agréable pour la construction et la garantie d'un projet d'écriture. Elle permet d'établir un vrai dialogue et une véritable conversation et interaction qui sont à la base de tout plaisir d'échange.

En bref, le travail de groupe est une activité très intéressante qui permet la progression de toute interaction et de tout échange réciproque. C'est un moment propice pour partager la pensée des autres, pour communiquer la nôtre et pour convaincre. Ces échanges verbaux sont des activités complexes, ils nous aident beaucoup à reconnaître et à découvrir la façon dont s'établissent, se confirment et s'entretiennent les relations sociales et affectives. En outre, les interactions au sein du groupe ne permettent pas

seulement de mettre l'accent sur certains aspects de la langue et du discours, mais aussi sur les comportements langagiers des apprenants ; il s'agit de remarquer comment les élèves s'y prennent pour rédiger un texte. Donc, c'est le caractère plurifonctionnel des actes produits et leurs répercussions sur la qualité du texte produit qui constituent le pivot des recherches actuelles en didactique. A titre d'exemple, citons l'ouvrage[32] publié par une équipe de recherche en Sciences du langage de l'Université Lyon-II. Partant des séances d'écriture collective, les auteurs de ce livre mettent en exergue la dynamique de la production collaborative d'écriture, la problématique des unités oralo-graphiques de la langue, et le rôle du contexte dans l'interprétation des activités cognitives d'écriture en collaboration.

Dans l'écriture collective, les interactions entre les différents rédacteurs sont complexes. Ceux-ci sont toujours confrontés à des modelages et manipulations, à des conflits cognitifs qui peuvent se révéler structurants, ou encore à des échanges sémantiques subtils, qui finalement débouchent très souvent sur des consensus autour des formes discursives préconstruites.

De plus, au-delà des composantes linguistiques, on fait intervenir des compétences psychologiques qui permettent aux apprenants de se comprendre et de s'entendre. De surcroît, au cours des activités conversationnelles, les élèves apprennent à parler, à communiquer et à acquérir des connaissances.

Alors, la conversation est une activité structurée et structurante. L'analyse de la conversation s'intéresse à l'interprétation des relations sociales ; elle contribue également à l'explication de problèmes rencontrés lors de l'échange. C'est pourquoi, il est très important d'observer le tout durant la conversation, car les moindres détails et les paroles émises peuvent concourir à la compréhension des relations qui sont établies entre les apprenants, tout est indice : de tension, d'indifférence, de plaisir, d'harmonie, de demande de poursuite ou de volonté de tout arrêter.

[32]. Il s'agit d'un livre collectif coordonné par trois universitaires lyonnais, et qui regroupe la contribution d'une vingtaine d'intervenants : Marie-Madeleine de Gaulmyn, Robert Bouchard et Alain Rabatel, Dir., (2001), *Le processus rédactionnel- Ecrire à plusieurs voix*, Marie-Madeleine de Gaulmyn, Robert Bouchard et Alain Rabatel, Paris : L'Harmattan, cité par Jean Duverger, (mars-avril 2002), « Ecrire à plusieurs voix », *Le français dans le monde*, n°320, pp.30-31.

Conclusion partielle

Pour conclure, nous pouvons dire que le développement et l'acquisition des compétences d'écriture exigent la prise en considération des différentes circonstances de la pratique scripturale ainsi que les divers matériaux exploités lors de la rédaction. Dès lors l'accent est mis sur la façon de sa gestion et de sa mise en œuvre.

De plus, il faut favoriser les activités de réécriture, surtout dans le cadre du travail de groupe car celles-ci contribuent en grande partie à sensibiliser les scripteurs à retravailler leurs écrits de façon à les améliorer.

En ayant comme cadre de référence l'approche psychocognitive, l'objectif visé est d'expliciter la volonté et le souci de socialiser la pratique scripturale dans le cadre de l'approche par les compétences et de la pédagogie du projet mises en application à travers les nouveaux programmes et les différentes refontes du système éducatif algérien.

Notre ambition est de mettre au point les différentes approches théoriques qui sont en rapport direct avec la pratique de l'écriture et sa mise en œuvre lors d'un travail de groupe afin d'amener nos apprenants à développer leurs compétences rédactionnelles et à nous rendre compte de leurs problèmes et insuffisances.

Chapitre 2

Pour une approche pédagogique de l'écrit : la pratique du travail de groupe au sein de la classe

Introduction partielle

Ce deuxième chapitre consiste à explorer une méthode de travail que les concepteurs de nouveaux programmes préconisent pendant la séance de l'expression écrite; il s'agit de la « pédagogie de groupe ». Ce dispositif d'apprentissage est considéré comme un outil alternatif à l'enseignement traditionnel dans la mesure où il a pour objectif de rendre les apprenants acteurs de leurs apprentissages. De ce fait, pour s'engager dans cette pédagogie et sortir du modèle transmissif, il est indispensable de maîtriser la problématique du travail de groupe. Par conséquent, il convient de nous interroger sur les conditions de son efficacité, les dérives auxquelles il doit échapper et les principes sur lesquels il s'appuie pour promouvoir les apprentissages et développer les compétences scripturales des apprenants.

Dans un premier temps, nous tentons de cerner les différentes définitions qui se rapportent à cette méthode de travail. Pour ce faire, nous nous sommes appuyée sur différents travaux de recherche tels que ceux de Philippe Meirieu ainsi que les recherches issues de la psychologie sociale, du cognitivisme, du constructivisme et du socioconstructivisme (Vygotsky et Bruner), sans oublier également les travaux de R. Cousinet, l'un des initiateurs du travail de groupe en France.

Dans un deuxième temps, nous proposons de mettre en avant l'apport du travail de groupe, ses enjeux et avantages sans perdre de vue ses inconvénients, ses risques ainsi que les genres de problèmes rencontrés, et par l'enseignant et par l'élève, pendant sa mise en œuvre. Ce faisant, cela permet de réfléchir sur la façon de procéder de telle sorte que cette pédagogie ou cette façon de travailler soit efficace et parvienne à motiver et à avoir le souci de faire apprendre et acquérir des compétences rédactionnelles.

Enfin, comme nous voulons expliciter et préciser les conditions dans lesquelles le travail de groupe peut revêtir une efficacité, nous allons mettre en exergue la manière dont il doit s'organiser à savoir : les critères de constitution des groupes restreints et cohésifs, la taille idéale d'un groupe de travail, la répartition des rôles et des tâches, le rôle de l'enseignant, etc.. Tous ces éléments constituent des moyens et des ressources

méthodologiques susceptibles d'être pris en compte et exploités par les enseignants selon les besoins des apprenants et les objectifs qu'ils se proposent d'atteindre.

1. Vers une définition du travail de groupe

Le « groupe », dans son acception générale, désigne un ensemble large ou restreint d'individus qui ont un but commun et qui s'influencent réciproquement. A ce propos, M. A. Bany et L. V. Johnson soulignent : *« On insiste souvent sur le fait qu'un groupe doit avoir un intérêt ou but commun ou quelque raison d'être. […]. S'il n'existe pas d'influence mutuelle, la simple proximité physique ne suffit pas pour qu'on parle de groupe »*[1]. En pédagogie, cette notion de "groupe" est indissociable du « travail de petits goupes » et du « groupe » tel que l'envisage la psychologie sociale. En effet, il s'agit d'une technique d'animation qui consiste à faire éclater le groupe-classe en petits groupes de travail. De ce fait, le travail de groupe peut être considéré comme une situation d'apprentissage qui doit déboucher sur « un produit ». Donc, en nous référant aux différents travaux de recherche qui ont été menés dans cette perspective, nous essayons, à travers un aperçu synthétique, d'expliciter les différentes définitions qui ont été proposées à cette méthode de travail.

1.1. Le travail de groupe : un puissant moyen d'apprentissage et un facteur de socialisation des apprenants

L'enseignement/apprentissage de la production écrite a toujours été perçue comme un domaine de formation particulièrement délicat à mettre en œuvre. C'est pourquoi, les travaux conduits ces dernières années en matière de pratiques d'écriture mettent l'accent sur les démarches et les stratégies qui favorisent l'interaction entre les élèves et le développement de leurs compétences rédactionnelles. Ainsi, le « travail de groupe », l'une des démarches préconisée par la pédagogie du projet et adoptée dans les nouveaux programmes d'enseignement du FLE au cycle moyen, constitue une forme de socialisation des apprenants qui les aident à se co-construire une connaissance et une compréhension mutuelles. Au-delà de son aspect facilitateur, voire attractif, le travail de groupe représente une situation sociale qui implique chacun des

[1]. Bany Johnson ; Mary Abbie Lois Vivian, Dir., (1969), *Dynamique des groupes et éducation -Le groupe classe-*, traduit par Claudine Tournadre, Paris : Dunond, p. 28.

participants dans une « communauté textuelle »[2]. De ce fait, l'écriture collaborative, en dépassant la conception de l'écriture comme activité scolaire et solitaire, est très riche en valeurs sociales comme l'entraide, le partage des responsabilités, l'échange des idées, etc.. A ce propos, Dominique Bucheton précise que : *« Le fait de faire travailler les élèves ensemble repose sur une vision de l'école comme « communauté sociale » où il peut y avoir échange des idées, débats, mais aussi productions communes, comme en société »*[3].

Donc, le travail de groupe poursuit, en premier lieu, un but d'apprentissage à caractère social, qui peut aboutir aussi, en second lieu à une amélioration des performances en expression écrite. Par cette activité d'écriture, les apprenants sont invités à la pratique d'un acte social qui consiste à produire du sens en tant qu'émetteurs d'un message. Ils sont aussi en mesure d'élaborer une pensée personnelle et de la communiquer. Ils tendent à la réalisation d'un objectif commun, et par conséquent, cela contribue en grande partie, à l'acquisition d'une compétence de communication.

De surcroît, le groupe est un ensemble coordonné où chaque individu existe et agit en fonction de ses partenaires. En dépassant les besoins individuels, il permet aux élèves de travailler, de réfléchir et d'agir ensemble et de construire une pensée collective.

En classe du FLE, la pratique du travail collaboratif facilite la prise d'initiatives personnelles, ce qui permet aux participants de prendre davantage leurs responsabilités et les décisions opportunes.

Par ailleurs, les interactions au sein des groupes du travail favorisent l'utilisation d'habiletés cognitives de haut niveau et la mobilisation de diverses stratégies d'apprentissage. Dès lors, les apprenants sont engagés afin de réaliser des objectifs communs.

Selon Marie Christine Toczek-Capelle[4], pour qu'un apprentissage de type coopératif soit efficace et bénéfique, il doit reposer sur quelques éléments de base qu'on peut résumer comme suit :

---

[2]. Bucheton Dominique, (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris : Retz, p. 292.

[3]. Ibid.

[4]. Toczek-Capelle, Marie Christine, (2003), « La coopération en classe : quels dispositifs ? Perspective psychosociale, dans Auriac-Peyronnet Emmanuèle (dir), *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*, Bruxelles : Editions de Boeck Université, p.52-53.

-*L'interdépendance positive* : chaque membre du groupe doit être conscient de la nécessité de mobiliser toutes ses connaissances et ressources pour réaliser un objectif commun. Les élèves doivent aussi se sentir qu'ils ont besoin les uns des autres pour réussir leur travail et de le mener à terme.

-*L'interaction stimulante* : il faut que tous les élèves du même groupe soient engagés et actifs de telle sorte que chaque participant arrive à motiver et à stimuler son partenaire à effectuer telle ou telle tâche. La répartition des rôles est l'une des stratégies d'entraide qui garantit l'interaction et l'implication de tous les élèves dans la réalisation du travail en question ;

-*La responsabilité individuelle* : chaque membre du groupe doit s'assigner une tâche, ou une mission bien précise afin qu'il soit capable d'apporter sa contribution au groupe ;

-*Les relations interpersonnelles* : il faut que l'enseignant veille à bonne conduite du travail de groupe. De ce fait, il est censé contrôler les décisions précises, le leadership, et la communication dans le groupe afin d'éviter les conflits et les mésententes au sein des apprenants ;

- *Les processus de groupe* : il faut que l'enseignant consacre un temps pour faire un feedback en ce qui concerne la structuration des processus de chaque groupe constitué, ce qui va lui permettre d'améliorer cette pratique ultérieurement.

Yves Reuter[5] rappelle que le travail de groupe est apparu comme une stratégie d'enseignement, il s'inscrit dans les principes constructivistes et cognitifs d'apprentissage, issus des travaux de Vygotsky et de Bruner, qui impliquent une démarche de construction des savoirs à partir de ceux déjà intégrés jusqu'à l'acquisition de ceux qui sont visés. Cette approche théorique insiste sur le rôle de la dimension sociale dans la formation des compétences. L'accent est porté sur le fait que l'élève apprend par l'intermédiaire de ses représentations et de ses savoirs antérieurs. C'est dans un climat chargé d'interactions, de conflits, de déséquilibres-rééquilibres, de destructurations-restructurations que les apprenants construisent leurs connaissances.

[5] . Reuter Yves, (2002), *op.cit.*, p.79.

Au sein du groupe, l'apprenant confronte la façon dont il comprend les choses, prend confiance en soi, s'exprime facilement même s'il est timide, prend de l'assurance en parlant, exerce une pensée critique, pose des questions, et confronte et échange ses idées.

Au vu de ce que nous venons d'évoquer, nous pouvons ajouter que la répartition de la classe en groupes hétérogènes, basée sur l'existence des écarts de représentations entre les élèves (sans être pourtant très éloignées) favorise les échanges entre eux et la création d'un conflit sociocognitif[6]. Celui-ci est considéré comme un moteur efficace de l'apprentissage; les interactions entre les membres du groupe permettent un développement cognitif. Cette interaction est aussi constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre des conceptions divergentes. Il y a un passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel (capacité à introduire un conflit en soi-même à partir du conflit livré avec les autres). D'abord, il y a un premier déséquilibre interindividuel qui surgit au sein du groupe parce que chaque élève est confronté à des points de vue divergents. L'élève est conscient de sa pensée par rapport à celle des autres. Ensuite, le deuxième déséquilibre est de nature intraindividuel : l'apprenant est invité à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir. Ce déséquilibre a pour but la construction du savoir. Avec l'aide de ses pairs et à partir de ses représentations, l'apprenant reconstruit sa propre conception. C'est à partir de là que se forme la zone proximale de développement (Z.P.D.)[7] qui est définie par Vygotsky comme étant *«la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés »*[8].

Les théories socioconstructivistes insistent alors sur l'importance des interactions avec autrui afin d'amener l'élève à se rendre compte de ses propres actions et de son

[6] . Ibid., p. 83.
[7]. Ibid.
[8]. L.-S. Vygotsky, (1978), *"Mind in Society*: *The developpement of Higher Psychological Processus"*, Cambridge, Harvard University Press, cité par Reuter Yves, (2002), *Ibid*..

processus d'apprentissage. Dans le travail de groupe, cette dimension, à la fois personnelle et sociale est fort présente. Ainsi, l'apprenant construit lui-même son propre savoir en interaction avec son milieu social, ou à l'aide de la médiation de son enseignant, qui constitue l'un des principes fondamentaux de la zone proximale de développement.

Dans cette perspective, l'apprenant, en interagissant avec ses pairs ou son enseignant, peut réfléchir sur ses démarches et son style d'apprentissage. Il peut aussi prendre conscience de ses déficits et ses réussites, ce qui lui permet de prendre de nouvelles initiatives afin de développer ses apprentissages et de mener au mieux certaines activités cognitives, métacognitives ou sociocognitives.

1.2. Le travail de groupe : une méthode d'apprentissage

C'est à partir d'une étude sur l'efficacité des « méthodes d'enseignement/apprentissage » que Ph. Meirieu précise dans quel cas le groupe d'apprentissage peut fonctionner efficacement. En effet, il lui assigne trois caractéristiques :

«- *L'instauration d'un réseau de communication homogène entre les participants ;*

- *La distribution des matériaux aux participants de telle manière que la réalisation du projet requière la participation de chacun ;*

- *L'organisation d'un mode de fonctionnement impliquant chacun à la tâche commune en fonction de l'objectif que l'on entend lui faire atteindre »*[9].

A travers ces trois caractéristiques, il s'avère que le travail de groupe s'inscrit dans une méthode active qui prône l'activité de l'apprenant. Pour réaliser cela, il convient de réfléchir sur le fonctionnement social du groupe d'apprentissage lors de la résolution d'un problème. Tout d'abord, il faut mettre l'accent sur le rôle de la communication qui doit être organisée autour de tous les membres du groupe afin de leur permettre de prendre tous des initiatives et d'échanger entre eux. Cela permet aussi d'assurer l'égalité des collaborations lors de la réalisation de la tâche. Ensuite, pour garantir la collaboration effective et la participation égale de chacun, il faut distribuer les matériaux de travail et les données nécessaires à la réalisation du travail entre les

[9]. Cité par Meirieu Philippe, (1987), *Outils pour apprendre en groupe : apprendre en groupe ?-II*, Lyon : Chronique Sociale, p. 15.

différents membres du groupe afin d'amener chacun d'eux à apporter sa contribution à la tâche commune. Toutefois, il faut veiller à ce que l'ensemble du travail à réaliser ne soit pas divisé pour éviter de répartir les tâches selon le niveau et les motivations personnelles des participants. Enfin, le groupe d'apprentissage doit être régi par un mode de fonctionnement qui sollicite chaque membre à s'impliquer dans le travail afin d'atteindre l'objectif souligné.

Le groupe d'apprentissage constitue alors une condition nécessaire et une occasion favorable pour permettre à chacun des participants d'accéder à un niveau supérieur d'activité intellectuelle et de structurer et d'appréhender de nouvelles connaissances. Ce qui importe, ce n'est plus le projet ou le produit final, mais plutôt la contribution de chacun de ses membres à sa réalisation, car c'est là où s'effectue l'acquisition.

En ce qui concerne l'évaluation, on cherche toujours à traduire l'activité intellectuelle recherchée en termes de comportements observables. Aussi, elle doit porter sur l'objectif individuel et non pas sur la tâche collective. De ce fait, l'auteur distingue vigoureusement l'objectif individuel du projet collectif et suggère que l'on constitue les groupes sur la base de la plus grande homogénéité des capacités et la plus grande complémentarité des compétences. Enfin, il lui confère le statut d'une simple méthode, c'est-à-dire, une manière de gérer, pour un temps donné et selon un objectif défini, des relations des élèves entre eux et avec le savoir.

1.3. Le travail de groupe : une conséquence d'un renversement de perspective philosophique

Ici, il s'agit précisément de briser le fonctionnement imposif et abstrait du cours magistral, pour mettre les élèves en situation d'agir et d'opérer eux-mêmes leurs propres découvertes. C'est à partir de cela que les pratiques de groupe sont considérées comme une méthode pédagogique, à laquelle devront assignés des objectifs précis d'apprentissage.

Pour définir le « groupe » en pédagogie scolaire, P. Meirieu lui confère trois caractéristiques qui s'opposent à celles de la classe traditionnelle. En effet, le groupe *« est constitué de relations plurielles d'échanges (caractéristique n°1), articulées sur*

un contact avec ce qui est donné comme le réel (caractéristique n°2), évacuant tout ou partie de l'autorité du maître (caractéristique n°3) »[10].

Ensuite, il a montré comment le mouvement de l'Education Nouvelle a développé systématiquement la définition du « groupe » en insistant plus sur l'une ou l'autre de ses caractéristiques :

- ***Le groupe comme association d'enfants :*** en classe, l'enseignant a pour souci de transmettre un savoir que les élèves doivent restituer le jour de l'examen. La communication informelle est considérée comme un geste d'inattention ou un acte de désobéissance. En effet, les interactions entre apprenants sont très rares, voire inexistantes vu le climat de monotonie qui règne en classe. Les élèves ne prennent la parole que pour répondre à une question. La classe est alors une collection d'enfants coupés les uns des autres. Ce modèle de la classe est à bannir, car il néglige les besoins, les désirs, les soucis et les richesses de l'enfant.

  Le fait de mettre les élèves en groupe et les inciter à collaborer contribue à la création de relations plurielles d'échange et d'interaction.

  Cette transformation de la classe en groupe, et le recentrage sur l'apprenant en lui conférant le statut d'individu social impliquent alors la reconnaissance des élèves comme sujets sociaux.

- ***Le groupe comme retour au réel :*** ici, il s'agit bien évidemment d'exclure « les classes de type auditoire » et de proposer « de petits ateliers ». L'image de l'atelier renvoie à celle d'une « petite communauté où les élèves collaborent et s'entraident », où chacun « contribue à la tâche commune » (A. Hamaide, 1976, p. 139)[11]. En effet, les passages de la notion d'activité individuelle à la notion du groupe sont donc multiples et parfois même contradictoires; en tout cas, cela ne nous empêche pas d'assister à un renversement de la « caverne » scolaire : la contemplation individuelle d'images abstraites cède la place au travail en commun sur des matériaux « concrets ».

[10]. Meirieu Philippe, (1989), *Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe ?-1*, Lyon : Chronique Sociale, p.25.

[11] . Ibid., p. 31.

- ***Le groupe comme moyen d'évacuer l'autorité du maître :*** ici le statut du maître doit être complètement modifié. Son autorité doit être évacuée car l'efficacité de son enseignement est directement liée à sa capacité de s'effacer, de disparaître derrière son mandat. Tout ce qui constitue sa personne, son originalité, son histoire, ses désirs parasitent dangereusement le fonctionnement de sa classe.

- **Le rôle du maître et le changement de son statut**

Il faut que le statut du maître dans la classe soit modifié et transformé en animateur. De ce fait, il doit favoriser la communication entre pairs afin de leur permettre d'échanger et de confronter leurs idées, de dépasser leur timidité, de construire leur confiance en soi, et de maîtriser la tâche qui leur a été confié. L'enseignant doit veiller à la création d'un climat d'interaction mutuelle en classe afin de garantir l'unité du groupe et conduire ses apprenants à l'amélioration de leurs compétences. Toutefois, cela ne l'empêche pas de prendre l'initiative de définir les objectifs et les contenus d'enseignement ainsi que les rythmes de travail. Il peut aussi confier parfois « aux meilleurs de ses élèves une participation réelle à l'autorité et à la direction » (1935, p. 47)[12]. En outre, il doit se faire camarade et participer au travail commun coude à coude avec ses élèves, il doit veiller à ce que la communication s'instaure entre eux.

Dans la tradition de John Dewey et de Célestin Freinet, l'enseignant devient un facilitateur des apprentissages plutôt qu'une personne qui monopolise et contrôle l'information. Il doit accompagner ses élèves, se mettre à leur disposition, prendre en compte leurs besoins, et leur offrir les moyens nécessaires pour la réalisation du projet. En ce sens, Ph. Meirieu précise qu'il doit : *«établir un climat de compréhension chaleureuse, reformuler les projets énoncés jusqu'à ce que le groupe les reconnaisse comme opératoires et puisse les réaliser, faciliter l'organisation technique et matérielle à la demande du groupe, se mettre à sa disposition selon les besoins que celui-ci formule à son endroit ».*[13]

Ainsi, pour définir la notion de groupe, l'auteur n'a choisi que quelques points de repère qui lui paraissent significatifs. Ce qui importe est de dégager un concept à

[12] . Ibid., p. 37.
[13]. Ibid., p. 40.

caractère opératoire. Evidemment, dans la réalité des pratiques et la complexité des discours pédagogiques, il n'est pas toujours facile de repérer les trois caractéristiques qui sont considérées comme constitutives du groupe : l'on peut insister, selon les cas, sur telle ou telle dimension, négligeant de faire ressortir telle autre. L'auteur souligne que le groupe n'est jamais un simple outil pédagogique mis au service d'intentions didactiques, il est toujours la conséquence d'un renversement de perspective philosophique.

1.4. La méthode de travail libre par groupes

Roger Cousinet (1920), inspecteur de l'enseignement élémentaire, a mis au point une « méthode de travail libre par groupes »[14]. Selon lui, cette formule se caractérise par une libre constitution des groupes et un libre choix par chaque groupe de son travail. Les élèves se répartissent en groupes conformément à leurs habitudes de jeux et à leurs sympathies naturelles, absolument à leur gré en choisissant leurs activités parmi les propositions du maître.

Pour repérer les fondements de cette méthode de travail, il insiste sur le fait d'inverser les termes du rapport pédagogique tels qu'ils étaient établis dans l'école traditionnelle. Il s'agit précisément de renverser radicalement les rapports que l'élève entretenait avec le maître, avec le savoir, avec les autres. Il convient alors de transformer la classe en groupe. Dans cette perspective, on a comme fondements :

-Inversement du rapport maître/élève : selon R. Cousinet : *« les rôles sont inversés. L'écolier n'est pas astreint par sa soumission, son « application », à collaborer avec le maître qui enseigne ; le maître est invité à collaborer avec l'élève qui apprend »*[15]. Donc, le rôle du maître et celui de l'élève sont inversés, et en ce moment, le maître n'est plus celui qui détient le savoir ou la personne-ressource qui possède toutes les connaissances et les informations. En effet, il n'intervient que pour orienter, guider ou réguler les apprentissages. Il doit collaborer et participer activement à la vie collective et à l'efficacité de son action. Pour ce qui est du rôle l'apprenant, celui-ci est considéré comme l'acteur du processus d'apprentissage, c'est lui qui doit s'impliquer et s'engager dans le travail tout en mobilisant les différentes ressources

[14] . Raillon Louis, (1990), *Une pédagogie de la liberté*, Paris : Armand Colin.
[15] . Cité par Meirieu Philippe, (1989), *op.cit.*, p. 45.

qu'il possède afin d'atteindre les objectifs qu'il s'est tracé. Dans ce cas, on peut dire alors qu'il y a un recentrage sur l'apprenant.

-Inversement du rapport au savoir (la connaissance comme activité sociale) : *«puisque la connaissance est action sur l'objet, le rôle du maître n'est plus de penser l'objet pour imposer à l'élève une structure déjà abstraite de l'objet ; il est bien plutôt de le mettre en contact direct avec cet objet »*[16].

Au-delà de tout principe qui considère la langue comme un système conventionnel, abstrait et normatif, le passage à la connaissance par la médiation du langage, et par le biais du travail de groupe permet à chacun des membres de s'exprimer librement, d'interagir, d'entrer en contact avec autrui et de confronter ses points de vue à ceux de ses camarades. Cela lui permet de passer à un degré supérieur d'explication, de compréhension et donc d'abstraction.

-Inversement du rapport à autrui (« présupposition de l'esprit social de l'enfant ») : la socialisation est inscrite dans le développement naturel de l'enfant comme un stade supérieur de son existence. Elle a un caractère à la fois spontané et fondamentalement positif.

Mais là, il y a une difficulté : et si certains élèves ne veulent pas travailler ! Cette question semble bien embarrasser R. Cousinet. De ce fait, il affirme que ce sont les connaissances scolaires qui divisent et constituent un obstacle à la vie sociale. C'est pourquoi, on exige aux enfants de se regrouper selon une certaine proximité intellectuelle et psychologique afin de diminuer, par cette partition, les écarts existant dans la classe, et par ailleurs, assurer l'homogénéité fonctionnelle nécessaire à son existence de telle façon que chacun apporte sa contribution.

2. Avantages du travail de groupe

Le travail de groupe fait l'objet de plusieurs théories et travaux de recherche. En effet, il représente l'une des meilleures pratiques des méthodes actives. De même, en favorisant l'activité de l'apprenant, les méthodes d'enseignement coopératif se révèlent plus rentables et motivantes que celles d'enseignement compétitif. A ce sujet, Michel Mason, en s'appuyant sur des travaux de recherche menés au Canada, précise que *« la*

[16] . Ibid., p. 46

réussite scolaire était plus élevée chez les élèves qui travaillaient en coopération que chez des élèves qui suivaient une démarche individuelle et compétitive. La construction des savoirs et le développement de la compréhension ne se réalisent pas seuls, mais au contraire sont favorisés par l'interaction sociale »[17]. Par ailleurs, au sein du groupe, l'élève se montre très souvent plus actif qu'en classe entière car, sous le regard de ses pairs et en dialoguant avec eux, il se sent très proche de la tâche à accomplir et de ce fait il se rend mieux compte de ce qu'il fait.

Selon Philippe Meirieu, le projet d'une pédagogie, soucieuse d'apprentissages intellectuels, doit instaurer une dynamique non plus centrée sur la tâche ou le vécu affectif du groupe, mais plutôt et fortement sur la stimulation de l'activité cognitive de chacun de ses membres. Autrement dit, ce qui compte ce n'est pas l'œuvre commune, mais la progression de chacun de ses individus qui le composent. En effet, le groupe d'apprentissage est, pour chaque participant, un lieu et un moyen de faire des acquisitions intellectuelles. C'est pourquoi, le travail de groupe est considéré comme un vecteur essentiel de la formation scolaire. De ce fait, il constitue une méthode de travail qui se situe dans l'ensemble du processus éducatif.

De surcroît, le travail de groupe implique la mise en jeu de plusieurs valeurs comme la coopération, le dialogue, la solidarité plutôt que la concurrence, la compétition et l'individualisme. C'est à travers les interactions et le dialogue que le groupe devient un moyen très important pour déclencher le conflit socio-cognitif et confronter les différents points de vue des apprenants. Cela contribue en grande partie à faciliter le jeu des facultés déductives, inductives, dialectiques ou à stimuler leur créativité. Dans un tel climat de dialogue et de collaboration, les ressources et les connaissances des apprenants se multiplient et se complètent. Dans cette perspective, R. Mucchielli souligne : *«L'hétérogénéité des compétences est facteur de richesse des échanges, de créativité du groupe, et d'une division efficace des rôles. Elle dynamise et enrichit l'équipe. La complémentarité peut donc devenir un facteur important d'efficacité et de progrès mutuel »*[18].

[17] . Reid J., Forrestal P., Cook J., (1993), *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe*, Lyon : Chronique Sociale, cité par Mason Michel, (Septembre 1997), « D'une expo au travail de groupe », *Cahiers Pédagogiques*, N° 356, p. 28.

[18] . Mucchielli Roger, (1996), *Le travail en équipe*, Paris : ESF Editions, p. 35.

A partir de ce qui vient d'être dit, il paraît que le travail des élèves en petits groupes est tout à la fois un moyen et une méthode d'apprentissage. En tant que moyen, il doit être choisi au nom de l'efficacité et en rapport avec les objectifs assignés. En tant que méthode, le travail de groupe est considéré comme *« une façon d'acquérir plus vite, plus durablement, plus efficacement les savoirs et savoir-faire considérés »*[19]. De surcroît, choisir de faire travailler les élèves en groupe, c'est juger que la tâche proposée a un niveau de complexité telle qu'elle ne pourrait être effectuée individuellement. Dès lors, les élèves ne se sont pas réunis pour le seul plaisir d'être ensemble, mais parce que cela apporte vraiment un « plus ». De même, l'enseignant doit veiller également à ne pas donner une tâche (à faire en groupe) que les élèves pourraient réaliser mieux tout seuls.

3. Problèmes et difficultés rencontrés durant la mise en œuvre du travail de groupe

A partir de ce que nous avons déjà évoqué plus haut, il s'avère que le travail de groupe constitue une véritable démarche pédagogique dont on peut attendre des bénéfices en matière de formation des apprenants dans le contexte scolaire. C'est dans le souci de mettre l'apprenant au centre du système éducatif que les textes officiels recommandent vivement de faire travailler les élèves en groupe afin de leur permettre de développer leurs compétences et d'accéder à l'autonomie et à la responsabilité. Cependant, cette méthode de travail est souvent peu appréciée et parfois même suscite des réticences à l'égard de certains élèves. De ce fait, elle les empêche de s'exprimer, de participer, d'essayer leurs hypothèses et, par-là de progresser. En fait, il apparaît indispensable de réfléchir aux différents problèmes et inconvénients que présente cette démarche ainsi qu'à la façon d'aider les apprenants à en tirer profit.

3.1. Inconvénients et risques du travail de groupe

Après avoir évoqué les avantages du travail de groupe, nous avons jugé nécessaire de mettre au point ses risques et inconvénients, car c'est à partir de ceux-ci seulement que nous pouvons anticiper et prévenir tout genre de problèmes et d'obstacles qui peuvent perturber sa mise en œuvre.

[19] . Barlow, Michel, (1993), *Le travail en groupe des élèves*, Paris : Armand Colin Editeur, p. 30.

En nous référant à l'article d'Odile Métayer et Pascale Boulais[20], au fur et à mesure que nous présentons ses inconvénients et risques, nous proposons les possibilités de les éviter ou de les réduire.

D'abord**,** comme nos élèves ont toujours tendance à se regrouper en fonction de leurs relations d'amitié, beaucoup d'enseignants leur offrent cette occasion tout en leur permettant de se constituer eux-mêmes en groupes. Cela peut se faire également sur la base du volontariat ou d'après un sociogramme. Cependant, dans ces conditions, nous allons obtenir des groupes homogènes quant aux performances de leurs membres. De ce fait, au lieu de favoriser la solidarité et le travail mutuel dans chaque groupe, on risque parfois, et surtout dans les groupes composés d'élèves de très bon niveau, d'avoir des éléments arrogants et qui éprouvent un sentiment de dédain à l'égard des autres. En effet, ils peuvent faire tout le travail à la place de leurs camarades, sous prétexte que ces derniers ne sont pas impliqués, et qu'ils sont passifs. Dans ce cas, l'enseignant doit intervenir afin de faire prendre conscience à ses élèves qu'une recomposition et reformulation des groupes est obligatoire de telle façon qu'elle permette à chaque membre du groupe de travailler en collaboration avec le plus grand nombre possible de ses camarades. Il est aussi tenu de leur montrer que cela ne doit pas être considéré, de leur part, comme une sorte de punition, mais plutôt comme une mesure pédagogique rationnelle.

Parfois, on peut tomber sur des groupes là où il n'y a qu'un ou deux élèves qui, par leur rôle pilote, travaillent alors que les autres croupissent dans leurs coquilles et leur passiveté. Le risque peut s'aggraver surtout quand il s'agit des groupes nombreux ou volumineux. Afin d'atténuer ce problème, nous pouvons proposer aux élèves de se constituer en groupes restreints de 03 à 04 partenaires. Il est aussi nécessaire d'organiser le travail de groupe de sorte que les élèves soient répartis d'une manière légale et adéquate tout en prenant en compte les compétences et les capacités des participants ainsi que l'objectif visé.

[20] . Métayer Odile et Boulais Pascale, (mai 2004), « Travail en groupe, mode d'emploi », *Les cahier pédagogiques*, n°424, p.10-12.

Par ailleurs, au sein du groupe, il peut y avoir des conflits et des tensions qui sont, dans de nombreux cas, dus à des mésententes vu les avis opposés discutés dans le groupe. Or, cela ne peut, en aucun cas, justifier le fait de ne laisser toujours travailler ensemble que ceux qui, de toute façon, s'entendent déjà entre eux. En ce moment, l'enseignant peut soit mettre en œuvre un exercice d'interaction ou proposer de restructurer le groupe d'une autre manière.

Tout au long du travail de groupe, beaucoup d'erreurs demeurent le plus souvent non corrigées, surtout dans le domaine de la phonétique et précisément au niveau de l'oral. Alors, pour corriger ces erreurs, il est important que l'enseignant enregistre le travail de groupe oral sur une bande magnétique afin de le corriger par la suite objectivement.

Il y a une autre façon pour diminuer le nombre d'erreurs commises; cela peut se faire grâce à l'aide d'un matériel d'exercice (dictionnaire, ouvrage de conjugaison, …) qui permet aux élèves de se contrôler eux-mêmes sans demander l'intervention de l'enseignant. Aussi, comme le travail de groupe est couronné par l'élaboration d'un écrit, celui-ci va être corrigé, en principe, en séance plénière, par les camarades ou par l'enseignant.

Un reproche est avancé contre le travail de groupe. Il porte sur le fait que les élèves s'expriment dans le groupe en langue maternelle. Or, cette objection n'a aucun sens car on ne pourra jamais interdire cela aux apprenants. En effet, ce qui importe, ce n'est pas en quelle langue se sont exprimés les participants, mais plutôt si cette communication contribue à la maîtrise de la tâche confiée, dans la mesure où il s'agit de quête, de recherche et de créativité.

Toutefois, quand il s'agit d'exercices à faire en groupe ou de discussion d'opinions, d'hypothèses, etc., on recommande aux élèves d'utiliser d'autant que possible la langue étrangère. Dans ce cas, ce sont seulement les éléments de niveau avancé, ou « brillants » et « motivés » qui peuvent effectivement atteindre ce but. Quant aux élèves en difficulté, l'enseignant devrait prendre en considération la compétence fournie par le groupe plutôt que de savoir dans quelle langue se sont exprimés les participants pour parvenir à cette compétence.

Enfin, les difficultés et problèmes que rencontrent souvent les enseignants durant la mise en œuvre du travail de groupe sont dus au manque d'une formation adéquate dans

ce domaine, c'est pourquoi, ils ont toujours du mal à gérer une activité de groupe. Donc, les enseignants aussi bien que les élèves doivent s'y exercer, car au fur et à mesure qu'ils s'y habituent, ils deviennent capables de l'auto-planifier et de l'auto-organiser.

A ces inconvénients, Philippe Meirieu ajoute deux dérives (ou dangers) du travail de groupe en situation scolaire, à savoir la dérive économique et la dérive fusionnelle. En ce qui concerne la première dérive, elle porte sur la priorité du projet et la division du travail. Autrement dit, comme le groupe est fasciné par la production à accomplir et soucieux de la mener jusqu'à un point complet de perfectionnement, chacune des tâches sera donc confiée à celui dont on sait qu'il l'exécutera le mieux. En effet, chaque participant collabore à l'œuvre commune selon ses capacités. Or, cette façon de travail privilégie le progrès individuel sur le projet commun dans la mesure où chaque membre du groupe progresse dans ce qui fait sa spécialité. C'est pourquoi, il ne faudrait pas faire de ce projet l'objectif du travail de groupe. A travers cette première dérive, il semble que la répartition des tâches est faite à partir des compétences préétablies. De ce fait, P. Meirieu affirme qu'il y a là une *« pédagogie à rebours »*[21], un *« déni de l'apprentissage »* ; en effet, les stratégies sont organisées en fonction de ce que les apprenants savent faire déjà et non de ce qu'ils sont censés apprendre.

Dans la seconde dérive, l'importance et la priorité sont accordées au relationnel. Quant au projet, il est négligé et annulé. Dans ce cas, l'apprentissage réalisé est mis au second plan, mais cette fois, au profit des relations affectives que le groupe développe. En effet, et comme le souligne Michel Barlow: *« Le groupe, cette fois, est « fasciné » par son vécu affectif. Il se montre tellement soucieux du bien-être de ses membres, qu'il en devient indifférent à toute autre considération».*[22]

Dérive économique et dérive fusionnelle constituent deux dangers auxquels doit échapper le travail de groupe afin d'éviter les inégalités entre ses membres et d'assurer un bon climat affectif en son sein. Ce faisant, il faut procéder de telle façon qu'on insiste sur l'apprentissage réalisé sans négliger ou perdre de vue la dimension relationnelle qui constitue essentiellement le groupe comme communauté affective.

[21] . Meirieu Philippe, (1989), *op. cit*., p. 72.
[22] . Barlow Michel, (1993), *op. cit.*, p. 62.

3.2. Genres de problèmes rencontrés durant la mise en œuvre du travail de groupe

Le travail de groupe est tout un fonctionnement technique qui n'est pas évident. C'est pourquoi, la plupart des enseignants éprouvent beaucoup de problèmes quant à sa mise en pratique. En effet, nous pouvons les classer comme ci-après.

3.2.1. Problèmes comportementaux

Ces problèmes sont dus à plusieurs facteurs différents qui influent surtout sur les relations entre pairs.

Il arrive parfois que, dans certains groupes, un élève soit rejeté ou renvoyé par ses camarades par suite de son tempérament ou comportement difficile. Cet élément perturbateur peut entraîner des tensions dans le groupe et affecte sa cohésion. C'est pourquoi, les élèves s'orientent très souvent vers la solution la plus facile qui est l'élimination du gêneur. Toutefois, il vaut mieux que l'enseignant prenne au sérieux ce problème et cherche une solution à cette personne qui est rejetée partout. Ce faisant, il doit l'aider à choisir le groupe qui lui convient au mieux et dans lequel il se sent plus à l'aise. Il doit lui prendre conscience des problèmes qu'il est en train de créer à ses camarades.

Il peut aussi y avoir des conflits entre les membres d'un même groupe, et qui peuvent être à l'origine des oppositions de caractère, de sexe ou de niveau intellectuel ou culturel. De ce fait, il faut que l'enseignant veille au respect des désirs des apprenants en leur permettant de désigner les personnes avec lesquelles ils veulent travailler (élaborer un sociogramme). A travers cette méthode, il peut diminuer les conflits et les désaccords.

Les conflits peuvent être également dus à l'opposition élève-groupe. Il se peut qu'un apprenant quitte son groupe à cause d'un problème bien précis. Dans ce cas, le dialogue est le moyen privilégié pour dépasser cette difficulté.

Enfin, le dernier type de conflit peut être le résultat d'opposition élève(s)-animateur, surtout quand ce dernier est directif ou pas assez coopératif, ou encore lorsque les élèves ne s'entendent pas avec lui et ne comprennent pas ce qu'il dit. Cela peut

provoquer l'éclatement du groupe, ou le monopole des responsabilités par un seul élément.

3.2.2. Problèmes pédagogiques

Ces problèmes sont liés aux conditions et aux contraintes qui empêchent une utilisation maîtrisée du travail de groupe et rendent sa pratique difficile et inutile. On peut les résumer ainsi :

3.2.2.1. Les conditions d'enseignement/apprentissage

Avec des classes surchargées, il est souvent difficile et parfois même impossible de mener à bien un travail de groupe. En effet, les praticiens sont inquiets devant la gestion de la classe (divisée en groupes) vu le bruit provoqué par le déplacement des tables et des chaises, et qui pourrait gêner les collègues enseignants dans les salles contiguës ainsi que le bavardage qu'entraînent les apprenants. Cela peut provoquer également une perte de contrôle de la classe ainsi que une perte de temps dans la gestion du programme. En ce moment, les enseignants, en se trouvant désarmés face à ce problème, se penchent sur le travail individuel. C'est pourquoi, ils estiment qu'individuellement les apprenants travailleraient mieux et obtiendraient des résultats satisfaisants.

3.2.2.2. Le manque d'autonomie des apprenants

C'est en fait à partir du moment où les membres d'un groupe reconnaissent à un pair des compétences et un niveau de motivation supérieur qu'ils réduisent leur participation et leur acharnement. Donc, on n'aura qu'un seul membre qui travaille, les autres pairs sont désengagés, car ils ne sont guère impliqués dans la tâche. Ils sont indifférents et passifs. Ils comptent toujours sur l'élément « fort » pour la réalisation du travail. De ce fait, ce dernier se sent «parasité » par ses pairs, cela peut entraîner des mésententes et des conflits au sein du groupe. Ainsi, les éléments en difficulté ne peuvent pas tirer profit des compétences de l'élément « fort » pour améliorer leur niveau.

3.2.2.3. La difficulté d'évaluation des progressions individuelles

Evaluer un travail de groupe n'est aussi pertinent qu'on le croit. L'une des difficultés majeures du travail coopératif tient donc aux critères et aux outils d'évaluation de la

progression de chaque individu membre du groupe à part entière. C'est vrai que le travail de groupe contribue à l'addition des efforts et à la compensation des erreurs, néanmoins il ne nous permet pas de repérer et de déceler les lacunes des élèves en difficulté étant donné que le travail a été réalisé par l'ensemble du groupe.

3.2.3. Problèmes méthodologiques

Ce genre de problèmes est en rapport direct avec la façon de procéder et la manière dont on s'y prend lors de la mise en place d'un travail de groupe.

3.2.3.1. La constitution des groupes

Du point de vue méthodologique, il a été souligné que les critères selon lesquels on regroupe les apprenants influent sur l'efficacité du travail de groupe. Il ne s'agit pas de regrouper les apprenants aléatoirement et de leur confier une tâche commune. L'idéal est de mettre en avant des critères de constitution des groupes (nombre d'élèves par groupe, les différences individuelles : âge, style d'apprentissage, niveau de développement cognitif, disposition socio-affective, attitudes,…), de telle sorte qu'on anticipe toutes formes de problèmes (le bruit, le bavardage, le désaccord, les conflits, …) qui peuvent surgir lors de la réalisation du travail en question.

3.2.3.2. La gestion du travail de groupe

Ici, la cause principale de ce problème est l'enseignant surtout quand il manque de connaissances des méthodes et des déterminants liés au travail de groupe. De ce fait, il trouve des difficultés à le bien gérer.

Pour veiller à la bonne conduite du travail de groupe, l'enseignant doit déterminer la taille idéale des groupes de façon à favoriser la communication et le dialogue entre les membres. Il doit aussi répartir les rôles et les responsabilités en fonction des désirs des apprenants et des objectifs à atteindre. Il doit inciter les apprenants à exprimer leurs pensées, à prendre des décisions et à respecter celles des camarades afin de garantir la cohésion du groupe et son unité.

Il est à souligner que cette cohésion favorise l'entraide et la solidité des échanges entre pairs, ce qui leur permet de dépasser les tensions et de réaliser des progrès. Elle conduit également à l'ajustement des objectifs individuels en fonction des besoins du groupe.

Enfin, nous pouvons dire que l'enseignant est tenu d'organiser et de structurer le travail de groupe afin de garantir l'efficacité des apprentissages et l'implication réelle des apprenants dans la construction de leur propre savoir.

4. Dans quelles conditions le travail de groupe peut-il être efficace ?

Les difficultés rencontrées par les enseignants peuvent s'expliquer par la complexité des différents aspects du travail de groupe. Dès lors, une initiation aux méthodes, aux procédures organisationnelles et aux principes de base de l'apprentissage coopératif, avec une prise de conscience de la nécessité de former des élèves au travail de groupe, pourraient probablement apporter des réponses à la majorité des problèmes d'application de cette méthode de travail. Aussi, afin de prévenir ces problèmes, il convient de réfléchir à tout ce qui peut rendre ce fonctionnement facile et bénéfique.

Prenons par exemple le problème de « bruit » en classe qui peut atteindre un niveau excessif. C'est vrai que certains niveaux sonores peuvent être gênants, mais cela ne veut pas dire que comme il y a du bruit, le travail n'est pas efficace. Aussi, pour que les élèves puissent travailler, ils doivent se parler. En revanche, parfois, nous pouvons avoir des élèves qui regardent leur enseignant avec de grands yeux attentifs, mais qui réfléchissent à d'autres sujets.

Face à cette contrainte, l'enseignant peut envisager avec ses élèves la question du bruit. De ce fait, il doit leur apprendre à parler dans leurs groupes juste assez haut pour pouvoir se comprendre. La difficulté proprement dite réside en ce que les élèves sont, en général, tellement concentrés sur leur travail qu'ils n'entendent pas les indications données par l'enseignant durant le travail de groupe. En ce moment, l'enseignant doit élever la voix pour réclamer le silence. Parfois, il est recommandé aux enseignants d'utiliser une petite cloche dont le son signifie pour tous silence complet et concentration sur le travail donné. L'enseignant peut également, après chaque travail de groupe, faire le point : le bruit était-il trop fort ? Qui parmi vous est-il gêné ? De bilan en bilan, la classe apprendra à se gérer. Il peut aussi désigner dans chaque groupe un responsable du niveau sonore qui aura pour mission de rappeler à chacun de ne pas élever la voix et de distribuer les tours de parole. Lorsque les relations entre les membres du groupe dévient vers l'antagonisme, la cohésion du groupe et son efficacité

sont affectées. Dans ce cas, il se pourrait que ces conflits et ces tensions risquent de provoquer son éclatement.

C'est vrai que ces conflits menacent la cohésion du groupe, mais cela ne veut pas dire les supprimer, mais plutôt les atténuer et les humaniser. Ils sont considérés comme étant les éléments moteurs pour la progression du dialogue, ils sont la source de l'échange et de l'interaction s'il y a respect de la pensée et compréhension des problèmes posés.

À propos de la mise en œuvre d'un travail coopératif au sein de l'institution scolaire, nous pouvons signaler qu'il est quasi-impossible d'en assurer les bonnes conditions (salles larges ou ateliers destinés au travail de groupe, nombre réduit d'élèves par classe, formation des enseignants au travail de groupe,…), cependant cela n'empêche pas les enseignants de faire travailler les élèves à deux, avec le voisin de table, ou même à quatre : *« Mais faire du travail de groupe, ce n'est pas si nécessairement compliqué !On peut faire travailler les élèves deux par deux, avec le voisin de table même à trois suivant l'installation de la salle sans rien changer. On peut même travailler par quatre sans trop de déménagement, en bougeant seulement les chaises »*[23]. S'ils veulent constituer les groupes selon des critères bien déterminés et qui exigent de leur part de changer la géographie et l'organisation de la classe, les enseignants peuvent déplacer les tables tout en expliquant, au préalable, aux apprenants que ce déplacement peut être effectué sans beaucoup de bruit et en quelques minutes. Bien sûr, ce type de manœuvre est aussi difficile, mais en ayant une pratique régulière du travail de groupe, les élèves s'y habituent.

Vu l'effectif lourd qu'on a souvent en classe, il est recommandé aux enseignants de faire travailler leurs élèves en groupe pendant la séance de rattrapage tout en préconisant la pédagogie différenciée. Celle-ci constitue le champ favorable pour entraîner les élèves à travailler en groupe. De même, avec le nombre réduit d'élèves (de 15 à 17 éléments au maximum), l'enseignant pourra assurer une bonne gestion et organisation des groupes composés. D'ailleurs, après avoir d'abord repéré et décelé les élèves en difficulté lors des séances du travail individuel (évaluation continue), on leur propose des activités de remédiation. À partir de ce moment, nous pouvons former des

[23] . Métayer Odile et Boulais Pascale, (mai 2004), *op.cit.*, p.11.

groupes hétérogènes en nous basant sur les besoins de chacun de ses membres et l'objectif de la séance.

Quant au problème de l'évaluation, on peut dire que celle-ci n'est qu'un moniteur, mais pas un outil sanctionnant. Evaluer n'est pas noter, comme on le croit souvent : « *L'enseignant n'évalue pas l'apprenant pour le classer dans un niveau définitif par l'attribution d'une note ou d'une appréciation. Evaluer c'est identifier, déterminer et définir les lacunes de l'élève pour y remédier éventuellement. C'est aussi déceler ses capacités pour les améliorer et les développer* »[24]. A travers cette citation, il apparaît que l'évaluation a pour objectif non seulement d'aider l'enseignant à mieux communiquer avec ses apprenants en ce qui concerne leurs travaux, mais également de lui permettre de porter un regard plus lucide sur sa propre pratique en classe. De ce fait, il est appelé, à travers cette évaluation, à contrôler les connaissances qui sont acquises et à prendre en charge les apprenants qui sont en difficulté. Or, cela est difficile, surtout quand il s'agit d'un travail réalisé en groupe. En effet, comme on parle de l'évaluation du travail de groupe, il faut entendre par cela que c'est le groupe qui est le destinataire de cette évaluation et que celle-ci concerne un moment essentiel de sa vie commune. En ce sens, faut-il évaluer chaque membre du groupe selon son mérite et ses efforts, ou procéder à une évaluation indifférenciée du groupe ? Etant donnée que dans chaque groupe, il y a des « locomotives » et des « points morts » qui se laissent traîner ou attendent que les autres fassent le travail, il est évident que la première mesure est difficile à appliquer, en ce moment l'enseignant doit être de bout en bout l'observateur attentif de chaque groupe. Pour résoudre ce problème, les enseignants peuvent attribuer à chaque groupe un certain nombre de points à répartir entre ses membres selon les apports de chacun. Prenons cet exemple qui a été proposé par Michel Barlow : *« votre travail de groupe vaut 15/20. Comme vous êtes cinq, ça fait 75. Après concertation, le groupe décide d'attribuer 17 aux deux éléments les plus actifs; les trois autres se partagent les 41 points restant, soit 13,5 chacun… »*[25]. Toutefois, ce principe d'évaluation n'est pas toujours respecté à partir du moment où la plupart des groupes partagent le total des points d'une façon équitable; soit parce

[24] . C.N.P., (décembre 2003), *op.cit.*, p.46.
[25] . Barlow Michel, (1993), *op.cit.*, p. 93.

qu'ils sont incapables de repérer les mérites des uns et des autres; soit par souci d'équité.

Nous venons de parler du destinataire de l'évaluation, mais nous n'avons pas fait le point sur son objet. C'est pourquoi, il vaut mieux nous interroger sur ce que nous évaluons exactement : est-ce le produit du travail ou le processus de réalisation ?

On sait bien que l'école a pour mission de former des jeunes et de développer leurs aptitudes et non pas de produire (il ne s'agit pas d'une usine à devoirs). Même s'il est nécessaire de juger les produits, il ne faut pas oublier que ce qui est primordial sont les processus et les progrès accomplis. En outre, on a déjà évoqué précédemment qu'une centration exclusive sur la production entraîne « la dérive économique ».

Evaluer le processus du travail en groupe, c'est d'abord vérifier s'il constitue un « bon groupe » qui aide chacun de ses membres à développer ses compétences et à enrichir ses connaissances. C'est également évaluer, ou inciter le groupe à évaluer lui-même ses méthodes et ses stratégies de travail afin de voir s'il a bien ou mal géré les différents moyens matériels ou humains qui ont été mis à sa disposition (le temps, la documentation, les outils, et même la répartition des rôles et des tours de parole,…). Du reste, on peut évaluer le climat qui règne dans le groupe tout en précisant s'il favorise ou bloque le travail en commun. Toutes ces évaluations sont de type diagnostique dans la mesure où elles nous permettent non seulement de mettre en lumière les points forts et les difficultés des apprenants, mais aussi d'en repérer les causes.

Par ailleurs, pour évaluer le travail du groupe, il n'est pas logique de n'évaluer que le produit. De ce fait, il serait judicieux de réserver dans la note du produit un certain nombre de points à la qualité du travail en équipe (à savoir l'organisation du travail, la répartition des tâches, l'entente dans le groupe,…). De même, l'enseignant pourrait, à l'aide de barèmes, de grilles d'observation (comme celles proposées par Ferry, Bales et Maisonneuve)[26] et de questionnaires, évaluer à part le travail du groupe sous forme d'une note chiffrée ou d'une appréciation verbale. Ces moyens sont considérés comme une forme de dialogue entre l'enseignant et ses apprenants et qui permettent à ceux-ci de tirer profit de l'expérience qu'ils viennent de vivre. De plus, on peut aussi faire

[26] . Ibid., pp. 16-20.

appel à d'autres outils modernes d'évaluation très intéressants tels que la check-list (ou l'inventaire de contrôle) et les questionnaires d'auto-évaluation du travail de groupe. Ces deux moyens consistent à évaluer la façon dont le groupe s'est organisé ainsi que son fonctionnement tout en invitant les membres de l'équipe soit à répondre de façon « ouverte » ou « fermée » aux questions proposées dans le questionnaire, ou à cocher les prescriptions qui ont été respectées dans la check-list. Il vaut mieux que ces réponses et ces repérages se fassent d'abord d'une façon individuelle, puis qu'on confronte ces appréciations afin d'intérioriser progressivement une méthode de travail de groupe.

En résumé, on peut dire que l'évaluation du travail de groupe consiste en l'évaluation de son efficacité qui doit se faire par le contrôle de connaissances acquises par chaque élève membre du groupe. De ce fait, si les résultats escomptés ne sont pas là, l'enseignant, en ce moment, doit s'interroger sur la conduite et les conditions du travail aussi bien que les problèmes rencontrés afin de pouvoir les résoudre.

5. Comment organiser un travail de groupe ?

Les spécialistes de la dynamique du groupe prouvent que, pour rendre le travail de groupe un lieu et un instrument d'apprentissage, pour pouvoir en tirer profit et aider les apprenants en difficulté, il fallait cerner la problématique du travail de groupe de telle sorte qu'on explore concrètement et pratiquement la façon dont il doit s'organiser et se mettre en place afin d'être fécond. Dans cette perspective, il est indispensable de s'interroger sur la manière de son organisation.

Avant d'entamer le travail en question, il est fondamental que l'enseignant s'interroge sur **l'objectif** du travail de groupe et **la manière dont il faut le mettre en œuvre**. Ces deux aspects constituent les fondements de base qui déterminent le travail de groupe.

Concernant l'objectif, il doit être en relation avec l'effet formatif escompté et l'enrichissement intellectuel, affectif, sensoriel, …. que peuvent apporter les différents échanges entre apprenants. De cet objectif découlent également des consignes précises et concrètes qui permettent d'expliciter la tâche à effectuer. De surcroît, il est judicieux que ces consignes soient écrites et commentées avant la mise en action du travail demandé.

Certes, décrire, même en détail, le produit fini qui est attendu du travail de groupe est une chose nécessaire, mais en même temps n'est pas suffisante, c'est pourquoi, il convient d'indiquer comment parvenir à ce résultat (méthode de travail, gestion du temps et du groupe, outils à utiliser, etc.).

De plus, pour que le travail de groupe soit réussi et efficace, il est préférable qu'il soit précédé d'un moment du travail individuel afin d'inviter chaque apprenant à construire une représentation de la question posée. De même, ce travail individuel permet d'éviter aux membres d'équipe, par la suite et pendant le travail de groupe, d'éliminer ou d'alléger certains phénomènes dangereux qui peuvent surgir dans le groupe : parfois, dans certains groupes, on trouve que ce sont les leaders ou les éléments forts qui accaparent le pouvoir et font tout le travail, tandis que les autres élèves, qui n'ont aucune idée sur le travail à réaliser, se contentent de suivre ou de s'amuser au lieu de travailler.

Avant de faire travailler les élèves en groupe, il est aussi important de déterminer les différents critères selon lesquels on constitue les groupes. Ces critères ne sont pas une recette magique pour le bon fonctionnement du travail de groupe et l'atteinte des objectifs assignés, mais plutôt des conditions qui favorisent son efficacité et sa bonne gestion. A ce sujet, il est intéressant de s'interroger sur la façon dont on doit constituer les groupes de telle façon qu'ils soient efficaces.

5.1. Comment constituer un groupe « efficace » ?

Les groupes peuvent être formés selon différents critères et divers points de vue. De ce fait, la formation aléatoire des groupes et le travail en commun des élèves en leur sein, sous la forme couramment pratiquée dans les écoles, ne représentent pas le meilleur moyen pour l'amélioration des performances et de l'interaction sociale. C'est pourquoi, il vaut mieux s'interroger sur la façon dont se structure un groupe, autrement dit, sur quels critères doit-on se baser pour le constituer ?

D'abord, afin d'assurer un climat favorable pour le travail de groupe et d'éviter certains conflits de personnalité, des rivalités, et de rendre plus performante la collaboration des élèves, l'enseignant doit examiner l'incidence de l'affectivité des participants sur le « vécu » du groupe auquel ils appartiennent. De ce fait, il doit vérifier en quoi les sympathies et les antipathies sont un facteur de cohésion ou

d'éclatement du groupe, s'interroger sur la taille idéale du groupe, la façon dont la parole circule dans l'équipe et la manière de prendre des décisions communes.

5.1.1. Les facteurs de cohésion et d'éclatement du groupe

La difficulté de faire travailler nos élèves en groupe tient essentiellement à leurs dissensions qu'à l'incompatibilité des idées elles-mêmes. En effet, afin de former un groupe soudé et efficace pour la réalisation de la tâche, il vaudrait mieux que le choix des coéquipiers soit réfléchi. Et c'est précisément en ce moment que l'enseignant doit utiliser un sociogramme. Ici, il est invité à former le groupe tout en tenant le plus possible compte des souhaits des élèves et de critères sociopsychologiques et sociothérapeutiques.

Comme l'affirme son créateur J. L. Moreno[27], le test sociométrique est réservé au repérage des sympathies et des antipathies entre les membres du groupe. Il est également considéré comme un moyen très efficace pour visualiser la structure socio-affective du groupe, c'est-à-dire la façon dont chacun des participants se représente le groupe, chacun de ses membres, son statut et son rôle dans cet ensemble et la façon dont il pense être perçu par les autres. En effet, le test consiste à inviter chaque élève de la classe à répondre par écrit aux questions suivantes sans que cela soit anonyme :

- *Avec qui souhaiterais-tu faire équipe pour telle activité? (pas plus de trois noms)*
- *Par qui penses-tu avoir été choisi?*
- *Avec qui ne voudrais-tu pas travailler? (toujours pour la même activité).*
- *Par qui penses-tu avoir été rejeté?*

En répondant aux deux premières questions, cela permet de cibler les choix réciproques, et en respectant ceux-ci, cela contribue également en grande partie à constituer des équipes de travail bien soudées. Les deux dernières questions ont pour but de formuler les rejets qui sont à l'origine des difficultés relationnelles entre équipiers.

Les réponses apportées peuvent être organisées dans un tableau à double entrée appelé ***sociomatrice***. Grâce à un système de codage, on peut y inscrire ligne par ligne les choix (par exemple : +) et les rejets (par exemple : -), on peut également préciser si les

[27] . Ibid, p. 78.

élèves se choisissent réciproquement (par exemple : x choisit y et y choisit x : (+)) et si cela est prévu (x souhaite travailler avec y et il s'attend à être choisi par lui : ((+))). On peut utiliser le même codage pour les rejets réciproques : (-) et prévus : ((-)).

Les informations fournies par la sociomatrice vont être exploitées et traduites dans l'espace afin d'élaborer un sociogramme. Les relations entre les élèves peuvent être schématisées comme suit : un choix sera indiqué par une flèche en trait plein, un choix réciproque par une flèche double, un refus par une flèche en pointillé.

Les indications que donne la sociomatrice ou le sociogramme permettent aussi de préciser et de repérer les élèves les plus populaires et les plus aimés (les plus souvent choisis par leurs camarades) de ceux qui sont rejetés et refusés dans le groupe.

De surcroît, ce sociogramme permet aussi de déterminer, avec la complicité des élèves, lesquels travaillent les uns avec les autres, lesquels sont des leaders, des outsiders, des isolés, lesquels sont enclins à l'intégration et recherchés par les autres, en tenant compte également des sympathies et des antipathies, et de structurer des groupes hétéroperformants qui peuvent être utiles durant la réalisation de la tâche.

Il est très important de signaler que les questions négatives (*Avec qui ne voudrais-tu pas travailler? Qui ne t'as pas choisi?)* entraînent très souvent des problèmes et des sensibilités plus ou moins explosives, des sentiments et des émotions à fleur au sein de la classe, c'est pourquoi, il ne faut jamais communiquer les résultats du test aux intéressés même s'ils le demandent. Alors, pour éviter ce genre de risque et afin de former des groupes homogènes, certains enseignants réduisent le test à la première question (*Avec qui souhaiterais-tu travailler ?)*, toutefois, cela les prive d'un nombre très important d'informations utiles. Enfin, on ne pourra pas nier l'apport du test sociométrique à la cohésion du groupe et à l'harmonie des relations en son sein, or cette modalité de constitution présente des inconvénients. C'est vrai qu'une équipe composée selon le choix des élèves est évidemment la plus agréable à vivre pour ces participants. Cependant, dans un tel regroupement, la structure psychosociale peut parasiter la poursuite des objectifs proposés et l'exécution de la tâche demandée. Dans ce cas, on risque de n'avoir que le leader de ce groupe de loisirs qui a le souci d'accomplir le travail, les autres copains (ou/et copines) parlent de tout autre chose que

du travail demandé. De même, certains éléments se trouvant incapables d'accomplir la tâche, préfèrent s'amuser et bavarder.

En ce moment, l'enseignant doit intervenir et décider de la constitution des groupes en fonction du contenu du travail à faire et du vécu socio-affectif de la classe. Dans cette perspective, il doit veiller à ce que les groupes constitués soient hétérogènes quant au niveau de connaissances. Cela permet d'instaurer une sorte de « monitorat » de telle façon d'inciter les bons éléments à aider leurs camarades qui sont en difficulté. De même, en matière de relations affectives, et en dehors des tests sociométriques qui assurent de constituer des groupes très équilibrés et soudés, l'enseignant peut jour un rôle de médiateur ou de modérateur pour faire en sorte que chacun, autant que possible, se sente à l'aise dans le groupe de travail.

En bref, l'idéal serait de constituer les groupes selon le niveau de connaissance des apprenants aussi bien que leurs relations affectives.

5.1.2. La taille idéale du groupe

La taille d'un groupe se définit à travers le nombre d'individus qui le composent (à partir de deux personnes minimum). En effet, on peut en distinguer deux types : un groupe restreint (ou petit) et un grand groupe (ou un groupe large).

L'expérience montre que la taille du groupe constitue un seuil qui peut jouer sur son fonctionnement. De ce fait, on peut considérer que le groupe restreint est plus rentable et efficace que le grand groupe. Il permet à chacun de ses éléments d'entrer en relation avec les autres et favorise des relations étroites et une connaissance approfondie de ceux-ci, tandis que dans un groupe large, les relations paraissent impersonnelles et la gestion de la tâche devient difficile vu le nombre important d'interactions entre pairs. De surcroît, la discussion en son sein demande beaucoup plus de temps que dans un petit groupe. En outre, il se peut que certains de ses membres se montrent passifs et laissent travailler leurs camarades.

Donc, afin de favoriser le sentiment d'appartenance et faciliter la collaboration et la coopération dans le groupe, il est souhaitable que le nombre d'individus qui le compose ne soit pas trop élevé. C'est pourquoi, il est conseillé vivement d'opter pour des équipes composées de trois à quatre personnes et éviter la constitution de groupes

larges. A ce sujet, Alber Moyne[28] ajoute : *« Du point de vue du nombre d'élèves par petit groupe, la psychosociologie apprend que le nombre des interactions ne doit pas dépasser trop largement le nombre de membres. Entre A, B, C, il y a trois interactions possibles. C'est bien. Si on ajoute un membre D, on a six interactions (faites le calcul). Cela peut encore aller. En ajoutant un membre supplémentaire E, on a dix interactions. C'est beaucoup. Les communications entre les membres deviennent difficiles, d'où mini sous-groupes, etc.»*.

5.1.3. Comment circule la parole dans le groupe ?

La structure socio-affective du groupe est en rapport direct avec la façon dont la parole circule entre ses membres. C'est pourquoi, il est important que le leader (animateur, professeur) ne soit pas « directif » et autoritaire. Au contraire, il doit veiller à ce que les échanges entre les participants soient mutuels et interactifs, même si ces derniers ne s'entendent pas. C'est vrai que l'antipathie entre les participants complique et rend peu opérationnels les échanges, mais cela ne l'empêche pas d'instaurer un réseau de communication à travers lequel chaque participant communique avec chacun de ses coéquipiers.

Cependant, la question qui nous intrigue est : comment nos élèves parviendront à repérer ces « réseaux de communication » et à optimiser leur fonctionnement ?

Selon M. Barlow[29], l'idéal serait de rendre visibles les cheminements de l'information entre les personnes. Pour y arriver, il s'est basé sur une expérimentation qu'on peut décrire comme ci-après :

Le principe du jeu : l'auteur a choisi l'exemple de puzzle. Il s'agit de réunir et de mettre en relation des éléments d'information dont dispose chacun des participants afin de reconstituer un message ou résoudre un problème. Les communications entre les participants s'effectuent par écrit. Ici, l'enseignant doit soigneusement repérer leur trajet afin d'établir tous les canaux d'échange entre les membres du groupe.

Déroulement du jeu : l'enseignant propose aux élèves de disposer six tables numérotées de 1 à 6 de façon à obtenir un vaste cercle ou un hexagone. Puis, il leur

[28] . Moyne Albert, (Septembre 1997), « Travail de groupe et travail autonome », *Cahiers Pédagogiques*, N° 356, p. 14.
[29] . Barlow Michel, (1993), *op. cit.*, p. 83.

demande de s'asseoir à chacune d'elles de telle sorte que chaque participant tourne le dos aux autres. A côté de chacun des participants, se trouve un ou deux observateurs muets. Un ou plusieurs « facteur(s) » envoie(nt) les messages qu'il(s) écrit (écrivent) vers les autres tables tout en nommant le destinataire en question. Une fois les messages reçus, le destinataire doit les conserver et les numéroter dans l'ordre de réception.

Le problème à résoudre: il n'est pas commun pour tous les joueurs, c'est-à-dire, il diffère d'un joueur à l'autre. Il peut s'agir de la recherche d'un point commun entre les éléments que possède chaque participant, ou de la constitution d'une synthèse qui les intègre tous.

Après un temps de réflexion et au moment où l'enseignant constate que chacun des joueurs pense avoir trouvé la solution, on confronte les réponses fournies sans perdre de vue la nécessité de calculer le temps total de l'échange ainsi que le nombre de messages transmis. Alors, dans cet exemple, chaque joueur va recevoir 30 messages (soit : 5 x 6 =30), bien entendu, partant du principe que chaque élève envoie les informations dont il dispose à chacun des autres pour résoudre le problème.

Enfin, on peut dire que ce jeu est très bénéfique dans la mesure où il développe le goût de compétition au sein de la classe d'une part, et d'autre part, il contribue à rendre plus efficaces les réseaux de communication. De même, avec l'aide des observateurs, on pourra tracer la carte des échanges et analyser les difficultés de communication rencontrées (mauvaise interprétation des données reçues, formulations ambiguës, etc.)

5.1.4. L'art et la manière de prendre des décisions

Décider c'est opter, c'est aussi faire un choix en mettant en action la plupart de ses facultés afin d'atteindre les objectifs que l'on s'est assignés. Cela peut également entraîner des changements de la réalité existante. C'est pourquoi, on considère la prise de décisions comme un événement social car toute décision, même personnelle, a des répercussions sur notre entourage[30].

Prendre une décision, c'est le moment le plus intéressant de la vie des groupes, car cela détermine l'orientation de l'action et la structure du groupe. De ce fait, ce dernier

[30] . Cité par Maccio Charles, (1997), *op.cit.*, p. 252.

point illustre bien la nature politique du groupe, ou pour mieux dire : la prise d'une décision détermine si le groupe est démocratique ou autoritaire, et si l'animateur est directif ou non directif.

Les membres du groupe sont donc appelés à faire un choix commun. Devant ce problème, l'enseignant doit chercher les différentes techniques de prise de décisions et la façon d'aider ses élèves à en tirer profit afin de leur offrir les moyens possibles d'accomplir efficacement leur projet collectif.

Michel Barlow[31], en proposant une analyse « grammaticale » du problème, cherche à en explorer tous les aspects.

- **Qui décide?** A cette première question, il y a cinq réponses possibles :

1- ***Personne :*** ici, pour prendre une décision, on procède par tirage au sort. Cette solution permet d'éviter aux élèves de se demander pourquoi ils ont été ou non choisis. Aussi, cela permet à l'enseignant, comme aux élèves d'être « affectivement neutres » et de ne pas hésiter à choisir une telle solution plutôt qu'une telle autre.

2- ***Une seule personne :*** c'est l'enseignant ou l'élève animateur qui décide autoritairement sans demander l'avis des autres participants.

3- ***Quelques personnes :*** les différents responsables d'équipes, un jury, un « panel » représentatif, etc. prennent la décision à la place du groupe ou au nom de tous.

4- ***Le plus grand nombre :*** ici, on procède par vote majoritaire, le plus souvent utilisé en régime démocratique sans perdre de vue que « le plus grand nombre » peut signifier 50,01%, voire moins si plus de deux solutions sont en balance.

5- ***Tous ou presque :*** le groupe doit négocier jusqu'à ce qu'il trouve une solution de compromis qui peut convaincre tous les participants et afin d'éviter toutes sortes de conflits qui opposent une minorité à une majorité.

Pour cette première question, il est évident que le bon choix doit être la cinquième réponse. De surcroît, comme la tâche est à accomplir par l'ensemble du groupe, il est tout a fait naturel que la décision soit prise par les différents membres qui le composent. Ce faisant, la décision doit être négociée par les participants jusqu'à ce qu'ils arrivent à un compromis.

[31] . Barlow Michel, (1993), *op.cit.*, p.87-90.

- **Que décide-t-on ?** Cette question a pour but de montrer si la prise de décision consiste à faire un choix (une *alternative*) ou à opérer un *classement*, tout en se basant bien entendu sur des critères de choix.
- **Comment décide-t-on?** Cette question vise à apprendre aux élèves (et précisément à l'animateur) à :

- toujours *reformuler* l'objet du vote avant de commencer;
- le *décomposer* si possible en éléments (pour pouvoir apporter les modifications nécessaires, c'est-à-dire permettre le jeu des amendements, et faciliter la négociation éventuelle);
- le mettre en mémoire (de préférence par écrit) car une prise de décision est un contrat qui engage le groupe pour l'avenir.

- **En fonction de quoi décide-t-on?** Avant de prendre une décision, il vaut mieux que chacun des participants présente et explicite ses arguments afin d'étayer sa position et par conséquent convaincre ses camarades de son point de vue.
- **Avec quels moyens prendre la décision ?** Il s'agit de déterminer les techniques utilisées pour prendre une décision. Cette question paraît banale à partir du moment où on peut manifester un choix en levant la main ou par « debout-assis », etc. C'est pourquoi, il est souhaitable et judicieux que toute décision se fasse par « bulletins secrets » afin de lui conserver une certaine neutralité.

Après avoir mis au point les différents aspects de la prise de décision, Charles Maccio[32] propose et énumère ses conditions d'efficacité.

Selon lui, pour que les décisions collectives soient efficaces, elles doivent être d'abord le résultat d'un long travail d'apprentissage. De ce fait, chaque participant doit veiller à :

- ***S'exprimer personnellement*** après avoir bien réfléchi aux problèmes à résoudre;
- ***favoriser l'expression de tous*** car cela permet de profiter au maximum des différentes ressources et contributions de chaque personne;

[32]. Maccio Charles, (1997), *op. cit.*, p. 257.

- ***développer l'écoute réciproque*** pour distinguer les différentes prises de position dans le groupe et afin de saisir et de comprendre d'une façon objective l'apport de chacun;
- ***apprendre à affronter*** les différents arguments présentés par tous les membres du groupe pour pouvoir résoudre le problème de façon créative. Il ne faut jamais se rallier à une position afin d'éviter un conflit et de maintenir un climat harmonieux. Au contraire, il est indispensable que chacun ait le courage de s'affronter, c'est-à-dire, accepter les divergences, s'efforcer de les analyser, accepter d'évoluer et de changer son avis si les arguments présentés sont convaincants et portent sur des raisons fondamentales et puissantes, trouver des arguments plus forts si l'on n'est pas convaincu;
- ***étudier ensemble*** chacune des positions afin de mettre en lumière les points d'accord et de désaccord;
- ***éviter de porter des jugements de valeur*** parce que cela contribue à établir un climat de confiance réciproque au sein du groupe et empêche toutes sortes de réactions de défense lors de la prise d'une décision collective;
- ***accepter les divergences*** comme source d'enrichissement et de progrès en évitant de penser en termes de gagnant et de perdant ou de vainqueur et de vaincu. Il faut que chaque participant soit conscient de la nécessité d'écouter attentivement les arguments venant d'autrui et de faire effort pour les comprendre même s'il est en désaccord. Autrement dit, il s'agit de présenter et de défendre son point de vue d'une façon claire tout en développant surtout des arguments logiques sans l'imposer aux autres;
- ***s'engager dans la décision prise*** après avoir accepté une tâche à réaliser;
- ***apprendre à s'accepter différent*** et à respecter la spécificité des autres;
- ***faire le bilan des activités*** individuelles et collectives, en proposant des rencontres régulières en équipe, afin de mettre en avant les points positifs et les points négatifs. En outre, ces critiques sont très souvent constructives dans la mesure où elles permettent d'utiliser l'échec éventuel comme tremplin pour une action plus efficace.

Enfin, nous pouvons dire que le groupe est une micro-société qui a ses règles et une existence propre. Or, son vécu affectif est spécifique. C'est pourquoi, on assiste à des phénomènes de groupe lorsque les élèves travaillent en équipe, c'est-à-dire les réactions et les attitudes en son sein sont régies et induites par le réseau de communication et par la vie « politique » qui s'établit entre ses membres.

5.2. Comment répartir les rôles dans le groupe ?

Dans son acception la plus commune, le mot « rôle » est défini comme étant une fonction précise qu'un individu peut remplir dans le groupe. Ce terme peut également désigner l'attente du groupe à l'égard de tel ou tel membre. En effet, il est intéressant de nous interroger sur les différents rôles qui peuvent s'exercer au sein d'un groupe de travail en milieu scolaire ainsi que la façon dont ils se répartissent en tenant compte de la tâche à réaliser et du vécu affectif du groupe. A ce titre, nous pouvons faire appel à quelques fonctions internes qui ont été proposées par M. Barlow (1993), à la suite des travaux de Jean-Claude Maisonneuve (1986). En ce sens, on peut distinguer les fonctions suivantes :

- ***La production d'idées :*** il s'agit d'apporter une information, un point de vue, un commentaire, une précision,….

- ***La facilitation des échanges entre les personnes :*** cette fonction consiste à organiser le travail de groupe de telle sorte à inviter les participants à élaborer une méthode de travail et à y être fidèles. En outre, elle aide beaucoup le groupe à clarifier les propos émis et les idées exprimées à travers des reformulations ou des synthèses. Cette fonction porte également sur la stimulation des échanges en donnant la parole à chacun ou en l'encourageant à s'exprimer.

- ***La régulation de la vie affective du groupe :*** cette fonction a pour visée d'assurer le bien-être de chacun, de dynamiser le groupe s'il est passif, d'aider les apprenants à dépasser leurs blocages, voire leurs conflits et affrontements.

Par ailleurs, en matière de production, les apprenants peuvent être invités à exercer différents rôles :

- *Personne-ressource* : c'est l'élément le plus compétent dans le groupe. Les membres du groupe le considèrent comme un expert et le consultent en cas de difficulté ou pour

vérifier les informations émises et les points de vue proposés.

- *Secrétaire* : il est chargé de tout noter en ce qui concerne le contenu du travail en question pour ne pas l'oublier d'une rencontre à l'autre.

- *Simple(s) participant(s)* : ici, il important de souligner que chaque et n'importe quel membre du groupe, quels que soient son rôle et sa méthode de travail, est invité à exprimer ses idées et à donner son point de vue devant ses coéquipiers.

En ce qui concerne la deuxième fonction et ses différents aspects (organisation, clarification, stimulation), elle peut être confiée, soit à un élève-animateur que l'enseignant va désigner, dans chaque groupe de travail; ou bien la tâche sera répartie et prise en charge par les différents membres du groupe. En ce sens, on pourra avoir :

- *Le président* qui s'occupe de la distribution des tours de paroles selon le désir de s'exprimer.

- *L'interviewer* qui pose des questions au groupe afin de guider sa réflexion et ses idées.

- *Le synthétiseur* qui aide le groupe à faire la synthèse des idées échangées. Celui-ci peut être aussi un reformulateur, un analyste de convergences et de divergences et un négociateur qui gère les conflits d'idées au sein du groupe.

Du reste, l'animateur peut jouer d'autres rôles. Il peut devenir un moniteur, un conducteur de travaux, un facilitateur ou un accompagnateur.

A propos de la régulation du vécu affectif du groupe, le groupe peut avoir :

- *un modérateur* qui a pour rôle d'assurer la sérénité des débats et un niveau sonore supportable ;

- *un ou plusieurs observateurs* qui ont pour mission de guetter le vécu du groupe : ses tensions, ses moments de découragement ;

- *un régulateur ou un arbitre* qui gère les conflits et les relations difficiles entre tel ou tel participant.

Dans sa relation avec l'extérieur, chaque groupe est tenu de désigner un coordinateur

qui sera mis en contact avec les responsables des autres équipes. Si le travail qui a été effectué en groupe doit être présenté devant la classe ou « le grand groupe », il est important de prévoir un ou plusieurs rapporteurs.

Bien évidemment, tous ces rôles ne seront pas proposés ou imposées aux apprenants dès les premières séances du travail de groupe. C'est au fur et à mesure que les groupes apprennent à travailler en groupe qu'ils s'habitueront et s'adapteront à l'usage de tel ou tel rôle. De même, ces rôles doivent faciliter le fonctionnement du groupe et l'atteinte des objectifs soulignés. De ce fait, s'ils paraissent inutiles et compliquent la tâche à accomplir, il vaudrait mieux les annuler ou s'en passer.

De surcroît, pour que ces rôles soient pleinement efficaces, il faut qu'ils soient redistribués, échangés et exercés tour à tour par chacun afin d'assurer une meilleure participation des apprenants et une meilleure communication entre eux. A ce sujet, Raoul Pantanella stipule : *« Afin de lutter contre l'utilisation systématique des compétences en place, il convient de leur (en parlant des élèves) demander de faire tourner les rôles dans le groupe lors des séances de travail : que ce ne soit pas toujours le même, parce qu'il dessine, écrit, parle bien, qui soit en charge des mêmes tâches.»*[33]

5.3. Quel est le rôle de l'enseignant pendant le travail de groupe ?

Avant la mise en action du travail de groupe, l'enseignant doit avoir le rôle d'introducteur. De ce fait, il doit veiller à ce que les consignes soient claires et que les objectifs visés soient explicites. De plus, il doit s'occuper de la constitution des groupes et de la mise à disposition du matériel du travail.

Une fois que les apprenants se prennent au jeu, ils deviennent progressivement autonomes. Quant à l'enseignant, il sera appelé à vérifier discrètement si le travail s'engage bien en observant le fonctionnement social au sein de chaque groupe. De même, s'il y a des dysfonctionnements, il doit intervenir pour les gérer et modérer la vie affective du groupe. Pendant le travail de groupe, l'enseignant pourra également se manifester comme un gardien du temps et du rythme du travail, un arbitre du respect

[33]. Pantanella Raoul, (Mai 2004), « Le travail de groupe : Comment faire pour que ça marche ? », *Cahiers Pédagogiques*, N° 424, p. 48.

des consignes, un observateur de la tâche et de la méthode de travail ou une personne-ressource sur la méthode et sur la tâche. En effet, il peut faire des observations et des régulations sur les procédures d'élaboration du savoir en écoutant ses élèves au moment où ils apprennent, où ils interagissent. Il peut donc les aider dans leurs rôles et leurs tâches. Il pourra ainsi voir comment l'animateur gère la parole, le temps et la dynamique du groupe, comment les rôles et les tâches sont partagés entre les participants et quel est l'apport de chacun d'eux, comment se fait l'élaboration et la construction des savoirs ou du produit. Il est aussi fort souhaitable que le professeur ait le souci d'amener ses élèves à prendre conscience de ce qu'ils font et de faire bouger leurs représentations afin de lever certains dysfonctionnements et mettre fin aux problèmes rencontrés durant le travail du groupe.

Après le travail de groupe, l'enseignant sera en mesure d'inviter les équipes à évaluer leurs travaux. En effet, il doit inciter les élèves à discuter de leurs difficultés, voire leurs découragement et réussites. De surcroît, il est important que le professeur insiste sur le fait que ce qui compte dans le travail de groupe, ce sont les progrès réalisés par chaque élève et non pas la production du groupe. De ce fait, l'accent sera porté beaucoup plus sur le fonctionnement ou le processus de réalisation que sur le produit fini.

En résumé, on peut dire que le travail de groupe ne va pas de soi et ne s'improvise pas. C'est pourquoi, il est impératif que l'enseignant établisse des règles bien définies pour assurer son bon fonctionnement. Ce faisant, cela permet d'offrir des repères et d'ouvrir des pistes de travail qui facilitent sa gestion et le redent efficace.

Le travail de groupe constitue donc une source de motivation et un moyen très efficace qui aide les apprenants à développer et à améliorer leurs compétences d'écriture. Néanmoins, cela n'est pas facile à mettre en œuvre à partir du moment où les apprenants et les enseignants ne sont pas spontanément orientés vers le travail collaboratif. C'est pourquoi, il est judicieux qu'ils soient formés au travail de groupe afin de leur offrir l'opportunité d'avoir des connaissances sur les groupes, leur gestion et leurs dynamiques, et de ce fait échapper à leurs peurs et leurs angoisses. D'une manière concrète, avant de proposer aux apprenants de travailler à plusieurs,

l'enseignant doit aborder avec eux la question de la constitution des groupes, la gestion du temps, la répartition des tâches et comment échapper à la division du travail, l'évaluation de leurs travaux, les divers matériaux exploités lors de la rédaction afin de prévenir les différents problèmes qui peuvent se produire lors de la réalisation de la tâche.

De telles questions doivent permettre de mieux comprendre les résistances des enseignants au travail de groupe en classe. De surcroît, comme celui-ci exige, de leur part, un remaniement de leurs attitudes, il serait illusoire de croire qu'ils s'y adhèrent facilement. Donc, il est important de former les enseignants à la pédagogie de groupe. Cependant, et comme le souligne Geneviève Glunk : *« […] En lieu et place des « conférences pédagogiques », des cours magistraux de pédagogie, il convient de leur faire vivre une formation professionnelle personnalisée, pour qu'ils voient pratiquement, à partir de leur propre expérience de formés, la nécessité de l'individualisation des apprentissages et les bienfaits de l'outil « groupe » »*[34]. Dans cette perspective, il est intéressant que les enseignants, eux-mêmes, travaillent en groupe pour qu'ils soient conscients de l'apport et des avantages de cette méthode de travail. De même, ils peuvent faire à leurs élèves du travail d'équipe afin de les initier à mieux gérer les activités de groupe.

Conclusion partielle

Pour conclure, nous pouvons dire que le travail de groupe s'impose comme une nécessité pour améliorer les apprentissages. Par conséquent, il n'est pas considéré comme un dispositif d'apprentissage, mais constitue aussi un contenu d'enseignement. Il est donc important que l'enseignant soit en mesure de pointer les réussites, les échecs et leurs causes et de proposer les moyens d'y remédier.

[34]. Glunk Geneviève, (Septembre 1997), « Comment la pédagogie de groupe vient aux enseignants ? », *Cahiers Pédagogiques*, N° 356, p. 22.

Chapitre 3

Rédaction de textes : modèles et modalités de sa mise en pratique

Introduction partielle

C'est face aux multiples problèmes (manque de motivation des apprenants pour l'écrit, incohérence des idées, difficultés syntaxiques, conjugaison défaillante, non respect de la ponctuation, problèmes d'orthographe, manque d'enchaînement et de cohérence,…) qu'éprouvent les enseignants chez leurs apprenants lorsque ces derniers sont invités à l'écriture que, ces derniers temps, de nombreux spécialistes et didacticiens ont tenté de dégager une problématique globale de l'enseignement/apprentissage de l'écrit. De ce fait, en s'appuyant sur des apports théoriques récents (typologie des textes, linguistique textuelle, ateliers d'écriture,…), ou même déjà plus anciens (énonciation, cohérence et cohésion textuelles, pragmatique), ils ont proposé de mettre en avant des outils, des procédés et des démarches afin d'aider les élèves à écrire.

A partir de cela, et comme il est reconnu que l'enseignement/apprentissage del'écriture ne peut se réaliser hors situation de communication, on recommande vivement de privilégier le texte plutôt que la phrase afin d'assurer l'appropriation d'un nombre de plus en plus important de structures de langue. De même, pour que les apprenants soient capables de produire des textes diversifiés et adaptés aux multiples situations qu'ils pourront rencontrer, il est indispensable qu'ils maîtrisentdes compétences écrites qui exigent, de leur part, non seulementdes connaissances sur la langue et les règles qui la régissent, mais également des savoirs contextuels, et certaines stratégies de production.

Ce constat nous a incité à consacrer ce chapitre à la mise au point decertains éléments linguistiques et didactiques qui permettent de mieux appréhender de façon opératoire la pratique de l'écriture et de doter les enseignants d'outils capables de leur donner envie à se lancer dans une transformation en profondeur des pratiques de leurs classes.

1.Le statut de l'écrit dans l'enseignement du français en Algérie

1.1. La situation sociolinguistique du français en Algérie

L'usage du français s'est largement répandu en Algérie après l'indépendance. Vu la politique d'arabisation, il occupe le statut de langue étrangère enseignée à partir de la troisième année primaire suite à la récente réforme du système éducatif et dès la rentrée scolaire 2006/2007.

Cette langue constitue une partie intégrante du paysage sociolinguistique de l'Algérie car elle est toujours omniprésente dans le parler quotidien. De plus, elle jouit d'une influence remarquable sur les aspects socio-culturels et socio-économiques de la réalité algérienne à travers les divers investissements réalisés ces dernières années dans ce pays ainsi que la formation de plusieurs cadres diplômés dans les différents domaines de la recherche (scientifique, technique, juridique, humaine,…).

Donc, le français occupe une place très importante et privilégiée dans l'environnement sociolinguistique algérien. C'est pourquoi, notre pays est classé parmi les premiers pays francophones au monde : « *Le fait marquant à relever est que 60 % des foyers algériens comprennent et/ ou pratiquent la langue française, soit plus de deux millions et demi de foyers, représentant une population de plus de 14 millions d'individus de 16 ans et plus* »[1].

L'usage de cette langue dans la société algérienne n'est pas fortuit, il est plutôt dû à une donnée importante qui est l'Histoire. Cette langue est dès lors le résultat d'un héritage de 132 ans de colonisation française qui a marqué des générations entières d'Algériens. A cela, d'autres facteurs peuvent s'ajouter comme la proximité géographique et culturelle des deux pays ainsi que les médias (50% de la presse nationale est en français), les chaînes paraboliques (TF1, M6, TV5…etc.) et l'internet.

De plus, le fort taux de francophonie en Algérie peut également être justifié par l'augmentation des écoles privées qui dispensent un enseignement en français :

« (…), dans les années 2000, on comptait en Algérie près de 380 écoles privées, dont une centaine pour l'enseignement primaire (…). La langue d'enseignement est le français dans ces établissements (…). Le nombre d'élèves inscrits dans ces établissements scolaires privés a augmenté d'année en année. Selon le ministre de l'Éducation, ils sont près de 25 000 élèves à travers le territoire national ».[2]

Enfin, il est à noter que la pratique de cette langue est parfois même vue, par certaines personnes, comme moyen et cause d'accès à une civilisation raffinée et à un état

[1] . Benmesbah, Ali, (Novembre/Décembre 2003), « Algérie : un système éducatif en mouvement », *Le Français dans le Monde*, n° 330, cité par Arezki Abdenour, « Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien », [en ligne], disponible sur : http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/23/AREZKI%20Abdenour.pdf

[2].« Algérie : La politique linguistique d'arabisation », [en ligne], disponible sur :http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/algerie-3Politique_ling.htm

supérieur d'évolution culturelle et matérielle. C'est pourquoi, elles accordent une importance particulière à cette langue et favorisent les conditions de son appropriation et acquisition.

1.2. L'enseignement/apprentissage du français dans le système éducatif algérien

A propos de l'enseignement du français en Algérie, l'ordonnance n°76/35 du 16 Avril 1976 définit dans les termes suivants les finalités de cette langue étrangère : *« Le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais, aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples »*.[3]

De même, la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) a mis au point les finalités et les objectifs du système éducatif ainsi que le profil du citoyen algérien à former : *« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle»*. (Chapitre I, art. 2)[4]

Dans cette perspective, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et plus particulièrement du français, s'avère important dans la mesure où il permet à l'apprenant de s'ouvrir sur le monde et d'accéder à la documentation, aux connaissances universelles et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères.

En tant qu'outil de communication, l'enseignement de cette langue doit également répondre aux demandes économiques, sociales et idéologiques du pays et contribuer à la formation intellectuelle, culturelle et technique des apprenants.

Par ailleurs, la mission première de l'enseignement/apprentissage du français au cycle moyen est de développer chez l'apprenant, à l'oral comme à l'écrit, la pratique et l'acquisition des quatre skills : écouter/parler, lire/écrire afin de lui permettre de construire progressivement cette langue et l'utiliser à des fins de communication et de documentation (lecture). A cet effet, l'élève du collège est appelé, à travers différents

[3] . Cité par Outaleb-Pellé, Aldjia, (2014), «L'impact des attitudes et représentations des langues sur l'enseignement. Le cas du français en Algérie», Université de Tizi Ouzou, *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014 SHS Web of Conferences*,[en ligne], disponible sur : t http://www.shs-conferences.org

[4]. Cité par C.N.P., (2010), *Programme de français : 1re année moyenne*, Algérie : O.N.P.S., p. 5.

types de textes, oraux ou écrits, à se forger des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même[5]. En effet, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère est alors conçu dans le but d'aider l'apprenant à acquérir des compétences linguistiques, communicatives et méthodologiques.

Enfin, il faut signaler que c'est grâce à la nouvelle réforme qu'a connue le système éducatif algérien à partir de l'année scolaire 2003/2004 que l'enseignement/apprentissage du français est revalorisé. Cela peut s'expliquer à travers les efforts qu'a consacrés l'Etat pour la formation des enseignants dans ce domaine :*« la profonde réforme du système éducatif engagée depuis 2002, en redonnant au français une place importante (...), a encore accentué ce déficit quantitatif et qualitatif. Dans cette perspective, le Fonds de Solidarité Prioritaire (FSP) contribuera à appuyer l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de français en Algérie, dans le cadre de la mise en œuvre de 3 pôles pédagogiques de référence : les Écoles Normales Supérieures (ENS) pour l'expertise scientifique, l'Université de la Formation Continue (UFC) pour l'expertise technique et l'Inspection générale pour le transfert des connaissances sur le terrain».*[6]

En effet, dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement du français en Algérie, ce projet (FSP) tend à combler un déficit à la fois quantitatif et qualitatif d'enseignants de français à travers la mise au point de la formation continue de ceux-ci ainsi que celle des formateurs des Ecoles Normales Supérieures (ENS), des inspecteurs de français et des formateurs de l'Université de la Formation Continue (UFC).

1.3. L'écriture dans l'enseignement/apprentissage du FLE au sein du cycle moyen

Nous avons déjà évoqué précédemment (chapitre I) que les programmes du français au cycle moyen s'inspirent des travaux de socioconstructivisme et s'inscriventdans la perspective de l'Approche par Compétences et de la pédagogie du projet. A cet effet, en matière d'écriture, l'apprenant est appelé à construire et à réinvestir seul ou avec les

5. C.N.P., (juillet 2004), *Programme du français 3e A. M.*, Algérie : O.N.P.S., p. 20.

6. «Appui à l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de français en Algérie »,[en ligne],disponible sur :http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/spip.php?page=article_imprim&id_article=50119,consulté le 05 novembre 2012.

autres ses connaissances afin de faire face à des situations-problèmes : « *La situation-problème est une situation d'apprentissage signifiante et concrète. Elle a un lien avec la réalité de l'élève, l'interpellant en faisant naître chez lui un questionnement. Sa pratique fondée sur l'activité, donne l'occasion à l'élève d'expliquer sa démarche, d'expliciter sa pensée et de justifier ses choix pour répondre aux questions posées ou au problème à résoudre».* (Guide Méthodologique d'Elaboration des Programmes, juin 2009)[7].

Dans cette même perspective, Yves Reuter postule : *« Dès lors, cela favorise un renouvellement théorique construit de l'enseignement/apprentissage de l'écriture : d'abord, en pensant l'écriture en termes de résolution de problèmes (et non d'application de règles), non seulement d'ordre textuel mais aussi d'ordre scriptural (la tâche à accomplir, les opérations à effectuer,…)».*[8]

A travers ces deux citations, il semble que la tâche de l'écriture ne porte pas uniquement sur l'application des règles linguistiques (la mise en texte), mais également sur les opérations effectuées. Dès lors, la rédaction est considérée comme une situation où le processus de résolution prend le pas sur le produit visé.

Par ailleurs, l'enseignement/apprentissage du français au cycle moyen vise à rendre l'élève capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et en adéquation avec la situation de communication. Pour ce faire, les concepteurs des nouveaux programmes ont opté pour le travail par projet étant donné que celui-ci est considéré comme le cadre dans lequel s'intègrent et s'articulent les apprentissages. Or, la priorité est accordée à l'écrit, l'oral est relégué au second plan car le projet s'oriente le plus souvent vers une production écrite concrète (rédiger un conte, un reportage, réaliser une affiche publicitaire,…). Dans cette perspective, le projet doit offrir aux apprenants, à travers l'activité de l'expression écrite, l'occasion de mobiliser diverses ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc.) au profit du développement des compétences scripturales. Quant à l'oral, l'enseignant l'utilise en tant que moyen de communication et d'échange avec ses élèves afin de leur transmettre le savoir et les informations dont

[7]. Cité par C.N.P., (2010), *Programme et document d'accompagnement de français : 2e année moyenne*, Algérie : O.N.P.S., p. 12.

[8] . ReuterYves, (2002), *op. cit.*, p. 75.

ils ont besoin. De son côté, l'apprenant utilise le même code chaque fois qu'il pose ou répond à des questions.

Cependant, en réalité, les liens entre l'oral et l'écrit sont puissants et indissociables car les deux codes se chevauchent et se complètent. De surcroît, l'écriture peut généralement être définie comme une simple technique de codage d'une pensée qui lui préexisterait ou comme la mise en mots et la transcription de l'oralité. De plus, sa pratique est liée à la maîtrise et à l'appropriation des savoirs syntaxiques, lexicaux et textuels. Aussi, pourrait-on écrire sans disposer des connaissances sur la langue et son fonctionnement. A ce titre, Michel Dabène souligne : *« Face à l'immense variété de la mise en œuvre de l'oralité, l'écriture impose des modèles graphiques […], syntaxiques, textuels qui pèsent sur le scripteur en raison inverse de sa compétence à les maîtriser. De ce point de vue, l'écriture, quel que soit son objet, est le lieu d'une tension entre les pulsions de la parole vive et le carcan de la « fabrication » scripturale. »*[9]

En ce sens, l'écriture représente un enjeu important et incontournable, néanmoins, sa pratique s'avère difficile vu les blocages et les contraintes qui peuvent intervenir lors de la rédaction. C'est pourquoi, les programmes lui accordent une place très privilégiée au détriment de l'oral. En effet, pendant la séance de « l'expression écrite », les apprenants réinvestissent les connaissances qu'ils ont acquises tout au long de la séquence ou du projet afin de pouvoir rédiger, correctement et sans trop de fautes, des textes en français. De plus, à travers cette même rédaction écrite, l'enseignant peut vérifier l'acquisitiondes savoirs transmis et évaluer ses apprenants.

De même, la tâche de l'écrituredemeure fortement associée à celle de la lecture. A ce titre, Michel Fayol précise : *« la production d'écrit semble en tout cas être un puissant levier pour aider à la lecture et à la compréhension de l'écrit, dans un va-et-vient circulaire : c'est parce qu'on apprend à écrire qu'on apprend à encoder, à mieux lire, c'est parce qu'on apprend explicitement à mieux comprendre l'écrit lu qu'on acquiert des facultés pour appréhender les mécanismes qui vont permettre de fluidifier et d'améliorer sa production écrite. Ainsi, des aides à l'évaluation peuvent être proposées, pour aider à faire des choix tactiques, à travers des phrases comme « le*

[9] . Ibid., p. 72.

lecteur va-t-il voir ce qui est important ? »;« je m'éloigne du sujet »; « je ferais mieux de donner un exemple »; « je ferais mieux de rayer cette phrase et de dire autrement » ».[10]

Alors, en matière d'écriture, celle-ci est considérée comme un travail délicat qui ne peut, en aucun cas, s'acquérir d'une façon définitive pour des raisons diverses : des raisons de compétence, de difficulté d'adaptation à des tâches nouvelles et de tensions d'origines diverses; psychologiques, sociologiques, culturelles, etc.. A titre d'exemple, le collégien, qui réussit ses rédactions, peut éprouver des difficultés vis-à-vis d'autres types de textes qu'il ne connaît pas et qu'on lui demande d'écrire parce que ces écrits exigent de nouvelles compétences, et de sa part, une nouvelle posture, une nouvelle attitude et manière de se situer par rapport à la demande scolaire. Par conséquent, produire un texte quelles que soient la situation de production et la nature du texte à produire ne nécessite pas seulement de mobiliser des compétences en langue écrite, mais bien évidemment des attitudes : pour écrire un texte, le scripteur doit prendre une décision pour rédiger. Il accepte donc de se mobiliser, de prendre le temps. Il accepte également de prendre le risque que représente tout type d'écrit, etc..

Donc, l'écriture ne se limite pas seulement à un acte de rédaction ou à des traces qu'on inscrit sur papier. Elle est plutôt un lieu d'imbrication étroite de multiples facteurs. C'est pourquoi, on considère que les compétences langagières, à elles seules, ne sont pas suffisantes pour décider d'écrire et pour produire des textes « efficaces », « utiles », et « intéressants ».

2. Des outils pour aider les élèves à écrire

Comme nous l'avons déjà signalé plus haut, l'écriture est une activité très complexe dans la mesure où elle nécessite de la part du scripteur la mobilisation et la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations intellectuelles, simultanées et interactives ainsi que des dispositifs précis et adaptés à la situation d'écriture tout en rompant la logique du premier jet et celle de l'inspiration. Cette complexité, qu'éprouvent la plupart des

[10] . Fayol Michel, (2007), « Apprendre à produire des textes », *Journée nationale de l'O.N.L. : écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir,* [en ligne], disponible sur :http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/onl_index3.aspx, consulté le 16 novembre 2012

personnes à l'égard de l'écriture, est alors d'ordre cognitif, psycho-affectif et socioculturel. Aussi, elle n'est pas récente. En effet, Aristote, dans sa rhétorique, a déjà mis en avant quatre ensembles dans l'art d'écrire : « *l'invention ou l'art de trouver des idées, la disposition ou l'art d'arranger ces idées en un plan cohérent et si possible persuasif, l'élocution ou l'art de choisir les mots et de tourner les phrases de manière claire et agréable, la présentation ou l'art de disposer le texte et les illustrations sur la page»* (rapporté par Louis Timbal-Duclaux, 1994)[11].

A travers cette citation, il s'avère que chacun de ces ensembles constitue un volume de difficultés à surmonter par le scripteur. C'est pourquoi, il est indispensable d'envisager des outils didactiques et de doter les apprenants de stratégies afin de les aider à développer leurs pratiques d'écriture et de réécriture ainsi que leur plaisir d'écrire.

2.1. Les stratégies de production de textes

Etant donné qu'elle représente, pour l'école, l'élément le plus significatif de son action de formation, l'écriture, comme activité de production, constitue un point de focalisation des intérêts de plusieurs chercheurs et pédagogues. En effet, ceux-ci insistent sur la nécessité de faire acquérir aux apprenants des compétences scripturales afin qu'ils puissent, après, être capables de produire des textes diversifiés, bien adaptés à de multiples situations nouvelles qu'ils pourront rencontrer non seulement en classe, mais aussi à l'extérieur. Or, cela n'est pas facile à atteindre : Comment amener nos apprenants à savoir écrire ? Faut-il leur apprendre à adopter des stratégies de production de textes ? Est-il nécessaire de les doter d'outils opératoires et efficaces qui facilitent leur tâche de rédaction ?

Selon Josette Jolibert[12], apprendre aux enfants à écrire, consiste à leur apprendre à produire des textes (et non des phrases ou des paragraphes) dans des situations réelles de communication. En ce sens, les activités métalinguistiques s'avèrent secondes par rapport aux activités de production dans la mesure où elles ne couvrent très souvent que la seule grammaire de phrase. De surcroît, pour qu'un enfant sache écrire, il est indispensable qu'il ait une stratégie de production de textes tout en faisant appel à :

- une capacité de représenter et d'identifier la situation et le type de texte à produire;

[11] . Cité par Destermes-Sésé Brigitte, (1998), « La longueur des productions écrites », [en ligne], disponible sur : http://français.creteil.iufm.fr/mémoires/desterme.htm, consulté le 07 décembre 2012.
[12] . Jolibert Josette. (2005), *Former des enfants producteurs de textes*, Paris : Hachette Education, p. 6.

- des compétences qui lui permettent de sélectionner, dans un éventail connu de types de textes, celui qui sera en adéquation avec la situation, et de repérer ses principales caractéristiques linguistiques;
- une aptitude à gérer globalement son activité de production de telle sorte qu'elle tienne compte des différents niveaux d'analyse d'un texte : situation de production, superstructure, énonciation, grammaire de texte, microstructures du niveau de la phrase;
- des compétences linguistiques plus générales ou minimales et utilisables dans tous les types de textes (syntaxique, lexicale, orthographiques);

En classe, l'enseignant doit élaborer avec ses apprenants des outils systématiques et des critères de réussite afin de rendre la tâche de l'écriture accessible à tous les enfants. En ce sens, ceux-ci sont incités à mobiliser et à gérer leurs apprentissages de telle sorte qu'ils puissent les utiliser à bon escient. Donc, avant d'engager les apprenant dans une tâche d'écriture, l'enseignant doit veiller à ce qu'ils aient recours à une stratégie d'ensemble au lieu de se jeter tout de suite, sans réfléchir, sur papier et crayon.

Par ailleurs, dans la perspective d'une didactique de l'écrit, qui englobe lecture, écriture et langue, l'apprentissage de l'écriture constitue un axe très important qui exige de la part du scripteur la mise en place d'un certain nombre de stratégies. Celles-ci offrent à l'enseignant un moyen de régulation des apprentissages et aident les apprenants à expliciter les différentes procédures adoptées lors de la rédaction. A ce titre, G. Tombal ajoute : «*On parle destratégie d'apprentissage (Meirieu 1987)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) ».*[13]

[13] . Tombal, Gérard, « Comment s'y prennent-ils pour écrire », *Spirale*, *Revue de Recherches en Éducation*, 1999 HS 3, pages 57-58, [en ligne], disponible sur : http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/HS3_TOMBAL_Gerard_Comment_s_y_prennent-

C'est à partir de cela que G. Tombal, en s'appuyant sur l'inventaire de variables de stratégies d'apprentissage de Ph. Meirieu (1987), réclame, pour l'apprentissage de l'écriture, les variables retenus dans le tableau ci-dessous:

Tableau n° 1 : Variables stratégiques dans l'apprentissage de l'écriture

	VARIABLES
1. Outils	- Utiliser une procédure idéo-visuelle : le rédacteur rappelle aisément un vocabulaire visuel mémorisé. Il associe directement l'image d'un mot à sa signification (il évoque l'image du mot pour l'écrire). - Utiliser une procédure phonologique : le rédacteur construit la graphie des mots à partir du rappel de leur forme orale.
2. Démarche	- Juxtaposer : le rédacteur dispose successivement les éléments de son texte, sans liaisons ni organisation précise. - Construire : le rédacteur construit des relations entre les éléments de son texte (contrastes, symétries).
3. Degré de guidage dans l'exécution de la tâche	- Respecter la consigne : le rédacteur s'appuie étroitement sur la consigne d'écriture. - Etre tolérant vis-à-vis de la consigne : le rédacteur adapte à sa guise la consigne. - Agir avec impulsivité : le rédacteur fait progresser rapidement son texte, sans retours en arrière. - Agir avec réflexivité : le rédacteur fait progresser son texte en le contrôlant par étapes, particulièrement dès le début de la tâche.
	- S'impliquer personnellement dans son texte : le rédacteur accroche le contenu de son texte à son histoire personnelle.

ils_pour_ecrire_Vers_un_enseignement_differencie_de_l_ecriture_au_cylce_3_-_Spirale_HS3_1999_.pdf , consulté le 18 novembre 2012.

4. Insertion socio-affective	- Se détacher de son texte : le rédacteur ne sollicite pas dans son texte son histoire personnelle. - Etre dépendant par rapport à l'interaction sociale : le rédacteur prend en compte les attentes d'un lecteur. - Etre indépendant par rapport à l'interaction sociale : le rédacteur ne se soucie pas des attentes du lecteur.
5. Gestion du temps	- Gérer son temps de façon continue : le rédacteur produit avec fluidité un texte long. - Gérer son temps de façon discontinue : le rédacteur produit un texte en multipliant les pauses en cours de rédaction. - Organiser la tâche par le début : le rédacteur ménage des pauses au début de la rédaction pour orienter son texte. - Organiser la tâche par la fin : le rédacteur pause surtout en fin de rédaction, pour clôturer son texte et/ou pour le relire/réviser.

2.2. L'atelier d'écriture : un dispositif pour écrire et réécrire

Les ateliers d'écriture,qui s'imposaient dans les années quatre-vingts, constituent une nouvelle approche pédagogique qui a pour but de déclencher l'écriture, de créer la motivation et de favoriser le travail collaboratif et mutuel. En ce sens, ils peuvent être considérés comme un excellent moyen ludique qui aide les apprenants de FLE à améliorer leurs compétences en expression écrite. A travers leur caractère pratique et collectif, ils sont également définis comme étant une technique et un mode d'incitation et d'entraînement à l'écriture, et un moyen qui développe la créativité des apprenants. A ce propos, Yves Reuter souligne que : *« l'atelier d'écriture est un espace-temps institutionnel dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un « expert », produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette*

production, afin de développer les compétences scripturales et métascripturales de chacun de ses membres. »[14]

De plus, les ateliers d'écriture fonctionnent le plus souvent à partir de petits groupes (de 08 à 15 personnes) encadrés par un expert ou un adulte qui exige une forme d'écriture. En effet, les participants sont invités à travailler mutuellement leurs productions, ou lire et commenter les textes proposés. De ce fait, l'objectif visé est d'amener chacun des participants à contribuer librement sans craindre un jugement négatif de la part des autres. C'est pourquoi, le maître mot de ces ateliers est l'échange qui se concrétise en une critique constructive des textes proposés, soit par l'enseignant ou les autres membres des différents groupes. L'accent est alors mis, non plus, comme dans l'enseignement traditionnel, sur les contraintes linguistiques et discursives, mais plutôt sur la création d''une authentique situation de communicationqui favorise des échanges interpersonnels. En outre, l'enseignant, qui conduit ces ateliers, ne doit plus être la source unique du savoir, au contraire, il doit veiller à l'organisation du travail et à son bon déroulement tout en intervenant en cas de difficulté.

A ce sujet, Yves Reuter ajoute : *« Le rôle des groupes est appréciable quant à la motivation, à l'explicitation des critères, à la discussion de leur application, à leur mise en œuvre pratique. Cela permet de surcroît au formateur, s'il enregistre les discussions collectives, de mieux cerner l'état de l'appropriation des notions, les difficultés rencontrées, voire les moments où, sous le poids du groupe, des réécritures se produisent, sans que forcément l'apprenant ait intégré ce qui était en débat. »*[15]

En France, l'histoire des ateliers d'écriture a commencé en 1969 avec une expérience d'écriture menée par Elisabeth Bing auprès des enfants classés comme caractériels en Institut médico-pédagogique et décrite dans unlivre célèbre : *« Et je nageai jusqu'à la page »*. L'auteur, qui a travaillé avec des enfants en grande difficulté scolaire et psychique, cherche à mettre en lumière un nouveau mode d'incitation à l'écriture afin de surmonter les différents problèmes qui peuvent surgir au cours de la rédaction. En effet, elle a établi les fondements des ateliers d'écriture tout en tenant compte de la notion de « réparation ». L'école doit modéliser l'écriture et être tolérante à l'égard de la notion d'« incorrection » afin de solliciter chacun à retrouver son ton personnel. Les

[14] . ReuterYves, (2002), *op.cit.*, p. 35.
[15] . Ibid, p. 178.

enfants de l'institut médico-pédagogique qui sont bloqués et qui rejettent l'apprentissage de l'expression écrite doivent être pris en charge tout en plaidant l'écoute de l'imaginaire, l'expression de soi et de l'émotion afin de leur redonner la parole, donc la plume et la liberté de l'utiliser. De même, en partant de l'idée que l'écriture est un *« labyrinthe mortel pour celui qui ne trouve pas sa voie »*[16], Elisabeth Bing insiste sur l'importance des ateliers d'écriture et le re-travail et la reproduction des textes. En ce sens, plusieurs dimensions[17] intégrées dans ses dispositifs doivent être citées :

- *le rôle du groupe avec les notions d''écoute bienveillante, de travail de réassurance et la dimension communicationnelle qui encadre et favorise la scription individuelle;*
- *la sollicitation de l'investissement du sujet et le respect de la « langue » de chacun (ses mots, ses images, ses tournures,…);*
- *la place des activités de représentation et d »activation (« ce que je suis… »;« ce que je vois »; « le portrait chinois »…)*
- *le rôle de déclencheur et de support pour l'imaginaire des mythes et des légendes;*
- *la place du corps et de l'espace intégrés dans certaines pratiques scripturales (avec la disposition d'objets et de parcours à accomplir physiquement).*

Certes, ces ateliers, dont Elisabeth Bing a parlé, ont eu le mérite d'offrir aux enfants bloqués et en difficulté la possibilité et le désir d'écrire en libérant leurs gestes et leurs mots, cependant, cela n'empêche pas de signaler que son ouvrage a fait l'objet de nombreuses critiques en ce qui concerne son manque de théorisation de l'écriture et des écrits. Elle s'est contentée, dans la plupart des temps, d'expliciter et de décrire le procès d'écriture. Outre cela, ces ateliers restent principalement focalisés sur les écrits de type littéraire, même si, ces derniers temps, d'autres types de textes ont été abordés. De surcroît, à la différence d'Elisabeth Bing, Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer ont mis en exergue le travail sur le texte. En effet, la théorie est explicite et on pourrait dire que le texte se construit sur deux bases : un pôle idéel (celui du sens, du signifié) et un pôle matériel (celui du signifiant -graphique et phonique-, des formes, des

[16] . Bing Elisabeth, (1976), *« Et je nageai jusqu'à la page »*, Paris, Editions des femmes, [en ligne], disponible sur : http://www.desfemmes.fr/essais/litterature/bing_jenageai.htm, consulté le 08 décembre 2012.
[17]. Reuter Yves,(2002),*op. cit.*, p. 35.

rythmes,…). Pour ces deux auteurs, le texte « intéressant » est celui qui fait le maximum de rapports entre les deux pôles lors du travail scriptural. C'est pourquoi, il est indispensable que les apprenants accordent plus d'importances aux paramètres textuels qu'à leurs représentations vis-à-vis de l'écriture[18].

Ainsi, à partir de ce que nous venons d'évoquer, il paraît que l'atelier d'écriture est compté parmi les meilleurs moyens qui permet la décentration, l'acceptation descritiques et le guidage des révisions. En ce sens, il est considéré comme un dispositif très important pour la pratique de l'écriture et de la réécriture. Cependant, la question qui se pose est : comment susciter l'intérêt des apprenants à la réécriture ?

Bien entendu, cela n'est pas facile parce que les élèves ont toujours des représentations négatives et fausses vis-à-vis de la pratique de réécriture. En effet, ils pensent que l'écriture est un don et se construit dès le premier jet. Quant aux ratures et erreurs, celles-ci sont considérées comme des marques d'une incompétence.

Or, cette conception est erronée et l'enseignant doit la corriger tout en faisant prendre conscience à ses élèves que la réécriture est une source de régulation, d'étayage et d'amélioration du produit ainsi qu'un moyen nécessaire pour atteindre les objectifs fixés. Les enseignants peuvent également se servir, à titre d'exemple, de manuscrits d'écrivains (ébauches, brouillons), de témoignages écrits ou oraux afin de les convaincre et de leur démontrer que le texte final n'est pas le résultat d'un premier jet et que savoir écrire c'est d'abord savoir réécrire. Ils doivent également insister sur le fait que « réécrire », c'est corriger ce qui ne va pas, et non un aveu d'échec.

Par ailleurs, la réécriture procure des instruments très importants qui permettent de réajuster le texte produit avant sa véritable réception par le destinataire telles que les grilles d'évaluation ou d'auto-évaluation qui guident la relecture et la réécriture et qui peuvent être considérées comme des guides d'écriture, centrées soit sur les opérations à effectuer, soit sur les critères du texte. Donc, le travail de réécriture aide à relever la façon dont les élèves ont écrit, les difficultés rencontrées, les manières de les surmonter ou les blocages persistants. Cette pratique, qui doit être modelée selon l'âge et le rapport à l'écriture, représente un moyen très intéressant aussi bien pour les

[18] . Ibid., p. 36-37.

formateurs que pour les formés afin de repérer les points forts et les points faibles, les stratégies d'écriture et l'évolution dans la réflexion et la conception des apprenants.

De plus, les concepteurs des nouveaux programmes de français du cycle moyen insistent beaucoup sur le rôle et l'importance de la réécriture dans le développement des compétences scripturales. En effet, ils exigent aux enseignants d'aider leurs élèves à retravailler leurs productions tout en respectant les étapes suivantes[19] :

- Dans un premier temps, et après avoir rédigé le « premier jet », l'enseignant doit aider les élèves de la classe à repérer les problèmes de cohérence et les contradictions;
- Tout de suite, il doit mettre en place un dispositif d'amélioration;
- Par des consignes et des questions de guidage, il oriente les élèves qui travaillent soit seuls sur leur travail individuel, soit à deux ou plus, ou en grand groupe, sur une copie sélectionnée ;
- Après avoir traité les questions de cohérence, de structuration, de clarté ou d''adéquation à la consigne, il se penche sur les problèmes « locaux » qui ne concernent que la phrase (orthographe grammaticale, syntaxe de la phrase, etc.) ;
- Enfin, à la lumière des remarques faites et en confrontant le texte à la liste des critères, l'élève peut refaire sa propre production, en partie ou en entier et qui sera, à nouveau, évaluée.

Ainsi, le courant des ateliers d'écriture occupe actuellement une place incontournable dans l''enseignement/apprentissage de l''écriture. C'est pourquoi, ils sont considérés comme des lieux de foisonnement d'expérimentation et de modélisation des différents savoirs par l'écriture tout en mettant les participants au centre de leurs apprentissages. A ce sujet, Christine Barré-De Miniac (2000 : 132) précise : *« Ces ateliers pourraient très bien s'appliquer aux différentes disciplines scolaires, et conçus comme lieux d'apprentissage de la modélisation des savoirs disciplinaires par l'écriture ainsi que des différentes formes de positionnement du sujet scripteur, selon les disciplines et, à*

[19] .C.N.P., (avril 2003), *Document d'accompagnement du programme du français : 1re A.M.*, Algérie : O.N.P.S., p. 48.

l'intérieur de chacune de celles-ci, selon les types d'exercices correspondant aux différents niveaux scolaires. »[20]

Ce faisant, l'élève écrit pour être lu, même s'il sait que lire à haute voix sontexte n'est guère obligatoire. De même, il expérimente ses capacités d''écriture non seulement sur ses lecteurs immédiats, mais également hors de l'institution scolaire.

3. De la grammaire phrastique à la grammaire du texte

C'est dans les années 60-70 que la grammaire textuelle, qui est une branche de la linguistique textuelle, apparaît en Allemagne en se fondant sur la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky. Cela a contribué, en grande partie, à l'émergence et au développement de la linguistique textuelle, vers la fin des années quatre-vingts, dans le milieu francophone, en réaction contre la grammaire phrastique.

Il est à signaler que cette dernière a eu le mérite de décrire et d'analyser la grammaticalité des phrases, surtout au niveau morphologique et syntaxique. Dans le domaine didactique, la grammaire phrastique a été marquée par les exercices structuraux, surtout à l'ère de la méthodologie audio-orale. Ceux-ci partent de l'unité phrase afin d'isoler et de traiter les difficultés liées à la non maîtrise des différentes règles grammaticales.

Cependant, il est judicieux de prendre comme support d'enseignement un texte plutôt qu'un ensemble de phrases indépendantes les unes des autres, car la grammaire phrastique ne peut offrir aux apprenants que quelques règles de structuration internes à la phrase. Dans ce cas, les conditions de production du discours et les caractéristiques du contexte de son utilisation sont négligées. En ce sens, Bernard Combettes précise que : *« les règles que l'on fera découvrir aux élèves n'auront pas à prendre en compte les caractéristiques du contexte, et le résultat obtenu sera une amélioration de la grammaticalité des phrases du texte et non de la cohérence de l'ensemble »*[21].

Pour définir le « texte », Jean-Michel Adam avance que : *« chaque texte se présente comme un énoncé complet, le résultat d'un acte d'énonciation »*[22]. Autrement dit, le

[20]. Barré-de-Miniac Christine, (2000), *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p.132.

[21]. Combettes Bernard, (1993), « Grammaire de phrase, grammaire de texte: le cas des progressions thématiques », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°77, p. 44, [en ligne], disponible sur : www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1993_num_77_1_1683

[22] . Cité par Adam Jean-Michel, (1999), *La linguistique textuelle : des genres du discours aux textes*, Paris : Nathan, p. 40.

texte est le produit de tout acte de communication située à l'ordre scriptural. De leur côté, J. Gardes-Tamine et M.- A. Pellizza précisent : «(…) *on préfèrera dorénavant la terminologie d'unité textuelle à celle de phrase. Si la phrase, en effet, est l'unité ultime de la description grammaticale, l'unité textuelle, elle, est l'unité minimale du texte. Elle se combine en paragraphes, ou en strophes dans le cas de la poésie versifiée, qui eux-mêmes s'enchaînent pour donner naissance à un texte* » (1998 : 15)[23].

En fait, la linguistique textuelle s'occupe de la construction et de l'architecture du texte. Son objectif est d'analyser comment le texte est structuré afin de décrire les relations transphrastique et l'enchaînement des paragraphes conformément aux règles de bonne organisation textuelle.

Selon J.M. Adam : *« le sujet parlant ne s'exprime pas par des mots isolés »*[24]. Il est vrai que les mots sont le matériau optimal pour rédiger un texte, mais ils ne suffisent pas à eux seuls pour s'exprimer. La prise en compte du contexte est un facteur non négligeable. De plus, dans la perspective pragmatique et textuelle, un texte peut être défini comme une *« configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante interaction »*[25]. En effet, le texte est un système complexe qui s'articule autour de deux principes. Le premier fait référence à la configuration pragmatique, tandis que le deuxième est lié à l'articulation des propositions.

En ce qui concerne la configuration pragmatique, on peut souligner qu'elle peut se distinguer à partir de trois plans ou modules de gestion : la visée illocutoire (cohérence), les repérages (ancrages et plans) énonciatifs et la représentation construite ou « monde » du texte (organisation sémantique-référentielle ou cohésion sémantique). Quant aux deux autres plans d'organisation qui assurent l'articulation des propositions, on peut citer la connexité textuelle (ou organisation générale). Cette dernière est considérée comme un module de gestion de toutes les formes de mise en texte étant donné qu'elle se base sur la grammaire de phrase et la grammaire de texte. Aussi, il ne faut pas perdre de vue que dans ce module, la sémantique des mondes doit accompagner la syntaxe afin d'assurer la continuité textuelle et garantir la progression thématique. A cela s'ajoute un autre module, celui de l'organisation séquentielle

[23]. Ibid., p. 44.
[24] . Ibid., p. 31.
[25] . Ibid., p. 21.

(prototypes de séquences). Celui-ci est considéré comme la base la plus intéressante de typologie, soit en compréhension ou en production. Il permet également de théoriser de façon précise et unifiée les différents types relativement stables d'énoncés ou les genres primaires du discours.

Il va sans dire que les deux facettes texte et discours sont étroitement liées : l'une complète l'autre. Eu égard de cette conception, l'auteur s'appuie sur les échanges verbaux afin de dégager le schéma textuel et argumentatif qui leur correspond (exemple : le schéma argumentatif du discours du maréchal Pétain et du Général de Gaulle lors de la défaite de l'armée française en juin 1940). Ces schémas séquentiels prototypiques se construisent progressivement par les sujets au fur et à mesure de leur développement cognitif.

Au vu de ce que nous venons de dire, il apparaît que les faits linguistiques ne doivent pas être décrits selon leur appartenance à des classes bien déterminées, mais plutôt selon une perspective fonctionnelle et situationnelle. Il vaut mieux mettre l'accent sur les différents rapports et liens qui unissent les structures de phrases aussi bien que le contexte dans lequel elles s'inscrivent. En effet, il est nécessaire de s'interroger sur la progression, l'enchaînement, la cohérence et la cohésion du texte et sur la manière d'exploiter les différents outils de langue (substituts, temps verbaux, connecteurs, …) de telle sorte que le scripteur soit capable d'apporter de nouvelles informations ou reprendre des éléments déjà connus.

Par rapport aux nouveaux programmes de français du cycle moyen[26], les activités de l'oral et celles de lecture et d'écriture sont basées sur une grammaire « pour les sens et l'expression » afin de permettre à l'apprenant de s'approprier et de réinvestir les différentes structures de la langue et qui serviront, ensuite, de base à la production. En activités de langue, on privilégie le texte plutôt que la phrase comme corpus pour la découverte et l'analyse étant donné que les faits de langue ne trouvent leur entière justification et leur pleine signification que dans un contexte bien déterminé. Ainsi, en grammaire textuelle, l'enseignant pourra, à travers la lecture/compréhension d'un texte narratif par exemple, attirer l'attention de ses apprenants sur :

- les principales caractéristiques du récit étudié;

[26] . C.N.P., (novembre 2011), *Document d'accompagnement du français : 3e A. M.*, Algérie : O.N.P.S., p. 22-23.

- le repérage des différents connecteurs qui ont assuré l'articulation du texte et l'enchaînement des idées (les indicateurs spacio-temoprels par exemple);
- les différents substituts lexicaux et grammaticaux qui sont utilisés pour assurer au texte sa continuité et sa progression thématique et qui permettent de reconnaître l'organisation du texte (la synonymie, l'hyperonymie, la reprise par les pronoms,…);
- la richesse lexicale du texte à travers le repérage des différents champs lexicaux qui sont en rapport avec la thématique développée dans le support.

En effet, à l'encontre de la conception de la grammaire « pour la grammaire » qui est systématique et qui s'attache à l'automatisation des faits de langue plus ou moins décontextualisés, cette approche de la grammaire dite « textuelle » permet de mieux appréhender la cohérence et la cohésion d'un texte. Il s'agit d'amener l'apprenant à réfléchir sur l'organisation du texte ainsi que les phénomènes morphologiques et les relations syntaxiques observés et repérés lors de l'étude des textes afin de lui permettre, à son tour, par la suite, de mobiliser et d'intégrer ces éléments pour produire un texte cohérent et cohésif.

Compte tenu de la spécificité de notre corpus écrit composé particulièrement de productions écrites d'élèves, il importe de passer en revue la notion de la linguistique textuelle. Celle-ci offre les outils linguistiques les plus pertinents permettant d'analyser des unités supérieures à la phrase et à l'énoncé et de comprendre les relations intrerphrastiques. Enfin, elle contribue à l'évaluation de la cohérence et de la cohésion textuelles.

4. Hétérogénéité compositionnelle des énoncés produits

Tout au long de sa vie scolaire, l'élève est appelé à rédiger plusieurs types de texte et se conforme ainsi aux normes rédactionnelles et aux exigences de chaque type. Il importe d'aborder cette question, à savoir la typologie des textes. Cette dernière vise à classifier les textes en fonction des différents critères linguistique, énonciatif et pragmatique. Elle permet également aux apprenants de faire des choix raisonnés avant tout acte de rédaction

A partir de ce qui vient d'être dit, il paraît que la typologie des textes permet la classification d'un texte par rapport à d'autres tout en se basant sur des critères

diversifiés et explicites comme l'intention fonctionnelle, l'aspect situationnel et pragmatique de la communication, le contenu thématique, ou l'organisation formelle. A ce propos Dominique Maingueneau souligne que *« la prise en compte des facteurs typologiques est nécessaire dans la mesure où la reconnaissance de la cohérence d'un texte est pour une bonne part relative aux types de textes auxquels on le rattache »*[27].

Donc, les typologies textuelles, appliquées à la lecture ou à l'écriture, constituent des tentatives pour déterminer le type d'un texte, de le saisir dans son ensemble et de reconnaitre ses différents modes d'organisation. Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de l'écriture, la typologie de textes aide les rédacteurs à repérer et à opérer des choix structurels possibles qui leur permettent de guider les opérations de planification, de mise en texte et de révision, ce qui facilite l'analyse des dysfonctionnements liés au type de texte : *« Leur grand intérêt est de mettre en lumière des régularités organisationnelles dans la formation des textes, qui peuvent guider aussi bien la lecture que l'écriture et concerner les écrits les plus divers : sociaux quel que soit le genre, scolaires quelle que soit la discipline ».*[28]

Parmi un échantillon divers, nous avons choisi deux modèles de typologie textuelle à savoir : la typologie énonciative (Benveniste) ainsi que la typologie séquentielle (J.M. Adam). Les deux premières déterminentles différents types de textes à travers certains critères qui sont liées aux circonstances et à la situation de communication. Quant à la deuxième, elle met en valeur la ou les structure(s) séquentielle(s) des textes. La diversité de ces typologies peut s'expliquer par la variété des principes de classification des textes.

4.1. Le modèle énonciatif

Ce modèle prend comme base l'acte d'énonciation qui est défini par Benveniste comme étant *« la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation »*[29]. Selon les auteurs de cette typologie, le classement des textes est régi par la prise en compte de certains éléments de la situation d'énonciation. Celle-ci est considérée, selon Sophie Moirand, comme le moment où *« on cherche à retrouver*

[27] . Maingueneau Dominique, (2000), *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris : Nathan, p.144.
[28] . Reuter Yves, (2002), *op.cit*., p. 122.
[29] . Benvéniste Emile, (1995), *Problèmes de linguistique Générale II*, Tunis : Cérès Editions, p. 77.

dans le linguistique les traces d'opérations énonciatives sous-jacentes, c'est-à-dire, des indices renvoyant aux (co)énonciateurs et aux dimensions spatio-temporelles (circonstances) »[30].Autrement dit, il est judicieux de partir des marques linguistiques du texte pour pouvoir identifier et détecter le choix énonciatif.

En matière d'écriture, l'accent est alors mis sur l'énonciation, les fonctions langagières et les dimensions pragmatiques des textes. Ces éléments permettent également d'organiser et de structurer les interactions et la communication, et de prendre en charge les données ou les éléments de la situation d'énonciation.

Selon Yves Reuter[31], le travail de rédaction des jeunes scripteurs ne doit pas être porté seulement sur la production d'énoncés écrits, ou plutôt sur le choix ou le respect des différentes techniques de l'écrit, il doit explorer d'autres dimensions, qu'on peut appeler « dimensions discursives ou énonciatives ». Celles-ci permettent de situer les écrits par rapport aux intentions, aux effets et aux valeurs de la communication. Ainsi dit, au cours des différentes activités de rédaction, l'enseignant doit attirer l'attention des élèves sur les différents paramètres de la situation d'énonciation : « qui parle ? À qui ? Dans quelle intention ? Pour produire quel(s) effet(s) ? Dans quels cadres spatio-temporel »[32]. Ce questionnement permet de mettre en exergue « les phénomènes d'organisation textuelle » tels que : « le choix du récit ou du discours, la gestion des implicites, les marques de subjectivité (marqueurs d'embrayage et marqueurs de modalité), les marques axiologiques (qui déterminent un jugement de valeur positif ou négatif) et la progression de l'information »[33].

Dans ce même ordre d'idées, il est important de souligner que les typologies à base énonciative prennent comme appui l'opposition discours/récit établie par Emile Benveniste (1966) : *« Globalement, le système du discours coïncide avec le présent de la parole tandis que le système de l'histoire (ou encore du récit) correspond à la temporalité de l'événement »*[34]. En effet, elles prennent pour objet de leur classification l'étude de moyens et d'indices linguistiques et énonciatifs qui permettent l'organisation des textes et des énoncés selon leur dimension pragmatique.

[30] . Moirand Sophie, (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette, p. 13.
[31] . Reuter Yves, (2002), *op.cit.*, pp.124-125.
[32] . Ibid., p.124.
[33] . Ibid.
[34]. Sarfati George-Elia, (1997), *Eléments d'analyse du discours*, Paris : Editions Nathan, p.40.

4.2. Le modèle séquentiel

4.2.1. Du texte à la séquence

Si la catégorisation permet souvent une meilleure appréciation des phénomènes ambigus, elle semble être une tâche difficile à réaliser. Pourtant, d'après Dispaux (1984 : 99)[35], l'activité de réflexion mène tout sujet communiquant à la recherche naturelle de catégories à l'intérieur d'objets d'analyse. Cette réaction spontanée est d'une grande utilité car elle permet d'éviter l'impression de désordre et la diversité absolue. G. Kleiber estime justement que *« catégorisation et catégories sont les éléments fondamentaux, la plupart du temps inconscients, de notre organisation de l'expérience. »* (1990 : 13)[36].

Dans ce même ordre d'idées, Sumpf (1969 : 46)[37] affirme que les classifications des textes ou des discours sont le produit des activités cognitives spontanées des sujets ; c'est pourquoi elles semblent intuitives. Elles permettent également aux sujets parlants de constituer des propositions théoriques et d'orienter leur réflexion, vu qu'elles ont tendance à être rigoureuses et exhaustives (l'opposition récit / non récit, acquise de manière précoce par la plupart des sujets parlants).

Cependant, la complexité des structures des textes peut rendre difficile leur classification en typologies. Ceci explique le fait que J-M. Adam a abordé la question de «prototypes de séquences » plutôt que de « types de textes », faisant ainsi évoluer son modèle initial ; de la considération de la dimension textuelle à celle de la dimension séquentielle.

D'après le linguiste, cela permet de réaliser une approche plus approfondie du texte, vu que la séquence en est une composante organisationnelle. Il considère également la séquence comme une entité composée d'un certain nombre de propositions. Ce qui met en exergue la complexité de la structure du texte qui comprend généralement plusieurs séquences appartenant au même type ou de types différents.

A ce propos, J-M. Adam énumère dans sa typologie cinq prototypes séquentiels ; permettant de distinguer entre séquence narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale.

---

[35] . Cité par Adam Jean-Michel, (1999), *op.cit.*, p.06 (« avant-propos »).
[36] . Ibid.
[37] . Ibid., p.05 (« avant propos »).

L'apport de cet auteur offre un moyen de remédier au problème de la complexité des productions textuelles qui provient de leur hétérogénéité, sans pour autant l'ignorer. En effet, s'il n'est pas aisé de déterminer clairement le type auquel un texte appartient (car celui-ci se compose de plusieurs types de séquences), la théorie des prototypes séquentiels amène souvent à repérer les caractéristiques dominantes du texte ; autrement dit, à tenir compte de l'appartenance générique du tout, dans la classification. Ceci met en plus en avant la réalité compositionnelle des textes et permet d'en tirer bénéfice, entre autres, en explicitant l'implicite du discours.

Enfin, dans une perspective didactique, il est important de signaler l'utilité de préciser aux apprenants le type de texte à rédiger, afin de guider leur réflexion dans l'activité de production écrite. Cela permet, par exemple, de les aider dans le choix et la détermination de certains critères linguistiques et paralinguistiques comme les illustrations.

D'après les précédentes affirmations de Dispaux, Kleiber et Sumpf, les enseignants sont en mesure d'assumer pleinement cette tâche, d'autant plus que l'expérience leur facilite davantage le questionnement des textes et la catégorisation qu'ils peuvent, en grande partie, réaliser intuitivement.

4.2.2. Les prototypes séquentielles

4.2.2.1. La séquence descriptive

Dans toute séquence descriptive, « l'énumération des attributs » de ce qui est décrit, est considérée comme un élément fondamental. Le caractère hasardeux, voire anarchique, de la présentation des éléments énumérés et de la planification de l'écrit accorde au procédé de description un aspect négatif évoqué par Vannier[38] qui affirme justement que le scripteur est libre dans l'organisation des parties et aspects présentés. L'absence d'ordre ou de linéarité est également signalée par P. Valéry[39] qui qualifie la description de « non-texte ».

Selon ces auteurs, l'écrit descriptif se distingue donc du récit et se caractérise par son rapport à la réalité palpable et par le fait de s'appuyer sur des illustrations. De plus, le scripteur est neutre et distant de son texte. Ce qui explique l'utilisation de la troisième

[38] . Ibid., p. 77.
[39] . Ibid.

personne du singulier ou du pluriel, ou du pronom indéfini « on », et l'évitement du recours à la première personne du singulier et du pluriel.

Dans ce type de texte, s'il est possible de conjuguer les verbes au futur simple, au passé composé et à l'imparfait (lorsque la description fait partie d'un récit), le temps privilégié est bien le présent de l'indicatif. Quant aux phrases employées, elles sont de préférence déclaratives (affirmatives ou négatives).

Par considération de l'aspect négatif trouvé à la description, J-M. Adam a mis en exergue quatre procédures ou macro-opérations descriptives essentielles dans le prototype descriptif. Ce qui remet en question l'idée d'anarchie et d'absence de construction évoquée par Vannier et P. Valéry, et permet plutôt d'attribuer à la description un aspect d'organisation et de hiérarchisation car elle est justement régie par différentes opérations : la procédure d'ancrage (de qui ou de quoi il est question dans la description), la procédure d'aspectualisation (indication de qualités ou propriétés du tout : couleur, forme, nombre, etc.), la procédure de mise en relation (identification, ressemblance, analogie ou comparaison), et la procédure d'enchâssement par sous-thématisation (emboîtement d'une séquence dans une autre).

P. Hamon, de son côté, dans son article intitulé « Qu'est-ce qu'une description »[40] a proposé un modèle très simple qui s'applique à l'identification et à la production de textes descriptifs. Il comporte trois composantes :

« -un thème-initiateur qui annonce la séquence descriptive, P. Hamon parle à son propos de « lexème-générateur » ;

-une série de sous-thèmes ;

-des expansions prédicatives, soit qualificatives, soit fonctionnelles, associées à chacun des sous-thèmes »[41].

Si l'enseignant adopte ce modèle dans la rédaction d'un texte descriptif, il doit inviter ses élèves à annoncer tout d'abord le thème central dans le premier paragraphe du texte. De ce thème-initiateur, il essaye de les amener à déclencher une série de sous-thèmes ou une sorte de nomenclature. Enfin, il sollicite les apprenants à associer chacun des termes de la nomenclature à des expansions prédicatives.

[40]. Cité par Vigner Gérard, (1982), *Ecrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris : Clé international, p. 64.

[41] . Ibid.

4.2.2.2. La séquence narrative

Le récit constitue l'unité textuelle qui a été la plus travaillée depuis la tradition rhétorique (de La Poétique d'Aristote à l'Essai sur le récit de Bérardier de Bataut (1776) jusqu'à la narratologie moderne (de la Morphologie du conte de Propp (1928) à Temps et récit de Paul Ricœur (1983-1985)). A cela s'ajoutent plusieurs synthèses et présentations de tous ces travaux et de ceux qui ont été menés, ces dernières années, en psychologie cognitive (Fayol 1985).

Selon J.-M. Adam[42], le récit, en tant qu'unité textuelle, correspond à la définition minimale de la textualité qui est considérée comme *« une suite de propositions liées progressant vers une fin »*. Cependant, cette définition est générale et ne précise pas la spécificité de ce type de mise en texte. De plus, la structure compositionnelle de cette séquence est compliquée car elle peut comporter des propositions descriptives, évaluatives ou encore des ensembles dialogaux plus ou moins développés. De surcroît, il ne faut pas perdre de vue que le type narratif englobe plusieurs genres ayant chacun sa forme et sa fonction à savoir : la fable, l'épopée, le récit théâtral, le récit journalistique, etc.. En effet, il est indispensable de mettre au point des critères et des conditions pour une définition précise et claire du récit. De ce fait, l'auteur, en s'appuyant sur deux définitions de récit de C. Bremond (1966 /1976), exige la présence et la réunion de six constituants de base pour qu'il y ait récit proprement dit. On peut les résumer comme suit :

A- ***Succession d'événements :****« Où il n'y a pas succession, il n'y a pas récit » (Bermond 1966 : 62)*[43]. A travers ces propos, il s'avère que le récit est d'abord lié au critère de temporalité car la succession d'événements, qui surviennent en un temps (t), n'ont de sens que lorsqu'ils sont tendus vers une fin (t + n) et organisés en fonction de cette situation finale.

B- ***Unité thématique :*** *« Où […], il n'y a pas implication d'intérêt humain […], il ne peut y avoir de récit »*(Bermond 1966 : 62)[44]. L'auteur insiste, ici, sur la présence d'au moins d'un acteur-sujet (S), individuel ou collectif, sujet d'état (patient) et/ou sujet opérateur (agent de la transformation), étant donné qu'il est considéré comme

[42] . Ibid., p. 45.
[43] . Ibid., p. 46.
[44] . Ibid., p. 47.

un facteur d'unité de l'action. Toutefois, Aristote (au chapitre 8 de *La Poétique*)[45]trouve que l'unicité de l'acteur (principal) n'est pas suffisante pour pouvoir garantir l'unité de l'action car dans la vie, un seul individu peut effectuer un nombre élevé et parfois même infini d'événements sans que ces derniers forment une unité, ou une action unique. Certes, la présence d'au moins un acteur est indispensable, mais ce critère n'est pertinent que lorsqu'il est mis en rapport avec la succession temporelle et avec des prédicats caractérisant ce sujet.

C- ***Des prédicats transformés :*** il s'agit des prédicats d'être, d'avoir ou de faire qui définissent le sujet d'état S en l'instant t (en début de la séquence) puis en l'instant t + n (en fin de la séquence). En effet, Cela représente une formule des situations initiale et finale qui réunit et implique la présence des trois composantes qu'on vient de citer (A, B, C).

D- ***Un procès :****« Oùil n'y a pas intégration dans l'unité d'une même action, il n'y a pas non plus récit, mais seulement chronologie, énonciation d'une succession de faits incoordonnés » (Bermond 1966 : 62)*[46]. Cette citation met en avant la question de l'unité de l'action qui a été déjà traitée par Aristote et qui, selon lui, ne suffit pas pour garantir l'unicité du héros. Dans cette perspective, pour qu'une histoire soit bien agencée, elle doit former un tout qui a un début, un milieu et une fin. Donc, c'est cette triade qui définit l'action unique comme tout et qui a permis à Aristote de distinguer le récit de la chronique ou des annales. En effet, pour qu'il y ait récit, il faut une transformation des prédicats au cours d'un procès comportant trois moments : situation initiale, mise en intrigue et situation finale.

E- ***La causalité narrative d'une mise en intrigue :*** la narration est fondée sur une logique de raisonnement qu'on peut appeler aussi une logique causale. Cela peut se justifier à travers l'enchaînement et l'organisation des événements en un tout ayant un début et une fin. Donc, l'opération de mise en intrigue repose sur une logique de causalité qui débouche sur plusieurs possibilités de combinaison des séquences en texte.

[45] . Ibid.
[46] . Ibid., p. 46.

F- ***Une évaluation finale (morale) :*** cette dernière composante constitue l'une des clés de la spécificité du récit. C'est elle qui fournit, de façon implicite ou explicite, selon les genres narratifs, plus ou moins déductibles à partir d'indices à repérer par le lecteur, le sens configurationnel de la séquence. Donc, l'évaluation finale suit directement la situation finale en vue d'assurer le principe moral.

4.2.2.3. La séquence argumentative

En général, tout discours se définit par sa visée pragmatique et sa forme d'organisation compositionnelle. Cette organisation est inhérente aux types de séquences qui entrent dans sa composition. C'est ainsi que la séquence argumentative constitue une forme de composition du type argumentatif. Cependant, ce dernier n'implique pas un genre textuel bien défini et précis. En effet, une fable, un fait divers, une description, et même un poème qui ne sont pas classés parmi le type argumentatif, peuvent contenir des séquences argumentatives. De plus, il ne faut pas confondre l'unité compositionnelle qu'on désigne sous le nom de séquence argumentative avec l'argumentation qui pourrait parfaitement être conçue comme une septième fonction de la communication verbale après la fonction métalinguistique, phatique et poétique-autotélique du schéma de Jakobson.

Parallèlement à l'argumentation qui est considérée comme une opération très répandue dans le discours, le texte argumentatif ou la séquence argumentative constitue une structure prototypique qui a des caractéristiques spécifiques au même titre que la séquence narrative, descriptive et explicative. Aussi, le texte argumentatif peut engloberdes essais, des articles de presse, des éditoriaux, des discours politiques et des plaidoiries d'avocats. On peut le trouver également dans des préfaces, des textes scientifiques, mais aussi dans tous les genres littéraires : au théâtre, dans la littérature engagée, dans la poésie (comme les fables par exemple) ou dans les romans.

J.-M. Adam définit l'argumentation comme « *la construction par un énonciateur, d'une représentation discursive (plan A3 d'organisation) visant à modifier la représentation d'un interlocuteur à propos d'un objet de discours donné, on peut envisager le but argumentatif en termes de visée illocutoire (plan A1) »*[47].

[47] . Ibid., pp. 103-104.

En effet, lorsqu'on parle, on cherche le plus souvent à faire partager à un interlocuteur des opinions ou des représentations relatives à un thème donné, ou à provoquer et accroître son adhésion aux thèses avancées. Donc, le discours argumentatif a pour objectif de défendre ou de réfuter une thèse tout en intervenant sur les opinions, les attitudes ou les comportements d'un interlocuteur afin de rendre un énoncé (conclusion) appuyé crédible ou acceptable. En outre, les arguments ne doivent pas être sélectionnés au hasard, mais plutôt en fonction des connaissances et des valeurs auxquelles adhère l'auditeur ou l'interlocuteur.

Par rapport au schéma de base du texte argumentatif, certains linguistes décomposent l'argumentation en deux propositions :

a- Conclusion ou thèse: ce que l'on veut démontrer ou réfuter. C'est la proposition qui représente le point d'arrivée d'un raisonnement argumentatif. On peut l'identifierà travers des conjonctions ou des syntagmes comme *donc, alors, ainsi, c'est pourquoi, il s'ensuit, ce qui implique, etc.*.

b- Prémisses ou arguments : ce sont les raisons sur lesquelles repose une thèse ou une conclusion et qui permettent de la déduire ou de l'induire. Les prémisses sont souvent introduites par des conjonctions comme *car, or, puisque, en effet, parce que, vu que, etc.*.

Concernant ces propositions, il ne faut pas perdre de vue que l'énoncé à soi-même n'a une valeur de conclusion pourvu qu'il soitassocié à un autre énoncé auquel il se rapporte.

Par exemple, l'énoncé *« La nouvelle ligne d'autobus n'est pas rentable »*pourrait être la conclusion à laquelle aboutira l'argument *« l'autobus circule presque vide dans l'heure de pointe »*; en revanche, ce même énoncé pourrait également être considéré comme argument par rapport à la conclusion *« il faut la supprimer »*.

Donc, la conclusion d'une première séquence argumentative peut donc fonctionner comme argument dans une seconde séquence argumentative enchaînée à la première.

A ces deux constituants de la séquence argumentative, J.-M. Adam ajoute le garant, le support, et la restriction :

c- Le garant :c'est ce quijustifie le passage de l'argument à la conclusion tout en adoptant une règle d'inférence.

Par exemple, dans l'énoncé« *La nouvelle ligne d'autobus n'est pas rentable ; il faut la supprimer* », ce qui sert de base à l'inférence et vient étayer le passage de la donnée à la conclusion serait le *topos*suivant« *ce qui n'est pas rentable, il faut le supprimer* ».

Cette notion de *topos* est très importante dans la nouvelle théorie de l'argumentation (O. Ducrot, 1990) dans lamesure où elle est considérée comme le principe argumentatif qui garantit le passage de l'argument à la conclusion et qui est communément partagé et applicableà une infinité de situations de communication analogues.

Dans l'exemple qu'on vient d'évoquer, l'énoncé représente une situation où l'on admet que le manque de rentabilité constitue une raison suffisante pour décider de la suppression de la ligne.

Le garant peut être exprimé de façon explicite, on peut démontrer cela à travers cet énoncé :

« La nouvelle ligne d'autobus n'est pas rentable (prémisse majeure). Ce qui n'est pas rentable, il faut le supprimer (prémisse mineure). Donc, la nouvelle ligne d'autobus doit être supprimée(conclusion) ».

Cependant,dans le discours argumentatif, la conclusion reste, le plus souvent, implicite. De ce fait, il vaut mieux reformuler l'énoncé comme suit : « *La nouvelle ligne d'autobus n'est pas rentable et ce qui n'est pas rentable, il faut le supprimer... ».*

d- Le Support : selon J.-M. Adam,ce constituant représente un appui sur lequel s'étaye le garant. En effet, le support serait considéré comme l'univers sémantique dans lequel se trouve l'argumentation. Dans l'exemple qu'on a déjà choisi, le support correspondrait à un cadre implicite de type « *étant donné l'idéologie dominante de la rentabilité ».*

e- Larestriction (réfutation ou exception) : ce constituant de la séquence argumentative apour but d'invertir l'orientation argumentative du discours. C'est dans le cadre d'une restriction ou contre argumentation toujours possible (**à moins que**) que la donnée-argument entraîne **probablement** ou **vraisemblablement**(adverbe modal de force) la conclusion.

Par exemple, dans l'énoncé *« Seule la nouvelle ligne d'autobus qui n'est pas rentable doit être supprimée »*, la proposition relative introduit une propriété qui est presque une restriction d l'énoncé « *La nouvelle ligne d'autobus n'est pas rentable ; il faut la supprimer »*. Aussi la donnée « *La nouvelle ligne d'autobus n'est pas rentable* » entraîne la conclusion suivante « *il faudrait probablement la supprimer »*

En outre, L'auteur met également en exergue un mode particulier de composition liant les propositions argumentatives selon un ordre progressif ou un ordre régressif. Quant au premier ordre, il s'agit de partir des données pour arriver à la conclusion par l'intermédiaire de l'inférence (données → donc → conclusion). Concernant l'ordre régressif, il consiste d'abord à avancer une assertion qui sera expliquée et justifiée ensuite à travers des données (données ← car ← conclusion).

En résumé, nous pouvons conclure que le schéma de base de l'argumentation peut se définir comme étant une mise en relation de données avec une conclusion. Cette mise en relation peut être implicitement ou explicitement fondée (garant et support) ou contrariée (réfutation ou exception). Si la donnée est l'élément le plus souvent explicite, le support est très souvent implicite et les autres composantes alternent entre l'implicite et l'explicite**.**

- **Les caractéristiques du texte argumentatif**

Les caractéristiques du texte argumentatif peuvent être réparties et classées selon deux aspects et principes bien distincts. De ce fait, on peut distinguer des caractéristiques pragmatiques et d'autres linguistiques :

A. Les caractéristiques pragmatiques

1. L'argumentation est une forme d'interaction sociale qui a pour but d'agir sur l'interlocuteur en obtenant ou en renforçant son adhésion aux thèses qui lui sont présentées. C'est l'art de persuader ;
2. Elle s'oppose à la démonstration qui relève de la démarche scientifique ;
3. Dans l'argumentation, on s'intéresse aux techniques de la persuasion, aux fonctions de l'orateur,aux différents types d'auditoires, aux types d'arguments et aux modes de discours ;
4. L'argumentation a un caractère social puisque plusieurs participants interviennent et assument un rôle spécifique dans l'interaction ;

5. Le locuteur est impliqué totalement (l'emploi des marques de la première personne, des expressions et des verbes modaux (à mon avis, selon moi, je crois, je suis sûr, …), des expressions qualitatives (bien, mal, favorable, …) ;
6. L'argumentation est clairement un acte illocutif,celui-ci présente le discours comme cohérent et justifié. Il est en même temps un acte perlocutif puisqu'il cherche à convaincre le récepteur de ce que l'on dit ou de changer son attitude et de l'amener à accomplir certaines actions (qu'il nous pardonne, qu'il fasse des efforts, qu'il accomplisse un travail, qu'il aille à un rendez-vous…) ;
7. Le récepteur n'est pas passif puisqu'il peut décider d'accepter ou non, il peut se laisser convaincre ou pas ;
8. Pour mener à bien une argumentation, il est important de prendre en compteles caractéristiques de l'auditoire (sociales, croyances et opinons, niveau culturel et intellectuel, …) qui vont conditionner la construction du texte aussi bien au niveau de la forme que du fond et de la sélection des arguments ;
9. Le contexte, la situation de communication sont d'autres variables qui peuvent conditionner le discours argumentatif et le type d'arguments utilisés.

B- Les caractéristiques linguistiques

1. L'argumentation a le plus souvent recours à la négation. C'est une forme utilisée pour contre-argumenterune opinion que l'on suppose défendue par l'interlocuteur ;

2. Les types de phrases utilisés : la phrase déclarative et la phrase interrogative. La phrase injonctive est exclue de l'argumentation car l'impératif n'est pas persuasif ;

3. Le point de vue de l'émetteur se manifeste à travers l'emploi :

- des verbes modaux comme : pouvoir, devoir, souhaiter, croire, penser, admettre, considérer, estimer, …. ;
- des verbes performatifs comme : déclarer, proclamer, affirmer, jurer, promettre, suggérer, recommander, demander, etc. ;
- des marques de la première personne : je, moi, mon opinion, ma conception, … ;
- Le pronom « nous » est aussi utilisé tantôt pour renvoyer au destinateur et à un tiers (nous avons constaté ces dernières années), tantôt pour renvoyer uniquement au destinateur, il s'agit alors du « nous » de modestie (nous pouvons affirmer…) ou

encore pour désigner le destinateur et le destinataire (nous avons vu, supposons que) ;

- Le «on» à valeur de «nous» (on sait que, on en est réduit à, …) est aussi utilisé dans ce type de texte. Mais, le locuteur peut aussi employer le pronom « on » à valeur impersonnelle : « on dit que … » pour effacer les marques subjectives de son texte ;
- Comme le texte argumentatif peut apparaître dans des textes littéraires (roman, théâtre, nouvelle, …), celui qui argumente peut être le narrateur ou un des personnages. Les pronoms personnels *tu* ou *vous* peuvent apparaître pour s'adresser aux interlocuteurs ;

4. Le texte argumentatif utilise un lexique connotatif qui indique des jugements de valeur positifs pour le point de vue défendu, négatifs pour le point de vue contraire ;
5. Emploi des verbes qui expriment des rapports de cause et de conséquence : *causer, produire, être à l'origine de, occasionner, provoquer, entraîner, résulter de, s'expliquer par, avoir pour origine…* ;
6. Emploi de certains expressions et adverbes qui marquent le degré de certitude comme *toujours, jamais, assurément, sans aucun doute*qui affirment de façon catégorique le point de vue défendu ou *peut-être, probablement, il est possible que* qui cherchent à ne pas contraindre l'interlocuteur ;
7. Le temps propre à l'argumentation est le présent intemporel puisque l'argumentation est valable de façon générale, il correspond aussi au temps de l'énonciation de l'argumentation ;
8. Le texte argumentatif exige une utilisation correcte de la langue et l'adéquation du discours au contexte pragmatique. Les figures rhétoriques les plus utilisées dans le texte argumentatif sont les figures d'analogie à savoir la métaphore et la comparaison, les figures de substitution, en particulier, la périphrase, la litote et l'euphémisme, les figures d'opposition comme l'antithèse, l'oxymore et l'antiphrase et les figures d'exagération comme l'hyperbole ;
9. L'anaphore et la répétition qui permettent d'insister et de mettre en relief tel ou tel élément du discours sont d'autres procédés rhétoriques utilisés dans le texte

argumentatif de même que l'interrogation rhétorique qui n'attend pas une réponse de l'interlocuteur, mais qui est une manière d'attirer son attention et de l'impliquer directement ;

10. L'emploi des connecteurs organisationnels et énumératifs comme : d'abord, en premier lieu, d'une part, d'autre part, ensuite, en outre, pour finir, en dernier lieu, enfin, etc.. Ils ont pour fonction d'assurer une progression ordonnée du texte.

Enfin, nous pouvons constater qu'il existe deux approches complémentaires pour analyser le fonctionnement de l'argumentation: l'une qui appartient au domaine de la linguistique textuelle et qui a pour objectif de mettre en avantle schéma prototypique auquel obéit l'élaboration du texte argumentatif, l'autre approche s'intéresse à la fonction communicative de l'argumentation omniprésente dans les échanges communicatifs et dans les situations de communication les plus diverses et hétérogènes : conversation quotidienne, débat, discussion, etc..

4.2.2.4. La séquence explicative

Lorsqu'on parle du type explicatif, on a souvent tendance à le confondre avec le type informatif et expositif étant donné que ceux-ci sont considérés comme deux types de discours assez proches de celui de l'explicatif. En ce sens, le texte informatif apporte des informations, donc n'importe quel texte est de type informatif et dans ce cas, on ne peut pas retenir ce type de texte. A propos du texte expositif, J.-M. Adam le distingue de l'explicatif en le considérant comme un genre descriptif fondé sur des séquences descriptives et explicatives et qui répond le plus souvent à la question « comment ». De même, des linguistes comme B. Combettes et R. Tomassone (1988 : 6)[48] ont préféré le terme d' « expositif » plutôt que celui d' « informatif » parce que ce dernier est considéré comme vague. Dans cette perspective, ils ont proposé quand même le type informatif-expositif et qui l'ont défini comme étant un discours encyclopédique construit sur des enchaînements séquentiels de type soit descriptif ou explicatif. Cependant, Dominique Brassart (1990)[49] rejette le concept de séquence « informative-expositive », il a proposé de ne pas retenir le type expositif et de décrire les documents selon leurs organisations textuelles soit comme des descriptions, soit comme des explications. En effet, il ne reste donc plus que le type explicatif.

[48] . Ibid., p. 127.
[49] . Ibid., p. 128.

Le type explicatif a certes une base informative, toutefois, il a pour objectif de faire comprendre des phénomènes et des constats en élucidant une question de départ. En outre, le locuteur, au moment de l'explication, doit être neutre et objectif par rapport à ses valeurs et ses convictions. Aussi, comme l'explication se rapporte à la justification, elle peut être donc considérée comme une réponse à : « pourquoi être/devenir tel ou faire cela ? ». De ce fait, l'opérateur « pourquoi » constitue le critère fondamental de l'explication.

A propos de la structure séquentielle de base du prototype explicatif, J.-M. Adam, en s'appuyant sur la schématisation initiale (présentation, description, introduction destinée à amener l'objet problématique) dont parle J.-B. Grise (1990), souligne que le premier opérateur [Pourquoi ? ou Comment] qui introduit la première macro-proposition explicative représente le problème ou la question, alors que le deuxième opérateur [Parce que] qui conduit à la deuxième macro-proposition explicative constitue la réponse ou l'explication. Enfin, une troisième macro-proposition permet de passer à l'évaluation et de conclure la séquence. Donc, la séquence explicative est fondée sur la structure suivante :

• *Schématisation initiale* :(description)> [P0];

• *Problématique* : « pourquoi » et éventuellement « comment »> [P1];

• *Explication* : « parce que »> [P2];

• *Conclusion* ou *Evaluation*> [P3].

Pour conclure, nous pouvons dire que l'étude des différents types de texte semble très intéressante dans la mesure où elle permet d'aider les apprenants à aborderl'organisation des textes retenus dans le programme ainsi que leurs caractéristiques spécifiques. Donc, la typologie des textes obéit à un souci didactique. Dans cette optique, elle offre des ressources nécessaires qui seront mobilisées en fonction du texte à comprendre ou à produire.

Devant la multiplicité des types de texte, les concepteurs des nouveaux programmesdu cycle moyen se sont appuyés sur la typologie issue des travaux de E. Werlich (1979)

afin de mettre en avant cinq type de textes, à savoir : l'explicatif, le narratif, l'argumentatif, le descriptif et le prescriptif. Ceux-ci constituent l'objet d'étude du cycle moyen. Néanmoins, dans ce chapitre, nous n'avons fait référence qu'à la typologie de J.-M. Adam étant donnée que celle-ci s'apparente dans une large mesure à la typologie de E. Werlich. En effet, il convient de mettre également au point le type prescriptif, car il fait partie des programmes d'enseignement au niveau du cycle moyen.

4.2.2.5. La séquence prescriptive

Le texte prescriptif est appelé également texte « injonctif », « exhortatif » ou encore « instructif ». Il est le plus souvent dominé par la fonction impressive. Il vise à donner des instructions à un destinataire ou à le forcer à faire quelque chose. Le texte injonctif propose une action. II se caractérise par la présence d'ordres, de conseils, d'interdictions (recettes de cuisine, publicité, mode d'emploi, guides d'utilisation, prospectus, …). On le reconnaît généralement à travers la fréquence de la 2ème personne du singulier ou du pluriel, l'emploi de l'impératif présent et parfois de l'infinitif, la présence desexpressions d'obligation (« il faut que… », « on doit… »), de l'énumération, des phrases courtes et l'emploi des verbes d'action et de mouvement.

5. La compétence rédactionnelle

Au-delà de la maîtrise du code linguistique et des différentes règles grammaticales qui régissent la langue, le savoir-écrire, en tant qu'activité complexe qui interpelle diverses compétences et opérations cognitives et motrices, implique d'autres composantes qui doivent être mobilisées en fonction des différents contextes d'utilisation de la langue. Dans cet esprit, Christine Barré-De Miniac et *al* soulignent que : *«Les compétences de base, linguistiques et graphiques, mobilisées pour lire et pour écrire ne peuvent se comprendre indépendamment des contextes dans lesquels ces compétences se trouvent mobilisées. Cette prise en compte des contextes crée les conditions d'une meilleure définition des objectifs et des modalités d'enseignement»*[50].

A l'instar de ces auteurs, Michel Dabène définit la compétence scripturale comme étant *«un ensemble en apparence hétérogène de savoirs, de savoir-faire et de*

[50]. Barré-De Miniac Christine, Brissaud Catherine et Rispail Marielle, (2004), *La Littéracie conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris : L'Harmattan, p.8.

représentations, qui en sont les éléments constitutifs, rendant possibles la production et la réception d'écrits d'une manière adaptée et située»[51] . Ceci dit, l'écriture est une activité à situer essentiellement dans un contexte de communication bien déterminée. Le scripteur doit tenir compte de tous les paramètres de la situation et soigner la présentation de son texte sur le plan macro et microstructural.

Selon cet auteur, la compétence scripturale englobe trois grands ensembles qui vont être détaillés dans les lignes qui suivent.

5.1. Les savoirs : linguistiques, sémiotiques, sociologiques et pragmatiques

Rédiger un texte requiert un ensemble « de savoirs, explicites ou implicites, sur la langue»[52], appelé connaissances linguistiques. Ces dernières appartiennent aux trois sous-systèmes communs de la langue orale et écrite (la syntaxe, la morphologie et le lexique), et aux deux sous-systèmes spécifiques à l'écrit (l'orthographe et la ponctuation). La syntaxe vise à analyser la façon dont les mots se combinent pour former des groupes de mots et des phrases et comment ces dernières sont particulièrement liées entre elles. Quant à la morphologie, elle étend plus largement son domaine à tout ce qui concerne la structure interne des mots. Le lexique aborde l'origine et l'évolution des mots, la variation géographique et sociale des mots, la formation des mots, les familles et le sens des mots. Par ailleurs, l'orthographe renvoie à la forme correcte des mots indépendamment du contexte d'usage. Enfin, la ponctuation est l'ensemble des signes qui contribuent à l'organisation graphique du texte.

Quant à la composante sémiotique, elle désigne « le savoir sur le fonctionnement propre du signifiant graphique, porteur de signification »[53]. Elle révèle une origine double, celle de l'apprentissage lié à l'école, avec ses deux aspects d'objet d'étude et de modèle pour l'oral, et celle de l'héritage, liée à une tradition « juridique » de fidélité à la source qui fait ressentir l'écriture « comme une pratique de culture réservée »[54].

[51]. Dabène Michel, (1987), *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles : De Boeck, p.40.
[52] . Ibid., p. 43
[53]. Ibid., p. 44.
[54]. Ibid., p.47.

Savoir rédiger un texte, « c'est aussi connaître, et maîtriser surtout, les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable »[55]. Enfin, la composante pragmatique englobe tous les «savoirs relatifs aux usages potentiels de l'ordre du scriptural en situation de communication»[56]. De cela, nous pouvons comprendre que cette composante cherche à prendre en compte le destinataire de telle sorte que le scripteur exerce sur lui l'effet recherché, et atteigne la visée communicative. Il est à souligner qu'elle vise beaucoup plus les actes de parole et leur véritable accomplissement.

5.2. Les savoir-faire : ils sont largement abordés par la linguistique textuelle et la psychologie cognitive et renvoient aux manifestations opératoires et observables des savoirs. En effet, Michel Dabène[57]en décrit deux composantes essentielles : le savoir-faire textuel : «aptitude à produire/recevoir des ensembles structurés constituant des textes » (que l'on rencontre aussi bien dans les pratiques scripturales « ordinaires » que dans les «pratiques scripturales « d'exception »), et les savoir-faire « spécifiques ». Autrement dit, c'est «l'ensemble des capacités immédiatement requises par l'acte d'inscription d'une trace sur un support» dans lesquelles le savoir-faire textuel se matérialise faisant ainsi preuve d'une capacité graphique.

5.3. Les motivations et les représentations relatives à l'ensemble des idées et des conceptions que les scripteurs se font de l'écriture. Selon Barré-De Miniac[58], cela se rapporte à toutes les conceptions forgées par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. Penloup[59] évoque la nécessité de prendre en compte les représentations des apprenants en écriture car l'élève « n'arrive pas » en page « vierge devant une situation » d'écriture. Il est à noter que cette prise en compte dépasse l'ancienne vison car elle *« pose la question du sujet-écrivant et centre la réflexion, au-*

[55] . Ibid., p.48.
[56]. Ibid., p.49.
[57] . Ibid., pp.53-54.
[58]. Barré-de-Miniac Christine, (2000), *op.cit.*
[59]. Penloup Marie-Claude, (2000), *La tentation du littéraire : Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*, Paris : Didier, p.21.

delà de la question des savoirs (et savoir-faire) indispensables pour la maitrise de l'écriture, sur les conditions de leur appropriation par l'élève»[60].

Conclusion partielle

A la fin de ce chapitre, on peut conclure que la pratique de l'écriture s'articule non seulement autour des caractéristiques spécifiques des différents types de textes à produire, mais aussi autour des stratégies et démarchesà mettre en œuvre. En effet, il vaudrait mieux cerner avec plus de rigueur les connaissances (savoirs), les compétences (savoir-faire) et les comportements (savoir-être) qui sont indispensable à la production de textes.De surcroît, comme la tâche d'écriture constitue la difficulté majeure de nos écoliers, il s'avère important de les inciter à construire des outils qui facilitent l'agencement des idées et la construction du texte. Dès lors, et comme le souligne Josette Jolibert[61], l'apprenant doit :

«- Chercher, pour chaque situation, le type de texte qui convient.

- *Avoir recours à une stratégie d'ensemble, au lieu de se jeter tout de suite, sans réfléchir, sur papier et crayon (…).*
- *Mobiliser, pour l'adapter, tout ce que l'on peut savoir sur un type de texte donné, et pour cela, utiliser les outils dont on dispose déjà ou en chercher d'autres.*
- *Lors de la production de texte même, lors des relectures et réécritures, savoir qu'il y a plusieurs niveaux d'analyse d'un texte (de la superstructure du texte aux microstructures orthographiques, en passant par les multiples cohérences à rechercher -celle des pronoms et autres substituts, celle des temps des verbes, celle des connecteurs, celle des choix lexicaux, etc.) et que lors de la production d'un texte, il est nécessaire d'y veiller, en procédant par étapes, par centrations successives de l'attention ».*

Outre cet inventaire de recommandations, il ne faut pasnégliger l'apport des ateliers d'écriture dans le développement des compétences rédactionnelles des apprenants. Ainsi, cet outil n'est-il pas l'une des aides méthodologiques qui favorise le travail de groupe des élèves et qui facilite leurs acquisitions.

[60] . Lafont-Terranova, Jacqueline, (2009), *Se construire à l'école, comme sujet-écrivant : l'apport des ateliers d'écriture*, Namur : Presses universitaires de Namur, p. 81.
[61]. Jolibert Josette, (2005), *op.cit.*, p.13.

Cadre pratique Recueil des données et analyse des corpus

Chapitre 1

Recueil des données et outils d’analyse

Introduction partielle

Ce premier chapitre de la deuxième partie de notre thèse consiste à mettre en exergue le contexte de recueil des données, la description du protocole, la méthodologie de la recherche et enfin les outils d'analyse.

Concernant le contexte de collecte des données, nous allons présenter les lieux où nous avons mené notre expérience pour la recherche, l'environnement socioculturel dans lequel vivent les apprenants ainsi que les conditions et les circonstances dans lesquelles s'est déroulée l'enquête. Pour ce qui est de la description du protocole, nous allons accorder plus d'importance à la description de la population (apprenants et enseignants) car ces deux pôles constituent les fondements de base de notre analyse.

A propos de la méthodologie de la recherche et des outils d'analyse, nous allons focaliser notre attention sur la démarche que nous adopterons afin de pouvoir traiter les données recueillies. Pour ce faire, nous avons fait appel à trois types d'instrument d'analyse : le questionnaire, la grille d'observation de classe et enfin la grille d'évaluation des copies d'élèves.

Etant donné que notre travail de recherche vise à expliciter l'impact de la gestion du travail de groupe sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants du cycle moyen, nous nous sommes servie, dans un premier temps, du premier outil d'investigation (le questionnaire) afin de vérifier les représentations que les élèves et les enseignants se font du travail de groupe ainsi que la façon dont ils procèdent pour l'organiser et le gérer durant une activité de production écrite. Le deuxième et le troisième outil paraissent primordiaux dans la mesure où ils facilitent l'interprétation et la comparaison des résultats. En effet, à l'aide de la fiche d'observation, nous allons décrire la gestion et l'organisation des travaux de groupes au sein des classes observées. Quant à la grille d'analyse des copies d'élèves, elle sera exploitée pour l'évaluation des différentes productions écrites rédigées en groupes.

Grâce à ces deux derniers outils, nous allons identifier les conditions d'efficacité d'un travail de groupe en production écrite.

1. Mise en contexte et préparation à la collecte des données

Après avoir fixé nos objectifs de recherche, et vers la fin du mois de septembre 2012, nous avons précisé les lieux de recueil des données; nous avons choisi trois C.E.M. : l'un à « Kais » (C.E.M. Frères Aydhal), les deux autres à « Taouzient » (C.E.M. Frères Agdhi, C.E.M. Frères Mâansri). Ces deux communes qui se situent à l'ouest de la wilaya de Khenchela se trouvent à 150 km au sud de Constantine.

Ce choix de cycle moyen, et plus particulièrement de ces trois établissements, est loin d'être fortuit. Ayant été enseignante au début de notre carrière au collège (2003-2009) et grâce à la présence et à l'aide de certains collègues que nous connaissons, nous avons pu accéder facilement aux établissements et assurer les bonnes conditions de recueil de nos corpus. De ce fait, nous avons été chaleureusement accueillie. De même, comme ces établissements se situent à proximité de notre ville de résidence, nous n'avons pas eu de difficultés de déplacement.

Avant de nous lancer dans l'enquête proprement dite et pour mener à bien notre expérience, nous avons décidé de prendre d'abord contact avec les enseignants et les élèves des différents établissements afin de leur expliquer la procédure de travail, de fixer avec eux un calendrier suffisamment précis de tâches et de mettre en avant les conditions générales de réalisation de notre enquête. Cette étape, que nous nommons, le plus souvent « la pré-enquête » s'avère nécessaire dans la mesure où elle permet de vérifier les problèmes de la durée de l'enquête, la disponibilité du public et de déterminer l'étendue de la population ou l'univers de l'enquête. Dans cet esprit, Mucchielli souligne que la pré-enquête *« a pour avantage évident de clarifier le champ de l'enquête. L'horizon se dégage. On sait où on va »*.[1]

Il est à noter que notre calendrier de recueil de corpus s'est organisé comme suit :

- C.E.M. Frères Aydhal (Kais) : le 04/11/2012 : de 10h à 11h (classe de 4ème A.M.) ; de 13h : 30 à 14 h : 30 (classe de 3ème A.M.) ;
- C.E.M. Frères Agdhi (Taouzient) : le 11/11/2012, de 10h à11h (classe de 2ème A.M.) ; le 12/11/2012, de 14h : 30 à 15h :30 (classe de 4ème A.M.) ;

[1] . Muchielli Roger, *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, Paris : ESF, 1993, p. 14.

- C.E.M. Frères Mâansri (Taouzient) : le 19/11/2012, de 10h à 11h (classe de 2ème A.M.) ;
- C.E.M. Frères Aydhal (Kais) : le 27/01/2013, de 13h :30 à 14h :30 (classe de 3ème A.M.).

A travers ce calendrier, nous pouvons remarquer que les dates de notre recueil de corpus sont réparties sur la période qui va du 04 jusqu'au 19 novembre 2012, excepté la dernière date qui est très éloignée, vu l'absence de l'enseignante pendant le mois de novembre. Il est à signaler que nous avons essayé d'envisager, au début de mois de décembre, une séance d'observation avec sa classe, mais comme elle était en retard (par rapport à la progression du programme), et encore c'était la période des examens, et juste après c'était les vacances, nous étions obligée d'attendre le mois de janvier pour achever notre recueil de données.

2. Description du protocole

- ***Les établissements***

Comme nous l'avons déjà évoqué en amont, notre expérience a été réalisée dans trois établissements du cycle moyen de Kais et de Taouzient.

En ce qui concerne le C.E.M. « Frères Mâansri », qui se trouve à Taouzient, et plus précisément dans un quartier populaire défavorisé qui s'appelle « El Mezdour », il est nouveau ; il a ouvert ses portes depuis l'année scolaire 2005-2006.

Le deuxième C.E.M. de « Frères Agdhi » et qui appartient également à la commue de Taouzient, est très ancien par rapport au premier. Il se situe au centre du village.

La particularité de ces deux établissements, par rapport à celui de Kais, réside dans le fait qu''ils reçoivent beaucoup d'élèves provenant des écoles rurales et qui ont d'énormes difficultés dans l'apprentissage du français. De même, la plupart de ces élèves sont issus de milieu berbère (chaoui). De ce fait, ils parlent en chaoui, peu d'entre eux communiquent en arabe dialectal. Quant à leur milieu social, il est peu développé et l'utilisation du français est presque inexistante, c'est rare qu'ils utilisent des mots en français.

Quant au C.E.M. « Frères Aydhal », qui se trouve à la Daïra de Kais, il jouit d'une très bonne réputation. L'usage du français est présent dans le réseau familial, voire dans les services de proximité. C'est vrai que le milieu est dominé par l'arabe dialectal,

néanmoins cela n'empêche pas de négliger l'appui que fournissent les parents à leurs enfants en ce qui concerne l'apprentissage de français à travers les cours spéciaux, l'internet et les médias.

- ***Les classes***

Généralement, elles sont vastes, bien éclairées et bien aérées, néanmoins elles ne sont pas décorées. Nous avons choisi pour chaque niveau deux classes. En effet, nous avons pris deux classes de deuxième année moyenne, deux de troisième et deux autres de quatrième. En revanche, comme nous avons recueilli les données au début de l'année scolaire et vu le manque de pratique de travail de groupe au cycle primaire, nous avons exclu la première année moyenne de notre corpus.

Le niveau des élèves est presque homogène avec seulement quatre ou cinq élèves qui sont actifs en classe, surtout dans les deux établissements de la commune de Taouzient. Quant au C.E.M. Aydhal (Kais), on peut remarquer que les classes observées sont de niveau hétérogène, en d'autres termes, le niveau des élèves varie du médiocre à l'excellent.

- ***La population***
- ***Les enseignants***

Notre travail de recherche a été effectué avec cinq enseignants de français. En prenant en considération leur ancienneté dans le domaine de l'enseignement, nous avons pu obtenir trois catégories de professeurs : deux enseignants expérimentés (E1, E2), deux enseignantes semi-expérimentées (E3, E4) et une enseignante débutante :

- E1 et E2 ont 30 ans d'expérience, et ils ont été respectivement observés avec deux classes de 4ème et de 3ème A.M. (C.E.M. « Frères Aydhal » : Kais) ;
- E3 a une expérience de 7 ans, elle a été observée avec une classe de 2ème A.M. (C.E.M. « Frères Mâansri » : Taouzient) ;
- E4 est d'une expérience de 6 ans, elle a été filmée avec deux classes de 2ème et de 4ème A.M. (C.E.M. « Frères Agdhi » : Taouzient) ;
- E5 a 4 ans de carrière, nous l'avons observée avec une classe de 3ème A.M. (C.E.M. « Frères Aydhal » : Kais).

Comme l'activité de l'expression écrite est le dernier moment du projet, il nous était nécessaire d'attendre que l'enseignant observé nous informe que la séance de production écrite aura lieu tel jour et à telle heure. De même, certains enseignants ont proposé d'organiser des séances exceptionnelles, en dehors de la phase d'expression écrite et d'y préparer les élèves au préalable, mais nous avons refusé en leur démontrant que notre objectif est de rapporter la réalité de la classe et la pratique de l'écriture en groupe telles qu'elles sont, c'est pourquoi nous avons énormément insisté sur le fait que les séances d'observation que nous allons effectuer avec leurs classes devraient se dérouler le plus naturellement possible et de façon habituelle. De surcroît, les enseignants, avec lesquels nous avons mené notre expérience, ont majoritairement un seul niveau, excepté une seule enseignante E4 (C.E.M. Frères Agdhi/Taouzient) qui a été observée avec les deux niveaux qu'elle a (2ème et 4ème A.M.).

Tout au long de notre travail d'observation, les enseignants ont été accueillants, sérieux et coopératifs. Ils étaient tout le temps motivés, disponibles et soucieux d'apporter leurs contributions afin de satisfaire les exigences de notre travail de recherche.

- ***Les élèves***

Les élèves observés et filmés durant le déroulement des séances d'expression écrite au niveau des différents établissements du cycle moyen suivent une scolarisation ordinaire. Leur âge varie entre 11,12 et 18 ans (selon les réponses fournies dans le questionnaire que nous leur avons distribué). En effet, certains élèves dépassent l'âge de 16 ans.

En ce qui concerne le nombre d'élèves par classe, nous avons pu compter entre 28 et 33 élèves, excepté une seule classe (E1/4ème A.M./CEM : Kais) qui regroupe 41 élèves.

Quant au sexe, nous avons pu constater que le nombre de garçons et de filles en classe est généralement réparti d'une façon équilibrée, sauf la classe d l'enseignant E2 où le nombre de garçon dépasse de beaucoup celui de filles :

E1 : 20 filles/21 garçons ;

E2 : 12 filles/20 garçons ;

E3 : 16 filles/17 garçons ;

E4 (classe de 2ème A.M.) : 13 filles/15 garçons ;

E4 (classe de 4ème A.M.) : 16 filles/16 garçons ;

E5 : 16 filles/15 garçons.

C'est vrai que les élèves ont des difficultés de s'exprimer en français, or cela ne les a pas empêchés d'être sérieux, motivés et disponibles. Ainsi, pendant notre présence en classe, et lors des différentes observations effectuées, nous avons remarqué que la plupart d'entre eux étaient actifs, attentifs et très coopératifs, tout le monde veut travailler et est soucieux de fournir le maximum d'efforts possibles pour rédiger le texte demandé par leurs enseignants. Les élèves veulent comprendre, ils posent des questions, ils écoutent les consignes et demandent de l'aide à leurs enseignants en cas de problème.

- ***Les données recueillies***

Notre travail de terrain vise à expliciter la démarche que chacun des enseignants observés a adoptée afin d'organiser et de gérer une activité d'écriture en groupe, et son impact sur la capacité des apprenants du cycle moyen à rédiger différents types d'écrits. Dans cette optique, il s'agit de vérifier comment le travail de groupe peut devenir un moyen efficace qui aide l'apprenant à développer ses compétences d'écriture. Pour ce faire, nous avons, dans un premier temps, organisé une enquête par questionnaires auprès des enseignants (les 05 enseignants observés) et des élèves (100 élèves) afin de mettre en avant leurs représentations vis-à-vis du travail de groupe ainsi que leur façon de procéder pour gérer une activité d'écriture en groupe. De plus, nous avons opté pour des observations de classes (six séances) accompagnées aussi de six enregistrements audio-visuels afin de mettre en exergue la réalité du travail de groupe et la manière dont il s'organise pendant la rédaction d'un écrit. De même, on a jugé nécessaire de garder les copies d'élèves (03 niveaux : 06 classes) afin de comparer la qualité des écrits produits et les conditions de gestion du travail de groupe (à travers les grilles d'observation). Les données que nous avons recueillies ont été traitées à l'aide de deux grilles ; la première est une grille d'observation de l'organisation et de la gestion des différents travaux de groupes menés par les cinq enseignants filmés, la deuxième est destinée à l'analyse de productions écrites de leurs d'élèves.

Les différentes observations que nous avons effectuées ont été étalées sur une période de trois mois. Les élèves ont été invités à produire des textes de type narratif (le fait

divers, le conte) et argumentatif (le reportage : décrire pour convaincre). De ce fait, les consignes d'écriture étaient comme suit :

A- Pour les classes de 2e année moyenne, la consigne était :

1- Lis l'extrait du conte "La princesse de Bambara" :

" Un homme avait pris femme dans un village voisin. Lorsque le temps fut venu d'aller chercher la jeune épousée pour la conduire dans sa maison, il demanda à son meilleur ami d'aller la lui chercher.

Sur le chemin du retour, la jeune femme et son accompagnateur devaient traverser un large fleuve. Au moment où elle s'avançait dans l'eau, un monstre surgit ….". ***Conte malien***

2- "La Princesse de Bambara" est un conte incomplet auquel tu dois rédiger la suite des événements. Aide-toi de ton sac à mots :

- *Elément perturbateur* introduit par : tout à coup, soudain, à ce moment précis, c'est alors que, etc..
- *Lieux* : village, fleuve, rivière, …
- *Personnages* : serviteur, villageois, ami, animal, jeune marié(e), etc..
- *Verbes* : prier, parler, supplier, désespérer, remarquer, remercier, combattre, se battre, sauver du danger, etc..

Pour aider et orienter les apprenants à rédiger leurs textes, des critères de réussite ont été proposés dans le manuel (p. 32), et ce afin de les inviter à :

- prendre en compte les indices donnés au début du conte (personnages, lieux, temps, …)
- imaginer l'état de choc de la jeune mariée à la vue du monstre.
- imaginer le combat entre le monstre et l'ami qui veut sauver sa protégée.
- utiliser le vocabulaire du merveilleux.
- utiliser l'imparfait et le passé simple.

B- Quant aux classes de 3e année moyenne, le sujet était (manuel scolaire, p. 31) :

- En sortant de l'école, tu as été témoin d'un accident de la circulation. Le conducteur d'un fourgon a percuté un cycliste à un carrefour.

➢ Ecris un article dans lequel tu rapportes l'accident sous forme d'un fait-divers :

- Tu précises le fait, le moment et le lieu de l'accident.

- Tu racontes dans un ordre chronologique comme s'est déroulé l'accident.
- Tu finis ton article en indiquant si la vie de la victime est hors de danger.

Les vignettes présentées ci-dessous ont été proposées par les concepteurs du manuel afin d'aider les élèves à avoir plus d'idées et d'imagination sur le sujet et guider leur réflexion par rapport au déroulement des faits : (Manuel scolaire p.31)



De même, sur la page **32** du manuel, figurent les critères de réussite, la boite à outils et la grille d'autoévaluation de l'apprenant.

- **Critères de réussite**

➢ Tu annonceras ton article par un titre nominal en gras

➢ Tu écriras ton texte en deux colonnes avec date, nom du journal et tes initiales.

➢ Tu relateras l'accident au passé composé en employant la forme passive.

- **Boite à outils**

Noms	Verbes	Adverbes (ou locutions adverbiales)	Circonstants
➢ Un conducteur ➢ Un automobiliste ➢ Un chauffeur ➢ Un cycliste ➢ Un jeune homme ➢ La victime ➢ Le chauffard	➢ rouler ➢ conduire ➢ dépasser ➢ foncer ➢ renverser ➢ percuter ➢ heurter	➢ à toute vitesse ➢ à vive allure ➢ imprudemment ➢ dangereusement ➢ rapidement ➢ heureusement ➢ malheureusement	➢ en fin d'après-midi ➢ vers 17 heures ➢ en fin de journée ➢ au moment où ➢ pendant que ➢ lorsque ➢ quand ➢ dans un carrefour de … ➢ au rond-point ➢ sur la chaussée ➢ sur la route de …

C- En ce qui concerne les classes de 4e année moyenne, les enseignants ont choisi comme sujet de production écrite la description d'un lieu pour vanter sa beauté et inviter les gens à venir le visiter.

En ce moment, l'apprenant a été invité à produire un texte descriptif à visée argumentative (ou plus précisément un reportage).

- Durée de la rédaction : une heure.
- Outils autorisés : le dictionnaire bilingue : arabe-français, le dictionnaire de français, un livre de conjugaison, le manuel scolaire, le cahier de leçons.
- ***Tableau récapitulatif des données recueillies***

<table>
<tr><th rowspan="2">Nature des données</th><th rowspan="2">Durée / Nombre</th><th colspan="12">Populations / Sexe
Nombre</th></tr>
<tr><th colspan="4">Masculin</th><th colspan="4">Féminin</th><th colspan="4">Sexes non mentionné</th></tr>
<tr><td>Enregistrement audio-visuel</td><td>06 séances :
E1 :47 min. ((4e A.M.) ;
E2 :49 min. (3e A.M.) ;
E3 :10 min. (2e A.M.) ;
E4 : 50 min. (4e A.M.) + 47 min (2e A.M.) ;
E5 : 48 min. (3e A.M.)</td><td colspan="4">104</td><td colspan="4">93</td><td colspan="4">00</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Grilles d'observation</td><td colspan="3">06 grilles</td><td colspan="4" rowspan="2">104</td><td colspan="4" rowspan="2">93</td><td colspan="4" rowspan="2">00</td></tr>
<tr><td>2e A.M.</td><td>3e A.M.</td><td>4e A.M.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Questionnaire pour élèves</td><td colspan="3">90</td><td colspan="4">37</td><td colspan="4">52</td><td colspan="4">01</td></tr>
<tr><td>2e A.M.</td><td>3e A.M.</td><td>4e A.M.</td><td>2e A.M.</td><td>3e A.M.</td><td>4e A.M.</td><td>2e A.M.</td><td>3e A.M.</td><td>4e A.M.</td><td>2e A.M.</td><td>3e A.M.</td><td>4e A.M.</td></tr>
<tr><td>30</td><td>30</td><td>30</td><td>10</td><td>15</td><td>12</td><td>20</td><td>14</td><td>18</td><td>00</td><td>01</td><td>00</td></tr>
</table>

Questionnaire pour enseignants	**05 questionnaires**			**02 (E1, E2)**			**03 (E3, E4, E5)**			**00**
Copies (travail de groupe)	**39 copies recueillies**			**104**			**93**			/
	2e A. M.	**3e A. M.**	**4e A. M.**	**2e A. M.**	**3e A. M.**	**4e A. M.**	**2e A. M.**	**3e A. M.**	**4e A. M.**	
	14	**11**	**14**	**32**	**35**	**37**	**29**	**28**	**36**	

3. Méthodologie de la recherche et outils d'investigation

3.1. Description de la méthodologie de la recherche

Engager une démarche de recherche consiste avant tout à nous rendre compte de la question de départ et de nos objectifs de recherche. En effet, à partir de la question de départ concernant l'influence de la gestion du travail de groupe sur le développement de la compétence rédactionnelle des apprenants du cycle moyen, nous avons pu formuler un triple objectif :

- Tirer des renseignements différents sur la pratique du travail de groupe au niveau du cycle moyen.
- Analyser l'influence que peuvent avoir les différentes façons de gestion du travail de groupe sur la qualité des textes produits.
- Préciser la meilleure façon de gérer un travail de groupe afin de permettre aux apprenants d'en tirer profit et de développer leurs compétences rédactionnelles.

Dans le but de vérifier notre (nos) hypothèse(s) de recherche et d'apporter des éléments de réponses à propos de notre problématique, nous avons fait appel à trois types d'instruments de recueil des données à savoir : le questionnaire, l'observation et l'analyse des productions écrites des élèves. De même, ces procédés constituent, d'une part, des outils très intéressants dans la mesure où ils nous aident dans le processus d'évaluation tout en confrontant un ensemble de données recueillies à un autre de critères afin de prendre une décision. Dans cet esprit, De Ketel (1980) affirme que « "*Evaluer signifie confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères*

en vue de prendre une décision »[2].

Par ailleurs, ces outils doivent être adaptés aux différents types d'enquêtes. C'est pourquoi, il est nécessaire de cerner l'objectif recherché ainsi que le type d'informations à recueillir (choix des variables). Dans cette optique, nous avons fait le choix d'une approche méthodologique mixte qui combine les techniques quantitative et qualitative. Toutefois, la primauté est accordée à l'analyse qualitative surtout en ce qui concerne l'analyse des copies d'élèves ainsi que l'analyse des grilles d'observation. Ce faisant, nous avons effectué une étude à la fois descriptive et comparative des données recueillies. Tout d'abord, nous avons explicité et comparé les représentations et les opinions des enseignants et des apprenants vis-à-vis de la pratique du travail de groupe et de sa gestion. Dans un deuxième temps, nous sommes penchée sur l'analyse des grilles d'observation et des copies d'élèves. Enfin, nous avons procédé à une analyse comparative entre la gestion du travail de groupe à travers les grilles d'observation et la qualité des productions écrites réalisées par les apprenants à travers les grilles d'analyse des copies d'élèves.

Notre propos, en effet, est de proposer des pistes d'analyse et le type d'instrumentation le plus adapté qui nous permettent de traiter et d'interpréter les données collectées. En partant de l'idée qu' « *il est rare qu'une seule méthode de recueil d'informations permette à elle seule de donner tout l'information nécessaire* »[3], notre recherche sera issue de la conjugaison de méthodes d'observation, de questionnaires et d'analyse des copies d'élèves.

3.2. Les outils d'investigation

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons essayé d'établir un système de références en fonction duquel les données recueillies pourraient être analysées et interprétées. En effet, nous avons réussi à retenir trois outils qui sont : le questionnaire, la grille d'observation et la grille d'analyse des productions écrites des élèves. En précisant les critères et les indicateurs de l'évaluation, ces outils s'avèrent indispensables dans la mesure où ils nous ont énormément facilité la tâche d'analyse

[2] . Cité par De Ketel Jean-Marie & Rogiers Xavier, (1993), *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*, Bruxelles (2eédition) : De Boeck-Wesmael, p.42.

[3] . Ibid., p. 33.

des données.

3.2.1. Le questionnaire

Après avoir déterminé notre échantillon et souligné nos objectifs de recherche, nous avons décidé de mener une enquête par questionnaires auprès des enseignants et des apprenants du cycle moyen. Notre souci était de recueillir le maximum d'informations et d'apporter des éclaircissements, en ce qui concerne leur façon de procéder pour gérer un travail de groupe pendant la séance de l'expression écrite. Il s'agit également de mettre en lumière leurs représentations ainsi que les difficultés que rencontrent les enseignants durant la mise en œuvre de ce mode de travail.

De même, nous avons veillé à ce que les questions élaborées soient précises, réfléchies, variées, claires et sans aucune ambiguïté de telle sorte qu'elles permettent de cerner la problématique énoncée précédemment. Dans cet esprit, R. Ghiglione (1987 : 127) souligne : *« Pour construire un questionnaire, il faut évidemment savoir de façon précise ce que l'on cherche, s'assurer que les questions ont un sens, que tous les aspects de la question ont bien été abordées … »*[4].

De surcroît, comme notre échantillon est constitué de deux catégories de population (05 enseignants / 90 apprenants), nous avons réalisé deux types de questionnaires; l'un était élaboré pour les enseignants tandis que l'autre était confectionné pour les apprenants.

Par ailleurs, avant de distribuer les questionnaires et pour éviter toute confusion, nous avons, dans un premier temps, pris contact avec l'ensemble des enquêtés (enseignants et apprenants) afin de leur expliciter l'objectif de la recherche et justifier l'ensemble de la démarche adoptée. Il s'agit donc de présenter et d'expliquer les différentes questions posées en insistant sur le fait que les réponses fournies ne seront pas notées et qu'elles seront anonymes. Cette étape s'avère nécessaire dans la mesure où elle nous a permis de rassurer et de motiver les enquêtés en les sollicitant à offrir des informations honnêtes, utiles, réelles et correctes pour notre recherche. De même, pour vérifier la validité des questionnaires et voir s'ils répondent vraiment à nos attentes, nous avons jugé nécessaire de les tester préalablement auprès d'un échantillon réduit d'enseignants

[4] . Ibid., p. 32.

et d'apprenants avant de les administrer à notre échantillon proprement dit. En outre, pour inciter les apprenants à répondre sérieusement et soigneusement aux questions posées, nous leur avons expliqué que notre objectif majeur était d'apporter des solutions en ce qui concerne leurs problèmes d'écriture et de concourir au développement de leur compétence rédactionnelle en essayant de proposer de nouvelles pistes quant à la gestion du travail de groupe durant l'activité de l'expression écrite.

Pour que le ramassage des questionnaires ne prenne pas beaucoup de temps, nous avons demandé aux enseignants de les rendre le plus vite possible. En effet, il y avait certains qui ont répondu dans l'immédiat, d'autres ont choisi de répondre chez eux (deux enseignantes). Concernant le questionnaire qui a été distribué aux apprenants, nous avons demandé aux enseignants d'inviter les élèves à le remplir individuellement en classe afin d'éviter que leurs parents ou leurs proches répondent à leur place une fois qu'ils seront chez eux. De plus, comme certaines classes étaient libres juste après la séance d'observation, nous avons demandé aux directeurs de nous accorder ce temps afin d'aider les apprenants à répondre au questionnement proposé. De même, étant donné que la majorité des apprenants ont des difficultés d'expression et de compréhension en français, nous avons essayé de les soutenir en leur expliquant l'intention exacte des questions posées. Nous avons également recouru à la traduction de certains mots et expressions de l'arabe au français afin de combler leurs insuffisances lexicales.

Malgré tous les efforts que nous avons consacrés afin d'aider les apprenants à remplir soigneusement les questionnaires distribués, nous avons constaté, lors du dépouillement, que certains élèves n'ont pas répondu du tout au questionnaire donné (il y en a dix). En revanche, nous avons beaucoup apprécié l'attitude de certains apprenants moins bons qui ont essayé, avec tous les moyens (traduction, explication, formulation, l'aide de l'enseignant), de répondre à toutes les questions proposées dans le questionnaire. Nous avons également remarqué que dans tous les questionnaires récupérés, toutes les questions ont été traitées et prises en compte par les répondants.

C'est vrai que presque la moitié des réponses ont été peu développées et minimisées (en parlant des questions ouvertes), mais cela ne nous ont pas empêché d'obtenir des données importantes et suffisantes pour notre analyse.

Dans les lignes qui suivent, nous allons essayer de présenter les deux questionnaires qui ont été élaborés et distribués aux apprenants et aux enseignants du cycle moyen. Notre objectif est de justifier le choix des questions et des entrées que nous avons sélectionnées.

3.2.1.1. Le questionnaire proposé aux enseignants

Comme nous l'avons déjà signalé précédemment, notre première enquête par questionnaires a été menée avec cinq enseignants du cycle moyen juste après les séances d'observation effectuées dans les différentes classes déjà citées. Au début, nous avons décidé de travailler uniquement avec trois enseignants en prenant chacun d'eux avec les deux niveaux qu'ils enseignent, cependant, comme certains enseignants n'avaient qu'un seul niveau, nous étions obligée de rajouter à notre premier échantillon deux autres enseignants afin d'avoir pour chaque niveau deux classes différentes.

Le questionnaire que nous avons élaboré pour les enseignants contient dix-huit questions dont huit (08) ouvertes, six (06) semi-ouvertes et quatre (04) fermées (échelle catégorique simple, Q.C.M., échelle de Likert).

Les questions 1et 2 ont pour objectif de déterminer le profil des enseignants en précisant leur sexe et leur expérience professionnelle. Nous voulons, par ces deux questions, démontrer l'influence de ces deux facteurs sur la façon de pratiquer et de gérer le travail de groupe.

La question 3 sert à inviter les enseignants à mesurer la fréquence correspondant à leur pratique du travail de groupe avec leurs élèves en classe à l'aide d'une échelle de Likert en quatre points (de 1= « toujours » à 4 = « jamais »).

La question 4 vise à détecter les attitudes et les représentations des répondants vis-à-vis du travail de groupe.

La question 5 les invite à confirmer ou à infirmer s'il est facile de gérer une activité d'écriture en groupe.

La question 6 s'intéresse aux différents obstacles qui rendent la gestion du travail de

groupe difficile.

Les questions 7 et 8 interrogent les enseignants sur leur façon de procéder et les paramètres qu'ils adoptent pour constituer les petits groupes. Les enquêtés sont également tenus de préciser si les groupes constitués sont stables ou variables et de justifier leurs réponses.

La question 9 a pour souci d'inciter les enseignants à expliciter leur manière d'évaluer le travail de groupe et de voir si ceux-ci sont conscients de l'objet à évaluer.

Les questions 10 et 11 cherchent à préciser le (s) principe(s) sur le(s)quel(s) se basent les enseignants pour constituer un groupe efficace ainsi que la façon de rendre le travail de groupe efficace malgré les difficultés rencontrées.

Les questions 12 et 13 portent sur la formation des enseignants et son apport quant à la pratique et la gestion du travail de groupe en classe.

La question 14 permet de découvrir si les enseignants forment, à leur tour, leurs élèves au travail de groupe.

La question 15 tente de mettre en exergue la réaction des enseignants face aux élèves qui n'acceptent pas de travailler en groupe.

La question 16 vise à déterminer la fréquence relative à la pratique du travail de groupe pendant les séances de rattrapage.

Les questions 17 et 18 interrogent les enquêtés s'ils organisent des séances de coordination sur la mise en œuvre d'un travail de groupe et sur leurs objectifs.

3.2.1.2. Le questionnaire proposé aux apprenants

Le questionnaire qui a été distribué auprès des apprenants renferme neuf (9) questions dont quatre (4) ouvertes et cinq (5) fermées :

Les questions 1et 2 ont été posées afin de mettre en avant le profil des apprenants en précisant leur âge et leur sexe.

La question 3 incite les apprenants à dire s'ils sont motivés par le travail de groupe et s'ils aiment rédiger en groupe.

Les questions 4 à 8 ont pour objectif de collecter le maximum d'informations, auprès des apprenants, sur leur façon de procéder pour mettre en œuvre un travail de groupe. En ce sens, nous les avons interrogés sur la constitution des groupes (qui s'en occupe ?), leur nature (stables ou variables ?), le chef du groupe, l'échange des idées et

la répartition des tâches. Par ces questions, nous voulons également vérifier si les apprenants ont été vraiment formés au travail de groupe par leurs enseignants.

La question 9 les invite à exprimer et à justifier leurs appréciations vis-à-vis des productions écrites qu'ils réalisent en groupe en les comparant à celles qu'ils rédigent individuellement. Cette question vise à mettre en lumière les avantages et les inconvénients du travail de groupe.

3.2.2. L'observation

Dans le but de décrire de façon précise et fidèle les comportements et les actions des interactants ainsi que le fonctionnement des différents groupes constitués au cours des six différentes séances d'expression écrite, nous avons procédé à des observations de classes. De surcroît, pour mener à bien notre tâche d'observation et pouvoir rapporter les moindres détails, nous avons jugé nécessaire d'opter pour des enregistrements vidéo de telle sorte qu'on puisse avoir un large éventail d'informations et remplir la grille d'une façon minutieuse.

De même, pour confectionner notre grille d'observation, nous nous sommes appuyée partiellement sur quelques modèles proposés par Jacqueline Castany[5] et Michel Barlow[6]. Nous avons également fait référence à un troisième modèle de grille d'observation du travail de groupe qui a été proposé par la Commission Nationale des Programmes[7].

Pour ne pas sortir de notre rôle d'observatrice, nous avons essayé, tout au long des différentes séances d'observation, de nous abstenir de toute sorte d'intervention manifeste et d'éviter que notre présence dénature ou déstabilise les comportements et les attitudes habituels des apprenants et des enseignants. Au terme de chaque séance, nous avons eu l'opportunité d'engager de courts débats avec les apprenants et avec leur enseignant afin d'apporter des éclaircissements ou d'autres détails à propos de telle ou telle action de leurs interventions.

Notre objectif consistait essentiellement à observer et à prendre des notes en fonction des paramètres retenus dans la grille de telle façon qu'on puisse mettre en avant les

[5] . Castany, Jacqueline, (mai 2004), « La première fois », *Cahiers pédagogiques*, n° 424, p. 14
[6] . Barlow Michel, (1993), *op.cit.*, p. 37, p. 96-97
[7] . C.N.P., (février 2006*), Document d'accompagnement du programme du français : 2ème année secondaire*, p.6.

facteurs qui facilitent ou bloquent un travail de groupe.

3.2.2.1. Présentation de la grille d'observation

La grille que nous avons élaborée pour l'analyse de la gestion des différents travaux de groupe menés au cours des différentes séances de production écrite se compose de deux colonnes. La première colonne renferme les critères et les indicateurs d'observation de chaque groupe d'élèves travaillant en collaboration, tandis que la deuxième contient les réponses par oui ou non et parfois même des commentaires ou des explications à propos de tel ou de tel aspect d'un comportement ou d'une action.

La grille que nous avons proposée pour notre analyse se présente comme suit :

Critères et indicateurs d'observation	Commentaires
I. L'environnement général de la classe - La classe : exiguë/vaste?, décorée?, aérée?, éclairée?, sombre?,…. - Les groupes de travail se mettent-ils tout de suite à la tâche ? - Les groupes de travail prennent-ils le temps de bien comprendre le sujet ? **II. La constitution et l'organisation des groupes** - Nombre d'élèves dans chaque groupe - Nature de chaque groupe de travail : homogène quant aux performances de ses membres, hétérogène, évolutif, fixe. - La constitution des groupes s'est faite sur la base de certains critères bien définis : * La proximité d'emplacement * Le niveau intellectuel et les compétences des participants *La participation orale en classe - La constitution des groupes s'est faite d'une façon aléatoire ou par affinité. **III. Le fonctionnement des groupes de travail**	

1- La gestion des groupes et leur vécu social * Les groupes de travail sont organisés : - sont-ils capables de préciser les objectifs de l'activité ? - Se sont-ils fixé un plan de travail ? - Les rôles et les tâches sont-ils bien définis et répartis aux membres des différents groupes constitués ? - Y a- il un leadership dans chaque groupe? - Types de commandement : a- autocratique ? b- démocratique ? c- anarchique (laisser-faire) ? -Y a-t-il des conflits et des désaccords ? **2- La communication dans les groupes de travail** *** Les échanges entre les participants** -Le ton : calme, agressif, violent, gentil, ... -Les élèves s'écoutent-ils ? (échanges interactifs et mutuels) -Se coupent-ils la parole ? **La prise de parole** - En quelle langue s'expriment les membres de chaque groupe de travail? - Tout le monde a-t-il pu s'exprimer ? - Y a-t-il eu une prise de parole dominante ? - Les groupes ont-t-ils été "bloqués" ? ***La prise de décision dans chaque groupe** - L'enseignant ou l'élève animateur ? - Négociation, chercher un compromis ***L'élaboration du texte dans chaque groupe** - Le texte produit résulte-t-il de la réflexion de tous les membres ? - Est-il imposé par un seul membre ? **3- Attitudes et rôles de l'enseignant**	

- Crée-t-il un climat favorable pour mener à bien le travail de groupe ? - Ecoute-t-il l'(es) élève(s) ? - Sait-il motiver, relancer et intervenir au bon moment ? - Incite-t-il au dialogue, à l'argumentation et à l'échange ? - Instaure-t-il des règles avec ses élèves avant de se mettre au travail de groupe ? - L'enseignant fait-il appel aux connaissances et acquis antérieurs de l'apprenant ? - Le rôle de l'enseignant : - Directif / Non directif - Intervient-il en cas de problème ? - Corrige-t-il les erreurs des élèves ? - Gardien du temps **4- Attitudes des apprenants au sein des groupes** - Les élèves sont-ils actifs ou passifs ? - Prennent-ils l'initiative ? - Se respectent-ils au sein de leurs groupes de travail ? - Echanges entre : -Elève(s)/élève(s) - Elève/groupe -Elève/enseignant - Les élèves s'auto-corrigent-ils ? - Se co-corrigent-ils ? - Font-ils appel à l'enseignant pour les aider ? -Recourent-ils à d'autres types d'aide pour résoudre leurs problèmes (dictionnaires, de conjugaison, …) ? - Les chefs (des groupes) ont-t-ils eu le souci de gérer le temps ?	

3.2.2.2. Description de la grille d'observation

La présente grille a pour objectif de collecter le maximum de données et d'informations relatives à la gestion des différents travaux de groupe en classe du FLE. Elle met en avant trois grands axes qui portent essentiellement sur :

a)- L'environnement général de la classe : ce volet consiste à expliciter les conditions générales dans lesquelles se sont déroulés les travaux menés en groupes. Il s'agit de décrire la salle de classe en précisant si elle favorise le travail collaboratif des élèves. De même, dans le but de montrer l'importance qu'accordent les groupes à la consigne, nous avons jugé nécessaire d'observer la réaction de chaque groupe au début de la tâche d'écriture tout en indiquant s'il se lance directement dans la rédaction ou s'il prend du temps pour lire et comprendre le sujet.

b)- La constitution et l'organisation des groupes de travail : dans cette partie, nous allons décrire la structure de chaque groupe de travail et les modalités de son agencement. De ce fait, l'observation sera portée sur la nature des groupes composés (homogène, hétérogène, évolutif, fixe), le nombre d'élèves dans chacun d'eux, et les différents critères selon lesquels ils sont constitués tels que la proximité d'emplacement, le niveau intellectuel et les compétences des participants, la participation orale en classe, etc..

c)- Le fonctionnement des groupes de travail : dans cet axe, nous allons préciser comment, dans chaque groupe, les apprenants s'y prennent pour produire un écrit. Pour ce faire, nous avons décidé de collecter les données en relation avec la gestion et le fonctionnement des groupes de travail, leur vécu social, la communication et les interactions en leur sein, les attitudes et rôles de l'enseignant et des apprenants.

D'abord, en ce qui concerne *la gestion des groupes de travail et leur vécu social*, nous allons nous interroger sur l'organisation des groupes de travail en vue de vérifier s'ils ont réussi à préciser les objectifs de l'activité et s'ils se sont fixé un plan de travail. Notre attention sera également portée sur les différents phénomènes socio-affectifs qui se produisent dans chaque groupe ainsi que le climat psychologique qui y règne. Pour ce faire, nous allons observer et analyser la cohésion des groupes de travail (entente/mésentente), la définition et la répartition des tâches et des rôles, la présence ou l'absence de leaderships et leurs différentes fonctions.

Ensuite, nous allons nous pencher sur l'analyse du fonctionnement de chaque groupe de travail tout en indiquant la façon dont les communications se font, leur nature, leur qualité et leur ampleur. En effet, l'accent sera mis sur la description des échanges et des interactions entre les participants, l'apport et la contribution de chaque membre à la réalisation de la tâche, la prise de parole et de décision et enfin la participation des apprenants à l'élaboration du texte dans les différents groupe constitués.

De ces éléments, nous pouvons démontrer si la communication permet à chacun des groupes formés de progresser réellement vers l'atteinte de ses objectifs. De même à travers les phénomènes d'influences, d'oppositions et de négociations, on pourra découvrir si les groupes de travail sont efficaces et organisés ou au contraire inefficaces et désordonnés.

A propos des attitudes et rôles de l'enseignant et des apprenants au sein des groupes composés, notre but est de répondre à ces trois questions : que fait l'enseignant lorsque ses élèves travaillent en groupe ?, a-t-il un rôle directif ou non directif ?, pendant le travail de groupe, les élèves sont-ils autonomes et actifs ?

Pour décrire les différents rôles que peut remplir l'enseignant avant, pendant et après le travail en groupe, nous allons nous référer à la typologie proposée par Michel Barlow[8]:

Avant de se mettre au travail, l'enseignant souligne les objectifs à atteindre, explique les consignes du travail et s'intéresse à la constitution des groupes.

Pendant le travail de groupe, il peut revêtir plusieurs fonctions. Il peut se manifester comme : *gardien du temps*, *gardien du rythme du travail*, *observateur de la tâche*, *arbitre du respect des consignes*, *observateur du vécu affectif du groupe*, *modérateur de la vie affective du groupe*, *personne-ressource sur la méthode et sur la tâche*.

Après le travail en groupe, l'enseignant pourra inciter les équipes à s'auto-évaluer et à se co-évaluer.

Pour décrire les attitudes des apprenants, nous avons jugé nécessaire de nous interroger sur leurs comportements et réactions vis-à-vis de la tâche à réaliser. Autrement dit, il s'agit de préciser si les groupes de travail sont actifs ou passifs, autonomes ou dépendants. De même, pour analyser les différentes interventions qui se produisent au cours de la réalisation de la tâche en groupes, nous avons insisté sur les

[8]. Barlow Michel, (1993), *op.cit.*, pp. 26-27.

points suivants : la prise d'initiatives, les échanges entre les participants, l'autocorrection et la co-correction dans les groupes, les moyens d'aide auxquels les groupes font appel et la gestion du temps.

3.2.3. L'évaluation des productions écrites

Dans le but d'élaborer notre grille d'analyse des productions écrites des élèves, nous avons jugé nécessaire de passer en revue les différents modèles qui ont été réalisés à cette fin.

Marie-Claude Albert[9] a repris en partie le tableau proposé par l'équipe EVA[10] pour évaluer la compétence textuelle. Cependant, cette fois-ci, les critères et les indicateurs qui sont d'ordre linguistique, pragmatique et sémantique sont classés selon deux types de dimension séquentielle du texte :

- Une dimension *globale* qui concerne le type de texte à produire, le plan du texte et l'enchaînement des séquences.

- Une dimension *locale* qui contient trois niveaux, à savoir le niveau transphrastique, le niveau phrastique et le niveau scriptural.

Denise Lussier (1992)[11] a également confectionné un autre modèle pour évaluer la compétence de la communication écrite. Il s'agit d'un tableau qui rassemble trois compétences dont chacune d'elles est divisée en un ensemble de critères et d'indicateurs :

- *La compétence linguistique* : porte sur les critères de la syntaxe (ordre et agencement des mots dans la phrase, le choix des temps des verbes et des catégories grammaticales) et du lexique adéquat.
- *La compétence sociolinguistique et socioculturelle* met en avant les critères de la pertinence, de l'exactitude, de l'intelligibilité des informations ainsi que celui de l'adaptation de l'information à la situation de communication.

[9] . Albert Marie-Claude, « Evaluer les productions écrites des apprenants », in *Le Français dans le Monde* n° 299, Août/Septembre 1998, p.64.

[10] . Groupe EVA, (1991), *Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe, Cycle II et III*, Paris : Hachette, p. 55.

[11] . Cité par Hussein Atta Salem, (Décembre 2004), « L'effet de l'apprentissage coopératif sur l'emploi de la langue française écrite (Application à la didactique du français langue étrangère en Egypte) », Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, sous la direction de Gérard Figari, Grenoble, Université Pierre Mendès France Grenoble 2, p.148.

- *La compétence discursive* met l'accent sur les critères de la cohésion (emploi des charnières : prépositions, conjonctions, etc.) et de la cohérence (organisation des idées, suite logique, etc.).

De sa part, Gérard Vigner [12] présente un modèle de grille d'évaluation qui peut servir à évaluer la compétence scripturale. Il distingue trois domaines d'analyse dont chacun d'eux est subdivisé en quatre compétences spécifiques accompagnées d'une échelle d'appréciation subdivisée, à son tour, en cinq catégories ou notes, notamment : A : (note excellente); B (note très bonne); C (note bonne); D (note assez bonne); E (note insuffisante et inférieure à la moyenne). Ces compétences sont considérées comme étant des critères d'évaluation des productions écrites des apprenants.

En bref, la grille d'évaluation de Vigner peut être décrite comme suit :

A. Le domaine de la conception concerne la représentation cognitive du référent et de l'auditoire en fonction d'une visée communicative bien définie. Dans cette perspective, quatre compétences sont requises :

a)- Connaissance du domaine : c'est la capacité du scripteur de faire appel à des connaissances et à des informations dont il aura besoin pour aborder, avec aisance, le sujet en question. En d'autres termes, il s'agit de préciser s'il est dans le sujet et fait preuve de sa bonne connaissance du domaine, ou bien il est hors de sujet.

b)- Sélection des informations : l'apprenant doit veiller à ce les informations soient sélectionnées en fonction de la problématique posée dans le sujet.

c)- Problématisation (ou conceptualisation) : cette étape consiste à expliciter si l'apprenant est capable d'expliciter ce qu'il faut mettre en avant ou au premier plan.

d)- Mise en argumentation ou en explication : à ce niveau, on cherche à indiquer si le scripteur est capable d'établir les connexions nécessaires et logiques entre les différents arguments.

B. Le domaine des aspects rhétoriques examine les différents aspects qui organisent le texte afin de faciliter le travail de lecture pour son lecteur. Pour cela, quatre compétences s'avèrent nécessaires :

[12] . Vigner Gérard, (2001), *Enseigner le français comme langue Seconde*, Paris : Clé international, pp.86-87.

a)- Disposition ou plan du texte : il s'agit de vérifier si le scripteur est capable d'organiser son texte de telle sorte qu'il permette au lecteur de le suivre. De même, la progression des actions devrait être en adéquation avec le type du texte et la question posée.

b)- Capacité à accompagner le lecteur : cette fonction concerne les différents organisateurs textuels qui assurent les articulations entre les éléments constituant le texte et qui permettent au lecteur de se repérer dans le texte; ce sont des mots comme "d'abord", "ensuite" et "enfin".

c)- Pratique d'une écriture objectivée et capacité à modaliser : cet aspect vise à vérifier la capacité du scripteur à se mettre à distance par rapport à un interlocuteur de type universel ou à s'impliquer dans son texte à travers l'utilisation des mots déictiques ou modalisants tels que "ici", "hier", "là", "ceci", etc..

d)- Intérêt / originalité : ce critère relève de la capacité du scripteur à traiter le sujet ou le problème posé sous un angle original de manière à susciter l'intérêt du lecteur.

C. Le domaine de la mise en texte s'intéresse à l'articulation et à l'organisation générale du texte. Il est fondé sur quatre compétences bien distinctes :

a)- Découpage du texte en parties, en paragraphes : concerne la capacité du scripteur d'organiser et de distribuer le contenu du texte en paragraphes d'une façon logique et conforme à la progression annoncée en vue de faciliter sa lecture et sa compréhension.

b)- Maintien de la continuité du texte : cette dimension permet de voir si le scripteur est capable de signaler de phrase en phrase et de paragraphe en paragraphe la progression thématique du texte. Bien plus, selon le type de texte, la progression peut être soit à thème constant, soit à thème linéaire ou à thème éclaté.

d)- Pertinence et diversité lexicale : ce critère vise à évaluer la capacité du scripteur à utiliser, selon le type de texte, un vocabulaire précis, varié et approprié et qui convient mieux à l'effet recherché.

e)- Constructions syntaxiques, ponctuation, orthographe : il s'agit de vérifier si les phrases sont syntaxiquement acceptables et correctes, si le texte est conforme aux normes orthographiques requises et si la ponctuation et les majuscules sont respectées.

L'inventaire de ces quatre modèles de grille d'évaluation de l'écrit démontre bien l'existence de divers points de vue sur lesquels chaque équipe ou auteur base ses critères d'évaluation. Or, cette diversité relève uniquement de la façon dont chaque chercheur interprète les terminologies. De ce fait, il est difficile d'établir les frontières entre les quatre modèles étant donné qu'ils sont, à notre sens, quasi-identiques.

L'exposé de ces trois perspectives de l'évaluation de l'écrit nous a beaucoup aidée à confectionner notre propre grille d'analyse des copies d'élèves. De même, comme nous voulons évaluer les compétences rédactionnelles des apprenants, nous avons essayé de toucher à peu près toutes les dimensions de l'écrit en donnant de l'importance à toutes les composantes du texte. Donc, en nous appuyant sur les modèles précités, nous avons pu élaborer cette grille :

Dimensions	***Critères***	***Indicateurs***
Formelle	**-Respect de la consigne**	➢ Le scripteur respecte-il la situation et le type de production demandée ?
	-La mise en page	➢ La mise en page est-elle en adéquation avec le type du texte produit ?
	-Le découpage en paragraphes	➢ Les paragraphes sont-ils bien distincts ?
	-La ponctuation et les majuscules	- La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? - Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ?
Linguistique	**-La morphosyntaxe**	- La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? - L'orthographe répond-elle aux normes et aux règles d'usage ? - Le nombre de mots ? - Le nombre d'erreurs ? - La construction des phrases est-elle correcte ?
	-Le lexique	- Le lexique est-il adéquat, varié ? (absence d'imprécision ou de confusion portant sur les mots).
Textuelle	**-La cohérence et la cohésion sémantique**	- Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions et d'incohérences …). - Le scripteur utilise-il des outils d'organisation et d'articulation du texte ?
	-La progression thématique	-La cohérence thématique est-elle assurée ? (absence d'ambiguïté dans les enchaînements).

	- L'adaptation à la situation	- La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ?
	-La validité des informations	- Les informations sont-elles exactes, suffisantes, intelligibles ?
Discursive	**-L'adaptation à la situation de communication** **- L'efficacité du produit**	- Le scripteur prend-il en compte la situation de communication ? (qui parle ?, à qui ?, pour quoi ?) - Le texte produit-il l'effet recherché ?

Conclusion partielle

Les différents outils d'investigation que nous venons d'exposer constituent une aide méthodologique très intéressante pour l'analyse des différents données que nous avons recueillies.

A travers le premier outil (le questionnaire), nous serons en mesure de dévoiler les différentes représentations des enseignants et leurs élèves par rapport à la pratique du travail de groupe, et plus particulièrement son mode d'organisation et de gestion.

A l'aide de la fiche d'observation, nous serons capable de recueillir des données en ce qui concerne la réalité de cette méthode et les différentes façons de son implantation dans une classe de FLE.

Pour ce qui est de la grille d'évaluation des productions écrites, elle nous permettra d'évaluer la qualité des textes produits par les élèves du cycle moyen au cours d'un travail de rédaction mené en groupe.

Pour répondre à notre problématique de recherche, l'exploitation de tous ces trois outils, en même temps, s'avère nécessaire, ce qui nous facilitera le travail d'analyse des données et la confrontation des résultats obtenus.

Chapitre 2

Analyse des questionnaires

Introduction partielle

Nous avons déjà évoqué, dans les chapitres précédents, que le travail de groupe joue un rôle-clé dans l'acquisition, l'intégration et le transfert des connaissances. Nous avons également précisé qu' il fournit aux élèves des défis pouvant développer leur aptitude à communiquer, à résoudre leurs problèmes et à augmenter leur confiance en leurs capacités.

Or, organiser, mettre en œuvre et gérer une activité d'écriture en groupe n'est pas une chose facile, ni pour les enseignants, ni pour les apprenants vu les difficultés et les problèmes qu'ils rencontrent durant sa réalisation.

En effet, dans le but d'expliciter la réalité du travail de groupe au niveau du cycle moyen, et afin de mettre en lumière les représentations des enseignants et des apprenants vis-à-vis de cette méthode de travail et la démarche qu'ils suivent pour l'organiser et la gérer, nous avons choisi comme outil d'investigation deux questionnaires, le premier a été destiné aux enseignants, le second a été distribué aux apprenants.

Tout au long de ce deuxième chapitre du cadre pratique, nous allons essayer de décrire et d'analyser les données récupérées tout en adoptant une double approche; quantitative et qualitative. D'abord, l'analyse quantitative s'avère importante dans la mesure où elle facilite le traitement et l'interprétation des résultats obtenus. Quant à l'analyse qualitative, elle nous aide à recueillir des informations précises et concrètes tout nous rendant compte des nuances du contenu d'une réponse et des diversités des opinions des répondants.

Dans ce présent chapitre, la primauté sera accordée à l'analyse qualitative étant donné que la majorité de nos questions sont ouvertes, du coup, les réponses obtenues sont également diverses.

1. Analyse des résultats du questionnaire destiné aux enseignants

Pour analyser les résultats du premier questionnaire qui a été distribué aux enseignants, nous avons jugé nécessaire de classer et de répertorier les réponses libres à une même question sous des thèmes bien précis ou dans quelques concepts-clés. A ce propos, R. Mucchielli précise que *« Devant la variété apparente des réponses, la personne chargée du dépouillement doit d'abord se rassurer, car les réponses sont*

diverses par leur formulation, mais se classent toujours dans quelques concepts-clés »[1].

Autrement dit, dans le but de faciliter le dépouillement des réponses relatives aux questions ouvertes, nous avons repéré les idées maîtresses des réponses données à la même question, ce qui nous a permis de les classer sous un même thème ou sous des thèmes différents. De même, vu le nombre réduit d'enseignants interrogés (cinq enseignants), nous avons choisi d'analyser d'une façon plus qualitative les informations recueillies.

A travers le questionnaire que nous avons élaboré et distribué aux enseignants, nous avons obtenu les résultats suivants :

- **Question 1 et 2*(Sexe et expérience professionnelle des répondants) :***notre questionnaire a été distribué auprès des cinq enseignants avec lesquels nous avons mené notre travail d'observation, deux (E1, E2) sont de sexe masculin et trois autres (E3, E4, E5) sont de sexe féminin. Ce choix n'était pas fortuit du moment que nous avons voulu expliciter et mettre en avant la façon dont les deux sexes organisent et pratiquent le travail de groupe et les représentations qu'ils s'en font. Quant à l'expérience professionnelle des enseignants, nous avons choisi de faire participer à notre enquête : deux enseignants très anciens (**E 1, E 2**) et qui ont une expérience appréciable (30 ans d'enseignement), deux autres enseignantes d'expérience moyenne (**E3** : 7 ans ; **E4** : 6 ans) et une enseignante **E5** qui est en début de sa carrière (4 ans de travail).
- **Question 3 :*Durant l'activité de l'expression écrite, faites-vous travailler vos élèves en groupe ?***

Réponse	Toujours	Parfois	Rarement	Jamais
Enseignants	E 3, E 4, E 5	E 1	E 2	00

Tableau -1-

Commentaire

Tel que le démontre ce tableau, les enseignantes E3, E4, E5 ont affirmé qu'elles pratiquent toujours et d'une façon permanente le travail de groupe en classe pendant l'activité de production écrite tandis que E1 et E2 le pratiquent soit parfois ou

[1] . Mucchielli Roger,(1993), *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, Paris : ESF, , p24, [en ligne], disponible sur : http://books.google.dz/books?id

rarement. A travers ces résultats, nous pouvons constater que le sexe féminin (E3, E4, E5) est plus motivé par le travail de groupe que le sexe masculin (E1, E2). De même, l'expérience professionnelle des enseignants n'influe pas sur la fréquence de la pratique du travail collaboratif en classe.

Toutefois, vu le nombre réduit d'enseignants enquêtés, ces deux constats semblent relatifs.

- **Question 4 :*Quelle(s) représentation(s) vous vous faites du travail de groupe ?***

Réponses	**Enseignant(s)**
Une démarche efficace pour aider les élèves en difficulté à communiquer, à échanger et à interagir avec leurs pairs.	E5
Une méthode très efficace pour la socialisation des apprenants (collaborer avec les autres, s'intégrer dans le groupe, dépasser leur timidité et leur hésitation, s'entraider, etc.)	E2, E3
Une manière efficace pour faire acquérir certaines compétences aux apprenants	E1
Le travail de groupe aide l'enseignant à contrôler facilement le travail des apprenants en classe et à révéler leurs capacités.	E4
Total	05

Tableau -2-

Commentaire

D'après ce tableau, nous pouvons remarquer que les réponses fournies par les cinq enseignants apportent beaucoup d'informations quant à leurs représentations vis-à-vis du travail de groupe**.** En somme, ilsont tous des attitudes positives vis-à-vis du travail de groupe. Ils le considèrent comme une démarche efficace qui aide, d'une part, les apprenants à communiquer, à échanger et à interagir avec leurs pairs ;à s'intégrer dans le groupe, à dépasser leur timidité et leur hésitation, à s'entraider ; et àacquérir certaines compétences**.** Et d'autre part, il permet à l'enseignant de contrôler facilement le travail des apprenants en classe et de révéler leurs capacités.

- **Question 5 :*Est-il facile de gérer une activité d'écriture en groupe ?***

Réponses	Oui	Non
Enseignants	E2	E1, E4, E3, E5

Tableau -3-

Commentaire

La majorité des enseignants trouvent que la gestion du travail de groupe est difficile. Un seul enseignant ancien (E2) a répondu à cette question par l'affirmative, car, dans sa classe, il se contente de désigner quatre élèves comme chefs de groupes, et c'est à ces derniers de choisir les membres avec lesquels ils veulent travailler (voir question n°7). Donc, l'organisation et l'exécution de la tâche rédactionnelle dans chaque groupe sont entièrement prises en charge par le chef qui s'occupe de tout, c'est pourquoi, E2 affirme que la gestion du travail de groupe est facile.

- **Question 6 :*Quelles sont les contraintes qui vous empêchent de bien la gérer ?***

Les deux principales contraintes qui empêchent les enseignants de bien gérer une activité d'écriture en groupe sont : le nombre élevé des apprenants en classe (entre 31 et 41 élèves) et leur niveau insatisfaisant. A ces deux contraintes, deux autres secondaires peuvent s'ajouter à savoir : le bruit et le bavardage provoqués par les apprenants ainsi que l'état du mobilier et l'étroitesse des salles de classe.

- **Question 7 :*Comment procédez-vous pour constituer les petits groupes ?***

Cette question révèle les différents critères pour lesquels optent les enseignants pour constituer les petits groupes. Les réponses à cette question sont très variées :

Pour E1, il préfère constituer des groupes de quatre apprenants de niveau hétérogène (bon, moins bon, moyen, insatisfaisant).

Quant à E2, le critère du nombre et du niveau sont négligés, il se contente de désigner les chefs de groupes et chaque chef, à son tour, choisit ses camarades. En ce moment, plusieurs questions nous interpellent : sur quels critères se basent ces chefs pour constituer les groupes ? Les groupes constitués sont-ils efficaces ? Peuvent-ils fonctionner d'une manière formative ?

E3 optent pour des groupes homogènes de telle façon qu'elle évite le bruit, le bavardage et les conflits en classe. Or cela n'est pas toujours vrai, car au sein des groupes homogènes ou hétérogènes, les élèves doivent pouvoir se parler et

communiquer, ils peuvent aussi bavarder et être en conflits. En effet, il vaut mieux que cette enseignante se soucie de l'efficacité et de la fécondité du groupe plutôt que de la question du bruit et du bavardage. De surcroît, ce n'est pas parce qu'il y a du bruit que le travail n'est pas efficace. De même, il est nécessaire que cette enseignante réfléchisse à ses objectifs : veut-elle une classe qui travaille ou une classe silencieuse ?

E4 insiste également sur le critère du nombre et du niveau. Elle précise que le nombre d'apprenants en groupe varie entre cinq et six personnes. Quant au niveau, elle exige que chaque groupe contienne un élément excellent (ou de niveau bon ou moyen). Selon les propos de cette enseignante, nous pouvons constater qu'elle accorde beaucoup d'importance à l'élément brillant en le considérant comme le moteur de fonctionnement du travail de groupe. Toutefois, on peut rencontrer chez elle des groupes qui ne sont constitués que d'éléments de niveau homogène (insatisfaisant ou moyen).

E5 préfère constituer des groupes hétérogènes de quatre éléments. Elle trouve qu'il vaut mieux intégrer dans chaque groupe de travail un élève excellent, un élève moyen, un élève timide et un autre faible. A travers ce choix, nous remarquons que cette enseignante, au-delà du critère du niveau et du nombre d'apprenants en groupe, cherche à gérer et à régler les différents phénomènes et problèmes affectifs et psychologiques qui peuvent surgir dans le travail de groupe.

- **Question 8 :*Les groupes constitués sont-ils toujours stables ou variables ?***

Réponses	Stables	Variables
Enseignants	E2, E3, E4	E1, E5

Tableau -4-

Commentaire

La plupart des enseignants précisent que les groupes qu'ils constituent sont toujours stables sous prétexte d'éviter le bruit, les conflits et les malentendus au sein des élèves. De même, étant donné que les apprenants se sont habitués à se réunir et à travailler ensemble, ils n'auront aucun problème quant à la répartition des tâches. En effet, le travail sera facile à réaliser, car chaque membre du groupe connaît sa mission.

E1 et E5 se penchent sur des groupes évolutifs afin de permettre aux éléments en difficulté de tirer profit des compétences des éléments de niveau avancé, et de leur éviter d'être toujours avec le même groupe. De surcroît, modifier les groupes, au début

de chaque nouvelle séance de travail, permet à l'enseignant de responsabiliser ses apprenants en les incitant à être efficaces et rentables quel que soit le groupe auquel ils appartiennent. Cela contribue également au bon fonctionnement du groupeet évite aux éléments brillants de dominer complètement l'activité du groupe. Peut-être placés dans un autre groupe, trouveraient-ils en face d'eux des élèves capables de s'affirmer et de trouver leur place.

- **Question 9 :*Comment évaluez-vous le travail des élèves en groupe ?***

Jugez-vous :

- ***La part et l'apport de chacun ?***
- ***La réalisation collective ?***
- ***Le produit fini ?***
- ***Le processus d'élaboration ?***
- ***Autre***

- ***Justifiez***

Réponses	La part et l'apport de chacun	La réalisation collective	Le produit fini	Le processus d'élaboration
Enseignants	E2	E1, E2, E3, E5	E4	00

Tableau -5-

Commentaire

D'après le tableau n°5, nous remarquons que la majorité des enseignants, pour évaluer le travail de groupe, s'intéressent à la réalisation collective des apprenants. En ce sens, l'évaluation portera sur la contribution du groupe comme unité et non sur la façon dont le travail est divisé et la part et l'apport de chacun individuellement. A ce propos, E1 justifie sa réponse en disant : *"Parce que c'est un travail collectif, aussi il est difficile d'évaluer l'apport de chacun"*.

E2 trouve que l'évaluation doit porter sur la réalisation collective ainsi que la part et l'apport de chacun. Pour justifier sa réponse, il ajoute : *"c'est toujours le chef du groupe qui s'occupe de l'écriture car c'est lui le meilleur"*. On comprend, à travers ces propos, que le chef du groupe doit être excellent et doit s'occuper de l'écriture et que,

peut-être, à l'aide de lui, l'enseignant sera avisé de la répartition des tâches et de l'organisation du travail.

Quant à E4, elle voit que l'évaluation concerne le produit fini étant donné que l'objectif premier de l'expression écrite est de produire un écrit. En effet, ce qui compte pour elle est le résultat final.

- **Question 10 :*Pour vous personnellement, un groupe efficace doit être constitué en fonction :***

A- De ce que l'on souhaite faire acquérir aux apprenants (l'objectif à atteindre).

B- De l'homogénéité des capacités et de l'hétérogénéité et de la complémentarité des compétences de ses membres.

C- Des relations des élèves entre eux et avec le savoir.

D- Autre :

Réponses	A	B	C	D
Enseignants	E4	E1, E2, E3, E5	0	0

Tableau -6-

Commentaire

Tel que le démontre ce tableau, la grande majorité des enseignants interrogés considèrent qu'un groupe efficace doit être constitué en tenant compte de l'homogénéité des capacités et de l'hétérogénéité et de la complémentarité des compétences de ses membres. En effet, ils pensent que le fait de regrouper des apprenants différents et complémentaires, capables de mettre en commun leurs compétences facilite la réalisation du projet :

E1 justifie sa réponse comme suit : *"pour qu'il n'y ait pas un grand écart entre les conceptions des élèves, pour qu'il y ait aussi de l'interaction"*. Or ce critère, à lui seul, n'est pas suffisant. L'enseignant doit veiller à ce que le groupe ne soit pas une juxtaposition d'individus totalement hétérogènes, parfois même incapables de communiquer entre eux. Il est judicieux que le groupe soit constitué en prenant en compte la centration affective, qui représente le ciment relationnel du groupe et la centration sur la tâche. De plus, il est nécessaire de rappeler et de communiquer les objectifs d'apprentissage sans ambiguïté au groupe afin de faciliter l'élaboration de la tâche.

- **Question 11 :*Pour vous, comment peut-on rendre le travail de groupe efficace malgré les difficultés que vous rencontrez ?***

Commentaire

Cette question révèle une série de solutions concernant la façon de rendre le travail de groupe efficace malgré les difficultés que les enseignants rencontrent :

E1 avance qu'il vaut mieux *"responsabiliser tous les éléments du groupe et intervenir en cas de problème"*.

E2 note qu'il est important de créer et de réaliser des salles spéciales pour le travail de groupe. Il illustre sa réponse en donnant l'exemple des laboratoires et des ateliers.

E3 et E4 prétendent qu'il est nécessaire d'encourager les apprenants à travailler en groupe et à s'exprimer librement sans aucune peur ou hésitation.

E5 insiste sur le fait de constituer des groupes hétérogènes pour que les éléments faibles tirent profit des compétences des éléments forts ou moyens.

- **Question 12 :*Dans le cadre des réformes, avez-vous reçu une formation ou une initiation aux méthodes et aux principes de base du travail de groupe ? Expliquez***

Réponses	Oui	Non
Enseignants	E3, E4	E1, E2, E5

Tableau -7-

Commentaire

A travers les résultats de ce tableau, nous pouvons constater que trois enseignants n'étaient pas formés au travail de groupe tandis que les deux autres enseignantes d'expérience moyenne (E3 : 7 ans d'expérience, E4 : 6 ans d'expérience) ont été initiées aux méthodes et aux principes de base du travail de groupe. De même, selon les propos de E3, cette formation a été reçu avant sa titularisation, c'est-à-dire, dans le cadre d'une formation destinée aux stagiaires. Ce qui fait, les anciens ne sont pas concernés, c'est pourquoi, ils ont répondu par la négative. Concernant E5, nous savons bien qu'elle est débutante dans le domaine de l'enseignement, cependant elle n'a pas été formée au travail de groupe. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elle n'a, peut-être, pas travaillé avec le même inspecteur.

- **Question 13 :*Si vous êtes formé au travail de groupe, croyez-vous que vous réussirez à bien le gérer et à en tirer profit ? Expliquez comment.***

Commentaire

Quatre enseignants sur cinq ont répondu par l'affirmation :

E1 : *"Oui, en appliquant les méthodes préconisées par les inspecteurs (formateurs)"*.

E3 :*"Plus ou moins oui, mais il reste beaucoup de choses à apprendre …"*.

E4 : *"Oui, j'ai bien réussi, après cette formation, à appliquer et à gérer plusieurs activités d'écriture en groupe. Par exemple : avant, je ne fais pas la lecture des copies, mais après cette formation, je fais la lecture et les apprenants se corrigent"*.

E5 : *"Oui, bien sûr"*.

A travers ces réponses, nous notons que la majorité des enseignants déclarent que leur formation à la pratique du travail de groupe facilite sa gestion et leur permet d'améliorer leur pratique enseignante. Cette formation s'avère nécessaire dans la mesure où elle aide les enseignants à faire acquérir certaines compétences aux apprenants et à faire face aux difficultés rencontrées durant la mise en œuvre du travail.

E2, au-delà de la problématique de la formation des enseignants au travail de groupe, soulève le problème du niveau des apprenants. On comprend, à travers sa réponse, que le fait d'être formé au travail de groupe ne constitue pas la seule condition pour la réussite de sa gestion car il faut tenir compte également du niveau et de la compétence des apprenants : *« ça dépend du niveau des apprenants et de leur compétence »*.

- **Question 14** : ***Les élèves font-ils un travail explicite pour mieux travailler en groupe ?***

Réponses	Oui	Non
Enseignant(e)	E2, E3, E4, E5	E1

Tableau -8-

Commentaire

Les résultats du tableau ci-dessus montrent quela majorité des enseignants interrogés affirment que leurs élèves font un travail explicite pour mieux travailler en groupe. Cela démontre bien que les enseignants se soucient de la bonne gestion du travail de groupe.

Si oui, comment procédez-vous ?

A. ***Mise au point orale après le travail en groupe***

B. ***Conseils préalables pour mieux travailler en groupe***

C. ***Consignes écrites pour mieux travailler en groupe***

D. ***Autre***

Enseignant(e)	E2	E3	E4	E5
Réponses	B, C	B	A, C	C

Tableau -9-

* ***E1*** *ne figure pas dans le tableau car il a répondu par la négative***.**

Commentaire

En observant le tableau 9, nous remarquons que c'est la réponse **C** qui prédomine. Cela veut dire que presque tous les enseignants favorisent des consignes écrites pour inciter leurs élèves à mieux travailler en groupe, c'est ce qu'ils appellent, le plus souvent, les critères de réussite d'un travail.

E2 et E4 ont opté pour des réponses couplées. E2 propose aussi des conseils préalables avant de mettre en action un travail de groupe tandis que E4 préfère également une mise au point orale après le travail en groupe et c'est la seule enseignante qui a évoqué ce point. C'est vrai qu'il est indispensable de guider et d'orienter les apprenants avant de se mettre au travail, toutefois, il est également important de critiquer et de mettre au point ce travail après sa réalisation et ce afin de s'arrêter sur ses points positifs et négatifs. De bilan en bilan, les enseignants préviennent les problèmes qui pourraient se produire et les élèves apprennent à se gérer.

- **Question 15 :*Comment réagissez-vous face à un élève qui refuse de travailler en groupe ?***

Commentaire

Vis-à-vis de cette question, nous avons obtenu trois types de réponses :

E1 n'a pas répondu, ce qui signifie qu'il n'a pas ce genre de problème. E2 affirme que, durant sa carrière, il n'a jamais rencontré un tel problème.

E3 choisit de sanctionner les élèves qui refusent de travailler en groupe par le retrait des points alors que E4 et E5 préfèrent les encourager et les rassurer sur le fait que cette démarche présente beaucoup d'avantages :

E4 : *"Face à cette situation, j'essaye d'encourager cet élève en lui montrant les points positifs de cette démarche ou bien je lui propose de travailler en binôme avec un camarade de son choix"*.

E5 : *"On essaye de le convaincre de travailler en groupe et de lui expliquer l'importance du travail collectif"*.

Le travail de groupe c'est tout un fonctionnement technique qui n'est pas du tout facile et qui exige de la part de l'enseignant une certaine patience. En effet, il est préférable d'accepter et de respecter les réticences de certains apprenants, il est important de les comprendre en cherchant les raisons de leur refus de travail de groupe. Il convient alors de réfléchir à tout ce qui peut le rendre facile et efficace. En effet, il faut dire clairement aux élèves qu'ils sont en situation d'apprentissage, qu'ils peuvent se tromper, commettre des erreurs et parfois même être bloqués. Il vaut mieux les encourager et les motiver à travailler en groupe malgré les difficultés, et non pas les sanctionner par la retenue de leurs points car cet acte fait partie de l'arbitraire, de la subjectivité et des violences faites aux élèves

- **Question 16 :*Pratiquez-vous le travail de groupe pendant la séance de rattrapage ?***

A- Jamais. ***B- Parfois.*** ***C- Souvent.*** ***D- Très souvent.***

- Justifiez.

Enseignant(e)	E1	E2	E3	E4	E5
Réponses	C	A	B	B	B

Tableau -10-

Commentaire

Le tableau -10- montre que E3, E4 et E5 pratique *parfois* le travail de groupe pendant la séance de rattrapage. E2 ne le pratique *jamais* tandis que E1 le pratique *souvent*. A partir de ces résultats, nous pouvons constater que la fréquence de la pratique du travail de groupe durant la séance de rattrapage diffère d'un enseignant à un autre.

En se référant aux résultats du tableau -1-, nous voyons que E2 pratique *rarement* le travail de groupe pendant *la séance de l'expression écrite*, donc, c'est tout à fait normal et logique de ne le *jamais* pratiquer durant *la séance de rattrapage*. De plus, les enseignants (E3, E4, E5) qui exercent *toujours* le travail de groupe durant *l'expression écrite* (selon le tableau-1-), le pratiquent de la même fréquence (*parfois*) durant *la séance de rattrapage*. En comparant les réponses -16- et -3- de E1, nous trouvons qu'il pratique plus le travail de groupe pendant *la séance de rattrapage* que *la séance de l'expression écrite* et ce parce que *"le nombre d'élèves est réduit"*, ce qui facilite sa gestion.

Pour justifier leurs réponses, les enseignants ont avancé les arguments suivants :

E2 : *"On a besoin que d'une dizaine d'apprenants dans une séance de rattrapage et 10 apprenants c'est déjà un groupe"*.

E3 : *"Le nombre d'apprenants est parfait (15), le travail de groupe est efficace"*.

E4 : *"Pour les élèves qui ont des difficultés à n'importe quelle activité, je fais le travail de groupe pour que les bons élèves les aident à résoudre leurs problèmes"*.

E5 : "*Pourdonner l'occasion aux éléments faibles de s'exprimer*".

A travers ces propos, nous pouvons remarquer que E2 n'a pas justifié correctement sa réponse en précisant le nombre d'élèves requis pour un travail de groupe et pour une séance de rattrapage plutôt que les raisons pour lesquelles il n'a jamais pratiqué le travail de groupe. En ce qui concerne les autres enseignants, ils voient que la séance de rattrapage est le moment propice pour pratiquer le travail de groupe et ce parce que le nombre d'élèves est réduit. Cela aide également les éléments faibles à dépasser leurs difficultés et à se libérer de leur timidité, de leur hésitation et de leur peur.

Question 17 :*Organisez-vous des séances de coordination sur la mise en œuvre d'un travail en groupe ?*

Réponses	Oui	Non
Enseignant(e)	E3, E4,	E1, E2, E5

Tableau -10-

Commentaire

La lecture de ce tableau nous a permis de noter que les deux enseignants qui sont très anciens (E1, E2) ainsi que l'enseignante débutante (E5) n'organisent pas des séances de

coordination quant à la mise en œuvre du travail de groupe tandis que les enseignantes qui ont une expérience moyenne dans le domaine de l'enseignement s'y intéressent. Ceci prouve que ces dernières sont plus motivées par le travail de groupe que les trois autres. Cependant si on se réfère aux réponses de E1, E2, E5 à la question 3, nous allons tout de suite constater qu'à l'inverse de E1et E2 qui ne pratiquent pas toujours le travail de groupe, E5 est très motivée par ce mode de travail et invite toujours ses élèves à opter pour cette méthode durant la séance de l'expression écrite. A travers ce constat, et en se basant sur l'idée que ces trois enseignants travaillent ensemble au sein d'un même établissement, nous pouvons conclure que le manque de séances de coordination serait reproché uniquement aux deux enseignants anciens (E1, E2) étant donné que l'enseignante débutante (E5) est motivée par le travail de groupe. De surcroît, normalement, ce sont les enseignants anciens et plus expérimentés qui doivent prendre l'initiative en s'occupant de la formation de leurs collègues débutants.

- **Question 17** ***: Si oui, quel est leur objectif ?***

- Soulever et résoudre des problèmes rencontrés.

- Autre

Commentaire

Nous remarquons que les enseignants E1, E2, E5n’ont pas répondu à cette question, ceci est lié directement à leur réponse par rapport à la question précédente. Par contre, les enseignantesE3, E4, trouvent que l'objectif de ces séances réside dans le fait de soulever et de résoudre des problèmes rencontrés durant le déroulement du travail de groupe. En plus de cette réponse, qui est déjà proposée dans le questionnaire qu'elles ont rempli, E3 ajoute un deuxième objectif, mais formulé d'une façon très concise :*"Consacrer plus de séances pour cette activité".* A travers ces propos, nous pouvons comprendre que cette enseignante recommande aux enseignants de consacrer plus de temps pour la pratique du travail de groupe en expression écrite, ou peut-être, elle veut dire offrir d'autres occasions aux élèves du travail de groupe en dehors de la séance de l'expression écrite.

1.1. Synthèse de l'analyse des résultats du questionnaire destiné aux enseignants

Les données que nous a fournies le questionnaire nous ont permis de mettre en évidence quelques indications relatives à la pratique du travail de groupes pendant la séance de la production écrite.

Nous avons constaté, à travers les résultats de cette étude, que la pratique du travail de groupe diffère d'un enseignant à un autre selon le sexe, l'expérience professionnelle et les circonstances et les conditions dans lesquelles il se déroule :

Le sexe: à l'encontre du sexe masculin qui accorde peu d'intérêt au travail de groupe, le sexe féminin est plus motivé par ce type de travail et le pratique toujours. Toutefois, cela reste relatif vu le nombre restreint d'enseignants enquêtés (05).

L'expérience professionnelle : en nous basant sur la variable de l'ancienneté, nous avons pu affirmer que les enseignants qui ont une expérience appréciable dans le domaine de l'enseignement (30 ans d'expérience) sont moins motivés par la pratique du travail de groupe et éprouvent peu de difficultés et de problèmes durant sa gestion à l'opposé des enseignants débutants et ceux qui sont moyennement expérimentés. C'est vrai que ces derniers se penchent toujours sur la pratique du travail de groupe et s'y exercent très souvent, néanmoins, cela n'empêche pas de signaler qu'ils rencontrent beaucoup de problèmes durant sa gestion.

Les circonstances du travail : tous les enseignants quels qu'ils soient expérimentés, moins expérimentés ou débutants ont du mal à bien gérer une activité d'écriture en groupe. Cela est dû au niveau insatisfaisant des apprenants, au nombre élevé des élèves en classe (classes surpeuplées : de 32 à 41 élèves), à l'étroitesse des salles de classe et au bruit et au bavardage des apprenants lors de la réalisation du travail. Toutes ces contraintes rendent le travail de groupe difficile. Ce qui fait, il est nécessaire de revoir et de promouvoir cette méthode en nous interrogeant sur la façon dont les enseignants s'y prennent :

Commençons par les critères adoptés par les différents enseignants pour regrouper les élèves; nous avons remarqué que chacun d'eux a ses propres critères et sa méthode de faire. Il y a des enseignants qui se basent sur les critères du nombre et du niveau. En effet, il peut y avoir des groupes de 4, de 5, de 6 et même de 10 élèves (E2). On peut

également rencontrer des groupes homogènes et des groupes hétérogènes. D'autres enseignants constituent les groupes par affinité et préfèrent qu'ils soient stables et ce afin d'éviter les conflits et les mésententes entres les apprenants. Nous avons également noté qu'il y a un enseignant qui constitue les groupes d'une façon aléatoire en désignant uniquement les chefs de groupes et c'est à ces derniers de choisir les camarades avec lesquels ils veulent travailler.

A travers cet inventaire de critères de constitution des groupes, nous pouvons constater qu'ils sont nombreux et divers, toutefois non unifiés. En effet, les enseignants hésitent entre la recherche de l'homogénéité et celle de l'hétérogénéité et de la différenciation. En principe, ils doivent chercher un équilibre entre les deux en optant pour la première dans le domaine affectif et relationnel et en choisissant la seconde dans le domaine productif et cognitif.

En ce qui concerne l'objet de l'évaluation du travail de groupe, nous avons vu que la plupart des enseignants s'intéresse à la réalisation collective et néglige le processus de réalisation. En partant de l'idée que le groupe est un outil à investir, il fallait accorder plus d'importance à son mode de fonctionnement qu'aux phénomènes affectifs et au souci de la qualité de production collective et ce afin de mettre en avant les progrès et les blocages des apprenants. De même, il faut que l'enseignant veille à ce que les objectifs d'apprentissage soient explicites et communiqués sans ambiguïté aux apprenants. Cela permet au groupe de se constituer sur un intérêt partagé et de se réunir autour d'un objectif commun de fabrication.

En somme, nous disons que cette étude nous a permis d'affirmer que le manque de formation des enseignants et des apprenants au travail collaboratif ainsi que l'absence de conditions favorables à sa mise en œuvre le rendent souvent difficile et parfois même impossible. En effet, il serait judicieux que toutes les instances du système éducatif se concertent afin de créer les conditions nécessaires qui facilitent la gestion de ce travail de groupe. Ce faisant, le travail de groupe implique un outillage méthodologique très pointu, un matériel indispensable et des dispositifs sophistiqués. Ainsi, afin d'encourager les apprenants et les enseignants à adopter cette démarche en classe, il est important de créer, au sein des différents établissements d'enseignement,

des ateliers, des salles multimédias, et même un espace « bibliothèque » pour le travail collaboratif.

2. Analyse des résultats du questionnaire destiné aux apprenants

Le questionnaire qui a été distribué auprès de 90 apprenants nous a permis de retenir les informations suivantes :

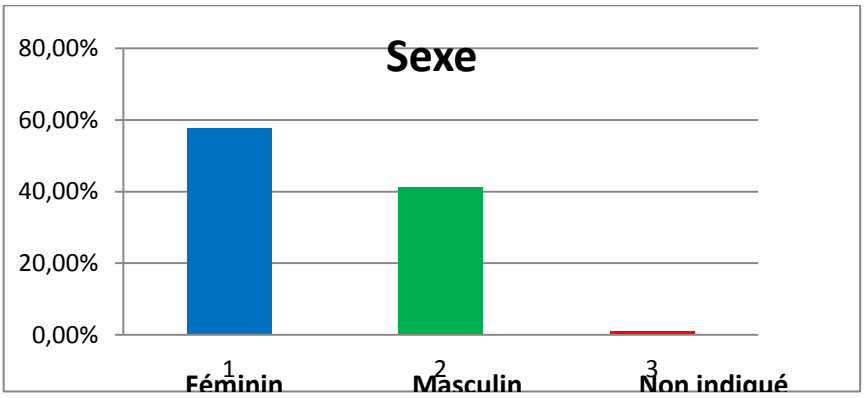
- ***Le profil du groupe enquêté (sexe et âge)***

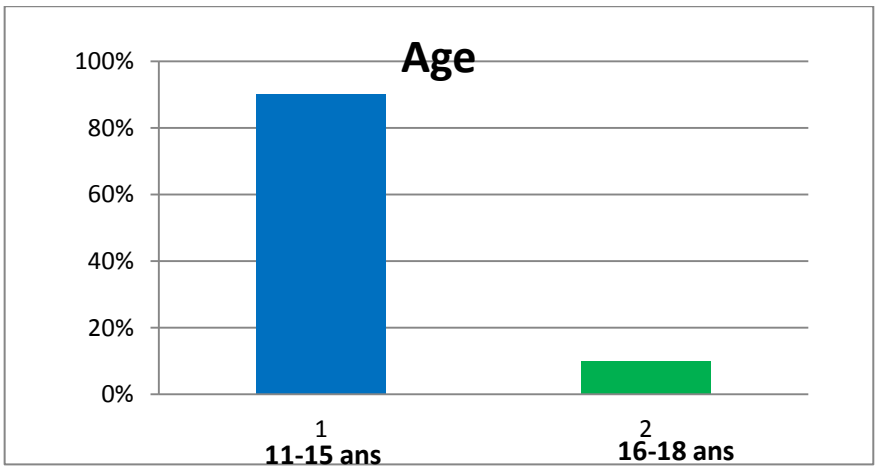
Sexe	Nombre	%
Féminin	**52**	**57,77%**
Masculin	**37**	**41,11%**
Non indiqué	**01**	**01,11%**
Total	**90**	**99,99 %**

Tableau 1

Age	Nombre	%
11-15	**81**	**90%**
16-18	**09**	**10%**
Total	**90**	**100%**

Tableau 2





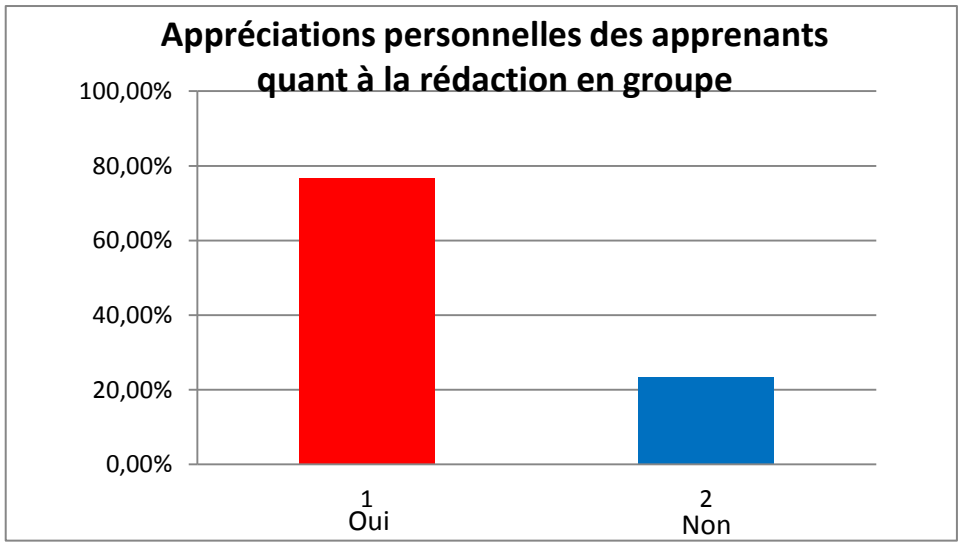
Commentaire

Selon les tableaux 1 et 2, le public interrogé est composé d'adolescents (**90%**). Il compte plus de fille (**57,77%**) que de garçons (**41,11%**), toutefois l'écart n'est pas important du moment que le nombre de garçons représente plus de la moitié de celui de filles. Cela peut expliquer que les classes observées et interrogées sont hétérogènes en rassemblant les deux sexes.

- **Question n° 3 :*Aimes-tu rédiger en groupe ?***

Réponses	Nombre	%
Oui	**69**	**76,66%**
Non	**21**	**23,33%**
Total	**90**	**99,99%**

Tableau -3-



Commentaire

Comme le démontre le tableau 3, la grande majorité des élèves **(76,66%)** sont motivés par le travail coopératif et préfèrent rédiger en groupe plutôt qu'individuellement. Donc, le travail de groupe se révèle indispensable à la motivation des apprenants et à leur épanouissement. Néanmoins, **23,33%**des enquêtés répondentpar la négation, cela ne veut pas dire qu'ils n'aiment pas le travail de groupe, les apprenants préfèrent le travail individuel pour éviter les différents problèmes et difficultés que représente le travail de groupe.

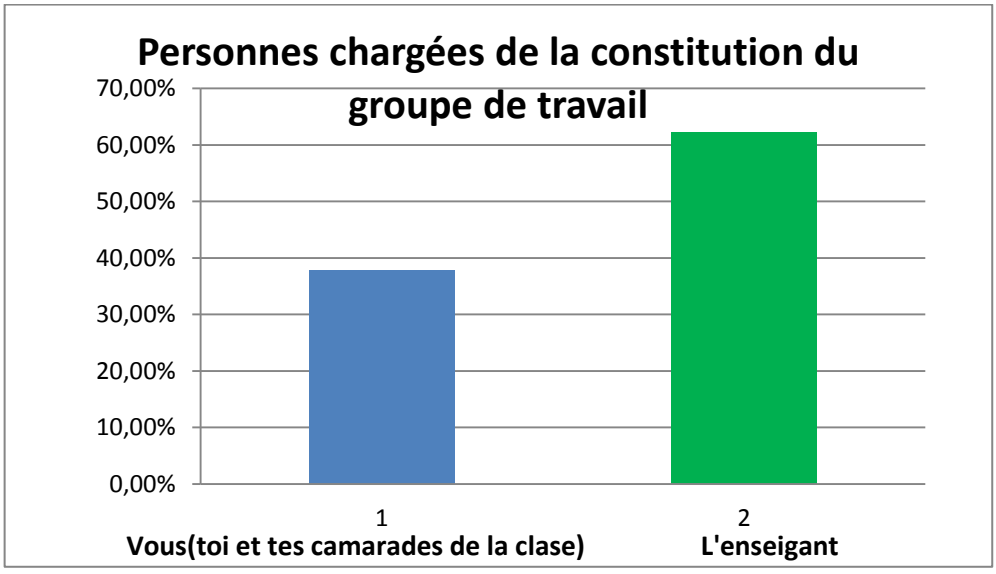
Par ailleurs, pour inciter et motiver les apprenants à travailler en groupe, il est indispensable d'intégrer les éléments plus performants et plus à l'aise à l'écrit avec d'autres en difficulté ; fournir aux élèves ayant une insécurité scripturale des textes d'aide qui leur permettraient d'enrichir leurs idées et s'exprimer aisément en français ; leur écrire sur le tableau un inventaire de vocables qui contribuerait à enrichir leur bagage linguistique ; proposer aux élèves des sujets d'actualité qui suscitent davantage le débat et les interactions.

Afin de prévenir et anticiper les différents problèmes qui peuvent surgir lors de l'exécution d'un travail collaboratif, il est judicieux d'initierles apprenants à la technique du travail du groupe dès les premières activités de production écrite en vue de lui donner sens au regard des apprenants ; leur faire apprendre les règles de la communication et de l'échange conversationnel afin d'éradiquer les formes de bavardage inutile ; collaborer avec les autorités administratives afin de réduire la surcharge des classes.

- **Question n° 4 :** ***Qui s'occupe de la constitution du groupe ?***

Réponses	**Nombre**	**%**
Vous (toi et tes camarades de la classe)	**34**	**37,77%**
L'enseignant	**56**	**62,22%**
Total	**90**	**99,99%**

Tableau -4-



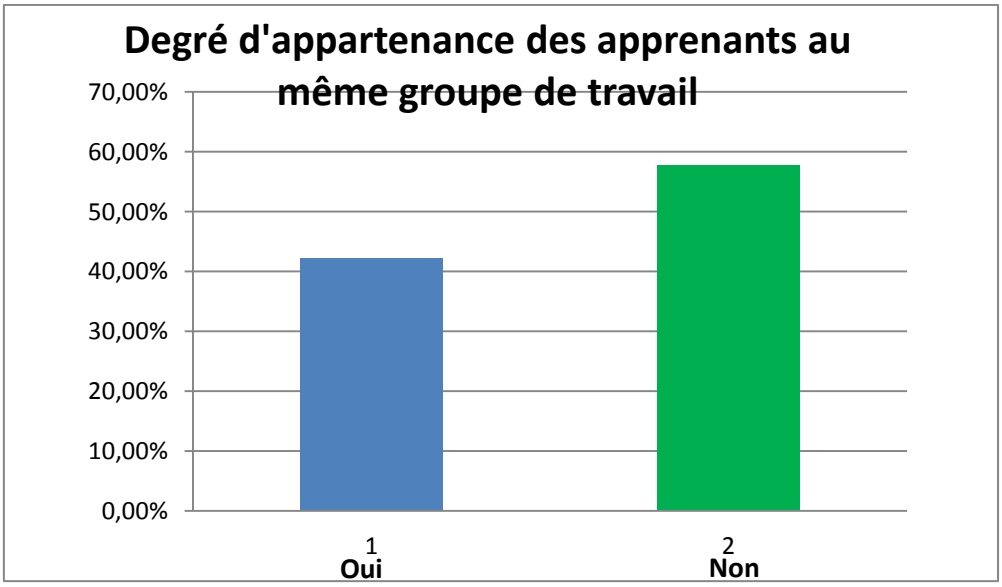
Commentaire

Nous remarquons, à travers les réponses des apprenants (tableau 4), que dans la plupart des cas, ce sont les enseignants qui prennent en charge la répartition des élèves en groupes, néanmoins cela ne nous empêche pas de noter que **37,77%** de nos interrogés précisent qu'ils sont eux-mêmes qui se constituent en groupes sans que l'enseignant n'intervienne. Ces résultats nous amènent à conclure qu'il existe deux sortes de constitution des élèves en groupe soit par l'enseignant ou par affinité (par les élèves eux-mêmes). Or, le groupe doit toujours être structuré et organisé par l'enseignant de telle sorte que l'interdépendance positive et la responsabilisation individuelle soient clairement perçues par tous les membres.

- **Question n° 5 :*Travailles-tu toujours avec le même groupe ?***

Réponses	Nombre	%
Oui	**38**	**42,22%**
Non	**52**	**57,77%**
Total	**90**	**99,99%**

Tableau -5-



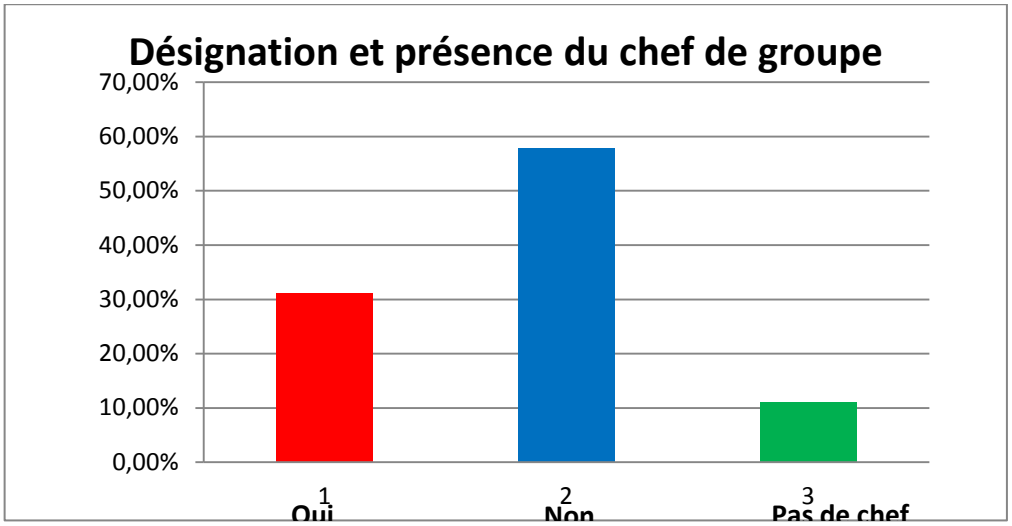
Commentaire

D'après le tableau 5, nous remarquons que les groupes constitués sont souvent instables et variables (**57,77%**). Cependant cela n'exclut pas l'existence de groupes stables (**42,22%**) qui réunissent toujours les mêmes membres.

- **Question n° 6 :** ***Le chef du groupe est toujours le même ?***

Réponses	Nombre	%
Oui	**28**	**31,11%**
Non	**52**	**57,77%**
Pas de chef	**10**	**11,11%**
Total	**90**	**99,99%**

Tableau-6-



Commentaire

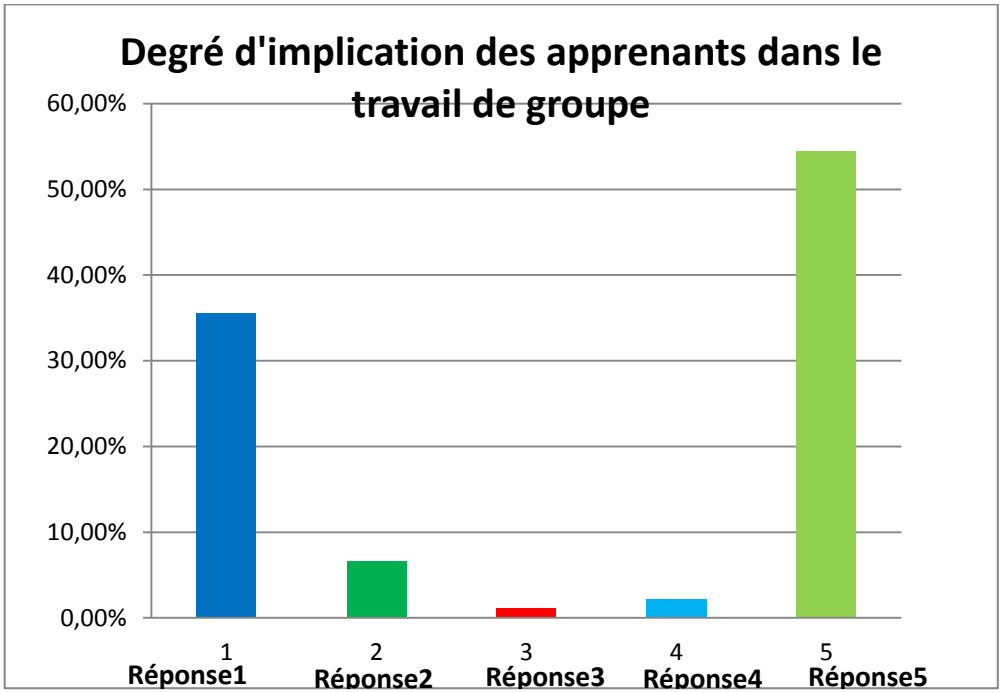
D'après les résultats du tableau 6, il s'avère que le(s) chef(s) de groupes ne sont pas toujours les mêmes, cela peut se justifier par le fait que les groupes constitués sont majoritairement variables (tableau 5). En revanche, **31,11%** des interrogés affirment que certains groupes, "qui sont normalement stables", optent toujours pour le même chef tandis que **11,11%** d'entre eux ne désignent pas de chefs.

- **Question n° 7** ***Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?***

Réponses possibles	Nombre	%
R1 : J'impose mes idées.	**32**	**35,55%**
R2 : C'est toujours celles des autres.	**06**	**06,66%**
R3 : Le chef du groupe impose ses idées et n'accepte pas les nôtres.	**01**	**01,11%**
R4 : Le groupe ne travaille pas, c'est moi qui fais	**02**	**02,22%**

tout.		
R5 : On se met d'accord sur les idées (négociation), tout le monde participe à la réalisation du travail	**49**	**54,44%**
Total	**90**	**99,98%**

Tableau-7-



Commentaire

A partir de la lecture du tableau 6, il apparaît que presque tous les enquêtés **(R1+ R5 = 90%)** arrivent à imposer leurs idées tout en s'inscrivant dans un processus de négociation ou de recherche de compromis. En effet, la majorité des apprenants s'impliquent dans la construction de leur savoir et participent à la réalisation commune du travail. En revanche, dans de rares cas, nous avons noté que les apprenants se trouvent incapables d'imposer leurs idées. Cela peut s'expliquer soit par le fait que les membres du groupe sont de niveau insatisfaisant (**R2 : 06,66%)** et comptent sur l'élément fort et jettent toutes les responsabilités sur son dos (**R4 : 02,22%)**, soit ce dernier impose ses idées et ignore et néglige celles des autres en dominant le groupe (**R3 : 01,11%)**.

- **Question n° 8 :*Comment les tâches sont-elles réparties ?***

En lisant les différentes réponses des apprenants, nous avons compris que les tâches et les rôles dans le groupe sont généralement répartis selon les capacités des apprenants de telle sorte que chacun trouve sa place dans le groupe et occupe le rôle qui lui convient le mieux. De même, en assignant des rôles, l'enseignant peut assurer et contrôler la participation et la responsabilisation de tous les membres du groupe.

Pour préciser les différents rôles distribués dans le groupe, les apprenants affirment :

« Un élève qui écrit dans le brouillon, un élève qui donne les idées, trois élèves qui traduisent en français »

« Un élève écrit, un autre dicte, les autres donnent les idées et cherchent dans le dictionnaire »

« Un élève qui écrit dans le brouillon et un autre dans le propre, un élève donne les idées et un élève qui traduit les idées en français »

« Un élève qui cherche dans le dictionnaire, un élève qui écrit dans le brouillon, un élève qui traduit en français et un élève qui vérifie les fautes »

« Moi, je cherche les informations et écris et mes amis cherchent dans le dictionnaire »

« Un élève écrit, un autre dicte, les autres donnent les idées et cherchent dans le dictionnaire »

Le travail de groupe s'organise généralement autour d' :

- un chef qui s'occupe généralement de l'écriture et parfois même de la révision du texte et de la correction des erreurs ;
- un secrétaire qui note sur le brouillon toutes les idées et les informations recueillies dans le groupe ;
- un traducteur qui utilise le dictionnaire pour aider le groupe à expliquer les mots difficiles et à traduire les mots de l'arabe au français.

Dans la même perspective, nos interrogés ajoutent que les différentes interactions au sein du groupe leur permettent de participer activement à la réalisation du travail. Les rôles sont attribués en fonction des tâches envisagées et selon les compétences des participants :

« Chaque membre participe avec les informations qu'il possède et enfin les élèves se corrigent eux-mêmes » ;

« L'échange des idées entre les éléments du groupe permet à chaque élève de donner ses idées. Le groupe choisit la bonne réponse. Un élève corrige les erreurs et un autre fait le plan »

Par ailleurs, dans le groupe, le chef est généralement l'élément moteur et animateur du groupe, c'est lui qui s'occupe de l'affectation des tâches et des rôles. Il représente très souvent l'élément fort du groupe qui prend en charge le rôle du scripteur ou celui du correcteur d'erreurs. Il lui revient également de conduire et de planifier le travail de l'équipe :

« Le chef donne à chaque membre un travail précis en se respectant entre nous » ;

« J'écris le paragraphe, un élève conjugue les verbes et à la fin, le chef corrige les fautes » ;

« Le chef aide les élève à trouver les idées, le plan et à corriger les fautes » ;

« Le chef : il écrit et corrige les fautes, un élève dessine, les autres élèves donnent les idées » ;

« Le chef écrit. Moi, je cherche dans le dictionnaire, les camarades donnent les informations ».

Certains enquêtés révèlent qu'il existe des groupes qui manifestent des comportements de désinvestissement et comptent sur un seul membre dans le groupe pour réaliser le travail demandé par l'enseignant. En effet, cela explique que la performance collective est inférieure au niveau de performance individuel des membres du groupe. C'est pourquoi, ceux-ci se trouvent désengagés et désinvestis dans le groupe et jettent toutes les responsabilités sur l'élément fort ou le chef du groupe auquel ils reconnaissent des compétences et un niveau de motivation supérieur. En revanche, parfois, par égoïsme, l'élément fort, en ignorant et en négligeant ses camarades, fait le travail à leur place et confisque l'activité du groupe à son profit, ce qui empêche le groupe de coordonner ses efforts et de collaborer ensemble :

« Un élève qui écrit tout » ;

« Moi, je travaille, les autres non » ;

« Le chef qui fait tout le travail » ;

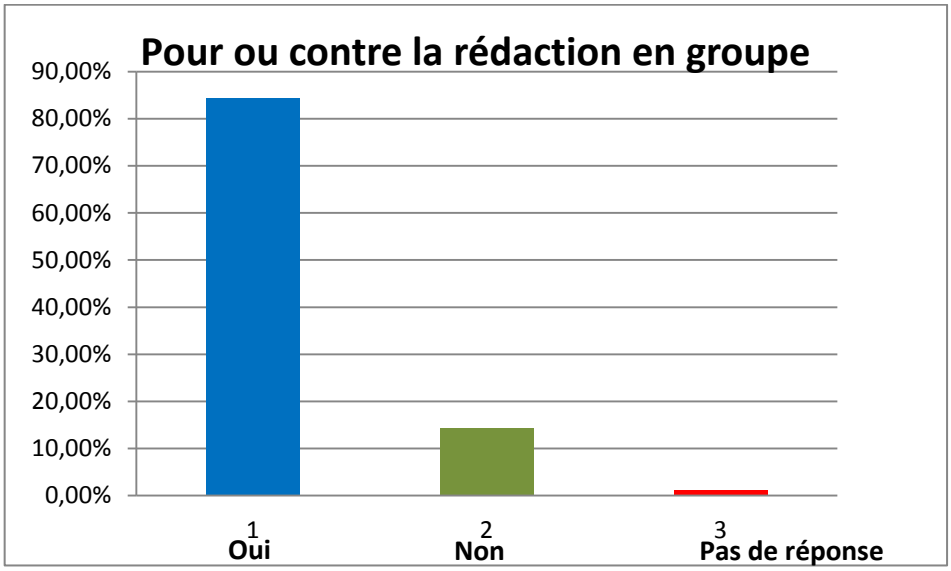
« Le groupe ne travaille pas, c'est moi qui fais tout le travail » ;

« C'est moi qui fais tout le travail, le groupe ne veut pas travailler ».

- **Question n° 9 :*Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement ? Pourquoi ?***

Réponses	Nombre	%
Oui	**76**	**84,44%**
Non	**13**	**14,44%**
Pas de réponse	**01**	**01,11%**
Total	**90**	**99,99%**

Tableau-9-



Commentaire

Comme le démontre ce tableau, la grande majorité des apprenants interrogés **(84,44%)** estiment que les productions écrites réalisées en groupe sont meilleures que celles rédigées individuellement tandis que **14,44%** d'entre eux trouvent que le travail individuel est plus bénéfique et efficace que le travail de groupe.

Pour justifier leurs réponses, les apprenants qui préfèrent le travail de groupe ont avancé les arguments suivants :

«J'aime rédiger en groupe parce que il y a de l'aide et on dépasse notre timidité et égoïsme»

« Oui, j'aime rédiger en groupe parce que il y a de l'aide et il y a l'échange des idées»

« Parce que les idées du groupe sont meilleures que les miennes»

« Ça aide à rassembler beaucoup d'idées»

« Ça nous apprend l'entente et la démocratie»

« Les productions rédigées en groupes sont riches et variées en informations que les productions individuelles»

« Parce que je peux apprendre et savoir plus, je peux aussi comparer mes informations avec celles des autres»

« Il y a beaucoup d'idées et on peut se corriger »

A travers les réponses des apprenants, nous constatons que les élèves sont conscients et convaincus des vertus et des bienfaits du travail de groupe à savoir : la liberté d'expression, la collaboration et l'entraide, la communication et l'interaction. Donc, le travail de groupe s'avère intéressant dans la mesure où il permet aux apprenants de dépasser leur timidité et égoïsme, d'être solidaires et démocratiques, de s'entraider, de s'auto-corriger et de se co-corriger. Les différents échanges dans le groupe sollicitent les apprenants à acquérir de nouvelles informations riches et variées et à comparer les leurs à celles des autres.

En ce qui concerne les apprenants qui n'apprécient pas le travail de groupe, ils justifient leur position en disant :

- *« Non, je n'aime pas écrire en groupe parce que je n'arrive pas à imposer mes idées et à m'exprimer librement, je n'arrive pas à me concentrer »*
- *« Non, je n'aime pas écrire en groupe, il y a beaucoup de bruit »*
- *« J'aime le travail individuel car dans le groupe, il y a des élèves qui bavardent et qui ne travaillent pas, seul le chef qui fait tout le travail »*
- *« Non, parce que dans le travail de groupe, il y a des élèves qui ne travaillent pas, ils ne savent que bavarder »*
- *« J'aime travailler individuellement car je me concentre et je cherche les information très bien »*
- *« Mes camarades ne font aucun travail »*

« Je préfère travailler seule car mes camarades ne m'aident pas »

Pour ces élèves, le travail de groupe représente beaucoup d'inconvénients qui rendent sa gestion difficile et parfois même impossible. En effet, ils considèrent qu'individuellement, ils se concentrent mieux et ils travaillent plus vite.Les différentes difficultés rencontrées peuvent être dues soit à la répartition des tâches et des rôles dans le groupe, soit à la manière dont les groupes sont constitués ou au bruit et au bavardage des apprenants. Cependant, durant le travail de groupe, les participants doivent s'entendre entre eux pour organiser leur coopération, il faut que les tâches

soient réparties d'une façon équitable entre les différents membres du groupe de telle sorte qu'on leur permette de participer activement et réellement à la réalisation du travail. Par ailleurs, il est judicieux que les groupes constitués soient hétérogènes afin de permettre aux éléments faibles de profiter des compétences des éléments forts, toutefois, il faut veiller à ce que ces derniers ne soient pas surinvestis par leurs partenaires dans la réalisation du travail et ce afin d'assurer l'implication et la participation des éléments faibles. De plus, afin de diminuer les digressions et les bavardages, il est nécessaire de désigner dans chaque groupe un responsable du « retour au calme » ou « un régulateur du bruit », cela permet d'assurer un bon climat du travail et aide chaque élève à apprendre.

2.1. Synthèse de l'analyse des résultats du questionnaire destiné aux apprenants

A travers les résultats du questionnaire, nous avons pu constater que la grande majorité des élèves sont très motivés par le travail de groupe. Celui-ci apparaît donc comme une stratégie, une démarche didactique très importante et profitable au développement des compétences individuelles des apprenants. En effet, il favorise l'échange et la confrontation des représentations, l'entraide mutuelle et l'interaction entre pairs. Cependant, cela ne nous empêche pas d'affirmer qu'il ya des élèves qui ne sont pas motivés par le travail de groupe vu les difficultés et les problèmes de sa gestion. De ce fait, ces apprenants préfèrent travailler individuellement qu'en groupe.

Du point de vue de l'organisation interne des ressources humaines du groupe en vue de l'accomplissement de la tâche assignée, les résultats de notre analyse du questionnaire nous ont démontré que les enseignants ne procèdent pas de la même façon pour gérer une activité d'écriture en groupe. En effet, il ya des enseignants qui prennent en charge la répartition des élèves en groupes et selon des critères bien déterminés (le sexe, le niveau de connaissance, l'entente, le nombre, etc.), d'autres confient cette tâche aux élèves en les invitant à se constituer eux-mêmes en groupes et sans imposer aucun critère. De même, il y a des groupes stables qui réunissent toujours les mêmes membres et le même chef et des groupes variables dont les membres et le chef changent à chaque nouvelle activité d'écriture. Parfois, les enseignants laissent le choix de chefs de groupes aux élèves ou bien ils choisissent eux-mêmes ceux-ci qui

désignent à leur tour les membres de leurs groupes *(voir la réponse de E2)*. Cette façon de faire est certes très avantageuse dans la mesure où elle assure un bon climat social du travail en offrant aux chefs de groupes toute la liberté de choisir les membres de leurs groupes, cependant, il ne faut pas perdre de vue que beaucoup de difficultés peuvent surgir. On court ainsi le danger de voir les élèves forts et brillants et ceux qui ont un statut social élevé se regroupent en clans alors que le reste des élèves se réunissent en groupe d'outsiders.

Donc, la structuration des groupes devrait se faire en tenant compte des performances des apprenants et des relations psycho-sociales existant entre eux. L'enseignant doit veiller à ce que les groupes constitués soient plus équilibrés et plus soudés pour permettre à chacun, autant que possible, de se sentir à l'aise et efficace dans l'équipe de travail.

Concernant l'implication des élèves dans la réalisation de la tâche, nos interrogés ont majoritairement affirmé qu'ils participent à l'élaboration du travail et qu'ils arrivent à imposer leurs idées. En effet, pour venir à bout de sa tâche, l'équipe se répartit les rôles de telle sorte que chacun sache ce qu'il a à faire. En effet, les rôles sont attribués selon le niveau de connaissance et de compétence de chaque membre dans le groupe.

Toutefois, il ne faut pas perdre de vue qu'il existe des groupes passifs et paresseux qui ne se reposent, dans la réalisation du travail, que sur l'élément fort et le plus performant. Ce dernier, en assumant toutes les responsabilités et en remplissant tous les rôles, se sent très souvent « parasité » par ses camarades désengagés.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que la majorité des élèves préfèrent travailler en groupe et considèrent que les productions écrites réalisées en groupes sont meilleures que celles rédigées individuellement. D'ailleurs, il est indubitable que dans, la plupart des cas, le travail de groupe est mieux apprécié par les élèves que le travail individuel dans la mesure où il représente une aide efficace pour eux et surtout pour leurs camarades en difficulté. Néanmoins, cela n'a pas empêché certains élèves (**14,44%)** de lui reprocher quelques inconvénients comme : le bruit, le bavardage, les conflits et les tensions, le surinvestissement des éléments excellents et la passiveté des éléments faibles ou bien le fait d'avoir, dans les groupes constitués, des éléments forts et

arrogants qui éprouvent un sentiment de dédain à l'égard des autres éléments du groupe qui sont souvent de niveau faible ou moyen.

3. Synthèse de l'analyse des résultats des deux questionnaires destinés aux enseignants et apprenants

Les deux questionnaires que nous avons distribués aux enseignants et aux apprenants du cycle moyen nous ont beaucoup aidée à recueillir des données utiles à notre étude. En analysant les résultats obtenus, nous avons pu mettre en lumière les représentations des élèves et des enseignants vis-à-vis du travail de groupe ainsi que la façon dont ils procèdent pour l'organiser et le conduire pendant une activité d'écriture.

Les résultats auxquels nous sommes parvenue ont démontré que et les apprenants et les enseignants apprécient le travail de groupe, ainsi ces derniers le considèrent souvent comme une stratégie très efficace pour développer la compétence scripturale des apprenants.

A travers les différentes réponses de nos interrogés, nous avons également constaté que la pratique et la gestion du travail de groupe diffèrent d'un enseignant à un autre et d'une classe à une autre. Ce qui fait, chaque enseignant l'organise à sa façon et selon les moyens dont il dispose et les conditions dans lesquelles il travaille et même sans chercher à savoir s'il est dans la bonne voie. Cela peut s'expliquer par le manque de formation des enseignants et de coordination entre eux concernant ce type de travail.

Conclusion partielle

En résumé, nous pouvons conclure que bien que le travail de groupe présente de nombreux avantages et motive les apprenants à acquérir de nouveaux savoirs, notre petite enquête par questionnaire a également mis en avant qu'il peut les amener, surtout lorsque ils ne sont pas familiers avec la méthode et que les habiletés cognitives et sociales requises ne sont pas acquises, à des comportements et à des conduites défavorables au cours du processus de l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

En effet, le travail de groupe ne consiste pas à regrouper les élèves et à leur confier une tâche commune pour faire surgir et déclencher des interactions fructueuses. Les enseignants doivent être conscients de la nécessité d'une formation au travail de groupe de telle sorte qu'ils puissent être en mesure de faire face aux différents problèmes qu'ils rencontrent comme le bruit, la dissipation des élèves, leurs

dispositions socio-affectives, la gestion des rythmes de travail individuel et collectif ainsi que le manque d'autonomie des élèves.

Alors, pour aider les enseignants et les apprenants à bien pratiquer le travail de groupe et à en tirer profit, il faut que les conditions d'enseignement facilitent sa gestion et sa mise en œuvre.

Chapitre 3

Analyse de la gestion des travaux de groupes et desproductions écrites des élèves

Introduction partielle

Il nous paraît important de rappeler que nous nous situons dans le domaine de la production écrite et que la complexité réside dans le cadre d'analyse à utiliser pour décrire la façon dont les enseignants et les élèves gèrent et organisent une activité d'écriture en groupe. Notre travail d'observation consiste à démontrerle rapport existant entre la gestion et le déroulement des travaux de groupes et le développement de la compétence scripturale des apprenants. En effet, il s'agit d'analyser des observations de 39 groupes d'élèves pratiquées sur différentes activités de rédaction tout en nous interrogeant sur ce que font les élèves et la manière dont ils le font. Notre premier objectif est de mettre en lumière les modalités d'un travail de groupe qui favoriserait le développement et l'amélioration des compétences rédactionnelles des apprenants. Ce faisant, notre analyse sera focalisée en partie sur l'explication et l'analyse des fiches d'observation des travaux de groupes recueillies dans six classes de cycle moyen. En complément, seront évaluées les productions écrites élaborées par les élèves au cours des différentes séances d'observationprécitées. Enfin, nous allons croiser et comparer les différents résultats obtenus afin de mettre en avant l'effet de la gestion du travail de groupe sur la qualité des textes produits. Nous voulons voir comment les apprenants et les enseignants abordent le travail de groupe et de quelle façon ces derniers interviennent pour aider leurs élèves et les amener à développer leurs productions écrites.

Comme nous l'avons déjà signalé dans lesdeux chapitresdu cadre pratique, notre travail d'observation a été mené avec six classes de cycle moyen, de trois niveaux différents (2, 3 et 4^{e} A.M.),au cours de six séances de production écrite. Ces classes sont prises en charge par cinq enseignants : deux sont anciens(**E1, E 2)**, deux autres (**E3, E 4)**sontsemi-expérimentées,alors qu'une seule enseignante(**E5)**esten début de sa carrière. En effet, notre observation s'est déroulée comme suit :

E1 : a été observé avec une classe de 4^{e} A.M.

E2 : a été observé avec une classe de 3^{e} A.M.

E3 : a été observée avec une classe de 2^{e} A.M.

E4 :a été observée avec deux classes(2^{e} A.Met 4^{e} A.M.)

E5 :a été observée avec une classe de 3^{e} A.M.

Dans notre étude, nous allons porter une attention particulière, d'une part, à la façon dont chaque enseignant procède pour constituer les différents groupes du travail, àla manière dont il intervient pour gérer une activité d'écriture en groupe, ainsi qu'à la description des différentes interactions entre pairs, et d'autre part à l'analyse des productions écrites réalisées par ces mêmes groupes. Ce faisant, pour chaque enseignant, le déroulement des différents travaux réalisés par les différents groupes observésseront analyséspuis comparésà l'analyse des productions écrites qu'ils ont rédigées, et cela afin de mettre en exergue l'impact de la gestion du travail de groupe sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants.

1. Analyse de la gestion des différents travaux menés en groupes dans les six classes observées

Dansce qui va suivre, nous allons essayer de mettre en évidence les résultats du travail d'observation qui a été effectué avec chaque enseignant.

Pour donner plus de fiabilité à notreanalyse, nous avons opté pour des enregistrements audio-visuels des six séances d'observation auxquelles nous avons assisté afin d'apporter plus de précisions en ce qui concerne le nombre de tours de parole ainsi que les thèmes et la qualité des interventions.

Il est à noter que nous avons procédé par une analyse approfondie des différentes interactions observées auprès des six groupes de l'enseignant E1. Pour le reste des enseignants, nous avons conçu pour chacun deux types de tableaux de résultats. Le premier recense et classe le nombre et la qualité des interventions au sein des différentsgroupes observés corrélativement aux différentes dimensions de l'écrit abordées. Le deuxième décrit, à travers des critères et des indicateurs bien définis, le déroulement et l'organisation des différents travaux menés en groupes.

1.1. Gestion des travaux des six groupes de l'enseignant E1 (classe de 4ème A.M.)

- **Groupe 1 (G1)**

➢ **L'environnement général du travail**

Notre travail d'observation s'est déroulé dans une salle de classe vaste, aérée et bien éclairée. Cela a beaucoup aidé l'enseignantE1à aménager les tables de la classe de telle

façon que les différents groupes ne soient pas très près les uns des autres et pour qu'ils puissenttravailler sans être gênés, notamment du point de vue sonore.

Cet enseignant a réparti sa classe en six groupes (trois sont de sexe féminin et trois autres sont de sexe masculin). Une fois que les groupes étaient constitués, il s'est dirigé vers le tableau pour écrire le sujet de la rédaction. Par ailleurs, la consigne et les critères de réussite étaient bien expliqués et formulés et par conséquent bien compris par les apprenants, ce qui leur a permis de se mettre directement et tout de suite au travail.

Le temps imparti pour la rédaction était de 30 minutes.En effet, tout au long de la rédaction, l'enseignant s'est manifesté comme gardien du temps : *« ey, vous êtes libres, vous êtes libres, elmouhim (l'essentiel), eljoumla ali taktbouha, hatouha fi la double feuille* [la phrase que vous écrivez, mettez-la sur la double feuille], *dans euh 30 minutes, on va ramasser les doubles feuilles »* (T.P. E1/G1 n° : 34).

Tous les groupes constitués sont évolutifs et variables, c'est-à-dire dont les membres changent à chaque nouvelle activité de production écrite (selon les réponses reçues dans le questionnaire qui a été destiné à cet enseignant).

Comme nous l'avons déjà signalé plus haut, nous allons mettre en avant les comportements et les interactions des élèves dans chaque groupe de telle sorte que nous puissions démontrer l'effet de la gestion du travail sur la qualité des textes produits et le développement des compétences rédactionnelles des apprenants.

- **La constitution et l'organisation du groupe**

Ce premier groupe est constitué de sept filles qui se sont réunies de la façon suivante : deux filles quis'assoient ensemble, ont été désignées par l'enseignant (« E : *Rima et toi (…) les autres ne bougez pas »*),trois autres ont levé le doigt pour exprimer leur désir de travailler avec ce groupe, la sixième fille a été invité par l'une des membres de ce groupe, quant à la septième fille, elle a été normalement désignée dans le troisième groupe, mais elle a préféré travailler avec ce groupe.

La manière dont l'enseignant a composé ce groupe révèle la stratégie qu'ila adoptée pour assurer le bon déroulement du travail. En effet, d'une part,pour éviter le bruitet le bavardage qui sera provoqué par le déplacement des tables et des chaises, il a opté pour le critère de proximité d'emplacement (05 éléments). D'autre part, pour diminuer les conflits et les mésententes, il n'était pas contre le fait que certaines élèves

expriment leur volonté de travailler avec ce groupe ou qu'ils soient invités à le rejoindre.

Nous pouvons dire que l'E1 a opté pour deux critères pour constituer ce groupe à savoir : la proximité d'emplacement et la volonté et le désir des apprenants[1] (affinités).

- **Le niveau de compétences deséléments du groupe 1 (Voir enregistrement E1/G1 en annexe n°2)**

Inter-venants	Nombre de tours de parole	Domaines d'intervention	Nombre d'interventions correctes	Nombre d'interventions incorrectes
A1	**13**	➢ **Lexique :** ce paysage(T.P. n°1 E1/G1). ➢ **Aspect formel** : A1 attire l'attention du groupe sur l'introduction (T.P. n°7 et 9 E1/G1). ➢ **Aspect sémantique** : elle donne des idées en arabe : « … tazkher(T.P. n°14 E1/G1) (est riche en …), (…) tamtez(T.P. n°18 E1/G1) (se caractérise)» ; Elle traduit un mot du français en arabe : « charmants »= jadhaba (T.P. n°59 E1/G1). ➢ **Aspect morphosyntaxique** : elle essaie de construire des phrases en français: « …L'Algérie » (T.P. n°21 E1/G1), « ce charme paysage » (T.P. n°48 E1/G1).	**04**	**01**
A2	**08**	➢ **Aspect formel :** A2 identifie l'introduction (T.P. n°5E1/G1) ; ➢ Elle donne des conseils et des recommandations : elle demande à son amie de chercher la traduction du mot arabe « tamtez » dans un dictionnaire bilingue arabe-français(T.P. n°25 E1/G1), demande à ses amies d'éviter les fautes d'orthographe (T.P. n°49 E1/G1), rappelle à ses amies que l'introduction devrait être en deux lignes (T.P. n°54 E1/G1).	**Les interventions de l'élèveA2 ont uniquement servi l'aspect formel de la tâche de rédaction et n'ont pas touché son contenu**	
A3	**15**	• **Aspect morphosyntaxique :** • A3 remplace le mot charme par « charmants » (T.P. n°61) après avoir été corrigée par A4 (T.P. n°57) ; • Elle évite la répétition et écrit ce que A5 lui dicte : « ce lieu-là se… » (T.P. n°70) ; • Elle corrige A5 (T.P. n°61) : « ce lieu» en ajoutant « -là » (T.P. n°74) ; • Elle essaye de produire des phrases : « ce naturel paysage représente… » (T.P. n°10 E1/G1), « ce charme paysage, ce paysage est l'un de … » (T.P. n°51 E1/G1), « notre pays » (T.P. n°13 E1/G1), « beaucoup de magnifiques paysages » (T.P. n°19 E1/G1). • **Lexique:** Elle cherche dans le dictionnaire (voir T.P. n°35 E1/G1). • **Aspect sémantique :** elle relit et révise ce que le groupe a écrit : « L'Algérie est une place être trop	**06**	**03**

[1] . Les apprenants sont désignés par : A1, A2, A3, A4, …

		plein de charmes paysages » (T.P. n°56 E1/G1).		
A4	**16**	• **Lexique :** A4 relit et repère les mots clés relatifs à la description d'un lieuen se servant de son brouillon et de la rédaction de son premier jet(T.P. n°15, 17, 38, 41, 43) : « une chaîne montagneusse », « ce magnifique », « ndirou le climat », « lguitou ejmaâa el mounekh eh ? », « nehdro ala elmounekh fi el moukadima » ; • Elle cherche dans le dictionnaire bilingue la traduction du mot arabe « tamtez » en français(T.P. n°23, 28). • **Aspect morphosyntaxique :** elle corrige le mot charme en disant « charmants » (T.P. n°57) ; • Elle demande à A5 d'éviter la réplétion du mot « paysage » (T.P. n°68). • **Aspect sémantique** : elleconfirme la traduction du mot « charmants » en arabe. (T.P. n°60) ; • Elle cherche à reconnaître le sens du mot « distirgue » (la forme correcte est : se distinguer) (T.P. n°66) ; • Elle relit et révise ce que A3a écrit (T.P. n°72).	**07**	**01**
A5	**17**	• **Aspect formel :** A5 annonce le plan du texte ou les différentes parties du texte (T.P. n°8). • **Aspect morphosyntaxique :** elle complète la phrase donnée par A3 (T.P. n° 12) ; • Produit avec A3 une phrase pour l'introduction : « L'Algérie est une place être trop plein de charmes places » (T.P. n°36, 45, 46) ; • Prend en considération la remarque que A4 lui a faite en évitant la répétition du mot paysage (T.P. n°67) et en le remplaçant par le mot « ce lieu-là » (T.P. n°70) ; • Le mot « se distinguer » qui a été repéré dans le dictionnaire a été mal recopié et orthographié : « se distirguer » (T.P. n°63) ; • Elle vérifie et corrige ce que A3 a écrit : la conjugaison du verbe « se distinguer » au présent de l'indicatif (T.P. n°75). • **Aspect sémantique :** elle traduit en arabe le mot « paysages » (T.P. n° 20). • **Lexique :** elle cherche la traduction du mot arabe	**07**	**04**

		تمتاز en français (T.P. n°63).		
A6	**05**	➢ Les interventions de A6 n'ont rien apporté à la rédaction, cette fille se contente de répéter ce que ses camarades disent et parfois elle le prononce d'une façon erronée (voir T.P. n°46/47).	00	00
A7	**00**	➢ Aucune intervention n'a été remarquée de sa part.	00	00
E1	**01**	➢ Il veille à ce que le groupe soit organisé en lui rappelant qu'il faut respecter le temps consacré à la tâche de rédaction et de recopier toutes les phrases construites sur une double feuille propre.		
Total	**75**		**24**	**09**

Tableau n°1

Comme le démontre le tableau ci-dessus, les interactions dans ce groupe révèlent qu'il y a quatre filles (A1, A3, A4, A5) qui sont actives et qui interviennent très souvent positivement en apportant leur contribution en ce qui concerne le choix de tel ou tel mot permettant de former des phrases cohérentes et adéquates au texte, tandis que deux autres (A2 et A6) sont intervenues soit pour répéter ce que les participants disent ou bien pour donner des remarques d'ordre général, toutefois leurs interventions n'ontpas servi le contenu de la rédaction (Voir T.P. E1/G1n° : 2, 5, 25, 26, 27, 37, 47, 49, 53, 54, 58). A7 n'est pas du tout intervenue, elle est restée silencieuse tout au long de l'enregistrement.

Les interactions au sein de ce groupe nous ont permis de noter que les quatre éléments actifs ont joué un rôle remarquable dans la correction des erreurs grammaticales (A4) et dans la collecte des idées et des informations essentielles à la rédaction (A1/A3/A5).

- **La cohésion du groupe et la communication dans son sein**

Avant de se lancer dans la tâche de rédaction et d'écrire sur la feuille propre, nous avons remarqué que les membres de ce groupe se sontd'abord mis d'accord sur le plan du travail (T.P.n° : 7, 8), de même, ilsont fait recours à leur feuille de brouillon afin de repérer les mots clés qui les aident à introduire leur production écrite (T.P. n° : 1, 4).

D'après notre observation, il s'avère qu'il n'y a ni chef ni rôles assignés aux membres de groupe. Presque tous les participants sont intervenus et ont apporté leur contribution quel que soit leur niveau, excepté A7 qui n'a pas du tout parlé tout au long de l'enregistrement.Cependant, nous avons noté que, durant cette activité, la communication et les interactions qui ont vraiment servi la rédaction se sont passées entreA3, A4 et A5 (A3 : écrit (T.P. n° :36, 56, 71), A4 : corrige et révise le texte (T.P. E1/G1 n°: 04, 21, 57, 66), A5 : dicte (T.P. n°: 12, 36, 65, 67, 70) et parfois même, elle

cherche dans le dictionnaire la traduction des mots arabes en français (T.P. E1/G1 n°: 24, 52, 63) ou elle corrige les erreurs commises par A3 (T.P. E1/G1 n°: 75).

Par ailleurs,il y aquatre filles (A1/A3/A4/A5) qui travaillent ensemble et quine se soucient pas de leurs camardes qui ne participent pas dans la réalisation du travail. De surcroît, il faut noter que A3 a pris en compte les remarques que lui a faites A4 (T.P. E1/G1 n°: 57, 61, 68, 69) et A1(T.P. E1/G1 n°: 48, 51), cependant A5 était indifférentes vis-à-vis des questions posées par A4 et A3 en ce qui concerne le sens et l'orthographe du verbe « se distinguer » qui a été mal transcrit (« se distirguer »)(Voir T.P. E1/G1 n°: 64, 66, 67).

Nous pouvons dire que la scripteur A3 était démocratique du moment où ellen'a pas imposé ses idées mais plutôt elle les a proposées sans négliger ou ignorer celles de ses camarades (Voir T.P. E1/G1 n°: 10, 13, 17, 19, 57).

En effet, dans un premier temps, la première phrase que A3 et A5 ont proposé ensemble était « *ce naturel paysage représente* (A3) *une chaîne montagneusse* (A5) » (Voir T.P. E1/G1 n° : 10, 12).

Dans un deuxième temps, A3 a dit *« notre pays »*(T.P.E1/G1 n° : 13), A4 a proposé *« ce magnifique »* (T.P.E1/G1 n° : 17), A1 a ajouté *« l'Algérie »*(Voir T.P. E1/G1 n° : 18, 21), A3 a suggéré : *« beaucoup de magnifiques paysages »,* (Voir T.P. E1/G1 n° : 19). Donc, pour cette deuxième proposition de phrase, nous pouvons dire que tous les éléments qui constituent la phrase sont là, il manque le verbe qui a été donné en arabe par A1 *« tazkhar*[est riche en],, *tamtez*[se caractérise]*»* (Voir T.P. E1/G1 n° : 14, 18).

Pour résoudre ce problème et construire une phrase correcte, A4 a demandé à A1 de chercher dans le dictionnaire la traduction du verbe en français (Voir T.P. E1/G1 n° : 22) etcomme les élèves n'ont pas réussi à le traduire (Voir T.P. E1/G1 n° : 24,25,28, 30, 31,32,33), A3 s'est adressée à A5 et lui a demandé de tourner la page du cahier de brouillon et de recommencer dés le début (Voir T.P. E1/G1 n° : 35), et en ce moment A5 a donné la phrase suivante : *« L'Algérie est une place être trop plein de charmes places »*(Voir T.P. E1/G1 n° : 46).

Pour construire la deuxième phrase de l'introduction, A1a proposée : *« Ce charme paysage »*(Voir T.P. E1/G1 n° : 48), A3 a ajouté : *« Ce charme paysage, ce paysage est l'un de … »* (Voir T.P. E1/G1 n° : 51), A5 dicte et impose à A3 d'écrire : *« ce lieu-là se distir de »* (Voir T.P. E1/G1 n° : 70,71, 73, 74, 75).

A travers ce qui vient d'être dit, nous constatons que A3, en tant que scripteur, était démocratique et s'est impliquée dans le processus de négociation en permettant à ses partenaires d'intervenir, de proposer leurs idées et de vérifier la construction d'une phrase ou l'orthographe d'un mot sans les critiquer ou les arrêter. Toutefois, A5 était autocratique, c'est elle qui prend les décisions et quiimpose vers la fin ses idées et ses phrases chaque fois que le groupe se trouve en difficulté ou en blocage.

Quant au climat qui règne dans le groupe, nous avons pu constater que le groupe était calme et serein, ses membres étaient coopératifs, il n'y avait pas de conflits ou de désaccord. Les échanges et les interactions dans ce groupe sont importantes (75 échanges en 06 minutes d'enregistrement) et se passent en langue maternelle (l'arabe). En rédigeant, la scripteur A3 est assistée par sa camarade A5 qui lui dicte en faisant référence au brouillon.

En somme, nous pouvons dire que c'est vrai que les deux premières phrases de l'introduction ont été imposées par A5, toutefois cela ne nous empêche pas de noter que presque la majorité des membres du groupe ontproposé des phrases correctes (04 phrases) et ont apporté de nouvelles idées et des corrections (Voir T.P. n° 57, 66, 68, 74) qui témoignent de leur capacité de rédiger en FLE (Voir T.P. n°1, 10, 13, 17, 18, 19, 21, 46, 51, 57).

Les échanges au sein du groupe vont dans différents sens ; de A5 (qui dicte) vers la scripteur A3 (T.P. E1/G1. n° : 70, 71, 73, 74, 75), de A4 vers A3 ou A5 (T.P. E1/G1. n° : 41, 43, 57, 66), de A1 vers A4 (T.P. E1/G1. n° : 59, 60), de A1 vers A2 ou A3 (T.P. E1/G1. n° : 1, 2, 3, 18, 19), de A6 vers A2(T.P. E1/G1. n° : 26, 27).Cela a permis bien entendu à ce groupe d'atteindre ses objectifs et d'être organisé et efficace.

Le groupe n'a pas eu le souci de gérer le temps, toutefois cela ne l'a pas empêché de respecter la durée de la rédaction. Le groupe a réussi à remettre sa copie dans le temps imparti à l'exercice.

- **Les attitudes et le rôle de l'enseignant**

Lors de cette séance d'observation, nous avons remarqué que l'enseignant n'a pas instauré de règles avec ses élèves avant la mise en œuvre du travail coopératif quant à son organisation ou sa gestion. Il a laissé ses élèves réagir et se comporter comme ils avaient l'habitude de le faire. Tout au long de la réalisation du travail, il a essayé de créer un espace de liberté favorisant l'interaction et l'entraide entre les apprenants, ce

qui lui a permis de revêtir un rôle non directif. En effet, il ne demande pas à son groupe s'il a besoin de son aide, il attend que le groupe l'interpelle.

De même, de peur que les membres de ce groupe n'aient pas assez de temps pour recopier les phrases produites du brouillon au propre, l'enseignant leur a rappelé que le temps imparti à la rédaction est de 30 minutes (T.P. n° : 34, E1/G1).

- **Groupe 2 (G2)**

➢ **La constitution et l'organisation du groupe**

Au moment où l'enseignant était occupé de la constitution du premier groupe, les cinq filles qui s'assoienten arrière, se sont précipitées à se choisir pour travailler ensemble. Lorsque l'enseignant E1adit : *« le deuxième groupe-là, mademoiselle oui »*, et tout de suite, une fille lui a précisé et déterminé lescamarades (cinq)qui vont composer son groupe.Toutefois, l'enseignant n'était pas satisfait de ce choix : *« et ben c'est pas bien ça »*(E1), et en ce moment, il a désigné deux autres éléments: *« Ilyes, mademoiselle »*(E1). En effet, la fille a respecté l'ordre de l'enseignant et a rejoint ce groupe tandis qu'Ilyes, il n'a pas bougé de sa place et a préféré travailler avec le groupe n°3.

Une septième fille(au foulard orangé) a rejoint ce groupe après avoir étérejetée par les membres du groupe n°4.

Donc, nous pouvons dire que ce deuxième groupe a été constitué d'une façon aléatoire.En effet, nous avons noté qu'il y a un garçon (Ilyes) qui n'a pas obéi à la proposition de son enseignant en refusant de travailler avec ce groupe et une fille (Au foulard orangé) qui s'est déplacéevers ce groupe sans solliciter ni la permission de l'enseignant, ni celle des membres du groupe et une troisième fille (au foulard vert) qui a quitté ce groupe, pour répondre à l'invitation de son amie du groupe n°4, sans être autorisée.

- **Le niveau de compétences des éléments du groupe 2 (Voir enregistrement E1/G2)**

Inter-venants	Nombre de tours de parole	Domaines d'intervention	Nombre d'interventions correctes	Nombre d'interventions incorrectes
A1	**06**	• A1 demande à ses camarades de lire et de résumer des textes imprimés depuis internet et qui portent sur la description de Tipaza (T.P. n°3, E1/G2). Elle leur recommande d'utiliser le brouillon. (T.P. n°11, 13 E1/G2).C'est elle qui écrit sur la feuille propre(T.P. n°8, E1/G2).	**00**	**00**
A2	**03**	• Elle lit le texte impriméet délimite les parties à écrire ou à reproduire (T.P. n°2, 4, 6, E1/G5).	**00**	**00**
A3	**02**	• Elle réagit de la même sorte que A2 (T.P. n°2, 9, E1/G5).	**00**	**00**
A4	**01**	• A1 lui a demandé de résumer le texte imprimé sur une feuille de brouillon (T.P. n°11, 12, E1/G2).	**00**	**00**
A5	**02**	• Elle ordonne à ses camarades d'écrire (T.P. n°5, E1/G2). • Lorsque A1 a assigné la tâche de résumé à A4, A5, qui est placée juste à côté d'elle, s'est énervée et a crée pour attirer l'attention du groupe sur le fait qu'elle est brillante et qu'elle peut réaliser le travail en question. (T.P. n°14, E1/G2).	**00**	**00**
A6	**01**	• Elle suit ce que A1 est en train d'écrire, puis elle lui a montré un mot sur le texte imprimé pour l'informer qu'elle doit s'arrêter ici. . (T.P. n°7, E1/G2).	**00**	**00**
A7	**00**	➢ Aucune intervention	**00**	**00**
Total	**15**		**00**	**00**

Tableau n°2

En observant ce tableau, nous nous rendons compte que les interactions et les échanges entre les participants dans ce groupe sont trop peu nombreux et n'ont pas servi le contenu de la rédaction. En effet, les éléments de ce groupe ont négligé la consigne d'écriture et ont choisi de décrire un lieu de leur choix. De ce fait, après avoir consultéles différents textes qu'ils ont recueillis depuis internet, les élèves ont reproduitun texte qui décrit la ville de Tipaza. De même, au lieu de rédiger ou de reformuler avec leurs propres mots, ils ontréduit le texte afin d'obtenir un résumé.

A1, en tant que scripteur,invite ses camarades A2, A3 et A4 à lire les différents textes collectés et à résumer les passages qui s'avèrent importants pour la rédaction (T.P. n°3, 6, 9, 11, 13). Quant à A5, elle était mécontente d'être ignorée par A1 (T.P. n°14). En effet, bien queA5soit juste à côté de A4, A1 s'adresse, à chaque fois, à A4 sans

inciter sa camarade A5 à travailler ou à faire quelque chose (T.P. n°3, 11, 13). A6 et A7 étaient calmes et n'ont rien apporté à la tâche de rédaction.

A partir de ce que nous avons déjà évoqué, nous pouvons conclure que les éléments de ce groupe étaient passifs et inefficaces dans la mesure où ils n'ont fourni aucun effort de production. De ce fait, ils ont échoué à atteindre l'objectif de la tâche d'écriture. Cela peut s'expliquer soit parleur incapacité de produire des phrases personnelles correctes et cohérentes ou par la non-compréhension de la consigne d'écriture.

- **La cohésion du groupe et la communication dans son sein**

Ce groupen'a pas été organisé. D'abord, la scripteur A1 a directement commencé la rédaction sur une double feuille propre sans utiliser le brouillon et sans attendre que ses camaradesétablissent un plan de travail. En outre, les interactions entre les membres de ce groupe ont montré que ces dernières n'ont pas réussi à préciser les objectifs de l'activité car elles ont mal compris la consigne d'écriture. En effet, au lieu de décrire le paysage figurant sur la page 154 du manuel scolaire, elles ont décrit un lieu de leur choix qui est « Tipaza ».

Concernant la répartition des tâches et des rôles dans ce groupe, nous avons remarqué qu'il y avait une fille (A1) qui s'est désignée elle-même comme chef du groupe et qui a affecté la même mission à ses collaboratrices (A2, A3, A4). Il s'agit de résumer des passages de textes tirés de l'internet afin d'obtenir une production écrite décrivant la ville de « Tipaza ».

Le groupe était passif (15 tours de parole, y compris les gestes et les comportements des élèves). En effet, aulieu d'utiliser les différents documents collectés comme moyen d'aide pour prendre des notes ou repérer et discuter les informations et les idées qui paraissent essentielles à la rédaction, les filles de ce groupe se sont contentées de sélectionner les parties à réécrire. Donc, il s'agit d'un travail de reproduction et non pas de production (voir T.P. n°6, 9).Chaque élément de ce groupe travaille seul et essaye de résumer la partie que lui a précisée la chef (A1). Donc, il n'y a ni négociation, ni échange fructueux entre les élèves.

Notre observation de ce groupe nous a également montré que la leader (A1) n'a pas invité ses camarades A5, A6 et A7 (voir T.P. n°7, 14, 15) à s'impliquer dans le travail. Pendant l'enregistrement, nous avons remarqué qu'elle (A1) s'adresse très souvent à A2,A3 et à A4 en leur confiant la responsabilité de résumer tel ou tel passage (voir

T.P. n°1, 2, 6, 11, 13). Donc, nous pouvons dire que la chef A1 était autocratique dans la mesure où elle a monopolisé le travail en s'engageant directement dans la rédaction sans lire ou reformuler la consigne d'écriture et sans inciter ses amies à élaborer un plan de travail. De même, au lieu de laisser ses camarades produire et donner leurs propres phrases et idées, elle leur a exigé de faire des résumés. De cette façon, la scripteur ou la chef (A1) a limité leur liberté et les a empêchées d'être créatives et efficaces.

Par ailleurs, c'est la chef A qui commande et qui prend la décision et c'est elle aussi qui s'occupe de l'écriture du texte.

Le groupe a exécutéson exercice de rédaction sans conflits ou désaccord. Les échanges et les interactions en son seinsont peu et se passent en langue maternelle (l'arabe). Il y a une élève qui s'occupe de l'écriture (A1), les autres membres (A2, A3, A4)délimitent les parties à résumer ou à réécrire.

En bref, les élèves de ce groupe n'ont pas fait recours au dictionnaire. Nous avons aussi remarqué qu'elles n'ont pas du tout demandé l'aide de leur enseignant.

En conclusion, le travail dans ce groupe était dès le début mal géré et n'a pas été rentable. Les élèves n'ont pas pu atteindre l'objectif de l'activité. En effet, nous avons observé que la chef (A1) n'était pas capable de reformuler la consigne, de répartir équitablement les tâches ou d'organiser les prises de parole. De même, en imposant sa méthode de résumé, elle a limité la liberté d'expression de ses collaboratrices et les a empêchées de discuter entre elles.

Les interactions dansgroupe vont dans un sens unique; de l'élève (A1) vers ses camarades A2, A3, A4.

Le groupe a bien respecté le temps imparti à la rédaction.

- **Les attitudes et le rôle de l'enseignant**

Tout au long de la réalisation du travail, l'enseignant était non-directif. En effet, il n'a pas vérifié ce que les élèves sont en mesure de réussir et ce qu'il leur reste à accomplir ou s'il y a des blocages qui les empêchent d'avancer. Il s'est effacé complètement en laissant le groupe travailler tout seul.

- **Groupe 3 (G3)**

➢ **La constitution et l'organisation du groupe**

Sans attendre que l'enseignant E1 indique les noms d'élèves qui vont composer ce groupe, huit garçons se sont regroupés à leur guise et ont décidé de former un groupe.Donc, nous pouvons dire queles élèves de ce troisième groupe se sont réunis selon le critère d'affinité.

➢ **Le niveau de compétences des éléments du groupe 3 (Voir enregistrement E1/G3)**

Inter-venants	Nombre de tours de parole	Domaines d'intervention	Nombre d'interventions correctes	Nombre d'interventions incorrectes
A1	**04**	➢ **Aspect formel** : il demande au scripteur A2 s'il a terminé l'introduction, (T.P. n°1, 3 E1/G3) ➢ Il demande à A8 si l'utilisation du mot « arbres » est en correspondance avec le contenu de la photo que ses camarades sont en train de décrire,(T.P. n°34, 35, 36, E1/G3).	**00**	**00**
A2	**10**	➢ **Aspect formel :** il rappelle à A7 qu'il est en train d'aborder le développement (deuxième partie du texte), (T.P. n°26, 27, E1/G3), • Il relit le brouillon afin de repérer les informations qui s'avèrent importantes à la rédaction, (T.P. n°46, 48, E1/G3) ; ➢ **Aspect morphosyntaxique :** il essaie de construire une phrase qui décrit la mer : « d'une…qui reflète… bleu clair, clair, clair clair », (T.P. n°13, E1/G3). ➢ Il a corrigé A5 : emploi de l'adjectif « couvertes » au lieu de « découvertes », (T.P. n°31, 32, E1/G3). ➢ **Aspect sémantique et textuel** : il veille à ce que les idées soient enchaînées, ordonnées et cohérentes en informant A5 qu'il vaut mieux parler d'abord de la verdure des arbres et des montagnes, et aborder par la suite la description du ciel, (T.P. n°15, 16, 17, 18, 19, E1/G3).	**03**	**00**
A3	**02**	➢ **Aspect formel :** A3informe A1 que l'introduction que A2 a écrite contient deux lignes (T.P. n°4, E1/G3). ➢ **Aspect discursif :** il demande à ses camarades de lui donner le livre pour vérifier la couleur des nuages(T.P. n°51, E1/G3).	**00**	**00**
A4	**11**	➢ **Lexique :** sur la photo, A4 a montré à ses camarades un élément à décrire en disant : « la mer » » (T.P. n°8, G3/E1), il a également proposé deux adjectifs pour décrire la couleur du ciel : « blanc gris, bleu gris », (Voir T.P. n°43, 45, 49, G3/E1) • **Aspect sémantique et textuel:** A4rappelle au groupe ce que l'enseignant leur a conseillé pour organiser et énumérerles différents éléments qui	**04**	**01**

		composent le paysage(T.P. n°20, G3/E1), • **Aspect discursif :** il informe A8 que la photo contient un seul arbre (T.P. n°37, G3/E1), • il répète ce que A5 dit (T.P. n°41, G3/E1), • **Aspect morphosyntaxique** : il essaie de reformuler la phrase que A5 a proposé : « et il y a des nuages bleu gris, blanc gris » (Voir T.P. n°40, 43, G3/E1)		
A5	**16**	➢ **Lexique :** A5 a proposé l'adjectif « verts » pour décrire les arbres (T.P. n°7, G3/E1), il a également donné l'expression*« les hautes montagnes »* (T.P. n°28, G3/E1) ➢ **Aspect morphosyntaxique** : il a été corrigé par A2 en remplaçant le mot « découvertes » par « couvertes » (T.P. n°31, G3/E1), il a construit une phrase correctepour décrire le ciel : *« Le ciel est bleu, mais il y a des nuages»*(T.P. n°40, G3/E1), ➢ **Aspect sémantique et textuel :** ilvérifie ce que A2 (scripteur) a écrit (T.P. n°17, G3/E1) pour examiner l'organisation et la cohérence du texte car au moment où il a proposé de parler des nuages (T.P. n°15, G3/E1),A2 l'a informé que le groupe n' a pas encore abordé la description du ciel à cause de l'emploi de l'adjectif « vert » qui a été employé pour décrire la couleur des arbres. (T.P. n°16, 18, 19, G3/E1), il a informé A4 qu'il y a des arbres qui figurent sur la photo et non pas un seul arbre (T.P. n°37, 38, 39, G3/E1)	**04**	**01**
A6	**02**	• **Aspect discursif et sémantique :** lorsque A5 a proposé l'adjectif « verts » pour décrire les arbres, A4, étant inattentif, a donné le mot « mer », A6 est intervenu pour attirer son attention sur le fait qu'il ne s'agit pas de la mer car ce dernier est de couleur bleue(T.P. n°10, G3/E1).	**01**	**00**
A7	**04**	• **Aspect formel :** A7 était inattentif et n'était pas vraiment impliqué dans le travail. Il n'a pas pu distinguer l'introduction du développement (T.P. n°26, 27, G3/E1). • **Aspect discursif :**Il n'a pas pris au sérieux la tâche de rédaction et il parle au hasard sans se concentrer. Bien qu'il y ait beaucoup de forêts qui entourent la mer, A7 affirment qu'il n'existe pas d'arbres sur la photo (T.P. n°33, G3/E1).	**00**	**02**
A8	**03**	➢ **Aspect discursif :** A8 vérifie la validité des informations et veille à ce que les éléments décrits soient en correspondance avec ce qui figure sur la photo donnée (le référent) : l'existence des arbres et la couleur blanc gris des nuages (T.P. n°34, 36, 49, 50, G3/E1).	**01**	**00**
Total	**52**		**13**	**04**

Tableau n°3

D'après le tableau n°3, il apparaît évident que le groupe est de niveau hétérogène ou plutôt moyen car,sur un ensemble de 52 tours de parole enregistrés, les interventions correctes ne représentent qu'un quart (13).

Nous avons également remarqué queles éléments A2, A4 et A5 sont plus actifs et prennent plus d'initiatives que leurs camarades A1, A3, A6, A7 et A8 qui ne sont intervenus que rarement. Ces derniers se contentent très souvent de poser des questions relatives au plan du texte ou d'examiner la validité des informations et leur adéquation avec la situation proposée (description d'une photo : un paysage qui figure sur la page 154 du manuel scolaire).

Bien que le nombre d'éléments positifset efficaces dans ce groupe soit peu, cela n'a pas empêché le groupe d'avancer et de réaliser le travail demandé. En effet, A2, comme scripteur, a été vraiment assisté par A4 et aussi et surtout par A5 qui lui dicte. La participation de ces trois éléments a touché tous les niveaux de l'écrit à savoir : le lexique, la morphosyntaxe, l'aspect formel, sémantique et textuel.

En revanche, quoique la contribution des éléments faibles soit insatisfaisante, ceux-ci ont réussi quand même à faire des remarques pertinentes en ce qui concerne l'aspect formel et discursif du texte.

A la fin, nous pouvons dire que la contribution qui a donné naissance au texte élaboré, est celle de A2, A4 etA5.

- **La cohésion du groupe et la communication dans son sein**

Ce groupe a d'abord commencé sa rédaction sur un cahier de brouillon. Il y a un chef qui écrit (A2) et un membre (A5) qui lui dicte. L'élément A4 soutient A5 en répétant parfois ce que ce dernier dit(T.P. n°41, 43, G3/E1).

Les autres participants se chuchotent. De temps en temps, ils prennent le manuel scolaire et observent la photo du paysage à décrire pour nous montrer qu'ils sont en train de travailler et de participer à la réalisation de la production écrite(T.P. n°50, 51, G3/E1).

Les interactions entre les membres de ce groupe révèlent que bien que le membre le plus actif soit A5 (16 tours de parole/ 04 interventions correctes), le scripteur (A2) a dominépresque tout le travail. En effet, quand ses camarades A5 et A4 lui ont suggéré d'écrire : *« le ciel est bleu, mais il y a des nuages »*(A5 : T.P. n°40, G3/E1), *« il y a des nuages bleu gris, blanc gris »* (A4 : T.P. n°43, G3/E1), le rédacteur A2 n'a montré

aucun intérêt àleur proposition. Donc, au lieu de confronter et de négocier leurs points de vue avec le sien,il s'est référé à son cahier de brouillon pour repérer les informations dont il aura besoin, et de ce fait formuler les phrases qu'il va écrire (T.P. n°46, 48, G3/E1).

De même, nous avons remarqué que l'élément qui dicte (A5) écoute ses camarades sans qu'il accorde d'importance aux informations qu'ils apportent et sans qu'il corrige ce qui paraît illogique ou incorrect. Lorsqu'il a proposé l'adjectif « vert »(T.P. n°7, G3/E1), A4 a ajouté le mot « mer »(T.P. n°8, G3/E1). A5 a ri sans attirer l'attention de son camarade A4 que la mer n'est pas de couleur verte et que cet adjectif allait convenir plutôt avec le mot « arbres »(T.P. n°9, G3/E1). A6 est intervenu pour lui dire qu'il ne s'agit pas de la mer(T.P. n°10, G3/E1). A4 n'a pas compris en disant « comment ? »(T.P. n°11, G3/E1), A5 a ripour la deuxième fois sans rien avancer (T.P. n°12, G3/E1), et en ce moment A2 a suggéré la phrase suivante : *« d'une …qui reflète… bleu clair, clair, clair, clair »*(T.P. n°13, G3/E1)pour lier la mer à la couleur bleu clair.

A5 a cru que A2 était en train de décrire le ciel(T.P. n°19, G3/E1), et de ce fait il a évoqué le mot « nuages »(T.P. n°15, G3/E1), cependant le scripteur A2 l'a informé qu'il a écrit « vert » (T.P. n°17, 18, G3/E1) pour décrire la couleur des arbres. A5 a dit *« les hautes montagnes »*(T.P. n°28, G3/E1).

Par ailleurs, pour décrire la couleur des nuages, A4 a essayé de convaincre A2 et A5 de choisir l'adjectif « blanc gris » tout en les invitant à vérifier cela sur la photo (*blanc gris* : T.P. n°45, 49, G3/E1), toutefois ce choix n'était pas pris en considération. A2 a décidé d'opter pour la couleur blanche (C3/E1).

Le travail mené dans ce groupe a été majoritairement imposé par A2. Ce dernier n'a pas incité ses collaborateurs à être actifs et efficaces.

Il n'y a pas de rôles qui sont distribués aux membres de groupe. De ce fait, les élèves ont profité de cette occasion pour se distraire et se plaisanter (T.P. n°6, 21, 34, 8, 9, 10, 11, 12, G3/E1).

Au vu de ce qui a été déjà évoqué, nous pouvons souligner quele chef (A2) était autocratique car il a monopolisé le travail au point de provoquer le désengagement de ses pairs. En effet, ceux-ci se sont presque mis en retrait par rapport à la réalisation du

travail en raison de leur manque de participation (A1, A7 : voir T.P. n°3, 26, 27, 33, 35, E1/G3).

Donc, le scripteur A2 n'a pas réussi à stimuler ses membres à coopérer pour résoudre la situation problème donnée, il n'a pas cherché à valider et à prouver ses idées. Il travaille comme il s'agit d'un travail individuel.Même l'élément le plus actif (A5), qui lui dicte,paraît parfois désorienté car il n'arrive pas à le suivre (T.P. n°15, 16, 17, 18, 19, E1/G3).

Le groupe mène son travail de production écrite dans des conditions agréables. Les échanges et les interactions dans ce groupe sont assez nombreux (52 tours de parole) et se passent en langue maternelle (l'arabe). Il y a un élève qui dicte (A5), un autre qui répète ce que ce dernier dit (A4), un rédacteur (A2) et un élément (A8) qui vérifient la correspondance entre les informations fournies et le référent (la photo)(T.P. n°34, 36, 50, G3/E1). Les autres membres étaient passifs et certains parmi eux n'étaient pas du tout impliqués dans le processus de rédaction (A1, A7, A3 : T.P. n°3, 26, 51, G3/E1).

En rédigeant, les membres de ce groupe n'ont pas utilisé le dictionnaire, ils n'ont pas fait recours à leur enseignant. Le seul moyen d'aide qu'ils ont exploité est le brouillon.

Le texte élaboré est le produit ou le résultat du travail de deux éléments du groupe : A2 et A5. Les autres éléments ont bien voulu participer au travail, mais comme ils n'étaient pas stimulés par leur chef (le rédacteur), ils sont restés passifs

Dans la plupart des cas, les échanges dans ce groupe vont dans deux sens réciproques et complémentaires ; de l'élève actif qui dicte (A5) vers le rédacteur (A2) ou l'inverse, parfois de A4 vers ces derniers (A2, A5) et rarement les autres membres du groupe (A1, A3, A4, A6, A7 et A8) entre eux ou vers A2 ou A5qui sont plus actifs qu'eux.

En ce qui concerne le respect du temps consacré à la rédaction, nous avons remarqué que le groupe a réussi à remettre sa copie vers la fin de la séance.

- **Les attitudes et le rôle de l'enseignant**

L'enseignantétait non directif et ne s'est pas présenté lorsque les élèves étaient en train de travailler. Il les a laissés se débrouiller seuls et il ne s'est pas soucié de passer voir et vérifier le fonctionnement de ce groupe.Comme nous l'avons déjà signalé précédemment, il attend que ses élèves l'invitent à venir les assister en cas de problème.

- **Groupe4 (G4)**

➢ **La constitution et l'organisation du groupe**

Au moment où l'enseignant était occupé de la constitution du groupe n°2, une fille aux lunettes s'est levée et s'est mise à choisir les filles avec lesquelles elle allait collaborer en disant : *« euh Dounia »,« toi et toi et …. »*.

En effet,par un geste du doigt, elle a fait signe à deux filles qui s'assoient ensemble, au fond de la rangée qui se trouve juste en face du bureau, et que l'enseignanta déjà désignées dans le groupe n°2, afin de les inviter à rejoindre son groupe. La première fille a accepté l'invitation tandis que Douniaa préféré travailler et rester avec le groupe n°2.

Une fille au foulard orangé a voulu rejoindre ce groupe, mais comme la chef ne l'a pas invitée, elle s'est dirigée vers les filles du groupe n°2 qui l'ont acceptée parmi elles. Quant à sa camarade, au début, elle était avec ce groupe, puis après quelques instants, elle s'est déplacée vers les membres du groupe n°1.

Les trois autres filles qui ont rejoint ce groupe ont été invitées par la fille aux lunettes (la chef)

D'après ces données, nous constatons que les six filles quicomposent ce groupe ont été réunies selon le désir de la chefet parfois aléatoirement car une fille a quitté ce groupe sans demander l'autorisation de l'enseignant. Aussi, une autre fille (au foulard vert) s'est transférée du groupe n°2 pour rejoindre ce groupe.

Notre observation révèle que l'enseignant s'est effacé et a laissé la liberté de choix des membres de ce groupe à la chef qui s'est imposée en accueillant et en renvoyant les filles comme elle veut.

➢ **Les interactions dans le groupe n°4 et le niveau de compétencesde ses éléments (Voir enregistrement E1/G4)**

Inter-venants	Nombre de tours de parole	Domaines d'intervention	Nombre d'interventions correctes	Nombre d'interventions incorrectes
A1	**02**	➢ **Lexique :** ellea mal lu le mot « transparent » en disant : *« transport »*(T.P. n°01, E1/G4) ; ➢ **Aspect sémantique** : elle a essayé d'aider A3 à décrire la mer en donnant l'adjectif « calme » [hadiâ] en arabe (T.P. n°22, E1/G4) ;	**01**	**01**
A2	**06**	➢ **Lexique :** ellea corrigé le mot « transport » qui a été proposé par A1 en disant : *« transparent »* (T.P. n°2,		

		E1/G4), elle a aidéA3 à traduirel'adjectif « calme » de l'arabe au français(T.P. n°25, E1/G4) ; ➢ **Aspect sémantique et morphosyntaxique** : elle écrit sur le brouillon et à chaque fois elle assiste la chef à transcrire un mot correctement (T.P. n°11, 12, E1/G4) ouà produire des phrases(T.P. n°4, 11, 19, 25,E1/G4)	**03**	**00**
A3	**08**	➢ Elle révise ce que sa camarade A2 est en train d'écrire sur le brouillon(T.P. n°3, 4, E1/G4). ➢ Elle note sur le brouillon les mots que A5 propose ou repère dans le dictionnaire comme le mot *« vague »*et *« transparent »*(T.P. n°6, 7, 10, 11, 12, 13,E1/G4). ➢ Elle charge A6 de chercher un mot dans le dictionnaire pour qualifier l'air et elle incite ses camarades A2, A4 et A5 à l'aider pour faire la même chose et compléter sa phrase en disant : *« lahwa (l'air)…… »*(T.P. n°20, 21, E1/G4). ➢ A1 lui a proposé un adjectif en arabe pour décrire l'air en disant : « hadiâ »(T.P. n°22, E1/G4) qui veut dire « calme » en français. ➢ Elle recopie le texte final sur une feuille propre(T.P. n°21, E1/G4). ➢ **Aspect sémantique et morphosyntaxique** : elle alancéun mot en arabe « hadiâ (calme) » pour décrire la mer : « la mer est hadiâ (calme) »(T.P. n°23, E1/G4) et incite le groupe à le traduire en français. A2 a réussi à le faire en disant *« calme »* (T.P. n°25, E1/G4).	**02**	**00**
A4	**01**	• A4 est intervenue une seule foislorsque A5 a repéré le mot « vague » dans le dictionnaire en disant : « lguitiha ? (tu l'as trouvé ?) »(T.P. n°5, G4/E1).	**00**	**00**
A5	**05**	➢ **Lexique :** ellea repéré la traduction du mot *« vague »* dans le dictionnaire arabe-français (T.P. n°6, E1/G4), elle cherche un autre mot dans le dictionnaire(T.P. n°8, E1/G4), elle a proposé le mot *« transparent »* pour décrire la mer(T.P. n°24, E1/G4) ; ➢ **Aspect morphosyntaxique** : elle demande à l'enseignant de lui transcrire le mot *« transparent »*(T.P. n°13, 15, G4/E1), elle n'a pas réussi à accorder l'adjectif *« transparent »* avec le nom *« la mer »* (T.P. n°24, E1/G4).	**03**	**01**
A6	**01**	➢ C'est la chef qui l'a chargée de chercher un mot dans le dictionnaire (T.P. n°20, E1/G4) ;	**00**	**00**
E1	**03**	➢ Sa première intervention était volontaire et avait pour objectif d'inciter les filles de ce groupe à collaborerensemble. En observant le texte rédigé, il a repéré une erreur : « des nuages blanc**hes** ». Pour la corriger, il a enlevé les trois dernières lettres de l'adjectif qualificatif « blanc**hes** » afin d'attirer l'attention du groupe sur le genre du nom « nuages » (T.P. n°09, E1/G4) ;	**00**	**00**

		➢ L'enseignant est intervenu pour la deuxième fois lorsque A5 l'a interpellé pour lui montrer l'orthographe correcte du mot « transparent » (T.P. n°13, 14, 15, E1/G4).		
Total	**25**		**09**	**02**

Tableau n°4

En observant le tableau n°4, nous constatons que les interactions dans ce groupe ne sont pas assez nombreuses (25 tours de parole), mais elles témoignent d'une certaine collaboration entre les différentes participantes car le nombre d'interventions correctes représente plus d'un quart des différents échanges enregistrés.

La scripteur A3, en tant que chef, a géré l'activité d'écriture avec succès dans la mesure où elle a joué le rôle de guide et d'animatrice(T.P. n°3, E1/G4). En effet, pour produire le texte, elle charge de temps à autre certaines de ses camarades de chercher des mots dans le dictionnaire (T.P. n°6, 8, 20, E1/G4), ou d'utiliser le brouillon afin de leur permettre de réfléchir et de produire individuellement (T.P. n°4, 11,E1/G4).

Les membres A2, A3 et A5 étaient plus actives que les filles A1, A4 et A6 qui n'ont pas pu participer réellement au travail. A4 n'était présente qu'une seule fois lorsqu'elle a demandé à A5 s'il a trouvé la traduction du mot « vague » de l'arabe au français (T.P. n°5, E1/G4). Quant à A1, elle n'est intervenue quedeux fois sans être efficace. D'ailleurs, pour répéter ce que A2 a dit, elle s'est trompée en disant *« transport »* au lieu de *« transparent »*(T.P. n°1, E1/G4), aussi, elle n'a pas pu traduire un mot très simple de l'arabe au français(hadiâ = calme) (T.P. n°22, E1/G4). A6 n'a bougé qu'une fois suite à la demande de la chef A3 qui lui a ordonné de chercher un mot dans le dictionnaire (T.P. n°20, E1/G4).

C'est vrai que A3, comme scripteur, a pris plus d'initiatives (08 fois) que A2 (06 fois) et A5 (05fois), néanmoins, cela ne réduit pas le rôle important qu'ont joué ses deux camarades (A2 et A5)qui ont contribué en grande partie à la réalisation de la tâche demandée.

Donc, nous pouvons dire que l'élément A3veille à impliquer toutes ses membres de telle sorte qu'elles soient productives, actives et efficaces. Elle note ce qu'elles proposent comme mots ou phrases. Elle les écoute et n'hésite pas à leur demander del'aide en cas de difficulté (T.P. n°21, 24, 25, E1/G4).

Ce que nous reprochons à ce groupe, c'est que toutes les interventions ont touché beaucoup plus la dimension lexicale et orthographique de la rédaction que le domaine

de la production de phrases. Nous n'avons pas remarqué qu'il y a des interactions ou de négociation en ce qui concerne le fait de formuler ou de structurer une phrase. Ce qui pose problème aux membres de ce groupe est la recherche de mots appropriés qui les aident à décrire la situation en question. C'est pourquoi, nous avons remarqué qu'elles font toujours appel au dictionnaire bilingue pour repérer les mots qu'elles jugent nécessaires à la production de leur texte. Quant à l'orthographe des mots, elles ont eu recours une fois à leur enseignant pour leur montrer la transcription correctedu mot *« transparent »*(T.P. n°13, 14, 15, 16, E1/G4).

En bref, la rédactionréalisée dans ce groupe résultedu travail de coopération et de contribution de trois filles : A2, A3 et A5.

- **La cohésion du groupe et la communication dans son sein**

Lorsque nous sommes arrivée à ce groupe, nous avons observé qu'il a terminé l'introduction et qu'il était en train d'aborder le développement. Nous avons également remarqué qu'il a utilisé le brouillon deux fois, ce qui a donné deux versions initiales du même texte en plus de la troisième version finale que la scripteur A3 a recopiée sur le propre.

Bien quela chef(A3) aitdistribué desrôles à ses amies, nous avons noté, durant cette activité, qu'il n'y avait que troisfilles (A2, A3 et A5) qui sont réellement actives et qui ont participé à la réalisation du travail. A5 cherche la traduction des mots arabes en français dans le dictionnaire bilingue arabe-français (« une vague », « transparent »), A2 rédige sur le brouillon et souligne les phrases et les idées qui paraissent importantes pour la rédaction, A3 écrit sur le propre et contrôle à chaque fois le travailque lui propose ses deux camarades (A2, A5) pour le valider ou l'invalider, (T.P. n°3, 4, 11 E1/G4).

La chef avait donc une attitude démocratique car elle avait le soucide motiver ses membres et de lessusciter à intervenir dans l'élaboration du texte en tenantcomptede toutes leurs propositions. Cependant, quand il s'agit d'une décision à prendre, c'est elle (A3) qui s'en occupe. De même, ses partenaires obéissent à toutes ses décisions et les respectent étant donné qu'elle est considérée comme l'élément le plus actif dans le groupe.

Aussi, la chef a pris en charge la révision du textede telle sorte qu'elle permette à ses collaboratrices de mesurer l'écart entre ce qu'elles sont en mesure de réussir et ce qu'il leur reste à travailler (T.P. n°21,G4/E1).

Le groupea réalisé sa tâche de rédaction dans un climat interactif. La chef valorise les interventions de ses camarades et accueille toutes leurs propositions sans exception en les notant sur une feuille de brouillon. En cas de blocage, les élèves ont fait recours à deux moyens d'aide à savoir : le dictionnaire bilingue et le brouillon.

Les échanges dans ce groupe se passent en langue maternelle (l'arabe). Il n'y a pas une prise de parole dominante. En effet, le texte rédigé est le résultat du travail de trois éléments du groupe (A2, A3 et A5) car les autres membresn'étaient pas vraiment efficaces. Les échanges au sein du groupe vont dans différents sens; de la chef (A3) vers ses camarades A3 et A5 et inversement ou de la chef vers le groupe.

Enfin, nous avons remarqué que le groupen'a pas eu le souci de gérer le temps, mais il a réussi quand même à remettre sa copie à temps.

- **Les attitudes et le rôle de l'enseignant**

L'enseignant avait un rôle directif. Sans attendre que le groupe l'interpelle, il s'est rendu auprès de ses élèves pour les aider, notamment pour dénouer les blocages qu'elles peuvent rencontrer. Effectivement, en lisant le texte que A3 est en train d'écrire sur le propre, il s'est aperçu qu'il y a une erreur d'orthographe relative à l'accord de l'adjectif *« blanches »* avec le nom « nuages ». En effet, il a effacé la marque du féminin afin d'attirer l'attention de ses élèves que le nom « nuages » est de genre masculin. Cette attitude a encouragé A5 à lui poser une question en ce qui concerne l'orthographe de l'adjectif « transparent »(T.P. n°13, 14, 15, G4/E1), l'enseignant a conseilléle groupe d'utiliser le dictionnaire, puis, sans tarder, il leur a transcrit le mot sur une feuille de brouillon.

Pour motiver ses élèves à collaborer et à s'entraider, cet enseignant a essayé de les sensibiliserà être autonomes (T.P. n°09, G4/E1). Toutefois, au lieu de les inciter à s'auto-corriger et à se co-corriger, il leur a corrigé une erreur (*nuages blanches*)qui a été commise dans le texte élaboré.

- **Groupe 5 (G5) :**

➢ **La constitution et l'organisation du groupe**

Ce groupe est composé de six garçons qui se sont choisis eux-mêmes ou par affinité. En effet, selon notre observation, il s'avère que l'enseignant n'est pas intervenu pour désigner les membres de ce groupe, il a confié cette tâche à deux élèves qui lui ont montréles éléments avec lesquels ils voulaient collaborer.

➢ **Les interactions dans le groupe n°5 et le niveau de compétencesde ses membres (Voir enregistrement E1/G5)**

Inter-venants	Nombre de tours de parole	Domaines d'intervention	Nombre d'interventions correctes	Nombre d'interventions incorrectes
A1	**08**	➢ **Aspect sémantique** : il essaie de donner des idées et de produire ou de reformuler des phrases en français : « la plage est » (T.P. n°01, E1/G5), « et une plage » (T.P. n°3, E1/G5), « le sable » (T.P. n°5 E1/G5), « et la montagne, il y a la couleur vert » (T.P. n°8, E1/G5), « ngoulou (on dit) : cet vert montagne » (T.P. n°10 E1/G5),A1 lit et révise ce qu'il a écrit (T.P. n°15 E1/G5) ; ➢ **Aspect morphosyntaxique** : il aaccordé l'adjectif « vert » avec son nom « forêt » en remplaçant « vert » par « vert**e** » (T.P. n°13, E1/G5), • Elle demande à A2 d'éviter la répétition du mot « entouré » qui a été déjà employé dans l'introduction (Voir : T.P. n°13, E1/G5).	**06**	**02**
A2	**07**	➢ **Lexique :** A2 répète ce que A1 a dit : « la plage » (T.P. n°2E1/G5), il a proposé à A1 le mot « forêt » (T.P. n°16, E1/G5) ; ➢ **Aspect sémantique** : il propose des idées et essaie de produire ou de reformuler des phrases en français : « il y a les hautes montagnes » (T.P. n°9, E1/G5), « … qui contient des forêts » (T.P. n°18, E1/G5)	**03**	**02**
A3	**00**	Il feuillette le dictionnaire sans rien faire	**00**	**00**
A4	**01**	• **Aspect sémantique :** A4 est intervenu une seule foislorsque A1 a dit « le sable » (T.P. n°5, G5/E1) en disant : « warrah le sable (où est le sable ?) » (T.P. n°7, G5/E1), et cela afin d'inviter A1 à vérifier si cet élément existe sur la photo qui a été proposée dans le manuel pour faire la description du paysage en question.	**00**	**01**
A5	**01**	• **Aspect morphosyntaxique** : il justifie l'accord de l'adjectif « vert » par rapport au nom « montagne » (Voir T.P. n°14, G5/E1)	**01**	**00**
A6	**00**	00	**00**	**00**
E1	**01**	➢ Il motive et incite les élèves à collaborer et à s'entraider		

Total	**18**		**10**	**05**

Tableau n°5

Selon les données du tableau n°2, les interactions dans ce groupe sont peu nombreuses et se passent très souvent entre A1 et A2. Toutefois, A1, en tant que scripteur, a pris plus d'initiatives (06 fois) que A2 (03 fois) qui lui dicte. Donc, nous pouvons considérer l'élément A1 comme étant important, actif et compétent que son camarade A2 car ses interventions étaient toujours productives et ont touché deux dimensions essentielles de la production écrite à savoir l'aspect sémantique et l'aspect morphosyntaxique. Quant à l'élève A2, il répète parfois ce que A1 écrit (T.P. n°02, 12, G5/E1), donne des idées (T.P. n°16, G5/E1) ou produit (T.P. n°09, G5/E1) et complète les phrases que le scripteur A1 lui propose(T.P. n°18, G5/E1).

En voyant leur enseignant s'approcher d'eux, A3 a pris le dictionnaire et commence à le feuilleter pour faire semblant qu'il est impliqué dans le travail et qu'il participe à sa réalisation, A4 cherche à savoir si le mot « sable » fait partie du paysage à décrire.

En effet, ces deux interventions n'ont rien apporté au contenu de la rédaction (T.P. n°6, 7, G5/E1), nous pouvons les considérer comme une réaction ou une réponse vis-à-vis d'un ordre que l'enseignant a donné aux membres de ce groupe lorsqu'il leur a demandé de travailler ensemble et de s'entraider (voir T.P. n°6, G5/E1).

Bien que A5 ne soit intervenu qu'une seule fois, sa contribution était efficace et a permis aux membres de son groupe de comprendre l'accord de l'adjectif « vert » avec le nom « montagne » (T.P. n°14, G5/E1). A6 n'a pas du tout parlé, il suit ses camardes et écoutece qu'ils disent en silence.

En somme, nous pouvons dire que le texte rédigé dans ce groupe est le résultat du travail de collaboration de deux éléments : A1 et A2.

- **La cohésion du groupe et la communication dans son sein**

En arrivant à ce groupe, et après avoir traité le sujet de rédaction au brouillon, nous avons observé que le scripteur est en train de réécrire le texte final sur une double feuille propre.

Notre observation de ce groupe révèle que le leader ou le chef (A1) n'a pas assigné de rôles à ses coéquipiers pour ne pas limiter leurs interventions. En effet, tous les membres sont normalement censés participer quel que soit leur niveau, néanmoins nous avons remarqué, durant cette activité, qu'il n'y avait que deux éléments (A1 et

A2) qui se sont impliqués dans la réalisation du travail et la correction des erreurs : A2 a dit : *« cette vert montagne »*, A1 l'a corrigé en disant : *« verte »* (T.P. n°12, 13, G5/E1). Ces deux élèves étaient actifs et ils négociaient pour choisir tel ou tel mot permettant de former des phrases cohérentes et convenables. Ce qui a attiré notre attention, c'est que la communication et l'interaction se passe entre ce binôme tandis que les autres membres du groupe suivent en silence. Leur participation était réduite à un geste ou à un mot (A3, A4 et A5).

D'après ce que nous avons déjà évoqué, il paraît que le leader (A1) ne s'est pas soucié d'inciter les élèves de niveau insatisfaisant ou qui n'ont pas l'habitude de parler à s'exprimer et à interagir avec eux (le chef et son camarade actif A2), cependant cela ne veut pas dire que le chef A1 est autocratique, au contraire, il est démocratique du moment où il n'impose pas ses idées, mais plutôt il les propose, de même c'est le seul qui a dominé le travail, ses camarades l'écoutent et le regardent en silence en acceptant toutes les idées qui proviennent de lui sans le critiquer ou l'arrêter. Par ailleurs, c'est rare que son partenaire A2 l'interrompe pour proposer un mot ou reformuler ou compléter une phrase (T.P. n°16, 9, 18 G5/E1). Donc, c'est le chef qui prend la décision et c'est lui également qui prend en charge la révision du texte.(T.P. n°13, 15, G5/E1).

Le groupe réalise sa tâche dans un climat calme et serein. Les échanges et les interactions dans ce groupe sont peu (18 tours de parole) et se passent en langue maternelle (l'arabe). Il y a un élève qui dicte (A2) et un autre qui s'occupe de l'écriture (A1), les autres membres les suivent attentivement. En rédigeant, le scripteur A1est assisté par son camarade A2 qui lui dicte en faisant référence au brouillon. En somme, les élèves de ce groupe n'ont pas fait appel à leur enseignant, au contraire, c'est ce dernier qui leur est venu en aide en leur demandant de faire appel au dictionnaire. Pour répondre et obéir à la proposition de l'enseignant, un élève (A3) a pris un dictionnaire monolingue (français-français), il l'a feuilleté puis il l'a déposé sur la table.

A partir de ce qui vient d'être dit, nous pouvons dire que le texte rédigé est le produit ou le résultat du travail de deux éléments du groupe (A1 et A2) car les autres membres n'ont pas réellement participé au travail, ils étaient presque tout le temps passifs et ils n'ont jamais pris d'initiative. Les échanges au sein du groupe vont dans un sens

unique ; de l'élève (A1) vers le groupe ou vers son camarade (A2) de niveau moins bon que lui.

Le groupe a bien respecté le temps imparti à la rédaction.

➢ **Les attitudes et le rôle de l'enseignant**

Pendant le travail de ce groupe, l'enseignant a occupé un rôle non-directif. En effet, il n'est pas intervenu, il s'est contenté d'inciter les membres du groupe à collaborer et à utiliser le dictionnaire en cas de difficulté (T.P. n°6, G5/E1).

- **Groupe 6 (G6)**

➢ **La constitution et l'organisation du groupe et son niveau de compétence**

Pour former ce dernier groupe, l'enseignant a dit : *« les autres élèves, ey (allez), ici un groupe, mettez-vous ici »* (E1/4ème A.M.). De ces propos, nous pouvons comprendre que ce groupe rassemblait le reste de la classe (7 garçon). Aucun critèren'a été pris en considération pour le constituer. Aucune importance n'a été accordée aux désirs de ces élèves s'ils veulent être ensemble. De cela, nous pouvons dire que ce groupe de garçons a été composé de façon aléatoire.

A notre vue, le scripteur s'est précipité à cacher une feuille froissée dans sa poche et a fait semblant qu'il a terminé la rédaction de son texte. Puis, il a souligné la date et a fixé ses yeux sur la copie et attendrait qu'on parte. Ensuite, nous avons demandé aux membres de groupe s'ils ont utiliséle brouillon et en ce moment, le scripteur, en souriant, a fait sortir la feuille froissée qu'il a cachée et continue à écrire. Quant à ses camarades, ils sont restés calmes sauf un seul élément à sa gauche qui est intervenu à la fin de la rédaction pour attirer son attention sur l'orthographe du dernier mot du texte « *forit* » qu'il a refusé au début de corriger, puis il l'a corrigé d'une façon incorrecte « *foerit* ».

Les interactions dans ce groupe sont quasi-inexistantes et révèlent que le groupe est passif.

➢ **La cohésion du groupe et la communication dans son sein**

Le travail de rédaction s'est passé dans un climat monotone, il y a un seul élément qui écrit (le chef), ses autres partenaires le suivent en silence.

Le texte final que le groupe a écrit sur le propre représente la version finale du premier texte qui a été rédigé sur le brouillon.

Les rôles et les tâches n'étaient pas définis et distribués aux membres de groupe, en effet, c'est le chef qui commande et c'est lui qui décide de ce qu'il va écrire sans inciter ses camarades à s'impliquer dans le travail.

Durant l'élaboration du texte, nous avons constaté qu'il n'y avait niprise de parole dominante, ni interaction ou négociation entre les membres de ce groupe. En effet, le travail réalisé était imposé par le chef qui est un élève redoublant.

Le scripteur (le chef) a centré son attention sur la copie en négligeant ses coéquipiers. Ceux-ci n'ont pas pris l'initiative de participer au travail et d'exprimer leurs points de vueen ce qui concerne ce qu'il est en train d'écrire.

C'est vrai que ce groupe a utilisé le brouillon, toutefois cela ne veut pas dire que les élèves ont produit collectivement le texte étant donné qu'il n'y avait pas d'échange et de réciprocité des idées entre eux.

D'après notre observation, nous avons également noté queles membres de ce groupe n'ont pas fait appel ni au dictionnaire, ni à leur enseignant, au contraire, c'est ce dernier qui est venu pour vérifier l'état d'avancement de leur rédaction.

Quoique les membres de ce groupe n'aient pas donné d'importance à la gestion du temps, ceux-ci ont pu terminer leur production écrite avant que l'enseignant annonce la fin de la séance.

- **Les attitudes et le rôle de l'enseignant**

Notre observation de ce groupe nous a permis d'affirmer que l'enseignant a eu le souci de motiver ses membres pour les inciter au dialogue, à l'échange et à la correction de leurs erreurs. En effet, en lisant le texte produit, il s'est rendu compte que les élèves ont décrit la ville de Jijel et qu'ils ont écrit à la dernière ligne: «nous voyons **des** merveilleuses **les** forêts » (C6/E1). En effet, il a dit : *« loukan troho tham (*si vous irez là-bas)*, la ville … elhadjra hadhik* (en parlant des grottes de Jijel)*, eloued* (la rivière)*… les grottes, les merveilleuses forêts ».*

De ce fait, dans un premier temps, pour attirer l'attention des élèves sur l'erreur commise au niveau sémantique, il leur a parlé des grottes de Jijel et cela afin de les inviter à remplacer le mot « forêts » par « grottes ».

Dans un deuxième temps, pour les amener à corriger les erreurs morphosyntaxiques commises dans le même endroit, il a repris la lecture de la même phrase après avoir la corrigée implicitement en disant : *« les merveilleuses forêts ».* Toutefois, son

intervention restait inefficace du moment où personne n'a réagi et les élèves ont remis leur copie sans qu'ils fassent attention aux corrections que l'enseignant leur a apportées.

L'enseignant a joué un rôle de guide. Il a essayé de diriger et d'orienter les élèves de telle sorte qu'ils soient capables de s'auto-corriger et de se co-corriger. Cependant, comme le groupe n'était pas coopératif, la participation de ses membres était insuffisante et sa production écrite était mal rédigée.

1.1.1. Classement des interventions dans les six groupes de l'enseignant E1

Dimensions abordées	*Critères*	*Nombre de tours de parole*					
		G1	**G2**	**G3**	**G4**	**G5**	**G6**
Formelle	• Découpage en paragraphes	**08**	**00**	**06**	**00**	**00**	**00**
	• Ponctuation/Majuscules	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**
Linguistique	• Reconnaissance des temps verbaux	**01**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**
	• Emploi des temps verbaux	**01**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**
	• Orthographe lexicale	**01**	**00**	**01**	**01**	**00**	**01**
	• Accords (sujet/verbe, nom/adjectif)	**00**	**00**	**00**	**00**	**01**	**00**
	• Lexique : choix, sens des mots	**09**	**00**	**08**	**04**	**01**	**00**
Textuelle	- Construction de phrases et cohérence et cohésion sémantique	**08**	**00**	**08**	**05**	**08**	**00**
	• Emploi des articulateurs logiques	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**
	• Reprises anaphoriques	**01**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**
Discursive	• Prise en compte de la situation de communication (description d'un lieu)	**00**	**00**	**10**	**00**	**02**	**00**
Etayage	• Utilisation du dictionnaire ou des outils d'aide (textes tirés de l'internet)	**05**	**06**	**00**	**04**	**00**	**00**
	• Utilisation du brouillon et révision du texte	**05**	**01**	**03**	**08**	**02**	**00**
	• Intervention de l'enseignant	**01**	**00**	**00**	**03**	**01**	**02**
Autres (Répétitions)		**35**	**08**	**16**	**00**	**03**	**00**
Nombre total de tours de parole		**75**	**15**	**52**	**25**	**18**	**03**
Nombre (et pourcentage) d'interventions correctes dans le groupe		**24**	**00**	**13**	**09**	**10**	**01**
		32%	**00%**	**25%**	**36%**	**55,55%**	**33,33%**

Tableau n°1/E1

Les résultats obtenus dans le tableau n°6 font apparaître que c'est dans le groupe G1 que l'on compte le plus de tours de parole et d'interventions correctes d'élèves. En effet, les interactions entre pairs ont touché surtout deux dimensions importantes de l'écrit à savoir l'aspect linguistique et textuel.

Bien que le groupe G1 compte plus de tours de parole et d'interventions correctes d'élèves que le groupe G3, ce dernier a pu quand même accorder de l'importance à toutes les dimensions de la compétence rédactionnelle.

Les échanges entre élèves sont peu nombreux dans le groupe G5 que dans le groupe G4, toutefois, le nombre d'interventions correctes est presque pareil dans les deux groupes.

Les groupes G2 et G6 sont passifs, leurs interventions étaient très peu et n'ont pas servi le contenu de la rédaction.

Pour conclure, nous pouvons considérer le groupe G1 comme plus efficace, plus actif et plus productif que les autres groupes observés dans la mesure où les échanges ont porté surtout sur le choix et le sens des mots, la conjugaison des verbes, la correction orthographique et grammaticale, la construction de phrases, la cohérence et la cohésion sémantique ainsi que l'emploi des procédés de reprise anaphoriques.

La dimension discursive n'a pas été abordée par les filles de ce groupe, toutefois cela ne veut pas dire qu'elles l'ont occultée, étant donné que nous avons filmé les interactions au sein de ce groupe pendant six minutes seulement. Peut-être, au moment où nous étions en train de filmer les autres groupes, cette dimension avait été abordée.

1.1.2. Tableau récapitulatif de la gestion des travaux des six groupes de l'E1

		G1	G2	G3	G4	G5	G6
1. L'environnement général de la tâche	• Le groupe s'est-il mis tout de suite au travail ?	non	oui	non	non	non	non
1. La constitution du groupe : 2.1. La taille du groupe	• Nombre d'élèves par groupe ?	07 filles	07 filles	08 garçons	06 filles	06 garçons	07 garçons
2.2. La nature du groupe	• Homogène ou hétérogène ? (par rapport au niveau de performance de ses membres)	hétérogène	homogène	hétérogène	hétérogène	hétérogène	homogène
2.3. Les critères de constitution du groupe	• Proximité d'emplacement	x					
	• Par affinité	x		x	x	x	
	• Aléatoirement		x				x
2. La cohésion du groupe	• Le groupe s'est-il fixé un plan du travail avant de commencer la rédaction ?	oui	non	oui	oui	oui	oui
	• Les tâches et les rôles sont-ils répartis aux membres du groupe ?	non	oui	non	oui	non	non
	• Y a-t-il un leadership ?	non	oui	oui	oui	oui	oui
	• Type de commandement : autocratique ? démocratique ? anarchique ?	démocratique	autocratique	autocratique	démocratique	démocratique	autocratique
	• Y a-t-il des conflits et des désaccords ?	non	non	non	non	non	non
4- La communication dans le groupe	• Les échanges sont-ils interactifs et mutuels ?	oui	non	non	oui	non	non
	• En quelle langue s'expriment-ils les membres du groupe ?	langue arabe	langue arabe	langue arabe	langue arabe	langue arabe	groupe silencieux
	• Tout le monde est intervenu ?	6/7	non	3/8	4/6	3/6	non
	• Y a-t-il une prise de parole dominante ?	non	la chef	non	non	le chef	non
	• Le groupe a-t-il été bloqué ?	non	non	non	non	non	non
	• Qui prend la décision dans le groupe ?	la fille qui dicte : A5 produit par le groupe	la chef A1	le chef A2	la chef A3	le chef A1	le scripteur
	• Le texte produit est-il le résultat de la réflexion de tous les membres ou imposé par un seul élément ?		texte reproduit par A1	produit par 02 éléments	produit par le groupe	produit par 2 éléments	imposé par le scripteur

5- Attitudes des apprenants	• Les élèves sont-ils actifs ou passifs ?	actives	passives	3 actifs, 5 passifs	04 actives, 02 passives	02 actifs, 04 passifs	un seul élément actif : le scripteur Un seul élément
	• Prennent-ils l'initiative ?	oui (A1, A3 A4 et A5)	non	oui (A2, A4 et A5)	oui (A2, A3 et A5)	oui (A1 et A2)	non
	• Echange entre :						
	*Elève(s)/élève(s)	oui	non	oui	oui	oui	non
	*Elève(s)/groupe	oui	oui	non	oui	oui	non
	*Elève(s)/enseignant	non	non	non	oui	non	oui
	-Les élèves s'auto-corrigent-ils ?	oui	non	oui	oui	oui	non
	- Se co-corrigent-ils ?	oui	non	non	oui	non	non
	-Font-il appel à l'enseignant pour les aider ?	non	non	non	oui	non	oui
	➢ Recourent-ils à d'autres types d'aide pour résoudre leurs problèmes (dictionnaire, brouillon, cahier de leçons, etc.) ?	oui	non	oui	oui	oui	non
6- Attitudes et rôles de l'enseignant	• Instaure-t-il des règles avec ses élèves avant de se mettre au travail de groupe ?	non	non	non	non	non	non
	• Fait-il appel aux connaissances et acquis antérieurs de ses apprenants durant la réalisation de la tâche de rédaction?	non	non	non	oui	non	non
	• Incite-t-il au dialogue, à l'argumentation et à l'échange ?	non	non	non	oui	oui	oui
	• Le rôle de l'enseignant au cours du travail de groupe est : directif ? non directif ?	non directif	non directif	non directif	directif	non directif	directif
	• Intervient-il en cas de problème et corrige-t-il les erreurs des élèves ?	non	non	non	oui	non	oui
7- La gestion du temps	• L'animateur (ou l'enseignant) a-t-il eu le souci de gérer le temps ?	oui	non	non	non	non	non
8- Le nombre de tours de parole dans le groupe		**75**	**15**	**52**	**25**	**18**	**03**
9- Le nombre (et le pourcentagedes) d'interventions correctes dans le groupe		**24**	**00**	**13**	**09**	**10**	**01**
		32%	**00%**	**25%**	**36%**	**55,55 %**	**33,33%**

Tableau n° 1'/E1

Les données de ce tableau révèlent que l'enseignant E1 n'a pas adopté la même démarche pour organiser le travail d'écriture mené dans les six groupes. En effet, chaque groupe est constitué de façon différente de l'autre.

Le nombre d'élèves dans chaque groupe varie entre 6 et 8 éléments. Selon les interactions et les échanges entre apprenants, nous pouvons dire que les groupes G1,

G3, G4, G5 qui ont été formés selon les désirs et les affinités des élèves présentent un niveau de compétence supérieur et plus avancé que celui des groupes G2 et G6 qui ont été composés aléatoirement.

Pour comparer la gestion de l'activité d'écriture dans les six groupes, il vaut mieux que nous attachions aux scores les plus marquants, relatifs au nombre d'interventions correctes dans chaque groupe.

D'abord, il apparaît que les groupes G1 et G3 présentent des compétences particulièrement bonnes, surtout en ce qui concerne l'organisation du texte en paragraphes, le choix des mots appropriés à la situation de rédaction et la construction des phrases (voir tableau n°1/E1).

Cependant les échanges sont plus interactifs et mutuels dans le groupe G1 que le groupe G3 car ce dernier compte moins d'éléments actifs (3/8) que le groupe G1 (6 filles actives/7).

Aussi, nous avons noté que dans le groupe G1, il n'y avait pas de chef, ce qui fait, les tâches n'étaient pas réparties entre ses membres. En effet, les élèves réfléchissent à plusieurs et chacune d'entre elles cherche à être efficace et à aider le groupe à atteindre les objectifs assignées à l'activité de rédaction.

Nous pouvons ajouter que les échanges dans ce groupe fonctionnent d'une façon démocratique, chaque membre exprime son point de vue et le soumet à la critique de ses partenaires. Donc, il n'y avait pas une prise de parole dominante.

De même, au sein de ce groupe, les élèves s'écoutent, elles s'auto-corrigent et se co-corrigent. Ce faisant, elles sont autonomes dans la mesure où elles n'ont pas fait appel à leur enseignant pour les aider à dépasser les blocages rencontrés. Elles ont préféré faire recours à quelques moyens d'aide comme le dictionnaire et le brouillonpour réviser leur texte.

A propos du groupe G3, nous pouvons avancer qu'il est moins efficace que le groupe G1 étant donné que le chef n'a pas incité ses partenaires à s'impliquer dans le travail et à prendre des initiatives. Cela l'a amené à imposer ses idées et ses phrases et de revêtir une attitude autocratique.

Pour ce qui est des groupes G4 et G5, bien qu'ils présentent presque le même nombre d'interventions correctes, nous avons constaté que les échanges sont plus interactifs et mutuels dans le groupe G4 que dans le groupe G5 du moment où les interactions dans

ce dernier ne se passent qu'entre deux éléments (A1 et A2), alors que dans le groupe G4, la communication entre pairs prend différents sens et concerne presque sa totalité (4 éléments/6).

Par ailleurs, pour réviser leur texte et éviter de commettre des erreurs orthographiques, les éléments du groupe G4 ont fait appel au dictionnaire, d'une part pour traduire les mots de l'arabe au français, et d'autre part pour transcrire correctement les mots qu'ils ne connaissent pas. En outre, elles n'ont pas hésité de demander l'aide de l'enseignant en ce qui concerne l'orthographe du mot *« transparent »*.

La chef du groupe G4 a essayé d'impliquer ses partenaires dans le travail. En effet, elle a réparti les tâches de la façon suivante : trois détentrices de dictionnaire, deux filles qui rédigent sur le brouillon et elle qui écrit sur le propre et corrige ce que ses camarades lui proposent comme mots ou phrases.

La chef s'est également chargée de la validation des propositions de ses camarades et de la révision du texte. Donc, c'est elle qui prend les décisions, toutefois cela ne veut pas dire qu'elle a dominé le travail. Nous disons plutôt qu'elle a réussi à organiser le travail et à amener ses pairs à prendre des initiatives et à être actives et efficaces.

Quant au groupe G5, le chef s'est contenté de proposer ses idées et ses phrases sans qu'il ait le souci d'inciter ses camarades passifs à faire quelque chose. Il aurait pu les responsabiliser en les invitant par exemple à chercher un mot dans le dictionnaire, à écrire une phrase sur le brouillon ou à vérifier l'orthographe d'un mot.

Les résultats du tableau révèlent également que les groupes G2 et G6 sont passifs et inefficaces dans la mesure où les éléments qui les composent n'ont pas pris d'initiatives. Les interactions que nous avons enregistrées démontrent que dans chacun de ces deux groupes, le chef a un comportement autocratique.

Nous pouvons alorsdire que les groupesG 2 et G6 sont de niveau insatisfaisant. Dans le groupe G2, la chef a directement entamé la rédaction sur le propre sans qu'elle reformule la consigne d'écriture ou invite ses partenaires à la lire pour la comprendre. En effet, au lieu de décrire le paysage qui a été proposée dans le manuel scolaire, les élèves de ce groupe ont reproduit partiellement un texte qui porte sur la description de Tipaza, à l'aide de documents qu'elles ont imprimés depuis internet.

Dans le groupe G6, en profitant du silence de ses partenaires, le chef a monopolisé tout le travail et a ignoré complètement l'intervention de son camarade qui a essayé d'attirer son attention sur une erreur d'orthographe qu'il a commise (for**i**t « forêt »).

Dans les deux groupes, les élèves n'ont pas fait appel ni au dictionnaire, ni à leur enseignant. C'est ce dernier qui est venu en aide pour les membres du groupe G6.

Pour conclure, nous pouvons dire que les groupes G1 et G4 sont plus actifs que les groupes G3et G5, tandis que les groupes G2 et G6 sont inefficaces et passifs.

1.2. Analyse de la gestion des travaux des huit groupes de l'enseignante E4 (4ème A.M.)

1.2.1. Classement des interventions dans les huit groupes de l'enseignante E4

Dimensions abordées	*Critères*	*Nombre de tours de parole*							
		G1	**G2**	**G3**	**G4**	**G5**	**G6**	**G7**	**G8**
Formelle	• Découpage en paragraphes	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**
	• Ponctuation/Majuscules	**01**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**
Linguistique	• Reconnaissance des temps verbaux	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**
	• Emploi des temps verbaux	**01**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**
	• Orthographe lexicale	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**
	• Accords (sujet/verbe, nom/adjectif)	**00**	**00**	**00**	**00**	**01**	**00**	**00**	**00**
	• Lexique : choix, sens des mots	**00**	**00**	**00**	**02**	**00**	**02**	**01**	**00**
Textuelle	- Construction de phrases et cohérence et cohésion sémantique	**17**	**02**	**00**	**00**	**00**	**03**	**00**	**00**
	• Emploi des articulateurs logique	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**
	• Reprises anaphoriques	**01**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**
Discursive	• Prise en compte de la situation de communication (description d'un lieu)	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**13**	**00**
Etayage	• Utilisation du dictionnaire ou des outils d'aide	**00**	**03**	**01**	**03**	**00**	**00**	**00**	**00**
	• Utilisation du brouillon et révision du texte	**01**	**04**	**01**	**03**	**00**	**02**	**07**	**00**
	• Intervention de l'enseignant	**02**	**01**	**02**	**03**	**02**	**03**	**05**	**00**
Autres (Répétitions)		**08**	**01**	**00**	**03**	**00**	**01**	**09**	**00**

Nombre total de tours de parole	**31**	**11**	**04**	**14**	**03**	**11**	**35**	**00**
Nombre (et pourcentage) d'interventions correctes dans le groupe	**23**	**02**	**02**	**02**	**02**	**03**	**13**	**00**
	74,19%	**18,18%**	**50%**	**14,28%**	**66,66%**	**27,27%**	**37,14%**	**00 %**

Tableau n°2/E4

D'après les résultats obtenus dans le tableau ci-dessus, il s'avère que le groupe G1 compte le plus d'interventions correctes. En effet, les différents échanges entre pairs ont touché presque toutes les dimensions de la compétence scripturale.

La première dimension dite formelle concerne le respect de l'emploi des majuscules. En effet, A3 attire l'attention de la scripteur A1 sur l'emploi de la majuscule au début du mot « Chélia » [T.P. n°9 G1/E4]. Néanmoins, cette dernière était indifférente vis-à-vis de la remarque que lui a faite sa camarade A3, c'est pourquoi le mot « Chélia » est introduit par une lettre en minuscule.

Pour ce qui est de la dimension linguistique qui porte sur l'orthographe des mots, la morphologie verbale, la syntaxe, le lexique ou le vocabulaire, nous avons observé qu'elle est rarement abordée et parfois mal maîtrisée. Par conséquent, la conjugaison du verbe « se situer » au présent de l'indicatif ainsi que l'accord de l'adjectif qualificatif « traditionnel » avec le nom « les repas » posent problème aux éléments de ce groupe :

1. A1 : se situer ++ à l'est

16. A3 : les repas traditionnels

17. A2 : les repas

18. A3 : traditionnels + tradition

19. A4 : traditionnal

20. A2 : deux « l », traditionnelle ++ sont chekhchoukha

Il est à signaler que l'emploi du verbe « être » au présent de l'indicatif a été bien maîtrisé [T.P. n°14, 20,21, G1/E4].

Concernant la dimension qui traite l'organisation globale du texte et sa cohérence, nous avons noté que ce groupe lui a accordé beaucoup d'importance dans la mesure où nousavons recensé le plus de nombre de tours de parole (17/31) qui s'y rapportent. L'accent était mis sur la construction de phrases et l'enchaînement des idées :

12. A2 : dir (écris) l'accent

13. A3 : l'accent du peuple

14. A1 : est

15. A2 : chaoui

21. A1 : Khenchela est une

22. A2 : est une ville

24. A2 : à visiter

De même, A3 a réussi à attirer l'attention d'A4 sur la répétition du mot « ville ». En effet, A3 a préféré le mot « wilaya » au lieu de « ville » [T.P. n°28/29 G1/E4].

La dimension discursive n'a pas été abordée tout au long de notre enregistrement.

Ce que nous reprochons à ce groupe, c'est qu'il n'a pas réviséla version finale de son texte. C'est pourquoi, quelques parties de phrases ont été oubliées, ce qui a nui à la structure globale du texte final. De plus, le mot « Chélia » a été introduit par une minuscule :

5. A3 : paysages xxx

6. A4 : comme

7. A3 : la montagne Chélia

8. A2. Chélia

9. A3 : diri la majuscule Chélia

D'après ces cinq tours de parole, il apparaît que A3, A2 et A4 dictent à A1 ce qu'elle doit écrire. Toutefois, cette dernière ne prend pas toujours en compte ce que ses trois camarades lui disent. En vérifiant la version finale du texte produit, nous avons constaté que la scripteur A3 a écrit : *« on distingue plusieurs de chelia … »*(C1G1/E4).

Selon l'exemple que nous venons de mentionner, A3 aurait dû mettre : *« on distingue plusieurs* ***paysages comme la montagne C****hélia … »*.

En revanche, lorsque l'enseignante E4a demandé à une fille (Assma), qui appartient à ce groupe, de lire son texte, cette dernière s'est penchée vers la lecture du texte qu'elle a produit avec ses amies sur le brouillon en ignorant le texte final qu'elles ont recopié sur la double feuille propre. Par conséquent, nous avons découvert que le mot « paysages » a été normalement employé avec un qualifiant « bons », mais ce dernier ne figure pas sur la version finale du texte rédigé.

L'enseignante E4 a incité le groupe G1 à se corriger en mettent l'adjectif « beaux » au lieu de « bons ». La deuxième correction qu'elle a apportée concerne l'oubli de la préposition « de » devant le mot « Chélia » en disant : *« la montagne Chélia ? La montagne **de Chélia** + **de**+ écoutez »*.

Cependant, aucune correction n'a été prise en considération pour améliorer le texte final, ce groupe a gardé la première version écrite sur le propre sans aucune modification. Les différentes remarques faites par l'enseignante E4 ont été carrément négligées.

En somme, nous pouvons constater que les échanges dans ce groupe sont importants, néanmoins, ils n'ont pas vraiment servi le contenu de la rédaction. C'est vrai que nous avons remarqué, lors des interactions, que le souci majeur des élèves est la rédaction et la construction d'un texte qui répond à la situation d'écriture proposée, toutefois, il n'y a ni négociation de points de vue, ni conflit sociognitif. Les élèves ne réfléchissent pas sur ce qu'ils rédigent, ils ne se posent pas de questions sur ce qu'ils se disent. Ce faisant, lorsqu'A2 a proposé à A1 d'écrire l'adjectif qualificatif « traditionnel » en doublant la consonne « l », il n'a pas justifié son choix, de même aucun élément du groupe n'est intervenu pour vérifier si cette proposition est juste (T.P. n°20 G1/E4).

De même, au moment où A3 a choisi comme titre au texte : *« la beauté de la wilaya de Khenchela »* en remplaçant le mot « ville » qu'a proposé A4 par le mot « wilaya », elle n'a pas expliqué à cette dernière qu'il y a une répétition du mot « ville », qui a été déjà employé à la dernière phrase du texte, c'est pourquoi elle a fait appel au substitut lexical « wilaya ».

Donc, les décisions dans ce groupe sont prises d'une façon aléatoire et sans qu'elles soient bien fondées ou justifiées. Les élèves progressent dans l'écriture sans qu'il y ait de feedback ou de révision.

D'ailleurs, en adoptant une démarche réflexive, l'enseignante E4 a permis aux membres de ce groupe de prendre de recul par rapport à ce qu'elles ont écrit.Toutefois, celles-ci demeurent inattentives et désintéressées et le travail de révision que l'enseignante E4 a mené avec elles n'a rien apporté à la version finale du texte produit.

Les interactions dans le groupe G7 (35 T.P.) sont plus nombreuses que dans le groupe G1 (31 T.P.), toutefois il est à noter que le nombre d'interventions correctes est tout à

fait l'inverse, c'est pourquoi nous considérons le groupe G1 comme plus productif et interactif que le groupe G7.

A l'encontre du groupe G1 qui a accordé une attention particulière à la construction grammaticale des phrases et à la cohérence textuelle, le groupe G7 s'est intéressé à la dimension discurive et à la révision du texte à chaque fois qu'un membre du groupe suggère une nouvelle idée ou phrase pour construire le texte.

Nous nous apercevons que les éléments de ce groupe s'interpellent à tout moment pour vérifier et réviser la validité des informations fournies. Nous pouvons dire alors que le groupe G7 a donné beaucoup d'importance au contenu du texte (le fond) qu'à sa forme et sa structure.

Bien que l'enseignante E4 a invité le groupe G7, vers la fin de la séance, à corriger quelques erreurs qu'il a commises (*dans Khenchela* [à Khenchela], *une lieu très belle* [un très beau lieu], *une bassine* [piscine]), celui-ci n'a rien touchéet a gardé la version initiale de son texte telle qu'elle est.

Les échanges au sein du groupe G6 sont moins nombreux que dans le groupe G4, mais à travers les interactions entre pairs, il s'avère que ce dernier est moins interactif et moins productif que le premier. En effet, les membres du groupe G6 essayent de collaborer afin de construire des phrases correctes et compréhensibles tout en choisissant les mots appropriés (Hammame Essalihine, Daïras, mairies, municipalités). Pour les éléments du groupe G4, nous avons pu observer qu'il y a une fille qui cherche dans le dictionnaire la traduction des mots arabes en français (manège, nord), une autre qui l'aide en expliquant les mots qui paraissent difficiles et une troisième fille qui écrit sur le brouillon la première version du texte sans inciter ses camarades à intervenir ou à participer au travail qu'elle est en train de réaliser. La quatrième fille qui compose ce même groupe attend que la scripteur termine la rédaction du texte sur le brouillon pour pouvoir le recopier sur la feuille propre.Nous pouvons dire que les quatre filles du groupe G4 n'étaient pas coopératives. Prenons l'exemple du mot « la foire » qui a été mal transcrit et mal employé par lascripteur A2 [*la voir*]. Celle-ci n'a pas cherché à vérifier son orthographe et sa pronociationauprès de ses pairs. Cependant, au moment où elle était en train de lire le texte et avant que l'enseignante E4 corrige ce mot, A3 s'est aperçue de l'erreur commise et l'a réctifiée tout de suite en attirant l'attention de

sa camarade qu'il s'agit de « la foire ». En effet, si le texte était révisé au préalable par les différents éléments du groupe, cette erreur n'aurait pas été commise.

Il est à noter que ce groupe (G4) a pris en considération les corrections que l'enseignante lui a faites vers la fin de la séance (*se situe est* [à l'est], *la voir* [la foire]), tandis que le groupe G6, il les a ignorées.

Dans les groupes qui restent (G2, G3, G5 et G8), les échanges et les interactions sont très peu nombreux, voire inexisants. Dans chacun d'eux, nous avons observé deux phénomènes ; soit le rédacteur s'impose dans le groupe et s'engage tout seul dans le processus de rédaction sans interpeller ses camarades à intervenir et à s'impliquer dans le travail, c'est le cas des groupes G2, G3 et G5. Ou bien, le groupe paraît comme passif et incapable de réaliser le travail, et de ce fait il jette toutes les responsabilités sur un seul membre qui a niveau plus avancé que ses camarades, ici on peut évoquer le cas du groupe G8.

Bien que les textes produits par G2, G3 et G8 soient pleins d'erreurs, l'enseignante E4 n'a proposé aucune correction lors de la lecture oralisée qu'elle a faite vers la fin de la séance.

En bref, nous considérons que le groupe G1 est plus productif et plus actif et plus efficae que le reste des groupes observés de l'enseignante E4.

1.2.2.Analyse de la gestion des travaux des huit groupes observés de l'enseignante E4

Critères	Indicateurs	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
1. L'environnement général de la tâche	• Le groupe s'est-il mis tout de suite au travail ?	oui	oui	Oui	oui	oui	oui	oui	oui
2. La constitution du groupe : 2.1. La taille du groupe	• Nombre d'élèves par groupe ?	04 filles	02 filles+ 02 garçons	04 garçons	04 filles	04 garçons	04 filles	04 garçons	02 filles+02 garçons
2.2. La nature du groupe	• Homogène ou hétérogène quant aux performances de ses membres ?	homogène	hétérogène	homogène	hétérogène	hétérogène	hétérogène	hétérogèn	homogène
2.3. Les critères de constitution du groupe	• Proximité d'emplacement	x	x	x	x	x	x	x	x
	• Par affinité								
	• Aléatoirement								
3. La cohésion du groupe :	• Le groupe s'est-il fixé un plan avant de commencer la tâche de rédaction ?	non	non	Non	non	non	non	non	non
	• Les tâches et les rôles sont-ils répartis aux membres du groupe ?	non	non	Non	non	non	non	non	non
	• Y a-t-il un leadership ?	Non	non	Non	non	non	non	non	non
	Type de commandement : • autocratique ? • démocratique ? • anarchique ?	démocratique	autocratique	autocratique	démocratique	autocratique	autocratique	démocratique	autocratique
	• Y a-t-il des conflits et des désaccords ?	non	non	non	non	non	non	non	non
4- La communication dans le groupe	• Les échanges sont-ils interactifs et mutuels ?	oui	non	non	non	non	non	oui	non
	• En quelle langue s'expriment-ils les membres du groupe ?	langue arabe+ française	langue arabe	langue arabe	langue arab	groupe silencieux	arabe+ français	arabe	aucune
	• Tout le monde est intervenu ?	4/4 non	1/4 non	1/4 oui	3/4 non	1/4 non	2/4 oui	4/4 non	1/4 non
	• Y a-t-il une prise de parole dominante ?	non un travail de collaboration	oui la fille qui écrit(A2)	oui le scripteur	non un travail de collaboration	non le scripteurA2	non la scripteur	non cherche un compromis	non la fille qui dicte
	• Le groupe a-t-il été bloqué ?								
	• Qui prend la décision dans le groupe ?								
	• Le texte produit est-il le résultat de la réflexion de tous les membres ou imposé par un seul élément ?	produit par le groupe	produit par A2	produit par le chef	produit par le groupe	produit par le chef	produit par la chef	produit par le groupe	produit par 02 filles (une dicte et une autre transcrit ce que sa camarade lui dit)

5- Attitudes des apprenants	• Les élèves sont-ils actifs ou passifs ?	04 filles actives	Une fille + un garçon actif, les 02 autres sont passifs	01 garçon actif, 03 passifs	03 actives, 01 passive	01 actif	02 filles actives, 02 passives	04 actifs	02 actives, 02 passifs
	• Prennent-ils l'initiative ?	oui (tout le temps)	oui (A4, A2)	oui (A1)	oui (A1, A3)	non	oui (A1, A3)	oui (A2, A1)	non
	• Echange entre : *Elève(s)/élève(s) *Elève(s)/groupe *Elève(s)/enseignant -Les élèves s'auto-corrigent-ils ? - Se co-corrigent-ils ? -Font-il appel à l'enseignant pour les aider ?	 oui oui non oui oui non	 non non oui non non oui	 non non non non non oui	 oui non non non non non	 non non non non non non	 oui non non non non oui	 oui non non oui oui non	 oui non non non non non
	➢ Recourent-ils à d'autres types d'aide pour résoudre leurs problèmes (dictionnaire, brouillon, cahier de leçons, etc.) ?	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	non
6- Attitudes et rôles de l'enseignant	• Instaure-t-il des règles avec ses élèves avant de se mettre au travail de groupe ?	non	non	non	non	non	non	non	non
	• Fait-il appel aux connaissances et acquis antérieurs de ses apprenants au cours du travail de groupe ?	non	non	non	non	non	non	non	non
	• Incite-t-il au dialogue, à l'argumentation et à l'échange ?	non	non	non	non	non	non	non	non
	• Durant le travail de rédaction, le rôle de l'enseignant est : directif ? non directif ?	non directif	directif	non directif	non directif	non directif	non directif	non directif	non directif
	• Intervient-il en cas de problème et corrige-t-il les erreurs des élèves ?	non	oui	non	non	non	non	non	non
7- La gestion du temps	• L'animateur (ou l'enseignant) a-t-il eu le souci de gérer le temps ?	Oui	oui	Oui	oui	oui	oui	oui	oui
8- Le nombre de tours de parole dans le groupe		**31**	**11**	**04**	**14**	**03**	**11**	**35**	**00**
9- Le nombre des interventions correctes dans le groupe		**23**	**02**	**02**	**02**	**02**	**03**	**13**	**00**
		74,19 %	**18,18 %**	**50 %**	**14,28 %**	**66,66 %**	**27,27%**	**37,14 %**	**00%**

Tableau n°2'/E4

1.2.2.1. L'environnement général de la tâche

Lors de notre observation de la première classe de l'enseignante E4 (4ème A.M.), nous avons remarqué qu'elle a divisé sa classe en groupes de quatre élèves chacun, tout en optant pour le critère de proximité d'emplacement et sans chercher à savoir si les élèves qui devraient travailler ensemble sont en entente ou en conflit. Donc, les affinités des élèves ne sont pas prises en compte.

Après avoir écrit le sujet de rédaction sur le tableau, elle a demandé aux élèves de le lire (04 fois), puis à travers des questions de guidage, elle a essayé de l'expliquer d'une façon claire et concise afin de les amener à le comprendre.

Avant de demander aux élèves d'entamer la tâche de rédaction, elle les a incités à lui rappeler les critères de réussite qui peuvent les aider à rédiger le texte en question.

Au moment où les élèvent commencent à faire sortir leurs affaires pour exécuter le travail d'écriture, elle a attiré leur attention sur le plan du texte, et elle leur a demandé de rédiger une introduction où ils devraient indiquer la situation géographique du lieu à décrire (Khenchela), un développement où ils sont censés évoquer les différents sites historiques et touristiques de la ville et une conclusion.

A travers cette première phase que nous pouvons appeler « préparation à l'écrit », il est évident que tous les groupes ont compris le sujet ou la consigne de rédaction, c'est pourquoi ils se sont engagés directement dans la rédaction. D'ailleurs, l'enseignante E4 a tout fait, en plus de l'explication du sujet et des critères de réussite fournis, elle a donné le plan du texte.

1.2.2.2. La constitution et l'organisation des groupes et leur niveau de compétences

Comme nous l'avons déjà signalé précédemment, l'enseignante E4 a choisi de composer les huit groupes selon le critère de proximité d'emplacement.De plus, le nombre d'élèves dans chaque groupe est de quatre, le sexe est dans la plupart du temps homogène, excepté les groupes G2 et G8 dont chacun se compose de deux filles et deux garçons.

Pour ce qui est du niveau de compétence de chacun des huit groupes filmés, nous nous apercevons que c'est dans le groupe G1 que nous avons calculé le plus d'interventions correctes, de même, toutes les filles qui font partie de ce groupe ont essayé, à chaque tour de parole, de prendre des initiatives et de participer à la réalisation du travail. C'est pourquoi, nous considérons le niveau de compétence de ce groupe comme le plus avancé :

1. *A1 : se situer ++ à l'est*
2. *A2 : l'est d'Algérie*
3. *A3 : de l'Algérie*
4. *A4 : l'Algérie*

5. *A3 : paysages xxx*
6. *A4 : comme*
7. *A3 : la montagne Chélia*

Le groupe G7 a fait preuve d'une bonne participation à la réalisation du travail. C'est vrai qu'il y a deux membres A1 et A2 qui prennent l'initiative à chaque fois, toutefois ceux-ci impliquent toujours A3 et A4 à intervenir. Dans l'exemple suivant, A2 et A1 s'adressent à leurs camarades A3 et A4 en ce qui concerne la situation géographique de la ville de Khenchela et ils cherchent à vérifier, avec eux,la validité des informations qu'ils sont en train de donner:

1. *A2 (s'adresse à A3) : bahthaha menna Batna* [Batna, c'est à côté]
2. *A3 : hihe* [oui]

17. A1 : wach kan menna ? [qu'est-ce qu'il y a de ce côté ?]

18. A2 (s'adresse à A3) : Batna

19. A1 : Batna menna [Batna, dans ce sens]

20. A4 : xx Batna

D'après notre observation, il s'avère que ce groupe s'est beaucoup intéressé au contenu du texte et aux informations qui paraissent importantes à la situation de communication proposée qu'à la mise en mots, en phrases et en texte. Or, l'organisation textuelle est l'une des composantes essentielles de la compétence rédactionnelle.

Les groupes G2, G4 et G6 présentent un niveau de compétence plus ou moins moyen lorsque nous les comparons aux groupes G3, G5 et G8. Ce constat peut être expliqué par le fait que les interventions correctes dans les trois premiers groupes ont touché deux dimensions importantes de l'écrit à savoir la dimension liguistique et textuelle. De même, le nombre d'éléments actifs est égal ou supérieur à 2/4.

Pour ce qui est des groupes G3, G5 et G8, chacun d'eux contient un seul élément qui prend en charge tout le travail de rédaction sans que les autres membres s'impliquent.

1.2.2.3. La cohésion des groupes

Comme nous l'avons déjà signalé plus haut, les différents groupes, que l'enseignante E4 a formés, se sont directement engagés dans l'élaboration du texte en question, du moment où le plan a été déjà donné par l'enseignante.

De surcroît, nous avons remarqué qu'il n'y avait ni rôles assignés, ni chefs désignés dansles différents groupes observés. Les élèvessonttous normalement censés apporter leur contribution quel que soit leur niveau ou leur compétence. C'est le cas des groupes G1 et G7 dont les membres sont tous intervenus et ont participé à la rédaction du texte.Donc, nous pouvons dire que ces deux groupes réjouissent d'un équilibre interne qui leur a permis de s'autoréguler et d'être démocratiques et participatifs.

Toutefois, dans les groupes G3, G5 et G8, les éléments en difficulté n'ont pas du tout participé à la réalisation du travail et ils sont restés tout le temps silencieux et désengagés. Dans chacun de ces trois groupes, le texte a été rédigé par un seul élément qui a un niveau plus avancé que ses pairs. Le type de commandement est alors autocratique.

Par ailleurs, dans le groupe G4, chaque fille s'est attribué un rôle qui lui convient et selon ce qu'elle est capable de faire. En effet, A2 écrit sur le brouillon, A1 cherche des mots dans le dictionnaire afin de faciliter à la scripteur A2 la formulation des phrasesdu texte, A3 propose le mot « nord (*or*) », A4 n'a pas vraiment aidé le groupe dans la tâche de rédaction, ce qui a provoqué le mécontentement de A1 qui lui a demandé, avec un ton coléreux, d'écrire le texte sur le propre : *« toi, écris ! »*.

Les filles de ce groupe coopèrent et essayent d'être créatives afin d'atteindre l'objectif de l'activité de production écrite. Ce faisant, le climat qui règne dans ce groupe est démocratique.

Pour ce qui est du groupe G2, les différentes interactions entre élèves révèlent que les membres A3 et A4 ont essayé de prendre l'initiative de rédiger une phrase, néanmoins celle-ciétait ignorée par la fille A2 qui a dominé tout le travail de rédaction, c'est pourquoi nous pouvons dire qu'elle paraît autocratique :

4. *A4 : akteb* [écris] + *la wilaya*
5. *A3 : la wilaya*
6. *A4 : de Khenchela*

10. *A2 (écrit) : insity les tourist pour*[tu as oublié les touristes]
11. *A1 (cherche un mot dans le dictionnaire)*

Concernant le groupe G6, bien que les tâches n'aient pas été réparties entre les membres qui le composent, nous avons observé que la fille A2 dicte à A3. De plus, cette dernière reformule également les idées que lui donne sa camarade A2 en

français.A1 intervient de temps à autre pour proposer ou répéter un mot qui a été déjà évoqué. A4 n'est pas du tout intervenue.

Nous pouvons dire que si les éléments du groupe G6 ont responsabilisé A4, cette dernière aurait pu avoir un rôle efficace et s'engager dans l'activité de rédaction, et apporter sa contribution au travailréalisé.

Au vu de ce qui a été évoqué, nous constatons que ce groupe est démocratique ; les élèves qui le composent partagent les tâches et participent à l'élaboration du texte.

Les travaux menés par les huit groupes se sont déroulés dans un climat serein, sans conflits et sans désaccord.

1.2.2.4. La communication dans les huit groupes

Les échanges entre pairs se passent généralement en langue maternelle (l'arabe) et rarement en langue étrangère (français). Ils sont plus interactifs et mutuels dans les groupes G1 et G7 tandis que dans les autres groupes, ils sont peu nombreux (G4 et G6) et parfois même presque inexistants (G2, G3, G5 et G8).

Ce faisant, les éléments appartenant aux groupes G1 et G7 font preuve d'une bonne participation et implication dans la réalisation du travail. Ils étaient tous actifs et ont essayé de collaborer ensemble afin d'apporter leur contribution et d'aider leurs camarades à rédiger le texte en question. Pour ces groupes, nous n'avons pas remarqué qu'il y a une prise de parole dominante, au contraire, tout le monde est intervenu, et personne n'a imposé ses idées ou ses points de vue, ce qui a facilité l'élaboration collective du texte.

De surcroît, il est à signaler que les membres de ces deux groupes ont tous pris des initiatives, même ceux qui paraissent moins actifs (02 élément du G7), ils ont été invités par leurs pairs qui sont actifs à donner leurs avis sur ce qu'ils proposent, et plus précisément sur la situation géographique de la ville de Khenchela.Les deux membres actifs n'ont pas pris une décision ferme et hésitent entre deux réponses : « Tébessa à l'est, Batna à l'ouest, ou le contraire », c'est pourquoi ils ont fait appel à ces deux membres moins actifs afin de valider les informations qu'ils devraient écrire.

Les interactions au sein des groupes G4 et G6 révèlent que ces derniers comptent plus d'éléments actifs qui prennent des initiatives que d'éléments passifs, ce qui leur a permis deréaliser facilement la tâche sans qu'il y ait de blocage ou de conflits, cependant les échanges entre eux ne sont pas vraiment mutuels et interactifs. Ainsi,

dans le groupe G6, nous avons noté une prise de parole qui a dominé les échanges entre apprenants, c'est celle de la scripteur A3. Bien que cette dernière écoute ses camarades, il n'en reste pas moins que la décision finale dépend d'elle. De même, pour résoudre les différentes difficultés qu'elle rencontre au cours de la rédaction, elle ne procède par par une auto-correction ou co-correction du texte, elle attend qu'une camarde lui cherche le mot approprié dans le dictionnaire, ou elle demande directement à son enseignante E4 de l'aider à le traduire sur place (le mot طولها = *altitude*). Concernant le groupe G4, nous avons constaté que toutes les filles qui en font parties'entraident et collaborent afin de rédiger leur texte sans qu'elles appellent leur enseignante E4 à intervenir afin de les aider. Il est à noter que les filles de ce groupe ont fait recours au dictionnaire comme moyen d'aide dans la rédaction, or il ne faut pas perdre de vue qu'il peut être également un outil pour réviser le texte à travers l'auto-correction et la co-correction.

A propos des groupes G2, G3, G5 et G8, nous avons remarqué, tout au long de notre enregistrement, qu'ils étaient silencieux. En effet, la réalisation du travail s'est passée dans un climat monotone et décourageant. Il y a un seul élément qui écrit et d'autres qui le suivent sans l'interrompre ou lui demander ce qu'il écrit (G2, G3 et G5), ou bien un élément qui transcrit ce qu'un autre lui dicte (G8).

Dans ces quatre groupes, nous pouvons dire que les interactions entre pairs sont très peu et manquent de dynamisme. La grande majorité des participants est passive. Il n'y a pas de prise de parole dominante. De même, toute la responsabilité de la rédaction est assumée par un seul élément qui est, dans la plupart du temps, le rédacteur, ou quelquefois l'élément qui dicte (G8).

Il est à noter que les deux rédacteurs des groupes G2 et G3 ont pris des intiatives au moment où ils ont fait appel au dictionnaire et à l'enseignante E4 (G2) ou à nous (G3) afin de traduire des mots de l'arabe au français (inciter (G2), prairies vertes (G3)) ou à donner l'orthographe du mot « est (à l'est) » (G3). Donc, pour les membres de ces deux groupes, nous pouvons dire qu'ils n'ont pas pris la peine de se co-corriger ou de s'autocorriger.

Par ailleurs, au sein des groupes G1 et G7, nous avons remarqué que les élèves s'auto-corrigent et se co-corrigent. Donc, il semble clair qu'ils sont autonomes du moment oùils n'ont pas interpellé leur enseignant pour leur venir en aide en cas de problème.

Toutefois, cela n'a pas empêché les membres du groupe G1 à faire appel à d'autres moyens d'aide à savoir le dictionnaire de français, le dictionnaire bilingue arabe-français et le brouillonpour réviser leurs textes, pour les éléments du groupe G7, ils ne se sont servis d'aucun moyen d'aide tout au long de l'élaboration de leur texte.

De surcroît, les groupes G5 et G8montrent une attitude de désintérêt vis-vis de l'activité de rédaction proposée. Les élèves s'avancent dans la rédaction sans qu'il y ait de feedback ou une révision de ce qu'ils écrivent. Aucun moyen d'aide n'a été réinvesti au profit du texte à rédiger, aucun appel à l'enseignante pour les soutenir n'a été remarqué.

1.2.2.5. Les attitudes et le rôle de l'enseignante E4

Après avoir écrit le sujet de rédaction sur le tableau, l'enseignante E4 a essayé de l'expliquer à ses élèves. Puis, elle leur a demandé d'inventorier les différents critères de réussite. Ensuite, elle a directement invité les élèves à se mettre à la tâche de rédaction sans qu'elle ait instauré, avec eux, des règles ou des directives concernant la façon de gérer et d'organiser les différents travaux de groupes.

Au cours de la réalisation du travail, l'enseignante E4 avait un rôle non directif. En effet, elle n'est intervenue qu'une seule fois lorsque le groupe G2 l'a interpellée afin de lui donner le mot « *inciter* ». Elle n'a pas essayé d'inviter les élèves au dialogue et à l'argumentation afin de justifier leurs points de vue. Elle ne les a pas incités, en cas de problème, à faire appel à leurs connaissances antérieures afin de pouvoir s'auto-réguler et s'auto-corriger.

Après avoir terminé le travail de rédaction, l'enseignante a procédé par une lecture oralisée des différents textes produits, en désignant, à chaque fois et dans chaque groupe, un ou une élève pour lire, sauf le groupe G2, qu'elle a oublié. L'objectif de cette lecture est d'amener les élèves à s'auto-corriger et à se co-corriger.

Il est à signaler que, dans certaines productions écrites lues, nous avons constaté beaucoup d'erreurs qui n'ont pas été corrigées par l'enseignante, c'est le cas des groupes G3 et G8. Aussi, cette enseignante a opté pour une correction partielle qui a touché, dans la plupart du temps, un ou deux mots, dans chaque production écrite rédigée.

En revanche, nous avons remarqué que les groupes G4 et G5 ont rectifié les erreurs commises selon les corrections que leur a proposées l'enseignante, tandis que les groupes G1, G6 et G7 les ont carrément ignorées.

Enfin, nous pouvons dire que l'enseignante E4 a eu le souci de gérer le temps, toutefois celui-ci reste insuffisant (25 minutes), ce qui n'a pas permis aux élèves de corriger et de réviser leurs textes avant de les réécrire au propre.

1.3. Analyse de la gestion des travaux des sept groupes de l'enseignante E5 (3ème A.M.)

1.3.1. Classement des interventions dans les sept groupes de l'enseignante E5

Dimensions abordées	*Critères*	*Nombre de tours de parole*						
		G1	**G2**	**G3**	**G4**	**G5**	**G6**	**G7**
Formelle	• Organisation du texte en colonnes	**05**	**00**	**00**	**10**	**00**	**01**	**00**
	• Le titre, les éléments périfiriques du texte (les initiales du journaliste, le nom du journal et la date), le plan	**12**	**00**	**00**	**01**	**00**	**07**	**00**
	• Ponctuation/Majuscules	**00**	**00**	**00**	**01**	**00**	**00**	**00**
Linguistique	• Emploi des temps verbaux	**01**	**00**	**04**	**25**	**00**	**02**	**00**
	• Orthographe lexicale	**00**	**00**	**09**	**00**	**00**	**01**	**03**
	• Accords (sujet/verbe, nom/adjectif)	**00**	**00**	**03**	**14**	**00**	**03**	**00**
	• Lexique : choix, sens des mots	**08**	**00**	**08**	**10**	**00**	**12**	**06**
Textuelle	- Construction de phrases et cohérence et cohésion sémantique	**11**	**03**	**11**	**31**	**00**	**31**	**21**
	• Emploi des articulateurs logique	**00**	**00**	**00**	**02**	**00**	**00**	**01**
	• Reprises anaphoriques	**00**	**00**	**00**	**02**	**00**	**00**	**00**
Discursive	• Prise en compte de la situation de communication (relater un fait réel)	**00**	**00**	**00**	**02**	**00**	**00**	**01**
Etayage	• Utilisation du dictionnaire ou des outils d'aide	**07**	**00**	**00**	**01**	**04**	**02**	**03**
	• Utilisation du brouillon et révision du texte	**06**	**01**	**11**	**06**	**03**	**09**	**08**
	• Intervention de l'enseignant	**02**	**00**	**00**	**00**	**03**	**00**	**02**

Autres (Répétitions)	**20**	**04**	**63**	**65**	**14**	**68**	**36**
Nombre total de tours de parole	**72**	**08**	**109**	**170**	**24**	**136**	**81**
Nombre d'interventions correctes dans le groupe	**10**	**01**	**18**	**43**	**00**	**43**	**18**
	13,88 %	**12,5 %**	**16,51 %**	**25,29 %**	**00 %**	**31,61 %**	**22,22 %**

Tableau n°3/E5

Le tableau ci-dessus nous renseigne sur les différents aspects de l'écrit qui ont été abordés au cours des interactions entre pairs dans les différents groupes filmés.

En effet, les résultats de notre analyse montrent que les groupes G4 et G6 étaient les plus efficaces dans la mesure où nous avons relevé le plus d'interventions correctes. De plus, presque toutes les dimensions de la compétence scripturaleont été discutées et prises en considération par les différents membres des deux groupes.

Par rapport à la dimension formelle, nous avons remarqué que les membres du groupe G4 et ceux du groupe G6 ont veillé à ce que leurs textes soient ponctués et organisés en colonnes, aient un titre en gras et une référence (les initiales du rédacteur, la date de la rédaction et le nom du journal où ils vont paraître) :

G4 :*30. A1 : medirich elfacila diri « et » « et jouer »* [ne mets pas de virgule, mets « et »]

156. A2 (en s'adressant à A1 qui est en train de recopier le texte sur le propre) : azerbi azerbi les colonnes matenseyhoumch [fais vite, n'oublie pas d'écrire le texte en colonnes]

157. A1 : rani mdeyra les colonnes [oui, ça y est]

G6 :*10. A1 (s'adresse à A4) : diri les colonnes [écris le texte en colonnes]*

31. A2 : wach derna ala ? [qu'est-ce qu'on a écrit ici ?]+ *ndirou le titre ?* [on écrit le titre ?]

123. A4 : 12

124. A2 : ndirou la date

125. A1 : ahna derna la date [ça y est, on a déjà écrit la date]

126. A2 : ndirou lakhor el3ounwan ahna mazalna madernehch [on n'a pas encore mis de titre]

127. A3 : le titre ?

128. A2 : mektabnehch mazel medernehch le titre [on ne l'a pas mis, on ne l'a pas écrit]

A propos de la dimension linguistique, nous nous apercevons que les éléments du groupe G4 lui ont accordé plus d'importance étant donné que le nombre de tours de

paroles qui s'y rapporte est plus élevé dans ce groupe que dans le groupe G6. Il est à noter que ce dernier s'est intéressé beaucoup plus au choix et au sens des mots (le lexique). Pour ce qui est de l'orthographe lexicale et de la transcription des mots d'une façon correcte, ce critère est rarement abordé (G6) et parfois même négligé (G4) :

G4 :

1. A1 diri [écris] *avec cet*

5. A1 : avec ++

7. A1 : avec son + avec sa bicyclette ?

8. A2 : « son » wala [ou bien] *« sa » ? + « son » wala* [ou bien] *« sa » ?*

40. A2 : wach men auxiliaire mâa jouer être wala avoir ? [Avec quel auxiliaire conjugue-t-on le verbe « jouer » être ou avoir ?]

46. A1 : il a joué hihe [oui] *diri* [écris] *joué*

47. A2 : aha mayaslahch il a joué [non, c'est incorrect]

G6 :

16. A1 : à à l'hôpital + diri « a » belaccent [écris le « a » avec un accent]

23. A2 : est transportée par la protection civile

25. *A1 : nzidou « e » féminin mâa lakhor* [on rajoute le « e » du féminin à « transportée »]

55. A2 : est cassé de + dans

57. A1 : de bras et euh est cassé de bras euh

58. A4 : et le euh la tête

59. A1 : et sa tête

68. A4 : kifeh ngoulou « âala elarth » ? [A4 cherche à traduire une expression de l'arabe au français, « par terre » ?]

Concernant la dimension textuelle, nous avons observé que les deux groupes ont concentré leurs efforts sur la construction de phrases correctes, cohérentes et enchaînées. Toutefois, l'emploi des connecteurs logiques et chronologiques ainsi que des différents procédés de reprise anaphoriques demeurent insuffisant et rarement abordé (G4), voire inexistant (G6) :

G4 :

17 : A1 : lorsque lorsque

18. A2 aha ngoulou kan yazreb [non, on dit qu'il roule vite]

27. A1 : diri soudain [écris « soudain »]

28. A2 : ngoulou kan yalâab + euh kan yazreb beh oumbaâd ngoulou « soudain » [on dit : il a joué, il a roulé vite pour qu'on puisse utiliser ensuite « soudain »]

29. A3 : belbicyclette [avec sa bicyclette]

31. A2 : et elle

32. A1 : il il

34. A1 : il va jouer

76. A1 : un euh un accident se passe

82. A2 : nekatbou [on écrit] *tous les élèves sortent de l'école*

G6 :

1. A1 : c'est le vendredi

2. A2 : ndirou 2012 wala 2013 [on écrit 2012 ou bien 2013]

5. A2 : srat au passé [il a eu lieu au passé] *mendirouch 2013 ndirou 2012* [on ne met pas 2012, c'est plutôt 2013]

7. A2 : octobre

8. A1 : saâa douze [tout d'abord on écrit 12]

42. A1 : aha lazem ngoulou saâa la fille est blessée à un carrefour oumbaâd ngoulou euh ndirou la fille [non, on dit d'abord : la fille est …, puis on met …]

Pour ce qui est de la dimension discursive, elle n'a pas été abordée dans le groupe G6, alors que dans le groupe G4, elle a été prise en compte par une fille (A2) lorsqu'elle a voulu rappeler à sa camarade (A1)que la tâche de rédaction porte sur l'élaboration d'un fait divers dont les caractéristiques différent de celles d'une simple histoire ou un conte imaginaire. En effet, vis-à-vis de la suggestion d'A1: *« un accident se passe »*et qui est correcte, A2 ne l'a pas acceptée sous prétexte que cette phrase ne convient pas à la situation de communication proposée et et au type de récit en question (le fait divers) :

G4 : *76. A1 : un euh un accident se passe*

77. A2 : mayaslahch goultlek rahi journal mahich kissa [je t'ai dit qu'il s'agit d'un article de journal et non pas d'un conte ou d'une histoire]

78. A1 : hihe normal un accident se

80. A2 : twali hna histoire mehich journal [comme cela on va raconter une histoire et non pas un fait divers]

Par ailleurs, bien que ces deux groupes (G4/G6) aient rarement fait recours à des outils d'aide(dictionnaire, manuel scolaire, etc.) pour vérifier le sens, l'emploiet la conjugaison de quelques verbes (sortir, tomber), cela ne les a pas empêchés, à travers des révisions interactives,d'améliorer leurs textes surtout en ce qui concerne le choix des temps verbaux [(G4 : sortant/sortent, est/était), (G6 : a percuté, est tombée)], les accords [(G4 : ils sortent, sa/son), (G6 : est transportée)] et le choix des vocables appropriés [(G4 : elle/il va jouer, un élève/tous les élèves, lorsque/soudain), (G6 : la fille/la jeune fille, le bras/la tête, le cycliste/les cyclistes)], ce qui leur a permisde s'auto-corriger et de se co-corriger sans qu'ils sollicitent l'aide de leur enseignante E5 même en cas de problème ou de blocage.

Par rapport à la phrase qu'A1 a proposée : « tous les élèves sort**ant**de l'école » [T.P. 117-119 G4/E5], quoiqu'elleait essayé de convaincre ses camardes que sa réponse est juste au moment où elle s'est servi du manuel scolaire pour leur montrer le mot en question dans la consigne de rédaction : « en sort**ant** de l'école … », A1 est intervenue et l'a corrigée en proposant la terminaison « -ent » au lieu de « -ant » tout en jusfiant son choix que « -ant » ne figure pas dans les terminaisons verbales :

123. A1 : sortant sortant euh « -ant »

124. A2 : « -ent » « -ent »

125. A1 : aha [non] *« -ant »*

128. A3 : hihe « -ant »

137. A2 : rahi ils « -ent » [« ils », donc on met « -ent »]

138. A1 (repère le mot « sortant » dans la consigne qui est donnée dans le manuel scolaire) : hahi hahi en sortant « -ant » [regardez regardez, c'est écrit en sortant « -ant »]

142. A2 : mayaslahch « -ant » makanch fi ls terminaison khlass [« -ant » c'est incorrect, cela n'existe pas dans les terminaisons verbales]

143. A1 : sortent de l'école

D'après le nombre de tours de parole recensés dans les groupesG3, G1 et G7, il apparaît que le groupe G3 est plus interactif que lesdeux autres groupes, toutefois, le pourcentage des interventions correctes est plus élevé dans le groupe G7 (22,22%) que dans les groupes G3 (16,51%) et G1 (14,08%). En effet, nous pouvons considérer le groupe G7 comme plus efficace et productif que les autres groupes (G3, G1).

En ce qui concerne la dimension formelle, il est à noter que les élements du groupe G1 se sont souciés de la mise en forme de leur texte (la date, le nom du journal, les colonnes), par contre les groupes G3 et G7 ne lui ont accordé aucune importance.

Pour ce qui est de la dimension linguistique, à l'encontre du groupe G3 qui l'a bien prise en considération (voir T.P. G3/E5, n°: 2, 3, 16, 19, 24, 30, 32, 52), le groupe G1 s'est intéressé uniquement au lexique (choix et sens des mots) et à la conjugaison du verbe « se casser » à l'imparfait passif (*était cassé* [au lieu de s'est cassé]), quant au groupe G7, il a pointé son attention beaucoup plus sur le choix, le sens et l'orthographe des mots dont il va se se sevir pour rédiger son texte (voir T.P. G7/E5, n°: 18, 33, 34, 59, 60, 62).

Lesdimensions textuelle et discursive ont été plus abordées et plus travaillées dans le groupe G7 que dans les groupes G1 et G3.

Pour l'exploitation du dictionnaire, les éléments du groupe G3 ne s'en sont pas du tout sevis, ceux du groupe G7 n'y ont fait appel que rarement, alors que les membres du groupe G1 l'ont beaucoup utilisé.

Concernant la révision des textes élaborés, nous avons estimé que le groupe G3 a procédé par des révisions interactives en son sein afin d'améliorer son texte et de vérifier le degré de respect des critères de réussite, et sans qu'il fasse appel à son enseignante afin d'intervenir pour l'aider. Par contre, les groupes G1 et G7 n'ont pas accordé beaucoup d'intérêt à cette dimension, c'est pourquoi ils ont préféré faire recours à leur enseignante afin de résoudre les différentes difficultés qu'ils ont rencontrées lors de la rédaction.

A propos des groupesG2 et G5, bien que le nombre de tours de parole soit plus élevé dans le groupe G5 que dans le groupe G2, nous remarquons que ce dernier compte plus d'interventions correctesque le groupe G5. En effet, pour rédiger leur texte, les élèves du groupe G2 se sont penchés sur la construction des phrases alors que ceux du groupe G5 ont préféré faire la traduction d'un petit texte qu'ils ont écrit, de l'arabe au français, tout en demandant l'aide de leur enseignante, mais cette dernière les a conseillés de faire référence au dictionnaire.

A l'issue de cette analyse des interactions au sein des sept groupes de l'enseignante E5, nous pouvons conclure, que les différentes dimensions qui composent la compétence scripturale ont été plus abordées dans les groupes G4, G6 et G7 que dans

le reste des groupes observés, c'est pourquoi nous considérons ces derniers comme les plus actifs, les plus productifs et les plus efficaces.

1.3.2. Analyse de la gestion des travaux des sept groupes observés de l'E5

Critères	Indicateurs	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7
1. L'environnement général de la tâche	• Le groupe s'est-il mis tout de suite au travail ?	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
2. La constitution du groupe : 2.1. La taille du groupe	• Nombre d'élèves par groupe ?	03 garçons + 02 filles	04 garçons	02 filles + 03 garçons	04 filles + 01garçon	04 garçons	04 filles	04filles
2.2. La nature du groupe	• Homogène ou hétérogène quant aux performances de ses membres ?	hétérogèneg ène	homo gène	hétéro gène	hétéro gène	homogène	hétéro gène	hétérogèn
2.3. Les critères de constitution du groupe	• Proximité d'emplacement	x	x		x	x		
	• Par affinité							
	• Aléatoirement					x		
	• Le niveau intellectuel (selon les compétences des participants)	x		x	x		x	x
2. La cohésion du groupe :	• Le groupe s'est-il fixé un plan avant de commencer la tâche de rédaction ?	non	non	non	non	non	non	non
	• Les tâches et les rôles sont-ils répartis aux membres du groupe ?	non	non	non	non	non	non	non
	• Y a-t-il un leadership ?	non	non	non	non	oui	non	non
	Type de commandement : • autocratique ? • démocratique ? • anarchique ?	démocratiqu e	autocr atique	démocratiqu e	démocratiqu e	autocratique	démocratiqu e	démocratique
	• Y a-t-il des conflits et des désaccords ?	non	non	non	non	non	non	non
4. La communication dans le groupe	• Les échanges sont-ils interactifs et mutuels ?	oui	non	oui	oui (entre A1 et A2)	non	oui	oui
	• En quelle langue s'expriment-ils les membres du groupe ?	langue arabe +française	langue française	langue arabe +française	langue arabe+ française	langue chaoui+ arabe	arabe+ français	arabe+ français
	• Tout le monde est intervenu ?	3/5	2/4	5/5	3/5	1/4	4/4	4/4
	• Y a-t-il une prise de parole dominante ?	non	non	non	non	non	non	non
	• Le groupe a-t-il été bloqué ?	parfois	non	non	parfois	parfois	non	parfois
	• Qui prend la décision dans le groupe ?	A2	A3	la fille qui dicte (A1)	négociation	le scripteur A1	un compromis	G7 cherche un compromis

	• Le texte produit est-il le résultat de la réflexion de tous les membres ou imposé par un seul élément ?	le texte est le résultat du travail du groupe.	c'est A3 qui a produit le texte.	le texte est le résultat du travail du groupe.	produit par A1 et A2	produit par A1	produit par le groupe	produit par le groupe
5. Attitudes des apprenants	• Les élèves sont-ils actifs ou passifs ?	02 filles actives/ 02 garçons actifs, A5 est moins actif	deux éléments actifs A2/A3	tous les élèves sont actifs	03 actives, 02 passifs	01actif, 03 passifs	actives	actifves
	• Prennent-ils l'initiative ?	oui (A2/A3)	A2	oui (tout le monde)	oui (A1/A2, A3)	non	oui (tout le monde)	oui (A1, A2, A3)
	• Echange entre :							
	*Elève(s)/élève(s)	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
	*Elève(s)/groupe	oui	non	non	oui	non	oui	non
	*Elève(s)/enseignant	oui	non	oui	non	oui	non	oui
	-Les élèves s'auto-corrigent-ils ?	oui	non	oui	oui	non	oui	oui
	- Se co-corrigent-ils ?	oui	non	oui	oui	non	oui	oui
	-Font-il appel à l'enseignant pour les aider ?	oui	non	oui	non	oui	non	oui
	➢ Recourent-ils à d'autres types d'aide pour résoudre leurs problèmes (dictionnaire, brouillon, cahier de leçons, etc.) ?	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui
6. Attitudes et rôles de l'enseignant	• Instaure-t-il des règles avec ses élèves avant de se mettre au travail de groupe ?	non	non	non	non	non	non	non
	• Fait-il appel aux connaissances et acquis antérieurs de ses apprenants au cours du travail de groupe ?	non	non	non	non	non	non	non
	• Incite-t-il au dialogue, à l'argumentation et à l'échange ?	non	non	non	non	non	non	non
	• Durant le travail de rédaction, le rôle de l'enseignant est : directif ? non directif ?	non directif	non directif	non directif	non directif	non directif	non directif	non directif
	• Intervient-il en cas de problème et corrige-t-il les erreurs des élèves ?	non	non	non	non	non	non	non
7. La gestion du temps	• L'animateur (ou l'enseignant) a-t-il eu le souci de gérer le temps ?	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui

8. Le nombre de tours de parole dans le groupe	**71**	**08**	**109**	**170**	**24**	**136**	**81**
9. Le nombre (ou le pourcentage des) d'interventions correctes dans le groupe	**10**	**01**	**18**	**43**	**00**	**43**	**18**
	14,08 %	**12,5 %**	**16,51 %**	**25,29 %**	**00%**	**31,61 %**	**22,22 %**

1.3.2.1. L'environnement général de la tâche

L'observation que nous avons menée avec la classe de l'enseignante E5 nous a permis de remarquer que cette dernière a réparti sa classe en sept groupes dont chacun est composé de quatre à cinq élèves. Ensuite, elle a écrit le sujet sur le tableau, puis elle l'a lu à haute voix etl'a expliqué aux élèves sans leur demander de le lire.De même, dans le but de vérifier s'ils ont compris la consigne de rédaction, elle leur a demandé de lui rappeler les critères de réussite pour rédiger un fait divers ou un article de journal:

3. *E5 : donc + suivez S.V.P. + je lis la consigne + suivez + en sortant de l'école + tu as témoin + tu as été témoin d'un accident de la circulation + le conducteur d'un fourgon a percuté un cycliste à + un carrefour + écris un article ++ un fait divers dans lequel tu rapportes l'accident sous forme d'un fait divers + d'accord ?Premièrement vous allez présenter le moment et le lieu de l'accident*

4. *Les élèves : oui madame + oui*

5. *E5 : vous allez raconter dans une chronologie + comment s'est passé cet accident + et à la fin vous précisez est-ce que la victime est hors du danger ou non ?<6. Les élèves : oui madame> à la fin du fait divers + donc quel est le premier critère de réussite ? + Vous appliquez .*

Une fois que les élèves ont énuméré les différents critères de réussite, l'enseignante s'est assurée qu'ils ont compris ce qu'ils doivent faire, de ce fait, elle leur a demandé de se mettre directement au travail en leur disant : *« très bien, commencez s'il vous plaît »*.

1.3.2.2. La constitution et l'organisation des groupes et leur niveau de compétences

L'enseignante E5 a préféré constituer des groupes restreints où le nombre d'élèves ne dépasse pas cinq et dont le sexe est souvent homogène (sauf G1, G3 et G4 qui sont de sexe hétérogène).En plus de critère de proximité d'emplacement, elle a essayé d'intégrer, dans chacun des groupes constitués, au moins un élève qui a niveau avancé que ses pairs afin d'animer les groupes et d'éviter qu'ils soient bloqués. Il est à noter que le groupe G5 a été constitué d'une façon aléatoire sans que l'enseignante tienne compte du niveau intellectuel de ses membres.

D'après le nombre d'interventions correctes que nous avons relevées dans le tableau ci-dessus, il s'avère que les filles du groupe G6 sont les plus actives et prennent le plus d'initiatives. En effet, A1 est intervenue 54 fois, A2 : 52 fois, A4 : 25 fois et A3 : 05 fois.

A travers ces calculs, il apparaît clair que toutesles filles sont impliquéesdans la réalisation de la tâche quel que soit leur niveau de compétence. Donc, nous pouvons considérer ce groupe comme étant une unité d'interaction orientée vers l'atteinte d'un objectif commun, qui est la réalisation d'un fait divers :

1. *A1 (écrit sur le brouillon) : c'est le vendredi*
2. *A2 : ndirou deux mille douze wala deux mille treinze ?* [On écrit 2012 ou bien 2013 ?]

3. A3 : 2012

5. A2 : srat au passé [il a eu lieu au passé] *mendirouch 2013 ndirou 2012* [on ne choisit pas 2013, on choisit plutôt 2012]

6. A4 (écrit sur le propre)

56. A2 : est cassé de + dans

57. A1 : de bras et euh est cassé de bras euh :

58. A4 : et le euh la tête

88. A2 : les cyclistes

89. A3 : le cycliste

Bien qu' A3 ne soit intervenue que rarement, sa contribution au travail réalisé demeure efficace et positive. En effet, d'après ces exemples, nous pouvons trouver qu'A3 a pris la parole une fois pour faire le bon choix concernant la date de l'accident (2012 au lieu de 2013) et une autre fois pour corriger indirectement sa camarade A2 qui a employé le mot « cycliste » au pluriel au lieu du singulier.

Le groupe G4témoigne d'un niveau de compétence moins bon que celui du groupe G6. Toutefois, le nombre d'éléments actifs qui le composent (A1 : 73 T.P., A2 : 76 T.P.) est inférieur à celui des éléments moins actifs (A3 : 16 T.P., A4 : 01 T.P., A5 : 03 T.P.). De surcroît, ces derniers approuvent généralement ce que leur camarade A1ou A2 propose sans qu'ils participent véritablement à la construction du texte en question :

82. A2 : neketbou [on écrit] *tous les élèves sortent de l'école ?*

83. A3 : hihe [oui]

84. A5 : hihe [oui]

85. A1 : aha [non] *un élève*

127. A1 : « -ant » sortant

128. A3 : hihe « -ant » [oui « -ant »]

Pour ce qui est des groupes G7 et G3, les résultats de notre analyse révèlent que ce dernier (G3) est plus actif que le premier (G7) (selon le nombre de tours de parole), aussi ses membres ont tous essayéde participer à la rédaction du texte (A1 : 31 T.P., A5 : 28 T.P., A3 : 22 T.P., A2 : 15 T.P., A4 : 13 T.P.).

Par contre, d'après le pourcentage des interventions correctes, il semble que le groupe G7 (**22,22%)** est plus efficace que le groupe G3 (**16,51%)**. En plus, dans ce groupe (G7), quel que soit le niveau des élèves, ceux-ci ont pu quand même intervenir (A1 : 30 T.P., A2 : 32 T.P., A3 : 10 T.P., A4 : 08 T.P.)et s'entraider.

Le groupe G1 est moins actif que les groupes G3, G4, G6, G7, toutefois ses membres sont tous intervenus afin de collaborer ensemble (A1 : 13 T.P., A2 : 22 T.P., A3 : 25 T.P., A4 : 06 T.P., A5 : 05 T.P.). Bien qu'A3 soit considéré comme l'élément le plus actif dans le groupe, sa contribution au travail reste insatisfaisante du moment où la majorité des phrases qu'il a proposées paraissent mal formulées et présentent beaucoup de dysfonctionnements, ce qui n'est pas le cas de l'élément A2 qui a essayé tout le temps d'être efficace et d'inciter ses camarades à parler en français et à prendre des initiatives afin de participer au travail :

3. *A2 : sous forme des colonies + des colonies + fait écrire à forme des colonies* [il demande à A1 d'écrire le texte en colonnes]

22. A2 (s'adresse à A1) : tu parles en français + tu parles en français

23. A3 : le accident[l'accident]

50. A2 : comment on dit « istadama : اصطدم» ? Comment on dit « istadama : اصطدم» ?

51. A3 : il y a donné + il y a cassé de la tête + tkassar sako + oumbaâd [il s'est cassé la tête et le pied, et ensuite ?]

52. A2 : « istadama : اصطدم» ? « istadama : اصطدم» ?

53. A3 : il y a dans un grande vitesse grande vitesse + le cycliste il y a cassé de le fourgon + le cycliste il y a cassé de la tête + il y a dans

La fille A1 s'adresse le plus souvent à A2 et révise ce que ce dernier écrit (voir T.P. n°18, 20, 25, 26, 57), tandis que A4 et A5 n'interviennent que rarement, aussi leur intervention n'a pas vraiment servi la tâche de rédactionon (voir T.P. n°24, 33, 45, 62).

Les groupes G2 et G5 sont les moins efficaces et les moins interactifs. Ainsi, dans chacun d'eux, nous n'avons repréré qu'un seul élément qui a pris en charge tout le travail de production écrite. Quant aux autres membres, soit ils préfèrent rester passifs et silencieux, soit ils répètent ce que le chef dit (G2), ou bien ils donnent leurs idées en arabe et attendent que ce dernier les traduit (G5),ce qui explique leur niveau

insatisfaisant en matière de français. En outre, comme ce groupe n'a pas de dictionnaire bilingue (arabe-français), le chef A1 fait appel à l'enseignante afin de l'aider dans la traduction :

G2 :

4. *A2 (lit ce qu'A3 a écrit sur la feuille de brouillon) : Rachid le petit garçon*
6. *A1 : le petite garçon euh*
7. *A3 : (recopie sur la feuille propre les phrases qu'il a déjà écrites sur le brouillon)*
8. *A1 : le petite* [le petit]

G5 :

1. *A1(écrit sur le brouillon des mots et des phrases qu'il recopie du manuel scolaire)*
2. *A2 (en s'adressant à A1 en chaoui) : meni chek* [où en es-tu ?]
3. *A1 : anetch thilaquestion* [je réponds à la question]

12. *A1 (demande à l'enseignante E5 de lui traduire un petit paragraphe qu'A2 a écrit en arabe)*
13. *E5 : consultez un dictionnaire*

En guise de conclusion, nous pouvons considérer le groupe G6 comme le plus efficace et le plus équilibré du moment où il compte le plus d'interventions correctes que les groupes G3, G4 et G7. En effet, ses éléments sont tous intervenus sans qu'il y ait une prise de parole dominante. Au cours des interactions au sein de ce groupe, nous avons constaté quetous les élèves concourent à la réalisation de la tâche qui leur a été confié quel que soit leur niveau de compétences. Par contre, les groupe G5 et G2, qui ont été constitués aléatoirement et selon la proximité d'emplacement des élèves, apparaissent comme les moins actifs, la majorité de leurs éléments sont passifs et indifférents vis-à-vis du travail de rédaction. En effet, dans chacun d'eux, nous n'avons repéré qu'un seul élément qui s'est occupé de la rédaction du texte sans impliquer ses pairs dans le travail ou attirer leur attention sur ce qu'il est en train de faire ou d'écrire.

1.3.2.3.La cohésion des groupes

Les sept groupes observés ont commencé directement la rédaction sur le brouillon sans qu'ils établissent un plan de travail pour organiser et déterminer les différentes parties du texte qu'ils vont rédiger.

Nous avons également constaté qu'il n'y a pas de rôles distribués. Dans les différents groupes constitués, chaque membre, quel que soit son niveau de connaissances, fort ou médiocre, doit s'attribuer un rôle qui lui convient le mieux de façon à trouver sa place dans le groupe et à être efficace. De plus, bien que l'enseignante E5 n'ait pas déterminé de chefs et ait laissé le libre choix aux élèves d'occuper tel ou tel rôle, un

élément du groupe G5 s'est désigné lui-même comme chef, de ce fait, il s'est engagé tout seul dans le travail sans qu'il laisse d'occasion à ses camarades afin de se mettre au travail et de s'impliquer dans ce qu'il fait. D'ailleurs, nous ne voyons pas que cet élément (A1) a un niveau avancé que ses pairs du moment où il ne sait même pas ce qu'il doit écrire. En effet, au lieu d'exposer ses idées et d'inciter ses camarades à débattre entre eux et justifier leurs raisonnements, il était tout le temps attaché au manuel scolaire à l'aide duquel il a recopié des mots et des phrases qui ont été proposés dans la boite à outils.Malgré cette attitude de négligence et de désintérêt à l'égard de ses amis, les éléments A2 et A4 ont réussi quand même à s'imposer et à être participatifs. Dès qu'A2 a rédigé un petit paragraphe en arabe, le chef (A1) commence à le lire pour le traduire en françaisà l'aide d'un dictionnaire bilingue que l'enseignante E5 lui a offert.En ce moment, A4 s'est empressé de lui enlever et le dictionnaire et la feuille de brouillon où le texte a été écrit en arabe. En effet, il a gardé la feuille, quant au dictionnaire, il l'a donné à son camarade A2 :

G5 :

20. A1 (prend le dictionnaire et essaye de traduire mot à mot le petit paragraphe qu'a écrit A2) : asstana [attends]

21. A4 (lui enlève le dictionnaire) : asstana[attends]

23. A4 : het elwarka hadhik jey + kharidj kharidj [donne moi cette copie là, cherche le mot « خارج », « خارج » = dehors, dehors]

24. A2 (cherche dans le dictionnaire la traduction du mot arabe « خارجkharidj » pour l'écrire en français)

Cette situation d'interaction que nous venons de décrire dans le groupe G5 est presque pareille à ce qui s'est passé au sein du groupe G2. En effet, la seule différence que nous avons repérée est que le scripteur a un niveau avancé que ses pairs étant donné que les phrases qu'il a écrites sur le brouillon sont plus ou moins acceptables et compréhensibles : *« Rachid le petit garçon vas sorter à la maison il joué avec sa vélo … »*.

En somme, ces deux groupes G2 et G5,qui ont été constitués d'une façon aléatoire, manquent de sérieux et de répartition équitable du travail. Les deux élèves qui se sont désignés comme chef (G5) ou rédacteur (G2) n'ont pas pu assurer et contrôler la participation et la responsabilisation de tous leurs collaborateurs. C'est pourquoi, nous pouvons dire que le commandement dans ces deux groupes est de type autocratique.

De plus, bien que les éléments du groupe G3 soient actifs et cherchent à être efficaces et productifs, l'élément A1 (une fille),prend toute seule les décisions et impose ses phrases sans prendre en considération les remarques ou les propositions de ses pairs, même en cas de doute ou de blocage :

51. A1 (enlève la feuille de brouillon à A2 et corrige) : dégâts [elle prononce la lettre « t »]

52. A3 (s'adresse à A1) : ou3leh ou3leh féminin ? [Pourquoi ? pourquoi ? Est-ce que c'est féminin ?]

54. A3 : mechi féminin [ce n'est pas du féminin]

55. A5 : féminin féminin pluriel

56. A1 : dégâts dégâts + matériels

96. A3 : cet accident qui + agit

105. A1 : qui agisse

106. A5 : qui agit + ey fiha[il est dedans]

107. A4 : raki dertti xxx [tu as déjà écrit …]

108. A1 : ait + hati l'effaceur [« -ait » donne-moi l'effaceur]

D'après ces exemples, il s'avère que les éléments A3, A4 et A5 ont indirectement attiré l'attention d'A1 sur les erreurs qu'elle a commises (la conjugaison du verbe « agir » et la prononciation de la lettre finale dans le mot « dégât »), mais celle-ci demeure indifférente,et parfois même elle corrige sans donner aucune explication, c'est le cas du verbe « agir » auquel elle lui a rajouté la terminaisin «-ait » (*ajeait*) sans justifier ce choix ou chercher à savoir auprès de ses camarades s'il est correct. D'ailleurs, l'orthographe de ce mot est également erronée, au lieu de la vérifier dans le dictionnaire, elle a demandé à A5 s'il s'écrit avec un « j » jardin :

32. A1 : « j » jardin ?

33. A5 : hihe [oui] j »j » jardin

34. A1 : qui agit un blessé + un blessé wahda [unseul]

Il est à noter que les membres de ce groupe n'ont pas du tout fait appel au dictionnaire pour vérifier l'orthographe ou le sens de quelques motsqui s'avèrent inconnus.En bref, nous voyons que le type de commandement dans ce groupe est aussi autocratique.

Par contre, dans les quatre autres groupes qui restent, nous avons remarqué que les éléments efficaces et actifs ont eu le souci d'inciter leurs camarades passifs à être attentifs et participatifs, c'est pourquoi nous estimons le type de commandement

comme démocratique. Prenons par exemple le groupe G4, bien que les interactions se passent le plus souvent entre A1 et A2, cela n'a pas empêché cette dernière d'inviter ses autres camarades à s'impliquer dans le travailen leur adressant la parole surtout quand il s'agit d'une décision à prendre ou un problème à débloquer. Ce faisant, les phrases et les idées qu'elle propose les soumet toujours à la négociation avant qu'elle les valide :

7. A1 : avec son + avec sa bicyclette
9. A1 : « son » + Radja « son »
10. A2 (en s'adressant à ses deux camarades (A3 et A4) qui s'assoient en face d'elle) : « son » mayslahch, tbelli « sa » [je pense que c'est « sa »]
11. A3 : « son » hihe
13. A5 : « son bicyclette » hihe [oui]

Quoiqu'A2 possède la bonne réponse *« sa bicyclette »*,elle ne l'a pas imposée vu que ses camarades A1 A3 et A5 ont confirmé le contraire *« son bicyclette »*.

En revanche, lorsque A1 a proposé la terminaison « -ant » par rapport à l'emploi du verbe « sortir: sortant », A3 l'a soutenue, tandis qu'A2 n'était pas d'accord et elle a justifié son refus en informant le groupe que la forme « -ant » ne figure pas dans toutes les terminaisons verbales qui existent:

123. A1 : sortant sortant euh « -ant »
124. A2 : « -ent » « -ent »
125. A1 : aha [non] *« -ant »*
139. A2 : hadha mahouch verbe [ici, il ne s'agit pas d'un verbe*] hna hnaya ndirou le verbe* [ici, on veut former un verbe] + *tous les élèves sortent « -ent »*
140. A1 : aketbi [écris] *« -ent »*
141. A3 : ana benetli ghaltat [moi, je crois que c'est faux]
142. A2 : mayaslahch « -ant » makanch khlass fi les terminaisons [« -ant » n'existe pas du tout dans les terminaisons verbales]

3.2.4.La communication dans les sept groupes observés

Au cours de notre observation de la classe de l'enseignante E5, nous avons remarqué que les échanges entre apprenants se déroulent le plus souvent en langue maternelle (l'arabe/le chaoui) et très rarement en langue étrangère (le français). Ils sont plus nombreux et fructueux dans les groupes G6, G4 et G7, moins nombreux et peu rentables dans les groupes G1 et G3 et très peu nombreux et inefficaces dans les groupes G2 et G5.

Les interactions au sein des groupes G6 et G7 montrent que les filles étaient toutes actives dans la mesure où elles sont toutes intervenues et ont pris des initiatives afin

d'accomplir la tâche en question. Elles réfléchissent à plusieurs et cherchent un compromis afin de réaliser un objectif commun. Toutau long de l'élaboration du fait divers, toutes les ressources fournies par les élèves (informations, interrogations, réponses, critiques, suggestions, etc.)ont été prises en considération et négociées, c'est pourquoi nous n'avons noté ni prise de parole dominante, ni prise de décision imposée :

G6 :

1. *A1 (écrit sur le brouillon) : C'est le vendredi*
2. *A2 : ndirou 2012 oula 2013* [on écrit 2012 ou bien 2013]
3. *A3 : 2012*

5. *A2 : srat au passé* [il a eu lieu au passé] *mendirouch 2013 ndirou 2012* [on ne choisit pas 2013, on choisit plutôt 2012]

16. *A1 : à à l'hôpital + diri a bel'accent* [mets un accent sur « a »]
17. *A4 : à l'hôpital*
18. *A2 (s'adresse à A1) : haki ekatbi antiya chouiya* [tiens, écris un peu]
19. *A1 : est transportée à l'hôpital*
20. *A4 : transpartée*
21. *A1 et A2 : transportée*
22. *A4 : est transportée par la protection civile*

G7 :

27. *A2 : marche rapide dans*
28. *A1 : il est marche rapide dans le beskilette* [la bicyclette] *dans le beskilette*
29. *A2 : il marche*
30. *A1 : marche rapide + il est il dans le beskilette*
33. *A2 : kifeh tetakteb ?* [Comment cela s'écrit ?]
35. *A2 : bicyclette normalement*
36. *A1 : bicyclette*
37. *A3 : wafajatan der hadith m3a* [soudain, il a fait un accident avec]
38. *A2 : soudain + lala ndirou sa3a win ? euh à hey* [non, on dit d'abord où ? à la cité d'euh]
39. *A1 : à hey Larbi Ben M'hidi en Batna*
40. *A2 : à hey El Amel fih les accidents bezzef* [là où il y a beaucoup d'accidents] *à hey El Amel dans la wilaya d'euh*
44. *A2 : hah rani 3awadtou + dans un vélo euh soudain fejatan aha [non] dans un vélo + rapide*
45. *A3 : fejatan soudain*
46. *A2 : il marche +il marche rapide*
47. *A1 : rapide sari3 tousama sari3*[rapide veut dire : مسرعا]
48. *A2 : hihe rapide euh*
49. *A1 : il marche yamchi yamchi yamchi*
50. *A2 : dans + un vélo*
52. *A4 : mengbilt ounti t3awdi fiha* [depuis tout à l'heure tu répètes ça]
53. *A2 : lala rani nahitha* [non, je l'ai supprimé]

54. A4 : hahi [la voici]
55. A2 (rature la phrase répétée)

D'après ces exemples, il s'avère que, dans le groupe G6, les échanges entre apprenants prennent différents sens, en effet lorsqu'il s'agit d'une décision à prendre ou d'une proposition à valider, les filles s'adressent à la scripteur (A1 ou A4), et quand il s'agit des révisions ou des corrections à apporter au texte, c'est la/les sripteur(s) qui échange(nt) avec tout le groupe.

Par contre, dans le groupe G7, les échanges se passent très souvent entre A1 et A2, parfois entre A2 et A4.Il est à signaler que la fille A3, bien qu'elle ne soit intervenue que rarement, est la seule qui s'adresse à tout le groupe.

De surcroît, les filles de ces deux groupes ont réussi à s'auto-corriger et à se co-corriger. En cas de blocage ou de problème, elles recourent au dictionnaire ou à leurs pré-requis. Il est à signaler que les éléments du groupe G6 n'ont pas du tout fait appel à leur enseignante E5 tout au long de l'activité de rédaction, ce qui n'est pas le cas du groupe G7 qui nous ainterpellée une fois afin de l'aider à traduire une phrase de l'arabe au français :

G6 :

26. *A1 (révise avec ses camarades le texte qu'elles ont rédigé au brouillon) : derna les verbes* [on a utilisé les verbes]
27. A2 : au passé composé
28. A1 : derna[on a utilisé] *« a percuté » + derna « a percuté » derna euh « blessé » hahi transporté euh + est transporté par*
30. A4 et A1 : hadhi phrase passive (A1 souligne la fille est blessée) + ouhadha [et celui-ci] *le verbe au passé composé, (en soulignant « a percuté »), des colonnes, titre en gras*
43. A2 : la fille blessée
44. A1 : la fille est blessée
51. A1 : est cassée <52. A2 : cassée dans d'un> est cassée de + kifeh ngoulou men ? tkassarat men [elle s'est cassée par rapport à cet endroit] *(en montrant le bras à ses camarades car elle ne sait pas comment ça se dit en français)*
53. A4 : yakhi chrahtiha bekri [vous avez déjà traduit ce mot]
55. A1 : aha [non] + *de bras*
68. *A4 : kifeh ngoulou ala elarth ?* [comment on dit « par terre » ?]
72. *A1 : « tomber » m3a « être » ? hihe* [oui] *tomber m3a* [avec] *« être » lverbe hadha hahou déjà felpassé composé* [ce verbe est déjà au passé composé] + *choufi kifeh ngoulou « est tombé de … » ?*
74. A3 et A4 (vérifie dans le dictionnaire l'emploi de « tomber de »)
75. A1 (demande à A4 de laisser le dictionnaire à A3 pour vérifier les différents emplois du verbe « tomber »)

86. A2 : percuter ya3ni [cela veut dire] *« istadama : اصطدم»*

G7 :

28. A1 : il est marche rapide dans le beskilette [bicyclette] *dans le beskilette*
29. A2 : il marche
30. A1 : marche rapide + il est il dans le beskilette
31. A2 (corrige d'une façon indirecte A1) : dans une bi dans une bicyclette
32. A1 : une beskilette
33. A2 : kifeh tetakteb ? [comment cela s'écrit ?]
34. A1 (écrit le mot beskilette sur le brouillon)
35. A2 : bicyclette normalement
36. A1 : bicyclette
62. A1 : ihtaza ihtaza + branler ihtaza
64. A2 (en demandant à A1 de lui montrer sur le dictionnaire où elle a trouvé « branler ») : hati win lguitiha sa3a ? Hati hati [donne-moi (le dictionnaire) où as-tu trouvé cela ?]
76. A2 (elle nous a interpellée pour l'aider à traduire en français une phrase en arabe) : madame kifeh ngoulou wajada amamahou chahinatoun kabiratoun soudain
77. A1 : sudain [soudain] *il il*
78. A3 : rahi rahtelha [elle a oublié la phrase qu'elle vient de proposer]
79. A1 : il a trouvé un fourgon

A travers ces prises de paroles, nous constatons que les membres des deux groupes développent des attitudes positives favorisant l'interaction et l'entraide entre eux, ce qui leur ont permis de se responsabiliser et d'être autonomes pendant la réalisation de la tâche qui leur a été confiée.

A l'encontre des groupes G6 et G7 où les interactions prennent différents sens et impliquent presque la totalité des participants, les échanges dans le groupe G4 se passent très souvent entre deux filles très actives A1 (qui dicte) et A2 (qui écrit sur le brouillon), et qui prennent tout le temps des initiatives. Les trois autres éléments (A3, A4, A5)paraissent moins actifs et moins efficaces (voir T.P. n°11, 13, 29, 42, 50, 51, 79, 83, 84, 93, 108, 128, 141 [G4/E5]).Toutefois, cela n'a pas empêché A2 d'inciter ces derniers à participer au travail,car elle leur adresse la parole à chaque fois qu'elle propose une idée ou une phrase (voir T.P. n°82, 90, [G4/E5]), ou lorsqu'elle veut vérifier une règle d'accord (le choix de l'adjectif possessif « sa » ou « son » par rapport au nom « bicyclette » : voir T.P. n°7-14 [G4/E5]) ou l'emploi d'un temps verbal (le choix de l'auxiliaire « être » ou « avoir » pour conjuguer le verbe « jouer » au passé composé : voir T.P. n°37-50 [G4/E5]), ou bien le choix d'un tel ou tel mot (le choix de « lorsque » ou « soudain : voir T.P. n°15-29 [G4/E5]).

Au vu de ce que nous venons d'évoquer, nous constatons que les décisions dans ce groupesont soumises à la négociation et à la discussion, ce qui a permis au groupe de progresser et d'aboutir à un compromis et un accord. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que le texte produit a été réellement réalisé par A1 et A2.

Il est important de souligner que les deux filles A1 et A2 ont veilléà ce que leur texte soit correct et bien construit, par conséquent elles n'ont pas cessé de s'auto-corriger et de se co-corriger tout au long de la rédaction. Néanmoins, ce que nous leur reprochons est le manque de moyens d'aide (dictionnaire, livre de conjugaison, cahier de leçons, etc.) qui facilitent la tâche de révision surtout quand il s'agit du sens et de l'orthographe des mots ou de la conjugaison de certains verbes qui leur paraissent difficiles ou inconnus (comme le verbe jouer au passé composé et le verbe sortir au présent de l'indicatif). Il est à noter que les éléments de ce groupe n'ont pas du tout interpellé leur enseignante en cas de blocage ou de difficulté. De ce fait, nous avons remarqué que la fille A1 arecouru, une seule fois, au manuel scolaire afin de convaincre A2que la terminaison du verbe « sortir » au présent de l'indicatif à la troisième personne du pluriel est « -ant », sous prétexte que, dans la consigne, le verbe « sortir » a été écrit avec « -ant » (*En sort**ant**de l'école, tu as été témoin d'un accident de la circulation, …*) .

Pour le groupe G3, nous nous apercevons que les échanges en son sein se passent très souvent dans un sens unique, des différents membres du groupe vers l'élément qui dicte (A1) ou celui qui écrit (A2) : de A1 vers A2[T.P. n°1-2], de A3/A4 à A2/A1 [T.P. n°3-9], A3/A5 vers A2 [T.P. n°17-18], etc., ce qui a permis à tous les élèves d'intervenir et de prendre des initiatives sans qu'il y ait une prise de parole dominante.Toutefois, nous avons remarqué que les décisions sont très souvent prises par l'élément qui dicte A1.

Pour résoudre les difficultés rencontrées, ce groupe n'a pas utilisé le dictionnaire, il a interpellé une fois l'enseignante E5 afin de lui dire si le mot « Bouakkal » s'écrit attaché ou détaché[voir T.P. : 59, 60, 62].

Les membres de ce groupe ont essayé de s'auto-corriger et se co-corriger, néanmoins vu leurs capacités intellectuelles limitées et le manque d'outils d'aide pour réviser leur texte, certaines erreurs persistent et restent non corrigées.

Le groupe G1 paraît moins interactif que le groupe G3. Cependant, la communication entre ses pairs est plus remarquable et plus rentable entre A2 et A3, qui étaient tout le temps actifs et prennent des initiatives en ce qui concerne la construction du texte, qu'entre A1, A4 et A5 qui ne sont généralement intervenus qu'au niveau formel (les colonnes, la date, le titre : voir T.P. n°7, 15, 16, 18, 33, 36). Dans ce groupe, il n'y a pas de prise de parole dominante, tous les éléments cherchent à être efficaces et à apporter leur aide afin de réussir leur tâche de rédaction, par contre, les décisions sont prises par A2.

Il est intéressant de rappeler que ce dernier (A2) a essayé d'inciter ses camarades à parler en français (voir T. P. n°22), à se co-corriger età participer à la rédaction du texte. De ce fait, il a annoncé une phrase afin d'amener ses pairs à imaginer la suite (voir T.P. n°44. A2. « *Il était cassé de la tête ?* »), puis il les a sollicités à traduire un mot de l'arabe au français (voir T.P. n°52. *« A2.* اصطدم/*istadama ?»*), et enfin il a corrigé une phrase qu'a été proposée par A3 : *« il y a cassé de la tête »* [T.P. n°41], en disant *« était cassé »* [T.P. n°42].Néanmoins ceux-ci demeurent incapables de produire des phrases correctes. Pour la traduction du mot « istadama » en français, au lieu de cherche le mot dans un dictionnaire bilingue, A5 nous a invitée à le faire. En ce moment, A2 s'est empressé de proposer le verbe « a percuté ».

La deuxième difficulté qu'a rencontrée ce groupe concerne la traduction du verbe « intervenir » en français (voir T.P. n°66. « *A2 : madame kifeh ngoulou tedakhalet el himaya elmadania ? tedakhalet ? »*), mais cette fois-ci, c'est l'élément A2 qui a demandé de l'aide à l'enseignante E5 sans interpeller ses camarades à y réfléchir. L'enseignante E5 lui a donné la réponse tout de suite, mais elle l'a incité quand même à vérifier dans le dictionnaire.

A propos des interactions au sein des groupes G2 et G5, elles sont très peu nombreuses et presque sans rendement. De même, quoiquele groupe G5 paraisse plus ou moins actif que le groupe G2, il n'en reste pas moins que ce dernier est intervenu quand même une fois afin d'essayer de produire une phrase : *« A2 (dicte à A3) : Rachid le petit garçon »* [T.P. n°4]. Quant au groupe G5, sur l'ensembe des tours de parole calculés (24 T.P.), nous n'avons compté aucune intervention correcte en ce qui concerne la tâche de rédaction. C'est pourquoi, nous considérons ce groupe comme le moins efficace. Aussi, toutes les décisions sont prises par le scripteur A1.

De plus, au moment où les deux éléments A2 et A4(G5)ont essayé de participer au travail à travers la rédaction d'un petit texte en arabe, A1 s'est engagé directement dans la traduction tout en faisant appel à l'enseignante E5 afin de l'aider (voir T.P. n°12-13). Cependant, pour responsabiliser tous les éléments de ce groupe et les rendre autonomes, celle-cileur a offert un dictionnaire afin de leur faciliter la tâche de traduction (voir T.P. n°15-17).

Ce qui a attiré notre attention lors de notre enregistrement du travail de groupe G5, c'est que la majorité de ses membres échange se passent en chaoui. De même, lorsqu'A4 s'est adressé à A2 en langue arabe, celui-ci lui s'est exclamé : « *simalmi chek hatouthlayeth haârabth* ! [depuis quand parles-tu en arabe !] » (T.P. n°22). Alors, aucun recours n'a été fait à la langue française, aucune phrase n'a été construite en français. Aussi, le texte qu'A2 a rédigé en arabe peut-il témoigner de de l'incapacité de ce groupe à écrire en français.

A propos dugroupe G2, la tâche de rédaction a été menée par le scripteur A3 qui l'a pris en charge tout seul. Il n'a pas fait appel ni à l'enseignante E5, ni à ses camarades, ni au dictionnaire comme outil d'aide dans le travail effectué.

1.3.2.4.Les attitudes et le rôle de l'enseignante E5

Comme nous l'avons déjà signalé précedemment, l'enseignante E5 s'est intérssée, tout d'abord,à l'explication de la consigne de rédaction et à la mise en place des critères de réussite afin d'amener ses élèves à réussir leur tâche de production écrite. Puis, elle les a invités directement à s'engager dans la réalisation du travail demandé. De ce fait, aucune règle n'a été donnée ou imposée, au préalable, en ce qui concerne l'organisation ou la gestion des différents groupes.

Lors de l'exécution du travail, nous avons remarqué que l'enseignante E5 avait un rôle non directif dans la mesure où elle n'est intervenue qu'en cas d'appel, c'est le cas des groupes G1, G3, G5 et G7 qui l'ont sollicitée à leur traduire des mots (G1), une phrase (G7) ou un paragraphe(G5) de l'arabe au français, ou leur demander l'orthographe d'un mot [G1 : percuter (*istadama :* اصطدم), intervenir (*tadakhala :* تدخل) ; G3 : l'orthographe du mot *« Bouakkal »* ; G7 : il a trouvé un grand fourgon devant lui (*wadjada amamahou chahinatoun kabiratoun :* وجد امامه شاحنة كبيرة)].

Donc, nous pouvons constater que cette enseignante n'incite pas ses élèves à faire recours à leurs prérequis. Elle ne les encourage pas à échanger entre eux et à prendre

des initiatives et elle ne les corrige pas en cas d'erreurs. Toutefois, en cas de problème, elle leur vient en aide lorsqu'ils l'interpellent. En effet, tantôt elle leur donne la réponse sur place (G1, G3, G7), tantôt elle les incite à utiliser le dictionnaire (G5).

De plus, il est à signaler qu'elle était soucieuse de la gestion du temps tout au long de la réalisation du travail en question. C'est pourquoi, tous les groupes ont réussi à remettre leurs copies en respectant le temps imparti à l'élaboration du texte.

1.4. Analyse de la gestion des travaux desquatre groupes de l'enseignant E2 (3ème A.M.)

1.4.1. Classement des interventions dans les quatre groupes de l'enseignant E2

Dimensions abordées	*Critères*	*Nombre de tours de parole*			
		G1	**G2**	**G3**	**G4**
Formelle	• Organisation du texte en colonnes	**00**	**00**	**00**	**00**
	• Le titre, les éléments périfiriques du texte (les initiales du journaliste, le nom du journal et la date), le plan	**00**	**00**	**00**	**00**
	• Ponctuation/Majuscules	**00**	**00**	**00**	**00**
Linguistique	• Emploi des temps verbaux	**03**	**07**	**00**	**04**
	• Orthographe lexicale	**00**	**01**	**00**	**02**
	• Accords (sujet/verbe, nom/adjectif)	**00**	**00**	**0**	**03**
	• Lexique : choix, sens des mots	**00**	**04**	**00**	**09**
Textuelle	- Construction de phrases et cohérence et cohésion sémantique	**01**	**04**	**00**	**18**
	• Emploi des articulateurs logique	**00**	**00**	**00**	**01**
	• Reprises anaphoriques	**00**	**00**	**00**	**01**
Discursive	• Prise en compte de la situation de communication (relater un fait réel)	**04**	**02**	**00**	**05**
Etayage	• Utilisation du dictionnaire ou des outils d'aide	**02**	**01**	**00**	**07**
	• Utilisation du brouillon et révision du texte	**03**	**00**	**02**	**09**

	• Intervention de l'enseignant	**10**	**12**	**08**	**12**
Autres (Répétitions)		**05**	**18**	**02**	**24**
Nombre total de tours de parole		**28**	**49**	**12**	**95**
Nombre d'interventions correctes dans le groupe		**01**	**11**	**00**	**27**
		03,57%	**22,44%**	**00**	**28,42%**

Tableau n°4/E2

En observant les résultats obtenus dans le tableau ci-dessus, nous constatons très vite que le groupe G4 est celui qui a abordé presque la totalité des dimensions qui composent la compétence scripturale.

A propos de la dimension formelle, elle n'est pas du tout abordée tout au long de notre enregistrement. En effet, aucune intervention n'a été comptée en ce qui concernela mise en forme du texte (en colonnes), l'emploi des signes de ponctuation ou bien l'élaboration d'un plan du travail. Il est à noter que l'enseignant E2 a donné, au préalable, le plan du fait divers avant même que les élèves s'engagent dans la tâche de rédaction (voir T.P. n° : 41-45/Phase n°1/E2).

Concernant la dimension linguistique, les membres du groupe G4 se sont intéressés à tous ses aspects (lexique, conjugaison, orthographe et grammaire), toutefois, l'aspect lexical a été le plus abordé surtout quand il s'agit du choix des mots ou de leur signification dans les deux langues (arabe ou français) :

147. Marwa : le cycliste roulait en excès de vitesse + ngoulou [on dit] *en vitesse wala* [ou bien] *en excès de vitesse ?*
159. Marwa : vers lui nahwahou
180. A2 : makanch baîd bazzef [il n'était pas très loin]
181. Marwa : il était il était non loin
189. A2 : marche awyamchi [cela veut dire « marcher »]
210. Marwa : ahna kadrin nbadlou « crash » biayi kalima [nous pouvons remplacer « crash » par n'importe quel mot]
211. A2 : warahi ? [où est-il ?]
212. Marwa : dhork nhawass trach xx yaâni kichghoul tassadoum marra marra taâ fourgon nahwacycliste [je vais chercher ça, comme si un tamponnage s'est passé du fourgon au cycliste]

Ces échanges montrent que Marwa a eu le souci d'amener ses collaborateurs à choisir les mots appropriés (*vitesse/excès de vitesse, crash/tamponnage*) et d'expliquer ou de traduire ce qui leur paraît difficile (*marcher, tamponnage*).

Quant à la dimension textuelle, tous ses aspects ont été abordés et réinvestis. Cependant,il est à constater que les élèves de ce groupe (G4) ont accordé plus d'importance à la construction des phrases et à la cohérence et à la cohésion sémantique du texte (18/95) qu'à son enchaînement et sa progression, c'est pourquoi nous n'avons calculé qu'un nombre très réduit de tours de parole en ce qui concerne l'emploi des procédés de reprise anaphorique (1/95) et des articulateurs logiques (1/95) :

98. Marwa : c'est en sortant de l'école
161. Marwa : vers lui + il ne pouvait plus arrêter
167. Marwa : parce que ses freins ne marchent pas
188. Marwa : mais il ne pouvait pas
192. Marwa : mais
193. A2 : il était
194. Marwa : trop tard kana moutaakhiran makdarch euh [c'était trop tard, il n'a pas pu]
217. Marwa : celui-ci bech manawdouch le cycliste [on utilise « celui-ci » pour éviter la répétition du mot « cycliste »]

La dimension discursive a été prise en considération par les éléments du groupe G4. En effet, les échanges entre pairs (G4) nous ont permisde détecter l'heure de l'accident :

67. Marwa : à quatre heures et demie
68. A1 (un garçon en face d'elle) : taâ laâchaya [du soir]

En outre, nous avons remarqué que la chef (Marwa) invite toujours ses camarades à observer les six vignettes proposées dans le manuel scolaire afin de pouvoir décrire l'accident avec précision et justesse :

183 : Marwa : hihe [oui] *makanch baîd bazzef* [il n'était pas très loin] *kima nchoufou hna* [comme on le voit ici sur la photo]

Donc, nous pouvons considérer ces vignettes comme un moyen de référence et un outil d'aide qui pourrait permettre aux éléments du groupe G4 d'enrichir leurs idées et de développer leur imagination.

Par ailleurs, il est à rappeler que les membres de ce groupe n'ontdu tout employé le dictionnaire. Toutefois, d'autres sources d'aide tels que : le cahier de brouillon (voir T.P. n°96/97), le cahier de leçons(voir T.P. n°209) et l'enseignant E2ont été très bien exploités et leur ont permis de réviser leur texte. Prenons par exemplel'enseignant E2, celui-ci est intervenu quatre fois. Au début, il les a incités à vérifier l'orthographe du mot « *la circulation* » qui a été écrit avec un « s » à la fin, puis il leur a transcrit le mot

« *excès* » suite à leur demande, ensuite, il a attiré leur attention surl'emploi inapproprié du mot « *crash* », et enfin il leur a proposé de le substituer au mot « *tamponnage* » qui convient le mieux à la situation de communication en question :

69. *E2 (en s'adressant à A2/G4) : c'est toi qui as écrit ça ? eh ? la circulation avec « s »*
70. *A2 : non + «-on »*
71. *E2 : eh pas de « s » parce que c'est un nom ?*
72. *A2 : singulier*
73. *E2 : très bien c'est un nom singulier pourquoi le « s »*
146. E2 : en excès de vitesse en excès de vitesse excès de vitesse + E.X.C.E. accent S. + excès excès de vitesse chut chut
200. E2 : un un crash ? De quoi ?
201. Marwa : d'un fourgon
202. E2 : non on ne dit pas un crash d'un fourgon + un crash d'un avion pas d'un fourgon attention !
237. A2 : monsieur tassadoum « تصادم» ?
238. E2 : tamponnage + on a vu + ici + on a vu
239. E2 (a pris le manuel et commence à le feuilleter) : dans le euh le champ lexical + le vocabulaire de l'accident de la catastrophe + on a vu collision tamponnage carambolage dérapage.

Comme le démontrent ces exemples, l'enseignant E2 a veillé à ce que les élèves du groupe G4 écrivent d'une façon correcte. C'est pourquoi, il n'a pas cessé, tout au long de la rédaction, de les soutenir en cas de difficulté ou d'erreur.

En bref, bien queles échanges dans ce groupe ne soient pas vraiment interactifs dans la mesure où ils se passent très souvent entre la chef, l'élément A2 et l'enseignant E2, ce groupe a fait preuve d'un bon contrôle de toutes les dimensions de l'écrit. Il est à noter qu'au cours des interactions, la chef (Marwa)et l'enseignant E2 ont consacré beaucoup d'importance à la dimension textuelle et linguistique de l'écrit, quant à la dimension formelle et discursive, elles ont été rarement abordées.

Le groupe G2 a apporté une attention particulière à la dimension linguistique. En effet, au cours des interactions, ses éléments ont pu traiter certains problèmes liés à l'emploi des temps verbaux et leur morphologie (*passé composé/imparfait/présent*), ils se sont également penchés sur le choix et le sens de quelques mots (*porter/transporter, conducteur/chauffard*) ainsi que leur orthographe lexicale (*centre-ville, en*) :

14. Hamid : et l'imparfait ?
15. Haroun : le passé composé ?
16. E2 : tu emploies le passé composé ou le présent

17. E2 : vous introduisez au moins au moins deux ou trois phrases à la forme passive par exemple donnez-moi un exemple de phrases passives
18. Haroun : monsieur a été euh
30. E2 : la victime a été ?
31. Haroun : a été
32. E2 : hihe [oui] a été portée ?
33. Haroun : monsieur transportée
34. E2 : transportée a été transportée à l'hôpital
42. E2 : attention conducteur de fourgon ou bien chauffa ?
43. Haroun : chauffard
55. Hamid : nekatbou [on écrit] *centre-ville?*
133. E2 : en sortant ça c'est le gérondif oui c'est juste avec « -ant » + comment tu as écrit « en » ?
134. Haroun : E.N.
135. E2 : oui très bien

Concernant la dimension textuelle, les différents échanges dans le groupe G2 révèlent que les élèves se sont intéressés plutôt à la construction phrastique qu'à l'organisation textuelle. De ce fait, les élèves se sont souciés de la mise en phrases, pour ce qui est de l'enchaînement des idées et de la cohérence sémantique, ils n'ont pas été tenus en compte :

37. Haroun : oui euh cyc/un jeune cycliste a été percuté par le conducteur
45. A1 : dir [écris] *sur la route nationnale*
112. A1 (en s'adressant à Hamid) : het elwarka jey [donne-moi cette feuille-là] *akteb menna* [écris ici] *la victime est hors de danger*
141. A1(en s'adressant à Haroun) : assmaâ assmaâ assmaâ kifeh ngoulou ridjlahou takassara euh ourassou [comment on dit il s'est cassé la jambe et la tête ?]
143. Hamid : il est cassé la tête

La dimension discursive a été légèrement traitée. Quoique les éléments du groupe G2aient abordé la question de l'heure et de lieu de l'accident, ils n'ont pas discuté entre eux si ces circonstances sont en adéquation avec la situation de communication donnée dans la consigne de rédaction. Le scripteur (Hamid) s'est engagé seul dans la tâche de rédaction sans solliciter ses pairs à s'y impliquer.

La dimension formelle n'a pas été abordée tout au long de notre observation de ce groupe. Aucun tour de parole n'a été enregistré par rapport à la mise en forme du fait divers ou à sa ponctuation.

Il est important de souligner qu'aucun élément du groupe G2 ne s'est servi du dictionnaire, excepté l'élément A1 qui a fait recours, deux fois, au manuel scolaire afin

d'exploiter ou de vérifier quelques éléments proposés dans la boite à outils (*centre-ville*/*hors de danger* :voir T.P. n°53, 55, 56, puis T. P. n°112).

Lors des interactions, les élèves de ce groupe n'ont pas révisé leur texte, au contraire c'est l'enseignant E2 qui les guide vers tel ou tel aspect afin de le vérifier, de le corriger ou de l'améliorer. De même, nous avons constaté que la majorité des révisions effectuées ont essentiellement porté sur quatre aspects : lexique-grammaire-orthographe et conjugaison (voir T.P. n°57, 103, 111, 133, 134, 204, 208).

Les aspects sémantique et énonciatif sont rarement abordés (une seule fois : voir T.P. n°150/E2/Phase n°2).

Donc, nous pouvons dire que l'enseignant E2, en corrigeant la production écrite de ce groupe, s'est focalisé surtout sur des corrections linguistiques locales qui ne dépassent pas le cadre de la phrase.

Le nombre de dimensions abordées dans le groupe G1 (groupe de Bouchra) est moins important que celui constaté dans les groupes précédemment cités (G4/G2). En effet, la dimension formelle n'a pas été prise en compte. Concernant la dimension linguistique, nous avons noté, à travers les interactions au sein de ce groupe, une prédominance du thème consacré à la conjugaison. En effet, la chef (Bouchra) a accordé une part d'importance au bon choix et emploi des temps verbaux (présent/passé composé). C'est pourquoi, elle n'a pas hésité de demander à l'enseignant E2 avec quel auxiliaire se conjugue le verbe « rouler » au passé composé (voir T.P. n°139-140). De même, il est à signaler que ce dernier est intervenu, pour la deuxième fois afin de corriger la conjugaison du verbe « se casser » au passé composé (voir T.P. n°232-234).

Concernant la dimension textuelle, les échangesentre pairs portent beaucoup plus sur la description de l'accident que sur la construction de phrases et leur progression thématique et logique. C'est pourquoi, nous disons que la dimension discursive a été prise en considération à travers le respect de la situation de communication proposée. Ainsi, les élèves, en faisant recours aux vignettes proposées dans le manuel scolaire, essayent, à chaque fois, de s'exprimer sur le fait en question :

4. *A2 (en observant les vignettes données dans le manuel scolaire) : était sorti il était sorti de euh de la classe*

7. A3 : aha aha [non non] *saâa akhredj lakhor freina hadha* [au début le cycliste roule en vitesse, puis le conducteur a freiné] + *lakhor kamel* [l'autre continue]
8. A1 : saâa khredj aâlih euh freina [à sa vue, le conducteur a freiné]
10. A4 : adkhal fih direct [il l'a percuté directement]

Au cours de notre enregistrement, nous avons constaté que les membres de ce groupe ont fait appel au dictionnaireet au manuel scolaire. Ce dernier contient six vignettes (photos) qui rapportent la façon dont l'accident s'est déroulé.

Il est à noter que la chef Bouchra s'est servie du brouillon avant d'écrire le texte sur le propre. Quant à la révision du texte et la rectification des erreurs commises, c'est l'enseignant E2 qui s'est en chargé à chaque passage auprès des éléments de ce groupe (voir T.P. n°11, 136-140, 232-234/E2/Phase n°2). De même, il a sollicité la chef à l'interpeller en cas de problème ou de difficulté (voir T.P. n°01/E2/Phase n°2).

Pour le groupe G3, aucune dimension n'a été discutée en son sein. La chef (Sameh) écrit et ses camarades la suivent en silence. Pour amener ces derniers à vérifier et à réviser ce qu'elle écrit, l'enseignant E2 leur fait des remarques à chaque passage afin d'attirer leur attention sur les erreurs à corriger ou sur les phrases à enrichir ou à améliorer :

48. E2 (en s'adressant au groupe de Sameh G3) : un dimanche quel dimanche ?Vous précisez la date et l'heure un dimanche par exemple 04 euh novembre euh 2010 2011 à 14 heures xxx + quel dimanche quel dimanche + hein ? Il faut préciser le temps et le lieu + par exemple un lundi ou un mardi + un vendredi attention ! Vous n'écrivez pas un vendredi à la sortie parce qu'il y a pas d'école le vendredi + un dimanche par exemple le 15 + à quelle heure on sort de l'école ?à ?
130. E2 (incite Sameh à corriger sur sa copie) : Sameh sortons avec « -ant » ? + Nous sortons avec « -ant » ?
219. E2 : j'ai vu un accident et non pas + on dit j'ai regardé un accident ou bien j'ai vu un accident ?

Enfin, à partir des constats que nous venons d'avancer, nous pouvons conclure que tous les groupes ont négligé la dimension formelle de l'écrit. Cependant, cela ne nous empêche pas d'affirmer que les trois dimensions restant (linguistique, textuelle, discursive) ainsi que les différents aspects qui entrent dans leur composition ont été tous pris en considération et discutés entre les membres du groupe G4. En conséquence, nous considérons ce groupe comme le plus efficace, le plus interactif et le plus productif. Bien que ses membres ne soient pas tous impliqués dans la tâche de rédaction, la chef a essayé quand même de les sensibiliser à y participer.

Il est noter que le groupe G2 a montré de l'intérêt pour les trois dimensions que nous venons d'évoquer, toutefois certains aspects demeurent ignorés ou peu travaillés tels que l'emploi des articulateurs logiques et des reprises anaphoriques ainsi que l'orthographe lexicale et grammaticale de certains mots.

Les éléments du groupe G1 n'échangent entre eux que rarement. En effet, les thèmes abordés sont réduits à l'emploi des temps verbaux et à l'imagination de la situaion de communication en question. Pour le groupe de Sameh (G3), il n'y a aucune trace d'interaction qui porte sur les différentes dimensions précitées.

En effet, pour ces deux derniers groupes, ils attendent que l'enseignant E2 les sollicitentà traiter et à discuter les difficultés qu'ils rencontrent afin d'apporter leur contribution en ce qui concerne l'élaboration du texte en question.

1.4.2. Analyse de la gestion des travaux des quatre groupes observés de l'enseignant E2

Critères	Indicateurs	G1	G2	G3	G4
1. L'environnement général de la tâche	• Le groupe s'est-il mis tout de suite au travail ?	oui	oui	oui	oui
2. La constitution du groupe : 2.1. La taille du groupe	• Nombre d'élèves par groupe ?	04 garçons + 04filles	08garçons	05 filles + 03 garçons	05 garçons + 03filles
2.2. La nature du groupe	• Homogène ou hétérogène quant aux performances de ses membres ?	hétérogène	hétérogène	hétérogène	hétérogène
2.3. Les critères de constitution du groupe	• Proximité d'emplacement				
	• Par affinité	x	x	x	x
	• Aléatoirement				
	• Le niveau intellectuel (selon les compétences des participants)				
3. La cohésion du groupe :	• Le groupe s'est-il fixé un plan avant de commencer la tâche de rédaction ?	non	non	non	non
	• Les tâches et les rôles sont-ils répartis aux membres du groupe ?	oui	non	non	non
	• Y a-t-il un leadership ?	oui	oui	oui	oui
	Type de commandement : • autocratique ? • démocratique ? • anarchique ?	autocratique	démocratique	autocratique	démocratique
	• Y a-t-il des conflits et des désaccords ?	non	non	non	non
4. La communication dans le groupe	• Les échanges sont-ils interactifs et mutuels ?	oui (entre 04 garçons + Bouchra)	oui (entre A1, Haroun et Hamid)	non	oui (entre Marwa et A2)
	• En quelle langue s'expriment-ils les membres du groupe ?	langue arabe +française	langue arabe+française	arabe+ français	arabe+ français
	• Tout le monde est intervenu ?	5/8	3/5	non	5/8
	• Y a-t-il une prise de parole dominante ?	oui (celle de la chef)	oui (Haroun)	non	oui (celle de la chef)
	• Le groupe a-t-il été bloqué ?	parfois	parfois	parfois	parfois
	• Qui prend la décision dans le groupe ?	la chef	négociation	la chef	cherche un compromis
	• Le texte produit est-il le résultat de la réflexion de tous les membres ou imposé par un seul élément ?	le texte est le résultat du travail du groupe.	produit par les 03 éléments actifs	produit par la chef	produit par le groupe

5- Attitudes des apprenants	• Les élèves sont-ils actifs ou passifs ?	01 fille active + 04 garçons actifs	03 actifs, 05 passifs	Passifs sauf la chef	05 actifs, 03 passifs
	• Prennent-ils l'initiative ?	2/8 (Bouchra + A2)	oui (3/8)	la chef	la chef + A2
	• Echange entre : *Elève(s)/élève(s) *Elève(s)/groupe *Elève(s)/enseignant -Les élèves s'auto-corrigent-ils ? - Se co-corrigent-ils ? -Font-il appel à l'enseignant pour les aider ?	 oui non oui non non oui	 oui oui oui non oui oui	 non oui non non non non	 oui oui oui oui oui oui
	➢ Recourent-ils à d'autres types d'aide pour résoudre leurs problèmes (dictionnaire, brouillon, cahier de leçons, etc.) ?	oui (au brouillon + le dictionnaire)	oui (le manuel scolaire)	oui (le manuel scolaire)	oui (au brouillon + cahier de leçons + le manuel scolaire)
6- Attitudes et rôles de l'enseignant	• Instaure-t-il des règles avec ses élèves avant de se mettre au travail de groupe ?	non	non	non	non
	• Fait-il appel aux connaissances et acquis antérieurs de ses apprenants au cours du travail de groupe ?	oui	oui	oui	oui
	• Incite-t-il au dialogue, à l'argumentation et à l'échange ?	non	non	non	non
	• Durant le travail de rédaction, le rôle de l'enseignant est : directif ? non directif ?	directif	directif	directif	directif
	• Intervient-il en cas de problème et corrige-t-il les erreurs des élèves ?	oui	oui	oui	oui
7- La gestion du temps	• L'animateur (ou l'enseignant) a-t-il eu le souci de gérer le temps ?	non	non	non	non
8- Le nombre de tours de parole dans le groupe		**28**	**49**	**12**	**95**
9- Le nombre d'interventions correctes dans le groupe		**01**	**11**	**00**	**27**
10- Proportion des interventions correctes dans le groupe		**03,57%**	**22,44%**	**00%**	**28,42%**

Tableau n°4'/E2

1.4.2.1. L'environnement général de la tâche

Après avoir divisé sa classe en quatre groupes, l'enseignantE2 s'est dirigé vers le tableau pour écrire le sujet de rédaction, un élève (A) est intervenu afin de le lui dicter en faisant appel au manuel scolaire :

1. *E2 : en sortant de l'école + tu as été*
2. *A : témoin*
3. *E2 : en sortant de l'école + tu as été + s'il vous plaît*

4. *A : témoin d'un accident*
5. *E2 : d'un accident*
6. *A : de la circulation*

Pour expliquer la consigne d'écriture, E2 a informé ses élèves qu'il s'agit d'un fait divers à rapporter et dont ils sont témoins. Aussi, pour les amener à mieux comprendre le sujet, il a mis en relation le mot « témoin » avec le verbe « voir », puis il a tracé, sur le tableau, une grille où il a mis les éléments suivants : Quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Conséquences :

23. E2 : carrefour ++ très bien + bien + vous allez écrire un fait divers + rapportez rapportez eh ? Vous êtes témoin + vous êtes témoin + vous avez vu ? Avec quoi vous avez vu l'accident ? Avec les oreilles ?
24. Les élèves : avec les yeux
25. E2 : avec les yeux et ben rapportez un fait divers + ce que vous avez vu euh : pendant cet accident et s'il vous plaît vous allez insister sur euh : le lieu eh ? Bon on va tracer un tableau + on va dire quoi ?
26. A : quand ?
27. E2 : quand ? Ensuite ?
28. A : où ?
29. E2 : où ?
30. A : conséquences
31. E2 : quoi ? Quand ? Où ?<32. A : conséquences> on peut dire comment ? On peut rajouter comment ?
36. E2 : oui comment ? Et conséquences.

Donc, au lieu de rappeler aux élèves les critères de réussitequi les aident à rédiger un fait divers relatant un accident, E2 s'est contenté de leur proposer la grille dont nous avons déjà parlé ainsi qu'un schéma afin de délimiter les différentes parties du texte qu'ils vont rédiger (titre, chapeau et texte).

Il est à signaler que l'enseignant E2 n'a pas du tout abordé, avec sa classe, la question de la mise en forme du fait divers (texte disposé en deux colonnes, les initiales du rédacteur, le nom du journal et la date de parution de l'article), c'est pourquoi les élèves ont carrément négligé cet aspect tout au long de la rédaction.

Avant d'inviter les élèves à s'engager dans la tâche d'écriture, E2 a désigné dans chaque groupe un scripteur(G1 : Bouchra, G2 : Hamid, G3 : Sameh, G4 : Marwa). De même, pour sensibiliser les apprenants à utiliser le brouillon, il leur a demandé de commencer la production écrite sur le cahier d'essais. En effet, sans tarder, les élèves se sont mis tout de suite au travail sans qu'ils discutent entre eux la consigne de rédaction ou les caractéristiques du texte qu'ils vont rédiger (le fait divers).

1.4.2.2. La constitution et l'organisation des groupes et leur niveau de compétences

L'enseignant E2a opté pour des groupes larges.Le nombre d'élèves dans chacun d'eux est de huit. Quant au sexe, il est souvent hétérogène, excepté le groupe G2 qui n'estcomposé que de garçons.

Il est à rappeler qu'avant de diviser sa classe en groupes, l'enseignant E2 a désigné d'abord quatre chefs qui vont jouer en même temps le rôle de scripteurs, puis il a aidé chacun d'eux à sélectionner les sept autres éléments avec lesquels il désire travailler. Donc, pour former les quatre groupes, l'enseignant E2 a pris en compte les affinités des chefs, sans chercher à savoir si les membres choisis veulent réellement travailler avec eux (les chefs).

En nous référant aux résultats relatifs au nombre d'interventions correctes dans chacun des groupes observés, nous nous rendons compte que les éléments du groupe G4 (groupe de Marwa) sont les plus actifs (95 tours de parole) et prennent le plus d'initiatives. De ce fait, Marwa est intervenue 30 fois, A1 : 02 fois, A2 : 20 fois, A3 : 04 fois, A4 : 02 fois. Pour les trois autres éléments qui restent, ils étaient silencieux et attentifs.

A travers ces calculs, nous pouvons constater que les échanges se passent très souvent entre la chef Marwa et l'élément A2, ou encore de Marwa vers tout le groupe. Quant aux éléments A3, A4, ils ne sont intervenus que rarement, soit ils répètent ce que la chef dit (voir T.P. n°155/E2/Phase n°2), ou bien ils donnent des idées tout en s'exprimant en arabe (voir T.P. n°153, 186, 195E2/Phase n°2).

Bien que l'élément A1 ne soit intervenu que deux fois, sa participation reste efficace car il a essayé de corriger implicitement la scripteur (Marwa). Lorsque cette dernière a proposé comme temps de l'accident « *à quatre heures et demie* », A1 a ajouté en arabe : « *taâ laâchaya* [du soir] » (voir T.p. n°67/68,E2/Phase n°2), et cela afin d'attirer son attention qu'il vaut mieux dire seize heures et demie. De même, au tour de parole n°84 (E2/Phase n°2), il a demandé à la scripteur si elle a indiqué la date de l'accident.

En bref, bien que le nombre d'interventions correctes soit le plus élevé dans ce groupe, il n'en demeure pas moins que le travail de rédaction est mené par deux éléments seulement qui sont Marwa et A2 :

98. Marwa : c'est en sortant de l'école

99. A2 : akhrajet mina elmadrassa [je suis sorti de l'école]
100. Marwa : hihe îndama [oui lorsque] *fi wakti elkhouroudji mina el madrassa* [en sortant de l'école]
101. A2 : yakhi derti à quatre heures [ça y est, tu as écrit à quatre heures]
102. Marwa : hihe [oui]

Concernant le groupe G2, quoiqu'il compte moins de tours de parole et d'interventions correctes que le groupe G4,le travail de rédaction a été réalisé par trois éléments qui étaient actifs et coopératifs(Haroun : 09 interventions, Hamid : 04 interventions, A1 : 06 interventions). En effet, toutes leurs interventions ont été efficaces et productives. Toutefois, il est à signaler que les cinq autres élèves qui appartiennent à ce groupe n'ont pas participé à la rédaction du texte en question :

45. A1 : dir [écris] *sur la route nationnale*
46. Hamid : eh ? [quoi ?]
47. A1 : dir [écris] *sur la route nationnale*
112. A1 (en s'adressant à Hamid) : het elwarka jey [donne-moi cette feuille], *akteb* [écris ici] *la victime est hors de danger*
113. Haroun : yakhi galna madirouch raykoum [l'enseignant nous a déjà dit qu'il ne faut pas donner votre avis]
116. A1 : hihe bassahk hadha mahouch raây taâna est hors de danger [oui, mais il ne s'agit pas ici de notre point de vue lorsqu'on dit : « est hors de danger »]

Pour ce qui est des groupes G1 et G3, les données du tableau n°4/E2 montrent bien que ce dernier (G3) est moins actif et moins efficace que le premier (G1) (selon le nombre de tours de parole et d'interventions correctes recensés dans chacun d'eux).

En effet, tout au long de notre enregistrement du travail du groupe G3, nous n'avons remarqué aucune trace d'interaction entre ses membres en ce qui concerne la tâche de rédaction, il y a un seul élément qui écrit, c'est la chef (Sameh), ses camarades la suivent sans qu'ils l'interrompent ou lui demandent de les informer de ce qu'elle écrit.

Pour le groupe G1 (groupe de Bouchra), nous avons signalé précédemment qu'il est composé de quatre éléments de sexe masculin et quatre autres de sexe féminin. Lors de notre observation, nous avons remarqué que les filles travaillent ensemble et sans qu'elles entrent en contact avec les garçons et vice versa.

Les garçons, en se servant des vignettes proposées dans le manuel scolaire, discutent entre eux, même en langue arabe (03 garçons : voir T. P. n°7, 8, 10/E2/Phase n°2), afin de s'exprimer sur la situation proposée. L'élément A2 est le seul qui a produit une phrase en français (voir T. P. n°4/E2/Phase n°2). Pour les filles, elles ne sont pas interactives, c'est la chef (Bouchra) qui s'est engagé toute seule dans la rédaction.Ce

faisant, elle n'a fourni aucune occasion à ses camarades afin de communiquer leur pensée et de prendre des initiatives.Le seul moyen d'aide dont elle s'est servie, c'était le brouillon.

Au vu de ce qui a été évoqué précédemment, on pourrait conclure que c'est dans le groupe G4 que la chef a offert, à ses pairs, quel que soit leur niveau, des occasions de s'engager dans l'interaction. Pour stimuler leur réflexion et les faire parler, elleles invite toujours à revoir et à observer les six vignettes données. En ce sens, elle leur ouvre un espace de communication de telle sorte que toute voix soit entendue et ait de la valeur :

152. Marwa (G4) : indama dar [lorsqu'il a tourné] *tafadjaa xx un fourgon xx un fourgon* [il a été surpis (…) un fourgon]

153.A3 (fille/G4) : oumbaâd hazouh elhimaya jat elhimaya [il a été transporté par les éléments de la protection civile, les pompiers sont intervenus]

169. Marwa (fait appel à la photo donnée avec la consigne de rédaction afin de montrer les freins à A2): les freins hadhou [ces freins] *mahabouch yamchiw + imachi fihoum à fond bassahk mahabouch yamchiw* [il s'appuie sur les freins, mais ils ne fonctionnent pas]

171. Marwa (incite ses camarades à donner leurs idées en observant la vignette n°3) : ahna oussalna hna fessora alli ândou fikra imadha [on est arrivé à cette vignette, celui qui a une idée, il la donne]

1.4.2.3. La cohésion des groupes

Etant donné que l'enseignant E2 a expliqué le sujet de rédaction et a donné aux élèves le plan du fait diversainsi que les différents éléments qui le caractérisent (quoi ? quand ? où ? comment ?), les quatre groupes se sont mis tout de suite au travail sans discuter entre euxni le thème qu'ils vont aborder ensemble (l'accident), ni le contenu des différentes parties du texte qu'ils vont réaliser.

En général, nous avons observé que l'enseignant E2a déterminé tout d'abord les chefs, à qui il a donné la mission de scripteurs (ou de rédacteurs), puis il a laissé le libre choix à chacun d'eux de désigner les éléments avec lesquels il veut travailler. Donc, nous pouvons comprendre que dans chaque groupe, le chef est censé animer les échanges et amener ses pairs à exprimer leurs points de vue. Effectivement, c'est ce que nous avons constaté auprès des membres du groupe G4. En effet, la chef Marwa, sans qu'elle assigne des rôles à ses collaborateurs, les incite toujours à intervenir et à participer au travail quel que soit leur niveau de compétences ou de connaissances. De même, à chaque fois qu'elle propose des idées ou produit des phrases, elle les explique

et les discute avec eux. En conséquence, nous estimons son attitude comme étant démocratique :

147. Marwa (s'adresse à tout le groupe) : le cycliste roulait en excès de vitesse + ngoulou [on dit] *en vitesse wala* [ou bien] *en excès de vitesse ?*
159. Marwa : vers lui nahwahou [elle traduit en arabe « vers lui »]
161. Marwa : vers lui + il ne pouvait plus arrêter + lam yastatiâ euh makderch yahbess [il n'a pas pu s'arrêter] *++ nekadrou ngoulou* [on peut dire] *il ne pouvait pas + ne pouvait jamais wala* [ou bien] *ne pouvait plus*
162. A2 : « pas » khir [« pas » c'est mieux]
163. Marwa : « pas » mwalfin biha [on emploie très souvent « pas »]
164. A2 : rohi diri « plus » [mets « plus »]
165. A3 : ndirou [on écrit] *« jamais »<166. Marwa : jamais> jamais*
177. Marwa : mathalan tam tam layssa baîdan ân hadha euh [par exemple : tam tam, non loin de euh]
178. A2 : lfourgon [le fourgon]
181. Marwa : il était il était non loin
182. A2 : makanch baîd bazzef [il n'était pas très loin]
183. Marwa : hihe makanch baîd bazzef kima nchoufou hna [oui, il n'était pas loin comme on le voit ici sur la photo]

Dans le groupe G1, le travail a été divisé entre deux parties. En effet, la chef (Bouchra) a chargé les garçons d'écrire le chapeau du fait divers, pour les filles, elle les a responsabilisées d'élaborer le paragraphe ou le texte afin de rapporter tous les détails de l'accident.

Cette répartition de tâches n'est pas équilibrée et équitable. En effet, le chapeau n'est qu'une petite introduction qui pourrait contenir au maximum une ou deux phrases, tandis que le texte demeure l'élément central du travail de rédaction, et il renferme un ou plusieurs paragraphes.De cela, il apparaît évident que la chef, au lieu d'inviter tous ses camarades à collaborer, elle a divisé le travail et a laissé certains de ses camarades désengagés. Au début de notre enregistrement, nous avons remarqué que les quatre garçons ont étéactifs et ont pu dévoiler leurs idées et s'exprimer en produisant une phrase (voir T.P. n°3-4, 7-10/E2/Phase n°2). Puis, après avoir rempli le rôle qui leur a été attribués, ils ont cessé d'échanger entre eux et se sont contentés de suivre en tout silence ce que la chef fait. Certains parmi eux ont consulté, pour une fois, le dictionnaireafin d'expliquer les mots qui paraissent difficiles.

Il est à noter que les interactions au sein des quatre filles n'étaient pas mutuelles. D'ailleurs, c'est la chef qui écrit, c'est elle qui a dominé tout le travail de production

écrite. Elle n'était pas coopérative, elle n'a pas motivé ses camarades à intervenir et à donner leurs avis par rapport à ce qu'elle écrit ou dit.

Par ailleurs, dans le groupe G2, il n'y a pas de rôles distribués. De plus, le chef Hamid n'a pas sensibilisé, à aucun moment, ses camarades à s'impliquer dans la tâche. Les deux membres actifs (Haroun et A1), qui ont été tout le temps volontaires et participatifs, sont intervenus spontanément et sans qu'ils soient sollicités à le faire. Il est à signaler que les différentes suggestions qui proviennent d'eux sont toujours les bienvenues. C'est pourquoi nous disons que le commandement dans ce groupe est de type démocratique :

53. Haroun : au centre-ville
54. A1 : eh ?
55. Hamid : nekatbou [on écrit] *centre-ville*
56. A1 : chouf rahi hna [regarde, ce mot est déjà donné dans la boite à outils]

Concernant le groupe G3, la chef Sameh n'a pas déterminé de rôles. Elle n'a pas encouragé ses camarades à donner leurs opinions. Elle ne s'est pas souciée de leur communiquer ou de leur éclaircir le sens de ce qu'elle écrit afin de les mettre au courant de ce qu'elle fait. Donc, nous constatons que la chef a focalisé toute son attention et ses efforts sur l'exécution de la tâche sans pousser ses pairs à être actifs et productifs. Elle a conduit toute l'activité de rédaction toute seule sans chercher à leur faire prendre conscience de la direction qu'elle prend. Donc, nous pouvons dire que la chef a bien profité du silence de ses collaborateurs pour exprimer ses idées et ses opinions personnelles sans rapport avec le groupe.

Il est à signaler qu'à la fin de la séance et après qu'elle a terminé la rédaction de son texte (produit fini), elle l'a fait passer à chacun de ses camarades pour le lire.

Alors, nous voyons que la chef de ce groupe avait un comportement autocratique.

Au cours de notre observation, nous avons remarqué qu'il n'y avait pas de conflits ou de désaccords au sein des quatre groupes filmés. Les élèves acceptent, très souvent, tout ce que font les chefs et adhèrent à toutes leurs déclarations.

1.4.2.4. La communication dans les quatre groupes observés

Dans les quatre groupes observés, les échanges entre pairs se passent le plus souvent en langue arabe et très rarement en langue française. Ils sont plus remarquable et plus rentablesdans les groupes G4 et G2, et moins importants et très rares dans les groupes G1 et G3.

Les interactions au sein des groupesG1 et G4nous ont permis de constater qu'il y a cinq éléments qui sont intervenus sur un total de huit, 3/8 dans le groupe G2 et 1/8 dans le groupe G3.

Par ailleurs, il est important de souligner que dans tous les groupes, c'est la/le chef ou l'élément le plus actif (G2 : Haroun)qui prend le plus d'initiatives et toutes les décisions, et c'est lui qui dominele travail et y participele mieux.Toutefois, dans les groupes G2 et G4, les chefs acceptent tout type de contribution qui résulte de l'intervention de leurs camarades, ce qui a favorisé la négociation, les compromis et la création d'un terrain d'entente entre les différents participants.

Les chefs des groupes G1 et G3 n'ont instauré aucun réseau de communication entre eux et leurs pairs. Ils ont assumé toutes les responsabilités, ce qui a freiné la participation de leurs collaborateurs.En effet, nous considérons que les textes qu'ils ont rédigés comme le résultat d'un travail mené individuellement et non pas en groupe.

Les échanges dans les quatre groupes prennent différents sens, du chef vers ses collaborateurs (G2, G3, G4), ou l'inverse (G2/G4), ou les élèves entre eux (les quatre garçons du groupe G1). Aucune interaction n'a été observée entre la chef du groupe G2 et ses collaborateurs.

Lorsqu' il s'agit des vérifications ou des corrections à apporter au texte, c'est la/le chef (ou n'importe quel élément actif) qui échangeavec les membres de son groupe (G4) ou avec l'enseignant E2 (G1, G2) :

G4 :

155. A3 (G4) : grande fourgon

156. *Marwa : grand + grande ngoulouha lalféminin* [on dit « grand », « grande » c'est par rapport au féminin]

157. A3 (G4) : hihe grand

216.A2 (lit ce que Marwa a écrit sur le brouillon) : celui celui celui-ci ?

217. Marwa : celui-ci bech manâwdouch le cycliste [on utilise « celui-ci » pour éviter la répétition du mot « cycliste »] + *se passe d'un fourgon au cycliste + le cycliste bech matkarrouch* [pour éviter la répétition du mot « cycliste »]

G1 :

136. E2 : Bouchra Bouchra Bouchra beaucoup de fautes beaucoup de ratures beaucoup d'euh ah ! C'est le brouillon

137. Bouchra : oui + monsieur le verbe « rouler » ?

138. E2 : comment ?

139. Bouchra : monsieur le verbe « rouler » monsieur mâa wah l'auxiliaire ? [avec quel auxiliaire ?]

140. E2 : un jeune cycliste roule roule au présent + pourquoi au euh à l'imparfait tu emploies le présent directement

G2 :

132. A1 (a demandé à E2 si « en sortant » qui s'écrit avec « -ant » est juste) : monsieur xx

133. E2 : « en sortant » ça c'est le gérondif oui c'est juste avec « -ant » + comment tu as écrit « en »

134. Haroun (G2) : E.N.

135. E2 : oui très bien

Il est à noter que le groupe G3 n'a pas du tout interpellé E2 pour l'aider, au contraire c'est ce dernier qui intervient à chaque fois pour attirer son attention sur les erreurs qu'il commet :

130. E2 (incite Sameh à corriger sur sa copie) : Sameh (G3) sortons avec « ant » + nous sortons avec « ant » ?

131.Sameh (corrige sur sa copie en remplaçant « -ant » de « sortant » par « -ons »)

De surcroît, bien que les quatre groupes aient été munis de divers supports d'aide (dictionnaire, manuel scolaire, cahier de leçons), ceux-ci restent inexploités. Les élèves se sont servis juste du manuel scolaire pour observer les différentes vignettes qui rapportent l'accident (G1, G3 et G4), ou pour réutiliser certains mots qui y figurent (G2 : *centre-ville,la route nationnale, hors de danger*).

Il est à signaler que nous avons observé, lors de notre enregistrement, un élément du groupe G1 qui feuillette un dictionnaire bilingue (arabe-français) sans que nous sachions ce qu'il cherche. De même, lorsque l'enseignant E2 a attiré l'attention du groupe G4 sur l'utilisationinappropriée du mot « crash » avec celui de « fourgon » (*crash d'un fourgon*) (voir T.P. n°202), A2 s'est référé au cahier de leçons, et plus précisément à la leçon de vocabulaire pour vérifier son emploi (voir T.P. n°209). Tout de suite, il s'est rendu compte que le mot « crash » est relatif à un avion (« crash d'avion »). Pour le remplacer avec un autre mot qui convient le mieux avec « fourgon », il a proposé un mot en arabe qui est : « tassadoum : تصادم ». Au lieu de chercher sa traduction dans un dictionnaire bilingue, il a fait appel à E2 qui le lui a donné en français en disant « tamponnage »(voir T.P. n°237-238).

1.4.2.5. Les attitudes et le rôle de l'enseignant E2

Avant d'introduire la séance de production écrite et avant même de répartir sa classe en groupes, l'enseignant E2 a procédé par la désignation deschefs qui sont au nombre de quatre. Puis, il leur a proposé de choisir les éléments avec lesquels ils veulent collaborerafin d'établir une certaine harmonie entre les membres de chaque groupe et d'éviter les conflits et les désaccords qui pourraient surgir entre eux.

De plus, E2n'a pas imposé de règles ou de directives en ce qui concerne l'organisation et la gestion des quatre groupes.

Pour les critères de réussite, il les a abordés au cours de la réalisation de la tâche. A chaque passage auprès de tel ou tel groupe, et au moment où il constate certaines difficultés ou erreurs, il fait le point là-dessus tout en rappelant aux élèves le respect des différents éléments et règles qui s'avèrent importants pour la rédaction d'un fait divers (les indicateurs de lieu et de temps, l'emploi du passé composé, la forme passive, etc. ; voir T.P.n°11-16, 18, 75, 85/E2/Phase n°2).

Au cours de la réalisation de la tâche, l'enseignant E2 avait un rôle directif. Elle n'attend pas que les élèves le sollicitent pour les aider, il est tout le temps volontaire et prêt à tout type de questionnement. Il se déplace entre les rangs et vérifie ce que les élèves écrivent, et à chaque fois qu'il repère une erreur ou une maladresse, il interrompttous les groupes afin d'y attirer leur attention et les amène à s'auto-corriger ou à se co-corriger publiquement :

103. E2 (en vérifiant ce que le groupe G2 a écrit, il a tapé sur le bureau) : une petite minute ici une petite minute euh (puis il s'est dirigé au tableau et écrit) « le mercredi a Kaïs a midi » + chut chut + cette écriture-là est juste ? levez le doigt levez le doigt s'il vous plaît +++ « a Kaïs a midi » chut il y a quelque chose qui manque + « a midi a Kaïs » + regardez le « a »

104. Marwa : monsieur monsieur monsieur

105. E2 : Marwa

106. Marwa : il faut mettre l'accent sur le « a »

107. E2 : mettre l'ac/

108. Marwa : l'accent

109. E2 : l'accent parce que c'est un euh c'est une préposition + parce que le « a » sans accent c'est le verbe ?

110. Les élèves : avoir

111. E2 (en s'adressant aux éléments du groupe G2) : mais ici xx écrire « a » sans accent attention !

117.E2 (écrit une phrase sur le tableau qu'il a tirée du texte qui a été rédigé par le groupe G3/ Sameh) : s'il vous plaît prêtez-moi votre attention s'il vous plaît + quand + regardez la phrase quand nous + nous + Sameh quand « nous sortant de l'école »+ de l'école + regardez la phrase pas moi

118. Haroun : « sortant » le « s »
119. E2 : je ne sais pas quand « nous sortant » où est le verbe dans la phrase ? où est le verbe ?
120. Les élèves : monsieur monsieur monsieur
121. E2 : Hamid
122. Hamid : « sortant »
123. E2 : « sortant »
124. Les élèves : monsieur monsieur « sortant » « ent »
125. E2 : sortant « ent » !
126. Hamid : « ons »
127.Les élèves : « ons » « ons »
128. E2 : nous sortons
129. Les élèves : « ons »
130. E2 (incite Sameh à corriger sur sa copie) : Sameh (G3) sortons avec « ant » + nous sortons avec « ant » ?
131.Sameh (corrige sur sa copie en remplaçant « -ant » de « sortant » par « -ons »)
150. E2 (vérifie ce que le groupe de Hamid/G2 a écrit) : le cycliste a de la chance ! mais est-ce que le cycliste a de la chance ? il s'est cassé les jambes hihe +++ il s'est cassé les jambes xx il a les jambes cassées xx donc il n'a pas de chance + le cycliste n'a pas de chance

Donc, nous pouvons constater que cet enseignant sensibilise ses élèves à faire appel à leurs connaissances antérieures afin de s'auto-corriger et de prendre de recul par rapport à ce qu'ils réalisent :

69. E2 (en s'adressant à un garçon A2 du groupe de Marwa) : c'est toi qui as écrit ça ?eh ? la circulation avec « s » ?
70. A2 : non + « on »
71. E2 : eh pas de « s » parce que c'est un nom ?
72. A2 : singulier
73. E2 : très bien c'est un nom singulier pourquoi le « s »

C'est vrai, que l'enseignant E2veille à la correction des erreurs, toutefois iln'encourage pas les différents membres qui composent chaque groupe à communiquer entre eux, à prendre des initiatives et à être autonomes. Par exemple, pour les erreurs d'ordre orthographique, il aurait pu laisser les élèves se débrouiller seuls en les incitant à faire recours au dictionnaire.

En conclusion, nous pouvons dire queles différents groupes observés comptent beaucoup sur leur enseignant E2, c'est pourquoi ils n'ont accordé aucun intérêt à l'emploi du dictionnaire et des différents outils d'aide dont ils disposent.

De même, bien qu'il (E2) ne se soit pas intéressé de la gestion du temps, la durée impartie à la tâche de rédaction était largement suffisante, ce qui a permis aux différents groupes de remettre leurs copies vers la fin de la séance.

1.5.Analyse de la gestion des travaux des sept groupes de l'enseignante E4 (classe : 2ème A.M.)

1.5.1. Classement des interventions dans les sept groupes de l'enseignante E4

Dimensions abordées	*Critères*	*Nombre de tours de parole*						
		G1'	**G2'**	**G3'**	**G4'**	**G5'**	**G6'**	**G7'**
Formelle	• Découpage en paragraphes	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**
	• Ponctuation/Majuscules	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**
Linguistique	• Reconnaissance des temps verbaux	**00**	**01**	**02**	**00**	**00**	**00**	**00**
	• Emploi des temps verbaux	**00**	**02**	**01**	**00**	**00**	**00**	**00**
	• Orthographe lexicale	**00**	**08**	**10**	**01**	**00**	**00**	**00**
	• Accords (sujet/verbe, nom/adjectif)	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**
	• Lexique : choix, sens des mots	**00**	**04**	**11**	**00**	**03**	**03**	**03**
Textuelle	- Construction de phrases et cohérence et cohésion sémantique	**00**	**09**	**07**	**00**	**03**	**01**	**00**
	• Emploi des articulateurs logique	**00**	**00**	**00**	**00**	**01**	**00**	**00**
	• Reprises anaphoriques	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**
Discursive	• Prise en compte de la situation de communication	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**	**00**
Etayage	• Utilisation du dictionnaire ou des outils d'aide	**00**	**00**	**10**	**01**	**00**	**00**	**01**
	• Utilisation du brouillon et révision du texte	**oui**	**07**	**01**	**00**	**00**	**00**	**00**
	• Intervention de l'enseignant	**00**	**01**	**01**	**01**	**03**	**00**	**02**
Autres (Répétitions)		**00**	**06**	**21**	**01**	**08**	**04**	**02**
Nombre total de tours de parole		**00**	**38**	**64**	**04**	**18**	**08**	**08**
Nombre d'interventions correctes dans le groupe		**00**	**17**	**16**	**00**	**06**	**00**	**01**
Proportion des interventions correctes dans le groupe		**00%**	**44,73 %**	**25%**	**00%**	**33,33 %**	**00%**	**12,5 %**

Tableau n°5/E4

A l'aide des résultats qui figurent dans le tableau ci-dessus, nousnous apercevons que les groupes G2' et G5' comptent le plus d'interventions correctes que le reste des

groupes, toutefois le groupe G3' compte le plus de tours de parole, cela peut s'expliquer par le fait que ce dernier a été observé pendant 07 minutes d'enregistrement, alors que les autresont été filmésde 02 à 04 minutes seulement. Donc, nous disons que les deux groupes G2' et G5' sont actifs et efficaces, maisles différents échanges entre pairs ont touché seulement deux dimensions de la compétence scripturale (linguistique et textuelle).

Etant donné que le groupe G3' souffre de difficultés par rapport au choix et à l'orthographe de certains mots, ses membres font très souvent appel au dictionnaire, à leur enseignante E4 ou à leurs cahiers de brouillonpour les vérifier ou les traduire en français :

13. A1 : kataâou ettarik [ils ont traversé la route]
14. A2 (prend le dictionnaire pour traduire le mot « قطع = kataâou [traverser] *»)*
20. A1 : ndirou [on écrit]*attaquer*
21. attaquer ?
22. A1 : hihe [oui]
23. A3 (cherche l'orthographe du verbe « attaquer » dans le cahier de brouillon) : A. T.
34. A3 (s'adresse à E4) :kifeh tatekteb « attaquer » ? [comment ça s'écrit ?]

Par contre, les éléments du groupe G2' n'ont fait, à aucun moment, appel au dictionnaire. Le scripteur, en cas de difficulté, revoit son brouillon, ou bien il interpelle ses collaborateurs à l'aider. Il est à signaler que ce groupe a fait appel à son enseignante E4 pour lui traduire le mot « combat » de l'arabe au français :

1. E4 : combat
2. A1 : combatteur ?
3. A2 : combat
28. A1 (demande à ses camarades de lui épeller l'orthographe du mot « cœur ») : O.
+ O. U.
29. A3 : O.U.R.
30. A2 : ou ? aw cOEUR [c'est le son /oe/]

Bien que le groupe G3'paraisse interactif, il est à noter que ses membres se sont beaucoup souciés de la traduction des mots et des phrases ainsi que de leur transcription orthographique au détriment du respect des règles qui régissent la construction et l'organisation d'un texte à savoir l'emploi des temps verbaux, les accords et les règles de cohésion et de cohérence textuelles (voir T.P. n°28, 32, 46, 47, 49, 51, 53, 54, 57, G3'/E4).

Cependant, le groupe G2' a porté de l'intérêt à l'emploi des temps verbaux et à la contsruction des phrases d'une façon correcte :

9. A2 : O.I. viallageois + le verbe + un bruit un bruit
12. A1 : cherche
13. A2 : ils cherchent
14. A4 : le bruit
15. A2 : le bruit dans euh
16. A1 : dert l'imparfait ? [tu as employé l'imparfait ?]
18. A1 : eh ? A.I.S A.I.T.

Au vu de ce qui a été dit, nous considérons le groupe G2' comme plus efficace et plus actif que le groupe G3'.

Le groupe G5' n'a été observé que pendant deux minutes, mais cela ne l'a pas empêché d'intervenir efficacement surtout par rapport au choix des mots et à la construction et à la cohérence des phrases. Pour résoudre les différentes difficultés recontrées, il a fait appel à son enseignante E4 :

1. Chaïma : nabdew un jour [on commence par « un jour »]
7. Ayoub : soudain nabdew eb soudain wala tout à coup [on commence par « soudain » ou bien « tout à coup]
11. Chaïma : euh la jeune femme euh l'homme
13. Ayoub : la femme la femme et l'homme + et l'homme
14. Et la jeune femme et + l'homme
15. Ayoub : ils euh kifeh ngoulou euh lamma raou ? [Comment on dit : lorsqu'ils ont vu ?]
16. Chaïma : aha traversaient euh le fleuve.

Le groupe G7' s'est intéressé, tout au long de la rédaction, à la traduction des mots de l'arabe au français. Au lieu d'utiliser le dictionnaire, il demande à chaque fois l'aide de son enseignante :

3. A3 : madame kifeh ngoulou harabet ?
4. E4 : « s'enfuir » la jeune femme s'est enfuite
5. A3 : kifeh ngoulou yakhtabï ?
6. E4 : se cacher

Concernant la dimension formelle et discursive de l'écrit, nous voyons que tous les groupes ne les ont pas abordées au cours de nos enregistrments.

A propos des groupes G1'et G4', aucune interaction n'a été observée en leur sein. Dans chacun d'eux, le scripteur s'est engagé tout seul dans la rédaction, et en cas de problème, il se réfère à son cahier de brouillon pour vérifier ce qu'il a déjà écrit, c'est le cas du groupe G1', ou bien il interpelle l'enseignante E4 pour l'assister (G4'). Donc, nous estimons qu'aucune dimension de l'écrit n'a été abordée dans ces deux groupes au cours de notre enregistrement qui a duré deux minutes pour chacun.

Les interactions dans le groupe G6’ sont très peu et n’ont pas servi la tâche de rédaction du moment où aucune intervention n’a été correcte.

En somme, nous pouvons constater que les échanges dans les groupes G2’ et G5’ sontefficaces dans la mesure où les élèves ont pu apporter leur contribution à la tâche de rédaction. Toutefois, il est à noter que le groupe G2’ est plus actif et interactif que le groupe G5’.

1.5.2. Analyse de la gestion des travaux des sept groupes de l'enseignante E4

Critères	Indicateurs	G1'	G2'	G3'	G4'	G5'	G6'	G7'
1. L'environnement général de la tâche	-Le groupe s'est-il mis tout de suite au travail ?	oui	Oui	oui	oui	oui	oui	oui
2. La constitution du groupe : 2.1. La taille du groupe	-Nombre d'élèves par groupe ?	04 garçons	02 filles+02 garçons	04filles	03 filles + 02 garçons	02 garçons + 02 filles	03 garçons	02 garçons + 02 filles
2.2. La nature du groupe	-Homogène ou hétérogène quant aux performances de ses membres ?	hétérogène	Hétérogène	homogène	hétérogène	hétérogène	homogène	hétérogène
2.3. Les critères de constitution du groupe	-Proximité d'emplacement	x	X	x	x	x	x	x
	-Par affinité							
	- Aléatoirement							
3. La cohésion du groupe :	-Le groupe s'est-il fixé un plan avant de commencer la tâche de rédaction ?	non	Non	non	non	non	non	non
	-Les tâches et les rôles sont-ils répartis aux membres du groupe ?	non	Non	non	non	non	non	non
	-Y a-t-il un leadership ?	oui	Oui	oui	oui	oui	oui	oui
	Type de commandement : - autocratique ? - démocratique ? -anarchique ?	autocratique	Démocratique	démocratique	autocratique	autocratique	autocratique	autocratique
	-Y a-t-il des conflits et des désaccords ?	non	Non	non	non	non	non	non
4. La communication dans le groupe	-Les échanges sont-ils interactifs et mutuels ?	non	oui	oui	non	Entre Chaïma et Ayoub	non	non
	-En quelle langue s'expriment-ils les	aucune	arabe + français	arabe + français	aucune	arabe+ français	arabe + français	arabe + français

	membres du groupe ? -Tout le monde est intervenu ? -Y a-t-il une prise de parole dominante ? -Le groupe a-t-il été bloqué ? -Qui prend la décision dans le groupe ? -Le texte produit est-il le résultat de la réflexion de tous les membres ou imposé par un seul élément ?	1/4 non parfois Le scripteur texte produit par unseul élément (le scripteur)	4/4 non parfois négociation + compromis texte produit par le groupe	4/4 non parfois négociation texte produit par le groupe	1/5 non parfois la scripteur texte produit par la scripteur	2/4 (Ayoub + Chaïma) non négociation entre les 02 éléments actifs texte produit par les deux éléments actifs	2/3 non oui le scripteur texte produit par le scripteur	1/4 non parfois le scripteur texte produit par le scripteur
5. Attitudes des apprenants	-Les élèves sont-ils actifs ou passifs ? -Prennent-ils l'initiative ? -Echange entre : élève(s)/élève(s) élève(s)/groupe élève(s)/enseignant -Les élèves s'auto-corrigent-ils ? - Se co-corrigent-ils ? -Font-il appel à l'enseignant pour les aider ? -Recourent-ils à d'autres types d'aide pour résoudre leurs problèmes (dictionnaire, brouillon, cahier de	01 actif/4 non (sauf le scripteur) non non non non non non non	actifs (4/4) oui oui oui oui oui oui oui non	actives (4/4) oui oui oui oui non oui oui oui	01 active (1/5) non (sauf la scripteur) non non oui non non oui oui	02 actifs (2/4) oui (les 02 éléments actifs) oui non oui non non oui non	01 actif (1/3) non (sauf le scripteur) oui oui non non non non non	01 active (1/4) non (sauf le scripteur) oui non oui non non oui oui

	leçons, etc.) ?							
6. Attitudes et rôles de l'enseignant	- Instaure-t-il des règles avec ses élèves avant de se mettre au travail de groupe ?	non	non	non	non	non	non	non
	- Fait-il appel aux connaissances et acquis antérieurs de ses apprenants au cours du travail de groupe ?	non	non	non	non	non	non	non
	- Incite-t-il au dialogue, à l'argumentation et à l'échange ?	non	non	non	non	non	non	non
	- Durant le travail de rédaction, le rôle de l'enseignant est : directif ? non directif ?	non directif	non directif	non directif	non directif	non directif	non directif	non directif
	- Intervient-il en cas de problème et corrige-t-il les erreurs des élèves ?	non	non	non	non	non	non	non
7. La gestion du temps	-L'animateur (ou l'enseignant) a-t-il eu le souci de gérer le temps ?	non	Non	non	non	non	non	non
8. Le nombre de tours de parole dans le groupe		**00**	**38**	**64**	**04**	**18**	**08**	**08**
9. Le nombre (ou le pourcentage des) d'interventions correctes dans le groupe		**00**	**17**	**16**	**00**	**06**	**00**	**01**
		00 %	**44,73%**	**25 %**	**00 %**	**33,33%**	**00 %**	**12,5%**

Tableau 5'/E4

1.5.2.1.L'environnement général de la tâche

Avec sa deuxième classe, E4 a adopté la même démarche qu'elle a déjà utilisée avec la première classe. Après avoir divisé sa classe en 07 groupes qui sont majoritairementfaits de quatre membres chacun, elle a incité ses élèves à lire silencieusement l'extrait du conte de « La princesse de Bambara » qui se trouve à la page 31 du manuel scolaire de deuxième année moyenne :

1. *E4 : lisez l'extrait du conte « la princesse de Bambara »*
2. *Les élèves : oui oui*
3. *E4 : lisez en silence ++ <4. Les élèves : oui> l'extrait.*

Pendant ce temps, elle s'est dirigée vers le tableau pour écrire le sujet de rédaction. Après deux minutes de lecture silencieuse, elle les a sollicités à lire l'extrait à haute voix. Pour ce faire, elle a désigné, tout d'abord, Dhayeddine, puis Chaïma et enfin Ayoub.

Ensuite, elle a posé des questions sur la nature du texte lu et à quelle phase du conte il appartient, elle a essayé de déterminer le temps, le lieu et les personnages de l'histoire tout en incitant les élèves à se référer à l'extrait donné.

Puis, elle a expliqué la consigne de rédaction qu'elle a déjà écrite sur le tableau et a demandé aux élèves de lire les critères de réussite pour rédiger la suite des événements du conte. (l'emploi de l'imparfait, les indicateurs de temps, le vocabulaire du merveilleux, les verbes d'actions, etc.).

A la fin, elle a demandé à ses élèves de commencer le travail et de ne pas oublier les critères de réussite :

125. E4 : n'oubliez pas les critères de réussite +++ travaillez + écrivez+ travaillez

Tout de suite, les élèves se sont mis à la tâche de rédaction sur le brouillon.

1.5.2.2.La constitution et l'organisation des groupes et leur niveau de compétences

Pareillement à la première classe observée, l'enseignante E4 a choisi les mêmes critères pour former les groupes. En plus de critère de proximité d'emplacement des élèves, elle a préféré constituer des groupes restreints qui sont, dans la plupart du temps, formés de quatre personnes, sauf le groupe G4' (05 éléments) et le groupe G6' (03 éléments). Par rapport au sexe, il est mixte dans les groupes G2', G4', G5' et G7', et identique dans les groupes G1', G3' et G6'.

Concernant le niveau de compétence de chacun des sept groupes filmés, nous remarquons que c'est dans les groupes G2' et G5'où nous avons calculé le plus d'interventions correctes. Toutefois, il n'en reste pas moins que les éléments du groupe G2' sont plus participatifs et coopératifs que ceux du groupe G5' où le travail a été mené par deux éléments uniquement.

Pour le groupe G3', tous ses éléments ont participé à la réalisation du travail, toutefois leur niveau s'avère insatisfaisant du moment où ils ont rencontré beaucoup de difficultés dans la formulation des phrases, le choix et l'orthographe des mots et l'emploi des temps verbaux :

5. A3 : wach nekteb ? [qu'est-ce que j'écris ?]*un homme et un femme ?*
6. A1 : marchant [marchaient]
20. A1 : ndirou attaquer ? [on écrit « attaquer » ?]
21. A2 : attaquer ?
22. A1 : hihe [oui]
23. A3 (cherche l'orthographe du verbe « attaquer » dans son cahier de brouillon) : A.T.
37. A2 : aketbi cabane [écris cabane]
41. A2 (a montré à A3 lemot « cabane » qu'elle a écrit d'une façon erronée sur une page du manuel scolaire « kaban ») : hahou « kaban » [le voici : cabane]
47. A3 : chercher bahatha (بحث) ?[chercher] ?
51. A4 (épelle le verbe « chrcher » à A3) : cher chi
52. A2 et A4 : zidi el I [rajoute le « i »]
53. A3 : kifeh igoulou lalwahch [la traduction du mot « monstre »]

Pour le groupe G7', nous avons remarqué que travail a été pris en charge par la scripteur, et à chaque fois qu'elle se trouve incapable de s'exprimer ou de traduire un mot en français, sa camarade A3, qui s'assoit à côté d'elle, interpelle l'enseignante E4 pour le faire. En effet, A3 a sollicité l'enseignante deux fois pour lui traduire deux verbes de l'arabe au français (*s'enfuir, se cacher*).

A props du groupe G6', nous voyons que ses éléments ont un niveau homogène et insatisfaisant, ils sont incapables de s'entraider et de s'exprimer en français. Ils n'ont fait recours à aucun moyen d'aide pour faire face aux différents problèmes rencontrés. Le scripteur écrit et lit ce qu'il est en train d'écrire. Ses camarades le suivent en silence sans qu'ils apportent leur contribution au travail :

1. *A1 (lit à ses deux camarades ce qu'il a écrit à voix basse)*
2. *A2 : ennamir !* [le tigre]
3. *A1 : ennamir oumbaâd erdjaâ yakoul Bambara oulé légumes oulé fruits* [le tigre est revenu pour manger Bambara et les légumes et les fruits]
4. *A1 (s'adresse à A3) : XXX*

5. *A2 : yakoul laâbed* [il mange les êtres humains]
6. *A1 : et manger et manger elhayawanet* [il mange aussi les animaux]
7. *A2 : euh*
8. *A1 : elhayawanet et manger*

Pour ce qui est des groupes G1' et G4', le travail d'écriture a été monopolisé par le scripteur. Le reste des membres ont été exclus et passifs.

D'après notre observation des différents groupes, nous pouvons constater que les éléments du groupes G2' étaient plus coopératifs et plus interactifs que les autres du moment où tous ses membres se sont impliqués dans le travail quel que soit leur niveau.

1.5.2.3.La cohésion des groupes

Comme nous l'avons déjà évoqué, tous les groupes de l'enseignante E4 se sont directement mis à la tâche de rédaction, aucun groupe n'a discuté ou élaboré le plan du texte qu'il va rédiger.

De plus, il n'y a pas de rôles distribués oude chefs désignés dans les différents groupes observés. En principe, tout le monde devrait s'impliquer dans le travail. Ce comportement est très perceptible dans les groupes G2' et G3' où les différents membres qui les composent sont tous intervenus et ont participé à la réalisation du texte en question. Donc, nous pouvons dire de ces deux groupes qu'ils sont soudés et cohésifs parce que chaque membre d'entre eux dépend de l'autre. Dans chacun de ces deux groupes, le scripteur n'impose pas ses idées, il les propose plutôt et justifie, à chaque fois, ses choix (voir T.P. n°9, 11, 30[G2'/E4] ; T.P. n°[G3'/E4]). Pour les suggestions de ses camarades, elles sont toujours les bienvenues et acceptées (voir T.P. n° 14, 16, 18, 21, 26, 27[G2'/E4] ; T.P. n° 6, 20-23, [G3'/E4]), parfois il les réfute tout en expliquant pourquoi (voir T.P. n°28-31 [G2'/E4] ; 17-19 [G3'/E4]). Ces deux groupes forment une unité qui tend à la réalisation d'un objectif commun, et d'une manière démocratique. En cas de blocage ou de difficulté, les scripteurs interpellent leurs collaborateurs à intervenir (voir T.P. n°28, 29, 33-37 [G2'/E4] ;T.P. n°53, 54, 57-60 [G3'/E4]).

Toutefois, dans les groupes G1', G4', G5', G6', G7', le type de commandement est autocratique dans la mesure où il y a toujours un seul élément ou deux qui prennent en charge tout le travail d'écriture. Dans la plupart des cas, c'est le scripteur qui domine le groupe. En ignorant les éléments qui le composent, il ne leur offre aucune occasion

de participer à la production écrite, c'est le cas des groupesG1', G4', G6'et G7'. Pour le groupe G5', il est à signaler que la tâche de rédaction a été menée par Chaïma et Ayoub.

Pour ce qui est du climat dans lequel s'est déroulée l'activité d'expression écritedes sept groupes observés, nous n'avons remarqué aucun conflit et aucun désaccord.

1.5.2.4.La communication dans les sept groupes

Pour échanger entre eux, les membres qui composent la majorité des groupes recourent très souvent à la langue maternelle, et très rarement à la langue française. Toutefois, dans les groupes G1' et G4', nous n'avons noté aucune interaction entre pairs, en effet nous avons observé un scripteur qui réfléchit et qui écrit tout seul sans inciter ses camarades à intervenir.

Les échanges sont plus interactifs et mutuels dans les groupes G2' et G3', moins importants et moins interactifs dans le groupe G5', rares dans le groupe G6' et inexistants dans les groupes G1' et G4'.

Ce faisant, les membres des groupes G2' et G3'sont très actifs et motivés par le travail qu'ils sont en train de mener. Comme nous l'avons signalé précédemment, quel que soit leur niveau, tous les élèves ont pris des initiativeset ont collaboré afin de rédiger le texte en question. Toutes les décisions ont été négociées, ce qui leur a permisde réfléchir ensemble, de faire des feed-back et de se co-corriger. De surcroît, il n'y a aucune prise de parole dominante, au contraire, tous les participants sont intervenus, et personne n'a imposé ses idées ou ses points de vue, ce qui a contribué à l'élaboration collective du texte.

A l'encontre du groupe G3' qui a utilisé très souvent le dictionnaire, G2' n'a fait appel à aucun moyen d'aide. Il est à signaler que les deux groupes n'ont pas hésité à demander l'aide de l'enseignante en cas de difficulté.

Pour le groupe G5', les interactions en son sein se passent très souvent entre Chaïma et Ayoub. La scripteur n'a pas incité ses camarades à intervenir. De plus, lorsqu'elle parle, elle ne s'adresse qu'à Ayoub.

Les deux éléments actifs qui gèrent ce groupe n'ont utilisé aucun outil d'aide, et ils n'ont fait appel à l'enseignant qu'une seule fois pour lui demander s'ils peuvent remplacer « *tout à coup, soudain* » par « *un jour* » (voir T.P. n° : 1-10 [G5'/E4]).

Concernant les quatre groupes restant(G1', G4', G6' et G7'), il est à noter que tout le travail de rédaction est effectué par un seul membre, qui est bien entendu le scripteur.

Dans chacun des groupes G1'et G4', le scripteur conduit l'activité d'écriture tout seul comme si personne n'existe avec lui ou comme il s'agit d'un travail individuel. Même en cas de blocage, il réfléchit tout seul (G1'), ou bien il sollicite l'enseignante à l'assister, c'est le cas du groupe G4' lorsque la scripteur a voulu vérifier l'orthographe du verbe « attaquer » auprès de l'enseignante E4.

Pour les groupes G6' et G7', bien que la tâche de rédaction soit prise en charge par le scripteur, celui-ci demande parfois l'aide de ses pairs en cas de problème. Ceux-ci demeurent très souvent inefficaces et silencieux (G6'), ou bien ils demandent l'aide de leur enseignante.

1.5.2.5.Les attitudes et le rôle de l'enseignante E4

Les deux séances d'observation, que nous avons menées avec E4 dans deux classes de niveaux différents, nous ont révélé qu'elle a adopté la même démarche pour conduire les deux activités d'écriture en petits groupes restreints.

Ce faisant, pour faciliter la tâche de rédaction, elle a expliqué la consigne d'écriture et a incité les élèves à lui donner les différents critères de réussite qui les amènent à produire la suite des événements du conte. Toutefois, pour ce qui est de l'organisation technique et de la gestion interne du travail en groupe, aucune consigne ou remarque n'ont été recommandées.

Donc, pour cette enseignante, son intérêt a été beaucoup plus porté à la tâche de rédaction qu'à la façon de sa mise en œuvre.

Lorsque les différents groupes se sont mis à l'élaboration de leurs textes, l'enseignante E4 a pris de la distance par rapport à ses élèves. Toutefois, elle intervient de temps en temps lorsque les élèves les invitent à les soutenir, surtout par rapport ax problèmes liés au choix des mots (*combat* : G2',*un jour* : G5'), leur traduction (*mais* : G3',*se cacher, s'enfuir* : G7'), ou leur orthographe(*attaquer* : G3' et G4'). Il est à noter que le groupe G6' est le seul qui ne l'a pas du toutinterpellée pour l'aider.

Nous disons que l'enseignate E4, au lieu de donner directement des réponses qui sont toutes faites, aurait pu demander aux élèves de faire appel à leurs prérequis ou à d'autres moyens d'aide dont ils disposent (manuel de l'élève, dictionnaire, cahier de leçons, etc.)

En outre, elle n'a pas sensibilisé les membres moins interactifs ou passifs à échanger avec leurs camarades, elle n'a pas sollicité les scripteurs à collaborer avec leurs pairs. Elle n'a pas invité les élèves au dialogue et à l'argumentation pour discuter entre eux et justifier leurs points de vue. Chaque groupe est libre de gérer le travail de rédaction comme il veut et sans qu'il soit contrôlé ou suivi par son enseignante.

Concernant la durée de temps impartie à la tâche de rédaction, nous estimons qu'elle est très courte. Aussi, vingt-cinq minutes ne paraissent-elles pas suffisantes pour produire un écrit cohérent en groupe et favoriser les interactions entre pairs.

Après avoir signalé la fin de la durée du temps consacrée à la rédaction, E4 a sollicité les différents groupes à prendre des initiatives afin de s'auto-corriger et de se co-corriger. Pour ce faire, elle a choisi de faire lire les différents textes qui ont été élaborés par les différents groupes qu'elle a formés.En effet, dans chaque groupe, elle a désigné un élève pour lire.

Il est à noter que les erreurs commises par les élèves ont été corrigées partiellement. De même, bien que le texte du groupe G3' soit plein d'erreurs et de phrases mal construites, aucune intervention de la part de l'enseignante pour amélioration ou correction n'a été observée.

Nous avons également remarqué que les erreurs corrigées sont d'ordre local. La correction globale des textes est négligée.

Enfin, nous pouvons dire que l'enseignante E4 a attribué peu de temps à la rédaction (25 minutes), ce qui a empêchéles élèves de corriger et de réviser leurs textes avant de les réécrire au propre. Certains groupes (G6'et G7') ont remis des feuilles de brouillon.

1.6. Analyse de la gestion des travaux des sept groupes de l'enseignante E3 (classe 2ème A.M.)

1.6.1. Classement des interventions dans les sept groupes de l'enseignante E3

Dimensions abordées	*Critères*	*Nombre de tours de parole*						
		G1	**G2**	**G3***	**G4***	**G5**	**G6 *[2]**	**G7**
Formelle	• Découpage en paragraphes	**00**	**00**	**/**	**/**	**00**	**/**	**00**
	• Ponctuation/Majuscules	**00**	**00**	**/**	**/**	**00**	**/**	**00**
	• Mise en page	**03**	**00**	**/**	**/**	**00**	**/**	**00**
Linguistique	• Reconnaissance des temps verbaux	**00**	**00**	**/**	**/**	**00**	**/**	**00**
	• Emploi des temps verbaux	**00**	**00**	**/**	**/**	**00**	**/**	**00**
	• Orthographe lexicale	**00**	**00**	**01**	**/**	**01**	**/**	**02**
	• Accords (sujet/verbe, nom/adjectif)	**00**	**00**	**/**	**/**	**00**	**/**	**00**
	• Lexique : choix, sens des mots	**01**	**00**	**/**	**/**	**07**	**/**	**01**
Textuelle	- Construction de phrases et cohérence et cohésion sémantique	**00**	**02**	**/**	**/**	**00**	**/**	**01**
	• Emploi des articulateurs logique	**00**	**00**	**01**	**/**	**00**	**/**	**00**
	• Reprises anaphoriques	**00**	**00**	**/**	**/**	**00**	**/**	**00**
Discursive	• Prise en compte de la situation de communication	**00**	**00**	**/**	**/**	**00**	**/**	**00**
Etayage	• Utilisation du dictionnaire ou des outils d'aide	**01**	**02**	**/**	**01**	**01**	**/**	**01**
	• Utilisation du brouillon et révision du texte	**02**	**00**	**/**	**/**	**00**	**/**	**00**
	• Intervention de l'enseignant	**00**	**00**	**01**	**/**	**03**	**/**	**04**
Autres (Répétitions)		**10**	**01**	**/**	**/**	**04**	**/**	**02**
Nombre total de tours de parole		**17**	**05**	**03**	**/**	**16**	**/**	**11**
Nombre d'interventions correctes dans le groupe		**01**	**02**	**00**	**/**	**02**	**/**	**02**

*[2] Les groupes G3, G4 et G6ont été filmés de loin, c'est pourquoi, nous n'avons pas pu enregistrer les diffrérentres interactions qui se sont passées entre pairs.

Pourcentage des interventions correctes	**05,88 %**	**40%**	**00**	**00**	**12,5 %**	**/**	**18,18 %**

Tableau n°6/E3

Par rapport aux différents groupes observés, il apparaît que les interactions entre pairs sont très peu, très rares et peu efficaces. En effet, pour rédiger leurs textes, les membres des différents groupes s'intéressent très souvent à des problèmes de surface qui sont généralement liés au choix des mots ou à leur traduction, ou encore à la façon de les transcrire. Pour ce faire, tantôt ils font appel au manuel scolaire où figure l'extrait du conte qu'ils doivent compléter, tantôt ils recourent à leur enseignante E3 pour les aider :

G1 :

2. A4 (en cherchant à compléter la phrase qu'elle a écrite : « la femme elle checa », elle s'est adressée à A2) : kifeh igoulou lalwahch ansitou [elle a oublié la traduction du mot « monstre : wahch = وحش » en français]

G5 :

10. *A2 (en s'adressant à A1 et A3 afin de les solliciter à l'aider à trouver un mot « l'ami de l'homme ») : chouf trah hna* [regardez ici, en parlant de l'extrait du conte donné dans le manuel scolaire]

11. A2 (à l'arrivée de E3) : asstana asstana oustadha alli euh [attends, attends, madame celui qui euh]

12. E3 : eh ? [quoi ?]

13. A2 : alli wassalha oustadha kifeh issamouh ? [celui qui l'a accomagnée, madame, comment il s'appelle ?, en parlant de l'accompagnateur de la jeune femme]

14. E3 : wach sammouh ?Maândouch ism [comment il s'appelle, il n'a pas de nom] *+ c'est l'ami de l'homme + il n'a/il n'a pas un non + l'ami de l'homme.*

G7 :

1. *A1 : maîtresse*
2. *E3 : oui*
3. *A2 : la femme harbat* [s'est enfuite]
4. *E3 : la femme s'est enf/s'enfuit*
5. *A2 (écrit en disant) : un monstre surgit dans la + forêt*

A2 et A1cherchent l'orthographe du mot « forêt » à la page 32, puis 31 du manuel scolaire.

6. A1 *(a repéré le mot à la page 32)* : *hahidiri* [le voici,écris] T. E. ACCENT forêt

Pour la dimension textuelle, elle a été très peu abordée par les groupes G2, G3 et G7. De même, pour rédiger leurs phrases, les élèves, au lieu de discuter la façon de les construire en se rappelant les différentes règles de langue, réfléchissent en arabe et essayent de les traduireen français. Parfois, ils sollicitent l'aide de l'enseignante pour faire la traduction:

G2 :

3. A1 (lit l'extrait du conte, puis il a commencé à écrire sur le propre) : soudain la femme +[en s'adressant à ses camarades] *kifeh ngoulou angoulou lakhor hadhak wabadaa fi elkitel* [comment on écrit pour dire qu'ils ont commencé le combat ?]

4. A2 : wachi ? [quoi ?]

5. A1 : hadhak kifeh ngoulou lakhor ebdaw filkitel ? [comment on écrit pour dire qu'ils ont commencé le combat ?] + *commencer combat ? +++ khafa ?* [il avait peur ?]

G3 :

1. *A ? : xxx*
2. *E3(en traduisant) : après ensuite*

G7 :

1. *A4 (lit le mot qu'a repéré A3) : hahi + la femme + la femme*
2. *A2 : xxx*
3. *A ? : xxx*
4. *E3 (en traduisant) : elle est tombée*

Concernant la dimension discursive, elle n'a pas été abordée tout au long de notre observation.

En somme, nous disons que les interactions entre pairsportent uniquement sur la traduction des mots et des phrases de l'arabe au français. Aucun aspect formel, linguistique, discursif ou textuel n'a été discuté ou abordé efficacement. C'est pourquoi, nous avons remarqué que la majorité des groupes ont été tout le temps en situation de blocage et de difficulté.

Au lieu de traduire ou fournir des réponses toutes faites, l'enseignante E3 aurait pu intervenir et attirer l'attention de ses élèves sur les différents problèmes inhérents à l'organisation locale ou globale de leurs écrits afin de les inciter à prendre de recul par rapport à ce qu'ils écrivent, et de ce fait les inviter à échanger entre eux les différentes dimensions qui forment la compétence scripturale.

1.6.2. Analyse de la gestion des travaux des sept groupes observés de l'enseignante E3 (classe de 2ème A.M.)

Critères	Indicateurs	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7
1. L'environnement général de la tâche	• Le groupe s'est-il mis tout de suite au travail ?	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
2. La constitution du groupe : 2.1. La taille du groupe	• Nombre d'élèves par groupe ?	05 filles	05 garçons	02 filles+ 02 garçons	02 filles + 03 garçons	05 garçons	02 garçons + 02 filles	05 filles
2.2. La nature du groupe	• Homogène ou hétérogène quant aux performances de ses membres ?	hétérogène	hétérogène	hétérogène	homogène	homogène	hétérogène	hétérogène
2.3. Les critères de constitution du groupe	• Proximité d'emplacement							
	• Par affinité							
	• Aléatoirement							
	• Le niveau et les compétences des apprenants	x	x	x	x	x	x	x
3. La cohésion du groupe :	• Le groupe s'est-il fixé un plan avant de commencer la tâche de rédaction ?	non	non	non	non	non	non	non
	• Les tâches et les rôles sont-ils répartis aux membres du groupe ?	non	non	non	non	non	non	non
	• Y a-t-il un leadership ?	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
	Type de commandement : • autocratique ? • démocratique ? • anarchique ?	autocratique	autocratique	autocratique	autocratique	autocratique	autocratique	autocratique
	• Y a-t-il des conflits et des désaccords ?	non	non	non	non	non	non	non
4. La communication dans le groupe	• Les échanges sont-ils interactifs et mutuels ?	non	non	parfois (entre 02 éléments)	non	oui (entre 03 éléments)	non	non
	• En quelle langue s'expriment-ils les membres du groupe ?	arabe+ français	arabe+ français	arabe+ français	aucune	arabe+ français	arabe + français	arabe + français
	• Tout le monde est intervenu ? • Y a-t-il une prise de parole dominante ?	4/5 oui (A2 et A4)	1/5 oui (celle du scripteur A1)	2/4 non	non non	3/4 oui (celle du scripteur A2)	2/4 celle de la fille qui dicte	3/5 non
	• Le groupe a-t-il été bloqué ? • Qui prend la décision dans le groupe ?	parfois A3	parfois A1	parfois négociation entre A1 et	/ lascripteur	parfois le scripteur A2	non la scripteur	parfois lascripteur A2

	• Le texte produit est-il le résultat de la réflexion de tous les membres ou imposé par un seul élément ?	texte produit par unseul élément A3	texte produit par A1	A2 texte produit par A1 et A2	texte produit par la scripteur	texte produit par le scripteur A2	texte produit par la scripteur et sa camarade qui lui dicte	texte produit par la scripteur A2
5. Attitudes des apprenants	• Les élèves sont-ils actifs ou passifs ?	01 active (1/5)	01 actif (1/5)	02 actifs (2/4)	passifs	03 actifs (3/5)	02 actives (2/4)	03 filles actives (3/5)
	• Prennent-ils l'initiative ?	A4	le scripteur A1	entre le scripteur A1 et la fille A2)	non	non (sauf le scripteur A2)	non (sauf les deux filles qui ont rédigé le texte)	oui (les 03 filles actives)
	• Echange entre : *Elève(s)/élève(s) *Elève(s)/groupe *Elève(s)/enseignant -Les élèves s'auto-corrigent-ils ? - Se co-corrigent-ils ? -Font-il appel à l'enseignant pour les aider ?	 oui non non non non non	 non oui oui non non oui	 oui non oui non non oui	 non non non non non non	 non oui oui non non oui	 oui non non non non non	 oui non oui non non oui
	➢ Recourent-ils à d'autres types d'aide pour résoudre leurs problèmes (dictionnaire, brouillon, cahier de leçons, etc.) ?	oui (le manuel scolaire)	oui (le manuel scolaire)	non	non	oui (le manuel scolaire)	non	oui
6. Attitudes et rôles de l'enseignant	• Instaure-t-il des règles avec ses élèves avant de se mettre au travail de groupe ?	non	non	non	non	non	non	non
	• Fait-il appel aux connaissances et acquis antérieurs de ses apprenants au cours du travail de groupe ?	non	non	non	non	non	non	oui
	• Incite-t-il au dialogue, à l'argumentation et à l'échange ?	non	non	non	non	non	non	non
	• Durant le travail de rédaction, le rôle de l'enseignant est : directif ? non directif ?	non directif	directif	directif	non directif	directif	non directif	directif
	• Intervient-il en cas de problème?	non	oui	oui	non	oui	non	oui
7. La gestion du temps	• L'animateur (ou l'enseignant) a-t-il eu le souci de gérer le temps ?	non	non	non	non	non	non	non
8. Le nombre de tours de parole dans le groupe		**17**	**05**	**02**	**00**	**16**	**00**	**11**
9. Le nombre (le pourcentage) d'interventions correctes dans le groupe		**01** **05,88%**	**02** **40%**	**00** **00%**	**00** **00%**	**02** **12,5 %**	**00** **00%**	**02** **18,18 %**

Tableau 6'/E3

1.6.2.1. L'environnement général de la tâche

Après avoir divisé sa classe en sept groupes, E3 a expliqué la consigne d'écriture et les critères de réussite que les élèves doivent respecter pour rédiger leurs textes. Tout de suite, les élèves se sont mis directement au travail sans poser aucune question.

1.6.2.2. La constitution et l'organisation des groupes et leur niveau de compétences

L'enseignante E3 a composé les sept groupes de telle sorte que chacun d'eux comprenne un élément de niveau excellent ou plus avancé que ses pairs (cf. questionnaire E3/Q7).En outre, le nombre d'élèves dans chaque groupe varie de 04 à 05 éléments qui ont déjà pris l'habitude de travailler ensemble (groupes stables : cf. questionnaire E3/Q8,). Ce choix est justifié par le fait qu'à chaque travail de groupe, la réunion des mêmes membres facilite la réalisation du travail du moment où chacun connaît déjà son rôle. Pour le sexe, peu importe, nous avons remarqué qu'elle (E3) a formé trois groupes mixtes (G3, G4 et G6), deux de sexe masculin (G2, G5), et deux autres de sexe féminin (G1, G7).

Concernant le niveau de compétences de chacun des sept groupes filmés, nous nous apercevons qu'il est généralement insatisfaisant du moment où dans chaque groupe il y a un ou deux éléments qui sont actifs et qui prennent des initiatives pour rédiger le texte en question.

Prenons par l'exemple le groupe G2 où nous avons relevé le plus d'interventions correctes. Bien que le scripteur A1 ait invité ses pairs à l'aider à formuler des phrases et à traduire des mots, ceux-ci sont restés incapables de l'assister, et ont préféré garder le silence (voir T.P. n°3-5, [G2/E3]).

Dans le groupe G5, lorsque le scripteur A2 a interpellé ses camarades à lui rappeler le personnage qui a sauvé la jeune femme dans le conte,(*l'ami de l'homme*), A1 et A3 sont intervenus sans qu'ils soient efficaces.

Dans le groupe G7, les éléments A1, A3 et A4 ont voulu apporter leur contribution au travail de rédaction, mais la scripteur A2 les a ignorées (voir T.P. n°6-8 [G7/E3]).

Dans le groupe G1, nous n'avons pas senti qu'il y a un travail collaboratif étant donné que chaque élément travaille seul sans que ses pairs soient au courant de ce qu'il fait. Nous trouvons que ce groupe est dispersé. D'ailleurs, nous avons observé une élève A3 qui a déjà terminé la rédaction de son texte sans qu'elle cherche à le communiquer

à ses collaboratrices. Une autre fille A4 a commencé à écrire son texte sur le brouillon, puis elle s'est arrêtée pour demander à A2 de lui rappeler un mot qu'elle a oublié (monstre), toutefois personne n'a réagi. A4 a commencé à feuilleter le livre scolaire où figure l'extrait du conte afin de repérer le mot en question. A2 est intervenue pour l'aider à trouver la page. Nous disons donc de ce groupe qu'il est en difficulté du moment où ses membres n'ont pas pu repérer un mot simple comme « *monstre* ».

Pour ce qui du groupe G4, presque tous ses éléments sont désengagés et distraits. En effet, la tâche de rédaction a été menée par une seule fille qui s'est responsabilisée pour rédiger le texte toute seule.

Dans chacun des groupes G6 et G3, nous avons observé que le texte a été élaboré par deux élèves, un élément qui dicte et un scripteur qui écrit. Celui-ci fait parfois appel à son partenaire (l'élément qui dicte) pour l'aider à orthographier les mots qu'il ne connaît pas.

En bref, nous voyons que le niveau de compétence de la majorité des élèves qui appartiennent aux différents groupes observés est insatisfaisant, c'est pourquoi ces derniers ne paraissent pas interactifs.

1.6.2.3. La cohésion des groupes

Les sept groupes observés ont directement entamé l'élaboration du texte en question sans qu'ils cherchent à inventorier leurs idées ou à établir un plan de travail.

De même, bien qu'il y ait,dans chaque groupe, un élément qui s'est désigné comme scripteur, le reste des membres n'ont occupé aucun rôle. En effet, nous avons remarque que la tâche de rédaction a été prise en charge dans la plupart du temps par l'élément qui écrit. D'ailleurs, vu le manque de coopération de la majorité des élèves qui composent les différents groupes, le scripteur, en se trouvant non assisté et tout seul devant l'activité d'écriture, prend toutes les décisions d'une façon solitaire, c'est pourquoi nous disons que le type de commandement est autocratique.

Au cours de notre enregistrement des différents groupes observés, nous avons remarqué qu'il n'y a pas de collaboration et d'entraide au sein des élèves. Le travail est généralement divisé entre deux personnes (G3, G6), ou encore monopolisé par un seul élément (G1, G2, G4, G5,G7).

Il est à signaler que le scripteur du groupe G2 a essayé d'impliquer ses collaborateurs dans la réalisation du travail, toutefois ceux-ci étaient tous incapables de l'assister,

c'est pourquoi il a pris l'initiative de produire le texte tout seul. Or, le scripteur de ce groupe aurait pu assigner des tâches et des rôles à ses camarades (chercher un mot dans le dictionnaire, vérifier l'orthographe d'un mot dans le manuel scolaire, etc.) afin de les sensibiliser à être actifs et participatifs.

Par contre, dans le groupe G7, les élèves ont montré un grand intérêt à leur travail, elles essayent à chaque fois d'assister le scripteur dans la construction du texte.Hélas ! Cette dernièreparaît inattentive et désintéressée à ce que ses camardes font ou disent.

Dans le groupe G1, comme nous l'avons déjà évoqué, le travail est divisé, aucune coordination ou coopération entre pairs n'a été remarquée.

En bref, les différents groupes qu'a constitués E3 s'avèrent non cohésifs et non organisés, c'est pourquoi la majorité des éléments qui les composent restent soit inefficaces et passifs, ou bien ignorés ou négligés par l'élément fort qui se prend pour leur chef.

1.6.2.4. La communication dans les sept groupes observés

Les élèves appartenant aux différents groupes communiquent entre eux en langue arabe, l'emploi de la languefrançaise est très rare, les élèves n'y font appel que lors de la tâche de rédaction, et plus précisément lorsqu'ils produisent des phrases ou proposent des mots.

Les échanges entre pairs au sein des groupes filmés ne paraissent pas interactifs et mutuels du moment où le travail réalisé est très souvent mené par un ou deux éléments seulement, ce qui a donné naissance à des prises de parole dominantes, ou encore des décisions prises par une minorité d'élèves ou individuellement. Toutefois, cela ne nous a pas empêchéede remarquer que les éléments du groupe G5 et ceux du groupe G7 ont fait entendre leur voix même si cette dernière était négligée par le scripteur, ou inefficace et sans aucun apport au travail :

G5

1. *A1 : mort matat* [ماتت]
2. *A2 (scripteur) : kifeh ismou ?* [comment il s'appelle ?]
3. *A3 : morait morait morait* [mourait]
4. *A2 : aymatat ahna aktabnaha* [on a déjà écrit qu'elle est morte] *hadha alli +++ alli saâadha* [on parle de celui qui l'a aidée]
5. *A4 : xxx*
6. *A1 : eh ?*
7. *A2 : ezzawdj taâha ezzawdj taâha* [son mari]

8. *A1 : la princesse que de euh oumbaâd* [et après]
9. *A3 : xxx*

Dans ces exemples, nous nous apercevons que les éléments A1 et A3 ont proposé deux mots (« *mourir* », « *la princesse* ») qui ne sont en aucun rapport avec ce que le scripteur A1 cherche à dire. En effet, il veut désigner « l'homme qui a accompagné la jeune fille » par un seul mot ou une seule expression : « *l'ami de l'homme* »

G7

3. *A2 (scripteur) : un monstre surgit dans la + forêt*
4. *A1 (a repéré le mot « forêt » à la page 32) : hahi* [le voici] *diri* [écris] *t-é forêt*
5. *A3 (montre à A2 un autre mot dans l'extrait du conte donné) : xxx*
6. *A4 (lit le mot qu'a repéré A3) : hahi + la femme + la femme*

D'après ces tours de parole, nous voyons que les filles A1, A3 et A4 ont essayé d'aider la scripteur A2 dans la rédaction du texte, mais celle-cin'accorde aucun intérêt à ce qu'elles lui disent.

Ces différentes situations d'interaction caractérisées par le manque de coopération et de collaboration entre pairs ont encouragé les différents scripteurs qui représentent les sept groupes à conduire l'activité d'écriture d'une façon individuelle, ou en binôme. C'est pourquoi, on assiste à des groupes qui sont majoritairement faits d'éléments passifs et inefficaces. Toutefois, n'oublions pas l'attitude positive du scripteur du groupe G2 et celui du groupe G5 qui ont incité leurs pairs à participer au travail quels que soient le type et la qualité de leurs interventions.

Par ailleurs, il est à noter que les différents groupes se sont heurtés à des difficultés et à des blocages. Pour les surmonter,soit ils ont essayé de les discuter entre pairs (G1, G5), de faire appel au manuel scolaire (G1, G2, G5, G7) ou à leur enseignante pour les résoudre (G2, G3 G5, G7). Les groupes G4 et G6 n'ont fait recours à aucun moyen d'aide.

Pour ce qui est de l'auto-correction et de la co-correction, aucune interaction n'a été remarquée à ce propos. Ainsi, le dictionnaire ne paraît-il pas un moyen d'aide très intéressant qui peut amener les élèves à faire face aux différentes difficultés, surtout celles qui sontliées à l'orthographe lexicale des mots et leur sens.Malheureusement, aucun des groupes n'a fait usage de cet outil.

1.6.2.5. Les attitudes et le rôle de l'enseignante E3

Le travail d'écriture mené par E3 montre que celle-ci a joué, dans la plupart du temps un rôle non directif, c'est pourquoi elle n'est intervenue qu'auprès les groupes qui l'ont interpellée (G2, G3, G5 et G7) :

G7

1. *A1 : maîtresse*
2. *E3 : oui*
3. *A2 (scripteur) : la femme harbat* [s'est enfuie]
4. *E3 : la femme s'est enf/s'enfuit + vous avez ici des verbes + (E3 prend le manuel et montre aux filles de ce groupe les différents éléments donnés dans le sac à mots) hahoum les* verbes [voici les verbes] *essayez de lire d'abord le sac à/votre sac à mots eh ? vous avez des é/les é/l'élément modificateur + qu'est-ce que vous avez utililisé ? soudain + vous avez le lieu village fleuve rivière+ vous avez les personnages+ d'accord ? essayez de euh sélectionner les personnages qui vous aident dans votre/votre conte votre conte et les verbes + + +la femme s'est enfuie + la femme s'enfuit*

10. *E3 : elle est tombée*

G5

11. *A2 (à l'arrivée de l'enseignante E3) : asstana asstana* [attends attends] *oustadha alli euh [madame, celui qui euh]*
3. *E3 : eh ?*
4. *A2 : alli wassalha oustadha kifeh issamouh ?* [en parlant de l'accompagnateur de la jeune femme, comment il s'appelle ?]
5. *E3 : wach sammouh maâandouch ism* [comment il s'appelle ? Il n'a pas de nom] *c'est l'ami + l'ami de l'homme + il n'a/il n'a pas un nom + l'ami de l'homme*
6. *A2 : xxx*
7. *E3 (en s'adressant au scripteur A2) : mets le mot + cherchez le mot cherchez le mot pour votre camarade* [en s'adressant à A1 et A3 pour repérer l'orthographe du mot dans l'extrait du conte donné]

A travers ces exemples, nous constatons que l'enseignante E3 communique avec ses élèves même en arabe de peur qu'ils ne la comprennent pas, ce qui explique le niveau insatisfaisant de ses élèves en FLE.

Pour les élèves de ces deux groupes, au lieu de les solliciter à être autonomes et à prendre des initiatives, elle a répondu directement à leurs soucis. Par exemple, le verbe « *s'enfuir* » est déjà donné dans le sac à mots (manuel scolaire), E3 aurait pu inviter les élèves à le chercher eux-mêmes, ou à faire appel au dictionnaire pour le repérer.Bien qu'elle ait incité après le groupe à faire appel aux différents critères de réussite donnés dans le manuel scolaire, celui-ci n'a pris aucune initiative de recherche, il l'a interpellé pour la deuxième fois, et sans aucune hésitation, afin de lui traduire une

phrase de l'arabe au français, E3 est intervenue tout de suite pour dire : « *elle est tombée* ».

La même conduite a été remarquée avec le groupe G5 qui l'a interrogée sur le nom de l'homme qui a accompagné la jeune femme. En effet, sans demander aux éléments de ce groupe de relire l'extrait et de repérer les différents personnages de l'histoire, elle leur a apporté directement la réponse en disant : « *l'ami de l'homme* ».

Par rapport aux groupes auprès desquels elle n'est pas intervenue, et où le travail de rédaction a été monopolisé par un seul élément, E3 aurait pu sensibiliser les élèves passifs à travailler, et inciter les scripteurs ou les éléments actifs à être plus coopératifs et démocratiques.

Pour conclure, nous pouvons constater que cette enseignante a laissé la liberté totale à ses élèves de gérer et d'organiser le travail comme ils veulent. Elle n'a instauré aucune règle avec eux avant la mise en œuvre du travail de groupe. Pour les éléments qui l'ont interpellée, elle ne les a pas motivés à prendre des initiatives et à s'autogérer en faisant appel à leurs connaissances antérieures ou au dictionnaire. Elle n'a pas incité les élèves à communiquer entre eux et à discuter et à échanger leurs avis et points de vue. Cette enseignante ne s'est guère souciée de la gestion du temps.

En résumé, nous pouvons dire que l'enseignante E3 est non directive, toutefois lorsqu'il y a un problème et quand les élèves la sollicitent à intervenir, elle le fait.

2. Analyse des productions écrites des élèves des différents groupes observés

2.1. Analyse des productions écritesréalisées par les six groupes de l'enseignantE1 (4ème A.M.)

Tableau n°1

Dimensions évaluées	*Critères*	*Groupes*					
		G1	**G2**	**G3**	**G4**	**G5**	**G6**
Formelle	**Respect de la consigne**	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
	Le découpage en paragraphes	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui : 03 paragraphes	Oui
	Mise en forme des paragraphes	Oui : 03 paragraphes dont chacun est introduit par un alinéa.	Oui : 07 paragraphes bien distincts.	Oui : 03 paragraphes.	Non : manque d'alinéa au début de chaque paragraphe : -le 1er paragraphe est introduit par un astérisque ; -le 2ème est marqué par un tiret.	Non : le 1er estintroduit par un tiret tandis que les deux autres sont marqués par un alinéa.	Non : le texte est écrit en un seul paragraphe introduit par un alinéa et un tiret.
	La ponctuation	- Non maîtrise de l'emploi de la virgule. - La conjonction de coordination « et » remplace souvent le point ou la virgule.	Presque inexistante -Certains signes sont mal placés : le tiret au début du premier paragraphe et le point au milieu de la première phrase du même paragraphe.	Presque inexistante : dans tout le texte, il y a un seul point qui a marqué la fin du premier paragraphe.	Non maîtrise des signes de ponctuation : -Le texte ne contient qu'un seul point qui a été placé vers la fin du texte ; -Emploi inapproprié du tiret au début du 2ème paragraphe et de la	Non maîtrise des signes de ponctuation. -Le 1er paragraphe ne contient qu'un seul signe de ponctuation (le point final) -Les phrases du 2ème paragraphe sont séparées par des virgules (02 virgules) et parfois par la conjonction de coordination « et ». -Dans le 3ème paragraphe, il	Non : Texte dépourvu de signes de ponctuation, excepté le tiret qui a été mal employé et placé en son début.

					virgule au début de chaque nouvelle phrase pour introduire un nouveau thème.	n'ya qu'une seule virgule qui a été placée après l'articulateur logique « enfin ».	
	Les majuscules	Oui	-Chaque paragraphe est introduit par une majuscule ; - Au milieu de 5ème paragraphe, emploi erroné de la majuscule dans deux (02) mots : (***E**lle/**S**ignifie)* - Non emploi de la lettre majuscule dans trois (02) noms propres qui ont été écrits en minuscule : ***c**henoua/**s**téphane*	Oui : chaque début de paragraphe est marqué par une lettre en majuscule. -Emploi incorrect de la majuscule (au milieu de la phrase) : le verbe se trouver (***T**rouver*) ; - Manque de la majuscule dans le mot « Algérie » qui a été écrit : ***a**lguria*	-Non maîtrise de l'emploi des majuscules (voir lignes n°5, 11,12), excepté le début de 1er et 2ème paragraphes, et le nom propre Skikda. -Les phrases sont séparées par des virgules, au lieu des points (voir lignes n°5, 07, 08, 12)	Oui : au début de chaque paragraphe. -Emploi inapproprié de la majuscule dans deux mots : ***A**lbatros **N**omade*	-Non maîtrise de l'emploi des majuscules, excepté le début du premier paragraphe
Linguistique	**Maîtrise des temps verbaux**	-Oui, sauf le verbe « poser [*pose**s***] » dont la terminaison a été confondue avec celle des noms	-Oui	-Oui : emploi du présent de l'indicatif Sauf le verbe venir dans *« …des personnes qu **ven** »*	-Oui, sauf le verbe « pouvoir » dont le radical est erroné : nous *p**e**vons* (pouvons)	-Oui, sauf deux verbes « venir » « se fatiguer » qui n'ont pas été accordés correctement avec leur sujet *« les touriste…**vient** …ne **fatigue** jamais »* -Oubli du pronom réfléchi « se » dans le verbe « se fatiguer »	-Oui, sauf le verbe *« et fixés »* [est fixé]
	Nombre de mots	119	107	67	96	77	50

	Nombre et pourcentaged 'erreurs (orthographe d'usage)	12	05	16	11	16	08
		10%	04,67%	23,88%	11,45%	20,77%	16%
	Nombre total (et pourcentageds) d'erreurs	31	19	25	26	33	22
		26,05%	17,75% **(texte reproduit)**	37,31%	27,08%	42,85%	44%
	Le lexique : adéquat ? varié ?	Oui : emploi d'un verbe de perception : « regarder » +un verbe de localisation « être entourée de »	Peu et pauvre : (la mer, les reliefs, un paysage) -Emploi d'un verbe de localisation (se situer) + 01 indicateur de lieu : à l'ouest de	Oui : emploi de deux verbes de localisation (se trouver, être entourée de)	Oui : emploi d'un verbe de localisation (se trouver) + un verbe de perception (regarder) + 02 indicateurs de lieu : au nord de, là-bas.	Oui : emploi d'un verbe de perception (voir) + un verbe de localisation (être entourée de)	Oui : emploi d'un verbe de perception (voir) + 01 indicateur de lieu : à côté de
	Le champ lexical relatif à la description du paysage	19 : Les charmants paysages,ce beau paysage, une place montagnarde, la mer, les poissons, les branches de corail, les coquillages, les montagnes, la couleur verte, les arbres, les plantes, les rochers, le ciel, les nuages, les rayons du soleil, le sable, la plage, les touristes, la nature.	04 : la mer, les reliefs du Chenoua et de la Dahra, un paysage, intérêt touristique	12 : Ce beau paysage, le littoral algérien, ce lieu, la mer propre,la couleur claire, une haute montagne, les arbres, le ciel, les nuages, le sable, les personnes, ce magnifique paysage	15 : Ce naturel paysage, la mer, les hautes montagnes, le ciel, les nuages blancs, l'air, les arbres, les animaux, l'eau, les poissons, les plages de sable, les visiteurs, nager, cette place	13 : Ce merveilleux paysage, la mer, les poissons, une chaîne montagneuse, une plage, le sable, la montagne, les forêts, le ciel, les nuages, les oiseaux, les touristes, ce beau paysage	08: un paysage fantastique, une plage, la mer, les montagnes, les rochers, le climat, les forêts, les touristes.
	Nombre de qualifiants	17	08	11	13	11	05
Textuelle	**Validité des informations**	Oui	Non Les informations données ne correspondent pas à	Oui Les informations données sont en rapport direct	Oui	Oui Les informations données sont au service de la description du lieu qui figure sur la page 154	Oui : le texte rédigé décrit les différents éléments du paysage

			la description du lieu en question (la page 154 du manuel scolaire)	avec la description du lieu en question		du manuel scolaire de l'élève. (4ème A.M. : 2006/2007)	
	Emploi de connecteurs logiques	04 : «et, enfin, donc, parce que »	02 « ensuite, en plus »	02 « mais, enfin »	03 : à la fin, sans oublier, aussi	05 : « et, car, ensuite, enfin, quand »	01 : « et »
	Emploi de procédés de reprise anaphorique	06 dont 1 est incorrect (Le mot Algérie a été remplacé par le pronom personnel « il » au lieu de « elle ». -L'Algérie= ce beau paysage= cette place=elle≠il -Les montagnes= elles (02 fois)	rare -Le mot « Tipaza » a été repris dans le texte 06 fois, et remplacé 02 fois par le pronom personnel « elle » et une fois (01) par le mot « ville »	rare -Le mot « paysage » a été évoqué dans le texte 02 fois, et remplacé une fois (01) par le mot « lieu » - Le mot sable est utilisé deux (02) fois dans le texte	04 : **ce naturel paysage** = il= cette place, **les plages** = qui = là-bas	06 dont 04 sont incorrects : **Ce merveilleux paysage** =*qui il*= ce beau paysage ; Une belle mer = *qui elle*=cette mer ; Une plage= *qui elle* Cette verte montagne= *qui elle* (Non maîtrise de l'emploi du pronom relatif sujet « qui »)	01 : la mer = qui
	Cohérence et cohésion sémantique	Le texte est, dans son ensemble, cohérent et compréhensible, il n'y a ni contradiction, ni ambigüité.	-Le texte n'est pas enchaîné ; -Certaines phrases sont mal construites et parfois incompréhensibles : voir 6ème et 18ème lignes.	Le texte est en général enchaîné et cohérent, excepté la dernière phrase du 2ème paragraphe qui est inachevée et incompréhensible.	Le texte est en général enchaîné et cohérent ; -Une répétition au début du texte : Ce naturel paysage **il présente**(normalement**qui représente)** - Effacement du **verbe** dans (*les montagnes verts)*, du déterminant **« la »** dans (*mer est très calme*), du pronom réfléchi	-Emploi incorrect du pronom relatif « qui » ; -Emplacement et emploi incorrects de certains adjectifs : un chaud sable, un bleu ciel, des oiseaux de Nomade -Effacement du pronom réfléchi **« se »** dans *« fatiguer »* et du pronom sujet *« ils »* du verbe *« venir »* dans le dernier paragraphe du texte.	-Texte très mal construit et incohérent -Beaucoup d'incorrections : emploi de « du » avec « un » [voir 2ème ligne du texte], -Emploi de « ils » avec « la mer » en parallèle [voir 3ème ligne du texte], -Emploi de « ils » avec « des rochers » en parallèle [voir 4ème ligne du texte] - Certaines phrases n'ont pas de sens [voir

					« se » dans (*installer*).		les lignes5, 6, 7, 9 et 10 du texte].
Discursive	**Adaptation à la situation de communication**	Oui Il s'agit d'un reportage qui reflète la description du paysage donné dans la photo présentée à la page 154du manuel de l'élève.	Non Le lieu décrit ne correspond pas à celui qui est donné dans la photo (Le littoral algérien, manuel scolaire. p. 154) Le texte décrit plutôt l'histoire de la ville et sa démographie que sa nature et ses paysages.	Oui Il s'agit d'une description -Le texte que les élèves ont produit prend en compte la situation de communication proposée.	Oui	Oui Le texte décrit avec précision le paysage photographié et le dernier paragraphe contient un commentaire incitatif qui pousse le touriste à venir le visiter et à le découvrir	Oui Le texte décrit un paysage, toutefois on ne voit pas de touristes sur la photo
	Efficacité du produit	Oui Emploi de l'impératif présent vers la fin du texte afin d'inciter les touristes à venir visiter l'endroit décrit.	Non Le texte produit relate l'histoire de la ville, sa géographie, sa population.	Oui C'est un reportage qui vante la beauté du littoral algérien et qui incite les touristes à venir le visiter	-C'est une description détaillée et impressionnante d'un paysage. - la scripteur s'est impliquée dans la description avec l'emploi du pronom « je » et du verbe souhaiter : *« je souhaite **de** visiter cette place »*	Oui Le texte produit met en valeur différents aspects du paysage et incite le lecteur à le visiter	Il s'agit d'une simple description d'un paysage -Ses différents éléments n'étaient pas décrits d'une façon précise et détaillée pour inciter le lecteur à le visiter.

- **N.B. Le Texte de Tipaza qui a été rédigé par le G2 est reproduitdepuis le site suivant : https://fr.wikipedia.org/wiki/Tipaza**

Analyse et interprétation des données du tableau n°:1

1- La dimension formelle

1.1. Respect de la consigne

Nous pouvons remarquer à partir du tableau ci-dessus quepresque tous les groupes de l'E1 (05 groupes)ont bien compris et respecté la consigne d'écriture. En effet, ils ont réussi à décrire le lieu figurant sur la page 154 du manuel scolaire : *« Ce beau paysage représente d'une place montagniarde … »* (C1G1/E1), *«Ce beau paysage se trouve dans… »* (C3G3/E1), *« Ce nuturel paysage il presente la mer… »* (C4G4/E1), *« ce marvaiue (merveilleux) paysage… »* (C5G5/E1), *« Cette image représente un paysage… »* (C6G6/E1).

En revanche, nous avons noté que les élèves du groupe G2 ont ignoré et négligé la consigne d'écriture et ont choisi de décrire un lieu de leur choix qui est Tipaza.Cela peut s'expliquer par le fait que la majorité des documents recueillis pour la réalisation du projet portent sur la description de ce lieu. De même, en lisant le texte du groupe n°2 (C2.G2/E1), nous avons constaté que le groupe a accordé plus d'importance à l'Histoire et à la démographie de cette ville qu'à son paysage.

1.2. Le découpage en paragraphes

En observant les productions écrites réalisées par les six groupes, nous constatons très vite qu'il y a quatre groupes (G1, G2, G3 et G5) qui ont réussi à organiser leurs textes en paragraphes bien distincts. Toutefois, cette organisation visuelle ne témoigne pas toujours d'une progression logique de l'information, c'est le cas de la production écrite réalisée par les élèves du groupe G2 (C2G2/E1). Bien que les différents blocs de texte aient été mis en exergue (07 parties), il est difficile d'en dégager des unités de sens qui s'articulent autour d'un plan bien clair. Nous remarquons également que certains paragraphes sont trop courts par rapport à d'autres. Ce faisant, dans le premier paragraphe, les élèves présentent la situation géographique de la ville de Tipaza. Au deuxième paragraphe qui contient deux lignes, ils évoquent son origine historique. Dans le paragraphe suivant (une ligne et demie), ils annoncent que Tipaza est devenue romaine. Au quatrième paragraphe, ils parlent de ses reliefs. Dans le cinquième paragraphe, le groupe parle du nom de la ville et explique son étymologie. L'avant-dernier paragraphe ne comprend qu'une seule phrase mal construite et incompréhensible. En la lisant, nous sentons qu'il y a une partie qui manque. Dans le dernier paragraphe, les élèves présentent la démographie de la ville.

C'est vrai que ces différentes parties du texte sont réparties en paragraphes, néanmoins, elles ne correspondent pas à une distribution logique des informations et des idées. D'ailleurs, le texte rédigé ne répond pas à la situation de communication proposée.

Pour ce qui est des productions écrites élaborées par les groupes : G1, G3 et G5, nous pouvons dire qu'ils sont très bien découpés en paragraphes, ceux-ci sont en nombre de trois chacun : une introduction pour situer le lieu, un développement pour décrire avec précision le paysage et une conclusion pour interpeller les touristes et les lecteurs à venir visiter le lieu en question. (Voir copies : C1G1/E1, C3G3/E1 et C5G5/E1).

En regardant la copie C4G4/E1 de loin, nous nous apercevons que dans son ensemble, il est subdivisé en deux parties. La première partie, qui est introduite par un astérisque,sert d'introduction dans la mesure où l'auteur s'en sert pour situer géographiquement le paysagetandis que la deuxième est commencée par un tiret.

Toutefois, lorsque nous examinons le texte de près, nous nous rendons compte que la deuxième partie du texte aurait dû être organisée en deux paragraphes. En effet, selon ce principe, nous pourrions obtenir trois paragraphes qui correspondent à trois idées de sens : situer le paysage, le décrire en détail et enfin inciter les gens à venir le visiter.

Le texte n°6 (C6G6/E1), qui est introduitpar un alinéa et un tiret, est écrit en un seul paragraphe. D'après le tableau n°1, il s'avère qu'il est le plus court texte de la classe de l'E1. De surcroît, quoiqu'il soit pauvre en informations et mal construit, cela ne nous empêche pas de repérer trois idées clés :

- Identification de la photo(introduction) : *« Cette image représente un paysage fantastique du un plage »* ;
- Description détaillée de ses parties (développement) : *« ils la mer blue a cote de montagnes ils des rochers nus (…) d'un climat (…) nous voyons des merveilleuses les foerit »* ;
- Et enfin, la visite des touristes (conclusion) :*«Ces gens sont des touristes de jijel Algerienne »*.

1.3. La ponctuation et les majuscules

Utiliser les signes de ponctuation à bon escient représente une gageure pour les élèves quand ils rédigent un texte. Certes, les élèves connaissent ces signes, mais ils les ignorent très souvent lorsqu'ils écrivent étant donné qu'ils n'interviennent pas dans la

transcription grapho-phonétique qui fixe le contenu du texte. De ce fait, les élèves ne leur accordent qu'un rôle accessoire et se soucient plutôt de la transmission des idées. Donc, quelle que soitla forme du message, l'essentiel est que l'idée soit transcrite et transmise aux lecteurs.

En observant les différentes productions écrites réalisées par les six groupes et d'après le tableau n°1, nous pouvons noter que les signes de ponctuation sont généralement mal placésdans les copies (C) : C4G4/E1, C5G5/E1et parfois même presque inexistantssurtout dans : C2G2/E1, C3G3/E1et C6G6/E1

*« *Ce nutural paysage il presente la mer autourmé des hotts mantagnes, se trouve au nord de l'algérie c'est la ville de Skikda.*

-Le ciel est bleu très clair avec des nuages blanc, L'air est frié (…) » (C4 G4/E1)

« - Ce marvaiue paysage qui il contient une bell mere qui elle entorée par une chaine montagnieuse. »(C5G5/E1)

« Ce lieu représente une tréé vaste mère propre d'une couleur clare entorée par une haute montagne couverte par les arbres vertes le ciel est bleu mais il y a du nuage blanche le sable d'or et sur le sable il ya des personnes qu ven En fin se pasage est le manfic paysauge dans l'alguria »(C3G3/E1)

Dans les deux premiers exemples que nous venons de citer, nous remarquons l'emploi inapproprié de deux signes à savoir : l'astérisque et le tiret au début des paragraphes. D'ailleurs, l'astérisque ne fait pas partie des signes de ponctuation.

Le troisième exemple témoigne d'un texte qui est écrit tout entier sans aucun signe de ponctuation, excepté un seul point qui a marqué la fin du premier paragraphe.

La production écrite C6G6/E1 qui est introduite par un tiret est également dépourvue de signes de ponctuation.

De même, les virgules sont rarement employées ou totalement effacées surtout après les articulateurs logiques (*aussi,à la fin :* C4G4/E1, *ensuite* : C5G5/E1, *donc* : C1G1/E1, *ensuite, en plus* : C2G2/E1, *mais, enfin* : C3G3/E1) et quand elles sont présentes, elles sont apparemment utilisées avec une totale liberté et sans faire appel aux normes et aux règles d'usage. En effet, elles sont très souvent mal placées et parfois même, elles sont remplacées par la conjonction de coordination « et » comme dans les exemples suivants :

*« Cette mere fantastic est très propre car vous pouvez voir les poisons **et** une plage qui elle contient un chaut sable d'oré, cette verte montagne qui elle contient des belle fôrét, ensuit il y a un bleu siel(…) »* (C5G5/E1)

*« L'Algérie est une place être trop plein des charments paysages **et** il se distirgue des belles villes cotières. (…). Le ciel blue avec des nuages blanches attirantes **et** les rayons de solille qui poses dans le sable doré de la plage. »* (CC1G1/E1)

Au vu ce qui a été dit, nous constatons que tous les groupes ont des difficultés à mettre les signes de ponctuation appropriés au bon endroit surtout la virgule et le point.

Pour ce qui est de l'emploi des majuscules, nous observons que dans tous les textes rédigés, les scripteurscommencent leurs paragraphes par une lettre majuscule et les terminent par un point. Toutefois, dans cinq copies, les majuscules apparaissent parfois brusquement au milieu des phrases comme elles peuvent être absentes au début de celles-ci ou surtout quand il s'agit d'un nom propre comme le démontrent les exemples suivants :

*« La présence de la mer, des reliefs du **c**henoua (…). **E**n plus **E**lle est la deformation du mot berbère « Tafsa » qui **S**ignifie(…) selon les estimations de **s**téphane Gsell »* (C2G2/E1)

« Ce beau paysage **S**e trouve (…) dans l'**a**lguria » (C3G3/E1)

*« (…) c'est la **V**ille de Skikda. Le ciel est bleu très clair avec des nuages blanc, **L**'air est frié, (…) les plages de sable fin qui attirent **L**es visituer (…), **A** la fin je souhaite de visite cette place. »* (C4G4/E1)

*« (…), qulque nuage blanche et des oiseau de **N**omade **A**lbatros »* (C5G5/E1)

« (…) **C**es gens sont des touristes de **j**ijel **A**lgerienne » (C6G6/E1)

Quant au groupe n° 1qui a élaboré le texte n°1 (C1G1/E1), nous remarquons qu'il a bien respecté les règles d'usage des majuscules.

2. La dimension Linguistique

2.1. La morphosyntaxe

- **Le choix et la maîtrise des temps et des modes verbaux**

Concernant le choix et la maîtrise des temps et des modes verbaux,nous remarquons quechacun desgroupes 1, 3, 4 et 6 fait preuve d'un bon contrôle soit au niveau de la morphologie ou au niveau de l'accord sujet/verbeet n'a commis qu'une seule erreur : « ***poses*** : se posent » (C1G1/E1), « ***ven*** : viennent » (C3G3/E1), « ***pevons*** : pouvons » (C4G4/E1), « ***et fixés*** : est fixée » (C6G6/E1).

Le groupe n° 2 n'éprouve aucune difficulté par rapport à la conjugaison, toutefois cela ne témoigne pas de sa bonne maîtrise des temps verbaux du moment où tout texte rédigé a été reproduit partiellement à partir du site suivant :https://fr.wikipedia.org/wiki/Tipaza

Quant au groupe n°5, il a commis deux erreurs d'accord : *« les touriste quand **vient** à ce beau paysage ne **fatique** jamais. »* (C5G5/E1). Comme le montre cet exemple, ce groupe aurait pu accorder les deux verbes correctement, s'il n'a pas oublié la marque du pluriel du nom **« *touriste* »**. En plus de cette erreur, le groupe ne maîtrise pas l'emploi des verbes pronominaux, c'est pourquoi le verbe « fatiguer » a été utilisé sans pronom réfléchi (« se »).

En général, nous pouvons dire que tous les groupesont réussi à sélectionner les temps verbaux convenables (le présent de l'indicatif et de l'impératif (C1G1/E1) pour rédiger un reportage. Nous pouvons illustrer ce propos par les exemples suivants :

- *« Ce beau paysage **représente** (…), nous **pouvons** regarder … »; « … les montagnes **sont** boiteuse donc elles n'**ont** pas la même forme et elles **ont** des hauts altitudes …. »; « … les rayons de solille qui **poses** (emploi incorrect, normalement **posent**) dans le sable doré de la plage. »; « **Venez** décourir cette place (…) elle **a** tous que **s'attache** avec la nature.»* (C1G1/E1) ;
- *« Ce lieu **représente** une tréé vaste mère propre d'une couleur clare entorée par une haute montagne couverte par les arbres vertes le ciel **est** bleu mais il y**a**(y a) du nuage blanche le sable d'or et sur le sable il y**a**(y a) des personnes qu ven En fin se pasage **est** le manfic paysauge dans l'alguria »*(C3G3/E1) ;
- *« (…). Le ciel **est** bleu (…), L'air **est** frié, (…), on **trouve** des animeaux, mer **est** très calme (…), l'eau **est** propre, nous **pevons** (pouvons) regarder la natation de petites poison (…) les plages de sable fin qui **attirent**Les visituer à nager (…) je **souhaite** d visite cette place. »* (C4G4/E1)

Le seul problème qui se pose,se situe au niveau de l'accord sujet/verbe et de l'orthographe grammaticale de certains verbes (***pouvoir, venir, se poser, être fixé***) et de la méconnaissance des verbes pronominaux (**« se poser »** (dans C1G1/E1), **« se fatiguer »** (dans C5G5/E1), **« s'installer »**(dans C4G4/E1)).

- **L'orthographe**

A travers ce critère, nous voulons évaluer la capacité des groupes à rédiger leurs textes conformément aux normes syntaxiques et orthographiques.

En effet, l'analyse des productions écrites réalisées par les six groupes de l'E1 révèlent que ces derniers souffrent de beaucoup de difficultés relatives à l'orthographe et aux constructions syntaxiques.Nous avons constaté qu'il y a beaucoup d'incorrections et de mots qui sont mal orthographiés ainsi que des phrases mal construites.

En observant le tableau n°1, nous nous rendons compte que les textes rédigés par **G1**(26,05% d'erreurs)et **G4**(27,08% d'erreurs) présentent moins d'erreurs que ceux rédigés par G3(37,31%), G5(42,85%) et G6(44%). Quant au texte rédigé par G2(17,75%), c'est vrai qu'il apparaît comme le meilleur, toutefois vu qu'il est reproduit, nous ne pouvons pas le comparer à l'ensemble des productions écrites rédigées par les différents groupes.

L'analyse des copies d'élèves nous a permis de répertorier les erreurs en trois types :**l'orthographe d'usage**, **l'orthographe grammaticale** et **la construction des phrases**.

- **L'orthographe d'usage :**en ce qui concerne ce type d'erreurs, l'analyse desdifférentes copies d'élèvesa révélé que le taux d'erreurscommises dans les productions écrites C1G1(10%) et C4G4 (11,45%) est inférieur à celui des copies C3G3(23,88%)et C5G5(20,77%)et C6G6(16%). Pour la copie C2G2, bien qu'elle contienne moins d'erreurs, nous ne pouvons pas la comparer aux autres productions écrites car le texte rédigé était reproduit partiellement à l'aide des documents tirés d'un site d'internet (voir plus haut).

Les erreurs fréquentes dans les productions écrites des élèves peuvent être expliquées soit :

- parun problème d'accentuation : oubli ou mauvais emploi des accents surles mots « *L'Algerie, cotières* » [dans C1G1], *« interêt, deformation»*[dans C2G2], *« presente, algerie »* [dans C4G4], *« chaine, trés, fôréts »*[dans C5G5], *« a cote de, méme, Algerienne »* [dans C6G6], *«tréé, entoreé»*[dans C2G2] ;
- par un problème phonologique : « *montagniarde* »[dans C1G1], *« peysage, au* (au lieu de « ou »), *auest* (ouest) »[dans C2G2], *« payesage, pasage, paysauge,*

algirien, alguria, entoreé, clare »[dans C3G3],*« nutural, autourné , hotts »* (au lieu de « hautes »),*« mantagnes, pevons, visituer*(au lieu de « visiteurs ») »[dans C4G4], *« marvaiue* (au lieu de « merveilleux »),*entorée, montagnieuse, chout* (au lieu de « chaud ») » [dans C5G5], *« foerit »*[dans C6G6] ;

- par une confusion entre « -ent » et « -ant » :*« charm**ent**s »*[dans C1G1], « -on » et « -an » :*« m**an**tagnes »*[dans C4G4], « -et » et « -er » : « *roch**et**s* »[dans C1G1], « -c » et « -qu » : « *cociages* »[dans C1G1],*« fantastic »*[dans C5G5],*« manfic »*[dans C3G3] ;
- par l'oubli de la double consonne :« *marons »*[dans C1G1], *« persones »*[dans C3G3],*« poisons »* (au lieu de « poissons »)[dans C4G4 et C5G5] ;
- par la méconnaissance d'un son, d'une lettre ou d'un mot : « *se disti**r**gue* : se disti**n**gue, *solille* : sol**eil**, *les brielliers* : les bri**llants,** *en fin* : enfin » [dans C1G1], « *fondaction :* fond**ation** »[dans C2G2], « *frié* : frais »[dans C4G4], « *d'oré* : doré »[dans C5G5] ;
- par l'oubli d'une lettre dans un mot : « *couvete* : couverte »[dans C3G3],« *qulque :* quelques », « *bell* : belle », « *ensuit* : ensuite »[dans C5G5],« *meveilleuses :*merveilleuses », « *ctte* : cette » [dans C6G6] ;
- ou bien par un problème d'interférence : l'orthographe du mot français **« bleu** » a été confondue avec celle de l'anglais ***« blue*** » [C1G1 et C6G6].

➢ **L'orthographe grammaticale**et **la cohérence syntaxique** : en lisant les textes réalisés par les six groupes, nous avons remarqué que les élèves, dans leur majorité éprouvent d'énormes difficultés en grammaire et ne maîtrisent pas la structure de la phrase simple et des phrases complexes les plus courantes. En effet, les erreurs que nous avons repérées, dans les différentes copies que nous avons examinées, sont relatives :

➢ Aux accords et à la confusion du genre ou du nombre de certains mots :« *place **plein**, place tourn**é**, petit**e**s poissons, montagnes boiteus**e**, haut**s** altitudes, nuages blan**ches** attirant**es** »*[dans C1G1], *«les arbres vert**es**, nuage blan**che** »* [dans C3G3], *« la mer antourn**é**(entourée),hott**s**mantagnes*(hautes montagnes),*des nuages blan**c**, les mantagnesvert**s,** de cueleur bl**eu***(de couleur bleu**e**), *petit**es** poison*(petit**s**poisson**s**),*les visit**uer*** (visiteurs)»[dans C4G4], *« qulqu**e** nuag**e***

*blan**che***(quelques nuages blancs),*des ois**eau** de Nomade*(des oiseau**x** nomade**s**),*les touriste (…)v**ient** (…) ne fatigue**j**amais* (les touristes ne se fatiguent jamais) »[dans C5G5], *« **un** plage* (une plage), les foeri**t** (les forêts) »[dans C6G6] ;

- A la non maîtrise de quelques règles de grammaire : *«(…)plein **des** chaments paysages », « (…)**des** hautsaltitudes »* **»**[dans C1G1],*« (…) les mantagnes verts avec **des** grands arbres »*[dans C4G4], dans ces exemples, les élèves auraient pu remplacer « ***des*** » par « ***de*** » étant donné que le nom pluriel « paysages »est précédé de l'adverbe de quantité « **plein** » et les noms« altitudes » et « arbres »sont précédés des adjectifs qualificatifs« hauts » et « grands ».

  De même, nous savons tous que le pronom relatif « qui » occupe la fonction sujet et qu'il est considéré comme un substitut grammatical qui s'emploie pour éviter la répétition. En effet, comme les élèves du groupe G5 ignorent cette règle, ils ont commis les erreurs suivantes : *« Ce marvaiue paysage **qui il** contient une bell mere **qui elle** entorée par une chaine montagnieuse. (…) une plage **qui elle** contient »*[C5G5].

  Par ailleurs, certains mots sont mal placés ou mal ordonnés dans les phrases: *« (…) qui elle contient **un chout sable d'oré***(nous pouvons regarder le sable doré de la plage qui est chaud) *(…) il y a un **bleu siel***(le ciel est bleu) »[C5G5] ;

- A la méconnaissance et à la non maîtrise de quelques fonctions de mots : au lieu d'écrire « elle a **tout ce qui** s'attache avec la nature » [dans C1G1], le groupeG1 a mis « …**tous que…** ». D'ailleurs du point de vue phonétique« **tous que** » est correct, ce qui n'est pas le cas du point de vue orthographique **tout ce que**;le groupe a écrit « **tout ce** » comme il l'a prononcé en un seul mot « **tous** », aussi il s'est trompé dans la fonction du pronom relatif, au lieu de mettre le pronom relatif sujet « qui », il a mis le pronom relatif objet « que » ;

- A l'emploi inapproprié de certains mots : dans la première phrase de la copie C1G1, l'emploi du verbe « être » à l'infinitif n'a pas sa raison d'être. De même, l'emploi de la préposition « d' » juste après le verbe *« représente »* est erroné car « représenter » est un verbe transitif direct.

  Dans la copie C6G6, le pronom *« il »*a été employé à la place de la tournure impersonnelle « il y a » [voir lignes 3 et 4]. Aussi, le verbe « pénétrer », qui est transitif direct, a été suivi de la préposition « de » et il a été utilisé comme transitif

indirect : *« ctte met blue qui **pénètred'**un climat »*. Le même problème a été rencontré dans la copie C4G4, le verbe « souhaiter » a été employé comme transitif indirect : *« (…) je souhaite **de** visiter cette place » ;*

- A la méconnaissance du pluriel de certains noms : *« corail**es** »*[dans C1G1], au lieu de mettre « cor**aux** », *« anim**eaux** »* [dans C4G4]en lieu et place d'« anim**aux** » ;
- A l'omission de certains éléments de la phrase : « *Et pour les montagnes sont boiteuse* » [C1G1], dans cette phrase, le pronom «elle» est omis. Aussi, dans l'avant-dernière phrase du deuxième paragraphe du même texte :*« Le ciel blue avec des nuages blanches attirantes »*, le verbe est omis. En outre, dans la copie C4G4, les élèves ont effacé le verbe et ont employé le mot « mer » sans déterminant : *« (…) les mantagnes verts avec des grands arbres antiques, (…), mer est très calme ».*

  De plus, dans le dernier paragraphe du texte n°5(C5G5), le sujet de la phrase est omis : *« Enfin, les touriste quand /vient à ce beau paysagene fatigue jamais »* ;
- A la non maîtrise des homophones : **et/est** : *« et fixés »*, au lieu de « est fixé »[C6G6], **mer/mère** : *« Ce lieu représente une tréé vaste **mére** propre »*[C3G3], *« Cette **mere** fantastic est trés propre »*[C5G5], **ce/se** : *« En fin se pasage est le manfic »*[C3G3] ;

- À propos de **la construction des phrases**, il paraît que la plupart des phrases des différents textes rédigés sont longues. Elles sont très souvent reliées par la conjonction de coordination « et »: *«(…) elles n'ont pas la même forme **et** elles ont des hauts altitudes de couleurs vertes des arbres, des plantes et des rochets marons. Le ciel blue avec des nuages blanches attirantes et les rayons de solille qui pose dans le sable doré de la plage. »* [C1G1], *« Tipaza ou Tipasa est une ville côtière **et**une commune algérinne de la wilaya de tipaza dont est le chef lieu située a 50 Km a l'auest d'Alger »*[C2G2], « *(…) le ciel est bleu mais il ya du nuage blanche le sable d'or **et**sur le sable il ya des persones qu ven »»*[C3G3*], « Ce nutural paysage il presente la mer autourné des hotts mantagnes, se trouve au nord de l'algérie c'est la Ville de Sikikda »*[C4G4],*« Cette mere fantastic est très propre car vous pouvez voir les poisons **et** une plage qui elle contient un chout sable d'oré »*[C5G5], *« (…) a cote de montagnes ils des rochers nus **et** ctte mer blue qui pénètre d'un climat et fixés sur la méme rocaille »*[C6G6].

Comme le démontrent les exemples ci-dessus, il s'avère que les élèves ne maîtrisent pas bien la structure de la phrase simple, ni celle de la phrase complexe, c'est pourquoi ils commettent beaucoup d'erreurs et d'incorrections et ont du mal à construire correctement leurs textes.

De surcroît, l'emploi des pronoms relatifs « que » et « qui » posent problème aux groupe G1 et G5. Pour illustrer notre propos, observons ces phrases : *« (…) elle a tous* ***que*** *s'attache avec la nature »*[C1G1], *«Ce marvaiue paysage* ***qui*** *il contient une bell mere* ***qui****elle entorée par une chaine montagnieuse »*[C5G5].

Quant au groupe n°4, nous pouvons dire qu'il a réussi à employer correctement le pronom relatif « qui » dans la phrase suivante : *« (…) sans oublier les plages de sable fin* ***qui*** *attirent Les visituer à nager et installer là bas »*[C4G4], toutefois l'emploi du pronom sujet « il » dans la première ligne du texte aurait dû être remplacé par le pronom relatif « qui » afin d'éviter la répétition.

Le tableau suivant met en lumière le nombre et la qualité de phrases qui sont construites:

	C1G1	C2G2	C3G3	C4G4	C5G5	C6G6
Nombre et pourcentage de phrases bien structurées	05	04	04	08	03	02
	55,55%	**57,14%**	**66,66%**	**72,72%**	**42,85%**	**33,33%**
Nombre et pourcentage de phrases mal structurées	04	03	02	03	04	04
	(44,44) %	(42,85%)	(33,33%)	(27,27%)	(57,14%)	(66,66%)
Total	09 (99.99%)	07(99,99%)	06 (99.99%)	11 (99.99%)	07(99.99%)	06(99.99%)

Tableau n°1' : Nombre et qualité de phrases construites dans les copies d'élèves de l'E1

Avant de commenter ce tableau, il est judicieux d'expliquer selon quels critères nous avons jugé la qualité des phrases construites. En effet, nous avons accordé plus d'importance à la forme et à la structure des phrases qu'à leur sens. Ce faisant, si les constituants de la phrase sont bien agencés et ordonnés et si chaque phrase véhicule un sens plus ou moins compréhensible, nous pouvons dire que le texte est bien construit et que ses phrases sont correctes ou plutôtacceptables.

Selon le tableau n°1', nous constatons que,dans son ensemble, la structure du texte C4G4(**72,72%)**est bonne et témoigne de la capacité des élèves à produire des phrases

simples et complexes: *« (…) on trouve des animeaux, mer est très calme de cueleur bleu, l'eau est propre, nous pevons regarder la nation de petites poison en couleur, sans oublier les plages de sable fin qui attirent Les visituer à nager et installer là bas, Ala fin je souhaite de visite cette place».*

En lisant ce passage, nous nous rendons compte très vite qu'il y a des erreurs d'ordre grammatical et orthographique, toutefois cela ne nous empêche pas d'affirmer que les élèves de ce groupe ont respecté la structure de la phrase simple et celle de la phrase complexe. En effet, les phrases simples sont souvent composées d'un sujet, un verbe et un complément d'objet ou d'un attribut dans le cas du verbe d'état. La seule phrase complexe qui existe dans le texte est construite autour du pronom relatif « qui ».

Quant aux copies C3G3 **(66,66%)** et C1G1**(55,55%)**, les résultats révèlent que la structure des textes produits est de niveau assez bon ou acceptable. C'est vraique dans la production écrite C3G3, le taux de phrases qui sont bien structurées est supérieur à celui de la copie C1G1, cependant comme cette dernière compte plus de phrases (09 phrases) que la production C3G3 (06 phrases), nous considérons que le texte C1G1 est mieux structuré que le texte C3G3 :

« Ce beau payesage se Trouve dans le littoral algirien. Ce lieu représente une tréé vaste mère propre d'une couleur clare entorée par une haute montagne couverte par les arbres vertes /le ciel est bleu mais il ya du nuage blanche le sable d'or et sur le sable il ya des personnes qu ven En fin se pasage est le manfic paysauge dans l'alguria »[C3G3]

« Ce beau paysage représente d'une place montagniarde tourné de la mer propre et claire, nous pouvons regarder les petites poissons, les branches de coraileș, et les brielliers cociages. Et pour les montagnes sont boiteuse donc elles n'ont pas la même forme et elles ont des hauts altitudes altitudes de couleurs vertes des arbres, des plantes et des rochets marons. Le ciel blue avec des nuages blanches attirantes et les rayons de solille qui poses dans le sable doré de la plage.Venez découvrir cette place surtout les touristes parce que elle a tous que s'attache avec la nature.»[C1G1]

Pour ce qui est de la copie C5G5, nous remarquons que les élèves de ce groupe ne maîtrisent ni la structure de la phrase simple, ni celle de la phrase complexe surtout lorsqu'il s'agit de l'emploi du pronom relatif sujet « qui ». De même, comme le

groupe opte toujours pour des phrases longues, beaucoup d'erreurs sont repérées à ce niveau.

A propos du texte C6G6, nous le considérons comme très mal construit car le groupe est incapable d'utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée. Aussi, en le lisant,nous sentons que ses phrases sont mal organisées et qu'il y des ruptures de sens. C'est pourquoi il paraît incompréhensible et décourage le lecteur à poursuivre sa lecture.

Concernant le texte C2G2, quoiqu'il soitreproduit, 42,85% de ses phrases était mal structuré. En effet, les passages que les élèves ont résumés, étaient parfois mal reformulés et mal structurés. Cela peut s'expliquer par l'oubli de certains élémentsou parties de la phrase :

« Tipaza est l'origine fondaction punique », au lieu de : *« Tipaza est **à** l'origine **une** fonda**tion** punique »/ « Tipasa au rang de colonie honoraire »* (Phrase inachevée et dépourvue de verbe)

- **Le lexique**

Les résultats de notre analyse montrent qu'en général,les apprenants n'éprouvent pas beaucoup de difficultés dans le domaine du vocabulaire. En effet, tous les groupes ont utilisé pas mal de mots et d'expressions pour décrire le paysage en question et inciter le lecteur ou le touriste à venir le visiter.

Toutefois, pour ce qui est de la pertinence et de la diversité lexicales, nous avons noté que les groupes G1et G4 possèdent un vocabulaire très riche, varié et pertinent, ce qui leur a permis de s'exprimer facilement sur le sujet. Pour décrire le lieu en question, le groupeG1 a utilisé **19** mots et expressions qui relèvent du champ lexical du paysage *(ce paysage, les arbres, les plantes, la plage, la mer, le ciel, les poissons, etc.)* et **17** qualifiantspour apporter plus de précisions et de détails concernant les éléments décrits*(beau, belles, petites, boiteuse, doré, hauts, vertes, etc.)*. Quant au groupe G2, il a utilisé un répertoire de **15** mots et expressions relatifs à la description du paysage *(la mer, le ciel, l'eau, les plages, arbres, etc.)* et **13** qualifiants*(blanc, verts, petites, propre, fin, bleu, grands, antiques, etc.)*.

Les groupes G5 et G3 possèdent un vocabulaire riche et varié. En effet, le nombre de mots et d'expressions auxquels ils ont fait recours, pour décrire le paysage, est presque

le même (G3= **12**, G5 =**13**). A propos des qualifiants, nous avons compté le même nombre chez les deux groupes (**11** qualifiants pour chacun)

Les groupesG6 et G2n'ont pas assez de mots et d'expressions pour s'exprimer sur la situation proposée. De ce fait, leurs productions écrites apparaissent médiocres et pauvres en informations.

Si nous lisons le texte élaboré par le groupe G2, nous constatons qu'il y a un seul paragraphe qui touche de loin la description du lieu. C'est pourquoi, le nombre de mots et d'expressions relatifs à la description du paysage est très peu (**04**). De même, c'est vrai que nous avons compté **8** qualifiants dans ce texte, cependant ceux-ci n'ont aucun rapport avec la description du paysage.

En revanche, le groupe G6 ne possède pas assez de mots et d'expressions (champ lexical : 08 mots/ nombre de qualifiants : 05) pour décrire le lieu, néanmoins le répertoire de mots qu'il a utilisé répond pleinement à la situation proposéedans la consigne d'écriture.

Concernant l'emploi des verbes appropriés à la description et des indicateurs de lieu, nous avons noté que le groupeG4 en fait preuve d'un bon choix. Ce faisant, comme il s'agit de la description statique, les élèves ont utilisé un verbe de localisation (se trouver), un verbe de perception (regarder) et deux indicateurs de lieu (au nord de, là-bas).

Pour le reste des groupes, nous avons remarqué que chacun d'eux a utilisé un verbe de localisation (être entouré(e) de, se situer, se trouver) ou de perception (regarder, voir). L'emploi des indicateurs de lieu est presque inexistant, excepté les groupes G2 (à l'ouest de) et G6 (à côté de) qui ne s'en sont servis que pour une seule reprise.

En somme, nous pouvons dire que les groupes G1 et G4 possèdent un vocabulaire suffisant, varié et riche pour s'exprimer librement sur la situation qui leur a été proposée. Ce faisant, ilsont réussi à décrire et à qualifier avec précision l'objet de leur réflexion en apportant les mots appropriés aux bons endroits. Bien que ces deux groupes montrent une très bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire, des erreurs sérieuses étaient produites au niveau de la transcription orthographique de certains mots tels que : « ***solille*** *(soleil) », « **montagniarde** (montagnarde) », « **brielliers cociages** (coquillages brillants) », «**se distirgue** (se distingue) », etc.* [C1G1],

*« **nutural** (naturel) », « **hotts mantagnes** (hautes montagnes) », « **poisons**(poissons) », « **les visituer** (visiteur) », « **cueleur** (couleur) »*, [C4G4].

3. La dimension textuelle

3.1. L'adaptation à la situation :à travers les résultats de notre analyse des copies d'élèves, il s'avère que ces derniersconstruisenttrès souvent des phrases de types variés (déclaratif et impératif/ simple et complexe) et adaptées à la situation de communication (la description à visée argumentative).

En effet, pour apporter des informations précises quant à la description du paysage, ils optent très souvent pour des phrases déclaratives simples enrichies par des adjectifs qualificatifs et parfois reliées par des conjonctions de coordination différentes : « et », « car », « mais » ou « donc » :

*« Ce beau paysage représente d'une place montagniarde tourné de la mer propre et claire, nous pouvons regarder les petites poissons (…)»; « (…)**Et** pour les montagnes sont boiteuse **donc** elles n'ont pas la même forme et elles ont des hauts altitudes (…) »*[C1G1];

« La présence de la mer, des reliefs du chenoua et de la dahra donnent un peysage et un intérêt touristique » [C2G2] ; *« (…) le ciel est bleu **mais** il ya du nuage blanche(…) »* [C3G3] ; *« on trouve des animeaux, mer est très calme (…), l'eau est propre (…) »*[C4G4] ; *« Cette mere fantastic est très propre **car** vous pouvez voir les poisons »*[C5G5] ; *« Cette image représente un paysage fantastique du un plage »*[C6G6].

Pour les phrases de type impératif, nous n'en avons compté qu'une seule phrase au début du dernier paragraphe du texte n°1 du groupe G1 (C1G1) :*« Enfin, **venez** découvrir cette place (...) »*. En effet, cet appelest adressé aux lecteurs et aux touristes afin de les inciter à venir visiter cet endroit.

Quant aux phrases complexes, il nous semble que celles-ci sont rares. Dans la production écrite C1G1, nous avons comptétrois dont deux sont construites avec une subordonnée relative, tantôt introduite par « qui », tantôt commencée par « que », et une troisième construite avec une subordonnée de cause.

*« … les rayons de solille **qui** poses dans le sable doré de la plage » ;*

*« … elle a tous **que** s'attache avec la nature.»*

Ces deux phrases révèlent que le groupeG1 ne maîtrise pas bien la structure des phrases complexes même les plus courantes. De ce fait, il paraît qu'il est incapable de faire le bon choix de pronoms relatifs surtout en ce qui concerne le pronom C.O.D. « que ».

Pour justifier son point de vue, le groupeG1 a utilisé le rapport de cause, cependant la construction syntaxique a été mal faite :

« Enfin, venez découvrir cette place surtout les touristes ***parce qu'elle a tous que s'attache avec la nature*** ***».***

Le groupe G2 a utilisé, dans sa production, trois phrases complexes qui sont construites à l'aide des pronoms relatifs « dont » et « qui ». Cependant cet emploi n'est pas au service de la situation de communication car ce groupe n'a pas respecté la consigne d'écriture qui vise la description d'un paysage et non pas de la ville de Tipaza: *« (...) et une commune algérinne de la wilaya de tipaza* ***dont*** *elle est le chef-lieu (...). En plus Elle est la defomation du mot berbère « Tafsa* ***qui*** *signifie (...). L a ville connaît son apogée avec une population* ***qui*** *s'élèves selon les estimations (...) ».*

D'ailleurs, ces phrases ne représentent pas la production réelle des apprenants du moment où elles font partie d'un texte tiré de l'internet comme nous l'avons déjà signalé plus haut.

Les groupes G3 et G5 et G6 optent pour des phrases longues qui sont très souvent mal construites. En effet, ils ne maîtrisent ni la structure de la phrase simple, ni celle de la phrase complexe, surtout en ce qui concerne l'emploi du pronom relatif « qui » (G3 et G5) : *«Ce lieu représente une treé vaste mére propre d'une couleur clare entorée par une haute montagne couvete par les arbres vertes (...) il ya des persones* ***qu*** *ven »*[C3G3] ; *« Ce marvaiue paysage* ***qui*** *il contient une bell mere* ***qui****elle entorée par une chaine montagnieuse. (...). Enfin, les touristes****quand*** *vient à ce beau paysage ne fatigue jamais »*[C5G5].

Le groupe G6 a utilisé une fois le pronom relatif « qui » : *« (...) et ctte mer blue* ***qui****pénètre d'un climat et fixés sur la méme rocaille ».* Toutefois, cet emploi n'est pas correct car la phrase n'a pas de sens.

Pour le groupe G4, en examinant sa copie, nous avons constaté qu'il a construit plus de phrases simples que de phrases complexes. En effet, pour ces dernières, nous n'avons repéré qu'un seul emploi du pronom relatif « qui ».

Nous considérons que les groupes G1 et G4 (C1G1 et C4G4) possèdent une assez bonne maîtrise de la structure de la phrase simple et des phrases complexes les plus courantes que les groupes G3, G5 et G6.

3.2. La validité des informations

L'analyse des copies C1G1, C3G3, C4G4 et C5G5nous montre que les élèves ont pu sélectionner et organiser de façon plus ou moins claire les éléments d'informations nécessaires à la rédaction de leurs reportages. En effet, les informations données par ces groupes sont exactes, suffisantes et intelligibles.Les élèvesont rédigé leurs textes en partant de la photo figurant dans le manuel scolaire p.154. Pour décrire le paysage en question, les groupes précités ont adopté le plan suivant :

- Identifier et situer le lieu d'une façon générale : *« Ce beau paysage se trouve dans le littoral algirien. »*[C3G3], *« Ce nutural paysage (…), se trouve au nord de l'algerie»*[C4G4], *«Ce marvaiue paysage (…) entorée par une chaine montagnieuse »* [C5G5], *« L'Algerie est une place être trop plein de charments paysages (…) »*[C1G1] ;
- Décrire avec précision les différents éléments qui le composent :*« Ce lieu représente une tréé vaste mére propre (…)le ciel est bleu mais il ya du nuage blanches le sable (…) »*[C3G3], *« Le ciel est bleu très clair avec des nuages blanc, L'air est frié, les mantagnes verts (…), aussi on trouve des animeaux, mer est très calme (…)»*[C4G4], *«Cette mere fantastic est très propre (…) et une plage qui elle contient un chout sable d'oré, cette verte montagne (…)»* [C5G5], *« Ce beau paysage représente d'une place montagniarde tourné de la mer propre et claire, nous pouvons regarder les petites poissons, (…). Et pour les montagnes (…). Le ciel blue avec des nuages blanches attirantes (…) »*[C1G1] ;
- Appeler les gens à venir le visiter : *« En fin se pasage est le manfic paysauge dans l'alguria»*[C3G3], *«(…) qui attirent Les visituer à nager et installer là bas. A la fin je souhaite de visite cette place»*[C4G4], *«Enfin, les touriste quand vient à ce beau paysage ne fatigue jamais»* [C5G5], *« En fin, venez découvrir cette place surtout les touristes parce qu'elle a tous que s'attache avec la nature. »*[C1G1].

Quant à la copie C2G2, ellecontient beaucoup d'informations qui sont intelligibles et exactes, mais insuffisantes car ellesne prennent pas en compte la situation proposée. Ce faisant, les élèves de ce groupe ont négligé le sujet de la rédaction et se sont

proposé de décrire un autre lieu de leur choix qui est Tipaza. De même en décrivant ce lieu, le groupe a donné plus d'importance à l'Histoire, à la géographie et à la population de la ville qu'à sa nature et ses paysages.

Bien quele groupe G6 ait réussi à aborder le vif du sujet de la rédaction, les informations qu'il a fournies manquent de clarté et demeurent insuffisantes, inexactes etambigües :*« ils la mer blue a cote de montagnes ils des rochers nus et ctte mer blue qui pénètre d'un climat et fixés sur la méme rocaille. Ces gens sont des touristes de jijel Algerienne.»* [C6G6].

3.3. La cohérence et la cohésion sémantique

Au niveau de la cohérence globale, nous nous apercevons que les groupes G1, G3, G4 et G5 ont réussi à assurer de phrase en phrase la continuité thématique de leurs textes et d'apporter des informations nouvelles dans chaque phrase ou paragraphe. Il y a un enchaînement logique des idées entre les paragraphes. Prenons, par exemple, le texte du groupe G1,sa structure est fondée sur une certaine organisation assurée par l'emploi de certains éléments afin d'éviter ruptures et coq-à-l'âne.

Dans ce texte, la progression thématique est assurée. Il n'y a pas d'ambigüité dans les enchaînements. Les élèves transmettent les informations en adoptant les trois types de progression. En effet, dans le premier paragraphe, la progression est à thème constant. Le même thème a été repris dans les deux premières phrases : « L'Algérie/il (au lieu de « elle ») ».

Dans le corps du texte, les informations sont transmises selon le schéma de la progression à thème éclaté. La première phrase contient le thème central (« Ce beau paysage ») qui débouche sur trois sous-thèmes à savoir : la mer, les montagnes et le ciel.

Pour le dernier paragraphe, la progression est de type linéaire car le propos de la première phrase est devenu le thème de la seconde : « *Enfin, venez découvrir **cette place**surtout les touristes parce qu'**elle**a tous que s'attache avec la nature* **».**

Dans leur texte, les élèves ont réussi à organiser les informations selon une progression logique correcte. Il n'y a pas d'accumulation d'idées, les transitions sont assurées en suivant les règles de bonne formation textuelle.

Au niveau de la cohésion interphrastique, le groupe a recouru à divers procédés afin d'éviter la répétition à savoir : la pronominalisation (cette place = elle, les montagnes=

elles), la substitution lexicale (L'Algérie= ce beau paysage= cette place) et des reprises sous formes de référentiation (ven**ez** découvrir cette place surtout **les touristes**).

Nous n'avons signalé qu'une seule erreur en ce qui concerne l'emploi des anaphores. Le mot « Algérie » a été remplacé par le pronom « il » au lieu de « elle » dans le premier paragraphe. Pour le reste du texte, la gestion des anaphores ne pose aucun problème de référentiation pour les élèves.

Au niveau de la cohésion intraphrastique, nous avons noté que ce texte (C1G1) est presque dépourvu d'articulateurs logiques et chronologiques, excepté les deux connecteurs « enfin »et « parce que » qui ont été employés dans le dernier paragraphe et la conjonction de coordination « et » qui a été utilisé dans les deux premiers paragraphes afin de relier les propositions indépendantes.

Dans son ensemble, le texte du groupe G1 est cohérent du point de vue sémantique. Son organisation obéit et suit des règles de la non-contradiction. Les informations sont agencées et enchaînées d'une façon fluide, claire et compréhensible. De même, presque toutes les anaphores ont leurs référents dans le texte. En revanche, et comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, nous avons repéré quelques dysfonctionnements syntaxiques qui affectent plutôt la structure du texte que son sens.

Concernant les copies C2G2 et C6G6, elles témoignent de l'incapacité de ses auteurs de relier une série d'éléments courts et simples en un discours cohérent et enchaîné. Prenons le texte C6G6, il parle tantôt du « paysage », tantôt de « ils », tantôt de « la mer », tantôt des « gens » et tantôt de « nous ». En effet, nous remarquons qu'il y a une sorte de discontinuité thématique entre ses différentes parties, il n'y a pas un enchaînement logique des idées. D'ailleurs, le groupe d'élèves qui a rédigé ce texte ne maîtrise pas du tout l'emploi des anaphores. Aussi, l'emploi des organisateurs textuels est presque inexistant sauf le connecteur « et ».

4. La dimension discursive

4.1.L'adaptation à la situation de communication

Nous remarquons que les faits énoncés dans les textes C1G1, C3G3, C4G4, C5G5 et C6G6 correspondent à la représentation que le lecteur peut se faire en observant et en décrivantle lieu présenté dans le manuel scolaire de l'élève (p. 154).Ce faisant, les

élèves des groupes 1, 3, 4, 5 et 6 ont nommé avec précision les différents éléments qui composent la photo (le ciel, les nuages,la mer, les montagnes, la plage, etc.) et cela afin d'inciter le lecteur à venir visiter ce lieu (*«(…) venez découvrir cette place (…)* », *« (…) les plages de sable fin qui attirent les touristes (…)* », etc.).

En effet, nous pouvons dire queces élèvesont réussi à mettreleurs productions en adéquation avec la situation proposée.

4.2. L'efficacité du produit

Lesproductions écrites C1G1, C3G3, C4G4, C5G5 et C6G6relèvent du reportage. Elles portent sur la description d'un lieu bien précis et cela afin de le faire découvrir aux touristes et de les inviter à venir le visiter. Donc, l'effet recherché est rempli; il s'agit de la description à visée argumentative.

A propos de la production écrite C2G2, nous pouvons dire qu'elle n'a pas pris en considération la situation de communication proposée dans la consigne d'écriture, c'est pourquoi l'effet recherché n'est pas produit.

- **Synthèse des résultats d'analyse des productions écrites des élèves (six groupes) de l'enseignant E1**

En comparant les résultats de l'analyse des productions écrites (copies) des six groupes que nous avons examinées, nous pouvons retenir quelques indications relatives à la pratique scripturale des apprenants :

- Le texte rédigé par **le groupe G1 (C1/E1)**répond pleinement aux normes de rédaction. En effet, il compte moins d'erreurs (**26,05%**) que les autres textes rédigés. Ce faisant, les élèves de ce groupe ont réussi à :

- mettre en adéquation leur production avec le sujet proposé ;
- répartir leur texte en trois paragraphes bien distincts ;
- introduire toutes leurs phrases par une lettre majuscule et les terminer par un point ;
- maîtriser l'emploi du présent de l'indicatif ;
- utiliser un vocabulaire riche, varié et approprié ;
- assurer la cohérence et la cohésion sémantique de leurs phrases et à gérer la

progression des informations.

Toutefois, la cohérence syntaxique des phrases pose parfois problème aux fillesde ce groupe. De ce fait, elles éprouvent quelques difficultés dans la maîtrise de la structure de la phrase simple ainsi que celle de la phrase complexe. C'est pourquoi, presque la moitié des phrases de leur texte sont mal structurées(**44,44 %** : voir tableau n°1').

Bien que le texte du groupe G1 présente quelques dysfonctionnements et incohérences syntaxiques, cela ne nous empêche pas d'affirmer que les élèves de ce groupe ont bien maîtrisé et cerné les différentes dimensions de leur écrit (formelle, linguistique, textuelle et discursive), ce qui témoigne de leur capacité à rédiger en FLE.

- Le texte du **groupe G4 (C4/E1)** compte plus de phrasesbien structurées (72,72 % : voir tableau n°1')que le texte du **groupe G1 (C1/E1)**(55,55% : voir tableau n°1') alors que le nombre d'erreursest presque identique dans chacun d'eux (**C1/E1** =**26,05%**,**C4/E1**=**27,08%** : voir tableau n°1).

Toutefois, du point de vue formel,l'analyse de la copie du**groupe G4** (**C4/E1)**révèle que la mise en forme des paragraphes, la ponctuation et les majuscules ne répondent pas aux règles d'usage; des majuscules qui apparaissent parfois au milieu des phrases et des points qui sont généralement remplacés par des virgules.

De plus, les élèves de ce groupe souffrent de quelques difficultés relatives au respect de la cohérence syntaxique. C'est à ce niveau que se multiplient les dysfonctionnements et les incorrections : oublis, ajouts ou substitutions de mots eterreurs d'orthographe.

Pour la cohérence sémantique, nous avons noté que les informations sont agencées d'une façon logique. Il n'y a ni contradiction, ni ambigüité dans l'enchaînement des idées.

En bref, c'est vrai que les deux productions écrites C1/E1, C4/E4 révèlent un bon niveau de compétences des élèves(G1/G4), cependant, cela ne nous empêche pas d'affirmer que la production écrite réalisée par les membres du**groupe G1** (**C1/E1)** est meilleure que celle rédigée par les éléments du **groupe G4 (C4/E1)**du moment où ces derniers ont négligé la dimension formelle lors de la rédaction de leur écrit.

- Les textes **C3/E1** et **C5/E1** présentent un niveau de compétences moins bon que celui des textes **C1/G1** et **C4/G**4. De même, d'après les résultats du tableau n°1,

nous notons que la production écrite **C3/E1** compte moins d'erreurs (**37,31%)** et de constructions maladroites que le texte rédigé par **le groupe G5** (**42,85%)**.

- L'analyse de la production écrite du **groupe 6**a fait apparaître que ses éléments ont un niveau de compétences médiocre. En effet, ceux-ci ont commis beaucoup d'erreurs (**44%)** et ont éprouvé beaucoup de difficultés au niveau des constructions syntaxiques et de la cohérence et de la cohésion textuelles.
- Pour le texte rédigé par les membres du **groupe G2**, bien qu'il compte peu d'erreurs **(17,75%)**,il ne répond pas à la situation proposée dans la consigne d'écriture. De ce fait, nous pouvons dire que ce groupe était incapable de mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé.En effet, il n'a fourni aucun effort de production, il s'est contenté de reprendre et de réécrire les informations, qu'il a récupérées d'une page web, sur une double feuille.

2.2.Analyse des productions écrites réalisées par les huit groupes de l'enseignante E4 (4ème A.M.)

Tableau n°2

Dimensions évaluées	*Critères*	*Groupes*							
		G1	**G2**	**G3**	**G4**	**G5**	**G6**	**G7**	**G8**
Formelle	**Respect de la consigne**	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Le découpage en paragraphes	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non
	Mise en forme des paragraphes	Non : texte écrit en un seul bloc ; Manque d'alinéa au début du texte.	Texte écrit en un seul paragraphe et introduit par un alinéa.	Texte écrit en un seul paragraphe et introduit par un alinéa.	Non : texte écrit en un seul bloc. Manque d'alinéa au début du texte.	Le 1er paragraphe est le seul qui a été introduit par un alinéa.	Non : le texte est écrit en un seul blocsans être introduit par un alinéa.	Non : texte écrit en un seul bloc ; Le 1er paragraphe a été introduit par un tiret.	Non : la mise en texte est mal répartie et mal organisée, des retours à la ligne non justifiés.
	La ponctuation	Oui	Presque inexistante (un point final qui a été utilisé deux fois dans le texte)	Presque inexistante : dans tout le texte, il y a une seule virgule et un seul point qui ont été utilisés avec la conjonction de coordination « et ».	Texte dépourvu de signes de ponctuation, excepté le point qui a été employé à l'avant-dernière ligne	Oui, sauf : oubli de la virgule devant l'adverbe « exactement » et après « en plus », oubli du point final à la fin de la dernière phrase du texte.	Oui : respect de la ponctuation	Non maîtrise de l'emploi des signes de ponctuation. -Emploi inapproprié du point et parfois de la virgule ; -Emploi rare de la virgule (2 fois)	Non maîtrise de l'emploi des signes de ponctuation.
	Les majuscules	Oui : sauf le mot *« chélia »* qui a été introduit par une	Emploi de la majuscule au début du texte. - Quelque	Non : texte dépourvu de majuscules	-Emploi de la majuscule au début de la première et de	Oui : au début du 1er et du 2ème paragraphe. -Emploi inappro	-Oui maîtrise de l'emploi des majuscules, excepté :	Non maîtrise de l'emploi des majuscules surtout	Non maîtrise de l'emploi des majuscules. -Emploi

		lettre en minuscule au lieu de la majuscule	s noms propres ont été introduits par une lettre en majuscule : Khanchla, Kayas, Wilaya. -Emploi inapproprié de la majuscule au milieu du texte (voir ligne n°4 C2/G2/E3)		la dernière phrase du texte. -Le nom propre « Khenchela » a été introduit par une lettre en majuscule tandis que les mots « Chélia, Hammam Essalihine », ils ont été commencés par une lettre en minuscule	prié de la majuscule après la virgule et de la minuscule au début d'une phrase (voir ligne n°7) -les noms propres : ***a**lgérie*, ***y**abous*, ***e**lhamma*, ***c**hélia* ont été introduits par une lettre minuscule	le mot « ***c**hélia* » qui a été introduit par une lettre en minuscule ; - La dernière phrase est introduite par une lettre en minuscule	quand il s'agit d'un nom propre qui indique un lieu ou une commune (***t**aouzient*, ***t**basa*[Tébessa], ***y**abous*, ***c**halia* ***h**amame* ***s**alhin*, ***a**orase*[Aurès]) ; -Emploi de la majuscule après la virgule (voir ligne n°3) ; -Emploi de la minuscule au début de la phrase (voir ligne n°6)	inappropriété des majuscules (voir la dernière ligne du texte)
Linguistique	**Maîtrise des temps verbaux**	Oui, sauf le verbe « se situer [*se situ**ée***] » qui a été mal orthographié	Le verbe « se situer » a été mal orthographié et mal conjugué *« secituyi » ;* Confusion entre les homophones : est/et ; -« Il y a » a été écrit attaché : « *il ya* »	Non, sauf le verbe « être » qui a été correctement conjugué deux fois au présent de l'indicatif. -Emploi inapproprié de l'imparfait : se situait	Non maîtrise de l'emploi et de la morphologie des verbes pronominaux (le pronom « se » est remplacé par l'adjectif démonstratif« ce » : *ce sitie, ce trouve* »)	Oui, sauf le verbe falloir au présent qui a été mal orthographié « Il *faut**e*** ».	Non, le verbe *« se limiter »* [est limitée]a été employé à l'infinitif ; Certains verbes (se compose, se limiter) sont employés sans sujets	Non, le verbe « se trouver » a été mal orthographié deux fois : *setrouve*, *se trove ;* -« Il y a » a été écrit attaché 02 fois: « *il ya* » ; Confusion entre est/et	Le texte ne contient qu'un seul verbe qui a été conjugué correctement : « *se co**n**pos**e*** » [se co**m**pose].

	Nombre de mots	41	36	45	74	72	55	82	34
	Nombre et pourcentaged 'erreurs (orthographe d'usage)	05	14	10	34	19	17	40	22
		12,19%	38,88%	22,22%	45,94%	26,38%	30,90%	48,78%	64,70%
	Nombre total (et pourcentage des) d'erreurs	12	27	33	51	25	38	68	30
		29,26%	75%	73,33%	68,91%	34,72%	69,09%	82,92%	88,23%
	Le lexique : adéquat ? varié ?	Oui : emploi d'un verbe de localisation « se situer » et le verbe d'état « être » + un indicateur de lieu « à l'est de »	Très peu, très pauvre : -Emploi d'un verbe de localisation (se situer [*secituyi*]) + 01 indicateur de lieu (à côté de[*a couti du*])	Oui : emploi d'un verbe de localisation (se situer)+ un indicateur de lieu (*l'est* au lieu de « à l'est de »)	Oui : emploi de deux verbes de localisation *« se trouver », « se situer »* +des indicateurs de lieu : « à gauche, à droite, à l'est, au nord, au sud, à côté de »	Oui : emploi d'un verbe de localisation (se situer) + un indicateur de lieu *« à l'est de »*,	Oui : emploi de deux verbes de localisation (*se trouver, se limiter*[être limitée de]) + 04 indicateurs de lieu : *l'est, l'ouest, le sud, le nord*[à l'est, à l'ouest, au sud, au nord]	Oui : lexique adéquat, mais non varié ; emploi d'un verbe de localisation (se trouver) + indicateurs de lieu (à l'est, à l'ouest)	Très peu et pauvre : Emploi d'un seul indicateur de lieu (*à loueste* [à l'ouest de])
	Le champ lexical relatif à la description de la beauté de la wilaya de Khenchela	04 : le sommet de « Chélia », Hammam Essalihine, les repas traditionnels (Chekhchoukha, Tamina), une ville touristique	02 : un lieu touristique, une grande ville [*un grand vill*]	05: « Chélia », Hammam Essalihine, les prairies de Remila, les chutes de Kantina(Yabous), terrain vaste	05 : « Chélia », Hammam Essalihine, l'université, le manège, la foire	07 : région des Aurès, une belle ville, un lieu touristique et historique, les ruines romaines, les chutes de Kantina, la beauté, le statut d'Elkahina	03 : « les montagnes de « Chélia » ,Hammam Essalihine, les forêts.	04 : « *grande montanye de chalia* [montagne de Chélia], *hamame salhin* [Hammam Essalihine], *bassine* [la piscine], *une ville toristique tres balle* [touristique très belle]	04 : *Hnan Salhin* [Hammam Essalihine], *mountan de cllia* [montagne de Chélia], *sources, le fouriai* [les forêts].
	Nombre de qualifiants	03 (*natale, tradistionlle* [traditio	03 (*bell* [beau], *grand* [grande],	04 *(grand* [grande], *naturale*	02 (*grand, belle*)	04 (*historique, touristique,*	03 (*gronde* [grande], *beau* [beaux],	03 (*grand* [grande], *balle* [belle],	01 (*gronde* [grande],

		nnels], touristique).	*touristique*)	[naturelle], *vart* [vertes], *vaste*).		*belle, roman* [romaines].	*calme*).	*toristique* touristique très belle]).	
Textuelle	**Validité des informations**	Les informations fournies sont claires, exactes et suffisantes.	Les informations données sont claires, mais peu et insuffisantes	Oui Les informations données sont claires, exactes et suffisantes	Les informations données ne sont pas claires	Oui Les informations choisies sont suffisantes, pertinentes et exactes.	Peu d'informations et dont certaines sont erronées (par rapport à la situation géographique de la ville).	Oui, les informations données sont claires, exactes et suffisantes.	Les informations données sont insuffisantes, inexactes et parfois ambigües.
	Emploi de connecteurs logiques	Aucun connecteur n'a été employé	01« parce que *[poresc]* »	Emploi de la conjonction de coordination « et » cinq fois	Non	01 : *« en plus»*	Non	Non	Non
	Emploi de procédés de reprise anaphorique	Non : oubli de l'emploi du pronom sujet au début de la deuxième phrase du texte « *Se située* (se situe) *à l'est de l'Algérie »*	Une seule fois : emploi erroné du pronom « ils [*Ills*] » pour remplacer la wilaya de Khenchela	non	Non : le mot Khenchela a été repris dans le texte 06 fois	02 : ma wilaya= elle, la, Khenchela	Non : sur 04 phrases produites, trois sont dépourvues de sujets	Non : dans le texte, le mot « Khenchela » a été utilisé 07 fois	Non
	Cohérence et cohésion sémantique	Le texte est, dans son ensemble, cohérent, il n'y a ni contradiction, ni ambigüité, sauf la troisième phrase qu'on trouve incompréhensible, mal agencée	Manque de cohérence et de cohésion textuelles ; - Certaines phrases sont très mal construites ; -La dernière phrase	Le texte est incohérent, ses phrases sont mal agencées et mal construites : ce groupe n'a construit que deux phrases (voir lignes n°1 et 2).	-Le texte produit manque de cohérence et d'enchaînement ; beaucoup de phrases sont mal construites.	-Le groupe a employé l'adjectif possessif « *ma* » au lieu de « notre » ; -Non maîtrise de la phrase complexe -Oubli du verbe	-Non maîtrise de la structure de la phrase simple et celle de la phrase complexe ; -Texte mal construit et incohérent.	Le texte est cohérent et enchaîné, toutefois la construction et la cohésion morphosyntaxiques posent beaucoup de problèmes à ce	Texte incohérent et mal enchaîné. Non maîtrise de la structure de la phrase simple.

		et mal construite.	est inachevée	L'articulation entre les phrases du texte est absente.		dans la dernière phrase ; - Le texte est cohérent et enchaîné.		groupe	
Discursive	**Adaptation à la situation de communication**	il s'agit d'une description de la wilaya de Khenchela, mais sa beauté n'est pas vantée.	Le texte décrit la ville de Khenchela, mais il est pauvre en informations qui amèneraient le lecteur à être attiré par la beauté de ce lieu.	Oui : le groupe a énuméré les différents sites touristiques de Khenchela.	Oui : le groupe a cité différents endroits de la ville afin de motiver le lecteur à venir les visiter	Oui : le texte décrit les différents sites touristiques de la ville. Il contient, vers la fin, un passage incitatif qui invite les touristes à venir la découvrir.	Oui : le texte décrit la beauté de la wilaya de Khenchela	Oui : le texte décrit deux endroits touristiques importants de la ville de khenchela à savoir : « les montagnes de « Chélia » et Hammam Essalihine.	Oui : le texte décrit la wilaya de Khenchela, mais les informations données sont très peu
	Efficacité du produit	La dernière phrase du texte incite les touristes à venir visiter la ville décrite.	Non Le texte rédigé ne répond pas à l'effet recherché	Un inventaire de quelques sites touristiques sans inciter lecteur à visiter la wilaya de Khenchela.	Enumération d'endroitsimportants de la ville sans inciter le lecteur à les visiter.	Oui Le texte produit met en valeur la beauté de la ville et son histoire. Le scripteur s'est impliqué dans le texte par l'emploi d'un modalisateur « vraiment »	Le groupe a énuméré les différents endroits touristiques sans se soucier de les décrire d'une façon détaillée.	Oui : le groupe a décrit avec précision deux sites touristiques importants de la ville, ce qui peut inciter le lecteur à la visiter.	Non : le texte produit ne met pas en valeur la beauté de la ville et n'incite pas les touristes à venir la visiter.

Analyse et interprétation des données du tableau n°:2

1- La dimension formelle

1.1. Respect de la consigne

A travers les résultats obtenus dans le tableau ci-dessus, nous constatons que tous les groupes de l'E4 (08 groupes) ont respecté la consigne d'écriture dans la mesure où ils

ont réussi à rédiger des textes de type descriptif qui vantent la beauté la wilaya de Khenchela et ses différents sites touristiques :*« Khenchela est mon pays natale, se située à l'est de l'Algerie. On distingue plusieurs de chelia élever sommet, Hmame aslhine (…) »* (C1G1/E4), *«(…) la Wilaya Khanchla est un grand vill est un lieu touristique (…) »* (C2G2/E4), *« la ville de khanchla est un grand ville (…) ilia hamman assalhin et chelia et montaine bohmama est un ville naturale »* (C3G3/E4), *« Ma wilaya s'apelle Khenchela (…). Elle est un lieu historique et touristique comme Hamame Asalhin a lhama, les montagnes de chelia, les ruine roman à Baghai, le statue de El Kahina (…)»* (C5G5/E4), *« Khanchela est une wilaya très gronde et très calme (…). Se compose becoupe des lieux trés beau(…) »*(C6G6/E4).

1.2. Le découpage en paragraphes

Les différentes productions écrites réalisées par les groupesG1, G4, G6, G7 et G8 représentent des textes écrits en un seul bloc.Les élèves de ces groupes n'ont pas réussi à organiser leurs textes en paragraphes bien clairs.

Pour les groupes G2, G3 etG 5, nous remarquons qu'ils n'ont pas réparti leurs textes en paragraphes bien distincts, cependant ils ont utilisé l'alinéa une seule fois, pour les introduire.

Dans certains textes, le découpage en paragraphes est marqué par des retours à la ligne, c'est le cas des productions écrites C2G2,C3G3, C5G5 et C7G7.

1.3. La ponctuation et les majuscules

En observant les textes rédigés par les différents groupes, nous nous rendons compte que les élèves n'accordent pas beaucoup d'importance à l'emploi des signes de ponctuation. En effet, sur un ensemble de 08 groupes, nous n'avons compté que 3 groupes (G1, G5 et G6) qui ont réussi à les utiliser d'une façon plus ou moins correcte et efficace. Aussi, les élèves appartenant à ces trois groupes ont commencé presque toutes les phrases de leurs textes par une lettre majuscule et les ont terminées par un point :

*« **K**henchela est mon pays natale**,** se située à l'est de l'Algerie**.** On distingue plusieurs de chelia élever sommet**,** Hmame aslhine**.L**'accent du peuple est chaoyia**.L**es repas tradistionlle sont chekhchoukha et tamina**.K**henchela est une ville touristique à visiter**.** »*(C1 G1/E3)

Quant au reste des groupes, nous remarquons que l'emploi desmajuscules et de la ponctuation est presque inexistant dans les copies : C3G3/E4, C4G4/E4, C8G8/E4 et inapproprié et mal maîtrisé dans les copies : C2G2/E4 et C7G7/E4.

Dans ces copies, la virgule et le point sont utilisés de façon assez efficace. Aussi, la virgule est généralement remplacée par la conjonction de coordination « et ». Certains noms propres sont écrits en minuscule, parfois nous trouvons le point au milieu de la phrase ou la virgule en son début :

*« **l**a ville de **k**hanchla est un grand ville se situait est alggian dans ilia **h**amman **a**ssalhin **etc**helia **et** montaine **b**ohmama est un ville naturale**,et** les préré vart de **r**emilla a **k**ais **et** le chutes de **k**antina et terrain vaste ample »*(C3 G3/E4) ;*«(…) **a** last se trove **t**basa**,L**a Khanchla (…)**.d**on Khanchla**.** Il ya grande montanye de **c**halia**.**est grand (…) »*(C7 G7/E4).

2. La dimension Linguistique

2.1. La morphosyntaxe

- **Le choix et la maîtrise des temps et des modes verbaux**

En examinant les huit productions écrites rédigées par les différents groupes, nous constatons qu'il existe deux textes (C1G1, C5G5) qui témoignent d'un bon choix et d'une bonne maîtrise des temps et des modes verbaux.

Bien que ces deux groupes aient choisi des verbes simples (se situer, s'appeler, être, falloir), nous avons repéré quelques erreurs relatives à leur orthographe lexicale : (« *s'apelle*[s'appelle], *faute* [faut] (C5G5),*se située* [se situe](C1G1)).

Pour les groupes G2, G3, G4, G6 et G7, en observant leurs copies, nous remarquons qu'ils maîtrisent bien la conjugaison du verbe « être » au présent de l'indicatif, cependant d'autres verbes leur posent problème surtout les verbes pronominaux et la tournure impersonnelle « il y a » qu'ils écrivent souvent attachée : « ***il ya***: il y a, ***secituyi*** : se situe » (C2G2/E4), « ***ce sitie*** : se situe, ***ce trouve***: se trouve » (C4G4/E4), « ***setrouve*** : se trouve, ***il ya***: il y a » (C7G7/E4).

En plus de ces erreurs d'ordre morphologique et orthographique, nous avons recensé d'autres difficultés relatives à la confusion des homophones comme : est/et, a/à (C2G2, C3G3, C4G4, C7G7 et C8G8), à l'emploi des verbes sans sujet (C6G6) et à l'utilisation du verbe se situer à l'imparfait au lieu du présent de l'indicatif (C3G3).

- **L'orthographe**

Les résultats obtenus dans le tableau n°2 montrent que les textes rédigés par les différents groupes sont courts, le plus long ne dépasse pas 80 mots (C7G7). De même, nous pouvons remarquer que les textes élaborés par les groupes G**1**(29,26% d'erreurs) etG**5**(34,72% d'erreurs) présentent moins d'erreurs que ceux réalisés par G2, G3, G4, G6, G7 et G8.

En revanche, comme le texte du groupe G**5** compte plus de mots (72 mots) que celui du groupe G**1**(41 mots), nous pouvons considérer la copie du groupe G**5** comme la meilleure.

L'analyse des copies d'élèves nous a permis de classer les erreurs en trois types :**l'orthographe d'usage**, **l'orthographe grammaticale** et **la construction des phrases**.

- **L'orthographe d'usage :** le taux d'erreurs commises dans les productions écrites C1G1 (12,19%), C3G3 (22,22%) et C5G5 (26,38%) est inférieur à celui des copies C2G2 (38,88%), C4G4 (45,94%), C6G6 (30,90%), C7G7 (48,78%) et C8G8 (64,70%).

Les différentes erreurs commises peuvent être expliquées soit :

- par un problème d'accentuationsur les mots ou par un oubli de l'apostrophe: « *Algerie*» [C1G1], « *chelia* »[C1G1, C3G3], *« hopital*, *trre* (très)»[C4G4], *« lalgerie*, *region*, *chelia*, *Aurese* (Aurès) » [C5G5], *« très*, *fôrer* (forêt), *lest* (l'est) »[C6G6], *« louest* (à l'ouest), *last* (l'est), *tres* (très)» [C7G7], *«a loueste* (à l'ouest)»[C8G8] ;
- par un problème phonologique : *« Khanchla* (Khenchela), *a couti* (à côté), *un liou* (un lieu)»[C2G2], *« naturale* (naturelle), *vart* (vert) »[C3G3],*« universsitie* (université), *ce sitie* (se situe), *hamme salhine* (Hammam Essalhine), *rigion* (région), *chilia* (Chélia), *manage* (manège),*« Aureses* (Aurès), *les ruines roman* (les ruines romaines), *yabouse* (Yabous), *faute* (il faut) »[C5G5], *« becoupe* (beaucoup), *chalia* (Chélia), *Em albwaky* (Oum El Bouaghi) »[C6G6], *« tbasa* (Tébessa), *khanchla* (Khenchela), *bouqu,becoup* (beaucoup)» [C7G7], « *fouri* (forêt), *trou* (trop), *clar* (clair) » [C8G8] ;

- par une confusion entre « -on » et « -an » : *« m**an**tagnes, gr**on**de »*[C6G6], « -elle » et –al » : *b**al**le*[C7G7], « -en » et « -an » : *« K**an**chela* », « -et » et « -er » : « *fôr**er** »*[C6G6], « -o », « -au » et « -ou », « -é » et « -i » : « *à c**ou**t**i** »*[C2G2],*« g**o**che »*[C4G4] ;
- par l'oubli de la double consonne : « *come* (comme), *hamame salhin* (Hammam Essalihine), *bale* (belle) *»* [C7G7], *« s'apelle* (s'appelle) *»* [C5G5] ;
- par la méconnaissance d'un son, d'une lettre ou d'un mot : *trad**istion**lle* (traditionnels»[C1G1],*« p**oresc**(*parce que),***l***hamma* (Elhamma), *Kay**as**(*Kais)*»*[C2G2], *« al**g**rian* (algérien), *ilia* (il y a),*montaine* (montagne), *les préré* (les prairies)»[C3G3],« *ce sitie* (se situe),*trre* (très)» [C4G4], *« statue* (statut), *lalgerie* (l'Algérie) » [C5G5], *« l'algérier* (l'Algérie), *Tbassa* (Tébessa)»[C6G6], *« loust* (l'ouest), *last* (l'est), *don* (dans), *bassine* (piscine), *lamirai* (mairies), *montanye* (montagnes), *aoras*e (Aurès)» [C7G7], «*kanclela* (Khenchela), *loueste* (l'ouest), *conpose* (compose), *hnan Salhin*, *mountan* (montagne), *cllia* (Chélia) » [C8G8];
- par l'oubli d'une lettre dans un mot : « *vill* (ville), *les tourist* (les touristes) » [C2G2], *« villge* (village), *vill* (ville), *bell* (belle)» [C4G4], *« loust* (l'ouest), *se trove* (se trouve), *toristique* (touristique) » [C7G7], « *wlaya* (wilaya) » [C8G8] ;
- ou bien par un problème d'interférence : l'orthographe des mots français **« algérien et montagne** » a été confondue avec celle de l'anglais ***« algerian, montain***» [C3G3]. L'emploi du mot « ample », qui a été traduit littéralement de l'arabe au français, pour qualifier le terrain, est inapproprié.

➢ **L'orthographe grammaticale**et **la cohérence syntaxique** : les textes élaborés par les huit groupes montrent que ces derniers dans leur majorité éprouvent des difficultés en grammaire et ne maîtrisent pas la structure de la phrase simple et des phrases complexes les plus courantes. En effet, nous avons classé les différentes erreurs commises comme suit :

➢ Les accords et la confusion du genre ou du nombre de certains mots : « *paysnatal**e**(*natal),*les repas tradistion**lle**(*traditionnel)*»*[C1G1], *«**le** wilay*(la wilaya), ***un bell** lieu*(un beau*)*, ***un grand**vill*(une grande ville), *les touris**t*** (les touristes) » [C2G2], *« **un grand** ville*(une grande),***un** ville* (une ville), *les prér**é***

*var**t***(les prairies vertes)» [C3G3], *« les montagn**e***(les montagnes), *les ruin**e** roma**n*** (les ruines romaines)» [C5G5], *« lieuxb**eau*** (lieux beaux), *les mantagn**e*** (les montagnes), *les fôrer* (les forêts), *becoupe municipalit**é** et Dayr**a*** (beaucoup de municipalités et de daïras)» [C6G6], « ***un grand**wilaya* (une grande), *bouqu lamairai* (beaucoup de mairies), *grand montany* (grande montagne), ***une** lieu tres **bale***(un lieu très beau), *becoup des chambr**e*** (beaucoup de chambres), ***le** wilaya* (la wilaya) » [C7G7], « ***le** montan* (la montagne), ***le** fouri* (la forêt) » [C8G8] ;

- La non maîtrise de quelques règles grammaticales : *« Il ya **boucau des**lieu(…)»* [C2G2], *« (…) **se compose becoupe des** lieux (…) et se compose **des becoupe** municipalité et Dayra.»* [C6G6], *« (..), La Khanchla **il y a bouqu lamirai** (…).setrouve **becoup des** chambre (…)»* [C7G7].

Dans ces exemples, il s'avère que les élèves ne maîtrisent pas l'emploi de l'adverbe de quantité **« beaucoup »**. En effet, les élèves auraient dû l'employer avec la préposition « de » et non pas « des », aussi le nom qui le suit doit être mis au pluriel (beaucoup **de** lieu**x**, beaucoup **de** municipalité**s**, beaucoup **de** mairie**s**, etc.).

- Omission de certaines prépositions ou emploi inapproprié: *« (…). Cetten gronde se conpose/ hnan Salhin (…) »* [C8G8], *« (…)**don***(à)*Khanchela (…). **il ya de***(il y a) *hamame salhin (…). Le wilaya / Khanchela est une ville (…) »* [C7G7],*« (…). Cetten gronde se conpose/ hnan Salhin (…) »*[C8G8],*« On distingue **plusieurs de** chelia (..) »* [C1G1], *« la ville de khanchela (…) se situait / est algrian **dans ilia** hamman assalhin »* [C3G3], *« (…) **de***(au)*Sud* (de)*Kanchla (…) est **un**ord* (etau nord)*se trouve **de** la vill (…) »* [C4G4], *« se limiter / lest*(à l'est) *TBassa, / l'ouest Batna, /sud Em Alebwaky et / nord Biskra »* [C4G4] ;
- La confusion de certaines homophones (a/à, et/est, ce/se) : *« Ills **a** couti du* (Elle est **à** côté de) *(…) la Wilaya Khanchla est un grand vill **est***(**et**)*un liou*(lieu) *touristique »*[C2G2], *« (…) **ce** trouve* (**se** trouve)*a la goche (…) **ce** sitie*(**se** situe)*a l'est (…) wilaya de kanchla **et***(est)*trre bell »*[C4G4], *« (…) se situe **a***(à)*l'est de lalgerie exactement **a***(à) *la region des Aurese (…) les ruine roman **a***(à) *Baghaia (…) les chute de Kantina **a***(à) *yabouse »*(est)*trre bell »*[C5G5], *« (…) **a** loust* (à l'ouest) *(…) **a** last* (à l'est) *(…) becoup des chambre **est** une bassine*(et une piscine) »[C7G7], *« (…) **a** loueste Batna* (à l'ouest de Batna) »[C8G8] ;

- La non maîtrise de l'emploi des substituts grammaticaux et lexicaux : au lieu d'écrire « à **sa** gauche »[C4G4], le groupeG4 a mis *« a la goche elle »*, aussi pour le groupe G1 qui a écrit : *« Khenchela est mon pays natale, se située (se situe) à l'est de l'Algerie »*[C1G1], il aurait dû employer le pronom « il » comme sujet du verbe « se situer » pour éviter la répétition du mot « Khenchela ».

  Dans la phrase suivante : *« (…) le Wilay de Khanchla est un bell lieu secituyi Ills a couti du lhamma et Kayas »*[C2G2], le rédacteur aurait pu employer le pronom relatif « qui » pour éviter la répétition du sujet : « (…) la wilaya de Khenchela est un beau lieu **qui** se situe à côté d'Elhamma et de Kais.»,le même problème est présent dans la copie CG3 *: « la ville de khanchla est un grand ville se situait est algrian dans ilia hamman assalhin »*. Donc, ce groupeaurait dû utiliser les pronoms relatifs « qui » et « où » :« la wilaya de Khenchela est une grande ville **qui**se situe à l'est algérien et là**où** il y a Hammam Essalhine».

  Dans la copie C7G7, le mot « Khenchela » a été repris07 fois. Ce groupe n'a pas utilisé de substituts lexicaux et grammaticaux pour éviter sa répétition.
- L'emploi incorrect de certains mots ou expressions : à la quatrième ligne du texte 4 (C4G4), nous avons noté un emploi erroné de la tournure impersonnelle « il y a » *(«ell y »).* Dans la copie C6G6, le verbe « lever » est utilisé juste après le verbe « trouve » : *« Khanchela est une Wilaya trés gronde et trés calme **se trouve lever** de l'l'algérer »*. Cet emploi n'a pas de sens et il est erroné.

  Dans le texte du groupe n°7 (C7G7), le nom propre « Khenchela » est précédé de l'article défini « la » : *« **La** Khanchla »*, aussi la tournure impersonnelle « il y a » est suivi de la préposition « de » : *« **il ya de** hamame salhin »* ;
- L'omission ou l'effacement de certains éléments de la phrase : « *(…), se située à l'est (…)*» [C1G1], dans cette phrase, le pronom sujet «il»est omis. Aussi, dans la première phrase du texte C5G5 :*« Ma wilaya s'apelle Khenchela/se situe a l'est (…) »*, le sujet du verbe « se situer » est omis, aussi, la dernière phrase du même texte est dépourvue de verbe : *« Khenchela l'origine de la beauté »*.

  Concernant le texte rédigé par le groupe G6, outre le verbe « se limiter » qui n'a pas été conjugué, il contient trois phrases sans sujets : *«/ **Se compose**becoupe des lieux très beau (…) et **/se compose** de becoupe municipalité (…). **/Se limiter** lest TBassa (…) »* [C6G6], *« Il ya grande montanye de chalia. **/Est** grandmontany de*

aorase »[C7G7], dans cet exemple, le verbe souligné est utilisé sans sujet, *« li wlaya de kanchela, / a loueste Batna »* [C8G8], le verbe de cette phrase est omis (se trouve, se situe, etc.).

- En ce qui concerne**la construction des phrases**, l'analyse des productions écrites réalisées par les huit groupes nous a permis de constater qu'il y a deux groupes (G1, G5) qui ont réussi à respecter les règles de bonne formation textuelle. En effet, ces deux groupes ont pu assurer la progression correcte des informations données, en s'appuyant sur une certaine répétition des mêmes éléments, en évitant des contradictions au niveau du sens et en installant un lien entre le monde du texte et celui du lecteur. Ils n'ont pas employé de phrases complexes, ils se sont contentés de faire appel à des phrases simples, toutefois, la construction de celles-ci leur pose parfois problème :

  -*« Khenchela est mon pays natale, se situeé à l'est de l'Algerie. On distingue plusieurs de chelia élever sommet, Hmame aslhine »*[C1G1] ;

  -*« Ma wilaya s'apelle Khenchela se situe à l'est de lalgerie »* [C5G5]

  Pour les élèves appartenant aux autres groupes (G2, G3, G4, G6, G7, G8), ils ne maîtrisentni la structure de la phrase simple, ni celle de la phrase complexe, c'est pourquoi ils commettent beaucoup d'erreurs et d'incorrections lors de l'élaborationde leurs textes.

  Le tableau ci-dessousrecense le nombre et la qualité de phrases qui sont construites:

	C1G1	C2G2	C3G3	C4G4	C5G5	C6G6	C7G7	C8G8
Nombre et pourcentage de phrases bien structurées	04	01	01	02	04	01	03	00
	66,66%	**25%**	**20%**	**28,57%**	**66,66%**	**20%**	**37,5%**	**00%**
Nombre et pourcentage de phrases mal structurées	02	03	04	05	02	04	05	03
	33,33%	75%	80%	71,42%	33,33%	80%	62,5%	100%
Total	06 (99,99%)	04 (100%)	05 (100%)	07 (99,99)	06 (99.99%)	05 (100%)	8 (100%)	3 (100%)

Tableau n°2' : Nombre et qualité de phrases construites dans les copies d'élèves de l'E4

En observant les données de ce tableau qui détecte le nombre de phrases bien structurées dans les différents copies recueillies dans la classe de l'E4, nous constatons très vite que les productions écrites C1G1, C5G5 comptent le plus de phrases qui sont bien structurées, ce qui témoigne de la capacité de ces deux groupes à produire des

phrases grammaticalement correctes et de leur bonne maîtrise de la structure de la phrase simple. Ces résultats sont confirmés par le fait que le taux d'erreurs le moins élevé est marqué dans les deux mêmes copies (**C1G1 : 29,26% ; C5G5 : 34,72%**).

Dans toutes les productions écrites analysées, nous n'avons pas rencontré de phrases complexes, même les plus simples (comme la relative). Les élèves ont fait très souvent appelà des phrases simples composées d'un sujet, d'un verbe et d'un complément d'objet ou d'un attribut dans le cas du verbe d'état « être ». Les élèves auraient pu employer au moins une relative pour éviter la répétition du sujet.

Pour les autres copies qui présentent moins de phrases bien structurées, nous pouvons dire que les rédacteurs de ces productions souffrent de difficultés sérieuses en ce qui concerne la construction textuelle. Du reste, le groupe G8était incapable de construire une seule phrase correcte, et les phrases qu'il a écrites sont toutes mal construites et pleines d'erreurs.

- **Le lexique**

Dans toutes les productions écrites que nous avons examinées**,** le lexiqueemployé est adapté au type du texte produit. En effet, les mots et les expressions que les élèves ont utilisés relèvent de la description de la wilaya de Khenchela. Les élèves ont fait appel à des verbes de localisation (se situer, se trouver) et des indicateurs de lieu afin de situer le lieu avec précision (à l'est, à l'ouest, au nord, à côté de, etc.), à des qualifiants afin de vanter sa beauté (belle, touristique, grande, calme, historique, etc.) et au champ lexical relatif aux sites touristiques et historiques de la ville (Chélia, Hammam Essalhine, les chutes de Kantina (à Yabous), les prairie de Remila, etc.).

Toutefois, pour ce qui est de la pertinence et de la diversité lexicales, les résultats de notre analyse révèlent que le groupes G**05**est celui qui a utilisé le plus de mots et d'expressions pour décrire le lieu en question. Par conséquent, nous pouvons affirmer qu'il possède un vocabulaire riche, varié et pertinent, ce qui lui a permis de s'exprimer facilement sur le sujet. Aussi, ce groupe a utilisé **07** mots et expressions qui relèvent du champ lexical de la description de la ville *(le sommet de Chélia, Hammam Essalhine, région des Aurès, une ville, un lieu, les ruines romaines, les chutes de Kantina, etc.)* et **04**qualifiantspour apporter plus de précisions et de détails concernant les éléments décrits *(historique, touristique, romaines, belle).*

Quant au groupe G3, il a utilisé un répertoire de **05** mots et expressions relatifs à la description de la wilaya de Khenchela*(Chélia, Hammam Essalhine, les prairies de Remilla, les chutes de Kantina, terrain vaste)* et**04** qualifiants *(grandes, naturelle, vertes, vaste).*

Les groupes G1, G4, G6 et G7 ont utilisé peu de mots et d'expressions. Entre le nombre de qualifiants employés et le nombre de mots et d'expressions qui relèvent du champ lexical de la description de la beauté du lieu en question, nous avons compté de **6** à **7**mots et expressions (G1,G4, G7= **07**, G6 =**06**).

Pour les groupes G2et G8, leurs productions écrites apparaissent de petite taille et pauvres en informations (G2 : 36 mots, G8 : 34 mots).C'est pourquoi, le nombre de mots et d'expressions relatifs à la description du lieu est très peu et insuffisant (**05**).

Par ailleurs, nous avons constaté que tous les groupes ont réussi à situer le lieu de la description à travers des verbes de localisation (se situer, se trouver, se limiter) et des indicateurs de lieu (à l'est, à l'ouest, au nord, au sud, à gauche, à droite, à côté de).

Chacun des groupes G1, G2, G3, G5 et G7 a utiliséun seul verbe de localisation et un ou deux indicateurs de lieu. Les groupes G4 et G6 ont en fait preuve d'un choix varié et adéquat. Ce faisant, chacun de ces deux groupesa utilisé deux verbes de localisation (se trouver, se situer/se trouver, être limité de) avec différents indicateurs de lieu.

Le groupe G8 n'a fait appel qu'à un seul indicateur de lieu (a *loueste* [à l'ouest]) qui a été mal orthographié.

En bref, nous pouvons souligner que le groupe G5 est le meilleur dans la mesure où il a réussi à utiliser un répertoire lexical suffisammentriche et varié. Pour le reste des groupes, c'est vrai que les apprenants ont utilisé les mots appropriés au bon endroit, mais, ils les ont écrits avec une relative exactitude phonétique, mais pas forcément orthographique (repas **tradistionnelle** [traditionnel],**vill** *[ville]*, **secituyi** *[se situer]*, ***montaine*** *[montagne]*, ***vart*** *[vert]*, ***naturale*** *[naturelle]*, ***goche*** *[gauche]*, ***rigion*** *[région]*, ***lalgerie*** *[l'Algérie]*, ***gronde*** *[grande]*, ***mantagne***, ***montanye*** *[montagne]*, toiristique *[touristique]*, ***loueste*** *[l'ouest])*

3. La dimension textuelle

3.1. L'adaptation à la situation : en lisant les productions écrites réalisées par les différents groupes, nous avons découvert que les élèvesont choisiun seul type de phrases ; il s'agit des phrases déclaratives simples:

- *« Khenchela est une ville touristique à visiter »* [C1G1] ;
- *« La wilaya de Khanchla est un grand wilaya »* [C7G7] ;
- *« Khanchela est une wilaya très grande et très calme »*[C6G6] ;
- *« Elle est un lieu historique et touristique »*[C5G5].

En revanche, à l'exception du groupe G2 qui a utilisé la conjonction de subordination « parce que *(poresc)*», nous avons constaté que les élèves des autres groupes n'ont pas produit de phrases complexes. Ce qui fait, la construction syntaxique de celles-ci leur pose problème, c'est pourquoi, ils ont fait appel à la conjonction de coordination « et » pour relier les différents éléments de leurs textes :

« la ville de khanchla est un grand ville / se sutait est algrian dans ilia hamnan assalhin ***et*** *chelia* ***et*** *montaine bohmama est un ville naturale,* ***et*** *les préré vart (…)* ***et*** *le chutes de kantina* ***et*** *terrain vaste ample »* [C3G3] ; *« La wilaya de khanchla c'est un grand village ce trouve a la goche elle y a universsitie* ***et*** *ce situe à l'est trouve adroit hamme Salhine (…) »* [C4G4].

Comme il s'agit de la description à visée argumentative, nous nous sommes attendue à ce que les élèves fassent recours à la subordonnée relative, pour donner plus de détails et de précisions concernant le sujet de la rédaction, et à la subordonnée de cause afin de justifier leur position. Néanmoins, les différentes copies que nous avons examinées ont révélé que le type de phrases choisies ne répond pas réellement et pleinement à l'effet recherché. Ainsi, les différents groupesont-ils opté pour des phrases simples et parfois même mal formulées et mal construites.

3.2. La validité des informations

Tous les groupes ont réussi à donner des informations relatives à la description de la ville de Khenchela. Toutefois, pour ce qui est de leur clarté, leur exactitude et leur taux, nous avons remarqué que cela diffère d'un groupe à un autre.

Les groupes G1, G3, G5 et G7ont pu choisir et recueillir des informations exactes, suffisantes et pertinentes pour décrire le lieu en question tandis que les groupes G2 et G6, ils en ont utilisé peu. Aussi, en nous rapportant au texte C6G6, nous nous sommes rendue compte que le groupe G6 s'est trompé dans la situation géographique de la wilaya de Khenchela ; au lieu de mettre : « Oum El Bouaghi au nord et Biskra à l'ouest », il a écrit : *« (…) sud Em Albwaky et nord Biskra »*.

Les informations rassemblées et fournies par le groupe G4 sont nombreuses, cependant elles sont inexactes et leur choix n'est pas pertinent.

Letexte que le groupe G8a produit ne contient qu'un nombre très restreint d'informations qui sont inexactes et parfois même ambigües.

3.3. La cohérence et la cohésion sémantique

A propos de la cohérence globale, les résultats de notre analyse des productions écrites des élèves nous ont permis de constater que les groupes G1, G5 ont produit des textes simples et cohérents. Bien que ces derniers soient presque dépourvus d'articulateurs logiques,les scripteurs ont pu quand même assurer la progression des informations d'une façon logique, sans aucune discontinuité thématique et sans que le lecteur perde le fil de sa lecture.

Ainsi, pour maintenir la continuité de leurs textes et assurer un équilibre entre les thèmes et les rhèmes, les élèves du groupe G1 ont suivi une progression à thème éclaté alors que ceux du groupe G5, ilsont opté pour la progression à thème constant :« ***Khenchela*** *est mon pays (…).* ***L'accent du peuple*** *est (…).* ***Les repas tradistionlle*** *sont (…).» [C1G1] ; «* ***Ma wilaya*** *s'apelle (…).* ***Elle*** *est un lieu (…).* ***Ma wilaya*** *est (…).* ***Khenchela*** *l'origine (…) » [C5G5].*

Pour ce qui est des productions écrites réalisées dans les groupes G2, G3, G4, G6, G7 et G8, nous remarquons que les informations sont agencées et organisées selon le schéma de la progression à thème constant. Ainsi, le thème « Khenchela » est repris au début de chaque nouvelle phrase.

De même, les élèves de ces groupesn'ont pas pu organiser les informations d'une façon cohérenteet organisée. Ils se sont intéressés plutôt à l'accumulation des idées sans se soucier de leur enchaînement et leur articulation.

Donc, nous pouvons dire que ces groupes souffrent de beaucoup de difficultés relatives à la cohérence et à la cohésion textuelles :

- au niveau de la cohésion interphrastique, ces groupesétaient incapables d'employer et de diversifier les procédés de reprise anaphorique, c'est pourquoi nous avons rencontré beaucoup de répétitions dans leurs écrits surtout le mot « Khenchela » qui a été repris 06 fois dans la copie C4G4 et 07 fois dans C7G7.
- Au niveau de la cohésion intraphrastique, nous avons noté que ces groupes sont incapables de relier des énoncés avec les articulateurs les plus fréquents tels que

« alors », « mais », « donc » et qu'ils se contentent d'utiliser uniquement la conjonction de coordination « et ».

Dans la phrase suivante, le groupe G2 a utilisé l'articulateur logique « parce que » : *« Il ya boucau des lieu**poresc***[**parce que**] *le Wilay de khanchla est un bell lieu »*, en plus de l'orthographe erronée de ce connecteur, son emploi est aussi inapproprié.

En somme, du point de vue sémantique, nous pouvons dire que dans les textes C1G1 et C5G5, la cohérence sémantique est assuréedans la mesure où les élèves ont réussi à relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne. Les différentes informations fournies sont exposées d'une façon pertinente et non contradictoire si bien que le lecteur peut les appréhender et les percevoir facilement. De même, toutes les anaphores ont leurs référents dans ces deux textes.

4. La dimension discursive

4.1. L'adaptation à la situation de communication

La lecture des différents textes élaborés nous amène à souligner que tous les groupes ont compris le sujet posé. Mais, lorsque nous examinons de près le contenu de ces textes, nous nous rendons compte qu'il y a quatre groupes (G3, G4, G5 et G7) qui ont réussi à utiliser suffisamment d'éléments d'information pour décrire et vanter la beauté la ville de Khenchela. Pour les groupes G1, G2, G6 et G8, ils sont limités dans leur sélection d'éléments d'information. Ce faisant, il leur manque des éléments linguistiques et socioculturels pour s'exprimer sur la situation proposée à fond. Les élèves appartenant à ces quatre groupes se sont contentés d'énumérer et d'inventorier les différents sites touristiques et historiques de la ville de Khenchelal sans apporter aucun détail concernant leur beauté et leur importance.

4.2. L'efficacité du produit

Lesproductions écrites C1G1et C5G5 révèlent la capacité des élèves à produire des textes descriptifs à visée argumentative. En effet, en plus de l'énumération des différents sites touristiques et historiques et des plats traditionnels de la wilaya de Khenchela, les groupesG**1**et G**5**se sont impliqués dans leurs textes par l'emploi de deux adjectifs possessifs « mon/ma »(*mon pays natal*(G1)/ *ma wilaya* (G5)) et l'utilisation des phrases incitativesà la fin de leur rédaction pour attirer l'attention du lecteur et susciter son intérêt en ce qui concerne la visite de cette ville : *« Khenchela*

est une ville touristique à visiter » [C1G1] ; *«(…), Il faute [*il faut*] la visiter. Khenchela l'origine de la beauté »*[C5G5].

De surcroît, le groupe G**5**a utilisé un modalisateur : *« **vraiment** ma wilaya est une belle ville »*, cela lui a permis d'exprimer une évaluation sur ce qu'il dit et d'orienter le lecteur vers l'effet recherché. C'est pourquoi, nous prétendons que ce groupe a réussi à motiver le lecteur à admirer la beauté du lieu en question et à le visiter.

Le groupe G7 a essayé de décrire la ville avec précision en informant par exemple le lecteur qu'à Hammam Essalihine, il y a des chambres et une piscine et que « Chélia » est la grande montagne des Aurès. De même, pour montrer au destinataire que Khenchela réjouit d'une beauté extrême et incomparable, ce groupe a repris l'adverbe d'intensité « très » trois fois devant l'adjectif « belle » en disant : *« tres tres tres balle »* (C7G7). Tous ces éléments témoignent de la prise en considération du lecteur et de l'intérêt que lui accorde le scripteur afin de l'amener à être convaincu de la beauté de la ville et à venir la visiter.

Pour ce qui est des productions écrites C3G3, C4G4 et C6G6, elles offrent diverses informations relatives aux endroits connus de la ville sans faire allusion à la description de leur beauté et sans inviter les lecteurs à les découvrir.

Les copies C2G2 et C8G8 ne renferment qu'un nombre très réduit d'informations qui sont en rapport avec la description du lieu, ce qui ne leur a pas permis d'atteindre l'effet recherché.

- **Synthèse des résultats d'analyse des productions écrites des élèves (huitgroupes) de l'enseignante E4**

L'analyse des productions écrites queles huit groupes ont élaborées, nous a permis de constater queles textes rédigés par les groupes G1 etG5sont considérés comme les meilleursétant donné qu'ils comptent moins d'erreurs (**29,26%, 34,72%**) et plus de constructions syntaxiques correctes **(66,66%)**lorsqu'on les compare avec les autres textes rédigés.

Bien que les scripteurs des deux copies**(C1G1, C5G5)** n'aient pas accordé beaucoup d'importance au respect de l'emploi des majuscules et à la mise en forme des différents paragraphes qui ont été le plus souvent marqués par des retours à la ligne, ils

ont réussi quand même àproduire des textes cohérents. Les informations ne sont pas contradictoires, elles sont très bien agencées malgré le manque de connecteurs. Ainsi, pour enchaîner les différentes informations de leurs textes, les élèves de ces deux groupes ont suivi deux sortes de progression thématique qui sont la progression à thème constant et la progression à thème éclaté.

Les autres groupes éprouvent beaucoup de difficultés dans la maîtrise de la structure de la phrase simple ainsi que celle de la phrase complexe. Par conséquent, la majorité des phrases de leurs textes sont mal construiteset manquent de cohérence sémantique et d'enchaînement logique.

2.3. Analyse des productions écrites réalisées par les sept groupes de l'enseignante E5 (3ème A.M.)

Tableau n°3

Dimensions évaluées	*Critères*	*Groupes*						
		G1	**G2**	**G3**	**G4**	**G5**	**G6**	**G7**
Formelle	**Respect de la consigne**	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
	Le titre de l'article (ou du fait divers)	Il est écrit à la forme nominale et en couleur.	Il est écrit à la forme nominale et en couleur.	Il est présenté sous forme de phrase nominale et en couleur.	Le texte ne contient pas de titre.	Il n'y a pas de titre pour le texte.	Le titre est donné sous forme de phrase nominale.	Il est écrit à la forme nominale et en couleur.
	Le découpage en paragraphes	Non : texte écrit en deux bocs sans qu'il y ait d'alinéa au début de chacun d'eux.	Non : texte écrit en deux bocs sans laisser d'alinéa	Le texte est réparti en trois boc sans qu'ils soient introduits par un alinéa.	Non	-Texte divisé en quatre parties ; - il n'y a pas d'alinéa au début de chaque partie.	Non : texte écrit en un seul bloc sans laisser d'alinéa à son début.	Texte écrit en un seul paragraphe qui est introduit par un alinéa et divisé en deux colonnes.
	Mise en forme du texte	Texte présenté en deux colonnes. -La source du texte n'est pas indiquée	Texte réparti en deux colonnes, avec date, nom du journal et les initiales de ses auteurs.	Deux parties (parties 2 et 3) ont été écrites en deux colonnes ; - la 1ère partie est présentée en un simple paragraphe. -La date, le nom du journal et celui de l'auteur de l'article sont donnés à la fin du texte.	Non : texte écrit en deux colonnes sans qu'il y ait distinction de paragraphes. -La date et le nom du journal sont donnés en bas du texte, mais les initiales de l'auteur de l'article ne sont pas mentionnées.	Le texte est mal présenté, comme s'il s'agit d'un tableau composé de deux colonnes et de deux lignes ; -la date et le nom du journal figurent à la fin du texte, mais les initiales de l'auteur ne sont pas mentionnées.	Oui : texte écrit en une seule colonne ; les informations relatives à la source du texte sont toutes mentionnées (date, nom du journal et les initiales de l'auteur (ou des auteurs)).	Oui : texte écrit en deux colonnes ; -la date et le nom du journal sont indiqués vers la fin du texte, mais les initiales de l'auteur ne sont pas mentionnées.
	La ponctuation	Presque inexistante, sauf l'emploi d'un tiret au début	Presque inexistante (emploi de la virgule deux fois	Presque inexistante : dans tout le texte, il y a un tiret au début	Emploi rare, et très souvent mal maîtrisé : certains	Emploi limité à deux signes de ponctuation (le point et la	Non maîtrise de l'emploi des signes de ponctuation : le point est très	Non maîtrise de l'emploi des signes de ponctuation

		du titre et d'un seul point à la fin du texte.	et du point juste après le sujet (voir ligne n°2)	et un point à la fin du texte.	signes de ponctuation sont utilisés d'une façon inappropriée (comme les deux guillemets et les trois points de suspension).	virgule) ; emploi inapproprié du point dans la 2ème et la 3ème partie.	rarement utilisé (une seule fois à la fin du texte), la virgule sépare souvent des phrases trop longues.	. -Certaines phrases sont dépourvues de signes de ponctuation (voir phrases n° 2, 3 et 4).
	Les majuscules	Non maîtrise de l'emploi des majuscules : 02 ont été employées au milieu du texte.	-Respect de l'emploi des majuscules au début du texte et du nom propre *Rachid* ; -emploi inapproprié de la majuscule au début du denier mot du texte (*Blessé*).	- Le texte a été introduit par une minuscule , -Il y a un nom propre qui a été introduit par une lettre en minuscule (le nom du journaliste), pour le reste du texte, l'emploi des majuscules a été bien maîtrisé	- Le premier mot du texte a été introduit par une majuscule ; - Non respect de l'emploi des majuscules ou emploi inapproprié, surtout au milieu du texte.	Non respect de l'emploi des majuscules : certaines apparaissent au milieu des phrases, d'autres disparaissent à leur début.	Emploi inapproprié des majuscules surtout au milieu des phrases et après la virgule ; le mot « Kais » qui est un nom propre a été écrit en minuscule (*kais*).	Non maîtrise de l'emploi des majuscules : quelques une apparaissent au milieu de phrases ou après la virgule ; certaines phrases sont introduites par une lettre en minuscule, le nom propre : asadeke belabde (Essadek Belâabed) est introduit par une minuscule
Linguistique	**Emploi du passé composé**	Non maîtrise de l'emploi du passé composé : *été sorte* (est sorti), *été intervenu* (sont intervenus)	Non maîtrise de l'emploi du passé composé : *vas sorter* (est sorti), *joué* (a joué), *ne prend pas attention* (n'a pas fait attention), *à été Blessé* (a été blessé).	Oui, sauf le verbe « a jeait » qui est incompréhensible et mal transcrit.	Non : emploi du présent de l'indicatif	Non : dans tout le texte, il Il y a un verbe qui est mal conjugué (*à été jouer* : a joué), un autre au présent (*est*), pour le reste des verbes, ils sont employés à l'infinitif.	Oui : *a percuté, est tombé* (tombée),*sont venus* (venues), *est sorté* (sortie), sauf : *pass, parle* et *courir* qui ont été utilisés d'une façon incorrecte ou inappropriée .	Le passé composé est rarement employé et très souvent mal formé : *a percute* (a percuté), *à trouvé* (a trouvé), les autres verbes sont mis au présent de l'indicatif ou de l'impératif ou à l'infinitif : *est, percuter,*

								fait, ralentissez, prenez.
	Emploi de la forme passive	Oui : *est curté* (est percuté par)	Oui : *à été blessé* (a été blessé)	Oui : *a été évacué*	Emploi rare : *est blisses* (est blessé)	Un seul emploi incorrect : *à été jouer*	Un seul emploi : *est transporté* (transportée)	Non
	Nombre de mots	40	50	71	151	42	111	97
	Nombre et pourcentaged'erreurs (orthographe d'usage)	14	04	12	24	20	12	11
		35%	8%	16,90%	47,05%	47,61%	10,81%	11,34%
	Nombre total (et pourcentage des) d'erreurs	28	23	20	68	27	49	35
		70%	46%	28,16%	45,03%	64,28%	44,14%	36,08%
	Le lexique : adéquat ? varié ?	Adéquat, mais mal orthographié : *la greundecuccident, la kidant*(le grand accident), *siliste, luscliste* (le cycliste), *counducteur* (conducteur), *grante vitêse* (grande vitesse), *curté* (percuté), *forgant, fourgent* (fourgon), *protiction civile* (protection civile)	Adéquat mais peu : *Velo* (vélo), *la route, un arrefour* (carrefour), *grande vitesse, blessé, accidentde la circulation*	Adéquat et varié : *un conducteur d'un fourgon, a peurcuté* (a percuté), *uncycliste, carrfour* (carrefour), *vitesse, accident, un blésse* (un blessé), *des dégâts materials*(matériels), *etc..*	Adéquat, et varié : *bicyclette, à un carrefour, grande vitesse, un fourgon, blisses* (blessé), *le conducteur, cycliste, hors de danger, freinage, cri, véhicule, arrêter, la route de cyclistes*	Non : la plupart des mots choisis ne répond pas à la situation de rédaction en question.	Adéquat et varié : *accident, un villau* (vélo), *un fourgon,la vittese* (vitesse) *de conducteur, a percuté, ciclycte* (cycliste), *blessés* (blessée), *l'hôpital, la protection civile, un imbilance* (une ambulance).	Adéquat et varié : *un blessé, un accident de la circulation, le conducteur d'un fourgon, percuter, un cycliste, à un carrefour, un vilo* (un vélo), *route étroite, poids lourd, doubler, donger* (dangereux), etc..
	Emploi de circonstants ou de compléments circonstanciels (C.C. de lieu et C.C. de temps)	02 C.C. de temps : 01 mai 2010, 05 minutes. Manque de C.C. de lieu	02 C.C. de temps : le 03 avril 2005/ à 10 h 23 min + C.C. de lieu : *à la maison* (de la maison), *dans la route, un arrefour* (à un carrefour), *à droite et*	02 C.C. de temps : avant-hiermatin, a 7h 45 min. + 0 4 C.C. de lieu : *au carrfour*(au carrefour), *à hai Bouakba* (au quartier Bouakba),	0 3 C.C. de temps : *lorsque, en sortant de l'école, un jour* + 0 2 C.C. de lieu : *à un carrefour, dans la route.*	0 1 C.C. de lieu : *dans la rote* (dans la route)+ 0 1 C.C. de temps : *lorsque on sortant* (lorsque je suis sorti …).	0 2 C.C. de temps : *le vendredi 12 octobre 2012, après des jours* + 0 3 C.C. de lieu : *dans la rue de les côle frére Aidel* (l'école Frères Aidel), *a kais* (à Kais), *dans*	0 2 C.C. de temps : *avant-hier, a 17 heur* (à 17 heures)+ 0 2 C.C. de lieu : *Hai asadeke belabde(Kaise) dans la wilaya de Khanchla*(quartier Essadek Belâabed,

			gauche (à droite et à gauche)	*prés de la wilaya Baitna* (près de la wilaya de Batna), *vers l'hopital de Mouhemmed Boadiafe* (l'hôpital de Mohamed Boudiaf)			*boulevard* (dans le boulevard de)	(Kais), wilaya de Khenchela, *à un carrefour*.
Textuelle	**Validité des informations**	Les informations fournies manquent de clarté et de précision. Elles sont insuffisantes.	Les informations données sont claires, mais peu et insuffisantes. (la cause de l'accident n'est pas mentionnée)	Oui : le texte fournit des informations claires, précises et suffisantes.	Oui : le texte est long et offre beaucoup de détails sur l'accident.	Non : les informations choisies sont insuffisant eset manquent de clarté et de précision.	Les informations données manquent de clarté, parfois elles sont ambigües.	Oui, les informations fournies décrivent un accident de la route, elles sont suffisantes, claires et exactes
	Emploi de connecteurs logiques	Non	01 : *soudain*	Non	03 : *mais, lorsque, un jour.*	01 : *lorsque*	Non	Oui : 01 *sedain* (soudain)
	Emploi de procédés de reprise anaphorique	Non maîtrise de l'emploi des anaphores : emploi inapproprié du pronom personnel « il » pour remplacer « les éléments de la protection civile ».	Oui : *Le blesses* (le blessé) = *le garson* Rachid (le garçon Rachid) = *il = le jeune*	Oui : le cycliste = le blessé	Oui : *Omar = il = un cycliste, <u>sa</u> vie ; Le conducteur = il= <u>leur</u> véhicule* ; -Non maîtrise de l'emploi des adjectifs possessifs : *<u>leur</u> véhicule* (s<u>on</u> véhicule), *<u>son</u> bicyclette* (s<u>a</u> bicyclette).	Presque inexistant : un seul emploi de l'adjectif possessif « *son* » au lieu de « sa » : *son Bujchlat* (sa bicyclette).	Très rare : le mot « jeune fille » a été remplacé une seule fois par le pronom sujet « elle » ; et repris dans le texte trois fois.	Oui : un cycliste = un petit garçon= il = lui, le mot « garçon » est employé conjointement avec le pronom sujet « il » deux fois.
	Cohérence et cohésion sémantique	Le texte est incohérent, les informatio	Dans son ensemble, le texte est compréhensible et	Le texte est dans son ensemble cohérent,	-Le texte produit contient beaucoup d'incorrec	Texte très mal construit, mal enchaîné,	-Non maîtrise de la structure de la phrase simple et	Le texte est cohérent et enchaîné, il n'y a pas de contradictio

		ns données sont mal enchaînées.	enchaîné, mais à la fin du texte on sent qu'il y a une information qui manque ; emploi inapproprié de la prépositio n « à ».	sauf la première phrase du deuxième paragraph e qui a été mal enchaînée et mal construite.	tions et parfois quelques répétitions , mais il est en chaîné, compréhe nsible et cohérent.	incohérent et incompréh ensible.	celle de la phrase complexe ; -Texte mal construit et incohérent.	ns, toutefois la constructio n morphosynt axique pose beaucoup de problèmes à ce groupe.
Discursive	**Adaptation à la situation de communication**	il s'agit d'un fait divers qui relate un accident de la route	Le texte nous informe sur un accident de la circulation , toutefois le pourquoi de l'événeme nt n'est pas bien expliqué.	Oui : le texte rapporte un fait réel et d'une façon précise.	Oui : le texte décrit les circonstan ces de l'accident, ses causes et ses conséquen ces.	Non : le texte ne répond pas à la situation d'écriture proposée.	Oui : le texte relate un accident qui s'est passé entre un fourgon et un cycliste d'un vélo et dont la victime est une fille.	Oui : le texte représente un fait divers qui rapporte un accident de la circulation.
	Efficacité du produit	Le texte ne fournit pas assez d'informat ions sur le fait raconté. (les conséquen ces de l'accident nous échappent.	Le texte présente un fait réel vécu, mais le motif de l'accident n'est pas mentionné .	Le texte offre des informatio ns précises sur l'événeme nt raconté.	Le texte relate un accident de la route d'une façon détaillée et précise.	Non : le texte produit ne décrit ni l'accident, ni ses causes, ni ses conséquen ces.	Non : la deuxième partie du texte qui présente la cause de l'accident n'est pas claire et incompréhe nsible.	Oui : l'accident de la route est raconté d'une façon précise et détaillée.

Analyse et interprétation des données du tableau n°:3

1. La dimension formelle

1.1. Respect de la consigne

L'analyse des productions écrites réalisées par les sept groupes de l'enseignante E5 nous montre qu'il y asix groupes (G1, G2, G3, G4, G6 et G7) qui ont réussi à respecter le type du texte demandé, c'est-à-dire qu'ils ont respecté la consigne d'écriture en

rédigeant un fait divers relatant un accident de la route; un conducteur d'un fourgon qui a percuté un cycliste.

En lisant leurs textes, nous pouvons repérer facilement les circonstances de l'accident (quand ?, où ?, qui ?/quoi ?), ses causes et ses conséquences. A titre illustratif, nous avons sélectionné quelques passages du texte réalisé par le groupe G6 :

« Le vendredi 12 octobre2012, il pass un accident dans la rue de Les côle frére Aidel a kais avec un villau et un fourgon et la raison pour lequelle est La vittese de conducteur de fourgon (…), La jeune fills est tombé de terre et blessés, elle à l'hopital est transporté par La protection civil dans un imbilance (…). ».

Pour ce qui est du texte rédigé par le groupe G5, lorsque nous le lisons, nous nous rendons compte que sa première phrase est la seule qui est plus ou moins compréhensible : *« Omar à été jouer avec son Bicycklat dans la rote est tr vitas.»*. Le reste du texte est très mal construit et ne rapporte aucune information relative à l'accident de la route que l'enseignant leur a demandé de raconter.

1.2. La mise en forme du texte

1.2.1. Le titre

Les données du tableau révèlent qu'il y a cinq productions écrites (G1, G2,G3, G5 et G7) qui sont titrées. En effet, chacun de ces groupes a choisi un titre rédigé à la forme nominale, centré en haut du texte et écrit en couleur pour le mettre en valeur et le distinguer du corps du texte. Pour les groupes G4 et G5, ils n'ont pas donné de titres à leurs textes.

1.2.2. L'architecture du texte

Nous savons tous que le fait divers représente un article de presse, c'est pourquoi sa structure exige de l'écrire en colonnes et d'indiquer vers la fin les initiales du journaliste ou de son auteur, la date de sa parution ainsi que le nom du journal où il a été publié.

Ce faisant, les différentes productions écrites rédigées par les sept groupes sont toutes présentées en colonnes bien que celles-ci soient parfois mal organisées comme il est le cas de la copie du groupe G5 qui a réparti son texte comme il s'agit d'un tableau.

Concernant les indications relatives aux initiales du (des) rédacteur(s) de l'article, au nom du journal et à sa date de parution, nous avons remarqué qu'il y a trois groupes (G2, G3 et G6)qui ont réussi à les mettre toutes à la fin du texte. Pour les groupes G4,

G5 et G7, ilsn'ont mentionné que deux détails à savoir le nom du journal et sa date de parution, pour les initiales des rédacteurs (ou du rédacteur), elles sont absentes.Le groupe G1 n'a donné aucun élément de référence à son article.

1.3. Le découpage en paragraphes

Le découpage du texte en paragraphesaide très souvent le lecteurà repérer facilementle plan du texte qui s'articule, dans notre cas, autour d'une introduction (les circonstances de l'accident), un développement (le déroulement de l'accident et ses causes) et une conclusion (les conséquences).

L'examen desdifférentes productions écrites recueillies nous a permis de comprendre que les élèves se sont intéressés beaucoup plus à l'organisation de leurs textes en colonnes plutôt qu'en paragraphes. De ce fait, il nous est difficile de distinguer ces derniers étant donné qu'ils sont écrits en blocs sans laisser d'alinéas en leurs débuts. Par contre, le texte rédigé par le groupe G7 a été introduit par un alinéa et dont les paragraphes ont étémarqués par des retours à la ligne.

Donc, nous pouvons dire que dans toutes les productions écrites analysées, les paragraphes ne sont pas mis en exergue et ne sont pas ordonnés en unités de sens. C'est pourquoi, il est difficile de détecter le plan qui correspond à chaque texte.

1.4. La ponctuation et les majuscules

Dans toutes les copies d'élèves que nous avons examinées, l'emploi des différents signes de ponctuation est rare et parfois même quasi-inexistant. De plus, certains signes (le tiret, le point, la virgule) sont utilisés d'une façon aléatoire. Ce qui fait que les élèves ne leur accordent pas assez d'importance et s'intéressent plutôt à l'aspect scriptural de leurs textes.

A propos du respect des règles d'emploi des majuscules, nous avons noté que tous les groupes de l'enseignante E5ne les maîtrisent pas bien. Certaines majusculessont mises au milieu de phrases ou juste après la virgule, d'autres sont effacées et absentes en début de quelques phrases et noms propresou après le point.

Pour illustrer notre propos, nous avons choisi quelques exemples à titre indicatif :

*« **-a**vant-hier matin a 7h 45minun conducteur d'un fourgon a percuté un cycliste au carrfour a hai Bouakba prés de la wilaya Baitna (…) »* (C3 G3/E5) ;

*« (…)**.u**n accident de la circulation**.** Le conducteur d'un fourgon a percute un cycliste à un carrefour il est un petit garçon une marche rapide dans un vilo le garçon il à trouvé devons*

*lui un forgon dans un route étroite**,I**nterdit au poids lourds sedain le garçon percuter avec le fourgon**,** le garçon il foit cassé dans un pieds.(…) »*(C7G7/E5) ;

*« (…) un vilaus d'un fille qui a percuté**,L**e cycliste a un carfour**,L**a jeune fills est tombé de terre et blessés, elle à l'hopital est transporté par **L**a protection civil dans un imbilance**,L**es personnes sont venus et courir (…) »»* (C6G6/E5).

Ces exemples révèlentles diverses difficultés qu'éprouvent les élèves de l'enseignante E5 en ce qui concerne l'emploi des signes de ponctuation et des majuscules. Ils témoignent également de leur incapacité à les utiliser d'une façon correcte et adéquate.

2.La dimension Linguistique

2.1. La morphosyntaxe

- **Le choix et la maîtrise des temps et des modes verbaux**

L'analyse des copies d'élèves de l'E5 nous a permis de recenser beaucoup d'erreurs au niveau de l'emploi des temps et de la morphologie des verbes. Excepté les groupesG3 et G6 qui ont réussi plus ou moins à utiliser correctement et convenablement le passé composé et la forme passive (*a percuté, a été évacué, est tombé, est transporté, sont venus*, etc., …)pour rédiger le fait divers en question, le reste des groupes éprouve beaucoup de difficultés au niveau du choix et de la maîtrise des temps verbaux : *été sorte* (est sorti), *été intervenu* (sont intervenus) [C1G1] ; *vas* (est allé), *ne prend pas attention* (n'a pas fait attention), *à été Blessé* (a été blessé) [C2G2] ;*pass* (s'est passé), *est sorté* (est sortie), *a percute* (a percuté), *à trouvé* (a trouvé), *ne danger pas* (n'a pas été dangereux), *percuter* (a percuté)[C7G7], *sera passé* (est passé), *sorte* (est sorti)[C4G4].

D'après ces exemples, il s'avère que les élèves appartenant à ces groupes maîtrisent mal et les règles d'emploi du passé composé et celles de la transformation passive, c'est pourquoi plusieurs erreurs surgissent au niveau de la morphologie verbale ainsi que de l'accord sujet/verbe.

Par ailleurs,certains groupes (G2, G4, G5, G6, G7)font appel au présent de l'indicatif pour rédiger leurs textes, or cela ne convient pas du moment où le fait raconté est envisagé comme accompli au moment de l'énonciation et antérieur par rapport au présent. De même, les élèves auraient dû employer le passé composé étant donné qu'il est considéré comme le temps le plus approprié à la rédaction d'un fait divers.

- **L'orthographe**

L'examendes copies de différents groupes de l'E5nous a permis d'apporter quelques précisions concernant la nature et la gravité des difficultés auxquelles les élèves se heurtent.

En partant des résultats du tableau ci-dessus, nous avons pu comparer les différents taux d'erreurs commises dans les sept productions écrites recueillies. Ainsi, les différents calculs relevés nous ont amenée à affirmer que les textes rédigés par **G3**(28,16% d'erreurs), **G7**(36,08% d'erreurs)comptent peu d'erreurs tandis que ceux rédigés par G2(46%), G4 (45,03%) etG6(44,14%), ils contiennent assez d'erreurs. Le texte rédigé par G1(70%) contient le nombre le plus élevé d'erreurs.

Les différentes erreurs relevées peuvent être renvoyées soit à l'orthographe d'usage, aux incorrections ou à la construction grammaticale des phrases.

L'orthographe d'usage : ce type d'erreurs est moins récurrent dans les productions écrites réalisées par les groupes G2(8%), G3 (16,90%), G6 (10,81%) etG7 (11,34%) que dans les copies de G1 (35%), G4 (47,15%)et G5 (47,61%) qui referment assez d'erreurs.

Les différentes erreurs repérées dans les productions écrites des élèves peuvent être dues soit :

- à un problème d'accentuation : oubli ou mauvais emploi des accents sur les mots « *velo* » [C2G2], *«etre, arréter, vehicule»*[C4G4], *« blésse, prés, hopital »* [C3G3], *« frére, aprés »*[C6G6] ;
- à un problème phonologique : « *greunde, counducteur, faurgent* (fourgon), vitêse (vitesse), *protiction*» [C1G1], *« materials* (matériels), *pretction »* [C3G3], *« à gouche, fargon, la line, blissé »*[C4G4], *« la rote* (la route), *vitas »*[C5G5], *« vittese, imbilance»*[C6G6], *« circilation, vilo, forgon, sedain»*[C7G7] ;
- par une confusion entre « -o » et « -ou», « -an » et « -on », « -en » et « an », « -es » et « -é » :*« **f**o**r**g**an**t »* [C1G1], « ***an***tend » [C4G4], *« Kh**an**chla, d**on**ger »* [C7G7], «*un bléss**es*** » [C3G3] ;
- par la méconnaissance d'un son, d'une lettre ou d'un mot : « *cuccident, la kidant* : l'accident, *siliste, luscliste* : cycliste» [C1G1], « *garson :*garçon»[C2G2], « *a peurcuté* : a percuté, *étas* : état »[C3G3], « *garande* : grande, *assaie* : a essayé,

peids : pieds, *Fot Ball* : football»[C4G4], « *Bicycklat* : bicyclette » [C5G5], « *Les côle* : l'école, *villau* : vélo, *fills* : fille » [C6G6], *« devons* : devant, *Rantissez* : ralentissez »[C7G7] ;

- par l'oubli d'une lettre dans un mot : « *estcuté* : est percuté» [C1G1], « *arrefour* : carrefour »[C2G2], « *carrfour* : carrefour » [C3G3], « *toujour* : toujours, *line* : ligne »[C4G4], « *pass* : s'est passé» [C6G6], « *prenz* :prenez»[C7G7] ;

➢ ou bien par un problème d'interférence : au lieu d'utiliser le mot « cité », « quartier » ou « boulevard », les groupes G3 et G7ont employé le mot en arabe tout en écrivant « ***hai*** ».

➢ **L'orthographe grammaticale** et **la cohérence syntaxique** : l'analyse des textes produits par les sept groupes révèlentque les élèves ne veillent pas au respect des règles grammaticales qui leur permettent de construire leurs écrits d'une façon correcte. C'est pourquoi, nous avons rencontré beaucoup d'erreurs d'ordre grammatical et de phrases maladroites qui rendent la lecture des textes peu facile.Ainsi, les erreurs relevées sonten rapport direct avec :

➢ les accords et la confusion du genre ou du nombre de certains mots : « ***sa*** *velo* (son vélo) »[C2G2], *«**Le** grande vitesse,**cette** accident, le blessé**s**»* [C3G3], *« **Toutes** Les garçons, **leur***(son) *véhicule»* [C4G4], *« **son** Bicycklat*(sa bicyclette) »*, « (…) la raison pour **lequelle**, **un** fille, La jeune fill**s** est tomb**é** et bless**és**, La protection civi**l**, **un** imbilance* (une ambulance)*, des jou**r** »* [C6G6],*« a 17 heu**r*** (heures)*, **un** route étroite Interdi**t** au poids lourd**s** »*[C7G7] ;

➢ la non maîtrise de quelques règles de grammaire : *«(…) **Lorsque** on* **(en)** ***sortant** de l'école tou**tesL**es garçons **vas à joues** « **Fot Ball** »… Mais **o**mar **vas joué avecson B**icyclette, (…) il **joues** toujou**r** dans la route, (…), Omar sorti**e** de l'école et **vas jouée** (…) un f**au**rgon **sera passé** (…) le conducteur assaie (a essayé) **d'arrétes** leur vehicule »*[C4G4].

Les différents éléments soulignés témoignent d'un niveau de compétence linguistique insatisfaisant de ce groupe. En effet, en plus des erreurs qui sont liées à la morphologie verbale, à la conjugaison des verbes au passé composé et à l'accord sujet/verbe, les élèves méconnaissent les règles grammaticales les plus simples et les plus courantes.

Dans un premier temps, ils ont employé en même temps et d'une façon juxtaposée la conjonction de subordination « lorsque » et le gérondif pour exprimer un seul rapport

logique qui est la simultanéité dans le temps. Or, ils auraient dû opter pour un seul moyen grammatical.

Dans un deuxième temps, nous constatons que les élèves de ce groupe ignorent les règlesd'emploi de l'infinitif présent. De ce fait, ils auraient dû l'employer juste après le verbe conjugué ou après la préposition. Enfin, au lieu de faire suivre le verbe « aller » (*va*) directement par le verbe « jouer » à l'infinitif, les élèves de ce groupe ont intercalé entre les deux (verbes) la préposition « à ». Aussi, le verbe « arrêter » qui est précédé de la préposition « de »doit être utilisé à l'infinitif.

Dans la copie C5G5, nous notons que les élèves ont employé trois verbes à l'infinitif d'une façon consécutive et aléatoire, sans qu'ils aient de sujets et sans qu'ils soient insérés dans des phrases significatives : *« (…)* ***lancer***, ***projeter***, ***Jeter****defaite l'accent ».*

Par ailleurs, l'emplacement de certains constituantsde la phrase ne répond pas aux règles d'usage : *« (…)* ***Le grande vitessecette accident*** *qui ajeait un blésse (…) »*[C3G3], « *(…) elle* ***à l'hopital*** *est transporté (…)* ***de l'hôpital*** *est sorté par* ***La jeune fills****. »*[C6G6] ;

- l'emploi inapproprié de certains mots : le verbe « sortir » est pris comme un verbe du premier groupe « *sorter* » : *« (…) le garson Rachid vas* ***sorter*** *»* [C2G2], *« (…) il* ***sorte*** *de la line»* [C4G4], *« (…) de l'hôpital* ***est sorté*** *par La jeune fills.»* [C6G6], et parfois il est confondu avec son nom « sortie » : *« Omar* ***sortie****de l'école »* [C4G4] ;
- Quelques prépositions sont omises ou utilisées d'une façon incorrecte : *« (…) le luscliste et été sorte on grante vitêse est curté* ***avec*** *Le faurgent (…) »*[C4G4] (Le cycliste est sorti en grande vitesse, il a été percuté par un fourgon), *«(…) Rachid vas sorter* ***à***(de) *la maison, (…),* ***/*** (à) *un arrefour, il ne prend pas attention »*[C2G2], *« (…) il fait cassé* ***dans*** *un pied »* (il s'est cassé le pied)[C7G7], *« (…), La jeune fills est tombé* ***de*** *terre »*[C6G6] ;
- l'omission de certains éléments de la phrase : « *Omar prend son leçan de joues dans la route de cycliste pour protéger sa vie »* [C4G4] ; pour donner du sens à cette phrase, le verbe « jouer » doit être mis à la forme négative : (Omar ne joue pas dans la route de cyclistes pour protéger sa vie) ;

- la non maîtrise des homophones :**on /en** *: « **on** le premier mai, **on**5 minute, **on** grante vitêse »* [C1G1], *« **on** sortant de l'école »* [C4G4], **a/à** : *« **à** été Blessé »*

[C2G2], *« avant-hier matin **a** 7h 45 min (…) **a** hai Bouakba »* [C3G3], *« **a** droite et **a** gouche »* [C4G4], *« **a** kais»* [C6G6], *«il **à** trouvé»* [C7G7].

- En ce qui concerne**la construction grammaticale des phrases**, nous pouvons avancer que tous les groupes ont construit des phrases longues. Toutefois, il y a des groupes (G2, G3 et G4) qui ont pu produire des phrases plus ou moins correctes et acceptables sur le plan morphosyntaxique, et d'autres qui n'ont pas respecté les règles de constructiondela phrase simple et de la phrase complexe, c'est pourquoi beaucoup d'erreurs et d'incorrections ont été repérées dans leurs productions écrites. A titre illustratif, observons ces exemples : *« le luscliste et été sorte on grante vitêse et curté avec Le faurgent»* [C1G1], « Omar à été jouer avec son Bicycklat dans la rote est tre vitas »[C5G5], *«un vilau d'un fille qui a percuté, Le cycliste a un carfour, La jeune fille est tombé de terre et blessés, elle à l'hôpital est transporté (…), Les personnes sont venus et courir qui parle : oh, oh. quelle malheur… ? »*[C6G6], *«(…) il est un petit garçon une marche rapide dans un vilo (…) le garçon percuter avec le fourgon »*[C7G7].

  Ces exemples dévoilent l'incompétence linguistique de ces élèves soit sur le plan orthographique ou grammatical.

  Le tableau ci-après nous rapporte le nombre et la qualité de phrases qui ont été construites par les différents groupes de l'enseignante E5 :

	C1G1	C2G2	C3G3	C4G4	C5G5	C6G6	C7G7
Nombre et pourcentage de phrases bien structurées	00	03	02	10	00	02	02
	00%	**75%**	**66,66%**	**66,66%**	**00%**	**28,57%**	**22,22**
Nombre et pourcentage de phrases mal structurées	04	01	01	05	02	05	07
	100 %	25%	33,33%	33,33%	100%	71,42%	77,77%
Total	04 (100%)	04 (100%)	03 (99.99%)	15(99.99 %)	02 (100%)	07 (99.99%)	09 (99.99%)

Tableau n°3' : Nombre et qualité de phrases construites dans les copies d'élèves de l'E5

Les données de cetableau confirment ce que nous venons d'affirmer plus haut. En effet, les textes rédigés par les groupes G2, G3 et G4 contiennent plus de phrasesbien construites(**75%, 66,66%, 66,66%)**que de phrases maladroites. Nous pouvons dire donc que les élèves de ces trois groupesfont preuve d'une bonne maîtrise et d'un bon contrôle dela structure de la phrase simple et celle de la phrase complexe : *« (…) il*

joué avec sa velo dans la route soudain, un arrefour, il ne prend pas attention à droite et gauche (...) le jeune à été Blessé » [C2G2], « (...) un conducteur d'un fourgon a peurcuté un cycliste (...) le blessés a été évacué par les éléments de la pretction civile vers l'hopital »[C3G3], «un jour et comme toujour Omar sortie de l'école et vas jouée (...)on ne antend rien que le freinage de fargon et le cri de « Omar » le conducteur assaie d'arréter leur vehicule il sorte de la line, Omar est Blisses (...) »[C4G4]

Bien que ces différents passages renferment beaucoup d'erreurs linguistiques,la construction grammaticale des phrases est respectée et l'accès au sens des textes est facile.

Quant aux copies C6G6et C7G7, elles présentent moins de phrases qui sont bien structurées que de phrases mal construites. Nous pouvons alors dire que les textes produits par ces deux groupes sont de niveau moyen ou acceptable.

Pour les groupes G1 et G5, nous remarquons qu'ils sont incapables de produire une seule phrase simple, c'est pourquoi leurs textes sont mal construits et ne présentent aucune phrase correcte ou acceptable.

- **Le lexique**

Presque tous les groupes se sont exprimés facilement sur la situation proposée à travers l'emploi d'un vocabulaire très simple et approprié. Toutefois, pour ce qui est de la pertinence et de la diversité lexicales, nous avons souligné que les groupes G3, G4, G6 et G7ont utilisé un vocabulaire riche, varié et pertinent et qui se rapporte à l'accident de la route : « *un conducteur d'un fourgon, un cycliste, dégâts matérials (matériels), a percuté, vitesse, étas (état) dangereux, un blessé, a été évacué, l'hôpital, la protection civile, doubler,etc. »* .

Pour les autres groupes, nous pouvons noter que l'ensembledes mots qui ont été utilisés pour rédiger le fait divers reste insuffisant (G2), mal transcrit ou formulé (G1), et même parfois inapproprié et hors sujet (G5) : *counducteur* (pour conducteur), *vitêse* (pour vitesse), *fourgent* (pour fourgon), *siliste* (pour cycliste), *lancer, projeter, jeter, defaite, etc.*.

Pour préciserle lieu et le temps de l'accident, les rédacteurs ont également utilisé des circonstants (ou des C.C. de temps et des C.C. de lieu) comme : *le 03 avril 2005 à 10h 23 min, avant-hier matin à 7h 45 min, en sortant de l'école, à un carrefour, dans la route, dans la rue, etc*.

3. La dimension textuelle

3.1. La validité des informations

Pour écrire un fait divers, l'apprenant devrait adopter le plan dialectique suivant : introduction (les circonstances de l'accident: le temps et le lieu), développement (ses causes) et conclusion (ses conséquences).

Ce plan, nous l'avons repéré à travers la lecture des textes C3G3, C4G4 et C7G7 qui nous ont offert des informations claires, précises et suffisantes sur un accident de la circulation. Chose que nous ne l'avons pas détectée dans le texte C6G6 où les idées exposées sont imprécises et ambigües.

Pour le texte rédigé par le groupe G2, quoiqu'il fournisse des informations intelligibles, celles-ci restent encore insuffisantes et imprécises.

Dans les deux textes réalisés par les groupes G1 et G5, les éléments d'informations recueillis sont inexacts, insuffisants et manquent de clarté.

3.2. La cohérence et la cohésion sémantique

Au niveau de la cohérence globale, nous remarquons que les groupes G2, G3, G4 et G7 ont réussi à élaborer des textes compréhensibles et significatifs. En effet, pour ce qui est de l'enchaînement logique des phrases et la continuité thématique desidées, il est à noter qu'ils sont assurés, et aucun problème n'a été détecté à ce niveau.Dans chaque phrase ou paragraphe, de nouvelles informations sont avancés d'une façon progressive de manière à permettre au lecteur de construire du sens et d'imaginer la situation de communication en question. Prenons à titre d'exemple le texte n°2 (C2G2), sa structure est organisée et permet l'accès facile au sens sans qu'il y ait de ruptures ou d'ambigüités.

Dans ce texte, la progression thématique est constante. Au début de chaque phrase, il y a le même thème qui se répète (le garçon Rachid= il) du moment où le fait raconté concerne un jeune garçon qui s'appelle Rachid.

Dans leurs textes, les quatre groupes ont organisé et agencé les informations selon une progression logique et correcte. Ainsi, les transitions et les liaisons respectent les règles de bonne formation textuelle.

A propos de la cohésion inter phrastique, cesquatre groupesont fait appel à divers procédés afin d'éviter la répétition telles que : la pronominalisation (Rachid=il=, un cycliste = il, le garçon=lui=il, Omar=il=**sa** (vie)), la substitution lexicale (le cycliste=

le blessé=le garçon) et des reprises sous formes de référentiation (un accident de la circulation= **cette**(cet) accident, **il** est **un petit garçon**)

Nous avons repéré quatre erreursrelatives à l'emploi des anaphores. Les adjectifs possessifs « **leur** (véhicule) », « **sa** (vélo) » et l'adjectif démonstratif « **cette** (accident) » auraient dû être remplacés respectivement par « **son**(véhicule) » [C4G4], « **son** (vélo) » [C2G2] « **cet** (accident) » [C3G3/C7G7].

Concernant la cohésion intra phrastique, dans les quatre textes dont nous avons déjà parlé (C2G2, C3G3, C4G4 et C7G7), nous avons remarqué que les connecteurs logiques et chronologiques sont rarement employés, excepté la copie du groupe G4 où nous avons noté l'utilisation de trois connecteurs « mais», « lorsque » et « un jour ».

En somme, nous pouvons dire que les groupes G2, G3, G4 et G7 ont réussià produire des textes cohérents du point de vue sémantique du moment où leur organisation obéit et suit des règles de la non-contradiction. Les informations sont enchaînées et présentées d'une façon fluide, pertinente et compréhensible. Aussi, les procédés de reprise anaphorique ont été bien maîtrisés. Toutefois, il ne faut pas oublier de signaler que ces textes contiennent quand même quelques dysfonctionnements et maladresses syntaxiques qui ont nui à la construction grammaticale de certaines phrases.

En ce qui concerne les productions écrites C1G1, C5G5 et C6G6, elles révèlent l'incapacité de leurs rédacteurs à relier une série d'éléments courts et simples en un discours cohérent et enchaîné. Prenons le texte C6G6, en le lisant, nous comprenons au début que l'accident s'est passé entre un vélo et un fourgon et dont la cause est l'excès de vitesse du conducteur du fourgon, puis lorsqu'on progresse dans la lecture, nous trouvons qu'un vélo d'une fille a percuté un cycliste à un carrefour, et à la fin, la victime c'est la fille.

Ainsi, pour ce texte, l'ensemble de ses idées ne permet pas au lecteur de construire du sens, de le comprendre et d'en dégager un plan bien précis parce qu'il n'y a pas d'enchaînement logique et de continuité thématique entre ses différentes parties. D'ailleurs, ce groupe ne maîtrise pas du tout la structure de la phrase simple, ni celle de la phrase complexe, c'est pourquoi son texte était mal construit.

4. La dimension discursive

4.1. L'adaptation à la situation de communication

Il est à noter que les groupes G1, G2, G3, G4, G6 et G7 ont réussi à sélectionner les informations nécessaires à l'élaboration de leurs textes et à les organiser en fonction de la question posée. En effet, les différents textes produits rapportent un fait divers qui relate un accident de la circulation.

Nous pouvons dire que ces groupes ont bien compris la consigne d'écriture du moment où les informations données sont au service de la situation de communication proposée.

Quant au groupe G5, lorsque nous lisons son texte, nous ne comprenons que ses premières lignes; un garçon qui s'appelle Omar et qui en jouant avec sa bicyclette dans la route, il utilise la vitesse. Pour le reste du texte, il est illisible et incompréhensible.

Nous estimons que le problème qui se pose chez ce groupe ne se situe pas au niveau de la compréhension du sujet, mais plutôt par rapport au fait que, soit il ne dispose pas d'assez idées et d'informations sur le sujet, soit il souffre de problèmes linguistiques qui entravent sa capacité à rédiger en FLE.

4.2. L'efficacité du produit

Nous avons déjà affirmé que presque tous les groupes ont compris le sujet. Toutefois, les éléments d'informations choisis pour raconter le fait différent d'un groupe à l'autre.

Pour ce qui est des groupes C3G3, C4G4 et C7G7, en lisant leurs textes, ils nous offrent des informations précises et pertinentes sur un accident de la circulation. De même, nous pouvons repérer très facilement les circonstances du fait, ses causes et ses conséquences.

Le reste des groupes n'ont pas pu fournir assez d'informations sur le fait rapporté de façon à permettre au lecteur de le comprendre et d'être au courant de ce qui s'est passé réellement.

- **Synthèse des résultats d'analyse des productions écrites des élèves (sept groupes) de l'enseignante E5**

A l'issue de notre analyse des productions écrites rédigées par les sept groupes de l'enseignante E5, nous considérons les groupes**G3**et **G2**comme les meilleurs étant donné qu'ils ont réussi à mettre en adéquation leurs productions textuelles avec le sujet proposé. Pour la mise en forme du texte, nous avons remarqué qu'elle n'a pas été bien respectée par les deux groupes. C'est vrai que ces derniers ont essayé d'organiser leurs textes en colonnes, mais le découpage en paragraphes, la ponctuation et les majuscules ont été négligés.

De même, lorsque nous comparons les deux copies **C3G3**et **C2G2**, nous constatons que la première contient peu d'erreur (**28,16%)** que la deuxième (**46%)**, toutefois, pour ce qui est de la structuration des textes, il est à noter que c'est dans la copie du groupe **G2**, que nous avons compté plus de constructions grammaticales de phrases qui sont correctes (**75%)**que dans la copie du groupe **G3**, où nous avons relevé **66%** de phrases qui sont bien structurées.

Cependant, nous considérons que la copie du groupe **G3** comme meilleur que celle du groupe **G2** car au niveau de la cohérence textuelle, le texte rédigé par le groupe G3 est mieux enchaîné que celui du groupe **G2** et répond pleinement aux caractéristiques du fait divers, en le lisant, nous repérons très facilement toutes les informations qui concernent l'accident de la route à savoir : le temps, le lieu, la victime, les causes, les conséquences, etc.. Pour ce qui est du texte réalisé par le groupe **G2**, en le lisant, nous nous rendons compte qu'il y a une rupture de sens surtout vers la fin du texte où nous ne comprenons pas comment le garçon a été blessé et quelle est la cause de l'accident. Aussi la maîtrise des temps verbaux pose beaucoup de problèmes à ce groupe du moment où aucun verbe n'a été conjugué correctement au passé composé ou employé à la voix passive.

A propos des groupes **G4** et **G7**, quoiqu'ils n'aient pas respecté les règles d'emploi des majuscules et de la mise en forme des différents paragraphes, ils ont pu quand même produire des textes cohérents et enchaînés. Les informations ne sont pas contradictoires et elles sont très bien organisées. En outre, bien que le texte du groupe G7 contienne moins d'erreurs linguistiques(**36,08%)**que celui du groupe G4

(**45,03%)**, nous considérons ce dernier comme mieux structuré et construit (**66,66%)** que celui du groupe G7 (**22,22%)**. En effet, pour ce dernier groupe, la construction grammaticale des phrases lui pose beaucoup de problèmes.

Concernant les autres groupes, nous pouvons dire qu'en plus des erreurs linguistiques dont ils souffrent, beaucoup de problèmes ont été repérés au niveau de l'usage correct de l'orthographe et des règles grammaticales. Nous avons aussi recensé plusieurs erreurs, liées à la syntaxe ainsi que des maladresses de formulation. Même si le vocabulaire est approprié à la consigne d'écriture, la cohérence sémantique et l'enchaînement logique des idées et des phrases n'ont pas été respectés.

2.4. Analyse des productions écrites réalisées par les quatre groupes de l'enseignant E2 (3ème A.M.)

Tableau n°4

Dimensions évaluées	*Critères*	*Groupes*			
		G1	**G2**	**G3**	**G4**
Formelle	**Respect de la consigne**	Oui	Oui	Oui	Oui
	Le titre de l'article (ou du fait divers)	Il est écrit à la forme nominale et en couleur.	Il est écrit à la forme nominale et en couleur.	Il est présenté sous forme de phrase nominale et en couleur.	Il est écrit à la forme nominale et en couleur.
	Le découpage en paragraphes	Non : texte écrit en trois bocs sans qu'il y ait d'alinéas.	Non : texte écrit en un seul boc et introduit par un alinéa.	Non : texte écrit en deux blocsdont chacun est introduit par un tiret.	Non : texte écrit en un seul bloc.
	Mise en forme de l'article	Le texte n'est pas présenté en colonnes ; il n'y a ni le nom du journal, ni la date, ni les initiales du rédacteur.	La mise en forme du texte ne répond pas aux caractéristiques de l'article de presse : texte n'est pas mis en colonnes ; la date de parution de l'article, le nom du journal et les initiales de ses auteurs ne sont pas mentionnés.	Le texte n'est pas présenté en colonnes ; -La date, le nom du journal et celui de l'auteur de l'article ne sont pas indiqués à la fin du texte.	Non : texte écrit en un seul bloc sans qu'il soit réparti en colonnes ; -Les éléments relatifs à la source de l'article ne sont pas mentionnés.
	La ponctuation	Oui, sauf la première ligne du texte qui est dépourvue de virgules.	Oui, toutefois certains signes sont mal utilisés ou oubliés (voir lignes n°2, 4 et 7).	Presque inexistante et parfois mal employée : dans le texte, il y a un tiret (voir ligne n°7), une seule virgule qui est mal utilisée (voir ligne n°8), un point mal placé(au milieu de la phrase, voir ligne n°11) et trois autres pour marquerla fin des trois paragraphes.	Les signes de ponctuation employés sont peu et souvent mal utilisés.
	Les majuscules	Respect de l'emploi des majuscules sauf la 5ème phrase qui a été introduite par une minuscule (voir ligne n°6)	-Respect de l'emploi des majuscules sauf « **E**n sortant » et « **L**a vitesse » qui ont été introduits par des majuscules au milieu des phrases.	- L'emploi des majuscules obéit aux règles d'usage.	- L'emploi des majuscules au début de phrases est bien respecté, toutefois comme le point apparaît rarement dans le texte, celui-ci ne contient que peu de mots qui sont introduits par une lettre en majuscule.
Linguistique	**Emploi du passé composé**	Oui : *ai vu, a freiné, a renversé, s'est cassé.*	Oui : *ai vu, a été,* un seul verbe est conjugué au présent de l'indicatif :	Oui : tous les verbes du texte sont conjugués au passé composé (*ai vu, a percuté, ont causé,*	Emploi de l'imparfait et du passé composé : *a fait peur, ai vu,est sorti, ont transporté,*

			arrive	*a fait, est allé*), sauf le verbe « sortir » qui a été employé au présent de l'indicatif : « *sortons* »	*était, avait* ; le choix de l'auxiliaire pour former le passé composé de certains verbes (*appuyer, pouvoir, marcher, rouler, tourner*) pose problème à ce groupe.
	Emploi de la forme passive	Oui : *a été transportée*	Oui :*est blessé, à été percuté*(a été percuté).	Oui : *a été évacué*	Oui : *a été percuté*
	Nombre de mots	76	64	99	167
	Nombre et pourcentaged 'erreurs (orthographe d'usage)	03	07	06	13
		3,94%	10,93%	06,06%	07,78%
	Nombre total (et pourcentage des) d'erreurs	06	13	18	38
		7,89%	20,31%	18,18%	22,75%
	Le lexique : adéquat ? varié ?	Adéquat et varié : *un accident, un jeune cycliste, à vive allure, roule, a freiné, percuter, a renversé, hors de danger, le véhicule, l'hôpital, le chauffard*, etc..	Adéquat et varié :*un accident, un jeune cycliste, a été percuté, le conducteur d'un fourgon, blessé, la vitesse*, etc..	Adéquat et varié : *Un accident, un conducteur d'un forgon*(fourgon), *a percuté, uncycliste, à un carrefour,vitesse, imprudence, dégâts matriels* (matériels), *le blessé, protection civil* (civile),*la police*, etc..	Adéquat et varié : *un horrible accident, un jeune cycliste, un fourgon, axcés* (excès) *de vitesse, la victime, la protection civile, une fracture, l'hôpital, hors du danger*, etc..
	Emploi de circonstants (indicateurs de lieu et de temps)	02 indicateurs de temps : *à la sortie de l'école, à 16 h 46min* + 02 indicateurs de lieu : *dans un carrfour de centre ville* (à un carrefour de centre ville), *à l'hôpital*.	03 indicateurs de temps : *Le mercredi 25 october* (octobre), *à midi, en sortant de l'école*+ 03 indicateurs de lieu : *non loin de notre établissement, à Kais, à l'hôpital*.	03 indicateurs de temps : *un dimanche on 20 november 2011* (le dimanche 20 novembre 2011*), a* (à) *17h 30.min., quand nous sortons de l'école* + 0 4 indicateurs de lieu : *à un carrefour, a hai Elamel* (à la cité d'Elamel), *prés* (près)*de la daïra de Kais, à l'hôpital.*	0 3 indicateurs de temps : *leundi* (lundi) *12 février 2011, à 16 :30, en sortant de l'école,* lelieu de l'accident n'est pas mentionné.
Textuelle	**Validité des informations**	Elles sont claires, suffisantes et exactes.	Les informations données sont claires, insuffisantes et exactes	Oui : le texte fournit des informations claires, précises et suffisantes.	Oui : texte long et offre beaucoup de détails sur l'accident.
	Emploi de connecteurs logiques	Oui : *afin de, mais*	01 : *car*	02 : *lorsque, mais*	03 : *mais, lorsque, car, en fin* (enfin), *après* (après)
	Emploi de procédés de	Oui : *un jeune cycliste = il = la*	Oui : *un jeune cycliste = le*	Oui : *le cycliste = le blessé, l'accident =*	Oui :

	reprise anaphorique	*victime, <u>sa</u> vie*	*cycliste=il*	*qui*	*un accident : il, l'* *un cycliste : il, celui-ci, <u>**ses**</u> frains* (ses freins), *lui, la victime*
	Cohérence et cohésion sémantique	Le texte est cohérent, les informations données sont bien agencées et enchaînées.	Dans son ensemble, le texte est cohérent, compréhensible et enchaîné.	L'agencement des phrases du texte répond aux règles de la cohérence et de la cohésion textuelles.	-Le texte produit contient des incorrections et parfois quelques répétitions, mais il est en chaîné, compréhensible et cohérent.
Discursive	**Adaptation à la situation de communication**	Le texte rédigé respecte la situation de communication proposée.	Oui : le texte rapporte les circonstances de l'accident, sa cause et ses conséquences ; la situation de communication proposée est prise en considération	Oui : le texte rapporte un fait réel d'une façon précise et claire.	Oui : le texte produit prend en considération la situation de communication proposée et répond à la question posée.
	Efficacité du produit	Le texte produit l'effet recherché et renseigne le lecteur sur un accident de la circulation.	Le texte offre aux lecteurs tous les détails qui concernent l'accident.	Le lecteur peut tirer des renseignements sur le fait raconté.	Le texte présente un fait réel qui fait partie de la vie quotidienne des élèves.

Analyse et interprétation des données du tableau n°:4

1. La dimension formelle

1.1. Respect de la consigne

Les quatre groupes de l'enseignant E2onttous respecté la consigne d'écriture dans la mesure où ils ont pu recueillir et sélectionnertoutes les informations nécessaires à la rédaction d'un fait divers qui renseigne le lecteur sur un accident de la route.Les différents textes rédigés contiennent des actions (ce qui s'est passé) et des circonstances relatives à l'événement raconté : le temps, le lieu, les personnes, les causes et les conséquences:

« <u>Le mercredi25 october 2012</u>, <u>à midià Kaïs</u>, <u>En sortant de l'école</u>. <u>Un jeune cycliste a été percuté par le conducteur d'un fourgon</u>, non loin de notre établissement. Heureusement un ambilonce arrive transporte le cycliste à l'hopital car <u>il est gravement blessé</u>.

D'après ce que j'ai vu <u>La vitesse à été la cause</u> de l'accident. » [C2G2]

1.2. La mise en forme du texte

1.2.1. Le titre

Tous les quatre groupes ont donné un titre à leurs textes : G1 : *« horrible accident »,* G2 : *«Un accident de circulation »,* G3 : *« Un blessé dans un accident de la circulation »,* G4 : *« Un horrible accident ».*

Chacun de ces titres est écrit à la forme nominale et en couleur afin d'attirer l'attention du lecteur.

1.2.2. L'architecture du texte

Aucun texte n'a été mis en colonnes. Nous ne voyons aucun élément ou indicateur de référence vers la fin du texte ; il n'y a ni les initiales du nom du (des) rédacteur(s) del'article, ni le nom du journal où il a été publié, ni la date de sa parution.

1.3. Le découpage en paragraphes

Dans toutes les copies examinées, nous avons remarqué que les scripteurs ont négligé le découpage de leurs écrits en paragraphes bien que cette dimension permette d'organiser le texte et de distribuer son contenu d'une façon logique.

Les élèves du groupe G1 ont organisé leur texte en trois blocs dont chacun correspond à une unité de sens et est marqué par un retour à la ligne sans qu'il y ait d'alinéa.

Les textes que les groupes G2 et G4 ont rédigé sont organisés en un seul bloc, toutefois, il est à noter que le texte du groupe G2 est construit autour d'un seul paragraphe qui est introduit par un alinéa.

Pour le groupe G3, il a découpé son texte en deux blocs qui ne sont pas introduits par des alinéas mais plutôt par des tirets. Dans le premier bloc, nous avons repéré les circonstances de l'accident, dans le deuxième, nous avons relevé ses causes et ses conséquences.

Ce groupe aurait pu découper son texte en trois paragraphes afin de facilitersa lecture et sa compréhension.

Donc, nous pouvons souligner que dans toutes les productions écrites analysées, la mise en paragraphes est négligée. En effet, ces groupes se sont intéressés plutôt à l'agencement des idées qu'à leur répartition en paragraphes.

1.4. La ponctuation et les majuscules

A l'encontre des groupes G1 et G2qui ont fait preuve d'une assez bonne maîtrise de l'emploi de la ponctuation, les groupes G3 et G4 n'ont pas respecté ses règles d'usage.

De plus, il est à signaler que les signes de ponctuation que ces deux groupes ont utilisés sont peu et souvent mal placés et parfois même oubliés.

Concernant le respect des règles d'emploi des majuscules, nous avons remarqué qu'il y a un seul groupe G3 qui a réussi à les mettre aux endroits appropriés et d'une façon efficace, alors que pour les groupes G1 et G2, dans certains cas, ils les utilisent d'une façon correcte, et dans d'autres, ils désobéissent à leurs règles d'usage. En effet, les élèves mettent parfoisune majuscule au milieu de la phrase,comme ils peuvent oublier une autreà son début.

Pour le groupe G4, nous pouvons souligner qu'il a bien respecté l'emploi des majuscules au début des phrases, toutefois, comme le point est rarement utilisé dans le texte, nous n'avons repéré que peu de mots qui sont introduits par une lettre majuscule :

*« A la sortie de l'école / à 16h46 min / dans un carrfour de centre-ville,**J**'ai vu un accident de la circulation.(…)**.I**la victime a été transporté a l'**H**opital(…)»* (C1G1/E2) ;

*« Le mercredi 25 october, à midi / à Kaïs**, E**n sortant de l'école**.** Un jeune cycliste a été percuté par le conducteur d'un fourgon. (…). D'après ce que j'ai vu / **L**a vitesse à été la cause de l'accident.»*(C2G2/E2).

2. La dimension Linguistique

2.1. La morphosyntaxe

- **Le choix et la maîtrise des temps et des modes verbaux**

Pour rédiger le fait divers en question, les groupes G1, G3ontbien respecté l'emploi du passé composé et de la forme passive. Ces deux groupesont fait preuve d'une bonne maîtrise de l'emploi des temps et de la morphologie des verbes (*ai vu, a freiné, a renversé, a été transportée, s'est cassé, a percuté, ont causé, a été évacué, est allé*).

Pour le groupe G2, il est à noter que l'emploi du passé et de la forme passive ont été bien respectés au début du texte et vers sa fin (*a été percuté, ai vu, à été* (a été)), toutefois au milieu du texte, nous avons remarqué l'emploi du présent de l'indicatif (*arrive, est blessé*).Nous pouvons dire que pour ce groupe, en plus des erreurs liées à la forme et à la morphologie de certains verbes (*un ambilonce arrive **tronsporte** le cycliste, La vitesse **à** été la cause*), il ne maîtrise pas bien la concordance des temps car il a utilisé le présent et le passé composé conjointement.

Quant au groupe G4, il a fait appel à deux temps du passé pour rédiger son fait divers à savoir l'imparfait et le passé composé. Donc, nous constatons que le choix des temps verbaux ne pose aucun problème à ce groupe, car les faits sont racontés au passé. Cependant, le vrai problème qui se pose concerne la morphologie verbale, l'accord sujet/verbe, l'emploi de la négation et des verbes pronominaux. Ainsi, ce groupe éprouve beaucoup de difficultés surtout en ce qui concerne la formation du passé composé et le choix de l'auxiliaire approprié « être » ou « avoir » (*est roulé* (a roulé), *il* ***est rencentré***, (il a rencontré), *il n'****est pouvé*** *jamais arrêter* (il n'a pas pu s'arrêter) *car ses frains*(freins)***n'est marché pas*** (n'ont pas marché), *il* ***est appué*** (il a appuyé) *sur les frains*).

Pour ce qui est de l'emploi du passif, ce groupe ne l'a utilisé qu'une seule fois : *« Un jeune cycliste a été percuté par un cycliste »*, sachons que cette phrase a été déjà donnée dans la consigne de rédaction à la forme active, nous pouvons dire que ce groupe maîtrise bien la transformation passive.

- **L'orthographe**

L'analysedes copies d'élèves de l'enseignant E2 nous a permis d'évaluer la capacité des quatre groupes à rédiger leurs textes conformément aux règles syntaxiques et orthographiques attendues.

Les résultats du tableau ci-dessus révèlent que la production écrite rédigée par le groupe **G1** contient très peu d'erreurs (7,89% d'erreurs) par rapport aux autres textes qui ont été rédigés par **G3**(18,18% d'erreurs), **G2**(20,31% d'erreurs) et **G4**(22,75%).

Les erreurs fréquentes dans les quatre copies d'élèves relèvent de l'orthographe d'usage, des incorrections ou de la construction grammaticale des phrases.

L'orthographe d'usage :pour ce type d'erreurs, il est très peu dans le texte réalisé par le groupe **G1** (3,94), et moins récurrent dans les copies C3G3 (6,06%) et C4G4 (7,78%) que dans la production écrite rédigée par le groupe G2 (10,93%).

L'origine de ces erreurs peuvent être expliquée par :

- un problème d'accentuation : oubli ou mauvais emploi des accents sur les mots : *« hopital »* [C1G1, C2G2, C4G4], *« d'aprés »* [C2G2], *« prés »*[C3G3], *« axcés* (excès), *après »* [C4G4] ;

- un problème phonologique :« *curcelation, curcilation*(circulation)» [C1G1, C2G2],*« témoinages* (témoignage) *»* [C3G3], *« leundi* (lundi)*rencentré* (rencontré) *»* [C4G4], *fargon, la line, blissé »*[C4G4], *« la rote* (la route), *vitas »*[C5G5], *« vittese, imbilance»*[C6G6], *« circilation, vilo, forgon, sedain»*[C7G7] ;
- une confusion entre «-o » et «-ou», « -an » et «-on », «-u » et «-i », «-ain» et «-ein » : *« tr**on**sporte, f**o**rgon »* [C3G3], « *amb**i**l**on**ce* » [C2G2], « *fr**ain**s*» [C4G4] ;
- la méconnaissance d'un son, d'une lettre ou d'un mot : « *axcés* : excès, *tros* : trop »[C4G4] ;
- l'oubli ou l'ajout d'une lettre dans un mot : « *carrfour* : carrefour» [C1G1], « *heuresement* : heureusement »[C2G2], « *« cyclist* (cycliste), *matriels* :matériels» [C3G3], « *peure* : peur, *appué* : appuyé »[C4G4];

➢ un problème d'interférence : les groupes G2 et G3 ont confondu l'orthographe française des mots «octobre » et « novembre » avec celle de l'anglais : « *october* », « *november* ».

➢ **L'orthographe grammaticale** et **la cohérence syntaxique** : l'analyse des textes produits par les quatre groupes révèlent un niveau de compétence assez bon en ce qui concernele respect des règles grammaticales de la construction textuelle. Néanmoins, il est judicieux de relever et d'énumérer les différentes erreurslinguistiques et lesdysfonctionnements morphosyntaxiques qui nuisent à la cohérence des textes. Ainsi, nous pouvons classer ces erreurs comme suit :

➢ les accords et la confusion du genre ou du nombre de certains mots : *« un ambilonce***(une**ambulance) *»* [C2G2], *«dégâts matriels important* (important**s**), *protection civil* (civi**le**), *la grand vitesse* (gran**de**), *prendre témoinages* (témoigna**ge**)*»* [C3G3],*«l**es**élément*(les élément**s**)*»* [C4G4] ;

➢ la non maîtrise de quelques règles de grammaire :*«(…) il**s'est cassé à**la jambe et **à** la tête »* [C1G1], *«(…) un ambilonce arrive **transporte** le cycliste à l'hopital »*[C2G2*], « (…) **quand nous sortons** de l'école j'ai vu un accident en face de l'école »*[C3G3], *« (…) il **ma fait** peure. (…) **en sortent** de l'école (…) **il n'est pouvé** jamais (…)**au**jambe, mais **après quand** il est sorti l'hôpital (…) »* [C4G4]

D'après ces exemples, il s'avère que les élèves ont commis des erreurs d'ordre grammatical.

La conjugaison du verbe pronominal « se casser » au passé composé ne pose pas de problème au groupe G1, mais son emploi comme transitif indirect est incorrect.

Le groupe G2 n'a pas respecté les règles d'emploi des verbes à l'infinitif présent, c'est pourquoi il a conjuguéles deux verbes qui se suivent (*arrivetransporte*).

Les éléments du groupe G3 ne maîtrisent pas la concordance des temps, en effet, ils ont employé le présent avec le passé composé pour exprimer un rapport de simultanéité (le temps).

Le groupe G4 éprouve des difficultés par rapport à la morphologie verbale et l'emploi des différents rapports de temps. Il est à noter que la conjonction de subordination « *quand* » qui exprime un rapport de simultanéité est employé en même temps que la préposition « *après* » qui exprime la postériorité. De même, l'emploi de l'article contracté « au » avec le nom « jambe » est erroné, ce groupe aurait dû utiliser l'article « à la » car « jambe » est un nom féminin.

- Quelques prépositions sont omises ou utilisées d'une façon incorrecte ou inappropriée : *« (…)**dans**un carrfour »* (**à**un carrefour)[C1G1], *«(…) les éléments de / protection civil. (…), prendre témoinages**de** la police.»*(les éléments de **la** protection civile. (…) prendre témoignage **à** la police)[C3G3], *« (…) il est rencentré un grand fourgon **vers** lui, (…), il est sorti /l'hôpital (…) »* (il a rencontré un grand fourgon **en face de** lui, il est sorti **de** l'hôpital)[C4G4];
- La non maîtrise de l'emploi des verbes pronominaux : *arrêter* (s'arrêter), *c'était passé* (s'est passé)[C4G4] ;
- la non maîtrise des homophones :**a /à, ma/m'a, s'/c', on/en***: « La vitesse**à**été la cause de l'accident»* [C2G2], *« il **ma** fait peure (…) **C'**était passé »* [C4G4], *« Un Dimanche **on** 20 november 2011 **a** 17h30 min »»* [C3G3].
- Pour ce qui est de **la construction grammaticale des phrases**, elle est très souvent variée et correcte. Les quatre groupes ont réussi à construire des phrases simples et d'autres complexes conformément aux règles d'usage.

Les phrases simples sont généralement construites autour d'un G.P. (c.c.t. /c.c.l.), un G.N.S. et un G.V.: *« A la sortie de l'école à 16h45 min dans un carrfour de centre-ville, J'ai vu un accident de la curcilation. »*[C1G1]. Pour les phrases complexes, elles

sont composées d'une proposition principale et une subordonnée qui peut être une relative ou conjonctive (le temps) ou de deux propositions indépendantes reliées par les conjonctions de coordination « mais » ou « car » :

« (…) cet accident ***qui*** *a fait un blessé »*[C3G3], *« (…)* ***quand*** *il est tourné, il est rencentré un grand fourgon »*[C4G4], *« (…), il s'est cassé à la jambe et à la tête* ***mais*** *savie est hors de danger »*[C1G1].

Bien que les quatre groupes aient commis des erreurs linguistiques,nous pouvons souligner que les règles de construction de la phrase simple et celles de la phrase complexe ont été bien respectées et appliquées.

Le tableau suivant nous montre le nombre et la qualité de phrases (ou de propositions) qui ont été construites par les quatre groupes de l'enseignante E2 :

	C1G1	C2G2	C3G3	C4G4
Nombre et pourcentage de phrases bien structurées	07	05	04	10
	100%	**83,33%**	**80%**	**50%**
Nombre et pourcentage de phrases mal structurées	00	01	01	08
	00 %	16,66%	20%	50%
Total	07 (100%)	06 (99.99%)	05 (100%)	20(100%)

Tableau n°4' : Nombre et qualité de phrases construites dans les copies d'élèves de l'E2

Les résultats obtenus dans ce tableau affirment la capacité de tous les groupes à produire des phrases simples et complexes correctes. Toutefois, le niveau de compétence de production est variable. En effet, nous estimons que le groupe G3 est de niveau excellent dans la mesure où il a réussi à construire toutes les phrases de son texte d'une façon correcte et sans erreurs. Les textes rédigés par les groupes G2 et G3 contiennent un nombre très important de phrases correctes(**G2 :83,33%, G3 : 80%)**que de phrases maladroites. Pour le groupe G4, quoiqu'il maîtrise la structure de la phrase simple et celle de la phrase complexe, il n'en reste pas moins que l'emploi des verbes pronominaux et le choix de l'auxiliaire approprié et du participe passé correct pour former le passé composé des différents verbes lui posent problème. De plus, la moitié deses phrases contiennent des erreurs qui ont nui à la construction de son texte.

- **Le lexique**

Tous les groupes ont réussi à utiliser un vocabulaire riche, pertinent et approprié pour rapporter avec exactitude l'accident de la circulation. Les élèves ont choisi les mots

qui conviennent mieux pour décrire l'événement : *horrible, vive allure, a freiné, percuter, le blessé, témoignage, la police, imprudence, excès de vitesse, hors de danger, la victime,* etc..

Pour décrire les circonstances dans lesquelles s'est déroulé l'accident, les élèves ont fait recours à des compléments circonstanciels de temps et de lieu : *à la sortie de l'école à 16h46 min dans un carrfour de centre-ville, le mercredi 25 october, à midi à Kaïs, un leundi 12 février 2011 à l'heure de 16 :30*, etc..

3. La dimension textuelle

3.1. La validité des informations

Les groupes G1, G3 et G4 ont réussi à fournir beaucoup de détails concernant l'accident de la circulation. En effet, les différentes informations dont les trois groupes se sont servis sont exactes, claires et suffisantes.

Pour le texte rédigé par le groupe G2, bien qu'il offre des informations exactes et intelligibles, celles-ci restent encore insuffisantes du moment où les causes de l'accident ne sont pas bien expliquées.

3.2. La cohérence et la cohésion sémantique

Dans tous les textes examinés, nous avons remarqué qu'il y a une hiérarchie entre les informations. Celles-ci progressent de manière continue et logique du début jusqu'à la fin. Ainsi, tous les groupes ont réussi à assurer la cohérence globale de leurs textes. En effet, les éléments d'informations fournis sont présentés de façon à permettre au lecteur d'accéder facilement au sens sans aucune ambigüité ou contradiction.

Concernant le texte du groupe G4, bien qu'il soit dans son ensemble cohérent et enchaîné, quelques maladresses et phrases maladroites ont été repérées vers sa fin : *« en fin et sur la dernire photo résultats il avait une fracture (…) mais après quand il est sorti l'hôpital il était hors du danger ».*

Pour ce qui est de l'emploi des connecteurs, il est à signaler que les quatre groupes sont capables de relier des énoncés ou des phrases avec les articulateurs les plus fréquents tels que : *mais, car, afin de, lorsque, enfin, après.*

Au niveau de la cohésion inter phrastique, tous lesgroupesmaîtrisent bien l'emploi des divers procédés de reprise anaphorique afin d'éviter la répétition telles que : la pronominalisation (un cycliste=**il**=**lui** =**celui-ci** = **ses** freins = **sa** vie, cet accident=**qui**,**il**,**l'**) et la substitution lexicale (le cycliste= la victime = le blessé).

Grosso modo, nous pouvons dire que les élèves des quatre groupes ont montré une capacité à produire des textes simples, enchaînés et cohérentsmalgré les difficultés rencontrées dans la construction grammaticale de certaines phrases.

4. La dimension discursive

4.1. L'adaptation à la situation de communication

Chacun des différents textes produits représente un fait divers qui relate un accident de la route qui s'est déroulé entre un conducteur d'un fourgon et un cycliste. Donc, nous pouvons dire que les rédacteurs ont pris en considération la situation de communication proposée et ont fourni des informations précises et claires en ce qui concerne les circonstances de l'accident, ses causes et ses conséquences.

Toutefois, la mise en forme des quatre textes n'obéit pas aux caractéristiques du fait divers. En effet, celui-ci doit être présenté en deux colonnes et avoir une source qui doit être mentionnée à sa fin. Ces deux critères sont carrément ignorés dans les textes recueillis.

4.2. L'efficacité du produit

L'événement raconté par les quatre groupes fait partie de la vie quotidienne de l'élève. En lisant les différents textes produits, nous pouvons tirer des renseignements sur l'accident et comprendre les circonstances de son déroulement. De même, les titres qui sont choisis à la forme nominale (*horrible accident, un blessé dans un accident de la circulation*, etc.) peuvent inciter les lecteurs à lire l'article et à en dégager des informations réelles sur cet accident.

- **Synthèse des résultats d'analyse des productions écrites des élèves (quatre groupes) de l'enseignant E2**

Notre analyse des productions écrites réalisées par les quatre groupes de l'enseignant E2 montre très clairement que le groupe **G1**n'éprouve pas de difficultés en ce qui concerne la construction grammaticale des phrases ainsi que l'enchaînement logique et la cohérence et la cohésion sémantiques des idées. Le texte qu'il a produit est cohérent et construit autour de phrases simples et correctes, c'est pourquoi nous avons recensé très peu d'erreurs **(7,89%)**. Toutefois, il est à signaler que la mise en forme du texte est négligée, aussi le respect de la ponctuation et des majuscules n'est pas bien

maîtrisé.

Par ailleurs, la comparaison des copies **C2G2**et **C3G3** révèle quela première contient plus d'erreurs (**20,31%)** que la deuxième (**18,18%)**, néanmoins toutes les deux comptent presque le même taux de phrases qui sont construites d'une façon correcte et selon les règles grammaticales requises (G2 : **83,33%,** G3 :**80%**).

Bien que les deux textes ne soient pas organisés en colonnes, il est à souligner que le découpage en paragraphes et l'emploi des signes de ponctuation et des majuscules sont plus ou moins respectés. De ce fait, nous pouvons dire que ces deux groupes ont presque le même niveau de compétence d'écriture.

Dans la copie du groupe **G4**, nous avons relevé **22,75%**d'erreurs et **50%**de phrases bien construites. C'est pourquoi, nous la classons en quatrième rang. En plus de l'emploi rare ou aléatoire de la ponctuation, les incorrections, la non maîtrise de la morphologie verbale du passé composé, les maladresses et le non respect de quelques règles grammaticales sont à l'origine des difficultés rencontrées par les éléments du groupe G4.

2.5. Analyse des productions écrites réalisées par les sept groupes de l'enseignante E4 (2ème A.M.)

Tableau n°5

Dimensions évaluées	*Critères*	*Groupes*						
		G1'	**G2'**	**G3'**	**G4'**	**G5'**	**G6'**	**G7'**
Formelle	**Respect de la consigne**	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
	Le découpage en paragraphes	texte écrit en un seul paragraphe qui est introduit par un alinéa.	Non : texte écrit en un seul bloc sans laisser d'alinéas.	Non : texte présenté enun seul bloc sans qu'il y ait d'alinéa à son début.	Non	-Non : texte écrit en un seul bloc et sans alinéas.	Non : texte écrit en un seul bloc etsans alinéa au début.	Non : texte écrit en un seul bloc et sans alinéas.
	La ponctuation	Oui : respect de l'emploi des signes de ponctuation.	Emploi limité à un seul signe de ponctuation qui est le point. Celui-ci est employé d'une façon aléatoire.	Non : absence totale des signes de ponctuation.	Emploi correct de deux virgules : à la 1ère et à la 2ème ligne du texte. Emploi inapproprié à la 3ème ligne. Le reste du texte n'est pas du tout ponctué.	Emploi rare et souvent inapproprié.	Emploi très rare et aléatoire.	Presque inexistante et parfois mal utilisée : à la première ligne, on trouve l'emploi de deux points (soudain **:**), et à la dernière ligne, il y a une virgule mal placée et un point à la fin.
	Les majuscules	Oui : les majuscules sont employées aux endroits appropriés	Non respect de l'emploi des majuscules.	Non respect de l'emploi des majuscules	Non respect de l'emploi des majuscules.	Non respect de l'emploi des majuscules.	Non respect de l'emploi des majuscules.	Emploi aléatoire et inapproprié des majuscules :*Jeune*, *Vilagois* (villageois)
Linguistique	**Emploi du passé simple et de l'imparfait**	Maîtrise de l'emploi de l'imparfait : *faisait, suivait, arrivait ;* Non maîtrise de la morphologie verbale du passé simple :	Emploi de l'imparfait : *s'avoncait* (s'avançait), *était, cherchait, portait, trovait (trouvait), se morait* (se mariait)	Non : *marche* (marchaient), *trover* (trouvèrent), *lid* (l'aidait), *cherchi* (cherchait), *et* (était)	Non maîtrise de l'emploi des temps verbaux approprié : *fuir, regarde, veut, teuwé*(tua).	Le passé simple n'est pas du tout utilisé. Emploi inapproprié de l'imparfait, un seul emploi du présent de l'indicatif (*done* (au lieu de donna))	Non : le texte ne contient qu'un seul verbe (manger) qui a été employé à l'infinitif.	Non, excepté les deux verbes qui ont été donnés dans le sujet de rédaction *(devaient, surgit)*

		Son fuit (s'enfuit), *attaquit, frapit, tombit, écoutit.*						
	Nombre de mots	69	81	37	49	53	42	42
	Nombre et pourcentaged'erreurs (orthographe d'usage)	06	21	10	07	07	06	11
		8,69%	25,92%	27,02%	14,28%	13,20%	14,28%	26,19%
	Nombre total (et pourcentage des) d'erreurs	24	47	32	19	16	31	22
		34,78%	58,02%	86,48%	38,77%	30,18%	73,80%	52,38%
	Le lexique : adéquat ? varié ?	Adéquat et limité : *épe magique*(épée), *son fuit*(s'enfuir), *tomber, attaquer, faire peur, demander secours*, etc..	Adéquat mais peu : *in baguette merveilleux* (une baguette merveilleuse), *un epée magiqe*(une épée magique), *combat, fleuve, villageois*.	Très peu et limité : *Attaquer, kaban* (cabane).	Très peu et limité :*attaqer* (attaquer), *fiure* (fuir), *villageois, le roi, manger*.	Très peu et limité : *atcait* (attaqua), *une pomme magique, le fleuve*	inadéquat : *poum de terre* (pomme de terre), *les gime* (légumes), *lifaroi* (les fruits), *animales* (animaux)	Adéquat et limité : *atak*(attaqua), *sonfuire* (s'enfuit), *vilagois* (villageois) *doumondé le soucore*(demanda secours),*un large fleuve.*
Textuelle	**Validité des informations**	Les informations fournies sont claires, suffisantes et exactes.	Les informations données sontinexactes, insuffisantes et confuses.	Non : Texte très pauvre en événements, les informations données manquent de clarté et de précision.	Il n'y a pas de combat entre le monstre et l'accompagnateur de la jeune femme. Les informations fournies sont claires, mais elles restent insuffisantes et imprécises.	Oui : les informations choisies sont suffisantes, claires et précises.	Les informations données sont très peu et incompréhensibles, elles sont hors-sujet.	Oui, les informations fournies sont insuffisantes, elles manquent de clarté et de précision.
	Emploi de connecteurs logiques	01 : *Tout à coup*	01 : *Tout à coup*	02 : *Tout à coup, mait* (mais)	02 : *soudain, au mmoent où* (au moment où).	03 : *un jour, apris* (après), *tout à coup*	*01 : soudain*	Oui : 01 *soudin* (soudain)
	Emploi de procédés de reprise	Oui : le monstre = il = son, la	Non maîtrise de	Non maîtrise de	Oui : *elle= la*	Presque inexistant sauf deux	Non : un seul emploi du pronom	Non : il y a des répétions,

	anaphorique	femme = elle = la jeune femme, un homme = il = lui	l'emploi des anaphores : emploi du pronom « *elle* » au lieu de « lui » (voir ligne n°4), les villageois est remplacé dans le texte par « elles » voir ligne n°6)	l'emploi des anaphores : le mot « kaban » (cabane) e st répété trois fois dans le texte, « monstre » est repris deux fois, le pronom « il » n'a pas de référent dans le texte.	*jeune femme, le monstre= = il= le.*	emplois du pronom sujet « *elle* » pour remplacer « *la jeune femme* ». Emploi du mot « *monstre* » 03 fois dans le texte, « *l'homme* » 03 fois, *« la pomme »* 03 fois, *« la jeune femme »* 02 fois.	sujet « il » sans référent.	la jeune femme (02fois), large fleuve (02 fois), les villageois (02 fois), s'enfuir (02 fois)
	Cohérence et cohésion sémantique	Le texte est cohérent, les informations données sont enchaînées.	Texte incohérent et mal enchaîné, il y a une rupture de sens entre les phrases.	Le texte est mal construit, ce qui a rendu sa lecture difficile surtout au milieu et à la fin.	-Le texte produitcontient beaucoup d'incorrections et parfois quelques répétitions, mais il est en chaîné et compréhensible.	Texte enchaîné, cohérent et compréhensible, mais il y a des répétitions.	-Texte mal construit et incohérent.	Le texte est incohérent et mal enchaîné, la constructio n morphosyntaxique pose beaucoup de problèmes à ce groupe.
Discursive	**Adaptation à la situation de communication et efficacité du produit**	Oui : la suite d'événements rédigés complète le début de conte proposé et fait sortir le lecteur de la réalité par le merveilleux (épée magique, un monstre).	Non : le texte est désordonné et incompréhensible. Les indices donnés au début du conte ne sont pas pris en considération. La baguette et l'épée magiques font partie du monde merveilleux.	Non : leparagraphe produit ne décrit pas le combat qui s'est déroulé entre le monstre et l'accompagnateur de la jeune femme. Il n'y a pas d'objets magiques qui amènent le lecteur à faire allusion au monde merveilleux.	Le texte décrit la suite d'événements d'un conte, toutefois, le personnage qui a sauvé la jeune femme est le roi. L'ami de l'homme qui devrait sauver la jeune femme n'est pas du tout mentionné dans le texte.	Oui : le texte répond à la situation d'écriture proposée et fait entrer le lecteur dans le monde merveilleux à travers l'emploi du mot « *pomme magique* ».	Non : le texte rédigéest hors-sujet et ne complète pas le début proposé.L'effet recherché n'est pas produit.	Non : les phrases produites n'ont pas de sens et incompréhensibles. L'ami de l'homme qui devrait sauver la jeune femme n'existe pas dans le texte Aucune allusion au monde merveilleux.

Analyse et interprétation des données du tableau n°: 5

1. La dimension formelle

1.1. Respect de la consigne

Presque tous les groupes ont compris la consigne de rédaction dans la mesure où ils ont rédigé la suite des événementsqui correspond à la situation initiale donnée. Pour passer de l'état d'équilibre vers celui de déséquilibre et annoncer l'élément modificateur, tous les groupes ont introduit leurs textes par : un jour, tout à coup, soudain. En outre, ils ont pris en compte les indices donnés au début du conte pour décrire le combat qui s'est déroulé entre le monstre et l'ami de l'homme. Toutefois, le groupe G6' est hors-sujet. Son texte est mal construit et il ne sert pas la situation proposée.

1.2. Le découpage en paragraphes

Le groupe G1'a bien pris soin de sa copie. Son texte est construit autour d'un seul paragraphe qui est introduit par un alinéa, les autres groupes ont écrit leurs textes en un seul bloc sans retrait de la première ligne.

Il est à noter que les copies C6G6' et C7G7' sont mal tenues, car elles présentent beaucoup de ratures.

1.3. La ponctuation et les majuscules

Le groupe G1' est le seul qui a réussi à utiliser les signes de ponctuation et les majuscules à bon escient, tandis que les autres groupes, ils ne maîtrisent pas leur emploi. Nous remarquons une absence totale des signes de ponctuation et un emploi aléatoire des majuscules dans la copie du groupe G3'. En ce qui concerne les textes réalisés par les groupes G2', G4', G5', G6' et G7', il est à signaler que l'utilisation de la ponctuation est rare et parfois inappropriée, ainsi les majuscules ne sont pas employées conformément aux règles d'usage :

*« **t**out à coup un homme et un femme marche dans à **R**oute trover un monstre attaquer **S**ur famme il **L**id homme frar à kaban charchi monstre aupres **K**aban, mait il et **K**aban petite »* (C3' G3'/E4).

2. La dimension Linguistique

2.1. La morphosyntaxe

- **Le choix et la maîtrise des temps et des modes verbaux**

L'analyse des copies d'élèves de l'E4révèle qu'en plus des erreurs morphologiques qui sont à l'origine de la non maîtrise du passé simple et de l'imparfait, presque tous les groupeséprouvent des difficultés au niveau du choix des temps appropriés pour raconter la suite des événements du conte.

Bien que le groupe G1' ait bien conjugué certains verbes à l'imparfait (*faisait, suivait, arivait* (arrivait)), il n'a pas réussi à utiliser correctement les terminaisons des verbes du premier groupe au passé simple. En effet, ces dernières ont été confondues avec celles des verbes du deuxième groupe (*demand**it**, écout**it**, sallum**it**, attaqu**it**, frap**it**, tomb**it***).

Le groupe G7' n'a conjugué aucun verbe d'une façon correcte (*sonfuite* (s'enfuit), *atak* (attaqua), *ilya* (il y avait), *touis* (tuèrent)), mis à part les deux verbes (devaient, surgit) qui ont été donnés dans le sujet de rédaction afin d'aider les élève à compléter le conte.

Quant au groupe G6', il s'est limité à un seul emploi répété (3 fois) du verbe « manger » à l'infinitif tout au long de son texte.

Les groupes G2' et G5' n'ont pas du tout utilisé le passé simple. Ils se sont contentés de l'emploi de l'imparfait et parfois du présent de l'indicatif (*était, cherchait, portait, trovait* (trouvait), *done* (donna), *mangeait, dormait, traversait*,etc.).

Les groupes G3' et G4'ont échoué à conjuguer les verbes de leurs textes aux temps appropriés :*fuir* (s'enfuit), *teuwé* (tua), *cherchi* (cherchait), *et* (était), *trover* (trouvèrent), etc.

En somme, nous pouvons dire queles différentsgroupes n'ont pas respecté la morphologie verbale.

- **L'orthographe**

En nous référant aux résultats fournis dans le tableau n°5, nous avons pu constater que le taux d'erreurs commises dans les productions écrites rédigées par les groupes G5' (30,18% d'erreurs), G1' (34,78% d'erreurs) et G4' (38,77% d'erreurs) est moins élevé que dans les copies des groupes G7' (52,38% d'erreurs) et G2' (58,02% d'erreurs).

Les copies des groupes G6' (73,80% d'erreurs) et G3' (86,48% d'erreurs) contiennent beaucoup d'erreurs.

D'après ces résultats, il s'avère que le groupe G5' a réussi à rédiger un texte acceptable et compréhensible malgré les différentes erreurs orthographiques et syntaxiques relevées.

Les différentes erreurs linguistiques repérées peuvent être classées selon trois types : l'orthographe d'usage, la construction grammaticale des phrases et les incorrections.

L'orthographe d'usage : ce type d'erreurs est moins récurrent dans les copies des groupes G1'(8, 96%), G5' (13,20%), G4' (14,28%) et G6' (14,28%) que dans les copies des groupes G2' (25,92%), G7' (26,19%) et G3' (47,61%).

Les erreurs commises dans les différentes copiesd'élèves relèvent :

- d'un problème d'accentuation : oubli ou mauvais emploi des accents sur les mots *« épe* (épée) *»*[C1G1'], *« aupres »* [C3G3'], « *tout a coup* » [C5G5'], *«pére, mére»*[C6G6'];
- d'un problème phonologique : « *famme, fame, fomme*(femme) » [C1G1',C2G2',C3G3', C5G5'],*«cour* (coeur)» [C1G1', C2G2'],*« villagois* (villageois), *fan* (fin), in (une/un), *écotaienles* (écoutaient),*trovait* (trouvait)» [C2G2'], *«trover*(trouvait), *frar* (frère), *charchi* (cherchait) »[C3G3'], *« au mmoent* (au moment),*fiure* (fuir), *parsonnage* (personnage), *teuwé* (tua) »[C4G4'], *« poum* (pomme), *lesgime* (légumes), *lifaroi* (les fruits), *tigere* (tigre)»[C6G6'], *«touuis (tua) »*[C7G7'] ;
- d'une confusion entre « -c » et «-ç »,« -on» et « -an », « -un » et « -in », « -i» et « -è »,« -ou » et « -e » : *« av**onc**ait*(av**anç**ait),***in***(un) *»* [C2G2'], *« apr**i**s* (apr**è**s)» [C5G5'], *« d**ou**m**on**der le s**ou**c**o**re* (d**e**m**an**der s**e**c**ou**rs) *»* [C7G7'];
- de la méconnaissance d'un son, d'une lettre ou d'un mot : « *son fuit* (s'enfuit), *se cour (*demander secours), *un épe* (une épée), *sallumit* (s'alluma)»[C1G1'],*« om vi*tees (en vitesse), *se morait* (se mariait) » [C2G2'], *« kaban* (cabane), *mait* (mais) » [C3G3'], *« mér*(mais) »[C4G4'] , « *najait* (nageait)» [C5G5'], « *la komba* (le combat)» [C6G6'], « *sounfuite/sounfuire* (s'enfuit), *atak* (attaqua)» [C7G7'] ;
- de l'oubli d'une lettre dans un mot : « *arivait* (arrivait), *frapit* (frappa) *»* [C1G1'], « *jene :* jeune, *fleve* : fleuve, *chrchait* : cherchait, *magiqe* : magique

»[C2G2'],« *attaqer* (attaqua) » [C4G4'], « *done* (donna), *atcait* (attaquait)» [C5G5'], « *vilage, vlagois* (village/villageois)» [C7G7'].

- **L'orthographe grammaticale** et **la cohérence syntaxique** : à travers les différentes copies examinées, nous avons remarqué que la construction de phrases pose beaucoup de problèmes à la deuxième classe de l'enseignantes E4. A l'encontre des groupes G1' G4' et G5' qui ont construit des phrases plus ou moins acceptables et compréhensibles, le reste des groupes a produit des phrases mal organisées, avec des mots mal orthographiés, ce qui a généré des textes mal rédigés et dont l'accès au sens est difficile.

  Dans ce contexte, nous allons essayer de faire l'inventaire des différents types d'erreurs grammaticales qui ont été relevées dans leurs copies. Celles-ci peuvent être liées :

- aux accords et à la confusion du genre ou du nombre de certains mots : « ***un****épe*(une épée), *de**s** mot**s** magiqu**e***»[C1G1'], *« **un** femme »* [C3G3'],«***in*** (une)*baguette merveilleu**x**,**tout**les parsonnag**e**»* [C4G4'], « ***la*** *kombat* (le combat), ***le*** *mére* (la mère)» [C6G6'], *« les vilagois* (villageois) *touuis*(tuèrent) *le monstre »*[C7G7'] ;
- à non maîtrise de quelques règles de grammaire : *«(...). Elle **son fuit** (...) il y a un homme **écoutit le bruit** (...)**sallumit l'épe**»* [C1G1'], *« (...) La jene fomme **elle** s'avoncait dans l'eau. (...)**le h**omme (...) qui **se chrchait** et homme **quiportait** (...) et **leIlsele**monstre**on** vitees (...)»*[C2G2'], « (…) dans **àR**oute ***trover un monstre attaquer Sur famme il Lide*** (…) »[C3G3'], *« (...) un monstre surgit **attaqer** la jeune femme, (...) le monstre surgit **regarde** les villageois »* [C4G4'], *« (...) devaient **traversait** le fleuve (...), Elle done **la pommeou** monstre mangeait **la pomme** »* [C5G5'], *« (...) anim**ales** »* [C6G6'], *« **ilya** les vilagois **poure doumondéle soucoreest** les Vilagois **touuis** le monstre**surgit** »* [C7G7'].

D'après ces exemples, il s'avère que la plupart des groupes ont d'énormes difficultés en ce qui concerne la maîtrise des règles de grammaire qui régissent la langue française.Ce faisant, outre les erreurs relativesà la non maîtrise de la morphologie verbale et dont nous avons déjà parlé plus haut, les élèves ignorent les règles grammaticales les plus simples et les plus courantes. C'est pourquoi, ils éprouvent des difficultés dans la construction de leurs phrases.

Ainsi, l'emploi des pronoms relatifs, de l'infinitif, des déterminants, des verbes pronominaux et des connecteurs logiques posent problème aux différents groupes examinés.

Par ailleurs, certains constituants de la phrase sont mal placés et mal organisés : *« (…) et **sallumit l'épe***(et l'épée s'alluma)»[C1G1'], « (…) *dans c'etcomba **écotaienles** vellagois in bruit* (dans ce combat, les villageois écoutèrent un bruit.)»[C2G2'], « (…) *il et **kaban petite***(c'est une petite cabane.)»[C3G3'],*« soudain **manger La princesse** la poum de terre »* (la princesse mangea la pomme de terre) »[C6G6'] ;

- à l'emploi inapproprié de certains mots : le verbe « s'enfuir» qui est un verbe pronominal a été mal orthographié et conjugué par les éléments des groupes G1' et G7' : *« (…). Elle **son fuit***(s'enfuit)» [C1G1'],*« (…) la jeune famme **fuire** (s'enfuit)»* [C4G4'],*« (…) la Jeune femme **sounfuite** (s'enfuit)»* [C7G7'] ;
- à la non maîtrise de l'emploi des prépositions ou leur omission : *« (…) un monstre faisait peur /la femme (…) »* [C1G1'], *« (…) **sur** le cour et **dans**la fan. La jene fame se morait **par** le trovait l'homme* » [C2G2'] (**dans** le cœur et **à** la fin, le jeune femme se mariait **avec** l'homme qu'elle trouvait), *« (…) un homme et un femme marche dans **à** Route trover un monstre attaquer **sur** famme (…) **aupres /** kaban »* [C3G3'] ;
- à l'omission de certains éléments de la phrase : « *(…) dans l'eau / fleve* (l'eau **du** fleuve)» [C2G2'], « (…) *un monstre surgit attaqer la jeune femme, Il **veut manger**et la jeune famme fiure dans le village »*(il voulait **la** manger.)» [C4G4'], *« (…) / manger le garçon et le mére et le pére »* [C6G6'];
- à la non maîtrise des homophones :**est /et, on/en***: « (…). Il tombit **est** mort* (Il tomba **et** mourut)» [C1G1'], *« **on**vitees* (en vitesse) » [C2G2'], *« il **et***(il est)» [C3G3'].
- Pour ce qui est de **la construction grammaticale des phrases**, l'analyse des textes produits montre que tous les groupes optent très souvent pour des phrases courtes et simples, les phrases complexes sont rares et construites souvent à l'aide du pronom relatif sujet « qui ». Cependant, la majorité des groupes se heurtent à des difficultés de construction et se trouvent dans l'incapacité à maîtriser des formes et des structures grammaticales simples.

Les données du tableau ci-après nous éclairent sur le nombre et la qualité de phrases qui ont été construites par les différents groupes de l'enseignante E4 :

	C1G1'	C2G2'	C3G3'	C4G4'	C5G5'	C6G6'	C7G7'
Nombre et pourcentage de phrases bien structurées	06	03	01	05	07	00	01
	54,54%	**33,33%**	**20%**	**55,55%**	**87,5%**	**00%**	**16,66%**
Nombre et pourcentage de phrases mal structurées	05	06	04	04	01	04	05
	45,45 %	66,66%	80%	44,44%	12,5%	100%	83,33%
Total	11 (99.99)	09 (99.99%)	05 (100%)	09 (99.99%)	08(100%)	04(100%)	06(99.99)

Tableau n°5' : Nombre et qualité de phrases construites dans les copies d'élèves de l'E4

Selon les résultats obtenus dans ce tableau, nous nous apercevons que le texte rédigé par le groupeG5' témoigne de la capacité des élèves à produire des phrases simples et correctes (**87,5%),** toutefois il est à noter que la structure de la phrase complexe leur pose problème. En lisant, par exemple, la phrase suivante : « *Elle done la pomme ou*(au) *monstre mangeait la pomme* », nous trouvons que ce groupe a utilisé le mot « *pomme* » deux fois, de même, pour éviter de répéter le mot « *monstre* », il l'a écrit une seule foispour ne pas alourdir la phrase. Or, les élèves de ce groupe auraient dû employer le pronom relatif « qui » suivi directement du pronom objet « la » pour éviter la répétition des mots « monstre » et « pomme » et aboutir à une phrase cohérente et structurée.

Pour le reste du texte, malgré les différentes erreurs morphologiques repérées, nous avons constaté que ce groupe fait preuve d'une bonne maîtrise dela structure de la phrase simple: *« Un jour la juene femme et l'homme accompagnateur devaient traversait le fleuve apris l'homme najait tout a coup le monstre atcait l'homme, la jeune femme avait une pomme magique, (...) le monstre drmait, Elle traversait le fleuve.»* [C5G5']

Les groupes G1' et G4' maîtrisent assez bien la structure de la phrase simple. Pour la structure des phrases complexes, même les plus courantes, elle n'est pas du tout maîtrisée : « *et il y a un homme écoutit le bruit. Il arrivait vite, avec lui un épe magique et dit des mots et sallumit l'épe. Il attaquit le monstre et frapit son cour. Il tombit est mort* »[G1']

En plus des erreurs morphosyntaxiques et orthographiques qu'on peut repérer dans ce passage,il est à souligner que ce groupe (G1') est incapable de produire une phrase

complexe avec une proposition subordonnée relative et d'ordonner les constituants de la phrase simple conformément aux règles grammaticales connues. Aussi, le choix du verbe « arrivait » est inapproprié, ce qui a nui au sens de la phrase où il a été employé.

Quant au groupe G4', il a un problème avec l'emploi juxtaposé de deux verbes (« *un monstre surgit attaqer la jeune femme, le monstre surgit regarde les villagois* »), ce qui peut expliquer son incapacité à utiliser la coordination. Par ailleurs, son texte présente beaucoup de répétitions étant donné le manque de substituts lexicaux et grammaticaux adéquats.

Pour les groupes G2',G3' et G7', ils souffrent de beaucoup de difficultés en ce qui concerne la construction grammaticale de leurs phrases. De plus, beaucoup d'incorrections et de phrases inachevées ont été relevées dans leurs textes, c'est pourquoi, ces derniers paraissent mal construits et incompréhensibles.

Le texte rédigé par le groupe G6' révèle l'incompétence des élèves à rédiger une seule phrase plus ou moins correcte ou acceptableen français. En effet, nous n'avons compté aucune phrase structurée selon les normes requises.

- **Le lexique**

Excepté le groupe G6' qui a été hors-sujet et qui n'a pas réussi à choisir les mots appropriés pour rédiger la deuxième partie du conte, le reste des groupes ont employé un vocabulaire très simple et approprié, et qui relèvent du merveilleux. Cependant, il demeure insuffisant et parfois même mal formulé : *épe magique (épée magique), son fuit* (s'enfuit), *baguette merveilleux* (merveilleuse), *kaban* (cabane), *atcait* (attaquait), *une pomme magique, le fleuve, faire peur, comba* (combat),etc.

Aussi, pour introduire la suite des événements du conte, tous les groupes ont utilisé : *un jour, tout à coup, soudain*.

3. La dimension textuelle

3.1. La validité des informations

Pour rédiger la suite des événements du conte en question, les différents groupes sont censés imaginer le combat qui s'est déroulé entre le monstre et l'accompagnateur de la jeune femme pour la sauver. Pour ce faire, les groupes G1' et G5' ont fait appel à des informations suffisantes, claires et précises qui amèneront le lecteur à comprendre le conte et à faire le lien entre son début et son milieu.

En lisant le texte rédigé par le groupe G1', nous comprenons que la femme avait peur du monstre et qu'elle a demandé secours. Un homme est intervenu pour la sauvergrâce à son épée magique qui s'allume et qui lui a permis de tuer le monstre.

Pour ce qui est du texte rédigé par le groupe G6', il s'avère que c'est la femme qui s'est sauvée elle-même et a sauvé l'homme, qui était en train de se baigner dans l'eau du fleuve, à l'aide d'une pomme magique qu'elle possède. En mangeant la pomme, le monstre dormait, et les deux personnages traversaient le fleuve sans crainte.

Le groupe G4' a fourni des informations claires et compréhensibles, mais elles restent insuffisantes et imprécises, on n'a pas précisé comment le roi a tué le monstre, aussi on ne trouve pas d'informations relatives à l'accompagnateur de la jeune femme, ce dernier n'est pas du tout mentionné dans le texte.

Les informations données par les groupes G2', G3' et G7'sont peu et insuffisantes. De plus, les idées exposées sont imprécises et ambigües.

Le texte élaboré par le groupe G6' est très pauvre en informations et n'apporte aucun détail à propos de la suite des événements du conte. D'ailleurs, il est hors-sujet et l'accès au sens est très difficile.

3.2. La cohérence et la cohésion sémantique

Il est à préciser que les groupes G1' et G5'ont réussi à élaborer des textes sémantiquement acceptables etcompréhensibles. De plus, l'enchaînement des phrases et la continuité thématique des idées sont assurés ; lesinformations sont organisées d'une façon progressive et claire et sans qu'il y ait d'ambigüités ou de contradictions. Par conséquent, le lecteur peut construire du sens et comprendre la situation de communication en question.

Concernant la cohésion inter phrastique, legroupe G1'arecouru à divers procédés qui lui ont permis d'éviter la répétition comme la pronominalisation (la femme=elle=la, un homme = il = lui, le monstre= il =**<u>son</u>** (cœur)) et la substitution lexicale (la femme= la jeune femme). Pour le groupe G5', il est à signaler qu'il y a beaucoup de répétitions et l'emploi des anaphores est presque inexistant, sauf l'emploi du pronom sujet « elle » qui a été utilisé deux fois pour remplacer « la jeune femme ». Ainsi, les mots répétés sont : « *homme* : répété 03 fois », « *la jeune femme* : 02 fois », « *monstre* : 03 fois », « *pomme* : 03 fois » et « *fleuv*e : 02 fois ».

A propos de la cohésion intra phrastique, nous avons constaté que les élèves du groupe G5'ont utilisédes connecteurs logiques et chronologiques pour assurer l'articulation entre les différentes phrases du texte tels que : *un jour, tout à coup, apris* (après). Par contre, les éléments du groupe G1' se sont limités à l'emploi d'un seul articulateur chronologique (*tout à coup*) qui a été placé au début du texte pour annoncer l'élément modificateur du conte.

Pour ce qui est du texte qui a été rédigé par le groupe G4', il est à noter qu'il est cohérent et enchaîné étant donné qu'il respecte les règles de la bonne organisation textuelle et de la non-contradiction. Toutefois, le manque de connecteurs et de coordonnants ainsi que la non maîtrise de l'emploi des procédés de reprise anaphorique ont engendré des répétitionset des maladresses syntaxiques qui ont influésur la construction grammaticale de certaines phrases.

En ce qui concerne les productions écrites réalisées par les groupes G2', G3', G6' et G7', elles sont incohérentes, mal enchaînées et souvent mal construites, ce qui témoigne de l'incapacité de leurs rédacteurs à produire des phrases sémantiquement et grammaticalement correctes ou acceptables.

4. La dimension discursive

4.1. L'adaptation à la situation de communication et efficacité du produit

Les groupes G1'et G5'ont bien respecté la situation de communication. En effet, en partant des indices donnés dans le début du conte,les élèves ont réussi à choisir et à organiser les informations nécessairesà l'élaboration de leurs textes et à répondre convenablement à la question posée.Ainsi, les événements relatés décrivent le combat qui s'est passé entre le monstre et les deux personnages (la jeune femme et son accompagnateur).

En outre, l'emploi du vocabulaire du merveilleux (monstre, épée magique, pomme magique) a aidé les rédacteurs de ces deux textes à faire sortir le lecteur de son monde réel pour lui permettre de se distraire. C'est pourquoi, nous pouvons dire que l'effet recherché est atteint.

Le texte rédigé par le groupe G4' n'a pas pris en compte la situation de communication proposée. C'est vrai que les élèves de ce groupe ont fait allusion au combat qui s'est déroulé entre le monstre et la jeune femme, toutefois

l'accompagnateur de cette dernière n'est pas du tout mentionné dans le texte, et les élèves de ce groupe ont écrit que c'est le roi qui a tué le monstre et a sauvé la jeune femme. Aussi, ce texte remplit l'effet recherché et permet au lecteur d'entrer dans le monde imaginaire et de s'amuser.

Pour ce qui est du texte rédigé par le groupe G2', la situation de communication n'est pas claire et ne respecte pas les indices donnés dans le début du conte. En effet, les élèves ont avancé, à la fin de l'histoire, que l'homme, qui a sauvé la jeune femme, s'est marié avec elle. Or, cela est incorrect du moment où cet homme est l'ami de son époux. De plus, bien que le texte soit incohérent, et mal enchaîné, les élèves ont fait appel à des mots qui appartiennent au monde merveilleux(épée magique, baguette magique). Malgré cela, l'effet recherché n'est pas produit.

Concernant les autres groupes qui restent, leurs textes n'ont pas pris en considération la situation de communication proposée dans la consigne d'écriture, il y a même un groupe qui est hors-sujet (G6'). Par ailleurs, la qualité de leurs productions écrites est médiocre, car la majorité des phrases construites sont incompréhensibles et maladroites, ce qui rend la lecture difficile et pénible. Les rédacteurs de ces textes n'ont pas réussi à produire l'effet recherché.

Synthèse des résultats d'analyse des productions écrites des élèves (sept groupes) de l'enseignante E4 (classe : 2ème A.M.)

L'analyse des copies d'élèvesde la deuxième classe de l'enseignante E4 nous a permis de conclure que la majorité des groupes souffrent de beaucoup de problèmes qui bloquent leur capacité rédactionnelle.

Concernant la consigne d'écriture, nous avons constaté qu'il y a un seul groupe qui est hors-sujet et qui n'a pas respecté le type de texte demandé, tandis que les autres groupes ont compris le sujet et ont rédigé la suite des événements du conte proposé.

Pour ce qui est de la mise en forme des paragraphes et l'emploi de la ponctuation et des majuscules, il est à noterqu'il y a un seul groupe (G1') qui a réussi à les respecter. Pour le reste des groupes, ils ne s'ensoucient pas. C'est pourquoi, leurs textes paraissent étalés sur un seul bloc, mal ponctués ou pas du tout ponctués et dont les majuscules ne sont pas employées conformément à la norme.

A propos de la construction grammaticale des phrases, elle est acceptable dans les copies des groupes G1', G4' et G5'. Les autres groupes sont incapables de produire des phrases simples et correctes. La morphologie verbale n'est pas bien maîtrisée et pose problème à tous les groupes, surtout au niveau de l'emploi du passé simple.

Pour le lexique, le choix des mots n'est pas riche et varié, mais il est adapté à la situation de rédaction. Il est à souligner que le groupe G6' est hors sujet, c'est pourquoi le lexique qu'il a choisi est inadéquat.

En ce qui concerne la cohérence et la cohésion sémantiques, il y a trois groupes qui ont réussi à produire des phrases sémantiquement acceptables (G1', G4' et G5'), cependant le texte rédigé par le groupe G5' est plus cohérent que celui rédigé par les groupes G1'et G4' dans la mesure où il compte le moins d'erreurs (**30,18%)** et le plus de phrases acceptables (**87,5%).** Ainsi, dans le texte du groupe G1', nous avons compté **34,78%**d'erreurs et **54,54%**de phrases acceptables tandis que dans celui du groupe G4', nous avons relevé **38,77%**d'erreurs et**55,55%**de phrases acceptables**.**

Le reste des groupesont produit des textes incohérents, mal enchaînés et incompréhensibles, par conséquent le nombre d'erreurs et de phrases mal structurées est élevé.

A propos de l'aspect discursif des textes rédigés, nous pouvons dire qu'il y a deux groupes (G1' et G5') qui ont vraiment réussi à fournir des informations claires, exactes et suffisantes pour compléter le début de conte proposé dans le sujet de rédaction et à amener le lecteur à se distraire et à sortir de son monde réel vers un autre monde imaginaire.

Les groupes G2', G3', G4', G6' et G7', en plus des problèmes liés à la cohérence et à la cohésion textuelles qui ont été repérés dans leurs copies, ils n'ont pas respecté la situation de communication et les indices fournis au début du conte (personnage, lieux, temps), c'est pourquoi, l'accès au sens est difficile et aucun effet n'est produit sur le lecteur.

2.6. Analyse des productions écrites réalisées par les sept groupes de l'enseignante E3 (2ème A.M.)

Tableau n°6

Dimension évaluée	*Critères*	*Groupes*						
		G1	**G2**	**G3**	**G4**	**G5**	**G6**	**G7**
Formelle	**Respect de la consigne**	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui
	Le découpage en paragraphes	texte étalé sur un seul bloc sans qu'il y ait d'alinéa.	Oui : texte écrit en un seul paragraphe qui est introduit par un alinéa.	Oui : texte écrit en un seul paragraphe qui est introduit par un alinéa.	Oui : texte écrit en un seul paragraphe qui est introduit par un alinéa.	-Non : texte écrit en un seul bloc et sans alinéa.	Oui : texte présenté en un seul paragraphe avec un alinéa à son début.	Texte écrit en un seul paragraphe qui est introduit par un alinéa.
	La ponctuation	La première phrase est bien poncutée. Pour le reste du texte : emploi répété de la virgule pour séparer les différentes phrases.	Emploi inapproprié de la virgule (03 fois) dans la 2ème et la 3ème ligne du texte Le reste du texte n'est pas du tout ponctué.	Non : texte presque dépourvu de signes de ponctuation, sauf un seul point qui a été mal placé (juste après le mot « soudain »)	Absence totale des signes de ponctuation.	Emploi très rare et inapproprié.	Emploi très rare et aléatoire.	Presque inexistante. Emploi des points de suspension au début et à la fin du texte.
	Les majuscules	Le premier mot du texte est le seul qui a été introduit par une majuscule.	Non respect de l'emploi des majuscules, sauf au début du texte.	Non respect de l'emploi des majuscules, sauf au début du texte.	Emploi inapproprié des majuscules.	Non respect de l'emploi des majuscules.	Emploi inapproprié, sauf au début du texte.	Emploi aléatoire et inapproprié des majuscules.
Linguistique	**Emploi du passé simple et de l'imparfait**	Non respect de l'emploi des temps appropriés sauf le verbe : *checa* (fut choquée), qui a été conjugué au passé simple et d'une façon incorrecte.	Non respect de l'emploi des temps appropriés sauf « *tomba* » qui a été conjugué au passé simple deux fois.	Non respect de l'emploi des temps appropriés sauf « *surgit* » et « *combattait* » qui ont été conjugués correctement.	Non maîtrise de l'emploi des temps verbaux approprié, sauf les deux verbes qui ont été donnés dans la consigne de rédaction (*s'avançait*, *surgit*)	Non maîtrise de l'emploi du passé simple et de l'imparfait, sauf les deux verbes qui ont été donnés dans la consigne de rédaction (*s'avançai*	Sur deux verbes employés (*apparut, tué*), un seul (apparut) est conjugué correctement au passé simple. Manque d'emploi de l'imparfait.	Non : emploi incorrect du passé simple, juste après la préposition « pour » : « *pour tomba* ». Le verbe « *surgit* » est déjà donné dans le sujet de

						t, *surgit*).		rédaction.
	Nombre de mots	41	63	22	20	32	37	51
	Nombre et pourcentagedes erreurs (orthographe d'usage)	05	22	07	10	15	02	05
		12,19%	34,92%	31,81%	50%	46,87%	05,40%	09,8%
	Nombre total (et pourcentage des) d'erreurs	23	45	14	13	24	06	32
		56,09%	71,42%	63,63%	65%	75%	16,21%	62,74%
	Le lexique : adéquat ? varié ?	Adéquat et très limité : *checa* (fut choquée), *frappe* (frapper), *la fée*, *aide* (aida), *le monstre*	Adéquat mais peu : *chouci* (fut choquée), *comba* (combat)*tr é for* (très fort), *monster géant (*un monstre géant), *fleuve, tomba*.	Adéquat, mais très peu : *combattait , le monster* (le monstre).	Non : répétition de la phrase qui a été donnée dans la consigne de rédaction. Sur un ajout de 10 mots, 06 sont illisibles et incompréh ensibles.	Très peu, mal orthograp hié et incompréh ensible : *choki* (fut choquée),*t ouui* (tua), *ami, fleuve.*	Adéquat et varié : *un cheval volant, un monstre de l'eau, bagarre, flèshe empoisonné e* (flèche empoisonné e).	Adéquat et très limité : *la forêt, un monstre méchant.*
Textuelle	**Validité des informations**	Les informatio ns fournies sont claires, mais insuffisant es et imprécises .	Les informatio ns données sont claires mais, insuffisant es et imprécises .	Texte très pauvre en événemen ts, les informatio ns données manquent de clarté et de précision.	Les informatio ns fournies sont très peu et manquent de clarté et de précision.	Les informatio ns choisies sont insuffisant es et manquent de clarté et de précision.	Les information s données sont suffisantes, claires et précises.	Les information s fournies sont claires mais,insuffi santes et imprécises.
	Emploi de connecteurs logiques	03: *Tout à coup, pui*(puis), *mais*	01 : *soudin* (soudain)	02 :*sodain* (soudain), *aprés*(aprè s)	01 : *au moment où* [ce connecteur est déjà donné dans l'extrait du conte proposé]	03 : *soudam* (soudain).	02 *: tout à coup, aprés* (après)	02 :*soudain , puis.*
	Emploi de procédés de reprise anaphorique	Oui : *la femme = elle=**s'**ami* (son ami), *l'ami= il, la fée=elle.*	Emploi rare (02 fois) et parfois non maîtrisé : Les mots « femme » et « monstre » sont	Non maîtrise de l'emploi des anaphores : emploi de « ***sa*** *combattait* » au lieu de « **le** comb	Emploi inappropri é du pronom « *elle* » à la dernière ligne du texte.	Absence totale des anaphores.	Non : il y a des répétitions, « ami » et « monstre » sont employés deux fois.	Rare et non maîtrisé surtout les adjectifs possessifs. Un seul emploi du pronom sujet « il » pour remplacer le nom

			utilisés à 04 reprises, emploi du pronom « *il*» au lieu de «elle » pour remplacer le mot « femme » (voir ligne n°2).	attait» (voir ligne n°2), Emploi de « ***sa*** *accompan ateur* » au lieu de « **son** accompag nateur » (voir ligne n°3).				« monstre » .
	Cohérence et cohésion sémantique	Le texte est enchaîné et compréhe nsible, toutefois, il y a beaucoup d'incorrec tions et de maladress es.	Malgré les erreurs morphosy ntaxiques relevées, le texte est enchaîné et sémantiqu ement compréhe nsible.	Le texte est cohérent et compréhe nsible, maisil y a des incorrecti ons et des erreurs d'ordre grammatic al.	-Le texte produit est incompréh ensible et illisible.	Texte incohérent et mal enchaîné.	-Texte cohérent et enchaîné.	Le texte est incohérent et mal enchaîné.
Discursive	**Adaptation à la situation de communication et efficacité du produit**	Oui : la suite d'événem ents rédigés complète le début de conte proposé et fait sortir le lecteur de la réalité par le merveilleu x (la fée).	Non : Les indices donnés au début du conte ne sont pas pris en compte : « l'ami de l'époux», le deuxième personnag e du conte, qui aurait dû sauver la jeune femme n'est pas du tout mentionné dans le texte. Aucune allusion au monde imaginaire .	Non : le paragraph e produit ne décrit pas le combat qui s'est déroulé entre le monstre et l'accompa gnateur de la jeune femme. Il n'y a pas d'objets magiques qui amènent le lecteur à faire allusion au monde merveilleu x.	Non	Non : le texte ne répond à la situation d'écriture proposée. Aucune allusion au monde merveilleu x.	Oui : le texte rédigé complète le début de conte proposé. L'effet recherché est produit.	Non : l'indice relatif au lieu (le fleuve) et qui est donné dans le début du conte est ignoré. Aucune allusion au monde merveilleux .

Analyse et interprétation des données du tableau n°: 6

1. La dimension formelle

1.1. Respect de la consigne

Les groupes G1, G2, G3, G6 et G7 ont compris la consigne de rédaction.Ils ont pu compléter le conte tout en prenant en compte les indices donnés dans la situation initiale. Les élèves ont décrit l'état de choc de la femme à la vue du monstre ainsi que la façon dont l'ami de l'homme l'a sauvée et l'a protégée.

Cependant, les groupes G4 et G5 n'ont pas pris en considération les indices donnés dans le début du conte proposé. Par conséquent, leurs textes ne servent pas la question posée.

Pour rédiger son texte, le groupe 4 s'est contenté de reprendre la phrase qui a été donnée dans la consigne (« *Au moment où elle s'avançait dans l'eau, un monstre surgit* »), sans décrirele combat qui s'est déroulé entre le monstre et l'ami de l'homme. D'ailleurs, la suite d'actions qu'il a proposée est illisible et incohérent car le le texte lui-même est mal transcrit.

En lisant le texte rédigé par le groupe G5, nous comprenons quela femme est décédée à cause de son état de choc et l'ami de l'homme a tué le monstre. Or, selonla consigne de rédaction, la femme sera normalement sauvée par son accompagnateur, c'est pourquoi, on a demandé aux élèves d'imaginer le combat qui s'est déroulé entre ce dernier et le monstre.

1.2. Le découpage en paragraphes

Tous les groupes ont rédigés des textes courts qui sont étalés sur un seul paragraphe sans ou avec un retrait de la première ligne. A l'encontre des groupes G1 et G5 qui ont écrit leurs textes en un seul bloc sans retrait d'espace au début, le reste des groupes ont construit leurs textes autour d'un seul paragraphe qui est introduit par un alinéa.

1.3. La ponctuation et les majuscules

Tousles groupesn'ont pas réussi à utiliser les signes de ponctuation et les majuscules conformément aux règles d'usage. Certaines copies d'élèves sont dépourvues de signes de ponctuation ou dont l'emploi est rare (G4, G3, G7), dans d'autres, leur utilisation est aléatoire ou inapproprié (G1, G2, G5 et G6) : « *Soudain. Le monstre*

surgit. La jeune femme sa combattait avec sa accompanateur après ils arreté la combattait en suite le monstre est mort » [C3G3].

Bien que la plupart des groupes aient du mal à utiliser convenablement les majuscules, ils ont réussi quand même à introduire leurs textes par une lettre en majuscule, sauf le groupe G7 qui a commencé son texte par une lettre en minuscule :« *Soudin **L**afamme chouci parce que,**I**l regard,un monstre et très pour avec commencer comba,**L**e monstre très for et géant et **L**a famme c'est petit et feble **L**a famme c'est intélégent(…)* »[C2G2].

2. La dimension Linguistique

2.1. La morphosyntaxe

- **Le choix et la maîtrise des temps et des modes verbaux**

D'après les copies analysées, il s'avère que tous les groupes ne s'approprient pas les temps de la narration, le passé simple et l'imparfait, soit au niveau de la morphologie verbale, ou niveau de leur emploi et leurs valeurs.

Dans la copie du groupe G1, l'emploi du passé simple est presque inexistant. En effet, nous n'avons noté qu'un seul emploi erroné du verbe « choquer : *checa* »(au lieu de « fut choquée »). Pour le reste des verbes, ils sont très souvent conjugués au présent de l'indicatif (*voit, commencent, frappe, redoute, aide*), ou employés d'une façon incorrecte (*venu, décé*).

Les groupes G4 et G5 se sont limités à l'emploi de deux verbes qui ont été donnés dans la consigne d'écriture (*s'avançait, surgit*), alors que pour les groupes G2, G6 et G7, dans leurs rédactions, nous n'avons repéré qu'un seul verbe conjugué au passé simple, c'est le verbe « *tomba* ». Touefois, cet emploi est parfois erroné, c'est le cas du groupe G7 qui l'a utilisé après la préposition « pour » (« *pour tomba* » au lieu de : « pour tomber »).

Dans les copies des groupes G3 et G6, nous avons recensé un seul emploi correct de l'imparfait (*combattait* : G3) et du passé simple (*apparut* : G6).

En somme, nous pouvons dire que la morphologie verbale et l'emploi approprié du passé simple et de l'imparfait ne sont pas bien maîtrisés et respectés dans la majorité des copies d'élèves examinées.

- **L'orthographe**

Les résultats donnés dans le tableau n°6 nous ont permis de constater que la production écrite réalisée par le groupe G6 est la meilleure (16,21% d'erreurs), car elle contient le nombre le plus réduit d'erreurs. Pour le reste des copies, elles comptent plus de 50% d'erreurs.

Donc, nous pouvons dire que le groupe G6 a réussi à réaliser un texte acceptable et recevable sans qu'il y ait beaucoup d'erreurs.

Les différentes erreurs linguistiques recensées peuvent être classées selon trois types : l'orthographe d'usage, la construction grammaticale des phrases et les incorrections.

L'orthographe d'usage : ce type d'erreurs est moins présent dans les copies des groupes G6(05,40%), G7 (09,8%), G1(12,9%) que dans les copies des groupes G3 (31,81%), G2 (34,92%), G5 (46,87%) et G4 (50%).

Les erreurs relevées dans les différentes productions écrites d'élèves proviennent :

- d'un problème d'accentuation : oubli ou mauvais emploi des accents sur les mots *« la feé* (fée) *»*[C1G1], *« très* (très) *»* [C2G2], « *aprés* (après), *arreter* (arrêter)» [C3G3], *«ou* (où)»[C4G4, C5G5], « *après* (après) » [C6G6], « *tres* (très) » [C7G7] ;
- d'un problème phonologique : *« pouque* (beaucoup)» [C1G1],« *famme*(femme) »[C2G2, C7G7], « *monster*,(monstre) » [C2G2, C3G3], *« pour*(peur),*intélégent* (intelligent)» [C2G2], *« soudam* (soudain), *touu*(tua)»[C5G5];
- d'une confusion entre « -c », «-qu » et « -k », « -o» et « -ou »,« -é » et « -i », « -n » et « -m »: *«ch**ec**a, ch**ouci**, ch**oki*** (ch**oquée**)» [C1G1, C2G2, C5G5]*« s**o**dain* (s**ou**dain)» [C3G3], *« nonent* (moment), *nonstere* (monstre), *fan* (femme), *ani* (ami) *»* [C5G5] ;
- de la méconnaissance d'un son, d'une lettre ou d'un mot : « *en suite*(ensuite)» [C3G3],*« paricnesse* (princesse)» [C5G5], *« flèshe* (flèche)» [C6G6], *« dange*(dangereux), *sétonfaite* (s'enfuit) »[C7G7] ;
- de l'oubli d'une lettre dans un mot : « *commenent, comencer*(commence) »[C1G1, C2G2], *« personage*(personnages) *»* [C1G1], « *comba :*combat, *for* : fort,*frape* :

frappa»[C2G2],*«accompanateur*(accompagnateur) » [C3G3],« *ell*(elle) » [C4G4], « *banan*(banane) »[C7G7].

- **L'orthographe grammaticale** et **la cohérence syntaxique** : après avoir consulté les copies d'élèves de l'enseignante E3, nous avons pu remarquer que les textes produits par les différents groupes sont généralement construits autour de phrases simples et courtes.A l'exception du groupe G6 qui a réussi à construire son texte d'une façon correcte et compréhensible,les autres groupes ont mal rédigé leurs écrits. En effet, vu la non maîtrise de quelques règles grammaticales attendues, nous avons recensé beaucoup d'incorrections et de dysfonctionnements morphosyntaxiques.

  Pour ce qui est de l'emploi des phrases complexes, celles-ci sont rares et généralement mal maîtrisées (voir G1 et G2).

  Ainsi, les différentes erreurs repérées peuvent être dues :

- aux accords et à la confusion du genre ou du nombre de certains mots : « ***les****personage*(les personnage**s**) »[C1G1], « ***la*** *monster* (**le** monstre)»[C2G2], *« **sa**accompanateur* (**son** accompagnateur)» [C3G3],*«**le**pricnesse*(**la** princesse)» [C5G5], « ***un****bagarre* (une bagarre)» [C6G6], *« Le nez et Le**s** ongl**eest** lon**g***(le nez et **les** ongle**ssont** long**s**) *(…) La monstre* (**le** monstre) »[C7G7] ;
- à la non maîtrise de quelques règles de grammaire : *«la femme **checa** car elle **voit lemonstre** surgit, puis **s'**ami **ilcommenent** par **frappe**, mais **nédécé** pas, (…), puis elle **venu** la feé **queaide** les personages, (…)»* [C1G1], *« La famme **chouci** par ce que, Il **regard**, un monster (…) et tomba comme **un combteurmoré** et **La** monstre **aller a** l'eau pour **boi** et La famme **Regardi La** monster (…)»* [C2G2], *« (…) la jeune femme **sa combattait** avec **sa** accompanateur après ils **arreté la combattait** (…) »* [C3G3], *« (…) (…) dans leau (…) ell regarde (…) »* [C4G4], *« (…)**le paricnessemori** Le ami et **touu** (…) »* [C5G5], *« (…). L'ami **tué** un monstre de l'eau »»* [C6G6], *« (…)pour **tomba** »* [C7G7].

Comme le montrent ces exemples, les élèves souffrent de beaucoup de difficultés qui sont d'ordre grammatical. Les erreurs les plus fréquentes sont dues à la non maîtrise de la morphologie verbale. Celle-ci est négligée et les élèves ne lui accordent aucune importance. En effet, ils utilisent les verbes d'une façon aléatoire et non réfléchie

(*checa, arreté, regardi, aller, pour tomba, il commenent, par frappe, né décé pas, pour boi, regard, tué, mori*, etc.) et sans se soucier de leur adéquation à la situation d'écriture proposée (*voit, aide*). Autrement dit, en plus du non respect des règles liées à la formation du radical et au choix des terminaisons appropriées, les élèves ne reconnaissent pas les temps du conte, le passé simple et l'imparfait.

Par ailleurs, les élèves ne maîtrisent pas l'emploi du pronom réfléchi « se » et l'adjectif possessif « sa », il est à noter que ce dernier est mal accordé [***sa*** *accompanateur* (au lieu de : **son** accompagnateur], et employé à la place du pronom object direct « le » [*la jeune femme* ***sa combattait*** (au lieu de : **le** combattait)].

De même, le groupe G1 a utilisé le pronom réfléchi « se » devant le nom « ami » (***s'****ami)* étant donné qu'il ne sait pas que ce pronom s'emploie devant le verbe.

Ainsi, les règles d'emploi de l'infinitif, des pronoms relatifs posent problème aux différents groupes de l'enseignante E3 (*par* ***frappe****, pour* ***boi,*** *pour* ***tomba****, la feé* ***queaide*** *les personages).*

- à l'emploi inapproprié ou incorrect de certains mots : « *né décé pas*» (n'étai pas décédé) [C1G1] « *combteur*» (combattant), « *moré »*(mort*)* [C2G2], *« la combattait»*(le combat) [C3G3], *« mori »*(mourut) [C5G5], « *dange* » (dangereux), « *sétonfaite* » (s'enfuit) [C7G7] ;
- à la non maîtrise de l'emploi des prépositions: *« (…) il commenent* ***par*** *frappe »* (il commence **à** le frapper) [C1G1], *« (…)La famme sétonfaite (…)****chez****La mère*» (la femme s'enfuit **vers** la mer) [C7G7];
- à l'omission de certains éléments de la phrase : « *(…), mais/né décé pas »*(**elle** n'était pas décédée)[C1G1], « (…) *Il regard un monster et / trés pour (…), Le monstre / trés for »* (elle regarda un monstre et **elleavait**très peur. Le monstre **était** très fort)[C2G2], *« (…) Les oreille / comme La banan »* (Les oreilles **étaient** comme les bananes) [C7G7] ;
- à la non maîtrise des homophones : **est /et, mer/mère***: « (…), elle aide la femme* ***est*** *s'ami* (elle aide la femme **et** son ami)» [C1G1], *« (…) pour tomba La monstre dans La* ***mère*** *»* (pour faire tomber le monstre dans la **mer**)[C7G7].
- Concernant **la construction grammaticale des phrases**, l'examen des différentes copies d'élèves révèlent que la majorité des groupes souffrent de beaucoup de difficultés orthographiques et morphosyntaxiques. A l'exception du groupe G6 qui

a réussi à rédiger des phrases correctes, et qui a construit son texte d'une façon cohérente et enchaînée, le reste des groupes ne maîtrisent ni la structure de la phrase simple, ni celle des phrases complexes les plus courantes. C'est pourquoi, nous avons recensé beaucoup d'incorrections et de phrases mal construites, et parfois même insignificatives dans leurs copies. Les résultatsobtenus dans le tableau ci-dessous mettent en exergue le nombre et la qualité de phrases qui ont été construites par les différents groupes de l'enseignante E3 :

	C1G1	C2G2	C3G3	C4G4	C5G5	C6G6	C7G7
Nombre et pourcentage de phrases bien structurées	03	04	02	01	01	03	03
	42,85%	**40%**	**50%**	**25%**	**16,66%**	**100%**	**50%**
Nombre et pourcentage de phrases mal structurées	04	06	02	03	05	00	03
	57,14%	60%	50%	75%	83,33%	00%	50%
Total	07 (99,99)	10 (100%)	04 (100%)	04 (100%)	06 (99,99%)	03 (100%)	06 (100%)

Tableau n°6' : Nombre et qualité de phrases construites dans les copies d'élèves de l'E3

D'après ces résultats, il s'avère que le groupe G6 est le meilleur dans la mesure où il a été capable de produire des phrases correctes. Donc, nous pouvons dire que ce groupe maîtrise la structure de la phrase simple. Toutefois, il est à signaler que la conjugaison du verbe « tuer » au passé simple ainsi que l'emploi des signes de ponctuation lui posent problème: *« Après un bagarre**.** L'ami **tué** un monstre de l'eau par une flèshe empoisonnée »*.

Les groupes G3 et G7 font preuve d'une assez bonne maîtrise de la structure de la phrase simple étant donné que la moitié des phrases de leurs textes renferment les constituants essentiels (G.N.S., G.V.). Concernant les phrases complexes, aucune phrase n'a été produite :

« (…) le monster est mort » [C3G3], *« (…) Bien sûr il est grand (…) Le nez et Les ongle est long »*[C7G7].

Dans ces deux phrases simples, nous remarquons que l'ordre sujet-verbe est respecté malgré la non maîtrise de la ponctuation, des majuscules, des temps verbaux appropriés et des règles d'accord.

Nous considérons qu'un apprenant algérien de 2ème A.M. est généralement capable de produire des phrases simples correctes. La construction de phrases complexes, même

les plus courantes est rare, celles-ci sont très souvent organisées autour d'une subordonnée relative ou une subordonnée de cause.

Les groupes G1 et G2 ont tenté de produire des phrases complexes ou coordonnées, cependant comme la structure de celles-ci n'est pas maîtrisée, nous avons recensé beaucoup d'erreurs et de dysfonctionnements. Il est à noter que certaines phrases simples sont mal construites et contiennent assez d'erreurs et d'incorrections :

« Soudain, la femme checa car elle voit lemonstre surgit. (…), elle venu la feé que aide les personages » [C1G1], *« Soudain La famme chouci par ce que, Il regard, un monster et très pour avec comencer comba, Le monster très for et géant et La famme c'est intélégent et comba comme un combteur moré et La monster aller a l'eau pour boi »* [C2G2]

Pour les groupes G4 et G5, leurs productions écrites sont bourrées d'erreurs, incohérents et parfois même incompréhensibles et illisibles (G4). En effet, elles témoignent de l'incapacitédes élèves à produire des phrases simples et complexes correctes.

- **Le lexique**

Les résultats de notre analyse montrent que la majorité des groupes ne possède pas un vocabulaire riche et varié pour s'exprimer sur la situation proposée.

En lisant le texte rédigé par le groupe G6, nous remarquons que ce derniera réussi à choisir des mots appropriés et qui sont en rapport avec le monde merveilleux(*cheval volant, un monstre de l'eau, une flèshe empoisonnée* (flèche),*un bagarre* (une bagarre), *tué* (tua)).

Pour ce qui estdes groupes G1, G2, G3, G5 et G7, il est à noter qu'ils ont aussi fait appel à un vocabulaire très simple et approprié et qui relèvent de l'imaginaire. Cependant, il demeure très pauvre et parfois même mal formulé et mal orthographié: *la fée, checa* (fut choquée), *comba* (combat), *méchant, géant, sétonfaite*(s'enfuit), *la mère*(mer), *le fleuve,etc.*.

Pour le groupe G4, il a introduit la suite des événements du conte en reprenant la même phrase qui a été donnée dans le sujet de rédaction (« Au moment où elle s'avançait dans l'eau, un monstre surgit … »). Pour le reste de son texte, il est mal transcrit et incompréhensible.

3. La dimension textuelle

3.1. La validité des informations

Pour compléter le conte en question, il y a un seul groupe (G6) qui s'est référé à des informations suffisantes, claires et précises de façon à permettre au lecteurdele comprendre facilement. Dans son texte, le groupe G6 avance qu'il s'agit d'un combat qui s'est passé entre le monstre de l'eau et l'ami de l'homme (l'accompagnateur de la femme) et qui s'est terminée par la mort du monstre par une flèche empoisonnée.

Les textes rédigés par les groupe G1, G2 et G7 fournissent des informations claires,toutefois, elles paraissent parfois insuffisantes et imprécises dans la mesure où certains détails échappent au lecteur. En effet, les rédacteurs de ces trois copies n'ont pas précisé comment l'ami de l'homme a sauvéla jeune femme et a tué le monstre. D'ailleurs, dans la copie du groupe G2, le rédacteur n'a pas fait allusion au héros(l'accompagnateur de la jeune femme).

Les informations données par les groupes G3, G4 et G5 sont très peu et insuffisantes. De même, les idées présentées sont imprécises et incompréhensibles.

3.2. La cohérence et la cohésion sémantique

Du point de vue sémantique, les élèves du groupeG6 ont réussi à produire un texte cohérent. En effet, l'enchaînement des phrases ainsi que la progression thématique des idées sont assurés. Ce faisant, les différentes informations fournies sont ordonnées et agencées d'une manière claire sans qu'il y ait d'ambigüités ou de contradictions. Par conséquent, le texte est lisible et il permet au lecteur d'accéder facilement au sens.

A propos de la cohésion interphrastique, le groupe G6n'a pas fait appelaux anaphores, c'est pourquoi les mots « *ami* » et « *monstre de l'eau* » ont été repris deux fois dans le texte.

Pour assurer la cohésion intra phrastique, les élèves de ce groupe ont utilisé deux connecteurs logiques et chronologiques(*tout à coup, après*).

Pour ce qui est des groupes G1, G2 et G3, ils gèrent à peu près correctementla progression des informations et leur cohérence sémantique. Toutefois, ils éprouvent des difficultés dans la maîtrise des anaphores et le respect de la cohérence morphosyntaxique. C'est à ce niveau que nous avons repéré beaucoup d'incorrections et de phrases maladroites.

Prenons à titre d'exemple le groupe G1, son texte est construit autour de trois connecteurs logiques à savoir : tout à coup, puis et mais. L'emploi des anaphores est bien respecté, sauf « **s'**ami », où le pronom réfléchi « se » est confondu avec l'adjectif possessif « son ».

Pour ce texte, bien qu'il contienne des erreurs morphologiques et des phrases mal construites, il paraît enchaîné et compréhensible.

Les productions écrites élaborées par les groupes G4, G5 et G7 sont mal enchaînées, voire incohérentes. L'accès au sens est difficile vu le nombre important d'erreurs et d'incorrections et de phrases mal construites et parfois même inachevées et illisibles.

Il est à noter qu'il y a des ruptures de sens et des ambigüités. De même, le manque de connecteurs et la non maîtrise de l'emploi des procédés de reprise anaphoriqueont fait apparaître des répétitions et ont nui à la progression et à l'organisation des textes produits.

En somme, nous pouvons dire queces trois groupes sont incapables de produire des phrases sémantiquement et grammaticalement correctes ou plus ou moins acceptables.

4. La dimension discursive

Les groupes G1et G6 ont pris en considération la situation de communication en question. En effet, pour produire la suite des événements du conte, les élèves se sont servis des indices donnés dans son début (personnages, lieu, temps).

Les textes produits par ces deux groupes relatent le combat qui s'est passé entre le monstre et le héros du conte (l'accompagnateur de la jeune femme) ainsi que la façon dont ce dernier a tué la bête pour sauver la vie de la jeune femme. Aussi, le recours à l'emploi du vocabulaire du merveilleux (cheval volant, la fée, le monstre) peut amener le lecteur à s'amuser en se déconnectant de son monde réel pour se retrouver dans un monde imaginaire.

Pour le reste des textes produits, il s'avère que leurs rédacteurs n'ont pas pris en compte la situation de communication proposée. De même, l'effet recherché n'est pas produit étant donné qu'ils ne permettent pas au lecteur d'accéder au monde merveilleux et de se distraire.

Ce faisant, les éléments du groupe G2 ont carrément exclu le héros de l'histoire (l'ami de l'homme ou l'accompagnateur de la jeune femme) qui devrait sauver la jeune

femme.

Les membres du groupe G3 n'ont pas précisé par qui et avec quel moyen ou objet magique, le monstre a été tué.

Le groupe G5 aannoncé la mort dela femme sous le choc lorsqu'elle a vu le monstre. Or, dans la consigne de rédaction, la jeune femme est censée être vivante et sauvée par son accompagnateur.

Le groupe G7 s'est trompé dans le lieu de l'histoire en disant que le monstre surgit de la forêt plutôt que du fleuve. Aussi, il ne convient pas de dire que la jeune femme et son accompagnateur se sont enfuis vers la mer afin de faire tomber le monstre dans l'eau, car ce dernier est apparu au moment où les deux personnages s'avançent dans l'eau du fleuve.

Le texte rédigé par le groupe G4 est très court et n'apporte aucune précision en ce qui concerne le combat qui s'est déroulé entre le héros et le monstre.

Pour conclure, nous pouvons dire que les groupes G2, G3, G4, G5 et G7 n'ont pas respecté la situation de communication et les indices donnés dans le début du conte. De plus, les élèves n'ont pas utilisé le vocabulaire du merveilleux, c'est pourquoi, l'effet recherché n'a pas été atteint.

Synthèse des résultats d'analyse des productions écrites des élèves (sept groupes) de l'enseignante E3

L'analyse des copies d'élèves de l'enseignante E3révèle que presque la totalité des groupes a bien compris la consigne de rédaction dans la mesure où ils ont réussi à compléter le début du conte proposé par des suites d'actions diverses.Il est à signaler que le groupe G4, est le seul qui n'a pas pu rédiger la suite des événements du conte en question. De même, son texte paraît illisible et incompréhensible.

Pour ce qui est de la construction textuelle, la majorité des groupesrencontre beaucoup de difficultés dans la cohérence syntaxique et sémantique. C'est pourquoi, plusieurs dysfonctionnements ont été repérés : ponctuation absente ou aléatoire accompagnée d'un emploi inapproprié des majuscules, phrases maladroites à cause de la non maîtrise de la structure de la phrase simple et celle des phrases complexes, orthographe défaillante, non respect des temps verbaux, oublis de mots et substitutions incorrectes

(les anaphores), etc.. Tous ces problèmes ont influé sur le bon déroulement de la formation textuelle, ce qui a engendré des écrits mal enchaînés et incohérents.

Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que le groupe G6 est le meilleur dans la mesure où il a réussi à produire un texte simple et cohérent et sans qu'il y ait beaucoup d'erreurs (**16,21%).**

3.Comparaison entre la gestion des travaux de groupes et la qualité des textes produits

Au cours de cette partie, nous allons confronter les différents résultats obtenus en ce qui concerne l'analyse des productions écrites élaborés par les différents groupes d'élèves de chacun des enseignants E1, E2, E3, E4 et E5 ainsi que la façon et la manière dont les différents travaux ont été menés et organisés. Pour ce faire, nous voulons, au préalable, nous poser la question suivante : une bonne production écrite réalisé en groupe témoigne-t-elle toujours d'une bonne organisation du travail ? Notre souci est d'expliciter comment le travail de groupe peut jouer un rôle déterminant dans la construction de la compétence scripturale des apprenants.

Afin de faciliter la synthèse finale des différents résultats obtenus, nous allons, tout d'abord, compter les différentes productions écrites estimées meilleures auprès des cinq enseignants observés (six classes, E4 a été observée avec deux classes), puis nous les comparons au processus d'organisation et de gestion et du côté de l'enseignant et du côté des apprenants afin de pouvoir déceler les conditions d'efficacité d'un travail de groupe. Ensuite, nous comparons l'impact de la démarche adoptée par chaque enseignant sur la qualité de toutes les productions écrites recueilles dans les six classes observées.

3.1. Identification des meilleures productions écrites rédigées par les élèves des cinq enseignants observés

Comme nous l'avons déjà signalé en amont, l'analyse des productions écrites réalisées par les six groupes de l'enseignant E1, laisse apparaître que le texte réalisé par le groupe G1 respecte toutes les dimensions qui composent la compétence scripturale. De même, le nombre d'erreurs recensées est le moins élevé (**26,05%**).

Pour l'enseignante E4, sur l'ensemble des huit copies analysées, nous estimons queles textes rédigés par les groupes G1 et G5comme les meilleurs dans la mesure où ils

comptent le moins d'erreurs (**29,26%, 34,72%**) et le plus de constructions syntaxiques correctes **(66,66%).**

Pour l'enseignante E5, nous considérons la production écrite élaborée par le groupe G3 comme la plus cohérente et la plus enchaînée et qui contient le peu d'erreur (**28,16%)**

Pour ce qui est de l'enseignant E2, notre analyse des productions écrites réalisées par les quatre groupes montre que c'est le groupe **G1** qui a réussi à construire un texte cohérent et très bien organisé et enchaîné, le nombre d'erreurs que nous avons relevé est de **7,89%**. Concernant la deuxième classe (2ème A.M) de l'enseignante E4, nous constatons que le texte rédigé par le groupe G5' est le plus cohérent. Il contient le moins d'erreurs (**30,18%)** et le plus de phrases acceptables **(87,5%).**

Pour l'enseignante E3, la production écrite rédigé par le groupe G6 semble la meilleure dans la mesure où il ne contient pas beaucoup d'erreurs (**16,21%).** Les différentes phrases construites sont cohérentes et bien enchaînées.

3.2. Comment les meilleures productions écrites ont-t-elles été élaborées ?

Après avoir recensé les différentes productions écrites que nous considérons réussies et qui répondent aux normes de rédaction, nous allons montrer si elles résultent d'une réflexion collective et collaborative ou si elles sont le produit d'un travail purement individuel ou régi par une minorité d'apprenants.

- **G1/E1, G1/E4 et G3/E5** :

Pour les élèves de ces trois groupes, ils étaient presque tous actifs et coopératifs dans la mesure où ils ont pu tous intervenir et prendre des initiatives en ce qui concerne les différentes dimensions de l'écrit. Les échanges entre apprenants étaient interactifs, importants et efficaces. Toutefois, pour la répartition des tâches, aucun rôle n'a été distribué et aucun chef n'a été désigné, les différentes décisions sont prises d'une façon démocratique, soit par l'élément qui dicte, soit à travers une négociation entre tous les membres des groupes.

Les groupes G1/E1 et G1/E4 sont autonomes. Les élèves s'auto-corrigent et se co-corrigent, ils font appel tantôt au brouillon, tantôt au dictionnaire afin d'affronter les différentes difficultés rencontrées. Quant au groupeG3/E5, il ne s'est pas servi du dictionnaire, mais il a fait appel, pour une seule fois, à son enseignante pour l'aider.

C'est pourquoi nous disons que les enseignants E1, E4 et E5 avaient un rôle non directif.

- **G5/E4, G1/E2 et G5'/E4, G6/E3** :

Dans ces groupes, le travail de rédaction est généralement monopolisé par un ou deux éléments, c'est pourquoi la majorité des membres se trouve passive et désengagée. En effet, les interactions entre pairs sont très peu, et parfois même inexistantes.

Donc, nous disons que les bonnes productions écrites ne témoignent pas toujours d'une bonne organisation et gestion du travail de groupe. En effet, il arrive que le chef ou le scripteur prenne, tout le temps, toutes les responsabilités liées à la tâche de rédaction, ou bien il profite de la non-participation de ses camarades pour réaliser le travail tout seul.

3.3. Synthèse des résultats des différentes démarches engagées par les cinq enseignants observés et leur effet sur la qualité des textes produits par les élèves

Les différentes observations menées auprès des cinq enseignants nous ont permis de conclure que la pratique du travail de groupe diffère d'un enseignant à un autre.

Avant de se lancer dans la tâche de rédaction, l'enseignant E1 a constitué des groupes de 6 à 8 éléments, de niveau hétérogène et selon les affinités des élèves. Il est à signaler que deux groupes (G2 et G6) ont été formés aléatoirement. Quant à E2, il s'est contenté de désigner les chefs de groupes etc'est à chacun d'eux de choisirles huit camarades avec lesquels il veut travailler. Il a également chargé chaque chef de jouer le rôle de scripteur du groupe.

E3 et E4 ont opté pour le critère de proximité d'emplacement afin de former des groupes de 04 à 05 élèves.

E5 a constitué des groupes de 04 à 05 éléments tout en adoptant trois critères : la proximité d'emplacement, les affinités des élèves et l'hétérogénéité de leur niveau de compétences.

Après avoir écrit le sujet sur le tableau, chaque enseignant l'a expliqué et a sollicité ses élèves à donner les différents critères de réussite qui les aident dans l'élaboration du texte en question.

Au cours de la réalisation de la tâche, nous avons remarqué que les enseignants E1, E4 et E5 étaient non directifs et ne sont intervenus qu'en cas de problème, alors qu'E2 et

E3 étaient trop directifs. Ceux-ci interviennent à tout moment, même si les groupes ne les interpellent pas.

Il est à souligner que l'enseignant E2 s'adresse très souvent aux chefs, il vérifie à chaque fois ce qu'ils écrivent afin de repèrer les erreurs commises, et par la suite, les inciter à se corriger. Il n'a laissé aucune occasion aux élèves de s'auto-corriger et de se co-corriger. D'ailleurs, au lieu de discuter avec ses camarades un problème, ou leur demander de faire appel au dictionnaire pour vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot, le chef (G1, G4) demande toujours de l'aide à son enseignant. Donc, nous disons de ces groupes qu'ils sont dépendants de leur enseignant. Pour illustrer notre propos, prenons le critère relatif à l'organisation du texte (un fait divers) en colonnes, nous avons constaté qu'aucun groupe n'y a fait attention, du moment où E2 n'a pas fait le point là-dessus.

Concernant l'enseignante E4, elle n'a pas laissé assez de temps à ses élèves pour rédiger le texte (25 minutes) étant donné qu'elle a consacré, vers la fin de la séance, 15 minutes pour la lecture et la correction des différentes productions écrites réalisées. Il est à signaler que la plupart des erreurs demeurent non corrigées, d'ailleurs certains groupes ont lu leurs textes sans qu'ils soient corrigés et sans qu'elle les incite à les rectifier.

Par contre, E1 et E5 ont veillé à ce que leurs groupes soient autonomes, ils leur recommandent tout le temps de recourir aux différents outils d'aide (dictionnaire, cahier de leçons et manuel scolaire, etc.) et d'être coopératifs, ce qui a permis aux élèves de s'auto-corriger et de se co-corriger.

Donc, nous voyons que les enseignants E5 et E1ont réussi à former des groupes soudés et équilibrés. En effet, la plupart des membres ont été capables d'apporter leur contribution, de s'entraider, d'échanger entre eux, de prendre des décisions afin d'atteindre un objectif commun. Même pour les éléments qui paraissent moins actifs et peu efficaces, ils ont pu participer au travail. En effet, tantôt ils recommencent ce que les éléments actifs disent, tantôt ils cherchent un mot dans le dictionnaire, ou bien ils prennent l'initiative en parlant en arabe afin d'exposer leurs idées ou donner leurs avis.

En nous référant aux différents résultats obtenus de l'analyse des copies d'élèves dans les six classes observées, nous nous rendons compte que les textes rédigés par les élèves de E1, E2 et E5 témoignent d'un niveau de compétences rédactionnelles plus

bon que celui des textes élaborés par les apprenants de E3 et E4. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que les textes rédigés par les élèves de l'enseignant E2 ne résultent pas d'une réflexion collective et collaborative, ils ont été imposés par un seul élément qui est le chef.

Donc, la démarche qui a permis à la majorité des groupes d'être actifs et coopératifs et de produire des écrits satisfaisants, c'est celle qui a été adoptée par E1 et E5.

La majorité des groupes de ces deux enseignants sont motivés et ont le désir d'apprendre ensemble. En effet, les élèves prennent appui les uns sur les autres, ils s'autogèrent afin d'être productifs, démocratiques et efficaces.

4. Les limites de cette recherche

Nous voyons au moins deux limites à ce travail. La première difficulté que nous avons surmontée concerne l'impossibilité d'enregistrer les différents échanges de tous les groupes constitués, par chaque enseignant, en même temps (de 4 à 8 groupes pour chaque enseignant). Comme nous voulons apporter juste des témoignages et des justificatifs à notre observation, nous avons réparti le temps de rédaction sur le nombre de groupes constitués de telle sorte qu'on puisse voir chaque groupe séparément des autres. Ainsi, un groupe actif peut générer plusieurs tours de parole pendant une durée très courte et vice versa.

La deuxième limite est relative à la qualité des enregistrements. Comme il s'agit, à chaque fois, d'un travail effectué par différents groupes travaillant en même temps et occupant une même salle de classe, il nous était, parfois, difficile d'entendre ce que disent les élèves, surtout ceux qui parlent à voix basse. C'est pourquoi, nous avons fait, parfois, appel à leurs gestes et comportements (éléments paraverbaux) afin d'apporter des précisions à notre observation.

Conclusion partielle

Pour conclure, avant d'inviter un groupe d'élèves à se réunir autour d'une tâche rédactionnelle, l'enseignant devrait instaurer, au préalable, des règles d'organisation avec ses élèves de telle sorte qu'ils réussissent à la conduire d'une façon interactive et constructive, et sans conflit. Il faut qu'il ait un rôle non directif ou plutôt semi-directif afin de permette aux élèves d'être autonomes et de s'approprier de nouveaux modes communicationnels, et en particulier le feed-back. Celui-ci joue un rôle important dans

l'émergence du conflit sociocognitif et de la zone proximale de développement. L'enseignant doit veiller aussi à ce que le fonctionnement du groupe soit fondé sur la complémentarité des rôles, la prise en considération des différences et le partage d'une visée démocratique commune. Pour ce faire, il est préférable que les groupes qu'on forme soient restreints.

Conclusion générale

Les recherches actuelles en didactique du FLE, et plus particulièrement dans le domaine de la production écrite mettent l'accent sur le processus de la rédaction d'un texte, et tentent de proposer des alternatives didactiques à la place des méthodes traditionnelles. Le cas de notre recherche a incarné cette volonté d'examiner sur terrain l'efficacité de l'une de ces alternatives ; il s'agit bien évidemment du travail de groupe, ou de ce que nous pouvons appeler travail collaboratif ou coopératif.

Ainsi, tout au long de cette recherche, nous avons essayé de porter un regard sur l'organisation et la gestion d'une activité de rédaction en groupes en vue de conduire les élèves du cycle moyen à un apprentissage efficace. Pour ce faire, nous nous sommes interrogée sur l'effet de la gestion du travail de groupe sur le développement des compétences scripturales des apprenants. En effet, nous voulions expliciter le rapport existant entre le processus de réalisation et le résultat obtenu (le produit fini) afin de dégager quelques enseignements relatifs aux conditions d'efficacité d'un travail collaboratif.

Pour cerner cette problématique, nous avons émis l'hypothèse que le respect des règles de fonctionnement du travail de groupe peut aider les élèves à développer leurs compétences rédactionnelles.

Afin d'apporter plus de détails et de précisions à propos de cette hypothèse que nous considérons comme générale, nous avons pensé à d'autres hypothèses secondaires. En effet, un travail de groupe pourrait s'organiser et se gérer efficacement durant l'activité de production écrite, si l'enseignant, sans qu'il joue un rôle trop directif, intervenait en cas de problème afin d'assurer la relance du processus de rédaction et s'il incitait ses élèves à collaborer et à être autonomes. La deuxième sous-hypothèse est que l'efficacité d'un groupe peut dépendre du nombre et de la qualité des interactions entre pairs. Quant à la troisième, elle porte sur le fait que le choix des critères de constitution d'un groupe efficace peut être un facteur décisif pour mesurer la qualité des textes produits.

Les résultats de cette investigation ont révélé que la pratique de travail collaboratif et son mode d'emploi diffère d'un enseignant à un autre, du moment où les critères de constitution des groupes sont nombreux et divers. C'est pourquoi, nous disons que la bonne organisation d'un groupe n'est, à aucun moment, régi par des règles bien définies, elle n'obéit guère à une recette magique qu'on doit suivre à la lettre, le

groupe est humain, c'est pourquoi son fonctionnement technique n'est pas du tout pertinent. Toutefois, il n'en reste pas moins vrai que les groupes qui ont été formés selon les affinités des élèves et l'hétérogénéité de leur niveau de compétence sont plus efficaces (ceux de l'E1, E2 et E5) que ceux qui ont été composés selon la proximité d'emplacement des élèves ou d'une façon aléatoire (E4). Pour ces derniers, ils ont fait preuve de l'émergence de quelques phénomènes qui ont nui au bon déroulement du travail collaboratif comme la domination du travail par certaines individualités (le scripteur, le leader, …), la participation inégale des élèves et la non prise en compte de l'autre. Pour les textes rédigés par ces groupes, nous les considérons comme le résultat d'un travail individuel du moment où ils ne résultent pas de la réflexion commune de leurs membres.

Par ailleurs, au cours de la rédaction, les interactions entre pairs ont permis aux groupes de l'enseignant E1 et ceux de l'enseignante E5 de former plus d'idées, de les discuter entre eux, et de prendre des initiatives et des décisions d'une façon autonome et démocratique. Ce qui a favorisé aussi l'apparition de conflits sociocognitifs qui les ont aidés à s'auto-corriger, à se co-corriger et à développer leurs compétences rédactionnelles. Pour illustrer notre propos, prenons l'exemple de quelques échanges que nous avons enregistrés au sein du groupe G6 de l'E5 :

10. A2 : la fille e ? son + wachi hadhi ? (c'est quoi ça ?)
11. A1 : à à l'hôpital + diri a bel'accent (mets un accent sur le « a »)
12. A4 : à l'hôpital
13. A2 (s'adresse à A1) : haki ekatbi antiya chouiya (tiens, écris un peu)
14. A1 : est transportée à l'hôpital
15. A4 : transpartée
16. A1 et A2 : transportée
17. A4 : est transportée par la protection civile
18. A2 : est transportée par la protection civile
19. A4 : par la protection civile
20. A1 : nzidou « e » féminin m3a lakhor (on rajoute « e » du féminin « transportée »)
21. *A1 (révise avec ses camarades le texte qu'elles ont rédigé au brouillon) : derna les verbes* (on a utilisé les verbes)
22. A2 : au passé composé
23. A1 : derna « a percuté » + derna « a percuté » derna euh « blessé » hahi (voici) *transporté euh + est transporté par*
24. A2 : hadhou (ceux-ci) les verbes te3 (de) *euh*
25. A4 et A1 : hadhi phrase passive (A1 souligne la fille est blessée) + *ouhadha* (et celui-ci) *le verbe au passé composé,* (en soulignant « a percuté »), *des colonnes, titre en gras.*

Toutefois, vu le niveau insatisfaisant de la majorité des élèves en FLE, certaines constructions qui paraissent mal structurées ou mal agencées peuvent être acceptées

par l'ensemble du groupe. Paradoxalement, d'autres peuvent être rejetées et refusées, même si elles sont correctes.

Notre étude nous a permis également de constater que la bonne gestion d'un travail de rédaction en groupe est tributaire de la conduite des interactions, qui doit prendre plusieurs sens (élève-élève, élève-groupe, élève-enseignant), ainsi que de leur qualité, qui doit toucher les différentes dimensions qui composent la compétence scripturale (formelle, linguistique, textuelle, discursive). Prenons comme exemple, le cas du groupe G1/E1 qui a fait preuve d'une bonne implication dans la construction de son texte :

10. A3 : ndirou euh : (on écrit) *ce naturel paysage représente xxx*
1. *A6 : ça y est ktabtiha* (tu l'as écrit)
2. *A5 : ngoulou* (on dit) *une chaîne montagneusse haka* (comme ça)
3. *A3 : notre pays*
4. *A1 : tazkhar* (est riche en …)
5. *A4 : une chaîne montagneusse*
6. *A5 : el moukadima, elbidaya* (l'introduction)
7. *A4 : ce magnifique*
8. *A1 : euh : nabdaw saâa ngoulou eldjazair tamtez* (pour commencer, on dit d'abord l'Algérie se caractérise…) *<19. A3 : euh : beaucoup de euh : magnifiques paysages, eh ? > nabdaw ngoulou el djazair <A3 : beaucoup> Tamtez* (se caractérise) *< A3 : de magnifiques paysages>*

20. A5 : manadhir tabiîya (des paysages)
21. A1 : L'Algérie euh : <22. A4 (s'adresse à A1) : choufi trah tamtez tamtez tamtez (cherche dans le dictionnaire la traduction du mot arabe « tamtez » en français) >

Au début de notre travail d'observation, nous sommes partie initialement de l'hypothèse que la mise en œuvre d'un travail de groupe au cours d'une activité de production écrite ne se déclinerait pas de la même façon en fonction de l'expérience des enseignants observés. Or, notre analyse a fait apparaître qu'une jeune enseignante (E5), en début de sa carrière peut disposer d'un étayage et d'une méthode relativement efficaces qui peuvent aider les élèves à mener à bien une tâche rédactionnelle en groupe. Inversement, un enseignant expérimenté (E2) peut se montrer très directif avec ses élèves, surtout lorsqu'il voulait déceler les dysfonctionnements liés à la construction phrastique. En gardant la parole au cours des interactions, les échanges entre pairs au sein du groupe diminuent :

45. E2 (en s'adressant au groupe de Sameh G3) : un dimanche quel dimanche ! Vous précisez la date et l'heure un dimanche par exemple 04 euh novembre euh 2010 2011 à 14 heures xxx + quel dimanche quel dimanche + hein ? il faut préciser le euh le temps et le lieu + par exemple un dimanche un lundi ou un mardi + un vendredi attention ! vous n'écrivez

pas un vendredi à la sortie parce qu'il y a pas d'école le vendredi + un dimanche par exemple le 15 + à quelle heure on sort de l'école ? à ?

46. Haroun (G2) : à douze heures

47. A (un apprenant) : à midi

48. E2 : à midi ou bien à 17 heures + à 16 heures ou à 17 heures + on dit pas à 4 heures + on dit pas à 5 heures

49. E2 (s'est dirigé vers le groupe de Bouchra G1) : oui Bouchra le lieu le lieu c'est quoi ? le village ! On dit le centre-ville c'est mieux centre-ville centre-ville

50. Haroun (G2) : au centre-ville

55. Hamid : nekatbou (on écrit) *centre-ville*

52. A1 : chouf rahi hna (regarde elle est là)

53. E2 (s'adresse au groupe de Hamid) : vous savez comment s'écrit centre-ville ?

54. Haroun : oui monsieur

55. E2 : centre-ville

61. E2 : c'est un mot composé centre-ville xx mieux centre-ville + Haroun on travaille ! + + vous avez des vignettes à exploiter d'accord ? Vous avez combien de vignettes ? Six ?

69. E2 (en s'adressant à un garçon A2 du groupe de Marwa) : c'est toi qui as écrit ça ?eh ? la circulation avec « s » ?

70. A2 : non + « on »

71. E2 : eh pas de « s » parce que c'est un nom ?

72. A2 : singulier

73. E2 : très bien c'est un nom singulier pourquoi le « s »

De même, lorsque l'enseignant joue un rôle directif, il risque de bloquer l'autonomie des élèves et de limiter leurs interventions. En revanche, lorsqu'il les motive à s'impliquer dans le travail, à échanger entre eux, le groupe s'entraide et coopère afin d'atteindre les objectifs soulignés.

Partant des différents constats que nous avons tirés de notre analyse, nous pouvons dire que les trois sous-hypothèses que nous avons émises au départ sont confirmées. Cependant, il ne faut pas négliger le fait que les bonnes productions écrites ne résultent pas toujours d'une bonne organisation et gestion du travail coopératif des élèves.

Nous estimons que le manque de formation des enseignants et des apprenants au travail collaboratif ainsi que l'absence de conditions favorables à sa mise en œuvre (le nombre élevé d'élèves en classe, salles exigües, le niveau insatisfaisant des élèves en FLE, etc.) rend souvent sa gestion difficile.

Cela dit, nous avons réfléchi à ce qui pourrait être mis en place pour faire en sorte que le travail collaboratif soit organisé d'une façon réussie. En effet, pour favoriser la responsabilisation et la participation des membres d'un groupe, nous proposons une phase initiale d'un travail individuel afin d'amener chaque élève à se confronter seul à la situation d'écriture et de se rendre compte de ses déficits. Une fois le groupe formé,

chaque membre pourrait être en mesure d'exposer ses idées et ses points de vue et de les échanger avec autrui.

Pour initier les élèves à la pratique du travail de groupe, il est préférable que les enseignants leur proposent davantage d'activités coopératives qui portent sur différents contenus d'enseignement/apprentissage. Ainsi, la séance de rattrapage ne serait-elle pas un moment propice pour entraîner les élèves en difficulté à tirer profit des vertus de l'apprentissage collaboratif.

Avant d'engager les élèves dans cette démarche, nous pensons qu'il est judicieux de leur donner des conseils préalables pour mieux travailler en groupe. Une mise au point orale s'avère importante surtout après le travail collaboratif afin de pointer les différents problèmes rencontrés lors de sa gestion.

Pour outiller les enseignants et les aider à mieux pratiquer cette forme de travail, il vaudrait mieux introduire des cours sur la gestion du travail de groupe à leur formation. En outre, le fait de les inviter à collaborer ensemble et à participer à des séances d'apprentissage collaboratif permettrait de leur faire prendre conscience de l'utilité de cette démarche, ce qui pourrait les motiver à l'utiliser fréquemment avec leurs apprenants.

Pour conclure, nous disons que le travail mené dans le cadre de cette recherche ne peut être qu'une amorce ouvrant d'autres perspectives de recherche. Il reste donc à poursuivre la réflexion dans différentes directions en exploitant les nombreuses données que nous avons collectées, et à affiner et à améliorer les outils d'investigation que nous avons choisis en ce qui concerne l'observation et l'étude des interactions verbales sous différents angles. Cette recherche peut être envisagée pour une étude plus appofondie de notre corpus, ou d'une cohorte d'enseignants plus élargie, et durant une période de temps plus longue. Elle peut également servir pour une analyse plus fine des phénomènes de la dynamique de groupe.

Il est à signaler que ce travail est le fruit d'une réflexion émanant d'une analyse globale de la gestion du travail de groupe en production écrite en FLE, dont le choix des stratégies appartient complètement à l'enseignant. En effet, il peut être enrichi et développé à travers une étude des effets des différentes démarches coopératives qui sont régies par des règles prédéfinies, et par rapport à d'autres compétences telles que la production orale et la compréhension de l'oral ou de l'écrit.

Par ailleurs, le domaine de la métacognition est considéré comme un champ fertile qui nous permettrait d'analyser le processus métacognitif de l'élève lors d'un travail collaboratif.

De même, étant donné que les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont en plein essor, nous projetons, à travers des recherches ultérieures, d'examiner les effets de l'apprentissage coopératif assisté par l'ordinateur sur l'acquisition des compétences langagières.

Enfin, nous envisagerons un programme qui porte sur l'enseignement des stratégies coopératives, qui serait destiné aux enseignants du FLE ainsi qu'à leurs apprenants. De plus, il est possible d'étudier son effet sur le développement des différentes compétences des apprenants.

Bibliographie

Ouvrages

- Adam Jean-Michel, (1997), *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris : Nathan.
- Adam Jean-Michel, (1999), *La linguistique textuelle : Des genres du discours aux textes*, Paris : Nathan.
- Altet Marguerite, (2003), *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Arpin Lucie & Capra Louise, (2000), *L'apprentissage par projets*, Québec, Montréal : Chenelière/McGraw- Hill.
- Auriac-Peyronnet Emmanuèle, Dir., (2003), *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*, Bruxelles : Editions de Boeck Université.
- Bany Mary Abbie & Johnson Lois Vivian, Dir., (1969), *Dynamique des groupes et éducation –Le groupe classe-*, traduit par Claudine Tournadre, Paris : Dunond.
- Barlow Michel, (1993), *Le travail en groupe des élèves*, Paris : Armand Colin.
- Barré-de-Miniac Christine, (2000), *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac Christine, Brissaud Catherine et Rispail Marielle, (2004), *La Littéracie conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris : L'Harmattan.
- Benveniste Emile, (1995), *Problèmes de linguistique Générale. Vol I et II*, Tunis : Cérès Editions.
- Blin Jean-François & Gallais-Deulofeu Claire, Dir., (2004), *Classes difficiles : des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*, Paris : Delagrave Edition.
- Bordalo Isabelle & Ginestet Jean-Paul, Dir., (1993), *Pour une pédagogie du projet*, Paris : Hachette Livre.
- Boutinet Jean-Pierre, (1999), *Anthropologie du projet*, 5ème éd., Paris : PUF
- Bucheton Dominique, (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris : Retz.
- Cambra Giné Margarida, (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Didier.

- Cauvin Pierre, (1997), *La cohésion des équipes,* Paris : ESF Editions.

- Cohen Elizabeth G., (1994), *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Traduction de Fernand Ouellet, Montréal : La Chenelière.
- Connac Sylvai, (2009), *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école,* Paris : ESF.
- Corriol Annie & Gonet Annie, (1994), *Le Projet pédagogique en technologie*, Marseille : CNDP de Marseille.
- Dabène Michel, (1987), *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles : De Boeck.
- De Ketel Jean-Marie et Rogiers Xavier, (1993), *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*, Bruxelles (2^{e}édition) : De Boeck-Wesmael.
- De Singly François, (2012), *L'Enquête et ses méthodes : Le questionnaire,* Paris : Armand Colin.
- De Vecchi Gérard, (1992), *Aider les élèves à apprendre*, Paris : Hachette.
- Delaire Guy & Ordronneau Hubert, Dir., (1989), *Enseigner en équipe,* Paris : Les éditions d'organisation.
- Ferry Gilles, (1970), *La pratique du travail en groupe*, Paris : Dunond.
- De Gaulmyn Marie-Madeleine, Bouchard Robert et Rabatel Alain, Dir., (2001), *Le processus rédactionnel- Ecrire à plusieurs voix*, Paris : L'Harmattan
- Grandguillot Marie-Claude, (1993), *Enseigner en classe hétérogène*, Paris : Hachette Education.
- Groupe EVA, (1991), *Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe, Cycle II et III*, Paris : Hachette Education.
- Halté Jean-François, (1992), *La didactique du français*, Paris : PUF.
- Hoffmans-Gosset Marie-Agnès, (1987), *apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation,* Lyon : Chronique Sociale.
- Hubert Michel, (1999), *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*, Lyon : Chronique sociale.
- Imbert Francis, Dir., (1976), *Le groupe classe et ses pouvoirs*, Paris : Armand Colin.

- Javeau Claude, (1985), *L'enquête par questionnaire : Manuel à l'usage du praticien*, Belgique : Editions de l'Université de Bruxelles.
- Jolibert Josette. (2005), *Former des enfants producteurs de textes*, Paris : Hachette Education.
- Lafont-Terranova, Jacqueline, (2009), *Se construire à l'école, comme sujet-écrivant : l'apport des ateliers d'écriture*, Namur : Presses universitaires de Namur.
- Lebrave Jean-Louis, (1996), *Production de texte et processus de révision*, Paris : ITEM, CNRS.
- Lussier Denise, 1992, *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris : Hachette FLE.
- Maccio Charles, (1966), *Animation des groupes*, Lyon : Chronique Sociale.
- Maccio Charles, (1997), *Animer et participer à la vie de groupe*, Lyon : Chronique Sociale.
- Maingueneau Dominique, (2000), *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris : Nathan.
- Maisonneuve Jean-Claude, (1968), *La dynamique des groupes*, Paris : P.U.F.
- Meirieu Philippe, (1987), *Outils pour apprendre en groupe : apprendre en groupe?-2*, Lyon : Chronique Sociale.
- Meirieu Philippe, (1989), *Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe?-1*, Lyon : Chronique Sociale.
- Moirand Sophie, (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette.
- Mucchielli Roger, (1996), *Le travail en équipe*, Paris : ESF Editions.
- Muchielli Roger, (1993), *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, Paris : ESF.
- Not Louis, (1987), *Enseigner et faire apprendre (Eléments de psycho-didactique générale)*, Privât : Toulouse.
- Perrenoud Philippe, (1999), *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi? Comment ?*, Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

- Penloup Marie-Claude, (2000), *La tentation du littéraire : Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*, Paris : Didier.
- Peyrat-Malaterre Marie-France, (2011), *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ?*, Bruxelle : groupe De Boeck.
- Piaget Jean. (1964), *Six Etudes de Psychologie*, Genève : Editions Gonthier.
- Piolat Annie & Pélissier Aline, Dir., (1998), *La rédaction de textes : approche cognitive*, Lausanne Paris : Delachaux et Niestlé.
- Proulx Jean, (1999), *Le travail en équipe*, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Proulx Jean, (2004), *Apprentissage par projet*, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Przesmycki Halina, (1991), *Pédagogie différenciée*, Paris : Hachette Education.
- Raillon Louis, (1990), *Une pédagogie de la liberté*, Paris : Armand Colin.
- Resweber Jean-Paul, (1986), *Les pédagogies nouvelles*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Reuter Yves, (2002), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris : Issy-les-Moulineaux cedex.
- Reuter Yves, (2005), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Sarfati George-Elia, (1997), *Eléments d'analyse du discours*, Paris : Editions Nathan.
- Schiffler Ludger, (1984), *Pour un enseignement interactif des langues*, traduction de Jean- Paul Colin, Paris : Hatier.
- Tagliante Christine, (1994), *La classe de langue*, Paris : CLE International.
- Traverso Véronique, (1999), *L'analyse des conversations*, Paris : Nathan.
- Vanoye Francis, (1976), *Travailler en groupe*, Paris : Hatier.
- Vigner Gérard, (1982), *Ecrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris : Clé international.
- Vigner Gérard, (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris : Clé international.

- Weiss Marlise & Gross Marie-Marthe, Dir., (1986), *La pédagogie du projet et initiation à la lecture*, Paris : Armand Colin.

Articles

- Albert Marie-Claude, (Août/Septembre 1998), « Evaluer les productions écrites des apprenants », in *Le Français dans le Monde* n° 299,.
- Bensalem Djemâa, (2010), «En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français ? », *Synergies Algérie*, n° 9, pp. 75-82.
- Castany Jacqueline, (mai, 2004), « La première fois », *Cahiers pédagogiques*, n° 424.
- Duverger Jean, (mars-avril 2002), « Ecrire à plusieurs voix », *Le français dans le monde*, n° 320.
- Glunk Geneviève, (Septembre 1997), « Comment la pédagogie de groupe vient aux enseignants ? », *Cahiers Pédagogiques*, n° 356.
- Mason Michel, (Septembre 1997), « D'une expo au travail de groupe », *Cahiers Pédagogiques*, n° 356.
- Métayer Odile & Boulais Pascale, (mai 2004), « Travail en groupe, mode d'emploi », *Les cahiers pédagogiques*, n°424.
- Moyne Albert, (Septembre 1997), « Travail de groupe et travail autonome », *Cahiers Pédagogiques*, n° 356.
- Pantanella Raoul, (Mai 2004), « Le travail de groupe : Comment faire pour que ça marche ? », *Cahiers Pédagogiques*, n° 424.
- Pantanella Raoul, (septembre 1997), « En groupe ou en troupe ? », *Les cahiers pédagogiques*, n°356.
- Reuter Yves. (1989), « L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique », *Pratiques*, n°61, pp. 68-90.

Thèses et mémoires

- Araiche Dalel, « Le travail de groupe et son efficacité en expression écrite au cycle moyen », mémoire de magistère en Didactique, sous la direction de Jean-Pascal Simon, Université Mentouri-Constantine 1**,** Mai 2009.
- Hussein Atta Salem**,** « L'effet de l'apprentissage coopératif sur l'emploi de la langue française écrite (Application à la didactique du français langue étrangère en

Egypte) », Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, sous la direction de Gérard Figari**,** Grenoble, Université Pierre Mendès France Grenoble 2**,** Décembre 2004.

Documents officiels

- C.N.P., (avril 2003), *Document d'accompagnement du programme du français 1re A. M.*, Algérie : O.N.P.S.
- C.N.P., (décembre 2003), *Document d'accompagnement du programme du français 2e A. M.*, Algérie : Office Nationale de l'Enseignement et de la Formation à Distance.
- C.N.P., (décembre 2003), *Programme du français 2e A. M.*, Algérie : Office Nationale de l'Enseignement et de la Formation à Distance.
- C.N.P., (juillet 2004), *Programme du français : 3e A. M.*, Algérie : O.N.P.S.
- C.N.P., (juillet 2005), *Programme du français 4e A. M.*, Algérie : O.N.P.S.
- C.N.P., (février 2006*), Document d'accompagnement du programme du français : 2ème année secondaire*, Algérie : O.N.P.S.
- C.N.P., (2006-2007), *Livre de français : 4e année moyenne*, Algérie : O.N.P.S.
- C.N.P., (2010), *Programme de français : 1re année moyenne*, Algérie : O.N.P.S.
- C.N.P., (novembre 2011), *Document d'accompagnement du français : 3e A. M.*, Algérie : O.N.P.S.
- C.N.P., (2012-2013), *Mon livre de français : 3e année moyenne*, Algérie : O.N.P.S., 1ère édition.

Dictionnaires

- Raynal Françoise & Rieunier Alain, Dir., (1997), *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, Paris : ESF.
- Cuq Jean-Pierre, Dir., (2003), Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, Paris : Clé international.

Webographie

- « Algérie : La politique linguistique d'arabisation », [en ligne], disponible sur : http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/algerie-3Politique_ling.htm
- «Appui à l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de français en Algérie », [en ligne], disponible sur : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/spip.php?page=article_imprim&id_article=50119 , consulté le 05 novembre 2012.
- Arezki, Abdenour, « Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien », [en ligne], repéré à : http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/23/AREZKI%20Abdenour.pdf
- Bing, Elisabeth, (1976), « Et je nageai jusqu'à la page », Paris, Editions des femmes, [en ligne], disponible sur : http://www.desfemmes.fr/essais/litterature/bing_jenageai.htm, consulté le 08 décembre 2012.
- Combettes Bernard, (1993), « Grammaire de phrase, grammaire de texte: le cas des progressions thématiques », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°77, p. 44, [en ligne], disponible sur : www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1993_num_77_1_1683
- C.N.P., (2016), « Document d'accompagnement du programme de français-cycle moyen-», Algérie, [en ligne], disponible sur : https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/وثيقة-مرافقة_فرنسية_م.pdf
- Destermes-Sésé, Brigitte, (1998), « La longueur des productions écrites », [en ligne], disponible sur : http://français.creteil.iufm.fr/mémoires/desterme.htm, consulté le 07 décembre 2012.
- Fayol, Michel, (2007), « Apprendre à produire des textes », *Journée nationale de l'O.N.L. : écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, [en ligne], disponible sur : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/onl_index3.aspx, consulté le 16 novembre 2012.
- https://www.reussirmavie.net/Comment-reussir-un-travail-de-groupe_a2389.html

- https://www4.ac-nancy-metz.fr/svt/general/pedagogie/docs/heterogeneite/travail_en_groupes_diversification_et_differenciation.pdf
- Lehmann, Denis, « La grammaire de texte: une linguistique impliquée? », In : *Langue française, Vol. 68, N°1, Description pour le français langue étrangère*, pp. 100-114, [en ligne], disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1985_num_68_1_6357
- Maga, Haydée, « La pédagogie de projet : pourquoi ? Comment ? », [en ligne], disponible sur : http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/projets_introduction.htm
- Michonneau, Bernard, « Traitement de textes et pédagogie du projet : un mariage réussi», *Le bulletin de L'EPI*, [en ligne], disponible sur : http://www.uis.unesco.org/glossary/index.aspx?lang=fr
- Muller, François, In «Moduler le temps d'apprentissage en vue d'un parcours de formation individualisé et diversifié.», Proposition n°10 du Rapport Blanchet (février 1998), [en ligne], disponible sur : http:// parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/
- Outaleb-Pellé, Aldjia, (2014), «L'impact des attitudes et représentations des langues sur l'enseignement. Le cas du français en Algérie», Université de Tizi Ouzou, *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2014 SHS Web of Conferences*, [en ligne], disponible sur : http://www.shs-conferences.org
- Perrounoud Philippe, « apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », Université de Genève, 1999, [en ligne], disponible sur : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
- Plane, Sylvie**,** « Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte ? Les contraintes comme outil d'analyse et d'intervention », *Linx*, [en ligne], disponible sur : http://linx.revues.org/184 ; DOI : 10.4000/linx.184
- Plante, Isabelle, « L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe, Université du Québec à Montréal »,

[en ligne], disponible sur : http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/download/1215/1387

- Reverdy Catherine « L'apprentissage par projet : de la recherche », [en ligne], disponible sur : http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/5180/5180-186-p46.pdf
- Tombal, Gérard, « Comment s'y prennent-ils pour écrire », *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, 1999 HS 3, pages 57-58, [en ligne], disponible sur : http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/HS3_TOMBAL_Gerard_Comment_s_y_prennent-ils_pour_ecrire_Vers_un_enseignement_differencie_de_l_ecriture_au_cylce_3_-_Spirale_HS3_1999_.pdf

ANNEXES

ANNEXE N°1 : questionnaires

ANNEXE N°2 : transcription des enregistrements

ANNEXE N°3 : copies d’élèves

ANNEXE N°4 : grilles d’analyse

ANNEXE N°1 : questionnaires

1.1. Questionnaire destiné aux cinq enseignants observés

Enseignant E1

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe êtes-vous ?
- ☒ Homme.
- ☐ Femme.

Q 2 : Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Depuis 30 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, faites-vous travailler vos élèves en groupe?
- ☐ Toujours
- ☒ Parfois
- ☐ Rarement
- ☐ Jamais

Q 4 : Quelle(s) représentation(s) vous vous faites du travail de groupe ?

Manière efficace de faire acquérir certaines compétences aux apprenants

Q 5 : Est-il facile de gérer une activité d'écriture en groupe ?
- ☐ Oui
- ☒ Non

Q 6 : Quelles sont les contraintes qui vous empêchent de bien la gérer ?

Le grand nombre d'élèves en classe nous empêche d'accomplir une activité en groupe.

Q 7 : Comment procédez-vous pour constituer les petits groupes ?

Groupes hétérogènes (Bon - Moins bon - Moyen - Faible)

Q 8 : Les groupes constitués sont toujours stables ou variables ?

Variables

Justifiez:

Pour que les éléments faibles puissent tirer profit des éléments forts de la classe et ne soient pas toujours avec le même groupe.

Q 9 : Comment évaluez-vous le travail des élèves en groupe ?

Jugez-vous:
- ☐ La part et l'apport de chacun.
- ☒ La réalisation collective.
- ☐ Le produit fini.
- ☐ Le processus d'élaboration.
- ☐ Autre:

Justifiez :

Parce que c'est un travail collectif, aussi il est difficile d'évaluer l'apport de chacun.

Q 10 : Pour vous personnellement, un groupe efficace doit être constitué en fonction :
- ☐ De ce que l'on souhaite faire acquérir aux apprenants (l'objectif à atteindre).
- ☒ De l'homogénéité des capacités et de l'hétérogénéité et de la complémentarité des compétences de ses membres.
- ☐ Des relations des élèves entre eux et avec le savoir.
- ☐ Autre:

Pour qu'il n'y ait pas un grand écart entre les conceptions des élèves, pour qu'il y ait aussi de l'interaction

Q 11 : Pour vous, comment peut-on rendre le travail de groupe efficace malgré les difficultés que vous rencontrez ?

Responsabiliser tous les éléments du groupe et intervenir en cas de problèmes.

Q 12 : Dans le cadre des réformes, avez-vous reçu une formation ou une initiation aux méthodes et aux principes de base du travail de groupe ? Expliquez.

Non

Q 13 : Si vous êtes formé au travail de groupe, croyez-vous que vous réussirez à bien gérer et à en tirer profit ? Expliquez comment.

Oui, en appliquant les méthodes préconisées par les inspecteurs (formateurs)

Q 14 : Les élèves font-ils un travail explicite pour mieux travailler en groupe ?

☐ Oui
☒ Non

Si oui, comment procédez-vous ?

☐ Mise au point orale après le travail en groupe.
☐ Conseils préalables pour mieux travailler en groupe.
☐ Consignes écrites pour mieux travailler en groupe.
☐ Autre :

Q 15: Comment réagissez-vous face à un élève qui refuse de travailler en groupe ?

Q 16 : Pratiquez-vous le travail de groupe pendant la séance de rattrapage ?

☐ Jamais.
☐ Parfois.
☒ Souvent.
☐ Très souvent.

Justifiez... Le nombre d'élèves est réduit

Q 17 : Organisez-vous des séances de coordination sur la mise en œuvre d'un travail en groupe?

☐ Oui.
☒ Non.

Q 18 : Si oui, quel est leur objectif ?

☐ Soulever et résoudre des problèmes rencontrés
☐ Autre :

Merci pour votre participation.

Enseignante E4

Questionnaire destiné aux enseignants du moyen

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche scientifique qui porte sur l'influence de la gestion du travail de groupe sur le développement de la compétence scripturale de l'apprenant. Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes (en cochant les cases et en développant vos réponses) :

Q 1 : De quel sexe êtes-vous ?
☐ Homme.
☒ Femme.

Q 2 : Depuis combien de temps enseignez-vous ?
depuis six ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, faites-vous travailler vos élèves en groupe?
☒ Toujours
☐ Parfois
☐ Rarement
☐ Jamais

Q 4 : Quelle(s) représentation(s) vous vous faites du travail de groupe ?
Le travail de groupe est une stratégie très efficace dans la mesure où elle permet aux élèves d'apprendre à collaborer ensemble et à dépasser leur timidité et leur hésitation

Q 5 : Est-il facile de gérer une activité d'écriture en groupe ?
☐ Oui
☒ Non

Q 6 : Quelles sont les contraintes qui vous empêchent de bien la gérer ?
- Le nombre élevé d'élèves en classe
- Le niveau des élèves
- Le bruit et le bavardage provoqués par les élèves

Q 7 : Comment procédez-vous pour constituer les petits groupes ?
J'essaye toujours de constituer des groupes homogènes pour éviter le bruit en classe et éviter les conflits

Q 8 : Les groupes constitués sont toujours stables ou variables ?
stable

Justifiez:
pour éviter le bruit en classe

Q 9 : Comment évaluez-vous le travail des élèves en groupe ?
Jugez-vous:
☐ La part et l'apport de chacun.
☐ La réalisation collective.
☒ Le produit fini.
☐ Le processus d'élaboration.
☐ Autre:

Justifiez : Parce que l'objectif de l'expression écrite c'est le produit fini

Q 10 : Pour vous personnellement, un groupe efficace doit être constitué en fonction :

☒ De ce que l'on souhaite faire acquérir aux apprenants (l'objectif à atteindre).
☐ De l'homogénéité des capacités et de l'hétérogénéité et de la complémentarité des compétences de ses membres.
☐ Des relations des élèves entre eux et avec le savoir.
☐ Autre:

Q 11 : Pour vous, comment peut-on rendre le travail de groupe efficace malgré les difficultés que vous rencontrez ?
Pour rendre le travail de groupe efficace malgré les difficultés, il faut encourager les élèves à travailler en équipe

Q 12 : Dans le cadre des réformes, avez-vous reçu une formation ou une initiation aux méthodes et aux principes de base du travail de groupe ? Expliquez.
Oui, on a fait des journées pédagogiques qui portent sur la mise en œuvre d'une activité d'expression écrite en groupe.

Q 13 : Si vous êtes formé au travail de groupe, croyez-vous que vous réussirez à bien le gérer et à en tirer profit ? Expliquez comment.

Oui, j'ai bien réussi, après cette formation, à appliquer et à gérer plusieurs activités d'écriture en groupe.
Par exemple : avant, je ne fais pas la lecture des copies mais, après cette formation, je fais la lecture et les apprenants se corrigent

Q 14 : Les élèves font-ils un travail explicite pour mieux travailler en groupe ?

☒ Oui
☐ Non

Si oui, comment procédez-vous ?

☒ Mise au point orale après le travail en groupe.
☐ Conseils préalables pour mieux travailler en groupe.
☒ Consignes écrites pour mieux travailler en groupe.
☐ Autre :

Q 15: Comment réagissez-vous face à un élève qui refuse de travailler en groupe ?

Face à cette situation, j'essaye d'encourager cet élève en lui montrant les points positifs de cette démarche, ou bien, je lui propose de travailler en tête-à-tête avec un camarade de son choix.

Q 16 : Pratiquez-vous le travail de groupe pendant la séance de rattrapage ?

☐ Jamais.
☒ Parfois.
☐ Souvent.
☐ Très souvent.

Justifiez : Pour les élèves qui ont des difficultés à n'importe quelle activité, je fais le travail de groupe pour que les bons élèves les aident à résoudre leurs problèmes.

Q 17 : Organisez-vous des séances de coordination sur la mise en œuvre d'un travail en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 18 : Si oui, quel est leur objectif ?

☒ Soulever et résoudre des problèmes rencontrés
☐ Autre :

Merci pour votre participation.

Enseignante E3

Questionnaire destiné aux enseignants du moyen

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche scientifique qui porte sur l'influence de la gestion du travail de groupe sur le développement de la compétence scripturale de l'apprenant. Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions suivantes (en cochant les cases et en développant vos réponses) :

Q 1 : De quel sexe êtes-vous ?
☐ Homme.
☑ Femme.

Q 2 : Depuis combien de temps enseignez-vous ?
J'enseigne depuis 07 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, faites-vous travailler vos élèves en groupe?
☑ Toujours
☐ Parfois
☐ Rarement
☐ Jamais

Q 4 : Quelle(s) représentation(s) vous vous faites du travail de groupe ?
Le travail de groupe est très important pour moi comme, il m'aide à contrôler le travail en classe plus facilement et aussi important aux apprenants car il les aide à révéler leurs capacités

Q 5 : Est-il facile de gérer une activité d'écriture en groupe ?
☐ Oui
☑ Non

Q 6 : Quelles sont les contraintes qui vous empêchent de bien la gérer ?
- Mal- utilisation du dictionnaire
- Vocabulaire pauvre des apprenants
- Négligence de quelques apprenants (bavardage surtout).

Q 7 : Comment procédez-vous pour constituer les petits groupes ?
(1) Des groupes de 5 à 6 apprenants, dont il y'a un apprenants d'un haut niveau, je en peut dire (excellent en moyen)

Q 8 : Les groupes constitués sont toujours stables ou variables ?
Stables
Justifiez:
les apprenants dans le même groupe s'habituent de leur réunion, le travail est plus facile et réaliser puisque chacun connaît sa tâche.

Q 9 : Comment évaluez-vous le travail des élèves en groupe ?
Jugez-vous:
☐ La part et l'apport de chacun.
☑ La réalisation collective.
☐ Le produit fini.
☐ Le processus d'élaboration.
☐ Autre:

Justifiez :
ce que chacun peut donner en groupe = que il soit écrire ou dessiner, et même chercher dans le dictionnaire est l'objectif de ce travail remet à la fin.

Q 10 : Pour vous personnellement, un groupe efficace doit être constitué en fonction :

☐ De ce que l'on souhaite faire acquérir aux apprenants (l'objectif à atteindre).
☑ De l'homogénéité des capacités et de l'hétérogénéité et de la complémentarité des compétences de ses membres.
☐ Des relations des élèves entre eux et avec le savoir.
☐ Autre:

Q 11 : Pour vous, comment peut-on rendre le travail de groupe efficace malgré les difficultés que vous rencontrez ?
On peut rendre le travail de groupe efficace malgré les difficultés rencontrées, en encourageant nos apprenants à s'exprimer et en donnant du temps pour le faire

Q 12 : Dans le cadre des réformes, avez-vous reçu une formation ou une initiation aux méthodes et aux principes de base du travail de groupe ? Expliquez.
Oui bien sûr, des journées pédagogiques y étaient consacrées sur ce thème (avant mon titularisation).

Q 13 : Si vous êtres formé au travail de groupe, croyez-vous que vous réussirez à bien le gérer et à en tirer profit ? Expliquez comment.

Plus ou moins oui, mais il reste beaucoup de chose à apprendre, le travail de groupe encourage les apprenants timides, peu estimés à s'exprimer et à faire entendre sa voix. Avant l'enseignant a la chance d'avoir le fruit de son travail durant la séquence.

Q 14 : Les élèves font-ils un travail explicite pour mieux travailler en groupe ?

☑ Oui
☐ Non

Si oui, comment procédez-vous ?

☐ Mise au point orale après le travail en groupe.
☑ Conseils préalables pour mieux travailler en groupe.
☐ Consignes écrites pour mieux travailler en groupe.
☐ Autre :

Q 15: Comment réagissez-vous face à un élève qui refuse de travailler en groupe ?

Il est retiré du groupe et sanctionné par le retrait de ses points. (généralement il ne supporte pas de rester seul, il rejoint aussitôt son groupe).

Q 16 : Pratiquez-vous le travail de groupe pendant la séance de rattrapage ?

☐ Jamais.
☑ Parfois.
☐ Souvent.
☐ Très souvent.

Justifiez : le nombre d'apprenants est parfait (15), le travail de groupe est très efficace.

Q 17 : Organisez-vous des séances de coordination sur la mise en œuvre d'un travail en groupe?

☑ Oui.
☐ Non.

Q 18 : Si oui, quel est leur objectif ?

☑ Soulever et résoudre des problèmes rencontrés
☐ Autre :

Consacrer plus de séance pour cette activité.

Merci pour votre participation.

Enseignante E5

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe êtes-vous ?

☐ Homme.
☑ Femme.

Q 2 : Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Depuis 4 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, faites-vous travailler vos élèves en groupe?

☑ Toujours
☐ Parfois
☐ Rarement
☐ Jamais

Q 4 : Quelle(s) représentation(s) vous vous faites du travail de groupe ?

Le travail de groupe est une démarche efficace pour aider les élèves en difficulté et favoriser l'échange et l'interaction au sein des groupes

Q 5 : Est-il facile de gérer une activité d'écriture en groupe ?

☐ Oui
☑ Non

Q 6 : Quelles sont les contraintes qui vous empêchent de bien la gérer ?

1) Le niveau faible des apprenants
2) Le nombre des élèves est élevé en classe

Q 7 : Comment procédez-vous pour constituer les petits groupes ?

S'il s'agit d'un groupe de 4 éléments, on choisit : un élève excellent, un élève moyen, un élève timide et un autre faible

Q 8 : Les groupes constitués sont toujours stables ou variables ?

variables

Justifiez:

On aimerait bien responsabiliser les apprenants dans le but d'être rentables dans le groupe qu'ils choisissent

Q 9 : Comment évaluez-vous le travail des élèves en groupe ?

Jugez-vous:

- ☐ La part et l'apport de chacun.
- ☒ La réalisation collective.
- ☐ Le produit fini.
- ☐ Le processus d'élaboration.
- ☐ Autre:

Justifiez : Le professeur évalue le travail des élèves en groupe en leur donnant un sujet à traiter et les laissant s'exprimer librement

Q 10 : Pour vous personnellement, un groupe efficace doit être constitué en fonction :

- ☐ De ce que l'on souhaite faire acquérir aux apprenants (l'objectif à atteindre).
- ☒ De l'homogénéité des capacités et de l'hétérogénéité et de la complémentarité des compétences de ses membres.
- ☐ Des relations des élèves entre eux et avec le savoir.
- ☐ Autre:

Q 11 : Pour vous, comment peut-on rendre le travail de groupe efficace malgré les difficultés que vous rencontrez ?

Créer des groupes hétérogènes

Q 12 : Dans le cadre des réformes, avez-vous reçu une formation ou une initiation aux méthodes et aux principes de base du travail de groupe ? Expliquez.

Non, on n'a pas reçu une formation ou une initiation aux méthodes et aux principes de la base du travail de groupe.

Q 13 : Si vous êtes formé au travail de groupe, croyez-vous que vous réussirez à bien le gérer et à en tirer profit ? Expliquez comment.

Oui, Bien sûr.

Q 14 : Les élèves font-ils un travail explicite pour mieux travailler en groupe ?

☒ Oui
☐ Non

Si oui, comment procédez-vous ?

☐ Mise au point orale après le travail en groupe.
☐ Conseils préalables pour mieux travailler en groupe.
☒ Consignes écrites pour mieux travailler en groupe.
☐ Autre :

Q 15: Comment réagissez-vous face à un élève qui refuse de travailler en groupe ?

On essaye de le contraindre de travailler en groupe et de l'expliquer l'importance du travail collectif.

Q 16 : Pratiquez-vous le travail de groupe pendant la séance de rattrapage ?

☐ Jamais.
☒ Parfois.
☐ Souvent.
☐ Très souvent.

Justifiez

Pour donner l'occasion aux éléments faibles de s'exprimer.

Q 17 : Organisez-vous des séances de coordination sur la mise en œuvre d'un travail en groupe?

☐ Oui.
☒ Non.

Q 18 : Si oui, quel est leur objectif ?

☐ Soulever et résoudre des problèmes rencontrés
☐ Autre :

Merci pour votre participation.

Enseignant E2

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe êtes-vous ?
☒ Homme.
☐ Femme.

Q 2 : Depuis combien de temps enseignez-vous ?
Depuis 30 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, faites-vous travailler vos élèves en groupe?
☐ Toujours
☐ Parfois
☒ Rarement
☐ Jamais

Q 4 : Quelle(s) représentation(s) vous vous faites du travail de groupe ?
Le travail de groupes aucun quelques apprenants font le compréhension remplie à l'intérêt dans le groupe

Q 5 : Est-il facile de gérer une activité d'écriture en groupe ?
☒ Oui
☐ Non

Q 6 : Quelles sont les contraintes qui vous empêchent de bien la gérer ?
L'état du matériel et la surcharge des classes

Q 7 : Comment procédez-vous pour constituer les petits groupes ?
Le professeur désigne les chefs de groupes et chaque chef de tour choisit les camarades

Q 8 : Les groupes constitués sont toujours stables ou variables ?
Souvent stables
Justifiez:
Car l'âge des apprenants, il y a des fois des malentendus dans le groupe.

Q 9 : Comment évaluez-vous le travail des élèves en groupe ?
Jugez-vous:
☒ La part et l'apport de chacun.
☒ La réalisation collective.
☐ Le produit fini.
☐ Le processus d'élaboration.
☐ Autre:

Justifiez :
Car toujours le chef de groupe qui s'occupe de l'écriture car il est le meilleur (Dans les cas assistés).

Q 10 : Pour vous personnellement, un groupe efficace doit être constitué en fonction :

☐ De ce que l'on souhaite faire acquérir aux apprenants (l'objectif à atteindre).
☒ De l'homogénéité des capacités et de l'hétérogénéité et de la complémentarité des compétences de ses membres.
☐ Des relations des élèves entre eux et avec le savoir.
☐ Autre:

Q 11 : Pour vous, comment peut-on rendre le travail de groupe efficace malgré les difficultés que vous rencontrez ?
réaliser des salles (Labo ou atelier) pour le travail

Q 12 : Dans le cadre des réformes, avez-vous reçu une formation ou une initiation aux méthodes et aux principes de base du travail de groupe ? Expliquez.
non

Q 13 : Si vous êtes formé au travail de groupe, croyez-vous que vous réussirez à bien le gérer et à en tirer profit ? Expliquez comment.

ça dépend du niveau des apprenants et de leur coopération

Q 14 : Les élèves font-ils un travail explicite pour mieux travailler en groupe ?

☒ Oui
☐ Non

Si oui, comment procédez-vous ?

☐ Mise au point orale après le travail en groupe.
☒ Conseils préalables pour mieux travailler en groupe.
☒ Consignes écrites pour mieux travailler en groupe.
☐ Autre :

Q 15: Comment réagissez-vous face à un élève qui refuse de travailler en groupe ?

Durant ma carrière je n'ai jamais rencontré un tel problème

Q 16 : Pratiquez-vous le travail de groupe pendant la séance de rattrapage ?

☒ Jamais.
☐ Parfois.
☐ Souvent.
☐ Très souvent.

Justifiez : On a besoin que d'une séance d'apprenants dans une séance de rattrapage et le apprenant c'est juste un groupe.

Q 17 : Organisez-vous des séances de coordination sur la mise en œuvre d'un travail en groupe?

☐ Oui.
☒ Non.

Q 18 : Si oui, quel est leur objectif ?

☐ Soulever et résoudre des problèmes rencontrés
☐ Autre :

Merci pour votre participation.

1.2. Questionnaire destiné aux apprenants

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☑ Garçon
☐ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

12 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☐ Oui.
☑ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☑ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☑ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☑ Oui.
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

On se met d'accord sur les idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Les tâches sont réparties
2 élèves chercher dans le dictionnaire et 2 écris le paragraphe
et un élève ne travail pas

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Non je ne n'aime pas écrire en group ~~et égoïsme~~
par ce que :
+ je ne arrive pas à imposa mes adées et à m'exprimer
librement
je ne arrive pas a contenter bien

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☒ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

12 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☐ Oui.
☒ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même? pas de chef

☐ Oui.
☒ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

J'impose j'on se met d'accord sur les idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Les tâches sont réparties
Un élève qui écrit
Un élève qui donne les idées
// // qui vérifie les fautes, 2 élève qui travaille pas

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Non, je n'aime écrire en groupe parce que je n'arrive pas à imposer mes idées à m'exprime librement
Il y a beaucoup de bruit
Mes camarades comptent sur moi et je fais toute le travail

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☒ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

12 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☐ Oui.
☒ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ Oui.
☐ Non Pas de chef

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

J'impose mes idées, on se met d'accord sur ~~les idées~~ la idée
~~Vérifie les fautes, dans élève ne travaille~~

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Les Tâches sont réparties : un élève écrit, un élève qui
vérifie les fautes, deux élèves ne travaille pas

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Non, je n'aime écrire en groupe parce que
j'arrive pas à imposer mes idées et à m'exprimer
librement
Mes camarades contestent sur mon et je fais tout le
travail

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☒ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....je suis 12 ans.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui. pas de chef
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ Oui.
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

...On se met d'accord sur les idées.....
.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

.....Les tâches sont réparties.....
.....un élève qui cherche dans le dictionnaire.....
un élève qui écrit dans le brouillon et un autre dans le propre
..un élève qui donne les idées.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

..Oui j'aime rédiger en groupe parce que.....
....il y a de l'aide.....
....Il y a l'échange des idées.....
....On dépasse notre timidité et égoïsme.....
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ Garçon
☐ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....17.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ Oui.
☒ Non par de chef

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

.....
.....On se met d'accord sur les idées.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

.....Les tâches sont réparties = un élève qui traduit les idées en français * un élève qui écrit dans le brouillon et un autre
.....
.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

.....
Oui j'aime rédiger en groupe parce que :.....
* il y a de l'aide.....
* il y a l'échange des idées.....
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ Garçon
☐ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

13

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ Oui. par de chef
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Je impose mes idées
On se met d'accord sur les idees

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

les tâches sont reparties = un eleve qui traduit les
Celles en français

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Non, je n'aime pas écrire en groupe
par ce que
je n'arrive pas imposer mes idees et a
m'exprimer librement

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ Garçon
☒ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....12.....13.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ Oui.
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

.....Je suis d'accord avec les idées.....
.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Les tâches sont réparties par
un eleve qui ecrit dans le brouillon et un autre dans le
propre.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui j'aime rédiger en groupe parce que :
il y a de l'aide
.....
On depasse notre timidité et egoisme
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☒ Fille

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

13

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☐ Oui.
☒ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ Oui.
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

c'est toujours les idées des autres

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Les tâches sont réparties : un élève qui écrit dans le brouillon et un autre dans le propre

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui j'aime rédiger en groupe parce que il y a de l'aide il y a l'échange des idées

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☒ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

14

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ Oui.
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

3) On se met d'accord sur les idées.

1) J'impose mes idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

1) Le chef qui fait tout le travail.

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui j'aime rediger en groupe parce que :
- il y a de l'aide
- il y a l'échange des idées
- on dépasse notre timidité et égoïsme.

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☒ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....12 ans.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ Oui.
☒ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

.....J'impose mes idées, on se met d'accord
.....sur les idées.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Les tâches sont réparties un chef qui ne travaille p
.....
.....
.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

.....
.....Oui J'aime rédiger en groupe parce que:
.....
.....il y a de l'aide
.....il y a l'échange des idées.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☒ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....12 ans.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ Oui.
☒ Non Pas de chef

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

J'impose mes idées. On dit se met d'accord sur les idées.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

.....L'élève qui cherche dans le dictionnaire.....
.....Elève qui écrit dans le brouillon.....
.....un élève qui traduit les en français.....
.....un élève qui rectifie les fautes.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

...Oui. J'aime rédiger en groupe parce que,.....
il y a de l'aide..... il y a l'échange des idées.....
et l'égoïsme.....
.....
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☑ Garçon
☐ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....12.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☑ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☑ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☑ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☑ Oui.
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

.....J'impose mes idées. Quand on n'est pas d'accord sur les idées.....
.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

.....Les taches sont reparties.....
.....
.....
.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

.....
.....Oui j'aime rédiger en groupe que.....
.....
.....
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☒ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

je suis 11 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ Oui. pas de chef
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

j'impose mes idées

On se met d'accord sur les idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

un élève qui écrite dans le brouillon
et un autre dans le propre

un élève qui ne travaille pas

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui j'aime rédiger en groupe parce qui :

Il y a de l'aide Il y a l'échange des idées

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☒ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

12 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☒ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ Oui.
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

- J'impose mes idées
- on se met d'accord sur les idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Les tâches sont réparties :
- un élève qui écrite dans le brouillon et un autre dans le
- = = = donne les idées

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui j'aime rédiger en groupe parce que :
- il y a de l'aide
- Il y a l'échange des idées
- on dépasse notre timidité et égoïsme
- si j'arrive pas à concentrer

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☒ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

12 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même? pas de chef.

☐ Oui.
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

1. On se met d'accord sur les idées
2. J'impose mes idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Les tâches sont réparties : un élève qui cherche dans la dictionnaire.
- un élève qui donne les idées
- un élève qui ne travailles pas.

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui j'aimme rédiger en groupe parce que
- il y a de l'aide
- Il ya l'échange de idées
- on dépassé notre timidité, et égoisme

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ Garçon
☐ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

12

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☐ Oui.
☒ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☐ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ Oui.
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Quand on est d'accord sur les idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Les taches sont reparties

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

il y a de l'aide

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ Garçon
☐ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....12 ans.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ Oui.
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

.....J'impose mes idées.....
.....
...On se met d'accord sur les idées.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Les tâches sont reparties.....
un élève qui cherche dans les dictionnaire.....
un élève qui écrit dans le brouillon et un autre dans le propre
un eleve qui traduit les idées en français.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

...oui j'aime rédiger en groupe parce que.....
.....
il y a de l'aide.....
.....
Il y a l'échange des idées.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ Garçon
☐ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

12 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ Oui.
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

J'impose mes idées, on se met d'accord sur les idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Les taches sont reparties : Un eleve qui ecrit un eleve qui cherche dans le dictionnaire un eleve qui donne les idees un eleve qui traduit les idees en francais

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Non, je n'aime pas ecrire en groupe parce que Il y a beaucoup de bruit

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☒ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

12 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ Oui.
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

J'impose mes idées
on se met d'accord sur les idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Les tâches sont réparties : un élève qui écrit
un élève qui donne les idées.

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui j'aime rédiger en groupe parce que
il y a de l'aide
il y a l'échange des idées
on dépasse notre timidité, et égoisme

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☒ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

12 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ Oui.
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

J'impose mes idées.

On se met d'accord sur les idées.

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Les tâches sont réparties : Un élève qui écrit dans le brouillon et un autre dans le propre — Un élève qui donne les idées — un élève qui traduit les idées en Français

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui j'aime rédiger en groupe parce que : il y a de l'aide — il y a l'échange des idées

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☑ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

13 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☐ Oui.
☒ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☑ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ Oui.
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

J'impose mes idées
On se met d'accord sur les idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Les tâches sont repartie
un élève qui écrit dans la feuille
un élève qui donne les idées
2 élèves qui traduit les idées en français

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Mame je n'aime pas écrire en groupe
parce que:
je n'arrive pas à imposer mes idées et à m'exprimer libre
Il y a beaucoup de bruit

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☒ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....14 ans.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ Oui.
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

.....J'impose mes idées.....
...On se met d'accord sur les idées.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

.....Les tâches sont réparties.....
.....Un élève qui écrit le brouillon et un autre.....
....dans le propre.....
...Un élève qui donne les idées.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

.....
.....Oui J'aime rédiger en groupe parce que
.....il y a de l'aide.....
.....il y a l'échange des idées.....
.....on dépasse notre timidité, et ça va me.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

12

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☒ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

oui, j'impose mes idées, les autres donnent aussi leurs points de vue

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Le Chef écrit, nous donnons les idées, chercher dans le dictionère

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

les production écrites que tu rédiges en groupe sont meilleure car il y a collaboration et aide.

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☑ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

12 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☑ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☑ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ Oui.
☑ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ Oui.
☑ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

je donne des idées avec le groupe

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Chacun a son tour

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui, Les productions écrites qui rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement parce que chacun des éléments donne un idée pour recueillir des information

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ Garçon
☐ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....17.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ Oui.
☒ Non par de chef

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

.....
.....On se met d'accord sur les idées.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

.....Les tâches sont réparties = un élève qui traduit les idées en français * un élève qui écrit dans le brouillon et un autre
.....
.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

.....
Oui j'aime rédiger en groupe parce que :.....
* il y a de l'aide.....
* il y a l'échange des idées.....
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

12

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☒ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

le groupe ne travail pas, c'est moi qui travail et écrit tout

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Ma travail, les autres non

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

les productions écrites que je rédige individuellement sont meilleures si tout le groupe travaille et si elle m'aide

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☑ Garçon
☐ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

12 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☑ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☑ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ Oui.
☑ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ Oui.
☑ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

~~Je donne les mes idées~~ tous nous donnes nos aidées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

un écrit un donnes les aidés un lire un

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui par ce que je pense que le productions écrites que rédige en groupe, par ce que nous donnes tous nos informations, et on préfères les ~~aidés~~ donnes aidés

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ **Garçon**
☐ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....13.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☒ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

.....
tout.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

.....
Chaque écrit un élève cherche un dictionnaire
un élève demande une réponse.....
.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

.....
travaille en groupe parce que chaque
élève a une idée.....
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

12 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☒ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Je donne des idées avec le groupe

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Chacun a son tour

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui en groupe

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☑ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

12 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☐ Oui.
☑ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☑ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ Oui.
☑ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ Oui.
☑ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

j'impose mes idées et le idées d'autre membres de ma groupe

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

les tâches sont elles répartis en égalité et chaque élément doit répeter le point de vue des autres éléments

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

je pense que les productions écrites que je rédiges en groupes sont les meilleures parce que chaque élément du groupe impose des idées qui renforce la production

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

...J'ai 12 ans.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ **Oui.**
☐ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

.....Non!.....
.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

...Chaque chef du groupe donne à chaque membre
...un travail..... préciser avec respecter les autres idées
.....
.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

...Bien sur ! Par ce que les idées en groupe sont
meilleures que les miens quand j'était seule.....
.....
.....
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

J'ai 13 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ **Oui.**
☐ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Non

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Choisir un sujet présenter les membre sont donné
les idées avec le respect d'autrui

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Bien sur parce que les idées en groupe sont meilleures que
Les miene seule

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ **Garçon**
☐ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

13 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ? Non

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui parce que Les groupes travaille
beau que le personne seul

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ **Garçon**
☐ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....16 ans.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

.Oui.....
.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

.....
.....
.....
.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

.....
.Oui. parce que les groupe Bien sur du on travaille....
.....
..bien.....
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....13.ans.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

.....
.....Oui.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

.....
.....c'est bien presque elles travail ont groupes.....
.....
.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

.....
.....Oui! presque chaque élève de le Group est donner.....
.....son idées et le travaill avec le group.....
.....c'est le meilleurs.....
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ **Garçon**
☐ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....j'ai..12.ans.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

.NON.....
.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

....un..garçon.a.écrit..est.autre.espliquer..~~est autre~~.est.tout.le.monde
.ont.idées.....etc.....
.....
.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

.Oui...parce..que..le.travail..de..groupe..est..meilleures..que..elles.....
.realisées..individuellement.....
.....
.....
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....13 ans.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

.....
....Oui.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

.....
.....c'est bien presque elles travail ont groupes.....
.....
.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

.....
..Oui! presque chaque élève de le Group est donner.....
.....son idées et le travail avec le group.....
.....c'est le meilleurs.....
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ Garçon
☐ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

j'ai 13 ans.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☐ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ Oui.
☒ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ Oui.
☒ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Non.....
.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

un garçon a écrit et est autre expliquer est tout le monde ont des idées etc.....
.....
.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui pour ce que de travail de groupe est meilleures que celles réalisées individuellement.....
.....
.....
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ **Garçon**
☐ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

14 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☒ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ **Oui.**
☐ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Oui toujours mes idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Un élève qui écrit
// autre qui recherche dans le dictionnaire
// // qui corrige les fautes
quelqu'un qui dicte

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Les production écrite réalisée groupe. Les meilleures parce que cela a aidé à donner des idées et à nous entraider et dépasser la timidité

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ **Garçon**

☐ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

J'ai 16 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**

☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**

☒ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**

☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**

☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

pendant le travail de groupe j'impose mes idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Un élève qui écrit un autre donne ses idées un autre élève cherche dans le dictionnaire

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Productions écrites réalisées en groupe sont meilleurs

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ **Garçon**

☐ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

15 ANS

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**

☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**

☒ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**

☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**

☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

je donne mes idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

le chef aide les élèves à trouver les idées, le plan, corriger les fautes

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

j'aime travailler en groupe parce que dans le groupe il y a l'aide

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☒ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

J'ai 14 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ Oui.
☒ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ Oui.
☒ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Je donne mes idées mais il y a un problème
Le chef du groupe ne les accepte pas, il dit
que ses idées sont mieux

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Le chef : Il écrit et corige les fautes
Un élève : décime
Les autres élèves donnent les idées

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Les productions écrites que je rédiges en groupe
sont les meilleures parce que j'apprends bien
avec mes camarades et je donne mes
idées sans timidité

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

- [x] Garçon
- [ ] Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

j'ai 14 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

- [ ] Oui.
- [x] Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

- [ ] Vous (toi et tes camarades de la classe).
- [x] L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

- [ ] Oui.
- [x] Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

- [ ] Oui.
- [x] Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

j'impose mes idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

un élève = écrit
les autres = dictent
les autres = donnent les idées
cherche dans le dictionnaire

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

les productions écrites que je rédige individuellement sont les meilleures car je écris tous mes idées et j'écrite les problème avec mes amis et je concentre elles.

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

- [x] Garçon
- [ ] Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....13 ans.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

- [ ] Oui.
- [x] Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

- [ ] Vous (toi et tes camarades de la classe).
- [x] L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

- [ ] Oui.
- [x] Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

- [ ] Oui.
- [x] Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

j'impose mes idées mais je dois convaincre mes amis..
.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Le chaff écrit et participe à donner les idées + il cherche dans le dictionnaire
chaque élève donne ses idées
.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

j'aime le travail individuelle car dans le groupe
Il y a des élèves qui bavardent, et qui ne travaillent pas, sauf le chef qui fait tout le travail.....
.....
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

13 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☒ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

J'amme poté les idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

J'ai écrit le prograghe, un élève (g) conjuge les verbes est la fin le chef correction les fôte

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

(Les proud) les productions écrites réalisées individuellement parce que dance travail de groupe il ya des élèves qui ne travaillent ils savent que bavarder.

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

J'ai l'âge de tu 13

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☒ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Le travail de groupe, j'impose mes idées je
n'aime pas en Chercher le idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

je regarde la dans le dictionnaire

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

les productions écrites que tu rédiges en groupe
sont meilleures que celles réalisés individuellement
échange des idées

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☐ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

13 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☒ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

le chef : imagine les idées
les élèves : recherche dans le dictionnaire, corriger les fautes, dans l'orthographe, dessiner

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Il impose

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Les productions que je rédige en groupe sont meilleures que celles que je réalise seul car on rassemble les idées et il y a l'entraide.

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

13 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☒ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

J'impose idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

J'ai écrite le paragraphe, le chef correction le fotes

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Les productions écrites réalisées en groupe sont les meilleures parce que, il y a une collaboration

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ **Garçon**

☐ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....15 ans.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☐ **Oui.**

☒ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**

☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**

☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**

☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

pendant le travail de groupe, j impose mes idées.....

.....

.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

.....Lois.....

.....recherche dans le dictionnaire.....

.....corrige les fautes.....

.....lis.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

J'aime le rédiges en groupe parce que j'aime la.....

.....participation et donc des information et propre des.....

information.....

.....

J'aime le collaboration.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

13ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☒ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Pendant le travail de groupe, j'impose idées mes

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Moi je cherche les information et écrit et mes ami chercher dans les dictionnaire

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

La productions écrite que tu rédiges individuellement sont meilleurs car je consentre et cherche les information E. Bien

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☒ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

14 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☐ Oui.
☒ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ Oui.
☒ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ Oui.
☒ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

J'impose idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

J'ai écrite le pragraphe, le chef correction le fates

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Le productions écrites réalisées en graupe sont les meilleures parce que une calla boration

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ **Garçon**

☐ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

12 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☐ **Oui.**

☒ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**

☒ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**

☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**

☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Pendant le travail de groupe je imposer mes idées.

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Un élève qui écrit tout.

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Les prodaction écrite réalisés au seul car mis camarades ne fait aucun travail.

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ Garçon

✓ ☐ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

13 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

✓ ☐ Oui.

☒ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ Vous (toi et tes camarades de la classe).

✓ ☐ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.

✓ ☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ Oui.

✓ ☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

1. → est écris 2. → est rechercher dans la dessionaire
3. → est dicté le text : V. 4. → est lai
5. → est corrigé les fault d'ortographe

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

toujour j'ai imposé mes idées et celles des idées des autres

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

j'aime le travaille en groupe par ce que j'ai travaille en groupe j'apprend des informations et je donne mes propres informations et j'aime la patisipation et le collaboration

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☒ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

12ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ Oui.
☒ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ Oui.
☒ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

moi et les mon camarde qui il idées ou c'est toujeurs

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

5 groupe
1 Recharche de dictionnair
2 réviser le texte qui parle
3 idees les enfants
4 L'ecriteur
5 le chef de groupe idées

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

J'ame pas meilleures de groph parce quil j'ai comprie moi Sieteu mais j'am combroration conseun moi Si téu

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☒ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

13 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ Oui.
☒ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ Oui.
☒ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

pendant le travail de groupe j'imposer mes idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

① Ecrite
② Il cherche les mots au dictionnaire
③ Il révise le texte

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

La productions écrites réalisé en groupe est la meilleur car il y a une collaboration

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ Garçon
☐ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

13 ANS

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ Oui.
☒ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ Oui.
☒ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

j'imposer mes idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Chaque élève a une tâche un scripteur + un coopérateur celui qui dirige, un dessine un autre cherche dans le dictionnaire

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Les productions que je réalise en groupe sont les meilleures parce que les élèves sont des frères et ils s'aident afin de produire un récit

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ Garçon
☐ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

18 ANS

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

Oui.
☒ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ Oui.
☒ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

j donne mes idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Y change les idées entre les elements du groupe chaque élève doit donner ses idées le groupe choisit la bonne reponse l'élève corrige les erreurs sur un autre font le plan

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Les productions réalisés en groupe sont les meilleurs parce que chaque élève doit donner ses idées et tout

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**

☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

as l'âge as-tu 14

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☐ **Oui.**

☒ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**

☒ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**

☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ **Oui.**

☐ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

il travail de groupe, arrives tu à imposer
j'impose mes

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

je regarde dans le décetionnier et je elles
réparties

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Jasme je travailles de groupe parfecent
les ilasse et elles E change des idées

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ Garçon
☐ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

J'ai 15 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ Oui.
☒ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ Oui.
☒ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

pendant le travail de groupe, j'impose mes idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

un élève qui écrit, un autre donne ses idées
un autre élève cherche dans le dictionnaire

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

les productions écrites réalisées en groupe sont meilleures, l'aide

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ Garçon
☐ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

14

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ Oui.
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

J'impose mes idées. Ils se mettent d'accord sur les idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Le chef qui fait tout le travail

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui j'aime rédiger en groupe parce que il y a l'échange des idées

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☒ Fille

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

J'ai 15 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☐ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ Oui.
☒ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ Oui.
☒ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Oui j'arrive à imposer mes idées aussi et j'essaie le maximum pour créer une place à moi même dans ce groupe à partir de mes informations

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Les tâches sont réparties selon les capacités des élèves. Y a des élèves qui affirment les recherches sur "net" qui font des recherches dans les dictionnaires qui se cueillent et organisent les informations ... etc

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui j'aime le travaille avec le groupe j'en prends des informations et j'aime mon choix et le choix de mes camarade

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

J'ai 13 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Oui pendant le travail de groupe on m'impose les idées de moi et tous le groupe

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

les tâches sont elles réparties il y a des eleve il font la recherche alors "moi" il y a que quelqu'un dans le dictionnaire et enfin nous ramassons tout les information et il y a quelqu'un qui ramasse l'information et quelqu'un qui corrige les fautes

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

je préfère le travaille en groupe plus apprendre plus qu'on travaille individuellement

A travaille en groupe on peut partager nos connaissance ensemble

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

...J'ai...14..ans.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Oui..j'arrive..à..imposer..mes..idées..aussi..et..j'essaie..le..maximum
..pour..créer..une..place..à..moi..même..dans..ce..groupe.
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

..Les..tâches..sont..réparties..selon..les..capacités..des..élèves
..qui..prennent..les..recherches..sur.."net"
..qui..font..des..recherches..dans..les..dictionnaires.....
.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

..J'aime..le..travaille..avec..le..groupe..pour..prendre..plus..qu
.....
..le..que..travaille..individuellement.....
.....
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ Garçon
☑ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

J'ai 13 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☑ Oui.
☑ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☑ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☐ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ Oui.
☑ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ Oui.
☑ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

J'impose mes idées et les idées de mes amies

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Les tâches sont-elles réparties par le chef donnine tout le travaille, quelqu'un les informations, un personne qui cherche dans le dictionnaire, un élèves cherche dans la enternet

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Je préfère le travaille en groupe car nous poussons étudier le contente et la démocratique est et nous s'agrandissons les idées pour anticiper le meilleure travaille

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ **Garçon**

☑ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

j'ai 14 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☑ **Oui.**

☒ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☑ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**

☒ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ **Oui.**

☑ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ **Oui.**

☑ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

non, s'est pas toujours les idées des autres mais j'arrive souvent a imposer mes idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Les taches sont répartés : un élève s'occupe de l'ecriture, un autre élève cherche les mots difficiles dans le dictionnaire et les autres cherche les idées possible

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui, les productions écrites que je rédige en groupe sont meilleurs que celles réalisés individuellement parce qu'elle sont riches en informations évaluées et je peut apprendre autres scénarios etc.

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....j'ai 14 ans.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

.....On donne tous les idees.....
.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

.....Un cherche dans le dictionnaire, un autre écrit....
...et donne les idees avec des autres collègue.....
.....
.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

.....La production rédigée en groupe est la meilleur....
.....parce que il ya la variété des idees.....
.....
.....
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☑ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

J'ai 17 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☑ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☑ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☑ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☑ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Oui j'arrive à imposer mes idées aussi et j'essaie de maximum pour créer une place à moi même dans ce groupe à partir de mes information

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Les tâches sont réparties selon les capacités des élèves y'a des élèves qui font les recherches dans net qui font les recherches dans le dictionnaire qui écrit le paragraphe qui recueillent les information qui corrige les fautes

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

J'aime bien le travail de groupe parce que je peux apprendre et savoir plus et je peux aussi comparer mes information avec celles des autre. A partir de ce travail on peut partager mes connaissance ensemble

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☑ **Garçon**

☐ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

15 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☑ **Oui.**

☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☑ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**

☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**

☑ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**

☑ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Pendant le travail de groupe j'aime poser mes idées avec mes amis

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

le chef de groupe écrit et un élève trouve dans le texte un quelqun chardan dans le dictionnaire

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

oui j'aime le travail au groupe parceque idée mon

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☑ Garçon
☐ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

15 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☑ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☑ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☐ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ Oui.
☑ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☑ Oui.
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Pendant le travail de groupe j'ai imposé mes idées avec mes camarads.

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Il y a le chef de groupe recherche dans le dictionnaire et l'autre regarde les fautes l'autre écrit dans la double feuille

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

J'aime rédiges en groupe parce que dans le travaille de groupe mes camarade aidé moi

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**

☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

J'ai 14 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**

☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**

☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**

☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**

☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Tout en travail

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Un élève est chargé de le dictionnaire
est un élève chargé les fautes ...

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

celui je suis préfère en travail en groupe
Parce que les trois bien le travail est
échange des opinions

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

j'ai 14 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☑ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☑ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☑ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Faut les monde on donne idée en groupe

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

il quelle qui cherche dans le dictionnaire et un décrit le paragraphe

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui je suis j'aime le travail en groupe parce que c'est bien pour moi

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

...J'ai 14 ans.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

.....
....Tout les élève donne donne tes idées.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

.....
...un élève corrige les fautes, un élève cherche dans
...le
....le dictionnaire, un et le chef de groupe écrit le paragraphe.

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

.....
.....Oui, j'aime travailles de groupe, parceque
.....
.....Echenge de idées.....
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ **Garçon**

☐ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....j'ai 11 ans.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**

☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**

☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ **Oui.**

☐ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ **Oui.**

☐ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

oui j'arrive à imposer mes idées

.....

.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

les tâches sont réparties en : le chef l'écrivain et un qui cherches dans le dictionnaire le caractère

.....

.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui, j'aimes le travaille en groupe parce que nous avons des meilleurs idées

.....

.....

.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☑ **Garçon**
☐ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

j'ai 14 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☑ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☑ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☑ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☑ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Oui, j'arrive à imposer mes idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Chacun a un rôle : le chef, l'écrivain, un qui cherche dans le dictionnaire, un correcteur.

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui, j'aime travailler en groupe pour avoir des nouvelles idées

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☑ **Garçon**

☐ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....14 ans.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☑ **Oui.**

☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☑ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**

☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**

☑ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☑ **Oui.**

☐ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

.....Pendant le travail de groupe j'ai imposer mes idées.....
.....avec mes camarad.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

...Le chef de groupe recherche dans le dictionnaire la.....
.....définition regarde les fautes l'auteur écrit dans la.....
.....double feuille.....
.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

...J'aime rédiges en groupe par ce que dans le travaille.....
...de groupe mes camarad ides.....
.....
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....j'ai 15 ans.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

.....
.....On monde tes idées.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

.....un fille collige les fait.....
.....
.....un élève écrit le paragraphe.....
.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

.....
.....
.....elle j'ai nous travail en groupe
.....
.....parce que change les idees.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

J'ai 16 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

tout le monde il donne les idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

un élève écrit le paragraphe, un corrige les fautes

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

oui j'aime le travail en groupe
parce que tout il donne idées

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

15

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Oui tout le groupe

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

un élève qui cherche dans le dictionnaire
et un autre qui écrit dans la feuille

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui parce que je imposer mes idées
avec la liberté

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

15

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Oui je arrives les idées de mon élève

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

il y a l'élève
les auteurs Les recherche de dictionne
Le courage les fautes

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Oui parce que il y a beaucoup idées
est courage les fautes

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ **Garçon**

☐ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

15 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**

☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**

☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**

☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**

☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Pendent le travail de groupe j'ai imposé mes idées avec mes camarads

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

le chefe de groupe est écrite et moi j'ai cherche dans le dictionnes est et mes camarad donné le information

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

j'aimes le travail de groupe pas ce que j'ai donne mes idées et j'ai connais les information que je ne pas connais avant

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ Garçon
☐ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

14 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☒ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☐ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ Oui.
☒ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ Oui.
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

pendent le travail de groupe par ce que J'ai donné mes idées dans le groupe

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

le chefe de groupe est écrite et moi j'ai cherche dans le dictioner et mes camarad doné le information

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

j'aimes le travail de groupe par ce que j'ai donne mes idées et j'ai connais les information qui je ne pas connais avant

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☑ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

J'ai 14 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☑ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☑ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**
☑ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☑ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Oui j'arrive à imposer mes idées aussi et j'essaie le maximum pour créer une place à moi même dans ce groupe à partir de mes information

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

les tâches sont elles reparties il y a des eleve il fait le recherche dans "net" ou bien les dictionnaire et apres nous apprendre des information

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

j'aime le travaille en groupe pour apprendre plus apprendre que travaille individuellement

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ Garçon
☐ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....17.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☒ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ Oui.
☐ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ Oui.
☒ Non par de chef

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

.....
.....On se met d'accord sur les idées.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

.....Les tâches sont réparties = un élève qui traduit les idées en français * un élève qui écrit dans le brouillon et un autre
.....
.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

.....
Oui j'aime rédiger en groupe parce que :.....
* il y a de l'aide.....
* il y a l'échange des idées.....
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☒ **Garçon**

☐ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

17 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**

☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**

☒ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ **Oui.**

☒ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ **Oui.**

☐ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Oui j'impose tes idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

Oui un élèves écrite un élève cherche dans les dictionnaire un élèves cherche dans le cayé leçon

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

oui le texte en groupe parce que il y a toutes idées,

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....15.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☒ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☐ **Oui.**
☒ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

.....Oui j'impose mes idées.....
.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

.....Oui = 1 un élève cherche dans dictionnaire
..... 2 " dans le cahier de less
..... 3 " écrit
.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

.....On groupe par ce que il y a un d'autre idée.....
.....
.....
.....
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

.....15 ans.....

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☐ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☒ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ **Oui.**
☐ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

.....Oui, j'impose mes idées.....
.....
.....

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

....Un élève écrit le texte.....
....Un élève cherches dans le dictionnaire.....ect.....
.....
.....

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

....En groupe, parce que il y a d'autres idées.....
.....
.....
.....
.....

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☐ **Garçon**
☒ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

15 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☐ **Oui.**
☒ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☑ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**
☒ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☒ **Oui.**
☐ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☒ **Oui.** moi
☐ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

C'est mes idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

le groupe ne fait pas le travail, c'est moi qui fait tout

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

Je préfère travailler seule parce que mes camarades ne m'aide pas

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☑ Garçon
☐ Fille.

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

15 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☑ Oui.
☐ Non.

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☑ Vous (toi et tes camarades de la classe).
☐ L'enseignant

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☐ Oui.
☑ Non.

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☑ Oui.
☐ Non

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Pendant le travaul de groupe j'ai imposé mes idees avec mes camarades

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

le chef de groupe recherche dans le dictionneur et l'autre regarde les fautes l'autre ecrite dans la double feuille

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

J'aime rediges en groupe car ce que dans le travaille de groupe mes camarade idée mais

Merci pour ta participation.

Questionnaire

Q 1 : De quel sexe es-tu ?

☑ **Garçon**

☐ **Fille.**

Q 2 : Quel âge as-tu? ?

j'ai 15 ans

Q 3 : Durant l'activité de l'expression écrite, aimes-tu rédiger en groupe?

☑ **Oui.**

☐ **Non.**

Q 4 : Qui s'occupe de la constitution du groupe?

☑ **Vous (toi et tes camarades de la classe).**

☐ **L'enseignant**

Q 5: Travailles-tu toujours avec le même groupe?

☑ **Oui.**

☐ **Non.**

Q 6: Le chef du groupe est toujours le même?

☑ **Oui.**

☐ **Non**

Q 7 : Pendant le travail de groupe, arrives-tu à imposer tes idées ou c'est toujours celles des autres ?

Oui, j'arrive à imposer mes idées

Q 8 : Comment les tâches sont-elles réparties?

chacune a un Role

Q 9 : Penses-tu que les productions écrites que tu rédiges en groupe sont meilleures que celles réalisées individuellement? Pourquoi?

oui, je me travaille en groupe pour avoir des novel idées

Merci pour ta participation.

ANNEXE N°2

Transcription des enregistrements

Code de transcription

Pause courte : +

Pause moyenne : ++

Pause longue : +++

Auto-interruption: /

Hétéro-interruption: //

Accentuation : majuscules

Intonation montante : ?

Intonation exclamative : !

Intonation descendante : ↘

Amorce de mot : ex : déséqui-

Début de chevauchent : <

Fin de chevauchent : >

Allongements vocaliques ou redoublement consonantique **:** , **::**

Hésitations : euh

Hésitations avec allongements : euh :

Inaudible : XXX

Commentaires para-verbaux : *(rires)*

Traduction ou correction : [….]

A : apprenant

E : enseignant

Transcription de l'enregistrement audio-visuel n°1 (E1/Classe de 4e A.M.)

Phase n°1 : **préparation à l'écrit (09 minutes)**

Dans un premier temps, l'enseignant a réparti sa classe en six groupes :

1.E1 : Rima (cette fille a été désigné par l'enseignant) et toi (la camarade de Rima qui s'assoit avec elle), encore+ mademoiselle (une fille de deuxième rangée qui a levé le doigt) + ce groupe-là (deux autres filles qui s'assoient en face de Rima et sa camarade levaient le doigt pour exprimer leur désir de travailler avec Rima)+ aya prends ta chaise et mets-toi ici+ ça c'est bien+ aya aya aya+ bouge bouge++ (bruit) les autres ne bougez pas+ voilà + c'est bien. (La sixième fille s'habillant en rose a rejoint ce groupe suite à l'invitation de Rima qui lui a fait signe avec le doigt)

Le deuxième groupe+là+ mademoiselle oui (une fille a levé le doigt pour exprimer son désir de travailler avec elle) + et ben c'est pas bien ça (l'enseignant a proposé deux autres filles pour ce groupe) + Ilyes + mademoiselle (la fille a rejoint ce groupe, quant à Ilyes, il n'a pas respecté la proposition de l'enseignant, il n'a pas bougé de sa place) essayez de vous …+ arrangez-vous-là XXX Ay (bruit).

Pendant ce temps, et sans attendre l'arrivée de l'enseignant, la fille aux lunettes, qui s'asseyait à la première table de la deuxième rangée près du bureau, se levait et commençait à désigner du doigt les filles avec lesquelles elle voulait travailler ; d'abord, de sa rangée, elle a désigné une fille qui s'assoit juste derrière elle, une autre qui s'assoit à l'avant-dernière table de la rangée (celle-ci a hoché la tête en signe d'approbation). De la première rangée qui se trouve en face du bureau, elle a invité Dounia et sa camarade au foulard vert qui s'assoient à la dernière table de la rangée. Ces deux filles ont été normalement désignées par l'enseignant dans le deuxième groupe, cependant la camarade de Dounia a quitté le groupe où elle a été désignée pour rejoindre le troisième groupe de Wissem (la fille aux lunettes) en acceptant son invitation

E1 : troisième groupe là

2. La fille aux lunettes : euh Dounia (avec un geste du doigt, elle invite Dounia à rejoindre son groupe « 3 » et de quitter le groupe « 2 » où elle a été désignée). Dounia a refusé son invitation en l'informant par un geste du doigt qu'elle allait rester avec le groupe « 2 ».

La fille aux lunettes : antaya ou antaya ou…. [toi et toi et …].

Une fille au foulard oranger était restée calme, et attendait qu'elle soit choisie par l'un des différents groupes de filles constitués. Elle était restée debout entre le premier et le troisième groupe, et comme personne ne l'a invité à rejoindre son groupe, elle s'est dirigée vers les filles du deuxième groupe qui l'avaient acceptée parmi elles.

Quant à sa camarade, qui s'assoit avec elle et qui avait déjà choisi le troisième groupe, elle avait changé de groupe pour rejoindre le premier groupe.

Le quatrième (six garçons) et le cinquième groupe (huit garçons) de garçons ont été constitués selon les désirs des apprenants. Ce sont les élèves qui ont montré et qui ont précisé à l'enseignant les éléments avec lesquels ils allaient collaborer.

1. E1 : bien wach men'g'roupe

Quant au sixième groupe, il rassemblait le reste de la classe (sept garçons) : E1 : « Les autres élèves+ ey ici, un groupe, mettez-vous ici ».

Pour ce groupe, personne n'a exprimé son désir de rejoindre tel ou tel groupe, les élèves sont restés calmes, c'est l'enseignant qui les a mis ensemble pour avoir un dernier groupe.

Les élèves bavardent, l'enseignant tape sur la table :

E1 : on ne parle pas mademoiselle ++ regardez ici + regardez ici + on n'a rien demandé ! + Qu'est-ce que vous allez faire ? ++ Qu'est-ce que vous allez faire ?

Puis, il s'est dirigé vers le tableau : bien, la date d'aujourd'hui + la date d'aujourd'hui, ey mademoiselle.

4. A : Dimanche
5. E1 : vas-y
6. A : quatre euh euh quatre novembre.
7. E1 : le quatre/
8. A : novembre.
9. E1 : oui ++ deux mille+douze++. C'est quoi notre leçon aujourd'hui ? + Notre leçon d'aujourd'hui c'est quoi ?
10. A : c'est euh notre leçon est xxx
11. E1 : je n'ai pas entendu
12. A : notre leçon est expression écrite.
13. E1 : très bien + c'est + expression écrite+ j'entends le bruit les enfants+ça marche tôt+ et maintenant pour euh j'essaie de vous faciliter la tâche au maximum+ c'est une situation d'intégra/tion+ normalement+alors+pour vous faciliter la tâche+pour gagner du temps+je vais écrire un sujet+voilà l'énoncé++ Bien, vous+êtes+les+habitants++les habitants de quoi ?
14. Les élèves ont répondu collectivement : de Kais
15. E1 : de kais normalement, mais non+ de ce lieu+ le lieu se trouve page 154.

On suppose+on suppose+vous êtes les habitants de ce lieu, le lieu c'est la page 154 on va le voir, alors j'essaie d'être bref, eh+j'essaie d'être bref, décrivez++ c'est-à-dire faites la description, décrivez ce lieu+pourquoi ? Pour vanter+sa beauté++pour vanter sa beauté et +inviter+décrivez pour vanter et inviter les gens+de venir+ le visiter. On suppose vous

habitez euh : le lieu euh page 154+ouvrez ouvrez le livre page 154+un livre par groupe eh, ey : un livre par groupe.

(Les élèves ouvrent leurs livres).

16. E1 : ça y est, vous y êtes eh ? Ça y est, vous avez trouvé la page 154 ?

17. Les élèves : oui :

18. E1 : C'est terminé, vous avez un livre ? Ça y est+ un livre par table+ regardez ici+ne parlez pas+ j n'ai pas terminé+ j n'ai pas terminé ++ (bruit des chaises) vous me regardez+vous me regardez + Dans la situation d'intégration xxx je vais vous dire+je vais vous dire rédiger ou bien écrire un texte de soi/ euh descriptif de soixante mots + dans le but de invi/vanter la beauté et inviter +appeler+interpeller les gens de venir visiter cet endroit+Donc+il y a la description+il y a la visée de l'argumenta-tion+vous m'avez compris ? Donc+ vous êtes les habitants de ce bled+de ce paysage+on suppose vous êtes les habitants de cette montagne xxx+ alors vous allez nous décrire ce paysage+ Pour vous, quand vous écrivez+avec qui vous allez parler ? Vous allez parler aux lecteurs aux gens qui vont venir+ les élèves d'un autre établissement+ D'accord ? Donc+ vous allez faire une petite description de lieu+ Il y ades critères de réussite+les critères de réussite+ Tout d'abord chaque paragraphe ou plutôt chaque texte que nous écrivons, n'oubliez pas qu'il y a trois parties+une introduction+il y a un développement+il y a une conclusion+ Maintenant je vous parle de l'enchaînement+comment je passe d'une partie à une autre+ n'oubliez pas d'employer les mots de liaison : d'abord, ensuite +euh : en plus+ en outre et enfin+ et : enfin + et enfin+ c'est il y a enfin+ donc il y a ces éléments+ Un texte descriptif+ la dominante de la description+ qu'est ce qu'il y a dans la description ? Qu'est ce qu'il y a dans la description ?+Qu'est ce qu'il y a ?

19. Les élèves répondent collectivement : des adjectifs qualificatifs.

20. E1 : les adjectifs qualificatifs+ n'oubliez pas d'employer les adjectifs qualificatifs+ est-ce que le sujet est clair ? Est-ce que vous avez compris qu'est-ce que vous allez faire ?

21. Les élèves : oui+oui monsieur

22. E1 : et ben je vous laisse regarder la ville ey+ bon vous rédigez une phrase+vous mettez la deuxième phrase + rédigez+ pour xxx gagner du temps vous avez trente minutes+trente minutes et je m'arrête

23. Les élèves : hak… [tiens …], hat … [donne-moi …]

Ils se préparent au travail en consultant la page 154.

Phase n°2 : **réalisation de la tâche**

Groupe n°1 : (07 filles) (06 minutes d'enregistrement)

Pour ce premier groupe, l'enseignant a normalement désigné six filles. Cependant il est composé de sept filles. La septième fille qui fait partie du troisième groupe, a rejoint ce groupe sans être autorisée par l'enseignant.

Les filles cherchent un mot dans le dictionnaire bilingue arabe-français

1. A1 : lguitha + ani lguitha [je l'ai trouvé] xxx ce paysage
2. A2 : felmoukadima [dans l'introduction]
3. A3 : l'introduction
4. A4 : relis et révise l'introduction qu'elle a rédigée sur le brouillon avec A1
5. A2 : hadhi elmoukadima
6. A4 : hm
7. A1 : Astaney, rah nabdaw felmoukadima dhork [attends, on va commencer par l'introduction maintenant]
8. A5 : oumbaâd solb elmawdhoâ [puis le développement], oumbaâd el khatima (et après la conclusion].
9. A1 : el moukadima
10. A3 : ndirou euh : [on fait] ce naturel paysage représente xxx
11. A6 : ça y est ktabtiha [tu l'as écrit]
12. A5 : ngoulou [on dit] une chaîne montagneusse haka [comme ça]
13. A3 : notre pays
14. A1 : tazkhar [est riche en …]
15. A4 : une chaîne montagneusse
16. A5 : el moukadima, elbidaya
17. A4 : ce magnifique
18. A1 : euh : nabdaw saâa ngoulou eldjazair tamtez [pour commencer, on dit d'abord l'Algérie se caractérise…] <19. A3 : euh : beaucoup de euh : magnifiques paysages, eh ? > nabdaw ngoulou el djazair <A3 : beaucoup> Tamtez [se caractérise] < A3 : de magnifiques paysages>
20. A5 : manadhir tabiîya [des paysages]
21. A1 : L'Algérie euh : <22. A4 (s'adresse à A1) : choufi trah tamtez tamtez tamtez *(cherche dans le dictionnaire la traduction du mot arabe « tamtez » en français)* >
23. A4 : hadha [celui-ci] français-français.
24. A5 : hadha mafhemt fih walou [je n'ai rien compris]
25. A2 : choufi fi elkamous lahmar trah [cherche dans le dictionnaire rouge]

26. A6 : hadhi elmoukadima [c'est l'introduction ?]?
27. A2 : hadhi tahdar ala kais [ça parle de kais]
28. A4 : ta [la lettre ت] tamtezou [se caractérise], jebti eAbir dictionnaire taâak taâ Abir, [tu as ramené ton dictionnaire] <29. A3 : win houwa ? [où est-il ?]>hadhik elkhatra (de la fois passée)
30. A3 : français-arabe ?
31. A1 *(en s'adressant à A3)* : jebtih ? [tu l'as ramené ?]
32. A1 *(en s'adressant à A2)* : lguitih ? [tu l'as trouvé ?]
33. A3 : bassah xxx el kamous taâ el âarabia [mais le dictionnaire arabe]
34. E1 : ey, vous êtes libre, vous êtes libres, elmouhim [l'essentiel], eljoumla ali taktbouha, hatouha fi la double feuille [la phrase que vous écrivez, mettez-la sur la double feuille] + dans euh : trente minutes on va ramasser les doubles feuilles
35. A3 *(en s'adressant à A5)* : hati stylo [donne-moi le stylo] *(elle a recopié sur le brouillon un mot qu'elle a trouvé dans le dictionnaire sur le brouillon)*, paysage euh : + nâaoudou melewal [on recommence dès le début], guelbi guelbi essafha [tourne la page, en parlant du cahier de brouillon]
36. A5 *(dicte à A3 qui écrit)* : L'Algérie est une place être trop plein
37. A6 : ndirouha fi zouj stor + elmoukadima ? [on l'écrit dans deux lignes, l'introduction?]
38. *(A1et A4 revoient leur premier jet, un texte qui décrit le village de Kais qu'ils ont déjà rédigé dans les séances précédentes).*
39. A4 : j'habite dans le village qui s'appelle Kais qui se situe dans l'ouest de Khenchela + ce lieu xxx, ndirou le climat [et elle entoure le mot « climat » sur le brouillon]
40. A1 : xxx
41. A4 *(en s'adressant à A5 et A3)* : lguitou ejmaâa el mounakh eh ? (vous avez parlé du climat)
42. A5 : ktabtaha wahdi [je l'ai écrit toute seule].
43. A4 : nehdro ala el mounakh fi el moukadima [on évoque le climat dans l'introduction]
44. A1 : kifeh dertou el moukadima ? [comment vous avez écrit l'introduction ?]
45. A5 : dertha ana ou Abir (A3) [je l'ai faite moi et Abir]

A3 et A5 révisent ce qu'elles ont écrit.

46. A5 : L'Algérie est une place être trop plein de charmes places euh :
47. A6 : plaz hih
48. A1 : ce charme paysage euh :
49. A2 : elakhtaâ el imlaiya elabnat [les filles, faites attention aux fautes d'orthographe]
50. A5 : aha [non]

51. A3 : ce charme paysage+ ce paysage est euh : l'un de euh :
52. A5 : dictionnaire tchoufi dkika [donne-moi ce dictionnaire pour une minute]
53. A6 : stylo hadha taâ marwa [ce stylo est à marwa] + taâha [c'est à elle]
54. A2 : el moukadima ndorouha fi zouj stora [l'introduction en deux lignes]
55. A1 : wach goultou f' hna l'Algérie ? [ici, qu'est ce que vous avez dit à propos de l'Algérie ?]
56. A3 *(relis ce qu'elle a écrit)* : l'Algérie est une place être trop plein de charmes paysages
57. A4 : mangoulouch charme, ngoulou charmants [on ne dit pas charmes, mais plutôt charmants]

A3 corrige sur le feuille où elle écrit en ajoutant « -ent »

58. A2 *(écrit)* : charments [la forme correcte : charmants]
59. A1 : jadhaba [attirant]
60. A4 : hih [oui]
61. A3: charmants paysages
62. A2 : *(en parlant de A5 qui est en train de chercher dans le dictionnaire)* idha eghlat fiha rahi ettsalahha [si je me suis trompée, elle devrait me corriger]
63. A5 *(cherche dans le dictionnaire, puis, elle a écrit sur le brouillon un mot « se distrigue » (normalement « se distingue »).*
64. A3 : se xxx
65. A5 : ndirou l'Algérie +essteney [attends]
66. A4 *(lit le mot que A5 a écrit sur le brouillon)* : distirigue wach maânah ? [qu'est-ce que cela veut dire ?]
67. A5 : mazel [pas encore], esstaney [attends] + choufi [regarde] l'Algérie est une place être trop plein de charmants paysages,+ ce pay euh :
68. A4 : netfadaw [on évite] la répétition [on évite la répétition]
69. A3 : hih [oui]xxx lakhor [l'autre]
70. A5 *(dicte)* : ce lieu-là se distru euh de euh :
71. A3 *(écrit)* : ce lieu+-là + se
72. A4 : ce lieu-là
73. A5 : ce lieu
74. A3 : -là
75. A5 *(s'adresse à A3 qui écrit)* : eketbi [écrit], nehi l'« r » [enlève le « r » pour conjuguer le verbe], distir/ [c'est le verbe « se distinguer » qui est mal orthographié]

Groupe n°2 : (07 filles) (05 minutes d'enregistrement)

1. A1 *(écrit directement sur le propre)* : nekteb ? (j'écris ?)
2. A2 et A3 *(sont en train de consulter deux documents tirés de l'internet qui portent sur la description de Tipaza).*
3. A1 : lakhastou hadhi ? [vous avez résumé ceci, en s'adressant à A4 et A5 ?], lakhastiha ? [tu l'as résumé, en s'adressant à A4?] eh ?
4. A2 *(en face de A1)* lit le texte qu'elles ont tiré de l'internet
5. A1*(en prenant une feuille blanche)* : esteney tchoufi [attends]
6. A2 *(en précisant les partie à écrire)* : men [de] la ville euh :
7. A6 : xxx
8. A1 *(écrit les noms et les prénoms de ses camarades sur la copie de rédaction)* : Djamila Harba
9. A3 : men [de] la ville hata el [jusqu'à ….]
10. A5 : écrive
11. A1 *(parle à A4)* : choufi (regarde), bghiti tlakhsi [si tu veux résumer], lakhsi fi hadhik [résume dans celle-là, c'est-à-dire dans la feuille de brouillon]
12. A4 *(en s'adressant à A1)* : hati jay [donne-moi ici]
13. A1 à A4 : lakhsi fi hadhi [résume dans celle-ci]
14. A5 *(enlève la feuille de brouillon à A4 et crie)* : wech, rani brillante, wech bik [qu'est-ce que t'as, je suis brillante]
15. A6 est intervenue une seule fois : XXXXXX

La fille A7 n'a pas parlé du tout et n'arien dit, elle est restée calme et silencieuse.

Groupe n°3 : (08 garçons) (04 minutes d'enregistrement)

1. A1 : xxx el moukadima [l'introduction]
2. A2 *(scripteur)* : eh ? (oui ?)
3. A1 : el moukadima dertha ? [l'introduction, tu l'as faite ?]
4. A3 : fi zouj stor [dans deux lignes]
5. A1 : xxx
6. A4 : zouj fakarat ftkharbichet [deux paragraphes avec des ratures, en parlant de la feuille de brouillon]
7. A5 *(dicte)* : vert+vert
8. A4 : la mer *(en montrant la photo)*
9. A5 : (*rit)*
10. A6 : mechi labhar [ce n'est pas la mer]
11. A4 : eh ?

12. A5 : rit
13. A2 : d’une xxx qui reflète xxx bleu clair+ clair +clair clair
14. A2 : *(rit)*
15. A5 : et des nuages+ nuages
16. A2 : hekak essma mazel mawsalnech essma [nous n’allons pas parler du ciel maintenant]
17. A5 : wech ektebt enta+ vert ?
18. A2 : hih (oui)
19. A5 : ehsebt (j’ai cru) le ciel
20. A4 : kima galna chikh [comme nous l’avons dit l’enseignant] yakhi galna essma xxx nfoutou [on passe] xxx oumbaâd nardj3ou (et après on revient) xxx
21. A6 : fout 3lik [laisse tomber]
22. A7 : xxx
23. A5 : eh ?
24. A7 : xxx
25. A5 : hih [oui]
26. A7 : el moukadima
27. A2 : rani fel3ardh [je suis dans la partie « développement »]
28. A5 : les hautes montagnes (le « h » est prononcé « ه ») ++ les hautes montagnes (le « h » est prononcé « ه »)
29. A2 : kifeh ? [comment ?]
30. A5 : découvertes
31. A2 : couvertes
32. A5 : couvertes des za/des arbres
33. A7 : mekench les arbres [il n’y a pas d’arbres]
34. A8: lahchich lakhdhar hadha kol ma3ammarlekch 3inek ! [tu n’as pas vu toute cette herbe verte !]
35. A1 : winou ? [où est-il ?]
36. A8 : hehou fetesswira [il est là sur la photo]
37. A4 : hadhi l’arbre, mechi les arbres [il y a un arbre et non pas des arbres] + l’arbre
38. A5 : les arbres
39. A4 : oui ::
40. A5 : le ciel est + bleu mais il y a des nuages
41. A4 : est bleu
42. A5 *(rit)* : est bleu
43. A4 : et il y a des nuages+ euh bleu gris +++ blanc gris

44. A5 : bleu + mais il y a + des <45. A4 : blanc gris> des nuages
46. A2 (*relit son brouillon)*
47. A5 : ekteb [écris] +++ des nuages
48. A2 (*vérifie les informations qu'il a sur le brouillon)*
49. A4 : blanc gris, chouf chouf lebyedh fel euh xxx [regarde regarde le blanc avec euh]
50. A8 : e3tini lekteb [donne-moi le livre] *(c'est pour vérifier la couleur des nuages)*
51. A3 : het jey lekteb [donne-moi le livre] + lekteb dkika [le livre une minute]
52. A4 : tesleh, hih [ça convient, oui]

Groupe n°4 : (06 filles) (05 minutes d'enregistrement)

1. A1 : xxx transport
2. A2 : rani goultlek transparent [je t'ai dit transparent]
3. A3 *(scripteur, la fille aux lunettes)* : estaney anchouf [attends je vais voir]/ (*elle relit le texte écrit sur le brouillon)*
4. A2 *(qui est en train d'écrire sur le brouillon)* : nkamel xxx nkamel [je continue]
5. A4 : lguitiha ? [tu l'as trouvé(e) ?]
6. A5 : mawdja, rani lguitha [« vague », je l'ai trouvé] xx vague
7. A3 (*écrit le mot sur le brouillon)*
8. A5 *(cherche un autre mot dans le dictionnaire)*
9. E *(corrige sur le propre, il efface le « **he** » du blanc**he**, car il s'agit des nuages)* : hawlou eloulad [essayez de travailler, les enfants], pasque après on va faire un compte rendu wana mandirelkoumche l'compte-rendu ++ rah tadihoum elmadame [et moi je ne vais pas vous faire un compte-rendu ++ les copies seront chez madame] hawlou hawlou [essayez essayez]
10. A3 *(recopie un mot sur le brouillon que A5 a trouvé dans le dictionnaire)*
11. A2 (au foulard noir) (*montre un mot sur son brouillon à A3)*
12. A3 (*l'écrit sur une autre feuille de brouillon)*
13. A5 : transparent + monsieur *transparent (elle demande à l'enseignant comment cela s'écrit)*
14. E : eh ? [quoi ?]
15. A5 : transparent
16. E : normalement vous prenez le dictionnaire trans/pa/rent c'est transparent + l'eau est transparente
17. A2 : alabelek [tu sais] xxx
18. A3 : xxx
19. A2 (*écrit sur le brouillon)*

20. A3 *(prend le dictionnaire puis charge A6 (au foulard vert) d'y chercher un mot).*
21. A3 *(relit le texte qu'a écrit et l'explique en s'exprimant avec les gestes, elle s'adresse tantôt à A2 tantôt à A4 et A5)* : lehwa (l'air) xxx
22. A1 : hadia [calme]
23. A3 : la mer est hadiâ
24. A5 : la mer est + + transparent
25. A2 : et calme

Groupe n°5 : (06 garçons) (04 minutes d'enregistrement)

1. A1 *(scripteur)* : hihe hihe (oui oui) la plage est xxx
2. A2 : la plage
3. A1 : et une plage
4. A2 : xxx
5. A1 : xxx le sable

A3 *(prend le dictionnaire).*

6. E : t3awnou koul [travaillez ensemble]
7. A4 : warreh sable [où est le sable ?]
8. A1 : et la montagne il y a la couleur vert
9. A2 : il y a les hautes montagnes (le « h » est prononcé « ه »)
10. A1 : ngoulou [on dit] cet vert <11. A2 : vert montagne > montagne

12. A2 *(dicte)* : cet+vert+montagne

13. A1 *(scripteur)* : verte+ 3ambalek mandirouch xxx kima felmoukadima + mendirouhech entouré lala fi euh : [tu sais, on ne met pas ici entouré car on l'a déjà mentionné dans l'introduction]

14. A5 : vert awta3ha [vert est par rapport à cela]

15. A1 *(lit et révise ce qu'il a écrit)*

16. A2 *(en revoyant le brouillon)* : xxx loukan dir manna forêt [si tu mets par là]

17. A1 : hihe [oui] fiha [il y a] forêt

18. A2 : xxx qui contient des forêts

A1 *(écrit la phrase)*

Les autres élèves suivent en silence.

Groupe n°6 : (07 garçons) (05 minutes d'enregistrement)

En arrivant à ce groupe, nous avons observé que le scripteur s'est précipité à cacher une feuille froissée et a fait semblant qu'il a terminé la rédaction de son texte. Puis, il a souligné la date et a fixé ses yeux sur la copie et attendrait qu'on parte. Ensuite, nous avons demandé aux membres de groupe s'ils ont fait de brouillon et en ce moment, le scripteur, en souriant, a fait

sortir de sa poche la feuille froissée qu'il a caché à notre vue et continue à écrire. Quant à ses camarades, ils sont restés calmes sauf un seul élément à sa gauche qui est intervenu à la fin de la rédaction pour attirer son attention sur l'orthographe du dernier mot du texte « forit » qu'il a refusé au début de corriger, puis il l'a corrigé d'une façon incorrecte « foerit ».

L'enseignant est venu, il a lu le texte puis il a dit : xxx loukan troho tham [si vous irez là-bas] xxx la ville xxx elhadjra hadhik [en parlant des grottes de Jijel] xxx elouled [les enfants] xxx les grottes + les merveilleuses euh : forêts.

L'enseignant a parlé des grottes de Jijel, puis il a corrigé indirectement la dernière phrase du texte, « les merveilleuses forêts » au lieu de « des merveilleuses les forêts », cependant tous les membres du groupe n'ont pas fait attention à cela, de ce fait, ils ont gardé la phrase telle qu'elle est.

Transcription de l'enregistrement audio-visuel n°2 (E4/Classe de 4e A.M.)

Phase n°1 : **préparation à l'écrit (08 minutes)**

Dans un premier temps, l'enseignant E4 a réparti sa classe en groupes de quatre élèves chacun, et selon le critère de proximité d'emplacement afin d'éviter le bruit et le bavardage qui seraient provoqués par le déplacement des chaises et des élèves.

Après avoir écrit le sujet sur le tableau, l'enseignante E4 a demandé aux élèves de le lire : qui veut lire le sujet ?

Les élèves *(en levant le doigt)* : madame, madame, madame, ….

E4 : oui *(en désignant un élève A pour le lire)*

A : sujet, tu as un ami qui habite à l'ouest algérien (Oran). Rédige un texte descriptif en vantant la beauté de ta wilaya (Khenchela) pour l'inciter à venir la visiter.

Les élèves *(en levant leurs doigts)* : madame, madame, madame, ….

L'enseignante a désigné trois autres élèves qui ont lu le sujet, puis elle a dit : donc, vous avez écrit un sujet, ce sujet-là de quoi parle-t-il ?

Les apprenants *(collectivement)* : parle de la wilaya de Khenchela

E4 : donc + ton ami qui habite à l'ouest algérien + il habite à Oran + il ne connaît pas Khenchela + vous allez rédiger un texte descriptif + vous allez trouver toutes le places ou les lieux qui vantent la beauté de Khenchela comme hammame Essalehine + Chélia.

A la fin quel est le but + c'est euh + visiter+ Khenchela. Pour écrire le texte+ il y a + les critères de réussite+Premièrement+ donnez ++ vous donnez + donnez ++ un titre un titre+

Les élèves : les indicateurs de lieu

E4 : les indicateurs de lieu

Les élèves : madame, madame, madame + …

E4 : oui :

Un apprenant : les adjectifs qualificatifs

E4 : oui

Les élèves : les verbes de localisation

E4 : les verbes de localisation

Les élèves : madame, madame, madame, …

E4 : les verbes de localisation+ se trouver + se situer+ les indicateur de lieu + à gauche + à droite

Les élèves : à côté de + au milieu

E4 : les adjectifs qualificatifs

A : madame+ calme

E4 : calme + grand + belle

A : petit

E4 : petit+ vous travaillez en groupe+ utilisez le brouillon

L'enseignante E4 passe entre les rangs en vérifiant ce que font les différents groupes constitués, puis elle leur demande : travaillez

Pendant ce temps, les élèves parlent et bavardent, ils se préparent au travail en faisant sortir leurs affaires pour commencer le travail.

L'enseignante E4 : xxx une introduction+ un développement et une conclusion+ dans l'introduction + vous parlez de la situation géographique.

Les élèves : oui

Phase n°2: **réalisation de la tâche et rédaction du texte (25 minutes)**

Groupe n°7 : (04 garçons) (05 minutes d'enregistrement)

Les élèves de ce groupe ont d'abord rédigé leur texte sur un cahier de brouillon

1. A1 *(écrit sur le brouillon, puis il a passé le cahier à A2 qui est en face de lui)*
2. A1 : xxx
    2. A2 *(écrit sur le brouillon)*
    3. A3 parle à A2 : xxx
    4. A2 : xxx
    5. A3 *(rit)*
    6. A2 *(écrit)*
    7. A4 *(suit ce qu'A2 est en train d'écrire)*
    8. A1 *(prend le cahier de brouillon et vérifie ce qu'A2 a écrit)*
    9. A2 *(s'adresse à A3 en vérifiant avec lui la situation géographique de la wilaya de Khenchela)* : bahthaha menna Batna [Batna, c'est à côté]
    10. A3 : hihe [oui]

11. A1 : menna Batna [Batna, cest dans ce sens, c'est-à-dire, vers l'ouest], menhih Tébessa [dans le sens contraire, se trouve Tébessa]
12. A2 : Batna + meneldjiha hadhi [Batna, c'est dans ce côté]
13. A1 *(corrige sur la copie)*
14. A4 *(relit ce qu'A1 a écrit)*
15. A2 : l'ouest+Batna+hat nsahah [donnez-moi pour corriger]
16. A1 : wach kan menna [qu'est-ce qu'il y a de ce côté ?]
17. A2 *(s'adresse à A3)* : Batna
18. A1 : Batna menna [Batna, dans ce sens]
19. A4 : xx Batna
20. A1 : menna Guelma [de ce côté se trouve Guelma]
21. A3 *(s'adresse à A2)* : xxx
22. A2 : Tébessa tahtha [Tébessa, en dessous d'elle]
23. A1 *(en s'adressant à A4)* : xxx
24. A4 : xx fi Khenchela [à Khenchela]
25. A1 : xxx
26. A3 : Batna aktabtha ? [tu as écrit Batna]
27. A2 : aktabtha anta [c'est toi qui l'a écrit]
28. A3 : xxx
29. A2 *(en s'adressant à A1)* : Chélia + akteb Chélia [en parlant des communes et mairies de la wilaya de Khenchela], akteb ya Raouf [écris].

A1 A2 sont deux membres très actifs dans le groupe, toutefois leur souci majeur n'était pas la construction et l'organisation du texte, mais plutôt la recherche des informations utiles et valides qui sont au service du contenu de la rédaction.

Groupe n°6 : (04 filles) (02 minutes d'enregistrement)

1. A1 : Hammame Essalihine
2. A2 : Hammame Essalihine
3. A3 (*en écrivant sur le brouillon*) : xx etc. et xxx la mairie
4. A1 : Daïra + la mairie
5. A3 : mengoulouch moutaâdidet elbaladiyet [on ne dit pas diverses communes]
6. A2 : ngoulou moutaâdidet elbaladiyet [on dit diverses communes]
7. A3 : beaucoup de municipalités et Daïras
8. A1 : la mairie

Groupe n°8 : (02 filles+02 garçons) (03minutes d'enregistrement)

Il y a une fille dicte et une autre qui transcrit ce que sa camarade lui dit sans l'interrompre ou lui demander de lui expliquer ce qu'elle est en train de lui dicter.

Les deux garçons qui sont en face les regardent en riant, sans rien dire.

Groupe n°4 : (04 filles) (02 minute d'enregistrement)

1. A1 : eketbi [écris] et le manage [le manège]
2. A2 (*écrit sur la feuille de brouillon*)
3. A3 : un or + echamel [nord]
4. A1 : eh [quoi ?]
5. A3 : un or + echamel [nord] + un or
6. A1 (*vérifie le mot dans le dictionnaire)*
7. A3 (*vérifie le même mot dans son cahier de leçons*)
8. A4 (*recopie le texte final sur la double feuille*)
9. A2 *(en s'adressant à A4)* : aktbi anti! [toi, écris !]
10. A1 (*lit le texte qui est écrit sur le brouillon*)
11. A2 *(cherche un mot dans le dictionnaire)*

Groupe n°5 : (04 garçons) (02 minutes d'enregistrement)

1. A1 : xxx
2. A2 (*écrit sans inciter ses camarades à intervenir*)

Les deux autres garçons rient et bavardent

Groupe n°1 : (04 filles) (04 minutes d'enregistrement)

1. A1 : se situer ++ à l'est
2. A2 : l'est d'Algérie
3. A3 : de l'Algérie
4. A4 : l'Algérie
5. A3 (*lit le le texte qu'elle a rédigé sur le brouillon*) : paysages xxx
6. A4 : comme
7. A3 : la montagne Chélia
8. A2 : Chélia
9. A3 : diri la majuscule Chélia
10. A2 : élevé + sommet + Hammame Essalihine
11. A3 : Hammame Essalihine
12. A2 : diri [écris] l'accent
13. A3 : l'accent du peuple
14. A1 : est

15. A2 : chaoui
16. A3 : les repas traditionnels
17. A2 : les repas
18. A3 : traditionnels+ tradition
19. A4 : taditionnal
20. A2 (*corrige A4 qui a mal prononcé le mot*) : deux « l », traditionnels ++ sont chekhchoukha
21. A1 (scripteur) : ala elmoustawa elwatani [sur le niveau nationnal] + Khenchela est une
22. A2 : est une ville
23. A3 : est une+est une ville
24. A2 : à visiter
25. A1 *(encadre le texte qu'elle a écrit)*
26. A3 *(propose un titre pour le texte)* : la beauté
27. A2 : la beauté
28. A4 : de la ville
29. A3 : la beauté de la wilaya de Khenchela

Groupe n°2: (02 filles + 02 garçons) (03 minutes d'enregistrement)

1. A1 (*une fille qui recopie le texte rédigé du brouillon au propre*)
2. A2 *(enlève à A1 la feuille de brouillon, puis elle cherche un mot dans le dictionnaire pour compléter sa phrase)*
3. A3 *(prend la feuille de brouillon)*
4. A4 : akteb+ la wilaya
5. A3 : la wilaya
6. A4 : de Khenchela

A3 *(attend que les deux filles lui donnent le mot approprié pour continuer la rédaction)*

7. A4 *(enlève la feuille à A3 et lit ce qu'il a écrit)*
8. A1 et A2 *(cherchent un mot dans le dictionnaire bilingue arabe-français, et comme elles ne l'ont pas trouvé, elles ont fait appel à l'enseignante E4)*
9. E3 : inciter
10. A2 *(prend de nouveau la feuille de brouillon et continue la rédaction, elle a écrit : insity les tourist pour)*
11. A1 *(cherche un autre mot dans le dictionnaire)*

Les deux garçons A3 A4 suivent en silence sans poser aucune question ou intervenir.

Groupe n°3: (04 garçons) (04 minutes d'enregistrement)

1. A1 *(recopie le texte final sur la double feuille, puis il nous a demandé)* : kifeh tetekteb « est » ?, « echark » (« l'est », comment cela s'écrit ?)
2. A2 *(un élève qui s'assoit à côté de A1, il lui chuchote concernant un mot qu'il lui montre sur la double feuille)*
3. A1 *(ignore sa question et continue l'écriture sans inciter ses camarades à intervenir et à donner leurs avis sur ce qu'il est en train de rédiger)*
4. A1 *(a demande aux éléments du groupe G2 de lui donner le dictionnaire bilingue arabe-français, puis il demande à A2 de chercher la lettre arabe « م », mais comme il n'a pas trouvé le mot qu'il cherche, il nous a demandé de lui donner la traduction du mot arabe « مروج خضراء » en français)* : « les prairies vertes ».

Ce groupe n'a pas de dictionnaire de français (monolingue).

Phase n°3 : **auto-correction/co-correction (15 minutes)**

1. E4 : vous avez terminé ?
2. Les élèves : non non non madame
3. E4 : qui veut lire son texte ?
4. Les élèves : madame + madame + madame
5. E4 *(tape sur le bureau)* : s'il vous plaît+ oui Assma [une fille qui appartient aux membres du groupe G1]
6. Assma lit le texte que son groupe a rédigé
7. E4 : oui + répète Assma+écoutez *(en s'adressant à toute la classe)*
8. Assma reprend la lecture en disant : plusieurs bons paysages
9. E4 : répète
10. Assma : plusieurs bons paysages
11. E4 : corrigez + votre camarade a dit : bons paysage
12. Un élève : belle
13. E4 : est-ce qu'on dit « bons » ++ on dit « beaux »
14. Assma *(continue la lecture)* : comme la montagne Chélia
15. E4 : la montagne Chélia ? La montagne de Chélia + de + écoutez
16. E4 *(désigne un membre du groupe G5 pour lire)* : Mouhamed Lamine
17. Mouhamed Lamine lit, et en arrivant au mot « se situe », il l'a mal prononcé, l'enseignante E4 a essayé de l'amener à le prononcer d'une façon correcte.
18. E4 : les autres+les autres ? Oui Rabiâa (membre du groupe G4 : c'est la fille aux lunettes)

Cette fille lit difficilement.

19. E4 : et

20. Rabiââ : est
21. E4 : corrigez : à l'est
22. Rabiâa : à l'est de Khenchela, il y a l'hopital et se trouve… et la voir
23. E4 : et ?
24. Rabiâa : la voir
25. Sa camarade la corrige en disant : la foire
26. E4 : et la ?
27. Rabiâa : et la foire
28. Rabiâa continue la lecture du texte : la wilaya de Khenchela est belle
29. Un élève : est beau
30. E4 : est belle
31. E4 a désigné Razika pour lire le texte de son groupe (G6) : oui Razika
32. Razika : lieux très beu
33. E4 : très beau
34. Razika continue la lecture, puis elle a demandé à E4 de lui traduire le mot arabe : toloha « طولها » en français : toloha ?
35. E4 : la hauteur
36. Razika : et beaucoup de forêt
37. E4 : il y a beaucoup
38. Razika : beaucoup de forêts
39. E4 *(désigne un membre du groupe G3)* : oui Abderrazek + faites vite (cet élève ne veut pas lire)
40. E4 a désigné son camarade : Atef lit le texte
41. Cet élève a lit le texte difficilement et avec timidité

L'enseignante E4 n'a rien corrigé malgré les différentes erreurs commises : par exemple le mot prairie a été mal prononcé.

42. E4 est revenu au groupe G5, elle demande à Mouhamed Lamine de relire son texte pour la deuxième fois.
43. Med Lamine : il faut le visiter
44. E4 : il faut+la wilaya
45. Med Lamine : la visiter
46. E4 *(désigne un membre du groupe G7 pour lire)* : Abderraouf + lit le texte !
47. Abderraouf : la wilaya Khenchela + la wilaya Khenchela est un grande ville wilaya + à l'est de Khenchela se trouve Batna + à l'est se trouve Tébessa ++ à l'euh + il euh

48. E4 : le contraire + à l'est se trouve Tébessa et à l'ouest <49. Abderraouf : se trouve Batna> Batna oui *(E4 a demandé à Rami de relire le texte)* + oui Rami
49. Abderraouf : la wilaya Khenchela est un euh euh
50. E4 *(demande à un autre membre de groupe de continuer la lecture du texte)* : oui Rami
51. Rami *(répète la lecture du texte dès le début)* : la wilaya Khenchela ….. Dans Khenchela + il y a beaucoup
52. E4 : oui répète
53. Rami : dans
54. E4 : oui dans !+ répète la phrase Abderraouf *(au lieu de s'adresser à Rami, il l'a confondu à Abderraouf)*
55. Rami *(répète)* : à l'est se trouve Tébessa
56. E4 : oui + à l'ouest + se trouve
57. Rami : Batna + Dans Khenchela + il y a Hammame Essalihine + est une lieu très belle [un lieu très beau]

(Rami donne la copie à Abderraouf pour continuer la lecture, mais ce dernier a refusé)

58. E4 : est un lieu …
59. Les élèves : très beau + très belle + très beau
60. Rami *(continue la lecture)* : très beau+ et une bassine
61. E4 : une + une +une
62. Les élèves : piscine
63. Rami : et une piscine
64. E4 *(désigne une fille du groupe G9 pour lire son texte)* : oui Chaïma
65. Chaïma lit la première phrase du texte qu'elle a rédigé avec son groupe.
66. E4 *(lui a demandé de répéter)* : répète

Pendant ce temps, la cloche a sonné

67. E4 : attendez + écoutez votre camarade
68. *(Chaïma continue la lecture jusqu'à la fin)*
69. E4 : c'est tout ?

E4 *(n'a rien corrigé).*

Transcription de l'enregistrement audio-visuel n°3 (E5/Classe de 3e A.M.)

Phase n°1 : préparation à l'écrit (05 minutes et 30 secondes.)

Pendant que l'enseignant E5 est en train d'écrire le sujet de rédaction sur le tableau, les élèves se préparent au travail en faisant sortir leurs affaires (livre scolaire, cahier ou feuille de brouillon, double feuille, dictionnaire, cahier de leçons, etc.)

E5 : Chut ! Parlez doucement

Un élève : un conducteur

E5 : donc + suivez S.V.P. + je lis la consigne + suivez +en sortant de l'école + tu as témoin + tu as été témoin d'un accident de la circulation + le conducteur d'un fourgon a percuté un cycliste à + un carrefour + écris un article ++ un fait divers dans lequel tu rapportes l'accident sous forme d'un fait divers + D'accord ?

Premièrement + vous allez présenter le moment et le lieu de l'accident +

Les élèves : oui madame + oui

E5 : vous allez raconter dans une chronologie + comment s'est passé cet accident + et à la fin vous allez préciser est-ce que la victime est hors du danger ou non< Les élèves : madame + oui > à la fin du fait divers+ donc quel est le premier critère de réussite + vous appliquez ?

Une élève : madame le titre

E5 : le titre en ?

A : en gras

Les élèves : madame madame madame

E5 : oui

Un élève : on écrit euh ++ les verbes euh + au passé composé + au passé composé

E5 : oui

A : madame madame madame

E5 : oui

Une élève : le titre à phrase nominale

Les élèves : madame madame madame madame

E5 : oui

Une élève : les phrases à euh à la forme passive

E5 : à la forme passive + très bien

Les élèves : madame + madame madame madame

Un élève : le titre + la date + le nom d'euh + d'euh

Les élèves : madame madame madame madame

E5 *(désigne un élève pour répondre)* : Tiar + la forme ?

A : des colonnes

E5 : la forme + du fait divers ! Ou bien de l'article

Les élèves : madame madame madame

E5 : oui

Un élève : le nom

E5 : le nom ?

Une élève : en majuscule

E5 : le nom ?

Un élève : du le journal

E5 : très bien + commencez S.V.P.

Phase n°2 : réalisation du travail

Groupe n°1 (03 garçons + 02 filles) (08 minutes d'enregistrement)

1. A1 *(une fille qui est en train d'écrire sur le cahier de brouillon)*
2. A2 *(un garçon qui prend une autre feuille de brouillon pour écrire)*
3. A3 *(un garçon qui s'adresse à A1)* : aketbi kima journal + aketbi kima journal
4. A2 : sous forme des colonies + des colonies + fait écrire à forme des colonies [il lui demande d'écrire le texte en deux colonnes]
5. A1 : khali sa3a nekteb + oumbaâd [j'écris d'abord sur le brouillon, les colonnes après]
6. A4 *(une fille qui demande à A2 de donner une double feuille à A1 pour recopier ce qu'elle a écrit sur le brouillon)* : xxx
7. A1 *(rappelle les critères de réussite à ses camarades)* : je lis le les critères de réussite
8. A2 : oui à haute voix
9. A1 : j'ai trouvé un titre nominal ++ euh j'ai présente + présenté un non texte [mon texte] un deux quilon [en deux colonnes]
10. A3 : tu écris à la forme passive
11. A2 *(à A4)* : oui + écris + écris
12. A3 : écris à la forme passive
13. A2 *(s'adresse à A5)* : xxx
14. A3 *(montre à A1 et A4, sur le manuel scolaire, les critères de réussite)*
15. A1 et A4 *(elles lisent les critères de réussite qui figurent sur le livre scolaire de l'élève)*
16. A1 : xx kima journal euh
17. A3 : il y a écrit dans le journaliste
18. A1 *(s'adresse à A2)* : dir la date ou euh [mets la date et …]
19. A3 : le titre + le titre + le titre
20. A1 : wakteh wak3at [quand s'est passé] < 21. A2 : oui > elhaditha [l'accident]
22. A3 : le accident + le accident [l'accident]
23. A2 : tu parles en français + tu parles en français
24. A3 : le accident
25. A5 : xxx
26. A1 : la date euh 2010
27. A2 : la date + le nom du journal euh
28. A3 : 2011

29. A1 : 2010
30. A3 : il y a euh + il y a + le accident + il y a 2011
31. A2 : l'accident en 2011 ?
32. A3 : oui *(en hochant la tête)*
33. A1 : lala [non] 2010 + février
34. A5 : deux mille hui//neuf
35. A3 : 2011 + 05 juillet + la date d'euh de cet accident + terikh elhadith terikh l'accident
36. A2 : oh *(il prend son cahier de leçons et commence à le feuilleter)*
37. A4 : aha + diri des colonnes
38. A2 : formez à des colonnes + faites vite
39. A3 : 2011 wala [ou bien] 2012 euh 05 juillet + l'accident entre le cycliste et le fourgon
40. A2 *(écrit sur le brouillon)*
41. A4 : hna awmazel mazel [ici pas encore] xxx
42. A3 : le cycliste a cassé le fourgon + tkassar dkhel felfourgon [il a été percuté par le fourgon et il s'est cassé] + il y a cassé de la tête
43. A2 : était cassé
44. A3 : il était cassé de la tête
45. A2 *(rit et continue l'écriture, puis il s'est arrêté, il attend que ses camarades lui proposent une phrase ou lui dictent quelque chose)* : il était cassé de la tête ?
46. A4 : tekassara sakoho [il s'est cassé le pied]
47. A3 : xxx
48. A2 *(rature la dernière phrase qu'il a écrite sur le brouillon)* : je lis + l'accident de cycliste et le conducteur de fourgon en le premier mai 2010 + le bicycliste [le cycliste] a été sorti en grande vitesse
49. A3 : il y a xx
50. A1 : l'hôpital
51. A2 : comment on dit « اصطدم istadama » ? comment on dit « اصطدم istadama » ?
52. A3 : il y a donné + il y a cassé de la tête + tekassar sako + oumba3d [il s'est cassé le pied et ensuite ?]
53. A2 : « اصطدم istadama » ? « اصطدم istadama » ?
54. A3 : il y a dans un grande vitesse grande vitesse + le cycliste il y a cassé de le fourgon + le cycliste il y a cassé de la tête + il y a dans
55. A2 : mafhemtnich [tu ne m'as pas compris]
56. A3 : tekassar sako + kanet sourâtouhou [sa vitesse était] + houa hadith jara beyna saik eddaredja wa euh [c'est un accident qui s'est passé entre un cycliste et]

57. A5 : xxx
58. A1 *(enlève la feuille de brouillon à A2 et lit ce qu'il a écrit)*
59. A5 *(nous demande de lui traduire un mot en français)* : oustadha kifeh ngoulou « اصطدامistadama » belfirançia ? [comment on dit « istadama » en français ?]
60. A2 : a percuté
61. Moi : se heurter + se heurter
62. A3 : se heurter + il y a se heurter du fourgon et de + il y a se heurter de vitesse + il y a se heurter de fourgon
63. A5 : le fourgon xxx
64. A3 : il y a nzidou ngoulou dekhlouh elmoustechfa [on ajoute de dire qu'il a été transporté à l'hôpital] l'hôpital de Alger
65. A2 : madame madame madame
66. A3 : il y a donné 3indama nakalouhou ila elmoustachfa [quand ils l'ont transporté à l'hôpital] ya3ni [c'est-à-dire] xx l'hôpital
67. A2 : madame kifeh ngoulou « tedekhalet elhimaya el madania + tedekhalet» ? [comment on dit : les éléments de la protection civile sont intervenus + intervenir » ?]
68. E5 : intervenir zid chouf saâ fedictionnaire [« intervenir », vérifie cela dans le dictionnaire]
69. A2 *(vérifie le mot dans le dictionnaire arabe-français)*
70. A3 *(ne sait pas ce que cherche A2)* : nakala ? [transporter]
71. A4 *(enlève la feuille de brouillon à A2 pour recopier le texte qu'il a rédigé sur la double feuille propre)*
72. A3 *(prend un dictionnaire arabe-français et cherche un mot)*

<u>Groupe n°6 : (04 filles) (08 minutes et 30 secondes d'enregistrement)</u>

1. A1 *(écrit sur le brouillon)* : C'est le vendredi
2. A2 : ndirou 2012 oula 2013 [on écrit 2012 ou bien 2013]
3. A3 : 2012
4. A1 : 2012
5. A2 : srat au passé [il a eu lieu au passé] mendirouch 2013 ndirou 2012 [on ne choisit pas 2013, on choisit plutôt 2012]
6. A4 *(écrit sur le propre)*
7. A2 : octobre
8. A1 : sa3a douze [tout d'abord, on écrit 12]
9. A2 : octobre + octobre
10. A1 *(s'adresse à A4)* : diri les colonnes [écris le texte en colonnes]

11. A4 : aâlabali [je sais]
12. A1 *(écrit sur le brouillon)* : par la protection civile
13. A4 : heya kat3oulna double feuille [allez-y, donnez-nous une double feuille]
14. A1 *(dicte à A2 qui écrit sur le brouillon)* : la fille blessée + aâtouna double feuille edjmaâa [donnez-nous une double feuille]
15. A2 : la fille e ? son + wachi hadhi [c'est quoi ça]
16. A1 : à à l'hôpital + diri a bel'accent [mets un accent sur « a »]
17. A4 : à l'hôpital
18. A2 *(s'adresse à A1)* : haki ekatbi antiya chouiya [tiens, écris un peu]
19. A1 : est transportée à l'hôpital
20. A4 : transpartée
21. A1 et A2 : transportée
22. A4 : est transportée par la protection civile
23. A2 : est transportée par la protection civile
24. A4 : par la protection civile
25. A1 : nzidou « e » féminin m3a lakhor [on rajoute « e » du féminin « transportée »]
26. A1 *(révise avec ses camarades le texte qu'elles ont rédigé au brouillon)* : derna les verbes [on a utilisé les verbes]
27. A2 : au passé composé
28. A1 : derna « a percuté » + derna « a percuté » derna euh « blessé » hahitransporté euh + est transporté par
29. A2 : hadhou [ceux-ci] les verbes te3 [de]
30. A4 et A1 : hadhi phrase passive *(A1 souligne la fille est blessée)* + ouhadha [et celui-ci] le verbe au passé composé, *(en soulignant « a percuté »)*, des colonnes, titre en gras
31. A2 : wach derna ala ? [qu'est-ce qu'on a écrit ici ?]+ ndirou le titre ? [on écrit le titre ?]
32. A1 : oumbaâd nektbouh hnaya [après, on l'écrit ici]
33. A2 : hihe [oui]
34. A1 : transporté euh et après des jours + ndirou quel malin
35. A4 : ii medernehch [hélas ! on l'a oublié]
36. A1 : kif kif khali bark ndirou euh … [laisse lomber, on fait ça …]
37. A3 : diriha m3a lakhar [laisse cela à la fin]
38. A2 : aha mataslehch [non, cela ne convient pas]
39. A1 : ndirou la protection civile + la fille blessée à l'hôpital
40. A2 : la fille blessée
41. A4 : et l'homme

42. A1 : aha lazem ngoulou sa3a [non, il faut tout d'abord dire] la fille est blessée à un carrefour oumba3d ngoulou euh ndirou [après on écrit] la fille
43. A2 : la fille blessée
44. A1 : la fille est blessée
45. A4 : est tombée
46. A1 : blessé
47. A2 : est tombée
48. A4 : tahat [est tombée]
49. A1 : est cassée dans euh
50. A2 : dans un dans un village
51. A1 : est cassée <52. A2 : cassée dans d'un> est cassée de + kifeh ngoulou men ? tkassarat men [elle s'est cassée par rapport à cet endroit] *(en montrant le bras à ses camarades car elle ne sait pas comment ça se dit en français)*
53. A4 : yakhi chrahtiha bekri [vous avez déjà traduit ce mot]
54. A2 : de
55. A1 : aha [non] + de bras
56. A2 : est cassée de + dans+
57. A1 : de bras et euh est cassée de bras euh :
58. A4 : et le euh la tête
59. A1 : et sa tête
60. A2 : et son bras et la tête
61. A1 : et sa tête
62. A2 : et sa tête
63. A1 : essabri tchoufi essabri oumbaâd [patiente, patiente, laisse cela après]
64. A4 : diri sa3a elahdeth kbel [parle d'abord des faits qui ses sont passés]
65. A1 : la fille euh est tombée
66. A2 : est tombée
67. A1 : est tombée
68. A4 : kifeh ngoulou ala elarth ? [comment on dit « par terre »]
69. A2 : xxx
70. A1 : est tombée et blessée et + cassé de sa bras et sa tête
71. A2 : est cassé + sa bras et ++ est cassé
72. A1 : « tomber » m3a « être » ? hihe [oui] tomber m3a [avec] « être » lverbe hadha hahou déjà felpassé composé [ce verbe est déjà au passé composé] + choufi kifeh ngoulou « est tombé de … » ?

73. A2 : de
74. A3 et A4 *(vérifie dans le dictionnaire l'emploi de « est tombé de »)*
75. A1 *(demande à A4 de laisser le dictionnaire à A3 pour vérifier les différents emplois du verbe « tomber »)*
76. A4 : xxx
77. A1 : un vélo
78. A2 : un vélo
79. A4 : un vélo hahi [regarde, c'est ici]
80. A2 : de
81. A1 : d'un fille
82. A2 : d'un fille qui a
83. A1 : qui a percuté
84. A2 : percuté
85. A4 : istadama
86. A2 : percuter ya3ni [cela veut dire] « istadama : اصطدم »
87. A1 *(écrit)* : hihe [oui]
88. A2 : les cyclistes
89. A3 : le cycliste
90. A1 : à un carrefour
91. A2 : à un
92. A3 : un carrefour
93. A2 : la fille
94. A1 : la jeune fille
95. A2 : la jeune ndirou la jeune fille
96. A1 : est tombée
97. A2 : de
98. A1 : de terre
99. A2 : de terre
100. A4 : et blessée
101. A2 : de terre et blessée + et blessée
102. A1 : aha aha [non non]
103. A2 : et blessée
104. A1 : et blessée euh
105. A2 : le + elle
106. A1 : elle blessée

107. A2 : elle blessée
108. A1 : aha est blessée
109. A4 : raki goulti déjà … [tu as déjà dit …]
110. A2 : ndirou « il » oula « elle » blessé(e)
111. A1 : tafla (une fille) elle elle
112. A2 : elle blessée
113. A1 : elle à + elle à l'hôpital
114. A2 : elle à l'hôpital
115. A1 : est transportée
116. A2 : est transporté production civile
117. A1 *(recopie la version finale sur le propre)*
118. A2 : 12 octobre
119. A1 *(compte, en utilisant ses doigts, les différents mois de l'année pour trouver le chiffre 10 qui correspond au mois d'octobre)* : janvier février mars avril mai juin juillet août septembre octobre + 3achara [dix]
120. A2 : dix
121. A4 : 3achara
122. A1 : ithna 3achara [douze]
123. A4 : 12
124. A2 : ndirou la date
125. A1 : ahna derna la date [ça y est, on a déjà écrit la date]
126. A2 : ndirou lakhor el3ounwan ahna mazalna madernehch [on n'a pas encore mis de titre]
127. A3 : le titre ?
128. A2 : mektabnehch mazel medernehch le titre [on ne l'a pas mis, on ne l'a pas écrit]
129. A1 *(en s'adressant à A4, elle a fait sortir de sa trousse un surligneur vert)* : hati tchoufi
130. A4 : un grand accident euh de vélo et de
131. A2 : l'accident mehich grand [l'accident n'est pas grave]
132. A1 : un accident d'un fourgon et d'un vélo
133. A4 *(écrit)* : un accident
134. A2 : un accident d'un fourgon et d'un vélo
135. A1 : aha [non] un accident d'un vélo et d'un fourgon
136. A2 : et d'un fourgon khlass [c'est bon] + ça y est

Groupe n°3 : (02 filles+03 garçons) (05 minutes d'enregistrement)

1. A1 *(une fille qui dicte à sa camarade A2 qui est en train d'écrire sur le brouillon)* : tout près + de la wilaya de Khenchela
2. A2 : la wilaya de Khenchela
3. A3 : de Constantine
4. A4 : euh wasmou … [comment s'appelle …] <5. A3 : de Constantine> wasmou … [comment s'appelle …]

6. A3 : diri Constantine

7. A4 : wasmou elhay hadha [comment s'appelle cette cité ?] ? wasmou elhay hadha [comment s'appelle ce boulevard] ?
8. A1 : eh ? [Comment ?]
9. A3 : Constantine + diri ksantina ksantina [Constantine]
10. A5 *(s'adresse à A2)* : habsi + effaceur ++ ii merga akhar [arrête, corrige avec un effaceur, cela n'est pas propre, ça dérange]
11. A4 : a3leh ? [Pourquoi ?]
12. A5 : tkharbichet mkharbech [des ratures]
13. A2 : hadha awkoras elmouhawalet [c'est le cahier de brouillon]
14. A5 : elmouhawalet ? [le brouillon ?]
15. A2 : hihe [oui] + Constantine
16. A1 : la grande vitesse ?
17. A3 : la grande <18. A5 : euh la grande vitesse a été> vitesse de euh a
19. A1 : a été causée
20. A5 : hihe hihe
21. A1 : a été causée
22. A2 : a été causée
23. A1 : a + été causée
24. A2 : cet accident
25. A1 : qui agit
26. A2 : qui agit
27. A3 : un <28. A1 : blessé> blessé de
28. A5 : un blessé et
29. A1 *(en prononçant la lettre finale « t »)* : dégâts et des dégâts
30. A5*(en prononçant la lettre finale « t ») :* et des dégâts
31. A1 : « j » jardin ?
32. A5 : hihe « j » jardin [par rapport à « agit » qui a été écrit « ajit »]

33. A2 : qui agit [elle l'a écrit avec « j » : ajit »]
34. A1 : qui agit un blessé + un blessé wahda [une seule]
35. A5 : un blessé de
36. A1 : un blessé et des dégâts
37. A2 : un blessé
38. A1 *(corrige et révise le texte)* : et des dégâts
39. A3 : hey El Amel [cité d'El Amel]
40. A1 : El Houda fi [à] Batna
41. A5 : diri hey El Amel khir
42. A1 : aha [non]
43. A3 : hey Ezzeytouna
44. A4 : Ezzitoun
45. A3 : près en
46. A1 : Batna
47. A5 : Batna
48. A1 *(s'adresse à A2)* : Ba Ba
49. A4 : yakhi derti Khenchela ? [normalement tu as écrit Khenchela ?]
50. A5 : aha Batna khir [non, Batna c'est mieux]
51. A1 *(enlève la feuille de brouillon à A2 et corrige)* : dégâts [elle prononce la lettre « t »]
52. A3 *(s'adresse à A1)* : ou3leh ou3leh féminin ? [Pourquoi ? pourquoi ? est-ce que c'est féminin ?]
53. A1 : xxx
54. A3 : mechi féminin
55. A5 : féminin féminin pluriel
56. A1 : dégâts dégâts + matériels
57. A2 : matriels
58. A1 : les blessés a été évacué
59. E5 *(les élèves lui demandent si « Bouakkal » s'écrit en un seul mot)* : non attaché + attaché Bouakkal oui
60. A4 : galek attaché [elle nous dit attaché]
61. A3 : win attaché ? [Tu es sûr qu'il s'écrit attaché ?]
62. A4 : seksit galtelna eloustadha [c'est l'enseignante qui nous a dit cela]
63. A2 *(lit ce qu'elle a écrit)* : un blessé dans un + accident de la circulation avant-hier matin à sept heures quarante-cinq minutes + une conducteur donne d'un fourgon a percuté un

cycliste euh à un carrefour à hay Boujel Bou+ Bouakeb <64. A4 : all> Bouakkal<65. A1 : à Batna> près de la wilaya de Batna

66. A4 : Batna
67. A1 *(continue la lecture)* : la grande vitesse a été causée cet accident qui agit un blessé et des dégâts + euh matr//matériels + le le blessé a été évacué par les éléments de la euh protection civile vers l'hôpital Mouhameb Bou Boudhiaf dans état dangera [dangereux] le 22/12/2012
68. A3 : El Watan
69. A1 : El Watan + le journal de El Watan
70. A3 *(s'adresse à A2 afin de l'inviter à recopier le texte sur le propre)* : abdey [commence]
71. A5 : eketbi [écris] Bou euh
72. A2 : à hey
73. A5 : à hey Bouakkal
74. A1 *(lit le mot qu'a écrit A2 sur le brouillon « Bouakkeb »)* : wachi hadhi ? [c'est quoi ce mot ?]
75. A5 : hihe Bouakkal
76. A4 : Bouakkal
77. A1 : hadhi ? [ceci ?]
78. A5 : de la euh près de wilaya
79. A4 : akra ouheya tekteb [tu lis et tu lui dictes ce qu'elle va écrire]
80. A5 : de euh + à Batna
81. A1 : près <82. A2 : près de> de
83. A5 : Bouakkal
84. A4 : la wilaya <85. A5 : de Batna> de
86. A5. Batna + la euh grande <87. A3 : grande vitesse> vitesse la grande vitesse
88. A2 : vitesse a été causée
89. A3 : a été causée
90. A4 : été causée
91. A5 *(s'adresse à A3)* : a été causée khellini nakra [laisse-moi dicter]
92. A2 : ou3leh wana ! [Pouquoi et moi !]
93. A4 : est
94. A1 : cet accident
95. A5 : cet accident
96. A3 : cet accident qui + agit

97. A5 : qui agit
98. A4 : et < 99. A3 : qui agit> un
100. A1 *(s'adresse à A2 qui écrit)* : ble3kal [doucement]
101. A5 : blessé
102. A3 : blessé
103. A5 : et des
104. A3 : et des
105. A1 : qui agisse
106. A5 : qui agit + ey fiha
107. A4 : raki dertti xxx [tu as déjà écrit …]
108. A1 : ait + hati l'effaceur [donne-moi l'effaceur]
109. A3 : medirich l'effaceur diri hekkek [n'utilise pas l'effaceur, débrouille-toi].

Groupe n°4 : (04 filles + un garçon) (08 minutes d'enregistrement)

1. A1 : diri [écris] avec cet
2. A2 *(elle écrit sur la feuille de brouillon)* : mayaslahch [on ne peut pas dire cela]
3. A1 : a3leh mayaslahch ? [Pourquoi on ne peut pas dire cela]
4. A2 : mayaslahch ngoulou rah yal3ab m3a deradjtou [on ne peut pas dire il va jouer avec sa bicyclette]
5. A1 : avec ++
6. A2 : gouli ? xx [qu'en dis-tu ?]
7. A1 : avec son + avec sa bicyclette
8. A2 : « son » wala [ou bien] « sa » + « son » wala [ou bien] « sa »
9. A1 : « son » aRadja « son »
10. A2 *(en s'adressant à ses deux camarades qui s'assoient en face d'elle A3 et A4)* : « son » mayaslahch tbelli « sa » [je pense que c'est « sa »]
11. A3 : « son » hihe
12. A2 *(en s'adressant à A5)* : « son » ?
13. A5 : « son bicyclette» hihe
14. A2 *(écrit)* : son + nzidou nkhammou mlih + ntawlou fiha + wach nekteb oumba3d ? [nous réfléchissons bien et nous développons cela (en parlant de l'introduction), qu'est-ce que j'écris après ?]
15. A3 : wa fadjaten [soudain]
16. A2 : soudain + mayaslahch nabdaw euh [on ne peut pas commencer par « soudain »]
17. A1 : lorsque lorsque
18. A2 : aha ngoulou kan yazreb [non, ici, on dit qu'il était en vitesse]

19. A1 : lorsque
20. A2 : il jouer trouver
21. A1 : lorsque lorsque feh [où ?] ?
22. A2 : a3leh « lorsque » ? [Pourquoi lorsque ?]
23. A1 : « lorsque » jetni mliha [c'est correct]
24. A2 : kijetek mliha nhatouha ? [puisqu'il te paraît juste, on doit le mettre ?]
25. A1 : hihe diri bark « lorsque » [oui, écris : « lorsque »]
26. A2 : mayaslehch « lorsque » a3leh ngoulou « lorsque » ouhna magoulna walou [on ne peut pas mettre « lorsque » du moment où on a rien dit]
27. A1 : diri [écris] « soudain »
28. A2 : ngoulou kan yal3ab + euh kan yazreb beh oumba3d ngoulou « soudain » [on dit : il a joué, il a marché vite pour qu'on puisse utiliser ensuite « soudain »]
29. A3 : belbicyclette [avec sa bicyclette]
30. A1 : medirich elfacila diri « et » « et jouer » [ne mets pas de virgule, mets « et »]
31. A2 : et elle
32. A1 : il il
33. A2 *(écrit sur le brouillon)* : il jouer dans
34. A1 : il va jouer
35. A2 *(silence)*
36. A1 : hihe
37. A2 *(en regardant à A3)* : mayaslehch kifeh andekhlou le verbe « jouer » m3a le verbe « aller » fi ba3thahoum [c'est incorrect, on ne peut pas employer le verbe « jouer » et le verbe » aller conjointement] + ndirou « il jouer » wala « aller » + wach men temps nconjuguiwh ? wach men temps nconjuguiwh ? [à quel temps on va le conjuguer ? à quel temps on va le conjuguer ?]
38. A1 : passé <39. A2 : passé composé> composé il euh
40. A2 : wach men auxiliaire m3a « jouer » être oula avoir ? [« jouer » se conjugue-t-il avec l'auxiliaire « être » ou bien « avoir » ?]
41. A1 : tbeli « être » [je pense que c'est « être »]
42. A3 : hata ana tbeli « être » [moi aussi, je pense que c'est « être »]
43. A2 : il est joué wala il a joué
44. A1 *(en hésitant)* : il a aha [non] + il a ah [non]
45. A2 : il a ?
46. A1 : il a joué hihe [oui] diri joué
47. A2 : aha mayaslahch il a joué [non, on ne dit pas il a joué]

48. A1 *(hésite)* : il est joué + il a joué il est joué
49. A2 : chettou [regardez] « a » yamlikou + « est » kana + kana yal3abou il est joué
50. A5 : hihe [oui]
51. A4 : xxx
52. A1 *(en s'adressant à A2)* : goutlek diri [je t'ai dit] la forme passive + il était hahi [regarde] la forme passive
53. A2 : ndirou sa3a le passé composé [on utilise d'abord le passé composé]
54. A1 : hihe passé composé oumba3d dekhli 3liha la forme passive [oui, le passé composé, puis on le transforme à la voix passive]
55. A3 : mayaslahch dekhli 3liha la forme passive [tu ne peux pas faire cela]
56. A1 : il était joué diri m3a lekhar « é » [mets à la fin « é »]
57. A2 : il était joué ?
58. A1 : il est joué
59. A2 : « était joué » mechi [et non pas] « est »
60. A1 : était joué oudir « e » accent m3a lakhar [mets « é » à la fin]
61. A2 : 3ambeli [je sais]
62. A1 : il était joué dans la rue
63. A2 : le verbe hna s'accorde ?
64. A1 : 3awdi aketbi ettarikh s3a [recommence, écris tout d'abord la date]
65. A2 : aktebtou hahou [je l'ai écrite, la voici]
66. A1 : en deux mille euh euh
67. A3 : 3awdi 3awdi setri ou3awdi [répète, répete, souligne et répète]
68. A1 : en euh le 22 mars
69. A2 : 02 mars ?
70. A1 : le 22 mars euh deux mille onze
71. A2 : 22 mars deux douze
72. A1 : deux mille onze
73. A2 : onze ? Tous les élèves
74. A1 : mechi tous les élèves
75. A2 : tous les élèves
76. A1 : un euh un accident se passe
77. A2 : mayaslahch rani goutlek rahi journal mahich kissa [je t'ai dit qu'il s'agit d'un article de journal et non pas un récit ou un conte]
78. A1 : hihe normal un accident se

79. A3 *(en s'adressant à A1)* : aha mayaslahch+ mayaslahch aDounia [non, non, Dounia, on ne peut pas dire cela]
80. A2 : twali hna histoire mehich journal [comme cela, on va raconter une histoire et non pas un fait divers]
81. A1 : rohi aktebi amala [vas-y, écris alors]
82. A2 : neketbou [on écrit] tous les élèves sortent de l'école
83. A3 : hihe
84. A5 : hihe
85. A1 : aha [non] un élève
86. A2 : un élève ?
87. A1 : hihe un élève
88. A3 : aketbou sa3a [écrivez d'abord] tous les élèves Dounia
89. A1 : un élève
90. A2 : nektbou [on écrit] tous les élèves sortant de l'école + ils vont jouer football et euh <91. A1 : basket-ball> etc + sauf Omar ounabdew ngoulou wach der Omar [puis on dit ce qu'a fait Omar]
92. A5 : xxx
93. A2 : mm
94. A1 : bassahk menebdewch tol tous les élèves [mais on ne commence pas directement par tous les élèves]
95. A2 : tous les élè
96. A3 : hihe tesslah [oui, on peut dire cela]
97. A2 : tesslah alawled kamel khardjou
98. A3 : fissabah [le matin]
99. A1 : en cette euh
100. A2 : derna la date
101. A1 : hihe derna fihadha ettarikh + nzidou ngoulou en cette euh date
102. A2 : hihe
103. A1 : aketbi tous les élèves tous les élèves
104. A3 : hihe hihe [oui, oui]
105. A2 : ya3ni hadhi n3awdouha [cela veut dire qu'on va recommencer cela]
106. A1 : hihe normal
107. A2 : nektbou [on écrit] en cette date
108. A3 : aha mayaslahch aDounia [non, on ne peut pas mettre cela]

109. A2 : mayaslahch tat3awed « en » zouj khatrat [on ne peut pas répéter « en » deux fois]+ tous les jours tous les jours + tous les élèves
110. A1 : cette journée cet jour est was et was [« être » au passé a été confondu avec le verbe anglais « to be » au passé « was »]
111. A2 : was ?
112. A1 : kana kana [كان كان] + était était a
113. A2 : wach bghiti tgouli ? [qu'est-ce que tu veux dire ?]
114. A1 : hebit ngoul fi hadha ettarikh kan euh [je veux dire : en cette date, il était]
115. A2 : tous les élèves khir [c'est mieux]
116. A3 : aha aha xx
117. A1 : rohi abdey [vas-y commence] tous les élèves
118. A2 : ndirou kichghoul moukadima [on l'écrit dans l'introduction] tous les élèves
119. A1 : sortant de l'école
120. A2 : asteney [attends]
121. A1 : de l'école
122. A2 : sortant
123. A1 : sortant sortant euh « -ant »
124. A2 : « -ent » « -ent »
125. A1 : aha « -ant »
126. A2 : a3leh « -a » a3leh « -ent »
127. A1 : « -ant » sortant
128. A3 : hihe « -ant »
129. A2 : a3leh « -a », rahi « -ent »
130. A1 : aha rahi [non, c'est] « -ant » « -ant »
131. A2 : mayaslahch
132. A1 : choufi trah [regarde] « sortant » « -ant » + wach aktebti tham « -ant » ? [qu'est-ce que tu as écrit ici « -ant »] ?
133. A2 *(corrige sur la feuille de brouillon et écrit « sortent » au lieu de « sortant »)* : aghlat ana hnaya « -e » mechi « -a » [je me suis trompée ici, c'est « -ent » et non pas « -ant »]
134. A1 : aha wallah ghir « -a » ani chafia a3liha aRadja « -a » « sortant » aketbi « sortant » [non, je te jure que « sortant » s'écrit avec un « a », je me rappelle bien, écris]
135. A2 : tbelli « -ent » mechi « -ant » [je crois que c'est avec « -ent » et non pas « -ant »]
136. A1 : lala lala [non, non] « -a » « -a »
137. A2 : rahi ils « -ent » [« ils », donc c'est « -ent »]

138. A1 *(repère le mot « sortant » dans la consigne)* : hahi hahi [regardez regardez] en sortant « -ant »
139. A2 : hadha mahouch verbe [ici, ce n'est pas un verbe] hna rayhine ndirou le verbe [ici, on veut former un verbe] + tous les élèves sortent « -ent »
140. A1 : aketbi [écris] « -ent »
141. A3 : ana benetli ghalat [je crois que c'est faux]
142. A2 : mayaslahch « -ant » makanch files terminaison khlass [« -ant », c'et incorrect car cela n'existe pas du tout dans les terminaisons]
143. A1 : sortent de l'école
144. A2 : sortent + de l'école ?
145. A1 : aketbi et
146. A2 : il va
147. A1 : il
148. A2 : les élèves
149. A1 : hihe ils vont avec
150. A2 : ils vont jouer
151. A1 : football basket-ball etc.
152. A2 : football
153. A1 : football
154. A2 : et basket
155. A1 : etc.
156. A2 *(en s'adressant à A1 qui est en train de recopier le texte sur le propre)* : azerbi azerbi les colonnes matenseyhoumch [fais vite, n'oublie pas d'écrire le texte en colonnes)
157. A1 : rani mdeyra les colonnes [oui, ça y est]
158. A2 : a3adli chwaya « L » [transcris bien le « L »]
159. A1 : chkoun 3andou l'effaceur ? [qui a un effaceur ?]
160. A2 : goutlek loukan dertiha fel3arth bedli bedli elwarka [je t'ai dit, il vaut mieux écrire le texte horizontalement « format paysage », change change de feuille]
161. A1 : rohi trah [vas-y]
162. A2 : a3tiha double feuille + diriha fel3arth hakkak bech tjik khir [donne-lui une double feuille, utilise-la dans le sens inverse (en horizontal), comme ça c'est mieux]
163. A1 : benetli andirouha nakassmouha ala thlatha khir [je pense qu'on la divise en trois colonnes, c'est mieux]
164. A2 : diriha bark ala zouj [divise-la en deux colonnes]
165. A1 : double feuille azerbi [fais vite]

166. A2 : abdey mennna eketbi hna oukhali lrohek lablasa [commence d'ici, écris là pour gangner de l'espace] aDounia awmayabkech menna lablassa outabdey etkhalti ! [fais attention Dounia, comme cela, tu vas avoir peu d'espace pour écrire le texte en colonnes, et de ce fait tu mélanges tout]
167. A1 : tebka tebka [il reste il reste de l'espace]
168. A2 : wallah layabka [je te jure qu'il ne reste pas]
169. A1 : nass menna ounass menna [la première colonne dans ce côté et la deuxième dans l'autre côté]
170. A2 : mayabkach [il ne reste pas]

Groupe n°5 : (04 garçons) (04 minutes d'enregistrement)

1. A1 *(écrit sur le brouillon des mots et phrases qu'il recopie du livre scolaire)*
2. A2 *(en s'adressant à A1 en chaoui)* : mani chek ? [où en es-tu ?]
3. A1 : anetch thilaquestion [je réponds à la question]
4. A3 *(prépare la double feuille où il va écrire le texte final, il demande à ses camardes d'y écrire leurs noms)* : ouchess stylo [donne-lui le stylo] akh aktheb lismenekh [tiens, écris ton nom et prénom]
5. A4 : khalli sa3a [attends, pas encore]
6. A1 *(continue l'écriture sans parler à personne)*
7. A4 : xxx
8. A1 : makench menha ! [ce n'est pas vrai !]
9. A3 : akhtheb Harrath [écris Harrath]
10. A2 : meni ? [où ?]
11. A3 : seddou seddou [au dessous, au dessous]
12. A1 *(demande à son enseignante E5 de lui traduire un petit paragraphe qu'A2 a écrit en arabe)*
13. E5 : consultez un dictionnaire S.V.P.
14. A1 : eh ? [quoi ?]
15. E5 : vous n'avez pas un dictionnaire ?
16. A1 : madame oui
17. E5 *(leur a ramené un dictionnaire bilingue arabe-français)*
18. A4 *(en s'adressant à A2)* : kamal anta akteb
19. A2 *(sur le brouillon, il a écrit le premier paragraphe en arabe)*
20. A1 *(prend le dictionnaire et essaye de traduire mot à mot le petit paragraphe qu'a écrit A2 de l'arabe au français)* : asstanna [attends]
21. A4 *(lui enlève le dictionnaire)* : asstanna

22. A2 *(en s'adressant à A4)* : simalmi chek hatouthlayeth ha3rabth ? xx [depuis quand parles-tu en arabe ?]
23. A4 *(cherche à aider ses camarades à traduire le paragraphe)* : het elwarka hadhik jey [donne-moi la feuille] kharij kharij [dehors dehors]
24. A2 *(cherche la traduction du mot « kharij » [dehors] dans le dictionnaire pour l'écrire en français)*

Groupe n°7 : (04 filles) (05 minutes et 38 secondes d'enregistrement)

1. A1 : kana sari3an [il roule très vite]
2. A2 : moutaakhiran [en retard]
3. A1 : kana sari3an moutaakhiran 3ani elmadraça 3ani elmadraça [l'école] + il est marche
4. A3 : il est marche
5. A1 : il est marche rapide
6. A3 : il est marche rapide
7. A2 : revenu dans l'école
8. A1 : il est marche rapide kana yamchi moutaakhiran
9. A2 : l'école
10. A1 : kana yamchi moutaakhiran [كان يمشي متاخرا]
11. A2 : kifeh yamchi moutaakhiran! [comment ! il marche en retard !]
12. A1 : kana yamchi moutaakhiran
13. A2 : mataslahch yamchi moutaakhiran [c'est incorrect]
14. A3 : thahaba lilmadraça moutaakhiran [متاخرا ذهب الى المدرسة]
15. A1 : kana yam [كان يم]
16. A3 : rah lalmadraça moutaakhiran [il est allé à l'école en retard]
17. A2 *(en s'adressant à A4 qui écrit)* : diri il il revenu de euh de l'école xx
18. A1 : rapide
19. A2 : hawzouh menlmadraça [il a été renvoyé de l'école] moutaakhiran [en retard]
20. A1 : kan yajri sari3an [il court très vite]
21. A2 : sari3an aketbi
22. A4 *(prend le dictionnaire)*
23. A1 : kana yajri sari3an + kana yajri sari3an dans le beskilette [bicyclette]
24. A3 : et l'accident des bus
25. A2 *(relit et révise ce qu'a écrit la scripteur A4)* : il était une fois un petit garçon partir de l'école euh
26. A1 : il rapide kana euh kana mousri3an mousri3an
27. A2 : marche rapide dans

28. A1 : il est marche rapide dans le beskilette [bicyclette] dans le beskilette
29. A2 : il marche
30. A1 : marche rapide + il est il dans le beskilette
31. A2 (coorige d'une façon indirecte A1) : dans une bi dans une bicyclette
32. A1 : une beskilette
33. A2 : kifeh tetakteb ? [comment cela s'écrit ?]
34. A1 *(écrit le mot beskilette sur le brouillon)*
35. A2 : bicyclette normalement
36. A1 : bicyclette
37. A3 : wafajatan der hadith m3a [soudain, il a fait un accident avec]
38. A2 : soudain + lala ndirou sa3a win ? euh à hey [non, on dit d'abord où ? à la cité d'euh]
39. A1 : à hey Larbi Ben M'hidi en Batna
40. A2 : à hey El Amel fih les accidents bezzef [là où il y a beaucoup d'accidents] à hey El Amel dans la wilaya d'euh
41. A3 : xxx
42. A2 *(écrit sur le brouillon)* : lala [non, non] dans un vélo
43. A4 : xxx
44. A2 : hah rani 3awadtou + dans un vélo euh soudain fejatan aha [non] dans un vélo + rapide
45. A3 : fejatan soudain
46. A2 : il marche +il marche rapide
47. A1 : rapide sari3 tousama sari3
48. A2 : hihe rapide euh
49. A1 : il marche yamchi yamchi yamchi
50. A2 : dans + un vélo
51. A1 : amama elmadraça [devant l'école]
52. A4 : mengbilt ounti t3awdi fiha [depuis tout à l'heure tu répètes ça]
53. A2 : lala rani nahitha [non je l'ai supprimé]
54. A4 : hahi [la voici]
55. A2 *(rature la phrase répétée)*
56. A1 : fewka <57. A2 : soudain> fewka eddareja [au dessus de la bicyclette]
58. A4 : soudain
59. A1 : wach ma3naha « soudain » ? [que veut dire « soudain » ?]
60. A4 et A2 : wafejatan
61. A3 : ta3aratha lihadith [il a fait un accident]

62. A1 : ihtaza ihtaza + branler ihtaza
63. A3 : ta3aratha lihadith
64. A2 *(en demandant à A1 de lui montrer sur le dictionnaire où elle a trouvé « branler »)* : hati win lguitiha sa3a ? hati hati [donne-moi (le dictionnaire) où as-tu trouvé cela ?]
65. A1 : branler branler ihtazet fajatan
66. A2 (*demande à A1 de lui montrer le mot qu'elle a trouvé ou écrit sur le brouillon)* : maktabtihech win aktebtiha ? [où tu l'as écrit]
67. A1 *(montre à A2 le mot « branler » écrit sur le cahier de brouillon)* : branler, hahi win aktebtha
68. A2 *(lit le mot écrit sur le cahier de brouillon d'A1)* : branler hihe [oui]
69. A4 : ihtazet ala le vélo
70. A1 : ihtaza dans le vélo
71. A4 *(enlève la feuille de brouillon à A2 pour vérifier ce qu'elle a écrit)*
72. A2 *(observe la photo donnée dans le manuel de l'élève)* : rahi mehtezetch [il n'a pas été ébranlé] + awkikan euh awkikan euh astaney tchoufi hahi kikan yazreb oumba3d gues euh guecetou echahina oumba3d [au moment où il roule en vitesse, un fourgon l'a percuté]
73. A1 : mounhadir mounhadir habat ala mounhadir [il y a un virage, un virage l'a renversé]
74. A2 *(a fait sortir de son cartable un dictionnaire)*
75. A1 : sudain [soudain] il a treuvé [trouvé] un fourgon
76. A2 *(elle nous a interpellée pour l'aider à traduire en français une phrase en arabe)* : madame kifeh ngoulou wajada amamahou chahinatoun kabiratoun soudain
77. A1 : sudain [soudain] il il
78. A3 : rahi rahtelha [elle a oublié la phrase qu'elle vient de proposer]
79. A1 : il a trouvé un fourgon
80. E : devant lui + un grand fourgon devant lui
81. A2 : un fourgon

<u>Groupe n°2 : (04 garçons) (01 minute d'enregistrement)</u>

1. A1 : C'est le fin [c'est la fin]
2. A2 : xxx
3. A1 : xxx
4. A2 *(dicte à A3)* : Rachid le petit garçon
5. A3 : xxx
6. A1 : le petite garçon euh
7. A3 *(recopie sur le propre les phrases qu'il a déjà écrites sur le brouillon)*
8. A1 : le petite [le petit]

Transcription de l'enregistrement audio-visuel n°4 (E2/Classe de 3e A.M.)

Phase n°1 : préparation à l'écrit (07 minutes)

Un élève (A) dicte le sujet de rédaction à son enseignant E2, celui-ci l'écrit sur le tableau :

1. E2 : en sortant de l'école + tu as été
2. A : témoin
3. E2 : en sortant de l'école + tu as été + s'il vous plaît
4. A : témoin d'un accident
5. E2 : d'un accident
6. A : de la circulation
7. E2 : d'un accident de ?
8. A : de la circulation
9. E2 : de circulation oui
10. A : le conducteur
11. E2 : eh ? [quoi ?]
12. A : le condu/le conducteur
13. E2 : le conducteur
14. A : d'un fourgon
15. E2 : le conducteur d'un fourgon
16. A : a percuté
17. E2 : d'un fourgon + a percuté
18. A : un cycliste
19. E2 : un + cycliste oui ?
20. A : à un carrefour
21. E2 : à un
22. A : carrefour
23. E2 : carrefour + + très bien + bien + vous allez écrire un fait divers + rapportez rapportez eh ? Vous êtes témoin + vous êtes témoin + vous avez vu ? Avec quoi vous avez vu l'accident ? Avec les oreilles ?
24. Les élèves : avec les yeux
25. E2 : avec les yeux et ben rapportez un fait divers + ce que vous avez vu euh : pendant cet accident et s'il vous plaît vous allez insister sur sur euh : le lieu eh ? Bon on va tracer un tableau + on va dire quoi ?
26. A : quand ?
27. E2 : quand ? Ensuite ?
28. A : où ?

29. E2 : où ?
30. A : conséquences
31. E2 : quoi ? Quand ? Où ?<32. A : conséquences>on peut dire comment ? On peut rajouter comment ?
33. A : oui
34. E2 : eh ? Hamid
35. A : oui
36. E2 : oui comment ? + et + conséquences
37. A (les élèves) : conséquences
38. E2 : conséquences de + l'accident
39. A : monsieur qui ?
40. E2 : quoi ? Où ? Qui ? C'est donc + c'est la personne + quoi ? C'est l'accident d'accord ?
41. E2 *(schématise sur le tableau)* : tiens notre fait divers a bien sûr quoi ?
42. A (les élèves) : titre
43. E2 *(écrit le mot « titre » dans le premier encadré qu'il a tracé)* : titre ensuite
44. A : chapeau
45. E2 : et texte
46. A (un apprenant) : les événements
47. A (un autre apprenant) : le paragraphe
48. E2 : d'accord vous commencez d'abord sur le cahier d'essais eh ?
49. E2 *(désigne dans chaque groupe celui qui va écrire)* : donc vous allez demander à Hamid (G2) d'écrire le euh d'accord ? Danc ce groupe-là (G1) + Bouchra c'est toi qui vas écrire le euh eh ? La date + on est le dimanche 04 novembre 2012 + Bon dans ce euh silence Sameh (G3) c'est toi qui vas écrire + Marwa (G4) c'est toi qui vas euh écrire eh ? + Sameh + dans ce groupe + c'est toi Hamid et dans le groupe de Bouchra c'est Bouchra elle-même d'accord ? Bon vous écrivez la date + euh la séance expression écrite + la consigne ensuite vous produisez le euh le fait le fait divers le fait divers + chut s'il vous plaît là pas de problème ?

Puis les élèves commencent à travailler en faisant du bruit

50. E2 : s'il vous plaît ouss ouss chut chut [silence]

<u>Phase n°2 : réalisation de la tâche (42 minutes)</u>

1. E2 : Bouchra (G1) pas de problème ? Si vous avez xx n'hésitez pas de euh rappeler des choses que vous avez que vous n'avez pas compris eh ?
2. *(Bouchra consulte un texte qui a été écrit sur un bout de papier).*

Les quatre garçons qui font partie du groupe de Bouchra travaillent ensemble sans qu'ils s'intéressent à ce que les quatre autres filles font. Ils observent la photo et essayent à chaque fois de s'exprimer et de produire des phrases :

3. A1 (garçon) : elkhouroudj mina elmadrassa [الخروج من المدرسة]
4. A2 (le garçon aux lunettes) : était sorti il était sorti de euh de la classe
5. E2 : n'hésitez pas de me demander si vous voyez + vous tombez sur des mots difficiles que vous n'avez pas compris ou vous ne savez pas écrire dites-le-moi
6. *(Bouchra recopie le texte, qui a été écrit sur le bout de papier, sur le cahier de brouillon)*
7. A3 (garçon) : aha aha [non non] saâa akhredj lakhor freina hadha [au début le cycliste roule en vitesse, puis le conducteur a freiné] + lakhor kamel [le cycliste continue]
8. A1 (garçon) : saâa akhradj aâlih euh freina [à sa vue, le conducteur du fourgon a freiné]
9. A3 : aha xxx
10. A4 (garçon) : adkhal fih direct [il l'a percuté directement]
11. E2 *(en s'adressant à Bouchra)* : attention attention tu as employé l'imparfait imparfait + non non + on a on n'a pas étudié l'imparfait dans le fait divers + emploie le passé tu emploies le passé composé tu emploies aussi euh la la forme active et la forme passive + c'est le présent tu as tu as assisté tu es là tu tu relates les faits + j'ai vu ça j'ai vu ça j'ai vu ça j'ai vu ça+ pourquoi tu euh « roulait » « roulait » c'est le passé attention attention + terminez terminez
12. *(Hamid (G2) pose des questions sur le temps à employer)*
13. E2 : indicateurs de temps + lieu
14. Hamid : et l'imparfait ?
15. Haroun (G2) : le passé composé ?
16. E2 : tu emploies le passé composé ou le présent.
17. *(Sameh (G3) écrit et ses camarades la suivent en silence)*
18. E2 : vous introduisez au moins au moins deux ou trois phrases à la forme passive par exemple donnez-moi un exemple de phrases passives
19. Haroun (G2) : monsieur a été euh
20. E2 : eh ?
21. Haroun : monsieur
22. Bouchra : la victime a été
23. E2 : la victime ?
24. Bouchra : a été a été
25. Haroun : monsieur
26. E2 : la victime a été ?

27. Bouchra : a été portée à l'hôpital la victime
28. E2 : votre camarade a dit la victime a été portée à l'hôpital + c'est juste ?
29. Haroun : non dans une ambulance
30. E2 : la victime a été ?
31. Haroun : a été ?
32. E2 : hihe [oui] a été portée ?
33. Haroun : monsieur transportée
34. E2 : transportée a été transportée à l'hôpital
35. Haroun : monsieur
36. E2 : une autre phrase
37. Haroun : oui euh cyc/un jeune cycliste a été percuté par la conducteur
38. E2 : très bien un jeune cycliste a été percuté par ?
39. Haroun : par le le conducteur
40. E2 : le conducteur
41. Haroun : d'un fourgon
42. E2 : attention conducteur de fourgon ou bien chauffa ?
43. Haroun : chauffard
44. E2 : un chauffard quelqu'un qui ne sait pas conduire s'appelle le chauffard + ce n'est pas le chauffeur c'est le chauffard xx
45. A1 (G2 de Hamid) : dir [écris] sur la route nationnale
46. Hamid : eh ?
47. A1 (G2 de Hamid) : dir [écris] sur la route nationnale
48. E2 *(en s'adressant au groupe de Sameh G3)* : un dimanche quel dimanche ! Vous précisez la date et l'heure un dimanche par exemple 04 euh novembre euh 2010 2011 à 14 heures xxx + quel dimanche quel dimanche + hein ? il faut préciser le euh le temps et le lieu + par exemple un dimanche un lundi ou un mardi + un vendredi attention ! vous n'écrivez pas un vendredi à la sortie parce qu'il y a pas d'école le vendredi + un dimanche par exemple le 15 + à quelle heure on sort de l'école ? à ?
49. Haroun (G2) : à douze heures
50. A (un apprenant) : à midi
51. E2 : à midi ou bien à 17 heures + à 16 heures ou à 17 heures + on dit pas à 4 heures + on dit pas à 5 heures
52. E2 *(s'est dirigé vers le groupe de Bouchra G1)* : oui Bouchra le lieu le lieu c'est quoi ? le village ! On dit le centre-ville c'est mieux centre-ville centre-ville
53. Haroun (G2) : au centre-ville

54. A1 (groupe de Hamid G2) : eh ?
55. Hamid : nekatbou [on écrit] centre-ville
56. A1 : chouf rahi hna [regarde elle est là]
57. E2 *(s'adresse au groupe de Hamid)* : vous savez comment s'écrit centre-ville ?
58. Haroun : oui monsieur
59. E2 : centre-ville
60. Les élèves : C. E. N. + C. E. + C. E.
61. E2 : c'est un mot composé centre-ville xx mieux centre-ville + Haroun on travaille ! + + vous avez des vignettes à exploiter d'accord ? Vous avez combien de vignettes ? Six ?
62. A (un apprenant) : six vignettes
63. E2 : six vignettes au moins une phrase pour chaque vignette
64. A (un apprenant du groupe de Sameh G3) : wech derti ? [qu'est-ce que tu as fait ?]
65. E2 : Sameh ça va eh ?
66. Sameh : oui monsieur

E2 *(est arrivé au groupe de Marwa)*

67. Marwa : à quatre heures et demie
68. A1 (un garçon en face d'elle) : taâ laâchaya [du soir]
69. E2 *(en s'adressant à un garçon A2 du groupe de Marwa)* : c'est toi qui as écrit ça ?eh ? la circulation avec « s » ?
70. A2 : non + « on »
71. E2 : eh pas de « s » parce que c'est un nom ?
72. A2 : singulier
73. E2 : très bien c'est un nom singulier pourquoi le « s »
74. Marwa : xxx
75. E2 *(s'adresse à toute la classe)* : qui peut me rappeler le euh le passé composé + de quoi est formé le passé composé ?
76. Marwa (G4) : monsieur monsieur monsieur
77. E2 : chut ouss [silence]
78. Marwa : le verbe « être » l'auxiliaire « être »
79. E2 : xx le passé composé est formé de
80. Marwa : le passé composé est formé de l'auxiliaire « être » ou « avoir » au présent et le participe passé du verbe
81. E2 : oui
82. A (un apprenant) : l'auxiliaire

83. E2 : il est formé de l'auxiliare « être » ou « avoir » au présent et le participe passé du verbe à conjuguer
84. A1 (du groupe de Marwa : G4) : ettarikh ? [la date?]
85. E2 : et quand est-ce qu'on dit que la phrase est à la forme passive ? ++ Quand ?+ Bouchra + quand est-ce qu'on dit que la phrase est à la forme passive ?
86. Bouchra (G1) : la forme
87. E2 : oui passive
88. Bouchra : monsieur quand le verbe se met avec l'auxiliare « être »
89. E2 : mais non !
90. Haroun : monsieur la forme passive ?
91. E2 : oui la phrase est à la forme passive comment on la connaît ?
92. Marwa : on commence par un complément d'agent
93. E2 : on dit pas on commence par un complément d'agent ! Dans la phrase active que fait le sujet ? ++ le sujet fait quoi ? + Dans la phrase active le sujet qu'est-ce qu'il fait ?
94. Marwa : il fait l'action
95. E2 : et dans la phrase passive + le sujet subit l'action + on dit que la phrase est à la forme passive quand le sujet subit l'action
96. G4 *(Marwa a repéré un mot dans le cahier de brouillon et elle l'a fait montrer à ses camarades)*
97. A2 (garçon : G4) : voir
98. Marwa : c'est en sortant de l'école
99. A2 : akhrajet mina elmadrassa [je suis sorti de l'école]
100. Marwa : hihe indama [oui lorsque] fi wakti elkhouroudji mina el madrassa [en sortant de l'école]
101. A2 : yakhi derti à quatre heures [ça y est, tu as écris à quatre heures]
102. Marwa : hihe [oui]
103. E2 *(en vérifiant ce que le groupe G2 a écrit, il a tapé sur le bureau)* : une petite minute ici une petite minute euh *(puis il s'est dirigé au tableau et écrit)* « le mercredi a Kaïs a midi » + chut chut + cette écriture-là est juste ? levez le doigt levez le doigt s'il vous plaît +++ « a Kaïs a midi » chut il y a quelque chose qui manque + « a midi a Kaïs » + regardez le « a »
104. Marwa : monsieur monsieur monsieur
105. E2 : Marwa
106. Marwa : il faut mettre l'accent sur le « a »
107. E2 : mettre l'ac/

108. Marwa : l'accent

109. E2 : l'accent parce que c'est un euh c'est une préposition + parce que le « a » sans accent c'est le verbe ?

110. Les élèves : avoir

111. E2 *(en s'adressant aux éléments du groupe G2)* : mais ici xx écrire « a » sans accent attention !

112. A1 *(en s'adressant à Hamid/G2)* : het elwarka jey [donne-moi cette feuille-là] akteb mena [écris ici] la victime est hors de danger

113. Haroun : yakhi galna madirouch raykoum [l'enseignant nous a dit qu'il ne faut pas donner notre point de vue]

114. A1 : eh ? [quoi ?]

115. Haroun : yakhi galna madirouch araây taâkoum [l'enseignant nous a dit qu'il ne faut pas donner notre point de vue]

116. A1 : hihe bassahk hadha mahouch raây taâna est hors de danger [mais, il ne s'agit pas ici de notre point de vue]

117. E2 *(écrit une phrase sur le tableau qu'il a tirée du texte qui a été rédigé par le groupe G3/ Sameh)* : s'il vous plaît prêtez-moi votre attention s'il vous plaît + quand + regardez la phrase quand nous + nous + Sameh quand « nous sortant de l'école »+ de l'école + regardez la phrase pas moi

118. Haroun : « sortant » le « s »

119. E2 : je ne sais pas quand « nous sortant » où est le verbe dans la phrase ? où est le verbe ?

120. Les élèves : monsieur monsieur monsieur

121. E2 : Hamid

122. Hamid : « sortant »

123. E2 : « sortant »

124. Les élèves : monsieur monsieur « sortant » « ent »

125. E2 : sortant « ent » !

126. Hamid : « ons »

127. Les élèves : « ons » « ons »

128. E2 : nous sortons

129. Les élèves : « ons »

130. E2 *(incite Sameh à corriger sur sa copie)* : Sameh (G3) sortons avec « ant » + nous sortons avec « ant » ?

131. Sameh *(corrige sur sa copie en remplaçant « -ant » de « sortant » par « -ons »)*

132. A1 *([du groupe G2/Hamid] a demandé à E2 si « en sortant » qui s'écrit avec « -ant » est juste) : monsieur xx*

133. E2 : en sortant ça c'est le gérondif oui c'est juste avec « -ant » + comment tu as écrit « en »

134. Haroun (G2) : E.N.

135. E2 : oui très bien

136. E2 *(est passé auprès du groupe G1/Bouchra)* : Bouchra Bouchra beaucoup de fautes beaucoup de ratures beaucoup d'euh ah ! c'est le brouillon !

137. Bouchra : oui + monsieur le verbe « rouler»

138. E2 : comment ?

139. Bouchra : monsieur le verbe « rouler » monsieur mâa wah l'auxiliare ? [avec quel auxiliare ?]

140. E2 : un jeune cycliste roule roule au présent + pourquoi au euh à l'imparfait tu emploies le présent directement

141. A1 ([G2/Hamid] *en s'adressant à Haroun*) : assmaâ assmaâ assmaâ kifeh ngoulou ridjlahou tkassrat euh ourassou [comment on dit : « il s'est cassé la jambe et la tête »]

142. Haroun *(indifférent il joue avec sa trousse)*

143. Hamid : il est cassé la tête

144. E2 *(en s'adressant au groupe de Marwa/G4)* : eh ? oui Marwa eh ?

145. Marwa : xx

146. E2 : en excès de vitesse en excès de vitesse excès de vitesse + E.X.C.E accent.S + excès excès de vitesse chut chut

147. Marwa *(s'adresse à son groupe G4)* : le cycliste roulait en excès de vitesse + ngoulou [on dit] en vitesse wala [ou bien] en excès de vitesse ?

148. A2 (G4) : xxx

149. Marwa : mataslahch angoulou en excès de vitesse [on ne dit pas en excès de vitesse]

150. E2 *(vérifie ce que le groupe de Hamid/G2 a écrit)* : le cycliste a de la chance ! mais est-ce que le cycliste a de la chance ? il s'est cassé les jambes hihe +++ il s'est cassé les jambes xx il a les jambes cassées xx donc il n'a pas de chance + le cycliste n'a pas de chance

151. A2(G4) : hakka [oui] vitesse + quand il tombait + kifeh [comment ?]

152. Marwa (G4) : indama dar [lorsqu'il a tourné] tafadjaa xx un fourgon xx un fourgon [il a été surpis (…) un fourgon]

153. A3 (fille/G4) : oumbaâd hazouh elhimaya jat elhimaya [il a été transporté par les éléments de la protection civile, les pompiers sont intervenus]

154. Marwa : il est rencontré un grand fourgon

155. A3 (G4) : grande fourgon

156. Marwa : grand + grande ngoulouha lalféminin [on dit « grand », « grande » c'est par rapport au féminin]

157. A3 (G4) : hihe grand

158. A2 (G4) : lui

159. Marwa : vers lui nahwahou [vers lui]

160. E2 *(corrige le groupe G3)* : imprudence imprudence + un mot qui commence par une voyelle + on emploie le « l' » apostrophe + l'imprudence « l » apostrophe imprudence

161. Marwa (G4) : vers lui + il ne pouvait plus arrêter + lam yastatiâ euh makderch yahbess [il n'a pas pu s'arrêter] ++ nekadrou ngoulou [on peut dire] il ne pouvait pas + ne pouvait jamais wala [ou bien] ne pouvait plus

162. A2 (G4) : pas khir [pas : c'est mieux]

163. Marwa : pas mwalfin biha [on a l'habitude d'employer « pas »]

164. A2 (G4) : rohi diri plus [mets « plus »]

165. A3 (fille/G4) : ndirou [on écrit] jamais<166. Marwa : jamais>jamais

167. Marwa : parce que ses freins ne marchent pas

168. A2 (G4) : le + le

169. Marwa *(fait appel à la photo donnée avec la consigne de rédaction afin de montrer les freins à A2)*: les freins hadhou [ces freins] mahabouch yamchiw + imachi fihoum à fond bassahk mahabouch yamchiw [il s'appuie sur les freins, mais ils ne fonctionnent pas]

170. A2 : mina essourâa bazzef [à cause de la grande vitesse]

171. Marwa *(incite ses camarades à donner leurs idées en observant la vignette n°3)* : ahna oussalna hna fessora alli ândou fikra imadha [on est arrivé à cette vignette, celui qui a une idée, il la donne]

172. A2 (G4) : xx active wala [ou bien] passive

173. Marwa : ahna derna fechapeau wahda passive galna dirou zouj wala thlatha [on a déjà donné une phrase passive dans le chapeau, il nous a dit qu'il faut mettre deux ou trois]

174. A2 : zouj nzidou wahda [on va construire deux phrases, donc comme ça, il il va nous rester une seule]

175. Marwa : alli ândou fikra oussalna lalphoto hadhi alli ândou fikra yakder ilouhha [on est arrivé à cette photo, celui qui a une idée, il peut la donner]

176. A2 : xx

177. Marwa : mathalan [par exemple] : tam tam layssa baîdan ân hadha euh [non loin de euh]

178. A2 : lfourgon [le fourgon]

179. Marwa : le fourgon
180. A2 : makanch baîd bazzef [il n'était pas très loin]
181. Marwa : il était il était non loin
182. A2 : makanch baîd bazzef [il n'était pas très loin]
183. Marwa : hihe [oui] makanch baîd bazzef [il n'était pas très loin] kima nchoufou hna [comme on le voit ici sur la photo]
184. A4 : xxx
185. Marwa : mandakakouch bazzef mahouch anrakzou ghir ala hadhi [il ne faut pas bien préciser cela, on ne se concentre pas que sur cela] ++ oumbaâd hna hna lam yastatiâ [après ici, ici on va dire qu'il n'a pas pu] il ne peut pas d'excès
186. A4 : makderch yardjeâ makderch idor [il n'a pas pu revenir, il n'a pas pu tourner]
187. A2 : wach derti hna ? [qu'est-ce que tu as mis ici ?]
188. Marwa : il ne pouvait
189. A2 : marche awyamchi [cela veut dire qu'il marche]
190. Marwa : mais il ne peut pas
191. A2 : marche aw yamchi
192. Marwa : mais
193. A2 : il était
194. Marwa : trop tard kana moutaakhiran makderch euh [c'est trop tard, il n'a pas pu]
195. A4 : malguech elwakt [il n'a pad de temps]
196. Marwa *(revoit son brouillon et continue l'écriture)* : un crash d'un fourgon
197. A2 : d'un fourgon
198. E2 : quoi ?
199. Marwa : un crash s'est passé
200. E2 : un un crash ! de quoi ?
201. Marwa : d'un fourgon
202. E2 : non on ne dit pas un crash d'un fourgon + un crash d'un avion pas d'un fourgon attention !
203. A2 *(s'adresse à Marwa)* : wach ndirou ? [qu'est-ce qu'on va mettre ?]
204. E2 *(s'assoit avec les éléments du groupe G2 et lit le texte qu'ils ont rédigé)* : non lion Abdessalem ?
205. Les membres du groupe G2 : *(rient)*
206. E2 : non loin + l'effaceur Bouchra non loin de notre établissement + c'est quoi ça Haroun eu ?

207. Haroun *(demande à Hamid de refaire la copie)* : âwad âwad aHamid koulchi + akteb hna fisaâ [Hamid, tu refais, tu refais tout, écris ici tout de suite] + heureusement rah aktabli heureu/ wahadha /sement wahdha [il a écrit « heureu » détaché de « -sement »]
208. E2 *(demande à Haroun d'écrire le mot « heureuseument » sur le tableau)* : heu :: heu :: eu : reu : zement zement S.E.M.
209. A2 ([G4/Marwa] s'est référée au cahier de leçon pour vérifier l'emploi de crash dans la leçon de vocabulaire) : hahi [voici] crash d'avion
210. Marwa : ahna kadrin nbadlou crash biayi kalima [on peut remplacer « crash » par n'importe quel mot]
211. A2 : warahi ? [où est-il ?]
212. Marwa : dhork nhawass trach [je vais chercher ça] xx yaâni kichghoul tassadoum marra marra taâ fourgon nahwa cycliste [comme si un tamponnage s'est passé d'un fourgon au cycliste]
213. A5 : xxx
214. A2 : de + de cycliste + de cycliste
215. Marwa : mangoulouch [on ne dit pas] à un cycliste à un cycliste + au cycliste
216. A2 *(lit ce que Marwa a écrit sur le brouillon)* : celui celui celui-ci ?
217. Marwa : celui-ci bech manâwdouch le cycliste [on utilise « celui-ci » pour éviter la répétition du mot « cycliste »] + se passe d'un fourgon au cycliste + le cycliste bech matkarrouch [pour éviter la répétition du mot « cycliste »]
218. E2 : c'est un fait réel il s'est passé réellement

Sameh (G3) a terminé la rédaction, puis elle a donné la copie à ses camardes du groupe afin de lire le texte qu'elle a rédigé

Haroun révise le texte qu'a écrit Hamid

Bouchra relit le texte qu'elle a élaboré sans inciter ses camarades à intervenir

Marwa recopie le texte final sur le propre et A2 souligne la date

219. E2 *(en corrigeant Sameh)* : j'ai vu un accident et non pas + on dit j'ai regardé un accident ou bien j'ai vu un accident ? *(en s'adressant aux élèves)*
220. Les élèves : j'ai vu
221. E2 : j'ai vu un accident et non pas j'ai regardé un accident + j'ai vu + un accident + comment j'écris « vu » ?
222. Les élèves : V.U.
223. E2 : c'est un + c'est un quoi ?
224. Les élèves : c'est un participe passé
225. E2 : c'est un

226. Les élèves : participe passé

227. E2 : très bien c'est un participe passé du verbe ?

228. Les élèves : voir

229. E2 : c'est le participe passé du verbe « voir »

230. (Sameh corrige sur sa copie : j'ai vu un accident V.U.)

231. E2 : ai vu passé composé

232. E2 *(lit le texte qu'a écrit Bouchra, puis il lui a corrigé l'emploi du verbe « se casser » en lui disant)* : s'est cassé s'est cassé ?

233. Bouchra *(corrige sur sa copie)*

234. E2 : s'est cassé la jambe

235. E2 *(écrit sur le tableau « j'ai vu », puis il s'est déplacé auprès du groupe G3 de Sameh afin de vérifier si elle a corrigé l'emploi du verbe « ai vu »)*

236. Marwa (G4) *(a interpellé E2 pour lui traduire le mot* [« tassadoum : تصادم] *en français)*

237. A2 : monsieur tassadoum ?

238. E2 : tamponnage + on a vu + ici + on a vu.

239. E2 *(a pris le manuel de l'élève et commence à le feuilleter)* : dans le euh le champ lexical + le vocabulaire de l'accident de la catastrophe + on a vu collision tamponnage carambolage dérapage

240. A2 : mazalatlek hadhi azerbi [tu n'as pas encore fait ça, fais vite]

Transcription de l'enregistrement audio-visuel n°5 (E4/Classe de 2e A.M.)

Phase n°1 : **préparation à l'écrit (10 minutes)**

L'enseignante E4 a d'abord réparti sa classe en 07 groupes. Le groupe G4 est formé de 05 élèves, le groupe G6 est composé de 03 élèves, tandis que le reste des groupes, chacun d'eux contient 04 éléments. Ces différents groupes ont été constitués selon la proximité d'emplacement des élèves.

Au moment où elle s'est dirigée vers le tableau pour écrire le sujet, E4 a demandé à ses élèves de lire silencieusement l'extrait du conte « la princesse de Bambara » :

1. E4 : lisez l'extrait du conte « la princesse de Bambara ».
2. Les élèves : oui oui
3. E4 : lisez en silence ++ <4. Les élèves : oui> l'extrait

Après deux minutes de lecture silencieuse (Manuel scolaire 2ème A.M., p. 31), l'enseignante E4 a sollicité les élèves à lire l'extrait :

5. E4 : qui veut lire

6. Ayoub : madame lit

7. Les élèves : madame madame madame

8. E4 (*désigne un garçon pour lire*) : oui

9. Dhayaeddine : un homme avait pris femme dans un village voisin + lorsque le temps fut venu d'aller chercher le [la] jeune épousée + pour + le euh la conduire dans sa maison il demanda à son meilleur ami d'aller à [la] lui chercher

10. Ayoub : madame continue ?

11. Dhayaeddine (*continue sa lecture*) : sur le chemin a de retour + la jeune femme et son accompagne/accompanteur

12. E4 (*corrige*) : accompagnateur

13. Dhayaeddine: accompagnateur devient traverser un <14. E4 : de ?> large

15. Dhayaeddine: traverse traverser

16. E4 : devaient

17. Un camarade : devaient

18. Dhayaeddine : devaient traverser un large fleuve à [au] moment où elle s'avançait dans l'eau dans l'eau + un monstre surgit + conte malien

19. Les élèves (*lèvent le doigt*) : madame madame

20. E4 : Chaïma

21. Chaïma : le princesse de Bambara

22. E4 : la

23. Chaïma : la princesse de Bambara + un un homme avait pris fe/ pris fe/ pris femme dans un village lointin + lo/lorsque lorsque le temps fut fut venu d'a/d'aller d'aller chercher la la jeune la jeune épou/épousée pou/pour la cond/conduire dans sa maison i/il demanda son milieu son milieu son milieu à

24. E4 : à son ?

25. Chaïma : milieu

26. E4 : meilleur

27. Chaïma : meilleur ami d'aller d'aller à lui chercher

28. E4 : la lui

29. Chaïma : la lui chercher la jeune épousée + sur le chemin retour retour la la jeune la jeune femme et son acco/accompa/accompagnatir

30. E4 : accompagnateur

31. Chamïa : accompagnateur de/devaient traver/traverser un large fleuve + au moment au moment où elle elle s'avan/s'avançait

32. E4 : s'avançait

33. Chaïma : dans l'eau un monstre sirgit

34. E4 : surgit

35. Les élèves : madame madame madame

36. E4 (*désigne un autre élève qui s'assoit en face de Chaïma*) : Ayoub

37. Ayoub : lis lis lis l'extrait du conte du conte de princesse de Bambara + un homme avait pris femme dans un village vois/voissin [voisin] lorsque le temps fut venu d'eller <38. E4 : d'aller> d'aller chercher la jeune épou/époussée [épousée] pour la conduisait la conduire la conduire <39. E4 : oui> dans sa maison + il demanda à son meilleur ami d'aller la lui cherche + sur le chemin de retour la jeune femme et son accompagnateur devwait <40. E4 : devaient> devaient traverser un large fleuve + au moment où il s'avançait dans leur [l'eau] un monstre surgit

41. E4 (*en s'adressant à toute la classe*) : ça + ce texte-là c'est un ?

Les élèves : conte un conte

42. E4 : c'est un conte ?

43. Les élèves : un conte imaginaire

44. E4 : imaginaire + donc on dit un conte lorsque l'auteur raconte ?

45. Les élèves : un histoire un histoire [une histoire] imaginaire

46. E4 : levez le doigt

47. Les élèves : madame madame madame

48. E4 (*en désignant une fille*) : oui

49. La fille : une histoire imaginaire

50. E4 : très bien on a dit que dans le conte il y a ?

51. Les élèves (*collectivement*) : trois moments

52. Un élève : il y a trois moments situation initiale les événements et la situation finale

53. E4 : très bien donc il y a trois moments situation initiale les événements situation finale + qu'est-ce que représente cette partie ?

54. Un élève : représente les événements

55. E4 : est-ce que les événements ?

56. Une élève : non madame non madame représente le [la] situation initiale

57. Les élèves : le [la] situation initiale

58. E4 : donc représente la situation initiale + maintenant quels sont les personnages présents dans ce texte ?

59. Les élèves : madame madame madame madame

60. E4 : Bouchra

61. Bouchra : la femme

62. Les élèves : madame madame madame madame

63. E4 : oui

64. Un élève : un homme
65. Les élèves : madame madame madame madame
66. E4 : un homme
67. Les élèves : madame madame madame madame
68. E4 : oui
69. Un élève : la femme
70. Les élèves : madame madame madame madame
71. E4 (*désigne un élève*) : oui
72. Un élève : un monstre
73. E4 : il y a un monstre
74. Les élèves : un monstre
75. E4 : très bien + donc trois personnages présents dans ce conte + où se passe cette histoire ?
76. Les élèves <silence>
77. Un élève : aw [c'est]
78. Un autre élève : euh forêt
79. E4 : dans ?
80. Un élève : la forêt
81. E4 : ce n'est pas dans la forêt ! fleuve + le
82. Les élèves : fleuve
83. E4 : maintenant qu'est-ce que vous allez faire ?
84. E4 (*s'est dirigée tout de suite au tableau et lit la consigne d'écriture*) : la princesse de Bambara <85. Un élève : est un conte> incomplet est un conte incomplet ça veut dire n'est pas complet ? + auquel tu dois rédiger la suite des événements< 86. Un élève : oui> vous + vous allez imaginer les événements de cette + de ce conte + qu'est-ce que vous allez employer + dans + ce conte ?
86. Les élèves : madame madame madame
87. E4 : oui Chaïma
88. Chaïma (*en lisant les critères de réussite écrits sur le tableau*) : utilise les évé/les é<90. Un élève : l'élément> l'élément per/perturbateur en en comm/commençant commencer par soudain tout à coup + emp/emploie l'imparfait et le passé simple + uti/utilise le vocabulaire du euh
91. E4 : merveilleux
92. Chaïma : merveilleux
93. E4 : utilise un élément perturbateur ou bien l'élément

94. Les élèves : modificateur

95. E4 : modificateur en commençant par

96. Les élèves : soudain tout à coup

97. E4 : emploie ?

98. Les élèves : l'imparfait et le passé simple

99. Un élève : le vocabulaire du merveilleux

100. E4 : utilise le vocabulaire du merveilleux + donc donnez-moi des exemples

101. Un élève : un baguette <102. Un autre élève (*corrige son camarade*) : une> magique

103. Un autre élève : un château magique

104. E4 : un château magique

105. Un troisième élève : la lampe magique

106. E4 : la lampe magique

107. Une quatrième élève : le boule de cristal

108. E4 : la boule de cristal + vous pouvez utiliser tout ça vous pouvez utiliser aussi les verbes + donnez-moi des verbes que vous pouvez utiliser

109. Les élèves : manger

110. E4 : manger

111. Un élève : attaquer regarder

112. E4 : chanter

113. Un élève : regarder

114. E4 : regarder

115. Un autre élève : attaquer

116. E4 : attaquer

117. Un autre élève : chercher

118. E4 : chercher

119. Un élève : fuir

120. E4 : fuir

121. Un élève : cacher

122. E4 : se cacher + est-ce que vous avez compris ?

123. Les élèves : oui

124. E4 : donc essayez de rédiger la suite de cette histoire la princesse de Bambara

Les élèves se sont mis de suite au travail en commençant la rédaction sur le brouillon

125. E4 : n'oubliez pas les critères de réussite +++ travaillez + écrivez +travaillez

<u>Phase n°2</u>: **<u>réalisation de la tâche et rédaction du texte (25 minutes)</u>**

Tous les groupes ont commencé d'abord la rédaction sur le brouillon

Groupe n°5 : (02 garçons + 02 filles) (02 minutes d'enregistrement)

1. Chaïma *(scripteur)* : nabdew un jour ? [on commence par : « un jour » ?]
2. Ayoub *(regarde au tableau pour vérifier si cet indicateur est donné dans les critères de réussite)* : goulilha [dis-lui, en parlant de leur enseignante E4 qui se trouve à côté d'eux)
3. E4 *(en s'approchant d'eux)* : oui
4. Chaïma : madame nekedrou nbedlou [on remplace] euh on remplace
5. Ayoub : aha aha aygatlek + oustadha oustadha hahoum elmouâtayet [non non elle t'a dit, madame, voici les données (en parlant des critères de réusite)]
6. Chaïma *(en s'adressant à E4)* : les événements nekder ammodifi/cateur ? [je peux introduire les événements autrement ?] <7. Ayoub : soudain nebdew eb [on commence par] soudain wala [ou bien] tout à coup> nekder ndir un jour ? [je peux utiliser « un jour » ?]

8. E4 : oui

9. Chaïma *(en s'adressant à Ayoub)* : hah [tu as vu ?]
10. E4 : tout à coup soudain
11. Chaïma : euh la jeune femme euh l'homme
12. A3 (une fille qui s'adresse à Chaïma) : xxx
13. Ayoub : la femme la femme et l'homme + et l'homme
14. Chaïma : et + la jeune femme et + l'homme
15. Ayoub : ils euh kifeh ngoulou euh lamma raou [comment on dit : lorsqu'ils ont vu]
16. Chaïma : aha traversaient euh x le fleuve
17. Ayoub : le fleuve
18. Chaïma *(continue l'écriture sans rien dire)*

A3 prépare la double feuille où le groupe va écrire son texte final

Le garçon A4 suit ce que Chaïma et Ayoub font

Groupe n°3 : (04 filles) (07 minutes d'enregistrement)

1. A1 : yahdar mâa elâçafir [il parle avec les oiseaux] + il parle il parle
2. A2 *(s'adresse à la scripteur)* : aketbi [écrit]
3. A3 *(scripteur)* : xxx
4. A1 : aketbi [écris]
5. A3 : wach nekteb ? [qu'est-ce que j'écris ?] + un homme et un femme
6. A1 : marchant [marchent]
7. A4 *(attire l'attention du groupe sur la terminaison)* : I. T.
8. A1 : I. T. ! ey gatlek I. T. [elle t'a dit « -it », (en s'adressant à la scripteur A3)]
9. A3 : xxx

10. A4 : A.I.E.N.T. [il s'agit de la terminaison de l'imaprfait « -aient »]
11. A1 : touver
12. A3 : eh ? lam tafham [quoi ? elle n'a pas compris]
13. A1 : kataâou ettarik [ils ont traversé la route]
14. A2 *(a pris le dictionnaire pour chercher la traduction du mot « kataâa : قطع» en français [traverser])*
15. A1 *(s'adresse à A2)* : khali bark [laisse tomber]
16. A2 : xx comment allez-vous ?
17. A3 : aw ahdar mâah [il lui a déjà parlé]
18. A2 : raki derti il demanda [vous avez écrit : « il demanda »]
19. A3 : ahna derna [nous avons écrit] il parle à
20. A1 : ndirou [on écrit] attaquer
21. A2 : attaquer ?
22. A1 : hihe [oui]
23. A3 *(cherche l'orthographe du verbe « attaquer » dans son cahier de brouillon)* : A. T.
24. A1 : A.
25. A3 : T.
26. A2 *(prend le dictionnaire pour chercher le verbe « attaquer »)*
27. A3 *(prend le manuel scolaire et relit l'extrait du conte, puis elle a repéré deux mots)* : hahou [le voici]
28. A2 *(prend le manuel et épelle à A3 les différentes lettres qui composent les deux mots repérés dans le manuel)* : O. N. S.T. [par rapport au mot « monstre »] surgit I.T.
29. A3 : A. wala I
30. A2 : I. hahi [le voici]
31. A4 : i
32. A3 *(cherche l'orthographe du mot « attaquer » dans son cahier de brouillon)* : hna attaquer
33. A1 *(s'adresse à A3)* : hadjama [attaquer] A. T. T.
34. A3 *(s'adresse à E4)* : kifeh tatekteb « attaquer » ? [« attaquer » comment ça s'écrit ?]
35. A2 *(en s'adressant à A1, A3 et A4 qui cherchent un mot dans le cahier de brouillon)* : makanch makanch mahouch chart andirou [il n'existe pas, il n'existe pas, ce n'est pas obligatoire d'utiliser ce mot]
36. A3 : xxx
37. A2 : xx aketbi [écris] cabane
38. A3 : akatbih anti [écris-le]

39. A2 *(a voulu écrire le mot, mais A3 lui a enlevé tout de suite et le cahier et le stylo)*
40. A1 : xxx
41. A2 *(lui a montré le mot cabane qu'elle a déjà écrit sur une page du manuel scolaire « kaban »)* : hahou « kaban » [le voici]
42. A1 : cabane
43. A4 : cabane
44. A3 : kifeh bâad ngoulou kifeh bâad ngoulou ? [comment on va dire exactement ?]
45. A2 (*s'est servi du dictionnaire bilingue pour traduire le mot qu'elle a proposé)* : yalhakou [pousuivre]
46. A4 : chercher
47. A3 : chercher bahatha [بحث] ?
48. A2 : haraba [هرب] + chercher [A2 rit car elle s'est rendue compte qu'elle s'est trompée]
49. A3 : bahatha [chercher] + بحث عن
50. A2 : hihe [oui]
51. A4 *(épelle le verbe « chercher » à A3)* : cher chi
52. A2 et A4 : zidi el I. [rajoute le « -i »]
53. A3 : kifeh igoulou lalwahch [la traduction dumot « وحش » en français]
54. A4 et A2 *(repère le mot dans l'extrait du conte donné)* : hahouwayn [le voici] monstre
55. A2 : XX
56. A4 : XX
57. A3 : korba ? [à côté de]
58. A4 : manaâraf [je ne sais pas]
59. A3 *(cherche le mot dans son cahier de brouillon)*
60. A4 : auprès
61. A2 *(cherche le mot dans le dictionnaire bilingue arabe-français)*
62. A4 : auprès cabane

<u>Groupe n°6 : (03 garçons) (03 minutes d'enregistrement)</u>

1. A1 *(lit à ses deux camarades ce qu'il a écrit à voix basse)*
2. A2 : ennamir ! [le tigre]

3. A1 : ennamir oumbaâd erdjaâ yakoul Bambara oulé légumes oulé fruits [le tigre est revenu pour manger Bambara et les légumes et les fruits]

4. A1 (s'adresse à A3) : XXX
5. A2 : yakoul laâbed [il mange les êtres humains]
6. A1 : et manger et manger elhayawanet [il mange aussi les animaux]
7. A2 : euh

8. A1 : elhayawanet et manger

A1 a cessé d'écrire, il est dans un cas de blocage, toutefois, il n'a pas incité ses camarades à l'aider.

Groupe n°4 : (03 filles + 02 garçons) (03 minutes d'enregistrement)

La scripteur A1 prépare la double feuille, puis elle l'a faite passer à ses camarades afin d'écrire leurs noms à la marge.

A1 *(cherche un mot dans le dictionnaire bilingue, puis elle l'a rendu au groupe voisin G7)*

1. A1 : attaquer ?
2. E4 : E. R.
3. A1 : E.V.
4. E4 : E. R.

La scripteur continue l'écriture sans impliquer ses camarades dans ce qu'elle est en train de faire

Groupe n°7 : (02 garçons + 02 filles) (03 minutes d'enregistrement)

La scripteur A1 écrit et ses camarades la suivent en silence

1. A2 *(une fille à côté d'elle)* : wachi hadhi ? [c'est quoi ce mot-là ?]
2. A1 : fleuve
3. A3 : madame kifeh ngoulou harabat ?
4. E4 : « s'enfuir » la jeune femme s'est enfuite
5. A3 : kifeh ngoulou yakhtabî [comment se dit en français « yakhtabî= « se cacher »]
6. E4 : se cacher
7. A3 *(prend un dictionnaire bilingue)*
8. A2 : XXX

Groupe n°2 : (02 filles + 02 garçons) (04 minutes d'enregistrement)

1. E4 : combat
2. A1 (garçon): combatteur ?
3. A2 (*scripteur*) : combat
4. A1 : écoutaient un bruit
5. A3 (fille) : un bruit + les villageois
6. A2 : les villageois
7. A3 : oi O.N.S.
8. A1 : oi O.I.S.
9. A2 : O.I. villageois + le verbe + un bruit un bruit
10. A4 : fattadjaha ilayhi [il s'y est dirigé]
11. A2 : hawwass hawwass euh il cherchait

12. A1 : cherche
13. A2 : il cherche
14. A4 : le bruit
15. A2 : le bruit dans euh
16. A1 : dert l'imparfait
17. A2 : XXX
18. A1 : eh ? ais ait
19. A2 : XXX
20. A1 : madarhehch [on ne l'a pas employé]
21. A4 *(repère l'emploi des verbes à l'imparfait sur la feuille où il écrit A2)* : hahi [le voici] A.I.T. était
22. A1 : warahi ? [où cela ?]
23. A4 : I.T. hahi hahi [regarde, regarde] A.I.T.
24. A3 : l'imparfait
25. A2 : XXX
26. A1 : moutawahich [sauvage]
27. A2 : ce dragon xx
28. A1 *(demande à ses camarades de lui donner l'orthographe du mot « cœur »)* : xx O. + O.U.
29. A3 : O.U.R.
30. A2 : ou ? aw cOEUR [c'est le son /oe/]
31. A3 : hihe sah [oui, c'est vrai]

A2 *(continue à écrire)*, A1 lit ce qu'il a écrit

32. A3 *(s'adresse à A2)* : chercher chercher
33. A2 *(indifférent à ce qu'elle (A3) dit)* : cœur ?
34. A4 : het jey [donne-moi la feuille]
35. A3 *(a enlevé la feuille à A4 pour écrire le mot « cœur »)*
36. A4 *(écrit le mot « cœur » avec «-ou »)*
37. A1 (lit le mot d'une façon correcte) : le cour hadhi [comme ça, on lit /kur/]
38. A2 : le cœur dans la fin fiennihaya [à la fin]

<u>Groupe n°1: (04 garçons) (03 minutes d'enregistrement)</u>

A1 (Dhayaeddine), c'est le scripteur, il écrit son texte sur le cahier de brouillon.

Ses camarades rient, ils le regardent en silence

A1 réfléchit tout seul sans motiver ses pairs à intervenir et à participer au travail.

Phase n°3 : **auto-correction/co-correction (12 minutes)**

E4 tape sur le bureau afin d'annoncer la fin du temps imparti à l'activité d'écriture, puis elle commence à désigner dans chaque groupe un élément pour lire le texte rédigé.

1. E4 : Souad (G7) + lisez le texte + écoutez [en s'adressant à toute la classe]
2. Souad : soudain la jeune femme et son accom/accomp/accompan
3. E4 : à haute voix Souad + à haute voix
4. Souad : soudain la jeune femme et son accompa/accompanteur [accompagnateur] devoient [devaient] traverser un large fleuve et le la jeune femme s'enfuite [s'est enfuite] et le fleuve attaquait à la jeune femme et + la jeune femme s'enfuite [s'est enfuite] dans le village + il y a les vill/
5. E4 : et la jeune femme ?
6. Souad : et la jeune femme s'enfuite [s'est enfuite] dans le village
7. E4 : dans ?
8. Souad : le village
9. E4 : oui
10. Souad : et les villageois et qui il y a les villageois pour demander la sec/
11. E4 : pour demander ?
12. Souad : + la secours
13. E4 : le
14. Souad : le secours et les villageois touient [tuaient] le fleuve
15. E4 : et les villageois ?
16. Souad : touient le fleuve
17. E4 : tuaient
18. Souad : tuaient le fleuve
19. E4 : tuaient ?
20. Souad : le fleuve
21. E4 et les élèves de la classe : le monstre !

Souad a corrigé, elle a raturé le mot « fleuve » et elle a mis à sa place « monstre »

22. E4 (a désigné un élève du groupe G1 pour lire le texte rédigé) : Dhaya lit le texte
23. Dhaya : tout à coup un monstre faisait peur la femme [à la femme] + elle s'enfuit et le monstre la suivait + sur le chemin de retour la jeune femme demandait secours et il y a un homme écoute écoute écoutait le bruire [le bruit]
24. E4 : le ?
25. Dhaya : le euh cour
26. E4 : oui Fahed (G2) corrige

27. Fahed : le secours
28. E4 : le secours oui demandait secours oui
29. Dhaya : oustadha [madame] écoute le ?
30. E4 : le bruit
31. Dhaya : oustadha un homme écoutait ?
32. E4 *(en s'adressant à toute la classe)* : écouter quoi ?
33. Les élèves : un bruit
34. Dhaya : un bruit il arrivait arrivait euh il arrivait en vite/vite avec lui un épée [une épée] magique et dit des mots magiques et euh s'allumait lépée + il attaquait le monstre et frappait son cœur
35. Dhaya (*demande à ses camarades de terminer l'histoire*) : kamlou antouma [vous la terminez]
36. E4 : Fahed (G2)
37. Fahed : tout à coup la la jeune elle euh elle se/s'avançait
38. E4 : écoutez le texte
39. Fahed : elle s'avançait dans l'eau + dans dans dans dans le fleuve euh un un monstre surgit il était avec elle elle un baguit merveilleuse
40. E4 : une ?
41. Les élèves : une baguette
42. Fahed : une baguette merveilleuse qui attaquait le monstre mais n'est pas efficace et dans cet combat
43. E4 : dans ?
44. Fahed : cet combat fi hadhihi elmaâraka
45. E4 : combat c'est un nom masulin wal [ou bien] féminin ?
46. Le camarade de Fahed A1 : nom masculin
47. E4 : masculin qu'est-ce qu'on dit + est-ce qu'on dit cet combat ?
48. Dhaya : ce
49. E4 : ce
50. Fahed : dans ce combat + écoutaient les villageois un brouille [un bruit] elle cherchait elle cherchait le bruit dans le fleuve dans ce villa/villageois elle
51. E4 : dans ?
52. Fahed : madame xxx
53. E4 : il cherchait ?
54. Fahed : il cherchait l'homme qui se qui se un homme qui se cherchait euh un homme et et pro/protait [portait] un épée [une épée] un épée magique et elle attaqua le monstre en

direct sur le cœur et dans la fa [la fin] la jeune femme se se mourrait [se maria avec] par par trouva l'homme

55. E4 : oui Ayoub (G5)
56. Ayoub : un jour la jeune femme et l'homme accompa/accompanteur avaient dev/devaient traverser le fleuve après après l'homme ma/nageait tout à coup + le monstre attaquait l'homme la jeune femme elle avait un un pomme magique
57. E4 : elle avait ?
58. Ayoub : un pomme magique
59. E4 : un pomme ?
60. La scripteur du groupe de Ayoub (Chaïma) : une pomme
61. E4 : une pomme
62. Ayoub : une pomme magique + la femme donne la pomme au monstre pour manger + le monstre mangeait la pomme + après le monstre do/dormait dormait le jeune euh femme trav/traverse
63. Chaïma : traversait
64. Ayoub : traversait le fleuve + sou
65. E4 : soudain ?
66. Ayoub : soudain la femme regardait l'homme nager dans le fleuve
67. E4 : Maissoune (G3)
68. Maissoune : tout à coup un homme et un femme marchaient dans à route trouva monstre attaquait sur femme il lid homme fuir cabane cabane chercher monstre monstre auprès cabane
69. E4 : auprès ?
70. Maissoune : cabane
71. Ayoub : après ?
72. Maissoune : xxx
73. Ayoub : wach après hadha ? [que veut dire « auprès » ?]
74. E4 : à côté xx
75. Ayoub : wach maâneh hadha ? [qu'est-ce que cela veut dire ?]
76. E4 : à côté
77. A2 (G3) : kifeh ngoulou walakin ?
78. E4 : mais chut chut oui Bouthayna + lit le texte
79. Bouthayna : soudain au moment où elle s'avançait dans l'eau + un monstre un monstre + un monstre surgit attaquer attaquer la jeune femme il il veut il veut manger il veut manger

et la jeune femme et la jeune femme fuir dans le village le monstre le monstre surgit regardait les les villageois ++ et veut manger tous les personnages

80. E4 : oui
81. Bouthayna : mais le roi tuait
82. E4 : mais le roi le ?
83. Bouthayna : mais le roi le tuait
84. E4 : le tuait
85. E4 *(s'adresse à tous les groupes qui ont déjà lu leurs textes afin de les recopier sur le propre)* : recopiez le texte
86. E4 : Saleh (G6)
87. Saleh : le princesse de Bam/
88. E4 : le ?
89. Saleh : le le princesse de Bam/
90. E4 : la
91. A2 (camarade de Saleh) : la
92. Saleh : la princesse de + Bambara soudain le euh +++ manger la princesse ++ la combat la pomme de terre la combat il était de tigre et manger et les légules et les fruits et animal et manger le garçon et le mère et lez père un air pendant un nez relère

<Saleh rit>.

Transcription de l'enregistrement audio-visuel n°6 (E3/Classe de 2e A.M.)

Avant que les élèves se mettent au travail, E3 a explique le sujet de rédaction ainsi que les critères de réussite, puis elle les a invités directement au travail. A chaque fois qu'un groupe l'interpelle pour l'aider, elle intervient tout de suite.

Groupe n°7 : (05 filles) (01 minute d'enregistrement)

1. A1 : maîtresse
2. E3 : oui
3. A2 (*scripteur*) : la femme harbat [s'est enfuie]
4. E3 : la femme s'est enf/s'enfuit + vous avez ici des verbes + *(E3 prend le manuel et montre aux filles de ce groupe les différents éléments donnés dans le sac à mots)* hahoum les verbes [voici les verbes] essayez de lire d'abord le sac à/votre sac à mots eh ? vous avez des é/les é/l'élément modificateur + qu'est-ce que vous avez utililisé ? soudain + vous avez le lieu village fleuve rivière+ vous avez les personnages+ d'accord ? essayez de euh sélectionner les personnages qui vous aident dans votre/votre conte votre conte et les verbes + + +la femme s'est enfuie + la femme s'enfuit
5. A2 *(écrit en disant)* : un monstre surgit dans la + forêt

A2 et A1cherchent l'orthographe du mot « forêt » à la page 32, puis 31 du manuel scolaire.

6. A1 *(a repéré le mot à la page 32)* : hahi [le voici] diri [écris] t-é forêt

A2 est indifférente à ce que sa camarade lui dit, elle continue à chercher dans le manuel.

7. A3 (montre à A2 un autre mot dans l'extrait du conte donné) : xxx
8. A4 *(lit le mot qu'a repéré A3)* : hahi + la femme + la femme
9. A2 : xxx
10. A ? : xxx
11. E3 : elle est tombée

<u>Groupe n°1 : (05 filles) (02 minutes d'enregistrement)</u>

A1 prépare la double feuille pour les filles de son groupe afin d'y recopier le texte qu'elles ont rédigé sur le brouillon.

1. A2 : diri menna sujet [mets ici « sujet »]

A3 a rédigé un texte sur le brouillon

2. A4 *(est en train de rédiger son texte sur sa propre feuille de brouillon où elle a écrit : « la femme elle checa », puis elle s'est adressée à A2)* : kifeh igoulou lalwahch ansitou [elle a oublié la traduction du mot arabe « وحش » en français]
3. A2 : tketbi ? [c'est toi qui vas écrire?]
4. A3 : takteb hiya [c'est elle qui vas écrire, en parlant de A1]
5. A4 : mendirch malla ana xx [alors, je ne …]
6. A2 *(en enlevant la feuille de brouillon à A4 pour vérifier ce qu'elle a écrit)* : wech aktebti antiya ? [qu'est-ce que tus as écrit ?]
7. A4 : heti jey [donne-moi ma feuille]

A4 a pris sa feuille de brouillon, puis elle a ratué le dernier le mot qu'elle y a écrit.

8. A2 : khali lablaça mentham [laisse un espace à la marge]
9. A1 : eh ?
10. A2 : galtalna khaliw euh 04 mourabaât [elle nous a dit qu'il faut laisser quatre careaux]
11. A4 *(en s'adressant à A2)* : kifeh igoulou lalwahch ? ani nsitou [« وحش », comment ça se dit en français ? Je l'ai oublié]
12. A5 *(s'adresse à A4)* : aâlawah thawsi ? [qu'est-ce que tu cherches ?]
13. A3 : elwahch
14. A4 *(s'adresse à A2)* : ani nsitou [je l'ai oublié]
15. A1 : xxx
16. A2 *(en s'adressant à A4 pour attirer son attention qu'elle s'est éloignée de la page où figure l'extrait du conte qui contient ce mot)* : win trohi ? [où vas-tu ?]

A2 lui a enlevé le manuel et lui a montré la page où figure l'extrait du conte en question (p. 31)

17. A4 : heti jey [donne-moi le livre]

A2 et A4 cherchent ensemble dans le texte le mot « monstre »

A5 n'a pas du tout bougé.

Groupe n°5 : (05 garçons) (02 minutes d'enregistrement)

1. A1 : mort matat [ماتت]
2. A2 *(scripteur)* : kifeh ismou ? [comment il s'appelle ?]
3. A3 : morait morait morait [mourait]
4. A2 : aymatat ahna aktabnaha [on a déjà écrit qu'elle est morte] hadha alli +++ alli saâadha [on parle de celui qui l'a aidée]
5. A4 : xxx
6. A1 : eh ?
7. A2 : ezzawdj taâha ezzawdj taâha [son mari]
8. A1 : la princesse que de euh oumbaâd [et après]
9. A3 : xxx
10. A2 *(s'adresse à A1 et A3 afin de l'aider à trouver le mot en question : « l'ami de l'homme »)* : choufou trah hna [regardez ici, en parlant de l'extrait donné dans le manuel scolaire]
11. A2 *(à l'arrivée de l'enseignante E3)* : asstana asstana [attends attends] oustadha alli euh [madame, celui qui euh]
12. E3 : eh ?
13. A2 : alli wassalha oustadha kifeh issamouh ? [en parlant de l'accompagnateur de la jeune femme, comment il s'appelle ?]
14. E3 : wach sammouh maâandouch ism [comment il s'appelle ? Il n'a pas de nom] c'est l'ami + l'ami de l'homme + il n'a/il n'a pas un nom + l'ami de l'homme
15. A2 : xxx
16. E3 *(en s'adressant au scripteur A2)* : mets le mot + cherchez le mot cherchez le mot pour votre camarade [en s'adressant à A1 et A3 pour repérer l'orthographe du mot dans l'extrait du conte donné]

Groupe n°2 : (05 garçons) (03 minutes d'enregistrement)

Le scripteur A1 a commencé la rédaction sur le propre, il écrit et ses camarades le suivent sans qu'ils interviennent.

1. A1 *(scripteur)* : het jey tchouf elkiteb [donne-moi ce livre]
2. A2 : dawwar dawwar [tourne la page, tourne la page]

3. A1 *(lit l'extrait du conte, puis il a commencé à écrire sur le propre)* : soudain la femme + *(en s'adressant à ses camarades)* kifeh ngoulou angoulou lakhor hadhak wabadaa fi elkitel [comment on écrit pour dire qu'ils ont commencé le combat ?]
4. A2 : wachi ? [quoi ?]
5. A1 : hadhak kifeh ngoulou lakhor ebdaw felkitel ? [comment on écrit pour dire qu'ils ont commencé le combat ?] + commencer combat ? +++ khafa [il avait peur ?]

Les élèves regardent A1 sans rien dire.

Groupe n°6 : (02 garçons + 02 filles)

Dans ce groupe, il y a une fille qui dicte et une autre qui écrit ce que sa camarade lui dit. Les deux garçons se sont distraits.

Groupe n°3 : (02 garçons + 02 filles)

Un garçon A1 qui écrit et qui échange avec une fille A2 qui se trouve en face de lui, puis il lui a demandé de lui orthographier un mot. A2 lui a écrit le mot sur une feuille de brouillon, A1 recopie le mot en question et continue l'écriture.

A3 (garçon) suit en silence, sans rien dire, tandis que la fille A4 prépare la double feuille où le scripteur A1 recopie le texte qu'il a écrit sur le brouillon.

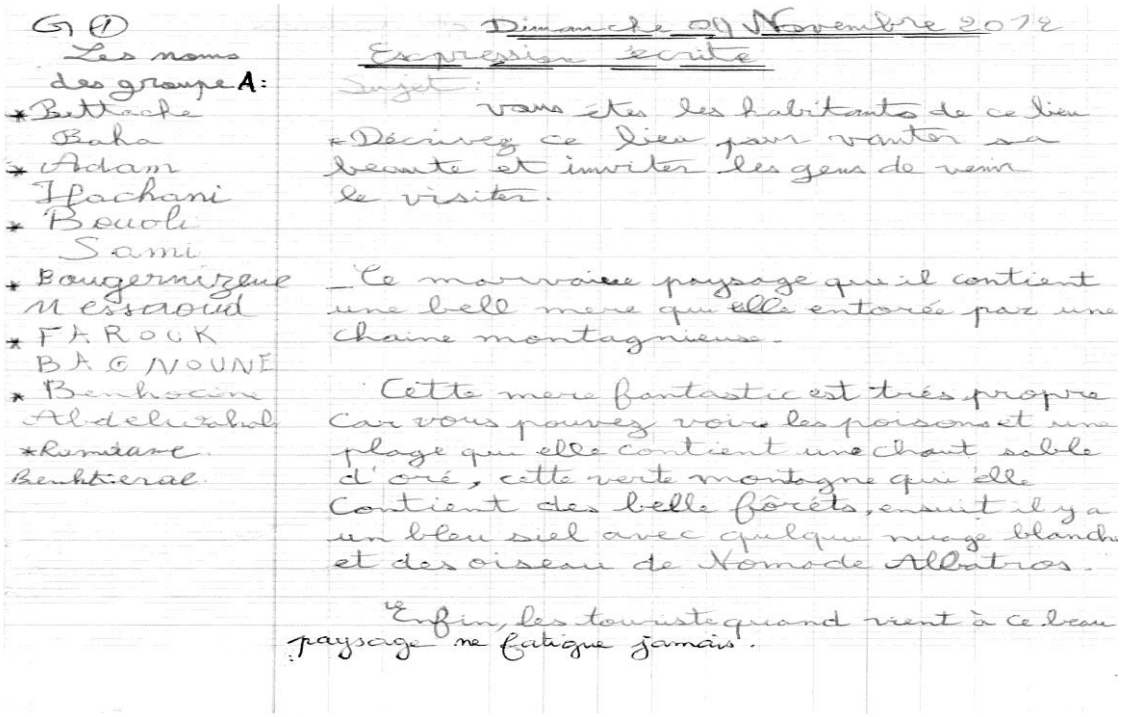
1. A ? : xxx
2. E3 : après ensuite

Groupe n°4 : (03 garçons + 02 filles)

Dans ce groupe, nous avons observé qu'il y a une fille qui écrit, une autre qui feuillette le manuel scolaire, tandis que les trois garçons sont désengagés, ils bavardent.

ANNEXE N° : 3

Copies d'élèves



G1
Les noms des groupe A:
* Bettache Baha
* Adam Ifachani
* Bouali Sami
* Bougermizene Messaoud
* FAROUK BAGNOUNE
* Benhocine Abdelwahab
* Rimdane Benhtierat

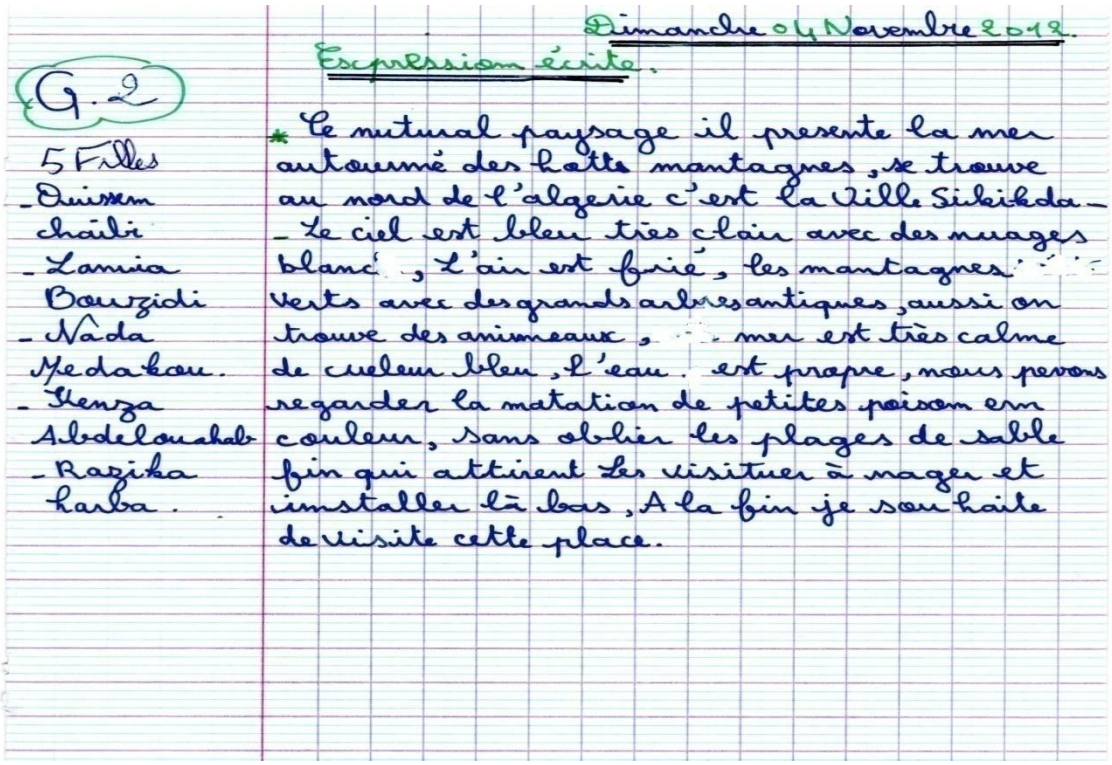
Dimanche 04 Novembre 2018
Expression écrite
Sujet:
vous êtes les habitants de ce lieu
- Décrivez ce lieu pour vanter sa beauté et inviter les gens de venir le visiter.

_Ce marvaieux paysage qui il contient une belle mere qui elle entorée par une chaine montagneuse.

Cette mere fantastic est très propre Car vous pouvez voire les poisons et une plage qui elle contient une chant sable d'oré, cette verte montagne qui elle Contient des belle fôrets, ensuit il y a un bleu ciel avec quelque nuage blanch et des oiseau de Nomade Albatros.

Enfin, les touriste quand vient à ce beau paysage ne fatigue jamais.

C1G1/E1



Dimanche 04 Novembre 2018.
Expression écrite.

G.2
5 Filles
- Ouissem chaibi
- Lamia Bouzidi
- Nâda Medakour.
- Ilenza Abdelouahab
- Razika Larba.

* Le mutual paysage il presente la mer autourné des hatte mantagnes, se trouve au nord de l'algerie c'est la Ville Sikikda
- Le ciel est bleu tiès clair avec des nuages blanc, l'air est frié, les mantagnes verts avec des grands arbres antiques, aussi on trouve des animeaux, la mer est tiès calme de couleur bleu, l'eau est propre, nous pevons regarder la natation de petites poison em couleur, sans oblier les plages de sable fin qui attirent les visituer à nager et imstaller là bas, A la fin je souhaite de visite cette place.

C2G2/E1

groupe : "3"

- Boutouil Abir
- Menzer Kaouta
- Rochi Rima
- Boukhaz Safa
- Yaha Nafissa
- Arab Nassima

Dimanche 04 Novembre 2012

L'Algérie est une place très trop plein des charmants paysages et il se distingue des belles villes côtières.

Ce beau paysage représente d'une place montagneuse tourné de la mer propre et claire, nous pouvons regarder les petites poissons, les branches de corailes, et les brillants cocinges. Et pour les montagnes sont hauteuse donc elles n'ont pas la même forme et elles ont des hauts altitudes de couleur verdes des arbres, des plantes et des rochers marons. Le ciel bleu avec des nuages blanches étirantes et les rayons de soleils qui posés dans le sable doré de la plage.

En fin, venez découvrir cette place surtout les touristes parce que elle a tous que s'attache avec la nature.

C3G3/E1

G. 4

Soumia Ouada Djamila Harka Soumia Tir Linda Hayette Rakkaoui Ahlam Derrar Doumia Nadir Yasmine Hamrath

Dimanche 04 Novembre 12

TIPAZA.

TIPAZA ou TIPASA est une ville côtière et une commune algérienne de la wilaya de tipaza, dont elle est le chef-lieu - située à 50 km à l'ouest d'Alger.

Tipaza est l'origine fondation punique en Afrique du Nord.

Ensuite Tipaza est devenue romaine.

La présence de la mer, des reliefs du Chenoua et de la Dahra donnent un paysage et un intérêt touristique.

En plus elle est la déformation du mot berbère "Tafsa" qui signifie le grès ou la pierre calcaire.

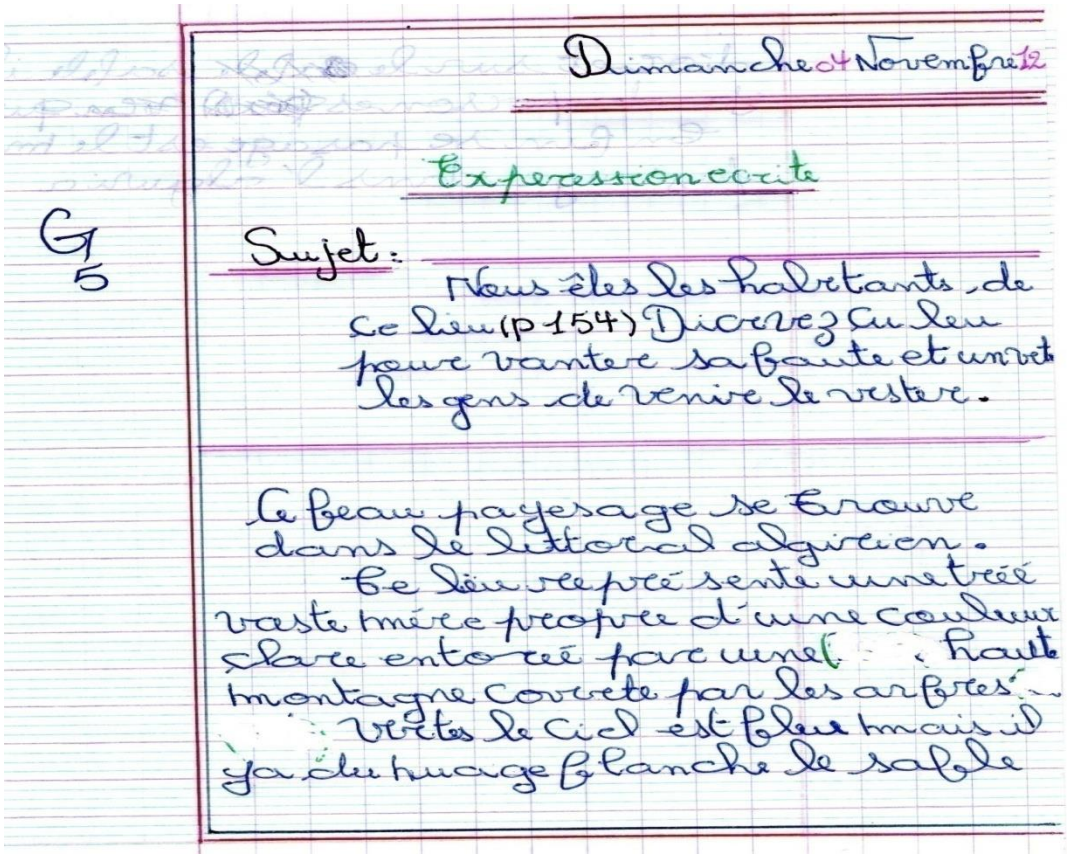
Tipasa au rang de colonie honoraire.

La ville connaît son apogée avec une population qui s'élève, selon les estimations de Stéphane Gsell, à 20000 habitants.



La Mairie de TIPAZA

C4G4/E1



Dimanche 4 Novembre 12

Expression écrite

G 5

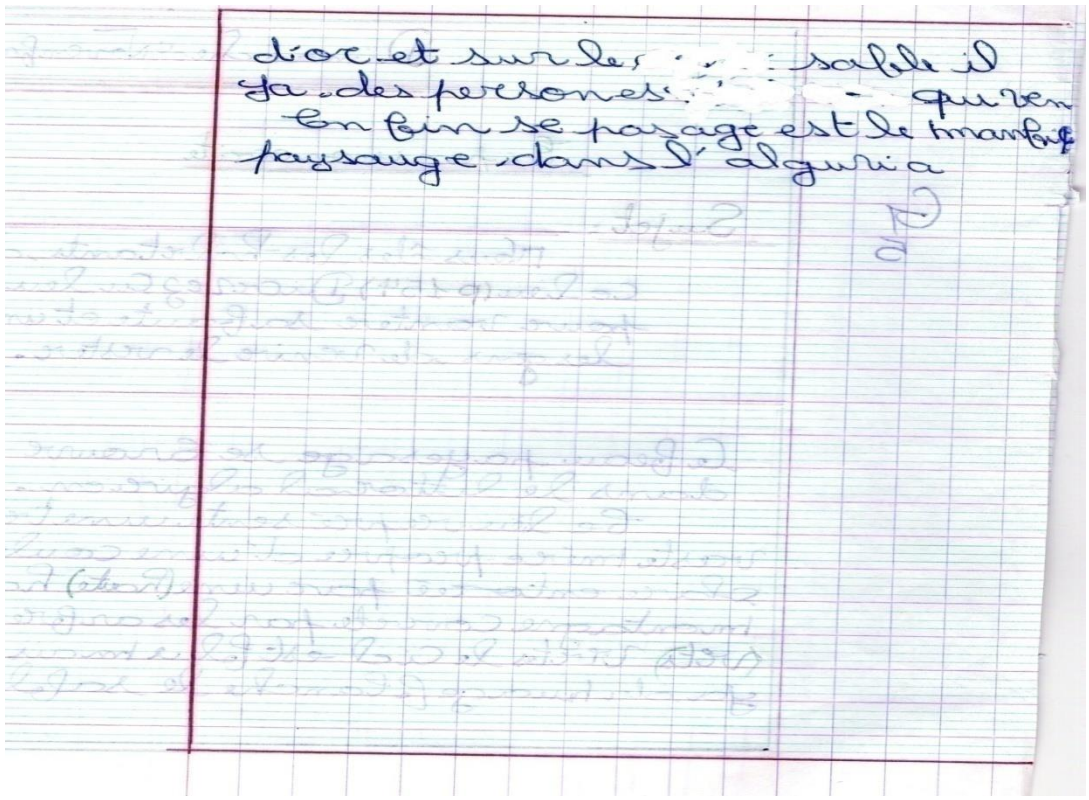
Sujet :

Vous êtes les habitants de ce lieu (p 154) Décrivez ce lieu pour vanter sa beauté et inviter les gens de venir le visiter.

Le beau paysage se trouve dans le littoral algérien.

Ce lieu représente une très vaste mère propre d'une couleur claire entourée par une (haute montagne couverte par les arbres...

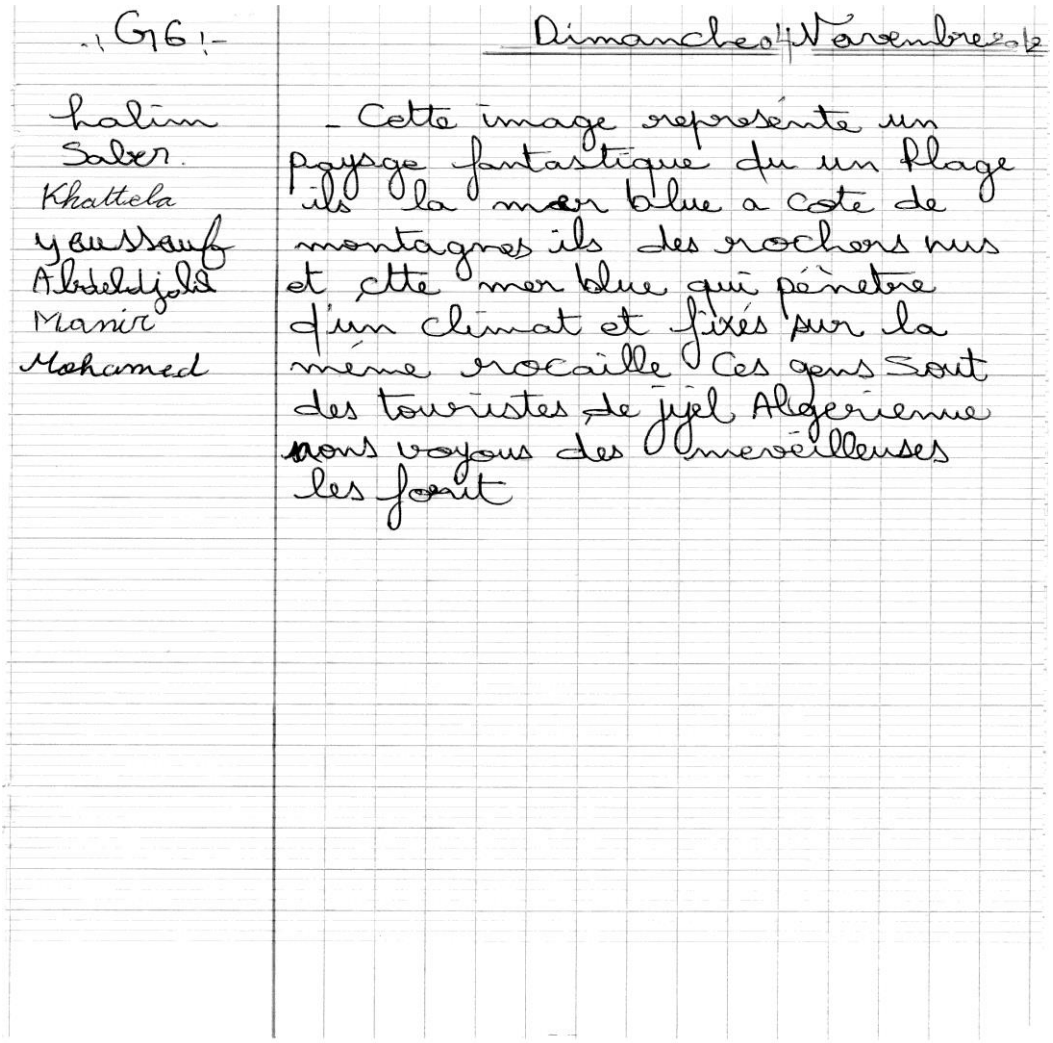
Vrais le ciel est bleu mais il y a des nuages blanche le sable



d'or et sur les : : sable il y a des personnes : : qui ren

En bin se paysage est le meilleur paysauge dans l'algurie

C5G5/E1


.: G6 :-
Dimanche 04 Novembre 2012
halim
Saber
Khattela
youssouf
Abdeldjalil
Manir
Mohamed
- Cette image représente un paysage fantastique d'une plage ils la mer bleue a coté de montagnes ils des rochers nus et cette mer bleue qui pénetre d'un climat et fixés sur la même rocaille Ces gens Sont des touristes de jijel Algerienne nous voyons des merveilleuses les forêt

C6G6/E1

Anfel
Boukhalfa
Siouda
Kahina
Bensaidi
Ihtissam
Mennaai
Assma
4AM3

Dimanche, 11 Novembre 2012

Projet = I
Séquence = II
Séance (1re) Expression écrite

Sujet:

Tu a un ami qui habite à l'ouest algérien (oran).

Rédige un texte descriptif en vantant la beauté de ta wilaya (Khenchela) pour l'inciter à venir la visiter.

G1

Khenchela la source attrayante,

Khenchela est mon pays natale, se située à l'est de l'Algérie.
On distingue plusieurs de Chelia 'élever sommet, Et mame asbaine.
L'accent du peuple est Chaouia.
Les repas traditionelle sont Chekchoukha et tamina.

C1G1/E4

Fatah
Fatma
Hamidani
Hakima
Chams
el houda
Maïfa
Salika
Gordjani
4AM3

G2

Dimanch 11 Novembre

Il ya beaucoup des lieu parce le Wilay de Khanchla est un bell lieu secituyé Elle a couti du Khanna et Kayas la Wilaya Khanchla est un grand vill est un lieu touristique il I nsity

C2G2/E4

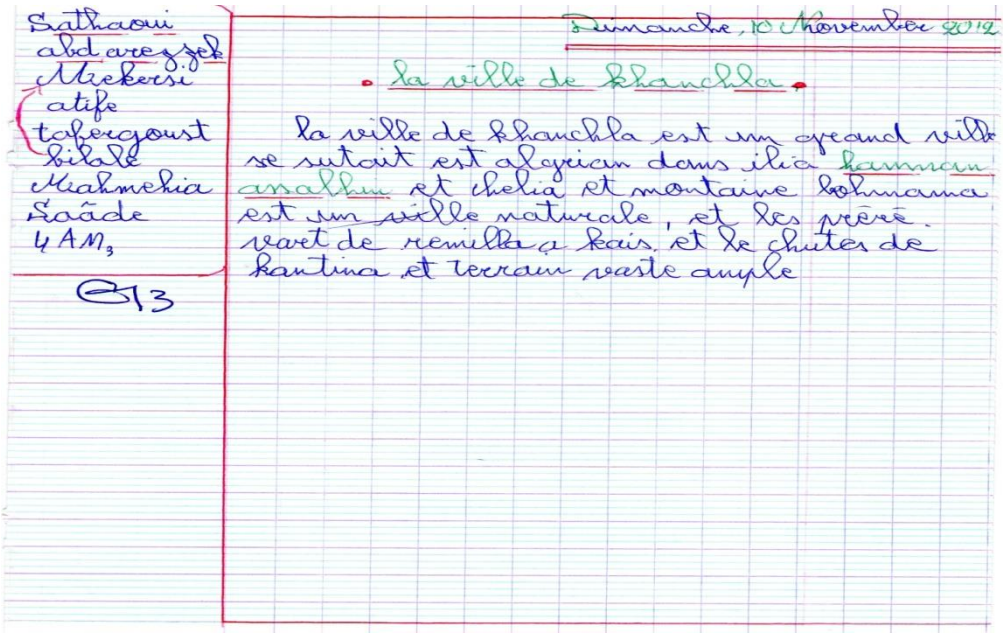
Sathaoui abd arezzek
Mekersi atife
tolergoust bilal
Mahmoudia Saâde
4AM3

G13

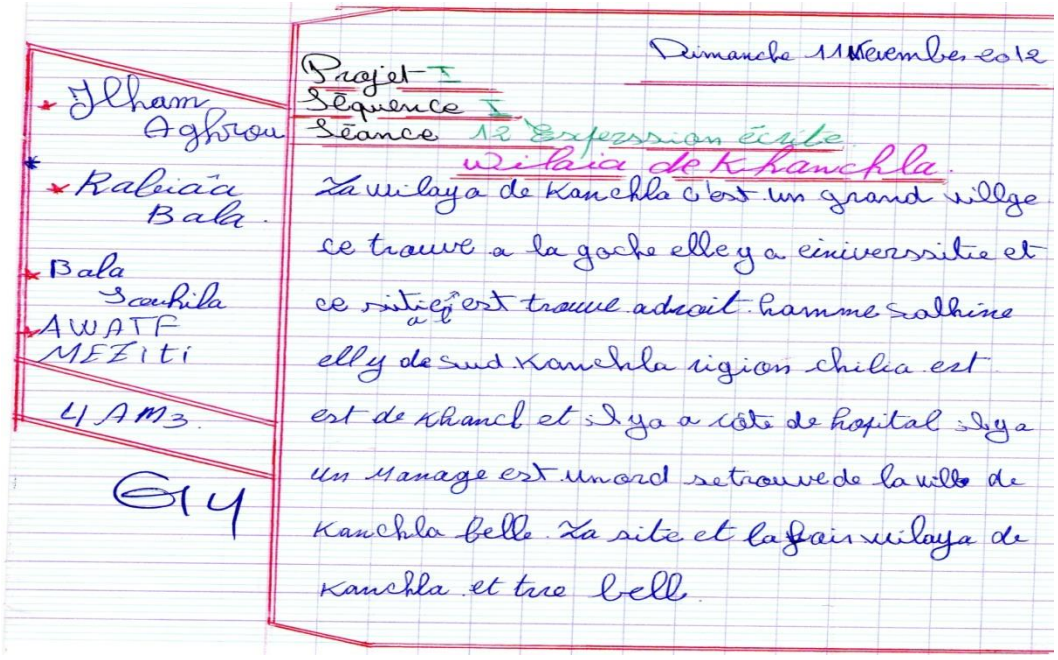
Dimanche, 10 Novembre 2012

• la ville de Khanchla •

la ville de Khanchla est un grand ville se sutout est algerian dans ilia hammam anallm et chelia et montaine lohmama est un ville naturale, et les prèrè. vaet de remilla a kais, et le chutes de kantina et terrain vaste ample



C3G3/E4



Ilham Aghrou
Rabiaa Bala.
Bala Soukila
AWATF MEZITI
4AM3.

G14

Dimanche 11 Decembre 2012

Projet-I
Séquence I
Séance 12 Expression écrite
wilaia de Khanchla.

La wilaya de Kanchla c'est un grand village ce trouve a la gache elle y a einiverssitie et ce sitiçé est trouve adroit hamme salhine elly de sud Kanchla rigion chelia est est de khanch et il ya a côté de hopital il ya un manage est unord se trouve de la ville de Kanchla belle. La site et la foir wilaya de Kanchla et tre bell.

C4G4/E4

Lakmiel Med Elamine
Zinn eddine Lallal
Gati Fouad
Boucetch
Tarek.

Dimanche 11 Novembre 2012

Projet : I
Séquence : II
Séance : (12) Expression écrite

C5G5

Sujet : Tu as un ami qui habite à l'ouest algérien (Oran)
Rédige un texte descriptif en vantant la beauté de ta wilaya (Khenchela) pour l'inciter à venir la visiter

La beauté de ma wilaya

Ma wilaya s'apelle Khenchela se situé a l'est de lalgerie exactement a la region des Aurese.
Elle est un lieu historique et touristique comme : Hamame Asalhin a Lhama, les montagne de chelia, les ruine romain a Baghai, le statue de EL Kahina, en plus les chute de kantina a yabouse.
vraiment ma wilaya est une telle ville qu'il faute lavisiter
"Khenchela l'origine de la beauté"

C5G5/E4

Razika
Tabergaout
Arab
Iltissame
Azizi
Lamia.
Arouaoui
Chakra zed
LAM 3

C6G6

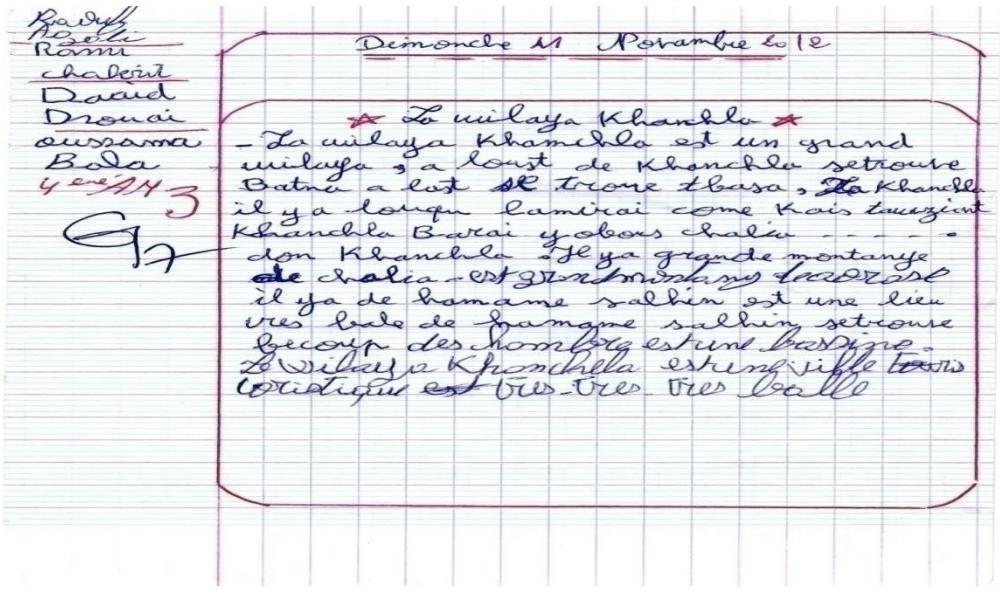
Dimanche 11 Novembre.

Sujet : Tu as un ami qui habite à l'ouest algérien (Oran)
Rédige un texte descriptif en vantant la beauté de ta wilaya (Khenchela) pour l'inciter à venir la visiter

La Wilaya de Khenchela

Khenchela est une wilaya très grande et très calme. Elle se trouve à l'est de l'algérien. Elle se compose de beaux très beau (Hammame Essalhine les montagne des chalia, et les forêt 2326 m) et se compose des découpe municipalité et Daïra.
se limiter est Tebessa, l'ouest Batna, Sud Biskra et nord Oum El Bouaghi.

C6G6/E4



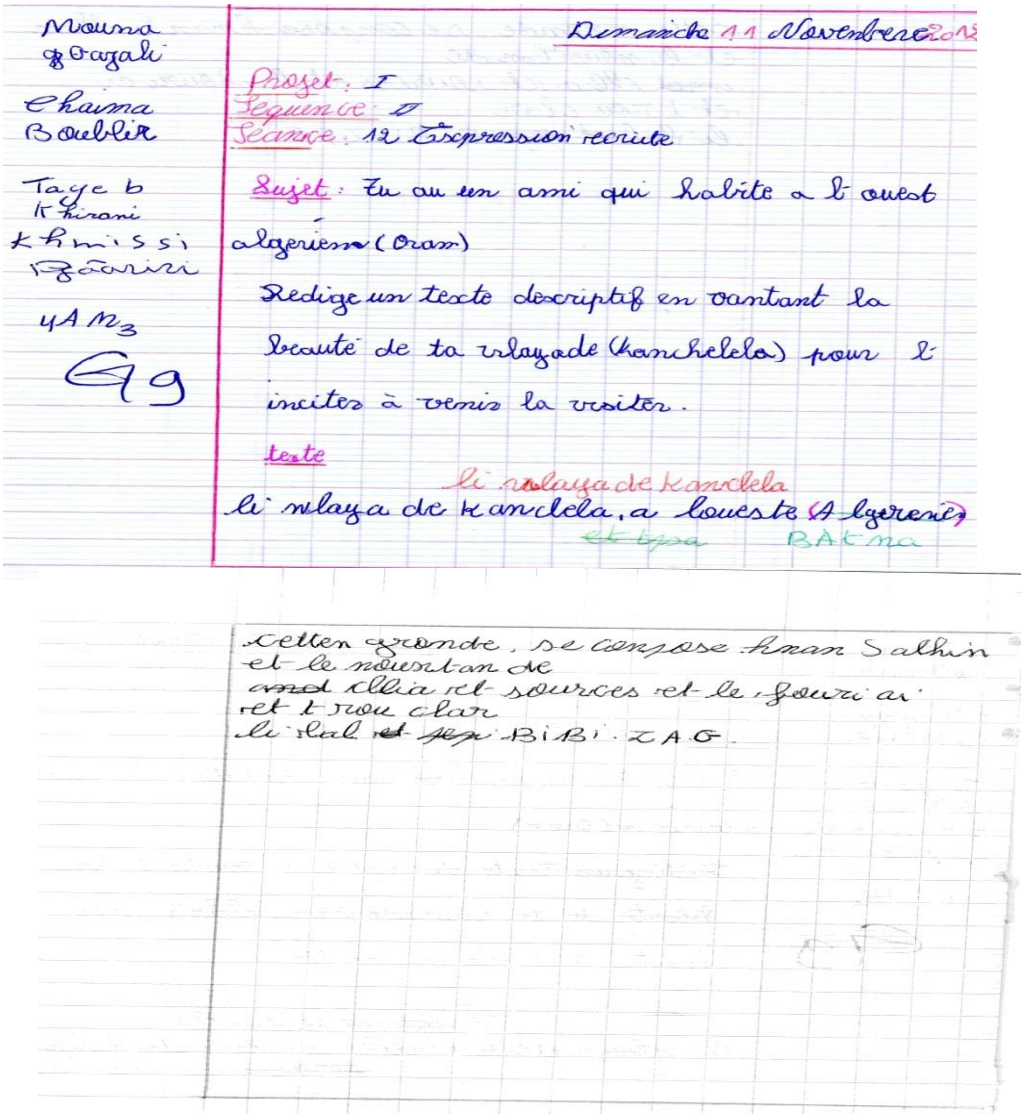
Dimanche 11 Novembre 2012

★ La wilaya Khanchla ★

- La wilaya Khanchla est un grand wilaya, a tout de Khanchla se trouve Batna a tout se trouve tbasa, la Khanchla il y a longue lamirai come Kais touzzint Khanchla Barai y abas chalia - - - - - don Khanchla il ya grande montanye de chalia - est grand montagne tout il ya de hamame salhin est une lieu tres bale de hamame salhin se trouve beaucoup des hombre estune bastine. La Wilaya Khanchla estune ville touris touristique est tres tres tres bealle

Raouf
Rosella
Rami
chaleur
Daud
Drouai
ousama
Bda
4 ème AM 3
G7

C7G7/E4



Dimanche 11 Novembre 2012

Projet : I
Séquence : 2
Séance : 12 Expression écrite

Sujet : Tu as un ami qui habite a l ouest algerien (Oran)

Redige un texte descriptif en vantant la beauté de ta wilaya de (Kanchelela) pour l'inciter à venir la visiter.

texte

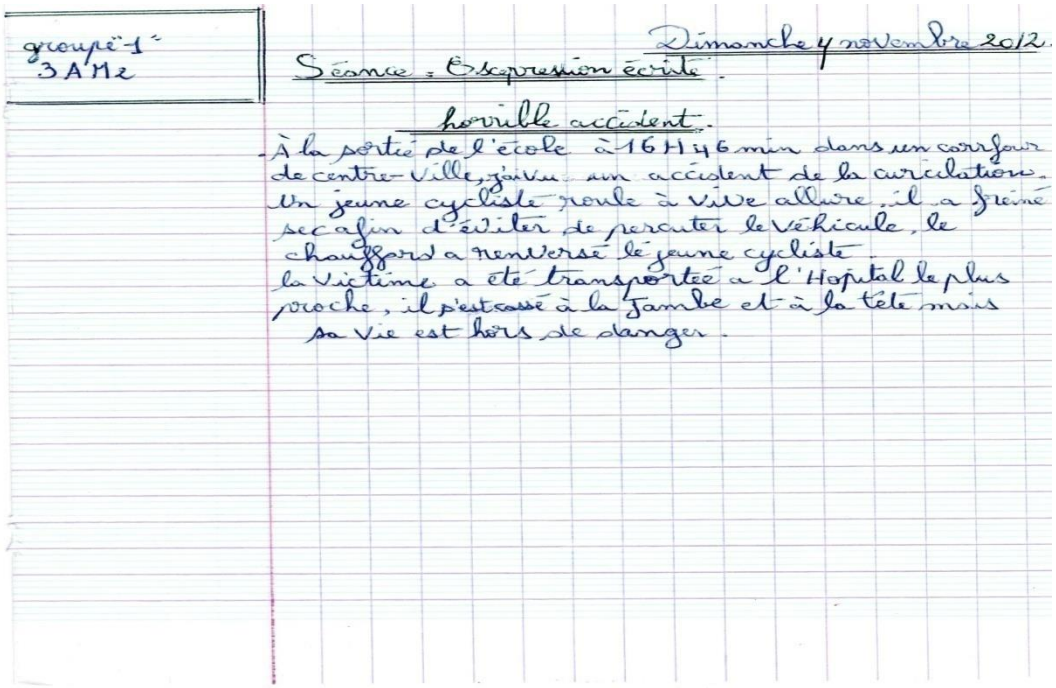
li wilaya de Kanchela

li wilaya de Kanchela, a louest (A lgerien)
et tpa BATna

Mouna
Bouzali
Chaima
Boublia
Tayeb
Khirani
Khissi
Bouriri
4AM3
G9

Cette grande, se compose Aman Salhin et le mountan de Ouled Allia et sources et le Gouri ai et trou clar li lac et jeu BIBI. ZAG.

C8G8/E4



groupe 1
3AM2

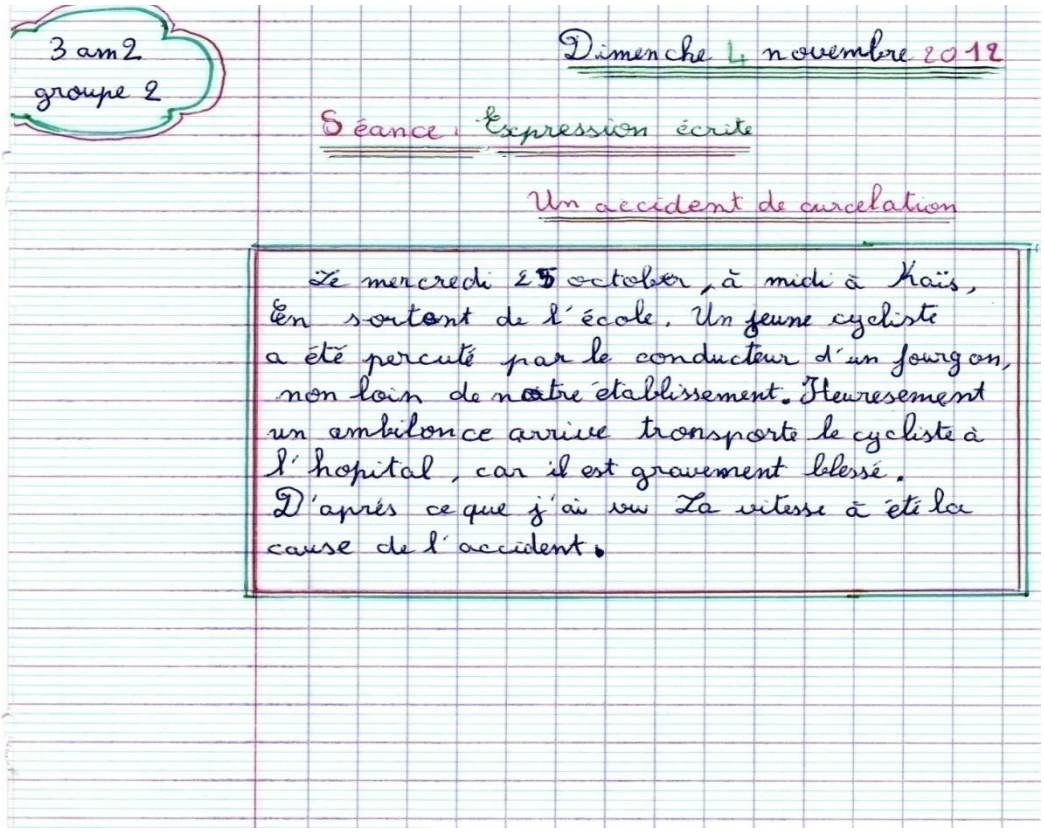
Dimanche 4 novembre 2012

Séance : Expression écrite

horrible accident.

À la sortie de l'école à 16H46 min dans un carrefour de centre-ville, j'ai vu un accident de la circulation. Un jeune cycliste roule à vive allure, il a freiné sec afin d'éviter de percuter le véhicule, le chauffard a renversé le jeune cycliste.
la victime a été transportée à l'Hopital le plus proche, il s'est cassé à la jambe et à la tête mais sa vie est hors de danger.

C1G1/E2



3 am 2
groupe 2

Dimanche 4 novembre 2012

Séance : Expression écrite

Un accident de circulation

Le mercredi 25 octobre, à midi à Kaïs, En sortant de l'école. Un jeune cycliste a été percuté par le conducteur d'un fourgon, non loin de notre établissement. Heuresement un ambulance arrive transporte le cycliste à l'hopital, car il est gravement blessé.
D'après ce que j'ai vu La vitesse a été la cause de l'accident.

C2G2/E2

Classes

Groupes

Dimanche 11 novembre 2012

Expression écrite

En sortant de l'école, tu as été témoin d'un accident de circulation. Le conducteur d'un forgon a percuté un cycliste à un carfour.

Le fait

Un blessé dans un accident de la circulation.

- Un Dimanche, ~~on~~ 20 novembre 2011 à 17h 30mn quand nous sortants de l'école j'ai vu un accident en face de l'école Un conducteur d'un forgon a percuté un cyclist à un carrefour a hai Al amel près de la daira Kais.
- La geand vitesse et la imprudence du cydiste ont causé cet accident, qui a fait un blessé et des dégâts matriels important le blessé a été évacué par les élements de protection civil. vers l'hopital Hichi Abed-ELMAjid. Mais le conducteur de forgon est allé prendre témoinages de la police.

C3G3/E2

Dimanche 4 novembre 2012

Séance 1 : Expression écrite

3 AM 2
G 4

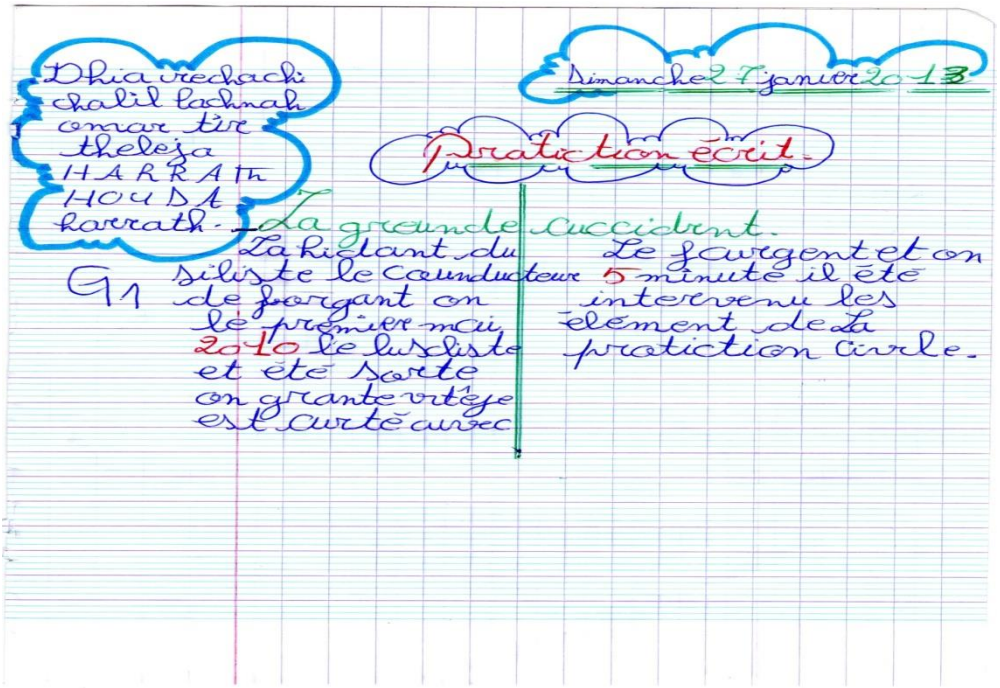
Un horrible accident

Un jeune cycliste a été percuté par un fourgon.

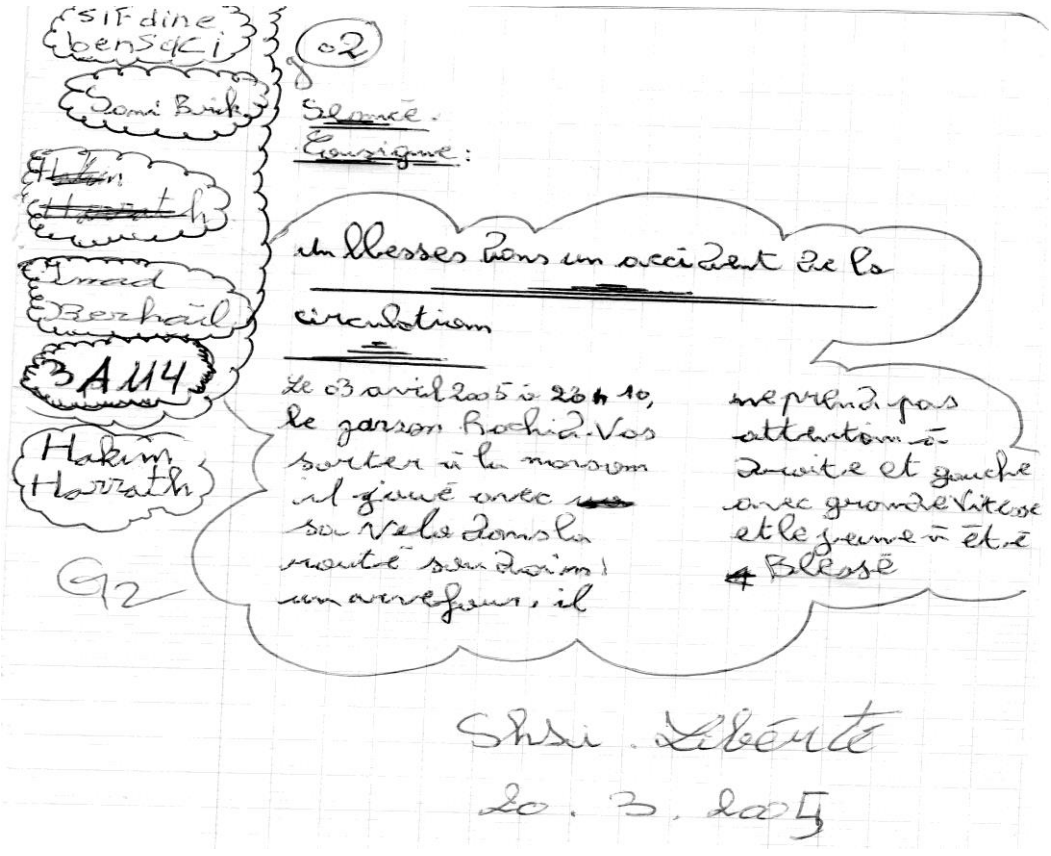
C'était un lundi 12 février 2011 à l'heure de 16:30, c'était un petit accident mais il ma fait peure, quand Je l'ai vu, C'était en sortent de l'école de l'école. Un cycliste est roulé, en accés de vitesse et quand il tourné il rencentré un est grand fourgon vers est lui, il n'est pouvé jamais arrêter car ses frains n'est marché pas, il était non loin de ce fourgon. il est rappué sur les frains mais il était

tros tard . Doom ! un emponage c'était passé d'un fourgon au cycliste, celui-ci n'est pouvé plus arrêter, e les élément de la protè-ction civile ont rap transporté la victime vers l'hopital en fin et sur la dernire photo résultats il avait une fracture au niveau du pied particulière-ment au jambe et une aussi au niveau du crâne mais après quand il est sorti l'hôpital il était hors du danger.

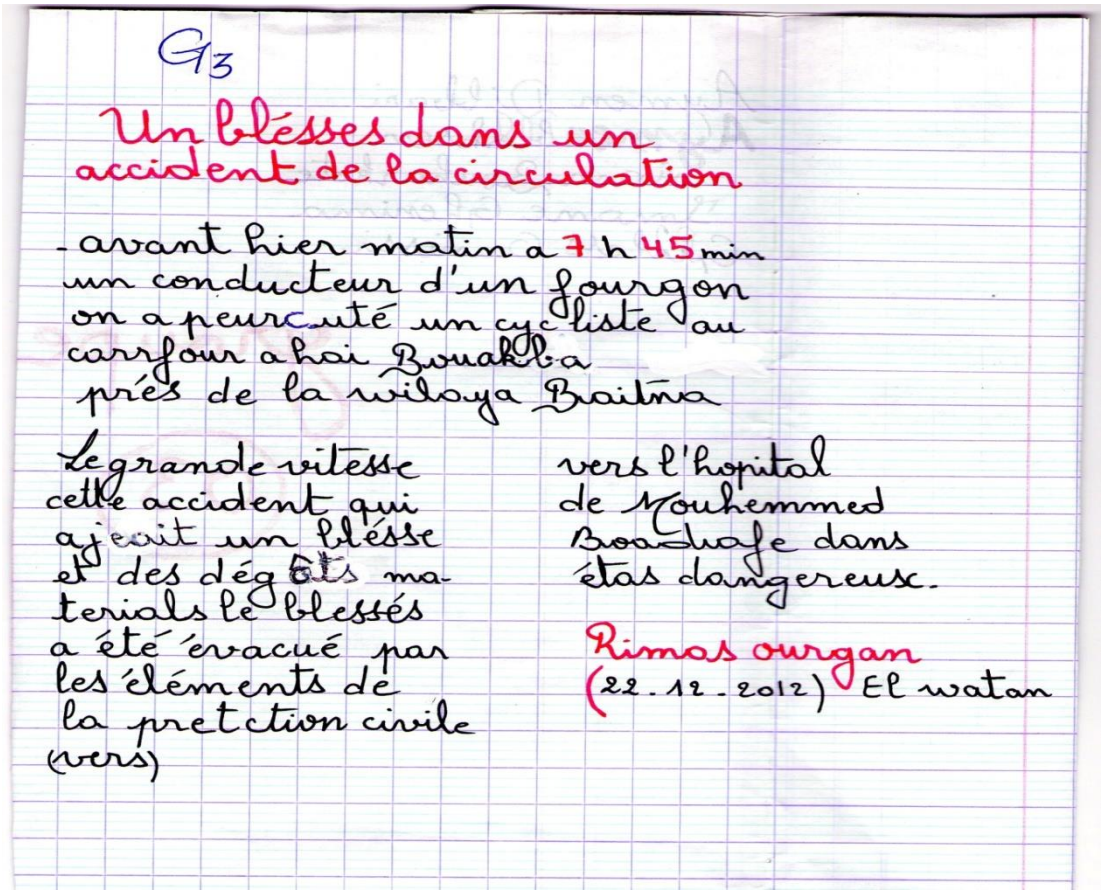
C4G4/E2



C1G1/E5



C2G2/E5



G3

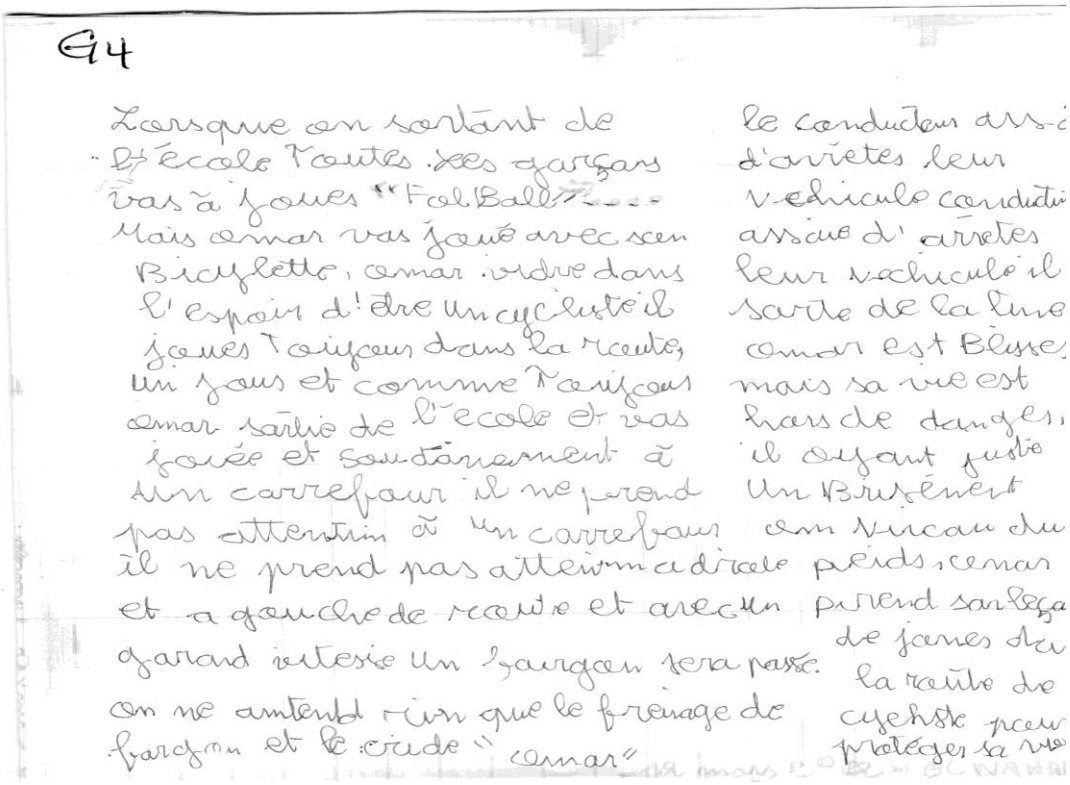
Un blésses dans un accident de la circulation

- avant hier matin a 7 h 45 min un conducteur d'un fourgon on a peur cuté un cycliste au carrfour a hai Bouakba près de la wilaya Batna

Le grande vitesse cette accident qui ajecit un blésse et des dégâts materials le blessés a été évacué par les éléments de la pretection civile (vers) vers l'hopital de Mouhemmed Boudiafe dans étas dangereusc.

Rimas ourgan (22.12.2012) El watan

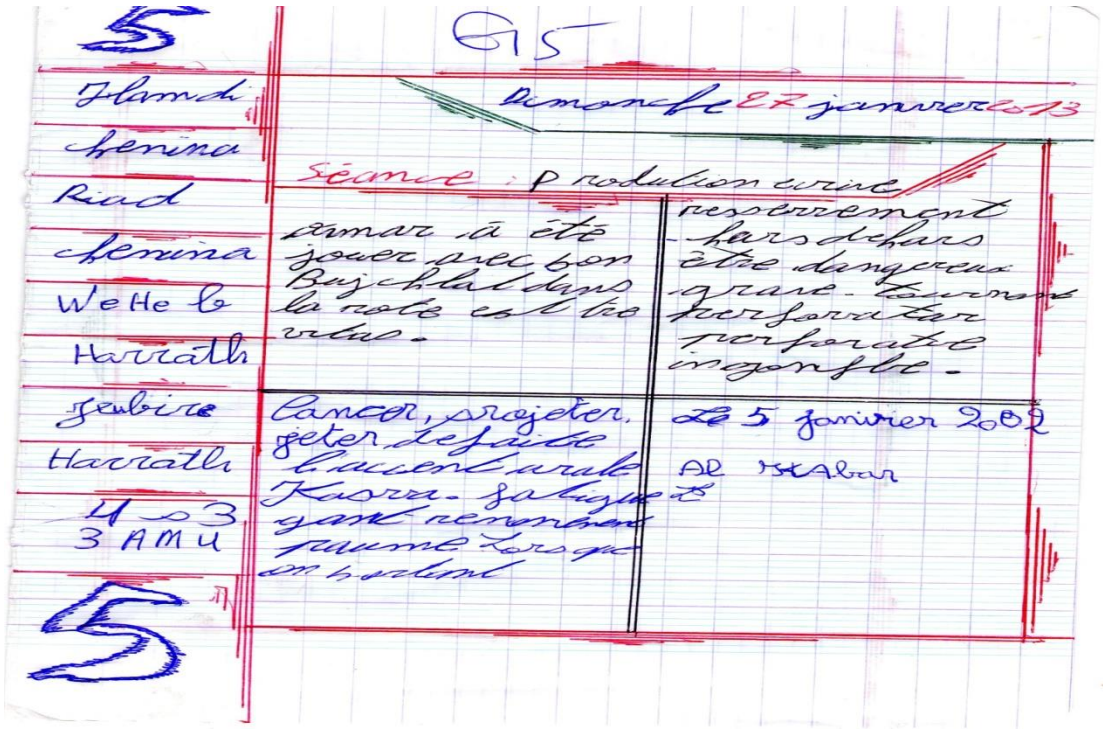
C3G3/E5



G4

Lorsque on sortant de l'école toutes les garçons vas à joues "Fol Ball"..... Mais omar vas joué avec son Bicyclette, omar vidre dans l'espoir d'être un cycliste il joues toujours dans la route, un jous et comme toujours omar sortie de l'école et vas jouée et soudainement à un carrefour il ne prend pas attention à un carrefour il ne prend pas attention a droite et a gauche de route et avec un garand vitesse un fourgon tera passe. on ne antendt rien que le freinage de fourgon et le cride " omar" le conducteur arrêt d'arrêtes leur vehicule conducteur assiue d' arrêtes leur vehicule il sortie de la line omar est Blesse, mais sa vie est hors de danger, il ayant justie Un Brulément au niveau du pieds, omar prend sa leçon de jones dans la route de cycliste pour protéger sa vie

C4G4/E5


5

G15

Dimanche 27 janvier 2013

Séance : production écrite

Jlamdi
Henina
Riad
Henina
WeHeb
Harrath
Jeubire
Harrath
4 à 3
3 AMU

Samar a été jouer avec son Bujchaldins la note est très vilas.

Cancer, projeter, jeter de faite Encontrarle Kasra. Sakyne yak remarqué jeune lorsque on b'arrêtent

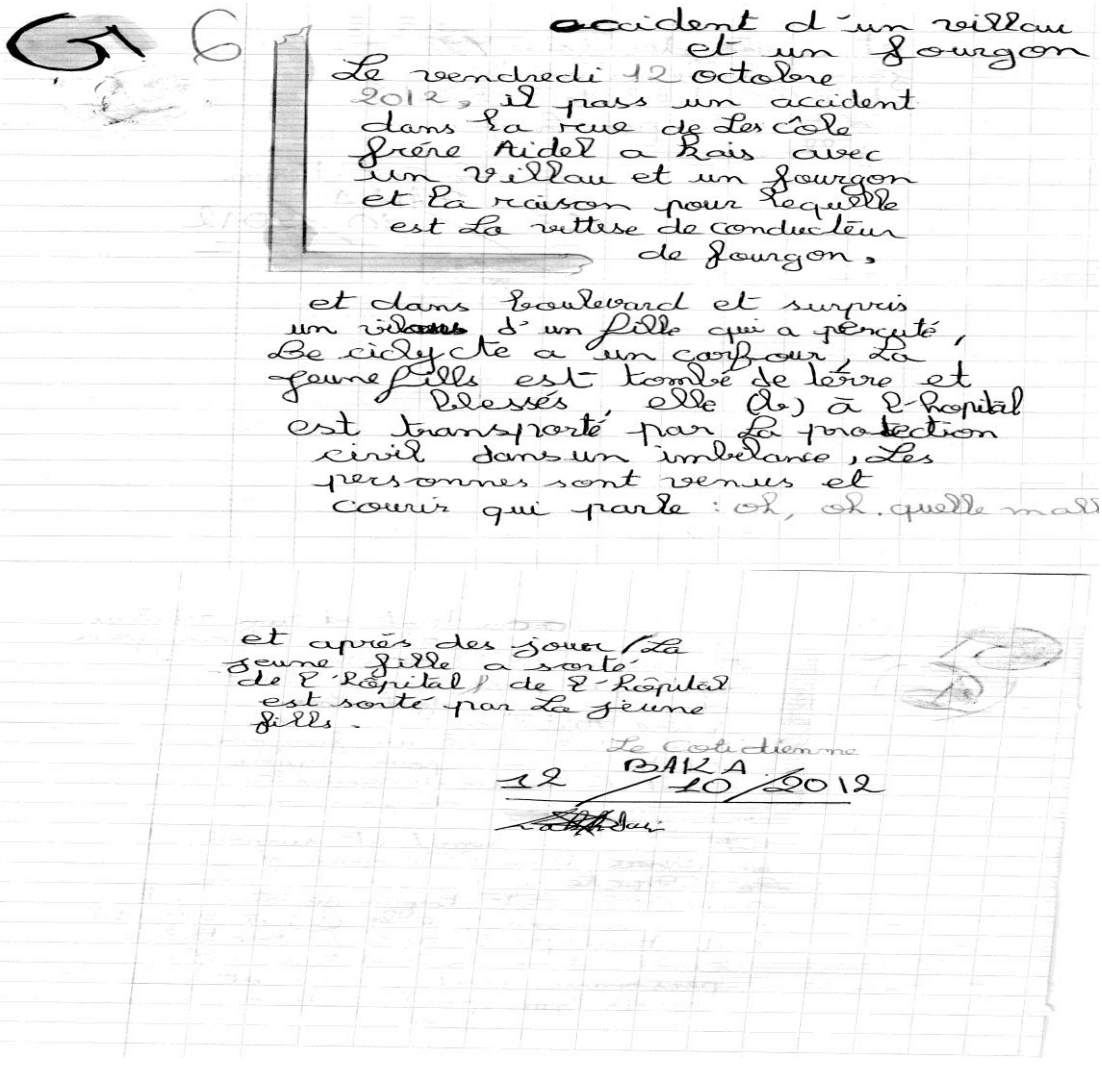
resserrement - bars dehors être dangereux grave. Tourner perforateur perforatrice ingonfle.

Le 5 janvier 2012

Al Abar

5

C5G5/E5


G16

accident d'un villau et un fourgon

Le vendredi 12 octobre 2012, il pass un accident dans la rue de Les Côle frére Aidel a Bais avec un villau et un fourgon et la raison pour lequelle est la vitesse de conducteur de fourgon.

et dans boulevard et surpris un vidons d'un fille qui a pérçuté, Be cicly cte a un coup, La jeune fille est tombé de terre et blessés, elle (le) à l'hopital est transporté par la protection civil dans un imbulance, Les personnes sont venus et courir qui parle : ol, ol, quelle mal

et après des jour la jeune fille a sorté de l'hopital de l'hopital est sorté par la jeune fille.

Le Quotidienne
BAKA
12 / 10 / 2012

C6G6/E5

Group 7 :
* Lahmari Hiba-t errahmmene
* Mehamelia Salsabil
* Houda Dahmani
* Anfel Bgoulrone

Classe : 3 AM 4

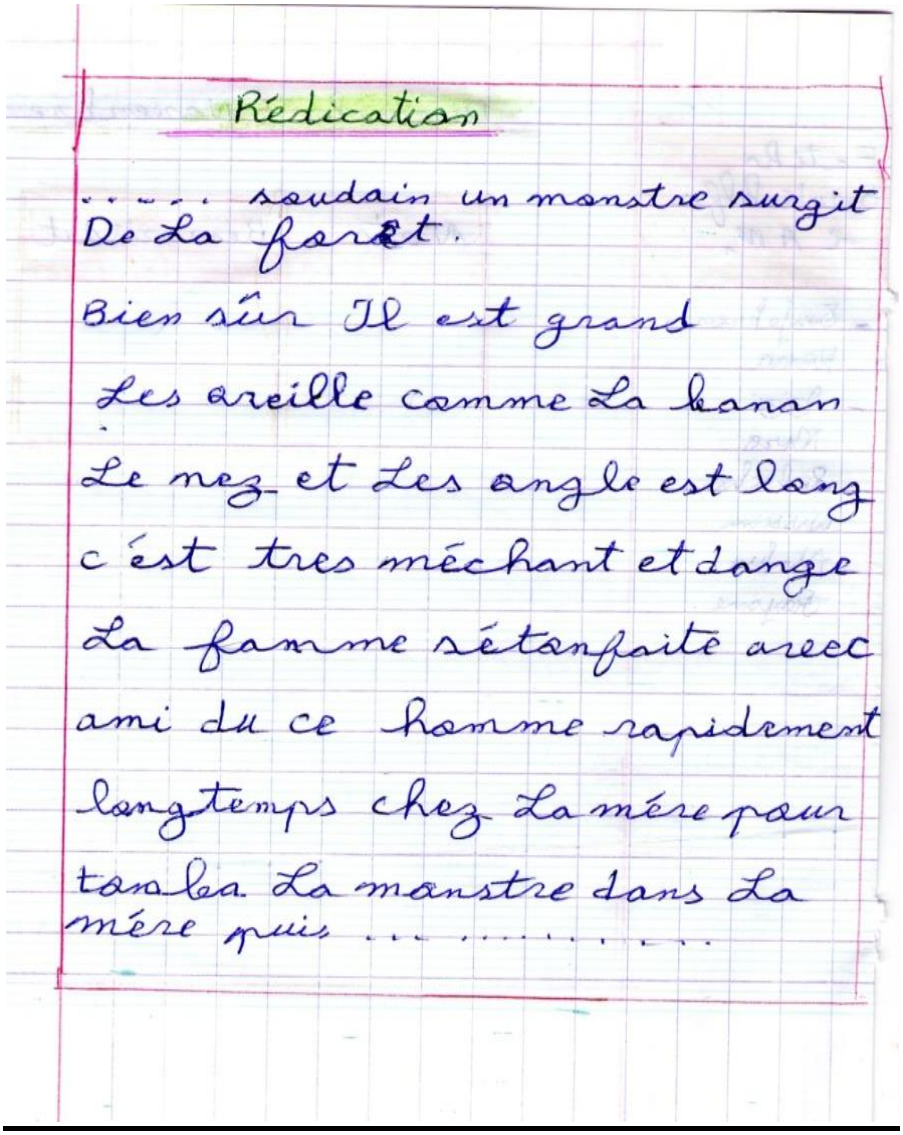
Dimanche 27 janvier 2013

Un blessé dans un accident de la circulation

Avant hier a 17 heur a Hai arradeke, belabde (Kaise) dans la wilaya de Khanchla. un accident de la circulation. Le conducteur d'un fourgon a percute un cycliste à un carrefour. il est un petit garçon une marche rapide dans un vilo le garçon il a trouvée devous lui un forgon dans un route étroite, Interdit au poids lourds sedain le garçon percuter avec le fourgon, le garçon il foit cassé dans un pied. cette accident ne danger pas. Mais Rantissez et prenz Intredictio de doubler.

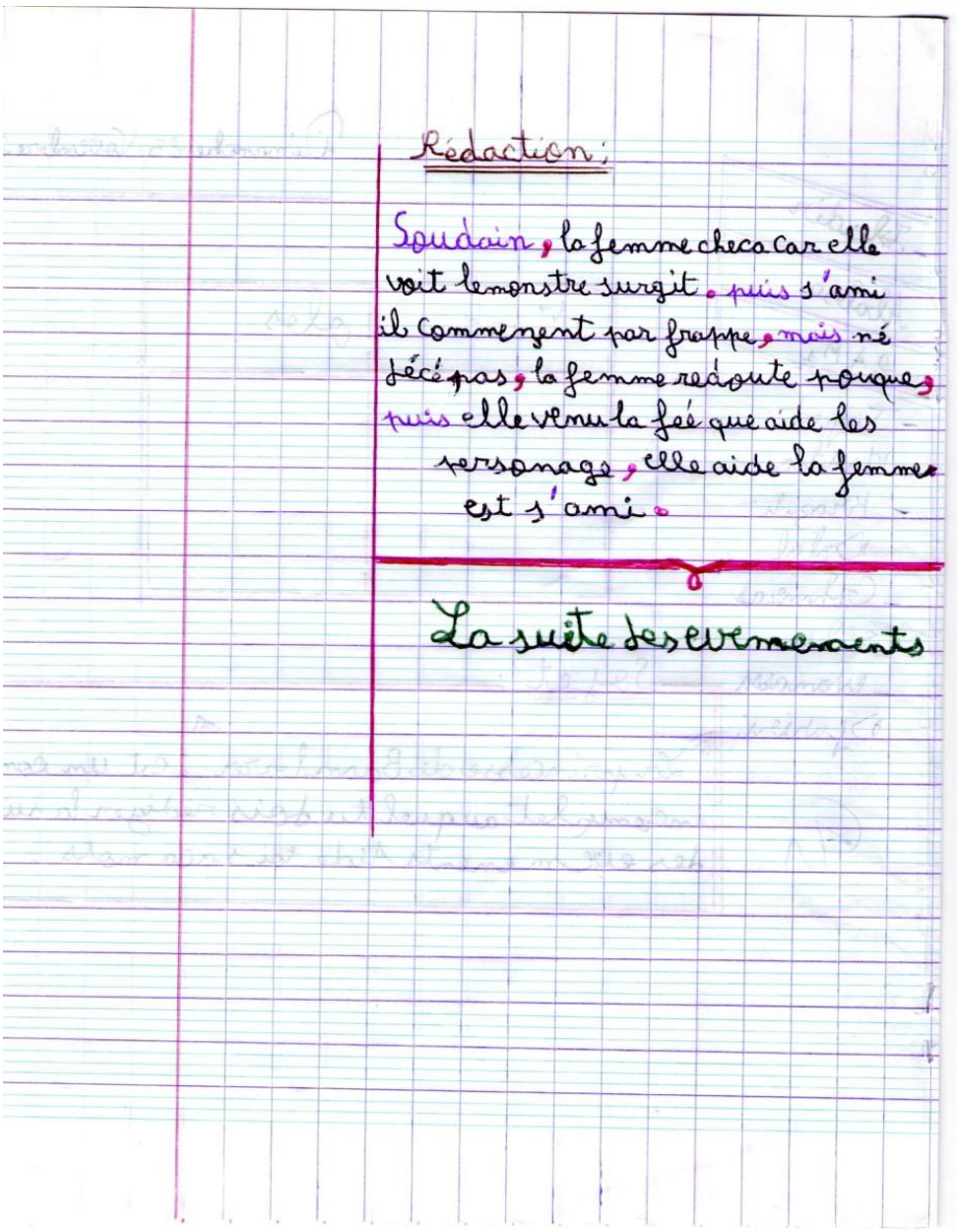
El watan 27 mai 2012

C7G7/E5


Rédication

..... soudain un monstre surgit
De La forêt.
Bien sûr Il est grand
Les areille comme La kanan
Le nez et Les angle est lang
c'est tres méchant et dange
La famme sétanfaité areec
ami du ce homme rapidement
langtemps chez La mére paur
tan la. La manstre dans La
mére puis .....

C7G7/E3

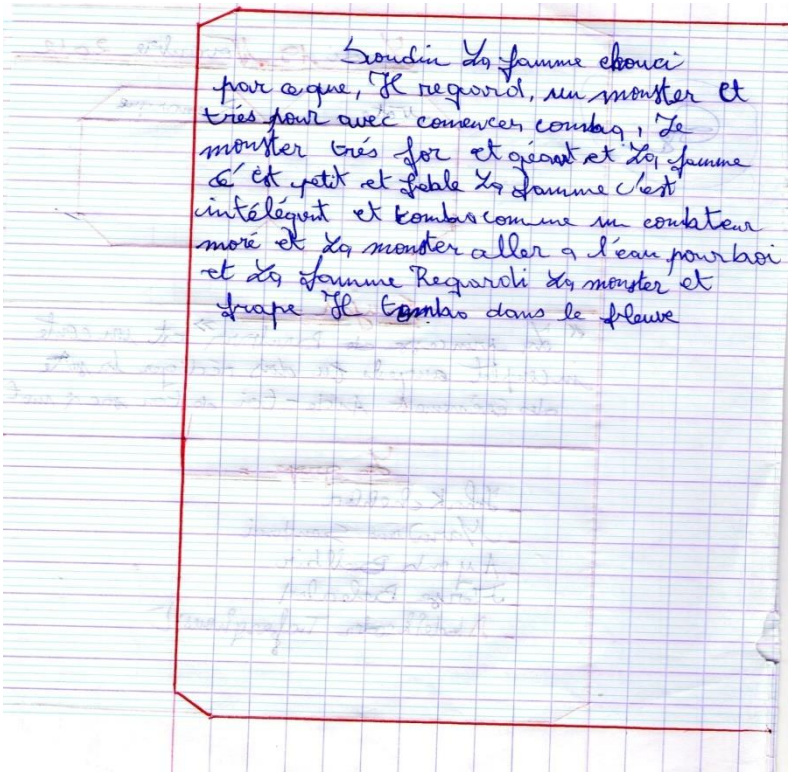


Rédaction:

Soudain, la femme checa car elle voit le monstre surgit. puis s'ami il commencent par frappe, mais ne fé pas, la femme réajoute pouque, puis elle venu la fée que aide les personags, elle aide la femme est s'ami.

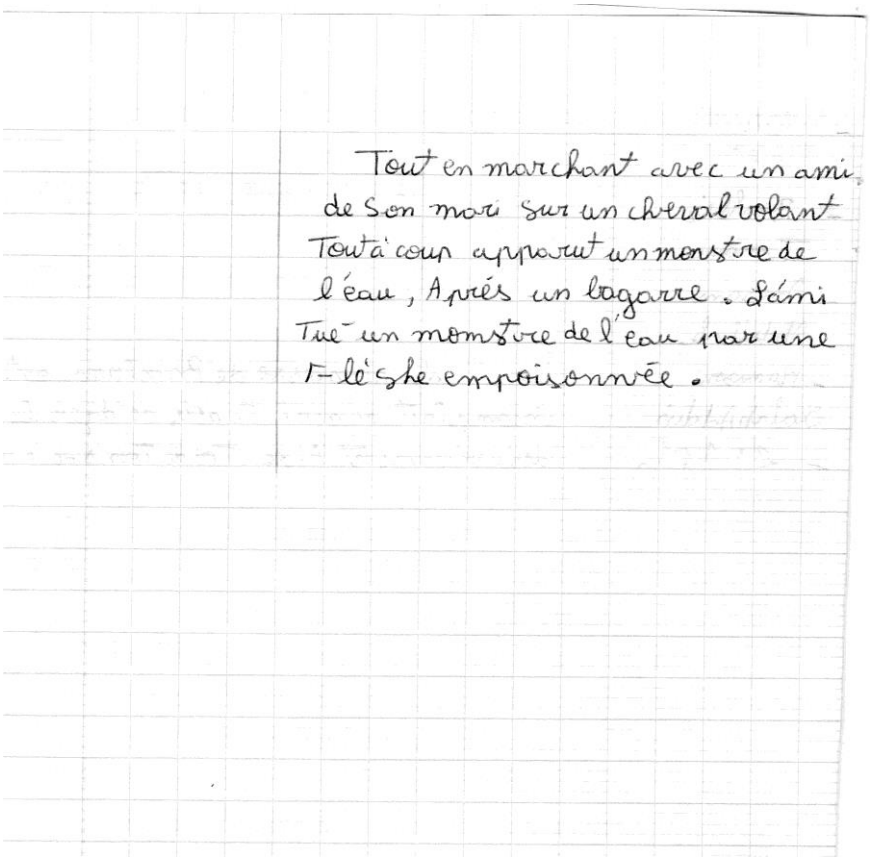
La suite des evenements

C1G1/E3



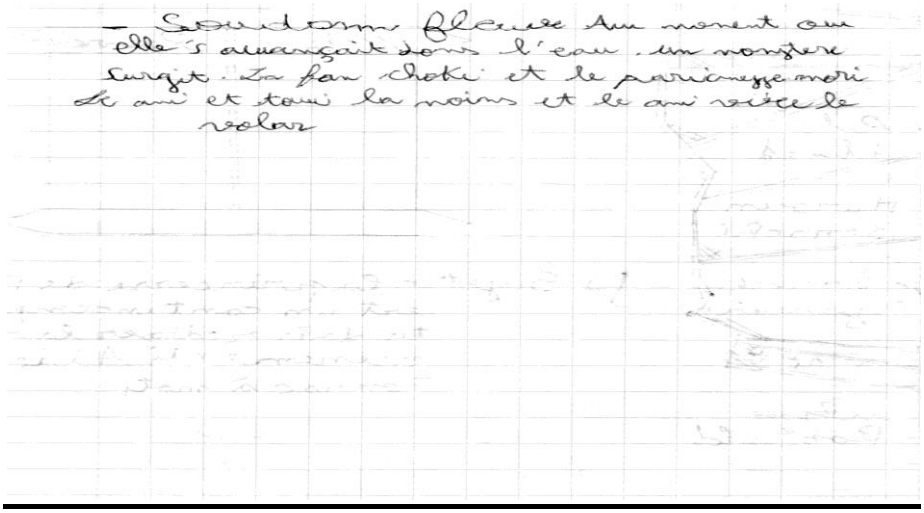
Soudin la femme chouci par sque, il regarda, un monster et trés pour avec commencer combat, le monster trés for et géant et la femme é ét petit et fable la femme c'est intéléguit et combas comme un combateur moré et la monster aller a l'eau pour boi et la femme Regarda la monster et frape il tomba dans le fleuve

C2G2/E3

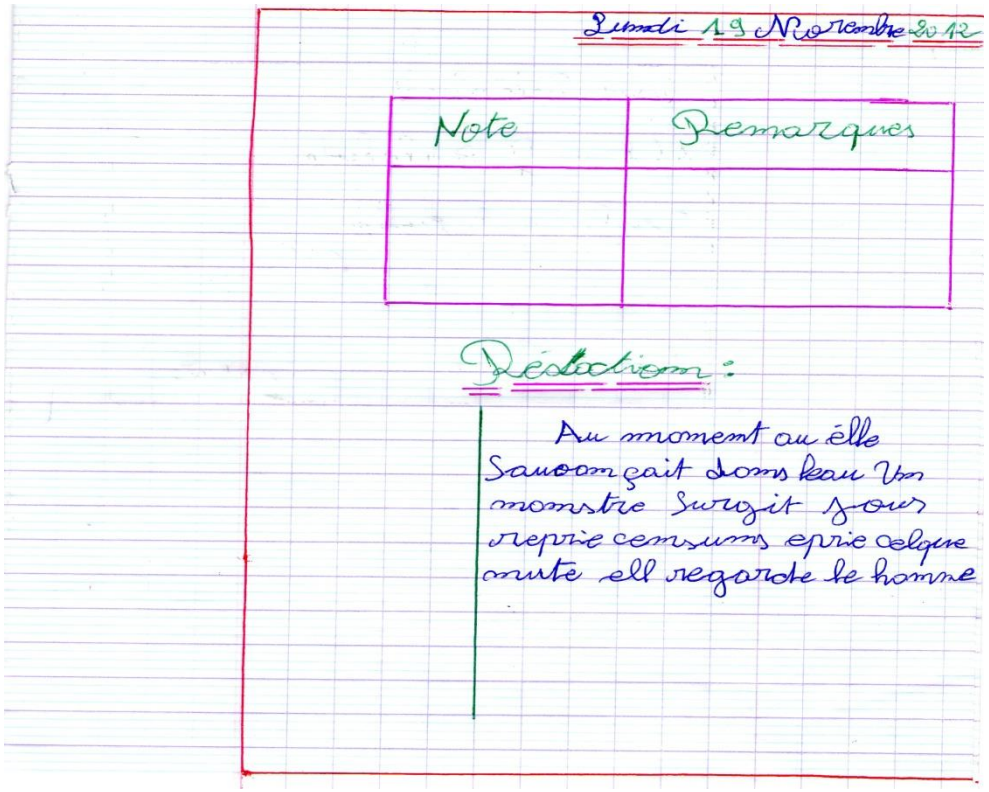


Tout en marchant avec un ami de Son mari sur un cheval volant Tout à coup apparut un monstre de l'éau, Après un bagarre. Sámi Tué un monstre de l'eau par une l-lé she empoisonnée.

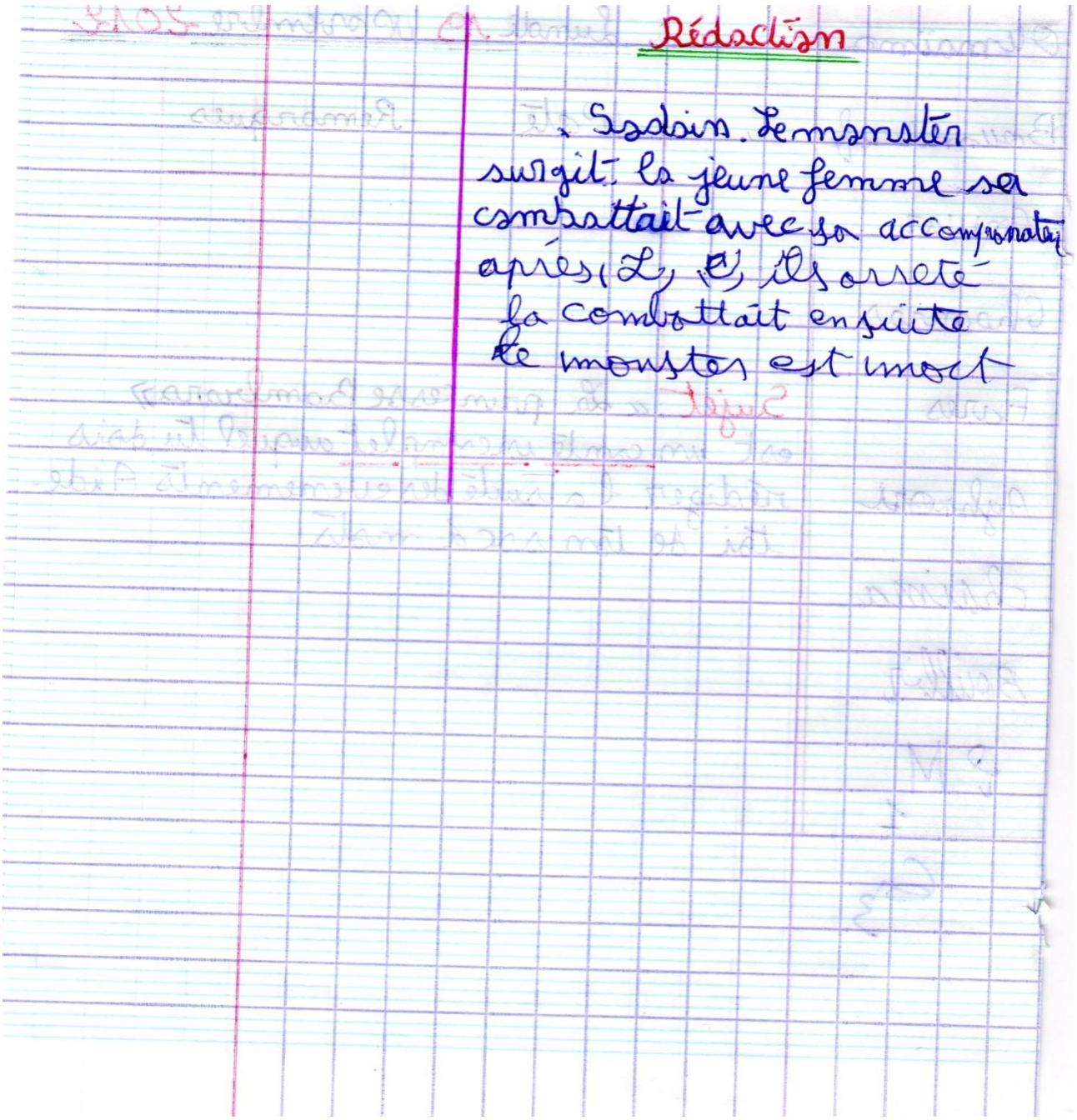
C6G6/E3



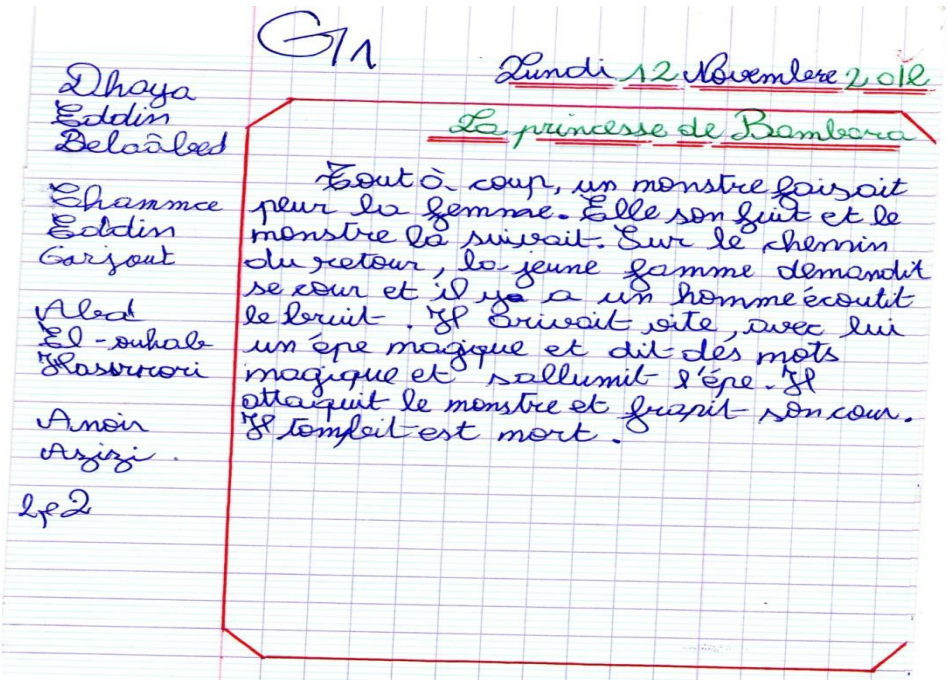
C5G5/E3



C4G4/E3


Rédaction
Soudain. Le monstre surgit. La jeune femme se combattait avec sa accompagnateur après, L, E, ils arrêté la combattait ensuite le monstre est mort

C3G3/E3



Dhaya Eddin Belaâbed
Ehamma Eddin Garsout
Abd El-ouhab Hassnaoui
Anoir Arjizi
Gr2

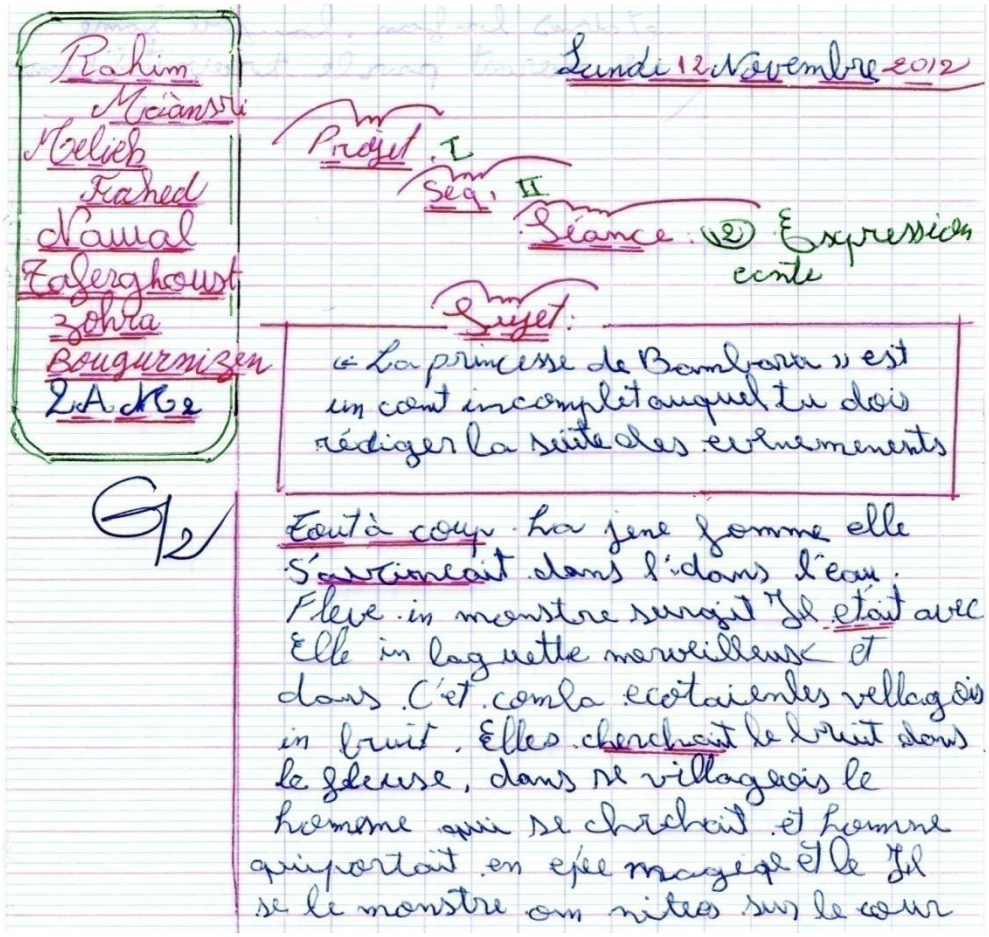
G1

Lundi 12 Novembre 2012

La princesse de Bambara

Tout à coup, un monstre faisait peur la femme. Elle son fuit et le monstre la suivait. Sur le chemin du retour, la jeune femme demandit se cour et il y a un homme écoutit le bruit. Il brisait vite, avec lui un épe magique et dit des mots magique et sallumit l'épe. Il attaquit le monstre et frapit son cour. Il tomlait est mort.

C1G1'/E4



Rahim Meiansri
Nelieb Fahed
Naoual Zaferghoust
Zohra Bougurnizen
2AdM2

G2

Lundi 12 Novembre 2012

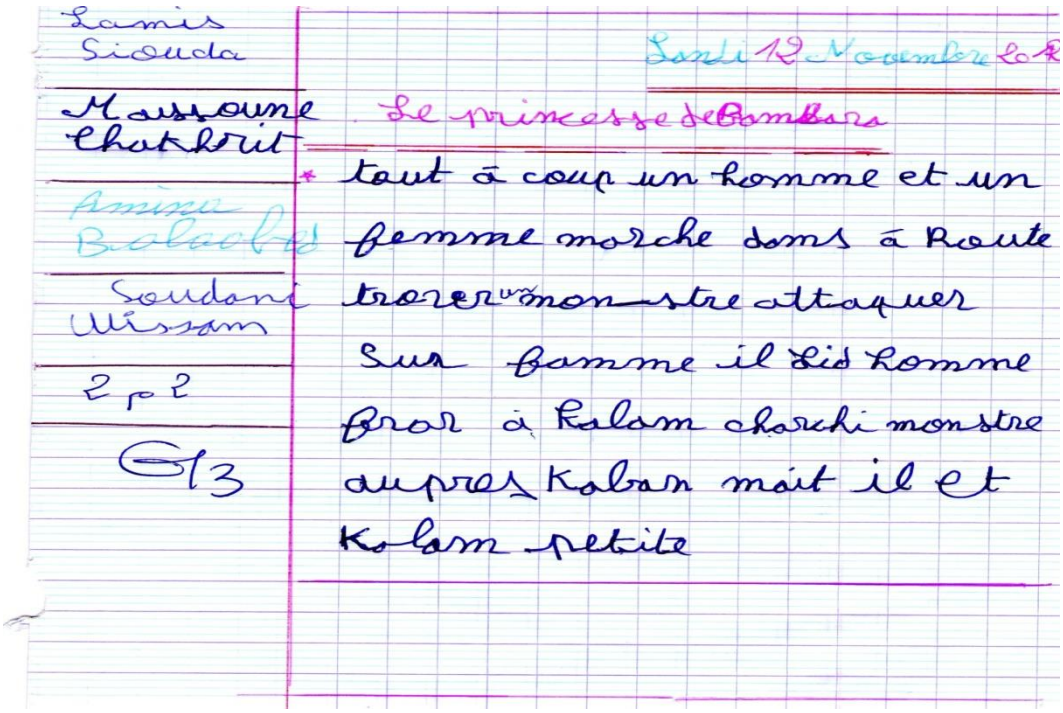
Projet. I
Séq. II
Séance. (2) Expression écrite

Projet:

« La princesse de Bambara » est un conte incomplet auquel tu dois rédiger la suite des événements

Tout à coup la jene femme elle s'enfonçait dans l'dans l'eau. Fleve un monstre serrajet Il était avec Elle in laguette merveilleux et dans C'et comla ecoutaientles vellagois in bruit. Elles cherchait le bruit dans le fleuve, dans se villageois le homme qui se cherchait et homme qui portait en épée magique et le Il se le monstre on nites sur le cour

C2G2'/E4


Lamis
Siouda

Massoune
Chatbrit

Amina
Babaahd

Soudani
Ilissam

2 p 2

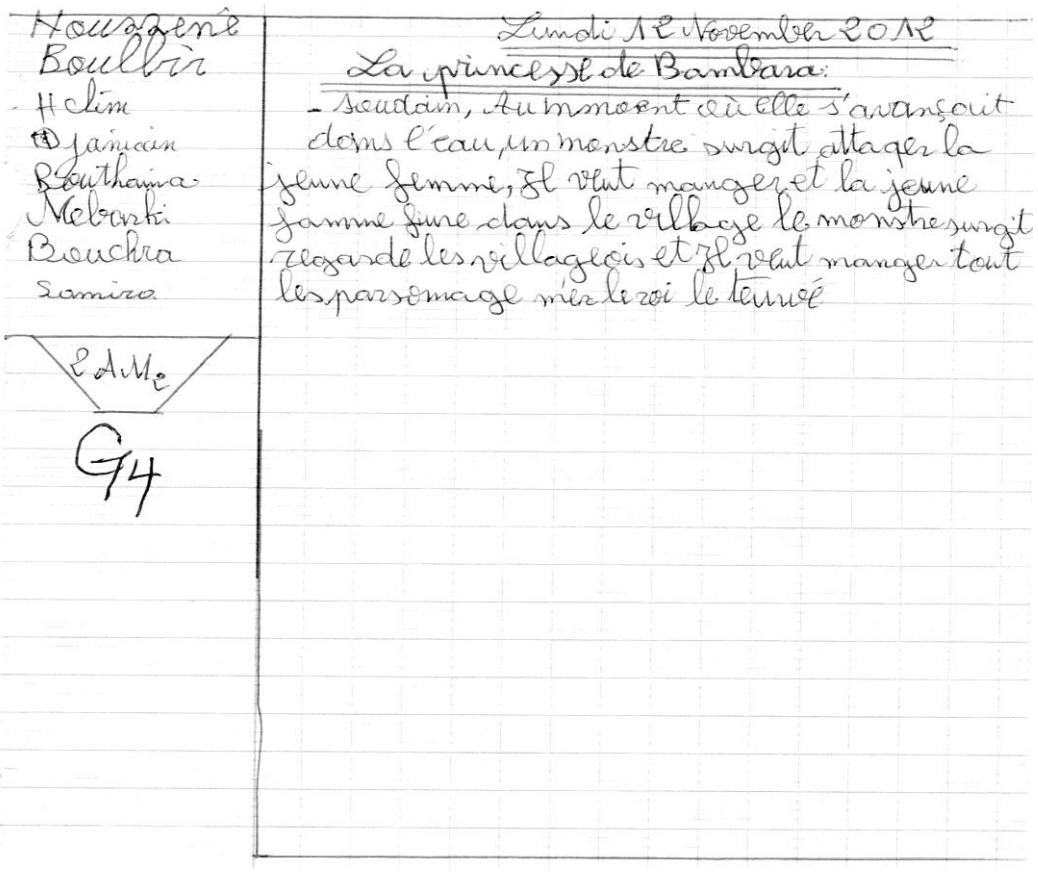
G3

Lundi 12 Novembre 2012

La princesse de Bambara

* tout à coup un homme et un femme marche dans à Route trorer un monstre attaquer Sur femme il Lis homme Brar à Kalam chorchi monstre auprès Kalam mait il et Kalam petite

C3G3'/E4


Nourzeni
Boulbir
Helim
Djamain
Bouthaina
Melarki
Bouchra
Samira

2AM2

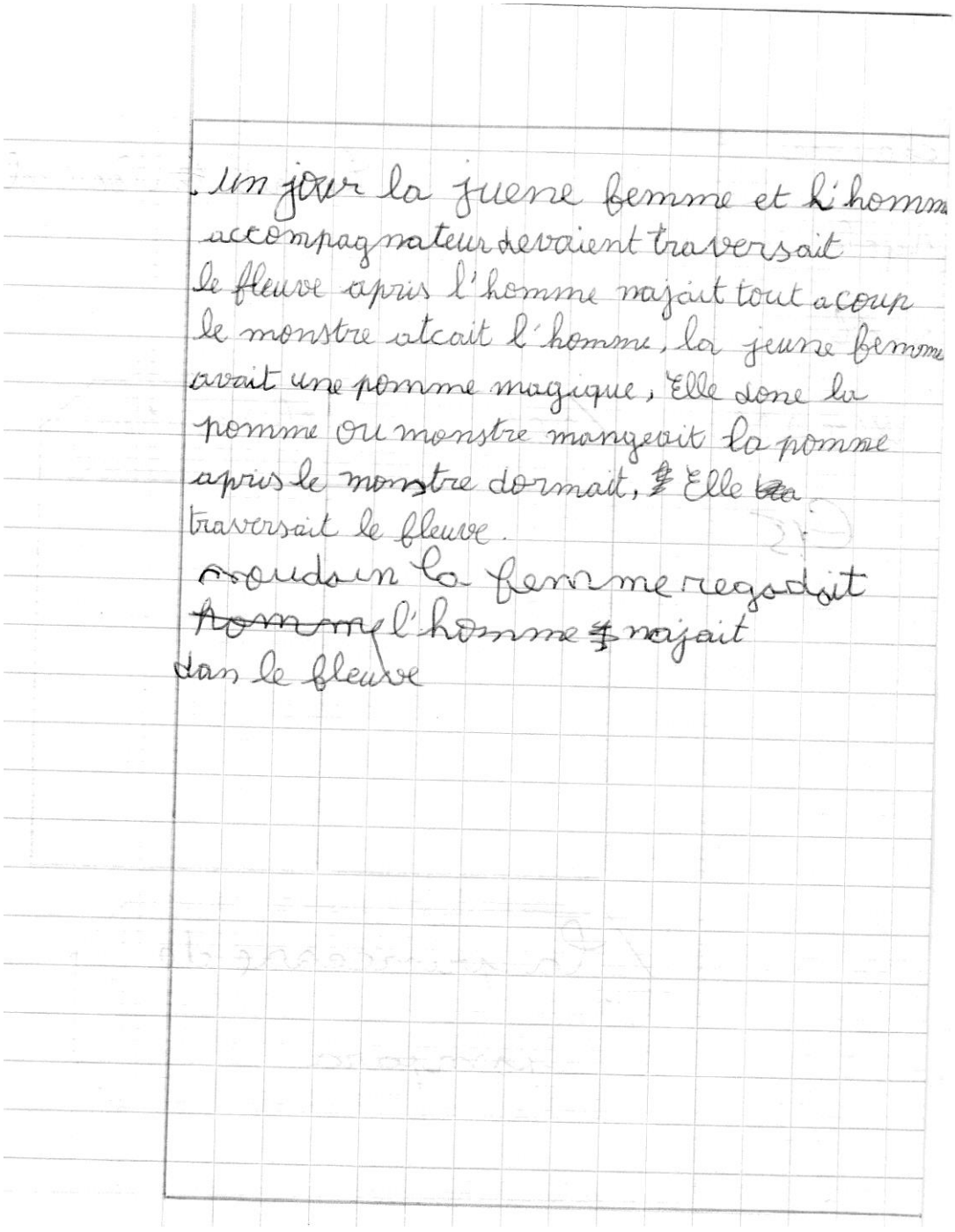
G4

Lundi 12 Novembre 2012

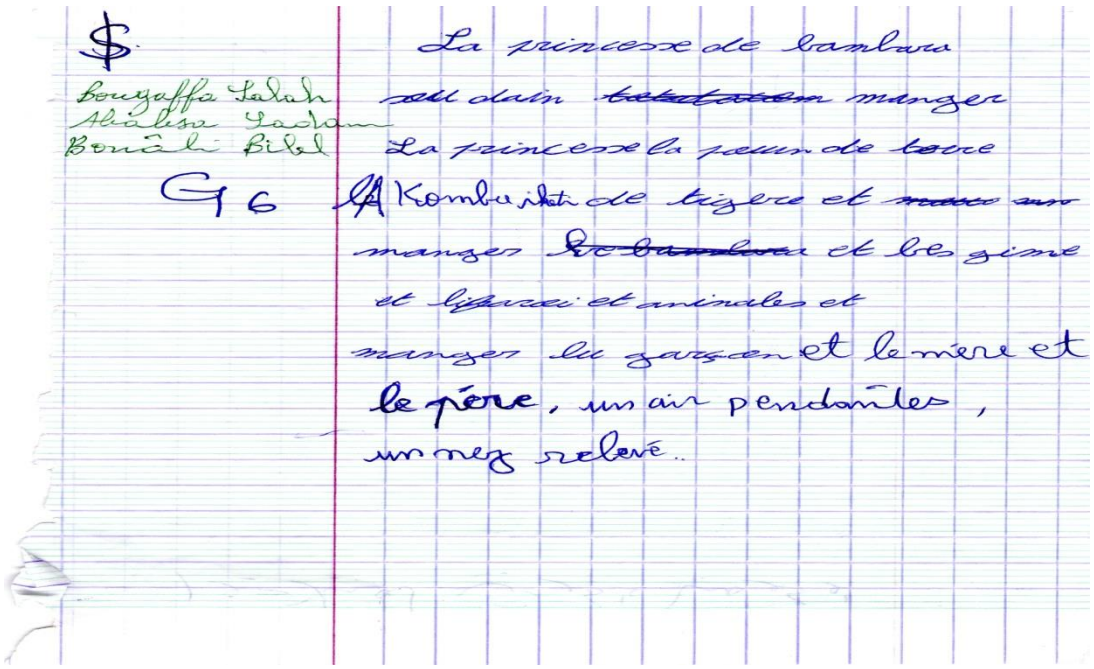
La princesse de Bambara:

- Soudain, Au moment où elle s'avançait dans l'eau, un monstre surgit attaqer la jeune femme, Il veut manger et la jeune femme fuie dans le village le monstre surgit regarde les villageois et il veut manger tout les parsonage mis le roi le tuué

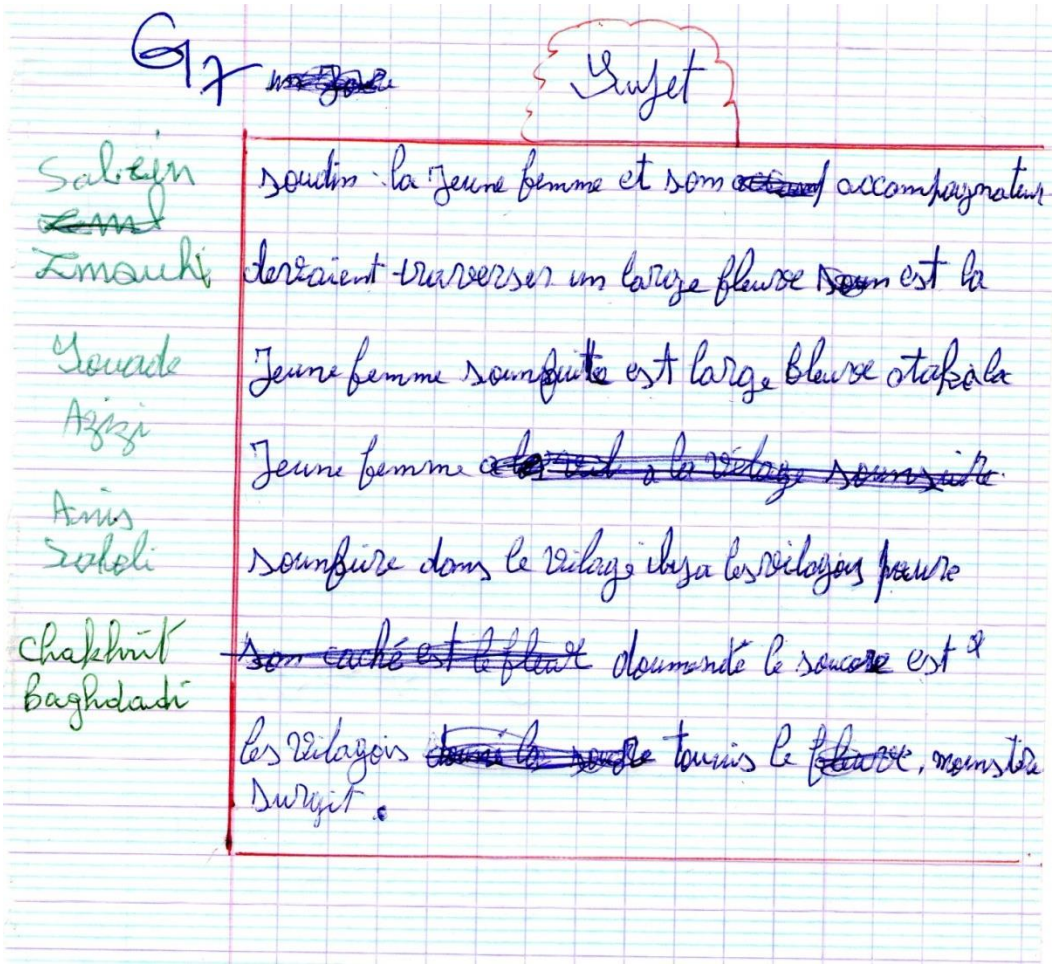
C4G4'/E4


Un jour la jeune femme et l'homme accompagnateur devaient traversait le fleuve après l'homme majait tout a coup le monstre atcait l'homme, la jeune femme avait une pomme magique, Elle donc la pomme ou monstre mangeait la pomme après le monstre dormait, Elle traversait le fleuve.
soudain la femme regardait l'homme majait dan le fleuve

C5G5'/E4



C6G6'/E4



C7G7'/E4

ANNEXE N°4

Grilles d'analyse

Grille d'analyse des productions écrites du groupe EVA

	Texte dans son ensemble	**Relations entre phrases**	**Phrase**
Pragmatique	- L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ? ou est censé parler ? à qui ? Pourquoi faire ?) - A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte…) ? - L'écrit produit-t-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre…) ?	- La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organisation textuels : d'une part…d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin …) - La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements…)	- La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase…) - Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou de discours, utilisation des démonstratifs…)
Sémantique	-L'information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif…) - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adapté à l'écrit produit ?	- La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites…) - L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or…) ?	Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradiction, d'incohérence…)
Morphosyntaxique	- Le mode d'organisation correspond-il au (x) type (s) de texte (s)	- La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis,	- La syntaxe de la phrase est-elle grammaticaleme

	choisi(s) ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? Homogène ? (par exemple imparfait/ passé simple pour un récit…) Les valeurs des temps verbaux sont- elles maîtrisées ?	des pronoms de reprise…) - La cohérence temporelle est-elle assurée ? - La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	nt acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) - L'orthographe répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	- Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural…) - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères …) - L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustration…)	- La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres…) - La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points ponctuation du dialogue…)	- La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgule, parenthèses…) - Les majuscules de la phrase sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres…)

Grille d'évaluation de Gérard Vigner (2001)

Domaine	Compétences	Echelle d'appréciation				
		A	B	C	D	E
Conception	1. Connaissance du domaine 2. Sélection des informations 3. Problématisation 4. Mise en argumentation ou en explication					
Aspects rhétoriques	1. Disposition/plan 2. Capacité à accompagner le lecteur 3. Pratique d'une écriture objectivée, capacité à modéliser 4. Intérêt/originalité					
Mise en texte	1. Découpage du texte en parties, en paragraphes 2. Maintien de la continuité du texte 3. Pertinence et diversité lexicales 4. Constructions syntaxique, ponctuation, paragraphe					

Fiche d'observation du travail de groupe : Jacqueline Castany (2004)

-Le groupe se met-il tout de suite au travail ?	
Les échanges entre les participants : - Le ton : calme, agressif, violent, gentil ? - Ils s'écoutent ? - Ils se coupent la parole ?	
La prise de parole : Tout le monde a-t-il pu s'exprimer ? Y a-t-il eu une parole dominante ? Le groupe a-t-il été bloqué ?	
L'élaboration des réponses : Elles résultent de la réflexion de tous ? Elles ont été imposées par un seul ?	
La gestion du temps : L'animateur a-t-il eu le souci de gérér le temps ?	

Grille d'observation du travail du groupe à l'usage de l'enseignant (document d'accompagnement du programme du français : 2ème A.S.)

Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
Fonctionnement du groupe	1. Le groupe a-t-il planifié son activité ? 2. Le groupe a-t-il géré le temps de réalisation de l'activité ? 3. Le groupe a-t-il mobilisé ses connaissances en fonction de l'activité ? 4. Le groupe a-t-il pris des initiatives ?		
Interaction dans le groupe	1. Chaque apprenant a-t-il négocié son rôle dans le groupe ? 2. Chaque apprenant a-t-il coopéré et partagé des connaissances avec le groupe ? 3. Chaque apprenant a-t-il accepté le principe de la co-évaluation ?		
Résultat	1. Le produit final correspond-t-il à l'attente (objectif de l'activité) ? 2. Le groupe a-t-il fonctionné en synergie ?		

Grilles d'observation du travail du groupe proposées par Michel Barlow (1993)

<table>
<tr><td colspan="2">Qui décide de la composition des groupes ?</td><td>- le hasard
- L'enseignant
- Les élèves eux-mêmes</td></tr>
<tr><td colspan="2">Pour quoi ? (ce qui peut déterminer le choix, les possibilités offertes)</td><td>-le thème de l'étude
- la méthode de travail
- l'objet d'étude
- les moyens d'expression</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Comment opérer la répartition ?</td><td>- de façon aléatoire</td><td>- par répartition géographique
- àl'aide de la liste des élèves
- par ordre d'arrivée
- sur des critères farfelus</td></tr>
<tr><td>- par libre choix des élèves</td><td>-inscription sur une liste
-répartition géographique
-appel d'offres</td></tr>
<tr><td>- par décision de l'enseignant</td><td>-en fonctionde :
• tests ou exercices préliminaires
• observations empiriques
-portant sur :
• le niveau des connaissances
• les problèmes méthodologiques
• le vécu socio-affecti</td></tr>
</table>

	OUI	**NON**
- A-t-on pris le temps, avant de se lancer dans le travail ... 1- … d'analyser les consignes ? 2- …. de choisir une méthode ? 3- …. de prévoir un « planing » pour utiliser au mieux le temps dont on disposait ? 4- ….. de décider la distribution des tâches entre les personnes. 5- S'est-on tenu, ensuite, à ce qui avait été décidé en 1, 2, 3, 4 ? 6-L'a-t-on rappelé en cours de route ? 7- A-t-on été amené à le modifier consciemment (on en a parlé) pour l'adapter aux circonstances ? 8- Chacun, dans le groupe, a-t-il pu exprimer ses idées ? 9- A-t-on parfois « reformulé » ce que disait tel ou tel … 10- …. ou fait, de temps à autre, une synthèse des avis exprimés ? 11-Y a-t-il eu des tensions entre les participants qui ont gêné le travail ? 12- A-t-on toujours argumenté et tenté d'arriver à un consensus pour prendre les décisions ? 13- A-t-on le sentiment que cela a apporté quelque chose de travailler ensemble ?		

Grille d'évaluation des productions écrites des apprenants : Marie-Claude Albert (1998)

Dimension séquentielle du texte	**GLOBALE**		**LOCALE**		
	Type de texte à produire	Plan du texte Enchaînement des séquences	Niveau transphrastique	Niveau phrastique	Niveau scriptural
Critères d'ordre					
Pragmatique	-prise en compte de la situation de communication écrite : fonction du langage dominantes elon l'implication du destinataire et du destinateur : -point de vue énonciatif. -registre de langue.	organisateurs textuels : grandes articulations du discours. -respect des règles de cohérence : -répétion -progression	-emploi des connecteurs adéquats : -logiques -temporels -progession du texte.	-procédés linguistiques propres à un type d'écrit : Ex : nominalisation, passivation, énoncés injonctifs.	-choix du support -typographie -titre -mise en relief d'éléments
Sémantique	-choix d'un type de texte (narratif,	-respect des règles de cohérence :	-lexique adéquat -anaphores	acceptabilité sémantique	disposition en paragraphes,

	argumentatif, descriptif, …)	-relation -non contradiction connaissance du monde (référentielles, socio-culturelles)	lexicales précises et cohérentes		respect des signes conventionnels de l'écrit
Morpho-syntaxique	-choix d'une perspective temporelle (temps du récit vs temps du discours) -alternance des temps verbaux (ex dans le récit-PS/Impft (récit littéraire) PC/Impft (fait divers, reportage)	-cohérence temporelle.	-mode de liage des propositions : anaphores connecteurs ponctuation	compétence syntaxique : concordance des temps expansion de la phrase : relative subordination orthographe	-ponctuation -majuscules

Les étapes de réalisation d'un projet pédagogique (Document d'accompagnement du programme de français-Cycle Moyen- (2016))

Etapes du projet	Enseignant	Apprenant
- Présenter et négocier collectivement le projet. - Anticiper le produit (recourir à des exemples : dépliant, carte d'invitation …) à montrer aux élèves.	- L'enseignant présente le projet (portfolio de l'enseignant). - Il explicite. - Il négocie avec les élèves en précisant : à qui ? pour quoi faire ? - L'enseignant questionne pour faire émerger les traits caractéristiques du produit à obtenir. - Il note les observations au tableau.	- Les élèves, en groupes, se concertent. - Ils choisissent parmi les propositions. -Ils précisent le(s) destinataire(s) du projet. - Ils notent le but du projet. - Chaque groupe donne une proposition sur les caractéristiques du produit à réaliser (anticipation)
- Planification du projet.	- Il forme les groupes. - Il définit les tâches. - Il précise l'échéancier (délai de réalisation). - Il définit les moments d'évaluation.	- Les élèves se répartissent les tâches à l'intérieur du groupe. - Les élèves choisissent le rapporteur de leur groupe.
- Activités d'enseignement / apprentissage.	- L'enseignant planifie les séquences du projet. - Propose des situations d'apprentissage signifiantes à l'oral et à l'écrit.	- Les élèves construisent leurs apprentissages à l'oral et à l'écrit par le biais des activités.
- 1 er essai dans le cadre du projet par rapport à une consigne.	- L'enseignant guide. - L'enseignant rassemble au tableau les critères de réussite. - Il oriente. - Il conseille.	- Chaque groupe (deux ou plus) essaie de rédiger. - Essai inséré dans le portfolio de l'élève.
- Confronter et verbaliser (évaluation formative).	-L'enseignant anime les groupes. - Il distribue la parole. - Il aide à verbaliser. - Il aide les élèves à réfléchir sur leurs propres pratiques	- Chaque groupe présente son texte oral ou écrit. - Les groupes échangent les productions. - Les élèves échangent des observations pour améliorer les

	d'apprentissage. - Il régule.	productions.
- 2 ème essai : récriture, répétition d'un texte oral ...	-L'enseignant rappelle les critères énoncés. -Il complète les critères pour établir la grille au tableau. -Il réactive les apprentissages (connaissances antérieures, compétences transversales). -Il vérifie la prise en charge des valeurs.	-Chaque groupe réécrit son texte en se référant à la grille ou reprend son texte oral en tenant compte des remarques (articulation … expression …). -Sélection des productions orales et écrites conformes aux critères retenus. -Essai inséré dans le portfolio de l'élève.
- 3 ème essai si nécessaire.	Même déroulement.	
- Evaluation de la réussite du projet.	- L'enseignant met les élèves en situation d'évaluation du projet.	- Les élèves soumettent leur produit (écrit ou oral) à un auditoire ou à un lecteur (autre classe, chef d'établissement …). - améliore le produit avant la réalisation définitive du projet. - Présentation à l'oral. - Forme définitive de l'écrit (mise en page, illustration, assemblage, couverture).
- Evaluation des compétences (évaluation certificative).	- L'enseignant propose une nouvelle situation problème de même famille. - Les élèves vont réinvestir ce qu'ils ont appris (le transfert).	- Chaque élève est confronté à une tâche (orale ou d'écriture) (production orale ou écrite individuelle). - Production insérée dans le portfolio de l'élève.

Les étapes de la démarche de projet selon l'ERAM (Equipe Ressource de l'Académie de Montpellier)

ÉTAPES	QUESTIONS	OUTILS, DÉMARCHES
1. Émergence de l'idée	-Que faut-il résoudre ? -A quels besoins faut-il répondre ? -Quelle(s) production(s) attendre ?	-Recherche d'informations -Réunions professeurs-élèves
2. Analyse de la situation Formalisation des objectifs Inventaire des stratégies Étude de la faisabilité	-Quel(s) objectif(s) atteindre ? -Quelles ressources employer ? -Quelles contraintes prendre en compte ? -Quelles stratégies, quelles pistes envisager ?	-Brainstorming -Outils de résolution de problème -Fiche de faisabilité
3. Choix d'une stratégie	-Quel plan d'action adopter ? -S'accorde-t-il avec l'objectif ? -Est-il réaliste ? -Quel cahier des charges établir ? -Quel contrat établir avec les élèves ?	-Fiche d'appréciation collective du projet -Cahier des charges - Fiche-contrat
4. Montage et planification	-Quelles sont les étapes (activités, productions attendues)? -Comment les organiser : acteurs (rôle, responsabilité), volume horaire pour chaque discipline ? -Comment les hiérarchiser ? -Quelle évaluation prévoir ?	- Document descriptif du projet -Planning
5. Mise en oeuvre	-Comment suivre le projet ? -Quels indicateurs de réussite choisir ? -Quelle régulation, quels ajustements apporter ? -Comment garantir la cohérence entre la mise en œuvre et les objectifs ?	-Travail en équipe -Fiches de suivi des activités -Bilans intermédiaires -Cahier de bord des élèves -Grilles de suivi de l'aide individualisée.

	-Quelle aide individualisée?	
6. Bilan	-Comment évaluer le projet ? -Comment évaluer les compétences développées par les élèves ? -Comment rendre compte du projet : déroulement, résultats...?	-Fiche d'appréciation collective du projet -Fiches d'évaluation des compétences disciplinaires et transversales -Grilles de communication orale Synthèses écrites

Résumé

Résumé

La recherche que nous avons réalisée a pour objectif d'explorer l'effet de la gestion du travail de groupe sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants du cycle moyen. Il s'agit de vérifier comment les enseignants organisent et gèrent ce mode de travail en vue de conduire les apprenants à s'engager objectivement et efficacement dans la tâche de rédaction.

Afin de mener à bien notre expérimentation, nous avons choisi de mettre en œuvre trois outils d'investigation à savoir : deux questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants, une observation des travaux de groupes effectués en classes, ainsi que une analyse qualitative et quantitative des productions écrites des élèves.

Les analyses que nous avons effectuées sur l'ensemble des corpus recueillis nous ont permis de démontrer que la pratique de travail de groupe et son mode de fonctionnement diffèrent d'un enseignant à un autre. Il s'avère que les groupes qui ont été formés selon les affinités des élèves et l'hétérogénéité de leur niveau de compétences sont plus efficaces et interactifs que ceux qui ont été composés selon la proximité d'emplacement des élèves ou d'une façon aléatoire.

De plus, notre étude nous a également permis de constater que la bonne gestion d'un travail de rédaction en groupe dépend non seulement de la conduite des interactions, qui doit prendre plusieurs sens (élève-élève, élève-groupe, élève-enseignant), mais aussi de leur qualité qui doit toucher les différentes dimensions composant la compétence scripturale.

Enfin, notre travail de recherche a pu confirmer que lorsque l'enseignant joue un rôle directif, il risque de bloquer l'autonomie des élèves et limiter leurs interventions. En revanche, quand il les motive à s'impliquer dans le travail, à échanger entre eux, le groupe s'entraide et coopère positivement, ce qui leur permet d'atteindre les objectifs assignés.

Mots-clefs : travail de groupe, gestion, compétences rédactionnelles, interactions.

Abstract

Our research aims to explore the effect of the management of group work on the development of the writing skills for middle school learners. This is to check how teachers organize and manage this way of working in order to lead learners to engage objectively and effectively in the drafting task.

In order to carry out our experimentation, we have chosen to implement three tools of investigation: the questionnaire intended to teachers and learners, the observation of the various group works carried out in class and also qualitative and quantitative analyses of the students' written productions.

Our research across the entire corpus has shown that group practice and its functioning method differ from a teacher to another. Indeed, groups that were formed according to students' affinities and the heterogeneity of their skill level are more stimulated and motivated than those that were composed according to the students' location proximity or in a random way.

Our study has also allowed us to note that the good management of an editorial work does not depend only on the conduct of the interactions which must take on several meanings (pupil-student, pupil-group, pupil-teacher), but also on their quality which must touch different dimensions of the scriptural competence.

Finally, our experiment has confirmed that when the teacher plays a directive role risks blocking the students' autonomy and limits their interventions. However, if they are motivated to get involved in the work and exchange ideas, they will cooperate and assist each other positively which will help to achieve the outlined objectives.

Keywords: group work, management, writings kills, interactions.

الملخص

يهدف البحث الذي أجريناه إلى إبراز تأثير تسيير العمل الجماعي على تطوير مهارات الكتابة لدى متعلمي الطور المتوسط. و لتحقق ذلك، تساءلنا حول الطريقة التي تجعل الأساتذة قادرين على تجنيد و تحفيز المتعلمين للمشاركة بشكل فعال و ايجابي في مهمة الكتابة أثناء العمل الجماعي.

للقيام بذلك، اخترنا ثلاثة منهجيات و هي الاستبيان، الملاحظة، و التحليل الكمي و النوعي للتعابير الكتابية المنجزة من طرف للتلاميذ.

و أكدت لنا نتائج التحليل لمختلف المعطيات التي تم جمعها آن ممارسة العمل الجماعي و طريقة تسييره تختلف من أستاذ إلى أخر. لكن يجب الأخذ بعين الاعتبار أن المجموعات التي تم تشكيلها وفقا لرغبات التلاميذ و اختلاف مستوى مهاراتهم كانت أكثر فعالية و تفاعلية من تلك التي تم تكوينها حسب تقارب أماكن جلوس التلاميذ، أو بطريقة عشوائية.

إضافة إلى ذلك، لقد سمحت لنا هذه الدراسة بالتحقق من أن التسيير الجيد للعمل الجماعي خلال حصة الكتابة هو نتيجة للحوار و النقاش المتعدد الاتجاهات (بين : التلاميذ فيما بينهم، التلميذ و المجموعة، التلميذ و الأستاذ) ، هذا التفاعل الايجابي بين المتعلمين له دور هام في تطوير الأبعاد المختلفة لمهارة التعبير الكتابي.

و أخيرا، أثبتت نتائج البحث أيضا انه عندما يلعب المعلم دورا توجيهيا، فانه يخاطر بمنع استقلالية التلاميذ و الحد من مشاركتهم في العمل. لكن عند دعوتهم و تحفيزهم للمشاركة في العمل الجماعي، و تبادل الآراء فيما بينهم، فانه بهذا يساعدهم على التعاون و تحقيق الأهداف المسطرة.

الكلمات المفتاحية :

العمل الجماعي، التسيير، مهارات الكتابة، التفاعل.