



Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Françaises

THEME :

**Le rôle de la coproduction écrite dans le
développement du vocabulaire des apprenants
(Cas des élèves de la 1 Année Moyenne)**

MÉMOIRE ÉLABORÉ EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLÔME DE MASTER II

Option : Langue Appliquée

Sous la direction de :

Madame Sonia GHEDIR-Maître Assistant « A »
Département des Lettres & Langue Françaises

Présenté et soutenu publiquement par : Mohamed Islam MAAROUK

Devant le jury composé de :

Président :-MAA- Université Abbes LAGHROUR-Khenchela

Rapporteur : Mme Sonia GHEDIR-MAA- Université Abbes LAGHROUR-Khenchela

Examineur : -MAA- Université Abbes LAGHROUR-Khenchela

Année Universitaire 2014-2015

DEDICACES

❖ Je dédie ce travail à mon défunt cousin Rami qui nous a

Quitté trop tôt ;

❖ A mes parents et mes sœurs et toute la famille ;

❖ A mes amis qui me soutiennent.

Remerciements

- ❖ Je remercie le bon Dieu pour m'avoir accordé le courage d'accomplir ce modeste travail ;
- ❖ Je remercie ma directrice de recherche ; Madame GHEDIR : grâce à sa présence, ses conseils, et ses remarques ce travail a été mené à terme ;
- ❖ Je voudrais remercier les membres du jury pour avoir accepté d'évaluer mon travail, ainsi que tous mes enseignants et mes camarades de classe ;
- ❖ Un grand remerciement pour Madame LAHMARI et Monsieur DRAHEM ;
 - ❖ Enfin je remercie toutes les personnes qui ont participé, de près ou de loin, à l'élaboration de ce travail.

Introduction générale :

La production écrite est une activité primordiale en classe de langue, sa maîtrise est synonyme de réussite en la matière. beaucoup d'apprenants sont en difficulté face à cette activité du fait d'un vocabulaire réduit qui ne leur permet pas d'assurer un écrit convenable qui soit le reflet de leurs idées et cela constitue un problème majeur et une source d'inquiétude chez les enseignants de langue française en Algérie.

En se posant la question comment arrivons nous à enrichir le vocabulaire des élèves pour qu'ils puissent générer des écrits ?

En vue d'améliorer les méthodes de travail en classe et surtout celle rédactionnelles ; une nouvelle pédagogie de l'enseignement voit le jour en 2003 c'est celle qui constitue une réelle avancée par rapport aux méthodes utilisées avant dans les classes de langue en Algérie. En effet, elle présente une réelle innovation qui favorise l'individualisation et l'autonomie des élèves et propose d'autres formes alternatives d'enseignement plus fluide et plus ouvertes en coopération et interaction au milieu de la classe.¹

En vue d'améliorer les méthodes de travail en classe et d'essayer de développer le vocabulaire des élèves, les enseignants doivent mettre en place un système de coproduction écrite qui consiste à ce que les élèves travaillent ensemble dans le but de produire un texte écrit qui répond à une consigne. Dans cette tâche chaque élève va débiter son bagage lexical et permettre ainsi aux autres élèves qui travaillent avec lui d'apprendre de nouveaux mots et le procédé se répète tout au long de l'activité d'écriture comme l'affirme Laurent Dubois : **« la compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et doit être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité ».**²

¹ Document d'accompagnement du programme du français 1AM. p. 27.

² - Site Web de Laurent Dubois. Site tel accessible à l'adresse : <<http://129.194.9.47/~laurent/didact/cooperation.htm>>

Donc chacun est impliqué dans la tâche collective orientée vers un but commun où les élèves s'entraident et s'échangent afin de parvenir à une réalisation écrite digne de ce nom comme l'affirme Jean Paul Roux : « **l'intérêt du travail en groupe dans la construction de l'intelligence est de permettre la confrontation avec autrui, la divergence des points de vue.** »³

Dans cette pédagogie de coproduction écrite les élèves sont perçus comme étant les acteurs de leur apprentissage comme le déclare De Vecchi Gérard : « le travail en groupe permet d'apprendre par soi et par les autres, pour soi et pour les autres ». Par contre l'enseignant est perçu comme un guide et non comme l'unique détenteur du savoir comme le prénomme G Ferry dans son ouvrage *la pratique du travail en groupe* : « **un technicien de la relation** » il n'est plus la seule source d'information il est juste un facilitateur du travail en classe. En parallèle de son rôle indiscutable dans le développement du vocabulaire, la coproduction écrite permet de dynamiser et motiver les élèves et de les éloigner du modèle de cours traditionnel qui est souvent source d'ennui et dont ils pourront se pencher dans leur activité d'écriture avec une certaine détermination et soif d'apprendre et leur permet de surmonter cette phobie de la page blanche.⁴

Notre travail de recherche a pour objet le rôle de la coproduction écrite dans le développement du vocabulaire chez les élèves de 1^e année moyenne dans une classe de langue du C E M Ait Zaouche Ahmed Khenchela. Cet échantillon nous servira de point de départ pour montrer l'utilité de cette méthode et ces avantages. Notre corpus se compose de copies d'expression écrite faite en groupes (coproduction), et d'autres faites individuellement.

Dans notre travail de recherche nous nous sommes interrogés sur l'utilité et l'efficacité de la coproduction écrite dans le développement du vocabulaire et

<http://mallard.ep.profweb.qc.ca/Apprentissagecooperatif.doc>

³BARLOW Michel, Le travail en groupe des élèves, p62. Cité dans

http://www.ulb.ac.be/infosciences/quandseraigrand/docs/12_trav_group_tfe.pdf

⁴- DE VECCHI Gérard, Enseigner le travail de groupe, Delagrave 2006.p16

notre problématique porte sur une question essentielle à laquelle s'attache une autre question : la coproduction écrite aide-t-elle réellement les apprenants à acquérir un vocabulaire ? Si cela est vrai comment peut-elle l'enrichir ?

En supposant, en premier lieu, que la coproduction écrite constitue un milieu chargé de motivation, d'entraide, et d'interaction une situation favorable au développement du vocabulaire des élèves. Enfin, elle sert à activer les habiletés des apprenants tout en pratiquant certaines tâches intellectuelles comme l'analyse, le réajustement, l'inter-correction, et la synthèse.

Afin de mener à bien ce projet et d'éclairer l'utilité grandissante de ce dispositif, la démarche que nous allons adopter est analytique comparative dont nous essaierons d'exploiter les données prises à partir d'un échantillon bien défini, spécifique à notre problématique.

Ce travail de recherche s'articulera autour de trois chapitres dont nous esquisserons une brève description dans ce qui suit : le premier chapitre a pour objet de cerner la coproduction, sa définition, ses différents paramètres. Par la suite nous parlerons de ses différentes formes, et les avantages et des finalités de cet outil pédagogique, comme nous attacherons à présenter les éléments nécessaires pour un apprentissage coopératif et nous prenons fin par l'interaction et le travail collectif. Dans le deuxième chapitre nous parlerons de l'écrit en FLE, la notion d'écrire mais aussi écrire dans une situation de communication et enfin et ce qui nous intéresse le plus nous parlerons de la coproduction écrite. Dans le troisième chapitre nous parlerons du vocabulaire on partons d'une clarification du terme mais aussi du processus de son acquisition.

Quant à la partie pratique, elle s'organisera en un seul chapitre dans lequel nous réaliserons notre expérimentation et notre analyse des données collectées. Le travail prend fin par une conclusion dans laquelle nous ferons un bilan des résultats obtenus.

Première partie

Cadre théorique de référence

Chapitre I :

La coproduction écrite

Cadre théorique de référence

I. La coproduction écrite

I 1 . La coproduction et ses enjeux :

Afin de développer les compétences rédactionnelles mais aussi enrichir le vocabulaire des apprenants et leur permettre de produire des textes en situation réelle de communication, les concepteurs de nouveaux programmes ont proposé une nouvelle pédagogie du projet qui s'inscrit dans une démarche socialisante qu'on peut appeler la coproduction ou le travail de groupe. Celui-ci consiste à faire travailler les apprenants en petits groupes pour les mettre dans une situation de vouloir et de pouvoir écrire. C'est à partir de là que nous sommes amenés à nous interroger sur l'efficacité de cet apprentissage. D'abord, le groupe est un agent de socialisation des individus, il contribue à placer leur vie dans le réseau complexe des rapports sociaux. C'est une unité collective qui tend à la réalisation d'un objectif commun tout en respectant la spécificité de chacun .Au sein de la classe, la coproduction écrite permet aux apprenants de travailler, de réfléchir et d'agir ensemble, elle leur permet aussi d'arriver à un consensus et d'acquérir une pensée collective favorisant la cohésion et l'efficacité, c'est pourquoi elle est prise comme un facteur majeur de la socialisation des apprenants.

Le travail collectif fait naître des relations interpersonnelles qui prennent en compte les différences des personnes et les rendent complémentaires. Grâce à cette pédagogie, le groupe classe passe d'une situation de dépendance à l'égard du professeur à un état d'indépendance qui lui permet d'accéder à l'interdépendance des membres, qui est un signe de complémentarité, de coordination et de solidarité. C'est ainsi que nous considérons la coproduction écrite comme le lieu favorable de l'interaction où chacun de ses membres

concourt au même résultat. Chaque personne dans le groupe reçoit et donne aux autres et contribue à façonner la personnalité du groupe.⁵

Il y a un certains nombres de facteurs importants qui sont à l'origine des interactions dans un groupe. Essayons d'en citer quelques-uns :

a- Les rapports des individus entre eux :

Au sein du groupe, on peut remarquer des rapports de natures différentes. Ils se situent entre deux pôles extrêmes, allant d'une étroite solidarité à un antagonisme déclaré. Quand les relations interpersonnelles sont proches de la solidarité, de l'entente et de l'amitié, la cohésion du groupe sera grande, et par conséquent, les objectifs qu'il s'est fixés seront atteints. Mais cela n'exclut pas les tensions car celles-ci sont aussi considérées comme une source d'un vrai dialogue. Ainsi, il ne s'agit pas, sous prétexte de l'amitié, de supprimer les tensions. L'amitié, au contraire, permet de les humaniser, elles sont l'origine de tout progrès et de tout enrichissement. Si les relations entre les membres du groupe dévient vers l'antagonisme, la cohésion du groupe et son efficacité seront affectées. Dans ce cas, il se pourra que ses membres affrontent ces conflits afin d'éviter les tensions qui risqueraient de provoquer son éclatement. Aussi l'absence de tensions n'est pas sûrement signe de cohésion car l'entente au sein du groupe ne se traduit pas par une harmonie extérieure parfaite. La véritable harmonie c'est celle qui réside dans la confiance réciproque, base de l'amitié et de la solidarité.

b- La recherche commune :

Elle est le fruit de l'échange et de l'interaction des membres du groupe entre eux. C'est grâce à cette recherche et à cette interaction réciproque que chaque personne modifie son comportement et son jugement à la faveur de l'échange et des rapports qui résultent de la réflexion et de l'action. Le processus d'action

⁵(Maccio Charles,(1997), animer et participer à la vie de groupe p. 226, Lyon : Chronique sociale).

réci-proque vise à créer un climat de solidarité entre les participants. Il est constructif dans la mesure où il favorise la cohésion du groupe et l'efficacité de sa progression vers l'objectif assigné dès le début.⁶

-Avantages de la coproduction écrite:

La coproduction est considérée comme un atout indispensable qui donne vie aux processus d'acquisition, elle poursuit, en premier lieu, un but d'apprentissage à caractère social, qui peut aboutir aussi, en second lieu à une amélioration des performances en matière de vocabulaire. De ce fait, 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. Dans cette perspective, Yves Reuter rappelle que la coproduction est apparue comme une stratégie d'enseignement, elle s'inscrit dans les principes constructivistes et cognitives d'apprentissage, issues 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 déstructurations-restructurations que les apprenants construisent leurs connaissances. Au sein du groupe, l'apprenant confronte la façon dont il comprend les choses, prend confiance en soi questionne ses camarades sur la signification des mots, s'exprime facilement même s'il est timide, prend de l'assurance en parlant, exerce une pensée critique, pose des questions, confronte et échange ses idées⁷.

⁶Maccio Charles, (1997), Animer et participer à la vie de groupe, Lyon : Chronique sociale, p.227 Id., p. 228

⁷Yves Reuter (1969, p.79)

En fonction de ce qui vient d'être dit, on peut dire 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. Celui-ci est considéré comme le moteur de l'apprentissage, et 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'intra-personnel (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 interindividuel : 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. Selon Vygotsky, « **le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement** ». Ce concept peut être défini 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** ». C'est ainsi que nous définissons cette zone comme un écart entre deux niveaux de développement : le niveau actuel (ce que l'enfant peut réaliser seul) et le niveau proximal (ce qu'il peut élaborer avec l'adulte ou à l'aide de ses pairs qui ont un niveau plus avancé que lui)⁸. Ce concept est aussi très important dans la mesure où il permet à

⁸. Vygotski. Psychologie de l'activité du maître en situation.p.39

l'enseignant de déterminer l'état actuel et l'état virtuel des savoirs et des compétences des élèves pour offrir un enseignement adéquat. Dans une pédagogie ouverte et interactive, le professeur n'intervient que pour redresser les cheminements, il peut aider les apprenants à progresser sur le plan des méthodes individuelles et collectives. Cette intervention est considérée comme un moment propice pour déceler quels sont leurs modes de pensée, et quels peuvent être leurs blocages, voire leurs déficits. Chaque groupe a un contrat à remplir (réalisation d'un écrit), ainsi, suivant le thème et les besoins, les apprenants ont le choix de travailler collectivement ou répartir les tâches entre les membres du groupe : « **par ailleurs, ce qui est reconnu c'est que la coproduction, en favorisant les échanges et la confrontation, permet une meilleure construction des savoirs** »⁹. Dans cette optique, on doit faire prendre conscience à nos élèves à avoir confiance dans leurs partenaires car la cohésion du groupe peut influencer la qualité de l'écrit réalisé soit positivement ou négativement. En bref, nous allons citer quelques avantages de la coproduction surtout par rapport à l'enseignement/ apprentissage du vocabulaire.

Selon la psychologie du développement : « **Tout individu a une affinité naturelle avec tout principe formateur de groupe** »¹⁰ Quand l'apprenant est invité à travailler en commun avec un ou plusieurs partenaires, il se sent qu'il est membre d'une communauté. Cela le motive aussi à apporter une contribution importante à la réussite de ses partenaires¹¹. Pour un enseignement interactif des langues, traduction de Jean- Paul Colin, Université de Franche-Comté, Besançon, Paris¹². La coproduction renforce les liens entre ses membres et crée un meilleur climat affectif qui aide beaucoup les introvertis à devenir ouverts et actifs tout en les incitant à participer dans la réalisation d'un écrit. Elle est aussi

⁹ . Document d'accompagnement du français 1e A.M p.24

¹⁰ . Bauer, 1956, p.3

¹¹ . Schiffler Ludger, (1984), Pour un enseignement interactif des langues, traduction de Jean- Paul Colin, Université de Franche-Comté, Besançon, Paris .

¹² . Hatier, p.94-97.

considérée comme un moment propice pour le travail autonome à travers l'attitude autocritique, l'acceptation et l'exploitation de la critique venant d'autrui. La coproduction conduit à l'addition des efforts et à la compensation des erreurs. En effet, durant le travail collectif, on rencontre moins d'erreurs linguistiques et orthographiques que dans le travail individuel. La correction non publique et qui est faite par les camarades peut exclure les effets négatifs de toute correction faite par l'enseignant, car cette dernière est considérée comme la source majeure de la perturbation des élèves en question. Dans la classe, on remarque souvent que les apprenants ne sont pas attentifs aux erreurs d'un camarade qu'à partir du moment où l'enseignant les y invite. De ce fait, ils laissent à leur enseignant le soin de décider et de réfléchir seul. Mais dans la coproduction, les apprenants sont invités à une co-réflexion et à une co-décision continuelle. L'enseignement/apprentissage de l'écrit au sein du groupe permet de stimuler la créativité langagière et de produire des écrits beaucoup plus riches et variés en vocabulaire. Le travail collectif est l'occasion de s'entraîner. Dans un petit groupe, l'élève peut concrétiser mieux ses propres idées que dans la classe toute entière. On considère souvent la communication informelle comme un signe

D'inattention et un facteur de perturbation. Dans la coproduction, elle produit au contraire des effets positifs, c'est une source de quête, de recherche et de créativité. Dans la coproduction, les élèves apprennent la fréquentation autonome des moyens pédagogiques (dictionnaires, livres de grammaire et de conjugaison,...). Enfin, dans le travail collectif, l'enseignant n'est plus celui d'où proviennent toute les informations et qui, dans la plupart des cas, sans le vouloir, paraît par ses questions tendre des pièges à l'apprenant, mais plutôt un assistant, un conseiller, son intervention est reçue affectivement comme une aide nécessaire.

-Les difficultés rencontrées au sein du groupe :

-Tensions et conflits :

Il est très évident que le groupe se compose de personnes de tempéraments divers, de ce fait, il est naturel et logique qu'il sera lieu de conflits. Ces conflits peuvent provenir soit des oppositions de caractère, de sexe ou de niveau intellectuel. Parfois, on rencontre des individus qui ne se sentent pas à l'aise dans le groupe, cela peut entraîner leur départ. Le dialogue est ici le seul moyen de surmonter la difficulté.

-Pourquoi ces conflits ? :

Il y a plusieurs facteurs qui sont à l'origine de ces conflits : D'abord et comme nous l'avons déjà cité, ces conflits sont en rapport direct avec le caractère de chacun ; deux caractères opposés peuvent provoquer un désaccord et un affrontement, ils peuvent être aussi complémentaires s'il y a une entraide et une réciprocité des efforts entre eux. En revanche, on peut rencontrer deux caractères identiques qui s'affrontent sur des causes différentes, par exemple la divergence du point de vue sur les objectifs ou sur les méthodes. Les conflits proviennent aussi de la rétention de l'information. Il arrive souvent que des apprenants possèdent un certain savoir et ne veulent pas le partager avec leurs partenaires. Parfois, la structure et l'organisation du groupe sont une source de conflit, par exemple si chaque partenaire ne connaît pas son rôle dans le groupe, si quelqu'un d'autre monopolise la parole et toutes les responsabilités. Ceux-ci constituent des points d'accrochage possibles qui peuvent être résolus par une organisation du groupe et une distribution des rôles où chacun sera satisfait et convaincu de sa responsabilité. Pour mettre fin à ces conflits, l'enseignant doit être à la disposition de ses élèves. Il doit leur faire prendre conscience que ce qui lui importe, c'est d'agir dans l'intérêt des autres, il n'y a pas de gagnant et de perdant, mais plutôt des collaborateurs qui négocient et partagent des tâches

communes. L'enseignant doit aussi les convaincre que chaque membre ne doit pas refuser l'autre parce qu'il est différent de lui-même, par contre, ce qui est très intéressant est d'accepter en lui sa richesse et sa diversité qui peuvent conduire à la complémentarité et à l'intercompréhension. Donc, l'enseignant doit veiller à créer un climat de confiance, d'entente et d'interdépendance au sein du groupe, il doit observer ses élèves lorsqu'ils travaillent et intervenir en cas de problème. Enfin, 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 seront la source de l'échange et de l'interaction s'il y a respect de la pensée et compréhension des problèmes posés¹³.

¹³. Maccio Charles, (1997), op.,cit. p. 230.

Chapitre II :

L'écrit en FLE

II. L'écrit en FLE

II.1 L'expression écrite :

L'expression écrite tient une place importante dans le cours de langue, elle a été longtemps considérée dans les classes comme une discipline venant couronner les apprentissages de la compréhension, de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe. A l'école et au collège, l'expression écrite est le domaine où les élèves doivent écrire selon un sujet pour pouvoir obtenir la meilleure appréciation possible. Elle est considérée comme une sorte de test final destiné à démontrer par un texte bien fait, que les notions distribuées dans l'enseignement des différentes disciplines du français ont été acquises. Elle peut impliquer la gestion de plusieurs paramètres comme la structure de texte ou de phrase, le fonctionnement de la langue, le style propre à chaque type être amené à mettre en relation les différentes informations à l'aide de flèches ou de liaisons. Enfin le recadrage permet d'évaluer la pertinence des deux processus précédents en fonction des buts fixés. Pour Claudine Garcia-Debanc « **ces opérations de planification sont indispensables à la réalisation d'un écrit car elles occupent plus de deux tiers du temps d'écriture des scripteurs experts** »¹⁴. Elles s'enchaînent évidemment très rapidement, elles ne se déroulent pas nécessairement selon cette chronologie et peuvent être imbriqués les unes aux autres.

a. La mise en texte :

Les fragments de message préverbaux produits par la planification peuvent être présentés sous forme de propositions, d'images ou des idées. Ces structures sont transformées en un produit linguistique par le processus de mise en texte qui permet la sélection des unités lexicales, la construction des structures syntaxiques et des représentations orthographiques des mots.

¹⁴Claudine Garcia-Debanc http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim_v&part=137228.

b. La révision :

Le processus de révision vise, d'une part l'évaluation de la production et d'autre part l'adéquation du plan de la composition aux buts définis durant la planification.

Le scripteur est ainsi amené à effectuer deux sous-processus : le premier consiste la relecture du texte produit en vue de détecter des éventuelles erreurs, le deuxième engage le scripteur à corriger le texte selon les règles de production.

c. Le contrôle :

Ce processus guide la mise en œuvre des trois processus rédactionnels précédents, de leurs activités selon les besoins de la tâche et évalue la pertinence tout au long des processus d'écriture.

L'évaluation des productions écrites :

Il n'y a pas de véritable apprentissage de l'écrit sans évaluation que Louis Porcher la définit comme « **un ensemble d'apprentissage par lesquels on mesure les effets des activités menées sur un public déterminé. En d'autre terme on vise à mesurer la distance entre les intentions pratiques d'un sujet apprenant et les résultats obtenus à l'égard des objectifs fixés** »¹⁵, mais quelle évaluation ? On peut envisager une évaluation diagnostic au début de séquence, elle permet à l'enseignant de s'appuyer sur ce que les apprenants savent faire déjà et déterminer les besoins. Une évaluation formative a pour but de renseigner l'enseignant et les apprenants sur le progrès accompli. A la fin de la séquence, l'enseignant organise une évaluation sommative sur une activité qui fait la synthèse des acquis de la séquence. B.DEVANNE déclare que

« Aider un apprenant à progresser, à devenir scripteur autonome, c'est donc lui signifie précisément sur quels critères ses productions sont évaluées, lui

¹⁵. Louis Porcher *Pour comprendre et pratiquer les activités d'éveil*, Armand Colin, p75.

permettre de localiser seul ses erreurs, de rectifier son résultat et/ou sa démarche, lui faire réussir la tâche proposée. L'évaluation des écrits est une pratique sociale»¹⁶. En ce sens l'évaluation des écrits qui est le domaine occlusif de l'enseignant généralement il se base sur les critères que nous allons énumérer lors de notre évaluation des productions écrites des apprenants.

- **Le point de vue morphosyntaxique :**

Concerne l'application correcte des règles de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe).

- **Le point de vue sémantique :**

On peut entendre par là, la non contradiction entre les informations, il porte même sur la relation entre les signes et leurs référents.

- **L'aspect matériel :**

Il porte sur la mise en page, le support, la typographie, le découpage en paragraphes, la ponctuation. Ceux-ci sont un atout indispensable qui guide le lecteur.

La notion d'écrire :

. La clarification de la notion d'écriture :

«Ecrire, c'est produire un objet, une trace matérielle, c'est-à dire donner à voir cet objet, à soi-même ou aux autres»¹⁷. A cet égard, l'écriture est comme étant une réalisation concrète que l'on fait et qu'on découvre avec les autres lors de sa lecture. L'écriture représente la concrétisation de la pensée, avec laquelle les connaissances antérieures s'extériorisent et mobilisent également les savoirs sur la langue et par là les acquis et les capacités se manifestent.

La langue écrite est la transcription de la langue orale, c'est le code linguistique qui traduit les sons de l'oral selon les normes graphiques et orthographiques et qui implique à la fois le scripteur et le lecteur, cette relation

¹⁶DEVANNE, B, Lire et écrire des apprentissages, Paris, Armand colin – bordas, 1993.p 61.

¹⁷PENDAX Michel, les activités d'apprentissage en classe de langue, Paris, Hachette, p48.

scripteur/lecteur, est une des composantes principales dans la réalisation d'un écrit, cet espace renforce l'engagement et la responsabilité de celui qui prend le stylo. Généralement, écrire c'est dire à soi-même et se présenter à l'autre, c'est une mission d'informer et de s'engager de dire ce qu'il en est.

. Ecrire dans une situation de communication :

Il est primordial selon le groupe Ecouen et Jolibert que **«chaque élève en tant que producteur fasse l'expérience de l'utilité de l'écrit qui répond à des intentions multiples, du plaisir, le plaisir d'inventer, de construire un texte et le plaisir de surmonter les difficultés rencontrées»**¹⁸.

Pour l'enseignant apprendre à écrire aux apprenants, c'est leur apprendre à produire des textes en situation réelle de communication, du fait que savoir écrire c'est d'abord avoir une stratégie de production de texte, une capacité de représentation de la situation de communication et de type de texte à produire, à acquérir des compétences permettant de choisir dans une somme de types de textes, ainsi que des compétences linguistiques syntaxique lexicales et orthographiques. Travailler en situation de communication permet aux apprenants de prendre conscience de la portée de leur travail et des exigences à respecter dans le cadre de la communication écrite, comme elle assure aussi la motivation des apprenants et leur investissement dans la tâche. L'apprentissage de la langue s'inscrit dans une interaction entre parler, écouter, lire et écrire. L'écriture permet à l'enfant d'utiliser des structures rencontrées au cours de ses lectures. En effet, c'est en utilisant les situations de communication dans un projet d'écriture que l'on comprend à quoi elles servent, car l'accès à la langue écrite est un accès à la production de textes en situation. Selon le groupe d'Ecouen : **«c'est dans la mesure où on vit dans un milieu sur lequel on peut agir, dans lequel on peut avec les autres discuter, décider, réaliser, évaluer...que se**

¹⁸ .ECOUEEN et JOLIBERT Josette, Former des enfants producteurs de textes, Paris, Hachette Education, 1994, p12, 13.

créent les situations les plus favorables à l'apprentissage»¹⁹. En somme le travail en situation de communication assure un meilleur investissement donc plus de succès en écriture.

II.2.Écrire à plusieurs mains :

Dans le processus de rédaction s'il est important de rédiger individuellement, donner place au travail de groupe et écrire en groupe est plus enrichissant. Dans un tel cadre, la place des différents élèves du groupe-classe est modifiée dans et par des interactions inhabituelles, en d'autre terme écrire en collectivité stimule les apprenants à interagir, cela amène chacun à faire évoluer ses propres habitudes d'apprentissage au contact des expériences des autres, comme enrichisse l'apprentissage de la norme de l'écrit.

La coproduction écrite :

Tout d'abord, le groupe est un lieu de vérification, de discussion, dans un sens plus large, il aide à se sentir en sécurité car il y a la possibilité de partager et de se reposer sur l'autre. Ce qui permet à l'élève de s'investir dans son apprentissage et s'intégrer dans une collectivité. Cet espace de collaboration rend les élèves autonomes tout en travaillant dans une réelle coopération. C'est pourquoi approcher l'écriture dans ces conditions devient une activité souple et rentable pour les apprenants. L'acte d'écrire retrouve son vrai sens celui d'un moment de plaisir **«faire de l'écriture un bien partagé suppose d'installer la coopération entre les participants »²⁰**.

La coproduction permet de produire dans une langue plus variée, un écrit plus construit. C'est aussi le moment d'un enrichissement mutuel à la fois culturel et linguistique induit par leurs corrections mutuelles .En outre, ce qui garantit cette progression et cette autocorrection est la confrontation à vrai dire un va et vient conduit à une large interaction où l'amélioration de l'écrit se décide **«l'écriture**

¹⁹ECOUCEN et JOLIBERT Josette, *ibid.*, p28.

²⁰ODETTE et NEUMAYAR, Michel, *Animer un atelier d'écriture*, édition ESF ISSY - Les Moulinex, 2008, P168

est affaire de manipulation et d'expérimentation ». Le travail dans l'échange est un principe de base et la production d'un écrit en commun est un objectif pris en charge par tous les élèves, dans une interaction constructive. Cette réciprocité favorise l'amélioration de la richesse de l'écrit, chez les apprenants en misant la qualité des relations interpersonnelles lors de l'exécution des activités d'écriture proposées.

L'apprenant dans une coproduction s'engage à écrire pour faire valoir sa personnalité et même sa culture et décide ainsi de s'approprier cette langue étrangère. C'est là où il peut partager son produit avec les autres, ce qui valorise davantage la communication entre les membres de même groupe afin de parvenir à des perfectionnements dans leur écrit. Cette approche communicative développe les capacités d'écoute et de concentration et par là l'apprentissage du français langue étrangère se construit dans l'écrit collectif et par l'écrit collectif produit par les écrivains **«écrire nécessite un travail et un travail peut s'apprendre»**²¹

²¹ODETTE et NEUMAYAR, Michel, Animer un atelier d'écriture, édition ESF ISSY - Les Moulinex, 2008 -Ibid., p43.

Chapitre III :

Aspects morphologiques et lexicaux

III : Aspects morphologiques et lexicaux

III .1. Clarification du terme vocabulaire :

De ce qui précède, il découle que la «fonction référentielle» du langage, la possibilité d'associer, d'attribuer et de désigner un référent du monde extralinguistique en réponse à l'évocation d'un signifiant n'épuise pas l'activité langagière. Rien ne justifie donc de privilégier, au point de les rendre quasi exclusives, les activités de mise en correspondance «signifiant-référent» (« mot-dessin », « mot-objet») dans l'acquisition du vocabulaire. L'acquisition du vocabulaire doit également intervenir par l'aménagement de multiples contextes linguistiques d'utilisation de termes dont on vise la maîtrise, en veillant à organiser et contrôler les fréquences d'occurrence des différents types de régularités en jeu : syntaxiques(possibilités de substitution, de dérivation, ...etc.), sémantiques (répertoire des rôles joués, propriétés communes aux termes substituables,...etc.) et pragmatiques (tour de parole, jeux de rôles, ...etc.) sans oublier les multiples jeux sur les signifiants dont les enfants sont friands (jeux sur les consonances, les rimes). En résumé, les contextes d'utilisation, envisagés comme des «systèmes de contraintes», à condition d'en contrôler les caractéristiques, la structure et la fréquence d'occurrence notamment, peuvent contribuer à développer les aspects compositionnels du traitement du langage et, par-là, favoriser l'extraction d'invariants lexicaux, syntaxiques et sémantiques.

Si l'utilisation d'images peut, ponctuellement et sous certaines conditions, contribuer à l'acquisition du langage, elle présente cependant plusieurs limitations qui méritent d'être notées parmi lesquelles : restreindre le champ de l'acquisition à la seule partie «figurable» du vocabulaire ; « particulariser » un signifié catégoriel («être vivant») ou sous-catégoriel (« animal ») par une occurrence («un chat», «un lion») ; privilégier un ou quelques exemplaires d'une catégorie sur la base de traits figuratifs ; contribuer à fixer et à limiter les traits perceptifs aux plus saillants et non nécessairement les plus pertinents. Une autre

limitation du recours à l'image, fixe ou animée, mérite d'être soulignée quand on fait intervenir le milieu social, économique et culturel et que l'on affiche la volonté de réduire les différences associées à ces facteurs : contrairement à une croyance très répandue, «l'image» ne facilite pas la compréhension, ne réduit pas les différences culturelles, au contraire ! Ainsi, on a pu montrer que la compréhension et la mémorisation des mêmes récits présentés verbalement et sous forme d'images étaient meilleures dans la modalité verbale que dans la modalité dessinée et que les différences en fonction des milieux socioculturels étaient accentuées par la présentation sous forme imagée (Cession, Kilen, Denhière et Rondal, 1987). Entre autres avantages, le langage permet l'énonciation et l'explicitation, plus ou moins précise et exhaustive certes, des transformations d'état (événements et actions), des relations locatives, temporelles, causales (causalité du monde physique et causalité intentionnelle) dont on connaît l'importance pour la construction d'une représentation cohérente de la situation évoquée par un texte (Blanc, 2007). En effet, tous les termes du vocabulaire ne sont pas de même «nature» et ne présentent pas les mêmes difficultés du point de vue de la représentation mentale à construire, ce qui renvoie, approximativement, à la distinction entre argument et prédicat.

Précédemment, on a indiqué que l'acquisition du signifié «table» exigeait l'extraction des invariants «plateaux» et «pieds» et qu'il pouvait être utilisé comme argument avec une multitude de prédicats, verbes et adjectifs. L'invariance à construire pour l'enfant n'est pas de même nature pour des entités telles que «table» et des prédicats (unaires) comme «grand » ou «gros», par exemple. «Grande» peut être associée à «table», «ville», «maison», «cour», «maîtresse», «télévision», «serviette», ou encore à «bonté», «claque», «tristesse», qui, pour l'essentiel, présentent plus de différences que de similitudes ! La même remarque vaut pour les prédicats à deux arguments tels que «manger/boire/avalier,...(x, y)» ou à trois arguments tels :

«vendre/acheter/louer (x,y,z)». Nous voulons ici insister sur le fait que les signifiés de ces termes comportent des «places vides», et que l'acquisition de leur signification implique également l'apprentissage des termes susceptibles de jouer les rôles d'arguments. Il s'agit là d'une œuvre difficile et de longue haleine qui doit être guidée par des principes linguistiques (cas obligatoires vs optionnels, par exemple) et cognitifs (catégorisation, hiérarchisation, typicalité, notamment). Ainsi, dans un très joli travail, Bramaud du Boucheron a pu mettre en évidence l'évolution des instruments acceptés par les enfants pour accomplir une action : pour le jeune enfant «cuiller» est un argument tout à fait «acceptable de creuser» (un trou), ce qu'il refusera ensuite au profit de «pelle». Plus généralement, on se reportera au travail monumental consacré au (développement des connaissances lexicales à l'école primaire)²². En résumé, il est nécessaire de distinguer l'acquisition des termes qui joueront le rôle d'arguments de ceux qui joueront le rôle de prédicats. Ces derniers, par nature, comportent des cases vides dans leur signification et l'enfant devra apprendre à catégoriser et hiérarchiser les propriétés (nécessaires et optionnelles) que doivent posséder des classes d'entités pour constituer des candidats plus ou moins probables aux rôles d'arguments (agent, patient, objet, instrument, notamment).

On a beaucoup insisté sur la représentation combinée des prédicats et de leurs arguments les plus probables, les plus typiques. Les glissements sémantiques caractéristiques du langage figuré obéissent et méritent également d'être pris en compte (la terre/la plante/la fleur/ ... boit l'eau qui tombe du ciel). Conséquence pédagogique importante qui découle des développements précédents : ce que doit acquérir l'enfant en priorité, qu'il s'agisse des termes appelés à être utilisés comme « arguments » ou comme « prédicats », ce sont les

²²S. Ehlirch, Bramaud du Boucheron & Florin (1978) consacré au «développement des connaissances lexicales à l'école primaire»

«mots-racines » qui seront associés au «signifié-type» progressivement élaboré en mémoire et dont on exploitera ensuite les formes dérivées ou fléchies²³.

III .2.Acquisition du vocabulaire :

Si, comme nous le supposons, acquérir du vocabulaire, c'est construire en mémoire sémantique (mémoire à long terme) des représentations stables, des signifiés de caractère abstrait, aux quelles sont associées des signifiants, il en découle que les lois régissant les phénomènes amnésiques s'appliquent à ces représentations comme à toutes les autres au rang desquelles : la différenciation, l'oubli, la structuration, la typicalité... Ce qui n'est pas sans conséquences pédagogiques. L'apprentissage n'est jamais terminé : de manière volontaire ou involontaire, les expositions à différents environnements, à différentes situations, linguistiques et extralinguistiques, modifient peu ou pour les représentations antérieurement élaborées et entraînent des restructurations continues parfois accompagnées de conflits. Toutes les études de terrain confirment cette donnée fondamentale : l'apprentissage du vocabulaire, loin d'être terminé au CEM, doit être poursuivi tout au long de la scolarité. Environ un quart des termes utilisés dans les énoncés de problème ne sont pas «Compris» (correctement) par les élèves, conséquence normale et inévitable de l'apprentissage : l'oubli. L'oubli intervient dès l'apprentissage terminé, immédiatement après, comme un jour, une semaine, un mois après, soit par affaiblissement de la trace en mémoire de l'élément appris, soit par la création d'interférences causées par l'apprentissage de nouveaux termes ou concepts, plus ou moins proches. La similitude n'est pas toujours la meilleure alliée de l'enseignant ! Il convient donc de prévoir des programmes systématiques de «réactivation» des apprentissages, soit de manière directe (réapprentissage, révision, mises en situation nouvelles, utilisations différentes, etc.), soit de

²³S. Ehrlich et al. (1978) et ceux plus récents de Biemiller et deses collaborateurs (Biemiller et Slonim, 2001 ; Biemiller, 2008, pour une synthèse) sont plus que probants.

manière indirecte (multiples situations de reconnaissance, exposition à des termes voisins ou associés qui réactivent les termes antérieurement appris). Les acquisitions de termes arguments et prédicats doivent être (systématiquement) accompagnées d'activités de généralisation et de discrimination. Les éléments : «poupée, toupie, dînette, cartes, ... wifi» pourront être subsumées par des termes catégoriels «jeu/jouets», «loisirs/amusements», ... de manière à entraîner l'enfant à la catégorisation et à la hiérarchisation. C'est le prix à payer à l'économie cognitive qui facilitera ensuite la compréhension et la mémorisation, tant à l'encodage (par création de « chunks ») qu'à la récupération (par la production d'indices de différents niveaux). L'absence de catégorisation et de hiérarchisation des éléments d'entrée conduit à la surcharge rapide de la «mémoire de travail» (à court terme) synonyme de difficultés d'encodage et de compréhension. L'exercice régulier des activités de catégorisation et de hiérarchisation conduit également à l'élaboration de gradients de typicalité qui peuvent être utilisés pour guider et programmer les acquisitions en gardant présent à l'esprit l'inconvénient dû au fait que tous les exemplaires d'une catégorie ne sont pas également représentatifs de cette catégorie : «chat , chien, lion, ... » Sont plus représentatifs de la catégorie «animal» que «sanglier», «dugong » ou « ornithorynque ». Cette double structuration des représentations mentales construites via le langage ne se limite pas aux catégories ontologiques traditionnelles «inanimé, animé, vivant, animal, humain, végétal, minéral, objets fabriqués, outils, etc. », et elle gagne à être couplée avec l'acquisition des termes qui décrivent des processus de transformation d'état, intentionnels (actions) ou non (événements) : la catégorie «déplacement» peut être sous-catégorisée par les milieux :« air, sol, eau », les moyens de propulsion : «autonome, éléments naturels, moteur », le sens et la direction, la vitesse, etc.

- Pour lutter contre ces différences massives selon les milieux d'appartenance des enfants, les enseignants ne disposent que d'un seul instrument pour installer l'envie d'apprendre et développer les motivations acquises : instaurer la

confiance, distribuer le maximum de renforcements positifs (récompenses adaptées) en fixant des objectifs adaptés à chaque élève et des buts intermédiaires en nombre suffisant pour garantir leur atteinte, constituer des groupes de niveau en préservant un certain degré de diversité intra-groupe, la distribution des renforcements devant intervenir le plus tôt possible après l'atteinte du but fixé. La caractéristiques des questionnements : nature, modalités, processus de recherche et de récupération en mémoire mise en jeu, (reconnaissance, rangement, tri, choix vs rappel et production), leurs conditions d'administration (seul, en petit groupe, devant la classe) et leur fréquence, sont constitutives désactivâtes d'apprentissage, de développement des motivations acquises et des habiletés métacognitives. De manière générale, le «sentiment de savoir» qui accompagne l'apprentissage se caractérise par une surestimation importante (de l'ordre de 20 à 30%) des acquisitions véritables, et ceci quels que soient les apprenants et le domaine, s'il n'est pas corrigé par des (auto-évaluations fréquentes) ; de manière générale, les « auto-récitations » en cours d'apprentissage sont au moins aussi efficaces que les relectures des différences interindividuelles ? S'il n'est pas question de les nier ou de les minimiser, il convient de les apprécier à la une des différences liées au milieu social, économique et culturel auquel appartient l'enfant.²⁴

²⁴In G. Altmann&R. Shillcock (Eds.), Cognitive models of speech processing (pp. 235-275). Hove,U.K.: Erlbaum.

Deuxième partie :

Recueil des données et analyse du corpus

- Dans notre corpus, les apprenants sont invités à la description d'un animal (le tigre) tout en se basant sur sa fiche d'identité en énumérant son aspect physique, sa taille, sa dimension, son poids, sa nourriture et sa répartition. Ce type d'écrit prend toujours en considération la réalité palpable, il est souvent accompagné d'illustrations afin d'appuyer ce qui est décrit. D'ailleurs, le scripteur n'est pas impliqué dans son texte, il est neutre ; c'est pour cela qu'il est obligatoire d'éviter l'utilisation de la première personne du singulier et du pluriel et de se servir de la troisième personne du singulier ou du pluriel, ou du pronom indéfini « on ». Pour ce type de texte, le temps privilégié c'est le présent de l'indicatif, parfois, on peut se permettre d'utiliser l'imparfait (quand la description est insérée dans un récit), le futur simple et le passé composé. Concernant les types de phrases, il est préférable d'employer des phrases déclaratives, la forme peu importe, affirmative ou négative dont elle comprend de nombreuses expansions nominales (adjectifs qualificatifs, propositions subordonnées relatives, compléments de nom.

. Recueil des données :

I. La description du corpus :

I.1. Terrain et public :

Notre travail a été effectué dans une classe de 1^{ère} Année Moyenne au CEM AIT ZAUCHE à Khenchela après, bien sûr, la remise d'une autorisation par l'administration de notre département qui travaille en coordination avec la direction de la pédagogie de la direction de Khenchela, en vue d'assister à un cours de Français, dans une classe de 1^{ère} Année. Nous avons choisi cette école parce qu'elle contient une hétérogénéité, de plus cette même école fut le terrain d'un stage pratique effectué au préalable. Donc, le terrain est connu ce qui facilitera le travail de recherche.

Nous avons procédé à une activité proposée aux élèves d'une des classes, à savoir la classe de Mme Drahem, il s'agit d'un échantillon de 18 élèves répartis en trois niveaux qui ont fait une double tâche (réaliser un travail individuel puis un autre collectif), cela vise à tester l'apport et l'efficacité de cet outil pédagogique dans l'appropriation du vocabulaire.

I.1.1 Description de la classe :

La classe dans laquelle nous avons travaillé compte 29 élèves âgés de 13 à 14 ans, les élèves étaient assis deux par deux, mixtes, ils étaient actifs gentils et vivants. L'enseignant a expliqué aux élèves la tâche qu'ils devaient accomplir. Ces derniers étaient contents de faire un travail collectif.

II. Enquête et collecte des données :

Pour collecter les données dont nous avons besoin dans notre recherche, nous avons assisté à un cours d'expression écrite dans une classe de Français langue étrangère.

II.1. Organisation de l'espace-classe :

L'organisation de la classe est déterminante pour le bon fonctionnement du travail de groupe. C'est pourquoi, il nous a fallu aménager la classe d'une façon que les apprenants puissent se voir, communiquer, s'entendre et travailler à l'aise. Nous avons mis les tables d'une manière que les groupes ne soient pas trop près les uns des autres, pour qu'ils puissent travailler sans être gênés notamment, du point de vue sonore, et éviter tout contact entre les différents groupes.

II.2. Constitution des groupes :

Après avoir informé les apprenants de l'activité soulignée, et après avoir effectué le travail individuel, l'enseignante demande aux élèves de se mettre en groupes. L'enseignant ne choisit pas les groupes il laisse les élèves décider dans

cette partie de la tâche afin d'avoir un travail productif. En effet, les élèves sont beaucoup plus à l'aise lorsqu'ils se mettent en groupes avec les autres élèves qu'ils connaissent.

II.3. Assignation des rôles :

Dans cette partie aussi nous laissons les élèves décider et automatiquement on constate au sein du groupe une répartition des tâches ; l'un écrit les autres discutent du sujet et un leader voie le jour dans la plupart des cas le meilleur élève du groupe qui accepte ou refuse les propositions des autres membres du groupe.

II.4 L'activité menée :

Comme nous l'avons déjà signalé plus haut dans notre introduction, notre travail de recherche porte sur l'analyse des productions écrites des élèves. Le texte que l'enseignante prose de rédiger est de type descriptif informatif, il leur a demandé de décrire un animal par écrit, pour produire trois textes collectifs.

Les consignes de l'activité étaient comme suit :

Les élèves devaient écrire un texte descriptif expositif sur le tigre individuellement, et par la suite collectivement à partir de la fiche d'identité suivante :

Nom de l'animal : le tigre.

Nom de la femelle : la tigresse.

Nom du petit : le tigreau.

Situation géographique : dans différents pays d'Asie.

Son habitat : la tanière.

Taille du male : 2.7 à 3.8 mètres.

Poids du male : 180 à 280 kg, la femelle et plus petite.

Longévité : 15à18 ans.

La durée de la rédaction était **une heure**.

II.5. Déroulement au sein du groupe :

Dans un premier temps le travail individuel fut proposé, par la suite une deuxième étape consiste à un regroupement des élèves. Une fois les groupes constitués, nous circulons d'un groupe à l'autre en prenant des notes en observant activement et avec beaucoup d'intérêt ce qu'ils font. Voici quelques observations faites dans cette classe :

Nous avons remarqué que les apprenants parlent en arabe avec néanmoins quelques mots en français, les élèves qui travaillent collectivement étaient motivés davantage, impliqués dans leur travail. Les membres du groupe s'entraident s'échangent des idées, se coopèrent, ils se corrigent. Par là s'est créée une atmosphère convenable pour que les apprenants puissent produire un texte descriptif plus efficacement.

Nous avons remarqué que les apprenants ont apporté une feuille de brouillon pour l'élaboration d'un premier jet de leur texte final. Dans un premier temps, les élèves ont esquissé quelques phrases, où chacun propose des mots et des phrases. Par la suite ils en discutent « que pensez-vous de cette phrase, est-elle convenable, nous devrions écrire plutôt ça, on devrait reformuler cette phrase, je ne suis pas d'accord avec cette information ... » Par la suite, ils se mettent en accord sur les idées et leurs formulations mais aussi sur l'organisation des informations dans leur présentation de l'animal. Nous avons remarqué que le leader révise l'écrit, il s'occupe de rappeler ce qu'ils ont déjà écrit, ils effacent et enlèvent les phrases qu'ils jugent incorrectes ou inadéquates pour pouvoir les adapter avec ce qu'ils veulent dans leur texte, ce qui assure un bon enchaînement et une meilleure cohérence des informations. Les élèves ne cessent pas les échanges, afin de choisir les mots et les expressions les plus adéquates à la description du tigre.

Il y a avait un élève qui eu recourt au dictionnaire bilingue pour trouver la traduction des mots manquants de l'arabe au français, une seule fois ils ont

interpellé l'enseignant parce que deux élèves ne s'étaient pas mis d'accord sur le mot « chasse » et l'enseignant a mis fin à ce désaccord en expliquant la notion. Ce dernier nous a dit qu'il y avait certains élèves qui n'ont pas l'habitude de participer en classe, par contre dans ce travail collectif ils étaient des membres actifs. Ce qui était remarquable est le rôle qu'avait joué les bons éléments, souvent se sont eux la source des nouvelles informations, ils font des rappels de règles comme la règle qui surgie la phrase (le sujet +verbe puis on met le complément), (deux verbes qui se suivent le deuxième ce met à l'infinitif)... etc. Ils corrigeaient les fautes d'orthographe de quelques mots par exemple le mot « mammifère » s'écrit avec double « m » « nourrit » s'écrit avec double « r », ces bons éléments aident le groupe à sélectionner les mots les plus convenables comme l'emploi du mot « carnivore » au lieu de « mange la viande », parfois ils font usage de dictionnaire français-français pour voir comment les mots s'écrivent comme le mot « gazelle » qu'ils ont écrit ainsi « gazal ».

Durant l'activité d'écriture, la planification était la plus importante, ils s'interagissent afin de bien structurer leur texte (en commençant par la définition puis la taille comme on a expliqué plus haut), ils essaient de bien organiser les idées de leur texte en paragraphes et mettre en relation les différentes idées, ils procèdent à la substitution, la suppression et l'ajout. Les échanges, les interactions et le dialogue au sein du groupe ont permis aux élèves d'apprendre de nouveaux mots de nouvelles expressions ce qui renforce leur bagage en terme de vocabulaire.

III. Analyse et interprétation des données :

Comme nous l'avons déjà signalé dans les pages précédentes, le travail consiste à écrire un texte descriptif sur le tigre. Nous avons analysé les copies des apprenants en faisant des tableaux de résultats, tout en nous appuyant sur les critères suivantes :

- Nombre de mots
- Nombre de nouveaux mots
- Nombre de connecteurs
- Nombre de nouvelles idées

Analyse des travaux individuels :

Travail n° 1 : Copie d'un garçon (niveau moyen). Voir annexe

Critères	Nombres et exemples
Nombre de mots	37 mots
Nombre de nouveaux mots	Aucun
Nombre de connecteurs	Aucun
Nombre de nouvelles idées	Aucune

- Analyse de la première production :

Globalement les informations des productions écrites de l'élève sont pertinentes et ne sont pas contradictoires de plus il n'y pas de fausses informations, mais dans cette première production l'élève s'est contenté des informations données dans la fiche de présentation du tigre. Le texte ne contient pas de mots nouveaux ni de nouvelles idées, les connecteurs sont inexistantes et le nombre de mots est très limité (37 mots).

Travail n° 2 : Copie d'une fille (niveau moyen).voir annexe

Critères	Nombres et exemples
Nombre de mots	55 mots
Nombre de nouveaux mots	9 mots (la durée, la viande, crue, carnivore...)
Nombre de connecteurs	Aucun
Nombres de nouvelles idées	2idées (mange la viande, vie en groupe)

- Analyse de la deuxième production :

Comme dans la première production les informations présentes dans cette production ne sont pas contradictoires par contre l'élève a donné une information fausse (le tigre vie en groupe), alors que le tigre est un animal solitaire, néanmoins elle a proposé une production beaucoup plus élargie que la première (55 mots) et beaucoup plus riche en informations nouvelles, malgré qu'une d'entre elles est fausse et surtout beaucoup plus de nouveaux mots, ce qui nous intéresse le plus (carnivore, durée, viande, groupe, ... etc.).

Travail n° 3 : Copie d'une fille (niveau assez bon). Voir annexe

Critères	Nombres et exemples
Nombre de mots	45 mots
Nombre de nouveaux mots	8 mots (genre, beaucoup, sauvage, fort, rapide,... etc.)
Nombre de connecteurs	Aucun
Nombre de nouvelles idées	2 idées (il est fort et rapide), (sa couleur est jaune et noir)

- Analyse du troisième travail :

Les informations présentes dans cette dernière production sont correctes et non contradictoires elles sont toujours basées sur la fiche d'identité donnée au préalable. Bien que la production n'est pas très longue (45 mots) elle propose tous de même un bon nombre de nouveaux mots (genre, sauvage, fort, ... etc.) et deux nouvelles idées (le caractère fort et rapide du tigre et sa couleur)

Travail n°4 : Travail collectif (5 élèves : trois filles, deux garçons de niveau moyen). Voir annexe

Critères	Nombres et exemples
Nombres de mots	110 mots
Nombres de nouveaux mots	20 mots (carnivore, dangereux, chasse, gazelle)
Nombre de connecteurs	Aucun
Nombre de nouvelles idées	10 idées (animal sauvage et carnivore, sa forme l'aide à être rapide, chasse les gazelles, ...etc.)

Analyse du premier travail collectif :

Les informations présentes dans cette production collective ou cette coproduction sont correctes et non contradictoires elles ne sont pas essentiellement basées sur la fiche d'identité donnée au préalable, les élèves ont ajouté d'autres informations en plus concernant le tigre. La production est plus longue que celles écrites individuellement (110 mots) et présente un grand nombre de nouvelles idées (10 idées) et de nouveaux mots (20 mots).

Travail n°5 : travail collectif (05 filles)

Critères	Nombre et exemple
Nombres de mots	78
Nombres de nouveaux mots	12 (sauvage, appartient, caractérise, distance, rapide...etc.)
Nombre de connecteurs	2 (en suite, finalement)
Nombre de nouvelles idées	4 (il vit seul, carnivore et dangereux, il est rapide...etc.)

Analyse du deuxième travail collectif :

Comme dans le premier travail en coproduction cette deuxième production contient des idées correctes et non contradictoire, les membres du groupe ont ajouté de nouvelles idées autres que celles de la fiche de présentation du tigre. On trouve un grand nombre de nouveaux mots mais aussi l'apparition des connecteurs dans la production.

Travail n°6 : travail collectif (5 élèves : deux filles et trois garçons).

Voir annexe

Critères	Nombre et exemple
Nombres de mots	80 mots
Nombres de nouveaux mots	14 mots (beau, fourrure, explosion, démographique, humains, chaîne, alimentaire...etc.)
Nombre de connecteurs	Aucun
Nombre de nouvelles idées	7 idées (il est menacé par l'humain, il est beau avec sa fourrure d'or...etc.)

Analyse de la dernière coproduction :

Comme dans les travaux en coproduction précédents cette dernière production contient des idées correctes non contradictoires, les membres du groupe ont ajouté de nouvelles idées autres que celles de la fiche de présentation du tigre. On trouve un grand nombre de nouveaux mots dont le vocabulaire est beaucoup plus large et riche.

Conclusion :

D'après les résultats de notre analyse du corpus, nos hypothèses se confirment : nous avons pu constater que la coproduction écrite est une démarche pédagogique très efficace et plus avantageuse pour l'expression écrite que le travail individuel. Cette approche interactive joue un rôle primordial dans l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales et facilite le transfert des connaissances. Elle permet de développer des compétences lexicales à travers les interactions. Les échanges entre les apprenants ont montré que l'apprentissage coopératif aide beaucoup les élèves à formuler davantage des idées, à s'exprimer oralement sans crainte ni timidité mais aussi à apprendre les uns des autres. Nous avons également remarqué que les interactions entre les apprenants suscitent des conflits sociocognitifs. Il s'agit d'une démarche de co-construction des savoirs qui résulte d'une confrontation entre des conceptions divergentes. Dans ce type de pédagogie, l'accent est mis sur l'apprenant : il n'est plus un récepteur passif des connaissances, mais plutôt un Acteur et un membre actif dans la construction des savoirs. L'enseignant n'intervient que pour organiser les échanges, répartir les tâches entre les membres du groupe ou résoudre les problèmes rencontrés durant la rédaction. Il a un rôle de conseiller, de guide et d'observateur. C'est à partir de là que nous sommes amenés à reconnaître à cette pédagogie de coproduction une réelle valeur didactique dans la mesure où elle incite les apprenants à travailler dans une atmosphère de confiance, de solidarité, de respect mutuel et d'entraide. Dans ce contexte, la confrontation des idées et des points de vue de chacun(e) contribue en grande partie à la bonne circulation des informations. À travers cette même analyse, nous avons pu observer et comprendre la façon dont les élèves écrivent un texte.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons mis en avant les le processus d'acquisition du vocabulaire par l'échange et l'écoute au sein du groupe.

Cependant, il ne faut pas perdre de vue que cette stratégie d'enseignement/apprentissage est parfois difficile à mettre en œuvre. Cela est souvent dû aux conditions d'enseignement (l'effectif, le bavardage,...) qui perturbent parfois sa gestion. C'est pour cela, il serait plus judicieux de prendre en compte les préoccupations et les problèmes des enseignants afin de leur assurer un climat favorable au travail coopératif car celui-ci n'est pas une fin en soi, mais plutôt un moyen très nécessaire qui permet aux apprenants de faire face à un monde d'intercommunication et d'universalisation. De ce fait, c'est une occasion qui leur donne la chance de vivre des interrelations constructives et de développer leurs habiletés sociales.

Bibliographies :

Ouvrages :

1-ABRAMI, Philippe C et al, l'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités, Montréal, Chenelière, 1996.

2-ADAM, Jean Michel, les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue, Paris, Nathan, 1997.

3-BARLOW, Michel, le travail en groupe des élèves, collection formation des enseignants, Paris, Armand Colin, 1993.

4-BARRE DE –MINIAC, Christine, le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques, édition Presses Universitaires de Septentrion, 2000.

5-BARRGTON, Kaye et IVRING, Rogers, pédagogie de projet pour l'enseignement secondaire et formation des enseignants, Paris, Bordas, 1975.

6-COHEN, Elizabeth G, le travail de groupe à l'école, stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène, Montréal, Chenelière, 1994.

7-DE CORTE, Geerligs, E et al, les fondements de l'action didactique, Bruxelles, De Boeck, 1991.

8-DEVANNE, B, lire et écrire des apprentissages, Paris, Armand colin – bordas, 1993.

9-ECOUEEN et JOLIBERT, Josette, former des enfants producteurs de textes, Paris, Hachette Education, 1994.

10-MACCIO Carles, animer et participer à la vie de groupe, Lyon, Chronique sociale, 1997.

11-NEUMAYER, Odette et NEUMAYER, Michel, animer un atelier d'écriture, Edition ESF ISSY- Les Moulinex, 2008.

12-PENDAX Michel, les activités d'apprentissage en classe de langue, Hachette, Paris, 1996.

13-KERBAT, Catherine- Orechion, les interactions verbales, Paris, Armand Colin, 1998.

14-Bard, E. & R. Shillcock (1993). Competitoreffectsduring lexical access: ChasingZipf'stail. In G. Altmann&R. Shillcock (Eds.), Cognitive models of speech processing (pp. 235-275). Hove,U.K.: Erlbaum.

15-Berglund, E. & M. Eriksson (1998), communicative development in Swedishchildren 16-28 monthsold: The SwedishEarly Communicative development Inventory--words and sentences. Reports from the Department of Psychology.

16-Berglund E. & M. Eriksson (1994, 18 au 20 novembre). Parental reports of earlylanguageskills. presentationof inventories and a cross-linguisticcomparison. Communication présentée au FemteNordiske symposium om barnesprak, Lysebu, Oslo.

Textes officiels :

1-Circulaire n 27-123-du 23 mai 1997 parue dans le bulletin officiel n 22 29.

2-Document d'accompagnement du français 1^{ème} AM.

Dictionnaires :

1-CUQ, Jean-Pierre. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde .Paris : CLE International, 2003.

2- Le petit Larousse, Bordas, les éditions françaises, 1997.

annexes :

Copie n° 01 : copie d'un garçon (niveau moyen)

BERKANE

Le tigre est un animal ^{Le tigre =} félin qui vit dans les pays d'Asie
sa femelle la tigresse est plus-petit que le mâle son habitat est
la tanière, sa longévité est de 12 à 15 ans et le poids du mâle
d'environ de 180 à 280 kg et son taille est 2,7 à 3,8 mètres ses petits
on s'appelle les tigreaux.

Djemaa Fatma

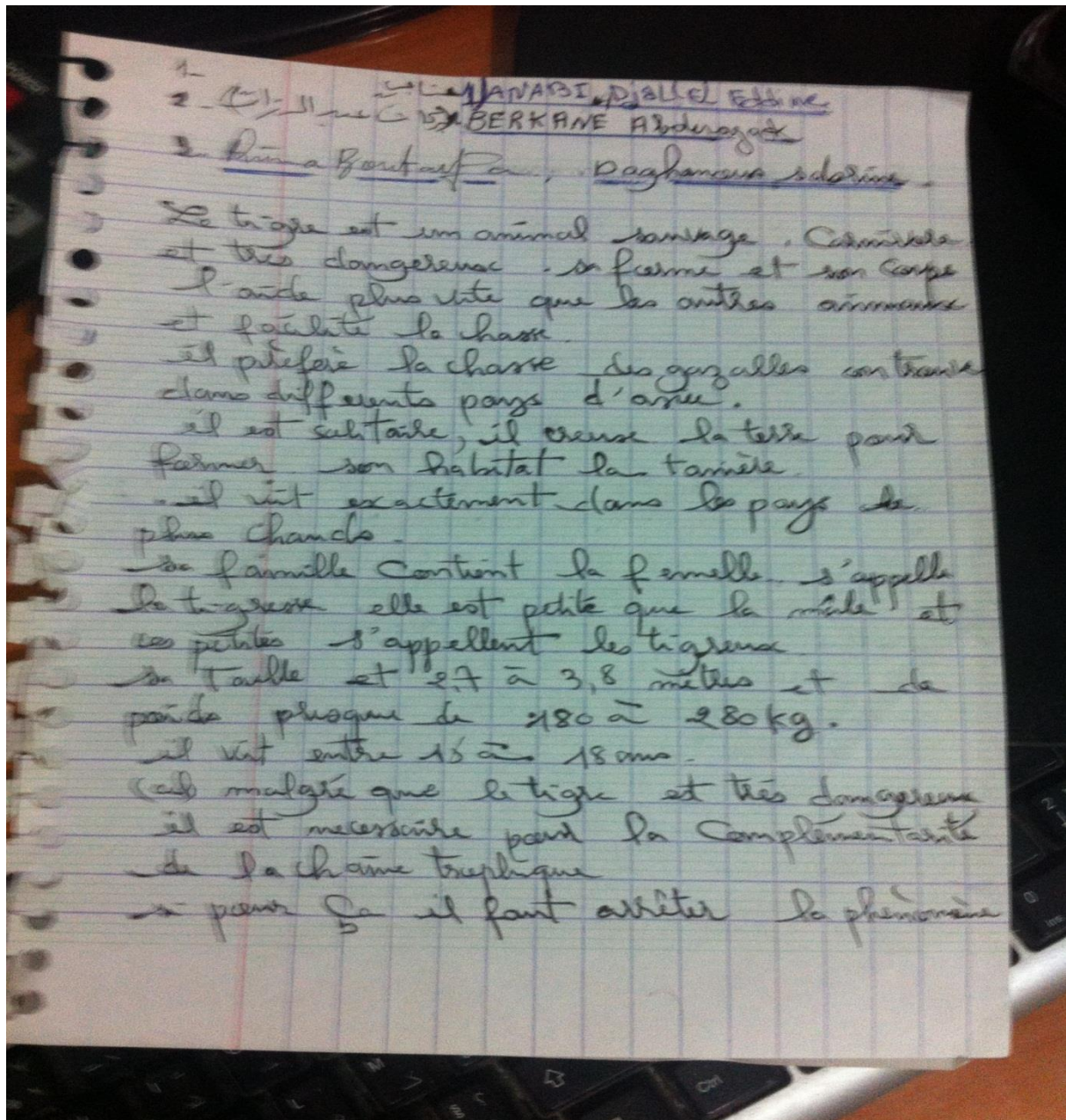
Le tigre est un animal sauvage qui vit dans différents pays d'Asie, il habite dans les forêts, son femelle est dite tigresse et son petit est appelé tigreau, lequel son taille est 2,7 à 3,8 mètres et son poids est 180 à 280 kg, généralement peuvent être vivre une durée de vie environ 15 à 18 ans, le tigre est vit en groupes, il mange la viande crue et est dit ^{des} carnivore.

Copie n°03 : copie d'une fille (niveau assez bon)

Zahouchet
Asme Il ya beaucoup beaucoup des genre des
animaux sauvages come le tigre il est
très fort, rapide et son couleur est jaune et
Noir, son la femelle c'est tigrée et son
petit le tigreon. Il vive dans différents
pays d'Afrique, son habitate c'est savanes
avec l'arbre du male c'est 2,7 à 3,2 mètre
et le poids du male c'est 180 à 280 kg. En
général son longévité 15 à 18 ans.

2 – Copies des travaux collectifs :

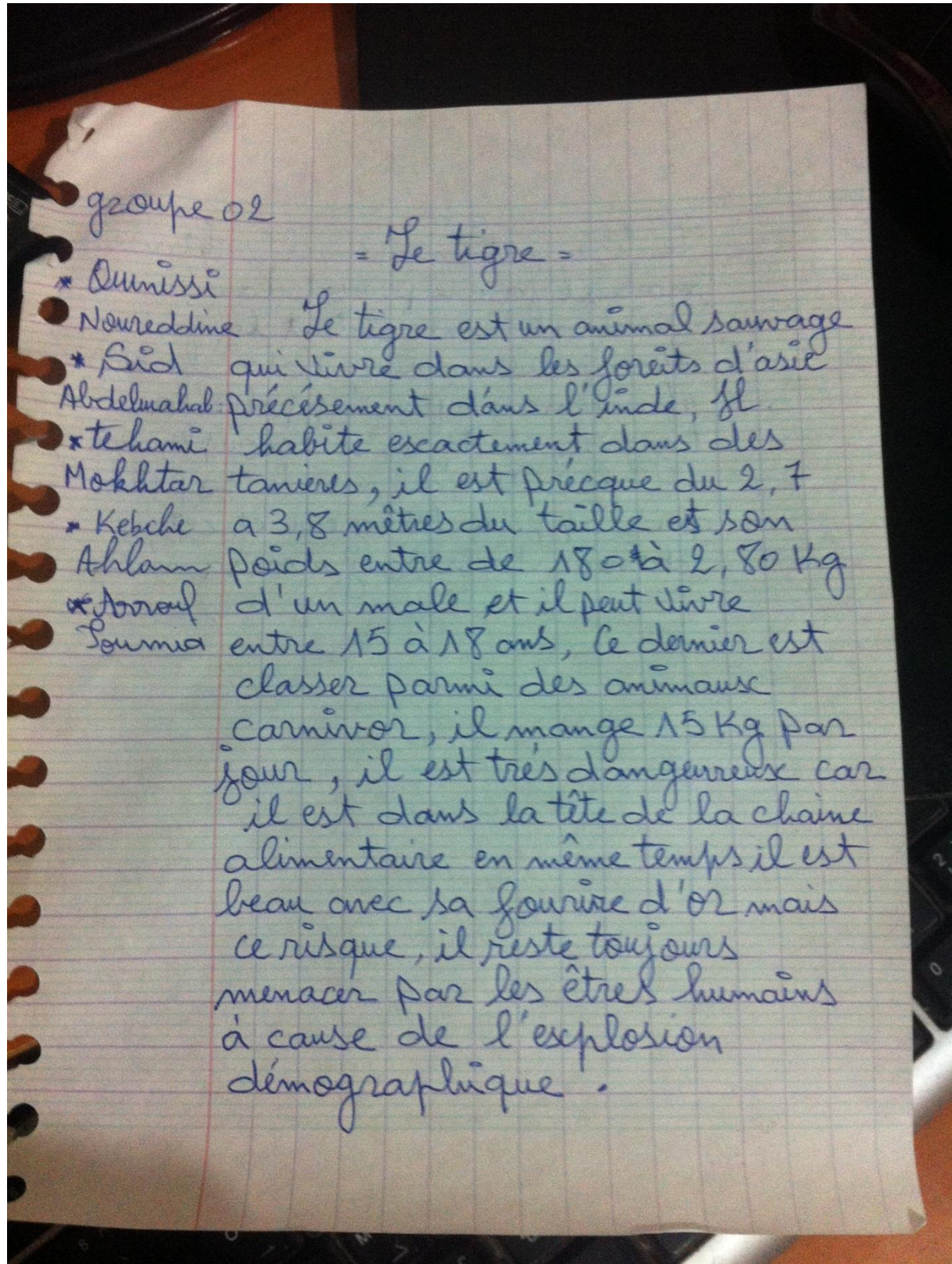
Copie n° 04 : Travail collectif (5 élèves : trois filles, deux garçons de niveau moyen)



- Le tigre est un animal sauvage il appartient à la famille des animaux comme le lion et le chat ... etc. en suite il se caractérise à son rapidité c'est la seul animal qui cours des longue distance il à son femelle nommée tigresse et le petit appel tigre. généralement on se trouve dans les pays d'Asie depuis cela a une taille d'environ 2,7 à 3,8 mètres et son poids entre 150kg à 280kg. Alors son durée de vie est environ 15 à 18ans, qui habite seul dans la tanière. finalement est un animal carnivore et très dangereux. (attention!)

- Gn-1 - Hahka Nouara
- Mezhou Naminane.
- Djenda Fatma
- Zouaou Badra
- Takouahut Asma
RAHIMA Mokhnachi.

Copies n° 06 : travail collectif (5 élèves : deux filles et trois garçons)



Résumé :

Notre travail de recherche a pour but de montrer l'efficacité de la coproduction écrite dans le développement du vocabulaire en première Année Moyenne. Pour y arriver, nous avons fait une comparaison entre des productions écrites réalisées individuellement et d'autres élaborées en groupes.

À travers les résultats de notre analyse du corpus, nous avons constaté que la coproduction est plus efficace que le travail individuel dans la mesure où il aide les apprenants à améliorer et à développer leur vocabulaire et leurs compétences communicatives. Cependant, cette façon de travail est difficile à mettre en œuvre surtout quand il s'agit d'une classe surchargée. De ce fait, L'Etat doit améliorer les conditions d'enseignement.

Mots-clés

Coproduction écrite- travail individuel- vocabulaire- développement

Abstract:

Our research work has as a basis aim to show the efficiency of the coproduction in the development of vocabulary in a first year middle school class, so to achieve this; we have done a comparison between individual written productions and other group productions.

Through the results of our analysis, we found out that the coproduction is more effective than the individual one since it helps the learners to develop their vocabulary and communicative competences. However, this kind of work is difficult to realize especially in overcrowded classes, so the state should improve teaching conditions.

Key words:

Written coproduction-individual work- vocabulary-development.