

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

**DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE**



**DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES**

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

**OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE**

N° :

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

Par: GHADBANE SALIMA

Intitulé

**LE TRAVAIL DE GROUPE COMME MOYEN DE
REMÉDIATION AUX DIFFICULTES DES ÉLÈVES
EN PRODUCTION ÉCRITE**

CAS DES ÉLÈVES DE 5^{EME} AP DE L'ÉCOLE HADJAB LAHOUAL À M'SILA

Soutenu devant le jury composé de:

DR AMROUCHE FOUZIA	Université de M'sila	Président
DR AMEUR AZZEDDINE	Université de M'sila	Rapporteur
M.A KHALFALLAH RACHID	Université de M'sila	Examineur

Année universitaire : 2016/2017.

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

**DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE**



**DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES**

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

**OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE**

N° :

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

Par: GHADBANE SALIMA

Intitulé

**LE TRAVAIL DE GROUPE COMME MOYEN DE
REMÉDIATION AUX DIFFICULTES DES ÉLÈVES
EN PRODUCTION ÉCRITE**

CAS DES ÉLÈVES DE 5^{EME} AP DE L'ÉCOLE HADJAB LAHOUAL À M'SILA

Année universitaire : 2016/2017.

REMERCIEMENTS

Je remercie d'abord ALLAH le tout puissant de m'avoir éclairé le chemin du savoir. Mes vifs remerciements s'adressent à mon encadreur Docteur AMEUR AZZEDINE qui a accepté de diriger mon travail de recherche en dépit de ses charges académique et professionnelle, je le remercie pour son aide, sa patience et ses orientations.

Mes remerciements vont également aux membres du jury qui ont accepté d'examiner mon travail, à tous mes enseignants du département de Français de l'université de M'sila notamment ceux qui m'ont fait confiance et sont nombreux.

Mes sincères remerciements vont aussi à Mme l'inspectrice de Français Malika Aïd, pour sa confiance et ses encouragements, ces remerciements vont de même à mon directeur d'école et à mes collègues de l'école Hadjab Lahoual à M'sila.

Mes plus profonds remerciements s'adressent à mes élèves et à toutes les personnes qui ont collaboré de près ou de loin à l'élaboration de ce travail de recherche.

DÉDICACES

Je dédie ce travail à l'âme de mon défunt père, et à l'âme de toutes les personnes qui m'ont tant aimé et qui ne sont plus aujourd'hui avec nous : grand-mère, belle-mère, Nana...

À ma chère mère, ma source d'inspiration, qu'Allah la protège.

À mes sœurs, mes belles-sœurs, mon beau-frère Djalloul et à mon beau-père M'hammed qu'Allah le protège

À mes frères Mohamed, Abdel Karim, Nadir, Ahmed et leurs enfants, à mes petits bambins : Amira ma perle d'or, Abdou mon bras droit, Djamel, Lina, Selma, Amine, Illyas, Iyad, Mehdi et Moad qui comblent ma vie.

À mes amies Souad, Dalloula, Fouzia et mes chères et adorables filles Haloumti et Roumaïssa et à tous mes amis étudiants de la Licence au Master.

*À mon très cher ami et mari TAHAR,
tes sacrifices, ton soutien moral, ta gentillesse
m'ont permis de réussir dans mes études,
sans toi ce travail n'aurait jamais vu le jour*

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS

DÉDICACES

TABLES DES MATIÈRES

INTRODUCTION02

CHAPITRE I : LE TRAVAIL DE GROUPE

I.1. Définitions	06
I.1.1. Le groupe.....	06
I.2. Le travail de groupe	07
I.3. Le travail de groupe selon les pédagogues	08
I.3.1. Selon Roger Cousinet.....	08
I.3.2. Selon Philippe Meirieu.....	08
I.4. Le travail de groupe et le socio cognitivisme	10
I.4.1. Selon Piaget.....	10
I.4.2. Selon Vygotsky	11
I.5. La constitution des groupes	11
I.5.1. Groupes formés par les élèves.....	12
I.5.2. Groupes formés par l'enseignant	12
I.5.2.1. Groupes formés en fonction de la proximité	12
I.5.2.2. Groupes formés de manière spontanée	12
I.5.2.3. Groupes formés selon l'hétérogénéité des compétences	12
I.5.2.4. Groupes formés selon l'homogénéité des compétences	13
I.6. Les rôles au sein du groupe.....	13
I.7. Le rôle de l'enseignant.....	14
I.8. Les avantages du travail de groupe.....	15
I.9. Les inconvénients du travail de groupe.....	16
I.10. Comment s'organise un travail de groupe	16
I.10.1. Préparation	17
I.10.2. Lancement.....	17
I.10.3. Déroulement.....	17
I.11. L'évaluation du travail de groupe.....	17

CHAPITRE II : L'écrit dans l'enseignement apprentissage du FLE

II.1. Qu'est-ce qu'écrire ?	20
II.2. La production écrite	21
II.3. Les modèles de la production écrite	23
II.3.1. Le modèle linéaire	23
II.3.2. Les modèles non linéaires.....	24
a- Le modèle de Hayes et Flower.....	24
b- Le modèle de Bereiter et Scardamalia	24
c- Le modèle de Deschênes.....	24
II.3.3. Le modèle de Sophie Moirand.....	25
II.4. La place de l'écrit dans les approches adoptées au cycle primaire	26
II.4.1. L'approche par les compétences.....	27

II.4.2. La pédagogie de projet.....	28
II.5. L'écriture en groupe	29
II.6. Les difficultés de la production écrite dans la classe de FLE	29
II.6.1. Les erreurs de grammaire	31
II.6.2. Les erreurs d'orthographe.....	31
II.6.3. Les erreurs de lexique	31
II.6.4. Difficultés liées au processus rédactionnels.....	31
II.6.4.1. La planification	32
II.6.4.2. La mise en texte	32
II.6.4.3. La révision	32
II.7. Typologie des textes	33
II.7.1. Le texte documentaire.....	33
II.8. L'évaluation de la production écrite.....	34
II.8.1. Les critères d'évaluation.....	35
II.8.1.1. La pertinence de la production.....	35
II.8.1.2. La cohérence sémantique.....	35
II.8.1.3. La correction de la langue.....	35
II.8.1.4. L'aspect matériel.....	36
II.8.2. Les grilles d'auto-évaluation	36
II.9. La pédagogie de la remédiation.....	36
<u>Chapitre III : La mise en pratique du travail de groupe dans une classe de FLE Cas des élèves de 5^{ème} AP de l'école HadjabLahoual</u>	
III.1. Recueil des données	38
III.1.1. Description de lieu.....	38
III.1.2. Description de la population.....	38
III.1.3. Dispositif expérimental	38
III.1.4. Constitution des groupes	39
III.2. Déroulement des expérimentations.....	39
III.1.Première expérimentation.....	40
III.2. Analyse et interprétation des résultats	40
III.2. 1. Pertinence du choix	41
III.2.2. Cohérence sémantique.....	42
III.2.3. Correction de la langue.....	43
III.2. 4. Aspect matériel ou critère de perfectionnement.....	44
III.3.Deuxième expérimentation	45
III.3.1.Phase 1 : Ecriture en groupe	45
III.3. 2. Phase2 Ecriture individuel.....	46
III.3.2.1. Pertinence du choix	46
III.3.2.2. Cohérence sémantique	47
III.3.2.3. Correction de la langue	48
III.3.2.4. Aspect matériel ou le critère de perfectionnement	49
III.4. Lecture comparative dans les deux expérimentations	50
CONCLUSION	53
BIBLIOGRAPHIE	56
ANNEXES	

INTRODUCTION GENERALE

En Algérie l'enseignement du FLE a connu, dans les années 2000, des changements importants liés à la mise en œuvre d'une réforme globale du système éducatif. Ainsi, cette innovation consiste en l'adoption de la pédagogie de projet dans laquelle l'apprenant est associé de manière contractuelle à ses savoirs. Cette pédagogie centrée sur l'apprenant, l'implique pleinement dans l'élaboration de son savoir et tend à le doter d'un ensemble de compétences lui permettant la facilitation de l'apprentissage. Dans cette optique, les programmes et les guides du maître de 5ap, rappellent que « *la pédagogie de projet s'inscrit dans une logique socialisante=travaux de groupe* »¹ Elle vise un apprentissage plus efficace par la mise en place du travail coopératif. Ce dernier qui est le travail de groupe est recommandé dans les documents officiels vu son efficacité. Bien qu'on ne l'envisage pas comme une fin en soi mais un moyen pédagogique pour minimiser les échecs en classe de FLE et de faire de la classe un milieu agréable pour tous, élève comme enseignant.

Dans la continuité d'un intérêt que nous avons pour l'école primaire, nous avons constaté que nos élèves éprouvent des difficultés dans la tâche de rédaction. Nous nous sommes interrogés sur le moyen propice à mettre en œuvre pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés rédactionnelles en FLE.

Ces interrogations nous ont conduit à recourir au travail de groupe, dans le but de remédier et d'arriver à réaliser une égalité des chances pour nos élèves « *le travail de groupe constitue également une stratégie qui comporte deux avantages pour résoudre des problèmes courants en classe : il garde les élèves concentrés sur leur travail et permet d'aménager l'enseignement pour qu'il soit à la portée des élèves dont la maîtrise des habilités scolaires est inégale* »²

Bien que, les instructions officiels expliquent de manière explicite l'efficacité de ce mode pédagogique et didactique, plusieurs enseignants s'abstiennent à le pratiquer, ils préfèrent l'enseignement frontal et l'organisation de travaux individuels.

Notre recherche qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit se focalise donc sur la coopération pendant la réalisation de la tâche de rédaction d'un texte court dans le cadre d'un projet par rapport à une consigne d'écriture. Cette activité qui pose plus de problèmes à l'enseignant, marque les résultats les moins satisfaisants chez les élèves car l'acte d'écrire est une tâche complexe qui nécessite de grands efforts de la part de

¹-Guide du maître 5^{ème} année primaire, Français, ONPS, juin 2008, p.5.

² E. Cohen, Le travail de groupe, Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène, Canada, Chenelière, 1994, p.6

l'apprenant de 5^{ème} AP qui ne peut pas l'entamer tout seul. Nous visons par ce travail de recherche à montrer l'apport du travail de groupe dans la réalisation d'une tâche commune qui est l'écriture, et comment peut-il la rendre agréable ou chaque élève participera à la production d'un texte

En partant de ces données, nous pouvons, donc, annoncer la problématique de notre recherche : comment les élèves bénéficient-ils du travail de groupe comme moyen de remédiation à leurs difficultés en production écrite pour améliorer leurs rédactions individuelles ? Pour parvenir à répondre à la problématique de notre sujet de recherche nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- le travail avec les pairs permettrait de découvrir les erreurs et d'améliorer le texte écrit.
- Nous supposons que les documents misent à la disposition des élèves seraient une source d'aide et de motivation.

Selon plusieurs auteurs, la pédagogie de groupe contribue à l'installation de l'esprit communautaire chez les élèves dans la mesure où elle crée les conditions qui favorisent l'amélioration de leurs écrits car tout apprentissage ne peut être efficace que s'il s'appuie sur la motivation.

Notre présente recherche s'articule autour de trois chapitres. Le premier chapitre comprendra des concepts théoriques autour du travail de groupe, ses enjeux et son apport dans l'activité de l'écrit. Nous le terminerons par l'évaluation du travail de groupe.

Le deuxième chapitre sera consacré à l'enseignement-apprentissage de l'écrit, nous y expliquerons le concept de l'écrit, les modèles de production écrite, les difficultés rencontrées dans cette activité, l'évaluation des textes produits, nous le clôturons, enfin par la pédagogie de remédiation..

Le troisième et dernier chapitre, de notre travail est une partie pratique. Elle consiste à essayer de répondre à la problématique en vérifiant les hypothèses avec un dispositif expérimental élaboré. Nous y décrirons la séance de la production écrite et nous y analyserons les copies des élèves. Enfin, nous terminerons notre travail par une conclusion qui englobe les résultats obtenus.

CHAPITRE I

LE TRAVAIL DE GROUPE

Dans sa classe, l'enseignant conscient de l'hétérogénéité des niveaux de ses élèves et de leurs besoins, réfléchit à une pratique pédagogique afin de promouvoir l'apprentissage et installer une certaine motivation chez les élèves les plus timides et les pousser à mieux bénéficier du savoir inculqué. A ce moment-là, Le travail de groupe lui paraît un mode d'organisation parmi tant d'autres pour réaliser son objectif.

Ceci nous a amené, dans le présent chapitre, à aborder une des stratégies de la pédagogie active qui est le travail de groupe. Nous commencerons par donner sa définition, connaître sa place dans les théories d'apprentissage le point de vue des pédagogues sur ce mode d'organisation, le rôle de l'enseignant, pour ensuite exprimer ses avantages et ses inconvénients. Enfin, nous expliquerons son déroulement, la manière de former les groupes et son évaluation.

I. Définitions

I.1. Le groupe

Selon le Robert, dictionnaire d'aujourd'hui, Le terme groupe signifie « *réunion de plusieurs personnes dans un même lieu.* »³ Dans une classe, ces personnes réunis sont l'enseignant et les apprenants. Ces derniers constituent le centre des apprentissages. R.Galisson et D.Coste expliquent que « *le groupe n'est pas un ensemble additif mais un ensemble structuré : les spectateurs d'une pièce théâtrale, des gens qui attendent l'autobus ne constituent pas un groupe mais simplement une foule [...] ; une équipe de football peut, par contre être un bon exemple de groupe.* »⁴. En paraphrasant Galisson et Coste, le groupe se caractérise par :

- ✓ sa taille (grand, moyen, restreint).
- ✓ sa composition (homogène, hétérogène).
- ✓ son organisation (formel, informel).
- ✓ le(ou les) réseau de communication (canaux, sens et structure des relations).
- ✓ ses caractéristiques psychologiques et leurs évolutions (attitudes et rôles des individus).

D'après ces passages cités, nous pouvons déduire que le groupe ne signifie pas un élargissement du nombre de ses constituants, au contraire il est question de leur réunion organisée autour d'une tâche commune à accomplir et un objectif à réaliser. L'espace classe offre cette organisation, il est le milieu favorable qui pourrait servir les élèves à acquérir un apprentissage et de s'épanouir. En effet, l'enseignant dans sa classe peut Constituer des sous-groupes pour mener un travail collectif. Avant de donner plus de

³ Le Robert dictionnaire d'aujourd'hui, Paris, librairie Larousse, 1999, p.254

⁴ R.Galisson et D.Coste, dictionnaire de didactique des langues, France, Hachette, 1988, p.259

détails sur le fonctionnement de ce moyen d'apprentissage, il nous semble important de savoir comment les spécialistes définissent le travail de groupe ?

I.2. Le travail de groupe

Elizabeth Cohen définit le travail de groupe « *comme une situation où des élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée.* »⁵. Nous saisissons de cette définition que le travail de groupe est le regroupement des élèves en des groupes restreints, généralement de cinq à six élèves, afin de réaliser une tâche commune en suivant une consigne et un objectif tracé au préalable par l'enseignant. Michel Barlow considère le travail de groupe comme « une véritable méthode pédagogique, ayant une valeur et une signification en soi. »⁶. Dans ce sens, nous nous référons à un passage de M. Amara tiré d'un article « Plus une situation a du sens, plus elle mobilise et implique un grand nombre d'apprenant »⁷. Que dire donc d'un mode structuré qui s'inscrit dans une pédagogie de projet ?

Le travail de groupe se caractérise par l'interaction, un élément indispensable à la construction du savoir, et bien, en étant au sein du groupe, l'élève donne son avis et discute avec ses pairs les idées nouvelles... De cette façon il acquiert des connaissances, donc il fournit moins d'effort cognitif, Gaonac'h insiste sur l'importance des interactions entre pairs. Il voit que le travail à deux ou à plusieurs permet d'obtenir de meilleurs résultats que le travail individuel.

Nous pouvons dire que si le travail de groupe est constitué dans le but de réaliser une tâche précise, implique qu'il a du sens et c'est à ce moment-là qu'apparaît le rôle de l'enseignant décidé d'adopter ce mode de travail. Il serait dans son intérêt de convaincre ses élèves de l'importance de leur regroupement en sous-groupes. Ils doivent comprendre que cet outil est synonyme d'interrelation, d'échange, d'entraide et de prise de responsabilité.

I.3. Le travail de groupe selon les pédagogues

Le travail de groupe n'est pas une pédagogie récente et ne date pas de l'apparition de l'approche communicative. Et bien, en Europe et dès la fin du XIX^e siècle, des psychologues, des sociologues et des pédagogues notamment John Dewey, Roger Cousinet, Célestin Freinet et bien d'autres ont conduits des études autour du travail

⁵Elizabeth G.Cohen, , op.cit., p.1

⁶M.Barlow, Le travail en groupe des élèves, Armand Colin, Paris, 1993, p.51

⁷M.Amara, in le Français dans la monde, 2016, n°404, Mars/Avril

collectif. Des pédagogues contemporains ont aussi menés des recherches similaires ,tel que Philippe Meirieu qui a consacré ses premiers travaux scientifiques à la question de l'interaction entre pairs dans les apprentissages et du travail en groupes est aujourd'hui professeur des universités émérite en sciences de l'éducation.

I.3.1. Selon Roger Cousinet

Selon Jean Houssaye, le pédagogue Roger Cousinet (1881-1973) , vers la fin 1920, élaborait sa célèbre méthode de « travail libre par groupes » . Roger Cousinet voit que le travail de groupe est une réelle méthode d'apprentissage, il socialise l'élève, habitué à travailler individuellement. Pour lui le travail individuel est supprimé dans toutes les matières. L'élève peut entretenir des conversations avec les membres de son groupe ou des autres groupes. Cousinet explique que l'élève n'est plus obligé de s'agiter sur son banc, tout en paraissant immobile puisque les règles de la discipline en classe le lui interdisent . Le travail de groupe lui évite tous ces inconvénients. Ce pédagogue propose que chaque groupe doit posséder, pour les travaux écrits, un cahier qu'il nomme « cahier de groupe » sur lequel est recopié le travail final.

Ce pédagogue accorde à l'enseignant le rôle de collaborateur, il n'est pas « enseignant », il apporte de l'aide à ses élèves et ne les juge pas. Le travail de groupe permet la création d'une confiance en soi chez les élèves puisque ce sont eux qui gèrent et organisent le travail. Selon Cousinet, pour réussir un travail de groupe et éviter tout risque d'échec, il doit être bien préparé et bien mené suivant un objectif donné au préalable que tous les membres des groupes doivent respecter car selon R.Cousinet

« A deux ou trois reprises, des maîtres ont éprouvés des échecs et incriminé la méthode, parce qu'ils ont cru qu'il suffirait de conseiller aux enfants de se grouper et de faire ce qu'ils voulaient. Ils ne se doutaient point qu'on ne peut faire ce qu'on veut que quand on a quelque chose à vouloir. »⁸

I.3.2. Selon Philippe Meirieu

Philippe Meirieu (1949) est professeur des universités émérite en sciences de l'éducation. Selon ce spécialiste « *La pédagogie de groupe est vue comme la méthode privilégiée pour permettre aux enfants de construire leur savoir à travers une activité commune.* » ⁹ Meirieu considère le travail de groupe comme une méthode qui favorise les apprentissages. Selon ce pédagogue, pour que la pédagogie soit bénéfique, il faut favoriser

⁸ J.Houssaye(dir), Quinze pédagogues, Paris, Bordas, 2000,p .200

⁹ Philippe Meirieu, Itinéraire des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe, Paris, Chronique Sociale, 1984, p.9

les interactions sociales constructives, un langage commun doit être partagé entre les membres du groupe pour ne pas freiner la communication, et enfin un équilibre entre hétérogénéité et homogénéité doit être maintenu. Pour une meilleure utilisation du travail en équipes des élèves, Meirieu distingue cinq objectifs:

La finalisation : * Mis en face d'une tâche, les élèves doivent comprendre l'importance d'effectuer certains apprentissages. * Faire accéder à un « besoin de savoir ».

La socialisation : * Apprendre à organiser un travail en commun. * Planifier les étapes de ce travail. * Trouver à chacun une place lui permettant de s'intégrer dans le groupe. * Faire preuve de compétences dont il dispose mais qui ne sont pas encore reconnues. * Se dégager d'une image négative.

Le monitorat : * Un élève placé en position de moniteur est chargé d'enseigner. * Absence de relations duelles dans les interactions (moniteur/élève_ élève/moniteur). * L'enseignant utilise l'hétérogénéité des élèves pour introduire des formes de travail différenciées. * Faire tourner les rôles (rotation des rôles).

La confrontation : * Utiliser l'interaction entre pairs pour déstabiliser des représentations ou des préjugés. * Faire apprendre le comment vivre ensemble.

L'apprentissage : * L'enseignant doit s'assurer qu'il existe une règle de fonctionnement qui favorise la participation de chaque élève à la réalisation de la tâche commune. * L'acquisition de nouvelles connaissances par chaque élève. * Arriver à améliorer un travail individuel grâce au travail en commun.

Philippe Mérieu insiste sur l'importance de clarifier aux élèves la nature de la tâche commune à réaliser et les objectifs visés, dès le début de la pratique du travail collectif *«Seule cette clarification, sans cesse à remettre en chantier, à rediscuter et renégocier avec les élèves peut contribuer à faire du travail en équipe, tout à la fois, une occasion d'apprentissages variés et d'accès progressif à l'autonomie.»*¹⁰

I.4. Le travail de groupe et le socio-constructivisme

I.4.1. Selon Piaget

Piaget (1896-1980) met en évidence le rôle bénéfique de la vie communautaire à l'école et plus particulièrement au sein du groupe. Ce dernier, constitue l'environnement favorable pour l'auto-construction.. En confrontant ses idées avec celles de ses pairs et en agissant sur le milieu qui l'entoure, l'élève construit progressivement son savoir et savoir-faire. Piaget souligne que :

¹⁰ Philippe Mérieu ,Pourquoi le travail en groupe des élèves,
<https://www.merieu.com/ARTICLES/pourquoiletdgde.pdf>

« L'école active suppose[...] une communauté de travail avec alternance de travail individuel et du travail de groupe parce que la vie collective s'est révélée indispensable à l'épanouissement de la personnalité, sous ses aspects même les plus intellectuels. »¹¹

I.4.2. Selon Vygotsky

Selon Vygotsky (1896-1934), le caractère fondamental de l'apprentissage, c'est l'existence d'une « zone proximale de développement » celle-ci est la distance entre ce que l'enfant peut effectuer seul et ce qu'il peut faire en recevant de l'aide d'un adulte ou en collaboration avec d'autres enfants plus experts. Vygotsky insiste sur l'efficacité de cette médiation dans la construction du savoir de l'enfant. Il stipule qu' *« en collaboration, l'enfant est plus fort et plus intelligent que lorsqu'il se livre à un travail autonome[...] »*.¹²

Il ajoute *« Ce qu'un enfant peut faire aujourd'hui en collaborant avec autrui, il peut le faire tout seul demain. »*¹³ Donc l'interaction avec l'enseignant ou en groupe avec les pairs, lors de l'exécution d'une tâche et plus particulièrement l'activité de production écrite, engendre chez l'apprenant le conflit sociocognitif. Ce conflit permet à l'élève de réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer d'autres nouvelles.

I.5. La constitution des groupes

Plusieurs regroupements s'offrent à l'enseignant quant à la mise en place d'un travail de groupe. Ainsi, il est très important de savoir que la taille des groupes doit être prise en compte. Beaucoup d'auteurs considèrent que dans une classe, le groupe ne peut contenir plus de six membres, sinon la communication devient complexe car *« Recevoir une communication, c'est avoir une expérience élargie et transformée. »*¹⁴ .au sein de ce grand groupe l'interaction disparaîtra puisqu'il n'y'aura pas de transfert d'informations et à ce moment-là, il serait difficile que tous les élèves aient un apprentissage égal, sur ce point, Kaye Barrington et Rogers Ivring expliquent que *« trois membres constituent le minimum et au-delà de huit, le groupe est généralement très nombreux. Pour la plupart des activités, c'est un groupe de six membres qui convient le mieux. »*¹⁵

¹¹ Ibid, p.5

¹² V.Laval, La psychologie du développement, Modèle et Méthode, Paris, Armand Colin, 2002, p.65

¹³ J.N.Foulin & S.Mouchon, Psychologie de l'éducation, Paris, Nathan, 1999, p.38

¹⁴ J.Dewey cité par Marie-France Daniel, La coopération dans la classe, Les Éditions Logiques, 1996, p.38

¹⁵ K. Barrington & R. Ivring, Pédagogie de projet pour l'enseignement secondaire et formation des enseignants, Paris, 1975, Bordas, p.51

Selon les instructions officielles « *Plusieurs organisations internes peuvent être choisies (par les élèves) et combinées, suivant le thème et les besoins.* »¹⁶. Philip C.Abrami propose une constitution des groupes de la manière suivante :

I.5.1. Groupes formés par les élèves

L'enseignant peut donner à ses élèves la possibilité de se regrouper dans le but de les responsabiliser et de leur permettre de développer leur autonomie car l'élève ne se sentira confiant et en pleine harmonie qu'avec ses pairs qu'il connaît bien. De ce fait, quand l'enseignant décide de pratiquer un travail de groupe pour réaliser une tâche précise, les élèves s'organisent en groupes restreint à la demande de l'enseignant. Ils se connaissent et s'entendent entre eux, donc ils peuvent distribuer facilement les rôles et travailler ensemble. Ce regroupement n'est toujours pas au profit des élèves timides car ils risqueront d'être exclus.

I.5.2. Groupes formés par l'enseignant

Dans cette façon de regrouper les élèves, l'enseignant peut procéder soit un regroupement au hasard soit en fonction de la proximité ou selon la capacité.

I.5.2.1. Groupes formés en fonction de la proximité

L'enseignant peut inviter ses élèves à se mettre en face de leurs camarades de la table voisine dans la classe.

I.5.2.2. Groupes formés de manière spontanée

L'enseignant peut désigner aléatoirement les membres de chaque groupe. PH.C.Abrami propose plusieurs techniques entre autres celle qui consiste à se servir d'un jeu de cartes, on choisit les huit premières cartes de chaque couleur (si on veut obtenir huit groupes de quatre) et on les distribue au hasard aux élèves, qui se regroupent alors selon le nombre obtenu. L'avantage de ce procédé est que personne ne se sent choisi par les autres ou être exclu. Néanmoins, ce genre de regroupement n'est pas fiable dans l'exécution des tâches complexes car, selon Ph.Abrami, il se peut qu'un groupe soit formé uniquement d'élèves peu doués .

I.5.2.3. Groupes formés selon l'hétérogénéité des compétences

Selon Ph C.Abrami« *Certains auteurs(Johnson, Johnson et Johnson Holubec, 1988 ; Kagan,1990 ;Slavin,1986) soutiennent que c'est au sein d'un groupe hétérogène que les élèves apprennent le mieux, aussi bien sur le plan scolaire que sur le plan social.* »¹⁷.La

¹⁶ Document d'accompagnement des programmes 4^{ème} AP, Juillet 2005, p.20

¹⁷ PhilipC.Abrami et al, L'apprentissage coopératif, Canada, ESF, 1996, p.68

diversité des niveaux permet la progression des groupes, le plus doué peut aider le moins doué. De cette façon, l'enseignant donnera la chance aux élèves moins doués de suivre leurs pairs et d'apprendre d'eux des stratégies dans la résolution des situations problèmes. Il faut rappeler que l'enseignant doit faire comprendre, au préalable, à ses élèves que son objectif est de permettre à tous, d'apprendre à travailler efficacement et de s'entraider l'un l'autre.

I.5.2.4. Groupes formés selon l'homogénéité des compétences

L'enseignant connaît déjà la personnalité de chacun de ses élèves, Il les fait réunir selon leurs compétences. Les plus doués avec les plus doués. Ceux, moyennement doués avec leurs équivalents et les moins doués avec aussi, les moins doués. Ainsi regroupés, les élèves peuvent réussir leur tâche. L'inconvénient de cette procédure est qu'elle découragera les groupes les plus faibles considérés comme inférieurs par les groupes plus forts.

L'enseignant doit prendre en considération ces points afin d'atteindre l'objectif visé de la formation des groupes et selon la tâche à réaliser. Il faut signaler aussi que si une sympathie s'installe entre les membres du groupe, ils pourront travailler facilement et réaliseront un bon travail. De son côté, l'enseignant encourage le groupe qui fait le meilleur travail en le récompensant (offrir de petits livres, des stylos, des crayons, ... en guise de proposition). Selon Hayes, un système de récompenses efficace incitera les membres du groupe à s'encourager mutuellement afin d'obtenir la récompense.

I.6. Les rôles au sein du groupe

Pour attribuer les rôles de façon efficace, Elizabeth Cohen propose à l'enseignant d'informer l'ensemble de la classe du choix de tel ou tel élève comme facilitateur ou rapporteur, de préciser ce que doit faire cet élève choisi et enfin s'assurer que tous les élèves savent ce qu'il doit faire. Cohen distingue différents rôles :

-  **Le facilitateur** : Il doit répondre aux questions qui se posent dans le groupe ; il fait appel à l'enseignant seulement si aucun membre du groupe n'a de solution.
-  **La personne ressource** : son rôle est d'aider le groupe à utiliser le matériel nécessaire à la réalisation de la tâche. Par exemple , comme dans notre cas, lors de la séance de production écrite, cette personne ressource peut fournir aux membres du groupe des dictionnaires, des documents en papier pourront les aider à enrichir leur écrit...

✚ **Le secrétaire** : peut fournir au groupe les notes mémorisées lors de la discussion pour aider les membres à terminer leur tâche.

✚ **Le rapporteur** : Il discute avec son groupe de ce qu'il dira. Il peut agir à titre de présentateur. Selon E. Cohen, si le rapporteur ne maîtrise pas bien la langue d'enseignement, il peut demander l'assistance d'autres membres du groupe.

C'est cette interdépendance des rôles, la volonté de s'entraider et la motivation qui rendent le travail de groupe fructueux.

I.7. Le rôle de l'enseignant

Dans la pratique du travail de groupe, l'enseignant est le facilitateur qui simplifie la tâche à ses élèves. Roger Cousinet explique clairement le rôle de l'enseignant :

« Le maître est à la disposition des élèves[...] Il ne domine plus sa classe du haut de sa chaise, il est assis à une table dans un coin. Il n'est pas inoccupé, il ne donne pas à des enfants ce spectacle fâcheux d'un adulte qui ne fait rien. Il travaille, lui aussi, il observe ses élèves, il prend des notes, il fait des recherches, il s'instruit lui-même. Il corrige au besoin les travaux qui lui sont présentés, mais surtout il répond aux questions qui lui sont posées. Il informe ceux qui ont besoin d'être informés. »¹⁸

Donc, le travail de groupe change complètement le rôle de l'enseignant. Il apporte de l'aide aux groupes qui en ont besoin. Il n'intervient pas dans les travaux des élèves, il les observe, les écoute et ne leur fait pas de remarques, il ne les juge pas mais il peut les encourager si nécessaire. Selon E. Cohen, l'enseignant doit permettre aux élèves de s'assurer eux-mêmes de l'accomplissement de la tâche en s'aidant mutuellement car ils ont le droit de faire des erreurs et il leur appartient de découvrir ce qui ne fonctionne pas ou ce qu'ils peuvent ajouter à leur sujet sans pour autant abandonner son autorité puisque c'est lui qui renseigne sur la tâche à effectuer, répartit les élèves en groupes restreints.

Elizabeth G. Cohen stipule que *« Si l'enseignant joue le rôle de superviseur direct de l'activité du groupe, les membres du groupe ne se parleront pas entre eux, mais ils s'adresseront à lui en tant que figure d'autorité qui supervise la performance. »¹⁹*

L'enseignant attend que les élèves finalisent leurs produits pour valider. Les instructions officielles ont aussi confirmé le changement du rôle de l'enseignant, pendant la pratique du

¹⁸ J.Houssaye, op.cit.,p.205

¹⁹ E. Cohen, op.cit., 1994, p.2

travail de groupe « *Le professeur participe aux activités. Sans donner des solutions, il observe et écoute, répond aux questions, redresse les cheminements.* »²⁰.

I.8. Les avantages du travail de groupe

Plusieurs pédagogues soulignent les avantages du travail de groupe. Nous résumons en quelques lignes ce qu'ils en disent :

- ❖ Le travail de groupe permet à chaque élève de prendre conscience de sa valeur en tant que membre de tel ou tel groupe et la valeur de ses coéquipiers.
- ❖ Il développe les habiletés d'écoute et améliore ses relations élèves-enseignants.
- ❖ Il peut offrir aux élèves qui manquent d'habiletés en lecture et en écriture l'opportunité de développer leurs compétences de base avec l'assistance de leurs pairs.
- ❖ Il garde les élèves concentrés sur leur travail.
- ❖ Il permet aux élèves d'apprendre les uns des autres.
- ❖ Il permet aux plus timides de s'exprimer oralement.
- ❖ Il permet à l'élève d'échanger librement ses idées avec ses pairs.
- ❖ A travers le travail collectif, l'élève apprend le respect de l'opinion des autres.
- ❖ Il permet à l'élève de découvrir le mérite de la coopération.
- ❖ Il permet à l'élève de comprendre la valeur de sa contribution à la résolution du problème.
- ❖ L'interaction au sein du groupe motive l'élève et lui permet de prendre plaisir dans ses apprentissages.
- ❖ Le travail de groupe peut être une manière de préparer l'élève à son rôle de citoyen de demain.
- ❖ Il favorise le conflit sociocognitif .
- ❖ Le travail de groupe permet de créer entre les élèves l'esprit communautaire et rejette l'égoïsme.

²⁰ Document d'accompagnement, op. cit., p.20

I.9. Les inconvénients du travail de groupe

A chaque méthode ses avantages et ses inconvénients. Le travail de groupe n'en manque pas :

- Il se peut qu'un élève fasse tout le travail seul, et que ses camarades sont passifs. Il y a donc une participation inégale. Dans ce cas l'enseignant doit s'assurer que chaque membre du groupe comprenne qu'il doit assumer le rôle qu'on lui a attribué au début.
- Il se peut aussi que des élèves se disputent au sein du groupe parce que chaque membre veut exercer sa domination et que l'enseignant ne leur a pas attribué de rôle. A ce moment-là, l'enseignant doit penser sa démarche de pratique de pédagogie de groupe.
- La préparation au travail de groupe consomme beaucoup de temps pour que les élèves apprennent à coopérer.

I.10. Comment s'organise un travail de groupe

Tout travail structuré a besoin d'une préparation rigoureuse et minutieuse. Ainsi, le travail de groupe demande de la part de l'enseignant qu'il soit au courant des bases théoriques de cette pratique pédagogique afin de profiter au maximum de ses avantages . Selon les instructions officielles²¹, le travail de groupe se conduit de la manière suivante :

I.10.1.Préparation

L'enseignant doit désigner les groupes selon des critères prédéfinis. Il exprime les objectifs visés .Il s'assure aussi de la disposition des tables. Il faut laisser de l'espace pour la circulation de l'enseignant et/ou des élèves.

I.10.2. Lancement

fixer le temps consacré à la réalisation de la tâche. La consigne doit être donnée par écrit. Selon les instructions officielles, il faut avoir préparé :

- Des fiches d'instructions où sont définis les supports et les documents à utiliser(cahiers, dictionnaires, livres,...) .
- Des fiches de suivi qui incitent les élèves à s'autocontrôler les temps d'exécution, à définir les méthodes mises en œuvre et l'organisation des travaux choisis.

I.10.3. Déroulement

Les groupes peuvent avoir différentes activités :

²¹Document d'accompagnement, op.cit., p.19

-Des activités en parallèle : Chaque groupe a le même travail à faire et au même moment. Cela facilitera à l'enseignant le suivi et les comparaisons ainsi que le transfert d'éventuelles informations. Dans notre travail de recherche, c'est l'activité de production écrite qui a été exécuté par tous les groupes.

-Des activités tournantes : Dans un premier temps chaque groupe à un travail différent, puis par rotation, tous les groupes auront accompli les mêmes tâches. Ici, il s'agit de progresser vers l'autonomie.

-Des activités complémentaires : Des tâches différentes mais complémentaires sont parfois assignées aux groupes, dans le cadre d'un projet commun.

I.11. L'évaluation du travail de groupe.

Avant le début du travail l'enseignant fournit aux élèves les objectifs de la tâche assignée ainsi que les critères d'évaluation de leurs travaux. En cours de ce travail, l'enseignant observe comment les élèves procèdent dans la résolution du problème et est-ce que ce mode d'organisation les motive. D'un autre côté, l'enseignant doit faire habituer ses élèves à l'auto-évaluation et à la co-évaluation car l'élève apprend grâce à ses erreurs et c'est aussi une raison pour développer la capacité des élèves de faire une évaluation constructive.

Selon Cohen « *si la tâche est stimulante et intéressante, les élèves trouveront le travail de groupe très gratifiant.* »²²

Pour conclure, nous pouvons dire que la pédagogie de groupe n'est pas une « panacée » comme l'a expliqué Elizabeth Cohen, mais plutôt un moyen qui pourrait aider l'enseignant à réussir sa tâche et l'apprenant à apprendre à apprendre. PH.Meirieu insiste sur le fait qu'il ne faut jamais recourir au travail de groupe dans une activité si l'élève arrive à la réaliser tout seul.

²² Elizabeth Cohen ,op.cit.,p.25

CHAPITRE II

L'ÉCRIT DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FLE

L'enseignement-apprentissage d'une langue, qu'elle que soit son statut, nécessite à amener les élèves à s'exprimer verbalement ou par écrit dans cette même langue. Pour ce faire, le sujet apprenant est censé acquérir des compétences à l'oral et à l'écrit, chose qui, pratiquement, n'est nullement facile. Cependant, il est opportun de rappeler que l'approche communicative a bouleversé la relation, traditionnellement reconnue, de transmission du savoir qui lie l'enseignant et l'élève. Cette approche a valorisé le rôle de ce dernier, il est un associé actif dans son apprentissage.

Ce chapitre sera consacré à l'enseignement-apprentissage de la production écrite, nous aborderons les définitions de l'écrit et de la production écrite, les processus rédactionnels, pour en revenir sur l'enseignement-apprentissage du FLE en 5AP et les approches adoptées, Ainsi que la typologie textuelle, les difficultés rencontrées en production écrite pour clôturer ce chapitre par la démarche évaluative de l'écriture.

II.1.Qu'est-ce qu'écrire :

Le dictionnaire Nouveau Petit Larousse définit l'écriture comme « *représentation de la pensée par des caractères de convention.* »²³. Pas loin de cette idée, Philippe Meirieu explique que c'est à travers l'écriture qu'on arrive à interpréter nos pensées. Le linguiste Georges Mounin, dans son Dictionnaire de la linguistique, définit l'écriture comme « *système de signes picturaux ou graphiques qui correspondent aux signes vocaux du langage.* »²⁴

En pédagogie, selon R.Galissou et D.Coste, l'écriture est « *Manière dont sont tracés les formes graphiques (une belle écriture, l'écriture script, etc.* »²⁵. Les deux didacticiens prennent l'écrit dans une optique didactique, qui ne s'oppose pas vraiment à celle linguistique, ils expliquent « *[l'écriture est] système de signes graphiques, qui peut se substituer au langage articulé-naturellement fugace- pour fixer et conserver un message, pour communiquer à distance, etc.* »²⁶

Ces auteurs définissent l'écrit comme étant un système de signes différents de l'oral dont ses phrases ne peuvent être toutes stockées dans la mémoire de l'apprenant, contrairement à l'écrit, « ces phrases sont disponibles » (J.Courtillon :2003). L'apprenant peut les consulter à bon escient.

L'écriture n'est pas seulement un acte physique comme l'explique Philippe Meirieu dans une vidéo sur You Tube « *c'est à travers l'écriture qu'on arrive à interpréter nos*

²³ Nouveau Petit Larousse, Paris, Librairie Larousse, 1970, p.346

²⁴ Georges Mounin, Dictionnaire de la linguistique, France, PUF, 1974, p.120

²⁵ R.Galissou et D. Coste, Dictionnaire de didactique des langues, France, Hachette, 1988, p.177

²⁶ Ibid, p.176

pensées »²⁷. Voilà une autre vision qui nous amène à dire que l'acte d'écrire, outre qu'il est physique, il est aussi une activité complexe qui nécessite un double effort cognitif et intellectuel de la part du scripteur pour extérioriser des pensées relatives au contenu du sujet de la rédaction.

Danielle Bailly pense que l'écrit en classe est une façon pour simuler une situation d'utilité communicationnelle. Ceci nous ramène à dire que produire un texte court ou un texte long dans une langue étrangère, demande de l'apprenant qu'il soit en mesure de mobiliser ses ressources construites au fil de ses expériences antérieures du monde.

II.2. production écrite ?

L'objectif de l'approche communicative, adoptée par notre système éducatif dans l'enseignement-apprentissage du FLE, est d'apprendre à l'élève à communiquer à l'oral et à l'écrit dans cette langue. Les différentes situations de communication qui se présentent à l'apprenant lui offrent l'environnement favorable pour s'exprimer verbalement ou à l'aide d'une production écrite.

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca stipulent que « *la production de textes est une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens.* »²⁸ cela veut dire que le scripteur doit préalablement acquérir des connaissances de fond et de forme sur un sujet d'écriture en question pour pouvoir produire le type de texte adéquat et qui a du sens. L'écriture est souvent liée à l'oral et à la lecture, dans ce contexte Eric Barjolle écrit :

*« lier lecture et oral se fait, dans la pratique, fort naturellement notamment lorsqu'on lit le texte à haute voix ou qu'un dialogue s'engage- dialogue ou il s'agit autant de parler que d'écouter et de réagir à ce qui vient d'être dit dans un mouvement de retour d'autant plus riche que les voix se mêlent en ayant recours au texte. »*²⁹

Dans notre pratique, dans la chapitre 3 nous expliquerons cette liaison triptyque qui a permis aux élèves de 5^{ème} AP de produire un texte documentaire.

²⁷ Philippe Meirieu. Qu'est-ce qu'écrire [vidéo en ligne]. 1 vidéo, 10 :18 s.
<https://www.youtube.com/watch?v=8wn1WmqauK4>

²⁸ Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, 2002, p.180

²⁹ Eric Barjolle, lier lecture, écriture et oral : en lisant, en écrivant [en ligne]. Disponible sur :
URL : <http://www.bienlire.education.fr>, consulté le 08/04/17

Ajoutant à ce qui précède, Michel Fayol explique« [...] lorsque les individus doivent rédiger à propos d'un thème qu'ils connaissent peu, ils mobilisent des stratégies d'un niveau inférieur à celles qu'ils utilisent pour un thème connu d'eux. »³⁰.

En outre, J.P.Cuq et I.Gruca ajoutent « écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite. »³¹.Ceci pour dire que l'activité d'écriture à laquelle est confronté l'élève est une réécriture d'un texte déjà écrit. Ceci nous permet à dire que la lecture constitue le soubassement de l'écriture. Janine Courtillon affirme que l'acquisition de la production écrite est liée à la lecture :

« Il ne peut y avoir de production écrite adéquate sans une fréquentation assidue des textes, qui permet d'acquérir la mémoire du discours écrit, et qui évite à l'étudiant, devant sa page blanche, d'avoir à penser son texte dans la langue maternelle et de le traduire comme il le peut dans la L.C [langue cible] . »³²

D'après Courtillon, entre les deux processus lecture/écriture, il existe une relation d'interdépendance, une démarche de va et vient entre la compréhension et la production s'installe . Pierre Martinez,(1996) pour sa part, affirme que « acquérir une double compétence lire/écrire paraît être une urgence dès les débuts de l'apprentissage. »³³

Martinez montre donc, l'importance d'acquérir en parallèle les deux aptitudes lire/écrire car un élève qui ne sait pas lire, automatiquement ne saura pas écrire. Ces compétences se construisent chez l'élève par étapes, tout au long de l'expérience de son métier d'élève. Bon nombre de spécialistes s'accordent à dire qu'écriture est l'extériorisation de la pensée, elle est en quelque sorte son habillement. Dans cette optique, il doit y avoir un émetteur et un récepteur. Celui-ci peut être le scripteur lui-même (écrire pour soi) ou un autre destinataire (un ami, un responsable...).

Pour produire son texte, celui qui écrit doit acquérir un ensemble de savoir, savoir-faire et un savoir-être afin de les mobiliser dans la résolution de cette situation-problème qui est la production écrite. Cette compétence passe par un processus d'écriture qui aboutit, plus au moins, à la réalisation d'une bonne rédaction en français langue étrangère .Laurent Heurly explique nettement la notion de rédaction et son processus

³⁰ Michel Fayol, La production de textes et son apprentissage , in Observatoire National de la Lecture,Janvier2007,[en ligne]. Disponible sur : [URL :onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/Eciredestextes/index_html/](http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/Eciredestextes/index_html/) consulté le 08/04/17

³¹ J.P.Cuq et I.Gruca, op, cit,p. 182

³² Janine Courtillon, Elaborer un cours de FLE, Paris, Hachette, 2003, p.74

³³ Pierre Martinez, La didactique des langues étrangères, Paris, PUF, 1996, P.96

« La rédaction d'un texte est généralement conçue comme un processus social, stratégique, dirigé par des buts, soumis à de multiples contraintes, coûteux en ressources cognitives et attentionnelles qui s'apparente à un processus de résolution de problème décomposable en sous-processus interagissant selon une certaine dynamique (Heurley&Ganier, 2002) »³⁴.

Ces processus nous allons les aborder à travers les modèles de production écrite ci-dessous.

II.3. Les modèles de la production écrite :

Le processus de la pratique de la production écrite a suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs. Ainsi, C.Cornaire et P.M. Raymond décrivent les modèles de la production en les répartissant en deux groupes. Le premier est le modèle linéaire et le second, est un ensemble de modèles non linéaires. Ces modèles sont conçues pour l'anglais ou le français langue maternelle. Ajoutant à ceux-ci, le modèle de Sophie Moirand lequel est conçu pour le français langue seconde.

II.3.1. Le modèle linéaire :

Rohmer (1965), a mené une expérience auprès d'une population d'adultes afin d'analyser le processus de production écrite en anglais, langue maternelle. Selon lui, ce processus est réparti en trois étapes : la préécriture, l'écriture et la réécriture. Le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre de ces étapes sans revenir en arrière dans sa rédaction.. C'est un modèle unidirectionnel. La préécriture se compose de deux activités, la planification et la recherche des idées. La réécriture , c'est l'étape de la rédaction du texte .La dernière étape, c'est la réécriture dans laquelle le scripteur retravaille son texte en effectuant des corrections .

II.3.2. Les modèles non linéaires :

a)- le modèle de Hayes et Flower :

En s'appuyant sur des études menées en psychologie cognitive, Hayes et Flower (1980) ont élaboré un modèle qui décrit les processus intervenants pendant la rédaction. Les deux chercheurs se sont inspirés de Rohmer mais selon eux l'écriture n'est plus une démarche linéaire. Elle s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à divers niveaux ou sous étapes du processus. Ce modèle est composé de trois étapes : **le contexte de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et les processus d'écriture.**

³⁴ Laurent Heurly, la révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive, Langages, 2006/4, n°164, p.10-25 [en ligne]. URL : <http://www.cairn.info/revue-langages-2006-4-page-10.htm> , consulté le 24/02/2017

Le contexte de la tâche comprend tous les facteurs extérieurs qui peuvent affecter l'écriture : l'environnement physique, le sujet du texte et les lecteurs éventuels.

Dans **la mémoire à long terme**, le scripteur sélectionne les connaissances indispensables à son sujet d'écriture dans l'intention de les réinvestir pendant les activités du **processus rédactionnel** qui sont : **la planification, la mise en texte et la révision.**

b)-Les modèles de Bereiter et Scardamalia :

Les travaux de Bereiter et Scardamalia (1987) se sont intéressés à la description des comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture. La première description traduit par **connaissances- expression** est portée sur la démarche de scripteurs novices ou d'enfants qu'ils ont qualifiés de malhabiles car ceux-là ne font recours qu'à leurs connaissances et leurs expériences. Or, dans la deuxième description traduit par **connaissances-transformation**, les scripteurs sont habiles. Ces derniers arrivent à rédiger un texte lisible en procédant à la planification et à la révision de leurs produits.

c)- Le modèle de Deschênes :

Le psychologue québécois Deschenes (1980 :1983) s'est inspiré des travaux de Hayes et Flower. Il propose un modèle de production qui est en rapport avec la compréhension écrite. Ce modèle comprend deux éléments la situation d'interlocution et le scripteur. La situation d'interlocution comprend des points pourront influencer la rédaction entre autres : la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes dans l'entourage plus au moins proche du scripteur et les sources d'information externes. Quant à l'élément scripteur, il comprend deux ensembles : les structures de connaissances renvoyant à la somme des informations stockées dans la mémoire à long terme, et les processus psychologiques qui se résument dans le fonctionnement de la mémoire et les opérations complexes qu'effectue le scripteur pendant l'écriture.

Cornaire et Mary Raymond stipulent que « *la production écrite n'est pas la simple transposition de quelques connaissances, mais une construction complexe qui résulte de l'interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.* »³⁵ A cet égard, nous pouvons dire que la classe de langue est le milieu privilégié pour qu'un élève puisse travailler progressivement et aboutir à la réalisation d'un produit écrit.

³⁵C.Cornaire et P.M. Raymond, La production écrite, Paris, CLÉ International, 1999, p.37

II.3.3. Le modèle de Sophie Moirand :

Sophie Moirand, dans *Situations d'écrit* (1979) a élaboré un modèle différent des autres modèles non linéaires évoqués plus haut. Elle propose un modèle qui s'appuie sur la compréhension de l'écrit. Selon Moirand, le scripteur doit connaître les stratégies de la lecture pour maîtriser la compétence d'écrire.

Dans ce modèle, Sophie Moirand distingue quatre composantes : d'abord **le scripteur**, celui-là appartient à une société, il a un rôle, un statut et un passé socioculturel. Tous ces éléments peuvent exercer un effet sur son écrit. Puis, **les relations scripteur/lecteur(s)** qui peuvent révéler le destinataire de l'écrit. Ensuite, S. Moirand distingue un autre élément qui est **les relations scripteur/ lecteur(s)/ document**, selon la chercheuse le texte est un document qui sert de moyen de communication entre le scripteur et le lecteur d'où existe une interaction entre ces trois éléments (texte, scripteur et lecteur). Enfin, **les relations scripteur / document / contexte extralinguistique**. Moirand explique que les circonstances spatio-temporelles et le référent influent sur l'écriture.

C. Cornaire et P.M. Raymond terminent leur ouvrage par montrer la place qu'occupe l'activité d'écriture en didactique « *la production écrite deviendra un champ d'études très actif ou se tressent des liens étroits entre didacticiens et enseignants en vue de faciliter l'enseignement-apprentissage de la production écrite.* »³⁶ Cuq et Gruca accordent le privilège aux travaux de Hayes et Flower du fait qu'ils ont mis en évidence les processus d'écriture et ont inspiré les chercheurs que nous avons cité dessus et autres.

Les instructions officielles précisent que « *la production écrite étant une activité complexe, il est nécessaire de donner le temps aux enfants de revenir plusieurs fois à leur production en organisant des séances de réécriture et d'amélioration de la première production écrite.* »³⁷ Nous revenons sur ce point dans le troisième chapitre pour expliquer le déroulement de la tâche d'écriture.

A travers cette lecture théorique dans les modèles de production écrite, nous pouvons conclure que les démarches proposées dans le processus rédactionnel informent l'enseignant sur la complexité de la tâche d'écriture. Ils permettent à l'enseignant d'apprendre à ses élèves des stratégies pour produire des textes à l'écrit, ainsi que les préparer à ne plus se contenter de répondre sur les questions de compréhension lors de l'évaluation certificative, mais au contraire d'entamer la partie de la production écrite en ayant confiance en soi. Finalement, ces modèles de production écrite, affirment M. Fayol

³⁶ C. Cornaire et P.M. Raymond, op.cit., p. 136

³⁷ Guide du maître, Français 4^{ème} AP, ONPS, 2009/2010, p. 31

et C.G-Debanc, « ne sauraient en aucun cas constituer une liste d'instructions à réaliser successivement ou un inventaire de sous-processus sur lesquels réaliser un entraînement »³⁸.

II-4. La place de l'écrit dans les approches adoptées au cycle primaire

L'enseignement-apprentissage du Français langue étrangère, dans le contexte algérien adopte l'approche par les compétences comme choix méthodologique. L'enseignement de cette langue est assuré dès la troisième année primaire. Selon les documents officiels, l'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. L'élève utilise ses connaissances de l'oral pour s'engager dans l'écrit. Il est amené à réinvestir ses acquis dans une production écrite qui nécessite un travail au niveau du contenu, de l'enchaînement des idées et de la bonne utilisation des règles de la langue. En 5^{ème}AP, l'année qui clôture le cycle du primaire, les contenus du programme sont un continuum aux apprentissages effectués en 3^e et 4^{ème}AP, les projets proposés dans le manuel s'inscrivent dans une pédagogie de projet.

La rénovation du système éducatif algérien de 2003 a accordé une place importante à l'écrit. Ainsi, au primaire l'élève de 5^{ème} AP est invité à acquérir un apprentissage organisé autour de deux compétences l'oral et l'écrit. Cependant, ce dernier reste le dominant notamment lors de l'évaluation finale de fin de cycle. Pour la classe de 5AP, le travail de l'élève est sanctionné à l'aide d'une notation de 6/10 pour la compréhension de l'écrit et une note de 4/10 accordée à la production écrite.

II.4.1. L'approche par les compétences

L'approche par les compétences a fait son apparition dans les années 1990. En Algérie, elle est adoptée dans les programmes de la réforme (2004), pour la raison de n'être qu'une continuation de l'approche par objectifs, en perfectionnant le côté méthodologique et scientifique. C'est un choix méthodologique à l'école algérienne « l'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations

³⁸M. Fayol et C.Garcia-Debanc, Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite, Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens , In Pratiques N°115/116, Décembre 2002, consulté le 24/02/2017

problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir »³⁹

L'enseignant fixe des objectifs pédagogiques dans le but de réinvestir les notions acquises par les apprenants dans des situations de communication significatives. Le sujet apprenant confronté à une situation problème, met en œuvre ses acquis antérieurs (savoirs, savoir-faire, savoir-être) dans le but d'accomplir la tâche. A ce moment-là, on parle de compétence.

Cette approche fait appel à un objectif terminal. Ainsi, pour le cycle primaire, en 5^{ème} AP, l'Objectif Terminal d'Intégration est défini comme suit « *Au terme de la 5^e AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.* »⁴⁰

Pour réaliser cet objectif, l'oral et l'écrit se réconcilient dans une démarche pédagogique offrant le chemin à des activités diverses et évaluables. De même des compétences seront installées⁴¹ :

A l'oral, amener l'élève à :	A l'écrit, l'élève devra être capable : capable de : capable de :
- Construire le sens d'un message oral en l'écoutant, c'est-à-dire à en saisir la portée, à identifier la situation de communication (qui parle, à qui, de quoi, dans quelles conditions). - Prendre la parole dans une situation d'échange, pour donner un avis, raconter, demander une information, répondre à une question...	- De lire et comprendre un texte d'une centaine de mots, de manière de plus en plus autonome, à partir des indices textuels et du contexte. - De produire un texte d'une trentaine de mots pour raconter, dialoguer, informer, décrire, donner des conseils et en assurer une relecture/réécriture en vue de l'améliorer, si besoin est.

³⁹ Guide du maître, op.cit., p.44

⁴⁰ Guides Pédagogiques des Manuels de Français 3^e AP-4^e AP-5^e AP, ONPS, Juin 2012, p.68

⁴¹ Guides Pédagogiques des Manuels de Français, op.cit., p.68

L'enseignant serait alors, en mesure d'adapter son enseignement/apprentissage, de diversifier les supports et les activités, d'utiliser tous les moyens qui lui sont disponibles afin de réussir sa tâche et d'installer chez ses apprenants les compétences citées dessus.

II.4.2. La pédagogie de projet

Selon les documents officiels la pédagogie de projet est un processus d'apprentissage qui met un groupe de personnes en situation d'exprimer des envies et des questions, de rechercher les moyens d'y répondre et enfin de planifier collectivement la mise en œuvre du projet et de le vivre. Ce processus est le résultat de toute une démarche d'apprentissage organisée au sein de la classe afin d'aboutir à une production orale ou écrite, c'est une pédagogie qui vise la mobilisation du potentiel de l'élève. Le projet est une nouvelle vision de travail, de gestion du temps, d'espace et des apprentissages à l'école. Cette pédagogie du projet associe l'élève à ses apprentissages en collaborant à la réalisation d'un objectif visé. *« Il [le projet] permet en outre à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif commun. »*⁴² Et pour la réalisation de cet objectif commun, l'enseignant manifeste sa présence en tant que facilitateur. M. Altet signale qu'*« Il serait important de réfléchir sur le rôle de l'adulte, de l'enseignant qui n'est pas, comme souvent on le pense, on le croit, inexistant. Il aide à l'analyse, dans la forme et dans le contenu...Il favorise l'élaboration du projet, par des informations, des aides. »*⁴³

Ce faisant, Les relations au sein du triangle didactique en sont influencées, l'enseignant n'est plus le détenteur du savoir. Il est l'animateur, le planificateur et le guide qui facilite la tâche à ses apprenants. Les documents officiels actuels soulignent que La pédagogie du projet permet de donner du sens aux apprentissages. Elle met l'accent sur l'élève qui agit de manière active dans la construction de son savoir et l'entraîne à la vie sociale.

II.5. L'écriture en groupe

L'écriture, de par sa complexité exige du scripteur la mobilisation des savoirs et savoir-faire. Elle trouve sa finalisation dans le projet qui s'inscrit dans une démarche socialisante qui est le travail de groupe. Cette démarche s'appuie sur l'interaction entre enseignant/élève et élève/élève, un élément essentiel qui permet la confrontation des productions et les opérations à suivre à leur réalisation.

Yves Reuter voit qu'en matière d'écriture, le travail de groupe a ses avantages. Il aide à la motivation, à la planification par la recherche d'idées, aide à la documentation, à la prise

⁴² Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire ,op.cit,p..118

⁴³ Margueritte Altet, Les pédagogies de l'apprentissage, Paris, PUG, 1997, p.74

en compte des dimensions matérielles et graphiques pour assurer la lisibilité de l'écrit et enfin une aide pour l'enseignant pour qu'il puisse diversifier ses interventions selon les besoins.

II.6. Difficultés de la production écrite dans la classe de FLE

Au fil de son apprentissage d'une langue étrangère, l'élève usager construit son propre interlangue qu'il utilise au moment de sa communication orale ou écrite. Ainsi donc en production écrite, l'activité qui clôture la séquence d'apprentissage, conduit l'élève à réinvestir ses acquis. celui-là va sûrement commettre des erreurs. Perdue affirme que « *Si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur la structure de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs* »⁴⁴. Ces propos nous incitent probablement à dire que l'erreur dans ce cas-là est légitime.

A.M. Hernandez explique que la différence entre l'écriture en langue maternelle et celle en langue étrangère existe dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture dans les deux langues. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile, contrairement à celui qui est en face d'un système nouveau, notant que les processus rédactionnels sont les mêmes dans les deux systèmes.

L'enfant, en 5^{ème} AP, de 10 ou 11 ans, confronté à une situation d'écriture en langue étrangère, il fait appel aux connaissances acquises et stockées dans sa mémoire. Ces connaissances varient entre ce qu'il a appris dans sa langue de scolarisation, et ce qu'il a appris dans sa classe de Français durant les deux années précédentes (3^{ème} AP et 4^{ème} AP).

Cet élève cherche d'abord les idées relatives au sujet abordé dans sa langue maternelle pour les transcrire ensuite dans la langue cible voilà une des difficultés qui s'impose à lui bon gré mal gré et qu'on ne peut écarter, c'est ce qu'on appelle l'interférence linguistique. On peut dire aussi que ce qui se manifeste dans la communication écrite de l'élève c'est son interlangue « *un microsystème que l'apprenant s'est construit à partir de ses acquis en langues source et cible* »⁴⁵. C. Cornaire et P.M. Raymond affirme que l'écriture des scripteurs en langue seconde se caractérise par la réalisation de textes courts, un vocabulaire restreint, une syntaxe simple « *Les productions écrites en langue seconde témoignent donc d'une langue et d'une syntaxe qui veulent « à l'abri des risques »*

⁴⁴ C. Perdue, l'analyse des erreurs, un bilan pratique, Revue Langages n°57, 1980, www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_57 P.94 consulté le 10/02/2017

⁴⁵ J.P. Robert, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Ophrys, Paris, 2008, p.82

(Carson 1988 ; Scarcella 1984) »⁴⁶, et énormément d'erreurs. Celles-ci ne sont pas signe de décrochage, au contraire elles sont un moyen d'apprentissage et de remédiation.

En classe de 5^{ème} AP, Les erreurs que fait l'élève sur sa copie sont généralement relatives à la grammaire, à l'orthographe et au lexique. Ces erreurs sont considérées comme les indicateurs des difficultés de l'élève.

II.6.1. Erreurs de grammaire

Ces erreurs relèvent de l'utilisation erronée des règles régissant la langue française. Elles concernent le mot par rapport à la phrase et par rapport au texte. L'élève confond par exemple, l'écriture des homophones grammaticaux, n'accorde pas le sujet et le verbe, et bute sur l'emploi du temps adéquat concernant même les verbes usuels par exemple (les enfant jouèrent au ballon) au lieu d'écrire (les enfants jouent au ballon (si le verbe est à mettre au présent de l'indicatif)). Dans le programme de 5^{ème} AP des activités sont organisées dans les projets sur les différents points de langue et ce pour permettre leur utilisation qui assurent à la phrase et au texte cohésion et cohérence.

II.6.2. Les erreurs d'orthographe

Les spécialistes répartissent l'orthographe en deux catégories, une orthographe lexicale qui concerne la graphie des mots, par exemple (ou c'est du à un oubli de mettre l'accent qui convient (la tête au lieu de la tête [pour désigner une partie du corps] l'apostrophe. Elle concerne aussi les graphèmes complexes tel que (ail dans portail , euille dans feuille...). Quant à l'orthographe grammaticale , elle renvoie à l'application des règles grammaticales comme l'emploi du genre et du nombre des noms et des adjectifs et l'accord du participe passé avec l'auxiliaire être, tenant comme exemple(Elles sont partis pour dire Elles sont parties) ,il faut dire que l'élève commet aussi des erreurs sur l'emploi des marques du pluriel ou d'accord car ces derniers, tout simplement n'ont pas d'équivalents phonologiques.

II.6.3. Les erreurs de lexique

La rédaction dans la langue étrangère est une activité qui consomme de l'énergie de la part du scripteur, non seulement concernant le processus rédactionnel mais aussi quand il fait recourt à sa langue maternelle. Il traduit ses idées dans la langue cible, il cherche dans sa mémoire un mot équivalent, des synonymes ... et l'erreur apparaît, vu la différence des deux systèmes. Dans la plupart des temps, l'élève n'arrive pas à réinvestir ce qu'il apprend.

⁴⁶C.Cornaire et M.P.Raymond, op, cit, p.65

II.6.4. Difficultés liées au processus rédactionnel

Outre les difficultés que nous avons citées dans le volet précédent, le scripteur inexpérimenté peut rencontrer des difficultés au moment de la rédaction. Selon Dahlet, ces problèmes résident dans les **trois étapes du processus rédactionnel : la planification, la mise en texte et la révision.**

II.6.4.1. La planification

Cette étape du processus rédactionnel prépare l'écriture. Dahlet stipule que le scripteur en langue étrangère ne prévoit pas de planification comme celui en langue maternelle, cependant il passe de la lecture de la consigne à l'acte de mise en texte. Ce scripteur écrit ses phrases dans l'ordre qu'elles se présentent dans sa tête, sans que cet ordre soit logique ou clair pour le possible lecteur.

II.6.4.2. La mise en texte

Cette seconde étape consomme beaucoup plus de temps chez un scripteur en langue étrangère que chez un autre en langue maternelle qui dépense moins de temps. En effet, lors de sa mise en texte le scripteur non expérimenté fait des pauses longues, utilise son dictionnaire, et écrit de manière lente mais produit moins d'idées. Lorsque ce novice relit ses phrases écrites, il focalise son attention sur des aspects de bas niveau tels que l'orthographe, la syntaxe et la calligraphie, laissant de côté d'autres aspects beaucoup plus importants tels que la cohésion ou la cohérence.

II.6.4.3. La révision

Chez le scripteur novice, l'étape de la révision n'accomplit pas sa véritable fonction chez le scripteur non habile (terme utilisé par Scradamalia et Breiter, voir supra) car il est incapable, de porter un regard critique sur ce qu'il a rédigé et agir en conséquence pour améliorer sa production. Sur ce point Michel Fayol affirme que « *la plupart des enfants d'âge scolaire ne reviennent pas sur leur texte et, lorsqu'ils le font, les corrections qu'ils effectuent portent pour l'essentiel sur les aspects les plus superficiels (ponctuation, orthographe lexicale) (Faigley & Witte, 1981). De plus, les modifications apportées à la version initiale n'améliorent pas la qualité de celle-ci* »⁴⁷.

Notre lecture dans des documents en relation avec ce présent travail, nous a fait découvrir qu'il existe plusieurs classifications d'erreurs et de difficultés que l'élève rencontre en classe, pendant la rédaction d'un texte. Nous ne voulons pas s'étaler largement sur ces points, nous nous sommes contentés d'aborder que quelques une car notre intention est de

⁴⁷M. Fayol, op. cit, p.26

concrétiser l'apport du travail de groupe en analysant les copies de productions écrites des élèves de 5^{ème} AP. C'est ce que nous allons montrer, par ailleurs dans la partie pratique de notre travail de recherche.

II.7. Typologie des textes

Plusieurs auteurs s'accordent à dire que les textes ne sont pas homogènes. Péry-Woodly affirme qu'une typologie textuelle est difficile à établir. Il faut, selon cette chercheuse, établir une base typologique des textes « *La nécessité d'une base typologique pour l'analyse des textes correspond non seulement au besoin de généraliser à partir des situations uniques, mais aussi à celui d'éviter des généralisations abusives* »⁴⁸. Elle ajoute que la typologie la plus utilisée en didactique est qui a ses origines dans la rhétorique où l'on distingue quatre types de textes : le narratif, l'argumentatif, l'expositif et le descriptif à ceux-ci, Yves Reuter ajoute le type dialogal. De leur côté, J.P. Cuq et I. Gruca précisent « *préparer les apprenants à la maîtrise des divers types de texte, c'est non seulement les aider à comprendre un texte, mais aussi leur fournir des instruments d'analyse qu'ils pourront réinvestir par la suite et les rendre autonomes.* »⁴⁹

Cependant, Chaque type de texte a ses particularités. L'intérêt de les enseigner en classe est de munir les élèves d'outils d'organisation des textes leur permettant de mieux comprendre, lire et écrire des textes cohérents. Donc, Il est à l'apprenant de prendre en considération, les caractéristiques de chaque type dans sa production écrite. A cet effet, nous rapportons ce que disent les auteurs à propos des fonctions de ces types : le texte narratif sert à raconter, le texte argumentatif sert à convaincre, l'explicatif est fondé sur « le comment ? Ou le pourquoi ? »⁵⁰... Dans notre contexte qui est la classe de 5^{ème} AP, de multiples textes se présentent à l'élève : le narratif, l'informatif et le prescriptif. Ces textes sont inscrits dans des projets et sont mis au service de la réalisation de l'activité de la production écrite. Le projet 3 est intitulé : lire et écrire un texte documentaire. Celui-là n'est qu'un type de texte informatif.

II.7.1. Le texte documentaire

Le texte documentaire est un type de texte informatif qui répond aux 6 questions suivantes: qui?, quoi?, où?, quand?, comment?, pourquoi ? Ce texte sert à informer sur un sujet précis. Il constitue un moyen très approprié à la découverte du monde par l'enfant, et il l'incite à prendre plaisir dans son apprentissage. A ce titre , nous rappelons la finalité de

⁴⁸ Perry-Woodly, cité par Libia Justo Meza, op, cit, p.95

⁴⁹ I. Gruca et J.P. Cuq, , op.cit., p.166

⁵⁰ Yves Reuter, Enseigner et apprendre à écrire, Paris, ESF éditeur, 2002, p.121

l'éducation selon la Loi d'orientation sur l'éducation nationale(n°08-04 du 23 janvier2008)« *L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle* »⁵¹ . Ceci dit, nous pouvons déduire du contenu de cette finalité que le choix du texte documentaire pour la classe de 5^{ème} AP n'est pas aléatoire. L'enfant à cet âge de 10 à 11 ans a besoin d'améliorer ses ressources cognitives et découvrir les résolutions des problèmes auxquels il s'affronte, et améliorer ses connaissances autour des choses qu'il connaît antérieurement. Le texte documentaire lui permet de s'approprier des informations sur son environnement comme, par exemple parler sur le thème de la pollution, lequel il a rencontré dans sa langue source en classe. Ces informations collectées antérieurement à propos de ce thème vont le motiver et provoquer chez lui le plaisir de les exprimer en Français.

De ce fait, le texte en question offre à l'élève le moyen d'enrichir et d'élargir ses connaissances pour être capable de comprendre le monde qui l'entoure comme l'indique la loi de l'orientation citée plus haut. Le texte documentaire incite aussi l'élève à la recherche, il est une source d'épanouissement.

II.8. L'évaluation de la production écrite

L'évaluation est une partie prenante dans l'acte de l'enseignement-apprentissage. Elle permet à l'enseignant d'apprécier la progression des apprentissages et de déceler les lacunes rencontrés par ses élèves afin d'y remédier. Selon J.P.Cuq , 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 à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ.* »⁵² .De son côté, Christine Tagliante considère que l'évaluation est « *d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves.* »⁵³ .

l'évaluation vise des savoir-faire et constitue elle-même un savoir-faire inhérent à l'écriture, elle n'est pas une contrainte mais une condition de réussite de la tâche

⁵¹ Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire, op, cit, p.75

⁵² Jean Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International, 2003, p.90

⁵³ Christine Tagliante, L'évaluation,Paris, CLE international,1991,p.12

entreprise. Cela dit, il est important que l'enseignant élabore des critères d'évaluation qui clarifient les objectifs d'apprentissage.

II.8.1. Les critères d'évaluation

Les concepteurs de l'épreuve de Français de fin de cycle primaire adoptent les critères suivants dans l'évaluation des écrits des élèves :- La pertinence de la production - La cohérence sémantique- La correction de la langue - l'aspect matériel ou critère de perfectionnement. Ces critères se traduisent par des indicateurs qui se prononcent selon la situation de communication exigée.

II.8.1.1. La pertinence de la production

Cet élément concerne la relation entre le message et ses utilisateurs. Il s'agit donc de considérer l'écrit par rapport à la situation dans laquelle il est censé fonctionner ce sont , c'est-à-dire l'emploi des actes de parole qui conviennent à la situation de communication visée. Ce point vise plus exactement des faits linguistiques tels que les marques de l'énonciation.

II.8.1.2. La cohérence sémantique

Le point de vue sémantique concerne la relation des signes et leurs référents qui débouchent à la construction du sens et automatiquement à la cohérence de l'ensemble du contenu du texte.

II.8.1.3. La correction de la langue

Ce point concerne l'interrelation qui existe entre les signes, en d'autres termes, il s'agit de l'application correcte de la langue sur le plan orthographique et morphosyntaxique.

II.8.1.4. Aspect matériel

Cet élément est très important, il guide le lecteur à travers la lisibilité du contenu de l'écrit, l'agencement des idées, la ponctuation, le choix du support et enfin l'organisation de la page. En somme, l'aspect matériel englobe les trois critères précédents.

II.8.2. Les grilles d'auto-évaluation

L'approche par les compétences vise en premier lieu l'autonomie de l'apprenant. Ainsi toute activité de production écrite est suivie d'une grille d'auto-évaluation qui permet à l'élève de revoir son écrit et de s'autoévaluer. Cette grille est élaborée suivant la situation de communication imposée car nous parlons d'un écrit scolaire suivant un objectif d'un projet proposé et selon le programme de la tutelle.

II.10. La pédagogie de la remédiation

Selon les instructions officiels la démarche pédagogique préconisée dans les programmes de 3^{ème} AP ,4^{ème} AP et 5^{ème} AP est fondée sur le cognitivisme et le socio cognitivisme. Elle s'appuie sur des principes théoriques, tel que la prise en compte de l'erreur comme un moyen pour remédier aux insuffisances et lacunes rencontrées .L'enseignant doit prendre en considération ces insuffisances et lacunes rencontrées car elles représentent des sources d'apprentissage qui préparent des activités de remédiation.

Selon J.P.Cuq la remédiation est « *un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre* »⁵⁴. Donc, une fois la production écrite de l'élève remise à l'enseignant, ce dernier la corrige, et c'est par rapport aux erreurs décelées qu'il propose des activités pour y remédier. Si l'enseignant repère une difficulté commune, il élabore des activités pour tous les élèves. En revanche, si la difficulté est individuelle, il planifiera des activités dans le cadre de la pédagogie différenciée.

⁵⁴J.P.Cuq, op, cit, p.213

CHAPITRE III

LA MISE EN PRATIQUE DU TRAVAIL DE GROUPE

DANS UNE CLASSE DE FLE

CAS DES ÉLÈVES DE 5^{ème} AP DE L'ÉCOLE HADJAB

LAHOUAL

Le présent chapitre se focalise sur l'installation du travail de groupe pendant la séance de l'activité de production écrite. L'objectif de l'expérimentation que nous avons menée est de voir comment les élèves bénéficient du travail de groupe pour arriver à faire une rédaction individuelle ? Telle est la problématique que nous avons formulée au départ de notre travail. Nous voulons aussi, à travers cette expérimentation, vérifier nos hypothèses avancées dans le premier chapitre. Pour ce faire nous avons opté pour une méthode expérimentale fondée sur la comparaison et l'analyse des productions écrites des élèves pour voir en quoi consiste l'amélioration de leurs écrits en procédant à la coopération.

III.1. RECUEIL DES DONNÉES

III.1.1. Description de lieu

L'école « HadjabLahouel », dans laquelle notre expérimentation a été conduite pour l'année 2017-2018, se situe dans le quartier de LAROCADÉ dans la commune de M'sila. C'est une ancienne école. Elle contient 14 classes, une administration, une cantine où tous les élèves sont bien servis. L'école suit un système à double vacation, vu le nombre des élèves accueillis qui atteint 962 écoliers. Un bloc sanitaire est à la disposition des élèves, une partie réservée pour les filles et une autre pour les garçons. Un personnel de 28 enseignants exerçant dans cette école dont quatre enseignants de Français, sous la direction d'un directeur. La majorité des enseignants sont des licenciés ou des sortants d'ITE.

III.1.2. Description de la population de l'expérimentation

Notre expérimentation est effectuée auprès des élèves de 5^{ème} AP, une population composée de 32 élèves dont 14 filles et 18 garçons. L'âge varie entre 10 et 14 ans, issus d'un milieu social homogène. La majorité de ces élèves n'ont que le contexte classe pour apprendre le Français. Le jour de l'expérience, deux élèves étaient absents.

III.1.3. Description de l'expérimentation

Les élèves de 5^{ème} AP, avec lesquels nous avons travaillé ne sont pas habitués au travail de groupe pendant l'activité de production écrite. Dans le but de mener à bien notre expérimentation et pour vérifier les hypothèses que nous avons formulées au début, nous avons proposé à l'enseignant, au mois de novembre, d'entraîner ses élèves, de temps en temps, à s'organiser en petits groupes, pour en revenir le mois d'avril et mener notre expérience. L'enseignant a été très collaboratif et a accepté la proposition. Nous avons choisi la classe de 5^{ème} AP pour la raison qu'elle est considérée comme une année charnière. C'est une année qui prépare l'élève à accéder au collège suite à un examen écrit

de fin de cycle. Au premier contact avec l'enseignant, nous lui avons suggéré de travailler avec les moyens que nous lui avons prodigués pour enrichir l'activité d'écriture.

Dans un premier temps, l'enseignant demande à ses élèves d'entamer une écriture individuelle en se basant sur la théorie de Ph.Meirieu, selon laquelle tout travail en groupe doit être précédé par un travail individuel. Dans un second temps, deux phases d'écriture sur le même sujet seront effectuées, la première sera un travail de groupe où les élèves rapporteront et discuteront des informations autour du sujet proposé. La deuxième phase est celle d'un travail individuel. A la fin des travaux, nous corrigerons les copies et nous donnerons les résultats dans des tableaux accompagnés de représentations graphiques. Puis, nous comparerons le travail du pré-test avec celui du post-test.

III.1.4. Constitution des groupes

Le jour de l'expérimentation, l'enseignant a réparti la classe en six groupes de cinq élèves chacun. Il a procédé au regroupement selon l'hétérogénéité des compétences (cf.chap1.p12) afin que les élèves en difficultés puissent suivre leurs pairs en production écrite. Il a désigné un leader dans chaque groupe pour que le travail soit organisé.

III.2. Dispositif expérimental

Durée : 1h 30min.

Projet3 : Lire et écrire un texte documentaire

Support : document audio-visuel sur l'éléphant et des étiquettes adhésives multicolores que nous avons mis à la disposition de l'enseignant afin d'enrichir notre expérimentation et aider les élèves dans leur tâche.

Consigne : Rédige un texte documentaire en présentant la vache.

N'oublie pas de : -mettre la ponctuation

-donner un titre à ton texte

-employer la troisième personne du singulier

-conjuguer les verbes au présent de l'indicatif

Avant la présentation de l'activité, l'enseignant procède à un visionnage d'un documentaire sur l'éléphant qui a duré 4min. L'enseignant interroge ses élèves sur le contenu de la vidéo. Une interaction s'est déclenchée en classe car un texte similaire a déjà été exploité pendant la séance de l'oral. Les élèves donnent les réponses. Entre temps, l'enseignant transcrit sur des étiquettes adhésives, collées au tableau sur des fiches, les informations essentielles données par les élèves à travers les questions réponses. Les verbes sur des étiquettes roses, les noms sur des étiquettes vertes, les adjectifs sur des étiquettes bleues et d'autres oranges. Les couleurs ont beaucoup attirés l'attention de ces

enfants. Comme réponse à notre problématique, et en adéquation avec le thème de notre travail de recherche, nous proposons la démarche suivante :

III.1. Première expérimentation

Pré-test Durée : 25 minutes

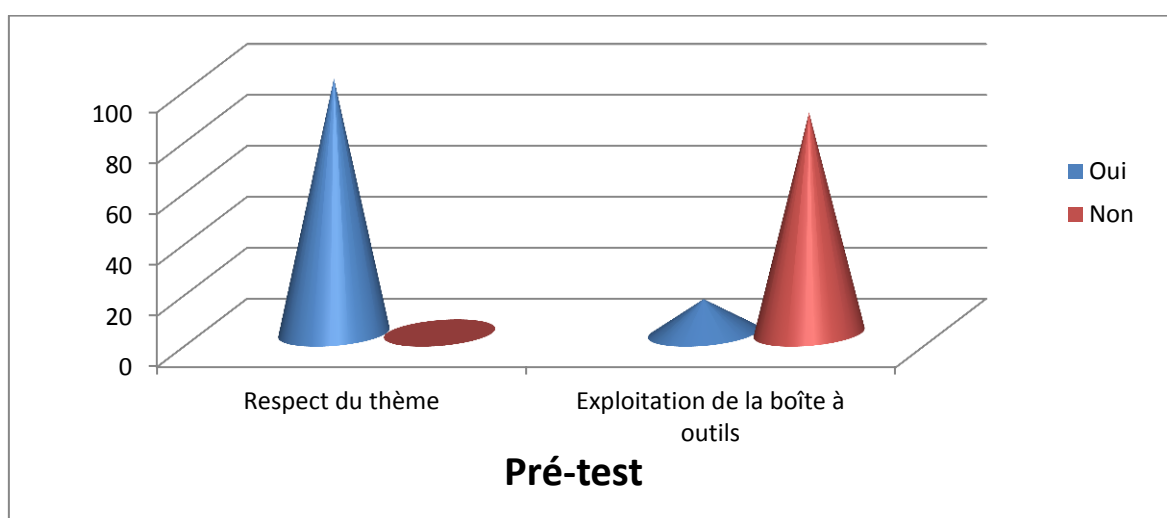
Le 3 /04/2017, les élèves de 5^{ème} AP ont été invité à réaliser une écriture individuelle suivant la consigne citée dans l'élément « Dispositif expérimental » effectivement après le scénario pédagogique réalisé autour du document audio-visuel . L'enseignant a informé ses élèves qu'il leur accorde 25minutes pour terminer le travail.

III.2. Analyse et interprétation des résultats

L'évaluation des travaux des élèves nécessite l'élaboration d'une grille d'évaluation comportant des critères suivis d'indicateurs. Nous nous sommes référés aux critères cités supra (cf. chap.2) pour présenter les résultats des travaux des élèves. Ces résultats sont aussi explicités sous forme de représentations graphiques.

III.2.1. Pertinence du choix :

Indicateurs	Pré-test : écriture individuel avant le travail de groupe			
	OUI		NON	
	NB	%	NB	%
Respect du thème	30	100%	0	0%
Exploitation de la boîte à outil	4	13 ,33 %	26	86,67 %

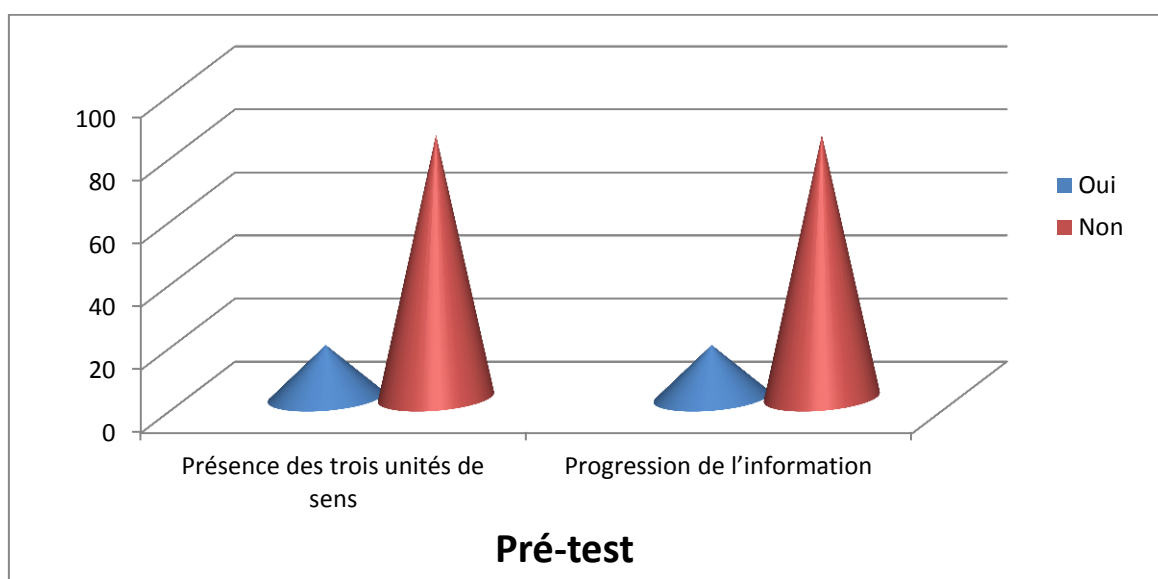


Commentaire

Tous les élèves ont respecté la consigne qui est la présentation de la vache. Pendant la rédaction, nous avons remarqué que quelques élèves ne savent pas par où commencer. Pourtant l'enseignant a bien expliqué les mots qui figurent sur le tableau. 4 élèves parmi les 30 se sont parvenus à exploiter la boîte à outils. Ce qui prouve que, soit ils n'arrivent pas à déchiffrer les mots, soit tout simplement, ils n'ont pas une stratégie pour entamer l'écriture.

III.2.2. Cohérence sémantique :

Indicateurs	Pré-test : écriture avant le travail de groupe			
	OUI		NON	
	NB	%	NB	%
Présence des trois unités de sens	5	16,66	25	83,33%
Progression de l'information	5	16,66	25	83,33%



Commentaire

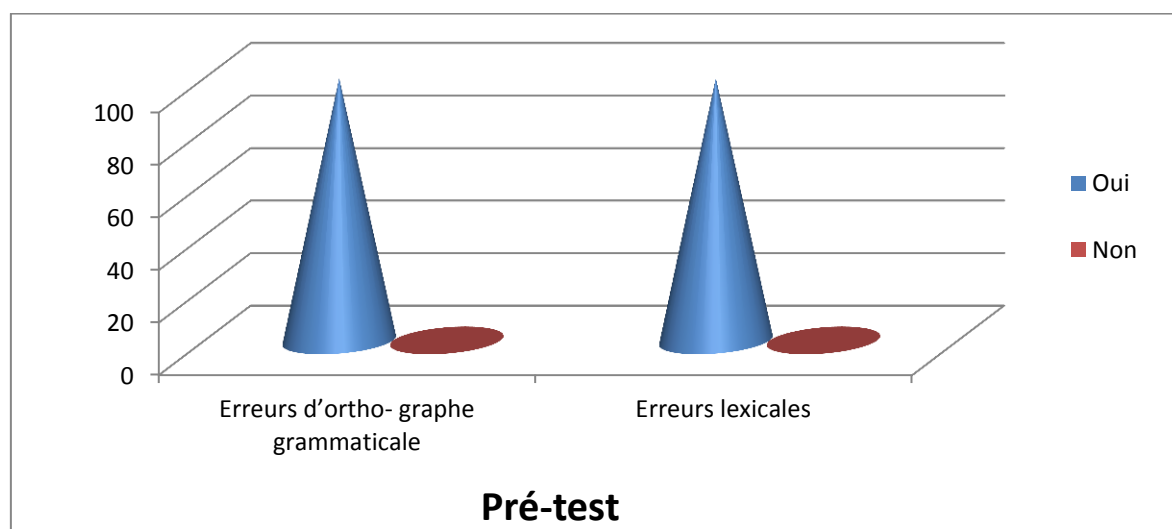
Nous remarquons que 5 élèves ont réussi à écrire des phrases justes avec un sujet + verbe + complément. Un élève a écrit " vivre la vache à l'étable". Il s'est référé à sa langue Arabe, un système différent de celui du Français. Une autre erreur : Elle pèse 150kg. Au lieu de : elle pèse 150kg. Il y a aussi redondance du mot vache, quelques élèves n'ont pas employé le pronom "elle" : La vache est un animal domestique. La vache est mammifère.

Quelques élèves seulement ont pu donner progressivement des informations sur la vache tels que son habitat, le pelage, la famille, la classe... d'autres ont recopié les informations

données dans la boîte à outil en une seule phrase : La vache habiter l'étable, la maison, mammifère, herbivore.

III.2.3. Correction de la langue :

Indicateurs	Pré-test : écriture avant le travail de groupe			
	OUI		NON	
	NB	%	NB	%
Erreurs d'ortho- -graphie grammaticale	30	0%	0	0%
Erreurs lexicales	30	0%	0	0%



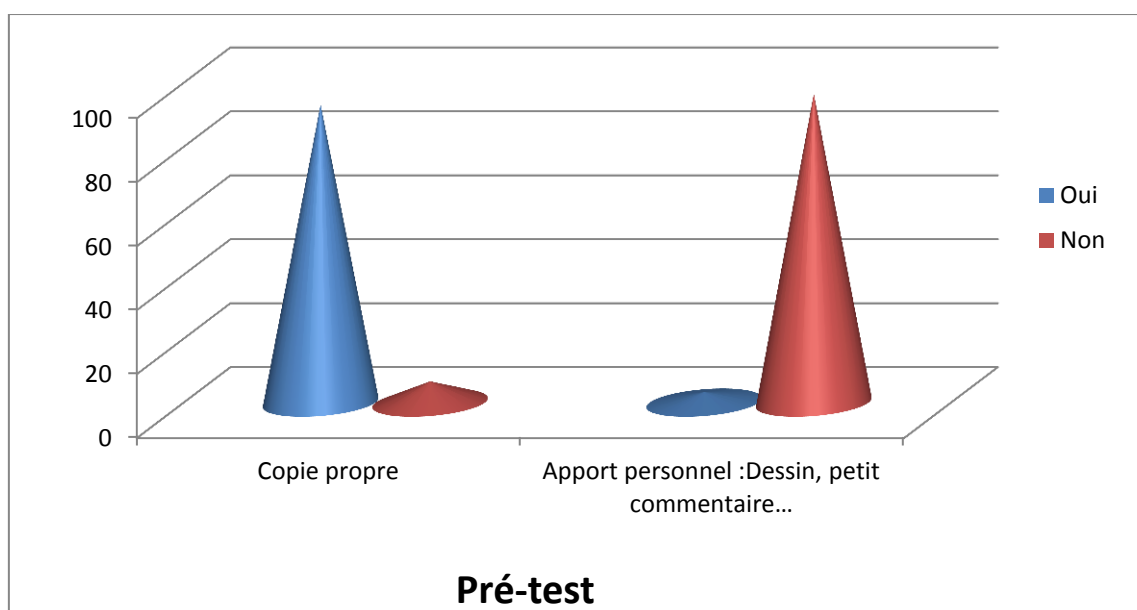
Commentaire

Selon la consigne proposée, les verbes doivent être conjugués au présent. Seulement sept élèves l'ont appliqué. Plusieurs ont écrits : « la vache être un domestique ». 4 élèves ont fait attention à l'emploi de la ponctuation et la majuscule. La quasi-totalité des élèves ont écrit « domestique' comme ils l'ont prononcé dans le cours. Le mot femelle : female. , c'est dû peut-être à la non maîtrise de la correspondance phonie-graphie.

Les élèves n'ont pas exploité les informations données pendant l'étape de l'exploitation du document audio-visuel et transcrits sur les fiches collées au tableau. Ils n'arrivent pas encore à réemployer leurs acquis antérieurs. Cela exprime l'absence d'une motivation.

III.2.4. Aspect matériel ou le critère de perfectionnement :

Indicateurs	Pré-test : écriture avant le travail de groupe			
	OUI		NON	
	NB	%	NB	%
Copie propre	28	93,33%	2	6,67%
Apport personnel : Dessin, petit commentaire...	1	3,33%	29	96,67



Commentaire

Il s'agit de la bonne présentation du produit fini sur une copie, sans ratures ni taches, tel est l'indicateur formulé dans le critère de l'aspect matériel. Les élèves ont bien respecté ce point sauf deux élèves qui ne l'ont pas fait. Les élèves n'ont pas arrivé à écrire un petit commentaire ,révélant l'apport personnel, sur la vache ou tout simplement collé l'image de cet animal sur leurs copies sauf un seul élève qui l'a fait.

III.3. Deuxième expérimentation

Post-test

Dans la continuité de répondre à la problématique de notre travail de recherche et vérifier les hypothèses, nous avons réparti la deuxième expérimentation en deux phases :

III.3.1. Phase1 : Écriture en groupe

Durée :25 minutes

Dans cette phase, un travail de groupe est mis en place. L'enseignant répartit les élèves en petits groupes de cinq pour effectuer la même tâche d'écriture réalisée individuellement.

Au début du cours, l'enseignant a désigné les membres de chaque groupe afin d'éviter tout problème de discipline et de gestion de temps car il a consacré 25 minutes pour cette

phase. Les élèves entament l'écriture dans un climat d'entente mutuelle. Au sein du groupe, une interaction est vivement observée et appréciée. Les élèves coopèrent dans la tâche, chacun contribue selon ses capacités. Le leader de chaque groupe, qui fût nommé par l'enseignant, gère la mission qui lui y est confiée avec beaucoup de confiance en soi. Chaque leader d'un groupe sollicite ses membres à tour de rôle afin de les intégrer dans dans cette activité.

Nous avons remarqué des lueurs de satisfaction sur les visages de certains membres de groupes. Entre temps, l'enseignant assume son rôle (cf.chap1,p13), il circule entre les rangs et répond aux questions de ses élèves. La motivation des élèves n'est pas passée aussi inaperçue. Elle est explicitée à travers leur acharnement sur la tâche d'écriture. Chaque élève recopie sur son cahier les informations recueillies à travers l'échange entre les pairs ou la recherche de significations de mots dans les dictionnaires Français/ Français ou bilingue Français/Arabe et Arabe/Français, ils consultent les étiquettes collées au tableau. Les élèves n'hésitent pas à y passer et les faire bouger, selon l'information qu'ils veulent donner. Ils nous ont donné l'impression que les différentes couleurs de ces étiquettes les ont motivés et les ont aidé à former des phrases et donner des informations correctes.

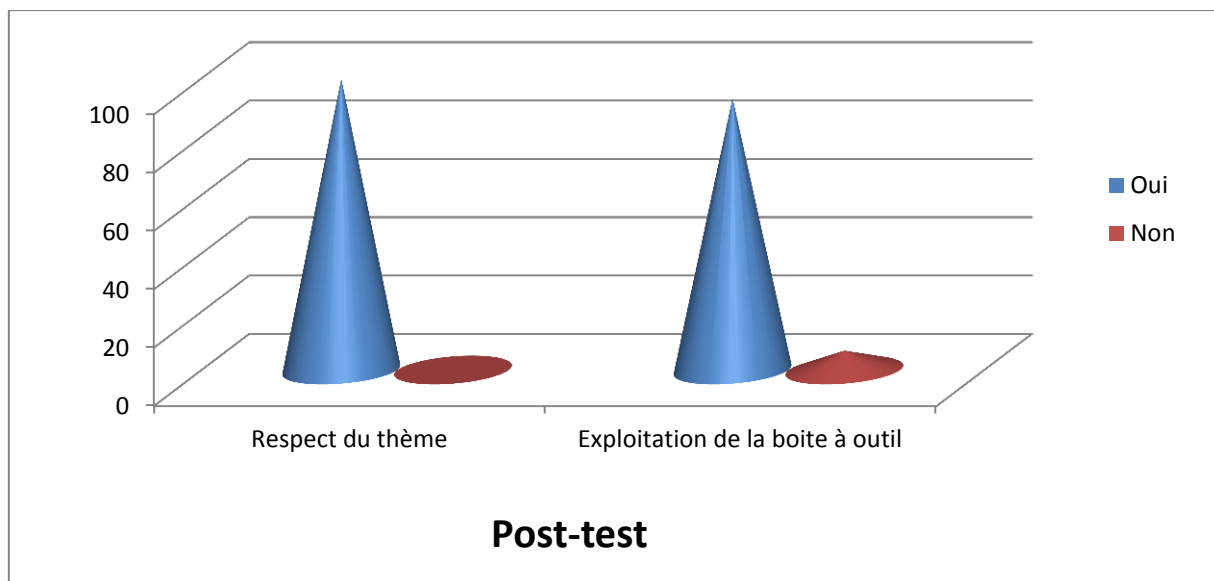
III.3.2. Phase2 :Ecriture individuelle

Durée : 25 minutes

Après un travail effectué collectivement dans lequel les élèves ont pris des informations sur le sujet d'écriture qui est « la présentation de la vache », ils exécutent une seconde écriture individuelle tout en restant regroupés. Notre objectif est de voir comment chaque élève arrive à bénéficier du travail en groupe pour améliorer son écrit car nous visons l'autonomie de l'élève et ce à travers la correction de sa trace écrite qui sera communiquée plus tard à l'enseignant. Nous ne cherchons pas à évaluer le travail de groupe. Nous présentons par la suite les résultats en pourcentage dans des tableaux accompagnés de représentations graphiques :

III.3.2.1. Pertinence du choix

Indicateurs	Post-test : écriture individuel après le travail de groupe			
	OUI		NON	
Respect du thème	NB	%	NB	%
	30	100%	0	0%
Exploitation de la boîte à outils	28	93,33%	2	6,67%

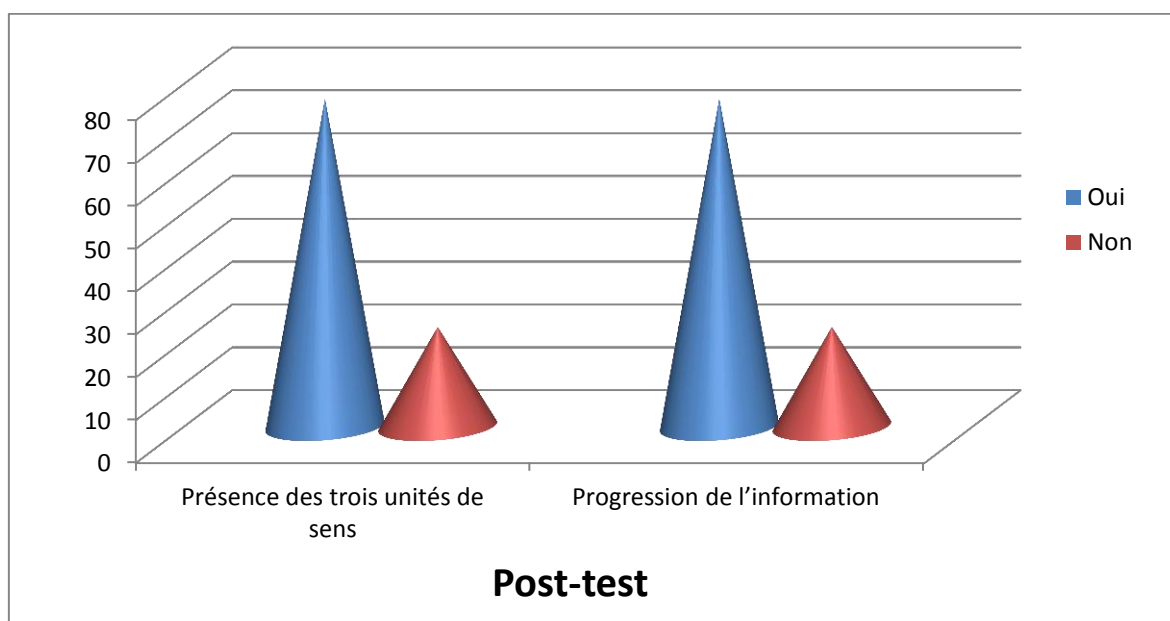


Commentaire

Les élèves ont respecté le thème de la consigne d'écriture et ont très bien exploité la boîte à outils sauf deux élèves qui n'ont pas arrivé à le faire.

III.3.2.2. Cohérence sémantique

Indicateurs	Post-test :écriture après le travail de groupe			
	OUI		NON	
	NB	%	NB	%
Présence des trois unités de sens	23	76,66%	7	23,33%
Progression des informations	23	76,66	7	23,33

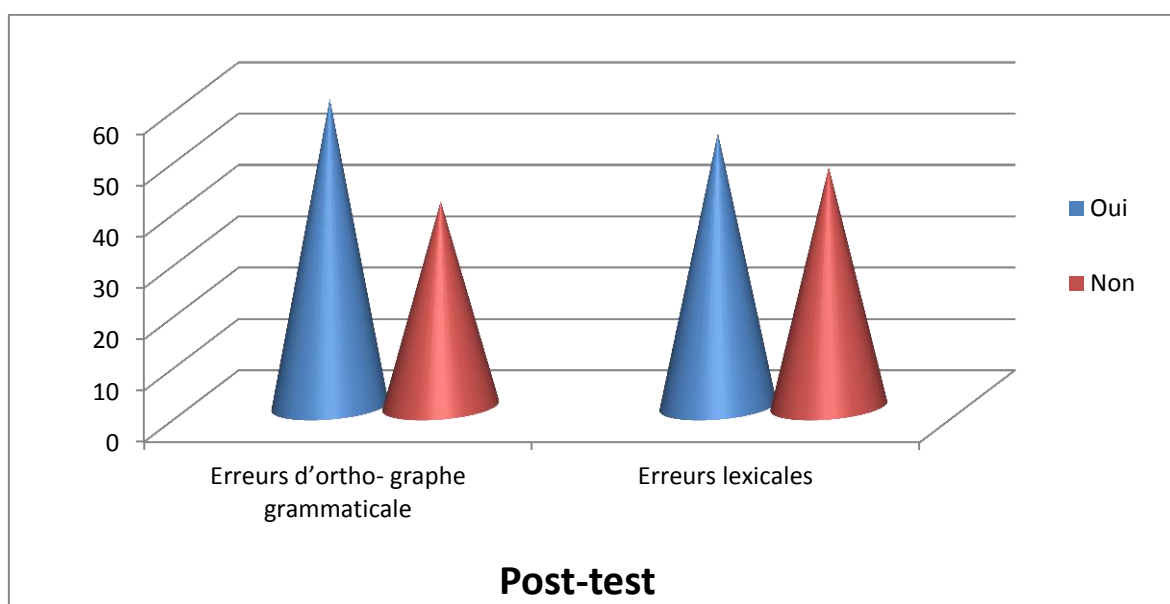


Commentaire

Un grand nombre d'élèves est arrivé à écrire des phrases complètes et compréhensibles. Il reste 7 élèves sur 30 élèves ont écrit des phrases asémantiques. Leurs copies ne sont pas riches d'informations. Les autres ont pu donner des informations successives sur la vache en employant des verbes, adjectifs, noms ... rencontrés peut être lors de la séance de l'oral, ou c'est dû à l'utilisation du dictionnaire.

III.3.2.3. Correction de la langue

Indicateurs	Post-test : écriture après le travail de groupe			
	OUI		NON	
	NB	%	NB	%
Erreurs d'orthographe grammaticale	18	60%	12	40%
Erreurs lexicales	16	53,33%	14	46,67%

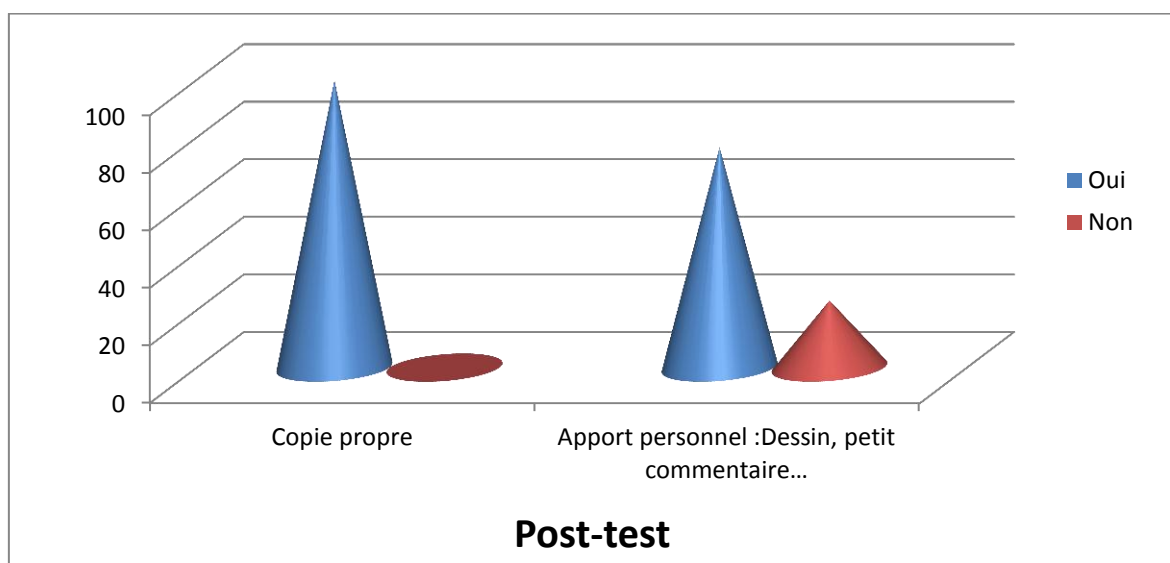


Commentaire

Parmi les 30 élèves, 12 d'entre eux ont évité les erreurs d'accords, de désinences des verbes. Ils ont conjugués les verbes au temps indiqué dans la consigne. Ces élèves et deux autres ont respecté la ponctuation et la majuscule. Nous avons fait revenir l'oubli d'une marque du pluriel à une faute d'inattention.

III.3.2.4. Aspect matériel ou le critère de perfectionnement

Indicateurs	Post-test : écriture après le travail de groupe			
	OUI		NON	
	NB	%	NB	%
Copie propre	30	100%	0	0%
Apport personnel : Dessin, petit commentaire...	23	76,66%	7	23,34%



Commentaire

Tous les élèves, ont réalisé des écrits lisibles sur des copies propres malgré que certains élèves aient rédigé des écrits tout à fait asémantiques. Le plus remarquable est que 23 élèves ont exprimé leurs avis sur l'animal présenté, comme par exemple « J'aime la vache parce qu'elle nous donne le lait » ou autre comme « Quel bel animal ! », « J'aime la vache parce qu'elle nous donne le lait pour faire le fromage ».

III.4. Lecture comparative dans les deux écritures du pré-test et du post-test

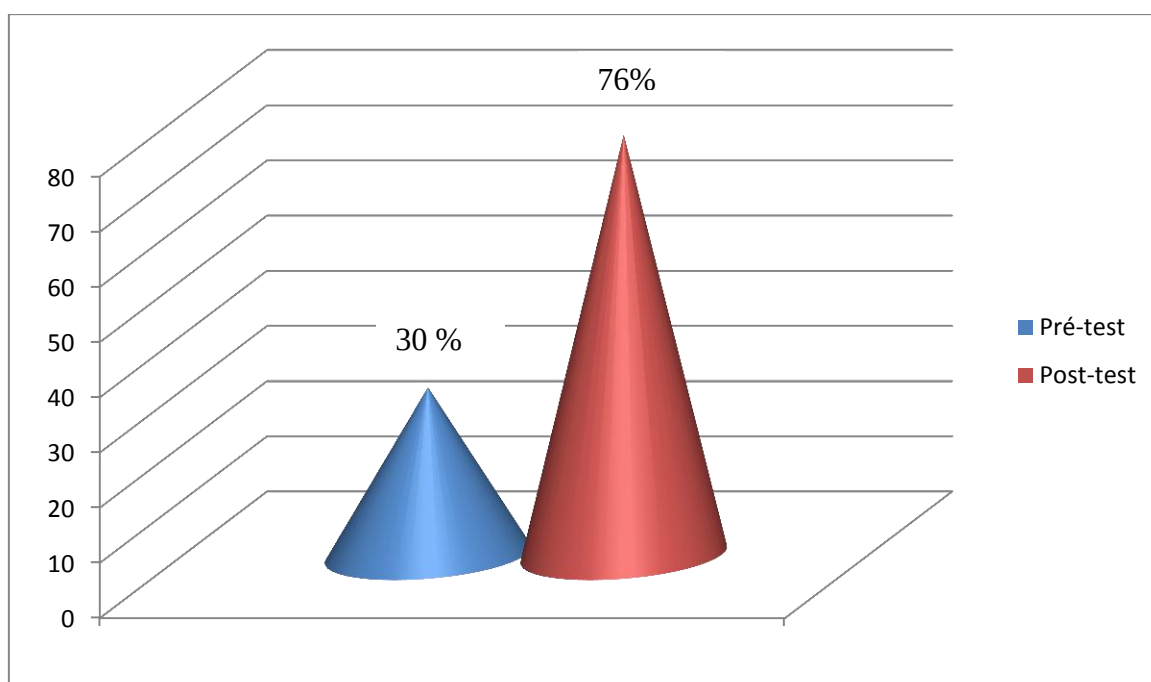
Après avoir donné les résultats des deux expérimentations, nous exposerons maintenant leur synthèse comparative. Rappelons que l'écriture du post-test a été menée après un travail de groupe bien organisé. Dans les résultats de l'écriture du pré-test, nous avons remarqué que les élèves éprouvent des difficultés envers l'exploitation de la boîte à

outils. Ils écrivent mal les mots et commettent des erreurs d'orthographe et de grammaire. Leurs écrits ne sont pas riches d'informations pourtant les documents offerts à ces élèves n'y manquaient pas.

Contrairement à ces résultats, ceux obtenus de la deuxième expérimentation, qui s'est déroulée rappelons-le après l'échange des informations entre les élèves au sein de chaque groupe, révèlent l'apport du travail de groupe sur les productions écrites des élèves :

En travaillant ensemble, les élèves ont réussi à améliorer leurs textes, ils ont respecté la ponctuation et les majuscules. Nous avons remarqué une forte augmentation, par rapport à l'écriture dans le pré-test, concernant l'évitement des erreurs d'orthographe et de grammaire.

- Les élèves ont respecté la consigne d'écriture dans les deux expérimentations.
- Collectivement, ils ont arrivé à produire des textes cohérents et lisibles, certes ils ne manquaient pas d'erreurs qu'ils peuvent certainement y remédier à travers des activités organisées par l'enseignant dans la cadre d'une évaluation/remédiation.
- Dans les deux moments du pré-test et post-test les élèves ont présenté des textes sur des copies propres mais c'est seulement pendant la seconde écriture qu'ils ont pu donner un petit commentaire ce qui prouve que le travail de groupe devient dans certains cas comme celui de ces élèves une panacée. La graphie ci-dessous montre l'augmentation des pourcentages de réussite dans l'activité d'écriture menée après un travail de groupe (post-test)



Graphique récapitulant les taux de réussite dans le pré-test et le post-test.

L'écart entre les résultats dans les deux expérimentations est remarquable, ceci nous amène à dire que le travail de groupe est un moyen qui permet aux élèves de remédier aux difficultés rencontrées pendant l'activité de production écrite. C'est aussi, un moyen d'apprentissage, l'élève découvre ses erreurs en confrontant son écrit avec celui de ses pairs .Ils discutent ensemble, ils échangent les idées et les informations. Une relation d'interdépendance se tisse entre les membres du groupe, leur permet d'éviter plusieurs lacunes. Les résultats de la deuxième expérimentation nous permettent de dire que le travail de groupe ne consiste pas seulement à résoudre les problèmes d'ordres linguistiques mais fait apprendre à l'élève l'art de vivre ensemble.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION

Plusieurs élèves en 5^{ème} AP éprouvent des difficultés en production écrite. Pour y remédier, nous avons réfléchi à la mise en place d'un travail de groupe au moyen de documents qui enrichissent les ressources requises à la tâche d'écriture.

Dans cette optique, nous avons consacré les deux premiers chapitres aux notions théoriques. Dans le premier chapitre nous avons évoqué l'écrit dans l'enseignement-apprentissage du FLE en présentant les approches adoptées dans les programmes de français langue étrangère au primaire, les modèles d'écriture, les difficultés rencontrées par les élèves de 5^{ème} AP en production écrite, la typologie des textes et en particulier le texte documentaire, l'évaluation et la pédagogie de remédiation. Ce chapitre, nous a permis de voir l'importance de la production écrite comme activité complexe qui nécessite l'installation de compétences chez l'élève.

Le deuxième chapitre de ce travail a été consacré au travail de groupe. Nous avons donné les définitions du concept groupe, le point de vue de pédagogues renommés sur le travail de groupe pour ensuite montrer sa place dans la théorie du socio cognitivisme laquelle s'inspirent d'elle les programmes de Français au cycle primaire. Pour donner plus d'éclaircissements sur ce mode d'organisation, nous avons présenté dans ce même chapitre la constitution des groupes, le rôle de l'enseignant avant, pendant et après la pratique du travail de groupe, ainsi que les différents rôles attribués aux élèves, les avantages et les inconvénients de cette pratique, pour enfin arriver à l'évaluation du travail de groupe. A travers cette lecture, nous avons pu déduire que la mise en place d'une pédagogie de groupe implique la conjugaison des efforts en parallèle de l'enseignant et des élèves pour en réaliser un déroulement optimal.

Les bases théoriques traitées dans les deux premiers chapitres nous ont aidés à mener notre expérimentation auprès des élèves de 5^{ème} AP. Celle-ci nous l'avons présenté dans le troisième chapitre où nous avons mis en relief l'apport du travail de groupe sur l'écrit individuel de l'élève. Dans cette expérimentation les élèves ont été invités à réaliser une écriture individuelle avant puis après une écriture en groupe. D'après les résultats obtenus nous pouvons confirmer nos hypothèses formulées au début du travail. Ainsi donc, le travail avec les pairs permet à chacun de découvrir les erreurs commises en production écrite pour améliorer son texte écrit individuellement. Nous avons aussi constaté que les supports utilisés (les étiquettes multicolores) pendant l'activité de production écrite ont motivé les élèves et les ont servis à collecter le maximum d'informations pour les

exploiter dans leurs produits écrits. Donc ce support à contribuer, non seulement à enrichir les discussions entre les membres des groupes formés mais permis à chaque élève d'éviter certaines erreurs dans sa rédaction.

Selon notre investigation, nous nous sommes parvenus à déduire que la pédagogie de groupe offre, à l'élève le plus timide, le moyen de s'exprimer et d'avoir confiance en soi. Elle est un espace d'échange et de confrontation d'idées qui déclenchent le conflit socio-cognitif permettant la construction progressive du savoir et rend l'activité d'écriture facile à entamer. Le travail de groupe sollicite donc l'interaction entre les pairs et crée un climat d'entraide et d'échange, il modifie le rôle de l'enseignant. Il faut donc prendre en considération son bon fonctionnement afin d'atteindre les objectifs assignés.

Nous nous permettons aussi de dire que le travail de groupe s'est révélé une bonne méthode qui incite à la vie communautaire et rejette l'égoïsme. C'est vrai qu'au début de la mise en pratique du travail de groupe peuvent ressurgir des difficultés au niveau de la discipline (bavardages, râcléments des tables ou disputes entre les membres du groupe), mais au fur et à mesure que les élèves apprendront la bonne manière de travailler ensemble, tout problème de ce genre disparaîtra.

Enfin, nous pouvons dire que l'acquisition d'écrit en classe de FLE est loin de sa vision communicative. Il faut donc que les efforts soient déployés par le renforcement de travail d'atelier en matière de lecture et d'écriture. Pour ce faire, nous proposons l'organisation de formations continues des enseignants autour de la pédagogie de groupe afin de réaliser un enseignement-apprentissage optimal de la production écrite en FLE.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages théoriques

1. Abrami, Philip & al, L'apprentissage coopératif, théories, méthodes, activités, Canada, Chenelière, 1996.
2. Altet, Marguerite, Les pédagogies de l'apprentissage, Paris, PUG, 1997.
3. Barlow, Michel, Le travail en groupe des élèves, Paris, Armand Colin, 1993.
4. Barrington, Kaye. & Ivring, Rogers, Pédagogie de projet pour l'enseignement secondaire et formation des enseignants, Paris, Bordas, 1975.
5. Cohen, GElizabeth, Le travail de groupe, Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène, Canada, 1994.
6. Cornaire, Claudette & Raymond, Patricia, La production écrite, Paris, Clé International, 1994.
7. Courtillon, Janine, Elaborer un cours de FLE, Paris, Hachette, 2003.
8. Cuq, Jean Pierre & Gruca, Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG, 2002.
9. Daniel, Marie-France & Shleifer, Michael, La coopération dans la classe, Montréal, Les Éditions Logiques, 1996.
10. Foulin, J.N & S. Mouchon, Psychologie de l'éducation, Paris, Nathan, 1999.
11. Houssaye, Jean, (dir), Quinze Pédagogues, Textes choisis, Paris, Bordas, 2000.
12. Laval, V, La psychologie du développement, Modèle et Méthode, Paris, Armand Colin, 2002.
13. Martinez, Pierre, La didactique des langues étrangères, Paris, collection Que sais-je ? 2002.
14. Meirieu, Philippe, Itinéraire des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe, Paris, Chronique Sociale, 1984.
15. Tagliante, Christine, L'évaluation, Paris, CLE International, 1991.
16. Reuter, Yves, Enseigner et apprendre à écrire, Paris, ESF éditeur, 2002.

Documents officiels :

1. Guides Pédagogiques des Manuels de Français 3^e AP, 4^e AP, 5^e AP, ONPS, Juin 2011.
2. Guide du maître (5^{ème} année primaire, Français), ONPS, Juin 2008.
3. Programmes et Documents d'accompagnement de la langue Française du cycle primaire (3^{ème} AP), ONPS, 2004.
4. Programmes et Documents de la langue Française du cycle primaire (3^e AP, 4^e AP, 5^e AP) ONPS, Juin 2012.

Dictionnaires :

1. Cuq, Jean Pierre, Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde, Paris, CLÉ International, 2003.
2. Galisson, Robert & Coste, Daniel, Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1988.
3. Le Robert, Dictionnaire d'aujourd'hui, Paris, Librairie Larousse, 1999.
4. Mounin, Georges, Dictionnaire de la linguistique, France, PUF, 1974.
5. Robert, J.P, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, Orphys, 2008.

Revues et Articles :

1. Amara.M .In le Français dans la monde, n°404, Mars/ Avril ,2016.
2. Fayol, M & C. Garcia-Deban, Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite , Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens , In Pratiques N°115/116, Décembre 2002.
3. Laurent Heurly, la révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive, Langages, 2006/4, n°164, p.10-25 [en ligne]. URL : <http://www.cairn.info/revue-langages-2006-4.htm>
4. Perdue , C, l'analyse des erreurs, un bilan pratique, Revue Langages n°57, 1980, www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_57.

Sitographies :

1. Barjolle, Eric, lier lecture, écriture et oral : en lisant, en écrivant [en ligne]. Disponible sur : URL : <http://www.bienlire.education.fr>.
2. Fayol, Michel, « La production de textes et son apprentissage », in Observatoire National de la Lecture, Janvier 2007, [en ligne]. URL : onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/Eciredetextes/index_html/
3. Philippe Meirieu, Pourquoi le travail en groupe des élèves, <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf>.
4. Philippe Meirieu. Qu'est-ce qu'écrire [vidéo en ligne]. 1 vidéo, <https://www.youtube.com/watch?v=8wn1Wmqau4>

ANNEXES

Annexe 01 :

Pré-test

(Bakthi)
Bakthi
Mohamed

La vache

La vache est un animal mammifère herbivore. Le mâle est le taureau. Le petit est le veau. Elle vit dans l'étable. Elle se nourrit de foin. J'aime la vache parce qu'elle nous donne du lait.

Le taureau est le mâle et son petit s'appelle le veau. J'aime la vache parce qu'elle nous donne du lait pour faire du fromage et des yaourts.

Mâle vache

Post-test

Bakthi
Mohamed

La vache Lundi 3 avril 2014

La vache est herbivore. Elle se nourrit de foin. Elle vit à l'étable. Elle pèse 300 kg. Elle mesure 1,5 m. La vache brugle. Le mâle s'appelle le taureau et son petit s'appelle le veau. J'aime la vache parce qu'elle nous donne du lait pour faire du fromage et des yaourts.

Mâle vache



Aya tribi

La vache

La vache est un animal domestique. Elle vit à la ferme. Elle est mammifère. Elle pèse 300 kg. Elle se nourrit d'herbes et de foin. Elle est herbivore. Son corps est couvert d'une peau. Le mâle est le taureau et son petit est le veau. J'aime la vache parce qu'elle nous donne du lait et de la viande.



Aya tribi

La vache Lundi 3 avril 2014

La vache est un animal domestique. Elle vit à la ferme. Elle est mammifère. Elle pèse 300 kg. Elle mesure entre 1,5 et 2 m. Cet animal se nourrit d'herbes et de foin. Elle est herbivore. Le mâle s'appelle le taureau et son petit s'appelle le veau. J'aime la vache parce qu'elle nous donne du lait pour faire du bon fromage. Quel bel animal !



Lundi 3 avril 2014

La vache

La vache est un animal domestique. Elle est mammifère. Elle mesure entre 1 m et 2 m et pèse 300 kg. Elle se nourrit de foin (d'herbes) foin - maïs et d'herbe et de viande. La vache brugle. Elle vit à la ferme. Le mâle s'appelle le taureau et le petit est le veau. J'aime la vache parce qu'elle nous donne du lait et de la viande.

Mâle vache

Lundi 3 avril 2014

La vache

La vache vit à la ferme. Elle est domestique. Elle est mammifère. Elle mesure 1 m et pèse 300 kg. Son corps est recouvert de peau. Elle se nourrit d'herbes et de foin. Elle est herbivore. La vache brugle. Le mâle est le taureau et son petit est le veau. J'aime la vache parce qu'elle nous donne du lait et de la viande. Quel bel animal !



Nom ou
Abol de la vie.

La vache

Lundi 03-avril 2012

La vache est un animal domestique.
Elle vit à la ferme. Elle est mammifère.
Elle pèse 300 kg. Elle se nourrit d'herbe
et de foin. Elle est herbivore.
Son corps est couvert d'une peau. Le
mâle est le taureau et son petit est le
veau. J'aime la vache parce qu'elle nous
donne le lait et la viande.

Nom ou
Abol de la vie

La vache

Lundi 03-avril 2012

La vache est un animal domestique.
Elle vit à la ferme. Elle est mammifère.
Elle pèse 300 kg. Elle se nourrit d'herbe
et de foin. Elle est herbivore.
Son corps est couvert d'une peau. Le
mâle est le taureau et son petit est le
veau. J'aime la vache parce qu'elle nous
donne le lait et la viande.



Annexe 02 :

la maison chaton domestique



Le chat pèse
poils
mignon

viande corps la ferme



300kg domestique
lait mammifère

mesurer aimer
vivre peser
être se nourrir
courir donner

vian de carnivore saumon



lionceau lionne forêt

Résumé

La production écrite est une activité complexe .En classe de FLE,un grand nombre d'élèves éprouvent des difficultés lors de la rédaction. Dans ce sens,notre travail de recherche met l'accent sur l'apport de la pédagogie de groupe en production écrite en classe de 5^{ème} AP dont l'objectif, est de remédier à ces difficultés d'une part et de conduire l'élève vers l'autonomie d'autre part. A ce propos, nous avons mené une expérimentation composée de deux étapes. L'une consiste en la réalisation d'écriture individuelle avant la mise en place d'un travail de groupe et l'autre effectuée après un travail fait en groupe.

Les résultats obtenus de l'étude comparative et analytique du corpus ont montré l'avantage du recours au travail de groupe comme moyen pour améliorer une production individuelle.

Mots clés : Production écrite, travail de groupe, travail individuel, avantage, autonomie.

ملخص

ان التعبير الكتابي هو عملية معقدة. فكثير من التلاميذ يواجهون صعوبات خلال الكتابة باللغة الفرنسية كلفة اجنبية.

و لهذا فان بحثنا يركز على أهمية بيداغوجيا العمل الجماعي في التعبير الكتابي بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بغرض معالجة هاته الصعوبات من جهة و تمكين التلميذ من الاعتماد على الذات من جهة أخرى و في هذا الصدد. قمنا بإجراء دراسة ميدانية تنقسم إلى مرحلتين مع قسم السنة الخامسة. المرحلة الأولى تتمحور حول الكتابة الفردية قبل إجراء العمل الجماعي أما الثانية فتتمحور أيضا حول الكتابة الفردية و لكن بعد إجراء العمل الجماعي.

النتائج المحصل عليها من خلال الدراسة المقارنة و التحليلية للعينة المدروسة أظهرت فائدة الاستعانة بالعمل الجماعي كوسيلة لتحسين الكتابة الفردية..

الكلمات المفتاحية: التعبير الكتابي. العمل الجماعي. العمل الفردي. الاعتماد على الذات.

Abstract

The written expression is a complex operation. In primary classes a great number of pupils face difficulties when producing a piece of writing in French as foreign language. For this reason, our investigation has focused on the pedagogy of team work in order to put an end to these obstructions and in another hand to make pupils autonomous.

So, the study consists of two main steps, the individual written expression done before the team work, whereas the second step is also on the individual work but after achieving the group work.

After analyzing and comparing studied samples, the results reveal that team work is very effective and an important way to reinforce the individual one.

Key words: written expression, group work, individual work, autonomy