

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Abbés Laghrou – Khenchela



Faculté Des Lettres Et Langues
Département Des Lettres Et Langue Française

Thème:

***La motivation par le travail de groupe dans l'activité de production
écrite***
Cas des élèves de la cinquième année primaire

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master

Option: langue appliquée

Sous la direction de :

M.^{me} OULDAMMAR Hassina , maitre assistant B , Université Abbés Laghrou Khenchela

Présenté et soutenu publiquement par : MESSAS Fatma

Devant le Jury composé de :

Président : M.^{me} ABROUK Nadia , maitre assistant B , Université Abbés Laghrou Khenchela

Rapporteur : M.^{me} OULDAMMAR Hassina , maitre assistant B , Université Abbés Laghrou Khenchela

Examineur : M.^{me} DAMANE Nadira , maitre assistant B , Université Abbés Laghrou Khenchela

Année Universitaire :

2013-2014

Dédicace

Je dédie ce travail à mes parents qui n'ont jamais cessé de se donner corps et âme pour ma réussite.

*Je dédie aussi ce travail à toute ma famille :
-Mes sœurs et mes frères: Nariman, Manel , Ahmed ,
Hakim et Samir.*

*-A mon cher époux qui m'a encouragé: Sofiane
-A mes amies : Najiba , Naima, Hanene, Assia ,
Rachida , Samra , Rahma , Nouara , Bouchra , Zahra
et Chahra.*

-A tous ceux que j'aime et j'apprécie.

Remerciement

*Je tiens à remercier chaleureusement mon encadreur
M.^{me} Culdammaz Hassina de son aide précieuse afin
d'améliorer le contenu de ce travail.*

Mes remerciements vont également aux :

- Monsieur le directeur de l'école primaire Bouchareb
Abdelhafid*
- L'enseignante Marix Faiza pour sa collaboration.*
- Les élèves de la cinquième année primaire de leur
contribution.*
- Mes vifs remerciements vont aussi à mes enseignants de
la deuxième année master pour tout ce qu'ils m'ont offert
comme connaissances et conseils.*
- A tous ceux qui ont contribué à la réalisation de mon
travail.*

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	06
---------------------------	-----------

Partie théorique

Chapitre I : La motivation

I. 1. Définition de la motivation.....	11
I. 2. Le rôle de l'enseignant dans la classe.....	12
I. 3. Le profil de l'enseignant dans la classe.....	13
I.4 . Comment motiver les apprenants	16

Chapitre II : Le travail de groupe

II. 1. Définition de travail de groupe.....	19
II. 2. L'intérêt de travail de groupe par rapport à l'enseignement.....	20
II. 3. L'intérêt de travail de groupe par rapport à l'enseignant.....	21
II. 4. L'intérêt de travail de groupe par rapport à l'apprenant	22
II. 5. Les difficultés rencontrées au sein du groupe	22

Chapitre III : La production écrite

III.1. Définition de la production écrite.....	25
III.2 .Les processus rédactionnels	26
III.3.L'intérêt de modèle de Hayes et Flower.....	28
III.4.Le texte descriptif.....	29

Cadre pratique :

Chapitre I : Le recueil des données et analyse du corpus

I. 1. Recueil des données	33
I. 2. Le contexte de recueil des données.....	33
I. 3. Le plan de recueil des données	33

Chapitre II : Analyse et interprétation des données

II. 1. Les critères d'analyse.....	38
II. 2. Analyse et interprétation des données.....	39
II. 2. 1. L'analyse des copies des élèves.....	39
II. 2. 2. L'analyse des processus rédactionnels des apprenants.....	69

Conclusion.....	74
------------------------	-----------

Bibliographies

Annexes

Résumé:

Le but de ce travail de recherche est de montrer l'importance de la motivation par le travail de groupe dans l'activité de production écrite et son rôle dans l'amélioration des productions au cycle primaire. Et pour y arriver nous avons fait une comparaison entre les écrits réalisés individuellement et ceux qui sont réalisés en groupe. Ainsi nous avons opté pour un enregistrement audio-visuel d'une séance de production écrite collective pour voir ce que font les élèves lorsqu'ils écrivent.

D'après notre analyse des productions des élèves nous avons constaté que la motivation par le travail de groupe améliore les écrits des élèves d'une manière plus efficace que le travail individuel, dans la mesure où il aide les élèves à développer leurs compétences communicatives. Aussi le travail de groupe est le champ favorable pour découvrir les différentes stratégies d'écriture (les processus rédactionnels) qui participent à l'émergence du dialogue et de l'interaction entre les élèves au sein de la classe.

Les mots clés :

La motivation / le travail de groupe / la production écrite / processus rédactionnels / le travail individuel

Introduction:

Ecrire est , en principe, une des compétences langagières que l'on maîtrise pour communiquer d'une façon indirecte. La communication se déroule à travers la langue écrite : est un processus productif et expressif .Lorsque on est en train d'écrire , on essaie activement d'exprimer des idées ,des pensées sous forme d'expression écrite. Et puis pour arriver à transmettre ses idées et ses pensées par écrit au lecteur , on doit être doué à utiliser les moyens adéquats à savoir la grammaire et le vocabulaire.

En Algérie , tout enfant au stade d'apprentissage rencontre des difficultés énormes , notamment en expression écrite la plupart entre eux sont incapables de produire un simple écrit. Les concepteurs des nouveaux programmes ont mis en place une nouvelle pédagogie dite la pédagogie de projet. Celle-ci est une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps , l'espace , la classe et les apprentissages. C'est –à-dire elle est centrée sur l'apprenant , ses connaissances et son aspect social: l'élève qui apprend ne vient pas seul en classe , il prend avec lui tout son contexte familial et sa culture. Cet ensemble de facteurs a une influence considérable sur son apprentissage. Les relations que l'élève entretient avec ses camarades de classe , le rôle qu'il joue au sein du groupe sont également des éléments importants pour sa motivation et pour son apprentissage. En outre elle permet à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe et de rechercher pour la réalisation d'un objectif commun : *«l'organisation de la classe en binôme ou en groupe est très pertinente parce qu'elle permet une grande liberté de mouvement dans la classe , une plus grande communication entre enseignant-élève et entre les élèves eux-mêmes ,ainsi qu'un meilleur suivi des élèves en difficultés. Un élève peut aider son camarade ayant présenté à un moment donné , une difficulté . »* Ainsi pour motiver les élèves et les inciter à réaliser leur projet scolaire , l'enseignant doit choisir la pédagogie de groupe où il n'est pas plus celui qui détient ou diffuse le savoir , mais plutôt un animateur , un observateur, un responsable et participant actif dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère. Il incite , il guide et veille à coordonner les échanges au sein du groupe. L'enseignant a un rôle efficace dans le développement des habilités interpersonnels et sociales comme l'écoute ,la communication et l'encouragement.

D'autre part, il est important de souligner que ce mode d'enseignement/ apprentissage (le travail du groupe) permet de motiver les apprenants lors de l'activité de production écrite et de réaliser des progrès lors de la rédaction. Dans une classe de langue l'apprentissage de l'expression écrite par le travail de groupe est un processus dynamique impliquant des processus de communications et d'interactions c'est essentiellement les situations

d'interactivités qui permettent à l'élève une meilleure prise en charge de son apprentissage et le rend acteur et non un simple receveur. Yves Saint Arnaud dit: « *l'interaction de chaque membre avec une cible commune définit le phénomène de participation. Les relations qui s'établissent entre les processus permettent une communication qui crée des liens de solidarité entre les membres.* » (Les petits groupes : participation et communication 1989,p71.)

L'apprentissage de l'écrit se fait pour une large part en classe , au sein du groupe , les apprenants ne se contentent pas de réfléchir pour écrire ou annoncer une idée , mais ils réfléchissent aussi sur ce qu'ils ont élaboré sur l'organisation de leur écrit . Les désaccords et les conflits qui se passent dans le groupe ont un impact positif sur la qualité du texte produit par les différents membres du groupe .C'est pour cela que le travail de groupe sensibilise les apprenants à réfléchir en commun. Cependant, la majorité des enseignants préfèrent le plus souvent faire travailler leurs élèves individuellement , c'est vrai que le fait de mener une activité d'écriture en groupe est difficile , mais cela ne nous n'empêche pas d'affirmer que cette pédagogie est très efficace et joue un rôle primordial dans le développement des compétences d'écriture et de communication.

En choisissant ce sujet, nous cherchons à montrer comment la motivation par le travail de groupe améliorerait-elle la production écrite des apprenants? Et de prouver que les échanges verbaux dans le travail de groupe mobiliseront-ils les processus rédactionnels des apprenants?

En guise de réponse à cette problématique , nous avons émis les hypothèses suivantes:

- le travail de groupe participerait à l'acquisition de nouveaux savoirs.
- Il permettrait de mobiliser les différents processus rédactionnels des apprenants.
- Le travail de groupe favoriserait l'acquisition d'une compétence de communication et développerait des compétences linguistiques.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses , nous avons choisi une étude comparative entre des textes réalisés individuellement et d'autres élaborés en groupe. En plus, dans le but de comprendre les différents stratégies de raisonnement et de repérer les divers processus cognitifs qui interviennent lors de la rédaction, nous avons filmé les apprenants en train d'écrire collectivement pour savoir ce qu'ils font lorsqu'ils produisent un écrit. Le travail que nous allons présenter sera organisé en deux grandes parties: l'une théorique et l'autre pratique.

Dans la partie théorique nous avons trois chapitres qui sont en rapport direct avec notre thème: dans un premier temps nous aurons défini la notion de motivation, le rôle de l'enseignant au sein de la classe et son profil, aussi la bonne méthode pour la motivation des apprenants. Dans un deuxième temps nous aurons défini la production écrite et proposé un aperçu sur le modèle de production écrite, celui de Hayes et Flower (1980) ensuite les différentes opérations qui interviennent dans la rédaction d'un écrit. Pour le dernier chapitre, nous aurons mettre en avant la définition de travail de groupe et son intérêt par rapport à l'enseignement , à l'enseignant et à l'apprenant, ainsi que les critères qui déterminent l'efficacité ou l'inefficacité du groupe .Quant aux éléments linguistiques, il s'agit de la notion de texte descriptif qui permet d'aborder et d'analyser la mise en texte.

Dans la partie pratique, nous avons deux chapitre , dans le premier chapitre nous aurons défini le contexte de recueil de données, ensuite nous aurons présenté également les critères d'analyse et l'analyse du corpus. L'intérêt majeur est accordé à cette partie , car il s'agit de mettre en pratique les théories citées précédemment . Dans le deuxième chapitre nous l'avons consacré à la présentation et l'analyse de l'enregistrement. Enfin , notre travail s'achève par une conclusion qui résume les résultats obtenus.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I:

La motivation

I.1. Définition de la motivation:

«La motivation fournit l'énergie nécessaire à l'action et oriente celle-ci vers un but précis. Les notions d'énergie et d'orientation sont au cœur même de la définition. L'énergie est le moteur qui engendre l'action ; l'orientation est le volant qui dirige l'énergie». (Philip. C. Abrami et al, L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités,, p11). Elle est aussi : *«L'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation (vers un but, ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin, de l'intensité et de la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante»* (Lieury, Alain et Fenouillet ,Fabien, Motivation et réussite scolaire,p 1-2). La motivation concerne donc l'analyse ou l'approfondissement des causes et des intentions qui nous pousse à agir et l'étude du processus qui nous met en mouvement. Le concept de motivation a fait l'objet de nombreuses études en contexte d'apprentissage scolaire. Nous allons aussi passer en revue quelques définitions de ce concept. Pour Rolland Viau (1994, p. 6) *« la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ».* Au cours de ces dernières années, la définition de Rolland Viau a façonné plusieurs recherches sur la motivation scolaire. A titre d'exemple, Bernard ANDRE (1998) dans son ouvrage, *« Motiver pour enseigner »*, il reprend cette même définition (p16). Pour lui cette définition contient trois dimensions fondamentales de la motivation :

- a) C'est un état dynamique, parce que susceptible de varier dans le temps et au gré des matières étudiées .
- b) Elle se mesure au choix, à l'engagement et à la persistance de l'élève dans les activités qui lui sont proposées .
- c) Elle dépend de la perception de l'élève, plus précisément de la manière dont il se perçoit et la manière dont il perçoit son environnement, plus directement l'école et ses buts.

Dans le même ouvrage Bernard ANDRE donne sa définition en disant que, motiver, c'est *«créer des conditions de travail permettant à l'élève de passer de son impuissance apprise à un engagement de qualité dans les activités qui lui sont proposées. L'élève n'arrive pas « neutre » devant l'apprentissage. »* (p.41), Bernard ANDRE considère que la motivation est comme un processus dynamique et non comme un état figé et permanent, ou encore une caractéristique individuelle. Pendant l'apprentissage, l'enseignant est en mesure d'agir, mais il doit savoir comment le faire. Il doit donner le sens à tout apprentissage car *« motiver un élève,*

c'est donc donner du sens à ses apprentissages en les finalisant autrement que par une motivation extrinsèque » (Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, 1997, p 239). Pour le cognitiviste Robert Gagné cité par Alain Moser et all dans l'ouvrage intitulé : l'aide au travail personnel de l'élève (1992, p 36), la motivation est une attente créée au point de mettre le sujet en situation pour recevoir un message. En d'autres termes, la motivation est l'ensemble des forces qui poussent un individu à agir. Archambault et Chouinard affirment que la motivation scolaire est l'ensemble des déterminants internes et externes qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des attitudes et des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit et à persévérer devant les difficultés.

Cependant, il faut rappeler que dans le contexte scolaire aussi il existe deux sortes de motivation :

- La motivation intrinsèque qui prend sa source dans les désirs de l'apprenant (de réussite, de la valorisation sociale, etc.).
- La motivation extrinsèque qui dépend de facteurs externes à l'apprenant, telles que des récompenses ou des punitions.

1.2. Le rôle de l'enseignant dans la classe:

Si la motivation est le moteur du processus « d'apprentissage », elle n'est peut être renforcée et maintenue que s'elle est dans certaines conditions de l'enseignant. L'évolution de la motivation scolaire nécessite la présence d'un enseignant expérimenté qui conduit progressivement l'apprenant vers une motivation intrinsèque voir même la recherche de sens des apprentissages. Pour passer de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque dans la plus part des cas, la médiation du maître est nécessaire. Dès l'école primaire, il est souhaitable d'éveiller la curiosité de l'enfant et de le livrer à d'autres peuples et à d'autres civilisations. L'enseignement de certaines matières contribue à développer une forme de motivation qui se traduit par l'enthousiasme des élèves pour les échanges de classe et pour la correspondance avec les élèves d'un pays étranger tels que la France. Ainsi, le maître, sollicite la curiosité intellectuelle de ses élèves et peut créer une attente que ne débute vraiment l'étude de la langue étrangère.. Alors quel est le profil idéal d'un enseignant pour renforcer la motivation scolaire ?

I.3. Le profil d'un enseignant:

Nous trouvons la liste de ce profil dans l'ouvrage d'Annie Cardinet (2000) Ecoles et médiations.

- Planifie et programme les objectifs et travaux éducatifs de chaque session avec assiduité.
- Cherche l'information nécessaire pour connaître les difficultés d'apprentissage des élèves, les causes et les effets;
- Essaie d'identifier les fonctions cognitives déficientes de ses élèves pour en faire l'objet de son travail éducatif;
- S'assure que les élèves ont compris clairement et avec précision l'information donnée, avant de commencer d'autres travaux;
- Suscite la participation de chaque élève, tant personnelle qu'en groupe, favorisant la coopération et l'interactivité ;
- Sonde les connaissances antérieures des élèves et le vocabulaire de base connu, au commencement d'un nouveau thème;
- Provoque chez les élèves la nécessité de la recherche, l'auto-découverte des stratégies et des solutions aux problèmes qui se présentent pendant la leçon.
- Gradue et adapte les contenus selon les capacités des élèves;
- Sélectionne et combine les stratégies d'apprentissage au fur et à mesure qu'elles sont connues et assimilées;
- Aide les élèves à découvrir les objectifs, l'intentionnalité et la transcendance des interactions et activités pour arriver à une plus grande motivation et implication dans leurs travaux;
- Prête attention à chaque élève pour qu'il augmente le contrôle de son impulsivité et qu'il arrive à une plus grande auto-connaissance;
- Prévoit et anticipe les difficultés d'apprentissage que les élèves vont rencontrer dans la leçon;
- Sélectionne les critères de médiation et son mode d'interaction selon les nécessités des élèves;
- Donne le temps nécessaire pour la recherche et l'investigation des réponses aux questions posées pour une plus grande autonomie dans le travail;
- Cherche des changements de modalité et des nouveautés dans la présentation des contenus et des activités;

- Analyse avec les élèves leurs processus de recherche, de planification et de réussite des objectifs pour qu'ils acquièrent une connaissance de leurs changements et apprennent à planifier et à programmer ;
- Présente des modèles de comportement et adapte les difficultés dans l'apprentissage pour assurer le succès d'apprentissages significatifs, spécialement chez les élèves les moins doués;
- Propose avec fréquence aux élèves qu'ils s'auto-évaluent et s'auto-analyses dans le processus d'apprentissage;
- Aide les élèves à chercher et à comprendre les causes des réussites et des erreurs, et les pousse à avoir une connaissance équilibrée d'eux-mêmes;

« Le rôle de du professeur ne consiste pas seulement à fournir à l'étudiant un modèle à attirer son attention sur ses fautes et à lui apprendre comment les corriger. Le professeur devrait obliger l'étudiant à s'écouter parler, à être capable de savoir se souvenir de ce qu'il a dit et à savoir juger de la correction de ses phrases. Le professeur doit apprendre à l'élève à devenir son propre critique » (Adrian Palmer cité par Jean Yvon Lanchec dans « Psycholinguistique et pédagogie des langues »)

Partant de cette citation de Adrian, nous pouvons dire que le rôle de l'enseignant n'est pas seulement de donner des informations et des connaissances ,mais son rôle est de mener l'apprenant à parler, à écouter, à écrire et de développer leur capacité de corriger ses fautes et à augmenter son esprit critique.

Le rôle de l'enseignant est encore de transmettre un savoir dont il est dépositaire, ce savoir pourra encore se transmettre des apprenants à d'autres personnes.

Selon Gran fritzell et Loqvist cité par Landsheere : *« Les fonctions de l'enseignant seraient de cinq types :*

- ❖ *Les fonctions relatives à la promotion du développement social et émotionnel (Fonction d'éducation).*
- ❖ *Les fonctions relatives à la promotion du développement des connaissances de l'élève.*
- ❖ *Les fonctions et aptitudes concernant les matériels et méthodes pédagogiques (techniques audiovisuelles- manipulation scientifique- animation- élaboration de schémas d'exercices...).*
- ❖ *Les fonctions concernant le développement de l'enseignant lui même et celui de l'école (Formation continue et recherches.).*

- ❖ *Le travail avec d'autres adultes à l'intérieur et à l'extérieur de l'école.* » (Denise Louanchi, « éléments de pédagogie » page 44).

Si nous commentons cette citation, nous pouvons relever d'autres fonctions et rôles de l'enseignant, la première fonction est que l'enseignant doit être conscient de la situation sociale de l'élève car pour l'enseignant, l'apprenant est un étranger, il vient d'un milieu social qui lui est ignoré. Quant à la deuxième fonction, elle fait partie des capacités et du niveau cognitif de l'élève. La troisième fonction, relève des moyens pédagogiques et didactiques utilisés à l'intérieur de la classe. Si un enseignant utilise des moyens développés tels que l'audio visuel, la vidéo, les images...l'apprenant est malgré lui motivé. Quatrième fonction l'enseignant doit faire ses propres recherches, il doit s'auto former et pourquoi pas même s'inscrire pour améliorer son niveau et avoir des diplômes supérieurs.

Ces fonctions entraînent des qualités de l'enseignant. Selon l'américain Concil, on distingue trois catégories :

- 1) **Les qualités personnelles:** ces dernières font partie de la personnalité de l'enseignant et son rapport avec son élève, un enseignant doit être juste surtout en matière d'évaluation, il doit évaluer son apprenant sur sa juste valeur et non pas parce que ce dernier est riche ou c'est l'enfant du directeur, de son ami ou de son voisin...il ne doit pas juger sinon évaluer. Les conseils ne doivent pas être donnés pour amoindrir ou ridiculiser. Il faudrait également que l'enseignant évite le dogmatisme car il crée la mort du savoir. La conduite vestimentaire à son tour et a un rôle important, cette dernière ne doit pas être trop riche ni trop pauvre.
- 2) **Les qualités professionnelles:** L'enseignant doit entrer en classe en détenant le savoir à transmettre, ayant des connaissances de la matière mais surtout de la méthode d'enseignement. Cette qualité rassure l'apprenant et le rend actif et participe même en sa motivation.
- 3) **Les qualités sociales:** L'enseignement est un rapport humain et social, l'enseignant doit être sympathique, aimable, il peut même être ami avec ses élèves et essaiera par la suite de comprendre les réactions d'autrui.

Toujours avec le rôle de l'enseignant « *Le rôle de l'enseignant est d'assister l'élève dans la construction de son propre savoir, tâche que personne ne peut exécuter à sa place. Cette assistance consisterait à analyser avec lui le savoir à acquérir et les opérations mentales à mettre en œuvre. Ayant appris ce qui est généralisable, l'élève pourrait à l'avenir agir de façon plus autonome de toutes situations d'apprentissage* ». (Britt Mary Barth (1987) : l'apprentissage de l'abstraction p 17).

A partir de cette citation de Britt Mary Barth, nous concluons que l'enseignant doit participer à la construction du savoir avec ses apprenants, certes, il a des connaissances puisqu'il est le premier à voir le contenu du programme mais il finira par le découvrir avec son apprenant. L'enseignant forme les jeunes, on voit dans sa fonction un complément de nature de la paternité (ou de la maternité chez la femme) et de l'élevage des enfants. Aussi doit-il à travers ces démarches faire de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école.

Enfin, l'enseignant est un détenteur de savoirs, deviendra un accompagnateur et un médiateur entre l'apprenant et les savoirs. Il devra créer un environnement favorisant les apprentissages et le développement de l'apprenant. Il aura pour tâche de guider, aider, stimuler accompagner et encourager l'apprenant tout au long de sa démarche d'apprentissage

I.4. Comment motiver les apprenant?

Pour répondre à cette question nous sommes référés aux ouvrages d'Alain Rieunier et de Roland Viau qui ont contribué à structurer l'ensemble de ma réflexion. L'ouvrage d'Alain Rieunier, intitulé « Préparer un cours : les stratégies pédagogiques efficaces », résume diverses théories mises en œuvre pour motiver les élèves. Une de ces théories est la réponse behavioriste apportée par Thorndike. Selon ce dernier, « *tout comportement renforcé positivement a tendance à se reproduire dans la même situation ; c'est la loi de l'effet.* » Par conséquent, pour motiver des élèves, il suffit de pratiquer une pédagogie de la réussite, ou en d'autres termes, organiser des situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves font fréquemment l'expérience du succès.

Une seconde théorie développée par Roland Viau, dite l'approche sociocognitive, selon lui la motivation d'un élève naît de l'interaction entre ses perceptions et des facteurs externes liés à sa vie personnelle, à la société, à l'institution scolaire et enfin à la classe. Si l'enseignant a peu de contrôle sur les trois premières catégories de facteurs, il est responsable des facteurs liés à la classe. Dès lors, ces facteurs tels que les activités proposées en classe, les modes d'évaluation utilisés par l'enseignant ou encore l'enseignant lui-même peuvent influencer la motivation des élèves.

D'après la lecture des travaux de Roger DELDIME et Richard DEMOULIN dans l'ouvrage qui s'intitule Introduction à la psychopédagogie ils ont montré que: « *La pédagogie*

dite traditionnelle a été sensible à l'importance de la motivation en soulignant la nécessité d'éveiller et de capter l'attention, donc d'intéresser. La différence entre cette position et celle des méthodes actives réside dans la façon dont on envisage les moyens de susciter cette attention. » La création des situations motivantes s'inspire de ce que nous propose la méthode dite traditionnelle dont l'idée maîtresse est d'intéresser c'est-à-dire éveiller et capter l'attention en opposition avec ce que nous suggère les méthodes nouvelles qui insistent tout en visant les mêmes objectifs que la pédagogie traditionnelle sur les moyens envisagés.

Sur un autre plan, l'approche par compétences proposée par le nouveau programme n'est pas à négliger bien au contraire, elle a un rôle capital à jouer puisque elle favorise la mise en place et l'acquisition chez les apprenants d'un ensemble de savoirs et d'attitudes. Il est particulièrement recommandé d'encourager les jeux de rôles durant lesquels l'interaction domine.

CHAPITRE II:

Le travail de groupe

II.1. Définition de travail de groupe

Afin de développer les compétences rédactionnelles des apprenants et de 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 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. Le Terme de groupe vient de l'allemand « krop » qui signifie cordage, rouage. Ce lien représente l'attache du groupe et prédominera ensuite dans la définition. Ce mot « krop » a donné le mot italien « gruppo » qui correspondait à un exercice d'architecture où le sculpteur faisait naître de la pierre, des personnages unis par un même socle. Le groupe se bâtit sur un socle qui est un code commun.

Dans son ouvrage sur la dynamique de groupe, Roger MUCHIELLI donne du groupe une autre définition « *un agrégat de personnes n'est groupe que si des liens de face à face se nouent entre les personnes, mettant de l'unité dans leur « être là ensemble »*. Le groupe est une réalité dans la mesure où il y a interaction entre les personnes, une vie affective commune, et une participation de tous, même si cette existence groupale n'est pas consciente et même si aucune organisation officielle ne l'exprime.

Le sociologue américain CH COOLEY ajoute « *le moyen le plus simple de décrire cet ensemble est peut être de dire que c'est un « nous » ; il contient cette sorte de sympathie et d'identification mutuelles pour lesquelles « nous » est l'expression naturelle »*. Roger MUCHIELLI nous indique que « dans la catégorie de groupes, l'équipe est une variété originale qui ajoute à la cohésion socio-affective et aux relations interpersonnelles de face à face l'exécution d'une tâche qui sera l'œuvre commune.

SPROOT ET HOMANS « *le groupe est une pluralité d'individus qui sont en interaction dans un contexte « donné »* .

Dans le travail en groupe, il existe différents types de groupes : Informel, de base, combine, reconstitué, Représentatif

II.1.1. Les groupes informels

a) **But** : Favoriser la maîtrise de connaissances de base

Offrir une tribune immédiate pour s'exprimer

b) **Démarches**:

- Former des groupes en binôme avec les voisins immédiats
- Utiliser ce type de groupe au début du cours pour le rappel des

connaissances antérieures

- Utiliser aussi ce type dans le cadre des discussions sur les relations (réagir à une idée à une question , à un événement

II.1.2. Les groupes de base:

Former des groupes hétérogènes stables afin de favoriser le développement d'habiletés liées à la tâche (habiletés cognitives)

II.1.3. Les groupes représentatifs:

Constituer une tribune pour la présentation ou la coordination des travaux des groupes pour recevoir des rétroactions de pairs et ainsi continuer à faire des efforts, pour apprendre à résoudre une situation problème.

II.1.4. Les groupes combinés:

Donner aux groupes la chance de s'entraider par la consultation

II.1.5. Les groupes reconstitués:

- Développer l'estime de soi.
- Faciliter la maîtrise des connaissances de base.

Dans tout les groupes de travail les objectifs dépendent de ce pourquoi le groupe a été organisé Les groupes de travail de toutes sortes se constituent pour apporter certains changements qu'un individu ne peut réaliser tout seul puisque la finalité des groupes est d'atteindre les objectifs éducationnels qui apporteront ultérieurement des changements chez les membres du groupe. Les élèves se livrent à certain nombre d'activités prescrites qui sont conçues spécialement pour accroître les compétences nécessaires. Il faut bien remarquer qu'il n'est ni possible ni souhaitable d'essayer d'atteindre tous les objectifs éducationnels au moyen du « groupe » une partie du travail scolaire est entièrement individuel et ne concerne que les individus et leurs objectifs personnels.

II.2. L'intérêt de travail de groupe par rapport à l'enseignement:

Selon la psychologie du développement :« *tout individu a une affinité naturelle avec tout principe formateur de groupe* » .(Bauer,1956,p3). Il est très important pour l'élève qu'il puisse se sentir membre d'une communauté , même lorsque l'institution le contraint au travail individuel .Ce sentiment de ne pas être isolé est renforcé d'une façon toute particulière quand il est invité à travailler en commun avec un ou plusieurs partenaires.

- Le rôle que l'élève peut assumer dans le groupe grâce au travail en commun est susceptible d'influencer sa motivation de façon déterminante. Il peut s'apercevoir qu'il est capable d'apporter une contribution importante au succès du travail de groupe.

- Des élèves connus par l'enseignant pour être des « silencieux » souvent, non pas les faibles, mais les introvertis, les prudents, qui ne lèvent la main qu'après mûre réflexion et certains de posséder la bonne réponse deviennent actifs dans les petits groupes et contribuent pour une part importante au travail de groupe. Même le plus passivement prédisposé est incité au travail autonome dans le groupe, même si celui-ci est restreint.
- Si les élèves obtiennent dans le travail de groupe des résultats qui s'avèrent corrects, ou qu'eux-mêmes et la classe considèrent comme dignes d'éloge, cela renforce les liens au sein du groupe et crée un meilleur climat affectif.
- Dans le travail de groupe, les élèves peuvent apprendre le travail autonome sous le contrôle de ceux qui coopèrent avec eux : l'attitude autocritique, l'acceptation et l'exploitation de la critique venant d'autrui.
- Le travail de groupe conduit à la compensation des erreurs. La probabilité que dans le travail collectif, en F.L.E, se rencontre moins d'erreurs linguistiques et orthographiques que dans le travail de tout individu membre du groupe.
- La correction faite par les camarades au lieu de l'enseignant et sans que ce dernier ait connaissance de l'erreur, peut empêcher les effets négatifs qu'exerce un échec sur certain élèves quant à la « motivation à produire ». La correction non publique par le camarade perturbe moins l'élève en question, au point de vue affectif, que la correction faite par l'enseignant.
- Dans le groupe la créativité langagière et de faire en sorte que l'élève découvre par lui-même de nouvelles variantes d'exercices ou de nouvelles situations. Ses propres idées peuvent, dans un petit groupe, se concrétiser mieux que dans la classe tout entière.

II.3. L'intérêt de travail de groupe par rapport à l'enseignant:

Dans l'apprentissage en groupe, l'enseignant se défait de certains rôles pour se concentrer davantage sur les rôles de facilitateur, d'observateur et de participant et donc éviter de passer le temps à dispenser des informations et à surveiller le comportement des ses groupes.

- L'enseignant acquiert alors plus de souplesse et de nouvelles possibilités créatives dans son approche des programmes.
- L'enseignant a la possibilité d'observer ses élèves activement engagés dans leur apprentissage.

- L'enseignant a le temps d'observer les aspects du comportement et les besoins des élèves qui n'apparaîtraient que de manière moins évidente dans l'enseignement traditionnel.

Les remarques relevées aideront l'enseignant dans la planification d'un programme plus approprié aux capacités et aux besoins de ses élèves.

II.4. L'intérêt de travail de groupe par rapport à l'apprenant:

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. 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 partenaires.

Le travail de groupe renforce les liens entre ses membres et crée un meilleur climat affectif. 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 le travail de groupe, les apprenants sont invités à une co-réflexion et à une co-décision continue.

II.5. 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 divergence de points 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 posés.

CHAPITRE III:

La production écrite

III.1. Définition de la production écrite:

L'enseignement des langues a pour objectif principal de faire apprendre aux apprenants des compétences en communication écrite et orale, néanmoins on a besoin de l'écriture dans l'enseignement des autres matières que la langue, comme : mathématique, physique, les sciences naturelles... . Ainsi, l'écrit occupe une place très importante dans la société, il est dans les administrations, les hôpitaux, les entreprises, dans les relations familiales, amicales et sociales, dans les panneaux publicitaires, les annonces et toute sorte d'affichage.

A partir de ce champ plusieurs définitions sont émergées:

« La production écrite est un acte signifant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en oeuvre des habiletés et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires » (programme de 5^{ème} année primaire)

La définition citée dans le dictionnaire didactique de Jean Pierre CUQ, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, l'écrit est: *« une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. »* (Jean Pierre CUQ, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde 2003 p. 78), Autrement dit, c'est la transformation d'un message sonore en un message graphique. D'autre part, Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA ont donné deux définitions à l'écrit, dans un premier sens ils le considèrent comme une tâche qui n'est pas facile *« écrire, c'est réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer. »* Ils donnent une importance primordiale de la place de la langue maternelle dans l'apprentissage de la production écrite en langue seconde ; ils constatent qu'on peut remarquer que certaines constances qu'on trouve en langue maternelle varient tout dépendent au niveau linguistique en langue étrangère. Dans un deuxième sens ils ont défini : *« écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite. »* (Jean Maurice ROIER, la didactique du français p 30). Ils ont accordé de l'importance de la lecture, ils constatent que l'articulation lecture-écriture favorise l'amélioration des compétences en production écrite chez l'apprenant ; dont l'objet produit soit conforme aux caractéristiques de l'écrit.

D'après une approche psychologique, J R Hayes et L S Flower s'inspirent des données conceptuelles de la psychologie cognitive. Ils proposent un modèle d'écriture qui a l'avantage

de mettre en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire, ils définissent la production de texte : « *une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens.* » (Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Ibid. p.18)

III.2. Les processus rédactionnels :

Dans le domaine de la production écrite les chercheurs distinguent nombreux approches de l'écrit et parmi d'elles le modèle cognitif . Cette approche consiste à rendre compte de la succession d'étapes visant à produire, à modifier le texte en menant les apprenants à réviser et à évaluer leurs productions écrites. Ainsi, il s'agit de répondre à des questions comme :

- « Comment écrit-on ? », ou plutôt « comment rédige-t-on collectivement ? ».
- « Quels sont les processus de rédaction dans les situations d'écriture collaborative ? », « comment s'y prend-t-on ? ».

Le modèle de Hayes et Flower :

Ce modèle est apparu dans les années 80 dans le champ de la didactique du français. Il a été repris par Claudine Garcia-Deban (1990) dans « L'élève et la production d'écrits ». Les auteurs ont élaboré différentes versions de ce modèle afin de dégager les différentes opérations qui interviennent dans la rédaction d'un écrit, de repérer les origines des difficultés rencontrées et de voir comment améliorer les productions écrites. Dans ce modèle, on peut distinguer trois ensembles :

- 1) ***L'ancrage contextuel de la production d'écrits (ou l'environnement de la tâche) :*** cette composante englobe toutes les caractéristiques qui se rapportent à la tâche elle-même (texte déjà écrit, le destinataire, l'enjeu, le sujet, le cadre social, ...). Il s'agit aussi de choisir les outils nécessaires à l'exécution de l'écrit (règle, surligneur, le support,...), de préciser le temps de la production. Ce contexte comprend aussi le brouillon préparatoire au travail. A chaque fois que l'écriture progresse, le texte produit devient lui-même élément du contexte.
- 2) ***Les connaissances du scripteur :*** Il s'agit des informations, des savoirs qui ont été déjà construits en classe. En plus de connaissances métalinguistiques (le lexique, les règles de grammaire et d'orthographe) qu'il va mettre en oeuvre, l'apprenant peut disposer de connaissances sur les genres et types de discours, les registres qui conviennent à la situation de production.
- 3) ***Le processus d'écriture:*** celui-ci se subdivise en trois étapes :
 - a) **La planification textuelle :** la manière d'organiser les tâches dépend du

matériel à mettre en oeuvre et de contraintes temporelles. Il ne s'agit pas de « faire un plan », mais plutôt d'organiser la réalisation de l'écrit en fonction du destinataire et des enjeux de l'écrit à produire.

- La conception : consiste à repérer dans la mémoire à long terme les informations nécessaires pour la tâche d'écriture.
- L'organisation : consiste à bien présenter les éléments recueillis.
- Le recadrage : consiste à mettre au point les critères nécessaires pour que le texte corresponde au but visé.

Selon Claudine Garcia-Debanc (1990), 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.

b) La mise en texte : cette opération renferme toutes les activités qui sont liées à la rédaction. Le scripteur doit faire face à des contraintes locales (la microstructure : syntaxe de phrase, orthographe, vocabulaire,...) et des contraintes globales (la macrostructure : type de texte, cohérence textuelle,...). Cette opération de textualisation paraît primordiale dans la mesure où elle s'effectue aux différents plans de la langue (macro-syntaxique, lexical, rhétorique). Elle met en avant la progression et la conversation d'informations au cours du texte, la connexion, la segmentation, le problème des anaphores, les substituts, les connecteurs, les temps des verbes, la ponctuation,....

c) Le contrôle : durant cette opération, l'apprenant compare ce qu'il a planifié ou produit à ce qu'il aurait dû planifier ou produire, s'il y a un écart ou un décalage, il peut recourir à des opérations de révision.

d) La révision (ou la relecture) : elle s'effectue en cours de production ou une fois le texte fini. Ce moment permet à l'apprenant de vérifier sa production. La relecture du texte l'aide beaucoup à repérer les violations du langage, à évaluer l'adéquation de son produit final (le texte) aux buts poursuivis et aux destinataires. Pendant ces opérations de révision, on passe de la révision de lettres à celle de paragraphes, elles sont de quatre types : substitution, déplacement, addition et suppression. Tout au long de notre projet, on va essayer d'utiliser ce modèle pour analyser notre corpus.

III.3. L'intérêt du modèle de Hayes et Flower :

Selon Claudine Garcia- Debanc, ce modèle du processus rédactionnel est considéré, pour l'enseignant, comme une aide à l'analyse des situations pédagogiques ainsi qu'à la conception et à la programmation d'activités d'apprentissage des processus rédactionnels.. En effet, l'enseignant n'intervient que pour soutenir ses apprenants à dépasser les difficultés rencontrées tout au long de la rédaction. Il peut élaborer avec eux des outils et des critères d'évaluation, il peut aussi les aider à chacune des trois étapes de « la mise en texte ». En cas de « surcharge cognitive », il intervient pour alléger leur tâche.

C'est vrai que l'enseignant propose et programme les activités jugées nécessaires à la rédaction d'un écrit, c'est un médiateur entre les élèves et le savoir, mais cela ne nous empêche pas de perdre de vue le rôle actif des apprenants. Ceux-ci se forgent leur méthode et s'approprient les outils linguistiques qui leur paraissent nécessaires à la résolution de la majorité de problèmes d'écriture.

Dans le n° 49 de la revue Pratique (mars 1986), Claudine Garcia-Debanc insiste aussi sur l'importance de ces processus rédactionnels : *« On cherchera avant tout à comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève face à la tâche proposée. Les données d'intérêt prioritaires seront celles qui portent sur les représentations de la tâche formulée par l'élève et sur les stratégies ou procédures qu'il utilise pour arriver à un certain résultat »*. Autrement dit, il s'agit d'observer comment s'y prend l'apprenant lorsqu'il rédige un écrit.

Dans cette perspective, les processus rédactionnels s'avèrent très importants dans la mesure où ils permettent de déceler les différentes stratégies et opérations intellectuelles qui interviennent lors de la rédaction d'un écrit. Comme nous l'avons déjà évoqué, parfois les apprenants sont incapables de gérer ces opérations car ils se trouvent en état de surcharge cognitive face à des tâches d'écriture. Dans ce cas, il est judicieux qu'ils travaillent en groupe afin de leur permettre de diminuer la surcharge cognitive en répartissant entre les membres du groupe les opérations multiples qui s'introduisent dans la production du texte. Il faut aussi prendre garde de ne pas considérer la compétence rédactionnelle comme une addition de sous-compétences puisque cela amènerait les apprenants à accumuler des matériaux linguistiques mots et structures syntaxiques pour construire des textes.

Enfin, l'enseignant doit veiller à ce que l'activité d'écriture soit maîtrisée et gérable par ses apprenants, c'est pourquoi il est souhaitable de favoriser le travail en groupe car celui-ci est considéré comme le champ convenable pour activer les processus rédactionnels.

III.4. Le texte descriptif:

Pour que les apprenants soient capables de rédiger un écrit, il est d'abord très important de déterminer le type auquel il appartient car cela les aidera beaucoup à faire référence à un certain nombre de critères linguistiques et paralinguistiques (les illustrations par exemple). Ceux-ci sont également considérés comme des éléments constants et invariants qui guident leur réflexion.

Les productions écrites des élèves que nous avons analysées sont de type descriptif, c'est pourquoi nous avons décidé de nous centrer sur ses caractéristiques afin de mesurer les degrés de leur réussite. Selon J.-M. Adam, « *une description est l'énumération des attributs d'une chose.* » (p. 81). De ce fait, l'énumération est considérée comme la base ou le degré zéro de ce type de structure. Ainsi et selon le corpus que nous avons analysé, la description s'est réduite à l'énumération des parties et des aspects d'un animal. Cet inventaire se dresse souvent dans un ordre quelconque. C'est dans cette même perspective que J. M. Adam l'a considérée comme une sorte de « monstruosité textuelle » qui se distingue clairement du récit.

En 1912, Vannier constate aussi que dans la description, le scripteur est maître de son plan, l'organisation des parties et des aspects est facultative, il y a une sorte d'anarchie.

Dans notre corpus, les apprenants sont invités à la description d'un animal tout en se basant sur sa fiche d'identité. Celle-ci contient des renseignements réels qui portent sur son aspect physique, sa nourriture, sa répartition, son habitat et sa portée. 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, l'auteur ou 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 souvent recommandé d'employer des phrases déclaratives, la forme peu importe, affirmative ou négative.

J.-M. Adam a proposé quatre procédures descriptives (ou macro-opérations) qui sont à la base du prototype descriptif :

a) **La procédure d'ancrage** : ancrage, affectation et reformulation :

Cette opération consiste à signaler et à préciser le thème-titre, c'est-à-dire :

- de qui ou de quoi il va être question, en début de séquence (ancrage proprement dit).

- de qui ou de quoi il vient d'être question, en fin de séquence (affectation).
- ou bien la combinaison des deux premières procédures, avec la reprise modifiée du thème-titre initial (reformulation).

Dans notre corpus, le thème titre est mis en place dès le début (décrire un animal à partir de sa fiche d'identité). Avant de commencer la rédaction, les apprenants font d'abord appel à leurs connaissances antérieures (caractéristiques du texte descriptif, informations encyclopédiques qui portent sur l'animal à décrire), ensuite ils les confrontent et les comparent à ce qui est donné dans la fiche d'identité de l'animal.

b) La procédure d'aspectualisation :

Cette procédure est considérée comme la base de la description : *«L'opération d'ancrage est responsable de la mise évidence d'un tout et l'opération d'aspectualisation du découpage en parties (N.PARTIES)»* (p.89).

En plus de ce découpage en parties, viennent s'ajouter des qualités ou propriétés du tout (couleur, dimensions-taille, forme, nombre, etc.). Par rapport à notre corpus, cette opération d'aspectualisation est applicable au niveau de l'énumération des différentes caractéristiques de l'animal (sa taille, son poids, son habitat, sa portée, son corps,...).

c) La procédure de mise en relation :

Selon J. -M. Adam, cette procédure descriptive est en rapport direct avec ce qu'il a proposé de désigner par l'opération d'assimilation qui peut être soit comparative ou métaphorique. Lorsqu'on décrit, on fait souvent référence aux procédés d'identification, de ressemblance, d'analogie ou de mise en relation comparative. Par la mise en relation, l'objet n'est pas seulement localisé spatialement et/ou temporellement, mais aussi mis en relation avec d'autres à travers les divers procédés d'assimilation.

d) La procédure d'enchassement par sous-thématisation :

Cette procédure est à la base de l'expansion descriptive. Il s'agit d'emboîtement d'une séquence dans une autre. On peut prendre une partie, qui est déjà choisie par la procédure d'aspectualisation, comme une base d'une nouvelle séquence (un nouveau thème-titre). Celui-ci, à son tour, on lui attribue différents aspects et diverses propriétés qui sont considérés comme des sous-parties.

Enfin, on peut dire que ces procédures descriptives ont remis en question l'idée d'anarchie et d'absence de construction dont parlent Vannier et P. Valéry. En effet, la description se fonde sur une procédure d'hiérarchisation très stricte, elle est aussi considérée comme un type de séquentialité régi par différentes opérations.

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE I:

**Le recueil des données et
analyse des corpus**

I.1.. Le contexte de recueil des données :

Après avoir fixé nos objectifs de recherche, nous avons choisi le lieu de recueil des données : à l'école primaire Bouchareb Abdlhafid qui se trouve à la ville.

I.2. Description du protocole :

- L'établissement :

L'école où nous avons mené notre expérience pour le mémoire se situe dans un quartier populaire à rue de meskiana.

- La classe :

Elle est très bien décorée. Grande et surchargée. Elle regroupe 34 élèves, 19 élèves de sexe féminin, le reste de la classe est de sexe masculin.

- Les élèves :

Le projet d'écriture a été conduit dans une classe de 5^{ème} AP. L'âge des élèves varie entre 11 et 12 ans ; La majorité de ces élèves sont issus des familles bien cultivées un niveau socio-économique peu développé, communiquent en arabe dialectal et utilisent parfois des mots en français.

I.3. Le plan de recueil des données :

Pour mener à bien notre travail de recherche et apporter des éléments de réponse à propos de notre problématique, nous avons opté pour deux façons de recueillir les données. La première consiste à collecter et à analyser les productions écrites des élèves réalisées en groupe, puis individuellement et à établir une comparaison entre elles tout en mettant l'accent sur les points de divergence. La deuxième est un enregistrement audio-visuel d'une séance de production collective. Notre objectif est d'observer le comportement des élèves lorsqu'ils produisent un écrit. Il s'agit aussi de mettre en lumière les différents processus cognitifs qui sont mobilisés lors de la rédaction ainsi que le rôle du dialogue et de l'interaction dans la construction et l'acquisition de nouveaux savoirs.

En bref, nous allons essayer, tout au long de notre analyse, de montrer que le travail de groupe motive les apprenants et améliore leur production écrite.

I.3.1. Les données recueillies :

Nous avons déjà signalé plus haut que notre travail de recherche porte sur l'analyse des productions écrites des élèves ainsi que leurs comportements lors de la rédaction d'un écrit. D'ailleurs, le texte que le professeur a fait produire à ses élèves est de type descriptif.

* Les consignes d'écriture sont les suivantes :

1. Le travail de groupe :

« À partir des fiches d'identités suivantes, chaque groupe doit écrire un texte documentaire sur son animal :

Groupe 01: "le paon bleu"

Groupe 02: "le tigre blanc"

Groupe 03: "la baleine"

Groupe 04: "le panda"

Groupe 05: "la girafe"

Groupe 06: "le fennec"

2. Le travail individuel :

«En t'aidant de la fiche d'identité de l'autruche .Ecris un texte documentaire sur cet animal »

3. Le travail de groupe (filmé) :

« Pour le concours du meilleur texte documentaire : rédige en 05 à 06 phrases un texte documentaire sur le fennec».

-Durée de la rédaction : une heure et demie.

-Outils autorisés : le dictionnaire : français-français.

Nombre d'élèves dans chaque groupe : de 5 à 6 élèves par groupe.

Comme exemple de corpus, nous pouvons présenter deux copies d'élèves. La première est une production écrite réalisée en groupe tandis que la deuxième représente le texte qui a été réalisé individuellement par un élève.

Texte N 01: le travail individuel d' une élève d' un niveau hétérogène

L'autruche:

- L'autruche est un animal sauvage et herbivore.
Il fait partie struthionidae. Il se nourrit de
l'herbe. Il vit dans la savane. ~~Il~~ mesure
de 90 kg à 150 kg. ~~Il~~ mesure de 1,90 m à 2,50 m.

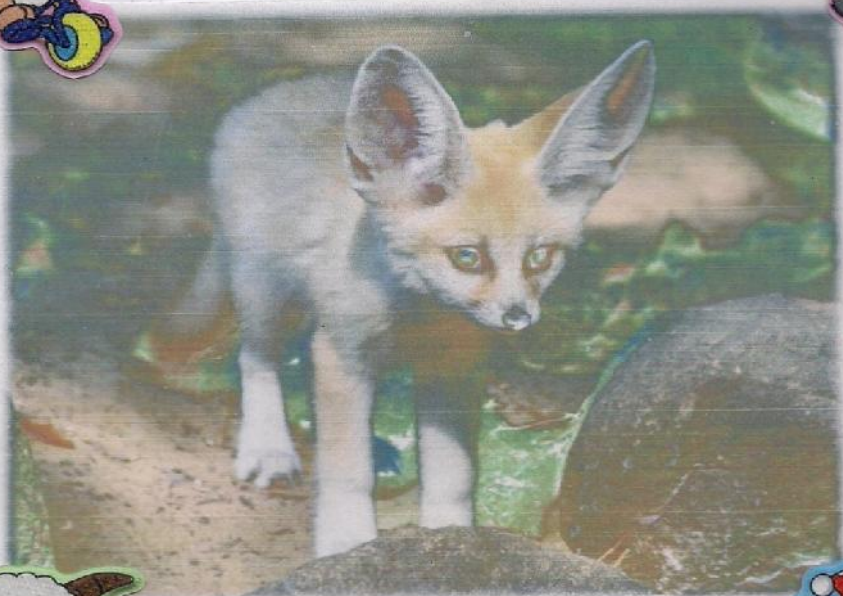
Texte N 02: le travail de groupe de cinq élèves d' un niveau hétérogène (groupe 06) :

Le fennec: G806

- Le fennec est un animal sauvage et omnivore. Il fait partie
manifère? Il se nourrit chair de souris et d'insectes et les
fruits et les végétaux comme la salade et les oiseaux. Il vit
dans l'algérie et maroc (Le désert). Il mesure de 20 à 40 cm.
Il pèse 1,5 Kg. La durée de vie est 10 ans. La portée de
fennec est de 2 à 5 petits. Le fennec est un petit animal.









la photo de le fennec



CHAPITRE II:

Analyse et interprétation des données

II.1. Les critères d'analyse :

Les élèves ont réalisées des productions écrite qui se déroule sur la description d'un animal à partir de sa fiche d'identité (thème, nature, nourriture, habitat, classe, la durée de vie , poids , taille et la portée).

Dans ces production écrite l'accent est mis sur la manière de construire un texte documentaire . À partir de là, nous avons évalué les copies d'élèves à partir de différents Critères d'analyse issus des travaux du groupe **EVA** qui s'est inspiré du philosophe et linguiste américain Morris:

- Le point de vue morphosyntaxique : concerne la relation des signes entre eux ; c'est-à-dire l'application correcte des règles de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe).
- Le point de vue sémantique : porte sur la cohérence et la cohésion textuelle. On peut aussi entendre par cela « la non contradiction entre les informations ».
- Le point de vue pragmatique : permet de mettre en rapport le message (le texte) et ses utilisateurs (les lecteurs). Ce point de vue s'intéresse à la mise en évidence des faits strictement linguistiques (si un texte, par exemple, commence par « Il », le lecteur ne peut pas savoir de qui on parle). Il s'agit aussi de déterminer l'enjeu de l'écrit, autrement dit : dans quel but a été conçu le texte ? (convaincre ?, informer ?, expliquer ?, ...).
- En plus de ces points de vue, nous pouvons ajouter **les aspects matériels**. Cet élément est constitutif du sens. Il porte sur la mise en page, le support, la typographie, le découpage en paragraphes, la ponctuation. Ceux-ci sont considérés comme un atout indispensable qui guide le lecteur.

En bref, nous pouvons analyser les copies des apprenants tout en nous appuyant sur les critères suivants :

a) Aspects matériels :

- L'organisation de la copie
- La ponctuation et les majuscules
- L'illustration

b) Aspects sémantiques :

- Nombre de procédés de reprise différents
- Vocabulaire : nombre de nouveaux mots et expressions apportés par les apprenants (ceux qui sont donnés dans la fiche d'identité de l'animal ne seront pas comptés).

c) *Aspects morphosyntaxiques:*

- Respect du système temporel de la description
- Nombre de mots
- Nombre d'erreurs

A partir de ces différents aspects, nous pourrions comparer le travail fait en groupe et individuellement en faisant des tableaux. Tout ce que nous avons déjà évoqué se rapporte à l'analyse des copies d'élèves. Quant à l'enregistrement audio-visuel, nous allons observer les comportements des élèves lorsqu'ils se trouvent face à une tâche d'écriture. Il s'agit de mettre en avant l'importance de différents processus cognitifs (planification, mise en texte, révision) et leur effet sur la qualité de l'écrit produit.

II. 2. Analyse et interprétation des données:

Afin de montrer que la motivation par le travail de groupe en expression écrite améliore les productions écrites des apprenants, nous avons effectué une étude comparative entre les productions réalisées individuellement et celles qui ont été élaborées collectivement. D'abord, nous avons pris cinq productions écrites réalisées individuellement par cinq élèves d'un niveau hétérogène et nous les avons comparées à celle qui a été réalisée collectivement par ces mêmes élèves. Dans un deuxième temps, nous nous sommes penchés sur l'analyse des productions écrites de toute la classe qui ont été effectuées en groupes (06 groupes), puis nous les avons comparées à celles qui ont été faites individuellement par 20 élèves de niveau hétérogène. Notre objectif est de cibler les points de divergence, les écarts, voire les difficultés et les réussites.

II. 2.1. Analyse des copies des élèves:

- **Tableau N01:L'analyse du travail individuel : les copies de cinq élèves d'un niveau hétérogène:**

Copies d'élèves		Elève 01	Elève 02	Elève 03	Elève 04	Elève 05
Critères d'analyse						
Aspect matériels	L'organisation de la copie	Oui	oui	non	oui	oui
	La ponctuation et les majuscules	Oui -Une majuscule qui a été placé après une virgule dans la 4 ^{ème} phrase. -une miniscule au début de la 3 ^{ème} phrase.	Non Texte mal ponctué: des majuscules placées au milieu des phrases. Les phrases du texte se sont séparées par des virgules.	Non (mal ponctué): -des minuscules au début des phrases. La dernière phrase est non ponctué.	oui	Oui: Une majuscule au milieu de la 2 ^{ème} phrase La dernière phrase est non ponctuée
	L'illustration	non	non	non	acceptable	non
Aspect sémantique	Nombre de procédés de reprise	La reprise de pronom personnel "il" 04 fois *l'autruche nom féminin	Le texte est dépourvu de procédés de reprise.ni le nom de l'animal, ni de pronom personnel.	La reprise de pronom personnel "il" 03 fois La répétition du nom de l'autruche 02 fois	La reprise de pronom personnel "il" 5 fois *N.F (l'autruche)	La reprise de pronom personnel "il" 02 fois La répétition du nom de l'autruche 02 foi
	Apport de nouveaux mots et expressions	Fait partire (fait partie) -vit - maizerie (mesurer)	animal	-Animal - Fait parler (fait partie) - sounourir (se nourrir) - muser (mesurer)	Animal -fait parti (fait partie) -se nourrit -vit -mesure (mesurer) - pèser (peser)	- fait parti (fait partie) -vit - muser (mesurer) - set (cet)
Aspect morphosyntaxique	Respect du système temporel	Oui	Non Le texte est dépourvu des verbes.	Oui ,mais des verbes sont mal conjugués	Oui sauf: Deux verbes (misur et pèser)	oui
	Nombre de mots	14	11	13	12	16
	Nombre d'erreurs	4	6	5	2	5

Commentaire du tableau n°: 01

Ce premier tableau porte sur l'analyse du travail individuel de cinq élèves d'un niveau hétérogène. Les productions écrites des élèves ont été analysées selon différents points de vue :

- ❖ le point de vue matériel.
- ❖ le point de vue sémantique.
- ❖ le point de vue morphosyntaxique.

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

- a) La pertinence et la cohérence des informations :

En général, dans toutes les productions écrites des élèves, les informations ne sont pas contradictoires. Les élèves décrivent en suivant une progression à thème constant (en parlant de l'autruche). De ce fait, un travail sur le lexique s'impose car pour reprendre un terme, il faut connaître son équivalent ou un synonyme. À ce propos, nous avons constaté certaines difficultés des élèves : pour évoquer la portée de l'animal, quelques élèves (élève 3,5) ont repris soit le G.N. (l'autruche) ou le pronom personnel « il », or cela est incorrect, car il s'agit d'un nom au féminin (l'autruche). Toutes les élèves ont réussi à écrire des textes descriptifs informatifs.

- b) Les anaphores :

L'emploi des procédés de reprise n'est pas varié. Dans la plupart des cas, les élèves se sont contentés de reprendre soit le sujet lui-même (l'autruche) avec le pronom personnel qui le remplace « il » qu'il est incorrect parce que c'est un nom féminin (élève 3 et 5), soit le pronom personnel « il » seul (élève 4 et 1). Quant à l'utilisation des substituts grammaticaux comme les adjectifs possessifs, ils sont rares (élève 5), voire inexistants (élève 1,2,3,4). Concernant les substituts lexicaux, toutes les productions écrites en sont dépourvues, cela témoigne de carences de vocabulaire.

- c) Le vocabulaire:

En plus des informations données dans la fiche d'identité de l'animal, les élèves ont apporté de nouveaux mots et expressions qui sont adaptés à la description de l'animal (animal, fait partie, se nourrir, mesurer, vivre). Chaque élève (élève 1,3,4,5) a pu ajouter trois ou plus de mots. Il y a une seule élève (élève 4) qui a apporté 06 nouveaux mots. Nous remarquons que certaines élèves (élève 1,2,5 et 3) ont des difficultés à trouver les verbes qui correspondent à certains noms donnés dans la fiche d'identité de l'animal comme : (la taille, nourriture, le poids). Il y a quelques mots de vocabulaire qui posent problème à certaines élèves (élève 3,5,1) dont elles ne connaissent pas leur orthographe : au lieu d'écrire « se nourrit », l'élève

(élève 3) a écrit « sounourir ». D'autres élèves (élève 1,3,5 et 4) ont aussi mal orthographié et conjugué la locution verbale «fait partie», ils l'a écrit «fait parti ,parter ,part».

Notre expérience ainsi que notre pratique en classe nous permettent d'affirmer que le vocabulaire employé par nos élèves est pauvre. Il se limite souvent à celui qu'ils utilisent dans la vie quotidienne : ce sont des mots simples. Les carences en vocabulaire peuvent s'expliquer par l'absence d'échange et de la communication au sein de la classe. C'est grâce à l'inter-correction et à l'interaction que les élèves peuvent forger, acquérir et connaître le lexique de la langue française et l'utiliser à des fins de communication et à l'enrichissement de leurs productions.

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

À propos de cet aspect morphosyntaxique, nous avons pu noter que les élèves éprouvent beaucoup de difficultés :

- a) La cohérence syntaxique :

L'élève (élève 3) ne maîtrise pas bien l'emploi des verbes pronominaux comme «se nourrir ».

Le genre et le nombre des noms :

le choix de quelques articles n'est pas convenable. Dans (élève 1) s'est trompée dans le mot «herbe», elles l'a ajouté "le" : «et mange le l'herbe.....». tous les élèves ont considéré le nom de «l'autruche» comme un nom féminin : «**Elle** se nourrit de l'herbe.....»,«**Elle** vit dans la savane.....».

- b) Le respect du système temporel :

Toutes les élèves ont utilisé le présent de l'indicatif pour décrire l'animal. Ce temps est adapté au type de texte produit (texte documentaire). La conjugaison de quelques verbes comme : « vivre, se nourrir ,mesurer» pose problème aux élèves (élève 1,5et3). Quant aux autres, une seul élève qui n'a pas maîtriser aucun verbe (élève 2), une seul élève (élève 4) a réussi à conjuguer les verbes au présent de l'indicatif.

- c) Les erreurs :

Pour ce qui est de l'orthographe, nous remarquons que le nombre d'erreurs varie avec le nombre de mots des textes. Nous avons observé que lorsque le nombre de mots est peu élevé, le nombre d'erreurs diminue comme c'est le cas pour (élève 1) et (élève2). Quand le nombre de mots des textes est élevé, le nombre d'erreurs augmente (élève 3et 5). Il y a une seul élève qui n'a pas fait beaucoup d'erreurs (élève 4).

L'origine des erreurs :

À travers l'analyse des copies des élèves, nous avons pu constater que les élèves ont parfois du mal à construire des phrases simples. En ce moment, l'emploi des adjectifs

possessifs, des pronoms de reprise, des articles, et des verbes pronominaux est souvent non maîtrisé. Cela peut s'expliquer par une mauvaise connaissance de la grammaire française.

- Certaines erreurs sont d'origine phonologique souvent basées sur une mauvaise perception des sons. Les élèves ont écrit « mesure », « meser », « maizerie » pour « mesurer », « pèser » pour « peser », « sounourir » pour « se nourrir ».
- D'autres erreurs proviennent d'une méconnaissance du vocabulaire :

Les autres élèves (élève: 1,3,4,5) ont utilisé le pronom « il » pour parler de l'animal "l'autruche". Parfois aussi, les erreurs lexicales sont dues à l'oubli de lettres muettes (mesure [mesure], abit [**h**abite], vait [**v**it]).

- Les erreurs d'accord sont rares : il peut y avoir un non respect du genre de l'animal qui est un nom féminin : (**il** se nourrit d'herbe....), (**il** vit à la savane....).
- Les erreurs de conjugaison sont également rares : dans (élève 4), l'élève a conjugué correctement tous les verbes de son texte. Nous remarquons que des verbes comme : « vivre, se nourrir, fait partie, mesurer » posent problème aux élèves (élève 1,3,5), ils sont mal conjugués (vait [**v**it], fait **parter** [fait **partie**], **sounourir** [se **nourrit**]). Parfois, les élèves omettent les lettres muettes de quelques verbes comme mesurer (**mesur**, **meser**, **musir**), habiter (**abit**).

- **Tableau N02: L'analyse du travail collectif : la copie de cinq élèves d'un niveau hétérogène :**

Aspects matériels		
L'organisation de la copie	La ponctuation et les majuscules	L'illustration
bonne	Oui Au milieu de La 4 ^{ème} phrase le mot "le désert" a été écrit en majuscule	Très bien
Aspects sémantiques		
Nombre de procédés de reprise	Apport de nouveaux mots et expressions	
La répétition de pronom personnel "il" (5 fois) La répétition du mot "fennec" (2 fois)	*Mesurer *peser *petit *comme *vivre	
Aspects morphosyntaxiques		
Respect du système temporel : le présent de l'indicatif oui	Nombre de mots 34 mots	Nombre d'erreurs 3

Commentaire du Tableau n°2:

Ce deuxième tableau concerne l'analyse du travail de groupe de cinq élèves de niveau hétérogène.

- **Analyse de la production écrite des élèves du point de vue matériel :**
 - ❖ La qualité et la nature du support choisi pour l'exécution de l'écrit est une fiche cartonnée . Ce choix témoigne un intérêt que les élèves ont accordé à leur tâche que leur professeur a pu les prévenir au préalable.
 - ❖ L'organisation de la copie est bonne (un titre, un paragraphe, Une photo, des autocollants).
 - ❖ La ponctuation et les majuscules : généralement, le texte est bien ponctué. Les élèves ont met une majuscule au milieu de la 4^{ème} phrase.
 - ❖ L'illustration : est effectuée soigneusement. Elle est également au service du texte produit ; c'est une photo qui représente le fennec.

- **Analyse de la production écrite des élèves du point de vue sémantique :**

- ❖ Le choix du type de texte descriptif à visée informative est approprié, les élèves ont réussi à rédiger un texte documentaire en décrivant le fennec.
- ❖ *La pertinence et la cohérence des informations :* Dès sa première lecture, le texte nous paraît cohérent et compréhensible. Il ne présente ni des ambiguïtés, ni des contradictions.
- ❖ *L'articulation entre les phrases:* Elle est assurée par l'utilisation de la conjonction de coordination "et". Les élèves l'a bien employé.
- ❖ *Les anaphores :* L'emploi des procédés de reprise n'est pas varié. Les élèves se sont limités à la répétition du pronom personnel « il » pour parler de l'animal. Quant aux substituts lexicaux, ils sont inexistant, cela peut être dû à un manque de vocabulaire (méconnaissance du champ lexical de l'animal).
- ❖ *Le vocabulaire:* Les élèves ont employé un vocabulaire assez riche et adapté au type de l'écrit produit. La première lecture du texte nous révèle que les élèves sont restées cantonnées dans les informations déjà données dans la fiche d'identité de l'animal, ils ont ajouté quelques verbes qui correspondent aux noms donnés dans la fiche d'identité de l'animal (taille, poids, nourriture)

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

Du point de vue morphosyntaxique, nous avons constaté que les élèves n'éprouvent pas beaucoup de difficultés :

- ❖ *La cohérence syntaxique :* Elle est relativement bien assurée, toutefois, peu de difficultés peuvent être imputées à la mauvaise utilisation de quelques *prépositions* comme : **dans** «il vit **dans** l'algérié».
- ❖ *Le genre et le nombre des noms :* est très bien respecté.
- ❖ *La maîtrise de l'emploi des verbes :* tous les verbes du texte sont bien choisis ; ils correspondent aux idées que les élèves ont voulu exprimer.
- ❖ *Le système temporel :* Les élèves ont utilisé le présent de l'indicatif pour décrire l'animal. Ce temps convient beaucoup au type de texte produit (texte documentaire). La conjugaison de quelques verbes comme : fait partir (**fait parti**) ,les élèves ont bien respecté ce système de temps.
- ❖ *Les erreurs :*

La première remarque que nous avons fait porte sur la taille du texte : il n'est ni long, ni petit. De ce fait, le nombre de mots est acceptable. Quant aux erreurs, elles sont rares (03). Fautes d'orthographe, un verbe mal conjugué et une majuscule au milieu d'une phrase.

❖ *L'origine des erreurs :*

- La première erreur qui a attiré notre attention dès la première lecture du texte est une erreur due à l'oubli d'une majuscule au milieu d'une phrase ou de la place de l'accent dans un mot (algérié pour Algérie).
- *Les erreurs de conjugaison* sont rare : il y a un seul verbe qui a été mal conjugué : fait partir (*fait parti*).

Comparaison entre le travail individuel et le travail de groupe :

En comparant la production écrite faite collectivement à celles qui ont été réalisées individuellement par les mêmes élèves, nous avons arriver à la conclusion suivante :

les élèves ont mieux travaillé en groupe qu'individuellement. Le texte qu'elles ont rédigé témoigne de peu de difficultés et d'erreurs. Ils ont construit des phrase simple et correctes. Le texte est cohérent et bien construit. Il est aussi bien ponctué et bien réparti en phrases. Le vocabulaire employé est varié et adapté au type du texte produit (texte descriptif et documentaire).

Alors que les textes qui ont été réalisés individuellement, nous fournissent la preuve de beaucoup de difficultés et de déficits soit d'un point de vue sémantique ou morphosyntaxique. Les élèves recourent souvent à la construction des phrases simples. Celles-ci sont parfois mal construites.

En conclusion, nous pouvons affirmer que la construction collective du savoir contribue toujours au développement de nouvelles compétences.

- **Tableau N03-A: L'analyse du travail individuel de cinq élèves d'un niveau hétérogène:**

Copies d'élèves		Elève 01	Elève 02	Elève 03	Elève 04	Elève 05
Critères d'analyse						
Aspect matériels	L'organisation de la copie	non	oui	oui	non	oui
	La ponctuation et les majuscules	Non * Le texte est presque dépourvu de signes de ponctuation et des majuscules.	Non Texte mal ponctué des signes de pontuationsont mal employés.	Non (mal ponctué): -des minuscules au début des phrases. Des signes de ponctuation sont mal employés	Non (mal ponctué): -des minuscules au début des phrases.	Oui
	L'illustration	non	non	non	non	non
Aspect sémantique	Nombre de procédés de reprise	Pas de procédés de reprise sauf la répétition de nom animal une seul fois	.Pas de procédés de reprise sauf la répétition de nom animal une seul fois	La reprise de pronom personnel "elle" 04 fois	La reprise de pronom personnel "il" 5 fois *l'autruche (non féminin)	La reprise de pronom personnel "il" 03 fois *l'autruche (N.F)
	Apport de nouveaux mots et expressions	Aucun apport de mots nouveaux	Aucun apport de mots nouveaux	-Animal -Fais partis (fait partie) -sounri (se nourrir) -miseri (mesurer) -vaivait (vit)	Animal -fait part (fait partie) -monge (mange) -vit -maizerie (mesurer)	-fait partie -abite (habite) -se nourrit -la museur (mesurer)
Aspect morphosyntaxiqu	Respect du système temporel	Non Le texte est dépourvu des verbes	Non Le texte est dépourvu des verbes.	Oui	Oui	oui
	Nombre de mots	12	13	14	13	12
	Nombre d'erreurs	6	4	5	7	3

Commentaire du tableau n°: 03-A

Ce tableau se rapporte à l'analyse des productions écrites élaborées individuellement par cinq élèves de niveau hétérogène.

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

- ❖ *La qualité et la nature du support choisi* : les élèves ont choisi des doubles feuilles pour effectuer leur travail. À partir de là, nous pouvons dire qu'ils n'ont pas accordé beaucoup d'importance à la production de leurs textes car ils n'ont pas préparé le matériel au préalable.
- ❖ *L'organisation des copies* : dans leur ensemble, les copies sont organisées d'une manière acceptable, cependant, il y a deux copies (élève 1 et 4) qui sont mal présentée.
- ❖ *La ponctuation et les majuscules* : quelques signes de ponctuation comme la virgule (élève 1,2,3), et le point (élève 2,4) sont mal utilisés et mal placés. Les élèves (élève 3 et 4) oublient les majuscules au début des phrases. Dans la plupart des cas, ils les commencent par des minuscules.
- ❖ *L'illustration* : tous les élèves n'ont rien ajouté ni des dessins ni des images. Cela peut se justifier par le manque de temps ou par un désintéressement de la part des élèves.

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

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

Nous remarquons que les productions écrites des élèves contiennent quelques phrases incompréhensibles : dans (élève 4), l'élève a écrit : «il mozer de 1.90m à 2.50m». Ici, le mot «mozer» peut dire le verbe «mesurer», aussi (élève 1). a écrit : «l'autruche est inanimal sauvage struthiommdave...». Cette information est incorrecte. les élèves (élève 4 et 5) ont employé le pronom personnel « il », ce substitut pronominal n'est pas approprié, car il s'agit d'un au féminin (l'autruche). Il y a une seule élève (élève 3) qui a employé le pronom personnel « elle ». Dans (élève 1 et 2), ont utilisé directement les mots de la fiche sans sujets.

- ❖ Les élèves ont réussi à rédiger des textes descriptifs à visée informative.
- ❖ *L'articulation entre les phrases* :

Les productions écrites des élèves sont pratiquement dépourvues de connecteurs. Parfois, les élèves (élève 3 et 5) recourent à l'emploi de la conjonction de coordination « et » pour assurer la liaison entre les phrases du texte.

- ❖ *Les anaphores* :

Les reprises anaphoriques ne sont pas variées. Pour annoncer le thème (l'autruche) à chaque fois, les élèves recourent à la répétition du mot et à l'emploi du pronom personnel « elle » qui le remplace. Parfois, le choix des pronoms personnels n'est pas approprié comme par (élève 4 et 5), les élèves ont utilisé le pronom personnel « il » pour parler de l'autruche.

Concernant l'utilisation des substituts grammaticaux et l'emploi des adjectifs possessifs sont inexistantes. Cela peut témoigner d'une méconnaissance de quelques règles de la grammaire française. Même pour l'utilisation des substituts lexicaux sont inexistantes. Cela peut s'expliquer également par une méconnaissance du champ lexical de l'animal ou par des déficits en vocabulaire.

❖ *Le vocabulaire:*

Le nombre de nouveaux mots que les élèves ont employés pour la description de l'animal est peu élevé : dans (élève 1 et 2), n'ont rien apporter des mots nouveaux. Ainsi, dans (élève 3,4 et 5) les élèves ont ajouté trois à quatre mots nouveaux. Nous remarquons que les élèves ont parfois des difficultés à trouver les verbes qui correspondent aux noms donnés dans la fiche d'identité de l'animal comme : «la mesure» et « la taille ».

Nous avons aussi constaté que les élèves se sont basés beaucoup plus sur les informations données dans la fiche d'identité de l'animal.

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

D'un point de vue morphosyntaxique, les élèves ont beaucoup de difficultés et de lacunes.

❖ *La cohérence syntaxique :*

Les élèves (élève 3 et 4) ont mal transcrit les verbes «se nourrit» et «mesurer» (« miseri », «maizerie», « sounri»). Ils les ont mal conjugué et orthographié.

- ❖ À travers l'analyse des copies d'élèves, nous avons aussi observé que les élèves ont des difficultés à construire des phrases simples («l'autruche nature sauvage herbivore.classe stuthionidaé (...).habitat la savane ...» (élève 2), « (...) la nourriture de l'autruche et herbe et la soigne et (...) de le mètre 1.90 m à 2.50m » (élève 1).
- ❖ *L'emploi des prépositions:* pose beaucoup de problèmes aux élèves; dans la plupart des cas, elles sont mal choisies. Au lieu d'écrire : « elle vit à la savane », les élèves écrivent souvent : « il vit **dans** la savane » (élève 5 ,4 et 3).
- ❖ *Le genre et le nombre des noms :* les élèves ont cru que l'animal "l'autruche" est un nom masculin, par contre c'est un nom féminin.(élève 4,5),("il vit dans la savane...), (**il** se nourrit d'herbe...).

- ❖ *L'utilisation des pronoms de reprise* : les élèves remplacent souvent le mot «l'autruche » par le pronoms personnel « il »(élève 4 et 5). Cependant cela est incorrect car il s'agit d'un nom féminin «l'autruche ». Il y a une élève (élève 3) qui a utilisé le pronom personnel « elle », Concernant les deux autres élèves (élève 1 et 2), elles n' ont pas employé des pronoms de reprise ,elles ont employé directement les mots sans évoquer leur sujet.

- ❖ *Le système temporel* :

Les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif. Ce temps est adéquat pour le texte documentaire. Les élèves ne maîtrisent pas bien la conjugaison de quelques verbes comme : vivre (il vivait), habiter (il abit), se nourrir (sounri), mesurer (miseri) (maizerai). (cela peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit de verbes plus rares ou plus compliqués ou par une méconnaissance des verbes pronominaux. Nous remarquons aussi que les élèves sont incapables de relever certains verbes qui correspondent aux noms données dans la fiche d'identité de l'animal comme : la mesure et la taille.

- ❖ *Les erreurs* :

Les résultats de ce tableau nous montrent que le nombre d'erreurs varie en fonction du nombre de mots des textes. À chaque fois que le nombre de mots des textes est élevé, le nombre d'erreurs augmente. Il y a un seul élève qui n'a pas fait beaucoup d'erreurs (élève 5). Les autres élèves ont fait beaucoup d'erreurs. Généralement, nous pouvons estimer que la moitié des productions écrites des élèves sont correctes.

- ❖ *L'origine des erreurs* :

Comme nous l'avons déjà évoqué, les élèves ont des difficultés énormes dans la construction des phrases simples. Par conséquent, ils sont incapables d'utiliser correctement les prépositions, les pronoms de reprise et les verbes.

- Il y a des erreurs qui sont à l'origine d'une mauvaise connaissance *du système phonologique du français* : comme les élèves ont certaines difficultés dans la prononciation, ils transcrivent souvent mal quelques mots : dans (élève 3), l'élève a écrit «**sounri**» pour « se nourrir », «miseri» » pour « mesurer». Une autre élève (élève 4) qui a écrit «monge», pour « manger», «fait part» pour « fait partie», «maizerie» pour « mesurer », « sauvag» pour « sauvage ». (élève2) a écrit « herbore» pour « herbivore », «tille» pour « taille».
- D'autres erreurs s'expliquent par *une méconnaissance de vocabulaire* :

comme les élèves ne connaissent pas est ce que "l'autruche" est un animal féminin ou masculin il y a certains d'entre eux (élève 4 et 5) qui ont utilisé le pronom personnel «il ». Une autre élève (élève 3) a employé le pronom personnel « elle ». Les élèves (élève 1 et 2) ont utilisé les mot de la fiche directement sans sujet. Parfois, les erreurs lexicales sont dues à l'oubli surtout quand il s'agit de lettres muettes ou encore de consonnes doublées (**abite** [habite] (élève 5).

- *Les erreurs d' accord* ne sont pas nombreuses : les élèves se trompent parfois dans le genre et le nombre des mots comme (« ***l'autruche*** » au lieu de «elle se nourrit d'herbes » ils ont écrit: «il se nourrit d'herbes (...) » (élève 4 et 5), « il abite dans les savane (...)» (élève 5).
- *Les erreurs de conjugaison:* nous remarquons que certains élèves ne maîtrisent pas bien la conjugaison de verbe « vivre » au présent de l'indicatif : « il vivait » (élève 3). Le verbe « se nourrir » pose problème presque à la même (élève 3), il est souvent mal orthographié et mal conjugué (« il se **sounri** d'herbe ». Dans (élève 5), l'élève a oublié la lettre muette du verbe « habiter» (**abite**). Il y a d'autres erreurs de conjugaison qui sont dues à une mauvaise utilisation des verbes ,des élèves n'ont pas employé aucun verbe dans leur texte comme: «nature sauvage.Nourriture herbe. Hbita la savane» (élève 2), «la nourriture de lautrue et herbe...» (élève 1). Dans ce cas , nous pouvons dire que ces élèves sont incapables de trouver certains verbes qui correspondent aux noms donnés dans la fiche d'identité de l'animal.
- Quelques *oublis de déterminants* : (« il mange l' herbes » (élève 2,3).

- **Tableau N 03-B: L'analyse du travail individuel de cinq élèves d'un niveau hétérogène:**

Copies d'élèves		Elève 06	Elève 07	Elève 08	Elève 09	Elève 10
Critères d'analyse						
Aspect matériels	L'organisation de la copie	oui	oui	oui	non	oui
	La ponctuation et les majuscules	Oui	Oui -majuscule au milieu de la 3 ^{ème} phrase	Non (mal ponctué): -des minuscules au début des phrases. Des virgules à la fin des phrases suivies de majuscules	Non (mal ponctué): -des minuscules au début des phrases. Des virgules à la fin des phrases	Oui La dernière phrase est non ponctuée
	L'illustration	non	non	non	non	non
Aspect sémantique	Nombre de procédés de reprise	*la répétition : « elle » est repris 05 fois.	. La reprise de pronom personnel "il" 3 fois et de l'autruche 2 fois	La reprise de pronom personnel "elle" 03 fois -la répétition de l'autruche 3 fois	La reprise de pronom personnel "il" 05 fois -l'autruche 1 fois	La reprise de pronom personnel "elle" 05 fois
	Apport de nouveaux mots et expressions	Animal -se nourrit -vive (vit) -fait partié (fait partie) -musur (mesurer)	-fis parti (fait partie) -se nourrit -misur (mesurer)	-Animal -fait partie -se nourrit -mesere (mesurer) -vive (vit)	-fait parler (fait partie) -senerrent (se nourrir) -vet (vit) -méseri (mesurer)	-fais parti (fait partie) -sounerrit (se nourrir) -musire (mesurer) vit
Aspect morphosyntaxique	Respect du système temporel	Oui sauf les verbes vivre et être sont mal conjugués (vive-sont)	oui	Oui Sauf la non maîtrise de verbe "vivre" et "être" au singulier	Non Des verbes mal conjugués et mal orthographiés	oui
	Nombre de mots	12	13	18	15	12
	Nombre d'erreurs	6	4	8	6	4

Commentaire du tableau n°: 03-B

Ce tableau représente les résultats d'analyse des productions écrites réalisées individuellement par cinq élèves d'un niveau hétérogène .

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

- ❖ *La qualité et la nature du support choisi* : pour écrire leurs textes, les élèves ont utilisé des feuilles doubles. Cela nous a fait remarqué que ses élèves n'ont pas donné une importance et intérêt à leurs écrits ,peut être qu'ils n'ont pas préparé leurs matériels au préalable ou qu'ils ne sont pas motivés.

- ❖ *L'organisation des copies* : les copies sont bien présentées.

- ❖ *La ponctuation et les majuscules* : nous remarquons que les élèves utilisent mal quelques signes de ponctuation surtout la virgule et les points (élève 8 et9). Cela peut s'expliquer par une méconnaissance du sens de la ponctuation. Les élèves (élève 8 et 9) oublient souvent les majuscules au début de phrase. L'élève (élève 7) ne maîtrise également pas l'emploi des majuscules ; il les place parfois au milieu des phrases.

- ❖ *L'illustration* : tous les élèves n'ont pas fait des illustration à leur texte. Cela peut être dû au manque de temps ou à l'absence de compétence à dessiner ou du matériels.

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

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

Si nous nous penchons sur la pertinence et sur la cohérence des informations dans les productions écrites des élèves, nous ne trouvons pas beaucoup de contradictions ou de passages incompréhensibles sauf dans (élève 8 et 9) des phrases sont incompréhensibles : " (..) elle fait partie de l'autruche sont struthiondaé..." ,même pour (élève 9) "(...) il senerrent l'herbe ,il vit dons la caran (...)" . Les difficultés que nous avons décelées sont souvent dues à une méconnaissance ou à une mauvaise utilisation de quelques mots du lexique français. Pour parler l'animal, les élèves (élève 7,8 et 9) ont repris soit le G.N. (l'autruche) ou le pronom personnel « il », mais cela ne convient pas, car il s'agit d'un nom féminin (l'autruche). Il y a trois élèves (élève 6 ,8et 10) qui ont employé le pronom personnel « elle».

- ❖ Les élèves sont arrivés à rédiger des textes descriptifs à visée informative, donc le choix de ce type de texte est bien utilisé par eux.

- ❖ *L'articulation entre les phrases* :

Les productions écrites des élèves sont presque dépourvues de connecteurs. Pour assurer la liaison entre les phrases du texte, les élèves (élève 7 et 10) utilisent une seule fois la conjonction de coordination « et ».

❖ *Les anaphores :*

Pour parler de l'autruche, les élèves se sont limités à la répétition du sujet lui-même et du pronom personnel « il » ou « elle ». L'emploi des adjectifs possessifs et les substituts grammaticaux est inexistant, cela dû à la non maîtrise et à des difficultés dans l'acquisition des règles de la grammaire. Les reprises lexicales sont inutilisables. Cela peut s'expliquer également par une méconnaissance du champ lexical de l'animal ou par un déficit en vocabulaire.

❖ *Le vocabulaire:*

C'est vrai que les élèves ont apporté de nouveaux mots et expressions qui se rapportent à la description de l'animal (fait partie ,se nourrir ,vivre ,mesurer), mais ils sont peu nombreux. Les élèves ont seulement pu ajouter trois à quatre nouveaux mots. Ainsi, Il y a un seul élève (élève 6) qui a apporté 05 mots nouveaux. Nous remarquons que les élèves sont incapables de trouver le verbe qui correspond au nom « poids et taille » qui est donné dans la fiche d'identité de l'animal.

Nous pouvons dire que les élèves se sont contentés de reprendre les informations données dans la fiche d'identité de l'animal. Les nouveaux mots qu'ils ont apportés sont rares. Cela peut s'expliquer par des déficits en vocabulaire.

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

L'analyse des copies d'élèves d'un point de vue morphosyntaxique nous a permis de déceler beaucoup de difficultés:

❖ *La cohérence syntaxique :*

Les élèves (élève 9 et 10) ne savent pas employer correctement le verbe pronominal «se nourrir ». Le pronom réfléchi « se » est parfois attaché au verbe (élève 9 et 10). Il s'agit souvent d'oublis de prépositions : (élève 9 et 10) ne sait pas construire une phrase correcte avec le verbe « se nourrir » (« il se nourrit l' herbe).

❖ *L'emploi des prépositions :* nous remarquons que les élèves ont des difficultés énormes à utiliser correctement les prépositions comme « dans, de ».

❖ *Le genre et le nombre des noms :* le choix des articles est adapté aux noms qui leur correspondent.

- ❖ *L'utilisation des pronoms de reprise* : certains pronoms personnels sont mal utilisés; pour évoquer la portée de l'animal, presque tous les élèves ont employé soit le pronom personnel « il » ou « elle » soit le nom « l'autruche » .

- ❖ *La construction des phrases simples* :

nous rencontrons dans les productions écrites des élèves beaucoup de phrases mal construites comme : « ...elle fait partie de l'autruche sont struthionidaé » (élève 8), « ... il vit dons la caran, ... la telle de l'autruche de 1.50 m à 2.25m » (élève 9) ,« ...elle poir de 90kg à 150 kg» (élève 10)

- ❖ *Le système temporel* :

Les élèves ont réussi à conjuguer les verbes de leurs textes au présent de l'indicatif. Ce temps est très convenable pour le type de texte produit (texte documentaire). La conjugaison de quelques verbes comme : se nourrir (Il senerrent, senerrit), vivre (il vive, vet), mesurer (il méseri ,musur,musere,misur) n'est pas bien maîtrisée, cela peut être dû à une mauvaise connaissance de la conjugaison française. Comme les élèves n'ont pas pu trouver le verbe qui correspond au noms de la fiche , ils l'ont repris tel qu'il est .

- ❖ *Les erreurs* :

En observant les résultats du tableau, nous remarquons que le nombre d'erreurs augmente à chaque fois que le nombre de mots des textes est élevé. Il y a un seul élève qui n'a pas fait beaucoup d'erreurs (élève 10). Les autres élèves en ont fait beaucoup.

- ❖ *L'origine des erreurs* :

Avant d'expliquer l'origine des erreurs faites par les élèves, nous avons remarqué que les élèves ont des difficultés à construire des phrases simples et correctes. De ce fait, l'emploi des prépositions, des adjectifs possessifs, des pronoms de reprise est souvent mal maîtrisé. Cela peut s'expliquer par une mauvaise connaissance de la grammaire française.

-Certaines erreurs sont d'origine *phonologique*. Elles peuvent provenir d'une mauvaise prononciation des sons : dans (élève 8), l'élève a écrit « senerrent » » pour «se nourrir», «misur , méseri ,musur,musere » ,

- ❖ D'autres erreurs sont dues à *une méconnaissance de quelques mots du vocabulaire* : dans (élève 7 et 9), ont employé le pronom personnel « il» pour parler de l'autruche ,or cela est incorrect, car il s'agit d'un nom féminin.
- ❖ Quelquefois aussi, les erreurs lexicales sont dues à l'oubli surtout quand il s'agit de lettres muettes comme: (élève 7) (**d'erbe**) pour (herbe).

- ❖ *Les erreurs d' accord* sont peu nombreuses: il peut y avoir un non respect du genre («l'autruche est un animal. **Il** se nourrit d'herbes») ou non respect du nombre (« ...la longueur de l'autruche **sont** ... ») (élève 8).
- ❖ *Les erreurs de conjugaison* sont aussi rares : nous observons que la conjugaison des verbes « vivre » et « mesurer » posent problème presque à tout les élèves, il sont mal conjugués et mal orthographiés .

Il y a d'autres erreurs de conjugaison qui peuvent s'expliquer par de mauvais accords ou par une mauvaise transcription du verbe lui-même (« il ~~senorrit~~ d'herbes », «elle **méseri** de 90 kg à 150kg »). Une seul élève (élève 8) qui n'a pas bien conjugué le verbe "être" elle met (sont) au lieu de (est) , c'est incorrect , car il s'agit d'un nom au singulier.

- **Tableau N 03-C: L'analyse du travail individuel de cinq élèves d'un niveau hétérogène:**

Copies d'élèves		Elève 11	Elève 12	Elève 13	Elève 14	Elève 15
Critères d'analyse						
Aspect matériels	L'organisation de la copie	non	oui	oui	non	non
	La ponctuation et les majuscules	Non * Le texte est dépourvu de signes de ponctuation -des majuscules au milieu des phrases -Une minuscule au début de la 1 ^{ère} phrase	Non Texte mal ponctué des signes de ponctuation sont mal employés. -Des majuscules au milieu des phrases	Non (mal ponctué): -des minuscules au début des phrases. Des signes de ponctuation sont mal employés	Oui	Non Texte mal ponctué -Des majuscules au milieu des phrases -des minuscule au début de phrases
	L'illustration	non	non	non	non	non
Aspect sémantique	Nombre de procédés de reprise	La reprise de pronom personnel "il" 02 fois *"l'autruche"	La répétition de pronom personnel "il" 02 fois et "elle" 02 fois	La reprise de pronom personnel "il" 03 fois	La reprise de pronom personnel "il" 3 fois *"l'autruche (non féminin)	La reprise *l'autruche 02 fois
	Apport de nouveaux mots et expressions	-animal -sounourit (se nourrit) -fait partire (fait partie) -pesur (peser)	-vivét (vit) -meuzirres (mesurer)	-Animal -Fais partir (fait partie) -senris (se nourrir) -la mesri (mesurer) -vis (vit)	Animal -fait partie -vive (vit) -se nourrit	-musuri (mesurer)
Aspect morphosyntaxique	Respect du système temporel	Non Les verbes du texte sont mal employés et conjugués	Non Le texte est presque dépourvu des verbes.	Non Des verbes sont mal conjugués	Oui	Oui Mais des verbes mal conjugués
	Nombre de mots	12	13	12	12	13
	Nombre d'erreurs	5	8	5	4	5

Commentaire du tableau n°: 03-C

Ce tableau représente les résultats d'analyse des productions écrites réalisées individuellement par cinq élèves d'un niveau hétérogène .

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

- ❖ *La qualité et la nature du support choisi* : pour écrire leurs textes, les élèves ont utilisé des feuilles doubles. D'après la lecture de leurs copies j'ai remarqué que ces élèves n'ont pas donné une importance et intérêt à leurs écrits ,peut être qu'ils n'ont pas préparé leurs matériels au préalable ou qu'ils ne sont pas motivés.
- ❖ *L'organisation des copies* : les copies ne sont pas bien organisées.
- ❖ *La ponctuation et les majuscules* : nous remarquons que les élèves utilisent mal quelques signes de ponctuation surtout la virgule et les points (élève 11,12,13 et15). Cela peut s'expliquer par une méconnaissance du sens de la ponctuation. Ces mêmes élèves ne maîtrisent également pas l'emploi des majuscules et des minuscules ; ils placent parfois les majuscules au milieu des phrases et les minuscules au début.
- ❖ *L'illustration* : tous les élèves n'ont pas fait des illustration à leur texte. Cela peut être dû au manque de temps ou à l'absence de compétence à dessiner ou du matériels.

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

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

Si nous nous penchons sur la pertinence et sur la cohérence des informations dans les productions écrites des élèves, nous ne trouvons beaucoup de de phrases incompréhensibles : dans (élève 15) : " (..) l'autrue est l'herbe et le dans la savane...le musuri set animal de 90kg a 150kg... " ,même pour (élève 12) "(...) classe struthionidré et nourriture il l'hale (...)" , (élève11) "(...) il habit la savane la taille de 1.90m à2.50 m ".Les difficultés que nous avons décelées sont souvent dues à une méconnaissance ou à une mauvaise utilisation de quelques mots du lexique français. Pour parler de l'animal, les élèves (élève 11,12,13,14 et 15) ont repris soit le G.N. (l'autruche) ou le pronom personnel « il », mais cela ne convient pas, car il s'agit d'un nom féminin (l'autruche). Il y a un seul élève (élève 12) qui employé le pronom personnel « elle » 2 fois et le pronom personnel « il » .

- ❖ Les élèves sont arrivés à rédiger des textes descriptifs à visée informative, donc le choix de ce type de texte est bien utilisé par eux.
- ❖ *L'articulation entre les phrases* :

les productions écrites des élèves sont presque dépourvues de connecteurs. Pour assurer la liaison entre les phrases du texte, les élèves (élève 12) utilise une seul fois la conjonction de coordination « et ».

❖ *Les anaphores :*

Pour parler de l'autruche, les élèves se sont limités à la répétition du sujet lui-même et du pronom personnel « il » ou « elle ». L'emploi des adjectifs possessifs et les substituts grammaticaux est inexistant sauf un seul élève (15) a employé l'adjectif démonstratif "set" pour "cet" qu'il l'a mal écrit , cela dû à la non maîtrise et à des difficultés dans l'acquisition des règles de la grammaire. Les reprises lexicales sont introuvable . Cela peut s'expliquer également par une méconnaissance du champ lexical de l'animal ou par un déficit en vocabulaire.

❖ *Le vocabulaire:*

Les élèves n'ont pas assez de vocabulaire ,ils ont apporté de nouveaux mots qui se rapportent à la description de l'animal (fait partie ,se nourrir ,vivre ,mesurer), mais ils sont peu nombreux. Les élèves ont seulement pu ajouter trois à quatre nouveaux mots. Nous remarquons que les élèves sont incapables de trouver le verbe qui correspond au nom « poids et taille » qui est donné dans la fiche d'identité de l'animal.

Nous pouvons dire que les élèves se sont contentés de reprendre les informations données dans la fiche d'identité de l'animal. Les nouveaux mots qu'ils ont apportés sont rares. Cela peut s'expliquer par des déficits en vocabulaire.

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

L'analyse des copies d'élèves d'un point de vue morphosyntaxique nous a permis de déceler beaucoup de difficultés:

❖ *La cohérence syntaxique :*

Les élèves (élève 11et 13) ne savent pas employer correctement le verbe pronominal «se nourrir ». Le pronom réfléchi « se » est attaché au verbe . Il s'agit souvent d'oublis de prépositions : (élève 11,14 et 15) ne sait pas construire une phrase correcte avec le verbe « se nourrir » (« il se nourrit l' herbe) ,(il senris l'herbe...).

- ❖ *L'emploi des prépositions* : nous remarquons que les élèves ont des difficultés énormes à utiliser correctement les prépositions comme « à et de ».
- ❖ *Le genre et le nombre des noms* : on peut dire que le choix des articles est adapté aux noms qui leur correspondent, sauf pour (élève 13) le choix des article n'est pas convenable aux noms : (... la poids...le mesri...)
- ❖ *L'utilisation des pronoms de reprise* : certains pronoms personnels sont mal utilisés; pour parler de l'animal, presque tous les élèves ont employé soit le pronom personnel « il » ou « elle » soit le nom « l'autruche » .
- ❖ *La construction des phrases simples* : nous rencontrons dans les productions écrites des élèves beaucoup de phrases mal construites comme : « ...il fais partirs struthionid ...il senris l'herbe...» (élève 13), « ... elle fait partire struthionidaé est pesur de 90 kg à 150kg...il habit la savane la taille de... » (élève 11) ,« ...elle classe struthionidaé et nourriture il l'hale...» (élève 12)

❖ *Le système temporel* :

La moitié des élèves n'ont pas réussi à conjuguer les verbes de leurs textes au présent de l'indicatif. Ce temps est très convenable pour le type de texte produit (texte documentaire). La conjugaison de quelques verbes comme : se nourrir (Il s, sounnourit, senris), vivre (il vive, vivet, vis), mesurer (il musur ,mesri) n'est pas bien maîtrisée, cela peut être dû à une mauvaise connaissance de la conjugaison française. Comme les élèves n'ont pas pu trouver le verbe qui correspond au noms de la fiche , ils l'ont repris tel qu'il est .

❖ *Les erreurs* :

En observant les résultats du tableau, nous remarquons que le nombre d'erreurs augmente à chaque fois que le nombre de mots des textes est élevé. Il y a un seul élève qui n'a pas fait beaucoup d'erreurs (élève 14). Les autres élèves en ont fait beaucoup.

❖ *L'origine des erreurs* :

Avant d'expliquer l'origine des erreurs faites par les élèves, nous avons remarqué que les élèves ont des difficultés à construire des phrases simples et correctes. De ce fait, l'emploi des prépositions, des adjectifs possessifs, des pronoms de reprise est souvent mal maîtrisé. Cela peut s'expliquer par une mauvaise connaissance de la grammaire française.

- Certaines erreurs sont d'origine *phonologique*. Elles peuvent provenir d'une mauvaise prononciation des sons : dans (élève 11 ,12), ont écrit «sounnourit, senris » » pour «se nourrir», «musur ,mesri , meuzirres», pour «mesurer», (élève 12,13 et 15).
- D'autres erreurs sont dues à *une méconnaissance de quelques mots du vocabulaire* : dans (élève 11,13 et 14), ont employé le pronom personnel « il » pour parler de l'autruche ,or cela est incorrect, car il s'agit d'un nom au féminin.
- *Les erreurs d'accord* sont peu nombreuses: il peut y avoir un non respect du genre («l'autruche est un animal. **Il** se nourrit d'herbes») ou non respect du nombre (« ...**la** poids de l'autruche est ... ») (élève 13).
- *Les erreurs de conjugaison* sont beaucoup : nous observons que la conjugaison des verbes « vivre » et « mesurer » et « se nourrir » même le verbe « être » posent problème presque à tout les élèves, il sont mal conjugués et mal orthographiés .Aussi il ya des textes qu'ils sont dépourvus de l maitrise des verbes (élève 12).

- **Tableau n° 4 :l'analyse de travail de groupes(classe divisée en 06 groupes):**

Copies d'élèves		Groupe 01	Groupe 02	Groupe 03	Groupe 04	Groupe 5	Groupe 6
Critères d'analyse							
Aspects matériels	L'organisation de la copie	oui	oui	oui	oui	oui	oui
	La ponctuation et les majuscules	oui	Non Texte dépourvu de majuscules au début des phrases. Et de ponctuation à la fin des phrases	Oui manque de points à la fin de la 1 ^{ère} et la 2 ^{ème} phrase	Non -Le Dernier paragraphe commence par une miniscule -un paragraphe mal ponctué des virgules mal placées,des majuscule après les virgules.	Oui -La 3 ^{ème} phrase n'est pas ponctué. -Une majuscule au milieu de la 4 ^{ème} phrase.	Oui -Une majuscule au milieu de la 4 ^{ème} phrase.
	L'illustration	bien	bien	bien	bien	bien	bien
Aspects sémantique	Nombre de procédés de reprise	05 fois *la répétition :« il »repris 05 fois	03 fois répétition de nom: « le tigre blanc »	03 fois répétition de: « elle»	07 fois *« le panda » repris 03 fois *« il» repris 04 fois	06 fois *la reprise de « elle»	07 fois *le mot *« le fennec » est repris 02 fois. *« il» repris 05 fois.
	Apport de nouveaux mots et expressions	05 *(fait partie) *montagne *(mésire) *peser *durée de la vie	03 Grand *vivant *mesurer	04 *(vivre) *mesurer) *(peser) *poisson	02 (mésoré) (vait) pour (vivre)	02 *(mesure) *vit	04 *mesurer *petit *peser *vivre
Aspects morphosyntaxiques	Respect du système temporel : le présent de l'indicatif	Oui Sauf: habiter est mal conjugué (habita). -mesurer est mal écrit (mesire) -(peser) non conjugué.	Oui (vivant) pour vit -le reste du paragraphe est dépourvu de verbe (être)	Oui Sauf: (peser) pour pèse	Oui Sauf: (mésérer), (se neurrit) et (vait) sont mal conjugués et mal écrits	Oui	Oui
	Nombre de mots	24 mots	24 mots	17 mots	22 mots	22 mots	34 mots
	Nombre d'erreurs	05	03 plus la non maîtrise des verbes	02	07	06	04

Commentaire du tableau n° 04:

Ce tableau met les résultats d'analyse des productions écrites conçues par les élèves de la classe divisés en six petits groupes.

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

- ❖ *La qualité et la nature des supports choisis* : les élèves ont bien choisi leurs supports de travail se sont, dans la plupart du temps, des fiches cartonnées. Ce choix de supports est très adapté à l'élaboration d'un texte illustré. Cela démontre également que les élèves sont très motivés et qu'ils se soucient beaucoup de réaliser de bons travaux.

- ❖ *L'organisation des copies* : les fiches cartonnées sont très bien décorées et présentées. À propos des celles-ci, elles sont aussi organisées soigneusement et d'une très bonne manière ; l'écriture est lisible, la majorité des textes sont mis dans des encadrés.

- ❖ *La ponctuation et les majuscules* : deux (02) groupes sont arrivés à bien ponctuer leurs textes, cependant d'autres groupes utilisent mal certains signes de ponctuation surtout la virgule. Celle-ci est souvent employée avec la conjonction de coordination « et » (Grp 6, Grp 4) et les points ou pour séparer les phrases du texte (Grp 4, Grp 3 , Grp 2). Les élèves de quelques groupes (Grp2, Grp4) oublient les majuscules au début des phrases.

- ❖ *Les illustrations* : elles sont très adaptées aux textes que les élèves ont produits. Tout les groupe ont apporté des photos de l'animal. Il y a un seul groupe (Grp 5) qui n'ont pas ramené des photos. Tous les photos sont très bien effectuées.

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

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

Presque toutes les productions écrites des élèves sont cohérentes et compréhensibles. Elles ne renferment ni des phrases contradictoires, ni des ambiguïtés.

Le choix de type de texte descriptif à visée informative est très bien respecté et approprié par tous les élèves de différents groupes.

- ❖ *L'articulation entre les phrases* :

Les élèves utilisent souvent la conjonction de coordination « et » pour assurer la liaison entre les phrases de leurs textes, notamment le (Grp 06).

- ❖ *Les anaphores* :

Généralement, les reprises anaphoriques ne sont pas variées. Pour parler d'un animal, les élèves reprennent soit le mot lui-même et les pronoms personnels « il » ou "elle" qui le remplace, soit ils se contentent de la répétition du pronom personnel « il » ou "elle" seul.

❖ *Le vocabulaire:*

Les résultats du tableau nous montrent que les élèves sont allés au-delà des informations données dans la fiche d'identité de l'animal. Presque tous les groupes ont apporté un nombre assez bien de mots nouveaux et nouvelles expressions. De ce fait, nous pouvons dire que les élèves ont utilisé un vocabulaire assez riche, varié et adapté à la description du leur animal. Ils ont employé des mots scientifiques (mammifère, se nourrir, la femelle, carnivore, les petits, poissons grands), aussi des verbes comme (vivre, mesurer, peser), mais ces verbes ont mal employé: les groupe n°5 et n°4 ont mal conjugué le verbe "vivre", ils ont écrit "**vait**", "mesurer" (**misure**). Deux groupes (Grp 4, Grp 2) ont ajouté peu de mots nouveaux. Ces mêmes groupes ont des difficultés à construire des phrases correctes à l'aide des informations données dans la fiche d'identité de l'animal comme : poids et la taille. Le groupe n° 4 a mal employé et orthographié quelques mots ; au lieu d'écrire : « il fait partir de famille d'ursidés, mesure, sa taille », les élèves ont écrit : «il fait parler, mésoré, telle ». Cela peut s'expliquer par une mauvaise connaissance de quelques mots du lexique français. À partir de là, nous pouvons considérer que ces deux groupes auraient dû être constitués de manière différente car ils ne referment que des enfants de niveau assez moyenne .

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

D'un point de vue morphosyntaxique, il semble que les élèves n'éprouvent pas beaucoup de difficultés.

❖ *La cohérence syntaxique :*

Généralement, elle est assurée, cependant nous remarquons que pour énumérer les différents aliments dont se nourrit l'animal, certains groupes ont oublié l'article indéfini « des » devant le mot "calmards" "gros poissons". («Elle se nourrit céphalopodes, calmards et gros poissons. » (Grp 4). Le groupe n° 2 a oublié de mettre l'article défini "la" devant le mot "femelle" et "les" devant l'adjectif "petits". Cela peut témoigner d'une méconnaissance des mots.

❖ *Le genre et le nombre des noms :* il y a un seul groupe (Grp 4) qui s'est trompé dans le genre du mot « animal », ils l'ont ajouté le "**e**" de féminin «animale».

❖ À propos de *la construction des phrases*, nous avons remarqué que la majorité des groupes leurs phrases textes sont très simple, bien construites . D'autres groupes (Grp 2, Grp 4) ont des difficultés à construire des phrases simples à l'aide des informations données dans la fiche d'identité de l'animal ("Il se neurrit le bambous", "la telle de

panda 80à125 kg", "il fait parler panda") (Grp 4), " il vivant dans Asie", " la famille de le tigre blanc femelle tigresse" ,"le mesure de tigre blanc 271 mètres à 36 mètres "(Grp 2).

❖ *L'emploi des prépositions* : elles sont souvent bien utilisées. C'est rare que nous rencontrions des groupes qui les oublient ou les utilisent mal comme : "elle vit **dans** la mer", (Grp 3), "elle habite **on** Afrique du sud"; "elle pèse 95 **a** 1500 Kg" (Grp 5). "il se nourrit **le** bombous" (Grp 4), "il vit **dans** l algérie et maroc" (Grp 6).

❖ *Les procédés de reprise* : il paraît que les élèves n'ont pas des difficultés à les employer correctement. Pour parler du « fennec, de tigre blanc, de paon bleu» , les élèves utilisent le pronom personnel « il », soit le pronom personnel « elle » pour parler du "girafe, baleine" ou ils reprennent le mot lui-même.

❖ *Le système temporel* :
Le système temporel que les élèves ont utilisé est adapté au texte descriptif à visée informative. Tous les groupes ont essayé de mettre les verbes de leurs textes au présent de l'indicatif, cependant, cela ne nous empêche pas de remarquer que certains groupes ne maîtrisent pas bien la conjugaison de quelques verbes comme : « vivre », « partir », « se nourrir », « mesurer ». Il y a aussi des groupes qui n'ont pas pu relever certains verbes qui correspondent aux noms donnés dans la fiche d'identité de l'animal comme : habita (Grp 1), taille (Grp 4).

❖ *Les erreurs* :
D'après les résultats du tableau, nous avons constaté que le nombre d'erreurs n'est pas toujours en rapport direct avec le nombre de mots des textes. Parfois, nous rencontrons des textes un peu longs, mais qui contiennent peu d'erreurs (Grp 6 ,Grp 1). En revanche, il y a d'autres textes (Grp 2, Grp 4, Grp 5) qui sont composés d'un petit nombre de mots mais qui contiennent assez d'erreurs. Il y a un seul groupe (Grp 3) qui a écrit un petit texte et avec un peu d'erreurs. Nous pouvons considérer que le nombre d'erreurs augmente avec la taille du texte.

❖ *-L'origine des erreurs* :
Nous avons déjà précisé plus haut que les groupes (Grp 2, Grp 4) ont des difficultés à construire des phrases simples et correctes à l'aide des informations données dans la fiche d'identité de l'animal. C'est pourquoi, les erreurs qu'ils ont faites sont nombreuses. À propos des autres groupes, nous observons que la plupart des erreurs sont dues à l'oubli des majuscules au début des phrases et une mauvaise utilisation de verbes être notamment (Grp 2

et Grp 4) ,de certaines prépositions ou à une méconnaissance ou un mauvais emploi de quelques mots du lexique français.

- *Les erreurs d'origine phonologique :*

ne sont pas nombreuses (les élèves ont écrit «telle » pour « taille», (Grp 4),« algérié » pour « Algérie » (Grp 6), "fis pers" pour "fait partir" (Grp 5)..

Par ailleurs d'autres erreurs proviennent *d'une méconnaissance de quelques mots du vocabulaire* : dans la copie du groupe n° 4, les élèves se sont trompés dans le groupe du verbe « partir», ils l'ont considéré comme un verbe du premier groupe « **partir** ». Les groupes n° 2 et 4 sont incapables de trouver les verbes qui sont en rapport avec les informations données dans la fiche d'identité de l'animal, par conséquent, les élèves ont écrit « telle » à la place de « il mesure » ou« sa taille est », « vivant » au lieu de « habiter ou vivre », « taille » au lieu de « mesurer ». Le groupe n° 4 et n° 5 ne connaît pas le verbe « fait partir », c'est pourquoi, les élèves ont recouru à l'emploi du mot "fis parler / pers".

- les erreurs lexicales résultent parfois de l'oubli, nous désignons ici les lettres finales et les doubles consonnes ou quelques autres lettres qui ne sont pas muettes et qui se trouvent au début ou au milieu des mots (mamifère (Grp 6), mesure [mésoré] (Grp 4), insectes [insectes] (Grp 1)).
- *Les erreurs d'accord* ne sont pas nombreuses : certains groupes oublient la marque du pluriel de quelques mots comme : les oiseau , herbe ,les foret (Grp 1)
- *Les erreurs de conjugaison:* généralement, la majorité des groupes ont réussi à conjuguer correctement les verbes de leurs textes au présent de l'indicatif. C'est rare de rencontrer des verbes mal conjugués ou qui ne sont pas conjugués du tout comme : « Il fait **partir** ... » (Grp 4), «il **peser**» (Grp 1), « elle **vait**..... » (Grp 5et Grp 4). Quelquefois, nous observons que certaines phrases de quelques textes sont dépourvues de verbes («la famille de le tigre blanc femelle tigress....» (Grp 2), « la telle de panda 80 à 125 Kg » (Grp4). Les groupes n° 2 et n° 4 ont des difficultés à extraire les verbes qui correspondent aux noms donnés dans la fiche d'identité de l'animal comme : taille, habitat ,poids.

Comparaison entre le travail individuel et le travail de groupe:

À travers les résultats de divers tableaux, nous observons des différences flagrantes entre le travail collectif et le travail individuel.

- *Aspects matériels :*

Nous remarquons que *les supports* que les élèves ont utilisés sont très bien choisis et adéquats dans la situation de *travail de groupe*. Ils ont utilisé des fiches cartonnées qu'ils les ont bien décorées avec des autocollants.

De même, *l'organisation des copies* est très bonne. À partir de là, nous pouvons considérer que les élèves sont très motivés quand ils travaillent en groupe et qu'ils accordent beaucoup d'importance à leurs travaux car ils ont préparé leur matériel de travail au préalable.

Pour ce qui est de *la ponctuation* et du *respect des majuscules*, presque tous les textes sont ponctués. Parfois certains signes de ponctuation sont mal utilisés. La moitié des groupes (soit 02 groupes sur 06) a mis correctement les majuscules au début des phrases, les autres les oublient souvent.

Les illustrations sont très bien effectuées, les élèves ont apporté des photos de leurs animaux et les ont collées sur leurs fiches.

Concernant *le travail fait individuellement*, nous notons que *les supports* sont mal choisis : ce sont des doubles feuilles. Cela peut s'expliquer par le manque d'intérêt et de motivation de leur part. *La ponctuation* est aussi mal utilisée ou presque inexistante. Les élèves ne maîtrisent pas bien l'emploi des *majuscules* au début des phrases et les *minuscules* au milieu des phrases. Pour ce qui des illustrations ne sont pas effectuées cela peut s'exprimer par un désintérêt de la part des élèves.

- *Aspects sémantiques :*

Nous remarquons que les productions écrites réalisées en *groupe* sont cohérentes et compréhensibles. Les informations ne sont pas contradictoires, elles sont très bien agencées malgré *le manque de connecteurs*. Ainsi, pour enchaîner les différentes informations dans le texte. *Le vocabulaire* employé est assez riche et adapté au type de texte produit. La plupart des élèves se sont limités aux informations données dans la fiche d'identité de l'animal, ils ont apporté quelques nouveaux mots. Nous observons également que même si les élèves ne connaissent pas bien quelques mots du lexique français, ils essaient de faire comprendre ce qu'ils ont voulu exprimer. *Le choix du type de texte descriptif à visée informative* est approprié. Les textes de tous les groupes sont dépourvus de *marques de subjectivité*. Quant aux *procédés de reprises* ne sont pas variées. Pour parler d'un animal, les élèves reprennent soit le mot lui-même et les pronoms personnels « il » ou "elle" qui le remplace, soit ils se contentent de la répétition du pronom personnel « il » ou "elle" seul.

L'analyse des productions écrites réalisées *individuellement* nous a permis de remarquer que les textes que les élèves ont écrits renferment parfois des ambiguïtés et des

phrases incompréhensibles : «(..) l'autrue est l'herbe et le dans la savane...le musuri set animal de 90kg a 150kg...» (élève 15). Ici, le mot « herbe » ne convient pas avec le mot « l'autruche », car un animal se n'est pas un herbe. Un autre élève (élève 8) a écrit : «" (..) elle fait partie de l'autruche sont struthiondaé..."». Cette information est incorrecte. Presque la moitié des élèves ont employé le pronom personnel « il » pour parler de la portée de l'animal, or ce substitut pronominal n'est pas approprié, car il s'agit d'un nom féminin (l'autruche). Deux élèves (élève 1 et 2), elles n'ont pas employé des pronoms de reprise, elles ont employé directement les mots sans évoquer leur sujet. *L'articulation entre les phrases* est souvent assurée par l'emploi de la conjonction de coordination « et ». Pour annoncer les différentes informations qui se rapportent à l'animal, les élèves choisissent la progression à thème constant : les élèves auraient dû reprendre le même thème à l'aide de différents substituts, mais comme les élèves ont des déficits en vocabulaire, ils recourent souvent à la répétition du thème lui-même ou à l'emploi du pronom personnel qui le remplace. *L'emploi des adjectifs possessifs* est inexistant. *Les nouveaux mots* sont peu nombreux. Généralement, les élèves se sont basés sur les informations de la fiche d'identité de l'animal.

- *Aspects morphosyntaxiques:*

Nous avons constaté que *les différents groupes* font toujours des phrases simples et un peu longues: («le tigre est un grand mammifère et carnivore, il vivant (vit) dans Asie...», (groupe 2), «Le paon bleu est un animal domestique. Il se nourrit (se nourrit) d'herbe et les fruits et des grains et des insectes... » (groupe 01), «Le fennec se nourrit chair de souris et d'insectes et les fruits et les végétaux comme la salade.» (groupe 06), «La baleine est un poisson mammifère Elle se nourrit céphalopodes, calmars géants et gros (gros) poissons...» (groupe 03). Ils maîtrisent *la conjugaison au présent de l'indicatif* de la majorité des verbes de leurs textes, mais on peut rencontrer des verbes mal conjugués ou non conjugués comme (se nourrir, vivre, mesurer). Les textes sont plutôt courts (environ 24 à 34 mots).

Les erreurs orthographiques varient d'un groupe à un autre. À partir du nombre de mots de chaque texte et du nombre d'erreurs faites par chaque groupe, nous avons pu dire que le nombre d'erreurs augmente lorsque le nombre de mots augmente, on peut dire que presque 80% des productions écrites des élèves sont correctes. La plupart des erreurs sont dues soit à l'oubli des majuscules au début des phrases, soit à l'oubli des déterminants ou à un mauvais emploi des adjectifs possessifs et de certaines prépositions.

Quant au travail réalisé *individuellement*, l'usage des règles grammaticales et

la construction des phrases sont source de beaucoup de difficultés. Certains verbes sont mal construits. *L'emploi des préposition, des articles et des adjectifs possessifs* est souvent mal maîtrisé.

La conjugaison de certains verbes comme :« mesurer », « vivre », « se nourrir » pose problème à la majorité des élèves. En outre, certains élèves n'ont pas pu trouver les verbes qui correspondent aux noms donnés dans la fiche d'identité de l'animal (le poids, la taille,...). D'une manière générale, les textes que les élèves ont produits sont plutôt *courts* (le nombre de mots varie entre 12 et 13 mots), *le nombre d'erreurs* (varie entre 4 et 8 erreurs) est *élevé*, on peut dire qu'environ 65% des productions écrites des élèves sont correctes.

Pour conclure:

À partir de la comparaison entre les productions écrites individuelles et collectives, nous pouvons affirmer que quel que soit le niveau des élèves, le travail de *groupe* est toujours *plus avantageux et meilleur* que le travail *individuel*.

L'analyse des copies des élèves nous a également révélé que durant l'activité de groupe, de nouvelles compétences s'émergent, la timidité disparaît, les apprenants peuvent revenir sur ce qu'ils ont écrit. Pendant les interactions et les échanges verbaux, tous les élèves peuvent intervenir et confronter leurs avis à propos de ce qu'ils vont écrire. Même s'ils ne savent pas s'exprimer correctement en français, ils essaient d'utiliser d'autres moyens (l'interlangue, l'alternance codique, la traduction littérale, etc) afin de faire comprendre ce qu'ils veulent écrire. Grâce à cette méthode de travail, les apprenants forts deviennent efficaces et apportent une contribution essentielle à l'apprentissage des autres élèves à partir du moment où ils assument un rôle d'assistants (transfert des connaissances). Enfin, C'est un moyen très *efficace* qui entre en ligne de compte dans la rédaction d'un écrit. Il motive les élèves à *découvrir de nouveaux savoirs* et à *acquérir différentes compétences*, il conduit également à *la compensation des erreurs* ; les erreurs linguistiques et orthographiques sont moins élevées dans le travail collectif que dans le travail de tout individu membre du groupe. Néanmoins, quand un groupe est mal constitué ,cela peut affecter négativement la qualité du texte produit. C'est pourquoi, il est judicieux que le professeur veille à ce que les groupes soient hétérogènes pour que les éléments faibles puissent tirer profit des compétences des éléments forts et améliorent leur niveau.

II.2.2. Analyse des processus rédactionnels des apprenants :

Les échanges se sont effectués en arabe dialectal et parfois en français. L'analyse de ces échanges pendant la rédaction du texte nous montre que le processus d'écriture se développe dans différentes dimensions :

a) *La planification* :

À partir des premiers tours de paroles, nous remarquons que les élèves ont choisi une feuille de brouillon pour l'élaboration de leur texte. Dans un premier temps, les élèves ont directement commencé la rédaction du texte tout en construisant des phrases simples. À propos des opérations de planification, il paraît que la négociation sur le plan du texte a été abordée en parallèle avec la mise en texte. Avant d'écrire les phrases du texte, les élèves essayent de se mettre d'accord sur l'organisation des informations présentées dans la fiche d'identité de l'animal : la taille, le poids, l'habitat, la nourriture et la portée comme le montre ces interventions de ces élèves :

2.Meiz: **kima hadi kima hadi , hadi whadi** (c'est le même modèle celle-ci et celle là).

4.Meiz : **hihe + astaamli hadi khir khatraakch fiha hawayj mratebine** (utilise celle-ci c'est mieux parce qu' elle contient des informations en ordre)

32.Hadil: **diri saa hadi berk** (d'abord faite celle-ci).

39. Hadil: **embaad ndirou bin kawssayn** (après on la met entre parenthèse).

48. Amina: **embaad le poids** (ensuite le poids).

64.Amina: **dorka cri et portée 2à 5 petits** (maintenant cri et portée 2à 5 petits).

89. Zohra: **diri wakadalika yaekolo** (faites et il mange).

108.Meiz: on écrit animal sauvage et omnivore **oumbaad** (et après).

115.Zohra: d'abord la première fois écrit le fennec (d'abord écris le fennec).

b) *La mise en texte* :

Nous pouvons noter que cette opération est la résultante d'un entremêlement de différents objets de discours : phrases en cours de production, l'orthographe des mots, la ponctuation. Tout au long de ces échanges, nous avons observé que les élèves font toujours des reculs vis-à-vis de leur écrit : elles se permettent souvent de revenir sur ce qu'elles ont déjà écrit en effacent les mots ou les phrases qu'elles jugent incorrects ou inadéquats. Les élèves ont bien tenu compte de la hiérarchisation des informations de leur texte : pour annoncer les idées, elles rappellent d'abord ce qu'elles ont écrit précédemment pour pouvoir le relier avec ce qu'elles veulent ajouter ou développer par la suite. Ce feed-back a pour objet d'assurer l'organisation, l'enchaînement et la cohérence des informations.

• *La mise en mots* :

Dans les échanges suivantes, les apprenants tentent de choisir et d'utiliser les mots et les expressions qui conviennent et qui se rapportent à la description d'un animal :

6. Amina :le fennec

8.Meiz: est un animal

9.Amina : sauvage et omnivore.

* L'emploi du mot « salade » pour parler de la nourriture de l'animal :

126.Amina : et les végétaux comme « la salade »

* L'emploi du verbe « vivre » :

85. Hadil : **kifah ngoulo yaaichou** (on dit comment il vit)

86. Zohra : il vit **w ktabi hadi** (et écrit ça).

Dans d'autres échanges, nous remarquons que les élèves utilisent souvent le dictionnaire du français pour chercher quelques mots qu'elles ignorent. Cela leur a fait, bien entendu, perdre beaucoup de temps :

69.Zohra: et le cri?

70.Meiz: **makenche** (il n'est pas mentionné).

71.Zohra: **nchoufou trah f dictionnaire** (on cherche dans le dictionnaire).

141. Amina: cherchez dans le dictionnaire Zohra le verbe de la taille.

142.Zohra: mesure (mesurer).

145. Amina : et le poids?

146.Zohra : cherche dans le dictionnaire.

151.Amina: **lguitha** il pèse (je l'ai trouvé pèse).

L'orthographe de quelques mots pose parfois problème à l'élève qui est chargée d'écrire, quelquefois, ce sont les camarades qui prennent l'initiative d'aider la scripteuse à bien orthographier certains mots du texte, même si elle n'a pas demandé d'aide :

129.Meiz: comme deux "m".

133.Meiz: point et les végétaux.

145.Meiz: c ...et ...m (pour centimètre).

- *La mise en phrases :*

Elle est mise en place dès le début des échanges. La majorité des tours de parole portent sur la construction des phrases du texte. Il y a des élèves qui proposent des mots, des phrases, d'autres les acceptent et les valident en les inscrivant sur la copie. Quelques autres les réfutent et proposent d'autres termes:

12.Zohra:la classe haya la grand famille: marm...marm...mammifère.

124.Hadil : il se nourrit chair de souris (chair de souris).

126.Amina:et les végétaux comme la salade.

44.Amina : la taille de cet animal est...

45.Hadil : **hjh aktebi** (oui écrit).

154.Zohra:la portée de fennec est 2 à 5 petits.

155.Amina:le fennec est un petit animal.

51.Zohra : **matzidiche taawdi** de cet animal (ne répète pas le nom de l'animal)

52.Amina : **aadi** (c'est normal).

137. Zohra: écrit il habite à l'Algérie.

138.Amina: non sayyi ktbet (c bon elle écrit).

139.Amina : il vit...

c) La révision et le contrôle :

Ces opérations accompagnent celles de la mise en texte. Les propos qui y renvoient représentent la moitié de ceux qui se rapportent aux opérations de mise en texte. À partir de là, nous pouvons constater que les opérations de révision sont primordiales dans la mesure où elles permettent aux élèves de vérifier ce qu'elles ont écrit soit en cours de production :

30.Amina: **mandirouche « et »hna katharna mnha** (on a utilisé beaucoup "et").

46.Zohra: **aha+aha** (non+non) 20 à 40 cm

58.Hadil : **am mazalou hna** (il ya encore des informations) **hata hna** (et ici)

Choufi hna (regarde ici).

98.Zohra: conjuguez les verbes au présent.

149.Zohra: maachi hek tekseb mesure(l'écriture de mesure est fausse).

Pendant l'analyse de ces échanges verbaux ,nous avons constaté deux types de révision :

- *la suppression :*

100.Zohra: **manaaref naktbou** il vit à 10 ans (je ne sais pas on écrit il vit à 10ans) .elle efface la phrase et la change.

157.Zohra : effacez le point.

- *l'ajout :*

20.Hadil: **diri** (mets) point il se nourrit.

91.Amina :**hahi** il se nourrit (la voilà), **lazem nzidou haja** (on doit ajouter quelque chose). Le fennec, c'est un...

92.Meiz: petite (petit) animal.

À travers l'analyse des échanges verbaux, nous avons remarqué que les élèves font davantage des opérations d'ajout que de suppressions, ils en font peu. Ces deux opérations de

révision sont considérées comme des procédés de réorganisation du texte qui permettent d'améliorer la qualité de l'écrit produit. Elles interviennent soit au moment d'écriture, soit à la fin de la rédaction. Nous avons également observé que la planification, qui est habituellement abordée au début de la rédaction, peut aussi être mobilisée durant le déroulement de la mise en texte ou celui de la révision. Ainsi, l'activation de ce processus de planification diminue pendant la rédaction tandis que celle de la révision augmente.

À partir de ce que nous avons déjà traité plus haut, nous sommes arrivée à la conclusion suivante :

L'analyse des échanges verbaux pendant le travail de groupe nous a permis de montrer que les différents processus rédactionnels ne se déroulent pas de manière linéaire. En effet, durant l'activité d'écriture, les différentes opérations s'enchainent l'une avec l'autre (planification, mise en texte, révision) comme le décrivaient les premiers modèles psycholinguistiques. Cette même analyse nous a également révélé que les échanges, les interactions et le dialogue au sein du groupe ont permis aux élèves de se corriger, de revenir en arrière, d'améliorer leurs compétences linguistiques et d'en acquérir de nouvelles. Aussi nous pouvons dire que le travail de groupe sensibilise les élèves à donner leurs points de vue, à agir et à intervenir soit positivement ou négativement. Les rôles durant la réalisation de l'écrit sont presque répartis et partagés entre tous les membres du groupe. Il y a des élèves qui ont bien participé tout au long de la rédaction d'une manière continue (Amina, Zohra, Hadil et Meiz), d'autres (Wissal) est intervenues rarement. Enfin, le travail collectif contribue aussi au développement de la compétence de communication.

Conclusion:

D'après les résultats de notre analyse du corpus, nos hypothèses se confirment : nous avons pu constater que la motivation des apprenants par le travail de groupe est une démarche pédagogique très efficace pour l'expression écrite que le travail individuel, aussi elle les aide à l'amélioration de leur écrit en plus celle-ci permet à l'acquisition de nouveaux savoirs. 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 linguistiques à travers les interactions.

Les échanges entre les apprenants ont montré que l'apprentissage coopératif aide beaucoup les élèves :

- *À formuler davantage d'idées :*

85. Hadil : **kifah ngoulo ya3icho** (comment on dit ya3icho)

86. Zohra : il vit **w katbi hadi** (et écrit ça)

70. Zohra : et le cri ?

71. Meiz : **makanch** (il n'est pas mentionné)

72. Zohra : **nchoufou trah f dictionnaire** (on cherche dans le dictionnaire)

124. Amina : **kifech ngoulou le poids f le paragraphe** (comment on dit le poids dans le paragraphe).

153. Amina : **lguitha** il pèse (je l'ai trouvé pèse).

154. Zohra : il pèse 1.5 kg.

- *À s'exprimer oralement sans aucune hésitation, ni crainte ou timidité :*

5. Zohra : écrit **hay** (vas y)

6. Amina : le fennec

8. Meiz : est un animal

9. Zohra : est un animal **mel 3liha nta** (dictez !)

43. Hadil : **hih akatbi** (oui, écrit !) la+taille+de+cet+animal+est

138. Zohra : écrit il habite à l'Algérie.

139. Hadil : **sayyi ktbet** (c bon elle écrit).

151. Zohra : **maachi hek tekdeb mesure** (l'écriture de mesure est fausse).

152. Meiz : **hayaa li ktbtha** (c'est elle qui la écrit).

- *À apprendre les uns des autres :*

20. Hadil : **diri** (mets) point il se nourrit

Conclusion

30. Amina : **mandirouch** « et » **hna katherna minha** (on a utilisé beaucoup le « et »)

51. Zohra : **matzidich t3awdi de cet animal** (ne répète pas le nom de l'animal)

52. Amina : **3adi** (c'est normal)

61. Zohra : révise la feuille conjuguez les verbes au présent.

101. Zohra : la femelle **magolnach** (on ne parle pas de sa femelle)

kima la girafe (comme la girafe) ...derto la femelle

102. Amina : non+non

105 : Amina : information faux (fausse)

106 : Zohra : on écrit pas la nature sauvage

107 : Meiz : on écrit animal sauvage et omnivore.

- *À partager des responsabilités et à organiser leur tâche :*

4. Meiz : **ast3mli hadi khir** (utilise celle-ci c'est mieux), **khatraakch fiha hwayj mratbine** (parcequ'elle a des informations en ordre).

38. Hadil : **emba3d ndirou bin 9awsayn** (après on la met entre parenthèse)

85. Hadil : **kifah ngoulo ya3icho** (comment on dit ya3icho)

86. Zohra : il vit **w katbi hadi** (et écrit ça)

90. Amina : **hahi** il se nourrit (la voilà), **lazem nzido haja** (on doit ajouter quelque chose),

116. Zohra : d'abord la première fois écrit le fennec (d'abord écrit le fennec).

117. Zohra : d'abord écrit la nature (ensuite écrit la nature).

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 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 amenée à reconnaître à cette pédagogie de groupe une réelle valeur didactique dans la mesure où elle incite les apprenants à travailler dans une atmosphère de confiance, de solidarité, de respect mutuel .

L'analyse de l'enregistrement nous a également révélé que le dialogue joue un rôle primordial dans le développement de la compétence de communication :

12. Zohra : *écrit la grand famille +la grand famille*(la grande famille)

20. Hadil : **diri** (mets) point il se nourrit

43. Hadil : **hih akatbi** (oui, écrit !) la+taille+de+cet+animal+est

53. Meiz : diri..diri berk (juste écrit) le poids du fennec

60. Hadil : petits **_choufi nti kol wahda zey** (remarque que ce sont des chiffres différents)

3achera..ah ! dix ..dis ans (dix ans) **_ay makanch hna** (on n'a pas la mentionné)

151. Zohra : **maachi hek tekreb mesure** (l'écriture de mesure est fausse).

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 différents mécanismes cognitifs qui sont activés lors de l'activité de production écrite . À ce sujet, nous avons aussi découvert l'impact des processus réactionnels sur la qualité des textes que les apprenants ont produits. 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. De ce fait, c'est une occasion qui leur donne la chance de vivre des interrelations constructives et de développer leurs habiletés sociales.

Enfin, ce travail de recherche nous a conduit à relancer et à réorienter notre réflexion sur certaines recherches menées par divers champs théoriques comme les modèles psycholinguistiques celle de Hayes et Flower . Il nous a aussi permis de tenir compte que la motivation par le travail de groupe améliore la production écrite des apprenants au cycle primaire et les aide à la bonne élaboration de leur écrit ainsi que l'acquisition des compétences communicatives et linguistiques . C'est pourquoi on considère ce style d'enseignement/apprentissage comme un outil très privilégié dans la formation des habiletés interpersonnelles comme la communication et l'écoute.

Bibliographie:

- Adam Jean-Michel et André Petitjean, (1989), *Le texte descriptif*, Paris : Nathan.
- Adam Jean-Michel, (1997), *Les textes: types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris : Nathan
- Amado, Gilles et Guillet André, *La dynamique des communications dans les groupes*, Armand Colin, Paris, 1975.
- Barlow, Michel, *Le travail en groupe des élèves*, BORDAS, Paris, 2000.
- Beacco, J.C. (2007). *L'Approche Par Compétences Dans L'enseignement Des Langues - Enseigner À Partir Du Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues*. Paris : Didier.
- BENBOUZID Boubekour, *L'approche par compétence dans l'école algérienne*, Coll. PARE, programme d'Appui de l'Unesco à la Réforme du Système Educatif, Ed.Dépôt légal, novembre 2006.
- Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing. In E. Butterfield (Ed.). *Children's writing: Toward a process theory of 90*
- Blanc. N., & Brouillet. D. (2005). *Comprendre un texte. L'évaluation des processus cognitifs*, Paris : In Press.
- CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves, *didactique du français*, Coll.
- Coronaire, C., Mary Raymond, P. (1999). *La production écrite*, didactique des langues étrangères. CLE international.
- CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Ed. Presse universitaires de Grenoble, 2002Savoirs en pratique, Ed. Dépôt légal, Paris, mars 2005.
 - *Document d'accompagnement du cycle primaire 3 AP, 4 AP, 5AP*
- DUBET F., 2004, *Pourquoi la motivation des élèves est-elle un problème ?*, Bulletin de l'APMEP, 454.
- Ferry, Gilles, *La pratique du travail en groupe*, Dunod, Paris, 1970.
- Groupe EVA, (1991), *Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe, Cycle II et III*, Paris : Hachette.
- Lieury, Alain et Fenouillet, Fabien, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, Paris, 1997.

- *Savoir écrire : c'est tout un système "essai d'analyse didactique "du savoir écrire" pour l'école élémentaire (Mauris MAS :equipe INRP- groupe EVA IUFM de Grenoble-Centre de Privas).*
- REUTER Yves, *enseigner et apprendre à écrire*, Coll. Didactique du français, Ed.ESF, Paris, 2002

Les dictionnaires:

- Dictionnaire HACHETE, Ed, algérienne, Alger, 1993.
- CUQ Jean Pierre, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. Asdifle, Ed. CLE International, Paris, 2003
- GALISSON Robert, *dictionnaire de didactique et des langues*, Ed. Paperbak, 1976

Sitographie:

- Anokhina Olga, Compte rendu. Michel Fayol (dir.), « *Production du langage. Traité des sciences cognitives* », Paris, Hermès/Lavoisier, 2002, 314 p., <http://www.item.ens.fr/index.php?id=172714>.
- ANZIEU et MARTIN (www.ispet.univ.lyon.fr)
- Bauer(1956 p 3) (www.presse.et.vous.fr).
- B.KAYE et L.Rogers (www.scedu.unmonteral.ca).
- CEPEC, « Quels sont les processus rédactionnels qu'il serait souhaitable que les élèves développent pour acquérir un comportement de producteur de textes efficace ? », *Lire et écrire aux cycles 2 et 3 et en 6°*, www.cepec.org/primaire/reecrire/processus_redactionnels.htm
- Chagnon, Cyrille, « *La production écrite* », http://cyrille.chagnon.free.fr/Psychologie/pcog_productionecrite.htm
- Dubois Laurent et Dagau Pierre-Charles, « L'apprentissage coopératif », Site de Laurent Dubois : <http://tecfa.unige.ch/~laurent/didact/cooperation.htm>
- Gragnon, [http:// www.tundp/articlemotivation. htm](http://www.tundp/articlemotivation.htm)
- « *Le travail en groupes : Dossier professeur* », <http://www.ac-nice.fr/pacte/Filieres/Dijon/Travailler%20en%20groupes.htm>
- Meirieu Philippe, « *Pourquoi le travail en groupe des élèves ?* » <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletdgde.pdf>.

- Olive Thierry et Piolat Annie, « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes », *Le Langage et l'Homme*, , vol XXXVIII,n°2, cogprints.org/3605/1/OlivePiolatLH2003.pdf

- SHARON 1990 (www.apc.clacus-simulation.com)
- Simon Jean-Pascal, « *Didactique de la production écrite* », Université Mentouri-Constantine (Algérie), <http://pagesperso-orange.fr/jean-pascal.simon/constantine.htm>.
- SPROOT et HOMANS (www.unesdoc.unesco.org).
- « *Travailler en groupes ?* », <http://www.prepaclasse.net/fichiers/groupe.html>.
- Yves Reuter (1969 p 79) (www.lettreeducation.fr).

Fiche de renseignements sur le lieu de recueil des données :

I. L'établissement :

- **Nom de l'établissement :** Bouchareb Abdelhafidh.
- **Adresse :** rue de meskiana kenchela.
- **Définition de l'environnement de l'établissement :** Un grand quartier à la ville.
- **Définition du milieu socio-économique des familles :** La majorité des familles assurent toutes les conditions favorables pour la scolarisation de leurs enfants.

II. La classe:

- *Les élèves :*

Le niveau : 5^{ème} A.P / (l'âge des élèves varie entre 11 ans et 12ans).

Sexes:	Filles	Garçon
Nombres	19	13

Les annexes

Recueil des données dans la classe

- **Date** : 20/ 04 /2014
- **Durée de l'enregistrement** : 18 min et 16 s + 26 m
- **Observation** : n° 1
- **Faite par** : MESSAS Fatma
- **Nombre d'élèves observés** : 05 élèves (travail en groupe)
- **Type d'activité** :

Production écrite : rédaction d'un texte documentaire (sur un animal : le Fennec).

- **Résumé de la séance** :

Avant de commencer cette séance d'expression écrite, l'enseignante a présenté une activité de préparation à l'écrit. Dans un premier temps, elle a distribué un texte documentaire sur un animal et a demandé à ses élèves de le lire silencieusement, puis, elle leur a posé quelques questions de compréhension, ensuite, elle leur a proposé une grille à remplir à partir du texte (nom de l'animal, sa taille, son poids, sa répartition, son habitat, sa nourriture, sa portée, etc), enfin, elle a demandé à ses élèves de résumer le texte qu'ils ont déjà lu et cela à l'aide de la grille qu'ils ont déjà remplie.

- **L'expression écrite** :

L'enseignante présente à ses élèves une fiche d'identité d'un autre animal qui est le fennec. Après avoir lu cette fiche, elle a demandé au groupe de rédiger un texte documentaire de 5 à 6 phrases sur l'animal donné. Avant de commencer le travail, elle a établi avec ses élèves des critères de réussite, ceux-ci sont considérés comme des pistes qui guident les élèves vers la bonne réalisation d'un écrit.

- **Éléments remarquables** :

Les élèves s'entraident afin de réaliser le travail demandé par l'enseignante ; au sein du groupe, il y a une élève qui écrit, une autre qui cherche dans le dictionnaire, et d'autres qui s'occupent des tâches différentes (formulation, correction, vérification,...)

- **Transcription de l'enregistrement** : voir annexe B
- **Documents complémentaires** : copies d'élèves.

- **Données recueillies :**

Nature des données	Durée / Nombre	Populations/Nombre	
		Garçons	Filles
Enregistrement audiovisuel + enregistrement audio	18 min et 16 s	01	04
	26 min		
Copies (travail de groupe)	06	13	18
Copies (travail individuel)	20	06	14

Le travail individuel des élèves :

L'outreuche

L'outreuche est un animal ~~domestique~~

sauvage la plume structurée,

La Nourriture ~~est~~ l'herbe, l'ailant

la sauvage, la taille de 1,30 m à

2,50 m.

La Poids de 90 Kg à 150 Kg.

Agrout
Zohra

L'autruche

① L'autruche est un animal sauvage
et herbivore. ~~Le grand~~ ^{Il fait porter}
struthionidae. il se nourrit d'herbe

il habite dans le désert
musee de 20 Kga
élévation de L'autruche 150 Kg
de 1,50 m a 2,50

Ala

Dimanche, 20 avril 2014.

Production écrite.

Consigne:

Ent'aider de la fiche d'identité de l'autruche. Ecris un texte.

documentaire sur cet animal

Utilise le présent de l'indicatif.

utilise le présent personnel qui conviendra

L'autruche.

L'autruche est un animal de mi-jardin
aigarnigole l'herbe la savane.

~~est un~~ le struthionide

Poids de 50 Kg à 150 Kg

Taille de 1,30 m à 2,50

L'autruche

L'autruche est un animal sauvage et herbe

elle fait partie struthionidae elle souvre

l'herbe vivait dans la savane à pieds

90 kg à 150 kg miseri de l'autruche et

1,80 m à 2,50 m

L'autruche 330-

L'autruche est un animal sauvage et herbivore, il fait partie struthionidae, il se nourrit d'herbe, il vit dans la savane. il mesure de 90 Kg à 150 Kg la taille de l'autruche de 1,50 m à 2,50 m.

L'autruche

L'autruche est un animal sauvage
et herbivore. Elle fait partie de la famille
des struthionidae. Elle se nourrit d'herbes.
Elle vit dans la savane. Elle pèse
de 90 kg à 150 kg. Elle mesure
de 1,90 m à 2,50 m.

L'autruche

L'autruche est ~~un~~ animal
sauvage et herbivore.

Il fait partie ostruchionidae.

Il se nourrit d'herbe. Il

abite dans les savane. La femelle

pèse 90 kg à 150 kg. La mesure

et 1,90 m à 2,50 m.

L'autruche :

- L'autruche est un animal sauvage et herbivore.

Il fait partie struthionidae. Il se nourrit de

l'herbe. Il vit dans la savane. ~~Il~~ Il

Il pèse de 90 kg à 150 kg. ~~Il~~ Il mesure de 1,90 m à 2,50 m.

Arina

Laidi

Dimanche, 20 avril 2014

Production écrite:

~~Catégorie~~ Consigne:

- En t'aidant de la fiche d'identité de l'autruche, écris un texte documentaire sur cet animal.
- Utilise le présent de l'indicatif.
- Utilise le pronom personnel qui convient.

Galah
Djalal

Dimanche, 20 avril 2014

Production écrite

Le nigms

En t'aidant de la fiche d'identité
de l'autruche Ecris une texte
documentaire sur cet animal

Utilise le présent de l'indicatif

Utilise le présent personnel l'écrit

L'autruche sauvage - herbivore struthionidae.
la saram le herle de 90 Kg à 150 Kg
de 1,90 m à 2,50 m documentaire sur
cet animal Utilise le présent de l'indicatif

Utilise le présent personnel l'écrit

Le travail de groupe :

Le fennec:

G906

- Le fennec est un animal sauvage et omnivore. Il fait partie
manifère? Il se nourrit chair de souris et d'insectes et les
fruits et les végétaux comme la salade et les oiseaux. Il vit
dans l'Algérie et Maroc (Le désert). Il mesure de 20 à 40 cm.
Il pèse 1,5 Kg. La durée de vie est 10 ans. La portée de
fennec est de 2 à 5 petits. Le fennec est un petit animal.



la photo de le fennec



La girafe

G: 05

- La girafe est un animal mammifère

- herbivore et ruminant. Elle fait partie des

- giraffides. Elle se nourrit des feuilles des arbres

Elle habite en Afrique du sud. Elle mesure 5m

Elle pèse 950 à 1500 Kg. Elle vit 25 ans

le groupe

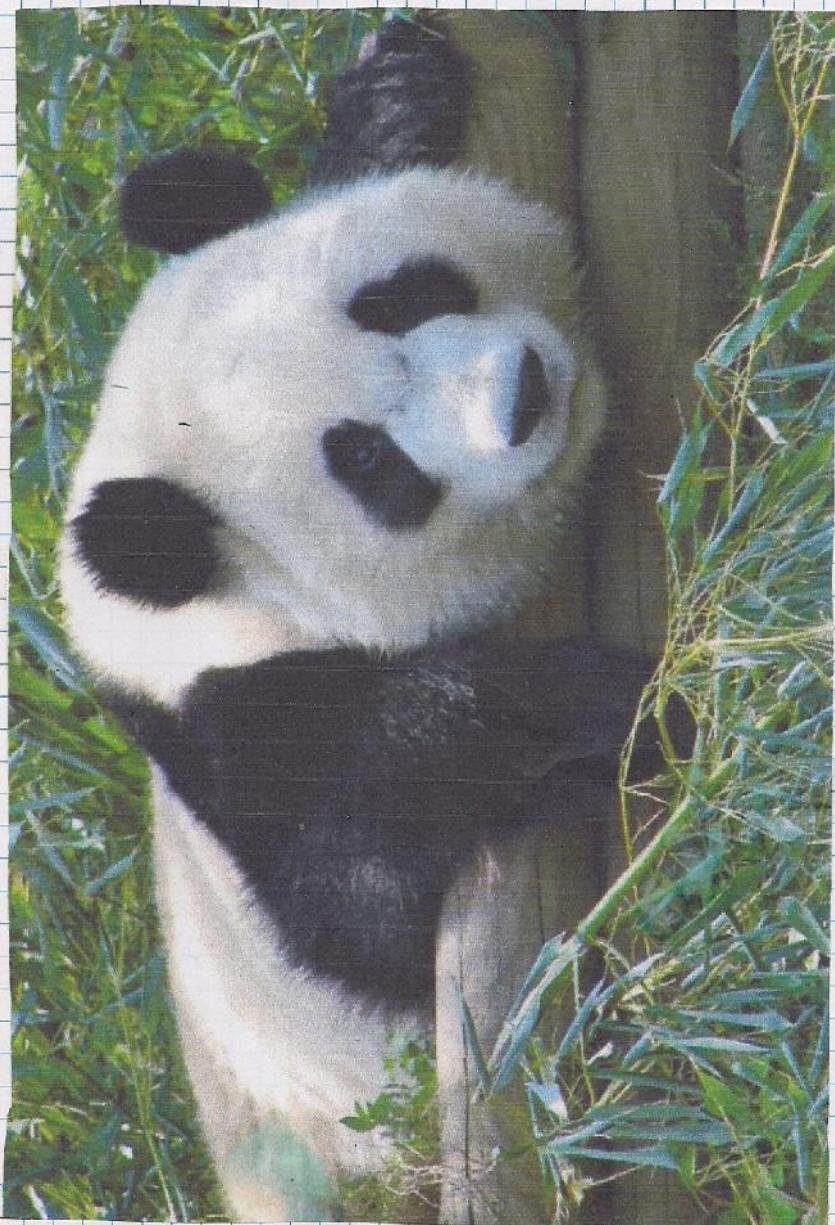
- ment

- journal

- saine

- ala

- xaveria



G. 04

Le panda 30

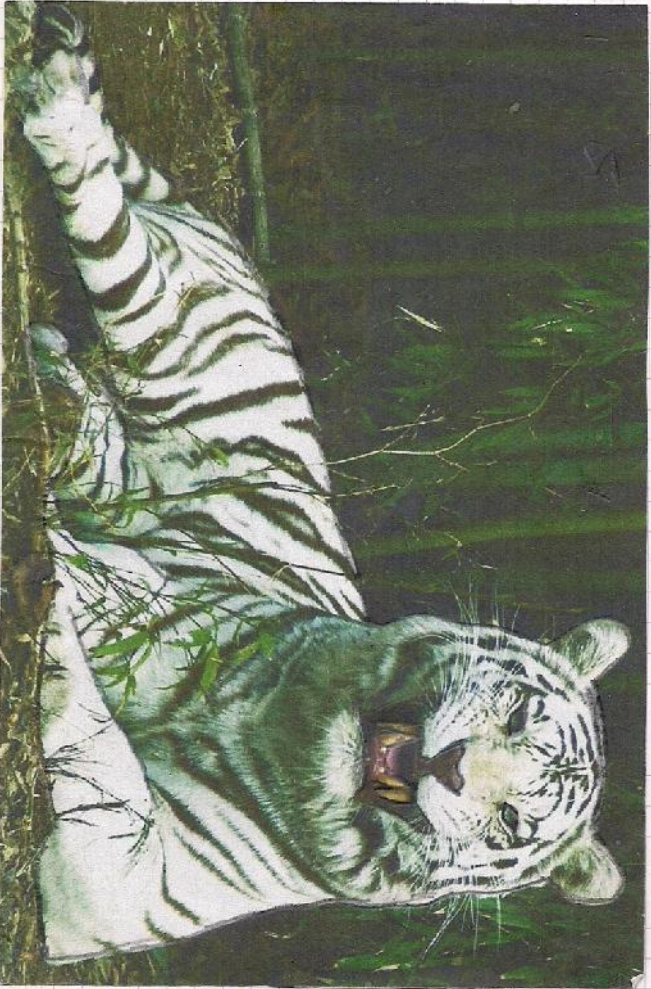
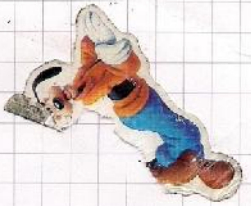
- Le panda est un animal mammifère et herbivore, Il se nourrit de branches, Il vit dans l'est de la chine (les régions montagneuses).
- Il fait parter panda (urbis).
- Il mesure de panda 1.50 mètres à 1.80 mètres.
- La taille de panda 80 à 125 Kg.

La baleine

G103

La baleine est un poisson mammifère
Elle se nourrit d'cephalopodes, calmars
géants et gros poissons Elle vit dans
la mer Elle mesure 20 mètres, pèse 150
tonnes.





Travail de groupes

HADIAI

RAAIME

thdjc addn

RAANIA

DjAIAI

to



Tableau EVA
Questions pour évaluer les écrits :

Unités	Texte dans son ensemble	Relation entre phrases	Phrase
Points de vue			
Pragmatique	-1- - L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ? - A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ? - L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...) ?	-4- - La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organismes 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...)	-7- - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) - Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptés ? (système de récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)
Sémantique	-2- - 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 adaptés à l'écrit produit ?	-5- - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement ? (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)	-8- - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contadictions, d'incohérences...)

Morphosyntaxique	-3- - Le mode d'organisation correspond-t-il au(x) type(s) choisi(s) ? - Le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...) - Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?	-6- - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La cohérence temporelle est-elle assurée ? - La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	-9- - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) - L'orthographe répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	-10- - 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'illustrations...)	-11- - 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...)	-12- - La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...) - Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)

La transcription de l'enregistrement (travail en groupe de cinq élèves)

1. Hadil : **hati tchoufi** (donne moi la copie)
2. Meiz : **kima hadi kima hadi** (c'est le même model)
3. Meiz : **hadi w hadi** (celle-ci et celle- là).
4. Meiz: **ast3mli hadi khir** (utilise celle-ci c'est mieux),**khatraakch fiha hwayj mratbine** (parcequ'elle a des informations en ordre).
5. Zohra : écrit **hay** (vas y)
6. Amina : le fennec
7. Zohra : le fennec
8. Meiz : est un animal
9. Zohra : est un animal **mel 3liha nta** (dictez !)
10. Amina : et omnivore
11. Hadil : **choufi.....** (regarde.....) **la classe**
12. Zohra : **écrit la grand famille +la grand famille**(la grande famille)
13. Amina : la+grand+famille c'est
14. Zohra : la classe **hiya** (est) la grand famille (grande) :marm.. marmi..
mammifère
15. Amina : **mammifère, mammifère**
16. Hadil : **hahou** (le voilà)
17. Hadil : la nature, la nature
18. Meiz: **la nourriture**
19. Zohra : il se nourrit, **diri** (écrit) il se nourrit
20. Hadil : **diri** (mets) point il se nourrit
21. Zohra : des..des chairs de **seau** (chair de souris)
22. Meiz : **des fruits**
23. Hadil : **mazal makatbetch** (elle n'a pas terminé)
24. Amina : **de souris**
25. Meiz : et des..et des..sss..insectes
26. Zohra : **des fruits**
27. Meiz : **et des végataux..végui... végétaux**
28. Zohra et Hadil : **végétaux..végétaux**
29. Meiz : végataux..végétaux **mgalba** (il est de l'inverse) **et les oiseaux**
30. Amina : **mandirouch « et » hna katherna minha** (on a utilisé beaucoup le
« et »)
31. Meiz : **diri** .. ah !ah !et le souris
32. Hadil : **diri saa hadi berk** (d'abord , faite celle-ci)
33. Meiz et Hadil : habitat
34. Zohra et Amina : il habite
35. Zohra : le Maroc **dans l'Algérie** (en Algérie)
36. Wissal : l'Algérie
37. Zohra : et dans..et...
38. Hadil : **emba3d ndirou bin 9awsayn** (après on la met entre parenthèse)
39. Meiz : le..le dessert (le désert)
40. Hadil : **hat tchouf hna** (donne moi la carte)

41. Meiz : la taille de cet animal est ..
42. Amina : la taille de cet animal est ..
43. Hadil : **hih akatbi** (oui, écrit !) la+taille+de+cet+animal+est
45. Meiz : 20 à...
46. Zohra : **aha aha** (non+ non) 20 à 40 cm
47. Meiz : **hih la taille** (oui c'est la taille)
48. Amina : **amba3d le poids** (ensuite c'est le poids)
49. Hadil : le poids..
50. Meiz : le poids+le poids _ le poids du ..le fennec (le poids du fennec)
51. Zohra : **matzidich t3awdi animal** (ne répète pas le nom de l'animal)
52. Amina : **3adi** (c'est normal)
53. Meiz : **diri..diri berk** (juste écrit) le poids du fennec
54. Amina : le+poids+du+fennec
55. Meiz : 1.5 .. 1kg.5
56. Zohra : kg.... **aha aha** (non+non) 1.5 kg
57. Hadil : **am mazalou hna** (il ya encore des informations) **hat hna** (donne moi la copie)
choufi hna (regarde ici)
58. Zohra : **hatili d9i9a** (donne moi la copie pour une minute).
59. Amina : **Le portée** (la portée est de) est 2 à 5 petits
60. Hadil : petits **choufi nti kol wahda zey** (remarque que ce sont des chiffres différents)
3achera..ah ! dix ..dis ans (dix ans) **ay makanch hna** (on n'a pas la mentionné)
61. Zohra : révise la feuille **conjuguez les verbes au présent.**
62. Amina : **derna hadi..derna hadi** (on a mentionné ça et cela)
63. Hadil : **derna hadou kamel** (on a tout mentionné)
64. Amina : **dorka** (maintenant) **cri et portée 2 à 5 petits.**
65. Meiz : **ma3tatnach le cri** (la maitresse nous donne pas le cri)
66. Hadil : **makanch la cri** (il n ya pas du cri)
67. Zohra utilise le dictionnaire français-français pour chercher le cri du fennec.
68. Hadil : **dorka portée** (maintenant on parle de la portée)
69. Meiz : la portée 2 à 5 petits
.Amina et Hadil: **dernahm hadou kol** (on a tous fait)
70. Zohra : et le cri ?
71. Meiz : **makanch** (il n'est pas mentionné)
72. Zohra : **nchoufou trah f dictionnaire** (on cherche dans le dictionnaire)
73. Hadil : **kifach thawssi f dictionnaire** (comment tu cherches dans le dictionnaire ?)
74. Zohra : **zidi** (ajoute quelque chose)
75. Hadil : **mazal mazal** (on n'a pas fini)
76. Meiz : **le durée de f..vrie** (la durée de vie)
77. Amina : la nourriture
78. Hadil: **maderneche hadi** (on a pas fait ça)
79. Hadil : **mich hadi** (non, ce n'est pas ça)
80. Amina : il se nourrit (elle révise) .. oiseau ! **dernaha** (on l'a mentionné)
81. Zohra : **win rah tekatiha** (ou vas-tu écrire ça)
82. Hadil : écrit **chair de soir** (chair de souris)

83. Meiz : pour la durée...
84. Amina : ...de vie dernaha (on l'a écrit) chouf (regarde) ; chair de sourie hahi (la voilà)
85. Hadil : kifah ngoulo ya3icho (comment on dit ya3icho)
86. Zohra : il vit w katbi hadi (et écrit ça)
87. Hadil : ay katbetha hahi (elle l'a mentionné, la voilà)
88. Amina : il habite ktabt (j'écris) dans l'Algérie et Maroc dessert (en Algérie, en Maroc : le désert)
89. Zohra : diri w kadalika yaekolo (écrit et il mange), il se nourrit...
90. Amina : hahi il se nourrit (la voilà), lazem nzido haja (on doit ajouter quelque chose), Madame il n'a pas écrit le cri (elle demande l'aide de l'enseignante).
Le fennec, c'est un...
91. Meiz : petite (petit) animal
92. Amina : oui chouf la taille (oui remarque sa taille), howa kima hak (le voilà) ndirou petit (on écrit petit).
93. Hadil : ha howaki (le voilà) petite (petit) animal
94. Amina : em ! (oui) petit animal.. Madame, j'ai terminé le texte
95. Zohra : et le cri ?
96. Meiz : aki matelgayech (tu le trouveras pas)
97. Zohra : conjuguez les verbes au présent
98. Hadil : am au présent (ils sont au présent)
99. Zohra : mana3ref nakatbou il vit à 10 ans (je pense on écrit il vit à 10ans)
(elle efface la phrase et la change)
(Les élèves lisent le texte ensemble)
100. Meiz : la famille ta3ou makanch (on n'a pas mentionné sa famille)
101. Zohra : la femelle magolnach (on ne parle pas de sa femelle)
kima la girafe (comme la girafe) ...derto la femelle
102. Amina : non+non
103. Zohra : kifah ngoulo nesta3mlo (comment on dit on utilise)
103. Meiz : non, hadak français- arabe (n'utilise pas le dictionnaire français-arabe)
oumbaad wach ndirou (et après nous faisons quoi?).

« La 2^{ème} vidéo »

- 105 : Amina : information faux (fausse)
- 106 : Zohra : on écrit pas la nature sauvage
- 107 : Meiz : on écrit animal sauvage et omnivore.
- 108 : Zohra : la classe, la grande famille
- 109 : Amina : ça (voici) la grande famille
- 110 : Meiz : la nourriture+ la nourriture .

La description de l'enregistrement: (2^{ème} étape la rédaction sur la fiche cartonnée "26 m"):

111. Zohra: écrit sur la fiche cartonnées.
112. Meiz et Zohra: les noms de groupes est (écrit les noms de groupes sont).
-(Zohra dicte à Amina):
113. Zohra: le thème de cette texte documentaire (le thème de ce texte documentaire).
114. Amina: qui parlé (qui parle).
115. Zohra: est le fennec...
116. Zohra : d'abord la première fois écrit le fennec (d'abord écrit le fennec).
117. Zohra : d'abord écrit la nature (ensuite écrit la nature).
118. Zohra : est animal sauvage et
119. Meiz: omnivore
120. Amina : sauvage et omnivore.
121. Meiz: il se nourrit.
122. Zohra: point (met point)
123. Amina: il fait partie mammifère.
124. Amina : kifech ngoulou le poids f le paragraphe (comment on dit le poids dans le paragraphe).
125. Hadil: il se nourrit chaire de souris (chair de souris).
126. Zohra: et les fruits et les végétaux
127. Amina : et les végétaux comme la salades.
128. Meiz: comme le salade (la salade).
129. Amina : est tout vert (est verte).
130. Meiz: comme: deux "m"
131. Amina: comme la salade.
132. Hadil : il vit dans (il vit dans).
133. Zohra : la salade
134. Meiz : point et les oiseaux.
135. Zohra : et les oiseaux
136. Meiz et Zohra : il vit dans l'Algérie et Maroc...
137. wissal : le dessert (le désert).
138. Zohra: écrit il habite à l'Algérie.
139. Hadil: sayyi ktbet (c bon elle écrit).
140. Amina : il vit
(l'enseignante arrive pour vérifier et dirige la production de ses élèves. Elle leur demande de chercher les verbes des nom : poids et taille de l'animal.)
141. Meiz: la taille.
142. Amina : cherchez dans le dictionnaire Zohra.
(Amina est entrain de lire le texte).
143. Zohra : mesurer.
144. Hadil : mesurer (mesurer).
145. Zohra : il mesure de 20 à 40 cm

- 146.Meiz: c....et m
147. Amina : et le poids.
- 148.Zohra : chercher dans le dictionnaire.
- 149.Zohra demande à Hadil et Wissal : coupez les photos.
150. (Amina et Zohra lisent le texte)
- 151.Zohra : **maachi hek tekteb mesure** (l'écriture de mesure est fausse).
- 152.Meiz:**hayaa li ktbtha** (c'est elle qui la écrit).
(les élève cherchent dans le dictionnaire).
153. Amina : **lguitha** il pèse (je l'ai trouvé pèse).
- 154.Zohra : il pèse 1.5 kg.
- 155.Hadil: la durée du vie est
- 156.Zohra : la portée de fennec est de 2 à 5 petits
- 157.Amina : le fennec est un petite animal (petit).
158. Zohra: fait écrit : la photos de fennec
(les élève révise ensemble le texte produit)
159. Zohra: effacez le point

N.B :

- Les mots qui sont écrits en caractères gras sont soit en arabe dialectal ou classique. Leur traduction en français est donnée entre parenthèses.
- La forme correcte de quelques mots qui sont mal prononcés est donnée entre deux parenthèses.
- Durant ce travail de groupe, les élèves ont utilisé le dictionnaire : français-français

1- L'analyse des processus rédactionnels :

Les processus rédactionnels	Planification	Mise en texte	Révision et contrôle
Nombre de tours de paroles	21	78	49

2-L'analyse des échanges verbaux:

Les locuteurs	Amina	Zohra	Hadil	Meiz	Wissal
Nombre de tours de paroles	38	51	31	39	2