

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila

Faculté des Lettres et des langues
Département des Lettres et Langue
Française
N° :.....



Domaine : lettre et langue étrangères
Filière : langue française
Option : Didactique des langues étrangères

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

PAR :

NOUI Amira

**Le travail de groupe et son impact sur la compétence
scripturale en classe de FLE
- cas des élève de 2^{ème} Année secondaire –
Lycée Moussab benOmar – Ain Elmelh**

Soutenu devant le jury composé de :

	Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila	Président
Dr.FERAHTIA Siham	Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila	Rapporteur
	Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila	Examineur

Année universitaire : 2020/2021

Remerciement

Mes remerciements vont d'abord à Dieu, qui m'a accordé la force et la
Patience pour réaliser ce modeste travail.

Je tiens à remercier également et très profondément mon Encadreur
Madame FERAHTIA Siham qui a accepté de me diriger, et qui m'a
beaucoup soutenu, et orienté par son aide et ses conseils.

Je présente également mes remerciements à :

Notre chef de département et à tous mes professeurs de l'université

Mohammed Boudiaf Msila Département du Français

Enfin, j'exprime ma gratitude à tous ceux qui m'ont aidé pour accomplir
mes études.

Dédicace

Ma mère, qui a œuvré pour ma réussite, de par son amour, son soutien, tous les sacrifices consentis et ses précieux conseils, pour toute son assistance et sa présence dans ma vie, reçois à travers ce travail aussi modeste soit-il, l'expression de mes sentiments et de mon éternelle gratitude.

Mon père, qui peut être fier et trouver ici le résultat de longues années de sacrifices et de privations pour m'aider à avancer dans la vie. Puisse Dieu faire en sorte que ce travail porte son fruit ;

Merci pour les valeurs nobles, l'éducation et le soutien permanent venu de toi.

Mes frères, Mes sœurs qui n'ont cessé d'être pour moi des exemples de persévérance, de courage et de générosité.

Mes professeurs qui doivent voir dans ce travail la fierté d'un savoir bien acquis

Table des matières

Table des matières

Introduction générale	09
Chapitre I Le travail de groupe dans l'apprentissage	
Introduction	14
I-1-- L'enseignement du français langue étrangère en Algérie	15
I--2- Processus d'enseignement- apprentissage	15
I-2-1- L'acte d'enseignement	15
I-2-1-1- L'enseignant :	15
I-2-2-L'acte d'apprentissage	16
I-2-2-1- L'apprenant :	16
I-2-3- La réforme actuelle du système éducatif algérien	16
I-2-4- La pédagogie du projet :	17
Les rôles des apprenants et des facilitateurs pourraient être définis comme suit:	19
I-2-5- L'approche par les compétences	19
I-3- Français langue étrangère en Algérie :	19
I-3-1- Statut et rôle de la langue française en Algérie	20
I-3-2- Place du FLE dans le système éducatif algérien actuel	20
I-3-2-1- Le FLE dans l'enseignement moyen	22
I-4- Réalisation des groupes	22
I-4-1- Le travail de groupe interactif	22
1. Un comportement pédagogique Interactif :	23
I-4-2- Avantages et inconvénients du travail de groupe dans l'enseignement Duffel	23
I-4-2-1- Avantages du travail de groupe :	23
I-4-2-2- Inconvénients passibles du travail de groupe	25
I-5- Les formes du travail de groupe.	27
I-5-1- Le travail de groupe à tâche identique	27
I-5-2- Le travail de groupe mixte :	27
I-5-3- Le travail de groupe à tâches réparties :	28
I-6- Les types de formation de groupes	28
I-6-1- Importance du sociogramme dans le travail de groupe	29
I-6-1-1- La réalisation du sociogramme (Les conditions de réalisation)	29
Conclusion	31

Chapitre II la production écrite en classe de Fle	
Introduction	33
II.1. La production écrite	34
II -1-1- Définition de l'écrit	34
I-1-2- Définition de texte	35
I-1-2-1- Fonctions et types de textes :	35
I-1-2-2 Définition de la production écrite	36
I.2. La production écrite dans les programmes de l'enseignement- apprentissage du FLE	37
I.3. La place de la production écrite à travers les méthodologies	38
I.3.1. La méthodologie traditionnelle	38
I.3.2. La méthodologie directe	38
I.3.3. La méthodologie audio -orale (MAO)	39
I.3.4. La méthodologie structuro- globale audiovisuelle (SGAV)	39
I.3.5. L'approche communicative	39
I.4. La production écrite à travers ses modèles typologiques :	39
I.4.1. Le modèle linéaire	39
I.4.2. Les modèles non linéaires	40
I.4.2.1. Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)	40
I.4.2.2. Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA	40
I.4.2.3. Le modèle de DESCHENES 1988	41
I.5. La complexité de la rédaction des écrits en classe de FLE :	42
I.6. Les procédures d'écriture	42
I.6.1 La planification	42
I.6.2. La réalisation du texte à produire	42
I.6.3. La révision collaborative	42
I.7. L'évaluation de la production écrite	43
I.8. Les enjeux du travail de groupe :	44
I.8.1. Concept définitoire du mot groupe	44
I.8.2. La production écrite par le biais du travail de groupe	44
I.8.3. Constitution et rôle des apprenants et de l'enseignant dans le travail de groupe	46
I.9. La production écrite : une activité Mal aimée	47
<i>I.10. Écrire en français : une adaptation difficile</i>	47
I.11. La production individuelle VS la production collective	48

I.11.1. Écrire en groupe	48
Conclusion	50
Chapitre III	Analyse et interprétation des résultats
Introduction	52
Présentation de l'expérimentation	52
Le cadre spatio-temporel de l'expérimentation	52
Le public visé	52
Le choix du corpus	52
Le déroulement de la séance de la production écrite	52
La grille d'analyse	53
Analyse des productions écrites individuelles	53
L'analyse des copies collectives	61
Comparaison entre le travail individuel et le travail de groupe	64
Conclusion	65
Conclusion générale	67
Référence	70



Introduction générale

Introduction générale

Certains enseignants ignorent l'aspect de motivation pendant l'acte pédagogique, ils n'y pensent même pas. La question qu'ils se posent souvent est « pourquoi nos élèves ne réussissent pas ? » Leur réponse est rapide : « ils sont faibles, sans niveau. » La question qu'on peut se poser encore ; « l'enseignement motivé améliore-t-il la compréhension des apprentissages et augmente le désir d'apprendre ? »

L'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage est l'objectif majeur de notre système éducatif d'où la réforme actuelle des programmes. Réforme basée sur l'adoption de stratégies pédagogiques qui officient, notamment la pédagogie du projet et parmi ces processus on a une technique très fiable et facile à appliquer qui est le travail de groupe, qui favorise aussi l'apprentissage de divers savoir-faire : écouter, prendre sa place parmi les pairs, négocier, s'exprimer oralement, ...etc.

Le travail de groupe est parmi les techniques oubliées et ignorées par le système éducatif et les enseignants surtout, malgré qu'il est déclaré dans le guide, les brochures et les programmes d'enseignement, ce qui veut dire que nous devons le revaloriser à nouveau dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et surtout le français langue étrangère.

Dans une classe normale donc hétérogène, les élèves travaillant en groupes sont plus efficaces qu'en travail individuel. Dans le même laps de temps, les notions apprises sont plus nombreuses, le savoir-faire est mieux intégré. La communication entre apprenants est plus variée que l'échange avec le professeur car elle est facilitée par l'égalité entre les apprenants. L'apprentissage est alors, plus adapté au besoin immédiat, tout aussi valable que celui apporté par le professeur s'il vérifie les explications des copains. En effet, la mise en place d'une possibilité de parole des apprenants sur leur travail entraîne la nécessité pour l'enseignant de savoir écouter.

L'élève participe plus activement, ayant le droit de bouger, de manipuler, de parler, de négocier sa place dans le groupe et pourquoi pas de s'amuser.

Pour les élèves, le travail de groupe est généralement un facteur de motivation. Il permet aux plus réservés de s'exprimer et incite la plupart d'eux à s'investir dans une démarche de travail, ouvrant sur un possible apprentissage. Il se révèle à la fois par la mutualisation des savoirs et par les interactions des pairs.

Le travail de groupe facilitant l'émergence de conflits sociocognitifs au sein des petits groupes puis dans l'ensemble de la classe au moment de la restitution. Le savoir se construit progressivement.

L'apprentissage coopératif ou le travail de groupe, sur lequel nous nous sommes intéressés dans notre recherche de mémoire, nous oblige à délaisser la formule d'exercices individuels, et à former nos apprenants au travail de groupe en atténuant les inégalités entre eux et de se mettre dans le vécu en contact et en entente en classe et en extra classe.

Pour cela, nous sommes mis complètement à la disposition de nos apprenants car ils ont besoin d'apprendre de tout ce qui est souple mais efficace.

Introduction générale

Cet animateur a cette volonté d'acquérir le français langue étrangère avec toute aisance et plaisir.

Or, l'apprenant en classe ne collabore plus avec l'enseignant pour l'aider à faire sa classe; c'est lui qui est le collaborateur des apprenants, et qui les aide à vivre.

En mettant quelques types d'activités sous les yeux du groupe choisi, l'enseignant les informe qu'ils sont désormais autorisés à travailler, non plus individuellement, mais par groupes.

Laisser l'apprenant travailler en groupe, lui permet de bien acquérir un savoir-faire, un savoir être et un savoir dire vers un apprentissage du FLE autonome, libre et surtout efficace.

Ce que nous voulons vraiment au sein de la classe, deux choses qui sont :

l'apprenant peut se réaliser et se valoriser en s'exprimant, en créant : texte libre, dessin libre, chant libre, ... en communiquant, lors des présentations, réalisation du projet, exposé... en animant : activités manuelles.

Le groupe classe est un vivier dans lequel se tisse un réseau de groupes coopératifs. Intégration : par des interdépendances créées, structurées, incorporées à un milieu.

Pour créer des interdépendances par l'entraide autrement dit : Chacun peut être placé successivement en position d'expliquer, d'aider, et d'être aidé. Les domaines d'intervention dans la classe sont suffisamment variés pour placer les apprenants dans des statuts différents : Fatima demande l'aide pour comprendre la fonction et la place des mots dans une phrase. Aussitôt qu'elle a compris, elle va l'expliquer à d'autres. ...

Par travail de groupes, nous entendons constitution de groupes d'au moins trois ou quatre élèves, avec une tâche à réaliser et une organisation spatiale spécifique à ce type de travail.

L'intention, en menant une telle recherche, est le désir de mettre l'accent sur le meilleur fonctionnement des activités en classe du FLE comme une technique efficace de compétence avec la nouvelle approche d'apprentissage. Nous avons choisi ce thème pour les raisons suivantes :

Aux demandes persévérantes, méritantes de nos apprenants de 1ère A.M en progressant le français en groupe.

L'importance du travail du groupe dans le domaine de la mutualisation des savoirs et dans les interactions des pairs.

Le travail du groupe rend l'apprenant actif dans le développement de ses connaissances.

Revaloriser cette pratique de classe car certains enseignants si ce n'est pas tous ne donnent plus une valeur à cette pratique de classe.

Introduction générale

A travers cette démarche nous nous inscrivons dans une optique analytique afin d'atteindre les objectifs suivants :

- ✓ Développer l'autonomie de l'apprenant.
- ✓ Favoriser des relations interpersonnelles.
- ✓ Acquérir un apprentissage souple et efficace.
- ✓ Partager divers points de vue
- ✓ Confronter et échanger des idées
- ✓ Prendre plaisir à partager des idées, des responsabilités, à être complice pour coproduire
- ✓ Découvrir l'intérêt de la discussion, l'efficacité de la coopération
- ✓ S'impliquer dans l'organisation, dans la prise de décision
- ✓ Développer des habiletés sociales de participation, d'écoute, de respect
- ✓ Développer l'estime de soi, se valoriser, s'évaluer positivement
- ✓ Développer des attitudes positives envers l'école, les disciplines, les enseignants, les camarades
- ✓ Développer des habiletés de conduite de groupe, d'animation
- ✓ S'exprimer plus facilement en dépit de sa timidité et en plus en français langue étrangère.

Personne ne peut nier que le français langue étrangère a toujours occupé une place importante dans le système éducatif algérien. Le français est dans nos établissements scolaires ; plus particulièrement aux cycle secondaire où s'établit une forte relation entre l'enseignant et l'enseigné dans une situation de classe, l'enseignant après avoir réalisé les actions pédagogiques qui lui semblent à même de faire acquérir l'objectif d'apprentissage qu'il s'est donné, s'attachera à observer si la performance de l'apprenant relève ou non de cette acquisition, le but de cette observation est d'évaluer le degré, dans un travail du groupe, d'acquisition de l'objectif d'apprentissage. L'évaluation dans un travail de groupe, est un acte d'enseignement qui ne peut se contenter d'un simple contrôle. Elle vise non pas à classer l'apprenant mais pour déceler ses lacunes pour y remédier.

C'est dans cette conception que s'inscrit cette recherche dont l'objectif est de décrire les démarches pédagogiques à partir de la coopération en classe.

Notre but c'est aboutir à bien développer chez l'apprenant, des habiletés de conduite de groupe, d'animation, de s'exprimer plus facilement en dépit de sa timidité et en particulier en langue étrangère, « Comment faire travailler un apprenant en classe du français langue étrangère ? »

Le travail de groupe donne l'occasion d'accroître l'efficacité pédagogique des apprenants. Il est l'occasion de mettre en avant des valeurs de coopération, de solidarité, de respect mutuel qui contrarient un univers social trop souvent parasité par l'individualisme, l'indifférence, la violence.

La pratique du travail en groupes exerce souvent un effet positif sur les relations entre élèves : entraide, dialogue.

Introduction générale

Le travail de groupes favorise aussi l'apprentissage de divers savoir-faire : écouter, prendre sa place parmi les pairs, négocier, s'exprimer oralement

Ce présent travail est composé de trois chapitres. Le premier, comprend une étude théorique et descriptive sur l'utilisation du français langue étrangère dans les contextes institutionnels et les réalisations du travail de groupe en classe du FLE. Le deuxième comprend, notre conception d'intérêt sur le travail de groupe en classe du FLE, ce chapitre est aussi suivi des fiches explicatives liées directement aux activités citées dans le troisième chapitre. Ces fiches donnent des renseignements complémentaires qui favorisent une meilleure compréhension des aspects essentiels de l'apprentissage coopératif.

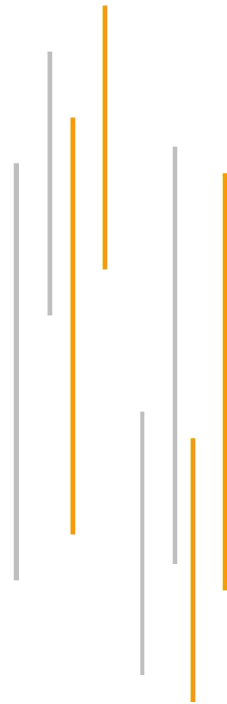
Deux chapitres dans lesquels nous traitons des caractéristiques de cette technique pédagogique, de l'usage stratégique du travail de groupe dans l'apprentissage du FLE en classe.

Le troisième chapitre constitue le cœur de la recherche. Ce sont des activités que nous avons choisies et qui sont proposées à nos apprenants dans le seul but est de bien apprendre un FLE utile et récréatif, et dont certains contenus proviennent du programme des directives officielles, et dont ses objectifs sont imposés par le ministère de l'éducation algérienne, d'autres sont inspirés de ceux des activités canadiennes.



Chapitre I

Le travail de groupe dans l'apprentissage



Introduction :

La notion de « groupe », en pédagogie, s'est construite en totale opposition avec la notion de « classe », pensée comme groupement où les élèves apparaissent isolés face à l'enseignant, seul détenteur du savoir et centre de toutes les initiatives.

L'éducation nouvelle n'a pas vu, dans la réalisation de petits groupes de travail, un outil pédagogique à utiliser avec prudence et pour des objectifs bien particuliers, mais le moyen de rompre avec un enseignement marqué par la passivité et la dépendance des élèves.

D'où, actuellement ce détenteur du savoir accepte de s'effacer, il peut ne plus être qu'un simple organisateur et un observateur des activités menées en commun par les élèves.

De là, l'enseignant permet de libérer les élèves de leur emprise et de les associer ou de les opposer. Il deviendrait facile pour chaque élève du groupe, d'exprimer un avis, de suggérer une démarche, d'écouter les autres, d'apporter une information, etc.

I-1-- L'enseignement du français langue étrangère en Algérie

La pédagogie est l'art ou la science de l'enseignement. Le terme réfère généralement aux stratégies utilisées dans l'éducation. De nos jours, nous utilisons le terme éducation en référence à l'ensemble du contenu à enseigner, à l'apprentissage et aux modalités d'enseignement. L'éducation englobe non seulement l'enseignement et l'apprentissage d'habiletés spécifiques, mais également un élément moins tangible, d'une grande profondeur : la transmission de la connaissance et d'une capacité de jugement éclairé. L'éducation est l'application de la pédagogie ou d'une méthode d'enseignement.

I--2- Processus d'enseignement- apprentissage

Le processus d'enseignement-apprentissage articule les activités de l'enseignant à celles des apprenants et vice-versa dans l'objectif de permettre à ces derniers d'accomplir des tâches finalisées, il a également pour fonction de créer la dynamique du contrat. Dans cette dernière, l'enseignant et les apprenants partagent la responsabilité des interactions à propos du savoir au sein du travail proposé pour l'enseignant.

I-2-1- L'acte d'enseignement

En fait, le terme « *apprendre* » semble très majoritairement utilisé à l'école non avec le sens d'apprendre soi-même, « *de s'apprendre* », d'engager par soi-même l'action de construction d'un savoir quelconque, sens qui devrait être pour les éducateurs au moins, le plus utile et le mieux adapté, mais comme synonyme de « *faire apprendre* » ou plus exactement de « *donner à apprendre* » et par glissement sémantique, du mot en langue française et habitude culturelle à la fois, c'est le verbe « enseigner » qui est très souvent employé avec ce sens et substitué à l'école au verbe apprendre. Ainsi, à l'école, étrangement, « *nous n'apprenons pas* » et « *nous n'aidons pas à apprendre* », « *on ne s'apprend pas à apprendre* » mais « *on fait apprendre* » et pour cela « *on enseigne* »¹

Enseigner, c'est tenter de communiquer une partie des connaissances à des apprenants qui doivent les acquérir. Ce sont des savoirs qui caractérisent une matière, constituent le programme.

I-2-1-1- L'enseignant :

Etant un actant principal dans l'acte d'enseignement, il doit admettre que « *il ne suffit pas d'enseigner pour que l'individu apprenne. L'information de base est parfois nécessaire, mais l'apprentissage reste encore à réaliser. De plus l'expérience montre que cette information est plus souvent un obstacle qu'une aide à l'intégration personnelle du savoir* »¹

¹ LUC VILLEPONTOUX, vers un autoapprentissage différencié et accompagne des métiers de l'enseignement, paris, France, 2000, page27.

Certes le savoir-faire ne peut fonctionner qu'à l'aide d'information de savoir, mais la stratégie et / ou démarche appliquée pour faire acquérir ce savoir qui devrait compter le plus pour un enseignement du FLE voulant transmettre à un apprenant non seulement une information ou un savoir mais aussi un savoir-faire de cette langue pour bien pouvoir communiquer.

Former des enseignants qui se donnent pour visée éthique, pour responsabilité morale et professionnelle et pour mission sociale, « *d'aider tous les élèves à apprendre, tous les apprenants à devenir des s'apprenants* est possible. »¹

La préparation de l'enseignant pour une prise en charge d'une classe de langue, généralement, et celui qui est destiné à une classe est devenu donc une nécessité, vérité résumée dans la fameuse formule : on n'enseigne pas ce que l'on sait, on enseigne ce que l'on est, donc le « maître » ou plutôt l'enseignant doit savoir que l'information des autres commence par l'information de soi-même, c'est pour cela que tout enseignant, précisant dans ce cas celui du français, doit prendre conscience de la lourde tâche qui repose sur ses épaules

*« L'enseignant est le détenteur du savoir, devenu ensuite un médiateur entre l'apprenant et les savoirs. Son rôle est de créer un environnement qui favorise les apprentissages et le développement de l'apprenant, il est là pour aider, encourager et accompagner l'apprenant tout au long de sa démarche d'apprentissage. »*²

I-2-2-L'acte d'apprentissage

*« Apprendre, c'est d'abord comprendre, qui signifie être d'utiliser des connaissances dans des situations didactiques. Un processus par lequel la capacité ou la disposition d'une personne est modifiée suite à l'expérience d'apprentissage. »*³

I-2-2-1- L'apprenant :

*« L'apprenant apparaît comme le premier agent de ces apprentissages, il est lié à l'enseignant par un contrat. Ce pourrait être un élève, un étudiant ou toute personne recevant un enseignement, Personne ne qui apprend, suit un enseignement. »*⁴

I-2-3- La réforme actuelle du système éducatif algérien

L'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage est l'objectif majeur de notre système éducatif d'où la réforme actuelle des programmes. Réforme basée sur l'adoption de stratégies pédagogiques qui officient, notamment la pédagogie du projet.

¹ LUC VILLEPONTOUX, vers un autoapprentissage différencié et accompagne des métiers de l'enseignement, Paris, France, 2000, page 4.

² P. Pelpel, se former pour enseigner, DUNOD, Paris, p. 125

³ Dictionnaire le petit Robert, version électronique

⁴ Ibid.

I-2-4- La pédagogie du projet :

C'est une démarche qui met en situation un groupe d'apprenants en leur permettant de donner un sens à leur apprentissage : d'exprimer des motivations, des interrogations, des besoins, des manques et des ambitions.

« La pédagogie du projet est appelé aussi la pédagogie du contrat où l'enseignant propose un projet et en négocie les thèmes avec les apprenants jusqu'à se mettre l'accent de la rédaction d'un contrat qui servira de référence de cahier des charges lors de la réalisation du projet. C'est La manière de présenter le contenu dans un contexte d'enseignement. »¹

Autrement dit, que ce type d'apprendre conduit l'enseignant à être à la fois guide, motivateur, médiateur. Lorsqu'il est guide, son devoir est d'indiquer à ses apprenants la manière dont ils doivent construire leurs connaissances et le chemin à parcourir pour y parvenir.

Comme motivateur, il doit chercher à développer leur motivation pour leur permettre facilement de s'engager et de là, de s'investir dans le projet.

Il est médiateur quand il essaye de regrouper tous les supports didactiques susceptibles de leur faire réaliser des progrès. Elle le conduit aussi à susciter leur réflexion, à développer leur raisonnement et leur esprit créatif afin de les amener à prendre en charge leur apprentissage.

Le but est de responsabiliser les apprenants. De là découle de nombreux avantages :

Moins de problème de discipline : les apprenants ne sont plus soumis aux choix autoritaire de l'enseignant.

Plus de motivation : ils choisissent selon leurs intérêts.

Ils retiennent les savoirs à des savoirs -faire.

Le travail en groupe favorise l'apprentissage de l'altérité (autre personne, autre langue, autre culture).²

¹ Philip Curran et al., Une méthodologie de l'apprentissage des langues, T-kit Une méthodologie de l'apprentissage des langues, Commission Européenne Direction Générale Education et Culture, Bruxelles, Belgique, 2008, page 18

² Ministère de l'éducation nationale, p.36

Les rôles des apprenants et des facilitateurs pourraient être définis comme suit:¹

Le rôle du facilitateur	Le rôle de l'apprenant
<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser aux différents styles D'apprentissage. • Fournir des exemples linguistiques précis et appropriés aux activités et aux tâches prévues. • Encourager les apprenants à opter pour des stratégies d'apprentissage audacieuses. • Contribuer au développement d'un environnement propice à l'apprentissage, sans peur ni inhibition. • Surveiller l'emploi de la langue par les apprenants et corriger les fautes, si nécessaire. • Etre positif et encourageant en ce qui concerne les résultats et considérer tout résultat comme un succès. • Concevoir l'apprentissage comme un processus coopératif, impliquant une négociation constante entre le facilitateur et les apprenants pour la définition des objectifs et des méthodes de travail. 	<ul style="list-style-type: none"> • Etre conscient des différents styles D'apprentissage et désireux de tester de nouvelles stratégies d'apprentissage. • Se comporter en apprenant audacieux, désireux de prendre des risques, oser et savoir deviner, profiter de chaque opportunité d'apprentissage, utiliser le facilitateur et toutes les autres ressources disponibles. • Travailler de façon autonome et coopérative, De façon à parvenir à de bons résultats en termes de langue et de tâche. • Suivre ses progrès linguistiques personnels et ceux des autres et prendre conscience Des erreurs communes. • Prendre note des apprentissages et les revoir constamment. • Reconnaître son rôle actif en tant qu'apprenant, Être désireux de négocier les objectifs et les méthodes de travail avec le facilitateur.

¹ Philip Curran et al., Une méthodologie de l'apprentissage des langues, T-kit Une méthodologie de l'apprentissage des langues, Commission Européenne Direction Générale Education et Culture, Bruxelles, Belgique, 2008, page 14

I-2-5- L'approche par les compétences

L'approche par compétences revêt des formes multiples, elle reste cependant là même sur les principes qui constituent ses fondements de base. La forme la plus connue est l'approche par compétences développée dans le cadre du système collégial canadien. Elle est apparue vers le début des années 70 et s'adresse au départ à la formation professionnelle dans le domaine du secteur électrique et électronique.

« L'approche par compétences va apparaître sous d'autres formes, à savoir celles développées par les écoles belges et françaises. Ces approches elles aussi, se centrent sur l'apprentissage et développement des compétences. »¹

« L'approche par compétence consiste à relier les apprentissages acquis à l'école à des contextes d'utilisation variés et pertinents, ce qui les rendra fiables et durables. »²

En effet, en aidant l'apprenant à donner du sens à ses collègues, elle permet d'installer des compétences intellectuelles et de développer divers processus nécessaires à l'assimilation et à l'utilisation de ses connaissances. Elle lui permet également de mobiliser des ressources qu'il développe à l'école en vue de faire face à des situations –problèmes scolaires et extra- scolaires.

I-3- Français langue étrangère en Algérie :

« Pourquoi le FLE ? Pourquoi les individus apprennent-ils des langues ? Généralement parlant ? la plupart des individus apprennent une deuxième langue pour au moins l'un des principaux objectifs ci-dessous »³

- Travailler
- S'amuser
- S'intégrer socialement
- S'instruire, acquérir des connaissances académiques

L'apprenant dans une telle situation, doit être persuadé du moment où « acquérir » une langue quelconque c'est maîtriser des techniques d'expression ; cette maîtrise suppose d'abord l'acquisition des mécanismes fondamentaux de la langue. Mais cette condition

¹ M. BAHAR Dédouane et Mme MADANI Yamina, DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES GENERIQUES DES FORMATEURS, Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail DIRECTION RECHERCHE ET INGENIERIE DE FORMATION, DIVISION FORMATION DES FORMATEURS, ROYAUME DU MAROC, page9

² Ministère de l'Education Nationale, Guide du professeur, de la 4^{ème} A.M, langue française, ONPS, Alger, 2006, p.3

³ Philip Curran et al., Une méthodologie de l'apprentissage des langues

nécessaire ne suffit pas. Il faut donc bien penser et apprendre à mieux penser pour mieux écrire et mieux parler, et par conséquent, pouvoir bien communiquer en cette langue.

A cet égard, apprendre une deuxième langue c'est pouvoir fabriquer une arme à double tranchant qui lui permettra de comprendre et faire comprendre les notions d'une langue dans ses diverses situations.

I-3-1- Statut et rôle de la langue française en Algérie

« Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu ; d'une part il attire le mépris officiel, il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais, mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme. »¹

La langue française a en fait, un statut qui ne semble pas assez claire et définitif. Elle non seulement vue comme la possibilité d'une accession académique d'un savoir à approprier, mais aussi d'une ascension sociale qui demeure également un enrichissement linguistique et un instrument d'ouverture vers la connaissance, aussi d'un instrument de communication largement employé.

Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la première langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue de façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imagination collective.

C'est pour cela, qu'à l'heure actuelle, la langue française occupe une place prépondérante et fondamentale dans la société algérienne et ce, dans tous les secteurs : social, économique, éducatif.

En effet, le français est un outil de travail important pour les Algériens que ce soit sur leur lieu de travail, à l'école ou encore dans la vie. Il se considère comme une partie du patrimoine algérien et permet de s'ouvrir sur le monde extérieur).

I-3-2- Place du FLE dans le système éducatif algérien actuel

Juste au lendemain de l'indépendance de l'Algérie, le paysage social éducatif et actuel algérien n'a fondamentalement pas changé, tant sur le plan structurel que linguistique, mais d'immense besoin d'encadrement apparemment dans les différents secteurs. Notamment dans l'enseignement, il est considéré comme le privilège de reproduction de rapport interhumain. C'est après l'indépendance que l'usage du français s'est étendu et les efforts de scolarisation déployée par l'Etat algérien expliquent aisément l'expansion de la langue

¹ T. Bougera, didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, office des publications universitaires, Alger, 1991, p.84

française après 1962. Cela en faisant appel à tous les Algériens diplômés ou instruits en français à la coopération étrangère (française), par conséquent, un état de bilinguisme a été dans le système éducatif et dans la société en général.

A partir de l'année 1989, le français n'est pratiquement plus exigé que comme une langue étrangère (au même titre en anglais). De plus dans les filières scientifiques et techniques, l'enseignement est assuré en français.

Il est à signaler que le français avait le statut de langue seconde jusqu'à la mise en place de l'école fondamentale dans le système éducatif algérien « *les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là son étude ayant même quantitativement progressée du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien.* »¹

Ce statut s'explique par le fait que cette langue permettait de transmettre les manières d'enseignement et lui donner ainsi, un statut privilégié.

L'institution doit partir, pour combler sa mission, du principe qui prend en compte les exigences actuelles « *ces exigences vitales sont dictées par les impératifs de la globalisation de la vie moderne et ses complexités ainsi que par les exigences de la modernité.* »²

C'est précisément à « l'école » que se cristallisent les positions et les orientations qui visent à imposer tel ou tel autre projet de société.

L'institution algérienne a envisagé pour l'enseignement du français langue étrangère une mission qui opte pour :

- S'ouvrir sur le monde un futur citoyen qui sera capable de faire des communications et établir des manuels entre les peuples.
- Favoriser l'accès à une documentation surtout à caractère scientifique et technique ce qui va permettre d'accéder à la mondialisation, c'est-à-dire « *le premier objet institutionnel participe de la visée éducative de l'effort de donner à l'apprenant une formation de base, de parfaire sa culture générale, sa connaissance des autres, la seconde mission assignée par l'instance politique à l'enseignement des langues étrangères est d'ordre fonctionnel ou pragmatique, il s'agit de doter l'apprenant d'une « langue outil » qui lui permettrait d'accéder à un savoir d'ordre scientifique et technique.* »³

En effet, l'institution doit formuler des objectifs généraux selon un ordre éducatif et

¹ Ministère de l'éducation nationale, programme de la 4^{ème} AM langue française, ONPS, Alger, 2006, p. 10

² Walz, 1968, p. 178

³ T. Bouguerra, didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, office des publications universitaires, Alger, 1991, p.84

culturel (formation générale de l'apprenant), politique (compréhension mutuelle entre les peuples) et économique (transfert de technologie), objectifs importants pour tout le pays du Tiers-monde.

Toutefois, si la démarche suivie par l'institution n'est pas clairement définie et ne prend pas en consécration l'apprenant avec ses aspects multidimensionnels, cela va influencer négativement le rendement scolaire d'un apprenant adolescent notamment lorsqu'il s'agit de l'appropriation d'une langue étrangère telle le français.

I-3-2-1- Le FLE dans l'enseignement moyen

En Algérie, le français y est enseigné avec l'arabe et l'anglais, après l'anglais, le français est la deuxième langue européenne la plus enseignée et son développement se pourrait notamment auprès des Algériens pour qui, elle représente un statut particulier d'une langue étrangère.

L'enseignement du FLE au collège contribue à développer chez l'élève, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types de discours. La pratique des quatre domaines d'apprentissage (écouter/ parler et lire/ écrire) permet à l'apprenant de construire progressivement la langue et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

I-4- Réalisation des groupes

Mettre l'élève au centre des apprentissages signifie que le rôle de l'enseignant change : il devient un animateur, un guide, plus qu'un dispensateur de savoirs et un détenteur du pouvoir.

I-4-1- Le travail de groupe interactif

Le travail de groupe interactif est le travail fait en commun dans des groupes de 3 à 5 élèves aux performances inégales, qui ont été rassemblés avec l'aide d'un sociogramme, en tenant le plus grand compte des souhaits des élèves, et d'après des critères de thérapie sociale : nous appelons ainsi tous les points de vue qui peuvent conduire à une amélioration de l'interaction sociale dans la classe.

Le travail de groupe interactif poursuit en premier lieu ce but d'apprentissage à caractère social, qui peut aboutir également, en second lieu, à une amélioration des performances dans le FLE. Celle-ci se fera probablement moins sentir chez les élèves « forts » mais conduira surtout à ce que davantage d'élèves atteignent les objectifs d'apprentissage de l'ELE, A la base du travail de groupe interactif, nous trouvons l'hypothèse que la formation aléatoire des groupes et le travail en commun des élèves au sein de ces groupes, sous la forme couramment pratiquée dans les écoles, ne représentent pas le meilleur moyen

possible d'améliorer l'interaction sociale. En revanche, la constitution de groupes telle que nous l'a décrite ci-dessus, et le travail en commun au sein de ces groupes s'avèrent bien plus efficaces.

Les conditions du travail de groupe interactif sont les suivantes :

1. Un comportement pédagogique Interactif :

2. Des contenus qui rendent possibles le travail en commun, la communication centrée sur l'apprenant, l'autonomie et l'interaction au sein du groupe ;

3. L'apprentissage social par le travail « en tandem »

Avant de commencer à travailler en groupe, nous devons s'entraîner au travail en commun sous la forme du « tandem de responsabilité », où deux élèves sont étroitement associés dans le travail. Même après cette phase d'entraînement au travail en commun, devrait pouvoir apparaître, en fonction de l'objectif d'apprentissage, soit un enseignement centré sur l'enseignant, soit alternativement un travail en groupe ou un travail en tandem.

Si cette dernière « formule » est une condition aussi importante du travail de groupe interactif, c'est parce que, grâce à elle, les élèves apprennent, parallèlement à leur mission linguistique, à remplir une mission sociale. Dans une société productrice basée sur la concurrence, la mission sociale n'apparaît pas d'emblée aux élèves comme évidente. Cela oblige l'enseignant à les sensibiliser à ce phénomène et à leur fournir, sous la forme du tandem, l'occasion de s'exercer à ladite mission sociale.

Les relations sociales positives qui ont été créées par les équipes de responsabilité peuvent alors, grâce au travail de groupe interactif, être étendues à la totalité du groupe d'apprentissage.

I-4-2- Avantages et inconvénients du travail de groupe dans l'enseignement Duffel

Comme toutes les différentes techniques de classe, le travail de groupe a des avantages et des inconvénients potentiels sur un plan général, et surtout par rapport à l'enseignement du FLE, sous l'angle psychologique et dans la perspective du praticien.

I-4-2-1- Avantages du travail de groupe :

Il est très important pour l'élève qu'il puisse se sentir membre d'une communauté, même lorsque l'institution le contraint au travail individuel. Ce sentiment de ne pas être isolé et renforcé d'une façon toute particulière quand il est invité à travailler en commun avec un ou plusieurs partenaires.

- Si les élèves obtiennent dans le travail de groupe des résultats qui s'avèrent

corrects, cela renforce les liens au sein du groupe et crée un meilleur climat affectif.

- Dans le travail de groupe, les élèves peuvent apprendre le travail autonome sous le contrôle de ceux qui coopèrent avec eux.
- Le travail de groupe conduit à l'addition des forces. Nous observons souvent ceci dans la pratique du FLE., par exemple, en ce qui concerne les comptines
- Le travail de groupe conduit à la compensation des erreurs.
- La correction faite par les camarades au lieu de l'enseignant et sans que ce dernier ait connaissance de l'erreur peut empêcher les effets négatifs qu'exerce un échec sur certains élèves, quant à la « motivation à produire »
- Le rôle que l'élève peut assumer dans le groupe grâce au travail en commun est susceptible d'influencer sa motivation de façon déterminante. Il peut s'apercevoir qu'il est capable d'apporter une contribution importante au succès du travail de groupe.
- Des élèves connus par l'enseignant pour être des « silencieux » souvent, non pas les faibles, mais les introvertis, les prudents, qui ne lèvent la main qu'après mûre réflexion et certains de posséder la bonne réponse, deviennent actifs dans des petits groupes et contribuent pour une part importante au travail de groupe.
- Dans l'enseignement frontal, l'enseignant est seul à trancher quant à la « correction » de tout progrès pédagogique. Il arrive souvent que les élèves remarquent les erreurs d'un camarade qu'à partir du moment où l'enseignant les y invite. Il ressort de là que dans de nombreux cas les élèves abandonnent à l'enseignant le soin de décider et de réfléchir et ne collaborent avec lui dans ces domaines que lorsqu'il les y invite. Dans le travail de groupe, nous partons plutôt de l'hypothèse que les élèves se sentent incités à une Co-réflexion et à une codécision continue.
- Un bon enseignement du FLE, repose pour une grande part sur les questions d'entraînement les plus variées. Le fait que nous entraînons en groupe permet d'aboutir à un entraînement beaucoup plus intensif que lorsque cela se pratique avec toute la classe, car dans ce cas un seul élève à la fois prend une part active à l'entraînement.
- Tant qu'il s'agira, dans le FLE, de former la compétence de communication, l'entretien avec un ou plusieurs partenaires sera une forme d'exercice nécessaire. Travail d'équipe ou travail de groupe permettent, avec une finalité appropriée, d'intensifier les occasions d'entraînement.
- Quand il s'agit, dans le FLE, de stimuler la créativité langagière et de faire en sorte que l'élève découvre par lui-même de nouvelles variantes d'exercices ou de nouvelles situations, ses propres idées peuvent, dans un petit groupe, se concrétiser mieux que dans la classe tout entière.

- La communication informelle - également dans la LM- qui, dans l'enseignement frontal, est le plus souvent considérée comme un indice d'inattention, et, de ce fait, entravée, est très forte dans le petit groupe. Loin d'être un facteur de perturbation, elle produit au contraire des effets positifs dans toutes les tâches où il s'agit de quête, de recherche et de créativité.

- Dans l'enseignement du FLE, ce qui compte dans la plupart des cas, c'est un « correct » ou un « faux », qui peuvent, eux aussi, être décidés de façon claire. En mettant à la disposition des élèves des moyens et des matériaux appropriés tels que dictionnaire et grammaires, il est parfaitement possible que le groupe parvienne de lui-même à ce jugement. Les élèves apprennent ainsi la fréquentation autonome de ces moyens pédagogiques.

« Travail de groupe » signifie, en comparaison avec l'enseignement frontal, individualisation du travail et prise en compte du rythme d'apprentissage car, en face du petit groupe, l'individu aura moins de répugnance que devant la classe tout entière à laisser remarquer à ses camarades ses difficultés d'apprentissage non encore résolues.

Il est significatif que dans l'enseignement frontal, ce soit le plus souvent les élèves forts qui lèvent la main ou viennent dire à l'enseignant qu'un point leur demeure obscur.

Les élèves forts, qui sont souvent sous-employés dans la classe et, du fait de leur supériorité, cantonnés sans le vouloir dans un rôle d'*outsiders*, peuvent, grâce à une intégration appropriée dans les petits groupes, prendre conscience de leur rôle social d'« assistants ». Le travail de groupe leur donne la possibilité de mettre en œuvre leur supériorité de performances de telle manière que leurs camarades la considèrent comme un avantage pour eux-mêmes. La formation de tandems, dont nous avons parlé plus haut, peut faire efficacement obstacle à ce type de préjugé.

- Dès que l'enseignement avancé dès LE. Peut se consacrer à des thèmes de quelque ampleur, une répartition du travail dans les divers groupes est possible, en fonction de certains points capitaux. Nous pouvons ainsi former un « cercle à thèmes » qui économise l'effort et gagne du temps. En même temps, le groupe, par sa mission particulière, a le sentiment d'élaborer quelque chose d'original et d'apporter une contribution essentielle à l'apprentissage des autres élèves.

I-4-2-2- Inconvénients passibles du travail de groupe

L'enseignant se doit de connaître aussi bien les inconvénients que les avantages du travail de groupe, car c'est à cette condition seulement qu'il peut éviter les premiers sans pour autant renoncer en totalité au travail de groupe. C'est pourquoi nous donnerons, au fur et à mesure que nous énoncerons ces inconvénients, les possibilités de les éviter ou de les réduire.

Il peut arriver dans le groupe qu'un ou deux élèves, par leur rôle pilote, fassent tout le

travail du groupe et que les autres élèves croupissent dans leur passivité. Le risque est d'autant plus grand que le groupe est plus nombreux. On peut l'éviter en restreignant l'effectif des groupes à seulement deux ou trois partenaires.

Il est plus important encore de planifier le travail de groupe de façon que chacun reçoive un rôle de travail déterminé ou que — dans les phases d'exercice — soit établi un roulement dans le circuit de la communication.

Beaucoup d'erreurs, dans le travail de groupe en fle demeurent non corrigées. Cette objection est fréquente. Elle est valable, assurément dans le domaine de la phonétique. Dans les exercices oraux pratiqués par le groupe subsistent aussi, de temps en temps des erreurs grammaticales et lexicales non corrigées. La meilleure façon de limiter les erreurs, c'est une bonne présentation par l'enseignement frontal et/ou le travail effectué avec un matériel d'exercice permettant aux élèves de se contrôler eux-mêmes. Dans la mesure où le travail de groupe aboutit à un résultat fixé par écrit, il importe seulement que les erreurs puissent être également supprimées, en principe, en séance plénière, par les camarades ou par l'enseignant.

L'avantage que présente le travail de groupe quant à l'économie de travail, et qui eu rendu possible dans l'enseignement avancé par la répartition du travail sur un thème entre les divers groupes à partir des différents points clés, est en fait très difficile à réaliser dans la phase d'acquisition d'une langue. L'expérience nous enseigne que « travail de groupe » dans cette phase, signifie la plupart du temps une acquisition et un entraînement plus intensifs, et liés à une plus grande dépense de temps. De même, le contrôle après coup du travail de groupe est un procédé qui requiert généralement plus de temps qu'une progression en commun sous la direction de l'enseignant, lequel rectifie sur le champ toute erreur. Mais cet inconvénient est largement, tem par l'acquisition et l'entraînement intensifs et surtout autonomes, au sein du groupe.

L'objection la plus souvent avancée contre le travail de groupe en FLE est que les élèves s'expriment dans le groupe en L.M.

Un inconvénient important du travail de groupe et malheureusement déterminant quant à la pratique ou à la non pratique du travail du groupe est le fait qu'un bon travail de ce type nécessite généralement une préparation plus intensive que l'enseignement frontal, Il faut le plus souvent, pour le travail de groupe, mettre entre les mains des élèves un matériel particulier. De même, il faut davantage de réflexion dans les domaines didactique et méthodologique pour frayer aux élèves la voie de l'auto acquisition que pour s'interroger

sur la façon dont, en tant qu'enseignant, on va donner avec méthode une leçon « frontale ». Mais la plus grande difficulté semble résider en ceci: planifier et organiser le travail de groupe de manière à permettre aux élèves dans le temps imparti:

- 1) l'élaboration autonome de la tâche ;
- 2) le compte rendu des résultats du travail de groupe devant « assemblée plénière ».

I-5- Les formes du travail de groupe.

I-5-1- Le travail de groupe à tâche identique

Dans cette catégorie, tous les groupes doivent accomplir la même tâche. C'est la forme de travail de groupe la plus aisée à mener à bien. Comme le travail de groupe, dans ce domaine, est introduit le plus souvent dans des phases d'exercices ayant en tout cas un thème commun, c'est également ce type de travail de groupe qui sera la forme prédominante dans le FLE. Ce qui importe ici, surtout dans la phase d'exercice, c'est de s'exprimer en FLE, oralement ou par écrit, sans commettre d'erreur, ou mieux : d'apprendre à partir de ses propres erreurs. Le travail final devant le plénum de la classe consiste, pour la plus grande partie, dans la rectification des erreurs. Quand le travail de groupe est totalement « identique à lui-même », les erreurs peuvent être facilement corrigées par les camarades ; corriger un travail de groupe est de ce fait, pour les autres élèves, intéressant par rapport à l'amélioration de leur propre travail.

I-5-2- Le travail de groupe mixte :

Le travail à tâche identique comporte le risque qu'on ne fasse pas assez appel à la créativité de certains élèves. L'avantage de ce procédé, à savoir la rapidité du contrôle en commun de l'acquis, conduit à ceci :

Ou bien seule la performance d'un groupe est exposée en séance plénière, ou bien tous les groupes n'y exposent que des fragments de leur travail. On court ainsi le danger de voir disparaître l'ardeur au travail si le travail en commun fait par le groupe obtient trop rarement un renforcement.

Si l'enseignant veut éviter une telle évolution, le meilleur moyen est de mélanger travail à tâche identique et travail à tâches réparties. Un groupe ou plusieurs, par ex. la moitié de la classe, reçoit une tâche commune et travaille donc sur le même sujet. Les autres groupes, eux, reçoivent une autre mission. Au point de vue de la distribution du travail, la classe est donc partagée en deux. Une tripartition est également possible.

Ce procédé mixte est en bien des cas, surtout quand il s'agit de classes nombreuses, la forme la plus praticable qui permette de mener à bien un enseignement à tâches réparties, puisque de ce fait le compte rendu du travail de groupe peut ne comporter que deux ou trois exposés en séance plénière. Une facilitation supplémentaire vient de ce que les groupes à

tâche identique comparent leurs travaux avant le compte rendu général — autant que faire se peut au point de vue pratique et temporel.

I-5-3- Le travail de groupe à tâches réparties :

Selon cette procédure chaque groupe a sa propre tâche à accomplir. Comme le travail de groupe ne peut, à long terme, porter ses fruits que lorsque chaque travail réalisé en commun a fait l'objet d'un compte rendu et d'une vérification, cette procédure, à proprement parler, n'est pas à recommander dans l'E.FLE. Car c'est justement là que, en raison de la rectification des erreurs linguistiques, on devrait éviter une non-prise en compte du travail de tel ou tel groupe.

Mais d'un autre côté, il faut bien dire que, dans certaines phases didactiques du FLE., on ne saurait choisir aucune autre forme de travail de groupe que la forme « à tâches réparties ». Partout où il est question de créativité, surtout dans la phase d'application, où les élèves travaillent certes sur le même thème, la procédure est différente, ou plutôt : on ne peut parvenir à des résultats identiques, qui seraient vérifiables et corrigibles en séance plénière. Lorsque chaque élève travaillait isolément, dans la phase d'application, on se trouvait en présence de 20 à 40 travaux distincts qui, dans la pratique scolaire quotidienne, ne pouvaient être tous vérifiés par un seul enseignant.

I-6- Les types de formation de groupes

Les groupes peuvent être formés selon divers points de vue, Nous allons voir quels sont les avantages et les inconvénients liés à ces divers types.

1- L'enseignant détermine de son propre chef la constitution des groupes. Cette méthode fait souvent se rencontrer des élèves qui ne veulent pas travailler ensemble. Des tensions au sein du groupe peuvent faire échouer tout le travail de groupe et bloquer pour des années la voie d'un travail de groupe correctement organisé.

2. Les groupes se forment dans le travail de groupe à tâches réparties en fonction du thème traité. C'est une formation valable, si cela n'occasionne pas une mutation continuelle de la constitution des groupes, de nature à créer chez la plupart des élèves un sentiment d'isolement et d'insécurité.

3. L'enseignant laisse les élèves choisir les chefs de groupes ou bien désigne lui-même ceux-ci, qui choisissent à leur tour les membres de leur groupe. Ce faisant, seuls les chefs de groupes ont un libre choix, tous les autres élèves, eux, sont choisis. Selon ce procédé, les enfants moins aimés et les *outsiders* apparaissent aux yeux de tous, ce qui n'est nullement favorable à leur intégration ultérieure.

4. L'enseignant laisse à la classe Le soin de former les groupes. Cette façon de faire, très répandue, n'est pas la meilleure. Car ce sont les « vedettes » qui sont courtisées, et les *outsiders* prennent plus que jamais conscience de leur rôle.

Il peut arriver qu'ils soient affectés à un groupe par l'enseignant, contre leur volonté et contre celle du groupe.

5. L'enseignant invite les élèves à se constituer en groupes d'après la disposition des chaises préexistante, deux ou trois tables formant un groupe. Ceci a l'avantage de ne pas séparer des « paires d'amis », vu que les voisins de table se choisissent souvent par attirance réciproque.

6. La dernière possibilité, qui consiste à former les groupes d'après un sociogramme, donne à l'enseignant le loisir de former le groupe en tenant le plus grand compte possible des souhaits des élèves de telle sorte qu'un climat social pédagogiquement favorable soit créé non seulement pour le travail de groupe, mais également pour la classe toute entière.

« Ce qui est déterminant quant au succès du travail de groupe, c'est non seulement la coopération des « individualités apprenantes » à l'intérieur des groupes de travail, mais également le « jeu d'équipe » mené par les groupes de travail dans l'ensemble cohérent formé par la classe entière. »¹

I-6-1- Importance du sociogramme dans le travail de groupe

Le travail de groupe exerce avant tout des effets sociaux positifs sur l'interaction dans le groupe d'apprentissage. Le sociogramme est d'une importance particulière pour l'amélioration de l'interaction sociale de savoir quels élèves travaillent les uns avec les autres.

I-6-1-1- La réalisation du sociogramme (Les conditions de réalisation)

Voici, les conditions que doit observer l'enseignant désireux d'élaborer un sociogramme :

1. L'enseignant doit dire ouvertement aux élèves à quelle fin il veut utiliser le sociogramme. Il leur explique donc son désir de former, grâce à cet instrument, des groupes de travail qui fonctionnent bien. Il déclare avec autant de franchise que la composition des groupes doit servir également à intensifier les contacts des élèves les uns avec les autres et permettre à ceux qui jusqu'alors n'avaient que peu ou pas de contacts avec leurs camarades, d'y parvenir. Mais dans cette perspective et pour des raisons d'organisation, il ne serait tout de même pas possible de répondre dans tous les cas aux vœux des élèves tels qu'ils ont été exprimés dans le sociogramme.

2. L'enseignant doit expliquer aux élèves les avantages du travail en groupe et du sociogramme de telle sorte qu'ils voient dans l'enquête un rapport avec leur travail

¹ Walz, 1968, p. 178,

ultérieur et qu'ils y participent avec intérêt.

3. L'enseignant doit signaler expressément que l'enquête est confidentielle et qu'il ne mettra personne au courant des résultats du dépouillement, en dehors de quelques collègues et avec l'accord préalable des élèves. C'est pourquoi les élèves devraient éviter également de « glaner des informations » les uns auprès des autres.

4. Il est important d'insister le fait que le choix peut se rapporter aussi bien à des filles qu'à des garçons.

5. Comme il n'est pas sûr que l'élève sache très bien quel est, parmi ses camarades, celui qu'il préfère, celui qui vient en seconde position, etc., on devrait éviter de lui réclamer un classement hiérarchique de ses amis. Mais comme d'autre part il est important de prendre en considération les relations d'amitié marquées, l'élève devrait avoir la possibilité de souligner les noms d'un, de deux, (voire trois) camarades avec lesquels Il désire absolument travailler.

6. les élèves doivent disposer d'un temps suffisant. Mais ils doivent également être prévenus de caractère spontané que doit revêtir leur décision. Surtout en cas de choix négatif, Ils ne doivent indiquer un nom que lorsque celui-ci leur vient immédiatement à l'esprit.

7. Dernière possibilité : inviter les élèves au « jeu de la devinette ». Ils doivent nommer les élèves par lesquels ils s'attendent à être soit choisis, soit usés en tant que partenaires de travail. Pour aider les élèves, il est important que l'enseignant sache si l'élève se fait une représentation, de sa position sociale dans la classe ou s'il se fait des illusions à ce sujet. Lorsqu'un élève émet le souhait de travailler avec un camarade, il est extrêmement utile de savoir s'il croit que son souhait va rencontrer un écho favorable ou au contraire s'il est conscient de ce que son souhait ne sera pas pris en considération par l'autre, ou même sera rejeté. L'enseignant devrait veiller particulièrement sur l'enfant qui surévalue sa position sociale.

Conclusion

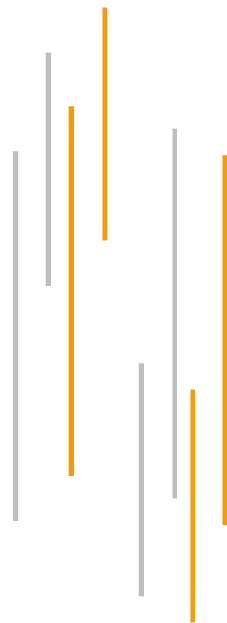
En résumé, le processus d'enseignement-apprentissage, c'est une démarche constructiviste et complémentaire s'appuie sur l'observation, l'expérience, l'interaction et l'évaluation plus particulièrement l'enseignement de langue étrangère tel le français qui permet de l'acquisition d'un outil de communication et la formation intellectuel des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables.



Chapitre II



la production écrite en classe de Fle



Introduction

Tout enseignant du français langue étrangère avoue et affirme que la tâche de la production écrite est pénible pour les apprenants parce qu'elle exige des efforts qui dépassent les simples connaissances linguistiques de cet apprenant que l'enseignant se charge généralement de leur faire acquérir : « *car accéder à l'écrit, c'est plus et autre chose que maîtriser un code parmi d'autres. Ce code est celui qui met en jeu et transforme notre rapport aux autres et au monde* » (M. C. Mège-Courteix, 1999 : 158).

Pour cela, un enseignant de langue se pose souvent des questions lors de la réalisation de cette activité et qui sont de savoir comment exploiter cette tâche en classe pour qu'elle soit efficace au niveau de l'apprenant et comment ce dernier arrivera à bien rédiger sans commettre de grandes erreurs.

Nous constatons lors de la production écrite, les apprenants se lancent généralement dans l'écriture sans aucune planification ; autrement dit, après avoir lu la consigne et les critères d'écriture, ils commencent directement à écrire, ainsi sans concevoir la révision de leurs écrits.

« Les apprenants n'opèrent pas de modifications significatives. Ils se contentent de corrections relevant du niveau local, du moment qu'ils n'envisagent aucune réécriture de leurs écrits. Ainsi, le texte ne passe pas par des états provisoires, avant d'atteindre son état final. » (Zetili, 2009 : 31-32).

Ce chapitre traite deux notions majeures : la production écrite et le travail du groupe en classe de FLE et la relation qui les unit.

II.1. La production écrite

Avant de passer à la définition de la production écrite, il nous intéresse de saisir ce que signifie un écrit.

II -1-1- Définition de l'écrit

Ce mot qui est dérivé du verbe « écrire » désigne : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières* ». ¹

Par cette citation, l'écrit englobe diverses activités que tout apprenant est amené à apprendre au sein de la classe telles que la lecture, la graphie, l'orthographe et la production de différents types de textes.

Par opposition à l'oral, l'écrit se définit comme suit «*dans son sens le plus large, par opposition à l'orale, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu...*». ²

L'écrit représente deux facettes de la communication où le rédacteur- apprenant peut aisément partager ses idées et ses sentiments avec son lecteur.

¹ ROBERT, Jean Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, l'essentiel français*, 2e édition, 2008, P. 76.

² CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, clé international, 2003, PP. 78-79.

I-1-2- Définition de texte

Comme la plupart des notions apparemment intuitives, celle de « texte » est à la fois évidente à comprendre dans le contexte de l'usage courant mais demeure presque impossible à définir de façon formelle, en se situant dans différentes approches et en le considérant sous différents angles et contextes.

Le texte est un ensemble d'énoncés d'unités de discours qui présente une certaine cohérence du point de vue de la production et/ou de la réception, et qui peut être saisi et compris (lu) comme un tout indépendant.

I-1-2-1- Fonctions et types de textes :

Dans la plupart des textes écrits, les énoncés sont des phrases qui sont groupées en éléments intermédiaires ; paragraphes dans la prose narrative, tirades au théâtre, strophes dans la poésie. Un texte peut donc ne comporter que quelques mots par exemple une petite annonce, la légende d'une photo ou plusieurs millions de mots comme dans la guerre et la paix, à la recherche du temps perdu, à l'annuaire du téléphone par exemple. Chaque texte présente généralement une fonction communicative comme par exemple informative comme il est dicté dans le manuel scolaire de l'apprenant de la 2^{ème} AM , expressive, narrative, etc. Egalement, un texte appartient souvent à un type particulier qui est déterminé par des critères de formes : essai, roman, compte rendu, dissertation, etc.

Les types de textes renvoient à différents actes de communication : raconter, renseigner, argumenter, expliquer, ordonner et faire agir.

En outre, il existe divers types de textes et qui sont :

- **Le texte narratif** : Se caractérise par le récit, le scripteur raconte une suite d'actions ou d'évènements, réels ou imaginaires qu'il inscrit dans le temps.
- **Le texte descriptif** : il s'agit de la description d'une personne, d'un lieu, ou d'un objet. Si l'acte d'écrire favorise le savoir et la mémoire, la mise en scène du vocabulaire et sa distribution thématique répondent à des règles textuelles qui différencient l'énumération de la description.
- **Le texte argumentatif** : dans ce type du texte, l'auteur défend ou dénonce un point de

vue pour convaincre une personne par une opinion personnelle en justifiant par des arguments, en illustrant par des exemples.

➤ **Le texte explicatif** : sert à expliquer un phénomène scientifique ou un événement en donnant les causes et les conséquences de chacun.

➤ **Le texte injonctif ou prescriptif** : vise à énumérer des conseils ou des ordres. Il se caractérise par l'emploi du l'infinifitif, le subjonctif et le conditionnel.

I-1-2-2 Définition de la production écrite

« Ecrire à l'aide d'un crayon ou d'un stylo, ou de tout autre moyen, un tracé 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 ».¹

L'objectif majeur des enseignants de français langue étrangère est de revendiquer en leur classe de développer les quatre compétences (compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite) aux apprenants de tous cycles confondus ; plus l'apprenant fournit des efforts, plus ces quatre compétences se développent de façon harmonieuse. Pour cela, la production écrite est l'une des quatre compétences à faire acquérir aux apprenants dans le processus d'enseignement - apprentissage du FLE

La production écrite est la mise en place et la concrétisation de l'oral sur une feuille car elle est considérée comme un message écrit par un scripteur, destiné à un lecteur.

De nombreux didacticiens sont amenés à définir la production écrite dite aussi la communication par écrit.

Selon Yvonne Cossu la production écrite dénote une situation dans laquelle

« Un scripteur écrit à un lecteur pour lui faire part d'un message. Elle déduit les implications suivantes : il faut avoir quelque chose à dire, savoir à qui l'on

¹ Le dictionnaire Larousse 1997, P.6.

s'adresse et comment on organise le message, donc il s'agit de maîtriser l'organisation d'un message écrit et de le mettre en forme en mobilisant la grammaire et le lexique au service du fond. »¹

Aussi selon Schneuwly, elle devient « *la possibilité de représenter la langue orale par un système visuel* »².

De là, deux concepts d'appellation s'opposent et qui représentent deux codes différents dans le processus de l'enseignement- apprentissage du FLE ; néanmoins, ils appartiennent en une même situation de communication, aussi, ils établissent une relation intime entre le scripteur et le lecteur dans la même situation de communication ; ce sont celles de la production orale et de la production écrite.

D'où, la production écrite est l'ensemble de tâches à faire accomplir pour la résolution des problèmes communicatives.

I.2. La production écrite dans les programmes de l'enseignement-apprentissage du FLE

Les programmes actuels d'enseignement/apprentissage du FLE recommandent d'insérer les activités d'écriture dans des situations de communication : « *Écrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou des lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication.* »³ .

En classe de langue et lors de l'activité de la production écrite demandée par l'enseignant, la majorité des apprenants n'arrive pas à réaliser cette activité en rédigeant un écrit personnel en fle; cela est dû, affirment des enseignants, au manque flagrant de bagage linguistique et lexical des apprenants, ainsi qu'à la structuration autrement dit à la mise en mots de la pensée de l'apprenant. D'autres déclarent que certains enseignants ne précisent pas les consignes du sujet à aborder et à l'enjeu de l'écrit à produire. Par conséquent, les apprenants s'avouent fortement incompetents à cause de ces défaillances et se sentent

¹ SCHNEUWLY, Bernard, *le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988, P.45

² CUQ, Jean Pierre et GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, coll, FLE, Ed Presse universitaires de Grenoble, Paris, 2002, P.178.

³ Commission Nationale des Programmes en Algérie, 2005 : 53

malaisés et dépendants de cette stratégie individuelle qualifiée de lassante et stressante car à la réception du produit écrit, l'enseignant trouve que son écrit est non planifié et mal organisé. Pour cela, ce dernier cherche de nouvelles stratégies adéquates à soumettre à ses apprenants pour remédier à leurs lacunes afin de leur permettre de produire un ou des écrits, sans commettre trop d'erreurs et d'enrichir leur bagage linguistique et surtout lexical en travaillant en groupes ou entre pairs.

I.3. La place de la production écrite à travers les méthodologies

La production écrite a souvent été considérée comme un ensemble de savoirs à faire acquérir aux apprenants, selon un mode hiérarchique.

Les nouvelles méthodologies d'enseignement - apprentissage du FLE accordent une grande importance à l'écrit qui vise l'installation des savoir-faire chez l'apprenant.

I.3.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle est basée sur la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. La langue étrangère était présentée comme un ensemble de règles grammaticales ; d'abord, on lisait, puis on expliquait le sens des mots. L'importance était donnée à la forme littéraire plus qu'au sens des textes.

Cette méthodologie utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation des phrases comme technique d'apprentissage de langue. Elle a connu une évolution par l'introduction de la version-grammaire (traduction) dont les pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot dans la langue maternelle.

I.3.2. La méthodologie directe

L'objectif de cette méthodologie était pratique orale. Le passage à l'écrit restait au second plan, il était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'apprenant savait déjà bien employer oralement, c'est ce que certains ont nommé « un oral scripturé ». La progression vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions des récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre, ce qui montre que l'écrit

occupait une place seconde en méthodologie directe.

I.3.3. La méthodologie audio -orale (MAO)

Cette méthodologie privilégiait l'oral, l'écrit n'était qu'une manière pour mettre en pratique des connaissances sur les règles de la grammaire de la langue cible. Les exercices écrits consistaient à des exercices structuralistes de substitution.

La méthodologie audio-orale met l'accent sur la création d'automatismes linguistiques chez l'apprenant au moyen de la répétition. Grâce à cette méthode l'apprenant devrait être capable de produire des énoncés corrects sans réfléchir, d'où produire des énoncés spontanément.

I.3.4. La méthodologie structuro- globale audiovisuelle (SGAV)

Une approche qui donnait l'importance de la communication dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, mais, encore une fois, c'était l'oral qui prédominait. L'écrit devait venir une fois que l'apprenant était sensibilisé à la langue cible à travers l'écoute de documents oraux. La pratique de l'écrit se limitait alors à des dictées et à l'imitation de textes modèles présentés au début de la leçon.

I.3.5. L'approche communicative

Cette approche ayant un principe de donner définitivement une place importante à l'écrit comme instrument réel de communication et d'interaction sociale. Les pratiques sont aussi variées que les nécessités de communication de l'écrit de l'apprenant. Elles vont de la rédaction d'un petit mot adressé au pair, à la rédaction de textes complets visant la communication d'idées ou formes de pensées.

I.4. La production écrite à travers ses modèles typologiques :

Généralement, avant de produire un écrit le processus d'enseignement/ apprentissage exige tout enseignant de connaître les deux principaux types de modèle ; un modèle linéaire et ceux des non linéaires.

I.4.1. Le modèle linéaire

D'après ce modèle, le processus de la production écrite se subdivise en trois grandes étapes : la pré-écriture qui comprend l'élaboration du plan et de la recherche d'idées ; l'écriture c'est-à-dire la rédaction du texte, et enfin, la réécriture où le scripteur révise son texte et apporte des corrections au niveau du fond et de la forme.

I.4.2. Les modèles non linéaires

Ces modèles sont pris au pluriel car de leurs parts ils se composent en trois modèles :

I.4.2.1. Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)

Ce modèle a été élaboré à partir de la technique de la réflexion à haute voix selon laquelle les sujets rédigent un texte tout en expliquant oralement.

De même, ce modèle se subdivise en trois grandes composantes :

- Le contexte de la tâche.
- La mémoire à long terme du scripteur.
- Le processus d'écriture.

A partir de ces composantes, nous déduisons par dire que ce modèle établit le cheminement du scripteur et sa progression lors la rédaction d'un texte écrit.

I.4.2.2. Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA

Carl Bereiter et Marlene Scardamalia professeure à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario proposent deux descriptions basées sur l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture.

La première description appelée « *connaissances-expression* », décrit la démarche de scripteurs débutants qui rédigent un texte par leurs propres connaissances sans chercher d'autres renseignements. Tandis que la deuxième description « *connaissances-transformation* » présente le cheminement d'un scripteur habile qui sait résoudre ses problèmes pendant la tâche d'écriture.

I.4.2.3. Le modèle de DESCHESES 1988

En s'inspirant des recherches menées par Hayes et Flower, Deschenes Dans ce modèle, met l'accent sur la relation qui existe entre la compréhension et la production écrite

En conclusion, nous pouvons dire que la production écrite est une activité assez complexe dans mise en réalisation, car c'est le résultat d'une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

I.5. La complexité de la rédaction des écrits en classe de FLE :

Nombreux sont les enseignants de FLE ayant avoué que les apprenants ont de maintes difficultés pendant la réalisation des productions écrites.

J-P Robert affirme que la production écrite est perçue comme « *une activité complexe de production de texte, à la fois intellectuelle et linguistique qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières* ». ¹

Cette tâche qui est dite complexe demande un ensemble d'opérations cognitives et de règles langagières que tout apprenant de langue doit en acquérir.

De même, selon le linguiste français François Mangenot (1996) affirme aussi que l'activité d'écriture « *est complexe en langue maternelle, l'est d'autant plus en langue étrangère* ». ²

Par ce propos, nous comprenons qu'un scripteur d'une langue étrangère se retrouve confronté aux mêmes obstacles qu'un scripteur d'une langue maternelle.

Pour cela, les difficultés que rencontrent les apprenants sont d'ordre :

➤ **Linguistiques** : qui concernent l'usage de la grammaire, les fautes d'orthographe de

¹ ROBERT, J.P, Op.cit, P. 174

² MANGENOT, (1996), cité par ROBERT, J.P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Edition Ophays, Paris, 2008, P. 174

morphologie conjugale, etc.

- **Cognitives** : qui concernent les stratégies textuelles, la cohérence et la cohésion.
- **Socioculturelles** : qui concernent le vocabulaire spécifique à chaque langue.

I.6. Les procédures d'écriture

Lorsqu'un apprenant mis dans une situation de classe de langue et qui l'emmène à l'acte de l'écriture caractérisée par sa complexité, il doit résoudre un problème en se basant sur ses capacités personnelles, ses connaissances, ses habiletés, et ses acquis linguistiques.

Ce procédé d'écriture comprend quatre composantes :

I.6.1 La planification

C'est la première étape dans ce procédé : d'abord, le scripteur fait appel à ses connaissances requises, stockées en mémoire à long terme, ensuite, il les réorganise pour avoir une planification à son produit, c'est tout un plan à réaliser.

*« La planification, c'est une représentation interne et abstraite des connaissances utilisées pour écrire un texte ».*¹

I.6.2. La réalisation du texte à produire

La réalisation s'intéresse aux unités lexicales, leurs structures syntaxiques et les messages produits, etc. Elle consiste à la gestion des moyens cognitifs afin d'accomplir la tâche.

I.6.3. La révision collaborative

Son seul but est d'évaluer la production écrite et de vérifier sa convenance du plan de la rédaction aux objectifs fixés.

*« La révision collaborative est une procédure complexe qui relève de production et implique un retour au texte par une forme particulière de lecture : lecture – évaluation. »*¹

¹ CORNAIRE, C., MARY RAYMOND, P. 2006. Didactique des langues étrangères : la production écrite. Paris. Doctorante, Université CLE.

Cette tâche peut aider l'apprenant scripteur à déceler ses erreurs en passant par la relecture de sa production pour qu'il procède par la suite à la correction, à travers les diverses opérations : ajout, remplacement, suppression, reformulation, etc.

I.7. L'évaluation de la production écrite

Dans le manuel scolaire de l'apprenant, l'évaluation est l'étape finale d'un apprentissage inscrit dans le cadre d'une séquence, c'est le bilan du parcours d'apprentissage à un stade précis, un moment décisif, à la remédiation des difficultés rencontrées par les apprenants dans leur réalisation de la production écrite.

« L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et de l'intonation de départ »².

Chaque enseignant de langue et lors de l'évaluation d'une production écrite faite par un apprenant s'appuie sur les critères suivants : le point de vue morphosyntaxique, la sémantique et sur l'aspect matériel (la mise en page, l'alinéa, la typographie, le découpage en paragraphes, etc.)

Une nouvelle stratégie pédagogique en classe de FLE avouée par de nombreux enseignants est celle du travail de groupe. Donc, ils avouent que pour qu'un apprenant réussisse à produire un écrit en français langue étrangère, il lui est nécessaire de réaliser cette tâche pédagogique à travers le travail de groupe où, il trouve son autonomie communicative orale et écrite.

En conséquence, travailler en groupes peut aider les apprenants à avoir des attentes qui favorisent l'apprentissage et créer une relation de socialisation avant d'être pédagogique et aboutit à l'interaction entre les apprenants qui fait que le succès de l'un contribue à celui de l'autre et réciproquement, ce qui permet entre autres de mieux assimiler les contenus enseignés dans le cadre d'un cours. De plus, cette formule pédagogique augmente la motivation face à la tâche à accomplir et face aux apprentissages

¹ Fayol, M. (1992). L'écrit : perspectives cognitives. Les entretiens Nathan : Lecture et écriture, (pp. 108-109).

² Cuq, Jean-Pierre, *Didactique du FLE et seconde*, Paris, CLE, international, 2003, p.48

à réaliser. C'est pourquoi nous nous sommes intéressées dans ce chapitre au travail de groupe qui nous a paru un bon outil pédagogique pour dynamiser les apprenants.

I.8. Les enjeux du travail de groupe :

I.8.1. Concept définitoire du mot groupe

D'après le dictionnaire « Le Robert », le mot groupe signifie :

« un ensemble de personnes ayant quelque chose en commun indépendamment de leur présence au même endroit » ; et selon « Le Petit Larousse Illustré », le groupe d'ordre pédagogique est : « Cet ensemble de personnes homogènes et hétérogènes ayant des relations, des actions communes dans le but de satisfaire les besoins qui sont finalement individuelles »¹.

Le groupe dans sa signification didactique est l'emplacement des apprenants dans un réseau de socialisation qui contribue à créer entre eux des rapports sociaux. Le travail de groupe est un composant collectif qui tend à la réalisation d'un objectif commun tout en respectant la spécificité de chacun.

Ainsi, travaillant en groupes dans une classe, les apprenants regroupés par leur enseignant acquièrent facilement et efficacement en commun des savoirs et des savoir-faire d'une langue notamment le français langue étrangère.

I.8.2. La production écrite par le biais du travail de groupe

Le concept de « travail de groupes » dans les classes, a été proposé en Algérie par des pédagogues- idéateurs des nouveaux programmes de la pédagogie du projet, qui s'inscrit dans une démarche socialisante. Cette nouvelle tâche consiste à faire travailler les apprenants en petits groupes pour les mettre dans une situation de vouloir et de pouvoir écrire et qui aboutit à l'efficacité de l'apprentissage : le travail de groupe est « Une situation où les élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été assignée »². Cela devient une stratégie d'enseignement et un outil pédagogique privilégié pour permettre aux apprenants de

¹ *Le petit Larousse*, Bordas, les éditions françaises, Paris, 1997

² COHEN. G. Elizabeth, *Op. Cité*, P.1.

construire leurs savoirs à travers une activité, un projet commun. C'est également un travail de coopération entre les pairs ayant une grande efficacité et effet positifs pour l'amélioration du niveau de l'apprenant en FLE, aussi il crée un certain climat ambiant et très satisfaisant chargé d'interactions, d'ambiance, de confiance en soi, d'équilibre et de réussite scolaire où, dans le travail de groupe, les apprenants parviennent à construire leurs connaissances en toute aisance.

En Algérie, et dans le processus de l'enseignement- apprentissage du FLE, les apprenants de la 2^{ème} AM ont d'énormes difficultés en production écrite, dont la majorité serait incapable de produire correctement un écrit cohérent et significatif. C'est alors que, dans le but d'améliorer la compétence de la production écrite de ces derniers, les concepteurs des nouveaux programmes ont mis en place une nouvelle pédagogie appelée le travail de groupe qui favorise et valorise les apprentissages en groupe :

« L'organisation de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une grande liberté de mouvement dans la classe, une plus grande communication entre enseignant et élèves, entre les élèves, ainsi qu'un meilleur suivi des élèves en difficulté. Un élève peut aider son camarade ayant présenté, à un moment donné, une difficulté. »¹

Le travail de groupe crée chez l'apprenant des valeurs comportementales, attitudes psychologiques et atteintes pédagogiques comme la coopération, le dialogue, la solidarité et la socialisation plutôt que la concurrence et la compétition. Dans un tel climat de dialogue et de collaboration, les ressources et les connaissances des apprenants se multiplient et se complètent.

Il est à signaler que cette stratégie d'enseignement- apprentissage, en l'occurrence le travail de groupe, permet de réaliser des progrès en production écrite par le biais des investissements collectifs et des efforts créatifs des apprenants qui les conduisent à s'engager réellement et efficacement dans la tâche de rédaction d'un texte écrit en FLE.

¹ Document d'accompagnement du programme du français 2e A. M., décembre 2003 : p 27

I.8.3. Constitution et rôle des apprenants et de l'enseignant dans le travail de groupe

Afin que les apprenants réalisent une activité correspondant à un objectif fixé par l'enseignant, les apprenants se permettent de partager la classe en petits groupes d'unités variables, entre deux, trois jusqu'à quatre apprenants au maximum. Les apprenants sont alors impliqués dans une tâche commune et participent à l'élaboration du travail donné en confrontant leurs idées avec celles des autres.

Dans le but de favoriser la responsabilité et l'autonomie, les apprenants peuvent prendre eux-mêmes l'initiative de former les groupes, cette constitution est appelée le libre choix des apprenants.

Une autre constitution en groupes est celle formée par l'enseignant, appelée regroupement aléatoire, faite par ordre alphabétique ou en prenant les positions des apprenants sur les chaises dans les rangs, où les apprenants peuvent se rencontrer dans la même table donnant une certaine richesse au groupe, et développant des habilités sociales telles que la tolérance et le respect de l'autre.

Quand la constitution est faite soit par les apprenants eux-mêmes soit par l'enseignant ; chaque apprenant joue un rôle dans le groupe constitué :

- Un leader qui représente la personne ressource ou l'apprenant le plus compétent et le plus fort dans le domaine en question, ici le français langue étrangère,
- Un secrétaire, qui est le preneur des notes et des points abordés pendant la discussion sur un sujet donné, puis
- Un simple participant, qui exprime ses idées,
- Un introducteur qui introduit la discussion en montrant l'intérêt que présente le sujet à débattre oralement ou par écrit,
- Un autre participant concluant qui clôture la discussion par dire un mot final sur le sujet abordé.

De son côté, l'enseignant a un rôle qualifié de primordial et de principal. D'abord, Il est l'introducteur du travail de groupe, ensuite il éclaire les apprenants sur les modes de

constitution du groupe, enfin il annonce les activités qui devront être exercées lors de la séance en explicitant les objectifs attendus pour la production.

Dans ce même contexte et en parlant du rôle de l'enseignant au sein du groupe, Cohen Elizabeth précise que :

« Le travail de groupe change radicalement le rôle de l'enseignant il n'a plus assumé seul la supervision des élèves et la responsabilité et veiller à ce qu'il fasse leur travail exactement comme il leur indique »¹. Et comme le dit P. MIRIEU « le groupe est un moyen de modifier les conditions d'exercice de l'enseignant. Il n'a plus à interdire la communication entre ses élèves mais à l'inspirer »².

I.9. La production écrite : une activité Mal aimée

Il à avouer, en premier lieu, que la production écrite voire le FLE est, pour la grande majorité des apprenants de tous les niveaux confondus, « mal-aimée » car elle demande aux apprenants beaucoup d'efforts dans des domaines différents qu'ils ne maîtrisent souvent pas pleinement dans leur propre langue.

En second lieu, une autre réalité exprimée est celle de la pénibilité de l'écriture, surtout individuelle. Les apprenants manifestent plus de plaisir lorsque l'activité se déroule dans un climat très ambiant qui est celui du travail de groupe où l'apprenant manifeste ses idées de manière collective car travailler en groupe c'est améliorer le niveau langagier oral et écrit des pairs, de créer de l'ambiance en faisant du ludique (la gesticulation, la mimique, etc.) de l'apprentissage.

I.10. Écrire en français : une adaptation difficile

L'apprenant algérien du FLE éprouve des difficultés d'ordre linguistique et culturel. Cela dit qu'il ne maîtrise pas beaucoup le lexique et les expressions imagées : il a des difficultés en termes de style, de structuration des idées, de liens et de cohérence globale. Tout cela crée en lui des malentendus et des problèmes d'adaptation.

¹ COHEN, Elisabeth, G, « Le travail de groupe, Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène », Montréal, Chanelière, 1994, p104

² Philippe Meirieu , Faire l'Ecole, faire la classe, L'Ecole – 14 principes pour une institution ESF - Paris – 2004,

« *Je n'aime pas écrire en français* » ou encore « *je ne sais pas, ou, je ne peux pas écrire en français* » constituent des réponses de la part de certains apprenants qui nécessitent une remise en cause de la part des enseignants, exigeant de nouvelles stratégies de remédiation au problème de l'écrit scolaire en FLE par lesquelles chaque apprenant arrivera à rédiger un écrit en FLE qui serait intelligible.

I.11. La production individuelle VS la production collective

Rédiger un texte ou un fragment textuel individuellement est très important ; cependant, savoir rédiger collectivement ou en groupe c'est plus enrichissant. Dans un tel cadre, la place des différents apprenants acteurs du groupe-classe se verra modifiée *dans* des interactions inhabituelles, amenant chacun à faire évoluer ses propres habitudes culturelles d'apprentissage au contact des expériences des autres.

I.11.1. Écrire en groupe

En fin de chaque séquence pédagogique inscrite dans le manuel scolaire de la 2^{ème} AM, l'apprenant est appelé à produire un écrit demandé par l'enseignant et basé sur une consigne et des critères que l'apprenant doit suivre en rédigeant son écrit, au sein d'un groupe, ce dernier sera un lieu de vérification de ce qu'il faut faire, un lieu de discussion.

Généralement, le travail de groupe aide l'apprenant à se sentir en sécurité en partageant ses idées avec ses pairs avec aisance et en toute confiance même si la consigne est difficile à exécuter, l'essentiel pour lui est de parler et d'écrire des mots ou des phrases avec l'aide des autres camarades du groupe en FLE. La tâche première de l'enseignant est d'être vigilant sur la répartition des rôles et l'attitude active ou passive des apprenants. Le travail de groupe présente différents avantages :

- Il permet d'abord de produire dans une langue étrangère qui est le français, un écrit bien construit et plus réfléchi.
- C'est aussi le moment d'un enrichissement mutuel à la fois culturel et linguistique induit par leurs corrections mutuelles.
- Aussi, les interactions entre les pairs sont diversifiées qui vont vers des négociations, en passant par l'intercompréhension qui peut rendre le travail plus sûr. L'écriture collective est un atout de l'écriture individuelle.

Or, nous disons que des apprenants dits « faibles » se sentent rassurés quand ils se reposent sur les apprenants dits « forts ». Ces derniers, de leur part, se sentent frustrés car ils fournissent plus d'efforts que les premiers. Par conséquent, grâce au groupe, les apprenants s'entraident et deviennent équilibrés sur le plan rédactionnel à la fin de chaque tâche demandée par l'enseignant.

Il arrive également qu'un apprenant faible en langue commet beaucoup d'erreurs linguistiques ou de compréhension à l'intérieur de son sous-groupe de travail. Dans ces cas, le rôle de l'enseignant est très important car il consiste à essayer de tempérer les uns et les autres. D'où, lors d'une activité d'écriture en sous-groupes, l'enseignant est très sollicité car tout requiert son omniprésence. Son rôle principal est de s'adapter à chaque sous-groupe et à ses difficultés, à sa richesse, mais aussi à chaque individu suivant le sous-groupe dans lequel il se trouve.

En classe de FLE, l'enseignant se retrouve constamment dans une continuité infinie en discussion et en interaction avec les apprenants, et le travail par groupe lui permet de personnaliser son rapport avec eux.

A travers des consignes de la production écrite que nous avons confiées à nos apprenants, en travaillant en groupe, nous allons dire que, si les résultats du travail de groupe seront efficaces et meilleurs de point de vue : langue, vocabulaire, grammaire, syntaxe, structure d'écriture, style, créativité, etc. nous confirmerons dans le dernier chapitre que l'objectif tracé préalablement sera atteint et que l'apprenant saura produire un écrit avec aisance et confiance sans commettre assez d'erreurs, et que si les consignes que nous avons aussi tracées, sont saisies par l'apprenant ; d'où la réussite scolaire prendra son poids volumineux pédagogique.

Tout enseignant de langue espère et attend de ses apprenants qu'ils améliorent leur niveau dans sa globalité communicative orale et écrite.

L'ultime objectif de chaque enseignant est de dédramatiser l'écriture au moyen du travail de groupes, en le rendant plaisant, agréable et ludique.

Conclusion

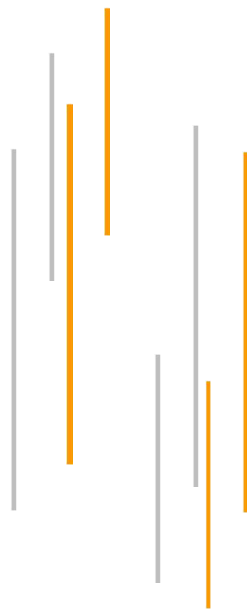
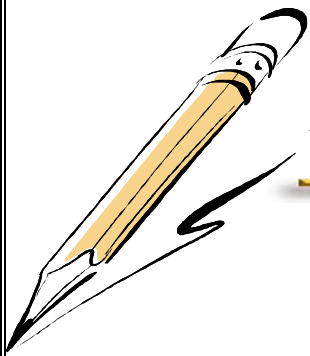
L'apprentissage par le biais du travail de groupe facilite à l'apprenant de s'adapter à différents types d'écrits, à développer son imaginaire, à incarner différents rôles dans le groupe dans des interactions parfois originales.

Aussi cette tâche de coopération et de collectivité enrichit la correction des erreurs et développe les compétences de la production écrite de chacun en le conduisant vers un apprentissage réfléchi et autonome.



Partie Pratique

Analyse et interprétation des résultats



Introduction

Dans cette partie, nous tenterons de répondre aux questions du départ en vue de confirmer ou infirmer nos hypothèses en analysant les productions écrites des apprenants de deuxième année Lycée via une étude comparative entre les productions individuelles et les productions collectives.

Présentation de l'expérimentation**Le cadre spatio-temporel de l'expérimentation**

Nous avons réalisé ce travail au sein du lycée MOSSABE BEN OMAIR qui se situe à AIN ALMELH-BOUSSADA au sud_œust de M'SILA. Il est un établissement public d'enseignement secondaire comportent 1000 élèves de tous les niveaux et 45 enseignants dont 6 pour la langue française.

Une enquête a été déroulée entre la dernière semaine du mois d'Avril et la première du mois de Mai. La première séance était le Dimanche 25 Avril de 10h à 11h avec 10 apprenants. La deuxième était le Dimanche 4 Mai 2021 de 10h à 11h avec les mêmes apprenants afin d'évaluer leur compétence de la rédaction d'un texte explicatif.

Le public visé

Pour réaliser ce travail, nous avons choisi comme échantillon d'étude les élèves de 2^{ème} année secondaire de l'école Mossabe Ben Omair de Ain Almelh. L'échantillon s'est composé de 7 filles et 3 garçons âgés de 17 à 19 ans.

Le choix du corpus

Notre corpus sera composé de deux ensembles de copies de production écrite d'élèves de deuxième année secondaire. Le premier ensemble concerne les apprenants travaillant individuellement et l'autre dépend du travail coopératif des apprenants. La production écrite porte sur un thème déjà abordé avec leur professeur (la pollution).

Le déroulement de la séance de la production écrite

Après être entré en classe et mis en contact avec les élèves, l'enseignante leur a demandé de faire un petit rappel du contenu de la séquence 1 (présenter un fait, une notion, un phénomène) du projet 1 (concevoir et réaliser un dossier de commentaire

pour présenter les grandes réalisations scientifiques), en particulier les caractéristiques du texte explicatif.

Ensuite, elle a noté le sujet de la production écrite au tableau. Dès que les élèves terminent l'écriture de la consigne, un élève fait une lecture magistrale du sujet. Enfin, l'enseignante a expliqué la consigne et leur a proposé de relever les mots clés pour qu'ils puissent établir un plan collectif.

L'enseignante accorde à ses élèves 20 minutes pour rédiger un texte explicatif traitant le thème " la pollution". Les élèves se mettent à produire individuellement leurs écrits en demandant, du temps en temps, la traduction des mots en français, la conjugaison des verbes ...etc. A la fin de la séance, les élèves remettent leurs copies à l'enseignante pour les corriger.

Dans la deuxième séance, l'enseignante a réparti les élèves en groupes et leur a demandé d'écrire le même sujet (pollution)

La grille d'analyse

Nous nous sommes appuyée sur la grille d'évaluation d'Andre Sèguy et Catherine Tauveron pour corriger les copies d'élèves. Cette grille se compose de 4 plans :

- un plan matériel
- un plan sémantique
- un plan morphosyntaxique
- un plan pragmatique

Grille de : André Séguy & Catherine TAMERON

Analyse des productions écrites individuelles

Production n°1

Sur le plan matériel

- Les copies sont bien présentées. L'écriture dans l'ensemble est limpide et claire, marquée par des retours à la ligne. Pour ce qui est de la ponctuation et du respect des majuscules, le texte n'est pas aéré, il est écrit en seul bloc ce qui gêne la lecture.

Sur le Plan sémantique

- le lexique est très limité (Le nombre de nouveaux mots que les élèves ont employés est peu élevé)
- les phrases sont sémantiquement inacceptables. Les reprises anaphoriques ne sont pas variées par exemple : la répétition du mot « pollution » et l'emploi du pronom personnel « il»
- Un choix correct du type d'écrit (texte explicatif)
- Le vocabulaire et le registre ne sont pas adaptés au type du texte.

Sur le plan morphosyntaxique

- l'apprenant ne sait pas distinguer entre l'emploi de l'auxiliaire « avoir » et « être », il confond aussi entre « le » et « la » et la préposition « ce » et « cette »...
- Les accents sont mal placés « posterieures» « très»
- Des erreurs d'orthographe grammaticales comme << En voit , En trouve >>

Sur le plan pragmatique

- La construction des phrases n'est pas adaptée au type du texte .
- Des phrases incomprises; ce qui influence négativement sur la cohérence du texte

Production n°02 :**Sur le plan matériel**

- Le texte produit est lisible
- L'usage de ponctuation
- La présence du majuscule au début de chaque phrase.
- le texte est aéré .

Sur le plan sémantique

- Les phrases sont sémantiquement inacceptables .
- l'influence de la langue maternelle

- Le respect de la consigne.

Sur le plan morphosyntaxique

- Des erreurs morphologiques « phénomaine/ phénomène », « très/ très »
- Des erreurs grammaticales « une grande problem/ un grand problème » « un ville / une ville »
- une mauvaise connaissance du système orthographique du français : exemple « sapale » pour « s'appelle » « postérieures » pour « postérieures », « vis » pour « vite », « es » pour « et »

Sur le plan pragmatique

- les phrases sont variées et adaptées au type du texte c'est à dire il y a une cohérence thématique
- Un choix correct du type d'écrit (texte explicatif)

Production n°03 :**sur le plan matériel**

- l'écriture est lisible et facile à lire
- L'usage de ponctuation (la virgule et le point) sauf dans la phrase avant dernière l'absence de point à la fin de la phrase.
- La présence de majuscule au début de chaque phrase.
- le texte n'est pas aéré, il est écrit en seul bloc.

Sur le plan sémantique

- l'absence de la coordination entre les phrases.
- un lexique adéquat au sujet proposé
- l'emploi d'un lexique inapproprié : il n'arrive pas à trouver des nouveaux termes.

Sur le plan morphosyntaxique

- des erreurs orthographiques : "thermometer" au lieu d'écrire " thermomètre ", "conseiles " au lieu d'écrire" conseils"

- Des erreurs grammaticales comme le verbe « provoquer » à l'infinitif au lieu de présent.

- Des erreurs d'orthographe comme « le grand statu / la grande statue »

Sur le plan pragmatique

- Le texte dans l'ensemble est cohérent.

- Les phrases sont variées.

- Un choix incorrect du type d'écrit (texte explicatif)

Production n°04 :

Sur le plan matériel

- L'écriture est généralement lisible et claire.

- le texte est bien ponctué

- le texte n'est pas aéré, il est écrit en seul bloc.

Sur le plan sémantique

- un lexique adéquat avec le thème choisi

- Les phrases sont sémantiquement acceptables.

- un vocabulaire et un registre très limités

- Absence totale de la coordination entre les phrases.

Sur le plan morphosyntaxique

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

Sur le plan pragmatique

- les phrases sont variées mais mal construites

- le type de texte adéquat pour aboutir à l'effet recherché

- il y a la cohérence textuelle

Production n°05**Sur le plan matériel**

- l'écriture est lisible et claire
- Le texte se caractérise, dans son ensemble, par l'absence de la ponctuation et l'absence de la ponctuation .

Sur le plan sémantique

- L'absence de la cohérence thématique du texte car les idées sont confondues
- Le vocabulaire et le registre ne sont pas adaptés au type du texte

Sur le plan morphosyntaxique

- Des erreurs orthographiques « s'appeler » et « se trouver » (« sapale », « seplit », « sapèle », « setrove »).
- Il y a des erreurs qui sont à l'origine d'une mauvaise connaissance du système phonologique du français . Exemple «caractirise » pour « caractérise», « postérieures » pour « postérieures »
- Les erreurs d' accord par exemple « il y a beaucoup des couleur »

Sur le plan pragmatique

- Les phrases sont très courtes et non pas variées
- le type de texte est inadéquat pour aboutir à l'effet recherché

Production n°06**Sur le plan matériel**

- L'écriture est lisible
- le texte est bien ponctué
- un respect de la majuscule et de l'alinéa
- le texte est aéré .

Sur le plan sémantique

- un lexique adéquat avec le thème choisi
- les informations sont pertinentes, pour cela le sens général du texte est clair
- un vocabulaire et un registre adéquats au type de texte

Sur le plan morphosyntaxique

- Des erreurs morphosyntaxique liées à la graphie . l'utilisation du "s" avec un mot singulier
- les accents sont mal choisis, mal placés ou omis : “trés, pése , trêš”
- on remarque que l’apprenant ne fait pas la différence entre les prépositions. Ex : “a” au lieu “à” “De” au lieu “du”

Sur le plan pragmatique

- Il y a une cohérence thématique car les phrases sont bien construites
- Un choix adéquat du type de textes

Production n°07**Sur le plan matériel**

- Au niveau phrastique, l'écriture est lisible et claire
- L'absence des signes de ponctuation et la majuscule
- le texte n'est pas aéré ce qui gêne la compréhension

Sur le plan sémantique

- Le texte est incompréhensible, sémantiquement inacceptable et les informations de texte ne sont pas pertinentes
- le vocabulaire n'est pas approprié avec le thème du texte

Sur le plan morphosyntaxique

- Des difficultés relatives à l'oral apparaissent dans l'écrit, en particulier la distinction entre des voyelles proches "e-i-é-u-o-a".

- Des erreurs morphologiques : « done/dans ».
- Des erreurs d'origine phonologique : « Algerer » pour « Algérie » , « soure » pour « sort »
- Des erreurs d' accord: le non respect du genre et du nombre

Sur le plan pragmatique

- Les phrases ne sont pas adaptées au type du texte.
- Des phrases incohérentes, ce qui influence négativement la cohérence du texte produit.

Production n°08**Sur le plan matériel**

- L'écriture est illisible et même les lettres sont mal écrites. Elle est marquée par un non respect des signes de ponctuation et par un non respect de la majuscule.
- Le texte est aéré.

Sur le plan sémantique

- l'utilisation d'un lexique pauvre
- Des phrases sont sémantiquement incomprises. Il y a quelques passages incompréhensibles.
- Un type de texte inapproprié

Sur le plan morphosyntaxique

- Des erreurs morphologiques comme : « phénomène/ phénomène »
- Des erreurs grammaticales par exemple l'absence de marque du pluriel :«< les moyen / Les moyens >>
- Certains déterminants de genre et de nombre de noms ne sont pas accordés avec les noms auxquels ils se rapportent exemple«< Encien rues/ Anciennes rues>>
- L'élève ne maîtrise pas bien la conjugaison de quelques verbes exemple : (il vée, il vivre, il vive)

- le verbe « être » est confondu avec d'autres verbes comme « avoir » exemple " « La ville est un pollution »

Sur le plan pragmatique

- Les phrases sont mal construites mais sont variées.
- Le type du texte est adéquat
- il y a la cohérence textuelle.

Production n°09**Sur le plan matériel**

- L'écriture est limpide dans l'ensemble
- l'absence des signes de ponctuation sauf le point final.
- Mauvaise utilisation de la majuscule.
- Le texte n'est pas aéré.

Sur le plan sémantique

- Le lexique n'est pas adéquat au sujet.
- Les phrases ne sont pas pertinentes
- une mauvaise articulation des phrases. L'élève utilise le connecteur « car » dans le dernier paragraphe du texte
- Pour parler de la pollution, les élèves n'utilisent que le même mot et le même pronom personnel « il » .

Sur le plan morphosyntaxique

- les élèves ont des difficultés à construire des phrases simples exemple : " il se trouve de Europe et Afrique du Nord " " La pollution est caractérisée à .."
- les prépositions sont mal choisies « la pollution se trouve dans Europe et Afrique » au lieu « La pollution se trouve en Europe et en Afrique »

- une mauvaise connaissance du système phonologique du français : exemple, les élèves ont une difficulté dans la prononciation « sapale » pour « s'appelle » « postérieures » pour « postérieures », « vis » pour « vite », « es » pour « et »

- Sur le plan pragmatique

- Absence des phrases variées et adaptées au type du texte, incohérence thématique, un choix du vocabulaire considéré comme inadéquat.

L'analyse des copies collectives :

Groupe 01

Sur le plan matériel

- l'organisation des copies est très bonne .
- Les signes de ponctuation sont respectés
- L'emploi de majuscule au début de chaque phrase.
- Le texte est aéré.
- Il n'y a pas assez de fautes d'orthographe.

Sur le plan sémantique

- Les phrases sont sémantiquement acceptables.
- Le vocabulaire employé est riche et adapté au type de texte produit.
- Le texte est cohérent et compréhensible.
- Les informations sont pertinentes.

Sur le plan morphosyntaxique

- Les élèves se trompent tantôt dans le choix de l'accent. exemple : portée, très...
- Mauvais emploi des déterminants.
- Quelques erreurs morphologiques exemple : « jete/ jeter »

Sur le plan pragmatique

- Le type d'écrit est respecté.

- Le texte est cohérent.
- Le type de phrases est adapté au type du texte.

Groupe 02**Sur le plan matériel**

- L'organisation des copies est très bonne et l'écriture lisible.
- Un respect total de la ponctuation.
- Un respect total de la majuscule.

Sur le plan sémantique

- Les phrases sont sémantiquement acceptables
- Le vocabulaire employé est riche et adapté au type de texte produit
- le texte est cohérent et compréhensible.

Sur le plan morphosyntaxique

- Certains déterminants de genre et de nombre des noms ne sont pas accordés avec les noms auxquels ils se rapportent
- Une erreur orthographique de forme dans les mots "conseiles " au lieu d'écrire" conseils"

Sur le plan pragmatique

- Le texte est adéquat avec le type de textes choisi.
- Les phrases sont adaptées au type du texte.

Groupe 3**Sur le plan matériel**

- Les copies sont bien présentées. L'écriture est globalement limpide et claire, marquée par des retours à la ligne.
- Le bon usage de la ponctuation
- La présence de majuscule au début de chaque phrase.

- le texte est aéré

Sur le plan sémantique

- Les phrases sont sémantiquement acceptables. Il y'a un accord et un enchaînement entr les paragraphes.
- Le vocabulaire employé est riche et adapté au type de texte produit
- le texte est cohérent et compréhensible.

Sur le plan morphosyntaxique

- Confusion entre l'auxilliaire «avoir» et la conjonction de coordination «à» dans «a cette place» «à cette place»
- L'emploi incorrect des phonèmes et des graphèmes exemple «mervieux/merveilleux» «Gen/Gens»

Sur le plan pragmatique

- Le texte est adéquat au type de texte choisi.
- Le texte est compréhensible ce qui assure une cohérence thématique.

Copie 4**Sur le plan matériel**

- L'écriture est lisible ce qui assume une lecture facile par le lecteur.
- L'utilisation de la majuscule et la ponctuation
- Le texte est bien structuré

Sur le plan sémantique

- Les phrases sont variées et adaptées au type du texte
- Le vocabulaire est très riche.
- Un type du texte adéquat

Sur le plan morphosyntaxique

- Des erreurs d'accord comme «Belle paysage/Beau paysage»«merveilleuse place/merveilleuses places»

Sur le plan pragmatique

- Choix correct du type de textes, ce qui assure la cohérence et la cohésion au texte.
- Les phrases sont variées et adaptées au type de textes c'est à dire il y a une cohérence thématique.

Comparaison entre le travail individuel et le travail de groupe

Pour vérifier l'efficacité du travail coopératif dans l'amélioration de la compétence de production écrite des apprenants, nous avons fait recours à une méthode expérimentale comparative entre le travail individuel et coopératif des apprenants.

Sur le plan matériel

Notre analyse sur le plan matériel prend en compte l'organisation du texte (l'arétation du texte), la majuscule, la ponctuation, le respect des caractéristiques de texte explicatif.

D'abord, dans le travail individuel, nous avons remarqué que la plupart des apprenants n'ont pas respecté l'organisation du texte, l'emploi des signes de ponctuation comme la majuscule au début des phrases et la forme de texte explicatif (introduction, développement, conclusion). Par opposition, dans le travail coopératif, nous avons remarqué une bonne organisation des copies et le respect d'alinéa des paragraphes qui sont plutôt marqués par le retours à la ligne. En ce qui concerne la ponctuation et du respect des majuscules, dans le travail coopératif, les élèves ont présenté un certain respect de la forme et les caractéristique du texte explicatif. À partir de cela, nous constatons que les élèves de deuxième type du travail étaient plus motivés que ceux travaillant individuellement.

- Sur le plan sémantique

Nous avons remarqué que les productions écrites réalisées en coopération se caractérisent par :

- Des textes d'élèves étaient cohérents et compréhensibles (cohérence sémantique d'idées)

- Les informations ne sont pas contradictoires (il y a un enchaînement des idées)

_ le vocabulaire employé est riche et adapté au type de texte produit.

_ le choix du type de textes est approprié .

Alors que les production écrites réalisées individuellement étaient caractérisées par :

_ les textes ne sont pas cohésifs (erreurs d'enchaînement des idées, vocabulaire très limité)

_ les nouveaux mots sont peu nombreux.

Conclusion

À partir de la comparaison réalisée entre les productions écrites individuelles et collectives, nous pouvons affirmer que quelque soit le niveau des élèves, le travail coopératif reste le meilleur moyen pour motiver les apprenants pendant l'activité de la production écrite. nous avons également remarqué que les échanges, les interactions et le dialogue au sein du groupe ont permis aux élèves de se corriger, d'améliorer leurs compétences linguistiques et d'en acquérir de nouvelles connaissances. Enfin, l'impact du travail coopératif peut varier en fonction du niveau de la classe lors de l'activité de la production écrite.



Conclusion générale

Conclusion générale

Le travail de groupe est parmi les techniques oubliées et ignorées par le système éducatif et les enseignants, malgré qu'il est déclaré dans le guide, les brochures et les programmes d'enseignement, ce qui veut dire qu'on doit le revaloriser à nouveau dans le domaine d'enseignement des langues étrangères et surtout le FLE. Donc comment enseigner le FLE en oubliant toujours cet art de pédagogie qui a vraiment toujours un bon rendement soit pour l'enseignant ou pour l'élève.

Dans l'introduction, nous avons mentionné que le travail de groupe stimulait la communication entre les apprenants. L'expérience a démontré que lorsque les apprenants acceptaient de travailler de façon coopérative, l'échange communicatif allait plus loin. En effet, les sujets prenaient plaisir à parler de cette stratégie pédagogique et de son contenu informatif (communicatif- linguistique). En ce qui concerne la structure motivante de la coopération, la rétroaction des apprenants ayant choisi de travailler en groupe l'a confirmée : il est plus agréable de travailler à deux ou trois que tout seul. Le travail devient moins passif puisque l'on doit interagir avec les autres. Les apprenants ont donc plus apprécié le travail de groupe que le travail individuel à cause de l'interaction sociale, du partage des idées et de l'acceptation des opinions d'autrui.

Cela dit, cette recherche a permis de constater que cette approche pédagogique (le travail de groupe pour bien parler et écrire en français langue étrangère) a mis en évidence une attitude plus positive envers l'étude du français. De plus, en raison de l'interaction entre apprenants, le travail de groupe réduit la passivité chez eux. Cette notion de réduction de la passivité est aussi reprise par le fait que les apprenants peuvent activement circuler en toute liberté entre autre groupe choisi et poursuivre des liens pour repérer l'information recherchée, discuter entre eux de la pertinence de leur réponse.

A travers les variétés des activités proposées, nous constatons que les apprenants ont identifié de nouveaux mots, de nouvelles expressions.

Et à la lumière de tout cela, nous pouvons dire que nos apprenants ont en général apprécié le travail de groupe pour apprendre le français langue étrangère aisément, facilement et efficacement

Nous espérons ainsi que la coopération et l'utilisation des nouvelles technologies de

l'information et de la communication contribueront encore plus à l'apprentissage grâce à ces tâches pédagogiques spécifiques.

Et finalement nous avons des suggestions sur l'application du travail de groupe qui sont comme suit :

Il faut de réintroduire cette technique dans toutes les classes de l'enseignement de FLE, surtout si le nombre des élèves n'est pas grand.

L'application doit être périodique au moins une fois par moi, tout dépend à la situation des enseignants et le programme d'enseignement.

L'application peut se faire dans les séances de rattrapages et les séances de finalisation des unités, qui peut aide vraiment l'élève plus de rattraper les cours, plus de développer leur niveau par la récupération des informations.

On demande toujours après l'application des activités des rapports individuels et de groupes pour distinguer les différences entre les travaux à l'objectif de savoir s'il y à une amélioration du niveau ou non.

Résumé

Notre travail de recherche à pour but de montrer l'efficacité du travail en groupe en production écrite au cycle lycée .Pour y ,nous avons fait une Comparaison entre des productionions écrite individuelle et d'autres élaborer en groupe ,pour mettre en lumière les hardés qui rencontrent les apprenants le moment de la rédaction. A travers les résultats de notre analysis du Corpus. ,Nous Avons constaté que le travail en groupe est plus efficace que le travail individuel dans la mesure ou il aide les apprenants at améliorer leurs compétences linguistiques et communicatives.

Mots -Clés: travail individuel-travail de groupe-production écrite-hardés-rédaction-erreur .

Abstract:

The objective o our project work is to show the important of group work in written expression in 2éme school. We have done a comparison between individual writing and writing in groups to simplify learner's difficulties in writing production. The result of our analysis is that the group work is better than individual work. Because it helps, learners improve their linguistics and communicative language aspects and acquire new knowledge. **The key words:** individual work-group work-writing-difficulties-written expression -error-fault.

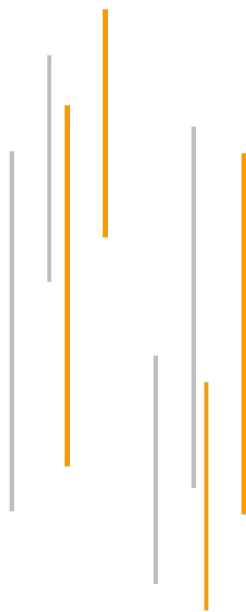
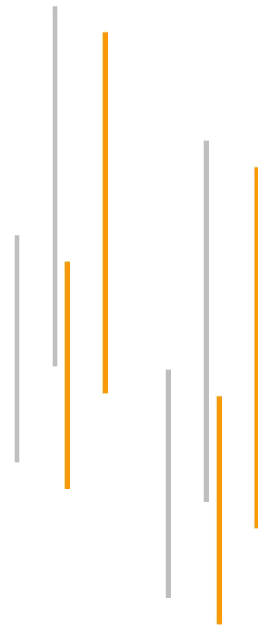
المخلص:

الهدف من انجاز هذا البحث هو تبيان اهمية العمل الجماعي والمتعلق بالتعبير الكتابي داخل قسم ثمانية ثانوي، الى جانب ذكر نقاط الاختلاف بين العمل الفردي والعمل الجماعي، وهذا بناء على المعاينة الميدانية التي اشرفنا على انجازها خلال العملية البيداغوجية والتربوية والانشطة الخاصة بالتعبير الكتابي على وجه الخصوص باعتباره موضوع بحثنا المنجز.

الكلمات المفتاحية: العمل الفردي - العمل الجماعي - التعبير الكتابي - الخطأ - تحرير - صعوبة.



Référence bibliographique



Référence bibliographique

Références Bibliographiques :

1. **Brochure d'enseignement de FLE**, Ministère de l'éducation national
2. **Creative Commons**, méthode d'enseignement, université virtuelle africaine, 2006
3. **Dictionnaire le petit robert**, version électronique
4. **E.COHEN**, le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène, les Editions de la Chenelière, 1994.
5. **J.Stordeur**, enseigner et/ou apprendre, Edition de Boeck, Belgique, 1996
6. **Jacques TARDIF**, *Pour un enseignement stratégique*, Montréal. Éditions Logiques 1992
7. **LUC VILLEPONTOUX**, vers un autoapprentissage différencié et accompagné des métiers de l'enseignement, Paris, France, 2000
8. **Ministère de l'Education Nationale**, Guide du professeur , de la 4^{ème} A.M, langue française, ONPS, Alger, 2006
9. **Mr BAHAR Redouane et Mme MADANI Yamina**, DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES GENERIQUES DE FORMATEURS, Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail DIRECTION RECHERCHE ET INGENIERIE DE FORMATION , DIVISION FORMATION DES FORMATEURS, ROYAUME DU MAROC
10. **P.Pelpel**, se former pour enseigner, DUNOD, Paris.
11. **Philip Curran et al.**, Une méthodologie de l'apprentissage des langues, T-kit Une méthodologie de l'apprentissage des langues , Commission Européenne Direction Générale Education et Culture, Bruxelles, Belgique, 2008
12. **Schell**, travail en groupe, 1956
13. **T. Bouguerra**, didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien, office des publications universitaires, Alger, 1991
14. **Walz**, travail en groupe, 1968