

République Algérienne Démocratique et Populaire



Université Ahmed Draya -Adrar
Faculté des Lettres et des Langues Étrangères
Département de français

MEMOIRE DE MASTER

Option : Didactique du FLE

*L'apport du travail de groupe à la production écrite en FLE. cas
des élèves de la ^{ème} année primaire à Adrar.*

Présenté et soutenu publiquement par : Meriem MEGHIT
Nabila Alia SAIDI

Encadré par :Chakib Khalil YOUSFI

Devant les membres de jury:

- **Présidente:** Fatima KEBAILI
- **Examineur:** Sidi Mohamed TALEB
- **Rapporteur:** Khalil Chakib YOUSFI

Année universitaire : 2018 -2019

Remerciements

À la fin de ce humble travail, nous remercions d'abord, Dieu le tout puissant de nous 'avoir accordé le courage, la volonté et la patience pour arriver jusque-là.

Je tiens à remercier profondément notre directrice de mémoire Dr Yamina MAZAR pour son aide et ses conseils précieux, pour ses intéressants commentaires sur ce mémoire et avec qui nous avons beaucoup appris.

Nos sincères remerciements vont également à la personne qui nous a fourni un grand soutien pour que ce travail soit effectué Dr. YOUSFI :le chef de département des langues étrangères.

Un remerciement chaleureux est adressé à tous les enseignants du département de français pour la formation qu'ils nous ont assurée durant ces deux années universitaires.

Nos vifs remerciements s'adressent également à nos collègues, pour leur aide amicale et pour leurs encouragements.

Aussi nous remercions tous qui nous ont aidées de près ou de loin.

Nabila

Dédicaces

Je dédie mon mémoire à :

Ma très chère maman

Mon mari, qui m'a soutenu, qui a pour moi le pilier solide durant toutes les années de mes études, que dieu le garde et le protège.

Dédicace spéciale à une personne qui m'a beaucoup soutenu M.T.BELAHCEN.

Bien sûr à mes petites filles RITA et RANE.

Mes sœurs NADIA et LOUIZA

A ma belle-mère à mon beau père.

Toute ma famille, mes collègues, mes amis.

A toutes ces personnes je dédie mon mémoire comme un signe de respect et de reconnaissance.

Pour tout ce qu'ils ont fait pour l'achèvement de ce travail.

Nabila

Chapitre I Cadrage méthodologique et l'étude de travail en groupe

Introduction générale

Introduction générale

La communication est un processus par lequel un individu établit une relation avec quelqu'un pour transmettre ou échanger des idées, des informations et des connaissances par la langue orale ou écrite donc écrire est un acte de communication, c'est pourquoi il ne suffit pas toujours, pour bien écrire d'avoir quelque chose à écrire.

L'école donne aux enfants la possibilité de se servir de leur langue dans des situations nouvelles, différentes de celle qu'ils ont vécues avant, comme elle fait découvrir aux apprenants la langue écrite.

La production écrite est une activité globalisante qui possède toutes les compétences qui permettent à l'apprenant le bon usage de la langue. Elle vise à donner aux apprenants l'opportunité de réfléchir, de penser et de créer des idées qui servent à rendre ces apprenants capables de produire un énoncé c'est pour cela l'écrit constitue l'une des préoccupations majeures de l'enseignement du FLE.

Nous avons constaté qu'un nombre important des apprenants de 5^{ème} année primaire rencontrent des difficultés au moment de réalisation de la production écrite. Et les autres ne savent pas rédiger c'est-à-dire cette séance pose problème et des difficultés chez les apprenants.

Et pour améliorer et faire progresser le niveau des apprenants et les motiver en classe, sachant qu'ils ont des difficultés face à l'écrit, le ministère de l'éducation nationale a mis en place avec la réforme du système éducatif en 2003 comme méthode à l'apprentissage de l'écrit, le travail en groupe (collectif).

Il est important de trouver si le travail en groupe est très important le moment de la réalisation de la production écrite.

L'élaboration de ce mémoire a comme objectifs d'avoir compris à partir d'un constat simple :

Le travail en groupe aide-t-il les élèves de la 5^{ème} année à rédiger des productions écrites sans difficulté ?

Quels sont les raisons qui amènent les scripteurs de 5^{ème} année à produire des productions sans erreurs grâce au travail en groupe ?

Introduction générale

Quelles sont les apports du travail de groupe dans l'amélioration des productions écrites des apprenants en difficultés ?

Les élèves dépassent-ils les obstacles rencontrés durant la rédaction des productions écrites ?

C'est à ces questions que nous allons tenter de répondre, à travers cette recherche qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit afin d'interpréter la construction des produits des apprenants 5^{ème} année primaire.

Notre ambition consiste à apporter des éléments de réponses aux questions. Nous avons émis les hypothèses ci-dessous auxquelles nous devons apporter des réponses après vérification sur terrain :

- Le travail en groupe aide les élèves à rédiger des productions écrites par le biais de changements des idées.
- Parmi les raisons qui emmènent les élèves de la 5^{ème} année de produire sans erreurs ces :
 - *hétérogénéité des apprenants au sein de groupe.
 - * l'interaction entre les apprenants inter -correction.
 - *Mobiliser la puissance du collectif pour résoudre des problèmes.
- Parmi les caractéristiques de travail en groupe l'amélioration de l'écrit des apprenants. Laisser l'apprenant d'apprendre par soi et par les autres.
- Dépasser les insécurités pédagogiques et enrichir, développer, les compétences linguistiques.

Ce travail de recherche s'articulera autour de deux chapitres : le premier chapitre a pour objet de traiter le travail de groupe, sa définition, ses avantages et son objectif. Par l'erreur, la faute ses définitions la suite nous parlerons de l'erreur, la faute ses définitions et l'erreur dans les courants méthodologiques. Dans le deuxième chapitre, la partie pratique a pour objectif d'analyser et comparer les productions écrites des apprenants de la 5^{ème} année primaire (travail individuel/ travail en groupe). Notre travail prend fin avec une conclusion dans laquelle nous allons mettre en œuvre l'efficacité du travail en groupe.

Chapitre I Cadrage méthodologique et l'étude de travail en groupe

CADRAGE METHODOLOGIQUE ET L'ETUDE DE TRAVAIL EN GROUPE DANS LA PRODUCTION ECRITE

Ce premier chapitre est consacré au cadrage général dans lequel nous présentons le cadrage méthodologique et conceptuel de ce travail. A savoir les motivations, la problématique, les questions de recherches ainsi que les outils méthodologiques. Et nous proposerons ensuite quelques définitions relatives à l'erreur, la faute et le travail en groupe. Mais, le deuxième chapitre sera consacré à une analyse des productions écrites des élèves de la cinquième année et une interprétation des résultats obtenus en plus une comparaison entre les deux travaux (travail individuel et le travail collectif).

Premier chapitre

Cadrage méthodologique et conceptuel

Ce premier chapitre est un cadrage méthodologique et conceptuel de notre étude. Nous présentons la genèse et les motivations de ce travail, la problématique, les hypothèses, les questions de recherches ainsi que les outils méthodologiques. Ensuite, nous retraçons les étapes de l'enquête de terrain à savoir la description des caractéristiques du champ où se sont déroulés les observations et les productions écrites recueillies. Nous abordons des besoins aux objectifs d'apprentissage ainsi que les objectifs d'apprentissages et de développements de compétences. Nous allons montrer que la production écrite est un exercice de croisement de deux compétences.

Enfin, nous allons retracer les caractéristiques linguistiques de ce genre d'activité écrite.

1. Cadre méthodologique et rappel des données de base

1.1. Genèse du travail

La présente recherche est née à partir d'une observation que nous avons faite autant que des enseignantes en langue étrangère au cycle primaire. Les apprenants sont appelés à rédiger des productions écrites d'une manière individuelle. Cette tâche joue un rôle très crucial dans le déroulement de leurs apprentissages. Elle remplit une double fonction :

* la compréhension de la consigne demandée par l'enseignante.

* transmettre un savoir au sein de cette production écrite.

Il faut certainement noter que les apprenants de la cinquième année primaire ont appelé à la rédaction à la fin de chaque séquence au sein d'un projet et chaque projet contient trois séances de productions écrites. Et avant cette dernière, il y'a aussi une séance de l'entraînement à la production écrite.

Chapitre I Cadrage méthodologique et l'étude de travail en groupe

Et aussi, elle est suivie d'une autre séance c'est la séance de compte rendu

(la correction de la production écrite) dans cette séance l'apprenant doit corriger leurs erreurs commises à l'aide bien sur de l'enseignante et au même temps à l'aide de ses camarade de classe. Et tous ça, juste pour tester à la fois le savoir et le savoir - faire.

Notre travail s'intéresse pour interpréter et analyser et même de comparer les productions écrites des élèves dans une situation individuelle et même le travail en groupe.

1.2. Objectifs

L'objectif principal de notre recherche est de décrire, interpréter et même d'analyser les erreurs commises par les apprenants le moment de la rédaction individuelle et de les comparer par les productions écrites des apprenants au sein d'un groupe.

Notre travail vise d'abord à décrire et à étudier le rôle que joue le travail en groupe le moment de la rédaction des textes descriptifs, la compréhension de la consigne et même la réduction des erreurs par rapport aux productions écrites individuelles.

Nous allons donc, tenter par une analyse d'un corpus écrit des productions écrites individuelles des élèves de la cinquième année ainsi que les productions écrites des apprenants dans un groupe.

*d'identifier le rôle de travail en groupe dans la production écrite.

*De quantifier les erreurs commises dans les productions individuelles et celles au sein du groupe.

*De montrer l'impact de travail en groupe le moment de la réalisation d'une tâche demandée par l'enseignante.

1.3. Question de recherche

Les appréciations des enseignants le moment de la correction des productions écrites des apprenants hors de la classe et même hors de la séance, illustrent le nombre des erreurs commises par les apprenants le moment de la rédaction. Dans ces appréciations se trouvent plusieurs dimensions : la collaboration entre les membres les normes et les compétences linguistiques, les situations d'interaction et donc :

Chapitre I Cadrage méthodologique et l'étude de travail en groupe

- ✓ Le travail en groupe aide-t-il les élèves de la 5^{ème} année à rédiger des productions écrites sans difficultés ?
- ✓ Quels sont les raisons qu'amènent les scripteurs de la 5^{ème} année à produire des productions sans erreurs grâce au travail en groupe ?
- ✓ Quelles sont les apports du travail en groupe dans l'amélioration des productions écrites des élèves en difficultés ?
- ✓ Les élèves dépassent-ils les obstacles rencontrés durant la rédaction des productions écrites ?

1.4. Hypothèses de travail

Pour mener notre travail et aboutir à une meilleure compréhension de l'objet de cette recherche nous avons formulé les hypothèses de travail suivantes :

- Le travail en groupe aide les apprenants à rédiger des productions écrites par le biais de changements des idées.
- Parmi les raisons qu'emmènent les apprenants de produire sans fautes ces :
 - *hétérogénéité des apprenants au sein de groupe.
 - * l'interaction entre les apprenants inter -correction.
 - *Mobiliser la puissance du collectif pour résoudre des problèmes.
- Parmi les caractéristiques de travail en groupe l'amélioration de l'écrit des apprenants. Laisser l'apprenant d'apprendre par soi et par les autres.
- Dépasser les insécurités pédagogiques, enrichir et développer les compétences linguistiques.

2. Outils méthodologiques

Pour répondre aux questions et objectifs évoqués dans cette recherche, nous avons utilisé une méthode et une technique. Notre méthodologie est en effet, conditionnée par le type d'approches que nous avons choisi ; une approche qui équilibre le quantitatif et le qualitatif. Deux types d'approches ont à l'origine orienté et nourri notre réflexion :

2.1.Participants

L'échantillon de l'étude porte sur des apprenants de la cinquième année primaire à Adrar. Ces apprenants sont appelés à faire un examen de fin d'étude pour passer au cycle moyen (CEM).

La réalisation de cette enquête qui se divise en deux étapes (individuelle et collectif) nous permet de dégager si le travail en groupe améliore les écrits des apprenants.

2.2. Instruments d'enquête

Afin d'apporter des réponses aux questions de recherche, nous avons utilisés des productions écrites des apprenants .Nous avons choisi cet instrument d'enquête pour obtenir un portrait global et plus profond de la problématique qui nous intéresse.

Les productions écrites sont été réalisés dans des séances de productions écrites programmés une fois dans chaque séance et trois fois par projet. Cette étape nous permet de répondre aux questions de notre problématique ainsi que de confirmer ou infirmer les hypothèses de notre recherche.

2.3. Présentation de corpus

Les données présentées et analysées de ce travail proviennent du traitement d'un corpus écrit le moment d'une séance de la production écrite.Dans cette séance,l'enseignante demande ses apprenants de rédiger un court texte descriptif pour montrer l'utilité d'un métier à leurs choix durant 45 mn.

A l'origine de ce travail, la nécessité de découvrir deux constats celui du travail individuel et celui de travail en groupe .Ainsi de les comparer vers la fin pour vérifier, confirmer ou infirmer l'importance et l'impact du travail en groupe.

Afin de déterminer les capacités de l'écrit des apprenants, nous avons procédé à une description détaillée de ces productions .ensuite les traiter et comparer les résultats obtenus. Mais avant de rentrer dans les détails des traitements, il est nécessaire de présenter le corpus, les choix qui ont conduits à son établissement, et les variables retenues.

2.4. Présentation du lieu

Le corpus compte dix sept (17) productions écrites, de deux types individuelle douze (12) et collectif cinq(05).

Nous avons choisi le niveau de 5^{ème} année primaire (les élèves de 5^{ème} année au primaire Lakhdar Boucif Sidi Youssef Fenoughil Adrar) comme échantillon de notre travail. Car ces élèves ont eu déjà 3(trois) ans d'apprentissage d'une langue étrangère FLE.

Chapitre I Cadrage méthodologique et l'étude de travail en groupe

Le groupe expérimental se compose de vingt - cinq (25) élèves onze(11) garçons et quatorze(14) filles dont la moyenne d'âge est dix(10) et onze (11) ans.

Un âge où nous pouvons penser que les élèves ont déjà une certaine compétence pour écrire une phrase. Nos expérimentations à durer presque 01(une) séance avec un total d'une heure et demi(1h30mn). Nos corpus seront les productions écrites réalisées de l'année scolaire 2018/2019, dans la séance de production écrite (Expression Écrite).

3. La production écrite et la production de texte

On demande à l'apprenant de se mettre dans une situation de production écrite et même de produire des écrits en fonction d'un objectif spécifique clair et bien défini (précis). À l'aide d'un matériel pédagogique tel que le manuel scolaire ou une boîte à outils. L'apprenant peut utiliser le livre scolaire pour mieux comprendre la tâche demandée et produire un court texte.

L'écriture de différents textes soit explicatif, argumentatif, narratif ou même descriptif développe à la fois chez l'apprenant des compétences linguistiques (vocabulaire, grammaire, orthographe et conjugaison). Donc écrire c'est produire une communication au moyen d'un texte.

3.1. Quelques modèles du processus d'écriture

Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite est une activité très difficile, donc écrire un texte ne veut pas produire une structure linguistique bien déterminée ou rédiger des phrases construites d'une manière correcte. Et si pour cela qu'on peut distinguer trois composantes : la première c'est le contexte, la deuxième c'est la mémoire à court terme c'est-à-dire toutes les connaissances qu'il a stockées doit actualiser pendant le moment de l'écriture. Et la troisième c'est la révision et tout ça pour accomplir la tâche demandée par l'enseignante.

4. Conceptions et traitements de l'erreur

Il n'y a pas un apprentissage sans erreur parce que l'apprenant a des pré-requis avant d'entamer son apprentissage on ne peut pas considérer l'apprenant comme un vase à remplir ni comme une boîte noire ou une boîte vide. Donc le savoir s'imprime dans la tête de l'apprenant et l'erreur a une fonction positive dans l'appropriation d'une langue étrangère.

Chapitre I Cadrage méthodologique et l'étude de travail en groupe

Le terme d'erreur est réservé aux défaillances de compétence, parfois, il peut les corriger et parfois il ne peut pas les corriger soit parce que il n'a pas étudié la notion en question et d'autre part il a oublié soit la notion en question ou la règle elle-même.

Selon Calvet (1992) les fautes d'écriture et très grave que erreurs orales «*l'erreur est définie comme une notion relative dont l'identification et le traitement dépendent en grande partie du jugement de l'enseignant* »¹.

Et pour prévoir les erreurs des apprenants, les méthodologues fondaient leurs espoirs sur l'analyse contrastive.

4.1 La correction directe

La notion n'est pas nouvelle, il s'agit de la correction de chaque erreur commise par les apprenants dans leurs productions écrites réalisés au sein d'une classe tout ça se fait dans une séance de la correction de la production écrite. La correction soit au niveau de l'orthographe, de la grammaire, du contenu de la forme du texte, etc. se fait soit par l'enseignant, soit par un apprenant soit par les apprenants entre eux (correction collective).

ROBB et COLL. (1989) ont étudié quatre variantes de correction directe la première c'est la correction complète : l'enseignant localise les erreurs des élèves les signalent et les corrigent.

La deuxième est la correction codée toujours l'enseignant localise et signale les erreurs des élèves qui doivent ensuite les corriger. La troisième est la correction codée en couleurs : l'enseignant souligne les fautes avec un feutre de couleur est l'apprenant doit les corriger.

La quatrième est l'énumération des erreurs le professeur dresse une liste des erreurs, il doit se charger de la correction.

4.2. La consigne d'écriture

Pour accomplir une tâche attendue, il est indispensable toutefois que la consigne de travail donnée aux apprenants soit précise et être adaptée aux capacités cognitives de l'apprenant (l'ensemble de la classe).

Selon Annie BEAUCOURT le décodage de la consigne est une opération complexe qui s'effectue à trois niveaux : «*saisie du message, compréhension du but et estimation des*

¹ Calvet 1992, cité par C. Cornaire et PM, Raymond, *la production écrite*, 1999.

Chapitre I Cadrage méthodologique et l'étude de travail en groupe

procédures à mettre en œuvre l'effectuation de la tâche»² c'est pour cela que les pédagogues préconisent que la rédaction de la consigne doit être explicite : le lexique doit être précis et la morphologie simple.

5. L'interaction : Réseaux de communication en classe de langue étrangère

La collaboration entre les apprenants permet de gérer leur propre réussite. Et même permet entre eux l'échange des idées, l'interaction entre les apprenants fait que le succès l'un contribue à celui de l'autre et qui pousse à la responsabilisation de chacun.

Ces interactions devront être organisées et développées par l'enseignant. Il y'a deux types d'interactions : une interaction enseignant -apprenant et une interaction élève-élève.

5.1. L'interaction enseignant -apprenant

L'enseignant approprie une grande partie du temps de parole, conversation et de contrôle. Ces pratiques ont des effets différentiels sur la participation des apprenants. L'enseignant est celui qui définit le thème de la conversation et ses les apprenants qui doivent construire des phrases en réponses à des questions.

5.2. L'interaction entre apprenant-apprenant

Les interactions verbales en milieu scolaire et même à l'école. Et l'interaction développe chez eux l'expression libre et spontanée. Et l'enseignant doit diriger la conversation par divers moyens, mais les échanges entre les apprenants sont rares et de courte durée (parce que la durée de la séance est 45mn).

6. Le travail de groupe

Depuis 2003 le ministère d'éducation nationale a adopté une nouvelle stratégie (travail en groupe qui consiste à aider l'apprenant à progresser son niveau notamment à l'écrit ainsi les enseignants s'intéressent à cette démarche pour aboutir un objectif bien précis, c'est de amener à avoir des compétences qui favorisent l'apprentissage.

Pour mieux comprendre cette nouvelle pédagogie et son efficacité, un certain nombre de questions se posent ; D'abord, qu'est-ce que c'est le travail en groupe ? Ensuite, pourquoi

²Annie BEAUCOURT, Analyse des difficultés de traitement des consignes en situation interculturelle, Tardif, 1995, P140.

Chapitre I Cadrage méthodologique et l'étude de travail en groupe

travailler en groupe ? Et quels sont ses avantages et ses inconvénients ? Enfin, quels sont ses objectifs ? Et quel est son impact sur l'apprentissage ?

Le travail en groupe donne un espace et une liberté particulière pour que l'apprenant puisse participer, communiquer et interagir avec les autres.

Le terme « groupe » selon Larousse est « cette ensemble de personnes homogènes et hétérogènes ayant des relations, des actions communes dans le but de satisfaire les besoins qui son finalement individuelles ».

Larousse (2009) ; de ce fait, le travail de groupe permet aux apprenants de réfléchir ensemble, de coopérer et d'agir conjointement dans un climat d'interdépendance afin de réaliser une tâche commune.

Le groupe est une réalité dans la mesure où il y'a interaction entre les personnes, une vie affective commune, et une participation de tous.

Le groupe est un ensemble d'individus réunis qui ont des points communs pour accomplir une tâche ou réaliser un objectif dans un même endroit.

Roger MUCCHIELLI, indique que « *dans la catégorie de groupe, l'équipe est une variété originale qui ajoute à la cohésion socio-affective et aux relations interpersonnelles de face à face l'exécution d'une tâche qui sera l'œuvre commune* »³.

Le travail en groupe est un outil pédagogique qui permet aux apprenants de construire leur connaissance à partir des différentes activités suivre un projet, résoudre des problèmes, etc.

Selon **Philippe MEIRIEU** : « *Le travail de groupe est constitué de relations plurielles d'échanges, articulés sur un contact avec ce qui est donné comme le réel, évacuant tout ou partie de l'autorité du maître* »⁴

6.1. Objectif du travail en groupe

- Crier un besoin de savoir chez les apprenants.
- Apprendre à organiser un travail en commun.
- Planifier les étapes, trouver la place de chacun dans le groupe pour qu'il s'intègre.
- Apprendre à l'autre et apprendre de l'autre.
- Confronter son point de vue, argumenter et élaborer une position collective.

³ Roger MUCCHIELLI, la dynamique des groupes : Processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes, Paris, 2017.

⁴ MEIRIEU, P.(1984) itinéraire des pédagogie de groupe « apprendre en groupe »,Paris :chronique.p.25

6.2. Pourquoi le travail en groupe ?

Le travail en groupe a été l'intérêt des pédagogies du siècle passé autant comme et efficace à renforcer la relation entre les apprenants au niveau d'échange des informations, les interactions et les communications. Afin d'aboutir à un but précis tout cela peut prouver l'importance du groupe sur les comportements individuels, comme l'affirme **Michel BARLOW** « *le travail des élèves en petits groupes est tout à la fois une méthode et un moyen pédagogiques .En tant que moyen il n'a de sens que par rapport au but qu'on s'est donné.* »⁵

Jean PALL ROUX donne une version plus large à cet effet « *l'intérêt du travail en groupe dans la construction de l'intelligence est permettre la confrontation avec autrui, la divergence des points de vue* »⁶. Cela nous amène à savoir l'effet primordial du travail en groupe comme un outil à la formation et développement des compétences intellectuelles chez les apprenants.

Le travail collaboratif suscite l'esprit de la responsabilité chez l'apprenant et le rend plus autonome à faire ses activités : ses choix et la possibilité de travailler seul sans l'aide de l'enseignement et aussi de s'intégrer dans un groupe d'apprentissage.

6.3. Les avantages du travail en groupe

Le travail en groupe est une démarche qui facilite l'apprentissage. Il offre des caractéristiques des atouts aux apprenants et aux enseignants. Il consolide la relation qui unit ces apprenants.

Le rôle que l'élève peut assumer dans le groupe grâce au travail en commun, est susceptible d'influencer sa motivation de façon déterminante. Il peut s'apercevoir, qu'il est capable d'apporter une contribution importante au succès du travail de groupe. Si l'élève obtient dans le travail de groupe des résultats qui s'avèrent corrects, cela renforce les liens au sein du groupe et crée un meilleur climat affectif

⁵Michel BARLOW, le travail en groupe des élèves, édition seuil, Paris, 1999, P.30.

⁶ROUX, Jean Paul, le travail en groupe à l'école.

Chapitre I Cadrage méthodologique et l'étude de travail en groupe

Il conduit à la compensation des erreurs. La probabilité que dans le travail collectif, en FLE, se rencontre moins d'erreurs linguistiques et orthographiques que dans le travail de tout individu membre du groupe.

La correction faite par les camarades au lieu de l'enseignant et sans que ce dernier ait connaissance de l'erreur, peut empêcher les effets négatifs qu'exerce un échec sur certains élèves quant à la motivation « motivation à produire ». La correction par le camarade perturbe moins l'élève en question, au point de vue affectif, que la correction faite par l'enseignant devant toute la classe.

6.3.1. Les avantages pour l'apprenant

Au sein du groupe, l'apprenant confronte la façon dont il comprend les choses, prend confiance en soi, s'exprime facilement même s'il est timide, prend de l'assurance en parlant, exerce une pensée critique, pose des questions, confronte et échange ses idées. Quand l'apprenant est invité à travailler en commun avec un ou plusieurs partenaires, il se sent qu'il est membre d'une communauté. Cela le motive aussi à apporter une contribution importante à la réussite de ses partenaires.

Et parmi les avantages du travail en groupe il y'a :

- ✚ Rendre l'élève plus autonome.
- ✚ Partager ses idées et des responsabilités avec les membres du groupe.
- ✚ Échanger des points de vue.
- ✚ Poser des questions.
- ✚ Susciter la pensée critique (discussion)
- ✚ Tenir sa contribution comme élément à la réalisation de problème.
- ✚ Rendre l'apprenant plus sociable à participer, à écouter et à prendre des décisions.
- ✚ Découvrir l'efficacité de la coopération.
- ✚ Prendre confiance en soi.
- ✚ Assurer la présentation de ses travaux sans complexe (sans timidité).
- ✚ Adapter son langage à son auditoire.

6.3. 2.Les avantages pour l'enseignant

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

L'enseignant acquiert alors plus de souplesse et de nouvelles possibilités créatives dans son approche des programmes. L'enseignant a la possibilité d'observer ses élèves activement engagés dans leur apprentissage. Et dans cette démarche l'enseignant est considéré comme :

- ✚ Personne ressource, guide à valider les recherches, etc.
- ✚ Distancie de sa discipline, plus accessible, etc.
- ✚ Facilitateur, observateur qui aide les apprenants à faire leurs propres activités.

6.3.3.Les avantages pour la relation apprenant-apprenant

Le travail en groupe rend la pédagogie plus efficace. En effet, les apprenants peuvent formuler leurs propres idées, et de prendre en considération leurs pensées, leurs efforts.

La possibilité de s'exprimer oralement. Donc, le travail en groupe est l'occasion de mettre en avant des valeurs de coopération, de solidarité, de respect mutuel qui contrecarrent un univers social hélas trop souvent parasité par l'individualisme, l'indifférence et la violence.

6.4. Différents types de groupes :

Dans le travail en groupe, il existe différents types de groupes : informel, de base, combiné, reconstitué, représentatif.

6.4.1. Les groupes informels : il favorise la maîtrise de connaissances de base.

Et il y a des démarches à suivre tels que :

* Former des groupes en binôme, on utilise ce type de groupe au début du cours pour le rappel des connaissances antérieures et même pour le cadre des discussions sur les relations c'est-à-dire réagit à une idée à une question, à un événement.

6.4.2. Les groupes de base : Former des groupes hétérogènes stables afin de favoriser le développement d'habiletés et liées à la tâche (habiletés cognitives).

Chapitre I Cadrage méthodologique et l'étude de travail en groupe

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

6.4.4. Les groupes combinés : donné aux groupes la chance de s'entraider par la consultation.

6.4.5. Les groupes reconstitués: facilité la maîtrise des connaissances de base.

L'intérêt de travail de groupe par rapport à l'enseignement est très important pour l'élève qu'il puisse se sentir membre d'une communauté. Ce sentiment de ne pas être isolé est renforcé d'une façon toute particulière, quand il est invité à travailler en commun avec un ou plusieurs partenaires.

6.5. Comment travailler en groupe ?

La bonne équipe c'est celle qui utilise la bonne communication entre ses membres. Où la circulation de l'information joue un rôle primordial en commençant par l'écoute puis la bien comprendre, et d'utiliser le même langage pour partager leurs idées, répartir leurs travaux librement sans complexe ; sans timidité afin de créer un climat de confiance entre eux, tout cela les amènent à investir leurs capacités à atteindre un objectif commun et de le rendre plus motivant.

6.6. La constitution du groupe

C'est une méthode très pertinente qui existe de par l'organisation spatiale des groupes en classe par l'enseignant.

Selon **BETHON Eugénie**, les groupes se constituent selon les critères suivants, ainsi :

a. Le libre choix de l'apprenant

C'est donner aux apprenants la possibilité de choisir, de former entre eux leur équipe cette méthode les amène à faire un travail pertinent pour favoriser leurs responsabilités et leurs autonomies, mais d'autre part, ce groupe peut s'éloigner indirectement de son objectif.

Chapitre I Cadrage méthodologique et l'étude de travail en groupe

b. Le regroupement par sociométrie

Cette technique s'appuie sur le côté affectif entre le membre du groupe où chaque apprenant note ses propres paramètres tels que : avec quel groupe il veut travailler ? par qui il pense avoir été choisi ?,etc.

La taille (nombre des membres du groupe) joue aussi un rôle important pour résoudre les difficultés pédagogique plus facilement.

c. Le regroupement aléatoire

Dans cetype de regroupement l'enseignant choisi les groupes d'une manière aléatoire soit par l'ordre alphabétique, soit la position des apprenants soit cela amène à diversifier les rencontres et la richesse de groupe et de les rendre plus sociable, indulgent, qui respectent l'autrui. Mais cette technique peut susciter une sorte d'antipathies qui sert à stagner le bon déroulement du travail coopératif.

d. Le regroupement par champ d'intérêt

C'est de donner aux apprenants la liberté et la possibilité de choisir un sujet parmi un ensemble des sujets proposés par l'enseignant.

e. La répartition des rôles de chacun des membres

Afin de réaliser une activité donnée par l'enseignant et pour rendre le travail plus efficace, chaque membre doit prendre un rôle spécifique dans ce groupe en amenant à atteindre un but bien précis.

✎ .Une personne – Ressource

Est une personne qui a un rôle très important dans chaque groupe où il peut donner aux apprenants des informations utiles et pertinentes dans certains domaines.

✎ Un secrétaire

Celui qui peut noter et mémoriser les points nécessaires durant les discussions.

✎ Un simple participant

Qui donne son avis ou propose des idées.

✎ Un introducteur

Qui ouvre la discussion, il donne et présente des explications des sujets de l'échange.

Chapitre I Cadrage méthodologique et l'étude de travail en groupe

✎ .Un participant chargé de conclusion

A la fin de la discussion, c'est lui qui donne le mot final à propos des sujets. Sans oublier le rôle de « leader », ce dernier est chargé de faire plusieurs rôles (suscite l'intérêt des membres pour travailler ensemble, de l'inter actionner au sein des groupe,...) et il favorise l'évaluation.

7. Les rôles de l'enseignant en classe

L'enseignant est l'élément essentiel et incontournable pour l'organisation et la réussite du groupe, son rôle :

- Aider les élèves à proposer des idées.
- Faciliter les discussions.
- Favoriser l'écrit (écrit personnel et écrit collectif).
- Favoriser le travail individuel et le travail en groupe.

8. Définition de l'erreur

L'étymologie latine du terme "erreur" qui vient du verbe latin "error" de "errare" signifiant, au sens propre , erreur ça et là , "marcher à l'aventure", "s'égarer" et au sens figuré , "s'écarter de la vérité , "se tromper "ou même "pécher "trouve son plein sens dans l'activité de construction des savoirs.

8.1. L'erreur en didactique

En didactique des langues étrangères, l'erreur «est un écart par rapport à la norme .En ce sens elle est synonyme de faute».

8.2. L'erreur en pédagogie

L'erreur en pédagogie, l'erreur reflète l'existence d'un savoir incomplet, elle fait partie du processus d'un traitement de l'information .C'est un événement normal dans une procédure complexe de résolution de problèmes, c'est éventuellement l'état du processus de conceptualisation ou tout simplement le symptôme d'un dysfonctionnement cognitif.

Selon **Rabadi** (2010) «*erreur est considérée comme un phénomène naturel dans l'apprentissage et elle est aussi un énoncé oral ou écrit inadmissible constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue*»⁷.

*«L'erreur peut (...) être définie par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet. »*⁸.

MARQUILLO LARRUY donne un avis sur les présentations des erreurs dans la classe, s'il n'est pas dangereux de montrer aux apprenants des erreurs, s'ils ne risquaient pas de les fixer. « *Il n'est pas illogique de faire réfléchir les élèves sur leurs propres erreurs. Solliciter des explications sur tel ou tel écart peut les aider à prendre conscience d'une structure de règle inadéquate dans un contexte donné.* »⁹

⁷ RABADI Nadjib, ODEH Akrem analyse des erreurs en FLE chez les apprenants jordaniens et bahreïniens "JJMLL: Jordan Journal of Modern Language and littérature, vol02,N02pp163-177Disponible sur: <http://journal.vu/07/edu/.j/jjml/1/issues/vo2N022010pdf/4pdf>(consulté le 13/03/2018).

⁸ PROQUEIR Rémy et FRAUENFELDER Uli, « *enseignement et apprenants face à l'erreur* »,IFDLM, 1980, p 36.

⁹ MARQUILLÓ LARRUY, M. : L'interprétation de l'erreur. Paris. CLE International 2003 (p. 122)

8.3.Faute vers erreur

Il est très important de noter qu'avant toute une analyse, il convient de faire un rappel sur la définition de la faute.

Étymologiquement le terme "faute" est issu du verbe latin "fallita" de "fallere= tromper" la faute est considérée comme " le fait de manquer, d'être en moins", il signifie " le manquement à une règle morale, mauvaise action".

CUQ définit la faute comme suit «la faute à été comme une injure au bon usage, une atteinte au système de la langue».

YVONNE COSSU déclare lors d'une production écrite « le terme de faute est encore parfois utilisé pour décrire une non -conformité à la norme».

En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à des erreurs de type (lapsus) inattention /fatigue que l'apprenant peut corriger «*oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé*»¹⁰

Donc, on peut dire que dans notre quotidien, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, et les enseignants ont souvent tendance à les confondre. **H.BESSE ET R.PORQUIER** affirment que *la distinction désormais répondue entre erreur et faute renvoie approximativement à celle établie par la théorie chomskyenne entre compétence et performance .L'erreur relèverait de la compétence, la faute de la performance .Un apprenant ne peut donc corriger ses erreurs, représentatives de sa grammaire intériorisée, mais peut en principe corriger ses fautes, imputables à des lapsus, à la fatigue ou à divers causes psychologique*¹¹.

Donc, « *Des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé* »¹²

Et James Reason rappelle que «la connaissance et l'erreur partent des mêmes sources mentales, seul le succès permet de différencier l'une de l'autre».

¹⁰Ibid.p.120

¹¹ BESSE Heneri, Porquier R., Grammaire et didactique des langues , Paris, Didier,1991,p209.

¹²Martine MARQUILLO LARRUY .L'interprétation de l'erreur , Paris, clé internationale, 2003:p.128.

Le terme d'erreur pour, **James Reason**, couvre « *tous les cas où une séquence planifiée d'activités mentales ou physiques ne parvient pas à ses fins désirées et quand ses échecs ne peuvent pas être attribués au hasard* »¹³

L'erreur est indissociable de la notion d'intention « qui réunit la représentation du but à atteindre et celle des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir ».

9. L'erreur dans les courants méthodologique

Selon les conceptions théoriques, l'erreur diffère d'une école à une autre. Par conséquent, on va tenter de tracer le rôle assigné à l'erreur dans deux grandes conceptions théoriques qui ont marqué l'histoire de la didactique des langues et qui sont : le behaviorisme et le constructivisme.

9.1. L'erreur dans la théorie behaviorisme

Deux conceptions behavioristes de l'erreur sont à distinguer.

La première conception behavioriste

L'apparition d'erreur n'est alors que l'indice de techniques pédagogiques inadéquates. Les adeptes de cette première conception estiment que l'acquisition du langage ne se fait pas encore commettant des erreurs. Le moyen pédagogique le plus développé en classe de FLE est selon eux, l'exercice structural.

La deuxième conception behavioriste

Contrairement à la première, la seconde conception admet l'inévitabilité de l'erreur en dépit de tous les moyens mis en œuvre en classe de FLE afin de réussir cet apprentissage.

En ce sens, il est préférable de corriger les erreurs immédiatement et assurer ainsi un FEED-BACK « retour en arrière » qu'on peut appeler aussi renforcement.

9.2. L'erreur dans la théorie constructiviste

Le behavioriste limite l'apprentissage à une simple association de stimulus- réponse, et le constructivisme considère l'apprentissage comme un processus de réorganisation de connaissances. Donc, l'erreur est un signe de difficulté qui doit être pris en charge par l'apprenant pour construire une nouvelle connaissance.

¹³James REASON, « *L'erreur humaine* », Paris, Puf, p29

L'enseignant doit essayer de comprendre la cause et la signification, voire de prendre appui sur elle pour améliorer l'enseignement.

A. Scala précise que « *L'erreur n'est pas l'ignorance. On ne se trompe pas sur ce qu'on ne connaît pas, on peut se tromper sur ce qu'on croit connaître. Un élève qui ne sait pas additionner ne fait pas d'erreurs d'addition et celui qui ne sait pas écrire ne commet pas de fautes d'orthographe. C'est une banalité. Toute erreur suppose et révèle un savoir.* »¹⁴

Une autre définition de l'erreur, proposée par **Daniel DESCOMPS**, dévoile d'un caractère que l'erreur est considérée comme « un processus non conforme au contrat »¹⁵.

L'erreur est profondément liée à la production de sens, étant toujours cohérente par rapport à un répertoire précis d'expériences et de savoirs.

Le deuxième terme de la définition de **Daniel DESCOMPS** renvoie au point de référence représenté par le système scolaire pour mesurer l'écart à la norme. Le système scolaire a une fonction scientifique de responsable des savoirs où ne se glisserait aucune erreur ; il interfère avec toutes les autres zones de référence : le système social, le savoir populaire, l'équation personnelle¹⁶.

Selon **DESCOMPS**, il y a une « *liberté de choix laissée à la personne en dehors du système scolaire de vivre ses erreurs ; car toute erreur peut être créatrice et devenir la non erreur - provisoire elle aussi - de demain* »¹⁷. Par ailleurs, l'épistémologie contemporaine se fonde sur la construction et l'usage de modèles successifs, chacun comportant sa vision du monde et sa « part de vérité ». Il faudrait donc cesser de voir dans l'erreur un « raté » d'un système qui ne fonctionne pas correctement.

¹⁴Scala, A. (1995). Le prétendu droit à l'erreur. In Collectif, *Le rôle de l'erreur dans la relation pédagogique* (pp. 19-25).

¹⁵DESCOMPS Daniel, *La dynamique de l'erreur dans les apprentissages*, Paris, Hachette, 1999, p35

¹⁶Ibid.

¹⁷Id.

9.3. L'erreur dans la théorie socioconstructiviste

Dans le socioconstructivisme l'interaction joue un rôle crucial dans l'apprentissage. Et la zone proximale de développement c'est l'écart existe entre le niveau réel de l'apprenant c'est tout ce qu'il est capable de produire tout seul et tout ce qu'il est capable de réaliser avec l'aide de l'autrui. Donc , il y'a une interaction entre lui est l'autre une débat sur le sujet et l'objet d'étude par le biais de résolution de problème.

Et erreur à une place dans cet apprentissage,nous pouvons pas l'éviter c'est une forme de connaissance.

10.Les types d'erreurs selon des didacticiens

Les auteurs classent les types d'erreurs selon leurs causes principales avec des critères différents.

Il existe cinq types d'erreurs dans la didactique des langues étrangères, mais, selon **Christine TAGLIANTE** ce sont « *les erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique.* »¹⁸

10.1.Les classements de Jean -Pierre ASTOLFI

Parmi les différentes typologies d'erreurs proposées, nous choisirons celle données par Jean Pierre ASTOLFI qui à relevé l'existence de plusieurs facteurs à l'origine de l'apparition des erreurs des apprenants, et à la lumière de ses travaux, il énumère huit types d'erreurs.

10.1.1.Des erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail données à la classe

Dans cette phase, l'apprenant fait des erreurs, il est incapable de comprendre et d'analyser les consignes orales ou écrites, soit parce que le vocabulaire est difficile pour lui, soit parce que la structure de la consigne ne correspond pas à une phrase interrogative, c'est pour cela qu'il n'arrive pas à repérer la question.

Et l'enseignant est appelé à mettre l'accent sur la compréhension, la sélection la reformulation des consignes même il doit travailler sur les verbes utilisé comme exemple l'emploi de verbes d'actions comme « analyser, interpréter, explique, etc. » mais tout ça posent des

¹⁸TAGLIANTE Christine, « *la classe de langue* », Paris, clé international, 2001, p 192

problèmes pour certains élèves. Ces verbes sont difficiles à saisir et l'élève est perdu puisqu'il a du mal à saisir la question à laquelle il doit répondre.

10.1.2. Des erreurs dues à des habitudes scolaires et à des mauvais décodages des attentes

Ces erreurs jouent un rôle essentiel dans l'activité quotidienne de la classe et le métier d'élève. Elles peuvent être liées à des obstacles épistémologiques et psychologiques non prises en compte lors de l'apprentissage. Aussi, elles apparaissent lorsque l'apprenant ne saisit pas les règles du contrat didactique, pour certains élèves, centrés sur les exigences du contrat pédagogique installé par le maître, être bon élève consiste à « être sage, bien écouter, rendre un travail propre... » Ils n'ont pas compris que pour apprendre, il fallait produire une activité mentale.

C'est pourquoi, il est nécessaire d'explicitier les règles scolaires et clarifier le contrat didactique avec les élèves. (L'élève doit savoir ce que l'on attend de lui). Et même de prendre en compte les obstacles qui peuvent gêner la construction d'une nouvelle notion ou d'une règle à appliquer ainsi qu'analyser comment et quand les appliquer afin de connaître les limites de validité de la règle ou de la loi, mais surtout favoriser l'apprentissage par situation-problème complexe donc, l'erreur doit être comme un témoin des processus intellectuels en cours et non pas comme une faute à sanctionner.

10.1.3. Des erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves

Appelées également représentations des élèves à l'égard des notions enseignées. Dans ce sens, **BACHELLARD** déclare que « *l'esprit ne peut se former qu'en se réformant* »¹⁹. Dans la même optique, **ASTOLFI** ajoute que comprendre la signification profonde des représentations est un détour indispensable pour modifier le statut que l'on donne à certaines erreurs des élèves « *Et c'est grâce à cette prise en charge des conceptions de l'élève et de son évolution que nous allons décider de modeler nos pratiques scolaires* »²⁰. Donc, le mot "apprendre" ne signifie pas seulement augmenter son stock de savoirs, mais, c'est aussi transformer ses façons de penser le monde c'est pour cela que l'enseignant peut recourir à divers procédés à savoir

-Faire discuter une conception d'un autre élève.

-Provoquer une contradiction apparente et laisser les élèves en discuter.

¹⁹BACHELLARD, La formation de l'esprit scientifique, Vrin 67,1938.

²⁰ASTOLFI J.P. L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF,1997.

10.1.4.Des erreurs liées à des opérations intellectuelles impliquées

Elles apparaissent "naturelles" à l'enseignant, elles peuvent ne pas être disponible chez les apprenants .Et l'apprentissage se fait dans le long terme.

Ce type d'erreur est expliqué, d'une part, par le fait que certains concepts sont longs et difficiles à construire et demandent un effort d'abstraction et des opérations logiques difficiles pour l'enfant.Et d'autre part, par l'utilisation des modes de résolution non adaptés à la situation par l'apprenant. Donc, l'enseignant a la possibilité de faire représenter préalablement ce qui est demandé soit par le mime, le dessin et la reformulation orale.

10.1.5. Des erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves

Pour résoudre un problème donné, les élèves adoptent des stratégies et des démarches qui sont différentes de celles que l'enseignant fait auparavant.

Et même on trouve parfois certaines productions d'élèves ne sont pas conformes aux attentes. Elles sont jugées comme des erreurs et manifestent la diversité des procédures possibles pour résoudre un problème ou répondre à une question posée. Elle permet de faire expliciter aux élèves leurs procédures (comment ils s'y sont pris et pourquoi ils ont fait comme ça), d'analyser collectivement les différentes procédures utilisées, et de proposer à tous de les appliquer, faire comparer leurs avantages et désavantages pour favoriser les évolutions individuelles.

Et pour cela :

- Favoriser, par le jeu des interactions entre élèves, les conflits sociocognitifs car ils permettent des progrès intellectuels.
- Favoriser la métacognition (revenir sur le travail déjà effectué pour le réexaminer mentalement) pour dégager des procédures qui permettront l'identification et l'appropriation de savoir et savoir-faire nécessaires à réemployer un cheminement intellectuel mis en œuvre par d'autres.
- Favoriser la recherche et les explications entre pairs.

10.1.6. Des erreurs dues à une surcharge cognitive

La mémoire joue un rôle important dans l'organisation des informations. Elle n'est pas un système passif, mais elle est au cœur même des apprentissages.

A ce propos, nous remarquons deux types de mémoires :

Mémoire de travail : où "mémoire à court terme " elle se caractérise par une capacité limitée et par un temps court de stockage des informations.

Mémoire à long terme : elle est dotée d'une grande capacité de conservation des connaissances.

Les élèves n'arrivent pas à comprendre et à mémoriser tout ce qu'on leur présente ou ce qu'on leur dit précédemment et dans une situation proche dans laquelle il a préalablement réussi, il n'arrive plus à mobiliser ce qu'il sait ou sait déjà faire. Ils ne peuvent pas aussi fixer leur attention sur tous les aspects de la tâche à réaliser en même temps. Alors mieux vaut les inciter à des centrations successives sur des sous-tâches, leur permettre de structurer et relier les nouveaux savoirs à des réseaux de savoirs existants, plutôt que de faire mémoriser des savoirs sous forme linéaire et de leur permettre de se préparer mentalement à toute situation.

10.1.7. Des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline

Dans ce cas l'apprenant ne réinvestit pas les outils de résolutions de problèmes qu'il a appris dans une discipline pour résoudre les problèmes auxquels il fait face dans une autre discipline, il éprouve donc une difficulté de transfert d'une discipline à l'autre. La tâche de l'enseignant consiste à faire rechercher, imaginer, aux enfants dans quelles autres situations ils vont pouvoir se resservir de ce qu'ils ont appris à faire et même de faire construire des outils.

10.1.8. Des erreurs résultant de la complexité du propre contenu

L'enseignant doit s'interroger sur le contenu de ce qu'il doit enseigner et sur les méthodes qui lui sont parfois associées. Ce travail didactique (qui s'intéresse à l'épistémologie du savoir, à la psychologie de l'enfant et interroge sur les méthodes, les formes habituelles de présentations de ce savoir...) remet parfois en cause les pratiques habituelles de l'enseignement.

10.2. La typologie des erreurs

Le classement des erreurs selon M.K.BURT et G.KISPARKY

Selon la gravité de l'erreur, les deux linguistes **M.K. Burt** et **G. KISPARKY** divisent les erreurs en deux types :

10.2.1. L'erreur globale est une erreur qui conduit à une mauvaise compréhension de tout l'énoncé, l'interlocuteur n'arrive pas à comprendre le message du locuteur.

10.2.2. L'erreur locale qui touche une seule partie de l'énoncé sans influencer pourtant l'intelligibilité du message, ce qui permet à l'interlocuteur de deviner le sens du message en se référant à l'autre partie de l'énoncé, celle qui est correcte.

10.3. Le classement des erreurs selon CHRISTINE TAGLIANTE

Il existe cinq types d'erreur dans la didactique des langues étrangères.

Selon **CHRISTINE Tagliante** «*ce sont les erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique .Mais pour la production écrite et son évaluation, nous préférons nous concentrer plutôt sur les principales erreurs possibles dans la production écrite .A cet égard, on en distingue deux types : les erreurs de contenu et celles de forme* »²¹.

10.3.1. Erreur contenu

*Le moment de la lecture de la consigne (le sujet) à rédiger par l'apprenant , l'idéal serait qu'elle soit bien comprise .Sinon , son texte mal cadré , totalement ou partiellement hors -sujet .Mais, quand l'apprenant compris le sujet , il doit respecter la consigne*²².

L'apprenant doit respecter le type de texte .Il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, ni écrire une lettre qui prend la forme d'un récit. Au moment de la rédaction, il lui est toujours conseillé de rédiger d'une façon structurée et cohérente. Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils (articulateurs logiques) pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte. Il faut que l'apprenant respecte le genre du texte. Le pire est que ces défauts sont souvent accompagnés d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de forme.

10.3.2. Erreur de forme

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxique, lexicales, morphologiques et orthographiques par exemple ; l'emploi du des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc.) Dans ce groupe, nous nous focalisons particulièrement sur les erreurs de langue en les divisant en trois groupes différentes, y compris les erreurs liées à la langue maternelle (*les interférences*)²³ A cet égard le chercheur en didactique du français langue étrangère Lokman DEMIRTAS affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories :

- **.Groupe nominal** : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (article, le féminin et le masculin), les adjectifs, l'accord en genre et en nombre.

²¹ TAGLIANTE Christine, « *la classe de langue* », Paris, clé international, 2001.

²² Charnet Clair et Robin-Nipi, *rédiger un résumé, un compte rendu, une synthèse: Activités « préparations aux unités du DELF deuxième degré et du DALF »* 1997, p.11.

²³ Lokman DEMIRTAS, *Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque*, 2008, p.181.

- **.Groupe verbal:** il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes , les temps , les aspects , les auxiliaires de modalité , la passivation , les autres (gérondifs, infinitifs),etc.
- **. Structure de la phrase :***il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe*²⁴.

10.4. La classification des erreurs selon Jack C.Richard

L'erreur se divise en trois types

10.4.1. Erreur interlinguale

Ce problème provenant de la langue source de l'apprenant. On voit ce type d'erreur dans le cas où un apprenant arabophone par exemple produit un énoncé: (il étudiant) au lieu de(il est étudiant)on mettant ainsi la copule "être" du fait que le verbe être au présent , dans ce genre d'emploi, n'existe pas dans la langue arabe.

10.4.2. Erreur intralinguale: Ce type d'erreur résulte de l'apprentissage inadéquat ou défectueux de la langue cible .On trouve ce genre d'erreurs chez un apprenant qui n'arrive pas à appliquer toutes les règles concernées afin de produire des énoncés corrects en langue cible .Par exemple, un apprenant pourrait produire un énoncé comme "nous avons parti en vacances" .Il na fait pas le bon choix d'auxiliaire pour former le passé du verbe "partir. Exemple: l'apprenant dit «je vais au coiffeur» au lieu de dire «je vais chez le coiffeur».

10.4.3. Erreur développementale ou application abusive d'une règle :

Ce type d'erreur relève des hypothèses que l'apprenant se fait au cours du développement de son apprentissage .par exemple, il peut donner un participe passé inapproprié en abusant la règle de formation du participe passé comme mettant "comprendu" au lieu de "compris".

Après avoir évoqué certains points de vue sur les types d'erreurs, il s'avère très important de signaler que les deux types précédents d'erreur interlinguale et intralinguale seront notre objet d'étude dans la partie pratique.

²⁴ Id. p.181.

11. La source des erreurs

L'identification des types d'erreurs paraît insuffisante pour les restreindre et les traiter convenablement, pour cela il faut les remplacer dans leurs origines. Certains linguistes se sont efforcés d'identifier la source d'erreurs, selon leurs points de vue et leurs visions. La distinction est la suivante.

11.1. L'interférence de la langue maternelle

La linguistique contrastive est une comparaison "terme à terme, rigoureuse et systématique" de deux langues et surtout de leurs différences structurales. Il était possible de réaliser des méthodes mieux adoptées aux difficultés spécifiques que rencontre, dans l'étude d'une langue étrangère.

Plusieurs linguistes, tels que Lado, qui a adopté l'analyse contrastive comme outil capable de prévoir les problèmes d'apprentissage, ont imputé l'occurrence des erreurs à l'influence qu'exerce la langue source sur la langue cible.

Selon l'hypothèse de **Lado** (ce que l'on a appelé l'hypothèse "forte" de l'analyse contrastive) se réfère de façon plus ou moins explicite, mais néanmoins claire, à une théorie de l'interférence selon laquelle :

- ✓ Les individus tendent à transférer dans la langue étrangère, en production et en réception, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle.
- ✓ «Ce qui est similaire est facilement transféré, donc facile à apprendre, ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif -ou interférence- et donc à des erreurs, manifestations des difficultés d'apprentissage».
- ✓ En l'occurrence, ce qui facilite l'apprentissage est appelé transfert "positif", et ce qui entrave et cause des difficultés est un transfert dit négatif ou plutôt interférence.

Cette interférence se manifeste chez l'apprenant sous forme d'erreurs.

De nombreuses critiques ont été émises sur l'analyse contrastive. Entre autres critiques :

Les erreurs prévues ne se produisent pas toujours ou rarement, les erreurs relevées sont souvent communes même si les langues maternelles L1 des apprenants sont différentes.

H. Besse et Porquier (1984) en donnent des exemples tels que " j'ai perdu, personne n'est pas venu, je lui donne, où est-ce-qu'habitez-vous? Qui se retrouvent souvent chez des apprenants de français langues étrangère L2 dont les langues maternelles L1 sont différents pour chacun²⁵.

11.2. Système d'interlangue

Selon Daniel GAONAC'H, il existe des erreurs «*sans interprétation possible en terme d'analyse contrastive, des erreurs liées aux processus d'acquisition de la langue cible*»²⁶.

Ces erreurs sont dues au système intermédiaire, autrement dit d'interlangue de l'apprenant, selon Larry SELINKER constitue le fruit de l'amalgame d'un certain nombre de processus, ces erreurs nommées erreurs de "compétences" peuvent être dans ce sens décortiquées et analysées de cette manière suivante:

"Transfert d'éléments de la L1 : il s'agit des erreurs dues à l'influence qu'exerce cette dernière sur le système qui constitue la compétence transitoire de l'apprenant, ou l'interlangue.

*Transfert d'apprentissage : dans ce cas l'enseignant peut d'une manière inconsciente transférer de fausses informations à ses apprenants, surtout quand ce dernier manque de suffisamment d'expérience.

* Stratégies d'apprentissage : dans ce cas les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par l'apprenant ne correspondent pas au domaine et au contexte où elles s'appliquent.

*Stratégie de communication : l'apprenant en communiquant peut formuler des énoncés erronés grammaticalement toutefois compréhensible par les interlocuteurs.

Sur généralisation des règles de la langue ciblent, en se basant sur ses acquis antérieurs, ou plus exactement sur les structures qu'il a apprises auparavant, l'apprenant crée de nouvelles structures qu'il applique d'une manière abusive.

La généralisation abusive est un phénomène où l'apprenant crée lui-même une structure après avoir appris quelques structures de la langue cible, généralisée à des structures ayant certaines caractéristiques communes avec la bonne, mais dont l'emploi reste inadéquat.

Cette généralisation abusive se subdivise en quatre types :

- confusion entre des règles déjà apprises et des règles nouvelles.

L'apprenant peut appliquer incorrectement des règles déjà apprises dans une situation donnée.

C'est -ça- dire qu'il crée d'après son expérience un énoncé anormal avec la langue cible.

²⁵ BESSE H. et PORQUIER R. *grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier, 1984.

²⁶ GAONAC'H D, *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier-crédif, 1987.

- Réduction de la redondance.

C'est le cas où l'apprenant se trompe croyant que les éléments existant dans un énoncé sont suffisants pour communiquer, il n'ajoute donc pas les éléments qu'il pense inutiles ou superflus.

*Non-respect des restrictions des règles.

Le non-respect des restrictions des règles est l'application des règles ou des structures dans des contextes où elles ne s'appliquent pas. Nous considérons cela comme une analogie abusive comme dans le cas de la structure de certains verbes ayant une signification proche.

Simplification des règles.

Comme l'apprenant a une expérience limitée, il ne règle pas toutes les règles ou toutes les structures dans la langue cible. C'est pourquoi, lorsqu'il veut communiquer et doit employer une structure ou un mot qu'il maîtrise mal, il risque d'utiliser une règle apprise dans un autre contexte en appliquant là où elle ne convient pas. C'est le cas du genre des noms en français : l'enseignant dit souvent à ses apprenants que le nom terminant par "e" est fréquemment au féminin.

12. Classement des erreurs

Plusieurs méthodes de classement des erreurs ont été proposées par les chercheurs. Nous en exposons quelques modèles ci-après :

Cette grille de Séguy et Tameron in N^o4, 1991, qui comporte quatre points de vue (ou plans), que l'on peut ordonner de la façon suivante : plan matériel, plan morphosyntaxique, plan sémantique et plan pragmatique, et trois niveaux : niveau phrastique (la phrase), niveau interphrastique (les relations entre les phrases) et niveau textuel (le texte dans son ensemble).

- **Plan matériel** (disposition, organisation du texte sur l'espace de la feuille) :
 - ✓ **niveau phrastique** : calligraphie, ponctuation, majuscules ;
 - ✓ - **niveau interphrastique** : séparation des paragraphes, délimitation des phrases ;
 - ✓ - **niveau textuel** : marges, aération du texte, titres et intertitres.
- **Plan morphosyntaxique** (respect des formes linguistiques) :
 - ✓ **niveau phrastique** : structures syntaxiques, morphologie verbale, orthographe ;
 - ✓ **niveau interphrastique** : articles indéfinis / définis, pronoms de reprise, concordance des temps ;
 - ✓ **niveau textuel** : adéquation organisation/type de texte, système et valeurs des temps.

➤ **Plan sémantique** (cohérence du texte) :

- ✓ **niveau phrastique** : adéquation du lexique utilisé, phrases sémantiquement acceptables
- ✓ **niveau interphrastique** : absence de contradiction d'une phrase à l'autre, articulations logiques correctes, substituts explicites, absence de ruptures thématiques ;
- ✓ **niveau textuel** : information pertinente et cohérente, type de texte approprié, vocabulaire et registre homogènes et adéquats ;

➤ **Plan pragmatique** (effet produit sur le lecteur) :

- ✓ **niveau phrastique** : constructions de phrases variées et adaptées, marques de l'énonciation correctes ;
- ✓ **niveau interphrastique** : fonction de guidage du lecteur, cohérence thématique ;
- ✓ **niveau textuel** : prise en compte de la situation, choix correct du type d'écrit, atteinte de l'effet recherché.

Elle établit deux distinctions fondamentales entre

faute « absolue » et « faute relative » d'une part, entre faute « graphique » et faute « orale » d'autre part.

- Faute absolue : elle correspond à une forme inconnue dans la langue en question ;

Exemple : les journals.

- Faute relative : elle correspond à une forme existant dans cette langue mais inadaptée au contexte ;

Exemple : nous avons parler .

- Faute graphique : l'erreur réside au niveau de l'écriture mais n'apparaît pas au niveau de la prononciation ;

Exemple : les enfant

- Faute orale : forme erronée aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Exemple : le cinima

Elle distingue aussi entre faute systématique (qui se reproduit toujours dans le même contexte) et faute non systématique (qui ne se reproduit pas nécessairement dans le même contexte).

Elle classe les erreurs en quatre catégories :

- erreurs inclassables : erreurs de type indéfini qui nécessitent un examen plus attentif, comme les phrases grammaticalement correctes mais aberrantes au niveau du sens ;

- erreurs lexicales : déformations ou confusions au niveau de la graphie, de la prononciation, de la forme ou du sens ;

Niveau de la graphie

(fautes d'orthographe)

Ex : pistoler, plutard

Niveau de l'oral

(déformations, confusion entre formes proches)

Ex : minite, ventilatoire, entendre,

Niveau de la forme

Ex : infime / infirme²⁷

Conclusion

La recherche que nous avons effectuée dans ce chapitre nous a permis de connaître la distinction qui existe entre erreur et la faute et au même temps, nous avons traité la définition du travail en groupe, ses objectifs et l'avantage du travail en groupe soit pour l'enseignant soit pour l'apprenant.

²⁷www.forum.educ40.net" show thread.

chapitre II: analyse du corpus et interprétation des résultats

Introduction

Dans cette partie de notre travail, nous volons répondre aux questions de départ en vue de confirmer ou d'infirmes nos hypothèses en analysant les productions écrites des apprenants de la cinquième année primaire et vers la fin nous allons exposer les résultats de l'étude comparative portant sur les productions individuelles et collectives.

1. Présentation de corpus

Notre corpus est lié à partir d'une production écrite soumise aux élèves de la cinquième année primaire. Ce corpus est composé de dix sept (17) copies, la production écrite porte sur un thème déjà étudié les métiers, où ils vont essayer de rédiger un texte pour montrer l'utilité d'un métier à leur choix.

2. Le déroulement de la séance de la production écrite

Nous avons choisi de montrer l'activité de production écrite mentionnée au premier projet et plus précisément de la troisième séquence d'apprentissage intitulé «écrire un texte pour montrer l'utilité d'un métier dans le manuel scolaire page 37».

L'activité a pour objectif d'amener l'apprenant à écrire pour montrer l'utilité d'un métier à leur choix.

Au début, l'enseignant commence la séance par une révision orale en demandant aux élèves de présenter un métier en quelques phrases. (Les élèves ont déjà vu cette représentation dans les deux premières séquences et même dans la séance de production écrite jet 1 et la séance d'entraînement à la production écrite dans la troisième séquence).

Quelques élèves ont donné les informations suivantes :

Le maçon : le maçon utilise le marteau, le sable et le ciment. Il construit des maisons et des bâtiments. J'aime ce métier.

Après, elle a apporté des illustrations qui apportent les métiers : médecin, enseignant, boulanger, mécanicien et dentiste, etc. Et elle les a collées sur le tableau.

Alors, elle invite les apprenants à présenter l'un de ces métiers chacun à son choix à l'aide de la représentation précédente de maçon, les illustrations, les gestes et les mimes, les élèves donnent des informations concernant les métiers.

Chapitre II analyse du corpus et interprétation des résultats

Ensuite l'enseignant présente la tâche d'écriture aux apprenants en écrivant la consigne sur le tableau.

Décrire un métier de ton choix. Parle des outils, des actions qu'ils font faire pour l'exercer et donne ton avis pour montrer l'utilité de ce métier.

-Conjuge les verbes au présent de l'indicatif.

-Utilise la 3^{ème} personne du singulier.

-Aide-toi de la boîte à outils.

Métiers	Les outils	Actions	Lieu de travail	Les adjectifs	L'utilité de métier
Le maçon	La truelle. -La brouette. -La pelle. -Le marteau.	-Mélange le mortier. -Casser les briques.	Un chantier	-Utile -Intéressant -Beau -Bon -Nécessaire -actif	Construire des maisons et des bâtiments pour les citoyens
Le menuisier	-rabet -marteau -scie -clou -tournevis	Scier les planches. -Raboter les portes.	Un local	-sérieux.	Garnir et embellir les maisons avec les meubles nécessaires.
Le maître	-Tableau -Stylos -La craie -livre	Apprendre aux élèves à écrire, à lire et à compter. -expliquer les leçons.	L'école		Les élèves apprennent à lire , à écrire et à compter.
Le médecin	-Seringue. -Chaise. -stéthoscope -tensiomètre ordonnance	-Auscultier les malades. -Prescrire des ordonnances.	Hôpital -cabinet médical.		-les malades guérir. -Trouver leur remède.
Boulangier	La farine. -la pelle -le four	Pétrir la pâte. -préparer la pâte.	La boulangerie		Les gens manger des bons pains

Tableau N°1:La boîte à outils.

3. Le rôle de l'enseignante

L'enseignante fait une lecture magistrale et invite quelques élèves à faire une lecture individuelle.

Pendant la lecture individuelle, l'enseignante pose une série de questions :

*Tu vas présenter quoi ?

*Quels sont les métiers donnés ?

*Combien y'a-t-il de phrase demandées ?

*Tu dois utiliser quel pronom personnel ?

*les verbes seront conjugués à quel temps ?

Après cette analyse collective, les élèves ont eu une grande idée qui leurs permet d'affronter la situation.

Et finalement, les élèves sont invités à exécuter leur exercice de production écrite en respectant les règles grammaticales, la majuscule, la ponctuation et d'utiliser la troisième personne du singulier, etc.

Le rôle de l'enseignante est de circuler entre les rangs pour aider les élèves et les orienter.

4. L'analyse des productions écrites des apprenants

4.1. Corrections des erreurs fréquentes

A l'aide des copies des apprenants de la cinquième année primaire, nous avons essayé de traiter quelques erreurs commises par les apprenants (Ind.05/Col.5) dans un tableau qui contient deux colonnes le premier est pour erreur et le deuxième pour la correction.

Erreur	Corrections
il travaille dans un atelier.	Il travaille dans un atelier.
il utilise le rabot , la scie ,du bois.	Il utilise le rabot, la scie,du bois.
IL utilise le stéthoscope. Le tensiomètre et la seringue il ausculte les malades.	Il utilise le stéthoscope, le tensiomètre et la seringue. Il ausculte les malades.
Il utilise le tableau, lac caaie et les stylos.	Il utilise le tableau, la craie et les stylos.
le naçon est un honne actif et trarailleur.	Le maçon est un homme actif et travailleur.
Pendant quelpes minute	Pendant quelques minutes.
naitre travaille dans une école.	Le maitre travaille dans une école.
Le meneisiertraville dans an athi	Le menuisier travaille dans un atelier.
Lltraville dans un chantier.	IL travaille dans un chantier.
Il apprend auaélève.à lire et à écrire et explique lecons	Il apprend aux élèves à écrire à lire, à écrire et il explique les leçons .
Il utilise le robat , la scie et les planches.	Il utilise le rabot, la scie et les planches.

Tableau N⁰2 :La correction de quelques copies (Ind.05/Col.5).

4.2. Analyse des copies

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	Nombre			Populations /nombre	
				Garçons	filles
Copies (travail de groupe)	5 copies			13	12
Copies (travail individuel)	12 copies			6	6
	Niveau très bon	Niveau bon	Niveau moyen		
	04	04	04		

Tableau N03: Le nombre des élèves et leurs niveaux (2018-2019).

5 .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 réalisation d'un écrit .D'ailleurs, le texte que le professeur a fait produire à ses élèves est de type descriptif.

La consigne d'écriture est la même pour les deux groupes.

* Durée de la rédaction : une heure et demie.

Outils utilisés : le dictionnaire bilingue, la boîte à outils le manuel scolaire et le cahier d'essai.

*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.

6. Les critères d'analyse

Les productions écrites que les élèves ont réalisées portent sur la description d'un métier à partir d'une boîte à outils donnée par l'enseignante au tableau.

Les élèves sont obligés pour donner dans leurs descriptions (le nom de métier, les outils, les actions relatives à ce métier et montrer l'utilité de chaque métier). Elle ne prend pas en considération la quantité d'information qui porte le texte mais 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 la grille **d'André SEGUY**. Et sur laquelle nous nous sommes appuyée pour classer les erreurs produites par les élèves dans leurs écrits (productions écrites) soit les productions écrites individuelles ou collectives. La grille est attribuée à **André SEGUY** et **Catherine TAMERON**, diffusée dans *Repères*, n° 4, 1991. Englobe quatre points de vue (plans) que l'on peut classer de la manière suivante: plan matériel, plan morphosyntaxique, plan sémantique et plan pragmatique.

Grille de : André Séguy & Catherine TAMERON, in Repères, n° 4/1991.

		Niveau		
		Phrastique	Intra phrastique	Textuel
Points de vue	Matériel	Calligraphie -Ponctuation -majuscules	Séparation des paragraphes. -Délimitation des phrases.	Marges -aération du texte. -titres et intertitres.
	Sémantique	Adéquation du lexique utilisé. - Phrases sémantiquement acceptables.	Absence de contradiction d'une phrase à l'autre. Articulations logiques correctes. -Substituts explicites. -Absence de ruptures thématiques.	Information pertinente et cohérente. -Type de texte approprié. -Vocabulaire et registre homogènes et adéquats.
	Morphosyntaxique	Structures syntaxiques -morphologie verbale -orthographe	Articles indéfinis/ articles définis. Pronoms de reprise . Concordance des temps.	Adéquation- organisation / type de texte. -Système et valeurs des temps.
	Pragmatique	Constructions de phrases variées et adaptées. -Marque de l'énonciation correcte .	Fonction de guidage du lecteur. -Cohérence thématique.	Prise en compte de la situation. -Choix correct du type d'écrit. Atteinte de l'effet recherché .

Tableau N04: la grille d'analyse.

* **Plan matériel**

Concerne l'organisation du texte sur l'espace de la feuille produit par l'élève. Nous analysons l'usage adéquat de la ponctuation et des majuscules, l'organisation des paragraphes et la structure des phrases.

* **Plan morphosyntaxique :**

Concerne l'application des règles de la langue (grammaire, vocabulaire, conjugaison et orthographe). Et nous analysons l'utilisation des pronoms, les conjonctions de coordination, le respect du type de texte et valeurs des temps.

* **plan sémantique**

Porte sur la relation entre les signes, la cohérence et la cohésion textuelle. Et l'emploi approprié du lexique et des formes sémantiques acceptables, la pertinence des informations introduites, et encore de la cohérence des idées.

* **Plan pragmatique**

Permet de mettre en rapport le message (le texte) et ses utilisateurs (les lecteurs), il s'intéresse à la mise en évidence des faits strictement linguistiques.

Plan morphosyntaxique

Porte sur les constructions de phrases variées et adaptées, et de vérifier la constance thématique et la fonction de guidage du lecteur. Et le choix correct du type de l'écrit et de l'atteinte de l'effet recherché.

7. Analyse des productions écrites individuelles

Production n°01

1-1-Sur le plan matériel

L'écriture est lisible et les lettres sont bien graphies.

Le texte est bien ponctué.

La présence de majuscule au début de chaque phrase.

Au niveau textuel, le texte est aéré.

1-2-Sur le plan morphosyntaxique

La confusion entre le phonème "p" "q" dans le mot "explipue" erreur lexical de forme "explique.

Et même la confusion entre "r" et le " v" dans le mot "trarrille" ou lieu d'écrire "travaille" et "élères" à la place de "élèves". Une erreur grammaticale entre l'utilisation de verbe avoir "a" au lieu de mettre la préposition "à" dans le mot "grâce à".

1-3 Sur le plan sémantique

Le respect de la consigne.

Les phrases sémantiquement acceptables.

1-4 Sur le plan pragmatique

Le texte suit une progression thématique. En d'autres termes, il répond à la consigne qui spécifie la rédaction d'un texte descriptif.

Production n°02

1-1 Sur le plan matériel

Le texte produit est lisible et les phrases sont courtes.

Mauvaise et ignorance dans l'utilisation des marques de ponctuation.

L'usage de la majuscule.

Le texte est aéré.

2-1 Sur le plan morphosyntaxique

Il y'a une erreur lexicale de type graphique pour "traveille" au lieu de "travaille"

Et une erreur grammaticale portant sur l'utilisation de verbe avoir "a" au lieu de mettre la préposition "à" dans le mot "grâce à". On note aussi absence de l'accent grave dans le mot "éleve" au lieu "élève" ce qui constitue toujours pour nous une erreur lexicale liée à la graphie.

1-3 Sur le plan sémantique

Le respect de la consigne.

Phrases sémantiquement acceptables

1-4 Sur le plan pragmatique

Les phrases sont bien construites.

Une cohérence textuelle.

Production n°03

1- 1 sur le plan matériel

Le texte produit est lisible.

L'usage de ponctuation (la virgule et le point).

La présence de majuscule au début de chaque phrase.

Au niveau textuel, le texte est aéré.

1-2- Sur le plan morphosyntaxique

La confusion entre le phonème "m" "n" dans le mot "naitre" erreur lexical de forme "maitre. Une erreur grammaticale dans le mot "lac caaie" au lieu d'écrire " la craie"

Les transcriptions graphiques sont incorrectes il confonde les consonnes "m " avec" n" et "a" avec "r".

1-3- Sur le plan sémantique

Les informations présentées dans ce texte sont compréhensibles, cohérentes et claires.

1.4. Sur le plan pragmatique

Les phrases sont bien construites ce qui donne une certaine cohérence dans le texte.

Production n°04

1-1 Sur le plan matériel

Le texte produit est lisible.

L'usage de ponctuation (la virgule et le point) sauf de la phrase avant dernière l'absence de point à la fin de la phrase.

La présence de majuscule au début de chaque phrase.

La mise en page est respectée marquée par l'aération du texte, la présence de titre et l'emploi

de phrases longues.

1-2-Sur le plan morphosyntaxique

Une erreur lexicale de forme dans le mot "tabreau" au lieu d'écrire " tableau" et même " lie" au lieu d'écrire" lire". On note aussi absence de l'accent grave et l'accent circonflexe dans les mots " élève " et "grace" au lieu "élève " et" grâce "cequi constitue toujours pour nous une erreur lexicale liée à la graphie.

1-3 Sur le plan sémantique

Les informations exposées pour la description d'un métier ne présente aucune contradiction sont compréhensibles et claires.

1-4 Sur le plan pragmatique

Les phrases de ce texte sont variées et adaptées au type descriptif.

Production n°05

1-1 Sur le plan matériel

L'écriture dans l'ensemble est lisible et claire.

Le texte se distingue dans son ensemble par l'absence de la ponctuation.

La présence de majuscule au début de chaque phrase.

La mise en page est respectée marquée par l'aération du texte, la présence de titre et l'emploi de phrases longues.

1-2-Sur le plan morphosyntaxique

Une erreur lexicale de forme dans le mot "dan" au lieu d'écrire " dans " et même "steylos" au lieu d'écrire" stylos". On note aussi absence de l'accent grave et l'accent aigu dans les mots " élève " et "ecrire" "a" au lieu "élève " et" écrire" "à" cequiconstitue toujours pour nous des erreurs lexicales liée à la graphie.

1-3 Sur le plan sémantique

Le respect de la consigne.

Dans toutes les textes, les informations exposées pour la description d'un métier ne présentent aucune contradiction, étaient compréhensibles, claires.

1-4 Sur le plan pragmatique

Un choix correct du type d'écrit (texte descriptif).

Les phrases sont variées et adaptées au type de texte.

Production n°06

1-1 Sur le plan matériel

L'écriture est lisible, en plus l'usage adéquat de la ponctuation (à l'exception du point final) et l'apprenant ne fait pas la distinction entre la virgule de la langue arabe et la virgule de la langue française.

La mise en page est respectée marquée par l'aération du texte, la présence de titre et l'emploi de phrases longues.

1-2- Sur le plan morphosyntaxique

Une erreur lexicale de forme dans le mot "dan" au lieu d'écrire "dans", "impoitant au lieude " important" et même " thermométen" au lieu d'écrire " thermomètre" et "stétoscope" au lieu de "stéthoscope". On note aussi absence de l'accent aigu dans le mot " medecin ", "thermomètre" au lieu "médecin" et "thermomètre" ce qui constitue toujours pour nous des erreurs lexicales liées à la graphie.

Quant à l'énoncé «Jl utilise le stéthoscope» il présente une erreur de morphologie absolue liée à la graphie dans « Jl/Il». Enfin, une erreur lexicale qui renvoie à l'oral et qui est aussi bien erronée à l'écrit « guirissent / guérissent ».

1-3. Sur le plan sémantique

Après la lecture du texte, nous avons vu que le texte est compréhensible et les idées sont claires.

Un texte du type approprié (texte descriptif).

1-4 Sur le plan pragmatique

Un choix correct du type d'écrit.

La construction des phrases est adaptée au type de texte.

Production n°07

1-1 Sur le plan matériel

Au niveau phrastique, l'écriture est lisible marquée par la présence de la ponctuation.

1-2 Sur le plan morphosyntaxique

Une erreur lexicale de forme dans les mots "thermometer" au lieu d'écrire " thermomètre "," conseiles " au lieu d'écrire " conseils" et même "imporitant " au lieu d'écrire "important". On note aussi que l'apprenant ne fait pas la distinction entre les deux accents: l'accent grave et l'accent aigu dans les mots " tensiomètre" , "thermomètre" et "très" au lieu "tensiomètre " ," thermomètre" et très" ce qui constitue toujours pour nous des erreurs lexicales liée à la graphie.

1-3 Sur le plan sémantique

Le respect de la consigne et le choix de type de texte descriptif.

Le texte est compréhensible.

1-4 Sur le plan pragmatique

La construction des phrases est adaptée au type de texte et les phrases sont compréhensibles.

Production n°08

1-1 Sur le plan matériel

Le texte produit est lisible.

Le texte est marqué par la présence de ponctuation sauf dans la première phrase (l'absence de point).

La présence de majuscule au début de chaque phrase malgré la marque de ponctuation est absente dans la première phrase.

La mise en page est respectée marquée par l'aération du texte, la présence de titre et l'emploi de phrases longues.

1-2- Sur le plan morphosyntaxique

Une erreur lexicale de forme dans le mot "napisons" au lieu d'écrire " maisons", " trauaille " au lieu de "travaille" et même "emllies" au lieu d'écrire " embellies" et "daus" au lieu "dans". On note aussi que l'apprenant ne fait pas la distinction entre ont verbe" avoir" et "sont" verbe "être "

1-3 Sur le plan sémantique

Le respect de la consigne.

Le texte est marqué par la présence de la cohérence textuelle.

1-4 Sur le plan pragmatique

Le texte suit une progression thématique. En d'autres termes, il répond à la consigne qui spécifie la rédaction d'un texte explicatif.

Production n°09

1-1 Sur le plan matériel

L'écriture est lisible, en plus l'usage adéquat de la ponctuation (à l'exception du point à la fin de la première phrase) .

La mise en page est respectée marquée par l'aération du texte, la présence de titre et l'emploi de phrases longues.

1-2- Sur le plan morphosyntaxique

L'absence des erreurs lexicales de forme et aussi l'absence des erreurs lexicales liée à la graphie.

1-3 Sur le plan sémantique

Le respect de la consigne et le lexique est adéquat.

1-4 Sur le plan pragmatique

Le texte suit une progression thématique. En d'autres termes, il répond à la consigne qui spécifie la rédaction d'un texte descriptif.

La construction des phrases est adaptée au type de texte.

Production n°10

1-1 Sur le plan matériel

Au niveau phrastique, l'écriture est lisible marquée par l'absence de la ponctuation au début et à la fin du texte.

1-2 Sur le plan morphosyntaxique

Une erreur lexicale de forme dans les mots "meneisier" au lieu d'écrire

"menuisier ", "atili " au lieu d'écrire "atelier" et même "robot " au lieu d'écrire "rabort" et aussi "robote" et "falrique" au lieu d'écrire "rabote" et "fabrique". Une autre erreur lexicale qui renvoie à l'oral " meneisier/menuisier" et "ateli/atelier".

Nous pensons que l'apprenant a des difficultés lexicales relatives à l'oral et qui apparaissent à l'écrit dans la distinction entre des voyelles proches "e-i-é-u-o-a".

1-3 Sur le plan sémantique

Le respect de la consigne.

Un type de texte et un vocabulaire approprié.

1-4 Sur le plan pragmatique

Les phrases sont variées.

Le choix du type de texte est adapté.

Production n°11

1-1 Sur le plan matériel

Au niveau phrastique, la production se distingue par une écriture lisible mais peu honorée marquée par le non-respect de l'emploi de la ponctuation et des majuscules.

1-2 Sur le plan morphosyntaxique

Des erreurs lexicales de forme dans les mots "nacon," home,lruque,ll , imeubles et arons" au lieu d'écrire "maçon, homme ,brique, IL ,immeuble et avons".

1-3 Sur le plan sémantique

Le respect de la consigne et aussi de type de texte.

1-4 Sur le plan pragmatique

Le texte suit une progression thématique. En d'autres termes, il répond à la consigne qui spécifie la rédaction d'un texte descriptif.

Production n°12

1-1 Sur le plan matériel

Le texte produit est peu lisible.

Le texte est marqué par l'absence de la ponctuation et le non respect de ponctuation.

La mise en page est respectée marquée par l'aération du texte, la présence de titre et l'emploi de phrases longues.

1-2-Sur le plan morphosyntaxique

Une erreur lexicale de forme dans le mot "travaille" au lieu d'écrire " travaille ",
" quelpues " au lieu de "quelques" et même "partage" au lieu d'écrire " partage" et "feur" au lieu "four". Puis une erreur lexicale dans l'emploi du nom masculin "le farine" au lieu de " la farine".

1-3 Sur le plan sémantique

Le respect de la consigne.

Le lexique est adéquat au sujet.

1-4 Sur le plan pragmatique

Le texte dans l'ensemble est cohérent.

Les phrases sont variées.

8. Analyse des productions écrites collectives

Production n°01

1-1 Sur le plan matériel

Au niveau phrastique, l'écriture est lisible, marquée par la présence de la ponctuation et la présence de majuscule au début de chaque phrase.

Au niveau interphrastique, le texte est plus ou moins long, structuré sous forme d'un petit texte cohérent.

Au niveau textuel, le texte est aéré marqué par la présence d'un titre au début de texte.

1-2 Sur le plan morphosyntaxique

Nous remarquons, qu'il y'a deux erreurs dans ce texte produit par un petit groupe formé de quatre (04) apprenants. Les apprenants écrivent le mot "élève" au lieu d'écrire "élève" les apprenants ne font pas la distinction entre les deux accents accent aigu et l'accent grave.

Une erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi de l'article contracté « de l'examen/ d'examen» au lieu de mettre l'article « le ».

1-3 Sur le plan sémantique

Le respect de la consigne.

1-4 Sur le plan pragmatique

Le texte suit une progression thématique. En d'autres termes, il répond à la consigne qui spécifie la rédaction d'un texte descriptif.

Production n°02

1-1 Sur le plan matériel

Au niveau phrastique, l'écriture est lisible, marquée par la présence de la ponctuation et l'absence de majuscule au début de chaque phrase.

Au niveau interphrastique, le texte est plus ou moins long, structuré sous forme d'un texte cohérent.

1-2 Sur le plan morphosyntaxique

Nous remarquons, qu'il y'a une erreur grammaticale portant sur une proposition relative dans l'emploi de l'article contracté « du bois/ de bois» .

1-3 Sur le plan sémantique

Le respect de la consigne.

1-4 Sur le plan pragmatique

Le texte suit une progression thématique. En d'autres termes, il répond à la consigne qui spécifie la rédaction d'un texte descriptif.

Production n°03

1-1 Sur le plan matériel

Au niveau phrastique, l'écriture moyennement lisible marquée par le non-respect de la ponctuation et la majuscule, surtout au début de chaque phrase.

La structure du texte est présentée sans titre.

Le texte est moins aéré en raison de la mise en page adoptée par le descripteur.

1-2 Sur le plan morphosyntaxique

Une erreur lexicale relative à l'oral dans "stéthoscope/stéthoscope" et "remède / remède".

1-3 Sur le plan sémantique

Le respect de la consigne.

1-4 Sur le plan pragmatique

Le texte suit une progression thématique. En d'autres termes, il répond à la consigne qui spécifie la rédaction d'un texte descriptif.

Production n°04

1-1 Sur le plan matériel

Le texte produit est lisible.

Le texte est marqué par la présence de ponctuation.

L'absence de majuscule au début de chaque phrase ou mal écrite.

La mise en page est respectée marquée par l'aération du texte, la présence de titre et l'emploi de phrases longues.

1-2-Sur le plan morphosyntaxique

Une erreur lexicale de forme dans le mot "naçon" au lieu d'écrire " maçon " et même " home" au lieu d'écrire" homme".

1-3 Sur le plan sémantique

Le respect de la consigne.

1-4 Sur le plan pragmatique

Le texte suit une progression thématique. En d'autres termes, il répond à la consigne qui spécifie la rédaction d'un texte explicatif.

Production n°05

1-1 Sur le plan matériel

L'écriture est lisible, en plus l'usage adéquat de la ponctuation

La mise en page est respectée marquée par l'aération du texte, la présence de titre et l'emploi de phrases longues.

L'absence de majuscule dans la première phrase.

1-2-Sur le plan morphosyntaxique

Une erreur lexicale de forme dans le mot "quelques" au lieu d'écrire " quelques", "craissants au lieu de " croissants" et la confusion entre le féminin et le masculin dans le mot la farine il la écrit le farine.

1-3 Sur le plan sémantique

Les apprenants ont respecté la nature du type de texte demandé,

c'est-à-dire ils ont respecté la consigne en rédigeant un texte descriptif qui décrit un métier.

1-4 Sur le plan pragmatique

Le texte suit une progression thématique. En d'autres termes, il répond à la consigne qui spécifie la rédaction d'un texte descriptif.

La construction des phrases est adaptée au type de texte.

Copies d'élèves		Ind1	Ind2	Ind3	Ind4	Ind5	Ind6
Critères d'analyse							
Aspects matériels	L'organisation de la copie.	Oui	Oui	Oui	oui	oui	Oui
	Le découpage en paragraphes.	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui
	La ponctuation et les majuscules.	La ponctuation est inexistante.	L'absence des points à la fin de chaque phrase.	La première phrase commence par une minuscule.	Oui	L'absence de ponctuation sauf dans la dernière phrase.	Oui
Aspects sémantiques	Nombre de connecteurs.	04	03	03	04	04	02
	Nombre de procédés de reprise.	03*1a répétition : "il" :02 fois. *lui(Pronom personnel).	03	03	03	03	03
	Apport de nouveaux mots et expressions.	.02 *grâce. *lui.	02 *grâce. *lui.	02 *grâce. *lui	02	02 *grâce. *lui	04 *aimer *grâce. *lui.
Aspects morphosyntaxiques	Respect de système temporel.	Usage de présent de l'indicatif : oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Nombre de mots.	42	37	42	43	42	43
	Nombre d'erreurs.	07	04	04	06	05	04

Tableau N°05 : Traitement des copies du travail individuel

Copies d'élèves		Ind7	Ind8	Ind9	Ind10	Ind11	Ind12
Critères d'analyse							
Aspects matériels	L'organisation de la copie.	Oui	Oui	Oui	Oui	oui	Oui
	Le découpage en paragraphes.	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
	La ponctuation et les majuscules.	L'absence de ponctuation dans la dernière phrase.	L'absence de ponctuation dans la première phrase.	L'absence de ponctuation dans la première phrase.	La ponctuation est inexistante.	Majuscule est mal écrite.	Non
Aspects sémantiques	Nombre de connecteurs.	02	02	02	02	03	07
	Nombre de procédés de reprise.	05 *"il"02fois. *lui *Je *Ce (adjectif démonstratif.	03 Il(02) fois ce(01)fois	03	05	05	06
	Apport de nouveaux mots et expressions.	. 02 *grâce. *lui.	01 *grâce.	03 *grâce. *Ce *nos	02 * grâce. *Ce	02 *grâce. *lui	05 *d'abord *après. *enfin *Ensuite *puis.
Aspects morphosyntaxiques	Respect de système temporel.	Usage de présent de l'indicatif : oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Nombre de mots.	43	33	33	33	49	61
	Nombre d'erreurs.	07	06	00	06	24	18

Tableau N06 : Traitement des copies du travail individuel (la suite).

Copies d'élèves		Col.1	Col.2	Col.3	Col.4	Col.5
Critères d'analyse						
Aspects matériels	L'organisation de la copie.	Oui	Oui	Oui	oui	oui
	Le découpage en paragraphe.	Non	Non	Non	Non	Non
	La ponctuation et les majuscules.	Oui	L'absence de majuscule. Usage de virgule de la langue arabe.	La majuscule est mal écrite et la ponctuation est aussi mal utilisée .	Mal écrite.	L'absence de majuscule dans la première phrase.
Aspects sémantiques	Nombre de connecteurs.	03	03	03	03	10
	Nombre de procédés de reprise.	05 *"il": 04fois. *lui (Pronom personnel)	06 Il (5fois) nos(adjectif possessif)	06 *"il":03fois. *lui *je*leur (adjectif possessif)	06	10
	Apport de nouveaux mots et expressions.	03 *patient *grâce. *lui.	02 *artisan *grâce.	03 *grâce. *lui *car	02 *grâce *travailleur.	02 *lui *Ensuite *enfin-d'abord Après*puis Pendant*grâce
Aspects morphosyntaxiques	Respect de système temporel.	Usage de présent de l'indicatif : Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Nombre de mots.	61	49	50	48	85
	Nombre d'erreurs.	00	06	03	18	03

Tableau N⁰07 : Traitement des copies du travail collectif.

9. Commentaire du tableau n°05

Ce premier tableau porte sur l'analyse du travail individuel de douze élèves des niveaux différents :

Au point de vue matériel

*Apropos de l'organisation des copies, elle est bonne.

*Le découpage en paragraphe est fait sauf quelques élèves (Ind1-Ind5-Ind11 et Ind12). Qui n'ont pas respecté ce critère, ils ont écrit en seul bloc.

*Concernant la ponctuation et la majuscule, nous remarquons que la majorité des élèves ont des difficultés à ponctuer leurs textes ou de faire la majuscule et même nous rencontrons une copie qui contient la virgule de la langue arabe donc l'apprenant ne fait pas la distinction entre la virgule de la langue arabe et la virgule de la langue française.

Au point de vue sémantique

En générale la majorité des élèves suivent une progression thématique (présenter un métier). Et même tous ont réussi à écrire un texte descriptif. ils utilisent un jugement de valeur "aime".

*le connecteur plus utilisé est " et " et dans les copies (Ind12) nous trouvons sept(07) connecteurs.

Au point de vue morphosyntaxique

Le genre le choix de masculin pour un nom féminin (ind12).

Tous les apprenants ont utilisé le présent de l'indicatif pour présenter un métier à leurs choix.

Les erreurs d'orthographe, nous remarquons que toutes les apprenants ont des difficultés de confusion entre les phonèmes " q " avec " p " , " v " avec le " r " et " m " avec " n " .

Origine des erreurs

- À travers l'analyse des copies des apprenants, nous avons pu constater que les apprenants ont du mal à écrire des mots en majuscules c'est-à-dire décrire la première lettre en majuscule parce que en troisième année n'ont pas des séances d'écriture en majuscule et le même cas en quatrième année c'est pour cela que cette difficulté est presque touché la majorité des apprenants en classe de cinquième année.
- Il y'a aussi des erreurs qui sont dues à la confusion entre les graphèmes tels que "m/n", "v/r", "p/q" et "l/b".

10. Commentaire du tableau N°07

Ce deuxième tableau concerne l'analyse du travail collectif de cinq élèves des niveaux différents (col1*col2*col3*col4*col5).

Au point de vue matériel

L'organisation des copies est bonne.

Les textes sont écrits dans un seul bloc.

La ponctuation et la majuscule généralement le problème de majuscule est encore omniprésent mais la ponctuation est marquée par la présence de la virgule de la langue arabe dans (col2)"',"mais les copies(col.1et col.5) les textes sont bien ponctués.

Au point de vue sémantique

Le choix du type de texte descriptif est approprié, les apprenants ont réussi à rédiger un texte présentant un métier.

Concernant la cohérence du texte, on première lecture, le texte est apparait cohérent et compréhensible.

Dans le texte (col5) , il y'a des connecteurs tel que ensuite puis, d'abord, enfin et ensuite pour illustrer bien les étapes de préparation du pain.

Au point de vue morphosyntaxique

Nous avons constaté que les apprenants n'éprouvent pas beaucoup de difficultés :

Le genre est bien respecté.

Le système temporel, les apprenants ont utilisé le présent de l'indicatif pour présenter un métier.

Les erreurs nous comptons même les erreurs reprise le mot (le boulanger)écrit deux fois (2erreurs)problème de majuscule.(col5).

L'origine des erreurs

La première erreur qui à attirer notre attention dès la première lecture du texte est d'origine orthographique concernant la majuscule est mal écrite .

Des erreurs orthographiques concernant la confusion entre les phonèmes

"q/p" et "m/n" .

11. Comparaison entre le travail individuel et le travail collectif

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 ont mieux travaillé en groupe qu'individuellement les textes qu'ils ont rédigé témoigne de peu d'erreur entre (col1) → zéro d'erreur, (col2) → six erreurs et (col3 et col5) → trois erreurs sauf (col4) qui sont fait 18 erreurs les erreurs répétés plusieurs fois tels que le problème de confusion entre m/n , l'oubli des majuscules au début des phrases et les accents mal choisis .

Nous pouvons affirmer que le travail de groupe est une méthode très efficace est plus utile que le travail individuel dans la réalisation des progrès dans les écrits des élèves, cette approche interactive joue un rôle très important dans le développement des différentes compétences linguistiques et communicatives.

Tout au long de notre recherche composée de deux parties, nous avons essayé de mettre en lumière l'apport et l'efficacité du travail de groupe en production écrite en français langue étrangère chez les apprenants de la cinquième année.

Suite au développement de ce travail et d'après les résultats de notre corpus, nous pouvons affirmer que le travail de groupe est une démarche pédagogique très efficace en production écrite et plus avantageuse que le travail individuel, du fait que travailler en groupe fait engager les apprenants à s'interagir , à se communiquer , à se coopérer et par la suite se corriger et s'améliorer. Ce qui nous a permis de constater que le travail de groupe constitue un milieu chargé de motivation, d'entraide, d'interaction et de la construction collective du savoir contribue à l'éclosion et au développement de nouvelles compétences. Et une situation favorable à la réussite des élèves dans leurs écrits. Comme nous avons observé qu'à travers ces interactions, les compétences linguistiques s'enrichissent et se développent par le biais d'investissement des efforts collectifs des apprenants.

En effet dans cette démarche, l'apprenant est un acteur et une unité active dans la construction de savoirs, il est responsable de son apprentissage ainsi que l'apprentissage de ses camarades, à travers cette expérience d'aide, les apprenants arrivent à formuler davantage d'idées, à s'exprimer oralement sans aucune hésitation, ni timidité ni peur et à organiser leurs tâches .

Cet outil pédagogique est conçu aussi comme un moyen très efficace dans la rédaction d'un écrit, il conduit également à la compensation des erreurs qui sont moins élevées dans le travail collectif.

A travers ce travail nous sommes parvenu à reconnaître que cette pédagogie a une réelle valeur didactique, au point qu'elle incite les apprenants à travailler dans une atmosphère de confiance, de solidarité, de respect mutuel et d'entraide. Ce qui nous a permis de constater aussi qu'au moyen des discussions efficaces, des interactions, des coopérations, des inter-corrrections, ils vont acquérir des habiletés communicatives et par la suite arriver à un produit final satisfaisant.

Ce style d'enseignement /apprentissage est considéré comme un outil très privilégié dans la formation des habiletés interpersonnelles et cognitives, quand il fournit à l'individu des occasions de communication et d'écoute, ce qui facilite le transfert des connaissances. Mais il ne faut pas négliger que cette stratégie est difficile à mettre en œuvre, du fait qu'il y a certaines conditions d'enseignement qui perturbent sa gestion (bavardage /effectif), c'est pour cela qu'il est prioritaire de penser aux préoccupations et à la situation dans laquelle se trouve le milieu scolaire algérien. Nous terminons avec l'espérance de voir cette démarche se concrétiser réellement dans nos établissements scolaires et dans nos classes de français langue étrangère.

Selon les productions collectives avec celles qui ont été réalisées individuellement par les mêmes élèves, nous sommes arrivés à ce qui suit :

La production collective est plus meilleure, plus constructive, elle présente plus de soin, par rapport aux celles réalisées individuellement. Ces dernières témoignent plus de difficultés notamment d'un aspect morphosyntaxique. Donc, les élèves ont mieux travaillé en groupe.

Conclusion

Pour conclure cette partie pratique, nous avons appuyé sur une analyse qualitative des copies des apprenants. Cette démarche nous aide à confirmer nos hypothèses grâce à une comparaison entre la production écrite individuelle et la production écrite collective.

Conclusion générale

Dans le cadre de notre travail sur le titre « l'apport du travail en groupe à la production écrite en FLE cas des élèves de la 5^{ème} année primaire à Adrar » nous avons obtenus des résultats qui nous permettent de souligner que le travail collectif est très efficace dans l'apprentissage de FLE.

De plus le travail en groupe à comme résultat de motivation des élèves. Il nécessite également le partage des idées et impliquent la transmission des informations et les échanges entre les élèves.

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues plus précisément celui de la didactique de l'écrit, il s'est attaché à déterminer les difficultés rencontrées par les élèves de la cinquième année primaire dans la production écrite et l'impact de travail en groupe le moment de la réalisation de l'écrit.

Notre recherche porte sur l'analyse des erreurs en production écrite des élèves du cinquième année primaire et plus précisément de comparer entre le travail individuel et le travail collectif et de vérifier l'apport entre le travail en groupe et le travail individuel, notre corpus est composé de dix sept copies de production écrites dans lesquelles nous avons relevé toutes les erreurs commises.

Nous avons essayé de répondre aux questions posées dans la problématique :

- * Le travail en groupe aide-t-il les élèves à rédiger des productions écrites sans difficultés ?
- * Quels sont les raisons qu'amènent les scripteurs de la 5^{ème} année primaire à produire des productions sans erreurs grâce au travail en groupe?
- * Quelles sont les apports du travail de groupe dans l'amélioration des productions écrites des élèves en difficultés ?
- * Les élèves dépassent-ils les obstacles rencontrés durant la rédaction des productions écrites ?

De ce fait, nous confirmons nos hypothèses qui supposent :

- Le travail en groupe aide les élèves à rédiger des productions écrites par le biais de changements des idées.
- Parmi les raisons qu'emmène les élèves de produire sans fautes ces :
 - *hétérogénéité des apprenants au sein de groupe.
 - * l'interaction entre les apprenants inter -correction.
 - *Mobiliser la puissance du collectif pour résoudre des problèmes.

- Parmi les caractéristiques de travail en groupe l'amélioration de l'écrit des apprenants. Laisser l'apprenant d'apprendre par soi et par les autres.
- Dépasser les insécurités pédagogiques, enrichir et développer les compétences linguistiques.

La méthode que nous avons utilisée est une méthode descriptive et analytique qui consiste à identifier les erreurs, les décrire et les expliquer sur les niveaux « morphosyntaxique, matériel, sémantique et pragmatique ». Pour analyser notre corpus, nous avons adopté une grille de classement des erreurs qui nous a aidés de classer les erreurs et d'interpréter les résultats. Analyse que nous avons faite déclare que la production écrite collective à un rôle crucial par rapport à la production écrite individuelle.

Et 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 la production écrite que le travail individuel. Cette interactive joue un rôle primordial dans l'acquisition d'habilités cognitives et sociales .Elle facilite le transfert des connaissances et elle permet de développer chez l'apprenant des compétences linguistiques. Donc, l'apprenant n'est plus un récepteur passif des connaissances mais plutôt un acteur et un membre actif dans le groupe.

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.

Pour conclure, une telle recherche conduit à poser la question de notre problème de terrain autrement : quel rôle joue interaction entre : enseignant/apprenant le moment de la rédaction ? Quel est le rôle de l'interaction enseignant /apprenant le moment de la rédaction ? Nous espérons que notre étude ouvrira la voie à d'autres perspectives de recherche dans le domaine de la production écrite.

Chapitre II analyse du corpus et interprétation des résultats

Nous estimons que notre travail apporte un éclairage et un plus à la situation d'intégration dans l'enseignement/ apprentissage du FLE.

Finalement, nous espérons de voir cette démarche se concrétiser réellement dans nos établissements scolaires et dans nos classes de Français langue étrangère nous espérons que notre travail sera comme une démarche à suivre réellement dans nos établissements scolaires.

Résumé

Notre travail de recherche a pour but de montrer l'efficacité du travail en groupe en production écrite au cycle primaire. Pour y arriver, nous avons fait une comparaison entre des productions écrites individuelles et d'autres élaborées en groupe, pour mettre en lumière les difficultés qui rencontrent les apprenants le moment de la rédaction. A travers les résultats de notre analyse du corpus, nous avons constaté que le travail en groupe est plus efficace que le travail individuel dans la mesure où il aide les apprenants à améliorer leurs compétences linguistiques et communicatives et à acquérir de nouveaux savoirs.

Mots -Clés : travail individuel - travail de groupe - production écrite-difficultés-rédaction- erreur et faute.

Abstract

The objective of our project work is to show the importance of group work in written expression in primary school. We have done a comparison between individual writing and writing in groups to simplify learner's difficulties in writing production.

The result of our analysis is that the group work is better than individual work. Because it helps, learners improve their linguistic and communicative language aspects and acquire new knowledge.

The key words: individual work-group work-writing-difficulties-written expression -error-fault.

المخلص

الهدف من انجاز هذا البحث المتواضع هو تبيان أهمية العمل الجماعي والمتعلق بالتعبير الكتابي داخل القسم السنة الخامسة ابتدائي إلى جانب ذكر نقاط الاختلاف بين العمل الفردي ونظيره العمل الجماعي. ولقد وصلنا إلى نتيجة أساسية تتمثل في أن العمل الجماعي داخل القسم مع التلاميذ أحسن بكثير من العمل الفردي الذي ينجزه التلميذ بمفرده. وهذا بناء على المعاينة الميدانية التي أشرفنا على إنجازها خلال العملية البيداغوجية والتربوية والأنشطة الخاصة بالتعبير الكتابي على وجه الخصوص باعتباره موضوع بحثنا المنجز.

و الذي أوصلنا إلى الاستنتاج التالي: أن العمل الجماعي في نشاط التعبير الكتابي مهم في تطوير أداء المتعلم. **الكلمات المفتاحية:** العمل الفردي- العمل الجماعي-التعبير الكتابي- الخطأ- تحرير- صعوبة.

annexe

Table des matières

Table des matières

Introduction générale	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
CADRAGE METHODOLOGIQUE ET L'ETUDE DE TRAVAIL EN GROUPE DANS LA PRODUCTION ECRITE	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
Premier chapitre : Cadrage méthodologique et conceptuel	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
1. Cadre méthodologique et rappel des données de base.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
1.1. Genèse du travail	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
1.2. Objectifs.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
1.3. Question de recherche	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
1.4. Hypothèses de travail	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
2. Outils méthodologiques	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
2.1. Participants	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
2.2. Instruments d'enquête	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
2.3. Présentation de corpus.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
2.4. L'établissement du lieu.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
3. La production écrite et la production de texte.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
3.1 Quelques modèles du processus d'écriture	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
4. Conceptions et traitements de l'erreur	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
4.1. La correction directe.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
4.2. La consigne d'écriture.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
5. L'interaction : Réseauxde communication en classe de langue étrangère.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
5.1. L'interaction enseignant -apprenant	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
5.2. L'interaction entre apprenant-apprenant	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
6. Le travail de groupe	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
6.1. Objectif du travail en groupe.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
6.2. Pourquoi le travail en groupe ?	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
6.3. Les avantages du travail en groupe	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
6.4. Différents types de groupes :.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
6.5. Comment travailler en groupe ?.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
6.6. La constitution du groupe.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
7. Les rôles de l'enseignant en classe	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
8. Définition de l'erreur	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
8.1. L'erreur en didactique	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
8.2. L'erreur en pédagogie.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
8.3. Faute vers erreur	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
9. L'erreur dans les courants méthodologiques	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.
9.1. L'erreur dans la théorie behaviorisme.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة.

9.2. L'erreur dans la théorie constructiviste	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
9.3. L'erreur dans la théorie socioconstructiviste	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
10. Les type d'erreurs selon des didacticiens	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
10.1. Les classements de Jean -Pierre ASTOLFI	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
10.2. la typologie des erreurs	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
10.3. Le classement des erreurs selon CHRISTINE TAGLIANTE.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
10.4. La classification des erreurs selon Jack C.Richard	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
11. La source des erreurs.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
11.1. L'interférence de la langue maternelle.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
11.2. Système d'interlangue	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
12. Classement des erreurs	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
Deuxième chapitre: analyse du corpus et interprétation des résultats ...	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
1. Présentation de corpus	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
2. Le déroulement de la séance de la production écrite	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
3. Le rôle de l'enseignante.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
4. L'analyse des productions écrites des apprenants.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
4.1. Corrections des erreurs fréquentes.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
4.2. Analyse des copies.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
5. Les données recueillies.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
6. Les critères d'analyse.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
7. Analyse des productions écrites individuelles.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
8. Analyse des productions écrites collectives	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
9. Commentaire du tableau n ^o 05	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
10. Commentaire du tableau N ^o 07	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
11. Comparaison entre le travail individuel et le travail collectif.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
Conclusion générale.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
Résumé	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
Bibliographie.....	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة
Annexes	خطأ! الإشارة المرجعية غير معرفة

Bibliographie

Les ouvrages

- 1- Amado Gilles et Guillet André, *La dynamique des communications dans les groupes*, Armand Colin, Paris, 1975.
- 2- ASTOLFI Jean Pierre, *l'erreur un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur, 1997.
- 3- Barlow Michel. *Le travail en groupe des élèves*. Paris : A. Colin, 1993.
- 4- BARRÉ De-Miniac, Christine, *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Edition Presses Universitaire de Septentrion, Paris, 2000.
- 5- BARRÉ DE Miniac, Christine, *vers une didactique de l'écriture ; pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck, Paris ,1996.
- 6- BESSE H.et PORQUIER R, *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier/Didier,1991.
- 7- COHEN.G. Elizabeth, *Le travail en groupes des élèves*, Bordas, Paris, 2000.
- 8- CUQ J-Pet GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaire de Grenoble(PUG), France, 2002.
- 9- De Vecchi Gérard, *Un projet pour... enseigner le travail de groupe*, Delagrave, Paris, 2006.
- 10- DECOMPOS Daniel, *la dynamique de l'erreur*, Hachette, Paris, 1999.
- 11- DEMIRTAS Lokman, *production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque*,2008.
- 12- Ferry, Gilles, *la pratique du travail en groupe*, Dunod, Paris,1970.
- 13- Kaye.B, Rogers. I, *Pédagogie de groupe: Pour l'enseignement secondaire et formation des enseignants*, bordas, paris, 1975.
- 14- Le travail de groupe. In : *Cahiers pédagogiques*, Septembre 1997, n° 356, p. 8-60.
- 15- Le travail de groupe. In : *Cahiers pédagogiques*, Mai 2004, n° 424, p. 6-51.
- 16- Martine MARQUILLO LARRUY .*L'interprétation de l'erreur* , Paris, clé internationale, 2003
- 17- MARTINEZ P, *la didactique des langues étrangère*, collection Que sais-je ?2^{ème} édition, Paris, 1996.
- 18- Meirieu Philippe. *Apprendre en groupe ? , tome I : Itinéraire des pédagogies de groupe*. Lyon : Chronique sociale, 1989, 201 p.
- 19- Meirieu Philippe. *Apprendre en groupe ? , tome II : Outils pour apprendre en groupe*.
- 20- PROQUIER Rémy et FRAUENFELDER Uli, "enseignement et apprenants face à l'erreur", IFDLM,1980.

21- Reuter Yves, *enseigner et apprendre à écrire*, Coll., didactique du français, Ed.ESF, paris, 2002.

22- Scala, A. Le prétendu droit à l'erreur. In Collectif, *Le rôle de l'erreur dans la relation pédagogique*, Villeneuve d'Ascq:UDREFF,1995.

22- TAGLIANTE Christine, *la classe de langue*, Paris, clé international,2001.

Les dictionnaires

1- CUQ J-P et Alli, "*dictionnaire des didactique du français langue étrangère et seconde*", Paris, clé international/Asdifle, 2004.

2- GALLISSON, Robert et COSTE Daniel, "*dictionnaire didactique des langues*", Hachette ,1976.

3- Petit Larousse illustré, 2009.

4- Le robert illustré, 2017.

Sitographie

<https://www.researchgate.net>. **consulté le** : 01/12/2018.

RABADI Nadjib, ODEH Akrem analyse des erreurs en FLE chez les apprenants jordaniens et bahreïniens "JJMLL: Jordan Journal of Modern Langage and littérature, vol02,N02pp163-177Disponible sur: <http://journal.vu/07/edu/.j/jjml1/issues/vo2N022010pdf/4pdf> **consulté le**13/03/2019

<http://.le-dictionnaire.com> **consulté le** : 15/02/2019

<http://www.algérie-livres.com> **consulté le** : 19/02/2019

<http://www.framasorft> **consulté le** : 02/03/2019

<https://www.ac-orleans-tours.fr> **consulté le** : 05/03/2019

[www.forum.educ40.net"showthread](http://www.forum.educ40.net/showthread). **consulté le** : 20/12/2018

<http://www.france-synergies.org> **consulté le** :25/12/2018

[http://ebook.chapitre.com"ebooks"la-](http://ebook.chapitre.com/ebooks/la-) **consulté le** :25/12/2018

Liste des tableaux

Tableau N⁰1: La boîte à outils.	37
Tableau N⁰2: La correction de quelques copies (Ind.05/Col.5).	39
Tableau N⁰3 : Le nombre des élèves et leurs niveaux.	40
Tableau N⁰4 : Grille de : André Séguy & Catherine TAMERON, in Repères, n° 4/1991.	42
Tableau N⁰5 : Traitement des copies du travail individuel.	55
Tableau N⁰6 : Traitement des copies du travail individuel (la suite).	56
Tableau N⁰7 : Traitement des copies du travail collectif.	57