

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila

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



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

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

PAR : Talla Salssabil Amina

**La pédagogie du travail en groupe en production écrite.
cas des apprenants de la 2^{ème} année moyenne.**

CEM Ibn Dib – M'sila-

Soutenu devant le jury composé de :

Pr KHARCHI Lakhdar	Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila	Président
Dr GHELLAB Halima	Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila	Rapporteur
GCHARIB Nawel	Université Mohamed BOUDIAF- M'Sila	Examineur

Année universitaire : 2020/2021

Remerciements

À la fin de ce modeste travail, je remercie d'abord Dieu le tout puissant de m'avoir accordé le courage, la volonté et la patience pour l'accomplir, je tiens d'abord à remercier très chaleureusement notre directrice de recherche : Dr GHÉLLAB Halima pour le privilège qu'elle m'a fait en acceptant de diriger ce travail, sa gentillesse, sa modestie, et sa riche expérience, et ses conseils directives tout au long de la réalisation de ce travail.

Mes sincères remerciements s'adressent également à tous les membres du jury qui nous font le grand honneur d'évaluer ce travail et donner leur temps pour le lire, et pour leurs remarques et critiques.

Mes remerciements s'étendent également à tous les enseignants du département de Français de l'Université Mohamed BOUDIAB- M'Sila pour tous les efforts fournis tout au long de mon cursus universitaire. Enfin, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

À tous mes amis avec lesquels j'ai partagé nos moments de joie et de bonheur.

Dédicaces

*Je dédie ce modeste travail à mes parents, à ma source de
générosité et de patience*

*Tout au long de ma carrière scolaire, que dieu vous protège, vous
prête bonne santé et longue vie.*

A mon mari qui m'a indiqué la bonne voie et qui a su m'aider.

A mes frères et sœurs pour leur soutien et encouragements.

A mes enfants Djebri, Moncef, Manal et Nazim.

*Aux personnes qui m'ont accompagnée durant mon cursus
universitaire, à mon amie Mahmoudi Sabrina pour ses
encouragements permanents et son soutien moral.*



Table des matières

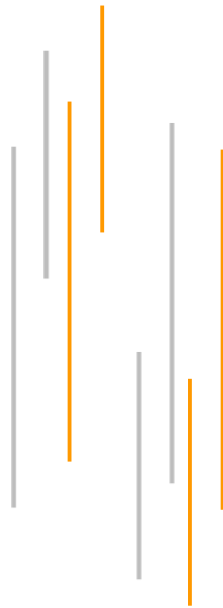
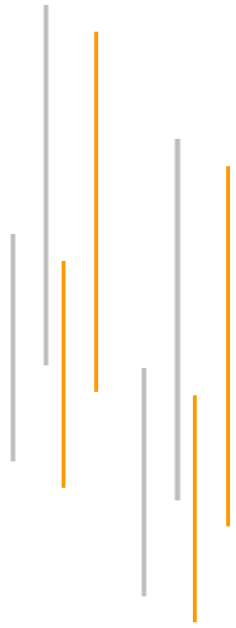
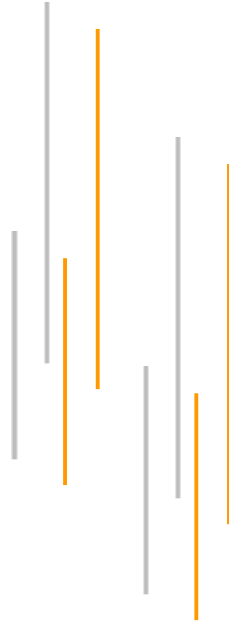


Table des matières

Introduction générale	05
Chapitre I	La production écrite : procédé méthodique de FLE
Introduction	09
I.1. La production écrite	09
I.1.1. Définition de l'écrit	10
I-1-2- Définition de texte	10
I.1.2.1. Fonctions et types de textes	11
I.1.2.2. Définition de la production écrite	12
I.2. La production écrite dans les programmes de l'enseignement- apprentissage du FLE	13
I.3. La place de la production écrite à travers les méthodologies	14
I.3.1. La méthodologie traditionnelle	14
I.3.2. La méthodologie directe	14
I.3.3. La méthodologie audio -orale (MAO)	15
I.3.4. La méthodologie structuro- globale audiovisuelle (SGAV)	15
I.3.5. L'approche communicative	15
I.4. La production écrite à travers ses modèles typologiques	15
I.4.1. Le modèle linéaire	16
I.4.2. Les modèles non linéaires	16
I.4.2.1. Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)	16
I.4.2.2. Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA	16
I.4.2.3. Le modèle de DESCHENES 1988	17
I.5. La complexité de la rédaction des écrits en classe de FLE	17
I.6. Les procédures d'écriture	18
I.6.1 La planification	18
I.6.2. La réalisation du texte à produire	18
I.6.3. La révision collaborative	18
I.7. L'évaluation de la production écrite	19
I.8. Les enjeux du travail de groupe	20

I.8.1. Concept définitoire du mot groupe	20
I.8.2. La production écrite par le biais du travail de groupe	20
I.8.3. Constitution et rôle des apprenants et de l'enseignant dans le travail de groupe	22
I.9. La production écrite : une activité Mal aimée	23
I.10. Écrire en français : une adaptation difficile	24
I.11. La production individuelle VS la production collective	24
Conclusion	26
Chapitre II Résultats, analyses et interprétations des collectes recueillies	
Introduction	28
II.1. L'échantillonnage de l'enquête	28
II.2. Description du lieu classe et du corps apprenant	28
II.2.1. La classe	28
II.2.2. Les apprenants	29
II.3. L'enquête et la collecte des données	29
II.4. Le fonctionnement de la classe	29
II.5. Le choix de la thématique	29
II.5.1. Déroulement de la séance	30
II.6. Description du champ d'investigation « Le questionnaire »	31
II.6.1. Le questionnaire	31
II.7. Méthodologie du questionnaire	31
II.7.1. Questionnaire destiné aux enseignants	33
II.7.2. Questionnaire destiné aux apprenants	33
II.8. Attitudes des apprenants et des enseignants vis-à-vis de la pratique du travail de groupes en production écrite	34
II.8.1. La constitution des groupes	36
Conclusion	40
Conclusion générale	42
Références bibliographiques	46



Introduction générale



Introduction générale

Introduction générale

Le désir et le souhait de chaque enseignant aussi bien que l'apprenant est de pratiquer en classe un enseignement et d'acquérir un apprentissage d'une langue étrangère, durablement et utilement, précisément en FLE.

Notre visée à travers ce modeste travail est d'examiner l'efficacité du travail de groupe en classe de FLE avec toutes ses activités confondues, que ce soit en compétence de l'oral ou de l'écrit dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE chez les apprenants algériens de la 2^{ème} année moyenne.

Pratiquer une activité en classe de langue par le biais du travail de groupe crée chez l'apprenant des capacités comme l'autonomie actionnelle, l'interaction entre pairs, la pensée de l'auto-évaluation, l'autocorrection...etc.

Toujours en classe de FLE, des enseignants, lors de l'activité de la production écrite quand ils demandent à leurs apprenants de rédiger des écrits, la quasi-totalité éprouve de grandes difficultés à réaliser cette tâche pédagogique, ils n'arrivent presque point à réaliser un simple texte écrit et que la production écrite représente une vraie inquiétude qui occupe l'esprit de chaque spécialiste de langue. De ce fait, l'enseignant est amené à leur créer ou leur trouver des méthodes d'enseignement ou des pratiques qui leur permettent de faciliter la rédaction d'une production écrite plus ou moins correcte.

Pour établir une relation en transmettant et échangeant des idées, des informations et des connaissances avec autrui, chaque individu est amené à utiliser des énoncés en langue orale ou écrite dans une situation de communication bien précise.

L'école, ce lieu ou source d'enseignement, d'instruction et de formation collective, confie la possibilité aux enfants de se servir de leur langue dans des sources institutionnelles nouvelles, différentes de celle du quotidien, cette source d'enseignement fait bien découvrir aux apprenants la langue écrite.

En classe, toute activité de production écrite nécessite un minimum de vocabulaire que chaque apprenant de FLE doit avoir fait l'acquisition dans les paliers précédant la classe actuelle dans laquelle il se trouve. Ce bagage lexical permet relativement à l'apprenant le bon usage de la langue. Cette représentation graphique vise à donner aux apprenants l'opportunité de réfléchir, de penser et de créer des idées qui servent à les rendre capables de

Introduction générale

produire un énoncé par écrit, c'est la raison pour laquelle cet écrit constitue l'une des préoccupations majeures de l'enseignement- apprentissage du FLE.

Néanmoins, la quasi-totalité des apprenants, en classe du FLE et dans tous les paliers confondus, éprouve d'énormes difficultés au moment de la réalisation d'une production écrite demandée par l'enseignant ; c'est ce qui rend soucieux les enseignants du FLE l'ayant déclaré.

D'où, le souhait de chaque enseignant d'arriver à améliorer et faire progresser le niveau des apprenants et de les motiver dans ce sens. C'est ainsi qu'avec les réformes de 2003, le ministère de l'éducation nationale en Algérie avait assigné tous les enseignants à une nouvelle méthode de l'apprentissage de l'écrit qui n'est autre que le travail de groupes.

Notre choix à réaliser ce sujet consiste à délivrer l'apprenant de ses angoisses, de la monotonie vécue en classe et de ses hésitations devant la réalisation d'un texte écrit sans difficultés, en lui offrant l'occasion de manifester librement, à l'oral et à l'écrit, ses capacités intellectuelles et psychiques grâce aux interactions avec ses pairs d'une part et avec l'enseignant de l'autre part ; premier avantage du travail coopératif.

L'objectif primordial de l'apprentissage du FLE surtout, est d'insister sur la compétence communicationnelle, et c'est pour cette raison que le ministère de l'éducation nationale en Algérie se penche vers l'intégration et la pratique de l'approche communicative dans les classes de langue.

Dans ce travail de recherche, nous essayerons de montrer en quoi la réalisation de la production écrite des apprenants de la 2^{ème} AM par le biais du travail en groupe dans les cours d'apprentissage du français aboutirait à l'autonomie des apprenants du FLE. Nous verrons également de quelle manière cette activité pourrait corriger les conditions d'apprentissage afin d'en améliorer les interactions collectives.

Après avoir constaté les difficultés que les apprenants ont ressenties en classe de langue, nous avons fini par élaborer la problématique suivante et que nous jugeons pertinente, à ce stade de l'enseignement- apprentissage du FLE :

Pourquoi et comment un enseignant de langue procède-t-il à mettre en application le travail de groupe dans l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE ?

Introduction générale

D'autres questionnements sous-jacents qui seraient susceptibles à une bonne méthode pédagogique en classe de FLE en découlent :

- L'apprenant, en réalisant une production écrite via un travail de groupe, améliore-t-il vraiment ses capacités langagières orales ?
- Le travail collectif ou collaboratif (travail en groupe) aide-t-il, positivement, les apprenants de la 2^{ème} AM à rédiger des productions écrites avec succès ?

Notre ambition à travers cette présente recherche qui adhère dans le domaine de la didactique de l'écrit est d'interpréter sur un plan qualitatif, la construction des productions écrites des apprenants de la 2^{ème} AM.

Pour répondre à cette problématique et voir si le travail de groupe ou travail de pairs, en classe de FLE tisse vraiment cette bonne méthode du processus d'enseignement/apprentissage, nous avons émis des hypothèses suivantes, auxquelles nous serons appelées à apporter des réponses après vérification sur terrain :

- Le travail en groupe aiderait les apprenants à rédiger des productions écrites par le biais d'échange des idées.
- Le travail entre pairs (travail en groupe), en classe de FLE, mobiliserait la puissance du collectif pour remédier aux difficultés rencontrées chez l'apprenant de la 2^{ème} AM en produisant un texte écrit.
- Cette méthode pédagogique favoriserait la socialisation et créerait chez l'apprenant un comportement interactif et constructif.

Ce travail de recherche s'articulera autour de deux chapitres : le premier chapitre ayant pour objectif d'aborder le travail de groupe : sa définition, ses avantages et ses objectifs, puis des concepts définitoires de l'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE et sa relation pédagogique avec le travail en groupe

Dans le deuxième chapitre, étant comme un cadre de la pratique, a pour objectif d'analyser et comparer les productions écrites des apprenants de la 2^{ème} AM, en travaillant individuellement, ensuite collectivement travail (**travail en groupe**). Notre travail prendra fin avec une conclusion, dans laquelle nous allons exposer afin d'interpréter le rendement du travail de groupe.

*



Chapitre I



La production écrite : procédé méthodique de FLE

*

Introduction

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

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

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

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

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

I.1. La production écrite

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

I-1-1- Définition de l'écrit

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

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

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

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

I-1-2- Définition de texte

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Le texte narratif** : Se caractérise par le récit, le scripteur raconte une suite d'actions ou d'évènements, réels ou imaginaires qu'il inscrit dans le temps.
- **Le texte descriptif** : il s'agit de la description d'une personne, d'un lieu, ou d'un objet. Si l'acte d'écrire favorise le savoir et la mémoire, la mise en scène du vocabulaire et sa distribution thématique répondent à des règles textuelles qui différencient l'énumération de la description.
- **Le texte argumentatif** : dans ce type du texte, l'auteur défend ou dénonce un point de vue pour convaincre une personne par une opinion personnelle en justifiant par des arguments, en illustrant par des exemples.
- **Le texte explicatif** : sert à expliquer un phénomène scientifique ou un évènement en donnant les causes et les conséquences de chacun.
- **Le texte injonctif ou prescriptif** : vise à énumérer des conseils ou des ordres. Il se caractérise par l'emploi du l'infinifitif, le subjonctif et le conditionnel.

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

*« Ecrire à l'aide d'un crayon ou d'un stylo, ou de tout autre moyen, un tracé sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organisés (rédigés) dans le but de conserver ou de transmettre un message précis (appelé l'énoncé). L'écriture est donc un support (on dit aussi un canal) permettant à celui qui écrit de s'adresser à une autre personne à laquelle le message est destiné ».*¹

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

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

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

Selon Yvonne Cossu la production écrite dénote une situation dans laquelle

*« Un scripteur écrit à un lecteur pour lui faire part d'un message. Elle déduit les implications suivantes : il faut avoir quelque chose à dire, savoir à qui l'on s'adresse et comment on organise le message, donc il s'agit de maîtriser l'organisation d'un message écrit et de le mettre en forme en mobilisant la grammaire et le lexique au service du fond. »*²

¹ Le dictionnaire Larousse 1997, P.6.

² SCHNEUWLY, Bernard, *le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988, P.45

Aussi selon Schneuwly, elle devient « *la possibilité de représenter la langue orale par un système visuel* »¹.

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

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

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

Les programmes actuels d'enseignement/apprentissage du FLE recommandent d'insérer les activités d'écriture dans des situations de communication : « *Écrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou des lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication.* »².

En classe de langue et lors de l'activité de la production écrite demandée par l'enseignant, la majorité des apprenants n'arrive pas à réaliser cette activité en rédigeant un écrit personnel en fle; cela est dû, affirment des enseignants, au manque flagrant de bagage linguistique et lexical des apprenants, ainsi qu'à la structuration autrement dit à la mise en mots de la pensée de l'apprenant. D'autres déclarent que certains enseignants ne précisent pas les consignes du sujet à aborder et à l'enjeu de l'écrit à produire. Par conséquent, les apprenants s'avouent fortement incompetents à cause de ces défaillances et se sentent malaisés et dépendants de cette stratégie individuelle qualifiée de lassante et stressante car à la réception du produit écrit, l'enseignant trouve que son écrit est non planifié et mal organisé. Pour cela, ce dernier cherche de nouvelles stratégies adéquates à soumettre à ses apprenants pour remédier à leurs lacunes afin de leur permettre de produire un ou des écrits,

¹ CUQ, Jean Pierre et GRUCA, Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, coll, FLE, Ed Presse universitaires de Grenoble, Paris, 2002, P.178.

² Commission Nationale des Programmes en Algérie, 2005 : 53

sans commettre trop d'erreurs et d'enrichir leur bagage linguistique et surtout lexical en travaillant en groupes ou entre pairs.

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

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

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

I.3.1. La méthodologie traditionnelle

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

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

I.3.2. La méthodologie directe

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

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

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

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

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

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

I.3.5. L'approche communicative

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

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

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

I.4.1. Le modèle linéaire

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

I.4.2. Les modèles non linéaires

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

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

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

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

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

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

I.4.2.2. Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA

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

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

I.4.2.3. Le modèle de DESCHEENES 1988

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Linguistiques** : qui concernent l'usage de la grammaire, les fautes d'orthographe de morphologie conjugale, etc.
- **Cognitives** : qui concernent les stratégies textuelles, la cohérence et la cohésion.
- **Socioculturelles** : qui concernent le vocabulaire spécifique à chaque langue.

¹ ROBERT, J.P, Op.cit, P. 174

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

I.6. Les procédures d'écriture

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

Ce procédé d'écriture comprend quatre composantes :

I.6.1 La planification

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

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

I.6.2. La réalisation du texte à produire

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

I.6.3. La révision collaborative

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

*« La révision collaborative est une procédure complexe qui relève de production et implique un retour au texte par une forme particulière de lecture : lecture – évaluation. »*²

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

² Fayol, M. (1992). L'écrit : perspectives cognitives. Les entretiens Nathan : Lecture et écriture, (pp. 108-109).

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

I.7. L'évaluation de la production écrite

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

« L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et de l'intonation de départ »¹.

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

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

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

¹ Cuq, Jean-Pierre, *Didactique du FLE et seconde*, Paris, CLE, international, 2003, p.48

nous nous sommes intéressées dans ce chapitre au travail de groupe qui nous a paru un bon outil pédagogique pour dynamiser les apprenants.

I.8. Les enjeux du travail de groupe :

I.8.1. Concept définitoire du mot groupe

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De son côté, l'enseignant a un rôle qualifié de primordial et de principal. D'abord, Il est l'introducteur du travail de groupe, ensuite il éclaire les apprenants sur les modes de constitution du groupe, enfin il annonce les activités qui devront être exercées lors de la séance en explicitant les objectifs attendus pour la production.

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

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

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

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

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

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

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

I.10. Écrire en français : une adaptation difficile

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

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

I.11. La production individuelle VS la production collective

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

I.11.1. Écrire en groupe

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

*



Cadre pratique



Résultats, analyses et interprétations des collectes recueillies



**

Introduction :

Dans le but de recueillir des informations sur les pratiques adoptées lors du processus d'enseignement- apprentissage des langues et les rôles des apprenants et de l'enseignant lors du déroulement de l'activité de production écrite en classe de FLE, nous avons entrepris une enquête par questionnaire destiné aux enseignants de français langue étrangère de l'établissement Bendib situé dans la commune de M'sila.

II.1. L'échantillonnage de l'enquête :

Généralement, pour des raisons pratiques et matérielles, l'école où nous avons mené notre enquête compte un nombre d'individus assez élevé et couvre une zone géographique très étendue,

Nous avons limité notre travail d'enquête auprès des enseignants et les apprenants de la dite école. Ce sont notamment les possibilités matérielles réelles et les données du terrain qui nous ont contraint à réduire l'échantillon à une seule école.

L'école concernée compte 30 classes employant 08 enseignants de français dont la plupart sont titulaires d'une licence et d'un master de français et de sexes variés, six femmes dont je fais partie et deux hommes. Beaucoup d'entre nous ont plusieurs années d'expérience, mais certains sont relativement novices et sont encore en période de « stagiairisation ».

II.2. Description du lieu classe et du corps apprenant :**II.2.1. La classe**

Vu les circonstances actuelles de la pandémie du covid-19, nous nous sommes limités de travailler avec une classe de 2^{ème} AM formée dans sa totalité de 42 apprenants et divisée en deux groupes de 21 apprenants. Sur le plan formel, la classe dans laquelle nous avons travaillé est assez vaste, aérée et propre, en forme rectangulaire, elle est disposée en trois rangées.

II.2.2. Les apprenants

En tant qu'enseignante du cycle moyen, j'ai constaté les difficultés de la compétence de l'écrit chez mes apprenants, j'ai décidé que le projet d'écriture sera conduit dans une classe de la 2^{ème} AM.

Les apprenants avec qui nous avons opté de travailler sont au nombre de 21. Ils sont encore enfants, leurs âges se situent respectivement entre 12 et 13 ans. Le groupe échantillon se compose de 13 filles et de 08 garçons et dans leur ensemble, ils sont actifs, familiers et vifs.

II.3. L'enquête et la collecte des données :

Pour mener à bien notre travail de recherche et vérifier nos hypothèses de départ, nous avons effectué une enquête sur terrain où, nous avons sollicité l'intervention des enseignants (es) afin de répondre à l'ensemble de questions (questionnaire) que nous avons élaborées à ce dessein, sur la production écrite produite par les élèves individuellement et celle produite en groupes.

II.4. Le fonctionnement de la classe :

L'organisation de la classe est faite de manière à ce que les apprenants puissent communiquer aisément entre eux « en tables rondes », elle a pour but le bon fonctionnement et le succès du travail de groupe. Dans ce sens, nous avons regroupé les tables de sorte que les groupes d'apprenants ne soient pas trop éloignés les uns des autres, pour que les membres des groupes puissent travailler mutuellement sans être gênés.

II.5. Le choix de la thématique

En ce qui concerne la thématique du texte narratif inscrite dans le projet 01, nous avons proposé aux apprenants de réaliser un projet en rédigeant un texte d'un conte avec des images si cela est nécessaire, de leur choix, avec ses trois situations : situation initiale, les événements ou les péripéties et celle de la situation finale. De ce fait, les apprenants n'ont manifesté aucun étonnement, du fait de la clarté de la consigne et leur familiarisation, avec le thème, déjà abordé au début de l'année, donc jugé très accessible et surtout très stimulant de leur imagination.

II.5.1. Déroulement de la séance :

Nous avons proposé comme tâche aux apprenants de la 2^{ème} AM en classe de FLE de produire un écrit narratif. Contrairement à leur habitude, cet écrit devra se faire en groupes. La consigne de la tâche consiste en la rédaction d'un conte de leur choix avec ses trois situations : initiale, le déroulement des événements et celle de situation finale, afin de mettre en œuvre, leurs performances et leurs connaissances emmagasinées lors des séances déjà réalisées auparavant et qui seront investies dans leurs rédactions en groupes.

Après avoir mis les apprenants en petits groupes, et lorsqu'ils ont commencé à travailler, nous étions en train de circuler entre les groupes pour observer ce qu'ils font et comment ils procèdent.

Au départ, nous avons remarqué que les échanges se sont effectués souvent en français et parfois en arabe dialectal, ce qui a permis aux apprenants d'y participer pleinement. Nous avons remarqué que les apprenants ont choisi une feuille de brouillon pour l'élaboration de leur texte. Ensuite, ils ont directement commencé la rédaction du texte tout en construisant des phrases simples (sans élaboration de plan de texte), ils s'entraidaient, échangeaient des informations, puis, ils négociaient ces idées en se posant des questions entre eux, concernant l'orthographe, la syntaxe et même le lexique. Et avant d'écrire les phrases du texte, ils essayent de se mettre d'accord sur l'organisation des informations.

En effet, les différentes opérations se mêlent les unes aux autres, se renversent et sont dissoutes dans la logique d'enchaînement sériel (planification, mise en texte, révision).

Par ailleurs, les apprenants avaient suffisamment de temps pour la rédaction, ils se mettaient en accord commun sur la planification des informations et l'organisation de leurs copies, ils ne cessent pas à échanger, à négocier leurs idées afin de choisir et collecter les mots et les expressions qui vont mieux à la narration, ils faisaient également référence à des apprentissages antérieurs qui les ont beaucoup aidés dans l'amélioration de leur texte et l'accomplissement de leur tâche.

En effet, nous avons observé que les rôles lors de la réalisation des productions écrites sont presque répartis et partagés équitablement entre tous les membres du groupe. Le leader révisait l'écrit de son groupe, et il s'occupait d'aider ses camarades, en corrigeant leurs erreurs. Cette interaction mutuelle avait donc favorisé les échanges, le dialogue et l'entraide entre les

participants au sein des groupes, ce qui devrait contribuer à l'amélioration des compétences linguistiques et à l'acquisition de nouvelles attitudes comportementales avec autrui. Ces constatations nous ont aussi amenées à considérer que le travail de groupe sensibilise les élèves à donner leurs points de vue, à agir et à intervenir soit positivement ou négativement, ce qui a permis de créer un contexte convenable pour la rédaction du texte narratif « un conte de fée » proposé par la consigne.

II.6. Description du champ d'investigation « Le questionnaire »

Le présent questionnaire que nous avons proposé a été réalisé dans le but de recueillir un maximum d'informations et de données, concernant le travail de groupes comme un facteur motivationnel, dans la production écrite des apprenants de 2^{ème} année moyenne, de l'école Ben Dib.

II.6.1. Le questionnaire

C'est un outil d'investigation par lequel nous pouvons obtenir des données et des résultats à propos de notre sujet.

Ce questionnaire est composé de diverses questions, certaines sont fermées, d'autres ouvertes et questions et d'autres encore semi- fermées et d'autres semi- ouvertes afin de donner aux enseignants interrogés le libre choix de réponses.

Nous avouons que chaque question est posée dans le but de recueillir, dans sa globalité, des informations sur un aspect précis de l'objet de l'enquête. C'est pourquoi, lors de la rédaction du questionnaire, notre souci majeur était de veiller à la précision et à la clarté de ces dernières, mais surtout à la cohérence entre les questions et à leur regroupement thématique.

II.7. Méthodologie du questionnaire :

Notre enquête par questionnaire a été menée avec deux échantillons : 08 enseignants et 21 apprenants de la classe avec laquelle nous avons travaillé et cela afin d'analyser leurs représentations logiques de la pratique du travail de groupes, pour enfin recueillir le maximum d'informations et de détails quant à son organisation et sa gestion pendant une séance de production écrite.

Le premier questionnaire, celui des enseignants comporte 10 questions qui sont majoritairement ouvertes. Les différentes questions posées sont organisées selon trois conceptions. La première vise à identifier le profil du répondant ou de la répondante à savoir son sexe et son expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement du FLE. La deuxième a pour objectif de mettre en lumière leurs représentations vis-à-vis du travail de groupe, leur façon de procéder pour le gérer ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent durant sa réalisation. La troisième identifie et explicite les conditions d'efficacité du travail de groupes.

Nous nous sommes limitées pour le deuxième questionnaire à faire distribuer un ensemble de questions seulement à 21 apprenants échantillonnés de notre classe. Ce questionnaire contient 07 questions réparties en 05 questions fermées et 02 questions ouvertes. Les différentes questions posées suivent presque le même cheminement du questionnaire qui a été adressé aux enseignants et cela afin de faciliter le croisement des résultats. L'objectif majeur de ce questionnaire vise à montrer ce à quoi pensent les apprenants du travail de groupes durant l'activité de production écrite et à recueillir des informations relatives à son organisation et à son déroulement.

Dans sa globalité, il est à signaler que les résultats qui vont être présentés ultérieurement de manière linéaire concernent l'analyse de quelques questions qui visent particulièrement à mettre en lumière les représentations des enseignants et des apprenants quant à la réalisation de la production écrite pratiquée au sein du travail de groupes, la façon de l'organiser, les problèmes de sa gestion ainsi que les solutions que proposent les enseignants afin de rendre cette pratique efficace et avantageuse.

Pour cela, nous avons sélectionné des questions qui figurent ci-après :

II.7.1. Questionnaire destiné aux enseignants :**Sexe :****Expérience professionnelle :**

- 01- Quelle(s) représentation(s) vous vous faites du travail de groupes ?
- 02- Vos apprenants éprouvent-ils des difficultés au niveau de la production écrite ?
- 03- Est-il facile de gérer une activité d'écriture en groupes ?
- 04- Quelles sont les contraintes qui vous empêchent de bien gérer le travail en groupes ?
- 05- Comment procédez-vous pour constituer les petits groupes de travail pour produire un texte écrit en FLE ?
- 06- Les groupes constitués sont-ils toujours stables ou variables ?
- 07- Pour vous personnellement, un groupe efficace doit-il être constitué en fonction des besoins personnels des apprenants ?
- 08- Pour vous, comment peut-on rendre le travail de groupes efficace malgré les difficultés que vous rencontrez ?
- 09- Dans le cadre des réformes, avez-vous reçu une formation ou une initiation aux méthodes et aux principes de base du travail de groupes ? Expliquez
- 10- Si vous êtes formé(e) au travail de groupes, croyez-vous que vous être capable de bien le gérer et à en tirer profit ?

II.7.2. Questionnaire destiné aux apprenants :**Sexe :****Age :**

- 01- Durant l'activité dz l'expression écrite, aimez-vous rédiger en groupe ?
- 02- Qui s'occupe de la constitution des groupes ?
- 03- Travaillez- vous toujours avec le même groupe ?
- 04- Le chef du groupe est- il toujours le même ?
- 05- Pendant le travail de groupe, arrivez-vous à imposer vos idées ou c'est toujours celles des autres qui priment ?
- 06- Comment les tâches sont-elles réparties au sein du groupe ?

07- Pensez- vous que les productions écrites que vous rédigez en groupes sont meilleurs que celles réalisées individuellement ? Pourquoi ?

Avant de synthétiser les résultats obtenus lors des deux questionnaires, nous signalons que nous les avons représentés dans leur globalité, c'est-à-dire de manière générale sans les représenter de manière détaillée, ce sont les suivants :

Nous avons codifié les enseignants de la façon suivante (E1, E2, E3 jusqu'à E8). Donc, notre enquête par questionnaire a été menée avec huit enseignants de langue française appartenant au même établissement «CEM Ben Dib ». Quant à leur sexe et ancienneté professionnelle, **E 1, E 2, E3, E4, E5 et E6** sont de sexe féminin et d'une ancienneté allant de 20 à 28 ans ; cependant, je fais partie de ce groupe féminin mais d'une expérience de 12 ans dans l'enseignement du français, **E 7 et E 8** sont des hommes d'une expérience moyenne de 5 à 7.

En ce qui concerne les apprenants : le public interrogé est majoritairement composé d'adolescents (**90%**). Il compte plus de filles (**77,77%**) que de garçons (**22,11%**).

II.8. Attitudes des apprenants et des enseignants vis-à-vis de la pratique du travail de groupes en production écrite :

Généralement, selon les réponses obtenues suite au questionnaire distribué aux enseignants, il s'avère que ces derniers ont une représentation positive vis-à-vis de cette pratique enseignante. Ils la considèrent comme une démarche efficace qui aide d'une part, les apprenants à communiquer, à échanger et à collaborer avec leurs pairs, à s'intégrer dans le groupe, à dépasser leur timidité et leur hésitation, à s'entraider et à acquérir certaines compétences, et d'autre part, l'enseignant à contrôler facilement le travail des apprenants en classe et à révéler leurs capacités.

Concernant la gestion du travail de groupe, la majorité des enseignants trouve qu'elle est difficile. Une seule enseignante ancienne (E2) a répondu à cette question d'une façon affirmative. Donc, nous pouvons dire que son expérience de **20 ans** lui a permis de maîtriser sa classe et de faire face aux différents problèmes du travail de groupe, c'est pourquoi elle affirme que sa gestion est facile.

À propos des contraintes qui empêchent le bon déroulement d'une activité d'écriture en groupe, les réponses des enseignants révèlent qu'il y en a trois, à savoir le niveau médiocre des apprenants ainsi que le bruit et le bavardage qu'ils provoquent durant la réalisation du travail. Il est à noter que les questions du bruit et du niveau des apprenants ne posent guère de problème aux enseignantes anciennes (E1, E2, E3 : E4 et E5). Aussi un point avantageux ; l'effectif des apprenants est moins élevé que par les années passées car la classe est divisée en deux groupes l'un qui travaille le matin, l'autre l'après-midi et cela aide les enseignants à bien organiser le travail et à contrôler relativement tous les élèves de la classe.

Pour les apprenants, la grande majorité d'entre eux (**76,66%**) apprécie le travail coopératif et croit que les productions écrites rédigées en groupes sont souvent meilleures (**84,44%**) que celles réalisées individuellement (**14,44%**). C'est pourquoi, le travail de groupes, selon eux est très motivant et propice à leur épanouissement. Néanmoins, **23,33%** des apprenants répondent négativement, cela ne veut pas dire qu'ils ne sont pas motivés par le travail de groupes, mais parce qu'ils préfèrent le travail individuel pour éviter les différents obstacles à rencontrer et difficultés qui surviennent parfois lors du travail de groupes.

Un apprenant dit : « *J'aime écrire en groupe parce qu'il y a de l'aide et on dépasse la timidité et les problèmes entre nous* ».

Un autre répond : « *Les productions écrites en groupes sont plus riches et variées en informations que les productions individuelles* ».

À partir des réponses livrées par les apprenants, nous pouvons affirmer que la plupart d'entre- eux, sont lucides et certains de l'efficacité et des bienfaits du travail de groupes car cette pratique leur procure du plaisir et engendre la collaboration, l'entraide, la communication entre les membres du groupe et l'interaction. Les différents échanges dans le groupe sollicitent l'acquisition de nouvelles informations par les apprenants et la comparaison des unes avec les autres.

Concernant les apprenants qui n'apprécient pas le travail de groupe (**14,44%**), ils justifient leur position en disant : « *Non, je n'aime pas écrire en groupe parce que je n'arrive pas à imposer mes idées et à m'exprimer librement, je n'arrive pas à me concentrer* » ; « *J'aime travailler individuellement car je me concentre et je cherche les informations très bien* » ; « *Je préfère travailler seul(e) car mes camarades ne m'aident pas* ».

Pour ces apprenants, le travail de groupe représente beaucoup de contraintes qui entravent sa bonne gestion. En effet, ils trouvent qu'individuellement, ils se concentrent mieux et ils travaillent plus vite. Les différentes difficultés rencontrées peuvent être dues soit à la répartition des tâches et des rôles répartis au sein du groupe, soit à la manière dont les groupes sont constitués ou au bruit et au bavardage de certains apprenants. Cependant, durant le travail de groupe, les participants doivent s'entendre entre eux pour organiser leur coopération, il faut que les tâches soient réparties d'une façon équitable entre les différents membres du groupe de telle sorte que cela leur permette de participer activement et réellement à la réalisation de la tâche demandée par l'enseignant en produisant un écrit. Par ailleurs, il est judicieux que les groupes constitués soient hétérogènes afin de permettre aux membres en difficulté de profiter des compétences de ceux qui sont plus avancés ou efficaces. Toutefois, il faut veiller à ce que ces derniers ne soient pas surinvestis par leurs partenaires dans la réalisation du travail afin d'assurer l'implication et la participation des apprenants en difficulté.

II.8.1. La constitution des groupes :

D'après les réponses des huit enseignants interrogés, nous remarquons que dans leur majorité, ce sont eux qui répartissent les apprenants en groupes. Par ailleurs, nous avons noté que **37,77%** des apprenants interrogés précisent qu'ils participent eux-mêmes à la formation et à la constitution des groupes sans que l'enseignant n'intervienne. Ces résultats nous amènent à conclure que la répartition des apprenants en groupes se fait soit par l'enseignant ou par affinités (par les apprenants eux-mêmes). Or, le groupe doit toujours être structuré et organisé par l'enseignant de telle sorte que la responsabilisation individuelle soit clairement perçue par tous les membres. Donc, à quels critères les enseignants enquêtés font-ils appel pour constituer leurs élèves en groupes ?

Pour (E1), il préfère constituer des groupes de quatre apprenants de niveau hétérogène (bon, moins bon, moyen, faible). Quant à (E2), le critère du nombre et du niveau sont négligés, il se contente de désigner le chef de groupe, à son tour, ce chef ou le leader choisit ses camarades. En ce moment, plusieurs questions nous interpellent : sur quels critères se basent ces chefs pour constituer les groupes ? Les groupes constitués sont-ils efficaces ? Peuvent-ils fonctionner d'une manière formative ?

(E3) opte pour des groupes homogènes de telle façon qu'elle évite le bruit, le bavardage et les conflits en classe. Or, cela n'est pas toujours vrai car au sein des groupes homogènes ou hétérogènes, les apprenants qui communiquent entre eux peuvent aussi bavarder, s'opposer et être dans des situations conflictuelles. En effet, il vaut mieux que cette enseignante se soucie de l'efficacité et de la fécondité du groupe plutôt que de la question du bruit et du bavardage.

(E4) insiste également sur le critère du nombre et du niveau. Elle précise que le nombre d'apprenants en groupe varie entre cinq et six personnes. Quant au niveau, elle exige que chaque groupe contienne un élément fort (de niveau bon ou moyen). Selon les propos de cette enseignante, nous pouvons constater qu'elle accorde beaucoup d'importance à l'élément fort en le considérant comme le moteur de fonctionnement du travail de groupe. De même, nous pouvons rencontrer chez elle des groupes qui sont majoritairement homogènes constitués d'éléments faibles ou moyens.

Pour (E5) et (E6), elles préfèrent constituer des groupes hétérogènes de quatre apprenants. Elles trouvent qu'il vaut mieux intégrer dans chaque groupe de travail un apprenant excellent, un apprenant moyen, un apprenant timide et un autre faible. A travers ce choix, nous remarquons que ces enseignantes, au-delà du critère du niveau et du nombre d'apprenants en groupe, cherchent à gérer et à régler les différents phénomènes et problèmes affectifs et psychologiques qui peuvent surgir dans le travail de groupe.

Par ailleurs, le reste des enseignants (E7 et E8) précisent que les groupes qu'ils constituent sont toujours stables sous prétexte d'éviter le bruit, les conflits et les malentendus entre les apprenants. De même, étant donné que les apprenants se sont habitués à se réunir et à travailler ensemble, ils n'auront aucun problème quant à la répartition des tâches. En effet, le travail sera facile à réaliser car chaque membre du groupe connaît sa mission.

Autres réponses de plus de ceux (E1 et E5) se penchent sur des groupes évolutifs et cela afin de permettre aux éléments faibles de tirer profit des compétences des éléments forts de la classe et afin qu'ils (les éléments faibles) ne soient pas toujours avec le même groupe. Cela contribue également au bon fonctionnement du groupe et évite aux éléments forts de confisquer l'activité du groupe à leur profit.

Les réponses du côté des apprenants, la majorité d'entre eux affirment que les groupes dont ils font partie sont souvent instables et variables (**57,77%**). De même, cela n'exclut pas l'existence de groupes stables (**42,22%**) qui réunissent toujours les mêmes membres. Ce qui fait le(s) chef(s) de groupes n'est (ne sont) pas toujours le(s) mêmes (**57,77%**). En revanche, **31,11%** des élèves interrogés affirment qu'ils optent toujours pour le même chef tandis que (**11,11%**) d'entre eux ne désignent pas de chefs.

Pour la gestion du travail dans le groupes et d'après les réponses fournies à cette question destinée aux apprenants, nous avons constaté que **89,99%** d'entre eux arrivent à imposer leurs idées tout en s'inscrivant dans un processus de négociation ou de recherche d'arrangement. Cependant, nous avons noté que certains apprenants se trouvent incapables d'imposer leurs idées. Cela peut s'expliquer soit par le fait que les membres du groupe sont de niveau faible (**06,66%**) et comptent sur l'apprenant fort et jettent toutes les responsabilités sur son dos (**02,22%**), soit ce dernier impose ses idées et ignore et néglige celles des autres en dominant le groupe (**01,11%**).

Selon les réponses des apprenants, nous avons également noté que les tâches et les rôles dans le groupe sont généralement répartis selon les capacités des apprenants (**72,22%**) de telle sorte que chacun trouve sa place dans le groupe et occupe le rôle qui lui convient le mieux. De même, en assignant des rôles, l'enseignant peut assurer et contrôler la participation et la responsabilisation de tous les membres du groupe. A ce propos, l'un des élèves explique : « *Chaque membre participe avec les informations qu'il possède et enfin les élèves s'auto- corrigent* ».

Pour préciser les différents rôles distribués dans le groupe, un apprenant affirme : « *Un élève écrit sur le brouillon, un autre propose les idées et trois élèves traduisent en français* »

Le travail de groupe s'organise généralement autour d'un chef qui s'occupe généralement de l'écriture et parfois même de la révision du texte et de la correction des erreurs, d'un secrétaire qui note sur le brouillon toutes les idées et les informations recueillies dans le groupe et un traducteur qui utilise le dictionnaire pour aider le groupe à expliquer les mots difficiles et à traduire les mots de l'arabe au français.

Par ailleurs, selon les propos de certains apprenants, dans le groupe, le chef devrait prendre en charge le rôle du correcteur d'erreurs. Il lui revient également de conduire et de planifier le travail de l'équipe : « *Le chef donne à chaque membre un travail précis en nous respectant entre nous* », « *J'écris le paragraphe, un élève conjugue les verbes et à la fin, le chef corrige les fautes* », « *Le chef aide les élèves à trouver les idées, le plan et à corriger les fautes* ».

Certains apprenants- enquêtés affirment qu'il existe des groupes qui manifestent des comportements de désinvestissement et comptent sur un seul membre dans le groupe pour réaliser le travail demandé par l'enseignant. En effet, cela explique que la performance collective est inférieure au niveau de la performance individuelle des membres du groupe. Prenons ces exemples tirés des réponses fournies par trois élèves : « *Un élève qui écrit tout* » ; « *Moi, je travaille, les autres non* » ; « *Le chef qui fait tout le travail* ».

Pour les conditions d'efficacité du travail du groupe, la question 08 adressée aux enseignants, relative aux conditions d'efficacité du travail de groupe révèle une série de solutions concernant la façon de rendre le travail de groupe plus efficace malgré les difficultés rencontrées :

(E1) avance qu'il vaut mieux "*responsabiliser tous les apprenants du groupe et intervenir en cas de problème*". (E2 et E3) notent qu'il est important de créer et de réaliser des salles spéciales pour le travail de groupe. Ils illustrent leur réponse en donnant l'exemple des laboratoires et des ateliers. (E4, E5 et E6) prétendent qu'il est nécessaire d'encourager les apprenants à travailler en groupes et à s'exprimer librement sans aucune peur ou hésitation. (E7 et E8) insistent sur le fait de constituer des groupes hétérogènes pour que les apprenants médiocres tirent profit des compétences des apprenants forts ou moyens.

Pour ce qui est de la formation et de l'autoformation des enseignants interrogés à la pratique du travail de groupes, les réponses obtenues révèlent que trois enseignants (E6, E7, E8) qui travaillent au niveau du même CEM Bendib n'avaient pas été formés au travail de groupes tandis que les autres enseignantes ayant une expérience ancienne (E1, E2, E3, E4 et E5 : entre 20 et 28 ans d'expérience) ont été initiées à la pratique du travail de groupes. Donc, la formation et l'autoformation des enseignants à la pédagogie de groupes s'avèrent nécessaires, dans la mesure où cela les aide à améliorer leur pratique enseignante et à faire face aux difficultés rencontrées durant la mise en œuvre de ce type de travail.

Conclusion

A la fin, nous pouvons conclure que, généralement les résultats de cette étude ont révélé que la plupart des apprenants sont motivés par le travail de groupe. D'ailleurs, ce dernier est mieux apprécié que le travail individuel, dans la mesure où il représente une aide efficace pour eux et surtout pour leurs camarades en difficulté. Néanmoins, cela n'a pas empêché certains apprenants (**14,44%**) de lui reprocher quelques inconvénients comme : les conflits et les tensions, le surinvestissement des apprenants excellents et la passivité des apprenants médiocres.

Les enseignants, de leur côté, aussi inexpérimentés ou débutants soient-ils, ont également avancé que le niveau faible de leurs apprenants, l'étroitesse des salles de classe, le bruit et le bavardage des apprenants sont des contraintes très sérieuses qui empêchent le bon déroulement du travail de groupes.

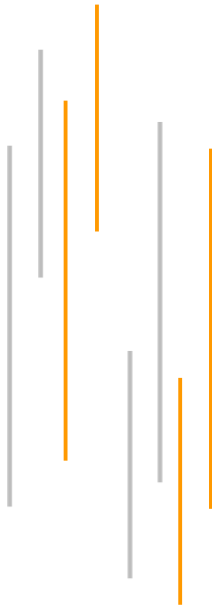
De même, il est vrai que le fonctionnement technique d'un groupe n'est pas du tout incontestable, c'est pourquoi l'enseignant devrait le structurer en tenant compte des performances de ses apprenants et des relations psycho-sociales qui les unissent. Il devrait également veiller à ce que les groupes constitués soient plus équilibrés et plus soudés pour permettre à chacun de se sentir à l'aise et efficace dans l'équipe de travail.

Au final, d'après l'interprétation de tous les résultats de notre analyse, il apparaît que les critères de constitution des groupes sont nombreux et divers, toutefois non unifiés. En effet, les enseignants hésitent entre la recherche de l'homogénéité et celle de l'hétérogénéité et de la différenciation.

En somme, nous pouvons avancer que cette étude nous a permis d'affirmer que le manque de formation des enseignants et des apprenants au travail collaboratif ainsi que l'absence de conditions favorables à sa mise en œuvre le rend souvent difficile. En effet, il serait judicieux que toutes les instances du système éducatif se concertent afin de créer les conditions nécessaires qui facilitent la gestion de ce travail de groupes.



Conclusion générale



Conclusion générale

Pour que l'apprenant réussisse son cursus à l'apprentissage, en l'occurrence du FLE, il lui faut un travail d'arrache-pied, il doit fournir d'énormes efforts pour toutes activités langagières que ce soit à l'oral ou à l'écrit, afin qu'il acquière un savoir et un savoir-faire en aboutissant à la fin à investir toutes ses connaissances dans les tâches qui lui sont assignées. La production écrite est une activité très importante dans l'enseignement du français langue étrangère. Elle est l'objet des travaux de recherche qui s'occupent à identifier les moyens et les méthodes les plus adéquates pour une didactique efficace. Il est impossible dans une situation d'apprentissage de ne pas être confronté à certaines erreurs, les apprenants éprouvent des difficultés face à l'utilisation de cette langue aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Le travail que nous avons mené tout au long de notre recherche, avait pour objectif de déterminer l'impact et l'efficacité du travail de groupes dans l'amélioration des compétences rédactionnelles en français langue étrangère chez les apprenants de 2^{ème} année moyenne.

Dans premier chapitre, nous avons abordé les notions théoriques clés relatives à nos objectifs de recherche, que nous avons mises en pratique, à travers le travail de groupes en production écrite. Aussi, nous avons essayé de définir le travail en groupes comme un moyen didactique facilitant l'apprentissage et l'amélioration de l'écrit. Nous avons déterminé son impact dans le processus d'enseignement- apprentissage en fle en montrant sa contribution à l'instauration d'une interaction entre les apprenants participants.

Dans le deuxième chapitre réservé au cadre pratique de notre travail, nous avons mené notre travail en classe de la 2^{ème} AM du CEM Ben Dib, en effectuant cette expérimentation avec un groupe- classe de 42 élèves réparti en deux sous- groupes, vues les conditions de la pandémie Covid-19.

D'après les résultats de notre analyse du corpus, nous pouvons donc dégager des réponses pour notre problématique déterminée au début de ce travail, nos hypothèses se confirment : nous avons pu affirmer que le travail de groupes est une stratégie pédagogique très efficace pour l'élaboration de la production écrite et plus avantageuse que le travail réalisé individuellement. Malgré les quelques inconvénients de mise en œuvre et d'organisation prés- cités, que nous lui reprochons, cette approche interactive joue un rôle

Conclusion générale

primordial dans l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales et facilite le transfert des connaissances. Elle permet de développer des compétences linguistiques à travers les interactions élèves- élèves et élèves- enseignants.

Après notre observation des apprenants répartis en petits groupes et lors de réalisation de la tâche demandée en produisant un texte narratif, nous avons remarqué que les échanges entre les apprenants dans le travail de groupes ont montré que l'apprentissage collectif aide beaucoup les apprenants, d'abord à formuler d'avantage d'idées, puis à s'exprimer oralement sans aucune crainte ou timidité et enfin à partager et à organiser leur tâche.

De plus, nous avons remarqué que dans le groupe, l'apprenant est mis au cœur de l'action où il est permis de parler sans timidité. Certes, les interactions entre les apprenants déclenchent des conflits sociocognitifs. En revanche ce travail de groupes en classe de FLE permet d'améliorer l'écoute, la compréhension l'expression en favorisant la communication entre les apprenants. En effet, pour que les apprenants développent leurs compétences linguistiques, il est important de favoriser les échanges dans la classe et au sein d'un groupe où l'apprenant peut aisément et facilement se construire.

D'où, l'apprentissage collectif caractérisé par les échanges et les interactions entre eux, les aides à s'exprimer que ce soit oralement ou par écrit sans peur et sans timidité. Les ateliers permettent de rendre les apprenants plus autonomes et plus responsables face à leurs produits.

Nous avons constaté également qu'à partir cette pédagogie d'apprentissage les apprenants deviennent des membres actifs dans la construction des savoirs. Ils sont, par conséquent responsables de leurs apprentissages ainsi que de l'apprentissage de leurs camarades. L'enseignant n'intervient que lorsqu' on lui demande de l'aide ou pour organiser les groupes ou résoudre les problèmes rencontrés lors de rédaction par ses apprenants. Ce qui le déplace du rôle de meneur et lui confère, à la fin, le rôle d'accompagnateur, de médiateur, de moniteur et d'observateur.

En somme, nous pouvons conclure, au terme de cette recherche que cette pratique de travail en groupes au sein de la classe de langues est efficace puisque les apprenants vont s'entraider, travailler ensemble et s'appuyer les uns sur les autres pour arriver à formuler d'avantage d'expressions et s'exprimer sans aucune hésitation pour comprendre et produire

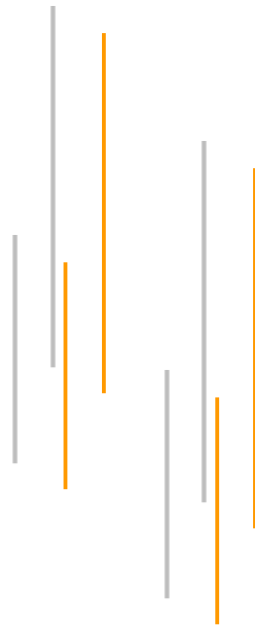
Conclusion générale

un écrit en langue française. De ce fait, cette pratique pédagogique est conçue comme un moyen très efficace dans la rédaction d'un écrit, qui conduit également à la compensation des erreurs qui sont moins importantes dans le travail collectif.

C'est à partir de là que nous sommes amenées à reconnaître à cette pédagogie de groupes une grande valeur didactique dans la mesure où elle incite les apprenants à travailler dans une atmosphère de confiance, de solidarité, de respect mutuel et d'entraide. Ce qui permet, par la suite aux apprenants d'acquérir des habiletés communicatives élevées pour atteindre à la fin, l'objectif ultime escompté : une production écrite en FLE satisfaisante.

Il est évident, après tout ce qui vient d'être dit que, le travail de groupe n'est pas une fin en soi. Mais plutôt un moyen très nécessaire qui permet aux apprenants de faire face à une langue qui n'est pas la leur, afin de pouvoir se défendre en parlant cette langue ; le FLE, et la pratiquer dans un monde qui leur est et pourrait leur être étranger, car le but majeur de l'enseignement est de faciliter à l'apprenant un apprentissage de comportement avant tout, puis un apprentissage de construction des savoirs interpersonnels comme la communication et l'écoute.

*



Références bibliographiques



*

Références bibliographiques

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

-CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, cléinternational, 2003.

-*Le dictionnaire Larousse* 1997.

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

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

-Commission Nationale des Programmes en Algérie, 200 par MANGENOT, (1996), cité par ROBERT, J.P, ----*Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Edition Ophays, Paris, 2008.

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

-Fayol, M. (1992). *L'écrit : perspectives cognitives*. Les entretiens Nathan : Lecture et écriture CLE. Cuq, Jean-Pierre, -*Didactique du FLE et seconde*, Paris, CLE, international, 2003.

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

-*Document d'accompagnement du programme du français 2e A. M.*, décembre 2003.

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

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

Résumé :

Notre travail de recherche qui s'inscrit dans la didactique de l'écrit, tend à explorer la réalité de la pratique du travail de groupe et sa gestion en production écrite au niveau du cycle moyen en Algérie, notamment cas des apprenants de la 2^{ème} AM. A travers deux enquêtes par questionnaire effectuées auprès d'enseignants et de leurs apprenants, elle tente de mettre l'accent sur les représentations que ces participants se font de cette méthode de travail et la démarche que les enseignants suivent pour l'organiser et la conduire efficacement afin d'aider leurs apprenants à développer leur compétence scripturale en FLE en travaillant en groupes.

Mots-clefs : travail de groupe, production écrite, représentations, enseignants, apprenants, questionnaire, le FLE

Abstract

Our research work, which is part of the didactic of writing, tends to explore the reality of the practice of group work and its management in written production at the level of the middle cycle in Algeria, in particular the case of learners of the 2nd AM . Through two questionnaire surveys carried out with teachers and their learners, she tries to emphasize the representations that these participants have of this working method and the process that teachers follow to organize and lead it. effectively in order to help their learners to develop their scriptural competence in FFL by working in groups.

Keywords: group work, written production, performances, teachers, learners, questionnaire, Fle.

ملخص:

تهدف هذه الدراسة، الذي يعد جزءًا من تعليم الكتابة ، إلى استكشاف حقيقة ممارسة العمل الجماعي وإدارته في التعبير الكتابي على مستوى التعليم المتوسط في الجزائر ، ولا سيما حالة تلاميذ السنة الثانية متوسط . من خلال استبيانين تم إجراؤهما مع المعلمين التلاميذ ، تحاول أن تؤكد على تمثيلات هؤلاء المشاركين لطريقة العمل هذه والعملية التي يتبعها المعلمون لتنظيمها وقيادتها بشكل فعال من أجل مساعدة المتعلمين على تطوير كفاءتهم الكتابية في اللغة الفرنسية من خلال العمل في مجموعات .

الكلمات المفتاحية: العمل الجماعي ، الإنتاج الكتابي ، الأداء ، المعلمين ، المتعلمين ، الاستبيان ،

FFL