

**RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET  
POPULAIRE**

**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

**ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITÉ MENTOURI CONSTANTINE**

**FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DÉPARTEMENT DE LANGUE ET DE LITTÉRATURE FRANÇAISES**

**N° d'ordre :**

**Série :**

**MÉMOIRE DE MAGISTER**

**Option : Didactique**

***LE TRAVAIL DE GROUPE ET SON  
EFFICACITÉ EN EXPRESSION ÉCRITE  
AU CYCLE MOYEN***

**Dirigé par : Jean-Pascal SIMON**

**Maître de Conférences en Sciences du Langage.**

**Université Joseph Fourier- IUFM. Grenoble.**

**Présenté par : Mme Lahmari, née, Araiche Dalel**

**Membres de jury :**

**Président : Abdesselem ZETILI, Maître de Conférences, Université de Constantine.**

**Examinatrice : Laarem GUIDOUM, Maître de Conférences, Université de Constantine.**

**Rapporteur : Jean-Pascal SIMON, Maître de Conférences, Université Joseph Fourier- IUFM. Grenoble.**

**Année universitaire : 2008/2009**

## **Remerciements**

À la fin de ce modeste travail, je remercie d'abord Dieu le tout puissant de m'avoir accordé le courage, la volonté et la patience pour l'accomplir.

Je tiens à remercier profondément mon directeur de mémoire Monsieur Jean-Pascal Simon pour son aide et ses conseils précieux, pour ses intéressants commentaires sur ce mémoire et avec qui j'ai beaucoup appris.

Un remerciement chaleureux est adressé à Madame Hacini, responsable de la filière didactique pour ses conseils et son soutien tout au long de l'année théorique.

Aussi, je remercie Monsieur Abdou, chef de département de l'école doctorale.

Mes vifs remerciements s'adressent également à l'enseignante Chaïbi Sihem qui m'a accueilli dans sa classe ainsi qu'au C.E.M. Eldjadida Taouzient en la personne de son directeur Mohamed Saleh Badyar.

Je remercie aussi mes collègues : Samra, Farida, Hassiba, Faiza, Afaf, Zahoua, Zineb, Mounia pour leur aide amicale et pour leurs encouragements.

## **Dédicaces**

À mon défunt grand-père

À mes très chers parents

À mon mari

À ma petite fille Soundous

À ma grand-mère, à mes frères, à mes sœurs, à mon oncle et sa fille Hiba, à mes cousins et à mes tantes.

À ma belle-mère, à mon beau-père, à mes belles-sœurs et à mes beaux-frères.

Et plus particulièrement à ma tante Yamina, qui m'a toujours indiqué la bonne voie et qui a su m'aider, et à son petit fils Simou.

## **Résumé :**

Notre travail de recherche a pour but de montrer l'efficacité du travail de groupe en expression écrite au cycle moyen. Pour y arriver, nous avons fait une comparaison entre des productions écrites réalisées individuellement et d'autres élaborées en groupes. Ainsi, pour mettre en lumière les différents processus rédactionnels qui sont mobilisés lors de la rédaction, nous avons opté pour un enregistrement audio-visuel d'une séance de production collective, ici nous voulons savoir ce que font les élèves lorsqu'ils produisent un écrit.

À travers les résultats de notre analyse du corpus, nous avons constaté que le travail de groupe est plus efficace que le travail individuel dans la mesure où il aide les apprenants à améliorer et à développer leurs compétences linguistique et communicative et à acquérir de nouveaux savoirs. Il est aussi le champ favorable pour jalonner les différentes stratégies d'écriture qui contribuent en grande partie à l'émergence du dialogue, de l'interaction, de l'inter-correction et de l'entraide au sein des apprenants. Cependant, cette façon de travail est difficile à mettre en œuvre surtout quand il s'agit d'une classe surchargée. De ce fait, L'Etat doit améliorer les conditions d'enseignement.

## **Mots-clés**

Travail de groupe / travail individuel / production écrite / processus rédactionnels / efficacité.

**Abstract:**

Our research work has as a basis aim to show the efficiency of the group work in written expression in middle school, so to achieve this, we have done a comparison between individual written productions and other group productions, besides we wanted to clarify the different writing processes which were mobilized while writing, so we have chosen audio visual recording of a meeting of collective production; here we want to know what do pupils do when they produce a piece of writing.

Through the results of our analysis, we found out that the group work is more effective than the individual one since it helps the learners to develop their linguistic and communicative competences and to obtain new knowledge. It is also the favorite field to put together the different strategies of writing which contribute in the development of a dialogue, of interaction, intercorrection and help between learners. However this kind of work is difficult to realize especially in overcrowded classes, so the state should improve teaching conditions.

**Key words:**

Group work / individual work / written expression / efficiency / writing processes

## لمخص

هَذَفَ مَزَالَثَهُ إِذْ تَوَضَّعَ أَهْ حُ لَعَمْ لَجَّ أَعْفَعُ فَعَلَتْهُ فِصْحٌ لَتَعَشَّ لَلتَاتِ فِ  
لَطَوِي لَتَلْتِ. وَيَتَلَقَّى نَكْفُ أَتِ إِشْرَاءٌ يُقِيلُ حَتُّ لَتَعَشَّ لَتَلْتِ حُ يَصْحُ تَطْلُقُ حَشْدَحٌ وَأَهْيُ  
تَطْلُقُ جَ أَعْحُ. كَأَعْ ذَا إِنْ تَصْرُوشِ صَحْ لَتَعَشَّ لَلتَاتِ لَنْ تُصْجِ تَطْلُقُ جَ أَعْحُ تَهْذَفُ  
لَتَشْفِ يَخْذَفُ لَتَصْشِفَاخٌ وَلَيْسَ هُوَ كَأَخِ لَتَلْتِ جَ عَ لَتَلْتِ زُ وَبِغْهَطُ لَضْرِيءِ عَ هَيَّ يَخْذَفُ لَنْ أَخِ  
لَلتَلْتِ لَنْ يَخْجَحُ بَأَعْ عَ هُ حُ الإِشْرَاءِ.

أَطْلُقُ إِ يَسْلُبُ أَنْ تَشْجِ لَتَحْ هُ حُ نَعُ حُ ، تَشُّ نَأُ أَعْلُ لَعَمْ لَجَّ أَعْفَعُ لَتَشْفِ لَحُ يَ لَعَمْ  
لَتَشْدُ لَتَغْفِضُهُ تَكُ لَتَلْتِ زُ يَتَسَمُّ وَتَطْوِشُ لَفَاعِلُ لَتَخِيحُ وَنَحْمِلُ حَ ، كَأَسْ أَعْ ذِ  
أَضْرَاعُ هُ لَتَسَابُ يَخْفُ جَذَنُجٌ وَتَعَشَّ تَلْتِ لَحْمُ لَنْ لَتَلْتِ لَفَاعِلُ يَخْذَفُ لَنْ أَخِ لَلتَلْتِ  
وَلَنْ تَتَشْوِي نَأُ لَحْمِلُ ، لَفَاعِلُ ، لَتَصْحُ حُ وَتَعَاوُتُ لَتَلْتِ زُ. نَكُ لَتَلْتِ حُ لَعَمْ لَجَّ أَعْفَعُ  
صَعْتِ لَقْدُ هُ حُ لَحْ لَتَطَاظُ الأَيْسُ وَتَلْتِ زُ نَزَا جَعُ عَ هُ لَذَوْنُ لَسْ أَعْحُ تَشْكُ لَفَاعِلُ  
تَسَمُّ لَقْدُ هُ حُ .

لللممات لفهتاسية :

لَعَمْ لَجَّ أَع / لَعَمْ لَشْدُ / لَتَعَشَّ لَلتَاتِ / فَعَا جَ / لَنْ أَخِ لَلتَلْتِ

## **TABLE DES MATIÈRES**

<i>Introduction</i> .....	08
<i>Première partie : Cadre théorique de référence</i> .....	12
<i>Chapitre I : Aspects psycholinguistiques et cognitifs</i> .....	13
I. 1. Les processus rédactionnels.....	14
I. 2. Le travail de groupe et ses enjeux.....	22
<i>Chapitre II : Aspects linguistiques :</i> .....	30
II. 1. La linguistique textuelle.....	31
II. 2. La typologie des textes .....	33
II. 3. Le texte descriptif.....	38
II. 4. L'analyse de la communication et des échanges verbaux.....	41
<i>Deuxième partie : Le recueil des données et analyse du corpus</i> .....	44
<i>Chapitre I : Problématique et recueil des données :</i> .....	45
I. 1. Problématique.....	46
I. 2. Hypothèses.....	47
I.3. Recueil des données.....	48
I. 3.1. Le contexte de recueil des données.....	48
I. 3.2. Description du protocole.....	48
<i>Chapitre II : Analyse et interprétation des données</i> .....	52
II. 1. Les critères d'analyse.....	53
II. 2. Analyse et interprétation des données.....	55
II. 2. 1. L'analyse des copies d'élèves.....	55
II. 2. 2. L'analyse des processus rédactionnels des apprenants.....	107
<i>Conclusion</i> .....	115
<i>Bibliographie</i> .....	119
<i>Annexes</i>	

## **Introduction générale**

En Algérie, nos élèves ont des difficultés énormes en expression écrite; la plupart d'entre eux sont incapables de produire un simple écrit. C'est ainsi que, dans le but d'améliorer les écrits des élèves, les concepteurs de nouveaux programmes ont mis en place une pédagogie du projet. Celle-ci est une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps et l'espace. Elle s'inscrit dans une logique socialisante, et par conséquent elle favorise les apprentissages en groupe :

*« L'organisation de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une grande liberté de mouvement dans la classe, une plus grande communication entre enseignant et élèves, entre les élèves, ainsi qu'un meilleur suivi des élèves en difficulté. Un élève peut aider son camarade ayant présenté, à un moment donné, une difficulté »*<sup>1</sup>. Dans cette perspective, elle permet d'aller au-delà des habitudes rôdées du système et de suivre l'évolution des besoins des élèves. À l'instar des fondements de base du travail de groupe à considérer lors de son application, on peut dire que :

*« La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.»*<sup>2</sup> (p. 118).

Ainsi, à travers cette pédagogie de groupe, l'enseignant n'est plus celui qui détient ou diffuse le savoir, monopolise ou capture la parole mais plutôt un animateur, un observateur, un responsable et un participant actif dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Il incite, conseille, guide et veille à coordonner les échanges au sein du groupe. Le professeur a un rôle très efficace dans le développement des habiletés interpersonnelles et sociales comme l'écoute, la communication, l'entraide et l'encouragement<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> . Document d'accompagnement du programme du français 2AM. p. 27.

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

<sup>3</sup> . <http://mallard.ep.profweb.qc.ca/Apprentissagecooperatif.doc>

Il est aussi important de souligner que ce mode d'enseignement/apprentissage, « le travail de groupe », permet de réaliser des progrès en expression écrite par le biais des investissements collectifs et des efforts créatifs des apprenants. Il fournit aux apprenants un but et une méthode de travail commun au sein d'un petit groupe d'apprentissage. Chaque individu peut bénéficier des fruits du travail collectif. L'accent est mis sur l'acquisition, l'intégration et le transfert des connaissances plutôt que sur leur transmission et leur mémorisation. À partir de ce qui vient d'être dit, le travail de groupe permet un accès rapide à la langue étrangère et favorise la communication spontanée.

Ainsi, nous voulons, par cette pédagogie, instaurer une coopération entre les apprenants et leur faire prendre conscience que leur réussite dépend d'eux-mêmes. Ce qui est aussi nécessaire, c'est l'échange des idées; l'interaction entre les élèves fait que le succès de l'un contribue à celui de l'autre et réciproquement, et qui pousse à la responsabilisation de chacun à l'égard du groupe.

Comme les élèves ont des difficultés énormes en expression écrite, nous cherchons toujours des voies efficaces afin d'installer chez eux des mécanismes de co-apprentissage. A cet effet, le travail de groupe a sa raison d'être. Il apparaît comme une stratégie, une démarche didactique extrêmement très utile au développement individuel de l'élève. Il contribue également à l'émergence de nouvelles conduites cognitives, métacognitives ou sociales :

*«Cet ensemble participe à l'émergence de nouvelles conduites cognitives, métacognitives ou sociales nécessaires à l'apprentissage*

*par la poursuite d'objectifs communs. Les conflits sociocognitifs qui s'y produisent s'avèrent nécessaires pour une réelle appropriation, de la part de ses membres, des connaissances communément construites.»<sup>4</sup>.*

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 et ils le

---

<sup>4</sup> . Laurent Dubois. Site Web de Lurent Dubois <<http://129.194.9.47/~laurent/didact/cooperation.htm>>.



confrontent à leurs pairs afin d'en trouver une réorganisation cognitive et par conséquent y apporter les réajustements nécessaires. Les désaccords et les conflits qui en découlent ont un impact favorable sur la qualité du texte produit par les différents membres du groupe. C'est dans cette même perspective que le travail de groupe sensibilise les apprenants à réfléchir en commun, il mobilise les habiletés des apprenants tout en pratiquant une gamme d'activités intellectuelles comme : analyse, synthèse, critique, résolution de problèmes, etc.

Cependant, la majorité des enseignants n'appliquent pas cette méthode de travail. Cela tient essentiellement au fait que les conditions d'enseignement (effectif des élèves, le bavardage) ne facilitent pas sa mise en oeuvre. De ce fait, ils 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 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 le travail de groupe aide les apprenants à résoudre leurs difficultés linguistiques et à consolider leurs connaissances langagières. Nous voulons aussi prouver que les échanges, le dialogue et les interactions au sein du groupe stimulent et mobilisent les différents processus d'écriture.

En nous appuyant sur les objectifs de notre recherche et afin de montrer l'efficacité du travail de groupe en production écrite, nous avons décidé d'opter pour une étude comparative entre des textes réalisés individuellement et d'autres élaborés en groupes. L'accent est mis sur les différences. En plus, dans le but de comprendre les différentes stratégies de raisonnement et de repérer les divers processus cognitifs qui interviennent lors de la rédaction, nous avons filmé les élèves en train d'écrire collectivement. Nous voulons savoir ce que font les élèves lorsqu'ils produisent un écrit.

Nous allons aborder, dans la première partie le cadre théorique de référence où sont rappelés les différents fondements théoriques qui sont en rapport direct avec

les éléments de didactique et les aspects linguistiques. Les éléments de didactique mettent en lumière les différents processus rédactionnels ainsi que le travail de groupe et ses enjeux. Dans un premier temps, nous proposons un aperçu global sur les différents modèles de la production écrite. Nous avons décidé d'utiliser celui de Hayes et Flower (1980). Dans un deuxième temps, nous avons mis en avant les avantages du travail de groupe aussi bien que les difficultés rencontrées au sein du groupe et la façon de les résoudre. Quant aux éléments linguistiques, ils présentent quelques notions de base qui nous aident dans l'analyse de notre corpus, ils proviennent de la linguistique textuelle. Il s'agit notamment des notions de typologie des textes, texte descriptif, analyse de la communication et des échanges verbaux. Ces outils théoriques nous permettent d'aborder et d'analyser la mise en texte.

La deuxième partie de notre travail de recherche consiste à développer la problématique, les hypothèses et le recueil des données.

D'abord, notre capitale question porte sur le fait d'explicitier en quoi le travail de groupe est un moyen efficace pour aider les élèves en difficulté. Il s'agit notamment de nous interroger sur son rôle dans l'activation des processus rédactionnels et dans le développement des compétences communicative et linguistique. En guise de réponse à cette problématique, nous avons émis l'hypothèse suivante : la pédagogie de groupe est très fructueuse dans la mesure où elle permet de mobiliser les différents processus cognitifs des apprenants. Elle favorise l'acquisition d'une compétence de communication et aide les apprenants à surmonter leurs difficultés linguistiques et à raffiner et à renforcer leurs connaissances de langue. Enfin, pour effectuer cette étude, nous avons défini le contexte de recueil des données ; c'est-à-dire la région où ont été recueillies les données. Ensuite, nous avons jugé nécessaire de décrire le protocole (l'établissement, la classe, les élèves) et de mettre au point le plan de recueil des données. Cette partie de ce mémoire présente 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 et de voir si les résultats obtenus éclairent notre problématique et répondent à nos hypothèses.

# PREMIÈRE PARTIE

---

## CADRE THÉORIQUE DE RÉFÉRENCE

# CHAPITRE I :

---

## ASPECTS PSYCHOLINGUISTIQUES ET COGNITIFS

## **Cadre théorique de référence :**

### **I. Aspects psycholinguistiques et cognitifs :**

#### **I.1. Les processus rédactionnels :**

Les chercheurs distinguent actuellement deux approches de l'écrit : l'une a pour but d'analyser le produit final, c'est-à-dire, la transcription de la langue, l'autre vise à décrire les procédés cognitifs mis en oeuvre lors de la rédaction d'un écrit. Cette seconde 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 ? ».

A cet égard, les chercheurs ont élaboré plusieurs modèles, mais chacun d'eux s'est intéressé à une des dimensions de l'activité langagière. Il y a ceux qui ont mis l'accent sur les aspects cognitifs de la production du langage (écrit mais parfois oral), d'autres sur les aspects socio-historiques, et d'autres enfin sur la dimension sociolinguistique centrée sur l'apprenant tout en tenant compte de son rapport à l'écrit, de ses représentations, de ses pratiques,.....

Dans cette perspective, on peut dire que ces modèles se répartissent en deux pôles avec des dominantes :

A- Cognitive: (Hayes et Flower, 1980; Levelt, 1989; Van Galen, 1990; Scardamalia et Bereiter 1987).

B- Socio-historique (Schneuwly) ou sociolinguistique (Dabène ; M. Bourgain...) que nous allons présenter maintenant :

▪ **A- Un modèle à dominante cognitive :**

• **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 »<sup>5</sup>.

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 :

- ❖ ***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.
- ❖ ***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 œuvre, l'apprenant peut disposer de connaissances sur les genres et types de discours, les registres qui conviennent à la situation de production.
- ❖ ***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 œuvre 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.

---

<sup>5</sup> . [www.cepec.org/primaire/reecrire/processus\\_redactionnels.htm](http://www.cepec.org/primaire/reecrire/processus_redactionnels.htm)

- ◆ 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-Debanco (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,...).

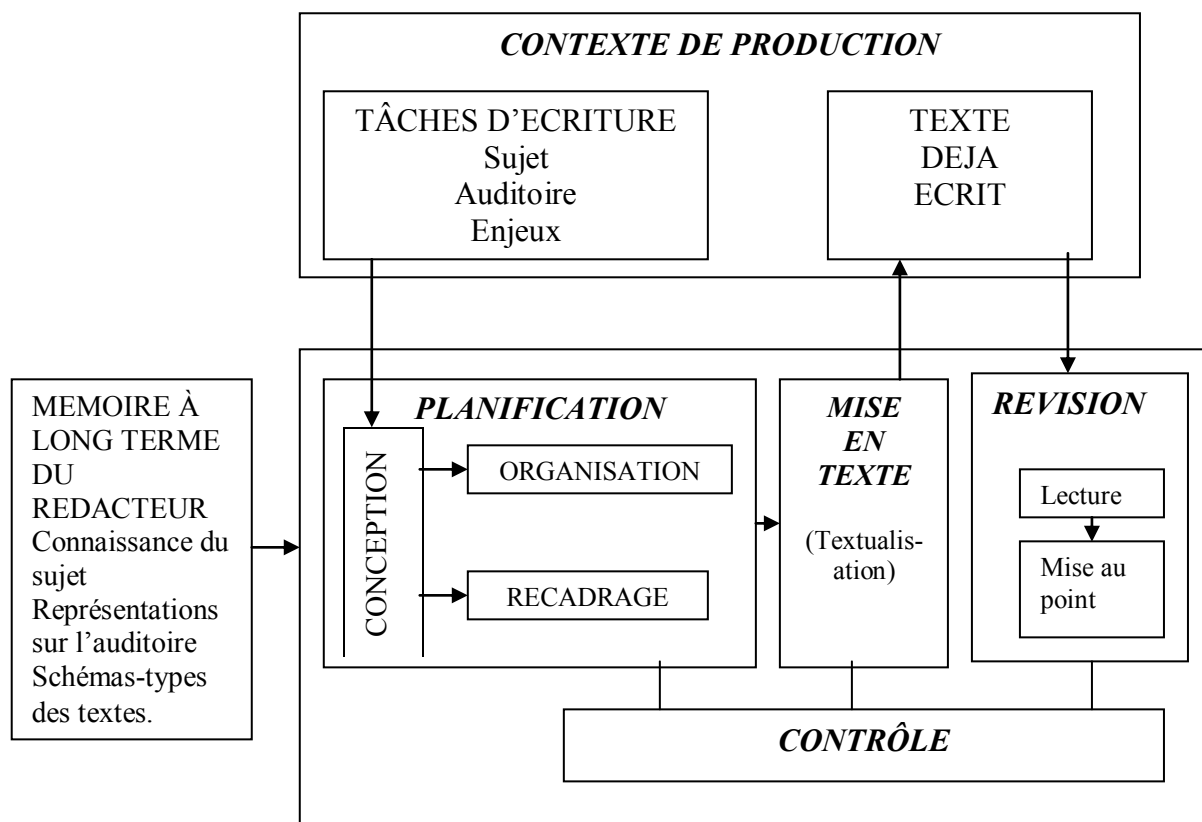
Cette opération de textualisation paraît primordiale dans la mesure où elle s'effectue aux différents plans de la langue (macro-syntaxique, lexical, rhétorique). Elle met en avant la progression et la conversation d'informations au cours du texte, la connexion, la segmentation, le problème des anaphores, 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. Il n'est pas un modèle séquentiel, mais plutôt un modèle de référence.



### *Le modèle de Hayes et Flower<sup>6</sup>*

En plus de ce modèle, on peut citer celui de la « *Grammaire Psychologique* »<sup>7</sup> ; cette approche est inspirée par Galichet, elle propose cinq étapes dans la production d'un écrit :

- *Le plan de la pensée globale* : quand une idée nous vient à l'esprit, elle nous vient dans sa globalité et d'une façon désordonnée.
- *Le plan des valeurs sémantiques* : il s'agit de choisir des concepts pour organiser cette pensée globale, autrement dit mettre en mots la pensée.

<sup>6</sup> . Modèle présenté par Claudine Garcia-Debanç, *Pratiques*, n° 49, mars 1986, cité par Jolibert Josette, (1988 – 1994), « *Former des enfants producteurs de textes* », Paris : Hachette Education, p 21.

<sup>7</sup> . [pagesperso-orange.fr/jean-pascal.simon/Constantine/TD3CORRECTION.pdf](http://pagesperso-orange.fr/jean-pascal.simon/Constantine/TD3CORRECTION.pdf)



- *Le plan infra-grammatical ou ontologique* : consiste à mettre en rapport les unités ou les éléments du plan 02.

- *Le plan des valeurs grammaticales* : met en valeur les parties du discours : notions d'espèces nominale ou verbale avec leurs catégories (sujet, verbe, complément,...). Il s'agit d'un choix qui permet d'organiser les éléments linguistiques de la façon qu'on veut et en fonction d'une certaine représentation.

- *Le plan morphologique* : c'est la mise en oeuvre des règles d'accord, de grammaire et d'orthographe. C'est la construction de la phrase selon la connexion adoptée au 4<sup>e</sup> plan.

Donc, on part du plan de la pensée pour arriver au plan du texte en passant par le sens. En d'autre terme, on organise la pensée en unités de sens, ensuite on les ordonne pour atteindre la production d'un écrit.

À propos de l'approche cognitive de la rédaction, Michel Fayol (Repères, n° 63, mai 1984) notait :

*« L'intérêt se déplace du produit - le texte écrit - vers les processus : la composition. Ensuite, et corrélativement, c'est l'écrivain (au sens large) qui devient objet d'étude. Enfin, l'enseignement lui-même se trouve mis en question (...). »*<sup>8</sup>. Donc, l'accent est mis sur la manière de produire et d'élaborer le texte par les élèves.

---

<sup>8</sup> . Cité par Jolibert Josette, op. cit., p. 20

▪ **B- Les modèles à dominante socio-historique ou sociolinguistique**<sup>9</sup>:

Ces modèles ont été très bien présentés par Schneuwly (1995) et M. Dabène (1990). Schneuwly s'interroge sur la signification du langage écrit et sur les outils qui le rendent spécifique. De ce fait, il peut arriver à la réponse suivante : écrire c'est transcrire, écrire c'est agir langagièrement. La première réponse est de dimension historique, quant à la deuxième, elle incite l'interactionnisme social dans sa dimension tripolaire : « un sujet agit sur un objet, dans une situation, grâce à des outils socialement élaborés ». Dans cette perspective, apprendre à écrire peut être envisagé en terme d'acculturation, c'est-à-dire apprendre à utiliser des outils sémiotiques spécifiques du langage écrit.

M. Dabène (1990) s'est aussi intéressé à cette dimension d'acculturation, il propose la modélisation de l'interaction entre le scripteur, le lecteur et le texte. Dans ce modèle de la production- réception écrite, l'acte de l'écriture nécessite l'existence d'un destinataire, c'est pourquoi le scripteur doit prendre en considération ce destinataire et les conditions de réception de son texte. Donc, le message reçu est construit en fonction des normes et usages sociaux de l'écrit et des savoirs, des représentations pratiques...du lecteur.

Nous savons bien qu'il existe plusieurs modèles théoriques de la production de texte, mais celui que nous allons utiliser dans notre travail de recherche, c'est le modèle de Hayes et Flower (1980) tout en attachant tant d'importance aux opérations suivantes :

- \* la planification textuelle
- \* la textualisation
- \* la révision des textes (ou relecture).

---

<sup>9</sup> . pagesperso-orange.fr/jean-pascal.simon/Constantine/TD3CORRECTION.pdf

- **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. Elle met aussi l'accent sur « le caractère particulier du cheminement de chaque sujet dans la construction de la compétence rédactionnelle ». 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<sup>10</sup> ».* 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

---

<sup>10</sup>. Lire notamment Garcia-Debanc Claudine, cité par Jolibert Josette, idem, p. 22

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.

## **I.2. Le travail de groupe et ses enjeux :**

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. C'est à partir de là que nous sommes amenée à nous interroger sur l'efficacité de cet apprentissage.

D'abord, le groupe est un agent de socialisation des individus, il contribue à placer leur vie dans le réseau complexe des rapports sociaux. C'est une unité collective qui tend à la réalisation d'un objectif commun tout en respectant la spécificité de chacun.

Au sein de la classe, le travail de groupe permet aux apprenants de travailler, de réfléchir et d'agir ensemble, il leur permet aussi d'arriver à un consensus et d'acquérir une pensée collective favorisant la cohésion et l'efficacité, c'est pourquoi il est pris comme un facteur majeur de la socialisation des apprenants.

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

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

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

**a- Les rapports des individus entre eux :**<sup>11</sup>

Au sein du groupe, on peut remarquer des rapports de natures différentes. Ils se situent entre deux pôles extrêmes, allant d'une étroite solidarité à un antagonisme déclaré.

Quand les relations interpersonnelles sont proches de la solidarité, de l'entente et de l'amitié, la cohésion du groupe sera grande, et par conséquent, les objectifs qu'il s'est fixés seront atteints. Mais cela n'exclut pas les tensions car celles-ci sont aussi considérées comme une source d'un vrai dialogue. Ainsi, il ne s'agit pas, sous prétexte de l'amitié, de supprimer les tensions. L'amitié, au contraire, permet de les humaniser, elles sont l'origine de tout progrès et de tout enrichissement.

Si les relations entre les membres du groupe dévient vers l'antagonisme, la cohésion du groupe et son efficacité seront affectées. Dans ce cas, il se pourra que ses membres affrontent ces conflits afin d'éviter les tensions qui risqueraient de provoquer son éclatement. Aussi l'absence de tensions n'est pas sûrement signe de cohésion car l'entente au sein du groupe ne se traduit pas par une harmonie extérieure parfaite. La véritable harmonie c'est celle qui réside dans la confiance réciproque, base de l'amitié et de la solidarité.

**b- La recherche commune :**<sup>12</sup>

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

Le processus d'action réciproque vise à créer un climat de solidarité entre les participants. Il est constructif dans la mesure où il favorise la cohésion du groupe et l'efficacité de sa progression vers l'objectif assigné dès le début.

---

<sup>11</sup>. Maccio Charles, (1997), *Animer et participer à la vie de groupe*, Lyon : Chronique sociale, p. 226

<sup>12</sup>. Id., p. 227

### ❖ Avantages du travail de groupe :

Le travail de groupe est considéré comme un atout indispensable qui donne vie aux processus d'acquisition, il poursuit, en premier lieu, un but d'apprentissage à caractère social, qui peut aboutir aussi, en second lieu à une amélioration des performances en expression écrite. De ce fait, il permet aux élèves une meilleure qualité dans leurs productions écrites.

Par cette activité d'écriture, les apprenants sont invités à la pratique d'un acte social qui consiste à produire du sens en tant qu'émetteurs d'un message. Ils sont aussi en mesure d'élaborer une pensée personnelle et de la communiquer. Ils tendent à la réalisation d'un objectif commun, et par conséquent, cela contribue en grande partie, à l'acquisition d'une compétence de communication.

Dans cette perspective, Yves Reuter (1969, p. 79) rappelle que le travail de groupe est apparu comme une stratégie d'enseignement, il s'inscrit dans les principes constructivistes et cognitifs d'apprentissage, issus des travaux de Vygotsky et de Bruner, qui impliquent une démarche de construction des savoirs à partir de ceux déjà intégrés jusqu'à l'acquisition de ceux qui sont visés. Cette approche théorique insiste sur le rôle de la dimension sociale dans la formation des compétences. L'accent est porté sur le fait que l'élève apprend par l'intermédiaire de ses représentations et de ses savoirs antérieurs. C'est dans un climat chargé d'interactions, de conflits, de déséquilibres-rééquilibres, de destructurations-restructurations que les apprenants construisent leurs connaissances.

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.

En fonction de ce qui vient d'être dit, on peut dire que la répartition de la classe en groupes hétérogènes basée sur l'existence des écarts de représentations entre les élèves (sans être pourtant très éloignées) favorise les échanges entre eux et la

création d'un conflit sociocognitif<sup>13</sup>. Celui-ci est considéré comme le moteur de l'apprentissage, les interactions entre les membres du groupe permettent un développement cognitif. Cette interaction est aussi constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre des conceptions divergentes. Il y a un passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel (capacité à introduire un conflit en soi-même à partir du conflit livré avec les autres). D'abord, il y a un premier déséquilibre interindividuel qui surgit au sein du groupe parce que chaque élève est confronté à des points de vue divergents. L'élève est conscient de sa pensée par rapport à celle des autres. Ensuite, le deuxième déséquilibre est de nature intraindividuel : l'apprenant est invité à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir. Ce déséquilibre a pour but la construction du savoir. Avec l'aide de ses pairs et à partir de ses représentations, l'apprenant reconstruit sa propre conception. C'est à partir de là que se forme la zone proximale de développement (Z.P.D.)<sup>14</sup>. Selon Vygotsky, « le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement<sup>15</sup> ». Ce concept peut être défini comme étant « *la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés*<sup>16</sup> ». C'est ainsi que nous définissons cette zone comme un écart entre deux niveaux de développement : le niveau actuel (ce que l'enfant peut réaliser seul) et le niveau proximal (ce qu'il peut élaborer avec l'adulte ou à l'aide de ses pairs qui ont un niveau plus avancé que lui). Ce concept est aussi très important dans la mesure où il permet à l'enseignant de

---

<sup>13</sup>. Cité par Reuter Yves, (1969), « *Enseigner et apprendre à écrire* », Paris : ESF éditeur, p. 83.

<sup>14</sup>. Id., p. 83.

<sup>15</sup>. Lire notamment « *Vygotsky aujourd'hui* », 1985, p. 112, cité par Reuter Yves, op. cit. p. 80

<sup>16</sup>. L. -S. Vygotsky, *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processus*, Cambridge, Harvard University Press, 1978, cité par Reuter Yves, op. cit., p. 80.



déterminer l'état actuel et l'état virtuel des savoirs et des compétences des élèves pour offrir un enseignement adéquat.

Dans une pédagogie ouverte et interactive, le professeur n'intervient que pour redresser les cheminements, il peut aider les apprenants à progresser sur le plan des méthodes individuelles et collectives. Cette intervention est considérée comme un moment propice pour déceler quels sont leurs modes de pensée, et quels peuvent être leurs blocages, voire leurs déficits. Chaque groupe a un contrat à remplir (réalisation d'un écrit), ainsi, suivant le thème et les besoins, les apprenants ont le choix de travailler collectivement ou répartir les tâches entre les membres du groupe :

*« Par ailleurs, ce qui est reconnu c'est que le travail en groupe, en favorisant les échanges et la confrontation, permet une meilleure construction des savoirs »* (Document d'accompagnement du français 2<sup>e</sup> A.M p.24). Dans cette optique, on doit faire prendre conscience à nos élèves à avoir confiance dans leurs partenaires car la cohésion du groupe peut influencer la qualité de l'écrit réalisé soit positivement ou négativement.

En bref, nous allons citer quelques avantages du travail de groupe<sup>17</sup> surtout par rapport à l'enseignement/ apprentissage de l'écrit :

- ◆ Selon la psychologie du développement : « Tout individu a une affinité naturelle avec tout principe formateur de groupe »<sup>18</sup> (Bauer, 1956, p.3). 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.

---

<sup>17</sup>. Schiffler Ludger, (1984), *Pour un enseignement interactif des langues*, traduction de Jean- Paul Colin, Université de Franche-Comté, Besançon, Paris : Hatier, p.94-97

<sup>18</sup>. Id., p.94.

- ◆ Le travail de groupe **renforce les liens** entre ses membres et crée un meilleur climat affectif. Il aide beaucoup les introvertis de devenir ouverts et actifs tout en les incitant à participer dans la réalisation d'un écrit.
- ◆ Il est aussi considéré comme **un moment propice** pour le travail autonome à travers **l'attitude autocritique**, l'acceptation et l'exploitation de la critique venant d'autrui.
- ◆ La pédagogie de groupe **conduit à l'addition des efforts** et à la **compensation** des erreurs. En effet, durant le travail collectif, on rencontre moins d'erreurs linguistiques et orthographiques que dans le travail individuel.
- ◆ **La correction non publique** et qui est faite par les camarades peut exclure les effets négatifs de toute correction faite par l'enseignant, car cette dernière est considérée comme la source majeure de la perturbation des élèves en question.
- ◆ Dans la classe, on remarque souvent que les apprenants ne sont pas attentifs aux erreurs d'un camarade qu'à partir du moment où l'enseignant les y invite. De ce fait, ils laissent à leur enseignant le soin de décider et de réfléchir seul. Mais dans le travail de groupe, les apprenants sont invités à une **co-réflexion** et à une **co-décision** continue.
- ◆ L'enseignement/apprentissage de l'écrit au sein du groupe permet de **stimuler la créativité langagière** et de former la **compétence de communication**. Le travail collectif est l'occasion de s'entraîner. Dans un petit groupe, l'élève peut concrétiser mieux ses propres idées que dans la classe toute entière.
- ◆ On considère souvent la communication informelle comme un signe d'inattention et un facteur de perturbation. Dans le travail de groupe, elle produit au contraire des effets positifs, c'est une source de quête, de recherche et de **créativité**.
- ◆ Dans le travail de groupe, les élèves apprennent la fréquentation autonome des moyens pédagogiques (dictionnaires, livres de grammaire et de conjugaison,...).

- ◆ Enfin, dans le travail collectif, l'enseignant n'est plus celui d'où proviennent tous les stimuli d'apprentissage et qui, dans la plupart des cas, sans le vouloir, paraît par ses questions tendre des pièges à l'apprenant, mais plutôt un assistant, un conseiller, son intervention est reçue affectivement comme une aide nécessaire.

❖ Les difficultés rencontrées au sein du groupe<sup>19</sup> :

- 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

---

<sup>19</sup>. Maccio Charles, (1997), *op.*, cit. p. 230.

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 II :

---

## *ASPECTS LINGUISTIQUES*

## **II. Aspects linguistiques :**

### **II.1. La linguistique textuelle :**

A la lumière des travaux actuels de la linguistique textuelle, J.-M. Adam remet en cause la notion d'unité phrastique, il la considère comme un truisme, un non sens car le contexte dans lequel elle s'inscrit n'est pas pris en considération. De ce fait, l'approche phrastique prend en compte la grammaticalité des énoncés, elle propose des catégories fondées sur des critères essentiellement morphosyntaxiques, tandis que la linguistique du texte n'étudie pas les mêmes réalités. Sur ce point, B. Combettes constate que « la cohérence du texte n'est pas la résultante de faits de grammaticalité »<sup>20</sup> (1992b : 113). C'est à partir de là que J. M. Adam porte un vif intérêt à l'unité textuelle de base qui est selon lui : « la proposition énoncée » [...], il ajoute qu' « elle résulte d'une unité de l'acte d'énonciation et d'une unité liée constituant un fait de discours et de textualité » (p.50). En effet, cette proposition renferme trois dimensions complémentaires :

- une proposition de référence (représentation discursive).
- une proposition énonciative (prise en charge énonciative).
- une proposition de discours (valeur illocutoire d'orientation argumentative).

A propos de la définition de l'objet « texte », cet même auteur souligne : « chaque texte se présente comme un énoncé complet, le résultat d'un acte d'énonciation » (p. 40). Dans une même perspective, J. Gardes-Tamine et M.- A. Pellizza, tout en soulignant le passage des unités grammaticales au texte écrit littéraire, ont défini une unité de construction textuelle :

*«...on préférera dorénavant la terminologie d'unité textuelle à celle de phrase. Si la phrase, en effet, est l'unité ultime de la description grammaticale, l'unité textuelle, elle, est l'unité minimale du texte. Elle se combine en paragraphes, ou en strophes dans le cas de la poésie versifiée, qui eux-mêmes s'enchaînent pour donner naissance à un texte »<sup>21</sup> (1998 : 15). En fait, la linguistique textuelle a mis l'accent sur l'étude de la construction du texte. Ce qui*

---

<sup>20</sup>. Cité par Adam Jean-Michel, (1999), *La linguistique textuelle : Des genres du discours aux textes*, Paris : Nathan, p.48

<sup>21</sup>. Id. , p. 44

est très intéressant, est le fait de voir comment le texte est organisé. Il s'agit d'un système bien articulé et hiérarchisé au sein duquel les unités linguistiques sont interdépendantes : c'est une sorte de cohésion et de cohérence textuelle.

J.M. Adam s'est aussi intéressé à l'étude des discours et des textes car : « le sujet parlant ne s'exprime pas par des mots isolés » p. 31. De surcroît, le discours et le texte sont indissociables l'un de l'autre parce que l'étude de texte fait toujours référence au contexte dans lequel il s'inscrit comme le recommande l'analyse du discours. De ce fait, on peut dire que les deux domaines s'interdépendent, ils ne sont pas parallèles, ni dissociés, mais plutôt emboîtés et hiérarchisés. Dans cette optique, cet auteur met l'accent sur les interactions verbales et cherchent à découvrir et à dégager le schéma textuel et argumentatif qui leur correspond (exemple : le schéma argumentatif du discours du maréchal Pétain et du Général de Gaulle lors de la défaite de l'armée française en juin 1940).

Enfin, comme notre corpus porte sur les productions écrites des élèves, nous avons jugé nécessaire de faire référence à la notion de la linguistique textuelle, car elle nous fournit des outils linguistiques très importants qui nous aident à analyser des unités supérieures à la phrase et à l'énoncé, et à comprendre les relations intraphrastiques. Elle nous offre aussi des outils méthodologiques qui facilitent l'évaluation de la cohérence et de la cohésion textuelle.

## **II. 2. La typologie des textes :**

Avant que l'élève commence à écrire, il opte pour un type d'écrit car cela lui permet de se centrer sur un nombre de critères qui facilitent sa tâche. Dans cette perspective, il est judicieux de faire référence à la typologie des textes. Celle-ci vise à classer les textes en fonction de critères qui peuvent être soit des critères linguistiques formels relevant du code, comme par exemple les systèmes de temps employés (Benveniste), ou leur dimension pragmatique, ainsi le texte qui « raconte » est de type narratif, celui qui vise à « convaincre » est de type argumentatif, celui qui cherche le « pourquoi » est de type explicatif, celui qui « décrit » est de type descriptif, etc.

Benveniste (1966) oppose « *histoire* » au « *discours* » :

- **L'histoire** : les événements sont posés comme ils se sont produits à mesure qu'ils apparaissent à l'horizon de l'histoire. Personne ne parle ici ; les événements semblent se raconter eux-mêmes.

- **Le discours** : « il faut entendre discours dans sa plus large extension : toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre de quelque manière ».

(*Problèmes de linguistique générale. Vol 1 et 2. Paris, Gallimard*)

C'est ainsi que ce linguiste s'est appuyé sur des critères linguistiques pour arriver à cette distinction :

**Pour l'histoire** :

\* Le texte est à la troisième personne

\* Système temporel : passé simple / imparfait.

passé antérieur / plus-que-parfait.

\* Adverbe : là, c. c. t. comme ce jour-là, la veille, le lendemain ...

\* L'énoncé est toujours le point de repère.



### **Pour le discours :**

- \* Première et deuxième personne
- \* Système temporel : tous les temps, mais surtout le présent, le futur, le passé composé.
- \* Adverbes et c. c. t. « relatifs » comme aujourd'hui, hier, demain...ou ici.
- \* Des éléments évaluatifs, émotifs ou modalisants (peut-être).
- \* Référence : moi, ici, maintenant.

On peut considérer ces critères comme « des critères de réussite ». Ils sont aussi pris comme des « contraintes » auxquelles doit obéir l'apprenant. Par la mise en place de ces critères, l'apprenant arrive à la maîtrise de l'acte de l'écriture. Si une séquence est axée, par exemple, sur l'organisation de la description d'un lieu, l'enseignant va signaler à ses élèves la nécessité d'employer des localisateurs par exemple. Il doit orienter l'attention de la classe vers les éléments que doit renfermer le type abordé ou étudié (explicatif, argumentatif, descriptif, narratif).

On peut opter pour d'autres typologies comme la typologie linguistique, et les propositions de Bronckart<sup>22</sup>.

À propos de la typologie linguistique, elle est fondée sur des critères purement linguistiques qu'on peut observer et repérer dans le texte comme les systèmes des temps utilisés, les personnes, les éléments de structuration (les arguments, les conclusions,...), les modalités de discours rapporté, etc. En ce qui concerne les travaux de Bronckart, ce linguiste met en avant quatre archétypes discursifs (cf. tableau *Archétypes discursifs de Bronckart*, repris de [Bronckart, 1996, p. 42]) qui sont à l'origine du croisement de deux paramètres. Le premier est le rapport à la situation d'énonciation : le texte peut renfermer des renvois explicites qui se rapportent aux paramètres de l'énonciation (locuteurs, interlocuteurs, temps et lieu), ces paramètres sont alors *impliqués* dans le texte, ou bien il peut

---

<sup>22</sup>. <http://www.limsi.fr/Individu/habert/Publications/Fichiers/Perpignan00/node44.html>

être dépourvu de ces indications, par conséquent, il devient autonome par rapport à la situation de production et de ce fait, il ne nécessite aucune connaissance de celle-ci pour son interprétation. Le deuxième paramètre qui a été mis en évidence concerne le rapport au monde. Quand la représentation du monde donnée dans l'énoncé apparaît comme loin de l'interaction sociale en cours (les faits sont racontés comme s'ils étaient passés), c'est la *disjonction*, cependant lorsqu'elle est placée dans le monde de l'interaction sociale en cours, c'est la *conjonction* : le texte présente des états, des événements, des actions que l'on peut aborder dans le monde des protagonistes de l'interaction.

**Archétypes discursifs de Bronckart**

		<i>Rapport au monde</i>	
		Conjonction	Disjonction
<i>Rapport interactif à la situation</i>	Implication	Discours interactif	<i>Récit</i>
	Autonomie	Discours théorique	<i>Narration</i>

Ce qui est très intéressant, est le fait de signaler que le texte ne peut être pensé au « singulier », car il est un genre « hybride ». Aussi, il a une nature compositionnelle profondément hétérogène et complexe qu'on peut aborder d'un point de vue modulaire comme nous l'avons déjà évoqué avec la typologie énonciative retenue par le linguiste Benveniste (1966). Comme ce modèle énonciatif est applicable à un niveau très précis de texte, il est considéré comme un point de vue partiel sur un objet hétérogène. C'est vrai qu'il attribue à chaque type de texte un nombre et un ensemble bien défini et strict de marques morpho-syntaxiques, mais on ne pourra pas le prendre comme une base de typologie qui prend en compte tous les aspects de la textualité d'un produit écrit.

- **Les limites d'une typologie :**

*« Le problème des types constitue, depuis Russel, l'un des centres de la réflexion en logique. Il se pose avec acuité dans ce que l'on appelle les sciences humaines. Dans tous les cas, il s'agit d'une catégorisation relativement intuitive grâce à laquelle ensuite un système de propositions devient possible »<sup>23</sup>. (Sumpf 1969 : 46).*

D'après cet auteur, la typologie de textes ou de discours paraît comme une catégorisation relativement spontanée et intuitive qui permet au sujet parlant, sous certaines conditions, de constituer ou de développer un certain nombre de propositions théoriques. Donc, les classifications des textes découlent des activités cognitives spontanées des sujets. Elles sont régies par des règles et des contraintes qui orientent notre réflexion, elles tendent à être monotypiques, rigoureuses et exhaustives (l'opposition récit / non récit, acquise très tôt et admise par la plupart des sujets parlants).

Ainsi, dans leur pratique quotidienne, les enseignants, qui travaillent sur des textes, ont toujours tendance à poser des questions relatives aux classements de ces textes et discours, c'est pourquoi cette catégorisation est considérée comme spontanée et intuitive : « Toute activité intellectuelle conduit celui qui la pratique à créer des distinctions et à construire des types à l'intérieur d'objet d'analyse. »<sup>24</sup> (Dispaux 1984 : 99). Dans une autre perspective toute différente, G. Kleiber ajoute : « Catégorisation et catégories sont les éléments fondamentaux, la plupart du temps inconscients, de notre organisation de l'expérience »<sup>25</sup> (1990 : 13). C'est grâce à cette catégorisation et à cette classification que notre conception et notre réflexion sont organisées. Sans l'existence de telles typologies, on se cantonnerait et se noierait dans la diversité absolue, dans une impression de désordre.

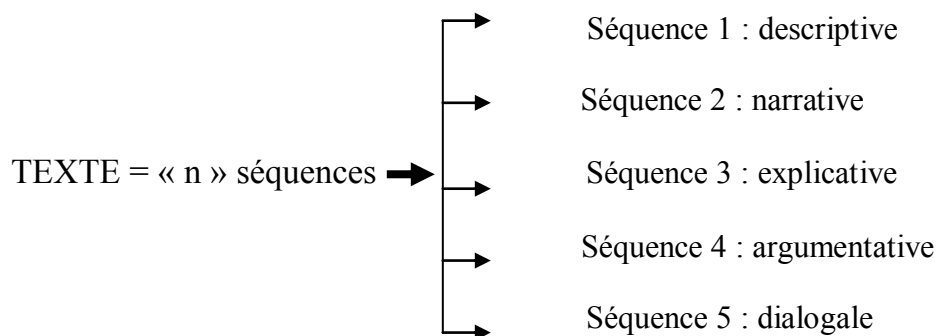
---

<sup>23</sup>. Cité par Adam Jean-Michel, (1997), Les textes: types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue, Paris : Nathan, p. 5 (« avant propos »)

<sup>24</sup>. Id., p.6 (« avant propos »).

<sup>25</sup>. Id.

Mais les textes sont des structures complexes, il est difficile d'en établir une typologie bien distincte sauf par commodité pédagogique. Dans cette perspective, en absence de typologie textuelle bien définie, J. -M. Adam détermine des « prototypes de séquences » : plutôt que de déterminer des « types de textes », il est judicieux de repérer dans les textes des segments constituant les schémas prototypiques plus restreints d'où l'évolution de son modèle initial qui passe d'une dimension textuelle à une dimension séquentielle. Selon ce linguiste, il existe cinq typologies séquentielles ou cinq prototypes séquentiels : la séquence narrative, la séquence descriptive, la séquence argumentative, la séquence explicative et la séquence dialogale. C'est à partir de là qu'il a considéré la séquence comme l'un des plans d'organisation de la textualité, une unité constituante du texte. Quant au texte, il est défini comme une structure hiérarchique complexe comprenant « n » séquences de même type ou de types différents. Aussi, l'utilité de la théorie des prototypes séquentiels de J. -M. Adam est de nous offrir des éléments théoriques d'analyse et de traitement les plus adéquats pour faire face à l'hétérogénéité et à la complexité des productions textuelles.



Pour conclure, retenons qu'il est souvent difficile de déterminer de quel type un texte car ce dernier est considéré comme un mélange de plusieurs types de séquences. Ainsi, comme le texte est généralement hétérogène, on le classe, dans la plupart des cas, en fonction du type encadrant qui définit l'appartenance générique du tout. Dans cette optique, la réflexion typologique ne vise pas à négliger ou à supprimer le caractère hétérogène des énoncés produits, ni à réduire le complexe au simple, mais plutôt à mettre en avant la complexité

compositionnelle des textes et à faire passer de l'implicite à l'explicite un discours.

### **II.3. 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<sup>26</sup> 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. Sur ce point aussi, P. Valéry<sup>27</sup> a affirmé que la description constitue un non-texte puisqu'elle ne fournit aucune indication d'ordre ou de linéarité.

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

---

<sup>26</sup>. Cité par Adam Jean-Michel, id., p. 77

<sup>27</sup>. Lire notamment Paul Valéry, *Oeuvres, Pléiade*, tome 2, pp. 1324-1325, cité par Adam Jean-Michel, id., p. 77

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.

Vu le rejet quasi-total de la description dont nous avons déjà parlé plus haut, J.-M. Adam a proposé quatre procédures descriptives<sup>28</sup> (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

---

<sup>28</sup> . Adam Jean-Michel, id., pages 85-95.

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* (p. 92). 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'enchâssement 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'hierarchisation très stricte, elle est aussi considérée comme un type de séquentialité régi par différentes opérations.

#### **II.4. L'analyse conversationnelle : analyse de la communication et des échanges verbaux:**

- **Pourquoi mettre les élèves en groupe ?**

Nous avons décidé d'analyser ces échanges langagiers dans la classe et leur impact sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Ainsi, nous avons cherché de comprendre le rôle du dialogue et de l'échange des informations dans l'émergence de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences de communication. Nous avons aussi jugé nécessaire d'analyser les interactions entre les membres du groupe pour mettre en avant le rôle des conflits sociocognitifs et de voir s'ils permettent un véritable affrontement des points de vue sur la solution à donner aux problèmes rencontrés et n'en restent pas seulement un désaccord et une opposition.

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

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

Les interactions au sein du groupe ne permettent pas seulement de mettre



l'accent sur certains aspects de la langue et du discours, mais aussi sur les comportements langagiers des apprenants ; il s'agit de remarquer comment les élèves s'y prennent pour rédiger un texte.

Enfin, on peut dire que les interactions au sein du groupe visent à approfondir et à entretenir les liens sociaux. Grâce à elles, on peut assurer un climat où règne la plus grande liberté au niveau des thèmes, des rôles et de l'organisation des échanges.

- **Description des interactions des apprenants :**

Cette étude, basée sur les interactions verbales au sein du groupe, tend à apporter un éclairage sur les comportements langagiers. Il s'agit d'observer ce que font les apprenants lorsqu'ils produisent un écrit. Donc, ce qui est très important est le caractère plurifonctionnel des actes produits et leurs répercussions sur la réalisation d'une tâche (produire un écrit). Tel est le sujet d'un ouvrage, publié par une équipe de recherche en Science du langage de l'Université de Lyon-II, engagé dans un travail intitulé plus largement : « Interactions, acquisitions et apprentissages ». Lors des séances d'écriture collective, les analyses linguistiques de situations oralo-graphiques permanentes, des savoirs métalinguistiques sous-jacents mis en oeuvre, ou encore des processus de reformulation s'avèrent bien délicates, et la mise en relation de tous ces paramètres encore plus difficile. Les interactions entre les différents rédacteurs sont complexes. Dans l'écriture collective, on est toujours confronté à des modelages et manipulations, à des conflits cognitifs qui peuvent se révéler structurants, ou encore à des échanges sémantiques subtils, qui finalement débouchent très souvent sur des consensus autour des formes discursives préconstruites.

Durant ce travail, nous avons essayé de nous centrer sur l'analyse des interactions enregistrées pour mettre en évidence les processus rédactionnels. Grâce à cette interaction et à cet échange, au-delà des composantes linguistiques, on fait intervenir des compétences psychologiques qui permettent aux apprenants de se comprendre et de s'entendre.

Il s'agit aussi de mettre en avant le rôle de la conversation qui est à la base des relations sociales que les apprenants auront à établir au sein du groupe. C'est au cours des activités conversationnelles que les élèves apprennent à parler, à communiquer et à acquérir des connaissances. Alors, la conversation est une activité structurée et structurante. L'analyse de la conversation s'intéresse à l'interprétation des relations sociales ; elle contribue également à l'explication de problèmes rencontrés lors de l'échange. C'est pourquoi il est très important d'observer le tout durant la conversation, car les moindres détails et les paroles émises peuvent concourir à la compréhension des relations qui sont établies entre les apprenants, tout est indice : de tension, d'indifférence, de plaisir, d'harmonie, de demande de poursuite ou de volonté de tout arrêter. Dans cette optique, Sacks prend comme principe d'analyse de conversation l'atomisation des actions, c'est-à-dire leur décomposition en petites unités, puis leur recombinaison. C'est ainsi que les analystes de la conversation choisissent deux stratégies d'analyse :

- Observer chaque détail comme un objet autonome-autosuffisant, dirait Goffman 1987[1981] - pour en comprendre la mécanique.
- Relier cette mécanique à celle d'un autre objet.

# DEUXIÈME PARTIE

---

## LE RECUEIL DES DONNÉES ET ANALYSE DU CORPUS

# CHAPITRE I :

---

## PROBLÉMATIQUE ET RECUEIL DES DONNÉES

## **Problématique et recueil de données :**

### **I.1. Problématique :**

Après avoir présenté le cadre théorique de notre travail de recherche, nous nous penchons maintenant sur notre problématique et nos hypothèses.

Ecrire est un acte très complexe qui nécessite beaucoup d'efforts de la part des apprenants. C'est dans cette perspective que nous sommes amenée à nous interroger sur sa mise en place et sur son style d'apprentissage. A cet égard, il est fort souhaitable non seulement d'expliquer les stratégies et les techniques utilisées lors de la réalisation d'un écrit, mais aussi de mettre l'accent sur la manière d'organiser cette activité. En effet, pour qu'elle soit rentable, les concepteurs de nouveaux programmes ont mis au point une nouvelle pédagogie qui s'appelle « la pédagogie de groupe ». Celle-ci s'inscrit dans une logique socialisante et tend à un apprentissage plus efficace par la mise en place d'un travail coopératif. Il s'agit d'une activité conjointe des apprenants, chacun est impliqué dans la tâche collective. Concernés par une tâche commune, les élèves s'entraident afin de résoudre les problèmes confrontés durant la réalisation d'un écrit. Alors, il est préférable d'aller au coeur du sujet pour découvrir en quoi le travail de groupe est un moyen efficace pour aider les élèves en difficulté à produire de l'écrit. La question qui se pose ici, est de savoir si cette pratique (le travail de groupe) contribue à l'émergence de nouveaux savoirs et de nouvelles attitudes et au développement de la compétence de communication. Nous pouvons aussi nous demander à quel point le travail de groupe peut aider les apprenants à acquérir, à intégrer et à transférer des connaissances. Ici, nous voulons décrire les différents processus rédactionnels qui interviennent lors de la réalisation d'un écrit et leur impact sur la qualité des textes produits.

## **I.2. Les hypothèses:**

Suite à la problématique que nous avons posée plus haut, et pour explorer le rôle du travail de groupe en expression écrite, nous avons émis une hypothèse principale qui a débouché sur des sous-hypothèses:

- **L'hypothèse principale:**

C'est dans la mesure où les apprenants vivent dans un milieu chargé de motivation, d'entraide et d'interaction que peuvent surgir des situations favorables à l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Dans cette perspective, le travail de groupe participe, d'une part à l'éclosion de nouvelles attitudes et compétences, et d'autre part, à l'acquisition de nouveaux savoirs.

Pour les sous-hypothèses, nous pouvons en distinguer trois :

- **Sous-hypothèse 1:**

Le travail de groupe permettra une meilleure organisation et la planification d'une activité d'écriture (activation des processus rédactionnels).

- **Sous-hypothèse 2:**

Le travail de groupe favorise l'acquisition d'une compétence de communication.

- **Sous-hypothèse 3:**

Le travail de groupe aide les apprenants à surmonter leurs difficultés linguistiques et à raffiner et à renforcer leurs connaissances de langue.

### **I.3. Recueil des données :**

#### **I.3.1. Le contexte de recueil des données :**

Après avoir fixé nos objectifs de recherche, nous avons choisi le lieu de recueil des données : un C.E.M. à « Taouzient », une commune à l'ouest de la wilaya de Khenchela qui se trouve à 150 km au sud de Constantine.

#### **I.3.2. Description du protocole :**

- **L'établissement :**

Le C.E.M. où nous avons mené notre expérience pour le mémoire est nouveau ; il est ouvert depuis un an et demi et se situe dans un quartier populaire qui s'appelle « El Mezdour ».

- **La classe :**

Elle est très bien décorée. Néanmoins elle est petite et surchargée. Elle regroupe 43 élèves, 23 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 2<sup>e</sup> A. M.. L'âge des élèves varie entre 13 et 14 ans ; ce sont des adolescents. La majorité de ces élèves sont issus de milieu berbère (chaoui). De ce fait, ils parlent en chaoui, peu d'entre eux communiquent en arabe dialectal. Quant à leur milieu social, il est peu développé et l'utilisation du français est presque inexistante, c'est rare qu'ils utilisent des mots en français.

- **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 et de mesurer à quel point le travail de groupe est efficace en production écrite. A partir de ce qui vient d'être dit, nous pouvons schématiser notre plan expérimental comme suit :

Nature des données	Durée / Nombre			Populations/Nombre	
				Garçons	Filles
<b>Enregistrement audio-visuel + la copie du groupe filmé</b>	<b>18min et 50 s</b>			/	<b>05</b>
<b>Copies (travail de groupe)</b>	<b>09 copies</b>			<b>16</b>	<b>21</b>
<b>Copies (travail individuel)</b>	<b>13 copies</b>			<b>04</b>	<b>09</b>
	Niveau très bon	Niveau bon	Niveau moyen		
	<b>05</b>	<b>04</b>	<b>04</b>		

**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 en groupe :

« À partir de la fiche d'identité suivante, décrivez le fennec ».

2- Le travail individuel :

« À partir de la fiche d'identité suivante, décris le lapin ».

3- Le travail en groupe (filmé) :

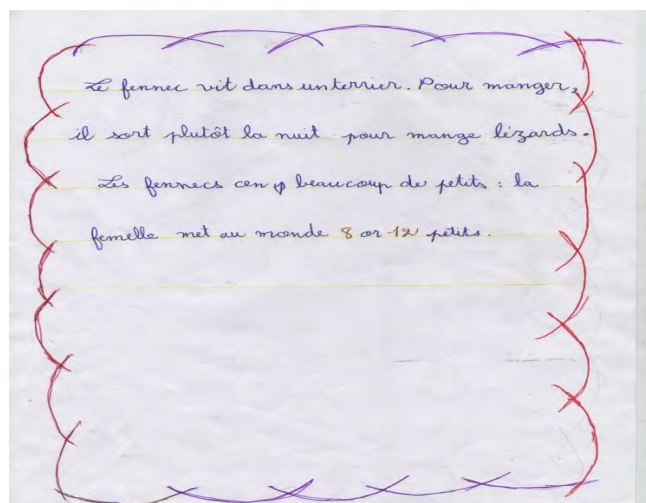
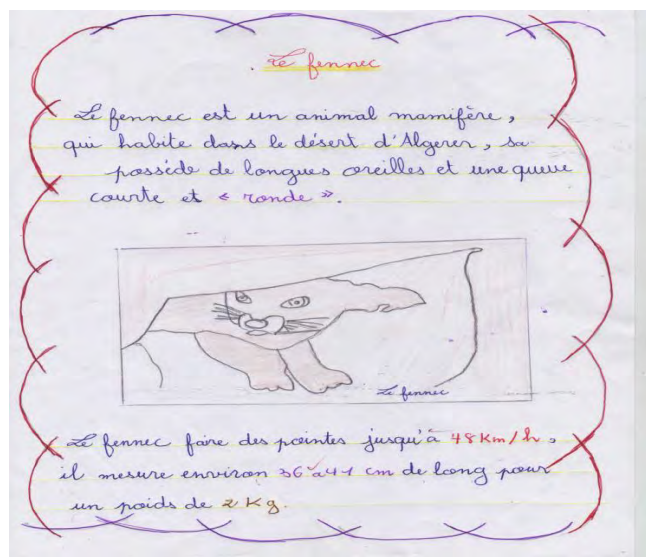
« À partir de la fiche d'identité suivante, décrivez le hérisson ».



- Durée de la rédaction : une heure et demie.
- Outils autorisés : le dictionnaire bilingue : arabe-français, le dictionnaire de français, un manuel de conjugaison, le manuel scolaire.
- Nombre d'élèves dans chaque groupe : de 4 à 5 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°1** : Collectif n°2- Garçon de 13 ans et 11 mois- Garçon de 14 ans- Garçon de 13 ans et 09 mois- Garçon de 14 ans et un mois et demi



**Texte n°2 : Individuel n°3- Fille (moyen)-14ans et 06 mois**

**Le Lapin :**

Le lapin est un animal domestique,  
herbivore, il vit dans la forêt, il petit  
mammifère, il se trouve de l'Europe et d'Afrique  
mammifère  
du Nord. il a fourrure, longues oreilles, une  
queue courte et ~~deux~~ ~~deux~~ des pattes postérieures  
longues et puissantes qui lui permettent de  
courir très vite. une mesure 40cm de long. il  
pèse 2 Kg. il vit dans un terrier. il mange les  
herbes, petites plantes. il peut avoir 3, 4 ou  
5 portées par an, d'environ 6 petites chacune  
La femelle se repère la portée.



# CHAPITRE II :

---

## ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

## II - Analyse et interprétation des données :

### II. 1. Les critères d'analyse :

Les productions écrites que les élèves ont réalisées portent sur la description d'un animal à partir de sa fiche d'identité. Donc, le nombre de thèmes à aborder est déterminé et précisé dès le début : ils sont donnés dans la fiche d'identité (aspect physique et catégorie de l'animal, sa répartition, sa taille, son poids, son habitat, sa nourriture, sa portée). Dès lors, la quantité des informations peu importe, l'accent est mis plutôt sur la manière de construire et de structurer le texte. À partir de là, nous avons évalué les copies d'élèves à partir de différents axes d'analyse issus des travaux du groupe EVA<sup>29</sup> 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 relation entre les signes et leurs référents ; en d'autres termes 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

---

<sup>29</sup>. Groupe EVA, (1991), *Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe, Cycle II et III*, Paris : Hachette, p. 55.

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
- Le découpage en paragraphes
- La ponctuation et les majuscules
- L'illustration

**B - Aspects sémantiques :**

- Nombre de connecteurs
- Variété des connecteurs = nombre de connecteurs différents
- Nombre de procédés de reprise anaphoriques
- Variété des procédés de reprise = 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 pourrons comparer le travail fait collectivement et individuellement en faisant des tableaux de résultats.

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 :

### II.2.1. Analyse des copies d'élèves

Afin de montrer l'efficacité du travail de groupe en expression écrite, 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 de très bon niveau 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 (09 groupes), puis nous les avons comparées à celles qui ont été faites individuellement par quatre bons élèves et quatre autres de niveau moyen. Notre objectif est de cibler les points de divergence, les écarts, voire les difficultés et les réussites.

**A): 1- L'analyse du travail individuel : les copies de cinq élèves de très bon niveau : (Ind 1, Ind 2, Ind 3, Ind 4, Ind 5)**

**Tableau : 01**

Copies d'élèves		Ind 1	Ind 2	Ind 3	Ind 4	Ind 5
Critères d'analyse						
Aspects matériels	L'organisation de la copie	oui	oui	oui	oui	oui
	Le découpage en paragraphes	oui	non	oui	oui	oui
	La ponctuation et les majuscules	*Les phrases du 2 <sup>e</sup> paragraphe sont séparées par la conjonction de coordination « et »	* Il y a une majuscule qui a été placée au milieu de la 2 <sup>e</sup> phrase du texte. * La 1 <sup>e</sup> phrase du texte est mal ponctuée	* Une miniscule au début de la 2 <sup>e</sup> phrase du texte * Il y a une majuscule qui a été placée après la virgule (la 2 <sup>e</sup> phrase du	* Il y a 03 majuscules qui ont été placées après des virgules. * Dans les légendes, le titre et le début du dernier	*Les deux premières phrases du texte sont séparées par une virgule. *Il y a deux

		ou par des virgules et non pas par des points.		3 <sup>e</sup> paragraphe). *Il y a deux mots qui sont séparés par une virgule + la conjonction de coordination « et » (la ligne : 08).	paragraphe, le mot lapin est écrit toujours en majuscule même s'il est placé après le déterminant « le » *L'avant-dernière phrase du texte n'est pas bien ponctuée.	phrases qui sont séparées par une virgule + la conjonction de coordination « et » (les lignes : 06 +07+09). * Les deux phrases du dernier paragraphes ne sont séparées par aucun signe de ponctuation
	L'illustration	bien	acceptable	mal effectuée	bien	bien
Aspects sémantiques	Nombre de connecteurs	0	1	1	0	0
	Nombre de connecteurs variés.	0	1 ( <u>mais</u> : mal employé).	1 ( <u>car</u> )	0	0
	Nombre de procédés de reprise	07	08	08	10	07

	Nombre de procédés de reprise différents	02 *la répétition du pronom « il » 06 fois. *«la lapine »	03 * « le lapin » : repris 02 fois *« il » : repris 02 fois *« qui » : repris 02 fois. * Les mal dits - « les petits d'il, la femme de lapin »	02 * « le lapin » : repris 04 fois *« il » : repris 04 fois	03 * « le lapin » : repris 02 fois *« il » : repris 06 fois. *« sa » : repris 02 fois, il est mal employé	02 *« le lapin » : repris une seule fois * il : repris 06 fois
	Apport de nouveaux mots et expressions	03 lapine, lapereaux, herbivore	03 lapereaux, herbivore <b>mie à monde</b> [mettre au monde]	03 <b>herbivore</b> [herbivore] lapereaux, <b>belle</b> [beau]	05 Marron comme le sol, lapereaux, <b>belle</b> [beau] domestique, <b>herbior</b> [herbivore]	03 herbivore, nourrir lapereaux
Aspects morphosyntaxiques	Respect du système temporel	oui	oui	oui	oui	oui
	Nombre de mots	89	96	92	125	79
	Nombre d'erreurs	10	18	24	37	18
		11 %	18 %	26 %	29 %	22 %



Comme nous l'avons déjà signalé dans les pages précédentes, le projet d'écriture mené par les élèves de 2<sup>e</sup> A. M. consiste à écrire des textes documentaires informatifs décrivant un animal (le fennec, le lapin, le hérisson) pour la bibliothèque de l'école.

Les critères d'analyse que nous avons mis au point nous ont beaucoup aidée à analyser les productions écrites des élèves selon différents aspects (matériels, morphosyntaxiques, sémantiques). Ils nous ont aussi permis de repérer les difficultés, les lacunes, mais aussi les compétences construites ou qui sont en cours d'acquisition.

▪ **Commentaire du tableau n°: 01**

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

- 1- le point de vue matériel.
- 2- le point de vue sémantique.
- 3- le point de vue morphosyntaxique.

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

- La première remarque que nous avons faite concerne la qualité et la nature du support choisi pour l'exécution de l'écrit, c'est une double feuille. Cela signifie que les élèves ne sont pas motivés et qu'ils ne présentent pas assez d'intérêt à leur travail car leur professeur nous a affirmé qu'il leur a demandé d'apporter avec eux des feuilles volantes avec des chemises en papier mais, elles ne l'ont pas fait.
- À propos de l'organisation des copies, elle est satisfaisante et bonne.
- Le découpage en paragraphes est fait, il y a une seule élève (Ind2) qui n'a pas respecté ce critère, elle a écrit son texte en un seul bloc.
- Concernant la ponctuation et les majuscules, nous remarquons que presque toutes les élèves ont des difficultés à ponctuer leurs textes d'une manière correcte. Nous observons aussi que les élèves ne maîtrisent pas bien l'emploi des majuscules, tantôt elles les placent au milieu des phrases, tantôt après les

déterminants ou encore après les virgules. Il y a même une phrase qui débute par une minuscule (Ind3). Parfois, nous rencontrons des phrases ou des mots qui sont séparés par la conjonction de coordination « et » et la virgule, ou aussi des phrases complexes dont la proposition principale est séparée de la subordonnée par une virgule. C'est rare que nous trouvions des phrases non ponctuées (Ind4, Ind5).

- L'illustration : toutes les élèves ont réalisé des illustrations adaptées à leurs textes. Il y a un seul élève (Ind3) qui n'a pas bien effectué son dessin, cela peut s'expliquer par le manque de temps ou par l'absence de compétence pour dessiner.

#### ❖ Analyse des productions écrites des élèves du point de vue

##### sémantique :

- 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 du lapin). 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 (Ind3, Ind4, Ind5) ont repris soit le G.N. (le lapin) ou le pronom personnel « il », or cela est incorrect, car il s'agit de la femelle (la lapine). Il y a une seule élève (Ind1) qui l'a découvert. Ainsi, il y a une autre élève (Ind2) qui ne connaît pas le mot « femelle », mais elle a essayé de faire comprendre ce qu'elle a voulu exprimer, c'est pourquoi, elle l'a confondu avec le mot « femme » qui n'est pas propre à l'espèce animale.

- Toutes les élèves ont réussi à écrire des textes descriptifs informatifs. Le seul reproche que nous pouvons faire à certaines élèves (Ind3, Ind4) est leur implication dans le texte par l'emploi du pronom « moi » et le jugement de valeur (« aime, beaucoup, très, belle»). Normalement, dans un texte documentaire, le scripteur doit être neutre. En effet, les élèves doivent respecter cette contrainte (texte documentaire = texte objectif) afin de produire l'effet recherché « informer ».

- **L'articulation entre les phrases :**

Elle est presque inexistante, cela peut se justifier par l'absence de connecteurs comme : « mais, aussi, lorsque, quand... ». L'élève (Ind2) a utilisé le connecteur « mais » mais dans un contexte inadéquat. Pour justifier son point de vue, l'élève (Ind3) a aussi employé la conjonction de coordination « car ».

Souvent, nous remarquons que la liaison entre les phrases ou les propositions du texte est assurée par l'emploi de la conjonction de coordination « et ».

Nous pouvons dire que les élèves ont des difficultés à employer les connecteurs. De ce fait, cela peut s'expliquer par la non maîtrise de la langue française et le manque de raisonnement et d'esprit de logique.

- **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 (le lapin) avec le pronom personnel qui le remplace « il » (Ind2, Ind3, Ind4, Ind5), soit le pronom personnel « il » seul (Ind1). Quant à l'utilisation des substituts grammaticaux comme les adjectifs possessifs et les pronoms relatifs, ils sont rares (Ind1, Ind2, Ind4, Ind5), voire inexistants (Ind3, Ind5). Concernant les substituts lexicaux, toutes les productions écrites en sont dépourvues, cela témoigne de carences de vocabulaire.

- **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 (la lapine, les lapereaux, herbivore, mettre au monde, nourrir, domestique). Chaque élève (Ind1, Ind2, Ind3, Ind5) a pu ajouter trois mots. Il y a une seule élève (Ind4) qui a apporté 05 nouveaux mots et employé une comparaison (« marron comme le sol »). Nous remarquons que certaines élèves (Ind3, Ind5) ont des difficultés à trouver les verbes qui correspondent à certains noms donnés dans la fiche d'identité de l'animal comme : portée, nourriture. Il y a quelques mots de vocabulaire qui posent problème à certaines élèves (Ind3, Ind4) dont elles ne connaissent pas leur orthographe : au lieu d'écrire « herbivore », l'élève (Ind4) a écrit « herbior », l'élève (Ind3) l'a écrit

« herbivore ». Une autre élève (Ind2) a aussi mal orthographié et conjugué la locution verbale « mettre au monde », elle l'a écrite « mie à monde ».

Le choix de l'adjectif « belle » par quelques élèves (Ind3, Ind4) n'est pas adapté au type de l'écrit produit car un texte documentaire doit être objectif.

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 :

#### • La cohérence syntaxique :

- Les élèves (Ind3, Ind4, Ind5) ne maîtrisent pas bien *l'emploi des verbes pronominaux* comme « s'appeler, se nourrir ». Le pronom réfléchi « se » est toujours éliminé. Il s'agit souvent d'oublis de prépositions et de confusions entre les verbes transitifs et les verbes intransitifs : l'élève (Ind5) ne sait pas construire une phrase correcte avec le verbe « se nourrir » (« il nourrit les herbes et les petites plantes »)
- Une autre difficulté qui peut être décelée à travers *l'emploi des prépositions* comme « en, dans, de, à ». La plupart des élèves ne savent pas les utiliser correctement. Dans la copie (Ind1), l'élève a écrit : « Il se trouve **dans** Europe et Afrique du Nord », une autre élève (Ind2) a écrit : « Le lapin est un petit mammifère, qui se trouve **à** nord de l'Afrique et Europe », « Le lapin vie **d'**un terrier ». L'élève (Ind3) n'a pas employé de prépositions : « Le lapin se trouve Europe et Afrique du nord ». Dans une autre copie

(Ind4), l'élève a écrit : « Il vit **dans** Le Europe et Afrique du Nord », « il a de grandes oreilles et **de** fourrure marron comme le sol », « il a **de** petit taille a peine de 40 cm de long ». Pour la copie (Ind5), nous remarquons que l'élève ne maîtrise pas l'emploi de la préposition « en ». Dans sa copie, cette même élève a écrit : « **En** lapin, il y a une fourrure, longues orieilles,... »

➤ **Le genre et le nombre des noms** : le choix de quelques articles n'est pas convenable ni adapté aux noms qui leur correspondent. Dans (Ind1, Ind3) les élèves se sont trompées dans le genre du mot « fourrure », elles l'ont considéré comme un nom masculin : « Il a **un** fourrure, il porte **un** fourrure..... ». Dans (Ind2), l'élève a mal utilisé l'article « **les** » : « Il a **les** oreilles très longues, **Les** queues courtes et ronde,... ». Parfois, les élèves (Ind1, Ind2, Ind3, Ind4) oublient les articles ou les omettent : « il mange les herbes, *petites plantes* », « Les petits d'il s'appelles *lapereaux* », « Les petits de le lapin on appelle *lapereaux* », « Le lapin est *petit mammifère* ».

- **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, mettre, appeler » pose problème à une élève (Ind2). Quant aux autres, elles ont réussi à conjuguer les verbes au présent de l'indicatif.

- **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 (Ind1) et (Ind5). Quand le nombre de mots des textes est élevé, le nombre d'erreurs augmente (Ind3, Ind4). Il y a deux élèves qui n'ont pas fait beaucoup d'erreurs (Ind1 : 11% erreurs, Ind2 : 18% erreurs). Les autres élèves ont fait davantage d'erreurs (Ind3 : 26%, Ind4 : 29%, Ind5 : 22%). Au niveau quantitatif, nous pouvons dire que 75% des productions écrites des élèves sont correctes.

- **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 prépositions, des adjectifs possessifs, des pronoms de reprise, des articles, des déterminants 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 «herbrivore », « herbior » pour « herbivore », «d'envivon », « d'envion », «denvoiron » pour « d'environ », « orieilles » pour « oreilles », « longeus », « longes » pour « longues », « à pin » pour « à peine », « beuçoup » pour « beaucoup », « postirieures » pour « postérieures ».
- D'autres **erreurs** proviennent d'**une méconnaissance du vocabulaire** : dans (Ind2), l'élève a employé le mot « femme » à la place de « femelle ». Les autres élèves (Ind3, Ind4, Ind5) ont utilisé le pronom « il » pour parler de la portée de l'animal. Parfois aussi, les erreurs lexicales sont dues à l'oubli de lettres muettes ou encore de consonnes doublées (*mesur* [mesure], *mamifère* [mammifère], *maron* [marron], *plant* [plante], *s'abit* [habite], *vit* [vite])
- **Il y a des erreurs** qui sont également dues à la non maîtrise et à la mauvaise utilisation de quelques mots (« C'est pour **s'a en** apelle herbior. Il put avoir **a** 3, 4 ou 5 portée par an,... », « **sa** passe **a** peine de 2kg », « Il **a** avoir 3, 4 ou 5 portées par an », « il **nourrit** les herbes, et les petites plantes »).
- **Les erreurs d'accord** sont rares : il peut y avoir un non respect du genre (**un** [une] fourrure, **petit** [petite] taille, **belle** [beau]) ou non respect du nombre (« Il a les oreilles très longues, **Les** [une] queues [queue] courtes [courte] et ronde », « 06 **petit** [petits] », « ...3, 4 ou 5 **portée** [portées] par an », « **sa** [ses] petits », « un lapin avec **son** [ses] petits »).
- **Les erreurs de conjugaison** sont également rares : dans (Ind1), l'élève a conjugué correctement tous les verbes de son texte. Nous remarquons que des verbes du 3<sup>e</sup> groupe comme : « vivre, mettre » posent problème à

l'élève (Ind2), ils sont mal conjugués (vie [vit], mie [met]). Parfois, les élèves omettent les lettres muettes de quelques verbes comme mesurer (mesur, musir), habiter (s'abit). 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 (« en apelles Les lapereaux », « Les petits d'il s'appelles lapereaux »). Ici, nous pouvons aussi noter que les élèves confondent la terminaison du pluriel des verbes (-ent) avec celle des noms (-s). L'élève (Ind3) qui a écrit : « il à voir 3, 4 ou 5 portées par an » nous fournit la preuve d'une certaine méconnaissance de la grammaire française et de la langue française (incohérence syntaxique et sémantique). Peu d'erreurs sont dues à la confusion des logogrammes : dans (Ind4), l'élève confond certaines logogrammes comme : en/on, à/a, sa/ça.

**2- L'analyse du travail collectif : la copie de cinq élèves de très bon niveau (Ind 1+ Ind 2+ Ind 3+ Ind 4+ Ind 5)**

**Tableau n°: 02**

Aspects matériels			
L'organisation de la copie	Le découpage en paragraphes	La ponctuation et les majuscules	L'illustration
oui	oui	<ul style="list-style-type: none"> <li>* La 2<sup>e</sup> phrase du 3<sup>e</sup> paragraphe commence par une miniscule</li> <li>* la première phrase du texte est mal ponctuée : la proposition principale et la proposition subordonnée relative sont séparées par une virgule.</li> </ul>	bien



Aspects sémantiques				
Nombre de connecteurs	Nombre de connecteurs variés	Nombre de procédés de reprise	Nombre de procédés de reprise différents	Apport de nouveaux mots et expressions
02	02 *(lorsque, quand)	09	03 * La répétition : « il » est repris 07 fois. * qui (pronom relatif) * sa, son (adjectifs possessifs).	07 * les savanes * couvrir * chasser * bruyant * se sentir en danger *se mettre en boule : mal conjugué et mal orthographié : « semi » [se met] * exactement

Aspects morphosyntaxiques		
Respect du système temporel : le présent de l'indicatif	Nombre de mots	Nombre d'erreurs
oui	71	14 (19 %)

▪ **Commentaire du Tableau n°: 02**

Ce deuxième tableau concerne l'analyse du travail collectif de cinq élèves de très bon niveau (Ind1+ Ind2+ Ind3+ Ind4+ Ind5).

❖ **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 double feuille. Ce choix ne témoigne pas d'un désintérêt que les élèves ont accordé à leur tâche, mais plutôt d'une absence de préparation du matériel étant donné que leur professeur n'a pas pu les prévenir au préalable.
- L'organisation de la copie est bonne (un titre, un texte réparti en paragraphes, un dessin légendé et coloré).
- Le découpage en paragraphes est bien fait, néanmoins, les débuts des paragraphes sont marqués par des tirets, cela ne convient pas.
- La ponctuation et les majuscules : généralement, le texte est bien ponctué. Les élèves ont seulement oublié la majuscule au début de la 2<sup>e</sup> phrase du 3<sup>e</sup> paragraphe. Aussi, la première phrase du texte est mal ponctuée : la proposition principale et la proposition subordonnée relative sont séparées par une virgule. Les élèves ne savent pas que les deux propositions constituent une seule phrase complexe.
- L'illustration : est effectuée soigneusement. Elle est également au service du texte produit ; c'est un dessin qui représente le hérisson.

❖ **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 décrivant le hérisson.

• **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 quelques connecteurs comme : lorsque, quand, et. Les élèves les ont bien employés.

- **Les anaphores :**

L'emploi des procédés de reprise n'est pas varié. Les élèves se sont limitées à la répétition du pronom personnel « il » pour parler de l'animal. Elles se sont surtout penchées sur l'utilisation des substituts grammaticaux comme les adjectifs possessifs (sa, son) et les pronoms relatifs (qui, que). 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 riche et adapté au type de l'écrit produit. La première lecture du texte nous révèle que les élèves ne sont pas restées cantonnées dans les informations déjà données dans la fiche d'identité de l'animal, elles sont plutôt allées au-delà d'elles tout en employant de nouveaux mots et expressions qui sont en rapport direct avec la description de l'animal (les savanes, se mettre en boule, se sentir en danger, bruyant, chasser, couvrir, exactement). Ainsi, nous pouvons noter que les élèves n'ont pas de problème à construire des phrases correctes qui correspondent aux noms donnés dans la fiche d'identité de l'animal (catégorie de l'animal, taille, poids, répartition, corps, 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 : de, dans (« Il mesure à peine **de** 28 cm », «...qu'il chasse **dans** la nuit...»).
- ***Les propositions subordonnées relatives*** : le texte renferme deux propositions subordonnées relatives bien construites (« L'hérisson est un

petit mammifère, qui se trouve dans les montagnes,..... », «Il mange les insectes, les escargots qu'il chasse dans la nuit...») et une troisième mal construite («Il a des piquants que couvrent son corps »).

- **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. Il y a un seul verbe qui a été mal employé : « ..., sa queue est 2,5 cm ».

- **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 : se mettre (semi), mesurer (mesur) n'est pas maîtrisée. Cela peut être dû tout simplement à un oubli (« oubli de la lettre muette finale « -e » du verbe « mesurer ») ou à une mauvaise perception des sons qui est à l'origine souvent de l'existence des paronymes (« semi », « se met »). Généralement, les élèves ont bien respecté ce système de temps.

- **Les erreurs** :

La première remarque que nous avons faite 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 (19%). Ce pourcentage d'erreurs ne reflète pas vraiment le nombre d'erreurs différentes que les élèves ont faites dans leurs productions écrites, car parfois, nous comptons même les erreurs reprises (le mot « le hérisson » a été écrit et repris 03 fois d'une manière fausse « L'hérisson », ici nous avons compté 03 erreurs au lieu de compter une seule). L'oubli des majuscules en début des phrases et des accents en fait aussi partie. En général, nous pouvons arriver à dire que 85% de la production écrite des élèves est correcte.

- **L'origine des erreurs** :

- La première *erreur* qui a attiré notre attention dès la première lecture du texte est *d'origine grammaticale*. Le mot « l'hérisson », qui est repris trois fois dans le texte de cette manière, nous offre la preuve d'une non

distinction entre le « h » muet et le « h » aspiré, c'est pourquoi les élèves se sont permises de faire la liaison.

- Deux autres *erreurs* sont *d'origine phonologique*, elles sont dues à une mauvaise perception des sons. Les élèves ont écrit « à paine » pour « à peine », « semi » pour « se met ».
- Certaines erreurs sont souvent dues à *l'oubli* ; soit d'une lettre dans un mot (« montgne » pour « montagne »), soit d'une majuscule au début d'une phrase (il est très bruyant) ou de *la place de l'accent* dans un mot (fôret pour forêt).
- Il y a des erreurs qui proviennent d'*une mauvaise connaissance et utilisation de quelques mots* (« Il mesur à paine de 28 cm de long », « Il à des piquants que couvrent son corps », « Il mange les insectes, les escargots qu'il chasse dans la nuit ... », « ...il semi en boule »).
- *Les erreurs de conjugaison* sont peu nombreuses : il y a deux verbes qui ont été mal conjugués : mesurer (« mesur » : oubli de la lettre muette finale «-e ») et se mettre (« semi » : méconnaissance de la conjugaison des verbes pronominaux).

### ❖ 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 abouti à la conclusion suivante : les élèves qui ont un très bon niveau, ont mieux travaillé en groupe qu'individuellement. Le texte qu'elles ont rédigé témoigne de peu de difficultés et d'erreurs. En plus des phrases simples, les élèves se sont orientés vers la construction des phrases complexes. Le texte est cohérent et bien construit. Il est aussi bien ponctué et bien réparti en paragraphes. 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 à l'éclosion et au développement de nouvelles compétences.

***B) : 1- L'analyse du travail individuel***

- ***Analyse des copies d'élèves de bon niveau:***

***Tableau n°: 03***

Copies d'élèves		Ind b1	Ind b2	Ind b3	Ind b4
Critères d'analyse					
Aspects matériels	L'organisation de la copie	oui	oui	oui	oui
	Le découpage en paragraphes	non	oui (mal fait)	non	oui (mal fait)
	La ponctuation et les majuscules	non (mal ponctué) * La première et l'avant-dernière phrase du texte sont les seules qui commencent par une majuscule. * Les phrases du texte sont séparées par des virgules.	non (mal ponctué) * Il y a des majuscules qui ont été placées au milieu de quelques phrases du texte	* Il y a des signes de ponctuation qui ont été mal placés comme les deux points, la virgule et le tiret.	* Il y a des majuscules qui ont été placées au milieu de quelques phrases. * Il y a des phrases qui sont séparées par des virgules. * Le 2 <sup>e</sup> paragraphe commence par une miniscule. * Les débuts des paragraphes sont marqués par des tirets.
	L'illustration	acceptable	acceptable	acceptable	mal effectuée

Aspects sémantiques	Nombre de connecteurs	1	0	0	0
	Nombre de connecteurs variés	1 (car)	0	0	0
	Nombre de procédés de reprise	10	07	07	05
	Nombre de procédés de reprise différents	03 *la répétition : « il » est repris 6 fois. * « le lapin » : repris 03 fois * G.N : « le petit mammifère ».	02 * « le lapin » : repris 03 fois *« il » : repris 04 fois	02 * « le lapin » : repris 03 fois *« il » : repris 04 fois	02 *« il » : repris 03 fois. *« ils » : emploi incorrect car il remplace « la femelle du lapin » * « qui ».
	Apport de nouveaux mots et expressions	05 (herbivore, se nourrir, lapereaux, magnifique, fin)	03 (herbivore, la femelle, lapereaux)	02 (herbivore, lapereaux)	02 (se caractériser, les lapereaux)
Aspects morphosyntaxiques	Respect du système temporel	oui	oui	oui	oui
	Nombre de mots	104	88	81	80
	Nombre d'erreurs	27	22	15	28
		26%	25%	18%	35%



▪ **Commentaire du tableau n°: 03**

Ce tableau représente les résultats d'analyse des productions écrites réalisées individuellement par quatre élèves de bon niveau.

❖ **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. Ils auraient dû choisir un autre support beaucoup mieux adapté et qui répond à l'objectif du projet d'écriture car il ne s'agit pas seulement d'écrire un texte descriptif à visée informative, mais aussi d'élaborer une monographie illustrée.
- L'organisation des copies : les copies sont bien présentées.
- Le découpage en paragraphes : il est soit mal fait (Ind b2, Ind b4) ou n'est pas du tout fait (Ind b1, Ind b3).
- La ponctuation et les majuscules : nous remarquons que les élèves utilisent mal quelques signes de ponctuation surtout la virgule (Ind b1, Ind b2, Ind b4), les deux points et le tiret (Ind b3, Ind b4). Cela peut s'expliquer par une méconnaissance du sens de la ponctuation. Les élèves (Ind b1, Ind b4) oublient souvent les majuscules au début de phrase. L'élève (Ind b2) ne maîtrise également pas l'emploi des majuscules ; il les place parfois au milieu des phrases, soit après les déterminants et les prépositions ou bien après les virgules.
- L'illustration : tous les élèves ont dessiné le lapin. Il y a un seul élève (Ind b4) qui n'a pas bien effectué son dessin. Cela peut être dû au manque de temps ou à l'absence de compétence à dessiner.

❖ **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. 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 la portée de l'animal, les élèves (Ind b1, Ind b3) ont repris soit le G.N. (le lapin) ou le pronom personnel « il », mais cela ne convient pas, car il s'agit de la femelle (la lapine). Il y a une seule élève (Ind b2) qui a employé le mot « femelle ». Il y a un autre élève (Ind b4) qui a utilisé le pronom personnel « ils ». Cela est aussi incorrect. Dans la copie (Ind b4), l'élève confond le verbe « peser » avec le verbe « mesurer », il les a employés inversement (« il pèse 40 cm de long, et se mesure 2 kg »). Dans cette même copie, l'élève a utilisé le pronom personnel « il » pour parler des petits de lapin, cela est aussi inadéquat.

- 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. Cependant, il y a un seul élève (Ind b1) qui s'est impliqué dans le texte par l'utilisation du pronom personnel « je » et le jugement de valeur (« aime, bien, magnifique »).

- **L'articulation entre les phrases :**

Les productions écrites des élèves sont presque dépourvues de connecteurs. Il y a un seule élève (Ind b1) qui a utilisé le connecteur « car » dans le dernier paragraphe du texte.

Pour assurer la liaison entre les phrases du texte, les élèves (Ind b2, Ind b4) utilisent de temps en temps la conjonction de coordination « et ».

- **Les anaphores :**

Pour parler du lapin, les élèves se sont limités à la répétition du sujet lui-même (le lapin) et du pronom personnel « il ». Quant à l'utilisation des substituts grammaticaux, nous remarquons qu'il y a qu'un seul élève (Ind b4) qui a employé le pronom relatif « qui ». L'emploi des adjectifs possessifs est inexistant, cela dû à la non maîtrise et à des difficultés dans l'acquisition des règles de la grammaire. Les reprises lexicales sont très rares : il y a qu'un seul élève (Ind b1) qui a remplacé le mot « lapin » par « le petit mammifère ». 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 (les lapereaux, herbivore, se nourrir, la femelle, se caractériser, magnifique, fin), mais ils sont peu nombreux. Les élèves (Ind b3, Ind b4) ont seulement pu ajouter deux nouveaux mots. Ainsi, l'élève (Ind b2) a apporté trois mots nouveaux. Il y a un seul élève (Ind b1) qui a apporté 05 mots nouveaux. Nous remarquons que les élèves sont incapables de trouver le verbe qui correspond au nom « portée » qui est donné dans la fiche d'identité de l'animal.

L'emploi du verbe « aimer » et le choix de l'adjectif « magnifique » par l'élève (Ind b1) ne sont pas adaptés au type d'écrit produit car un texte documentaire doit être objectif.

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 (Ind b1, Ind b2, Ind b3) ne savent pas employer correctement les verbes pronominaux comme « s'appeler, se nourrir ». Le pronom réfléchi « se » est parfois élide (Ind b2, Ind b3). Il s'agit souvent d'oublis de prépositions ou de confusions entre les verbes transitifs et les verbes intransitifs : l'élève (Ind b1) ne sait pas construire une phrase correcte avec le verbe « se nourrir » (« il se nourrit les herbes, les petites plantes »). L'élève (Ind b4) s'est trompé dans l'emploi du verbe « mesurer », il a écrit : «...et se mesure 2 kg ». Cela peut témoigner d'une méconnaissance de la construction des verbes pronominaux.

- ***L'emploi des prépositions*** : nous remarquons que les élèves ont des difficultés énormes à utiliser correctement les prépositions comme « en, dans, de, à, par, avec ».
- ***Le genre et le nombre des noms*** : le choix des articles est adapté aux noms qui leur correspondent. C'est rare que les élèves (Ind b2, Ind b3, Ind b4) oublient les articles : « Les petits de Lapin *Lapereaux* », « Les petits de lapin, en apelles lapereaux » « il mange les herbes, *petites plantes* », « il s'appelle : *lapereaux* », « Le lapin est *petit* mammifère herbivore ».
- ***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 » (Ind b3) soit le nom « le lapin » (Ind b1) ou le pronoms personnel « ils » (Ind b4). Il y a une seule élève (Ind b2) qui a utilisé le mot « femelle ». Aussi, pour parler des petits du lapin, l'élève (Ind b4) a utilisé le pronom personnel « il ».
- ***La construction des phrases simples*** : nous rencontrons dans les productions écrites des élèves beaucoup de phrases mal construites comme : « ...il se caractirise a fourrure, longues orielles, une queue courte (...). Il sorte avac la nuit pour mange Les herbes et Les petites de plantes. Ils portée. 3, 4 ou 5 portées par an, d'environ 6 petits chacune, il s'appelle : lapereaux » (Ind b4), « Le lapin est un animal fourrure, il a longues oreilles (...). Le lapin vit dans un terrier, pour mange : les herbes, petites plantes (...). Il a portée 3, 4 ou 5 par an » (Ind b3)
- **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 : sortir (Il sorte), habiter (il habit), appeler (en appeles, les petits de lapin s'appele) 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 nom « portée », ils l'ont repris tel qu'il est (portée). Il y a un seul élève (Ind b1) qui a utilisé le verbe « porter ».

- **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 (Ind b3: 18% erreurs). Les autres élèves en ont fait beaucoup (Ind b1 : 26%, Ind b2 : 25%, Ind b4 : 35%). Généralement, ces résultats nous montrent que 75% des mots écrits des élèves sont corrects.

- **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, des articles et des verbes pronominaux 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 (Ind b4), l'élève a écrit « se caractérise » pour « se caractérise », « orielles », pour « oreilles », « puissontes » pour « puissantes », « permattent » pour « permettent », « avac » pour « avec ». Dans une autre copie (Ind b1), l'élève a écrit « herbies » pour « herbes ».
- D'autres erreurs sont dues à **une méconnaissance de quelques mots du vocabulaire** : dans (Ind b1), l'élève a employé le mot « lapin » pour parler de sa portée, or cela est incorrect, car il s'agit de sa femelle. Les autres élèves (Ind b3, Ind b4) ont utilisé les pronoms personnels « il / ils ». Il y a qu'une seule élève (Ind b2) qui a utilisé le mot « femelle ». Quelquefois aussi, les erreurs lexicales sont dues à l'oubli surtout quand il s'agit de lettres muettes ou encore de consonnes doublées (*mamifère* (Ind b1, Ind b4), *apelles* (Ind b3), *plants* (Ind b2), *habit, s'appelle* (Ind b1)).
- **Les erreurs d'accord** sont peu nombreuses: il peut y avoir un non respect du genre (« une fourrure **fin** ») ou non respect du nombre (« ...des pattes postérieures longues et **puissante**... ») (Ind b1).

- **Les erreurs de conjugaison** sont aussi rares : nous observons que la conjugaison du verbe « sortir » pose problème à l'élève (Ind b4), il est conjugué comme les verbes du premier groupe (« Il sorte »). Dans (Ind b1), l'élève a oublié la lettre finale du verbe « habiter (*habit*) ». 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 (« en apelles lapereaux », « Les petits de lapin s'appelle lapereaux »). Ici, nous pouvons aussi noter que les élèves confondent la terminaison du pluriel des verbes (-ent) avec celle des noms (-s).
- Peu d'erreurs sont dues à **la confusion des logogrammes** : comme : en/on, langue/longues, à/a.
- Les élèves se trompent tantôt dans **le choix de l'accent** (aigu ou grave), tantôt dans sa place : portèe (Ind b4), trés (Ind b2), porté (Ind b2).

▪ Analyse des copies d'élèves de niveau moyen :

Tableau n°: 04

Copies d'élèves		Ind m1	Ind m2	Ind m3	Ind m4
Critères d'analyse					
Aspects matériels	L'organisation de la copie	oui	non	oui	oui
	Le découpage en paragraphes	non	non	non	non
	La ponctuation et les majuscules	*Les deux premières phrases du texte sont séparées par une virgule. * Le dernier paragraphe commence par une miniscule, ses phrases sont séparées par des virgules.	non * Il y a des majuscules qui ont été placées après les virgules et au début du mot « lapin ». *Le texte est mal ponctué.	non	non * Le texte est presque dépourvu de signes de ponctuation
	L'illustration	mal effectuée	mal effectuée	acceptable	bien

Aspects sémantiques	Nombre de connecteurs	0	0	0	1
	Nombre de connecteurs variés	0	0	0	1 « car »
	Nombre de procédés de reprise	06	08	08	11
	Nombre de procédés de reprise différents	02 *la répétition : « il » est repris 05 fois.  *« le lapin » : repris une seule fois.	04 *« le lapin » : repris 03 fois *« il » : repris 03 fois  *« qui » : est employé une seule fois.  *« sa » : est employé une seule fois.	01 *La répétition du pronom personnel « il » 08 fois	04 *La répétition du pronom personnel « il » 02 fois *Le présentatif : « c'est » : repris 03 fois *Emploi des adjectifs possessifs : « sa (02 fois), son ». * « le lapin » : est repris 02 fois



	Apport de nouveaux mots et expressions	02 *herbivore *lapereaux	04 *herbivore [herbivore] *lapereaux *caractériser *belle [beau]	04 *domestique [domestique] *herbivore *la femelle *lapereaux	04 *les lapereaux herbi <u>ov</u> re [herbivore] <b>ble</b> [beau] *visage : emploi inconvenable et incorrect car il s'agit d'un « animal », l'élève aurait dû utiliser le mot « figure »
Aspects morphosyntaxiques	Respect du système temporel : le présent de l'indicatif	* Non maîtrise de la conjugaison du verbe : « vivre » + le verbe « s'appeler » * Difficulté à trouver le verbe qui correspond au nom : <b><u>portée.</u></b>	* Non maîtrise de la conjugaison des verbes : se caractériser, habiter et s'appeler. * Difficulté à trouver le verbe qui correspond au nom : <b><u>portée.</u></b> * « Pése » : l'accent est mal placé.	* Non maîtrise de la conjugaison du verbe : « vivre » + le verbe « s'appeler » * misir [mesure] setrove [se trouve] : sont mal orthographiés. * Difficulté à trouver le verbe qui correspond au nom : <b><u>portée.</u></b>	* Non maîtrise de la conjugaison du verbe « habiter » au présent de l'indicatif * Difficulté à extraire les verbes qui correspondent aux noms : <b><u>répartition</u></b> et <b><u>portée.</u></b>
	Nombre de mots	79	95	82	93
	Nombre d'erreurs	19	40	30	40
		24 %	42 %	36 %	43 %

▪ **Commentaire du tableau n°: 04**

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

❖ **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 conception 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 une copie (Ind m2) qui est mal présentée.
- Le découpage en paragraphes : il n'y en a pas : les élèves ont écrit leurs textes en un seul bloc.
- La ponctuation et les majuscules : quelques signes de ponctuation comme la virgule (Ind m1, Ind m2), le tiret (Ind m2), le point virgule (Ind m4) et le point (Ind m4, Ind m1) sont quelquefois mal utilisés et mal placés. Les élèves (Ind m1, Ind m3, Ind m4) oublient les majuscules au début des phrases. Dans la plupart des cas, ils les commencent par des minuscules.
- L'illustration : tous les élèves ont dessiné le lapin. Il y a une seule élève (Ind m4) qui a bien effectué son dessin. Les autres dessins sont mal faits. 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 passages incompréhensibles et parfois mêmes des phrases contradictoires : dans (Ind m3), l'élève a écrit : « le lapin est un animal **domestique**, herbivore. Il vée dans **la forêt**... ». Ici, le mot « domestique » ne convient pas avec le mot « forêt ». Cette même élève a écrit : « **la femelle to** sapèle **lapereaux** ». Cette

information est incorrecte. Ainsi, l'emploi de « to » est erroné car c'est de l'anglais, c'est un problème de l'interlangue. Pour évoquer la portée de l'animal, les élèves (Ind m1, Ind m3) ont employé le pronom personnel « il », ce substitut pronominal n'est pas approprié, car il s'agit de la femelle (la lapine). Il y a une seule élève (Ind m4) qui a employé le pronom personnel « elle » («...il se mange les herbes. petites plantes elle portée 3, 4 ou 5 portées par an.... »), cela ne convient également pas parce que nous ne savons pas à qui renvoie ce pronom. Cette même élève a écrit : « Lapin c'est un petit mammifère elle répartition au Europe et Afrique du Nord... ». La question qui se pose ici est : que remplace le pronom personnel « elle » ?. Dans (Ind m2), l'élève a utilisé directement le mot « portée » sans sujet.

- Les élèves ont réussi à rédiger des textes descriptifs à visée informative. Néanmoins, il y a deux élèves (Ind m2, Ind m4) qui se sont impliqués dans leurs textes par l'emploi du pronom personnel « je » et le jugement de valeur (« aime, belle »).

- **L'articulation entre les phrases :**

Les productions écrites des élèves sont pratiquement dépourvues de connecteurs. Il y a une seule élève (Ind m4) qui a utilisé le connecteur « car » dans le dernier paragraphe de son texte.

Parfois, les élèves (Ind m1, Ind b2) 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 (le lapin) à chaque fois, les élèves recourent à la répétition du mot « le lapin » et à l'emploi du pronom personnel « il » qui le remplace, ou ont seulement recours au pronom personnel « il » (Ind m4). Parfois, le choix des pronoms personnels n'est pas approprié comme par (Ind m4), l'élève a utilisé le pronom personnel « elle » pour parler du lapin. Dans (Ind m1) et (Ind m3), pour évoquer la portée de l'animal, les élèves ont employé le pronom personnel « il ». Concernant l'utilisation des substituts grammaticaux, nous remarquons qu'il y a qu'un seul élève (Ind m2) qui a employé le pronom relatif « qui ». L'emploi des adjectifs

possessifs est très rare, ils sont même dans la plupart des cas mal maîtrisés : il y a deux élèves qui les ont utilisés (Ind m2 : « sa »), (Ind m4 : « son, sa »). Cela peut témoigner d'une méconnaissance de quelques règles de la grammaire française. Les substituts lexicaux sont inexistants. 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 (Ind m1), l'élève a seulement pu apporter deux mots nouveaux. Ainsi, dans (Ind m2, Ind m3, Ind m4) les élèves ont ajouté 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 : « portée » et « répartition ».

Dans (Ind m4), l'emploi du mot « visage » ne convient pas pour la description de l'animal. L'élève aurait dû le remplacer par le mot « figure ».

L'utilisation du verbe « aimer » (Ind m4) et le choix de l'adjectif « belle » (Ind m2, Ind m4) ne sont pas adaptés au type de l'écrit produit car un texte documentaire doit être objectif.

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 (Ind m1, Ind m2, Ind m3) ont mal transcrit les verbes « s'appeler » et « se trouver » (« sapale », « seplit », « sapèle », « setrove »). Ils ne savent pas que ce sont des verbes pronominaux, c'est pourquoi nous remarquons que le pronom réfléchi « se » est collé avec le verbe. Le verbe « se caractériser » pose problème à l'élève (Ind m2) qui l'a mal employé et orthographié (« Le Lapin est caractirise à fourrure... »).

- À travers l'analyse des copies d'élèves, nous avons aussi observé que les élèves ont des difficultés à construire des phrases simples (« elle répartiion au europe et Afrique du Nord son visage est fourrure, longues oreilles. une queue courte et ronde sont pattes posterieures longues et puissants qui lui permettent de courir trê<sup>s</sup> vite (...) il se mange les herbes. petites plantes... » (Ind m4), « ...il petit mammifère, il setrove de Europe et Afrique du Nord (...). Une misir 40 cm (...) la femelle to sapèle lapereaux » (Ind m3), « Le lapin est un fourrure, longues oreilles (...). Il mesure 40 cm de long et pour de poids. 2 kg (...) il que sapale les petits lapereaux » (Ind m1), « ...Le lapin est caractirise à fourrure et longues oreilles (...), les petits de Lapin seplit lapereaux et portée 3, 4 ou 5 portées par an... » (Ind m2).
- **L'emploi des prépositions** pose beaucoup de problèmes aux élèves; dans la plupart des cas, elles sont mal choisies. Au lieu d'écrire : « Le lapin se trouve en Europe et en Afrique du Nord », les élèves écrivent souvent : « il se trouve dans Europe et Afrique du Nord » (Ind m1), « ...qui se trouve dans Europe et Afrique du Nord » (Ind m2), « il setrove de Europe et Afrique du Nord » (Indm3), « elle répartition au europe et Afrique du Nord » (Ind m4). D'autres prépositions sont également mal utilisées comme : « Il mesure 40 cm de long et pour de poids. 2 kg » (Ind m4), «Le lapin est caractirise à fourrure et longues oreilles.. » (Ind m2). Dans (Ind m3), l'élève a oublié la préposition « dans » : « il vivre terrier ».
- **Le genre et le nombre des noms** : les élèves omettent souvent l'article qui accompagne le mot « lapereaux » et le mot « plantes ». Certains déterminants ne sont pas accordés avec les noms auxquels ils se rapportent ( un fourrure, une blle animaux, sa poids).
- **L'utilisation des pronoms de reprise** : les élèves remplacent souvent le mot « lapin » par le pronoms personnel « il ». Quant à la portée de l'animal, les élèves ont employé le pronom personnel « il » (Ind m1, Ind m3). Cependant cela est incorrect car il s'agit de la femelle « la lapine ». Il y a une élève (Ind bm4) qui a utilisé le pronom personnel « elle », ici aussi, nous ne savons pas à

qui renvoie-t-il ? Concernant un autre élève (Ind m2), il a employé directement le mot « portée » sans évoquer son 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 vée, il vivre, il vive), habiter (il habit, il a habit), s'appeler (sapale, seplit, sapèle), 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 donnés dans la fiche d'identité de l'animal comme : portée, répartition. Dans certains cas, le verbe « être » est confondu avec d'autres verbes comme « avoir » : « Le lapin est un fourrure » (Ind m1), « son visage est fourrure » (Indm4). Dans (Ind m3), l'élève a mal orthographié et utilisé le verbe « mesurer » (une misir 40 cm de long).

- **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 (Ind m1: 24% erreurs). Les autres élèves ont fait beaucoup d'erreurs (Ind m2 : 42%, Ind m3 : 36% et Ind m4: 43%). Généralement, nous pouvons estimer que 60% 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 adjectifs possessifs, les pronoms de reprise, les articles et les verbes pronominaux.

➤ 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 (Ind m1), l'élève a écrit « sapale » pour « s'appelle », « d'envivon » » »

pour « d'environ ». Un autre élève (Ind m2) qui a écrit « herbïore », pour « herbivore », « caractirise » pour « caractérise », « postérieures » pour « postérieures », « vis » pour « vite », « es » pour « et », « seplit » pour « s'appeler », « d'emvion » pour « d'environ », « beauqueud » pour « beaucoup », « balle » pour « belle ». Dans une autre copie (Ind m3), l'élève a écrit « domistique » pour « domestique », « vée » pour « vit », « setrove » pour « se trouve », « misir » pour « mesure », « d'envion » pour « d'environ », « sapèle » pour « s'appelle ». Dans (Ind m4), l'élève a écrit « animale » pour « animal », « herbiovre » pour « herbivore », « ane » pour « aime », « bllle » pour « belle ».

- D'autres erreurs s'expliquent par **une méconnaissance de vocabulaire** : comme les élèves ne connaissent pas comment s'appelle la femelle du lapin, il y a certains d'entre eux (Ind m1, Ind m3) qui ont utilisé le pronom personnel « il ». Une autre élève (Ind m4) a employé le pronom personnel « elle ». L'élève (Ind m 2) a utilisé le mot « portée » directement sans annoncer son sujet. Parfois, les erreurs lexicales sont dues à l'oubli surtout quand il s'agit de lettres muettes ou encore de consonnes doublées (vit [vite], fourure [fourrure] (Ind m1), habit [habite] (Ind m2, Ind m4), mamifère [mammifère] (Ind m4).
- **Les erreurs d'accord** ne sont pas nombreuses : les élèves se trompent parfois dans le genre et le nombre des mots comme (« un fourrure » au lieu de « une fourrure », « il portée 3, 4 ou 5 portées par an, d'envivon 6 petits chacunes, il que sapale les petits lapereaux » (Ind m1), « il ya beauqueud des couleur et le Lapin est très belle » (Ind m2), « la femelle to sapèle lapereaux » (Ind m3), « ...Lapin c'est un petit mamifère elle répartition au europe et Afrique du Nord », « ...pattes posterieures longues et puissants... », « sa poids est 2 kg », « J'ane le lapin car c'est une bllle animaux » (Ind m4).
- **Les erreurs de conjugaison**: nous remarquons que certains élèves ne maîtrisent pas bien la conjugaison du verbe « vivre » au présent de l'indicatif : « il vive » (Ind m1), « il vée, il vivre » (Ind m3). Le verbe « s'appeler » pose problème presque à tous les élèves (Ind m1, Ind m2, Ind

m3), il est souvent mal orthographié et mal conjugué (« il que sapale les petits lapereaux », « la femelle to sapèle lapereaux », « les petits de Lapin seplit lapereaux ....»). Dans (Ind m2), l'élève a oublié la lettre muette finale du verbe « habiter » (*habit*). Il y a d'autres erreurs de conjugaison qui sont dues à une mauvaise utilisation de quelques verbes comme « se caractériser », « mesurer »: « Le Lapin est caractirise à fourrure..... » (Ind m2), « une misir 40 cm de long » (Ind m3). Dans certains cas, le verbe est omis (« il petit mammifère » (Ind m4)) ou il est mal conjugué (« il a habit dans terrier » (Ind m4)). Parfois, nous remarquons que les élèves sont incapables de trouver certains verbes qui correspondent aux noms donnés dans la fiche d'identité de l'animal comme : portée, répartition. Il y a aussi une erreur qui est due à un manque d'accord (« Les petits c'est lapereaux » (Ind m4)).

- Quelques ***oublis de déterminants*** : (« il mange les herbes, petites plantes » (Ind m1, Ind m2, Ind m3, Ind m4), « les petits de Lapin seplit lapereaux » (Ind m2), « la femelle to sapèle lapereaux » (Ind m3), (« il a habit dans terrier (...). Les petits c'est lapereaux » (Ind m4)).
- Quelquefois, ***les accents sont mal choisis, mal placés ou omis*** : portés (Ind m1), « trés, pése » (Ind m2), « três, porté, portés, postérieures» (Ind m4).



- 2- Analyse du travail de groupe (la classe divisée en 09 groupes) :

**Tableau: 05**

Copies d'élèves		Col 1	Col 2	Col 3	Col 4	Col 5	Col 6	Col 7	Col 8	Col 9
Critères d'analyse										
Aspects matériels	L'organisation de la copie	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
	Le découpage en paragraphes	oui	oui	oui (mal fait)	oui (mal fait)	non	oui	non	oui	oui
	La ponctuation et les majuscules	oui Le dernier paragraphe commence par une minuscule	oui	oui	oui	oui non Texte dépourvu de majuscules au début des phrases.	non Texte mal ponctué et dépourvu de majuscules au début des phrases.	oui Une miniscule au début de la 2 <sup>e</sup> phrase du paragraphe	non Texte mal ponctué et dépourvu de majuscules au début des phrases	non 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> paragraphes : dépourvus de majuscules et de signes de ponctuation
	L'illustration	bien	bien	bien	bien	bien	bien	bien	bien	bien

Aspects sémantiques	Nombre de connecteurs	0	1	0	0	0	0	0	1	0
	Nombre de connecteurs variés	0	1 (plutôt)	0	0	0	0	0	1 aussi	0
	Nombre de procédés de reprise	06	07	07	08	06	05	05	07	07
	Nombre de procédés de reprise différents	04 *la répétition : « il » repris 02 fois. *sa : repris 02 fois. *qui *G.N. (c.o.d.) : le femme c	04 * le fennec : repris 03 fois * il : repris 02 fois * qui *sa	03 *« le fennec. *« il » repris 02 fois *sa : repris 02 fois *ses	02 *« le femme : repris 04 fois *« il » : repris 04 fois	02 * le fennec *« il » repris 05 fois	03 * « le femme c » * « il » : repris 03 fois *qui	02 * « il » : repris 04 fois * sa	04 * « le femme c » : repris 02 fois *« il » : *qu' *sa : repris 02 fois *son	04 *« le femme c » *qui * « il » : repris 04 fois *lui

	Apport de  nouveaux mots  et expressions	04	08	05	06	03	08	01	09	06
		*cali- dés [cani- dés] * <i>sa</i> <i>nour-</i> <i>rer</i> [se nourri r] *com- me gros- seur du chat *pos- séder	*un animal *mami- fère [mamm ifère] *possé- der * une queue * des pointes * la femelle *mettre au monde. * les petits	*un animal * mam- -mifère *catégo- -rie de chien * sa queue *cou- -leur beige comme le sable	*ani- mal *cani- dés *les petits *cou- -leur beige * la femel- le *met- tre au monde	*mam- mifère *petits *yeux	*anim- al *coni- vore [carni- vore] *poss- éder *la famm- e [fem- me] *en- fanter *les petits *où *la cha- leur dimi- nue	*renard du Sahara	* un ani- mal *mam- -mi- fère *fourr- ure *re- nards du Saha- ra *mus- eau *poin- tu *re- nard des sables * les dattes *port- er	* un petit mam- mi- fère *car- nivor- e *four- rure *poss- éder *petit *yeux

Aspects morphosyntaxiques	Respect du système temporel : le présent de l'indicatif	oui Sauf « se nourri r » : mal employé, il n'est pas conjugué (Il <u>sa nourri er</u> ). * les deux dernières phrases du texte sont dépourvues de verbes.	oui Sauf « faire » : n'est pas conjugué. * Le verbe « avoir » est mal orthographié ; il est confondu avec le pronom indéfini « <u>on</u> »	oui Sauf « vivre » : mal conjugué ( <u>vie</u> )	oui Sauf la 5 <sup>e</sup> phrase du 1 <sup>er</sup> paragraphe qui est dépourvue du verbe	oui *Maîtrise de la conjugaison des verbes « être » et « avoir ». * les autres verbes du texte sont incorrects	oui Sauf « sortir » qui est mal conjugué (so <u>ur</u> e).	oui *Maîtrise de la conjugaison des verbes « être » et « manger » * le reste du texte est dépourvu de verbes.	oui	oui
	Nombre de mots	55	74	68	66	48	78	56	84	72
	Nombre d'erreurs	19	11	14	16	20	15	22	27	14
		34 %	14 %	20 %	24 %	41 %	19 %	39 %	32 %	19 %

▪ **Commentaire du tableau n°: 05**

Ce tableau met en avant les résultats d'analyse des productions écrites conçues par les élèves de la classe divisés en neuf 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 ; ce sont, dans la plupart du temps, des feuilles volantes accompagnées de chemises en papier. Ce choix de supports est très adapté à l'élaboration d'une monographie illustrée. 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 chemises en papier sont très bien décorées et présentées. À propos des copies, elles sont aussi organisées soigneusement et d'une très bonne manière ; l'écriture est lisible, il n'y a pas de ratures, la majorité des textes sont mis dans des encadrés.
- Le découpage en paragraphes : nous remarquons que la majorité des groupes ont réussi à répartir les idées de leurs textes en petits paragraphes. Ceux-ci sont le plus souvent marqués par des retours à la ligne, ils sont presque dépourvus d'alinéas. Il y a seulement deux groupes (Col5, Col7) qui ont écrit leurs textes en un seul bloc.
- La ponctuation et les majuscules : six (06) 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 » (Col 1, Col 4, Col 6, Col 7) ou pour séparer les phrases du texte (Col 4, Col 5, Col 7). Le groupe n° 8 a aussi mal ponctué son texte. Celui-ci est presque dépourvu de signes de ponctuation (1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> paragraphes). Cela est dû à l'emploi de la conjonction de coordination « et » à la place du point ou de la virgule. Les élèves de quelques groupes (Col 4, Col 5, Col 7, Col 8) oublient les majuscules au début des phrases.
- Les illustrations : elles sont très adaptées aux textes que les élèves ont produits. Il y a des groupes qui ont dessiné le fennec (Col 1, Col 2, Col 6, Col 7, Col 9). D'autres groupes (Col 3, Col 4, Col 5, Col 8) ont préféré apporter

des photos de l'animal. Il y a un seul groupe (Col 6) qui a dessiné le fennec et collé la photo de son petit en bas de la copie. Tous les dessins sont très bien effectués.

❖ **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. Pour ne pas s'impliquer dans leurs textes, certains groupes (Col 8, Col 1) ont employé le pronom indéfini « on ».

**L'articulation entre les phrases :**

Elle est presque inexistante, cela peut se justifier par l'absence des connecteurs. Il y a seulement deux groupes qui ont utilisé les connecteurs « aussi » (Col 2) et « plutôt » (Col 8).

Les élèves utilisent souvent la conjonction de coordination « et » pour assurer la liaison entre les phrases de leurs textes.

• **Les anaphores :**

Généralement, les reprises anaphoriques ne sont pas variées. Pour parler du fennec, les élèves reprennent soit le mot lui-même (le fennec) et le pronom personnel « il » qui le remplace, soit ils se contentent de la répétition du pronom personnel « il » seul. En plus de ces deux procédés de reprise, les élèves ont également utilisé des substituts grammaticaux comme les adjectifs possessifs (sa, ses, son) et les pronoms relatifs (qui, que). Les substituts lexicaux font souvent défaut. Cela peut être dû à une méconnaissance du champ lexical permettant de désigner l'animal.

- **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 considérable de mots nouveaux et nouvelles expressions. De ce fait, nous pouvons dire que les élèves ont utilisé un vocabulaire riche, varié et adapté à la description du fennec. Ils ont employé des mots scientifiques (mammifère, canidé, se nourrir, la femelle, carnivore, les petits, fourrure, renard des sables, museau, renard du Sahara, une queue), parfois même des comparaisons (Col 1, Col 4) et la locution verbale « mettre au monde » (Col 2, Col 4). Pour ne pas reprendre le verbe « avoir », deux groupes (Col 2, Col 9) ont utilisé le verbe « posséder ».

Cependant la lecture de différents textes nous a amenée à nous rendre compte de quelques difficultés des élèves. D'abord, certains groupes ont mal utilisé quelques mots du lexique français. Le groupe n° 6 a employé le mot « famme » au lieu de « femelle », « enfanter » au lieu de « mettre au monde ». Le groupe n° 8 a utilisé le mot « fenêtre » pour parler de la femelle du fennec, le mot « nobe » pour « nombre » et le verbe « porter » au lieu de « mettre au monde ». Ainsi, comme le groupe n° 9 ne connaît pas le verbe « chasser », il a utilisé le verbe « sortir » (« Pour manger, il sort rongeurs, lézards, insectes, eufs et fruits »). Un autre groupe (Col 1) qui a mal employé le verbe « se nourrir », par conséquent il a écrit « sa nourrer ».

Il y a une seule copie (Col 2) qui contient une erreur d'interlangue ; les élèves ont utilisé la conjonction « or » qui appartient à l'anglais à la place de « ou » français. Ici, ils confondent les deux langues.

Deux groupes (Col 5, Col 7) 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, habitat, répartition, aspect physique, nourriture. Le groupe n° 5 a mal employé et orthographié quelques mots ; au lieu d'écrire : « pèse, terrier, mange », les élèves ont écrit : « peine, tessier, mongeur ». 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 faible.

❖ **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 défini « les » devant le mot « lézards ». (« ...il sort plutôt la nuit pour mange lézards. » (Col 2), « Il mange les œufs, les insectes, les rongeurs et lézards. » (Col 3), « il mange les rongeurs et lézards. » (Col 5), « Le fennec mange les rongeurs, lézards, et les insectes et les œufs. » (Col 6)). Cela peut témoigner d'une méconnaissance du mot « lézard ». Pour les élèves, il s'agit de deux mots « les zards », c'est pourquoi ils ont omis le déterminant « les ». Quant aux **articles indéfinis**, nous notons qu'il y a un seul groupe (Col 5) qui a oublié l'article qui précède l'adjectif « petit » (« Le fennec est petit mammifère »).
- **Le genre et le nombre des noms :** il y a un seul groupe (Col 4) qui s'est trompé dans le genre du mot « taille », ils l'ont écrit « le taille ».
- Le groupe n°1 a mal utilisé et construit le verbe « se nourrir » (**sa nourrer**). Il ne fait pas la distinction entre le pronom réfléchi « se » et l'adjectif possessif « sa ». Il l'a aussi confondu avec les verbes du premier groupe.
- À propos de **la construction des phrases**, nous avons aussi remarqué que certains groupes (Col 1, Col 6, Col 8, Col 9) ne maîtrisent pas bien l'emploi du pronom relatif « qui », ainsi, les phrases de leurs textes sont longues et parfois même mal construites. D'autres groupes (Col 5, Col 7) ont des difficultés à construire des phrases simples à l'aide des informations données dans la fiche d'identité de l'animal (« il peine de 1,5 kg, il **répartition** dans les deserts cheuds d'afrique du nord, (..), il **habitat** dans les tessier, (...), il a



taille environ de 36 à 41 cm de long » (Col 5), « sa poids a peine 1,5 kg, et sa long entre 30 à 41 cm » (Col 1), « il est poids a peine 1,5 kg et sa taille 36 à 41 cm de long, (...), il habitat un terrier, et aspect des grandes oreilles (...), il répartition les déserts chauds d’Afrique du Nord » (Col 7)).

➤ **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 : « ...et il habitat un terrier, (...), il répartition les déserts chauds d’Afrique du Nord » (Col 7), « Il vie dans le terrier, on les déserts chauds du nord d’Afrique » (Col 3), «La femme enfante 3 ou 4 petits dans an » (Col 6), « ...il vit dans la Afrique... » (Col 4), «...il se trouve de les déserts chauds d’Afrique du Nord » (Col 9).

➤ **Les procédés de reprise :** il paraît que les élèves n’ont pas des difficultés à les employer correctement. Pour parler du « fennec », les élèves utilisent soit le pronom personnel « il », soit le pronom relatif « qui », soit les adjectifs possessifs « sa, ses, son », ou ils reprennent le mot lui-même (le fennec).

- **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 », « sortir », « se nourrir », « faire ». 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 : répartition, habitat (Col 5), taille (Col 1), poids, taille, habitat, aspect physique, répartition (Col 7).

- **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 longs, mais qui contiennent peu d’erreurs (Col 2, Col 3, Col 4, Col 6, Col 9). En revanche, il y a d’autres textes (Col 1, Col 5, Col 7) qui sont composés d’un petit nombre de mots mais qui ont un grand nombre d’erreurs. Il y a un seul groupe (Col 8) qui a écrit un long texte et avec beaucoup

d'erreurs, ici, nous pouvons considérer que le nombre d'erreurs augmente avec la taille du texte. À partir de ce que nous avons déjà montré, nous pouvons estimer que le groupe (Col 2) a fait peu d'erreurs (14%), alors que le pourcentage d'erreurs pour les groupes (Col3, Col 4, Col 6, Col 9) varie entre 19%, 20% et 24%. Pour les autres groupes (Col 1, Col 5, Col 7, Col 8), presque 60% de leurs productions écrites sont correctes, ce qui fait, 40% de leurs textes sont erronés.

- **L'origine des erreurs :**

Nous avons déjà précisé plus haut que les groupes (Col 5, Col 7) 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 de certains déterminants, à une mauvaise utilisation de certains adjectifs possessifs et de certaines prépositions ou à une méconnaissance ou un mauvais emploi de quelques mots du lexique français. Nous avons également constaté que la majorité des groupes utilisent souvent des phrases longues, cela leur pose problème.

- ***Les erreurs d'origine phonologique :*** ne sont pas nombreuses (les élèves ont écrit «calidés » pour « canidés », « rengineurs » pour « rongeurs » (Col 1), « Algerer » pour « Algérie » (Col 2), « bege » pour « beige » (Col 4), « cheuds » pour « chauds », « orailles » pour « oreilles » (Col 5), «rougeurs » pour « rongeurs », « soure » pour « sort » (Col 6). Pour le groupe n° 8, nous remarquons que les élèves confondent le mot « œufs » avec « veufs ». Ils ont aussi utilisé le mot « fenêtre » au lieu de « femelle ».
- Par ailleurs d'autres erreurs proviennent ***d'une méconnaissance de quelques mots du vocabulaire :*** dans la copie du groupe n° 1, les élèves se sont trompés dans le groupe du verbe qui correspond au nom « nourriture », ils l'ont considéré comme un verbe du premier groupe « sa nourer ». Ils ont aussi confondu le pronom réfléchi « se » avec l'adjectif possessif « sa ». Ainsi, au lieu d'employer le nom « taille », ils ont utilisé l'adjectif « long » (sa long entre 30 à 41 cm). Les élèves du groupe n° 2 ont utilisé l'alternatif

« or » qui est de l'anglais au lieu de « ou » qui est propre au français. Les groupes n° 5 et 7 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 « répartition » à la place de « se répartir » ou « se trouver », « habitat » au lieu de « habiter », « taille » au lieu de « mesurer ». Le groupe n° 6 ne connaît pas le mot « femelle », c'est pourquoi, les élèves ont recouru à l'emploi du mot « femme », ainsi, au lieu d'utiliser la locution verbale « mettre au monde », ils ont employé le verbe « enfanter » qui est propre à l'espèce humaine.

- L'emploi du verbe « sortir » (« ...il sort rongeurs, lézards, insectes, eufs et fruits ») par le groupe n°9 est incorrect, les élèves auraient dû utiliser le verbe « *chasser* » à sa place. En outre, 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 (Col 2), on [ont] (Col 2), poid [poids] (Col 7), oreills [oreilles], q' [qu'], inectes [insectes] (Col 8)). Les élèves du groupe n° 6 se sont trompés dans la lettre muette finale du mot « nuit », ils l'ont écrit avec un « s » (nuis).
- Certaines erreurs sont dues à *une mauvaise connaissance et utilisation des fonctions des mots* (« Il sa nourrer les rengeurs...., sa poide a peine 1,5 kg, et sa long entre 30 à 41 cm » (Col 1), « sa possède de longues oreilles, il mesure environ 36 a 41 cm de long (...), Les fennecs on beaucoup de petits... » (Col 2), « Il vie dans le terrier, on les déserts chauds du nord d'Afrique, (..) a peine... » (Col 3), « il peine 1,5 kg, il répartition,....il habitat....» (Col 5)).
- *Les erreurs d'accord* ne sont pas nombreuses : certains groupes oublient la marque du pluriel de quelques mots comme : les terrier (Col 1), les insecte (Col 5), des grope (Col 8), deux yeux et petit (Col 9). Dans certains cas, l'accord sujet/verbe est mal fait (« Ses oreilles est grands » (Col 3), « deux yeux et petit » (Col 9)). Il peut aussi y avoir un non respect du genre comme : sa poids (Col 1), petit catégorie (Col 3), le taille (Col 4), des pattes postérieurs (Col 9)

- **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 sa nourrer ... » (Col 1), « Le fennec faire... Les fennecs on .... » (Col 2), « Il vie dans le terrier.... Ses oreilles est grands... » (Col 3), « Il soure la nuis... » (Col 6). Pour ce dernier verbe (« sortir »), il ne s'agit pas seulement d'un problème **phonologique** comme nous l'avons déjà signalé plus haut, mais aussi d'une méconnaissance de la conjugaison des verbes du 3<sup>e</sup> groupe au présent de l'indicatif. Quelquefois, nous observons que certaines phrases de quelques textes sont dépourvues de verbes (« sa poide a peine 1,5 kg, et sa long entre 30 à 41 cm » (Col 1), « il des canidés » (Col4), « ....et sa taille 36 à 41cm de long » (Col 7). Les groupes n° 5 et n° 7 ont des difficultés à extraire les verbes qui correspondent aux noms donnés dans la fiche d'identité de l'animal comme : taille, poids, aspect physique, répartition, habitat.
- Peu d'erreurs sont dues à **la confusion des logogrammes** : comme : a/à (Col 1, Col 2, Col 3, Col 7, Col 9), en/on/ont (Col 2, Col 3), et/est (Col 9).
- Concernant les erreurs qui sont en relation avec **la ponctuation diacritique**, nous remarquons que les accents sont mal choisis, mal placés ou omis : posséde (Col 1, Col 2), a peine (Col1, Col 3, Col 7, Col9), a, jusqu'a (Col 2), desert (Col 5). Les groupes n° 6 et n° 7 se sont trompés dans le « ï » du mot « ouïe », il porte un tréma et non pas un point.

### ❖ 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 feuilles volantes qu'ils ont insérées dans des chemises en papier ou en plastique. 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.

*Le découpage en paragraphe* a été fait par la quasi-totalité des groupes, néanmoins les différents paragraphes sont le plus souvent dépourvus d'alinéas, ils sont plutôt marqués par des retours à la ligne. 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 05 groupes sur 09) a mis correctement les majuscules au début des phrases et des noms propres, les quatre autres les oublient souvent. *Les illustrations* sont très bien effectuées, il y a des élèves qui ont dessiné l'animal, d'autres ont apporté ses photos et les ont collées sur leurs copies.

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.

*Le découpage en paragraphes* est souvent mal fait ou n'est pas du tout fait. *La ponctuation* est aussi mal utilisée ou presque inexistante. Les élèves ne maîtrisent pas bien l'emploi des *majuscules* au début des phrases. *Les illustrations* semblent quelquefois mal effectuées ou faites à la hâte.

#### • 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, les élèves de quelques groupes ont suivi deux sortes de progressions thématiques qui sont : la progression à thème constant et la progression à thème éclaté (« *Ses oreilles est [sont] grands [grandes], sa queue est courte, sa couleur est bège [beige], comme le sable » (Col3), « sa [son] poids a [à] peine 1,5 kg, et sa long [taille] entre 30 à 41 cm » (Col 1).)*

*Le vocabulaire* employé est riche et adapté au type de texte produit. Les élèves ne se sont pas limités aux informations données dans la fiche d'identité de l'animal, ils ont apporté d'autres nouveaux mots et expressions. Certains groupes ont utilisé des comparaisons et quelques *mots scientifiques* au service de la description de l'animal. 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 (« femme » à la place de « femelle », « enfanter » au lieu de « mettre au monde »).

*Le choix du type de texte descriptif à visée informative* est approprié.

Les textes de tous les groupes sont dépourvus de *marques de subjectivité*. Pour ne pas s'impliquer dans leurs textes, certains groupes ont utilisé le pronom indéfini « on ». Quant aux *procédés de reprises*, nous observons qu'au-delà du pronom personnel « il », la majorité des *groupes* s'oriente vers l'utilisation des substituts grammaticaux comme *les adjectifs possessifs* (au lieu de dire par exemple : « les oreilles du fennec, la queue du fennec, la couleur du fennec » (Col 3), « le poids du fennec,... » (Col 1), « la taille du fennec » (Col 8), les élèves évitent la répétition du mot « fennec » par l'emploi des adjectifs possessifs qui le remplacent : « ses oreilles, sa queue, sa couleur » (Col 3), « sa [son] poids, ... » (Col 1), « sa taille » (Col 8)) et *le pronom relatif* « *qui* ».

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 contradictoires : « le lapin est un animal *domestique*, herbivore. Il vée [vit] dans *la forêt*... » (Ind m3). Ici, le mot « domestique » ne convient pas avec le mot « forêt », car un animal domestique ne vit pas dans la forêt. Cette même élève a écrit : « *la femelle to* sapèle [s'appelle] *lapereaux* ».

Cette information est incorrecte. Deux élèves (Ind m1, Ind m3) 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 de la femelle (la lapine). Un élève (Ind m2) a utilisé directement le mot « portée » sans 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** et du **pronom relatif « qui »** est très rare.

**Les nouveaux mots** sont peu nombreux. Généralement, les élèves se sont basés sur les informations de la fiche d'identité de l'animal.

Nous remarquons également que les textes de quelques élèves contiennent des **marques de subjectivité** comme l'emploi du pronom personnel « je » et le jugement de valeur (aimer, très, belle,...), cela ne répond aux caractéristiques du **texte descriptif à visée informative**, ces élèves auraient dû être objectifs et neutres.

- **Aspects morphosyntaxiques**

Nous avons constaté que **les différents groupes** font toujours des phrases longues et parfois même complexes (« *Le fennec est un animal mammifère [mammifère], qui habite dans le désert d'Alger [Algérie]* », « *...il mesure environ 36 a [à] 41 cm de long pour un poids de 2kg* » (Col 2), « *Le fennec est un petit mammifère carnivore à fourrure, il se trouve de [dans] les déserts chauds d'Afrique du Nord, qui possède de longues oreilles et deux yeux et petits* » (Col 9), « *On trouve le fennec dans les déserts chauds d'Afrique du Nord dans les terrier [terriers] qui possède [possède] de grandes oreilles* » (Col 1), « *Il soure [sort] la nuis [ nuit] où la chaleur diminue* » (Col 6). Ils maîtrisent **la conjugaison au présent de l'indicatif** de la majorité des verbes de leurs textes. C'est très rare de rencontrer un verbe mal conjugué ou non conjugué.

Les textes sont plutôt courts (environ 70 mots). *Les erreurs orthographiques* varient d'un groupe à un autre. À partir de nombre de mots de chaque texte et de nombre d'erreurs faites par chaque groupe, nous avons pu calculer le pourcentage d'erreurs dans chaque texte : Il y a trois groupes qui ont fait beaucoup d'erreurs (Col 5 : 41%, Col 7 : 39%, Col 1 : 34%), pour les autres groupes, le pourcentage d'erreurs est de 14%, 19%, 20%, 24%, 32%. De ce fait, 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 « sortir », « vivre », « s'appeler » pose problème à quelques 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 (répartition, portée,...). D'une manière générale, les textes que les élèves ont produits sont plutôt *longs* (le nombre de mots varie entre 80 et 90 mots), *le nombre d'erreurs* (varie entre 20, 30 et 40 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 rentable* 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, rapprochement, analogie, 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 français, en arabe dialectal et parfois même en chaoui, ce qui a permis aux apprenants d'y participer pleinement. L'analyse de ces échanges pendant la rédaction du texte nous montre que le processus d'écriture se développe dans différentes dimensions :

### **1- 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 de la macro-structure du texte a été abordée en parallèle avec la mise en texte. Avant d'écrire les phrases du texte, les élèves essaient de se mettre d'accord sur l'organisation des informations. Elles s'acharnent toujours à bien présenter l'animal tout en exploitant les informations données dans sa fiche d'identité : la taille, le poids, l'habitat, la nourriture, la répartition, la portée comme le montre ces interventions de ces élèves :

23. N : *non + lezem ndirou heu + bettertib yaâni* (il faut que ça soit organisé, en parlant de l'organisation des idées).

31. Y : *hihe + ettaârif taô saâa* (oui, d'abord, sa définition).

42. N : *lezem saâa ndirou ettaârif + attol, ou....* (il faut au début aborder sa définition, sa taille et...).

50. Y : *tdji tabâa la définition* (ça va suivre la définition).

158. Y : *aha diriha fellakhkhar* (non, laisse-la à la fin).

Durant cette étape, les élèves ont également fait référence à **des apprentissages antérieurs** qui les ont beaucoup aidés dans l'amélioration de leur texte et l'accomplissement de leur tâche :

13. Z : *mais il n'y a pas les adjectifs*

24. Z : *mechi «ovipares» + «mammifères»* (ce n'est pas « ovipare », c'est « mammifère »).

100. R, Y, Z et C : *exact*

101. C : *exactement* + *exactement* <Y : *exactement*> *l'adverbe* + *l'adverbe* + *exactement*.

206. R : *xxx sujet* + *oumbaâd el verbe* *oumbaâd el complément* (*xxx sujet*, après le verbe puis le complément).

235. C : *couvrent mansarfouhch* (on ne le conjugue pas) + *comme* « *ouvrir* » 2<sup>e</sup> *eah* <R : *piquantes ?*> *groupe?*

248. C : « *que* » *hadhik taâ* (celle-ci concerne) *eah* <R : « *qui* » *tardjaâ* *âla sujet* (ça renvoie au sujet)> *subjonctif*

249. R : « *qui* » *tardjaâ* *âa sujet* + « *qui* » <Z : *hihe (oui)*> *tardjaâ* *aytardjaâ* *âa sujet* ... (ça renvoie au sujet ...)

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

Nous pouvons noter que cette opération est la résultante d'un entrelacement de différents objets de discours : phrases en cours de production, la macro-structure du texte à produire, l'orthographe des mots, la ponctuation. Tout au long de ces échanges, nous avons observé que les élèves prennent du recul vis-à-vis de leur écrit : elles se permettent souvent de revenir sur ce qu'elles ont déjà écrit et raturent 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 suivants, 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 :

\* Le choix du mot « *mammifère* » au lieu de « *ovipares* » :

24. Z : *faux* + *mechi* (ce n'est pas) « *ovipares* » + « *mammifères* »

\* L'emploi du mot « *savanes* » pour parler de la répartition de l'animal :

91. R : *diri* « *et les savanes* »

\* L'emploi du verbe « *se trouver* » au lieu de « *vivre* » :

64. N : *il vit dans les heu...*

67. N : *ndirou elmakani yaâni win yaïche bâad bassahk* + (on écrit le lieu, c'est-à-dire où il vit exactement, mais +) <Y : *ngoulou yatawadjed* (on dit : « qui se trouve »)> *ndirou* « *il se trouve* » (on écrit « il se trouve »)

68. Y : *yatawadjed*+ « *qui se trouve* »

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

398. Z (*repère le mot «**khassatan**» dans le dictionnaire bilingue arabe-français*) : *particularite* [*particularité*] + « *khassatan* »+ *hahi* (« surtout », c'est celle-là).

423. N (*trouve le mot dans le dictionnaire*) : <*silence*> *tefdhil* + (préférence).

424. C : *différence ?*

425. N : *préférence*

L'orthographe de quelques mots pose parfois problème à l'élève qui est chargée d'écrire, par conséquent, elle n'hésite pas à demander l'aide de ses pairs :

71. R : *kifeh tatekkteb « dans les montagnes »?* (Comment ça s'écrit « dans les montagnes »?).

72. C : *on*

73. N : *montagne*

74. C : *m n*

75. **R** : *m n*

76. C : *ta + euh*

77. Z : *t*

78. C : *g* (N enlève la feuille de brouillon à R et continue l'écriture)

79. Y : *g + n + s*

80. C : *g+ n + E + s*

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 :

- 12. R : *mammifères*+ double *m*
- 27. R : (dicte à N) *mammifères* + + double « *m* »+ + +
- 52. C : « *e + x* » + l'apostrophe + l'apostrophe <Z: *sont*>
- 53. R : « *l* » + « *s* »
- 109. Y : *terriers*
- 110. C : double *r euh* <Z: *t* > *i+ e...*
- 111. R : *terrier* + double *r+ ier+ double r* + + *ier*
- 113. Y : *les terriers* <R: avec « *s* »> *pluriel*
- 114. R : avec « *s* »+ *pluriel*

• **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 et d'autres phrases plus adaptés à la thématique du texte à produire :

- 33. Z : *sa taille* + *sa taille...*
- 36. N : *hihe* (oui) + *il mesure*
- 39. N : *Ils vivent dans heu* <C : *qui*>*les montagnes*
- 40. Y : *les montagnes* + *hihe* (oui)
- 47. Z : *hihe a N qui vivent*
- 85. Y : *exactement dans les* + + *les terriers*
- 86. C : *la forêt* + *les forêts*
- 378. Y : *il aime beaucoup* + *il aime beaucoup+ euh* + *chasse* + *euh* + *l'es/ les escargots*
- 379. N : *wa taâamoho elmoufadhhal* + + *les escargots* (et sa nourriture préférée, les escargots)
- 380. R : *oui*

29. *Y et R : aha+ diri « qui » + heu « qui vivent dans »* (non, écris « qui », heu « qui vivent dans ») <*C : qui vivent dans les montagnes*> « les montagnes »

30. *Z : non + matasslahch + « sa taille » + dirou « sa taille »* (ça ne convient pas + « sa taille » + écrivez « sa taille »).

31. *Y : hihe + ettaârif taô saâa* (oui, sa définition avant).

- **La mise en paragraphes :**

Il y a des échanges qui sont en rapport direct avec la mise en page :

\* Il s'agit de déterminer la taille des paragraphes :

323. *Y : courte khlass lokhra paragraphe* (ce paragraphe est très court).

\* De voir si le texte est ponctué ou non :

46. *C : deux points makanch... ?* (il n'y a pas les deux points ?)

\* De laisser un alinéa au début de chaque paragraphe ou de revenir à la ligne pour aborder une nouvelle idée :

95. *Y : khlass bkat wahda + derna la définition + ardjaî* (ça y est, il reste une seule, on a fait la définition, reviens <*C : ardjaî euh* (reviens euh) > ... *ardjaî lasstar* (reviens à la ligne).

96. *C : khalli l'alinéa wambaâd ardjaî l'euh* (laisse l'alinéa, puis reviens à euh).

\* Les élèves s'efforcent de bien organiser les idées de leur texte en paragraphes et de les enchaîner par la mise en relation des différentes phrases :

316. *R : lezem ndirou fi paragraphe* (il faut faire ça en un paragraphe).

322. *R : lèla « il mange » tardjaâ l'paragraphe wehd okhra ++ âambalek matasslahch xxx* (non, « il mange » revient à un autre paragraphe++ tu sais, il ne convient pas....)

358. *R : les rats + diri « et » binethoum* (met « et » ente eux).

362. *Z : « chasse les escargots » wraha bâad + lezem nrabtouha nhawlou kifeh nrabtouhom mâa baâdh* (« chasse les escargots », après cette phrase juste+ il faut les relier, nous essayons de voir comment les relier).

364. *Z : elfikra lewlla mâa thania* (la première idée avec la deuxième).

387. R : *nehhi menna* « les escargots » *bech iwalli menhih wa khassatan*  
(supprime d'ici «les escargots » pour qu'on puisse employer « surtout »)

### **3- 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 :

2. Z : *non + non + non* (tout en écrivant)

3. R : *heu sont des mammifères + sont des* <Y : *oui*> *animaux mammifères*

12. R : *mammifères + double m*

13. Z : *mais il n'y a pas les heu adjectifs + + +*

46. C : *deux points makanch + diri a N saâ* « qui vivent » *wambâad diri hadhi* (il n'ya pas les deux points, N, écris d'abord « qui vivent », ensuite écris celle-ci).

127. Y : *aâlah madertich* « à peine de » *euh ...* (pourquoi tu n'as pas écrit « à peine de » euh....)

307. Z : *ils avec « s »*

309. Z : *ils avec « s »*

312. R (parle à N) : *diri «-ent »* (écris «-ent »)

Ou après l'exécution et l'élaboration du texte :

26. Y : *choufi hna* (regarde ici) + *mammifères qui se heu* <C : (elle écrit sur une autre feuille de brouillon et vérifie aussi ce qu'elle a écrit) : *les hérissons sont des animaux...>*

Elles sont de quatre types :

- **la substitution :**

24. Z : *faux + mechi* (ce n'est pas) « *ovipares* » + « *mammifères* »

25. R (rature le mot « *ovipare* ») : *Ah + oui mammifère*

224. Z (vérifie ce que N a écrit) : *hadhi* « *il y a* »? (ça c'est « *il y a* ») <C :  
+ + *couvrir + 2<sup>e</sup> groupe ?> *Il y a ?**

225. N (corrige sur la copie) : il a

229. Z : « qui » *mechi* « que » (« qui », ce n'est pas « que »).

232. Z : « qui » *mechi* « que » + + qui ... (« qui » ce n'est pas « que » + + qui,....).

- **la suppression** :

202. R (s'adresse à N) : *nehhi menna* (supprime d'ici) <Z: se couvre> sa corpe [corps] *eah sa corpe* [corps]

258. Y : *aha dkika nifaciha* (non, une minute, je l'efface).

- **l'ajout** :

45. Z (parle à N qui est en train d'écrire) : *xxx cm + diri cm + diri cm* (écris cm)

305. Z : *benatli nzidou « s »* (il me paraît qu'on ajoute « s »).

358. R : *les rats + diri « et » binethoum* (ajoute « et » entre eux)

- **le déplacement** :

157. R : *la femelle + s'appelle + l'hérissé* :: *nne*

158. Y : *aha diriha fellakhkhar++* (non, laisse-la à la fin)

À travers l'analyse des échanges verbaux, nous avons remarqué que les élèves font davantage des opérations d'ajout que de substitution. Quant aux opérations de suppression et de déplacement, ils en font peu. Ces 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 dans le fil 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 évoqué plus haut, nous sommes arrivés 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'entremêlent, se bousculent et rompent la logique



d'enchaînement sériel (planification, mise en texte, révision) comme le décrivaient les premiers modèles psycholinguistiques<sup>30</sup>.

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. Ces constatations nous ont aussi amenée à considérer que le travail de groupe sensibilise les élèves à donner leurs points de vue, à agir et à intervenir soit positivement ou négativement, ce qui importe c'est leur implication dans la construction du message. Les rôles durant la réalisation de l'écrit sont presque répartis et partagés équitablement 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 (R, Z, C), d'autres (N, Y) sont intervenues de temps à autre. Enfin, le travail collectif contribue aussi au développement de la compétence de communication et au perfectionnement des compétences de l'écrit.

---

<sup>30</sup>. Hayes et Flower (1980), Garrett (1975, 1980), Levelt (1989), Van Galen (1991).

## **Conclusion générale**

D'après les résultats de notre analyse du corpus, nos hypothèses se confirment : nous avons pu constater que le travail de groupe est une démarche pédagogique très efficace et plus avantageuse pour l'expression écrite que le travail individuel. Cette approche interactive joue un rôle primordial dans l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales et facilite le transfert des connaissances. Elle permet de développer des compétences 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 :

160. N et Z (*parlent en même temps*): (xxx) *essifat* (les caractéristiques)

161. N : *les caractéristiques* <R: *il mange*> *sont*

162. R : *il mange*

164. Z: *ldjild taô wech ighattih?* (de quoi est couvert son corps ?)

165. Y: *...sont belles + wa ldjild taô ighattih euh...* (et son corps est couvert de euh...)

(*elle cherche le mot « piquant » dans le dictionnaire bilingue « arabe-français » car elle ne sait pas comment ça se dit en français*)

166. C: *l euh...piquants + piquants + piquants*

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

56. R : *est un animal*

57. N dicte à R : *petit...*

58. R : *petit animal (bruit) + petit animal*

59. C et N: *(bruit) mammifère*

60. Y et Z : *(bruit) mammifère*

61. Y : *(bruit) (xxx) qui se trouve dans les montagnes.*

355. R: *derti les escotes [escargots] + derti les escotes [escargots] ? (tu as écrit « les escargots » ?)*

356. Z : *(intervient pour la corriger) : les escargots*

- À apprendre les uns des autres :

24. Z : *faux + mechi* « ovipares » + « mammifères »

25. R (rature le mot « ovipare ») : *Ah + oui mammifère*

303. Z : *el achwek + avec el achwek mechi chaouk + el achwek avec « s »*

(« les piquants », avec les piquants, ce n'est pas « le piquant », « les piquants », avec « s »)

304. C : *hihe kaâad pluriel + + + « s »* (oui, parce que c'est le pluriel, « s »)

305. Z : *benatli nzidou « s »* (il me paraît qu'on ajoute « s »)

306. R : *ii + sah* (oui, c'est vrai)

307. Z : *ils avec « s »*

308. R : *pluriel*

309. Z : *ils avec « s »*

310. N : *ils couvrent + « -ent »*

311. Z (parle à N qui est en train d'écrire) : *diri* (écris) « ent » « ent » + « ent » + « ent » + + *e n t* + + *présent*

312. R (parle à N) : *diri « -ent »* (écris «-ent »)

- À partager des responsabilités et à organiser leur tâche :

169. N : *yalzem ndirou lmoumayizet taô* (il faut parler de ses caractéristiques).

95. Y : *khlass bkat wahda* (ça y est, il reste une seule) + *derna la définition* (nous avons fait la définition) *ardjaî* (reviens) <C : *ardjaî euh* > ... *ardjaî lasstar* (reviens à la ligne)

96. C : *khalli l'alinéa wambaâd ardjaî l'euh* (laisse l'alinéa, puis reviens à la ...)

Nous avons également remarqué que les interactions entre les apprenants suscitent des conflits socio-cognitifs. Il s'agit d'une démarche de co-construction des savoirs qui résulte d'une confrontation entre des conceptions divergentes :

184. C : « sa » ?

185. R : « sa » *wella* « son » ?

186. N (*explique à ses camarades et justifie l'emploi de « sa » ou de « son », il paraît qu'elle leur donne un exemple*) : xxx sa.....

187. C : « sa » + elle

188. N : sa .....

189. C : courps [corps]

Dans ce type de pédagogie, l'accent est mis sur l'apprenant : il n'est plus un récepteur passif des connaissances, mais plutôt un acteur et un membre actif dans la construction des savoirs. L'enseignant n'intervient que pour organiser les échanges, répartir les tâches entre les membres du groupe ou résoudre les problèmes rencontrés durant la rédaction. Il a un rôle de conseiller, de guide et d'observateur. C'est à partir de là que nous sommes 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 et d'entraide. L'analyse de l'enregistrement nous a également révélé que le dialogue joue un rôle primordial dans le développement de la compétence de communication :

125. Z : son + queue

126. C : son quon [queue]

127. Y : *aâlah madertich euh... « à peine de euh... »* (pourquoi tu n'as pas écrit « à peine de euh... »)

128. Z : *et sa queue... + hak (c'est comme ça) + et sa queue...*

129. Z : (*elle parle à N en chaoui et lui demande d'écrire : « et sa queue »*) : *aktheb* (écris) « *et sa queue...* »

130. R : *et sa queue...*

131. Z : e + t

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 la production d'un écrit. À ce sujet, nous avons aussi découvert l'impact des processus réactionnels sur la

qualité des textes que les apprenants ont produits. Dans cette perspective, ils constituent une toile de fond à la bonne réalisation d'un texte car ces stratégies rédactionnelles permettent non seulement la mise en texte, mais aussi un contrôle par anticipation (planification) et a posteriori (révision).

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

Enfin, l'apport de ce travail de recherche nous a conduit à relancer et à réorienter notre réflexion sur certaines recherches menées par divers champs théoriques comme les principes constructivistes et cognitivistes ainsi que les modèles psycholinguistiques. Il nous a aussi permis de tenir compte de l'efficacité et de l'importance du travail de groupe dans l'élaboration d'un écrit au cycle moyen et dans l'émergence de nouvelles attitudes et compétences. 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.
- Adam Jean-Michel, (1999), *La linguistique textuelle : Des genres du discours aux textes*, Paris : Nathan.
- Benveniste Emile, (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Vol 1 et 2, Paris : Gallimard.
- *Document d'accompagnement du français 2<sup>e</sup> A. M. et Le programme du français 2<sup>e</sup> A. M.*, décembre 2003.
- Gaulmyn Marie-Madeleine de, Bouchard Robert et Rabatel, Alain (2001), *Les processus rédactionnels : écrire à plusieurs voix*, Paris : L'Harmattan.
- Groupe EVA, (1991), *Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe, Cycle II et III*, Paris : Hachette.
- Halté, J. F. (1992), *La didactique du français*, Paris : PUF, Coll « que sais-je ».
- Duverger Jean, (2002), « Ecrire à plusieurs voix », *Le français dans le monde*, n° 320, P. 30-31.
- Jolibert J. (1988), *Former des enfants producteurs de textes*, Paris : Hachette
- Maccio Charles, (1997), *Animer et participer à la vie de groupe*, Lyon : Chronique sociale.
- Piolat A. & Pélissier A., (1998), (Eds.), *La rédaction de textes. Approche cognitive*, Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Reuter Y., (1969), *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*, Paris : ESF.
- Schiffler Ludger, (1984), *Pour un enseignement interactif des langues*, traduction de Jean- Paul Colin, Université de Franche-Comté, Besançon, Paris : Hatier.
- Traverso Véronique, (1999), *L'analyse des conversations*, Paris : Nathan.

## Sitographie :

- Anokhina Olga, Compte rendu. Michel Fayol (dir.), « *Production du langage. Traité des sciences cognitives* », Paris, Hermès/Lavoisier, 2002, 314 p., [En ligne], Mise en ligne le : 13 juin 2007, [01 septembre 2007], <http://www.item.ens.fr/index.php?id=172714>
- 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<sup>o</sup>*, [en ligne], n°44, [05 octobre 2008], [www.cepec.org/primaire/recrire/processus\\_redactionnels.htm](http://www.cepec.org/primaire/recrire/processus_redactionnels.htm)
- Chagnon, Cyrille, « *La production écrite* », [en ligne], 2008, [26 août 2007] [http://cyrille.chagnon.free.fr/Psychologie/pcog\\_productionecrite.htm](http://cyrille.chagnon.free.fr/Psychologie/pcog_productionecrite.htm)
- « *Chapitre 1 : Fondements théoriques 1 : Assises constructiviste, socio-constructiviste et cognitiviste* », [en ligne], [09 octobre 2008], [http://www.cours.fse.ulaval.ca/frn-19972/demarche\\_de\\_construction/Chapitre%201%20Fondements%20th%C3%A9oriques%201%20Assises%20constructiviste\\_2oct05.doc](http://www.cours.fse.ulaval.ca/frn-19972/demarche_de_construction/Chapitre%201%20Fondements%20th%C3%A9oriques%201%20Assises%20constructiviste_2oct05.doc)
- « *Comment mettre en œuvre des tâches d'écriture avec des élèves sourds de cycle II* », [en ligne], [05 octobre 2008], <http://atelieroptiona.free.fr/moires/aume.html>
- Cordeau Patricia, « L'ajout comme procédé de réécriture », « *Des extraits des mémoires professionnels des stagiaires de deuxième année* », [en ligne], 2001, [09 octobre 2008], <http://francais.creteil.iufm.fr/memoires/cordeau.htm>
- Delais-Roussarie Elisabeth, Durand Jacques, Lyche Chantal, Meqqori Abderrahim, Tarrier Jean-Michel, « La transcription orthographique des données », *La phonologie du français contemporain : usages, variétés et structure*, [en ligne], 2002, [11 octobre 2008], <http://infolang.u-paris10.fr/pfc/transcription.htm>

- Dubois Laurent et Dagau Pierre-Charles, « *L'apprentissage coopératif* », [en ligne], [11 octobre 2008], Site de Laurent Dubois : <http://tecfa.unige.ch/~laurent/didact/cooperation.htm>
- Gieling Pierre, « *les types de textes* », [en ligne], 2001, [23 octobre 2007], [www.oasisfle.com/documents/typologie\\_textuelle.HTM](http://www.oasisfle.com/documents/typologie_textuelle.HTM).
- Ladédie Gabriel et Amossé Guy, « *Le socio-constructivisme* », [en ligne], 2001, [09 octobre 2008], <http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70150.htm>.
- « *Le travail en groupes : Dossier professeur* », [en ligne], [09 octobre 2008], <http://www.ac-nice.fr/pacte/Filieres/Dijon/Travailler%20en%20groupes.htm>
- Meirieu Philippe, « *Pourquoi le travail en groupe des élèves ?* », [en ligne], [09 octobre 2008], <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletdgde.pdf>
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, « *Immersion Intermédiaire : Apprentissage Coopératif* », *Français en immersion*, [en ligne], 1995, [06 octobre 2008], <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/inter/dirapp.html>
- Olive Thierry et Piolat Annie, « *Activation des processus rédactionnels et qualité des textes* », *Le Langage et l'Homme*, [en ligne], 2003, vol XXXVIII, n°2, [06 octobre 2008], [cogprints.org/3605/1/OlivePiolatLH2003.pdf](http://cogprints.org/3605/1/OlivePiolatLH2003.pdf)
- Piteur, « *Des fiches de synthèse, expression écrite : le texte explicatif* », [en ligne], [06 octobre 2008], [http://fzpc.club.fr/Go/Synth\\_Ecrit/Explik.htm](http://fzpc.club.fr/Go/Synth_Ecrit/Explik.htm)
- Roux Jean-Paul, « *Socio-constructivisme et apprentissages scolaires* », [en ligne], [11 octobre 2008], <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/roux/index.html>
- Santacroce Michel, « *Les linguistiques textuelles* », [en ligne], 1999, [11 octobre 2008], [http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0192\\_santacroce\\_m/linguistique\\_textuelle.pdf](http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0192_santacroce_m/linguistique_textuelle.pdf)



- Simon Jean-Pascal, « *Didactique de la production écrite* », [en ligne], Mise en ligne : Février 2006. Université Mentouri-Constantine (Algérie), [06 octobre 2008], <http://pagesperso-orange.fr/jean-pascal.simon/constantine.htm>
- Simon, Jean-Pascal, « *Types et genres (Correction du TD)* », [en ligne], [06 octobre 2008], <http://pagesperso-orange.fr/jean-pascal.simon/Constantine/TD2CORRECTION.pdf>
- Simonnet Emile, « *Eléments de narratologie : le récit* », [en ligne], [05 octobre 2008], [emile.simonnet.free.fr/sitfen/narrat/recit.htm](http://emile.simonnet.free.fr/sitfen/narrat/recit.htm)
- « *Travailler en groupes ?* », [en ligne], 2005, [09 octobre 2008], <http://www.prepaclasse.net/fichiers/groupe.html>

# ANNEXES

# **ANNEXE A**

▪ ***FICHES DE RENSEIGNEMENTS SUR  
LE RECUEIL DES DONNÉES***

▪ ***LE TABLEAU DE CLASSEMENT  
DES CRITÈRES : EVA***

▪ ***COPIES D'ÉLÈVES***

**Fiche de renseignements sur le lieu de recueil des données :**

**Fiche d'enquête : le C.E.M.**

• **L'établissement :**

\* **Nom de l'établissement** : El Djadida Taouzient

\* **Adresse** : Commune : Taouzient, Daïra : Kaïs, Wilaya : Khenchela

\* **Définition de l'environnement de l'établissement** : Un petit village

• **Éléments complémentaires:**

Ce village est petit, mais il répond à tous les besoins de ses habitants, il y a un lycée, 2 C.E.M., 04 écoles primaires, un secteur sanitaire, une poste, une mairie, etc.

• **Définition du milieu socio-économique des familles :**

La majorité des familles arrivent à assurer les conditions favorables pour la scolarisation de leurs enfants, sauf quelques cas exceptionnels (les pauvres), chaque année, la Wilaya les prend en charge tout en leur offrant des aides financières (une bourse de 2000 D.A. + prêt des livres scolaires)

**La classe**

• **Les élèves :**

• **Le niveau** : 2<sup>e</sup> A.M. / (l'âge des élèves varie entre 14 ans et 16 ans).

<b>Sexes</b>	<b>Filles</b>	<b>Garçons</b>
<b>Nombre</b>	<b>23</b>	<b>20</b>

• **Éléments d'information complémentaires :**

Cet établissement est nouveau, il est ouvert depuis un an et demi, c'est pourquoi on remarque un manque fou au niveau des moyens d'enseignement (une diapo, un lecteur C.D., salle d'internet, les micro- ordinateurs). L'enseignant est obligé de se débrouiller tout seul afin d'assurer le bon déroulement et la réussite de sa leçon.

## Recueil des données dans la classe

**Date** : 03/ 05 /2007

**Durée de l'enregistrement** : 18 min et 50 s

**Observation** : n° 1

**Film bande** : n° 1

**Faite par** : Araïche Dalel

**Nombre d'élèves observés** : 05 élèves (travail en groupe)

**Type d'activité** :

Production écrite : rédaction d'un texte descriptif (décrire un animal : le hérisson).

**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 décrivant 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 hérisson. Après avoir lu cette fiche, elle a demandé au groupe de décrire cet animal. 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, d'autres qui cherchent 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
<b>Enregistrement audio-visuel + la copie du groupe filmé</b>	<b>18min et 50 s</b>			/	<b>05</b>
<b>Copies (travail de groupe)</b>	<b>09 copies</b>			<b>16</b>	<b>21</b>
<b>Copies (travail individuel)</b>	<b>13 copies</b>			<b>04</b>	<b>09</b>
	Niveau très bon	Niveau bon	Niveau moyen		
	<b>05</b>	<b>04</b>	<b>04</b>		

**Tableau EVA<sup>31</sup>**  
**Questions pour évaluer les écrits :**

<i>Unités</i>	<i><u>Texte dans son ensemble</u></i>	<i><u>Relation entre phrases</u></i>	<i><u>Phrase</u></i>
<i>Points de vue</i>			
<i><u>Pragmatique</u></i>	<p><b>-1-</b></p> <p>- L'auteur tient-il compte de la <b>situation</b> (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ?</p> <p>- A-t-il choisi un <b>type d'écrit</b> adapté (lettre, fiche technique, conte...) ?</p> <p>- L'écrit produit-il l'<b>effet recherché</b> (informer, faire rire, convaincre...) ?</p>	<p><b>-4-</b></p> <p>- La <b>fonction de guidage</b> du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organismes textuels : d'une part...d'autre part : d'abord, ensuite, enfin...)</p> <p>- La <b>cohérence thématique</b> est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)</p>	<p><b>-7-</b></p> <p>- La <b>construction des phrases</b> est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...)</p> <p>- Les <b>marques de l'énonciation</b> sont-elles interprétables, adaptés ? (système de récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)</p>
<i><u>Sémantique</u></i>	<p><b>-2-</b></p> <p>- L'<b>information</b> est-elle pertinente et cohérente ?</p> <p>- Le choix du <b>type de texte</b> est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...)</p> <p>- Le <b>vocabulaire</b> dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?</p>	<p><b>-5-</b></p> <p>- La <b>cohérence sémantique</b> est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...)</p> <p>- L'<b>articulation entre les phrases</b> ou les propositions est-elle marquée efficacement ? (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)</p>	<p><b>-8-</b></p> <p>- Le <b>lexique</b> est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots)</p> <p>- Les phrases sont-elles <b>sémantiquement acceptables</b> ? (absence de contradictions, d'incohérences...)</p>

<sup>31</sup>. Groupe EVA, (1991), *Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe, Cycle II et III*, Paris : Hachette, p.57.

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



# Le travail individuel de cinq élèves de très bon niveau

Individuel n°1- Fille- 14 ans

Le lapin

*mammifère*

un lapin



Le lapin est un petit mammifère herbivore. Il a un fourreau ~~marrois~~ avec longues oreilles et une queue courte et ~~ronde~~, des pattes postérieures longues et puissantes qui lui permettent de courir très vite. Il se trouve dans Europe et Asie du Nord.

Il mesure 40 cm de long et pour le poids, il pèse 2 kg et il vit dans un terrier et, il mange les herbes, petites-plants.

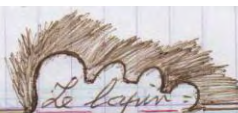
un lapin dans un terrier



La lapinne peut avoir 3, 4 ou 5 portées par an, d'environ 6 chapeaux chacune.




un lapin avec son petits.

  
Le lapin

Le lapin est un petit mammifère qui se trouve à nord de l'Afrique et Europe. Il a les oreilles très longues, les queues courtes et ~~roule~~ et des pattes postérieures longues et puissantes qui lui permettent de courir très vite. Il mesure 40 cm de long et pour le poids à peu près 2 kg. Le lapin vit d'un terrier. Les d'il s'appellent lapereaux.

<sup>petits</sup>  
Le lapin est un animal herbivore qui mange les herbes et les petites plantes. La femelle de lapin met à ~~mon~~ <sup>mon</sup> tous portées par an, mais d'environ 6 <sup>ma de</sup> petits chacune.

  
Le lapin

## Le lapin

Le lapin est un animal herbivore et mammifère. Il possède une fourrure, de grandes oreilles, une queue courte et ronde et des pattes postérieures longues et puissantes qui lui permettent de sauter très vite.

Le lapin se trouve en Europe et Afrique du Nord. Il vit dans un terrier. Il mange les herbes, et les petites plantes.

Le lapin mesure 40 cm de long et pèse 2 kg, il a entre 3, 4 ou 5 portées par an d'environ 6 petits chacune. Les petits de la lapine on appelle les papeaux.

Je n'aime beaucoup le lapin car est belle.

Le lapin ⇒







Le Lapin

Le lapin est petit mammifère. Il vit dans de l'Europe et Afrique du Nord beaucoup.

Il a de grandes oreilles et de fourrure moussu comme le sol et une queue courte et ronde. Il a des pattes postérieures longues qui lui permettent de courir très vite pour le manger. Il a de petite taille et pèse de 2kg de long. Sa queue a pèse de 2kg.

Le lapin habite dans un terrier. Il mange les herbes et les petites plantes. C'est pour ça un appas appelle herbivore. Il peut vivre 3, 4 ou 5 années par an et d'environ 6 petits chacune sa petite on appelle les lapereaux. Le lapin est un animal très belle et domestique.

Le Lapin



Le Lapin avec ses petits dans  
Il vit

Jeu, 15 mars 2017

Sujet: A partir de la fiche d'identité suivant, décrit le lapin.

Note	observation

2AM  
1/POZHA  
AGHROU

### Le lapin

Le lapin est un petit mammifère herbivore, il se trouve en Europe et Afrique du Nord.

En Le lapin il a une fourrure, longues oreilles, une queue courte et "ronde", des pattes postérieures longues et puissantes qui lui permettent, de sauter très vite.

Il pèse 2 Kg, et il mesure 40 cm de long.

Il habite dans un terrier, il nourrit les herbes, et les petits plantes.

Il porte 3, 4 ou 5 portées par an, et de voir on 6 petit chacune ils s'appellent les lapereaux.





## Le travail collectif de ces mêmes élèves

Collectif (05 élèves)- Fille de 14ans- 02 Filles de 14ans et 02 mois- Fille de 14 ans et un mois- Fille de 14 ans et 02 mois et demi.

G<sub>1</sub> Jendredi 3 mai 2007


Sujet : À partir de la fiche d'identité de l'herisson rédigez un texte descriptif

L'herisson  
L'herisson est un petit mammifère, qui se trouve dans les montagnes, les forêts et les savanes, exactement dans les terriers.

Il mesure à peine de 28 cm de long, et sa queue est 2,5 cm. Il a des piquants que couvrent son corps.

Il mange les insectes, les escargots que il chasse dans la nuit ou lorsqu'il pleut -il est très bruyant.

Quand il se sent en danger, il se met en boule.



L'herisson.

## Le travail individuel :


### 1- Le travail de quatre élèves de niveau bon

Individuel n°1- Garçon (bon)- 13 ans et 11 mois

Le lapin

Le lapin est un petit mammifère et herbivore, il se trouve dans l'Europe et l'Afrique du nord, le petit mammifère a de la fourrure, longues oreilles, une queue courte et ronde, des pattes postérieures longues et puissantes qui lui permettent de sauter très vite, il est de taille environ de 40 cm de long, il pèse de 2 kg, il habite dans les terriers, il se nourrit des herbes, des petites plantes, le lapin porte de 3, 4 à 5 portées par an, d'environ de 6 petits chacune, les petits de lapin s'appellent les lapereaux.

J'aime bien le lapin car c'est un animal magnifique et il est de fourrure fine.



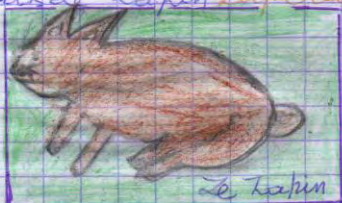


Le lapin

Le lapin est un petit mammifère et est un animal herbivore fourrure, de longues oreilles, une queue courte et « ronde », des pattes postérieures longues et puissantes qui lui permettent de courir très vite. Il vit dans l'Europe et l'Afrique du Nord.

Il mesure 40 cm de long et il pèse 2 kg de poids.

Le lapin habite dans un terrier, il mange les herbes et les petites plantes, La femelle de lapin porte 3, 4 ou 5 portées par an, d'environ 6 petits chacune on appelle les petits de lapin Lapereaux



Le lapin



Individuel n°3- Fille (bon)- 14 ans



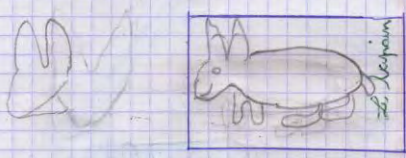
- Le lapin est petit mammifère herbivore. Il se trouve dans Europe et Afrique du Nord.  
Le lapin est un animal fourrure, il a longues oreilles, une queue courte et ronde, et des pattes postérieures longues et puissantes qui lui permettent de sauter vite. Le lapin vit dans un terrier pour manger = les herbes, petites plantes.  
Il mesure 40 cm de long pour un poids de 2 kg.  
Les petits de lapin sont appelés lapereaux.  
Il a (petit la) portée 3, 4 ou 5 petits par an.

Individuel n°4- Garçon (bon)- 13 ans et 11 mois

Le lapin

Le lapin est un petit mammifère, qui se trouve dans l'Europe et l'Afrique du Nord, (il pèse 2000g) il se caractérise par fourrure, longues oreilles, une queue courte et « ronde », des pattes postérieures longues et puissantes qui lui permettent de courir très vite.

Il vit dans les terriers, il pèse 40 cm de long, et se mesure 2 kg. Il sort avec la nuit pour manger les herbes et les petites de légumes. Ils portent 3, 4 ou 5 portées par an, d'environ 6 petits chacune, il s'appelle : lapereaux.



## 2- Le travail de quatre élèves de niveau moyen

Individuel n°1- Garçon (moyen)- 14 ans

Le Lapin


Le lapin est un petit mammifère herbivore, il se trouve dans Europe et Afrique du Nord.

Le lapin est un fauvure, longues oreilles, une queue courte et « ronds » des pattes postérieures longues et puissantes qui lui permettent de courir très vite.

Il mesure 40cm de long et pèse de poids 2 Kg

il vit dans un terrier, il mange les herbes, petites plantes, il porte 3.4 ou 5 portées par an, d'environ 6 petits chacune, il que separe les petits lapereaux.

Le lapin





Individuel n°2- Garçon (moyen)- 14 ans

### Le Lapin

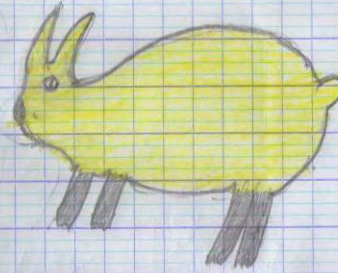
Le Lapin est un petit mammifère et herbivore, qui se trouve dans l'Europe et l'Afrique du Nord.

Le Lapin est caractérisé à fourrure et longues oreilles et une queue courte et ronde, des pattes postérieures longues et puissantes qui lui permettent de courir très vite, Il habite dans un terrier, Il mange les herbes et petites plantes, Il pèse 2 Kg sa queue est 40 cm de long, les petits de Lapin se lit la portée et portée 3, 4 ou 5 portées par an, de naissance 6 petits chacune et il ya beaucoup de couleur et le Lapin est très belle.



### Le Lapin :

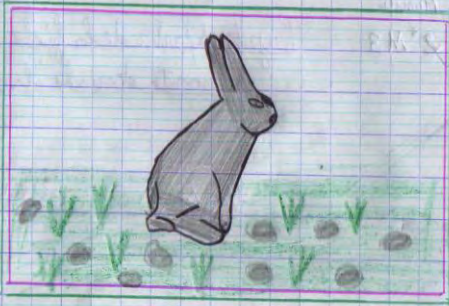
Le lapin est un animal domestique,  
herbivore, il vit dans la forêt, il petit  
mammifère, il vit en Europe et Afrique  
du Nord. il a fourrure, longues oreilles, une  
queue courte et ~~un~~ des pattes postérieures  
longues et puissantes qui lui permettent de  
courir très vite. une mesure 40cm de long. il  
pèse 2 Kg. il vit en un terrier. il mange les  
herbes, petites plantes. il peut avoir 3, 4 ou  
5 portées par an, d'environ 6 petites chacune.  
la femelle se reproduit la persaneux.



Le Lapin



## Le lapin



## Le lapin

Le lapin c'est un animal herbivore

Lapin c'est un petit mammifère

elle répartition en Europe et

Afrique du Nord son visage est

fournure, longues oreilles. une

queue courte et ronde sont pattes  
postérieures longues et puissantes qui

lui permettent de courir très vite.

sa taille est 10 cm de long sa

poils est 1 kg il a habit ~~en~~

dans terrier il se mange les herbes.

petites plantes elle portée 3.4

con 5 portées par an. d'environ 6

petits chacune. Les petits c'est

les perreaux; J. avec le lapin

car c'est une belle animal.

## Le travail de toute la classe divisée en 09 groupes :

Col n°1- Fille de 13 ans et demi- Fille de 14 ans et 09 mois- Fille de 13 ans et demi- Fille de 15 ans et 08 mois- Fille de 14 ans

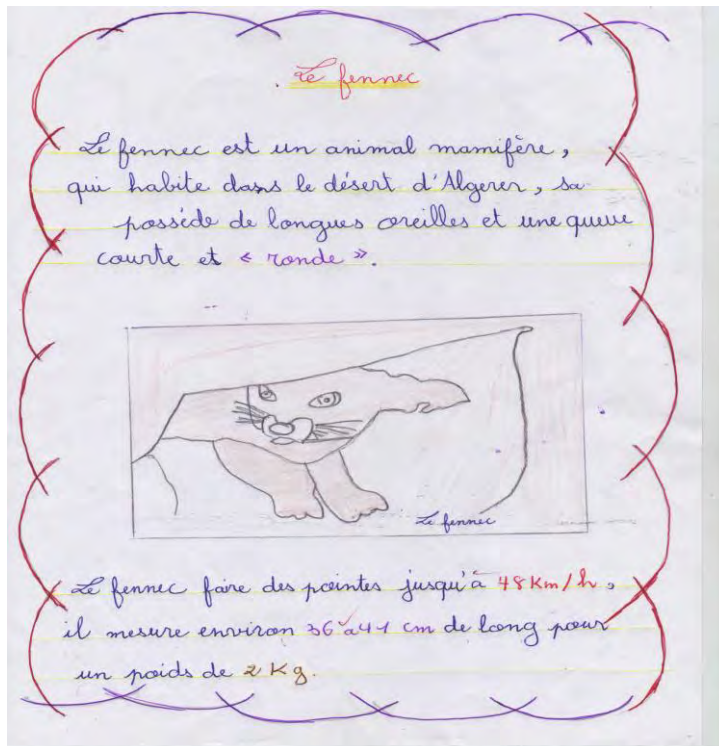
### La description d'un animal

Le fennec <sup>des</sup>  
Le fennec est un petit ~~calicote~~. Il est  
comme grosseur du chat.  
On trouve le fennec dans les déserts  
chauds d'Afrique du Nord dans les terriers qui  
possède de grandes oreilles.  
Il se nourrit des rongeurs, lézards, insectes  
et des oeufs.  
sa poids a peine 1,5 Kg, ~~de poids~~  
et sa long entre 30 à 42 cm.  
~~id est~~

### Fennec



Col n°2- Garçon de 13 ans et 11mois- Garçon de 14 ans- Garçon de 13 ans et 09 mois- Garçon de 14 ans et un mois et demi





Col n°3- Fille de 13 ans et 10 mois- Fille de 14 ans et 02 mois- Fille de 15 ans-  
Garçon de 14 ans et demi.

## Fennec

Le fennec est un animal  
mammifère, de petite  
catégorie de chien.



Il vit dans le terrier, on les déserte chauds du  
nord d'Afrique.

Ses oreilles est grands, sa queue est courte,  
sa couleur est beige, comme le sable.

Le fennec mesure environ 36 ~~cm~~ à 41 cm  
de long. Pour un poids à peine 1,5 Kg.

Il mange les oeufs, les insectes, les rongeurs  
et lézards.



Un Fennec.

dans son

terrier

Col n°4- Fille de 14 ans- Fille de 14 ans e 03 mois- Fille de 15 ans et demi-  
Garçon de 14 ans et demi.

### \* le fennec \*



le fennec est un animal,  
il est plus petit des

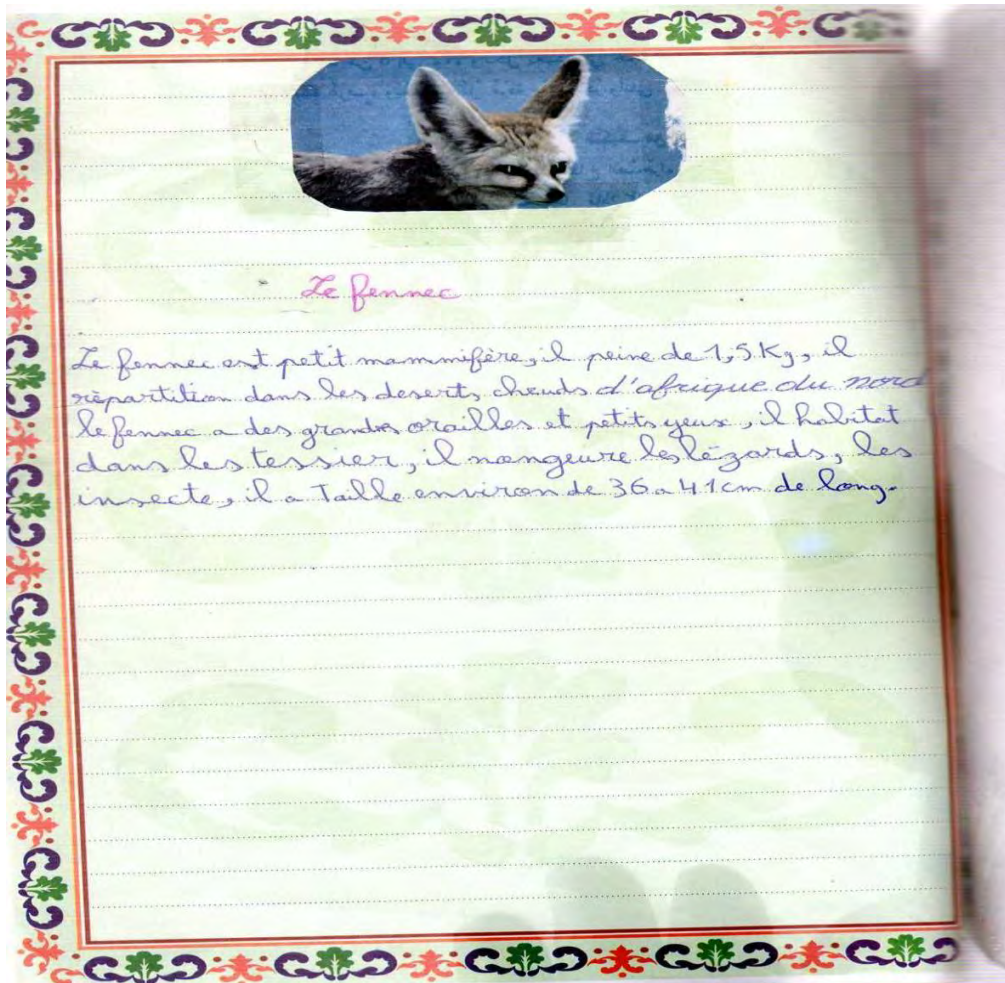
renards ; il habite dans le terrier, il vit dans la  
Afrique ; il des caractères, la couleur de fennec est  
beige.

le fennec mange les rongeurs, et les lézards.

le taille de fennec est 36 à 41 cm de long, et le  
poids est 1,5 Kg.

la femelle met au monde 4 à 5 à 6 portées par  
an, d'environ 6 petits fennecs.

Col n°5- Garçon de 13 ans et 11 mois- Garçon de 14 ans et demi- Garçon de 15 ans et 02 mois- Garçon de 14 ans.



*Le fennec*

Le fennec est petit mammifère, il pèse de 1,5 Kg, il répartition dans les déserts chauds d'Afrique du Nord. Le fennec a des grandes oreilles et petits yeux, il habite dans les tressiers, il mangeure les lézards, les insectes, il a Taille environ de 36 à 41 cm de long.



## Le fennec



Un fennec

Le fennec est un animal conivore de plus <sup>petits</sup> les renards, il vit dans les terriers, dans <sup>les</sup> déserts chauds d'Afrique du Nord, qui possède

de grandes oreilles avec l'ouïe performante et une vue perçante.

Le fennec mange les rongeurs, lézards, et les insectes et les oeufs. il pèse 1.5 Kg, et 36 à 41 cm de long. La femelle enfante 3 ou 4 petits dans un.



Il seure la nuit où la chaleur diminue.


Col n°7- Garçon de 14 ans et 05 mois- Garçon de 14 ans et 11 mois- Garçon de 14 ans et 03 mois- Garçon de 14 ans.

- Feres Blaalal, - Khaled Mekarke - Khalid Samman, <sup>Riyad</sup> ~~Arbaoui~~

expression écrite Lundi le mardi 07

La description d'un animal

Sujet: A partir de la fiche d'identité suivante écrit un texte



Le Fennec


Le Fennec

Le Fennec est un plus petit des renards du Sahara, il est poids a peine 1.5 Kg et sa taille 36 à 41 cm de long. il mange les saengours et lézards, et il habite un terrier, et aspect des grandes oreilles, l'ouïe parfaite même saillant, il répartition les déserts chauds d'Afrique du Nord.

Col n°8- Fille de 14 ans et 02 mois- Fille de 14 ans et un mois- Fille de 15 ans et 09 mois- Fille de 16 ans.

*le fennec*

*le fennec* est un animal ~~petit~~ mammifère à fourrure des déserts chauds d'Afrique du Nord et le plus petit des renards du Sahara.




*le fennec*

*le fennec* a des très grandes oreilles et au museau pointu qu'on appelle aussi renard des Sables.

Il vit dans un terrier sa nourriture est : Rangeurs, les dattes, les zards, insectes, versifs. sa taille est 36 à 41 cm de long pour un poids de 1.5 Kg.

La fenetre porte 2 ou 4 petits son nombre des grope est 6 - 12 fennecs.



*le fennec dans terrier*



## \* Le fennec \*



Le fennec est un petit mammifère  
carnivore à fourrure <sup>il se trouve de</sup> les déserts chauds  
d'Afrique du Nord, qui possède de  
longues oreilles et deux yeux et petit.

Le fennec vit dans un terrier. Pour  
manger, il sort rongeurs, lézards, insectes  
et, œufs et fruits

Il a des pattes postérieures longues et  
puissantes qui lui permettent de courir très  
vite. Il pèse à peine 1,5 Kg et sa mesure  
environ 36 à 41 cm de long.

# **ANNEXE B**

## **TRANSCRIPTION DE L'ENREGISTREMENT**



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

1. N : **Les hérissons sont des animaux ovipares.** (le dictionnaire bilingue : arabe-français à la main).
2. Z : **non + non + non** (tout en écrivant).
3. R : **heu sont des mammifères + sont des** <Y : oui> **animaux mammifères**
4. Y et R : oui
5. C : si si si ++
6. N : **sûr ? +**
7. R : **oui + + +**
8. C : **sont + mammifères + sont** + <N (dicte la phrase à Z) : **des animaux**> (xxx)
9. C : **mammifères ?**
10. Y : ils se heu : <R : **double « m »** (en parlant de l'orthographe du mot « mammifère » > **ils sont vive**
11. N : **mais dans un + heu** ++ <Y : **comme** ++ > **kifeh** (comment) ++ ?
12. R : **mammifères + double m**
13. Z : **mais il n'y a pas les heu adjectifs** + + + (R et Y rient)
14. Y : **des petites + animaux + mammifères**
15. C : **hihe** (oui) **mammifère** <R : **mammifère c'est un adjectif**> **bel « m » hna** (avec « m » ici)
16. N (parle à Z) : **djibi hna** (donne-moi la copie) + + + (c'est elle qui écrit pendant ce temps)
17. R : **ektbi** (écris) « qui », « qui vit dans : les montagnes » + + « qui vit dans les montagnes » (xxx)
18. Y : **sont vive** + + +
19. R : **« s »** (en parlant de la lettre finale du mot « mammifères ») + + + (C prend une autre feuille de brouillon et écrit au même temps que N).
20. N : écrit tout en parlant : **mammifères** + + +
21. Y et R : **qui vivent dans** <C : **dans un terrier**> **les montagnes**
22. C : **qui vivent dans un terrier**
23. N : **non + lezem ndirou heu** + <Z : (vérifie ce que N a écrit): **non + non + faux + ... faux hna** (ici) > **bettertib yaâni** (il faut que ça soit organisé, en parlant de l'organisation des idées).
24. Z : **faux + mechi** (ce n'est pas) « ovipares » + « mammifères »
25. R (rature le mot « ovipare ») : **Ah + oui mammifère**
26. Y : **choufi hna** (regarde ici) + **mammifères qui se heu** <C : (écrit sur une autre feuille de brouillon et vérifie aussi ce qu'elle a écrit) : **les hérissons sont des animaux...>**
27. R : (dicte à N) **mammifères + + double « m »** + + +
28. C (regarde au tableau et lit les renseignements qui sont donnés dans la fiche d'identité de l'animal) : la taille + heu... + la mesure....
29. Y et R : **aha + diri** « qui » + heu « qui vivent dans » (non, écris « qui ») <C : **« qui vivent dans les montagnes »**> les montagnes
30. Z : **non + matasslahch** (ça ne convient pas) + sa taille + **dirou** (écrivez) « sa taille »
31. Y : **hihe + ettaârif taô saâa** (oui, sa définition avant)
32. C : **ettaârif** (la définition)

33. Z : sa taille + sa taille...
34. C : la mesure...
35. R : lala + saâa (xxx) wambaâd (non, avant xxx puis) + mayasslahnech ngoulou yaïch fi el djibel (il ne nous convient pas de dire « il vit dans les montagnes) + lezem nâarfouh saâa wambaâd naâtiw ..... (il faut le définir avant que nous donnions...).
36. N : hihe (oui) + « il mesure »
37. Z : il mesure
38. R : (xxxx)
39. N : Ils vivent dans heu <C : qui> les montagnes
40. Y : les montagnes + hihe (oui)
41. R : qui vivent.
42. N : lezem saâa ndirou ettaârif + attol + ou (il faut au début aborder sa définition, sa taille et...)
43. Z : rahi matasslahlakch diri... (il ne te convient pas d'écrire...).
44. R : wambâad matasslahlakch dirilha « qui vivent » (et après, il ne te convient pas de lui ajouter « qui vive »...) + wambâad matasslahlakch dirilha (rire) + +
45. Z (parle à N qui est en train d'écrire) : xxx cm + diri « cm » + diri « cm » (écris cm, écris « cm »)
46. C : deux points makanch ? (il n'y a pas les deux points ?) + diri a N saâa « qui vivent » wambâad diri hadhi (N, d'abord, écris « qui vivent », ensuite celle-ci)
47. Z : hihe a (oui) N « qui vivent »
48. C : madiriche « il mesure » (n'écris pas « il mesure »)
49. R : choufi qui + + vivent + + choufi kifeh ndirou (regarde comment on va faire).
50. Y : tdji tabâa la définition (ça va suivre la définition)  
(R a pris une nouvelle feuille de brouillon et recommence ce qu'elles ont rédigé dès le début, C et les autres filles lui dictent le texte)
51. R : le + hérisson (xxx) est
52. C : « e x » + l'apostrophe + l'apostrophe <Z : sont>
53. R : « l » + « s »
54. C : apostrophe + hihe sah (oui c'est vrai).
55. Z : sont des
56. R : est un animal
57. N dicte à R : petit...
58. R : petit animal (bruit) + petit animal.
59. C et N : (bruit) mammifère
60. Y et Z : (bruit) mammifère
61. Y : (bruit) (xxx) qui se trouve dans les montagnes.
62. C : que se trouve ?
63. Y : (xxx)
64. N : il vit dans les heu...
65. R : « yakaâ » yaâni elmwkiâ + ndirou hakka (« se situe » cela veut dire « la situation), on fait comme ça)
66. C : ykoun f l'Asie (il se trouve en Asie)
67. N : ndirou elmakani yaâni win yaïche bâad + bassahk (on écrit le lieu, c'est-à-dire où il vit exactement, mais) <Y : ngoulou yatawadjed (on dit « qui se trouve »)> ndirou « il se trouve » (on écrit « il se trouve »)
68. Y : yatawadjed (qui se trouve) + « qui se trouve »
69. C : qui se trouve + qui se trouve + c'est + hadha (ça) c'est subjon...+ heu... nominalisation [nominalisation]
70. N : qui se trouve dans les montagnes

71. **R** : **kifeh tatekkteb « dans les montagnes » ?** (comment ça s'écrit « dans les montagnes » ?)
72. C : **on**
73. N: **montagne**
74. C : **m n**
75. **R** : **m n**
76. C : **ta + euh**
77. Z : **t**
78. C : **g**
- (N enlève la feuille de brouillon à R et continue l'écriture).
79. Y: **g n s**
80. C: **g n E s**
81. Z : euh <C : **savane** > exact <C : **savane** > **exact dans les terriers**
82. R : **battahdid yaâni + hihe** (c'est-à-dire « exactement », oui)
83. C : **exact**
84. R et N et Y : **exact**
85. Y : **exactement dans les ++ les terriers**
86. C : **la forêt + les forêts**
87. C (chuchote avec R en chaoui et l'interroge sur le sens de « savanes ») : (xxx) **mcha sakkaren** ... « les savanes » ? (qu'est-ce que ça veut dire « les savanes » ?)
88. **N** : **les savanes**
89. R : **les forêt et <N : les savane > et les savanes**
90. C : **savanes + wachi hia savanes ?** (que signifie « savanes » ?)
91. R : **diri « et les savanes ».** (écris « et les savanes »)
92. Z : (xxx)
93. **N** (parle d'une voix basse et écrit) : **...et les sa...**
94. C : **savanes**
95. Y : **khlass bkat wahda** (ça y est, il reste une seule) + **derna** la définition (nous avons fait la définition) **ardjaï** (reviens) <C : **ardjaï euh** > **... ardjaï lasstar** (reviens à la ligne)
96. C : **khalli l'alinéa wambaâd ardjaï l'euh** (laisse l'alinéa, puis reviens à la ...)
97. R : **diri la taille taô** (parle de sa taille)
98. Z : **aha la la la + fi ldjohr** (non, non, non, non, dans le terrier) + **ew fi ldjohr** (c'est dans le terrier)
99. **N** : **ndirou battahdid**... (on écrit exactement)
100. R, Y, Z et C : **exact**
101. C : **exactement + exactement** <Y : **exactement** > **l'adverbe + l'adverbe + exactement**
102. Z (épelle le mot « exactement » à N) : **x + x**
103. C (épelle la terminaison du mot « exactement » à N) : **-tement**
104. Y : **dans les terriers**
105. C : **dans**
106. R : **dans**
107. Z : **les**
108. C : **terriers**
109. Y : **terriers**
110. C : **double r euh <Z: t > i + e...**
111. R : **terrier + double r + ier + double r + + ier**
112. C : **bassahk + hna mazel madernech** (mais ici nous n'avons pas encore employé <R: **dans LES terriers**> **les adjectifs**)

113. Y : les terriers <R: avec « s »> pluriel
114. R : avec « s » + pluriel.
115. Z : sa queue + sa queue
116. N : il mesure...
117. Y : ça y est + derna la définition taô (on a fait sa définition) ardjaî lasstar (reviens à la ligne) <C: ardjaî lasstar > âawdi diri ... (et ajoute...)
118. N, C, R et Z : il mesure + 28 cm de longue [long]
119. Z : oundbaâd (et après)
120. C : sa queue
121. N : SSA (elle accentue le mot « sa »)
122. C : bassahk mendirouch « de longue » (mais, on n'écrit pas « de longue [long] » : mal prononcé) wella aha? (ou bien non ?)
123. R : hihe (oui) + sa queue.
124. N : 28 bla (28 sans)....euh
125. Z : son + queue
126. C : son quon [queue]
127. Y : aâlah madertich euh... « à peine de euh... » (pourquoi tu n'as pas écrit « à peine de euh... »)
128. Z : et sa queue... + hak (c'est comme ça) + et sa queue...
129. Z : (elle parle à N en chaoui et lui demande d'écrire : « et sa queue ») aktheb (écris) « et sa queue... »
130. R : et sa queue...
131. Z : e + t
132. R : et + wa (elle traduit la conjonction de coordination « et » en arabe)
133. Z : e + t
134. N : ndirou euh el makan.... (on parle de euh lieu...)
135. R : kifeh rahi aâtatek edhayl? (comment ? elle vous a donné « la queue »)
136. N : hihe nadjmou hakka... (oui, on peut faire comme ça...)
137. Z : aha (non)
138. C : matasslahch (ça ne convient pas).
139. R : aha hadhek makaratna (non, c'est seulement ce qu'elle nous a fait apprendre ; en parlant de l'enseignante).
140. Z : et...
141. R, Z et C : et sa queue (elles dictent à N)
142. Z : sa queue...
143. N : sa queue...
144. C : euh 2,5 cm
145. Y : 2,5 cm...
146. Z (chuchote avec R et C) : bassahk (xxx) (mais)
147. R : est + verbe « être »
148. C : 2,5
149. R et Z : 2,5 cm
- (Les filles regardent de nouveau au tableau et observent les renseignements qui sont donnés dans la fiche d'identité de l'animal, elles parlent toutes à la fois, chacune d'elles veut donner l'idée suivante)
150. C : (xxx) il mange...
151. Y : il se euh vive en euh...
152. C : yakhi akoum dertouha (vous l'avez déjà fait)
153. N : dernaha + hihe (nous l'avons fait, oui)
154. R : il mange + il mange

155. C (elle parle à Y) : **eh ?** (quoi ?)
156. Z : **lakhor + la femelle tâô nepréciséouha** (l'autre, « sa femelle », on la précise)
157. R : la femelle + s'appelle + l'hérisso :: nne
158. Y : **aha diriha fellakhkhar + +** (non, laisse cela à la fin)
159. C (elle s'adresse à Y) : **ombâad + ombâad fellakhar** (après, après à la fin) **+ +**  
**kifeh tgouli anti + ala euh : lakhkhar** (qu'est-ce que tu as dit euh pour la fin) ?
160. N et Z (parlent en même temps) : **(xxx) essifat** (les caractéristiques)
161. N : **les caractéristiques** <R: **il mange**> **sont**
162. R : **il mange**
163. C : (xxx)
164. Z : **ldjild taô wach ighattih** (par quoi est couvert son corps ?)
165. Y : ... **sont belles + wa ldjild taô ighattih euh..** (et son corps est couvert de euh. )  
(elle cherche le mot « piquant » dans le dictionnaire bilingue « arabe- français » car elle ne sait pas comment ça se dit en français)
166. C : **euh... piquants + piquants + piquants**
167. Z : **hihe (oui)**
168. R (regarde au tableau et essaye de lire le mot « corps ») : corpe [corps] + cou...+ cou... (il est mal prononcé)
169. N : **yalzem ndirou lmoumayizet taô** (il faut parler de ses caractéristiques)
170. Z : **hihe diri (écris) « sa + corps »** (oui, écris « sa corps »)
171. R (demande à ses amies de chercher dans le dictionnaire) : cherchez dans le dictionnaire
172. Z : **« sa » wella « son » + « sa » wella « son » ?** (« sa » ou bien « son » ?)
173. C : **ldjild + thawssou ala** (« le corps », vous cherchez de) <Z: aha aha aha (non, non, non)> **ldjild** (le corps) ?
174. C : **hah** (quoi alors)?
175. Z : **« sa » wella « son » + « sa » wella « son » ?** (« sa » ou bien « son » ?)
176. Y (s'adresse à C) : **elachwek** (les piquants) ? + (elle cherche comment ça se dit en français dans le dictionnaire)
177. C : (s'adresse à Z) **elachwek** (les piquants) + sa co...
178. Z : **sa cou : rps** [corps]
179. C : **kifeh** (comment) ?
180. Z : courps [corps] + **djild** (corps)
181. C : **« sa » + hihe « sa » + bassahk « il » ?** (« sa », oui « sa », mais « il » ?)
182. R (parle à Z) : **« SA » ? aâti l'N takteb** (laisse N écrire).
183. R, C, N et Z : **« SA »**
184. C : **« sa » ?**
185. R : **« sa » wella « son » ?**
186. N (explique à ses camarades et justifie l'emploi de « sa » ou de « son », il paraît qu'elle leur donne un exemple) : xxx sa.....
187. C : **« sa » + elle**
188. N : **sa .....**
189. C : **courps** [corps]
190. R : **courpe** [corps]
191. C : **+ + + les piquants.**
192. N : **moghatta** (couvert) (elle ne sait pas comment ça se dit en français, elle demande à ses camarades de chercher dans le dictionnaire)
193. R : **les**<N: cherchez dans le dictionnaire> **piquants**  
(R demande à Y de chercher dans le dictionnaire arabe-français le mot « **moghatta** » en français. C, R et N cherchent aussi ce même mot).

194. C : (regarde dans le dictionnaire) **tgoulou** « **toughatta** » (vous dites « couvert »?)
195. Y : mmm
196. R (a trouvé la traduction du verbe « couvrir » dans le dictionnaire) : couvrir
197. C: couvert
198. **N** : couvert
199. C : couvert + **bassahk tattekteb** « **youghatta** » (mais, ça s'écrit « couvert »).
200. Z (formule la phrase) : **aha ndirou lakhor euh echouk youghatti** + + (non, on écrit euh « les piquants couvrent... ») **le euh..** (elle essaye de traduire la phrase en français)
201. C et Z : **le piquant + + euh**
202. R (s'adresse à N) : **nehhi menna** (supprime d'ici) <Z: **se couvre**> **sa corpe [corps]**  
**euh sa corpe [corps]**
203. C : **nehhi + nehhi** (supprime, supprime)
204. Z : **se couvre + son.....**
- (N supprime la phrase : « **sa corpe [corps]** se couvre..... »).
205. **N** (donne la phrase en arabe) : **yamlik achwek toughatti** (« il a des piquants qui couvrent »)
206. R : (xxx) **sujet + ouchaâd el verbe ouchaâd el complément** (le sujet, puis le verbe, puis le complément)
207. Z : (xxx) **les piquants...**
208. **N** : **il a des piquants**
209. Z : **aha (non) + les piquants...**
210. Y : **hihe** (oui) + le verbe « avoir » + **hihe yamlik** (oui, avoir)
211. R : **yamlik hihe** (avoir, oui)
212. Z : (xxx) **les piquants sont** <Y (dicte la phrase à N) : « elle a ... »> **couverts euh**
213. Y : « ...des ... »
214. Z : **euh + est couvert + sont couverts**
215. C (parle à Z) : **lguitiha** (tu as trouvé) couvrir + verbe ça fait ? + **sarfouh** (conjuguez-le) + se couvrir
216. **N** (écrit et regarde à Y, elle hésite entre « qui » et « que »): **qui** < Y : **qui**  
**proposition subordonnée relative** > **...que**
217. C : que
218. **N** : **el achwek** (les piquants)
219. Y : **hihe** (oui) + + **toughatti** (couvrent)
220. R (s'adresse à N): **wach dertou ?** (qu'est-ce que vous avez écrit ?)
221. Z : **couvert**
222. C : **couvert + couvert + lezem tssarfouh couvrir ? + wella aha ?** (« couvert », « couvert », il faut le conjuguer ou bien non ?)
223. **N** : **hihe lezem** (oui, il faut)
224. Z (vérifie ce que N a écrit) : **hadhi** « il y a »? (ça, c'est « il y a »)<C : **+ + couvrir + 2<sup>e</sup> groupe ?**> **Il y a ?**
225. **N** (corrige sur la copie) : **il a**
226. Z : **il a ? + il a des piquants**
227. C : **le verbe « couvrir »**
228. R : **yamlik** (avoir)
229. Z : « **qui** » **mechi** « **que** » (« qui », ce n'est pas « que »)
230. C : **le verbe « avoir »**
231. Y : **et le verbe « avoir » + ça y est** (xxx)
232. Z : « **qui** » **mechi** « **que** » + + **qui**
233. R : **il a des** <Z : **qui**> **des wechi ?** (des.... quoi ?)

234. Z : **qui + qui couvrent + qui**
235. C : **couvrent mansarfouhch + comme « ouvrir » 2<sup>e</sup> euh** <R : **piquantes ?**> **groupe?**  
(« couvrent », on ne le conjugue pas comme « ouvrir » 2<sup>e</sup> euh groupe ?)
236. R : **piquantes hadhik (l'autre) euh ? piquants ?**
237. C : **piquants + + « s »**
238. N : **picou** [piquants] (elle fait le geste de piquer avec son doigt).
239. C : **« que » aytaôd ala euh** (« que » renvoie à euh).
240. R : **kitkoun « piquants » wech idji?** (quand on a « piquants », qu'est ce qu'on va faire ?)
241. C : **ew ba chouk taô** (il a ses piquants)
242. N : **achwek** (piquants)
243. C : **achwek** (piquants)
244. N : **yamlik achwek toughatti euh** (il a des piquants qui couvrent)
245. Z : **picou** [piquants] (piquants mal prononcé)
246. R : **queuvrent [couvrent]** (couvrent : mal prononcé) **yadhdharli** (il me paraît)
247. N : **« que » ?**
248. C : **« que » hadhik taâ euh** (« que », cela renvoie à) <R : **« qui » tardjaâ ala (à) sujet** (« qui » renvoie au sujet)> **subjonctif**
249. R : **qui tardjaâ âa sujet + qui** <Z : **hihe (oui)**> **tardjaâ aytardjaâ âa sujet** (ça renvoie au sujet).
250. Z : **+ + « qui »**
251. C : **kindirou** coordination euh (quand on fera coordination)
252. R : **« que » tardjaâ ala euh lakhor +** <Y : **hihe + que + que**> **elachwek** (les piquants)
253. Y : **« que » a R.** (R, c'est « que »)
254. N : **« que » + tardjaâ al euh...**
255. Y : **tardjaâ ala elachwek**
256. N : **C.O.D. hadhi** (ça, c'est le C.O.D.)
257. Z : **« qui couvrent » + aketbi « qui couvrent»** (écris « qui couvrent »)
258. Y : **aha + dkika nifaciha** (non, accorde-moi une minute pour l'effacer)
259. C (parle à N) : **tkhaliha « couvrent » hakaka? + matsarfihech ? + Sarfiha saâa**  
(tu la laisses comme ça, « couvrent », tu ne vas pas la conjuguer ? Conjugue-la d'abord)
260. R : **winou sujet hadha ?** (où est ce sujet ?)
261. N : **+ + yamlikou** (il possède) <Z : **il**> **+ + « il » sujet**
262. R : **ii + sah** (oui, c'est vrai)  
(Les filles parlent toutes à la fois).
263. Y : **derna « que couvre »** (on a écrit « que couvrent »)
264. Z : (xxx) (en ce moment aussi, les filles parlent toutes à la fois, la discussion a pour objet le groupe auquel appartient le verbe « couvrir »).
265. C : **ew (c'est) 2<sup>e</sup> groupe + 2<sup>e</sup> groupe + couvrir + hekka lgitouh** (c'est comme ça que vous l'avez trouvé ?)
266. N : **couvrir**
267. C : **couvrir 2<sup>e</sup> groupe**
268. Y : **hihe** (oui)
269. C : **lezem tsarfouh + + mâa + « il »** (il faut le conjuguer avec « il »)  
(N donne le dictionnaire bilingue arabe-français à C et lui demande de chercher la conjugaison du verbe « couvrir » au présent de l'indicatif)
270. C : **hadha** (celui-là) ? (en désignant le dictionnaire bilingue arabe-français)
271. N : **cherchez**
272. C (prend le beschrelle (dictionnaire de conjugaison)) : **hahowakt** (c'est celui-ci).



273. R (cherche avec C le verbe couvrir dans le beschrelle) : couvrir + **choufi** (regarde) l'euh <C : c, c> les verbes de deuxième + deuxième groupe xxx  
(Z et R reformulent et vérifient ce qu'elles ont déjà écrit, ensuite, elles cherchent la conjugaison correcte du verbe « couvrir » au présent de l'indicatif dans le dictionnaire bilingue arabe-français).
274. C : **warrah** « c » **saâa** + « couvrir » **tgoulou** ? (où est le « c » d'abord ?, vous dites « couvrir »?)
275. R : **hahoum taâ l'** 1<sup>er</sup> groupe (c'est ça ceux du 1<sup>er</sup> groupe)
276. C : xxx
277. R : **aha** + **mandirouch hakka** (non, on ne fait pas comme ça) **aâna** + **rohi âand alli kemlou bè** euh 2<sup>e</sup> groupe (va, va à ceux qui se terminent .... de 2<sup>e</sup> groupe)
278. Y : ++ il n'y a pas ?
279. C : **hadha lli bghinah** (elle parle du dictionnaire) ? (c'est ce que nous voulons )
280. R : **mefihch l'** conjugaïson [conjugaison] (il n'ya pas la conjugaison dans le dictionnaire)
281. Y : (corrige R d'une manière indirecte) : **mafihch l' conjugaison** (il ne contient pas la conjugaison)
282. C : **yakhi lguina marra** euh dictionnaire **fih l'conjugaison hahou** (je me rappelle qu'une fois, nous avons trouvé un dictionnaire qui contient la conjugaison, c'est ça : en montrant le dictionnaire bilingue arabe-français qui est entre les mains de N à Y et à R).
283. N : **présent** ? (elle cherche dans le dictionnaire avec Z)
284. R : **hihe (oui) + présent**
285. Z : couvrir (elle prend aussi le dictionnaire et cherche la conjugaison du verbe « couvrir » au présent de l'indicatif)
286. R (corrige la prononciation de Z) : **coeuvrir [couvrir] + mechi covrir [couvrir]** (« coeuvrir », ce n'est pas « covrir »)
287. Z : **âla beli** (je sais)  
(Toutes les autres filles cherchent dans le dictionnaire le verbe « couvrir » sauf R qui attend Z ce qu'elle va trouver).
288. R (parle à Z) : **trach** (montre-moi ça).  
(Z donne le dictionnaire à R et continue la recherche avec N).
289. Z (chuchote avec N) : (xxx)
290. R : **aha** + **hadhik** euh **coeuvt** [couvrent] + couvrent (non, l'autre c'est « coeuvt » [couvrent], couvrent)
291. Y : **manaâraf kifech tsarfiha** (je ne sais pas comment le conjuguer) + **tsarfiha** presque euh ... (tu le conjugues presque ...)
292. Z : **qui couvrent présent + (xxx) qui + elle**
293. R : **hihe (oui)**
294. N : **que**
295. Z : **hihe (oui) + « ils » avec « s »**
296. R : **mechi « ils »** (ce n'est pas « ils ») <Z : **avec « s »**> **avec « s »** (elles parlent en même temps)
297. Z : **ils avec « s »**
298. R : **aha** (non)
299. Z : **ew el achwek mechi chewk** (elle fait un geste pour désigner le singulier) (nous disons « les piquants » et non pas « le piquant »).
300. N : **ew « il »** (c'est « il »).
301. Y : **aha + tsarfiha mâa « il » + houa sujet taâha** (non, tu le conjugues avec « il », c'est son sujet)
302. C : **hihe (oui) + « il »**



303. Z : **el achwek** + avec **el achwek mechi chaouk** + **el achwek** avec « s » (« les piquants », avec les piquants, ce n'est pas « le piquant », « les piquants », avec « s »).
304. C : **hihe kaâad** pluriel + + + « s ». (oui, parce que c'est le pluriel, « s »)
305. Z : **benatli nzidou** « s » (il me paraît qu'on ajoute « s »)
306. R : **ii + sah** (oui, c'est vrai)
307. Z : ils avec « s »
308. R : pluriel
309. Z : ils avec « s »
310. N : ils couvrent + « -ent »
311. Z (parle à N qui est en train d'écrire) : **diri** (écris) « ent » « ent » + + « ent » + « ent » + + e n t + + présent
312. R (parle à N) : **diri** « -ent » (écris »-ent »)  
(N écrit le verbe « couvrent » avec « -ent »).
313. Z (regarde les informations données dans la fiche d'identité de l'animal) : **il + mange + il mange**
314. Y : **diri** « il mange » (écris « il mange »)
315. Z : il mange
316. R : **lezem ndirou fi paragraphe** (il faut mettre ça dans un paragraphe)
317. Y : les insectes <N : oui>
318. R : **wech derti ?** (qu'est-ce que tu as fait ?)
319. Z : **tardjaâ lasstar khir** (elle revient à la ligne, c'est mieux)
320. R : **wech derti ?** (qu'est-ce que tu as fait ?) + **derti** « il mange » ? (tu as écrit « il mange » ?)
321. N : **hihe** (oui)
322. R : **lèla + « il mange » tardjaâ l' wehd okhra + + âambalek matasslahch** (xxx)  
(non, « il mange » renvoie à un autre paragraphe, cela est inconvenable)  
(En ce moment, N efface ce qu'elle a écrit et revient à la ligne).
323. Y : **courte khlass lokhra paragraphe** (ce paragraphe est très court)
324. N : **ahna lmoumayizet** (ici, ce sont les caractéristiques)
325. Z : **rahi matasslahch diri...** (xxx) (il ne convient pas de faire...) (xxx)
326. R : **matasslahch** (il n'est pas convenable)
327. Z : **ahna nkhaliw l'alinea** (ici, nous laissons l'alinéa)
328. R : **hihe + akid** (oui, c'est sûr)
329. N : **oumbaâd ki** (après, lorsque) <Z : **il mange**> **nabdew lhihe euh** (nous commençons là-bas).
330. Z (dicte à N) : **il mange + rohi il mange** (il mange, vas-y, il mange)
331. C : **les insectes** <Y et Z : **les insectes**>
332. R : **wech derti hna ? + son cope [corps] ? djildahou mechi euh + cope [corps] + youghatti djildahou** (qu'est-ce que tu as écrit ? son corps ?, « son corps », ce n'est pas cope [corps], couvrent son corps).
333. Y : « sa »
334. Z : **hey hey** « son » (c'est « son »)
335. N : « son »
336. R (parle à N) : **derti** « sa » ? (tu as écrit « sa » ?)
337. N : « son »
338. R : « son » + **hihe** (oui)
339. Z : + + « son » **wella** (ou bien) « sa » <Y et C : **il mange les insectes + les...**>  
> « sa » + « sa »
340. C : **les escargots**
341. Z : « sa » + « sa » **mechi** « son »

342. Y (s'adresse à Z) : **hihe + bassah raho djamâ** (oui, mais il est pluriel) + **« sa »** (elle fait le signe du singulier avec son doigt) + **choufi** (regarde) <C (dicte à N) : **les grenoui** [grenouilles]> **« sa » rahi** (xxx) (« sa » c'est.....)
343. Z : **youghatti djildahou + mechi** (xxx) (couvrent son corps, ce n'est pas.....)
344. C : **adhdhafadiâ + adhdhafadiâ** (les grenouilles, les grenouilles)
345. N (tourne au tableau et recopie le mot « les grenouilles ») : **grenoui** [grenouilles]
346. C : **grenoui** [grenouilles]
347. C et Z : **grenoui** [grenouilles]
348. C : **grenoui** [grenouilles]
349. R : **les grenoui** [les grenouille]
350. C : **addhafadiâ + addhafadiâ** [les grenouilles, les grenouilles]
351. Z : **grenoui** [grenouilles]
352. C : **grenoui** [grenouilles] + **addhafadiâ + oundaâd diri** les rats + les rats (puis, ajoute les rats, les rats)
353. Y : **les rats + « les escargots » + madertihoumch** (« les escargots », tu ne les as pas mentionnés)
354. C : **rahi deratou** (elle l'a mentionné)
355. R : **derti les escotes** [escargots] + **derti les escotes** [escargots] ? (tu as écrit « les escargots » ?)
356. Z : (intervient pour la corriger) : **les escargots**
357. R (enlève la copie qui est chez N pour vérifier ce qu'elle a écrit) : **wech derti ?** (qu'est-ce que tu as écrit ?)  
(Elle, C et Y vérifient ce que N a écrit, C lit d'une voix basse).
358. R : **les rats + diri « et » binethoum** (ajoute « et » entre eux)
359. C : les rats
360. Z (elle parle d'une voix basse) : (xxx)
361. Y : **llehna derti** les escargots (ici, tu as écrit « les escargots »)
362. Z : **« chasse les escargots » wraha bâad + lezem nrabtouha nhawlou kifeh nrabtouhom mâa baâdh** (« chasse les escargots », juste après, il faut savoir comment les relier)
363. C : **hihe euh**
364. Z : **elfikra lewlla mâa thania** (la première idée avec la deuxième)
365. N : **hihe** (oui)  
(Les filles regardent au tableau et repèrent les informations qu'elles n'ont pas encore abordées).
366. Z (parle à R) : **choufi + louken ngoulou « les insectes + les euh les escargots »** (regarde, si nous disons « les insectes, les euh les escargots »)
367. C : **choufi kifeh yasstad + ki yagôud euh** (regarde comment il chasse, lorsqu'il reste euh)
368. R : (xxx)
369. Z : **choufi + louken ngoulou mathalan « il ... »** (regarde, si nous disons par exemple « il... »)
370. R : **assten + assten** (arrête, arrête)
371. C : **kifeh yasstad les escargons** [escargots]? (comment il chasse les escargons [escargots])
372. R : **aha + aha** (non, non)
373. Z (parle au même temps que R) : **ngoulou mathalan « les insectes » + oundaâd « les grenouilles » + oundaâd « les rats » + ngoulou euh + « il chasse les euh les escargots » wenkamlou** (nous disons par exemple « les insectes », ensuite « les

grenouilles », puis « les rats », nous disons heu « il chasse les euh les escargots » et nous continuons)

374. R : **keynine** les escargots **tol fi** euh (xxx)? (il existe des escargots toujours dans euh)

375. Z : **hihe** (oui) <R : **asstaney dorka** (xxx) (attends maintenant)> **ferd khattra + yaâni** les escargots (une fois pour toutes, les escargots) <R : **asstaney asstaney** (attends, attends)> **ndirouhom ferd khattra** (nous les mentionnons une fois pour toutes)

376. R : **asstaney + asstaney** (attends, attends) + **yakhi derna hadhou** (ça y est, on les a mentionnés) + **ngoulou yachti bezzef bezzef lakhor + issayed** les escargots (on dit : « il aime beaucoup chasser les escargots »)

377. N : **aussi**

378. Y : il aime beaucoup + il aime beaucoup + euh + chasse + euh + l'es/ les escargots

379. N : **wa taâmoho elmoufadhhal** (et sa nourriture préférée) + les escargots

380. R : **oui**

381. Z : **aha** (non)

382. R : **hihe + hihe** (oui, oui).

383. N : **wa khassatan euh** (et surtout)

384. Z : **louken mathalan ndirou hadhouk li fellawel koul ...** (si on mentionne par exemple tout ce qui est donné au début)....

385. R (parle à N) : **diri « wa khassatan »** (ajoute : « et surtout »)

(N ne sait pas comment se dit le mot « **khassatan** » en français, elle a recouru au dictionnaire bilingue arabe-français pour chercher sa traduction).

386. Z : **louken ndirou mathalan hadhouk li ...** (si on mentionne par exemple tout ce qui est...)

387. R : **nehhi menna** les escargots **bech iwalli menhih wa khassatan** (supprime d'ici « les escargots » pour qu'on puisse écrire : « et surtout »).

388. Z : **louken mathalan ndirou hadhouk li fellawel koul oumbaâd ngoulou : « il chasse les escargots aussi + durant »** (si on mentionne par exemple tout ce qui est donné au début, puis on dit : « il chasse les escargots aussi, durant.... »)

389. Y : **aha + yalzem ndirou « nuit » mâa hadhi** (non, il faut mettre « nuit » avec celle-ci)

390. Z (parle à Y) : **« durant la nuit » + hihe + trabtihom ferd khattra** (« durant la nuit », oui, tu les relies une fois pour toutes)

391. C : **choufi + ki tgouli bâad « il mange » + diri sâa euh « il chasser » hadhik + oumbaâd tgouli « et »** (regarde, lorsque tu dis juste « il mange », écris d'abord euh « il chasser », puis écris « et »)

392. Z : **il mange + il chasser ?**

393. C : **mtss + aha + choufi + euh...** (non, regarde, euh...)

394. R : (enlève la copie et le stylo à Z pour écrire) : **mechi « il chasser » + asstaney a C** (ce n'est pas « il mange », attends C) <C : **qui xxx**> **ndirou hadhou** (nous mentionnons ceux-ci) + **ndirou euh « les escargots » hadhou wa ngoulou khassatan euh elhadja hadhik** (nous mentionnons euh « les escargots », puis nous ajoutons « surtout » euh ce truc)

395. Y : **mtss + aha** (non) + **tgouli yakoul + oumbaâdine + tgouli khassatan** (tu dis : « ils mangent », puis tu dis : « surtout »?) **khassatan yasstad** (il chasse surtout) + **yaklou oumbaâdine khassatan yasstad** (« ils mangent », puis « il chasse surtout ») ?

396. R : **mechi diri yasstad** (tu n'écris pas : « il chasse »).

397. C : **kifeh gueletlek euh « chasser » ?** (comment elle t'as dit euh « chasser » ?)

398. Z (repère le mot « **khassatan** » dans le dictionnaire bilingue arabe-français) : **particularite** [particularité] + « **khassatan** » + **hahi** (« surtout » c'est celle-là)
399. C (voix basse) : **chasser les escargots durant la nuit**
400. Z (bruit) : **particularite** [particularité] + **caractérise** + **caractérise**
401. C : **khassaiss taô** (ses caractéristiques)
402. Z (parle à R) (bruit) : **les caractérisés** + **les caractérisés** + **elmoufadhhal** (préférées)
403. N : **khassa** (caractéristique)
404. Y : **khassaiss** (caractéristiques)
405. R : **youfadhhdhil** (préférer)
406. N (parle à Y et R) : (xxx)
407. Y (elle hoche la tête pour marquer son accord avec ce que N a dit) : « **caractérise** » **khassa** (caractéristique)
408. R : **elkhassais** (les caractéristiques).
409. C : <silence> **choufi a N...** (regarde N)
410. R : **les caractérisés** + **elkhassais** (les caractéristiques) + **elmoumayizet** (les caractéristiques)
411. Z (cherche avec N la traduction française du mot arabe « **khassia** » dans le dictionnaire bilingue) : **elmoumayizet** (les caractéristiques) + « **khassia** »
412. C : **khassa** (caractéristique) + « **khassatan** » (surtout)
413. Z : **caractérisé** + « **khassia** » (caractéristique)
414. R : **moumayizet** (caractéristiques)
415. Y : **waâlah mendirouch** (xxx) « **caractérisé** » ? (pourquoi ne pas mettre (xxx) « **caractérisé** » ?)
416. R (parle d'une voix basse) : **kifeh ngoulou** « **youfadhhdhil** » (comment ça se dit « **préférer** » ?)
417. Z : « **khassatan** » (surtout)
418. R : **tss + tss hadhik ay elmoumayizet** (non, ceux-ci sont les caractéristiques)
419. Z : « **khassa** » (caractéristique)
420. Z (parle à N) <silence> : **elmouhim diri hakka** + (xxx) les « **escargots** » (l'essentiel, écris comme ça (xxx) « **les escargots** »)
421. R : <silence> **youfadhhdhil + youfadhhdhil** (préférer) + **mcha assakaren a C youfadhhdhil?** (C, comment ça se dit « **préférer** »)  
(Pendant ce temps, les filles cherchent la traduction du mot « **youfadhhdhil** » en français dans le dictionnaire bilingue).
422. R (feuillette le dictionnaire tout en parlant avec C en chaoui) : **el ya** (le « y » : la première lettre du mot arabe « **youfadhhdhil** ») **atessyay** (c'est par là) **el ya** + « **youfadhhdhil** » (préférer)
423. N (trouve le mot dans le dictionnaire) : <silence> **tefdhil + préférence**
424. C : **différence ?**
425. N : **préférence**
426. Z : **hay toufadhhdhil + hay toufadhhdhil** (il est ici : le mot « **préférer** ») + **hadhik tafdhil** (ça c'est : « **préférence** ») **hay toufadhhdhil** (il est ici : le mot « **préférer** »)
427. C : **hahi** (il est là)
428. N : **tafadhdhala**
429. R : **mechi tafadhdhala** (ce n'est pas « **tafadhdhala** »)
430. C et R : **toufadhhdhil**
431. N : **tafdhi : l**
432. R : **mechi tafdhil + toufadhhdhil**

433. **N** : **tafadhdhol yaâni** (« tafadhdhol », c'est-à-dire)  
 434. R (parle en chaoui): *hawess trach mlih fellakher ?* (essaye de chercher bien à la fin?)  
 435. Z : **hahou « tefdhil »** (il est ici le mot « préférence »)  
 436. R : **mechi tafdhil + toufadhdhil + youfadhdhil** (ce n'est pas « préférence », « préfère », « préférer »)  
 437. **N** : **« tafdhil » hia elmassdar taô** (préférence c'est le nom qui lui correspond)  
 438. C : **toufadhdhil** (préfère)

**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.
- Dans certains cas, les élèves parlent en chaoui, c'est aussi un autre dialecte qui est loin de l'arabe, mais proche du kabyle. Les mots qui appartiennent au chaoui sont écrits en italique
- La forme correcte de quelques mots qui sont mal prononcés est donnée entre deux crochets.
- Durant ce travail de groupe, les élèves ont utilisé des dictionnaires bilingues : arabe-français et un dictionnaire de conjugaison (le beschrelle)
- Les initiales des noms propres et qui sont écrits à chaque fois en caractère gras et soulignés (**N**, **Z**) représentent les scripteurs.

• **1- L'analyse des processus rédactionnels :**

<i>Les processus rédactionnels</i>	<b>La planification</b>	<b>La mise en texte</b>	<b>La révision et le contrôle</b>
<i>Nombre de tours de parole</i>	36	238	121

• **2- L'analyse des échanges verbaux :**

<i>Les locuteurs</i>	<i>N</i>	<i>C</i>	<i>R</i>	<i>Y</i>	<i>Z</i>
<i>Nombre de tours de parole</i>	75	116	120	62	111