

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⵓⵎⵎⵓⵔ ⵉⵎⵎⵓⵔ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵓⵏ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵓⵏ  
ⵙⵉⵎⵓⵏ ⵉⵎⵎⵓⵔ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵓⵏ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵓⵏ  
ⵙⵉⵎⵓⵏ ⵉⵎⵎⵓⵔ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵓⵏ ⵉⵏ ⵙⵉⵎⵓⵏ

UNIVERSITE MOULOUD MAMMARI DE TIZI-OUZOU  
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES  
DEPARTEMENT LANGUE ET CULTURE AMAZIGHES



جامعة مولود معمري - تيزي وزو  
كلية الآداب واللغات

**DOMAINE : Langue et culture amazighes**

**FILIERE : Linguistique et didactique**

**SPECIALITE : Etudes linguistiques amazighes**

**Titre**

**Etude comparative entre le travail individuel et le travail de  
groupe en expression écrites (niveau collège)**

**Présenté par :**

**M<sup>elle</sup> : ALILI Nassima**

**M<sup>elle</sup> : AISSOUN Dalila**

**Encadré par :**

**M<sup>elle</sup> : GUERCHOUH Lydia**

**Co promoteur :**

**Mr : BEKHETI Ali**

**Jury de soutenance :**

- IMARAZEN Moussa : Professeur, UMMTO..... Président
- GUERCHOUH Lydia : MCA, UMMTO..... Encadreur
- BEKHTI Ali : Associe, UMMTO.....Co-encadreur
- DADOUN Messaouda : MAA, UMMTO..... Examineur

**Promotion : Octobre 2017/2018**

## *Remerciements*

*Je remercie dieu le tout puissant de nous avoir donné la santé et la volonté d'entamer et de terminer ce mémoire.*

*Tous d'abord, ce travail ne serait pas aussi riche et n'aurait pas pu voir le jour sans l'aide de l'encadrement de Mme **Guerchouh Lydia** et Mr **Bekhti Ali**, je les remercie pour la qualité de leur encadrement exceptionnel, pour leur patience, leur rigueur et leur disponibilité durant la préparation de ce mémoire.*

*Notre remerciement s'adresse également à tous nos professeurs pour leurs générosités et la grande patience dont ils ont su faire preuve malgré leur charge et professionnelle.*

*Nos profonds remerciements vont également à toutes les personnes qui nous ont aidés et soutenu de près ou de loin.*

## *Dédicaces*

*Je dédie ce travail à:  
Mes parents en premier lieu;  
Mon mari , ma princesse Céline et Mohamed  
Mes frères et sœurs;  
Ainsi que mes amis.*

*Nassima*

**Dédicace :**

*A l'homme de ma vie, mon exemple éternel, mon soutien moral et source de joie et de bonheur, celui qui s'est toujours sacrifié pour me voir réussir, à toi mon **père**.*

*A la lumière de mes jours, la source de mes efforts, la flamme de mon cœur, ma vie et mon bonheur ; **maman** que j'adore.*

*Aux personnes dont j'ai bien aimé la présence, et bien sûr à mes frères **Halim, hamid et malik**.*

*A ma belle sœur **kahina**, ma petite nièce que j'adore **maïssa, dacine**, que dieu te garde dans son vaste paradis.*

*Aux personnes qui m'ont toujours aidé et encouragé, qui étaient toujours à mes côtés, et qui m'ont accompagnées durant mon chemin d'étude, mes aimables amis et ma binôme **nassima**.*

*Et à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin pour que ce projet soit possible, je vous dis merci.*

**Dalila**

## Abréviation

---

### **Abréviation :**

S.P.V : syntagme prédicatif verbal

EX. REF: expansion référentielle

C.P : complément prépositionnel

C.O.D. : expansion direct

ADV : adverbe

C.N : complément du nom

P.N.V : prédicat non verbal

## Sommaire

---

### Sommaire

Introduction.....	10
<b>Chapitre I : Données théoriques</b>	
I.1. Le travail de groupe .....	16
I.2. l'expression écrite.....	20
I.3. erreur/faute .....	22
I.4. typologie des textes.....	24
I.5. le travail individuel.....	26
II. Définition de la syntaxe .....	26
II.1. la phrase.....	27
II.1.1. La phrase simple.....	27
II.1.2. La phrase complexe.....	29
II. 2. Les procédures de formation de la phrase complexe.....	29
<b>Chapitre II : Analyse et l'interprétation des données</b>	
1. les critères d'analyse.....	36
2. l'analyse des productions individuelles et collectifs.....	37
3. la comparaison entre le travail individuel et collectif.....	49
Conclusion générale.....	55
Bibliographie.....	58
<b>Annexes</b>	
Résumé en tamazight.....	59
Corpus.....	83

# **Introduction Générale**

### Introduction générale

Tamazight est une langue orale et écrite offre plusieurs perspectives. L'une de ces perspectives est l'écriture (expression écrite) qui constitue l'objectif pédagogique ultime. L'écrit occupe une place importante dans l'apprentissage des langues. Il est le véhicule principal de l'observation et de la réflexion sur la manière d'apprendre, c'est pourquoi l'apprentissage de l'écriture constitue aujourd'hui l'une des préoccupations majeures en didactique des langues.

L'activité de production écrite est l'une des pratiques fondamentales de la classe de langue, sa maîtrise est devenue un élément indispensable à la réussite scolaire. C'est une activité complexe qui se compose de savoirs et savoir-faire, elle fait appel à la mobilisation d'un grand nombre de connaissances qui ne sont pas à la portée de tous les apprenants, car beaucoup d'entre eux rencontrent de nombreuses difficultés lors de la rédaction.

Comme les élèves ont des difficultés énormes en expression écrite, nous cherchons toujours des voies efficaces afin d'installer chez eux des mécanismes de co-apprentissage. A cet effet, le travail de groupe a sa raison d'être. Il apparaît comme une stratégie, une démarche didactique extrêmement très utile au développement individuel de l'élève. Il contribue également à l'émergence de nouvelles conduites cognitives, métacognitives ou sociales : *«Cet ensemble participe à l'émergence de nouvelles conduites cognitives, métacognitives ou sociales nécessaires à l'apprentissage par la poursuite d'objectifs communs. Les conflits sociocognitifs qui s'y produisent s'avèrent nécessaires pour une réelle appropriation, de la part de ses membres, des connaissances communément construites.»<sup>1</sup>*

Ce fait constitue l'une des majeures préoccupations de l'enseignement des langues en Algérie. En vue d'améliorer les méthodes de travail en classe, ou l'apprenant peut faire face à l'incapacité de transformer la complexité des activités d'écritures, une nouvelle pédagogie est mise en place avec la réforme du système éducatif national en 2003 est celle de la pédagogie du projet. Celle-ci tend à un apprentissage plus efficace par la mise en place d'un travail de groupe, un travail coopératif dans le but de motiver les apprenants. C'est une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps et l'espace, elle favorise les apprentissages en

---

<sup>1</sup>. Laurent Dubois. Site Web de Laurent Dubois <<http://129.194.9.47/~laurent/didact/cooperation.htm>>. consulté le 10/04/2018

groupe : « l'organisation de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une grande liberté de mouvements dans la classe, une plus grande communication entre enseignant et élèves..... Un élève peut aider son camarade ayant présenté à un moment donné, une difficulté »<sup>2</sup> (documentation d'accompagnement du programme du français 2<sup>AM</sup> p.27).

Ainsi, à travers cette pédagogie de groupe, l'enseignant n'est plus celui qui détient ou diffuse le savoir, monopolise la parole mais plutôt un animateur, un observateur, un participant actif dans l'enseignement des langues. Il conseille, guide et veille à coordonner les échanges au sein du groupe. Cette pédagogie de groupe vise à instaurer l'esprit de coopération entre les apprenants comme elle permet d'échanger des idées et des visions différentes sur les contenues étudiées.

Il est aussi important de souligner que ce mode d'enseignement-apprentissage, *Le travail de groupe*, permet de réaliser des progrès en expression écrite par le biais des investissements collectifs et des efforts créatifs des apprenants. Il fournit aux apprenants un but et une méthode de travail commun au sein d'un petit groupe d'apprentissage. Au sein de la classe, le travail de groupe permet aux apprenants de travailler conjointement avec autrui dans une tâche commune, de se coopérer d'agir et de réfléchir ensemble, de s'entraider et participer à la réalisation d'une tâche scolaire.

C'est pourquoi nous nous intéressons à cette nouvelle stratégie d'enseignement de l'expression écrite qui nous paraît très utile pour dynamiser les apprenants en leur offrant le plaisir d'écrire et pour passer d'une démarche d'apprenant à une démarche de producteur.

Cependant, un grand nombre d'enseignants n'appliquent pas cette méthode de travail, ils affirment que le fait de générer un écrit en groupe est difficile, les conditions d'enseignement ne facilitent pas sa mise en œuvre (le bavardage, la perte de temps et l'effectif des apprenants). Cela nous a motivé et nous a encouragés d'aller au terrain pour montrer que cette pédagogie est efficace et qu'elle joue un rôle primordial dans l'activation des compétences d'écriture et de communication, en choisissant de travailler sur ce sujet.

### **Problématique :**

Notre étude s'intitule : « étude comparative entre le travail individuel et le travail du groupe pour montrer l'efficacité du travail de groupe en expression écrite au cycle moyen

---

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

»Pour cerner l'intérêt de notre recherche, nous nous sommes penchées sur plusieurs questions, notamment celles qui concernent le travail coopératif des apprenants. Nous avons cherché à savoir :

- Est-ce que le travail de groupe aide les apprenants à réduire les difficultés auxquelles ils sont confrontés en productions écrites individuelles ?
- Si oui, comment peut-il les aider à progresser dans leurs écrits ? Et sur quel niveau de la langue ceci se manifeste-t-il ?

C'est ainsi que la problématique de notre mémoire s'annonce : Est-ce que la mise en pratique du travail en groupe comme stratégie d'enseignement – apprentissage pourrait concourir l'amélioration de l'expression écrite chez les apprenants ?

### **Hypothèse :**

Face à cette question, nous avons émis les hypothèses de recherche suivantes :

- Le travail en groupe favoriserait des progrès en production écrite et contribuerait à réduire diverses difficultés rencontrent les apprenants lors de cette activité.
- Cette pédagogie de groupe augmenterait la motivation des apprenants face à la tâche à accomplir et face aux apprentissages à réaliser, comme elle contribuerait à l'émergence de nouveaux savoirs.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous nous sommes donc tournées vers la théorie, qui nous a apporté des solutions à mettre en place pour optimiser le travail en groupe.

### **Le choix du sujet**

En choisissant ce sujet, nous essayons de mettre la lumière sur l'efficacité du travail de groupe en expression écrite comme étant une formule pédagogique ayant pour objectif d'instaurer l'esprit de coopération entre les apprenants, d'échanger des idées et des visions différentes sur les contenus en étude.

Il est aussi important de souligner que ce mode d'enseignement-apprentissage, Le travail de groupe, permet de réaliser des progrès en expression écrite par le biais des investissements collectifs et des efforts créatifs des apprenants. Il fournit aux apprenants un but et une méthode de travail commun au sein d'un petit groupe d'apprentissage. Au sein de la classe, le travail de groupe permet aux apprenants de travailler conjointement avec autrui dans une tâche commune, de se coopérer d'agir et de réfléchir ensemble, de s'entraider et participer à la réalisation d'une tâche scolaire.

C'est pourquoi nous nous intéressons à cette nouvelle stratégie d'enseignement de l'expression écrite qui nous paraît très utile pour dynamiser les apprenants en leur offrant le plaisir d'écrire et pour passer d'une démarche d'apprenant à une démarche de producteur.

### **Corpus**

Notre corpus choisi, se présente sous forme des copies des apprenants ; des productions écrites réalisées individuellement, et d'autre élaborées en groupes, nous essayerons de les analyser afin d'obtenir des résultats qui nous permettent de vérifier nos hypothèses et de réaliser notre objectif en tentant une analyse comparative afin de voir s'il y a influence de la méthode de travail coopératif sur les expressions et aussi les aspects qui relèvent cette influence si influence il y a .

Notre travail a été effectué dans deux collèges dans la wilaya de Tiziouzu, CEM de « *Mouloud Feraoun* » et « *Al ikhwaachahidayendjoudi Ali Mohamed* » au moyen d'une autorisation remise par l'administration de notre département, en vue de collecter les productions écrites des apprenants niveau 3<sup>eme</sup> et 4<sup>eme</sup> année. Notre corpus contient « 53 » copies individuelles et « 20 » travaux collectifs.

Nous avons choisis ses écoles parce qu'elles contiennent une hétérogénéité, de même pour nous faciliter la tâche et travailler dans de bonnes conditions vu leur proximité.

### **Répartition du travail**

Nous présentons cette étude en exposant d'abord notre méthodologie de travail : Le travail que nous allons présenter sera organisé en deux chapitres, le premier sera réservé au cadre théorique, tandis que le dernier, il sera consacré à la pratique.

Dans le premier chapitre, nous mettrons l'accent sur la notion du travail en groupe et son apport dans l'enseignement. Ce dernier propose une présentation de cette technique d'enseignement (travail en groupe), ses paramètres constitutifs, le partage des rôles, le rôle de l'enseignant et les avantages de travail en groupe. Après, nous allons parler sur l'expression écrite, la notion d'erreurs et de faute ainsi que ces types, la typologie des textes et nous clôturons par le travail individuel et par la suite, nous allons parler sur la syntaxe en berbère.

Pour effectuer cette étude et pour mener à bien notre recherche, qui consiste à déterminer le rôle de l'apprentissage coopératif (travail en groupe) dans la consolidation et l'amélioration de la production écrite en langue amazigh chez les apprenants de la troisième et la quatrième année moyenne du CEM, nous ferons appel à la méthode expérimentale. Un échantillonnage nous servira de point de départ pour connaître l'utilité de cette méthode d'apprentissage et comment peut-elle offrir des avantages aux apprenants.

La partie pratique sera consacrée à l'analyse et l'interprétation de notre corpus. L'intérêt majeur est accordé à cette partie car il s'agit de mettre en pratique les théories citées précédemment et de voir si les résultats obtenus éclairent notre problématique et répondent à nos hypothèses. Notre travail prend fin avec une conclusion générale qui tient compte des résultats obtenus dans l'analyse.

# **CHAPITRE I :**

## **Eléments théoriques**

## Introduction

Afin de développer les connaissances des apprenants et les mettre au centre du système éducatif, les maîtres cherchent des solutions s'éloignant des pratiques traditionnelles dont la pédagogie de projet (le travail de groupe) qui consiste à faire travailler les apprenants en petits groupes pour les mettre dans une situation de vouloir et pouvoir écrire.

Dans ce chapitre, nous allons d'abord parler du travail du groupe, à savoir ses paramètres constitutifs, le partage des rôles, le rôle de l'enseignant et les avantages de ce travail collaboratif. Ensuite, nous allons entamer avec l'expression écrite, distinction entre erreur et faute. Après, nous allons parler sur la typologie des textes et nous clôturons par le travail individuel. En suite, la syntaxe qui est une branche de la linguistique qui prend en charge l'étude des combinaisons de monèmes pour former des phrases. Cette partie sera réservée à la syntaxe de la phrase en berbère (kabyle) : nous allons définir les concepts les plus importants qui ont un rapport avec la syntaxe en berbère (kabyle). En premier lieu, nous commencerons par définir la syntaxe, la phrase et ses types. En suite, nous parlerons sur la coordination et la subordination ; le prédicat et le prédicatoire et nous finirons par l'expansion et ces types.

### I.1. Le travail de groupe

La pédagogie de projet présente une avancée décisive dans l'organisation dynamique qui donne sens à l'acte d'apprendre. Celle-ci tend à un apprentissage plus efficace par la mise en place d'un travail de groupe, un travail coopératif comme l'affirme LAURENT DUBOIS « *la compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité* »<sup>1</sup>.

Il s'agit d'une activité conjointe des apprenants, chacun est impliqué dans la tâche collective, orientée vers un but commun, ou les élèves s'entraident, s'échangent afin de résoudre les problèmes confrontés lors de leur apprentissage durant la réalisation d'un écrit.

JEAN PAUL ROUX affirme que le travail de groupe qui répond à l'hétérogénéité de la classe participe au développement des compétences intellectuelles suivant un travail en contexte interactif « *l'intérêt du travail en groupe dans la construction de l'intelligence est de*

---

<sup>1</sup> Dubois Laurent, l'apprentissage coopératif, disponible sur <http://129.194.9.47/laurent/didact/cooperation.htm> .op.cit.consulté le 20/05/2018

*permettre la confrontation avec autrui, la divergence des points de vue* »<sup>1</sup>. En ce sens, il peut amener les apprenants à adopter une vision et une opinion tout en communiquant.

Dans cette pédagogie de groupe, les apprenants sont perçus comme des acteurs de leur apprentissage comme le déclare DE VECCHI Gérard « *le travail de groupe permet d'apprendre par soi et pour les autres* »<sup>2</sup>, tandis que l'enseignant comme le prénomme G FERRY dans son ouvrage la pratique du travail en groupe « un technicien de la relation », il n'est plus celui qui détient tous les savoirs, il est perçu comme une personne ressource qui s'occupe à inciter, animer, conseiller, observer, guider, susciter les interventions, développer les habiletés interpersonnelles comme l'écoute et veiller à coordonner les échanges au sein du groupe.

### **I.1.1. Les paramètres constitutifs du travail de groupe (collectif)**

#### **I.1.1.1. La constitution du groupe**

Après l'organisation de l'espace classe, la constitution des groupes prend place, selon les auteurs la constitution des groupes peuvent se faire de plusieurs manières pour BETHON EUGENIE dans son écrit professionnel en vue de l'obtention du cape, le groupe se constitue ainsi :

#### **I.1.1.2. Le libre choix des élèves :**

Pour favoriser la responsabilité et l'autonomie, il est important de donner l'initiative aux élèves de former eux même les groupes certes que cette initiative constitue un travail idéal à vivre par ces élèves mais le risque est qu'un groupe d'élèves ayant des affinités peut se laisser dériver par ses propres intérêts oubliant alors l'objectif de groupe.

#### **I.1.1.3 : Le regroupement par champ d'intérêt :**

Pour une motivation et une meilleure implication des élèves il est possible de proposer aux élèves l'ensemble de sujets et de les laisser se pencher là où ils souhaitent

#### **I.1.1.4 : Le regroupement aléatoire :**

L'enseignant peut constituer les groupes d'une manière aléatoire par exemple en se référant à l'ordre alphabétique ou en prenant les positions des élèves. Pour MICHEL BARLOW, cette constitution permet de diversifier la possibilité de rencontres et la richesse

<sup>1</sup> Barlow Michel, le travail en groupe des élèves, p62, cite dans <http://www.ulb.ac.be/inforsciences/quandseraigand/docs/12-trav-group-tfe.pdf>

<sup>2</sup> Devecchi Gérard, Enseigner le travail de groupe, Delagrave 2006. p16. consulté le 16/06/2018

de groupe et par la les élèves développement des habilités sociales tels que la tolérance et le respect de l'autre .Mais le risque vient des antipathies qui peuvent se présenter entre les élèves permettent de provoquer un obstacle au bon déroulement de travail de groupe.

#### **I.1.1.5 : Le regroupement par sociométrie :**

L'enseignant peut appliquer la technique dite sociométrique inventée par MORENO pour constituer les groupes .Ce test vise à déceler les relations affectifs existantes dans un groupe, il consiste à demander à chaque élève de noter : avec qui il souhaite faire équipe, parce qu'il pense avoir été choisi, avec qui il ne veut pas travailler et par qui il pense avoir été rejeté.

A l'égard de la taille idéale d'un groupe KAYET Barrington Rogers Irvingue considère que « *trois membres constituent le minimum et au-delà de huit le groupe est généralement très nombreux pour la plupart des activités c'est un groupe de six membres qui convient le mieux* »<sup>1</sup>. Cette taille optimale favorise la participation et l'interaction des membres du groupe en fonction de l'objectif commun de la résolution des problèmes. Alors que SALEM NICOHAS à ajouter le groupe hétérogène ou homogène, groupe de besoin et groupe de niveau

#### **I.1.2.Le partage des rôles**

L'un des facteurs essentiels pour l'organisation, l'efficacité de travail de groupe est d'accorder à chaque participant un rôle spécifique qui est selon Barlow : « *Une fonction déterminée qu'un individu est appelé à exercer dans le groupe* »<sup>2</sup>. De ce fait Barlow distingue différents rôles :

**I.1.2.1 Une personne ressource :** les participants recours à cette personne qui est compétente dans certains domaines.

**I. 1.2.2. Un secrétaire :** qui note et mémorise les points entamés pendant les discussions

**I.1.2.3 Un simple participant :** qui exprime ses idées simplement.

**I.1.2.4 Un introducteur :** qui ouvre la discussion, il explique les sujets de l'échange et montre l'intérêt que présente le sujet.

---

<sup>1</sup>Barrington Kayet et Irvingue Rogers, Pédagogie de projet pour l'enseignement secondaire et formation des enseignants, Paris, Bordas, 1975, p51

<sup>2</sup> Barlow, Michel, le travail en groupe des élèves, Paris, Armand colin, 1993, p53

**I.1.2.5 Un participant chargé de conclusion** : qui clôture la discussion par le mot final à propos des sujets

### **I.1.3. Le rôle de l'enseignant**

Selon Cohen Elizabeth « *le travail de groupe change radicalement le rôle de l'enseignant il n'a plus assumé seul la supervision direct des élèves et la responsabilité et veiller à se qu'il fasse leur travail exactement comme il leur indique* »<sup>1</sup>. Les principaux rôles de l'enseignant sont :

- Au début de la séance, il est l'introducteur de travail de groupe, il éclaire les élèves sur les modes de constitution du groupe, en annonçant les activités qui devront être exercées lors de la séance en explicitant les objectifs attendus pour la production comme le dit Philippe MERIEU « *le groupe d'apprentissage requiert avant tous, c'est l'évidence même que lui soit assigné des objectifs d'apprentissage* »<sup>2</sup>

- Au moment où les groupes sont en activité, il peut s'occuper à observer la tâche accomplie, ce qui permet selon JO-ANNE de vérifier le degré d'implication de chaque élève, comme il peut gérer le dysfonctionnement des groupes.

- A la fin de la séance il est chargé à synthétiser afin de procéder à la mise en commun de travail de groupe et la reconstitution du groupe classe.

### **I.1.4. Avantages du travail de groupe**

- Le travail de groupe permet aux élèves une meilleure qualité dans leurs productions écrites.

- Au sein du groupe, l'apprenant confronte la façon dont il comprend les choses, prend confiance en soi, s'exprime facilement « *Par ailleurs, ce qui est reconnu c'est que le travail en groupe, en favorisant les échanges et la confrontation, permet une meilleure construction des savoirs* ». <sup>3</sup> (Document d'accompagnement du français 2<sup>ème</sup> A.M p.24) il faut prendre conscience à nos élèves à faire confiance dans leurs camarades car ceci influence sur la qualité de l'écrit.

Nous allons donner quelques avantages du travail de groupe :

- Il permet de s'exprimer plus facilement en dépit de sa timidité et prendre de l'assurance en présentant ses opinions.

<sup>1</sup> Cohen, Elizabeth, G, le travail de groupe, stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène, Montréal, chamelière, 1994, p104

<sup>2</sup> Mérieux Philippe, outil pour apprendre en groupe, tome 2, lion, chronique social, 1984

<sup>3</sup> Document d'accompagnement du français 2<sup>ème</sup> A.M.op.cit. p.24

- Développer un sentiment d'apprentissage et d'identité.
- Le travail de groupe renforce les liens entre ses membres et crée un meilleur climat affectif. Il aide beaucoup les introvertis à devenir ouverts et actifs tout en l'incitant à participer dans la réalisation d'un écrit ou d'un travail.
- La pédagogie de groupe conduit à l'addition des efforts et à la compensation des erreurs. En effet, durant le travail collectif, on rencontre moins d'erreurs linguistiques et orthographiques que dans le travail individuel.
- Dans la classe, on remarque souvent que les apprenants ne sont pas attentifs aux erreurs d'un camarade qu'à partir du moment où l'enseignant les y invite. De ce fait, ils laissent à leur enseignant le soin de décider et de réfléchir seul. Mais dans le travail de groupe, les apprenants sont invités à une Co-réflexion et à une Co-décision continuelle ce qui les incite à se corriger mutuellement.
  - L'enseignement/apprentissage de l'écrit au sein du groupe permet de stimuler la créativité langagière et de former la compétence de communication. Le travail collectif est l'occasion de s'entraîner. Dans un petit groupe, l'élève peut concrétiser mieux ses propres idées que dans la classe toute entière.
  - Dans le travail de groupe, les élèves apprennent la fréquentation autonome des moyens pédagogiques (dictionnaires, livres de grammaire et de conjugaison...).
  - Enfin, dans le travail collectif, l'enseignant n'est plus celui d'où proviennent tous les stimuli d'apprentissage et qui, dans la plupart des cas, sans le vouloir, parait par ses questions tendre des pièges à l'apprenant ,mais plutôt un assistant, un conseiller, son intervention est reçue affectivement comme une aide nécessaire.

## **I.2.Définition de l'expression écrite**

L'expression écrite tient une place importante dans le cours de langue, elle a été longtemps considérée dans les classes comme une discipline venant couronner les apprentissages de la compréhension, de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe. A l'école et au collège, l'expression écrite est le domaine où les apprenants doivent écrire selon un sujet pour pouvoir obtenir la meilleure appréciation possible. Elle est considérée comme une sorte de test final destiné à démontrer par un texte bien fait.

Remarquons tout d'abord que le terme expression écrite a connu diverses définitions selon les domaines dans lesquels il est inscrit ; cependant, l'expression écrite est une des

quatre compétences (production écrite ; compréhension écrite ; production orale ; compréhension orale.) à faire acquérir aux apprenants de langue étrangère. Cette compétence se différencie nettement de l'expression orale bien qu'elles soient toutes les deux, complémentaires dans le cadre de la compétence de communication en langue cible.

Cela est sans oublier de remarquer aussi qu'il y a une différence dans les deux langues, écrite et parlée, c'est-à-dire que nous ne parlons pas comme nous écrivons et vice versa puisqu'il s'agit de deux codes différents, autrement dit deux systèmes de communication avec leurs caractères particuliers. A l'oral : les gestes, les mimiques, l'intonation, etc., alors qu'à l'écrit : la construction des phrases, le choix des mots, la ponctuation, etc.

Dans le fameux ouvrage de Ferdinand De Saussure, *Cours de linguistique générale*, nous comprenons sans grande peine que l'écriture est la forme tangible des images acoustiques du langage articulé. Elle manifeste d'ailleurs un état très avancé de la langue et ne se rencontre que dans les civilisations évoluées. Alors que le dictionnaire *Le Larousse* définit la production écrite autrement : « *Ecrire, c'est à l'aide d'un crayon ou d'un stylo ou de tout autre moyen, tracer sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organisés (rédigés) dans le but de conserver ou de transmettre un message précis (appelé l'énoncé). L'écriture est donc un support (on dit aussi un canal) permettant à celui qui écrit de s'adresser à une autre personne à laquelle le message est destiné* »<sup>1</sup>.

Nous pouvons définir la production écrite comme l'action de rédiger un message écrit pour atteindre le but de communication (annoncer les nouvelles ; informer...). Le fait de produire en écrit, demande du scripteur une maîtrise de quelques techniques de rédaction, en plus il doit avoir l'envie et le plaisir d'écrire .

Nous pouvons dire que toutes les définitions sont d'accord que ; la production écrite est un acte signifiant qui apporte l'élève à former et à s'exprimer ses sentiments, ses idées, ses préoccupations, ses intérêts, pour les communiquer à d'autres. Ce mode de communication impose la mise en œuvre des savoir-faire et des stratégies que l'élève sera appelé à les avoir progressivement au cours de ses apprentissages scolaires.

---

<sup>1</sup>.le Larousse.2009.Paris.p.6

### I.2.1. L'objectif de la production écrite

La production écrite en FLE, depuis quelques années, est l'objet de nombreuses recherches qui s'inscrivent dans des points de vue différentes, soient linguistiques, pédagogiques, psychologiques... ; cela montre qu'elle occupe une place importante à l'enseignement du FLE :

D'abord, la production écrite amène l'élève à la maîtrise d'une compétence à la communication écrite.

Ainsi, c'est l'activité de la production écrite qui donne un sens à toute expérience et connaissance acquise de l'élève, quelles soient langagières ou culturelles ; c'est-à-dire lui permet d'exprimer convenablement ses idées, ses préoccupations, ou encore réagir face aux différentes situations (commenter, argumenter,.....).

Aussi, le développement des connaissances linguistiques de l'élève se fait par les différentes activités rédactionnelles (enrichir le vocabulaire, maîtrise des règles de la Grammaire, l'emploi des temps verbaux,.....).

En outre les textes produits par les élèves constituent un moyen d'évaluation dans l'enseignement supérieur et permet d'identifier les problèmes des étudiants face à l'écrit.

Enfin, c'est le cadre où se prépare l'élève pour rédiger des mémoires, des thèses, des articles.... En exploitant les consignes et les orientations reçues de l'enseignant dans des différents sujets (savoir commenter, réorganiser des prises de notes....).

### I.3. Erreur/ faute

#### I.3.1. Définition du concept de l'erreur :

Selon le nouveau **Petit Robert** : Erreur vient du latin « error », mot de la famille de « errare » qui signifie « *s'écarter et s'éloigner de la vérité* »<sup>1</sup>

Dans différents dictionnaires, le sens propre du mot erreur est : Action de se tromper ; opinion fautive ; illusion ; faute ; méprise.

Dans le dictionnaire **Larousse** l'erreur c'est: « *l'action de se tromper ; faute commise en se trompant. Etat de quelqu'un qui se trompe : être dans l'erreur* »<sup>2</sup>

Beaucoup des auteurs ont proposés différentes définitions du concept d'erreur, mais elles sont plus ou moins identiques.

<sup>1</sup>Le nouveau petit Robert Paris, millésime, 2009, p 200

<sup>2</sup>Dictionnaire Larousse(2009), op.cit. p.154

En pédagogie, l'erreur signifie une réponse ou un comportement de l'élève qui ne correspond pas à ce qu'on attend de lui comme réponse.

En didactique des langues, le concept d'erreur est délicat à définir, certains didacticiens disent même qu'il est impossible d'en donner une définition formelle.

Dans le dictionnaire de didactique des langues la faute : « *Désigne divers types d'erreur ou d'écart par rapport à des normes elles-mêmes diverses?* »<sup>1</sup>

Nous pouvons dire en fin que l'erreur est le produit d'une démarche intellectuelle originale, propre à l'élève et inattendue de la part de l'enseignant.

### **I.3.2. Typologie des erreurs rencontrées dans les productions écrites**

#### **I.3.2.1. Les erreurs de contenu : Il faut respecter les règles de cohérence/cohésion**

##### **- Organisation du texte et mise en page :**

- Respect du type de texte (en tête ; formule de politesse ; de salutation ...).
- La ponctuation
- La division en paragraphe.

#### **I.3.2.2. Les erreurs de forme : Voici les différentes erreurs de forme :**

##### **- Erreurs de morphosyntaxe :**

- Accord en genre et en nombre.
- Choix de mots : verbe ; adjective ; prépositions ; déterminants...
- Morphologie des verbes au prétérite présent ....

##### **- Erreurs lexicales :**

- Choix du lexique inapproprié.

##### **- Erreurs de type phonème-graphème :**

Ce type d'erreurs intervient quand l'élève n'arrive pas à transcrire certains phonèmes d'un mot malgré qu'il les prononce bien.

##### **- Erreurs phonétiques :**

- D'élision.
- Dues à une prononciation erronée

##### **- Erreurs d'orthographe :**

- Oubli ou rajout d'une lettre
- Inversion de lettres
- Mot mal orthographié par méconnaissance

---

<sup>1</sup>CUQ J-P « *Le dictionnaire de didactique des langues* », Paris, clé international/ Asdifle, 2003 ; p.215

### I.3.3. Distinction entre erreur et faute

Depuis longtemps, l'utilisation des erreurs à l'oral et à l'écrit occupait une place importante dans les travaux sur l'acquisition des langues.

#### **Faute :**

Étymologiquement issu du mot latin *fallita*, de « *fallere*=tromper », la faute est considérée comme « *le fait de manquer, d'être en moins.* »<sup>1</sup>.

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)* »<sup>2</sup> cité. Il est donc possible de dire que, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre.

### I.4. Typologie des textes

Les types de texte renvoient à des différents actes de communication, c'est l'intention de l'auteur qui permet de classer ces types, raconter, convaincre, informer, expliquer, ordonner. À l'intérieur d'un même texte, l'autre peut passer d'un type à un autre. Le texte n'appartient jamais à un seul type, il s'agit d'en engager l'élément dominant, nous parlerons par exemple d'un texte à dominance argumentative...

#### **I.4.1. Le texte narratif :**

Reigel.M, Pellat.J.C et Rioul.R confirment que : « *L'analyse structurale du récit à dégage les différentes phrases de tout récit, dont la dynamique narrative se développe entre un équilibre initial et un équilibre final* ».<sup>3</sup>

La structure d'un texte narratif s'articule généralement autour de trois étapes :

- a. La situation initiale :** je situe mon histoire : lieu, temps, personnage et la situation dans laquelle se trouvent mes personnages au tout début de l'histoire.
- b. Élément déclencheur :** l'élément qui fait démarrer l'histoire.
- c. La situation finale :** les conséquences des actions posées et les sentiments du ou des personnages, comment le tout se termine.

Ce type se retrouve dans les romans, fables, contes...

<sup>1</sup>Le petit Robert, 1985 op.cit.p.763.

<sup>2</sup>MARQUILLO LARRUY M, L'interprétation de l'erreur , Paris, Clé International,2003, p120.

<sup>3</sup>Reigel.M., Pellat.J.C.Rioul.R : Grammaire méthodique de français, presses universitaires de France, 1994, p1060.

#### I.4.2. Le texte descriptif :

Dans le texte descriptif, l'auteur donne le portrait physique et moral d'un personnage. En ce qui concerne la description d'un lieu, elle est localisée avec des indicateurs tels, (à droite, à gauche, en haut, en bas...). Le but de l'auteur de cette description c'est de donner une image que le lecteur ne peut voir ou imaginer. Ce type se retrouve dans les romans, un guide touristique...

Le texte descriptif est structuré ainsi :

**a. L'introduction :** Dans cette partie, on a trois points à aborder, le premier c'est de monter le thème principal, ensuite donner le sujet à décrire et enfin donner d'une manière générale sur quoi va porter la description.

**b. Développement :** Ou on trouvera les idées principales qui vont décrire le sujet.

**c. Conclusion**

#### I.4.3. Le texte argumentatif

Thyriion Francine pense que : « *le texte argumentatif dont le but général est de convaincre d'autres personnes.* »<sup>12</sup>. Le texte argumentatif se subdivise en trois parties qui sont :

**a. l'introduction :** l'auteur présente le sujet d'une manière générale.

**B. Le développement :** ou nous exposons la thèse, l'anti thèse et leurs arguments.

**C. La conclusion :** L'auteur nous donne une synthèse sur sa thèse.

L'auteur utilise ce type pour convaincre le lecteur à accepter une thèse ou une opinion en utilisant des arguments, on peut le trouver dans des articles ou des publicités

#### I.4.4. Le texte explicatif (informatif) :

Des le départ ce texte traite un problème : on utilise le présent de l'indicatif et l'impératif. Son but est de répondre à cette question de départ. Selon J.M.Adam « *l'explication il s'agit de la plus vaste synthèse réalisée sur la question* »<sup>3</sup>. Le texte explicatif est structuré ainsi :

<sup>1</sup>Thyriion Francine : L'écrit argumenté, Peeters, Louvain, 1997, p.72

<sup>2</sup> Jean Michel Adam, La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours, Paris, Armand Colin, 2005, p.161

**a. La question de départ :** L'auteur donne des questions qui se rapporte au sujet, ses questions peuvent être directs ou indirects, on retrouve aussi le sujet et sa définition.

**b. L'explication :** C'est la partie principale du texte explicatif ou l'auteur utilise toutes les caractéristiques de ce type du texte .Dans cette partie on donne des idées sur les questions posées au départ.

**c. Conclusion :** L'auteur donne un résumé sur le sujet traité

### **I.5.le travail individuel**

C'est un travail qui se fait en classe ou a la maison sans l'aide de l'enseignant. Son objectif principal est répéter pour mémoriser.

Les répétitions favorisent le transfert d'information vers la mémoire, le plus gros avantage de ce travail réside dans le sentiment de satisfaction que l'on éprouve a l'accomplissement d'une tache par soi-même (ca fait du bien de se dire qu'on est capable de faire quelque chose tout seul),travailler de manière individuelle permet de se constituer une bonne éthique de travail, plus on s'habitue a travailler seul, et plus on est efficace, plus on est rapide dans nos recherches .Mais, ce travail individuel comme il a des avantages, il a aussi des inconvénients ,il peut prendre du temps, que tu n'as pas la certitude d'être arrive a la bonne réponse ,a la question que tu te posais et que tu peux parfois risquer de rester enfermer dans un seul point de vue ,alors que la problématique bénéficierait dans certains cas a être envisager par plusieurs personnes pour en trouver une meilleure solution.

### **I.6. Définition de la syntaxe**

Selon jean Dubois la syntaxe est « *la partie de la grammaire décrivant les règles par lesquelles se combinent en phrases les unités significatives, qui traite des fonctions, se distingue traditionnellement de la morphologie, études des formes ou des parties du discours* »<sup>1</sup>.

Selon l'ouvrage de martinet. A, dans la terminologie de Jules MAROUZOU la syntaxe est définie comme « *l'étude des procédés grammaticaux par lesquels les rapports établis entre les notions* »<sup>2</sup>

La syntaxe est donc l'étude des relations qu'il ya entre les mots de la même phrase, elle exprime les rapports qu'il y a entre eux.

<sup>1</sup> Jean Dubois et Ell, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, LAROUSSE, PARIS, p.468

<sup>2</sup> Martinet A, syntaxe générale. Ed, Armand colin, 1985, p .16

### I.6.1. Définition de la phrase

La notion de « phrase » joue un rôle important dans la syntaxe. C'est la plus grande unité d'analyse syntaxique, il existe diverses définitions de cette notion que nous pouvons trouver.

Selon le dictionnaire de linguistique, la phrase est « *un assemblage de mots formant un sens complet* »<sup>1</sup>.

On appelle phrase, l'ensemble des monèmes, des synthèmes ou des parasynthèmes qui sont reliés par des rapports de détermination ou de coordination à un même noyau central que l'on nomme prédicat, il est considéré comme l'élément le plus important de la phrase ou à plusieurs noyaux centraux.

La phrase met en relation deux termes : un sujet (ce dont on parle) et un prédicat (ce l'on dit du sujet) qui sont éventuellement étoffés de compléments.

### I.6.2. La phrase simple

Une phrase est dite simple lorsqu'elle contient un seul verbe conjugué et un seul sujet commençant par une majuscule et se terminant par un signe de ponctuation. et ce justement ce qu'affirme Jean Dubois « *la phrase simple ne comporte qu'un membre organisé autour d'un verbe à un mode personnel ou à l'infinitif* »<sup>2</sup>

C'est une phrase qui est composée d'un énoncé minimum et d'un ou plusieurs compléments.

**Exemple** : iruhyerlexla (il est parti au forest)

La phrase simple peut être :

**Une phrase verbale** est une phrase dont le noyau est un verbe.

**Exemple** : iruqucicyeruyarbaz (l'enfant va à l'école)

**Une phrase nominale** est une phrase dont le noyau est non verbal et peut donc être : nom, adj. adv....

Elle se réduit à un nom ou à un groupe nominal qui est souvent formé d'un article et d'un nom ou d'un adj.

**Exemple** : dtiktiyelhan (bonne idée)

<sup>1</sup> Jean Dubois, op.cit. p.150

<sup>2</sup> DUBOIS.J, op.cit .p365

**I.6.3. Le Prédicat :**

Le prédicat est « le monème en fonction duquel s'ordonnent les autres monèmes de l'énoncé. Ceux-ci forment des chaînes de déterminations qui aboutissent toutes au prédicat. Dans une visualisation, toutes les flèches partent dans sa direction »<sup>1</sup>

Le prédicat est un élément non éliminable dans la phrase, c'est un noyau central, sans prédicat, l'énoncé n'existe pas car c'est autour de lui que s'organisent toutes les relations syntaxiques.

Dans les types de phrases, le prédicat dépend de la nature du noyau de la phrase qui peut être nominal, verbal, ou non verbal.

**I.6.3.1. Le syntagme prédicatif verbal :**

Il se compose d'un prédicat verbal et d'un indice de personne qui est un auxiliaire de prédication, aucun des deux n'existe en l'absence de l'autre

L'ensemble de ces deux composantes forment un seul mot qu'on appelle syntagme prédicatif verbal qui est non supprimable dans la phrase.

**Exemple :** yeçêaweqcicaYrum

Prédicat

**I.6.3.2 : Le syntagme prédicatif nominal :**

Le syntagme prédicatif nominal comprend un prédicat nominal précédé d'un actualisateur. Selon Lionel : « Si le nom peut être prédicatif c'est avant tout un plurifonctionnel qui assume des fonctions très divers dans l'énoncé dans une perspective structuraliste, ce sont les travaux de (LIONEL GALAND et précisé par PENCHOEN, BENTOLILA, CHAKER et LEGUIL) qui ont identifié les principales fonctions nominales... »<sup>2</sup>

Exemple : D argaz i d aqerru n uxxam

**I.6.3.3 : Le syntagme prédicatif non verbal :**

Il comprend un actualisateur et un prédicat qui peut être un (adjectif, adverbe, pronoms personnels ou un démonstratif). Le prédicat ne peut être ni un nom, ni un verbe

<sup>1</sup> A. Martinet, op.cit.p.112

<sup>2</sup> Encyclopédie Berbère, Salem Chaker, Fonctions syntaxique

**Exemple :** *D ayenyellan id –giY*  
Prédicat non verbale

#### I.6.4 La phrase complexe

La phrase complexe est constituée d'un noyau central et des syntagmes à noyau secondaire qui lui sont reliés directement ou indirectement, elle est composée de deux ou plusieurs propositions ou phrases que ce soit la phrase nominale ou phrase verbale. Ainsi, il existe deux types de relations entre phrases qui sont la coordination et la subordination. Dans les deux cas, la liaison peut se faire soit par une conjonction soit simplement par le sens (juxtaposition)<sup>1</sup>.

Comme la langue berbère (kabyle) est riche en grammaire, d'après notre étude on a l'occasion de mentionner et analyser la phrase complexe en kabyle et montrer leur type de phrase (coordination, subordination et relative) d'après les marques de conjonctions et les adverbes de liaisons.

**Exemple :** *iwalaucenyerwel* (il a vu le loup, il s'est enfui).

#### I.6.5 Les procédures de formation de la phrase complexe

##### I.6.5.1 La coordination

C'est la liaison entre deux mots ou deux phrases, elle se peut réaliser par l'utilisation des adverbes de liaison ou conjonction de coordination et ça se peut arriver sans aucun mot, autrement dit par une simple juxtaposition. Dans la coordination, comme dans la subordination, nous trouvons deux cas qui sont la coordination avec une simple juxtaposition et la coordination avec coordonnant.

« *Il ya expansion par coordination lorsque la fonction de l'élément ajouté identique à celle d'un élément préexistant dans le même cadre....elle peut affecter n'importe laquelle unités considérés* »<sup>2</sup>. Il existe deux types de coordination :

##### - La coordination avec une simple juxtaposition (directe) :

Il s'agit de la succession de deux ou plusieurs syntagmes verbaux indépendants de type :

<sup>1</sup>Nait-Zerrad, K. *Manuel de conjugaison kabyle : 6000 verbes, 176, conjugaisons*. Editions L'Harmattan, 1994.p99

<sup>2</sup> Martinet, op.cit. p.128/129

**Exemple** : yečča, yeswa « il a mangé, il a bu »

- **La coordination avec coordonnant (indirecte) :**

Dans ce cas, il s'agit de la coordination de deux syntagmes prédicatifs verbaux par l'intermédiaires d'un coordonnant. Pour ce la on définit :

- **la coordination avec le coordonnant disjonctif (neγ) :**

**Exemple** : ad ččeyney ad sway « je mangerai ou je boirai »

- **la coordination avec le coordonnant ( yerna) :**

**Exemple** : ad ččeyyerna ad sway « je mangerai et je boirai »

- **Les conjonctions de coordinations :**

Est simplement coordonnée a la proposition principale, il ya une prosodique entre les deux, elle est matérialisée par une virgule lorsque la conjonction est absente.

Quelque conjonction en kabyle :

Ahat ( peut être) , Dγa (alors, puis) ,Meqqar ( au moins, du moins) ,Yak ( n'est- ce pas) ,Ihi (donc, alors), Yerna ( de plus, et pourtant) ,Dayen ( encore) .Ces conjonctions ont des différentes valeurs.

### I.6.5.2 La subordination

On peut donner une définition de la subordination « *la subordination est le rapport qui existe entre un mot régissant et un mot régi, et par lequel la forme du seconde semble du seconde semble dépendre nécessairement de la nature du premier. Dans ce cas, subordination est synonyme de rection* »<sup>1</sup>.

En kabyle, il existe deux propositions liées par des conjonctions de subordinations qui a un sens et qu'expriment les propositions circonstancielle, interrogatives et exclamatives dépend de la fonction d'un mot.

**Exemple** : xatimazel mi eeddantlata n wussan. « Non pas encore, quand il passera trois jours ».

« Mi eeddantlata » est une conjonction de subordination, « tlata n wussan » est un complément circonstanciel de temps ».

Une proposition qui a dans une autre proposition.la fonction d'un mot est dite subordonnée.

**Exemple** : yebγa ad isew. « il veut boire » (il veut, il boira)

<sup>1</sup> Dubois .J. op cit. p 462

Yebyatissit. « il veut boire » (il veut la boisson)

As isew est une proposition qui est subordonnée à yebya

Tissit est le c.o.d du verbe yebya

Autrement dit, une phrase est subordonnée à une autre s'il existe une relation de dépendance entre elles. Cette relation peut se faire avec ou sans l'aide d'un subordonnant, on distinguera donc d'une part les propositions juxtaposées et d'autre part, les propositions circonstancielles, interrogatives et exclamatives liées par une conjonction de subordination qui a un sens.

- **Conjonction de la subordination :**

Une phrase subordonnée à une autre s'il existe une relation de dépendance entre elle  
Quelque conjonction :

Imi (puisque), Segmi (depuis que), axaṭar (parce que), akken, amaena, yerna...

- **La juxtaposition**

Les propositions se suivent sans élément de liaison comme l'exemple suivant :  
Yekcemsaxxam, yuliyerteerict ,yessers-it « il rentra à la maison, montra à la soupente et le posa ».

En langue berbère, la coordination négative se fait par simple juxtaposition sans l'élément « ara » qui accompagne la négation.

**Exemple :** urtediurteqqim. « Elle n'est parti ni resté »

Ici on n'a pas besoin d'un élément qui nous montre de cette phrase négative est liée par une coordination de subordination, mais avec une simple juxtaposition.

### I.6.6 Critères de distinction entre la coordination et la subordination:

Il est difficile de définir des critères stables permettant de distinguer entre la subordination et la coordination.

On parle de coordination, quand les deux syntagmes ont le même statut. Par contre, dans la subordination, les deux syntagmes ont un rapport de hiérarchisation. Il est considéré comme « *le centre de l'agencement syntaxique de la phrase* »<sup>1</sup>.

Le problème de distinction réside toujours même avec la présence de la marque monématique de jonction entre les deux syntagmes, autrement dit, les deux monèmes sont des morphèmes de liaison des deux syntagmes et apparaissent dans la même position.

<sup>1</sup> S.CHAKER. un parler berbère d'Algérie-syntaxe. 1978. p. 83

Dans la subordination les syntagmes verbaux connaissent des contraintes dans leur combinatoire contrairement à la coordination.

Nous essayons d'exposer quelques critères définitoires des deux cas (subordination et coordination) :

**-La prosodie:** Dans la coordination, on retrouve une pause entre les syntagmes prédicatifs, elle est introduite par une virgule. Par contre dans la subordination, il n'y a aucune pause entre les propositions.

Les subordonnants établissent un rapport hiérarchisé entre le syntagme prédicatif et le syntagme predicatoïde.

**-La position:** le changement de la position des syntagmes dans une phrase entraîne automatiquement une modification de la structure syntaxique et le sens. Dans la coordination, les syntagmes prédicatifs peuvent changer de place dans la phrase, sans aucun changement de sens. Par contre dans la subordination, le changement de place entre la proposition entraîne un changement de sens.

**Exemple :** yeččayeswa. « Il a mangé et il a bu » ou

Yeswayečča. « Il a bu et il a mangé »

- Dans les phrases coordonnées, les propositions peuvent changer de place sans changer la place de la conjonction, mais ce n'est pas dans tous les cas.

- Dans les phrases subordonnées, les propositions peuvent s'échanger de place, à condition que la conjonction de subordination se déplace avec la proposition subordonnée et se retrouve ainsi à la tête de la phrase. Mais ce n'est pas toutes les conjonctions de subordination qui peuvent l'être.

➤ Le subordonnant autonomise le deuxième syntagme. L'ensemble du deuxième syntagme ne peut pas changer du sens quelque soit sa position.

**Exemple :** yeqqimaxařaryugad. « il est réstéparcequ'il a peur »

axařar, imi, akken sont des indicateurs de fonction alors que, amaena, yerna sont des déterminants autonomes des deux syntagmes.

Selon Chaker, c'est la prosodie et la position qui sont les seuls critères stables permettant de distinguer entre la subordination et la coordination sans marque monématique de jonction.

**I.7 Le Prédicatoire :**

Selon Martinet « Parmi les éléments éliminable de l'énoncé, ceux donc que nous considérons comme des expansions, il en est qui se retrouvent ailleurs, à titre de prédicat parmi les éléments irréductibles »<sup>1</sup>.

Le prédicatoire est un élément supprimable sans toucher au sens de la phrase, il n'a aucune relation avec le reste de l'énoncé que par l'intermédiaire d'un monème fonctionnel.

**Exemple:** Yefrawesimiyesla i ssut-is.

**I.8 L'Expansion et ses types :****- L'expansion :**

L'expansion est un élément qu'on peut éliminer de la phrase sans changer son sens ou le détruire. Selon Martinet : « L'expansion dans une phrase est tout terme ou tout groupe de termes que l'on peut supprimer de la phrase sans que celle-ci cesse d'être une phrase et sans que les rapports grammaticaux entre les termes soient modifiés... »<sup>2</sup>

**I.8.1 Expansion référentielle :**

Dans l'ouvrage de CHAKER.S un Parler Berbère D'Algérie selon L-Galland a proposé l'expression « complément explicatif pour désigner ce type d'expansion .Aussi lui préfère-t-on celui d'expansion référentielle qui rend compte de la relation qui existe entre l'indice de personne et de la nominale qui l'explique (le terme de complément explicatif, envisagé par Galland lui-même est évidant fort peut esthétique »<sup>3</sup>

En berbère, l'expansion référentielle est toujours à l'état d'annexion, elle s'accorde en genre et en nombre avec l'indice de personne.

**Exemple :** Qqnet (wallen-is) —→ expansion référentielle

<sup>1</sup> Martinet A, syntaxe générale, op.cit., p.87

<sup>2</sup> Martinet A, « Elément de linguistique générale » Armand colin, paris v.p128

<sup>3</sup> Chaker, S : « un parler berbère d'Algérie (Kabylie), syntaxe », thèse de doctorat d'état soutenu en 1983, Aix en province, p: 276

**I.8.2 Expansion direct :**

Selon CHAKER-S « *cette expansion qui n'est attestée que pour certains verbes, suit le s-p-v avec lequel elle constitue un ensemble prosodique homogène, la fonction est identifiée par la marque de l'état libre, et peut être assurée par un personnel affixe du verbe* »<sup>1</sup>

Cette expansion est un groupe de mots relie sans préposition avec le verbe, avec la marque de l'état libre.

**Exemple:** yerked a3daw-is

exp. direct

**I.8.3 Expansion indirect:**

Selon CHAKER-S « *le nom est relié au prédicat par l'intermédiaire d'un indicateur de fonction, elle peut être assurée par les affixes de personne indirectes, le nom en fonction indirecte s'identifiée par un indicateur de fonction (préposition) qui le lie au verbe* »<sup>2</sup>

On aperçoit cette expansion par la présence des affixes de personnes indirectes qui se relie au syntagme prédicatif verbal par la préposition « i » il est toujours à l'état d'annexion.

**Exemple:** yeğğa-d ttrika i warraw-is

Exp indirect

**I.8.4 Indicateur de thème:**

Selon CHAKER-S « *l'indicateur de thème est un syntagme autonome déplaçable, dont la liaison au prédicat est assurée par la prosodie, on retiendra cependant que la position en tête de la phrase est stylistiquement plus forte et correspond à une mise en relief plus marquée* »<sup>3</sup>

L'indicateur de thème se situe généralement au début de la phrase, toujours à l'état libre

**Exemple :** yessaudfelaxxam



Axxam, yessa-t udfel

Ind de thème

<sup>1</sup>Chaker S : un parler berbère d'Algérie(Kabylie), syntaxe, thèse de doctorat d'état, op.cit. : 279

<sup>2</sup>ChakerS ; op. Cit, p.280

<sup>3</sup> Ibid. P.462.

## **CHAPITRE II**

### **Analyse et interprétation des données**

## Introduction

Dans ce travail, nous avons analysé les productions écrites des apprenants qui portent sur plusieurs thèmes ; la description d'un espace, être humain, la narration d'un rêve et des nouvelles. Donc, le nombre de thème à aborder est déterminé et précisé dès le début.

Nous avons analysé les copies des élèves en s'appuyant sur les critères issus des travaux individuels et de groupes. A partir de ces différents aspects, nous pourrions comparer le travail fait collectivement et individuellement.

Afin de montrer l'efficacité du travail de groupes en expression écrite, nous avons effectué une étude comparative entre les productions réalisées individuellement et celles qui ont été élaborées collectivement.

D'abord, nous avons pris des productions écrites réalisées individuellement par les élèves et nous les avons comparées à celles qui ont été réalisées collectivement par ces mêmes apprenants. Notre objectif est de cibler les points de divergence, les écarts, voir les difficultés et les réussites.

### 1. L'analyse et l'interprétation des données

#### 1.1. Les critères d'analyse

Pour pouvoir analyser et interpréter les copies des élèves, nous avons fait des tableaux de résultats pour que nous puissions vers la fin en tirer les conclusions, tout en se basant sur les critères suivants :

##### a. Aspect matériels :

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

##### b. Aspect sémantique :

- Nombre de connecteurs, l'articulation entre les phrases
- Vocabulaire
- Les anaphores

**c. Aspect morphosyntaxique :**

-Respect du système temporel

-Nombre d'erreur : des erreurs grammaticales et orthographiques

Cependant, et vu le nombre important de copies dans le travail individuel « 52copies », et par risque de faillir aux normes méthodologiques dans la recherche, nous avons limité cette exposition en un échantillon de 20copies pour l'analyse du travail individuel, d'ailleurs la sélection des copies a été purement aléatoire, alors nous avons pris par hasard 20productions écrites réalisées par 20 apprenants afin de les comparer a celles qui ont été réalisée collectivement par ces mêmes apprenants.

**2. L'analyse des productions (individuelles et collectives)****Tableau 1 : Aspect matériel (individuels)**

Aspect matériel		
Apprenants	L'organisation des copies	La ponctuation et les majuscules
Muḥemd Amine	Non organisée	-Pas de majuscule. -tous le texte est séparé par une virgule ce qui montre que la ponctuation n'est pas respectée.
Litisya	Non organisée	-l'élève a mal ponctué son texte. -La majuscule est placée au début de la phrase.
Nahil	Organisée	-Le texte est bien ponctué. -L'emploi de la majuscule au début de la phrase. -Respect de l'alinéa.
Rayane	Non organisée	-Pas de ponctuation. -Majuscule inexistante
Aniya	Organisée	-Mal ponctué -Elle na pas respecter les majuscules.
Lahna	Organisée	-Mal ponctué -Elle a employé la majuscule correctement.
Anayis	Mal organisée	-Elle a respecté la ponctuation -Elle na pas utiliser la majuscule.
Selma	Organisée	-Mal ponctué -Pas de majuscule.
Salma	Mal organisée	-Absence de majuscule

		-Mal ponctué.
Sara	Mal organisée	-Tout est séparé avec des virgules, mal ponctué.
Milisa	Organisée	-Le texte est ponctué, parfois elle a mal placé les signes de ponctuation. -Chaque paragraphe commence par une majuscule.
Asma	Acceptable	-Mal ponctué -Elle a mit une majuscule au début de chaque paragraphe.
Huda	Mal organisée	-Un très court texte -Elle na pas utiliser la ponctuation. -Elle na pas mit l'alinéa.
Iman	Bien organisée	-Elle a mit une majuscule au début de chaque paragraphe. -Elle n'a pas utilisé la virgule.
Aniyas	Mal organisée	-Il a mal placé la ponctuation, il à utiliser une seule virgule dans tout le texte. -Chaque paragraphe commence par une majuscule.
Nurlhuda	Mal organisée	-Elle n'a pas mit aucune virgule. -Elle n'a pas employé la majuscule au début de chaque paragraphe.
Yamina	Mal organisée	-Absence de ponctuation -Elle a utilisé la majuscule au début de chaque paragraphe.
Muqran	Mal organisée	-Pas de ponctuation -Absence de majuscule.
Tileli	Mal organisée	-Elle n'a pas bien utilisé la ponctuation. -Une seule majuscule au début du 1 <sup>er</sup> paragraphe.
Amina	Acceptable	-Pas de ponctuation -Une seule majuscule au début du 1 <sup>er</sup> paragraphe.

**Commentaire du tableau :**

De manière générale<sup>1</sup>, l'organisation des copies est acceptable, l'écriture est lisible. **Exemple** : la copie de **Iman, Lahna** et **Aniya**, bien qu'il ya des copies qui sont mal organisées, cela peut s'expliquer par leur desinteret. **Exemple** : la copie de **Tileli, Muqran**.

A propos de la ponctuation, nous avons remarqué que certains élèves arrivent à maitriser la ponctuation comme Milisa et Nahil alors que certains affrontent des difficultés énormes pour ponctuer leurs textes correctement car ils ne maitrisent pas les règles de ponctuation, ils confondent ces signes comme la copie de **Rayane** et **Salma**, parfois, nous avons relevé des textes non ponctués comme celui de **Yamina** et **Muqran**.

Pour ce qui concerne la majuscule, nous remarquons que les textes réalisés montrent que les élèves ne maitrisent pas bien l'emploi des majuscules, ou parfois ils les placent au milieu des phrases, même après des virgules comme la copie de **Muqran** et **Anayis**. Tandis que dans certaines copies, nous observons qu'il ya des élèves qui arrivent a utiliser la majuscule correctement (au début de chaque paragraphe et après chaque point) comme la copie de **Lahna** et **Litisya**.

**Tableau 1 : Aspect matériel (collectifs)**

Aspect matériel		
Les groupes	L'organisation des projets	La ponctuation et les majuscules
P de G1	Bien organisée	Le texte est bien ponctué. Ils ont mit une majuscule au début de chaque paragraphe et après chaque point
P de G2	Bien organisée	Ils ont respecté la ponctuation. L'emploi correct de la majuscule.ils ont respecté l'emploi de l'aligna
P de G3	Mal organisée	Le non respect de l'aligna. La ponctuation n'est pas vraiment respecter
P de G4	Bien organisée	Le texte est bien ponctué. La majuscule est employée correctement
P de G5	Mal organisée	Ils ont mal placé les virgules. absence de l'aligna
P de G6	Bien organisée	Ils ont mis une majuscule au début de chaque paragraphe et chaque phrase. Tous les signes de ponctuation sont bien placés

<sup>1</sup> Les travaux individuels sont référenciés par le prénom de l'élève et les travaux collectifs sont référenciés par un numéro.

7	P de G	organisée	Le texte est rarement ponctué.il ya deux majuscules sont placés a l'intérieure de la phrase.
8	P de G	Acceptable	Le texte est mal ponctué, ils ont utilisé une seule virgule dans tout le texte. Ils ont utilisé une fois la majuscule, au début premier paragraphe.
9	P de G	acceptable	Absence de la majuscule, le texte est mal ponctué
10	P de G	bien organisée	Ils ont mis la majuscule au début de chaque paragraphe.les signes de ponctuation sont acceptables

**Commentaire du tableau :**

Après avoir analysé les productions collectives, nous remarquons que ses dernières sont cohérentes et construites.

Pour ce qui concerne l'aspect matériel, les projets sont bien organisés, ce qui montre et éprouve que les apprenants sont actifs et motivés, à l'exception de quelques lacunes pour le **projet 3, 5,7 et 8** qui n'ont pas vraiment respecté la ponctuation et l'alignement. Les autres projets sont mieux ponctués et mieux planifiés en ensemble de paragraphes, ils ont respecté l'emploi de la majuscule au début de la phrase et après chaque point. Ce qui attire notre attention, c'est que dans le **groupe 7**, les apprenants écrivent la lettre « i » en majuscule même s'il est placé à l'intérieure de la phrase et aussi dans le **groupe 10** .exemple : « ad ZZinsuerur »(ad zzin s uerur)

**Tableau 2 . aspect sémantique (Individuel) :**

Aspect sémantique			
Apprenants	Vocabulaire	Nombre de connecteurs	Anaphores
Muħe md Amine	2nouveaux mots (tegrast, talwit)	2connecteurs (iwakken, dV̄a)	Yemma(tame xluqt-nni,ssawlaV̄-as,ukren-tt)
a Litisy	Vocabulaire simple à l'exception d'un seul nouveau mot « aV̄erbaz »	4connecteurs (akked, dV̄a, acku, mi)	1- Tameddakkelt-iw (nettāt). 2- khwalti(niV̄-aset). 3-Setti (niV̄-as).

Nahil	2nouveaux mots(imdanen,ddabex)	Un seulconnecteurs(akked)	1- lebħar(lebħar-agi). 2- taqcict(isem-is, tenna-as).
Rayane	Vocabulairepauvre	1connecteurs(akked)	/
Aniya	Vocabulairepauvre	2connecteurs(akken, dŸa)	Id (iḍ-agi).
Lahna	Un nouveau mot(teŸremt)	1connecteurs(akken)	/
Anais	Vocabulairepauvre	Akked,akken,	/
Selma	Nouveau mot(yimuras)	Imi	Gma (iman-is, tt3aseŸ-t, fell-as).
Salma	Vocabulaire simple	Akked	Imeddukkal (yid-sen).
Sara	Vocabulairepauvre	Akked	/
Milisa	Vocabulaire simple, pas de nouveaux mots	2connecteurs (mi, acku)	Ageffur (netta, aman-nni).
Asma	Vocabulaire simple	2connecteurs (dŸa, acku)	/
Houda	Vocabulaire pauvre	/	/
Iman	Elle a employé 2nouveaux mots (amḍal, tagamant)	2connecteurs (akked, dŸa)	/
Aniyas	Vocabulaire pauvre	1connecteur (dŸa)	/
Nurhuda	Vocabulaire pauvre	/	/
Yamina	1seul nouveau mot (aseklu)	2connecteurs (akked, dŸa)	/
Muqran	Vocabulaire simple et pauvre	2connecteurs (mi, iwakken)	/
Tilelli	1nouveau mot (ilell)	2connecteurs (mi, almi)	/
Amina	Vocabulaire simple	2connecteurs (mi, dŸa)	/

### Commentaire du tableau :

Dans le critère de l'aspect sémantique, nous avons établi trois éléments : d'abord l'articulation entre les phrases, ensuite le vocabulaire et enfin les anaphores :

Dans le 1<sup>er</sup> élément, nous remarquons que l’articulation entre les phrases des copies des élèves est presque rare car ils n’utilisent pas souvent les connecteurs. **Exemple** : la copie d’**Aniyas**, **Huda** et **nurlhuda**. Et aussi nous trouvons l’emploi de la conjonction de coordination « **acku** » dans la copie de **Milisa** et l’emploi des prépositions « **imi** » dans la copie de **Selma**. Dans la majorité des cas nous remarquons que la liaison entre les phrases ou les propositions des copies est assurée par l’emploi de la conjonction de coordination « **akked** ». Donc, cela nous amène à dire que les élèves ont des difficultés à utiliser les connecteurs qui se justifie par la non maîtrise de la langue.

Nous constatons aussi qu’**Aniyasa** utilisé la préposition « **Yer** » dans un contexte inadéquat. **Exemple** : « Abulkan s tumenttagamant i dduren Yerlewqat Yerwayed. » (Abulkan s tumenttagamant i dduren silewqat Yerwayed)

Dans le 2<sup>eme</sup> élément, notre expérience avec l’analyse des copies des apprenants nous a permis de comprendre que le vocabulaire employé par ses derniers est assez pauvre, l’apport de nouveaux mots étaient très limités, ils se contentaient d’utiliser celui de la vie quotidiennes, cela peut s’expliquer par l’absence d’échange et de communication au sein de la classe. Pour arriver à avoir un vocabulaire riche, il faut qu’il y ait une interaction entre les apprenants. Ce qui est remarquable que certains ont bien choisis les mots ce qui conduit à une construction correcte des phrases. **Exemples** : « **ddabex** » dans la copie de **Nahil** et « **yimuras** » dans la copie de **Selma**.

Dans le 3<sup>eme</sup> élément, généralement l’emploi des procédés de reprises ne sont pas variés. Les apprenants se sont limités à reprendre soit le sujet lui-même « **tameddakkelt-iw** » dans la copie de **Litisyas** soit avec le pronom personnel qui le remplace « **nettat** ».

Quand à l’utilisation des substituts grammaticaux comme les adjectifs possessifs et les pronoms relatifs, ils sont rares, cela peut être dû à une méconnaissance de quelques règles de la grammaire.

**Tableau2. Aspect Sémantique (collectif) :**

Aspect sémantique				
Groupe	Gro	Vocabulaire	Nombre de connecteurs	Anaphores
G 1	P de	L’emploi de nouveaux mots (agafa,anzul,tafekka)	2 connecteurs (d et acku)	Allen-is,inzaren-is,imi-is,aqcic-a

P de G 2	L'emploi de nouveaux mots (zrin, yillel, tayawsa)	3 connecteurs (γasakken, acku, d)	eli(ilemzi, netta, lqecc-is, mmi)
P de G3	L'emploi de nouveaux mots (metwal, asammer, t anaragtusekraf, ines buyar)	2 connecteurs (acku, maca)	Taddart(taddart-a, tagi, taddart-agi) Tanina(taqcict, amzur-is, yellis, tilemzit, tagujilt) tamyart(tameṭṭut-agi, iman-is)
P de G 4	L'emploi de nouveaux mots (ayerbaz, tamdint, am enzu, amalu, tanelm dt)	2 connecteurs (maca, acku)	Wassila(yiwt n tnelmadt, taqcict-a, udem-is, fell-as)3
P de G 5	L'emploi de nouveaux mots (isekla, tafekka)	3 connecteurs(akken, d, acku)	Tala(tala-agi, isekla-ines, tala-nni, deg-s)  faḍma(tameṭṭut, acebbub-i, tameṭṭut-nni)
P de G 6	Vocabulaire riche	2 connecteurs (almi, lamaena)	Fell-asen(leibad)
P de G 7	Vocabulaire simple	3 connecteurs (imi, ma, dya)	Deg-s(takarust).fell-asen(imdanen)
P de G 8	Vocabulaire riche, emploi de nouveaux mots	4 connecteurs (akked, axaṭar, maca, acku)	Widdak-nni(leivad).yiri-nsen
P de G9	Vocabulaire simple	4 connecteurs (armi, acku, iwakken, maca)	Sdat-s(aḍu).netta(aḍu)
P de G 10	Vocabulaire riche, emploi de nouveaux mots	8 connecteurs (lakked, γas, makken, maca, ayarnu, mi, alama, axaṭar)	Γur-sen(irgazen)

### Commentaire du tableau :

Après la lecture des projets, nous remarquons que les apprenants ont utilisé un bon nombre de connecteurs logiques pour relier les phrases, ce qui permet l'organisation des idées par exemple : « **maca, akked, lamaena.** »

Quant au vocabulaire, les résultats du tableau nous montrent que le vocabulaire utilisé est riche et varié, ils ont apporté beaucoup de nouveaux mots tels que « **yillel, tanqaragt, anzul, amenhar** »

Pour les anaphores, les apprenants ont utilisé les procédés anaphoriques très varié soit avec le pronom personnel « **netta** » dans le **projet 10**, les déictiques « **widak-nni** » dans le **projet 8**, l'adjectif possessif par exemple : « **fell-asen** ».

**Tableau 3. aspect morphosyntaxique (individuel) :**

Aspect morphosyntaxique		
Apprenants	Système temporel	Nombre d'erreurs
Muħemd Amine	Non respecté	9erreurs grammaticales
Litisya	Respecté	13erreurs(3orthographiques, 10grammaticales)
Nahil	Respecté	3erreurs grammaticales
Rayane	Respecté	19erreurs(14grammaticales, 5orthographiques)
Aniya	Respecté	11erreurs(8grammaticales, 3orthographiques)
Lahna	Non respecter	21erreurs(18orthographiques, 3grammaticales)
Anayis	Respecté	24erreurs(19grammaticales, 6orthographiques)
Selma	Non respecté	6erreurs(4grammaticales, 2orthographiques)
Salma	Non respecté	10erreurs(8grammaticales, 2orthographiques)
Sara	Non respecté	17erreurs(14grammaticales, 3orthographiques)
Milisa	Non respecté	9erreurs grammaticales
Asma	Non respecté	10erreurs(2grammaticales, 1orthographique)
Huda	Non respecté	2erreurs (1orthographique, 1grammaticale)
Iman	Non respecté	7erreurs grammaticales
Anayis	Non respecté	14erreurs(10grammaticales, 4orthographiques)
Nurlhuda	Non respecté	6erreurs(4orthographiques, 2grammaticales)
Yamina	Non respecté	16erreurs(2orthographiques, 14grammaticales)
Muqran	Non respecté	4erreurs grammaticales
Tilelli	Non respecté	23erreurs(2orthographiques, 21grammaticales)
Amina	Non respecté	13erreurs(1orthographique, 12grammaticales)

**Commentaire dutableau :**

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

➤ **La cohérence syntaxique :** les élèves ne maîtrisent pas bien l'emploi des prépositions comme « **Yer** ». Ils ne savent pas utiliser correctement les prépositions comme dans **la copie d'Aniyas** ou il a écrit « Abulkan s tumenttagamantiddurenyerlwaqtyerwayed »

➤ **L'état du nom :** les élèves ont des difficultés pour faire la différence entre l'état libre et l'état d'annexion. Exemple : « yiwenwass, urgay iman-iw di lebherakkedamddakkel-iw » (umddakkel-iw)

➤ **Le genre et le nombre des noms :** Les apprenants se sont trompés dans le genre du mot « yiwen », ils l'ont considéré comme un nom masculin : « yiwenteqcict » dans la copie de **Nahil**.(yiwet)

Nous avons tenu en compte dans l'aspect morphosyntaxique deux éléments, à savoir l'aspect temporel et le nombre d'erreurs commises.

➤ **L'aspect temporel :** Les élèves ont utilisés le passé pour parler du sujet « **Targit** », ce temps est très convenable pour le type de texte produit « narratif », les élèves ont pu conjugués leur verbes correctement. **Exemple :** « **LliY** » dans la copie de **Muħemd Amine**.

Pour le 2<sup>ème</sup> sujet « Ageffur », les élèves ont utilisé le présent de l'indicatif qui convient au type choisis. **Exemple :** « **Anesaħbiber** » dans la copie d' **Asma**. (ad d-nesaħbiber)

➤ **Les erreurs :** Les erreurs commises par les élèves sont nombreuses, deux types d'erreurs sont soulevés au cours de notre analyse, des erreurs orthographiques et d'autres grammaticales.

Nous constatons que le nombre d'erreurs augmente quand le nombre de mots des textes est élevé, et elle diminue quand le nombre de mots des textes est non nombreux.

Pour ce qui est des erreurs orthographiques, plusieurs erreurs sont soulevées, les élèves ont du mal à écrire les mots correctement. **Exemple :** « Dagefur » dans la copie de **Tileli**, (**dageffur**), « naY » dans la copie de **Muqran**.(ney)

En analysant les erreurs grammaticales qui apparaissent dans les copies des apprenants, la 1<sup>ère</sup> erreur est issue du non respect des règles de l'état d'annexion. **Exemple :** « Acu-tazal-is » dans la copie de **Milisa**, (**wazal-is**) « yekkatageffur » dans la copie d' **Aniyas** (**ugeffur**). La 2<sup>ème</sup> erreur est du fait que les apprenants ont du mal à construire correctement une phrase avec les prépositions.

Nous citons aussi des erreurs majeures, celle du :

a- **trait d'union** : les élèves rencontrent des difficultés énormes pour maîtriser cette notion à titre d'exemples : « **garasent** » dans la copie d'Iman (**gar-asant**), « **visufuVand** » dans la copie d'Aniyas (**yesuffuyen-d**).

b- **La tension** : Exemple : « **tewet** » dans la copie de Huda (**tewwet**).

c- **Les emphatiques** : « **Aṭas, ,yitij, waḍu** » (aṭas, yitij, waḍu) dans la copie d'Amina.

d- **Distinction entre h et ḥ** : exemple : **yahmu(yaḥmu)**

A partir de là, nous constatons que les apprenants éprouvent plus d'erreurs dans la grammaire ce qui est dû à la non maîtrise des règles et c'est le type le plus fréquent.

**Tableau 3. aspect morphosyntaxique (collectif):**

Aspect morphosyntaxique		
Gro upes	Système temporel	Nombre d'erreurs
G 1	P de respecté	9erreurs grammaticales
G 2	P de Respecté	3erreurs (2orthographiques, 1grammaticales)
G 3	P de Respecté	8 erreurs (5 grammaticales, 3 orthographiques)
G 4	P de Respecté	19erreurs (15grammaticales, 4orthographiques)
G 5	P de Respecté	4 erreurs (3grammaticales, 1orthographiques)
G 6	P de Respecté	4 erreurs (2orthographiques, 2 grammaticales)
G 7	P de Respecté	3 erreurs (2 grammaticales, 1 orthographique)
G 8	P de respecté	6erreurs (4grammaticales, 2orthographiques)
G 9	P de respecté	7erreurs (6 grammaticales, 1 orthographique)
G 10	P de respecté	2 erreurs (1grammaticales, 1 orthographique)

**Commentaire dutableau :**

Dans l'ensemble des copies, nous dirons que le système temporel est respecté(le présent de l'indicatif), les verbes sont bien conjugués, les apprenants arrivent a conjugué leur verbes correctement exemple : « **teffyeḍ, tedder, tefka** ».

Pour les erreurs, les groupes ont montré peu d'erreurs dans leurs productions soit orthographiques ou grammaticales par rapport aux travaux réalisés individuellement.

### 3. La comparaison entre le travail individuel et collectif

Après avoir analysé les productions individuelles et collectives qui ont été réalisées par les mêmes apprenants nous résumons par une synthèse comparative les remarques suivantes :

- Les productions collectives sont plus organisées, cohérentes et bien ponctuées que celles réalisées individuellement ou les signes de ponctuation sont souvent bien placés, les groupes ont respecté les majuscules au début de chaque paragraphe plus rigoureusement que ceux des travaux individuels, le découpage en paragraphes aussi contrairement aux textes individuels qui ont mal découpé leurs paragraphes.
- Du côté sémantique, les groupes ont essayé d'utiliser un vocabulaire riche avec l'emploi de nouveaux mots, ils ont utilisé un vocabulaire varié contrairement à celles réalisées individuellement ou ils ont utilisé un vocabulaire simple, pauvre d'usage quotidien, des mots qu'on utilise tous les jours, les apprenants emploient un bon nombre de connecteurs dans les travaux collectifs ce qui montre une meilleure organisation des idées à comparé celles retrouvées dans les productions individuelles ou ils emploient rarement les connecteurs.
- Du côté morphosyntaxique, les travaux collectifs montrent peu d'erreurs soit orthographiques ou grammaticales par rapport à celles construites individuellement.

Nous constatons que les apprenants sont plus actifs et motivés en groupes qu'individuellement. Cela confirme que le travail en groupe est une méthode très bénéfique que le travail individuel, elle joue un rôle très implorant dans le développement des compétences linguistique et communicative.

### 4. La structure textuelle

Dans cette partie, nous tenterons à analyser les productions écrites des apprenants réalisées individuellement en fonction de leurs structure textuelles par rapport à :

- ✓ L'organisation des paragraphes
- ✓ Le respect de l'alinéa
- ✓ L'emploi de connecteurs lors du passage d'un paragraphe à un autre.

À propos du découpage en paragraphes les apprenants ne distinguent pas encore les trois parties du texte, ils n'emploient pas le saut entre les paragraphes, cela peut être expliqué par leur désintérêt comme dans la copie de **Huda, Asma et Anayis**. Tandis que d'autres apprenants ont respecté ce critère, ils maîtrisent l'emploi du saut entre les paragraphes nous citons à titre d'exemple la copie de **Iman et Nahil**.

Contrairement au travail collaboratif où nous trouvons que tous les apprenants du groupe prennent en considération le découpage du texte en paragraphes, chaque projet est organisé sous forme d'un ensemble de paragraphes.

Ce qui nous a attiré aussi dans ces projets que les textes produits par ces apprenants sont initiés par des titres soulignés et bien colorés ce qui montre l'intérêt accordé par les apprenants à leurs tâches. L'écriture est lisible et les projets sont bien ordonnés contrairement aux travaux individuels où on a rencontré beaucoup de difficultés à déchiffrer les textes vu leur mauvaise écriture et aussi leur désintérêt car ils n'ont pas fait leurs travaux sérieusement.

Pour l'alinéa, généralement dans les deux travaux : individuelles et collectifs, les apprenants ont respecté l'emploi de l'alinéa à l'exception de **Huda** dans le travail individuel.

En parlant des connecteurs, les apprenants n'utilisent pas dans leurs productions écrites les connecteurs de l'énumération et cela apparaît dans les deux types de travaux.

Pour les connecteurs logiques qui relient entre les phrases et qui servent à l'organisation d'un texte, nous remarquons que c'est les mêmes qui se reproduisent dans tous les passages et dans les deux types de travaux. Les apprenants ont mieux travaillé en groupe qu'individuellement, ils ont rédigé un texte cohérent et bien construit, malgré le manque de connecteurs.

#### 4.1. La typologie de texte

Pour que les apprenants soient capables de rédiger un écrit, il est d'abord très important de déterminer le type auquel il appartient car cela les aidera beaucoup à faire référence à un certain nombre de critères linguistique et paralinguistique (les illustrations par exemple). Notre choix a été orienté vers le texte descriptif et narratif.

Les productions écrites des apprenants que nous allons analyser sont du type descriptif et narratif ou nous essayerons de mentionner les traits spécifiques de ces deux types.

Dans notre corpus, les productions réalisées individuellement sont de type narratif. Dans ce type, l'enseignant a demandé aux élèves de raconter « un rêve » et « qu'est ce que la pluie » tandis que, dans les travaux collectifs, ils ont suivi le type descriptif ou ils ont décrit un être humain ou un espace, on retrouve aussi dans ces travaux le type narratif ou ils ont raconté des contes.

### 5. La structure syntaxique

L'analyse des productions écrites réalisées individuellement nous a permis de remarquer que les apprenants ont eu recours souvent à la construction des phrases simples, exemple : « **ad yeččarigenni s usigenna** », « **yekkat-d ugeffuraṭasdegcetwa** », nous avons remarqué qu'il y a des apprenants qui essaient de produire des phrases complexes mais elles sont toujours mal construites ou la liaison est assurée par la conjonction de coordination « **akked** » exemple : « **yiwenwassurgay iman-iw di lebḥerakkedameddakkell-iw Amin** » ce qui explique que les élèves ont des difficultés à utiliser les connecteurs qui assurent l'articulation entre les phrases.

L'usage des règles grammaticales et la construction des phrases sont source de beaucoup de difficultés. Certains verbes sont mal construits. Plusieurs erreurs grammaticales surgissent dans leurs productions : « **i diderun** » (d-iḍerrun), des erreurs d'accord et le non respect du genre et du nombre. **Exemple** : **yiwen**(yiwet), **yiwenwassurgay iman-iw di lebḥerakkedameddakkell-iw** (**umddakell-iw**)

Tandis que dans les travaux collectifs à 90% les apprenants ont eu recours à l'utilisation des phrases complexes, ils utilisent rarement les phrases simples. Nous constatons que les apprenants arrivent à formuler leurs phrases correctement, relier deux mots ou deux propositions de même nature et de même fonction, ils emploient les conjonctions de coordination correctement (variété de connecteurs) exemple : « **Acu,temmut ?A baba, yemmaur d-ttuṭal ara macakecciniaddtaṣeḍḍid-i s axxam-iw, urzmirey-ara ad akḡḡey** ». Nous remarquons aussi que les élèves produisent des phrases qui sont séparées généralement par des virgules, chaque phrase est dépendante de l'autre à titre d'exemple : « **Tanina, d tayezzfant, d taččurant, amzunakken d ajguallemmas,**

tettquddur d sser, amzur-is, d ayezffan, d awrayamukbal, allen-is, d timeqqranin, zrurqent. ».

A partir de notre corpus nous avons tiré une dizaine de phrase simples utilisé dans le travail individuel et une autre dizaine utilisé dans les travaux collectifs afin de montrées les différentes structures syntaxiques utilisés.

### Les phrases simples :

1-S.p.v+ex. réf+c.p

Ad subbenwamansegyidurar

2-Indicateur de thème+s.p.v+c.o.d

Aman sĖan azal

3-S.p.v+adv+c.o.d+c.p

Xeddmenatāslahwayeġ s waman

4-Indicateur de thème+s.p.v

Ixxamenyellin-d

5-Indicateur de thème+s.p.v

Imdanenmmuten

6-Indicateur de thème+s.p.v+c.p

Amanadalin s igenni

7-S.p.v+ex.ref+c.p

Ad yeččarigenni s usigna

8-S.p.v+ex.ref+adv+c.p

Yekkat-d ugeffuraṭasdegccetwa

9-Indicateur de thème+s.p.v

Yemmatemmut

10-Indicateur de thème+s.p.v+c.p

Lebħar-agi, yeččur s yimdanen

Dans les travaux individuels, les apprenants ont rédigés leurs productions écrites en utilisant des phrases simples.

Nous remarquons plusieurs structures syntaxiques dans ses expressions. Nous trouvons le plus souvent des phrases qui commencent par un syntagme prédicatif verbal suivi d'une expansion référentielle et d'un complément prépositionnel.

Les apprenants ont eu recours a l'utilisation la forme indicateur de thème +syntagme prédicatif verbal dans la plupart des phrases.

Nous trouvons aussi, des phrases qui commencent par un syntagme prédicatif verbal suivi d'un adverbe, expansion direct et un complément prépositionnel.

### **Les phrases complexes :**

1-Indicateur de thème+s.p.v+c.o.d+c.n+s.p.v+c.p.

Tameṭṭut-agi,txeddemkra n tyawsiwinffyentyeflqanun

2-S.p.v+conjonction+prédicatoide+c.o.d

Usiy-d iwakken ad am d-ḍelbeyssmaħ

3-Indicateur de thème+s.p.v+c.n+s.p.v+c.p

Tala-nnitegra-d deg-s yiwet n tmeṭṭuttezdeyyer tama-s

4-S.p.v+prédicatoide+c.p+conjonction+prédicatoide+c.p

Byan ad d-uyalenyertala-nniwakkenadidiren deg-s

5-S.p.v+c.o.d+prédicatoide+s.p.v+conjonction+prédicatoide+prédicatoide

Teseaṭṭbiɛayelhan,ħninnetmacattugaden-tt meddenbla ma ssnen-tt.

6-Indicateur de thème+s.p.v+c.o.d+s.p.v+c.p+coordonnant

Əli d yemma-s,rwanlhif,ttɛicin di ddiqakkedccer

7-Indicateur de thème+p.n.v+p.n.v+indicateur de thème+p.n.v

Taqcict-a,dtayezzfant,dtaččurant,udem-is d imdewwer

8-S.p.v+prédicatoire+c.o.d+s.p.v+c.p+indicateur

dethème+s.p.v+c.o.d+prédicatoire+expansionréférentielle+c.p

YekkerEliyessudenyemma-s,yeffeyseguxxam,Nnawardiyaiggumaadtt-id

yalissutsegyimeṭṭawen

9-Indicateur de thème+s.p.v+c.p+ex.ref+indicateur de temps+s.p.v+prédicatoire

Eli,izad fell-as lehlak,almi d yiwenwass,ufant-id yemmut

10-Indicateur de thème+s.p.v+prédicatoire+s.p.v+c.o.d+p.v+c.p

Tagujilttebdattettru,teddem-d leḥwal-is,teffeyseguxxam

Dans les travaux collectifs, les élèves ont rédigé leurs projets en utilisant les phrases complexes.

A partir de notre analyse, nous constatons qu'il y a plusieurs formes que les apprenants ont utilisées afin de rédiger leurs écrits, parmi ses formes :

-Indicateur de thème+s.p.v+c.o.d+s.p.v+c.p+coordonnant

-

S.p.v+prédicatoire+c.o.d+s.p.v+c.p+indicateurdethème+s.p.v+c.o.d+prédicatoire+exp.réf+c.

p

Nous remarquons qu'il y a différentes structures syntaxiques de la phrase complexe :

- Des phrases qui commencent par un indicateur de thème suivi d'un syntagme prédicatif verbal, expansions, prédicatoire et ses expansions.

-Des phrases qui commencent par un syntagme prédicatif verbal, conjonction, prédicatoire et expansions.

-Des phrases qui commencent par un syntagme prédicatif verbal et expansions ou indicateurs de thèmes et des prédicats non verbaux

Dans les phrases complexe, les apprenants ont souvent eu recours a l'utilisation de la conjonction « **iwakken** »au coté du coordonnant « **akked** ».

A travers l'analyse de ces phrases (simples et complexes) des deux travaux (individuel et collaboratif) nous constatons que les apprenants ont utilisé des phrases simples dans leurs travaux individuels contrairement aux travaux collectifs ou ils ont utilisé des phrases complexes.

# Conclusion Générale

### Conclusion générale

Dans notre travail de recherche, nous nous sommes intéressés à l'étude comparative entre le travail individuel et collectif pour montrer l'efficacité de ce dernier.

Notre travail est divisé en deux chapitres. Nous avons réservé le premier chapitre au travail du groupe, sa définition, ses paramètres constitutifs, le partage des rôles, le rôle de l'enseignant et les avantages du travail en groupe. Ensuite, nous avons entamé avec l'expression écrite, distinction entre erreur, faute et ses types, la coordination et la subordination, le prédicat et le prédicatoire, et en fin l'expansion et ses types. Par la suite, nous avons consacré le deuxième chapitre au recueil et l'analyse des données.

Les résultats auxquels nous sommes arrivés, ont validés nos hypothèses, car le travail de groupe favorise l'amélioration et la réussite de nos apprenants au niveau rédactionnel.

Après cette étude, nous avons pu comprendre que le travail collaboratif est une méthode très efficace dans l'apprentissage et c'est une démarche plus avantageuse pour l'expression écrite que le travail individuel.

Cette stratégie facilite le transfert des connaissances et développe les compétences linguistiques et communicatives à travers les échanges entre les apprenants.

Le travail de groupe contribue à augmenter les habilités langagières et les habilités de raisonnement tout en aidant les apprenants à résoudre leurs difficultés linguistiques ce qui nous permet de dire que le travail de groupe permet de réaliser des productions qu'un apprenant seul ne sait pas toujours en mesure de réaliser dans le temps .

Dans cette méthode, l'apprenant est un acteur et un membre actif dans la construction des savoirs, l'enseignant intervient que pour organiser les échanges, répartir les tâches entre les membres du groupe ou résoudre les problèmes rencontrés lors de la rédaction. Il joue un rôle de guider, conseiller et observer.

Cette pédagogie de projet incite les apprenants à travailler dans un bon climat, une atmosphère de confiance, solidarité et de respect mutuel et d'entraide.

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

Nous avons conclu que dans le travail de groupe, les apprenants ont mieux travaillé qu'individuellement.

- D'un aspect matériel, les projets réalisés en groupes sont bien organisés, les textes sont mieux ponctués, les groupes ont respecté les majuscules au début de chaque phrase. Par contre, pour les travaux rédigés individuellement, nous remarquons que les signes de ponctuation sont mal placés ou presque inexistant dans tous les textes, les apprenants ne maîtrisent pas l'emploi de la majuscule au début des phrases.
- D'un aspect sémantique, dans les écrits collectifs, nous constatons une organisation des idées donc une cohésion et une cohérence meilleurs que celles retrouvées dans les productions individuelles ou l'enchaînement des idées est parfois inexistant et difficile à percevoir.

Les apprenants emploient un bon nombre de connecteurs logiques dans leurs productions collectives exemple : « **maca,axaṭar,imi,ayarnu** », contrairement aux copies individuelles où le nombre de connecteurs est restreint au simple coordonnant « **akked** »

Le vocabulaire utilisé dans les travaux collectifs est riche et fait appel au néologismes exemple : **amenhar ,yilell** , tandis que celui des copies individuelles est pauvre, simple de tous les jours. Ceci montre l'effort fourni en lexique dans les travaux de collaboration.

- D'un aspect morphosyntaxique, les textes produits collectivement montrent moins d'erreurs soit orthographiques ou grammaticales par rapport à celles construites individuellement qui sont nombreuses et fréquentes dont les erreurs de délimitation des unités, le mélange dans l'emploi des voyelles « a » et « e », l'omission de la tension consonantiques,...

En résumé, nous avons pu constater que le travail de groupe est une méthode très bénéfique que le travail individuel dans la réalisation des progrès en matière d'écriture car, comme nous l'avons montré plus haut, il manifeste plus de points positifs et nous révèle de manière concrète et observable une prise en charge de tous les aspects dans la rédaction.

Ce travail de recherche nous a permis de tenir compte de l'importance du travail de groupe dans l'élaboration d'un écrit au cycle moyen, nous espérons voir cette démarche se concrétiser réellement dans nos établissements scolaires, tout en donnant toutes les conditions nécessaires pour le bon déroulement du travail.

Finalement, nous espérons que notre étude n'est qu'un point de départ à d'autres futures recherches qui pourraient aider l'école algérienne à réduire des problèmes d'enseignement et d'apprentissage.

# Bibliographie

### Références bibliographiques :

#### **Ouvrages théoriques :**

- BARGTON. K et IRVING. R, pédagogie de projet pour l'enseignement secondaire et formation des enseignants, Paris, bordas, 1975.
- BARLOW.M, le travail en groupe des élèves, collection formation des enseignants, paris, Armand colin, 1993.
- CHAKER.S, Encyclopédie berbère, fonction syntaxique.
- CHAKER.S, « Un parler berbère d'Algérie(Kabylie), syntaxe », thèse de doctorat d'état soutenu en 1978 a paris v, en 1983, Ain Provence.
- COHEN.ELIZABETH.G, le travail de groupe a l'école, stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène, Montréal, Chamelière, 1994.
- DEVECCHI.G, Enseigner le travail de groupe, Delagrave2006.
- Dubois Laurent et Dagau Pierre-Charles, « *L'apprentissage coopératif* », [enLigne], [11 octobre 2008], Site de Laurent Dubois : <http://tecfa.unige.ch/Laurent/didact/cooperation.htm> Laurent.
- JEAN.MICHEL.ADAM, La linguistique textuelle, introduction a l'analyse textuelle des discours, paris, Armand colin, 2005.
- MARQUILLO LARRUY M,(2003), L'interprétation de l'erreur , Paris, Clé International.
- MARTINET.A, « Elément de linguistique générale », Armand colin, paris v.
- MARTINET.A, « Syntaxe générale », Armand colin-collection, a Nancy, 1985.
- MARTINEZ, Pierre, « *la didactique des langues étrangères* », Coll. Que sais-je ? Paris, P.U.F., 2002.
- MERIEUX.PH, Outil pour apprendre en groupe, Tome2, lion, chronique social, 1984.
- Nait-Zerrad, K. *Manuel de conjugaison kabyle : 6000 verbes, 176, conjugaisons*. Editions L'Harmattan, 1994.
- REIGL. M, PELLAT.j.c, RIOUL.R : Grammaire méthodique de français, presses universitaires de France, 1994.
- THYRION.F :L'écrit argumenté, peeters, louvain, 1997.



# Annexes

# **Résume en Tamazight**

Yas ma atas n yiseggasen aya idegtekcemtaziYtVerunnar n tira d uselmed, urggiten ara yidlisen n tutlayt i d-yewwinYeftemsal n tenfalit s tutlayt-a.Aya xas ma tanfalit d yiwen n taYult yes3an atasazaldeguselmed d usnemi n tutlaytimiteskanay-d amek ara yaruyiwenwartuccdiwin,teskanay-d tawsatinyemxalafen n yidrisen.

Ma nemmeslay-d s umataYefwamekyeddaleqdic-nneY, ad d-naf di tazwara,tazwarttamatur,deg-s nheder-d s umataYeftenfalit s tira i yes3an azalmeqqrendeguselmed n tutlayin,umbe3d newwi-d awalYefuxeddim n wegraw anda inelmadenxeddmenakklmeḡhud-nsenakken ad sawḡen ad d-fkenayeniwuqqmen.SyinnuYalnefka-d tamukrist iY-i3awnen akken ad yedduuxeddim-nneYakkeniwata,deg-s ne3reḡ ad nebderamgiredyellangaruxeddim n yiwen d uxeddim n ugraw, iwakken ad nesbgenazal i yes3a uxeddim n ugrawdeg tira n tenfaliyin s tmaziYtdeguYerbazalemmas.

Akatay-nney, nebḡa-t yefkraḡ n yehricen, deguḡricamenzunefka-d tabadut i kra n wawalenicuddenYerusentel-agi nney, ladYaawal n uxeddim n ugrawiwuminefkaazalameqqran ,iminsenedyeftmuylwiw n yimeyura i qedcenyefusentel-agi. Dayennefka-d tabadutuxeddim n yiwen, tuccdiwinakkedenfalit s tira, imiyertigi i yettekkiumudyefwacunexdemtasleḡt.

Deguḡricwis sin, niwi-d awalYeftseddast, d wayenakkicuddenYer-s, nefka-d tabadut i kra n wawalen yes3an assaYsridYertYessa n tefyirt .Di tazwara, nehder-d Yeftefyirt d lesnaf-ines, taYuni d usagel, syinYer-s YefuseYru d ukenseYru, Yertaggara, asemmad d lesnaf-ines.

Deguḡricwiskraḡ, ne3reḡ ad nexdemtasleḡtitenfaliyin id d-niwisegwannar, iwakken ad nessuffeYamgiredyellangaruxeddim n ugrawd uxeddim n yiwendegwayen ye3nan :

- ❖ Tayessa n uḡris (Aspect matériel)
- ❖ Tuddsatasnamkit (Aspect sémantique)
- ❖ Tuddsatalyaseddasant (Aspect morphosyntaxique)

Degtyessa n uḡris ,nheder-d Yeftuddsa n tewriqtdegwayenyerzanasizez, asexdem n usekkilameqqran.

Ayenicuddenyerusizez, llanyinelmadenyessnen ad t-sexedmenakkeniwata ladaydeguxeddim n wegrawimiyalwayettak-d tiki-ines.maca, llanwiyad, ursemrasen ara asizez, imiurssinen ara allugen-ines. Ad nernuyer-s, asekkilameqqran, deguxeddim n wegraw,

inelmadenslahqen ad arunasekkilameqqran di tazwara n tefyar-nsen. Ma dayenyeenenaxeddim n yiwen, ad d-nafasekkilameqqran tama n ticcertney di tlemast n tefirt.

DegTuddsatasnamkit, niwidawalYefisurazisemraseninelmadenamadeguxeddim n ugraw, amadeguxeddim n yiwen, d wamekbnantifyar-nsen, syinYer-s nsenkedtamuYli-nneYVerumawalisexdamendegtenfaliyin-agi d wawalen id d-ttawin di tira-nsenakkenad ba3den Yefwallus (la répétition), ad d-nafdakkendeguxeddim n wegrawisemraseninelmadenataş n yisurazwaladeguxeddim n yiwen.

Deguxeddim n yiwen, ad d-naf “**akked**” id yettuyalenyaltikkelt, ma daxeddim n wegraw ad d-nafinelmadeneerden ad d-awinisuraznnidenamedya: **almi, lamaena, axaṭar, mi...**

Ma damawal, ad d-nafamawal-nsendeguxeddim n yiwen d amawal n yal ass, ma deguxeddim n wegraw, nwaladakkeninelmadenttaerađen ad d-awinawalenimaynutenamedya: **yilell, amenhar, tafekka...**

Ma d les anaphors, Inelmadensexdamen-ten s waşasdeguxeddim n wegrawama d usexdemn yimeqqimeniwşilenney s yilelliin.

DegTuddsatalyaseddasant, truhlwelha-nneYVertmezra n yimyagenyettuderrendegyedrisen n yinelmaden-agi, syin akin Yertuccdiwin i d nettafyaltikkeltdeguxeddim-nsen, icuddentikwalYertira (orthographe), tikwalYertjerrumt (la grammaire).

Dagi, niwi-d awalyeftmezrauyurftinimyagen n uxeddim –agi n yiwen d uxeddim n wegraw, nufa-d belli inelmadenşawdenadseftinimyagen-nsenakkenilaqdeguxeddim n wegraw. Ma dayenyeenanaxeddim n yiwen, inelmadenttafen-d iewiqqenakkenadseftinimyagenyertmezraiwlmen.

Ayenyeenantuccdiwin, amurameqqrandeg-sent icuddyertjerrumtdayen I ayyeğganadnefhemdakkeninelmadenurşawdenaraadissinenallugen n tjerrumt, xasakkenllantuccdiwin n tiramaena d tid n tjerrumt I yettuqten. Amedya: **tewet, yitij, atas, garasent, yisufuyand**. Ayaakkyella-ddeguxeddim n yiwen. Ma d axeddim n wegraw ad d-naf belli inelmadenttaerađen ad arun melba tuccdiwin, ttemeawanen gar-asenaya ay tenyeğganurxeddmenaraaş n tuccdiwinladyatid n tjerrumt.

Yertaggara n uḥric-agiwiskraḍ, nxedmedamgiredyellan gar sin agiixeddimen (agraw d yiwen) degwayen ye3nan kraḍ-agi ntmezra (les aspects) iwakkenadnesbgenazal n uxeddin n wegraw.

Umbeed, needdasridYertYessa n uḍrisanda id niwiawalYeftuddsa n tseddart (l'organisation des paragraphes),aqader n yilem n tazwara n tseddart(respect de l'alinéa) d usexdem n yisuraz.

Ayenyaeantuddsa n tseddarinllankra n yinelmadenurşawḍenaraadbḍuntiseddarin-nsenakkenilaq, urttaḡanarailem gar tseddart d tayed, ayaibanay-d deguxeddin n yiwenmgalaxeddin n wegraw, andainelmadenttarrenlwelha- nsenyerbettu n tseddarin-nsen, ttaruniḍrisen-nsenakkeniwataayenur d-nufiaradeguxeddin n yiwenanda d nufaiḥewiqeniwakken ad d-nyer ney ad nsegzitira-nsen.

Ma nehder-d yefuqader n yilem n tazwara n tseddart (l'alinéa), ad d -nafdakkeninelmadenamadeguxeddin n yiwen, amadeguxeddin n wegrawssawḍen ad t-sexdmen,alayiwet id yufrarendeguxeddin n yiwenurtesawedara ad t-semres (l'alinéa). Ayenyeanisuraz, ad ten-id-nafttuqtendeguxeddin n wagraw.

Nmeslay-d daYenYeftseddast, anda id d –niwiawalYefumḍan n tefyar i d d-nufadegwamud-nneyama d tiḥerfiyinama d tuddissin,nufa-d dakkeninelmadensemrasen di tenfaliyen n uxeddin n yiwentifyartiḥerfiyinackuurşawḍenaraadissinentira n tefyirttuddistxasakkenllanwidakiḥerḍenmaḥnaurslaḡenaraadttarunakkeniwata. Mayellanezzi-d saxeddin nwegraw ad d-nafdakkeninelmadenşawḍenadsexedmentifyartuddissinwa ad ten-tarunakkeniwata , ayaibanay-d degyisurazisexdamen,degusiweḍ-nseniwakkenadxedmenamgired gar tyuni d usagelamedya :**Yiwenwass, ruḥenyur-s kra n yirgazen i yellanzedyen di tala-nni, akkenadtt-nyen, acku byan ad d-uyalenyertalanniiwakkenadidirendeg-s, ad tt-rren d lḡennet.**

Syinyer-s nezziyertuddsa n tefyirtandainexdemtasleḍt i yalssenf n tefyirt i yellandegwamud-nneY, nekkes-dukuz n tefyarsiyalssenf (taḥerfitakkedtuddist).Nesledtifyar-agiwakkenadnesbgenamektebnatefyirttaḥerfit d tefyirttuddist.

Ihi s umata, iswi n unadi-aginney d asebgan n wazal I yes3a uxeddin n ugrawdeguselmed n tutlayttamaziYtdeguYerbazalemmas.

Degukatay-aginneY,ibananaY-d d akkeninelmadenttafeniman-nsendeguxeddim n ugrawwalaaxeddim n yiwen,dayeninewalaamadegwayenicuddenYerusexdem n usigez d usekkilameqqran,degumawalisemrasen,nufa-d d akkeninelmaden mi arayilindegugrawttawin-d awalenimaynuten,sexdamenisuraz s waṭas,nettaf-d drus n tuccḍiwinayenur d nufiaradeguxeddim n yiwen.

Ayen id ijebdentamuYli-nneY d akkeninelmadenttafeniman-nsen s waṭas mi araxeddmendegugrawackuyalyiwenyettak-d tiki-ines melba akukru,snernayentimusniwin-nsen,tYelliger-asenrruḥ lem3awna,lemqadra,d lemḥiba.Ayagi,ulac-it deguxeddim n yiwenackuyalyiwenixeddemwaḥd-s,wayettYuluwa,ulacasnerni n tmusni.

S tehrayt n wawal, neḍme3 s unadi-aginteYniwi-d cwiṭiwuminezmerissara d-n3iwen widara d-ileḥḥunadkkmelen fell-as.

# Table des matières

---

## Table des matières

Introduction.....	10
<b>Chapitre : Eléments théoriques</b>	
I.1.Le travail de groupe .....	16
I.1.1.Les paramètres constitutifs du travail de groupe (collectif).....	17
I.1.1.1.La constitution du groupe .....	17
I.1.1.2.Le libre choix des élèves.....	17
I.1.1.3.Le regroupement par champ d'intérêt.....	17
I.1.1.4.Le regroupement aléatoire .....	17
I.1.1.5.Le regroupement par sociométrie .....	18
I.1.2.Le partage des rôles .....	18
I.1.2.1.Une personne ressource .....	18
I.1.2.2.Un secrétaire .....	18
I.1.2.3.Un simple participant.....	18
I.1.2.4.Un interlocuteur .....	18
I.1.2.5.Un participant chargé de conclusion.....	19
I.1.3.Le rôle de l'enseignant.....	19
I.1.4.Avantages du travail de groupe.....	19
I.2.Définition de l'expression écrite .....	20
I.2.1.L'objectif de la production écrite.....	22
I.3Erreur/faute .....	22
I.3.1.Définition du concept de l'erreur .....	22
I.3.2.Typologie des erreurs rencontrées dans les productions écrites .....	23
I.3.2.1.Les erreurs de contenu .....	23
I.3.2.2.Les erreurs de forme .....	23
I.3.3.Distinction entre erreur et faute .....	24
I.4.Typologie des textes .....	24
I.4.1.Le texte narratif.....	24
I.4.2.Le texte descriptif .....	25
I.4.3.Le texte argumentatif.....	25
I.4.4.Le texte explicatif (informatif).....	25
I.5.Le travail individuel.....	26
I.6.Définition de la syntaxe .....	26
I.6.1.Définition de la phrase .....	27

## Table des matières

---

I.6.2.La phrase simple .....	27
I.6.3.Le prédicat .....	28
I.6.3.1.Le syntagme prédicatif verbal.....	28
I.6.3.2.Le syntagme prédicatif nominal.....	28
I.6.3.3.Le syntagme prédicatif non verbal.....	28
I.6.4.La phrase complexe .....	29
I.6.5.Les procédures de formation de la phrase complexe .....	29
I.6.5.1.La coordination .....	29
I.6.5.2.La subordination .....	30
I.6.6.Critères de distinction entre la coordination et la subordination.....	31
I.7.Le prédicatoire.....	33
I.8.L'expansion et ses types .....	33
I.8.1.L'expansion référentielle .....	33
I.8.2.L'expansion direct .....	34
I.8.3.L'expansion indirect .....	34
I.8.4.Indirecteur de thème.....	34

### Chapitre II : Analyse et interprétation des données

Introduction .....	36
II.1.L'analyse et interprétation des données.....	36
II.1.1.Les critères d'analyse .....	36
II.2.L'analyse des productions écrites (individuelles et collectives).....	37
II.3.La comparaison entre le travail individuel et le travail collectif .....	47
II.4.La structure textuelle .....	47
II.5.La typologie des textes .....	48
II.6.La structure syntaxique.....	49
Conclusion générale .....	55
Bibliographie .....	59
Annexes :.....	61
Résumé en tamazight .....	63
Corpus	