

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
UNIVERSITE IBN KHALDOUN – TIARET –
FACULTE DES LETTRES ET LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUES ETRANGERES



Thème :

**L'impact du travail collaboratif lors de la
production écrite chez les apprenants**

Cas 4^{ème} AM

Mémoire de Master en Didactique des langues étrangères

Présenté par :

✚ Sofrani Mohamed Amin

✚ Naimi Sofiane

Sous la direction de :

- M. Said Tiouidiouine

Membres du jury

Présidente Mme, Mandjour Hanane

MAA (Université de Tiaret).

Rapporteur M, Said Tiouidiouine

MAA (université de Tiaret).

Examinatrice Mme Ouali Dalal

MAA (Université de Tiaret).

Année universitaire 2018/2019

Remerciements

Nous remercions Allah Le Tout Puissant de nous avoir donné la santé et la volonté d'entamer et de terminer ce mémoire.

*Tout d'abord, ce travail ne serait pas aussi riche et n'aurait pas pu avoir le jour sans l'aide et l'encadrement de **M. Saïd Tiouidiouine**, nous le remercions pour la qualité de son encadrement exceptionnel pour sa patience, sa rigueur et sa disponibilité durant notre préparation de ce mémoire.*

Notre remerciement s'adresse également à tous nos professeurs pour leurs générosités et la grande patience dont ils ont su faire preuve malgré leurs charges académiques et professionnelles.

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

MERCI

Dédicace

-Nous dédions ce modeste travail à :

- Nos chers parents

- Nos petites princesses Zineb et Tasnim

- nos chers frères et sœurs

- Toute la famille Sofrani et Naimi

- Tous nos enseignants

SOMMAIRE :

- Remercîments.	
- Dédicace.	
- Introduction.....	7
- Cadre théorique.....	9
- Partie 01 : Le travail en groupe, une stratégie d'enseignement/apprentissage.....	10
- Partie 02 : L'écrit en FLE.....	23
- Cadre pratique : Le travail en groupe confronté à l'expérimentation.....	31
- Conclusion.....	55
- Bibliographie.	
-Table des matières.	
-Annexes.	

Introduction

Introduction

L'activité de production écrite est l'une des pratiques fondamentales de la classe de langue, sa maîtrise est devenue un élément indispensable à la réussite scolaire. Or, beaucoup d'apprenants sont en difficulté et affirment leurs hésitations face à l'écrit, du fait qu'ils sont incapables de générer cette activité qui constitue l'une des préoccupations majeures de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie.

En vue d'améliorer les méthodes de travail en classe et progresser les compétences rédactionnelles, dont l'apprenant peut faire face à l'incapacité de transformer la complexité des activités d'écritures, une nouvelle pédagogie est mise en place avec la réforme du système éducatif national en 2003 est celle de la pédagogie du projet.

La pédagogie de projet présente une avancée décisive dans l'organisation dynamique qui donne sens à l'acte d'apprendre .Celle-ci tend à un apprentissage plus efficace par la mise en place d'un travail de groupe

Cette pédagogie de groupe vise à instaurer l'esprit de coopération entre les apprenants, comme elle permet d'échanger des idées et des visions différentes sur les contenus étudiés. L'interaction entre les apprenants fait que le succès de l'un contribue à celui de l'autre, de plus cette formule pédagogique augmente la motivation des apprenants face à la tâche à accomplir et aux apprentissages à réaliser. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés au travail de groupe qui nous a paru un bon outil pédagogique pour dynamiser les apprenants, leur donner envie de s'investir dans le travail fait en classe. Ce qui est susceptible de réaliser des progrès en expression écrite et de contribuer à réduire diverses difficultés qui heurtent les élèves lors de cette activité dans nos classes de langue.

Notre travail de recherche a pour objet d'étudier les interactions entre les apprenants lors de la production écrite d'un texte argumentatif.

Dans ce travail de recherche, nous nous sommes interrogées sur l'utilité et l'efficacité du travail de groupe en expression écrite en formulant la problématique suivante: le travail en groupe (par interactions apprenant/ apprenant) contribue-t-il à de meilleurs résultats en activité de production écrite d'un texte argumentatif? Notre problématique porte sur une question primordiale à laquelle sont attachées deux autres questions: est ce que le travail de groupe aide réellement les apprenants à réduire les difficultés qu'ils confrontent en production écrite individuelle? Si tel est le cas comment peut-il les aider à progresser dans leurs écrits? Cela nous mène à émettre les hypothèses suivantes :

Nous supposons que les interactions en classe et le travail de groupe enrichissent et développent les compétences linguistiques et permettent d'acquérir de nouveaux savoirs par le biais d'investissements des efforts collectifs des apprenants. Le travail collaboratif représente un milieu chargé de motivation, et d'interaction que représente une situation favorable à la réussite des apprenants dans leurs écrits.

Dans le but de réaliser cette recherche qui confirme ou infirme nos hypothèses, nous avons choisi la méthode expérimentale

Le présent travail comporte deux cadres, l'un est théorique, l'autre est pratique. Dans le premier cadre nous avons proposé deux parties ou la première évoque le travail de groupe comme une stratégie d'enseignement. Et la deuxième est réservée à l'écrit en FLE. Le cadre pratique contient une seule partie ou nous avons analysé et interprété les données du corpus pour pouvoir vérifier les résultats obtenus lors de notre expérimentation.

CADRE THÉORIQUE

Partie 01 :
**Le travail en groupe, une
stratégie d'apprentissage.**

Partie 01 : Le travail en groupe, une stratégie d'enseignement

Le système éducatif en Algérie a évolué depuis les débuts de l'école jusqu'à aujourd'hui. Cette évolution est due à plusieurs facteurs tels que la croissance des effectifs scolarisés, la prolongation de la scolarité obligatoire, la démocratisation de l'enseignement, les progrès de la société et des sciences, une amélioration du niveau de vie, une demande sociale par rapport à l'économie, aux modes de vie et de travail.

Ces évolutions ont entraîné des comportements différents des enfants et des adultes conduisant à des modifications de pratiques pédagogiques. Il est à noter que dans cette vision historique apparaît progressivement la nécessité d'organiser l'enseignement en classes en tant que groupes d'individus, puis en groupes d'élèves au sein d'une même classe.

De ce fait, l'enseignement utilisant le travail en groupes s'est surtout développé et a été l'objet d'études, de recherches, d'expériences, de théorisations conduites par des psychologues, des sociologues, des pédagogues, notamment depuis la fin du XIX^e siècle.

Lorsque nous parlons de travail de groupe avec des enseignants nous entendons souvent ces propos « le travail de groupe me pose un problème de temps et j'ai un programme à suivre ». « Mes élèves ne sont pas capables de réussir le travail en groupe » cela nous conduit à présenter les enjeux, éclairer les dérives et dégager les pistes de réflexion pour tenter de rendre les moments plus efficace ou les élèves travaillent en groupe.

1.1 Le travail en groupe, une méthode d'enseignement

L'enseignement d'une matière dans une langue étrangère demande des compétences multiples, à savoir des connaissances disciplinaires, linguistiques et didactiques. L'organisation de l'enseignement est considérée comme une efficace méthode d'apprentissage des langues étrangères.

Le travail en groupes ou en petits groupes est une pratique pédagogique habituelle en didactique des langues étrangères, en outre, faire travailler les élèves entre eux, c'est enfin les inciter à apprendre autrement, le travail en groupe favorise chez chaque élève la prise de conscience du processus d'appropriation des apprentissages, le plaisir de partager des idées et des responsabilités, se valoriser malgré le bruit fait par le déplacement des tables ou quelques amusements des certains apprenants.

1.2 Qu'est-ce que le travail en groupe ?

Notons tout d'abord que les groupes dont il sera question ici seront différents du "groupe classe" comme *"ensemble d'élèves d'un établissement d'enseignement réunis à partir d'une ou de plusieurs caractéristiques communes"* (R. LEGENDRE 1993).

En s'inspirant de R. LEGENDRE (1993), nous définissons le groupe en tant qu'ensemble de personnes considérées comme une entité, partageant ou non des valeurs, des intérêts, des traits de caractères communs mais agissant en interaction en vue d'exécuter la même tâche ou d'atteindre un objectif commun.

Comme Philippe MEIRIEU (1984), nous disons aussi que *"le groupe est constitué de relations plurielles d'échanges, articulées sur un contact qui est donné comme le réel et évacuant tout ou partie de l'autorité du maître"*

1.3 Pourquoi faire le travail en groupe?

Parmi les différents types de groupe, nous nous intéresserons plus particulièrement à ceux qui permettent à des élèves de travailler ensemble à l'école en essayant de dégager le pourquoi de telles pratiques.

Pour répondre à l'hétérogénéité des classes, la répartition des élèves dans des classes, même si elle se fait globalement par classes d'âge, conduit inéluctablement à des regroupements hétérogènes d'enfants. Les causes de cette hétérogénéité sont diverses : les différentes origines socioculturelles, socio-économiques et parfois ethniques ; les différences de développement (physique ou psychique) et de rythmes ; les différences au niveau des processus d'apprentissage mis en œuvre ; les différents curricula scolaires les écarts de niveaux de savoirs ; les histoires de vie différentes, etc.

Une organisation pédagogique qualifiée de "traditionnelle" avec un enseignement frontal et collectif permanent ne permet pas de gérer toute cette diversité, cette hétérogénéité. Par contre, le travail en groupes, instrument de la différenciation pédagogique permettra de prendre en compte et de gérer partiellement cette hétérogénéité.

-Pour favoriser les apprentissages et la communication, les études et recherches en Sciences Humaines font apparaître l'importance de l'action et du travail en groupes pour les apprentissages. Comme nous l'aborderons plus loin, les approches socioconstructivistes ont permis de faire prendre conscience du fait que le groupe est un moyen qui favorise les apprentissages.

Le conflit socio-cognitif, les démarches d'entraide et de coopération permettent aux apprenants de progresser dans leurs processus d'apprentissages et dans l'acquisition de

savoirs, tout en favorisant leur motivation. Le groupe joue également un rôle très important et un enrichissement dans l'appropriation de la langue ainsi que dans l'apprentissage et le perfectionnement de la communication. En effet, par l'écoute, le dialogue, l'interaction, en situation réelle, construits sur le sens, les membres du groupe doivent sans cesse adapter et améliorer le langage utilisé pour qu'il y ait compréhension, échange et communication.

-Pour favoriser la socialisation, bien que dans ce dossier nous nous préoccupions davantage de la dimension "apprentissages", nous ne pouvons pas passer sous silence un autre avantage du travail de groupe qui est sa dimension socialisante.

En effet, le simple fait d'être parmi d'autres, semblables mais différents, d'agir avec eux de "coopérer" ou d'être en compétition, induit des comportements particuliers. Les interactions provoquent des relations nouvelles et nécessitent des adaptations, des accommodations ; elles peuvent provoquer ou révéler des conflits dont la gestion nécessitera une analyse, compréhension et régulation.

Le groupe permettra à chacun de se repérer, de se situer, de prendre conscience de ses similitudes et de ses différences, d'apprendre quels sont ses droits et ses devoirs. Il préparera l'apprenant à sa vie présente et future dans la société, dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté.

Par ailleurs, dans le travail en groupe, les apprenants sont parfois, voire souvent amenés à agir seuls, sans la présence de l'enseignant qui leur délègue ainsi un certain pouvoir et les met en situation d'autonomie, selon un "modèle d'affranchissement" au sens où le développe Gilles **FERRY (1971)** Dans ce modèle, qui n'est centré ni sur l'apprenant ni sur l'enseignant mais sur les relations qui peuvent exister entre eux, le souci est de permettre et d'encourager le besoin de communication et de coopération des apprenants à des fins scolaires et sociales.

Le travail en groupe représente donc des avantages dans le contexte éducatif actuel toutefois, comme le précise **P. MEIRIEU (1983)**, pour que de telles pratiques soient réellement bénéfiques, les apprenants doivent y être suffisamment préparés tout en étant informés de leurs finalités.

1.4 Approches théoriques sur les processus d'apprentissages liées au travail en groupes :

Après une approche rapide du concept de groupe présentant son intérêt pour les apprentissages et la socialisation, nous allons essayer de repérer les théories actuelles sur

les processus d'apprentissage qui permettent de mieux comprendre et justifier les pratiques du travail en groupe.

1.4.1- L'approche socio-constructiviste

Selon **Piaget (1896-1980)**, le constructivisme c'est la relation de la connaissance et les apprentissages avec l'action et l'expérience du sujet, Piaget et Inhelder se limitent à voir des développements cognitifs parallèles à des développements affectifs ou sociaux et ils rédigent même *"il est sans signification de se demander si c'est la coopération cognitive qui engendre les opérations individuelles ou si c'est l'inverse"*.

Les travaux de Vygotsky, Doise, Mugny, Perret-Clermont, donnent de nouvelles conceptions, dites "post-piagésiennes", ils soulignent l'avantage des interactions sociales qui permettent et favorisent le développement cognitif.

1.4 .2 L'approche de Vygotsky

selon **Vygotsky (1896-1934)**, la gestion mentale repose sur deux tournures : les "processus élémentaires" qui ont un lien avec l'aspect génétique, et l'expérience de l'enfant avec son environnement physique, et les "processus supérieurs" qui se tiennent de l'acquisition du langage. Il classe ces processus supérieurs selon trois principes :

a- La relation entre éducation, apprentissage et développement. Vygotsky pense que le développement de l'enfant est en rapport directe avec les situations sociales auxquelles il est confronté et à partir desquelles il construit son appareil psychique.

b- En second lieu, Vygotsky s'intéresse à l'influence de la "médiation sociale" sur l'individu et son environnement. Ce qui marque de façon essentielle le passage des "activités élémentaires" aux "activités supérieures" tels que le langage ou tout système de signes permettant de fournir des représentations.

c- En dernier lieu, l'enfant doit d'abord utiliser des signes, des savoirs pour agir sur, avec ou contre les autres qu'il peut ensuite se les approprier pour agir sur lui-même donc le passage de "l'inter psychique" dans des situations de communication sociale à "l'intrapsychique"

A travers ces recherches, Vygotsky constate qu'il n'y a pas de développement cognitif sans apprentissages ni éducation. De cette façon l'enfant réagit mieux à l'aide d'un adulte (ou d'enfant plus avancé) au niveau de résolution des problèmes.

1.4.3- Approche de Philippe Meirieu

Philippe Meirieu enseignant-chercheur, universitaire, a conduit de nombreux travaux sur les pratiques de groupes et les apprentissages en situation scolaire.

P. Meirieu a dégagé trois principes pour que le travail de groupe soit bénéfique et que le conflit socio-cognitif soit présent :

- favoriser les interactions sociales constructives.
- le langage utilisé au sein du groupe doit être commun à tous ses membres afin de ne pas freiner la communication.

un certain équilibre entre hétérogénéité et homogénéité doit être maintenu au sein du groupe, car cela permet de le tenir sous tension tout en assurant sa cohésion.

Il s'agit donc d'une méthode qui s'appuie sur les interactions cognitives des membres du groupe afin de leur permettre de réaliser au mieux certains apprentissages. Notons en résumé que pour MEIRIEU, trois conditions sont indispensables à l'efficacité du conflit socio-cognitif dans ces groupes

- Tout d'abord, il convient de bien différencier le projet collectif de l'objectif individuel à atteindre.
- Ensuite il faut homogénéiser les capacités des individus à communiquer.
- Enfin assurer une hétérogénéité suffisante des compétences.

Mais comment mettre en place des "groupes d'apprentissage" ?

Pour MEIRIEU, le groupe doit être considéré comme un outil pédagogique et les pratiques de "groupes d'apprentissage" centrées sur le développement cognitif sont concevables si :

- ces pratiques sont clairement définies comme méthode, c'est-à-dire qu'elles soient perçues comme telles par tous les membres du groupe et reconnues comme démarche d'appropriation nouvelle.
- les objectifs sont clairement spécifiés et que l'on puisse les évaluer individuellement après une phase de travail collectif.
- la réalisation du projet requiert la participation de tous.
- un réseau de communication homogène est installé.

1.5 Apprendre à travailler en groupe.

Travailler en groupe ne va pas de soi pour les élèves, cela s'apprend. Il n'est pas rare que les premières tentatives ne soient pas satisfaisantes. C'est en multipliant les mises en situation que les élèves apprendront à travailler en groupe, à s'écouter, à prendre en compte les arguments et les idées des autres. Pour cela, ils ont besoin d'un cadre et c'est au professeur de leur faire saisir les règles à respecter. Celles-ci varieront d'un enseignant à

l'autre, mais quelques points incontournables doivent alimenter la réflexion. Que sommes-nous même prêts à accepter concernant :

- Le volume sonore ?
- La circulation des élèves dans la salle ? Entre les groupes ?
- L'utilisation du matériel ?
- L'organisation du travail ? la répartition des tâches ?
- La gestion du temps ?

Le travail de groupe doit-il ou peut-il être précédé d'un travail individuel ? Un moment réservé au travail individuel au début d'une activité permet à chaque élève de s'approprier, à son rythme, le problème, par la lecture ou un premier écrit. Cette phase ne doit ni être trop longue - pour que les élèves ne s'enferment pas dans leur solution et restent ouverts aux propositions des autres - ni trop courte, car elle ne permettrait pas à chacun d'« entrer » dans l'activité proposée. Sans ce temps de réflexion individuelle, on constate souvent qu'à l'intérieur du groupe, ceux que l'on appelle couramment « les bons élèves » prennent le « pouvoir » et imposent alors leur point de vue et leur rythme aux autres qui renoncent au travail, faute d'arguments ou d'idées. C'est une dérive qui peut conduire à un « cours magistral » lors duquel un élève prend la place du professeur. Cette phase individuelle peut parfois être proposée en recherche à la maison en amont de la séance, cependant il convient qu'elle donne lieu à un écrit qui formalise la pensée et atteste du travail réalisé.

Lorsque l'enseignant a défini le mode de fonctionnement, il doit le présenter clairement aux élèves (règles données à l'oral, notées au tableau, inscrites sur la feuille d'activité, inscrites dans le cahier ou le classeur ...).

1.6 La notion du temps

Il est incontournable que la notion du temps devienne préoccupante pour l'enseignant qui parmi ses priorités à celle de respecter le programme. Cette notion du temps recouvre deux aspects : la durée et la récurrence de l'activité de groupe. En ce qui concerne la durée de l'activité, les apprenants apprennent à travailler en groupe et deviennent plus efficaces avec l'habitude de ces nouvelles responsabilités. Il convient donc d'accepter de perdre du temps au début pour en gagner par la suite. Les apprenants seuls ne sont pas systématiquement aptes à évaluer la durée nécessaire pour effectuer et optimiser une tâche. Cette durée doit donc être préétablie par l'enseignant ; tout travail de groupe nécessite qu'on laisse un temps suffisant aux apprenants pour réfléchir. Lorsque le travail

se déroule en plusieurs étapes, il peut être judicieux d'indiquer aux apprenants la durée qu'ils doivent consacrer à chacune d'entre elles. Ces travaux de groupe sont plus chronophages qu'une activité très guidée ou un cours magistral, cependant, pour que la comparaison soit rigoureuse. En ce qui concerne la récurrence de ce type d'activité, il convient donc de repérer dans le programme les notions qui méritent d'être abordées de la sorte, car le travail de groupe ne doit pas devenir artificiel ou routinier. Il convient d'encourager aussi à l'élaboration de productions individuelles.

1.7-La formation des groupes.

Réunir les apprenants en groupe de 2, 3, ...6 est-il synonyme de travail de groupe ? Pas toujours bien évidemment. La constitution des groupes constitue un élément important pour favoriser le travail collaboratif. Doit-on laisser les apprenants se réunir par affinités ou imposer les groupes ?

Très souvent en début d'année, ne connaissant pas encore les apprenants, on les laisse se réunir par affinités. Ce sont généralement des groupes au sein desquels il y a peu de tension, mais qui ne se trouvent parfois en situation réelle de travail que lorsque le professeur s'approche du groupe. En revanche, imposer des groupes peut entraîner des résistances de la part de certains apprenants qui ne veulent pas travailler avec tel ou tel apprenant. On peut trouver un compromis en leur demandant d'indiquer deux noms d'apprenants avec qui ils souhaitent travailler. Il est important pour l'enseignant de conserver une marge de manœuvre pour constituer des groupes selon ses objectifs d'apprentissage : groupes de besoins constitués d'apprenants de niveau à peu près équivalent, groupes d'apprentissage avec des apprenants de niveau homogène ou hétérogène, l'hétérogénéité étant à la fois source de conflit et de richesse. Cependant la réalité de la classe est parfois complexe : incompatibilités entre les apprenants, apprenant(s) perturbateur(s). Il faut choisir la solution la plus pertinente. Il n'y a donc pas de réponse tout faite, mais il est important de se pencher sur la question avant toute activité de groupe. Si l'enseignant décide de former lui-même les groupes, ils sont généralement constitués dans l'optique de faire travailler une même équipe à plusieurs reprises sur des travaux différents. Pour casser une routine qui s'installe, il est aussi possible d'envisager de changer les équipes, par exemple une fois par trimestre.

1.8 Le partage des rôles

La répartition des rôles facilite l'organisation et le fonctionnement du groupe dont chaque apprenant doit avoir un rôle à occuper dans le travail. Le professeur peut imposer

ces rôles ou laisser la liberté au groupe de choisir le rôle de chacun. Le partage des rôles d'après **Barlow (1993, p.53)** est : « une fonction déterminée qu'un individu est appelé à exercer dans le groupe ». Dans tous les cas, il est important que l'enseignant garde trace de la répartition des rôles pour qu'au cours de l'année un apprenant ne se cantonne pas toujours au même rôle. De ce fait, Barlow distingue différents rôles :

- Une personne-ressource (leader) : C'est celui qui gère les tours de parole l'organisation du groupe. Il peut aussi jouer le rôle d'animateur ou stimulateur en incitant les membres du groupe à prendre la parole et de participer à la tâche commune.
- Un simple participant : Qui exprime ses idées simplement ou prend la responsabilité d'une partie du travail collectif.
- Un introducteur : qui ouvre la discussion, et explique les sujets de l'échange et montre l'intérêt que présente le sujet.
- Un secrétaire : c'est celui qui transcrit toutes les réponses validées par le groupe pendant les discussions.
- Un participant chargé de conclusion : qui clôture la discussion par le mot final à propos des sujets.

Cependant, les apprenants ne sont pas obligés d'appliquer le partage des rôles à la lettre, parce qu'ils risqueraient de se concentrer seulement à jouer les rôles en négligeant la tâche elle-même. Mais cela n'empêche pas que l'organisation du travail collectif connaisse un élément magistrale qui est le « leader », ce dernier est chargé de plusieurs rôles, tant qu'il amorce l'interaction au sein du groupe, il empêche les membres de s'écarter du sujet et il favorise une évaluation.

1.9-Différents types de travail en groupe :

Il convient alors de remarquer que si l'on peut définir théoriquement des stratégies générales de la pratique de travail en groupe, dans la réalité d'une classe, les choses ne sont pas si simples. C'est pourquoi il est difficile de définir un mode de regroupement et une stratégie qui serait applicable dans toutes classes et pour tous types d'apprentissages. Merieau définit cependant quatre grands types de groupes entre lesquels chaque enseignant pourrait faire son choix en l'adaptant à sa pratique, en tant qu'instrument pour "différencier la pédagogie". Ces quatre grands types de travail de groupe définis par Merieau sont les suivants :

- 1) Le groupe de monitorat : Il s'agit dans ce cas d'organiser une structure relais où un apprenant prend provisoirement le relais du maître.

- 2) Le groupe à dominante productive : Le groupe est investi d'un objectif de production centrée sur la qualité du produit final.
- 3) Le groupe à dominante affective : L'objectif essentiel de ce groupe est de mobiliser les individus et leurs intérêts en vue d'une "réconciliation" à caractère affectif.
- 4) Le groupe à dominante apprentissage : Il est essentiellement basé sur les interactions cognitives mises en place par les différents membres du groupe afin de réaliser au mieux certains apprentissages, en tenant compte des trois conditions nécessaires à l'efficacité du conflit socio-cognitif évoquées plus haut.

Pour conclure sur cette approche, P. Meirieu insiste fortement sur le fait que le travail de groupe est avant tout un outil didactique qui ne doit pas totaliser l'activité pédagogique, mais qui peut, en fonction des situations et des objectifs visés, enrichir la panoplie méthodologique de l'enseignant. Il rejette l'idée du groupe en tant que formule générale d'éducation et il souligne la nécessité d'en dégager les principes qui puissent le transformer en outil pédagogique efficace en vue d'une meilleure utilisation dans les écoles.

1.10 - Le rôle et la posture du professeur.

Tout d'abord, avant chaque début de phase de travail, le professeur doit s'assurer que les consignes sont comprises pour éviter de reprendre trop souvent la parole face au groupe classe, et d'interrompre la dynamique qui se met en place dans les groupes. Comme pour toute mise en activité des apprenants, l'enseignant a clairement défini les objectifs d'apprentissage en amont de la séance, il sait donc ce qu'il veut atteindre avec les apprenants. Par contre, il ne maîtrise pas totalement le chemin que vont suivre les apprenants pour atteindre les objectifs ; si cette situation peut être déstabilisante lors des premières expériences, elle permet au professeur, en position d'accompagnateur, d'identifier les représentations initiales des apprenants et de surmonter les blocages rencontrés. Certaines situations de blocages peuvent par ailleurs être évitées en réfléchissant lors de la préparation des séances aux réactions, propositions, incompréhensions et difficultés éventuelles que pourraient rencontrer les apprenants. Ces difficultés peuvent être anticipées à partir des préconceptions (ou représentations initiales) et/ou des modes de raisonnements spontanés des apprenants. Cette anticipation permet de prévoir divers arguments, exemples et contre-exemples qui permettront notamment de mettre les apprenants en situation d'impasse, dans laquelle leur modèle explicatif sera inopérant, les obligeant ainsi à le faire évoluer. Le professeur, lors de la phase de travail de

groupe, prend une posture d'accompagnateur : il n'est plus celui qui transmet des connaissances de manière expositive, mais celui qui aide les apprenants à construire leurs propres connaissances grâce aux échanges apprenat/apprenant et apprenants versus groupe/professeur. Pendant cette phase de travail, « en aucun cas, il n'apporte de réponses toutes faites, ne tranche ni ne juge en acceptant certaines propositions de apprenants et en en disqualifiant d'autres » (**Dumas Carré et Goffard, 1997**). Pendant la phase de restitution, le rôle du professeur devient différent. Il écoute et prend en compte les propositions de tous les apprenants : « il organise une discussion, attire l'attention sur les points de convergence et de divergence et demande des justifications » (**Dumas-Carré et Goffard, 1997**). En fin d'activité, il amène les apprenants à proposer une synthèse et il institutionnalise les savoirs associés à la physique et à la chimie. Ce rôle de garant est nécessaire pour que les apprenants progressent : il apporte l'assurance de la validité des résultats émis. On pourrait dire, en forçant le trait, qu'il y a deux types de pédagogie : celle du questionnement et celle de la réponse. Cette dernière consiste à ce que le professeur réponde à des questions que les apprenants ne se sont pas encore posées. Il est dans ce cas courant de constater que l'attention de la classe décroît avec l'avancée de l'exposé du professeur. La pédagogie du questionnement renvoie quant à elle à une pédagogie de type constructiviste dans laquelle les apprenants deviennent acteurs de leurs apprentissages. L'étude réalisée devient alors une réponse à des questions que apprenants se sont réellement posées. Le vocabulaire scientifique expert leur devient alors plus accessible. Il ne s'agit pas d'opposer le cours magistral au travail de groupe, ni même de l'y substituer, mais simplement de repérer les notions sur lesquelles telle ou telle stratégie sera la plus pertinente. « *Le travail de groupe est cependant une stratégie qui permet au maître de ne pas se laisser happer par la spirale perverse où il s'épuise, émet désespérément et perd ses auditeurs chemin faisant, donnant toujours plus de la même chose, parlant et répétant, logomachant pour l'infime fraction des apprenants qui suivent et grattent jusqu'au bout, les autres mentalement dans les startingblocks, prêts à en jaillir à la sonnerie.* » (**Raoul Pantanella 05/2004**).

1.11- Définition de l'interaction en classe du FLE

Cette unité est appelée aussi la rencontre ; ce point de vue a été exprimé par Goffman. Il considère que l'interaction verbale est une « rencontre », puisque les participants de cette interaction se trouvent en présence continue les uns aux autres, c'est pourquoi il a utilisé le terme « rencontre », au lieu de dire interaction. Dans cette perspective, il affirme que : « *Par interaction; on entend toute l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres de l'ensemble donnée se trouve en*

présence continue les uns des autres ; le terme "rencontre" pouvant aussi convenir. »
(Goffman et Robert Vion, 1992, p.145)

En revanche, C. Kerbrat Orecchioni confirme que l'interaction verbale ne signifie « rencontre ». Elle justifie sa confirmation que toute rencontre contient plusieurs interactions verbales, aussi que le terme interaction est plus vague que rencontre. Il conviendra donc selon lui de définir l'interaction verbale sans établir un lien direct et univoque avec le terme rencontre. Dans cette perspective, elle disait que :

« Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatiotemporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture. »
(Goffman et Robert Vion, 1992, p.146)

Les participants de l'interaction verbale s'engagent dans une activité quelconque l'objet, le cadre spatiotemporel peuvent se modifier dans la mesure où les participants sont les mêmes. Après avoir vu les deux points de vues de Goffman et de C. Kerbrat, Orrechioni, nous allons dire que le terme « rencontre » désigne, l'ensemble de ce qui se produit verbalement entre deux, ou plusieurs sujets, au moment de leur rencontre Dans certains cas, cette rencontre ne comporte qu'une interaction. Dans d'autres cas, nous avons tout intérêt à la concevoir comme formée de plusieurs interactions mettant en présence les mêmes participants.

1.12 -L'évaluation du travail de groupe

Il y a plusieurs critères pour évaluer le travail de groupes.

- L'enseignant peut avoir la possibilité d'évaluer un groupe d'apprenants lors du travail mais ceci suscite des difficultés au point que l'enseignant ne peut pas en permanence contrôler, en écoutant, en observant le travail de chaque groupe.
- Il peut aussi laisser le groupe s'évalue, cela suppose que les apprenants puissent auto-évaluer le fonctionnement de leur groupe.
- Les groupes peuvent s'évaluer mutuellement, au temps qu'ils travaillent ils puissent suivre la progression des autres groupes.

En effet, Dans chaque domaine enseigné, il existe deux principales compétences à évaluer à travers le groupe : les compétences relatives aux apprentissages et les compétences transversales. Alors, l'évaluation de l'efficacité du travail en groupe peut se faire par les contrôles de connaissances acquises par chaque apprenant. En effet l'objectif

du travail de groupe est un apprentissage de chacun, donc nous n'évaluerons pas les productions de groupe mais les progrès réalisés par chaque apprenant.

Il ne faut cependant pas oublier que l'efficacité du travail de groupe ne se limite pas au plan individuel, il s'agit également d'un apprentissage des règles de vie collectives autrement dit « le vivre ensemble ».

Barlow, fait allusion à l'implication dans le travail de groupe, à la qualité des résultats et à l'attention lors de l'exploitation. C'est une position qui s'impose lors de la mise en place de la méthodologie du travail de groupe avec la classe. Autrement **Barlow (1993.P27)**, dit : « *Toutes les phases du travail de groupe doivent être incluses explicitement dans l'évaluation et commentées par le professeur* »

Cependant, l'objectif visé par l'enseignant est bien celui d'aider ses apprenants afin de mieux les optimiser. De plus, les compétences à développer ne se limitent pas à un simple contrôle des connaissances acquises, mais à un développement intellectuel de chaque apprenant, il s'agit en fait d'une évaluation continue tout au long de l'année et des travaux de groupe.

C'est ainsi que l'enseignant peut concevoir des critères qui seront évalués à différentes étapes de ce dispositif mis en place, comme le souligne **Jo-Anne Reid (1993, p 58. 30)**, que « *L'évaluation du maître est continue. Elle se construit pendant la prise de notes [...]* » c'est-à-dire pendant toutes les étapes du travail de groupe. Il est aussi important de prendre en compte « *Le niveau initial de chaque apprenant ainsi que les progrès individuels réalisés au cours de l'activité (signes d'une véritable appropriation des connaissances) plutôt que de juger globalement le produit fini, reflet d'un travail collectif* » (**Jo-Anne Reid 1993, p 58**).

Il nous semble nécessaire de dire qu'évaluer, c'est observer le produit du travail mais aussi les processus mis en œuvre pour accomplir ce travail. Il est essentiel également pour l'enseignant de savoir ce qu'il va évaluer avant de proposer un travail de groupe, pour ainsi attirer toute l'attention sur ces points essentiels.

Donc nous pouvons dire que le travail de groupe avec les pistes qu'il peut offrir mène les apprenants à s'affirmer, à confronter leurs idées avec celles des autres, à s'échanger et à s'entraider. Cet espace d'échange et d'interaction rend les apprenants plus dynamiques, plus motivés à travailler et à fournir plus d'efforts, ils se trouvent plus impliqués, ils s'investissent plus dans leur apprentissage quand l'occasion d'un échange interactif leur est fournie. Ceci facilite l'accès à l'écrit en français langue étrangère.

Partie 2 :

L'écrit en FLE

Partie 2. L'écrit en FLE

L'écrit joue un rôle très important dans la réussite scolaire, où sa maîtrise reste incontournable. L'enseignement de l'écrit a toujours été une source d'inquiétude pour les enseignants, mais il est devenu l'objet de recherche de nombreux spécialistes appartenant à plusieurs domaines, notamment ceux qui font référence directe à l'exploitation de la langue telles que les sciences humaines et sociales dont la sociologie, la psychologie, les langues et bien d'autres disciplines en sont d'une préoccupation prioritaire, où elle est prise en charge par la didactique de l'écrit.

2.1 Qu'est ce qu'écrire

D'une manière générale, l'acte d'"Écrire" désigne une activité complexe où il est défini par la capacité de former des lettres, la capacité à orthographier des mots et la capacité à rédiger un texte. Selon **R, GALISSON (1976, p176)** l'écriture est « *un système de signes graphiques qui peut substituer au langage articulé-naturellement fugace pour fixer et conserver un message pour communiquer à distance,*»

Pour **Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005)**, « *écrire c'est produire une communication au moyen d'un texte (...) et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite* ».

A partir de ces définitions nous concluons que le processus d'écriture fait appel à plusieurs opérations cognitives variées, voire complexes et, qui se déroule dans un contexte scolaire bien déterminé qui codifie les écrits des apprenants.

2.2 La production écrite

L'expression écrite occupe une place importante dans l'enseignement des langues elle a été longtemps considérée dans les classes comme une discipline qui couronne les apprentissages de la compréhension, de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe. A l'école et au collège, l'expression écrite est le domaine où les apprenants doivent écrire pour pouvoir obtenir la meilleure appréciation possible.

Le terme expression écrite a connu diverses définitions selon les domaines dans lesquels il est inscrit ; cependant, l'expression écrite est l'une des quatre compétences à faire acquérir aux apprenants de langue étrangère. Cette compétence se différencie nettement de l'expression orale bien qu'elles soient toutes les deux, complémentaires dans le cadre de la compétence de communication en langue cible.

Cela est sans oublier de remarquer aussi qu'il y a une différence dans les deux langues, écrite et parlée, c'est-à-dire que nous ne parlons pas comme nous écrivons et vice versa puisqu'il s'agit de deux codes différents, autrement dit deux systèmes de

communication avec leurs caractères particuliers. A l'oral : les gestes, les mimiques l'intonation, etc., alors qu'à l'écrit : la construction des phrases, le choix des mots, la ponctuation, etc.

2.3 -Place de la production écrite dans quelques approches pédagogiques

2.3.1 L'approche cognitive

Coïncidant avec l'avènement de l'approche communicative, cette approche accorde une grande importance dans son apprentissage et préconise un équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues, ainsi les exercices proposés n'ont pas pour but d'aider les apprenants à résoudre les difficultés d'écriture. Mais en général, ils visent l'amélioration de l'approche grammaire-traduction. Dans cette optique, les chercheurs cognitivistes s'appuient sur les processus mentaux mis en œuvre dans les différentes situations d'apprentissage en classe de langue.

2.3.2 L'approche communicative

Reposant sur le principe de faire acquérir une compétence de communication Hymes donnait une nouvelle conception de la langue qui se fondait principalement sur la théorie des actes de parole. Cependant German ajoute que la connaissance des structures d'une langue étend une condition nécessaire mais non suffisante pour communiquer, ainsi les programmes dispensés en classe de FLE sont déterminés en fonction des besoins communicatifs des apprenants.

Dans cette perspective, l'écrit n'est plus conçu comme un moyen au service de l'oral, mais les deux codes: l'oral et l'écrit sont mutuellement importants l'un et l'autre dans la communication.

2.4- La typologie des textes

L'apprenant opte pour un type d'écrit avant qu'il commence à écrire, car cela lui permet de se centrer sur un nombre de critères qui facilitent sa tâche. A cet égard, il est pertinent de faire référence à la typologie des textes. Celle-ci vise à classer les textes en fonction de critères : le texte qui raconte est de type narratif, celui qui vise à convaincre est de type argumentatif, celui qui cherche le pourquoi est de type explicatif, celui qui décrit est de type descriptif...

Cela permet à l'apprenant de déterminer le type auquel il appartient et l'aidera beaucoup à faire référence à un certain nombre de critères linguistiques, et paralinguistiques. Ceux-ci sont également considérés comme des éléments constants et invariants qui guident leur réflexion. Lorsqu'un auteur a pour objectif de prouver à son

destinataire le bien-fondé d'une idée, de montrer que sa prise de position est bonne, il écrit un texte argumentatif.

2.5- Le texte argumentatif

L'argumentation apparaît comme une forme de discours caractérisé par l'intention d'influencer le destinataire et de modifier son opinion en la défendant au moyen d'arguments adaptés au destinataire. **Jean-Michel Adam (1997, p104)**, signale que le texte argumentatif « *vise à intervenir sur les opinions, attitudes, ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé selon des modalités diverses, sur un autre (argument/donnée/raisons) »*. Son objectif est donc de modifier l'opinion, le point de vue d'un destinataire. Ainsi, le but des textes argumentatifs est de convaincre un adversaire ou bien soutenir une thèse soit pour modifier son opinion, soit pour l'inciter à agir. **Plantin (2004, p159)**, définit l'argumentation ainsi « *l'argumentation constitue la partie centrale du discours tel qu'il a été prononcé. Elle développe les arguments en faveur de la position du locuteur, et réfute les arguments en sens contraire »*.

2.6- Qu'est-ce qu'argumenter ?

Pour argumenter, on doit d'abord élaborer une thèse, une opinion, une hypothèse qu'on cherche à prouver. Ensuite destiner ce raisonnement à quelqu'un et enfin avoir une intention de convaincre et de persuader. Ainsi, argumenter c'est tenir compte du destinataire, c'est aussi transmettre une conviction et surtout tenir un discours efficace.

2.7- Caractéristiques du texte argumentatif

Le texte argumentatif est caractérisé par la présence de quatre clés principales :

a- Le thème : se trouve sous forme d'un mot, ou un groupe de mots, servant de réponse à la question : de quoi le texte parle-t-il ?

b- La thèse : c'est l'idée directrice que le locuteur veut faire admettre à son interlocuteur et qui s'oppose implicitement à une antithèse que le locuteur réfute.

c- Les arguments : les idées avancées et destinées à prouver l'idée directrice (sont les preuves qui justifient la thèse), souvent illustrées par des exemples.

d- Les exemples : sont les éléments qui accompagnent chaque argument. Ils illustrent et donnent aux arguments plus de force.

e-Caractéristiques lexicales: Au niveau lexical, le texte argumentatif englobe généralement des connotations, des verbes d'opinion et d'influence, des modalisateurs et le lexique polémique dans le cas d'une argumentation dialectique. Ces caractéristiques varient selon

le thème abordé dans l'argumentation et le contexte communicatif dans lequel a été émis l'objet de l'argumentation.

On distingue :

a- les connotations: beaucoup de termes indiquent un jugement de valeur ; connotations positives pour le point de vue défendu ; négatives pour le point de vue refusé.

b- le lexique de l'accord et du désaccord dans une argumentation dialectique.

c- les indicateurs de degré d'incertitude : pour convaincre le destinataire deux types de modalisateurs peuvent être employés à savoir :

- L'affirmation catégorique comme "assurément", "sans aucun doute", "il est certain que", «jamais »..., certifiant qu'il n'y a pas de doute possible.

- L'hésitation qui cherche à ne pas contraindre tels que : "peut être", "il est possible", "il est incertain"...

d- les verbes de l'opinion et de l'influence : l'auteur peut exprimer son opinion et indiquer explicitement son attitude et son jugement à l'aide d'un verbe employé à la première personne (je) exemple: je crois /je pense/j'estime ...).

Caractéristiques grammaticales : En ce qui concerne les caractéristiques grammaticales, le texte argumentatif renferme surtout les connecteurs logiques, les pronoms personnels de la première et de la deuxième personne et le présent intemporel qui est le temps dominant. Alors, on dit que se sont ces éléments grammaticaux qui assurent la cohérence et la cohésion du texte argumentatif. Nous les exposons comme suit :

- Les connecteurs logiques assurent l'unité du texte argumentatif en marquant les étapes de l'argumentation (annonce d'une justification, d'un exemple, d'un ordre, d'une conclusion) ou en établissant des liens entre les arguments (cause, conséquence, concession, opposition...).

- Les pronoms : on est dans le domaine du discours, les pronoms de la première et de la deuxième personne sont employés fréquemment dans ce genre de texte parce que le scripteur entre en relation avec le destinataire.

-Le temps dominant : le présent est le temps fréquent du texte argumentatif, puisque l'argument est valable de façon générale.

Le texte argumentatif se construit autour de certains outils grammaticaux. D'abord, les idées qui composent un texte argumentatif sont liées par des relations logiques sous forme des mots de natures diverses : adverbes, conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, tournures verbales (exemple : c'est pourquoi). La ponctuation peut aussi exprimer une relation logique : les deux points introduisant un exemple, les parenthèses

intègrent un détail supplémentaire, le point d'interrogation annonce une explication. De plus, on peut retenir six relations logiques fondamentales: l'addition, la comparaison, l'opposition, la cause, la conséquence et la concession.

2.8- La structure et l'organisation du texte argumentatif :

- Le thème: c'est le sujet dont parle le texte en général. - La thèse: c'est l'opinion, le point de vue de l'énonciateur sur le thème. S'il y a dialogue et que deux thèses s'opposent, on parle de thèse et d'antithèse.

- Les arguments: ce sont les idées qui prouvent la validité de la thèse soutenue et qui doivent convaincre le destinataire. - Les exemples: ce sont des faits concrets qui illustrent les arguments et permettent de mieux les comprendre. Ils permettent ainsi de mieux convaincre le destinataire.

- La visée du texte : le texte argumentatif veut convaincre, emporter l'adhésion du récepteur. Il s'agit d'imposer une opinion. Il est donc important d'identifier clairement qui est l'énonciateur et quel est son destinataire.

- L'énonciateur doit toujours envisager la contre-argumentation de son destinataire pour être efficace ou chercher à le toucher, à l'émouvoir, à le provoquer pour mieux le convaincre. - La maîtrise de la langue s'articule autour : des procédés d'implication du lecteur, de la valeur des modes verbaux, de l'emploi des pronoms personnels, et des connecteurs et leur valeur.

L'énonciateur s'exprime en général en disant "je" et en utilisant toutes les marques de la 1ère personne (ma, mon, moi...). Mais il peut aussi généraliser pour donner le sentiment que son opinion est partagée par tous: "on sait que", "il faut que", "tout le monde voit que". Les modalisateurs sont des indices de subjectivité qui permettent d'ajouter des nuances. Les temps utilisés sont ceux de l'énoncé ancré dans la situation d'énonciation (temps du discours centré sur le présent). Afin d'assurer la logique du texte, l'énonciateur doit utiliser des liens ou connecteurs logiques. Il faut être capable d'utiliser les relations de cause et de conséquence, d'exprimer la condition, l'opposition, etc.

Là où se manifestent opinions et prises de position, on observera :

- Une distorsion plus ou moins marquée entre l'organisation logique profonde du texte, celle qui se situe au plan des représentations, et sa réalisation discursive qui obéit à des facteurs qui ne ressortissent pas à la seule rigueur démonstrative. L'environnement culturel, la personne de l'émetteur, celle de l'interlocuteur imprimeront leurs marques au discours.

- La présence de l'émetteur dans son propre discours.

L'apprenant doit apprendre que lorsqu'on conçoit une première version, on la reprend pour identifier les sources d'erreur et les points à améliorer. Plusieurs relectures focalisées seront sans doute nécessaires, et en fait préférables à une relecture globale. S'il n'y a pas de texte «parfait», il existe en revanche des degrés de qualité objectivement déterminables. En français, un bon texte argumentatif, descriptif ou narratif doit répondre du mieux possible aux critères suivants:

-offrir une structure rigoureuse et claire, matérialisée par des paragraphes correspondant à des unités de sens et des articulations nettement définies grâce à des conjonctions ou des adverbes

- suivre un déroulement cohérent

- produire efficacement du sens grâce à un bon rapport entre les moyens mis en œuvre et le résultat obtenu

- éviter les répétitions et les redites, sauf dans un but stylistique délibéré.

On pourra prendre comme règle minimale de ne pas répéter de mot dans deux phrases contiguës (à l'exception des mots grammaticaux), et si possible dans un même paragraphe, et de ne pas reprendre une même idée (même reformulée) dans un texte, sauf pour un rappel destiné à soutenir une argumentation. Dans ce cas, on utilisera une formule qui signale (et excuse) la répétition : «ainsi que je l'ai remarqué plus haut», «je le répète», «comme nous l'avons vu».

- Eviter d'exprimer des poncifs, des banalités, des idées reçues ou des tautologies, toujours pauvres de sens.

- Ne comporter aucune erreur grammaticale sur le plan de la morphologie (accords, conjugaisons, construction des verbes, usage des prépositions) comme sur celui de la syntaxe (structure des phrases, coordination et subordination)

- Ne comporter aucune erreur lexicale (mot inexistant), sémantique (mot utilisé dans un sens ou une acception qu'il n'a pas) ou orthographique (mot mal épilé).

2.9- Les objectifs à atteindre dans un texte argumentatif:

-Inventorier et sélectionner des éléments qui constituent le contenu d'une argumentation : définir la thèse à défendre, prévoir une contre-thèse, élaborer plusieurs arguments, trouver des exemples ou des illustrations

- Adapter le vocabulaire aux exigences de sa production (intention, point de vue, effet escompté, etc.)

- Marquer l'organisation de son texte : indiquer la progression de l'argumentation (organisateur textuels)
- Vérifier que les mots sont employés selon le sens qui leur est généralement accordé et qu'ils appartiennent à la langue.

Les objectifs que l'apprenant devrait se fixer :

- Choisir la thèse à défendre
- Prévoir une contre-thèse
- Elaborer plusieurs arguments en rapport avec la thèse choisie
- Prévoir des contre-arguments ; - trouver des exemples pour défendre sa thèse.

2.10- La fonction du texte argumentatif :

Dans tout texte argumentatif, le locuteur ou le scripteur défend une opinion, en s'opposant implicitement ou explicitement à celui qui pense le contraire, si le texte n'est pas adressé à l'adversaire lui-même, il vise à empêcher le lecteur de prendre cet adversaire au sérieux. Si le texte est directement adressé à l'adversaire, il vise à réduire l'autre au silence, sans chercher à le convaincre. On peut distinguer deux fonctions dominantes:

- La fonction persuasive: c'est la fonction que remplit le texte argumentatif lorsque l'émetteur cherche à convaincre le lecteur, à lui faire partager son point de vue en faisant appel à ses sentiments (persuader) ou à sa raison (convaincre).
- La fonction polémique: l'objectif premier de l'émetteur est de stimuler celui ou ceux avec lesquels il n'est pas d'accord sans essayer d'emporter leur adhésion

L'objectif a été de tenter de saisir d'une part la production de l'apprenant, et d'autre part la production d'un groupe tout en tenant compte d'un ensemble de facteurs qui peuvent intervenir lors de cette activité scripturale et démontrer les difficultés théoriques que rencontrent les apprenants pour produire un texte écrit. Cette activité est une compétence difficile pour les apprenants du moyen, ainsi que son appropriation. Alors que le travail de groupe est compté comme un partage de cette compétence d'écriture avec d'autres membres afin de créer une rapidité de rétroaction qui aide à détecter les erreurs et à rechercher des solutions.

Cadre pratique :
Le travail en groupe confronté
à l'expérimentation

Sur le plan méthodologique et dans le but de réaliser notre expérimentation nous avons adopté la méthode expérimentale pour pouvoir vérifier les hypothèses soumises au début de ce travail afin de les confirmer ou les infirmer.

Cela nous amène à décrire ce qui s'est passé dans les classes et de tester quel apport peut avoir la stratégie du travail collaboratif sur les productions écrites des apprenants de la 4 AM.

Nous soulignons que le choix de la 4 AM n'est pas fait d'une façon aléatoire, car il a bien lieu de constater au niveau de leur programme que ce qui prime par rapport à la production écrite, c'est bien l'argumentation comme thème majeur dans leur unité d'enseignement.

Concernant le choix des groupes-classes, ceci répond à la méthode que nous avons suivie. Alors nous avons ciblé deux groupes-classes dont le premier est réservé comme un groupe témoin et le deuxième comme un groupe expérimental.

La réalisation de l'expérimentation sur terrain nous a conduit à prendre contact avec un enseignant qui est chargé de trois classes d'examen.

D'après l'entretien que nous avons fait avec lui, nous avons compris que cet enseignant avait une réputation dans l'enseignement (plus de 15 ans). En cela nous devons souligner que nous n'avons eu aucun problème pour lui faire expliquer notre but, la démarche visée et les objectifs préconisés. Dès le premier contact, nous avons tracé le recueil des données, en présentant les principales démarches de notre expérimentation:

-La description du collège et les classes où se fait l'expérimentation

-La description du public visé

-Le choix du temps accordé à la collecte des données

3.1 La description de l'école et de la classe

Le CEM, lieu de notre expérimentation, tenait sa dénomination en référence au Moudjahid Amiri Aissa, il se situe à la commune de Hassi Fdoul, Wilaya de Djelfa, que nous avons choisi pour des critères de disponibilité de l'enseignant d'abord, et puis parce que ce CEM est marqué par une hétérogénéité particulière au niveau des apprenants qui le fréquentaient.

Cet établissement comporte 10 classes et il est équipé d'un staff administratif composé d'un directeur, surveillant général et 3 adjoints administratifs. Et un staff pédagogique composé de 21 professeurs de différentes matières dont trois professeurs de français.

Les salles où nous avons travaillé étaient grandes, aérées, propre et meublées. En effet, ces deux salles sont réparties en trois rangées contenant cinq tables dans chacun, et un tableau pliant magnétique blanc. Les murs peints en jaune. Et juste à côté, il y avait un tout petit coin vert dans lequel on avait laissé pousser de belles plantes entassées parfois sous des pots. L'ensemble du décor imprimait une agréable atmosphère, car la salle donnait une belle vue vers l'extérieur.

La première classe se compose de 25 apprenants dont il ya avait 15 garçons et 10 filles, Leur âge était respectivement entre 14 et 16 ans.

La deuxième classe contient 26 apprenants, 16 garçons et 10 filles. Leur âge était respectivement entre 14 et 17 ans.

3.2 La description du public visé

Les apprenants que nous avons retenus pour notre expérimentation sont en nombre de vingt cinq (25) apprenants dans les deux groupes. Leur âge était respectivement entre 14 et 16 ans. Le premier groupe se composait de dix (10) filles et quinze (15) garçons tandis que dans le deuxième groupe, nous avons compté douze (12) filles et treize (13) garçons. Ces apprenants étaient assis deux par deux, ils étaient actifs et vivants.

3.3 Le choix du temps accordé à la collecte des données

Nous avons recueilli nos données pendant le troisième trimestre de l'année en cours (2017/2018) parce qu'il fallait – à notre sens – donner aux apprenants le temps dont ils ont besoins pour avoir un certain savoir sur le type de texte concerné (le texte argumentatif). Durant toute l'année, les apprenants évoquaient intensivement les caractéristiques correspondants à ce type de texte ; c'est pourquoi, nous avons vu que le temps imparti à l'apprentissage du texte argumentatif était suffisamment bénéfique dans la mesure où la majorité des apprenants a pu en construire une idée plus ou moins claire sur les caractéristiques de ce type de texte.

3.4 Méthode de collecte

Nous avons mené notre recherche avec deux classes, chaque classe se compose d'une vingtaines d'apprenants, et pour connaître l'apport du travail de groupe sur les productions écrites, nous avons eu recours à l'analyse des textes produits par ces apprenants. D'abord les apprenants du premier groupe (groupe témoin), les textes produits individuellement ; ensuite, les textes remis par les apprenants du deuxième groupe (groupe expérimental) ; c'es-à-dire, les productions écrites réalisés en groupes. Comme cela a été dit au début, l'idée consistait à établir une comparaison entre les productions dans les deux

groupes. Il s'agit aussi d'observer les apprenants lors de la rédaction d'un texte, en projetant en lumière le rôle de l'échange et de l'interaction dans l'acquisition de nouvelles connaissances.

3.5 La constitution des groupes

Nous nous sommes basés sur une distribution purement aléatoire où il a été question de limiter le nombre d'apprenants cinq par groupe, ce qui a donné cinq groupes sur un échantillon de 25 apprenants. Chaque groupe a été distancié des autres afin de pouvoir interagir et travailler à l'aise et sans embarras.

3.6 Le partage des rôles

Après avoir eu l'occasion de discuter avec l'enseignant, nous n'avons pas pris en considération l'assignation des rôles, parce qu'il nous paraît que les apprenants risqueraient de se concentrer seulement à jouer les rôles en oubliant la tâche elle-même, mais l'interaction et l'échange entre les membres de groupe, afin d'effectuer une tâche, n'empêche pas que nous ayons assigné le rôle d'un leader et un secrétaire. En effet, notre intention était que ces apprenants s'attachent à se coopérer et partager équitablement toutes les tâches, afin qu'ils arrivent à nous donner un travail écrit à la fin de la séance.

3.7 Le déroulement des séances

Nous avons mené notre recherche avec deux classes, classe (A) comme groupe témoin et classe (B) comme groupe expérimental, et nous avons opté pour deux phases : la première c'était la mise en œuvre des activités comme préparation de l'écrit et la deuxième c'est la production écrite.

3.8. Première expérimentation

Dans cette expérimentation, nous avons travaillé avec la classe (A), le groupe témoin réalisée en deux séances.

Séance : 01.

Durée : 01 heure.

Texte support : la méditerranée est malade.

Activités : Une série de deux activités.

Objectifs :

- Se familiariser avec le texte argumentatif.
- Distinguer le thème de la thèse.
- Identifier les exemples.
- Identifier les arguments.

Déroulement

D'abord, l'enseignant a proposé un texte à dominante argumentative, en le faisant lire par quelques apprenants (une lecture magistrale suivie par une lecture individuelle) pour essayer d'identifier le thème général du texte. Puis il leur a demandé de relever l'ensemble des articulateurs logiques qui structurent le texte. Après, il leur a demandé de relever les éléments qui soulignent l'opinion de l'auteur dans le texte proposé et les arguments, ensuite, il a posé des questions directes sous forme d'un rappel d'informations acquises (Analyse du texte).

Dans la deuxième phase, l'enseignant a proposé à ses apprenants deux exercices pour qu'ils puissent distinguer entre les notions fondamentales de l'argumentation : la thèse, les arguments, les exemples.

Dans les premières activités, les apprenants devaient identifier la thèse et les arguments des textes proposés.

Dans la deuxième activité, les apprenants devaient illustrer chaque argument par l'exemple qui lui correspond. Nous avons remarqué que les apprenants ont trouvé cette série d'activités facile, c'est pourquoi, ils se sont vite investis au travail ; mais après une bonne explication à la demande de certains apprenants ayant des problèmes vis-à-vis de quelques mots.

L'enseignant leur a accordé un peu de temps pour la réflexion, et chaque apprenant a travaillé individuellement. Une correction vers la fin de la séance leur a été proposée où ils avaient travaillé ensemble.

Séance : 02.

Durée : 01H.

Outils autorisés : dictionnaire bilingue arabe - français et dictionnaire français – Français, le manuel scolaire.

Objectifs :

- Produire un texte argumentatif à visée explicative.
- Formuler une thèse et la défendre par des arguments et des exemples.

Déroulement

Lors de cette séance, L'enseignant a demandé à chaque apprenant de rédiger un texte argumentatif dont la consigne était la suivante :

La consigne

La pollution est un phénomène qui menace l'environnement et la vie humaine.

Rédige un texte argumentatif dans lequel tu expliqueras à tes camarades les dangers causés par la pollution et leurs conséquences sur l'environnement en donnant des solutions pour lutter contre ce phénomène.

Critères de réussite :

- Exprime ton point de vue et donne trois arguments pour le justifier.
- Illustre chaque argument par un exemple qui lui convient.
- Classe les arguments par les connecteurs d'énumération.
- Utilise le présent de l'indicatif et donne un titre à ton texte.

La consigne a été expliquée plusieurs fois pour assurer une bonne compréhension. Globalement, nous avons remarqué que les apprenants ont travaillé sur brouillon avant de recopier sur le propre. Quelques apprenants ont utilisé le dictionnaire arabo-français. Plusieurs apprenants ont donné des mots en arabe, ils ont demandé à l'enseignant après, de les traduire en français. (Exemple : engendrer, sécheresse, érosion, etc.) Une fois que les apprenants avaient terminé leurs écrits, l'enseignant a ramassé les copies.

3.8.1 Analyse de la 1ère expérimentation

Séance : 01.

Dans ce premier groupe, nous avons remarqué que la majorité des apprenants a participé en répondant presque correctement aux questions posées par leur enseignant :

- La majorité des apprenants ont pu relever le thème général du texte.
- Ils ont dégagé les articulateurs logiques et chronologiques.
- La majorité des apprenants ont relevé l'expression qui exprime l'opinion de l'auteur.
- Quelques apprenants ont su repérer les arguments.

Concernant les réponses des apprenants aux questions dans les activités, nous avons remarqué que le premier exercice n'a pas posé de problèmes aux apprenants ; ils ont seulement demandé l'explication de quelques mots difficiles. Or, certains apprenants ne sont pas arrivés à reconnaître les arguments :

- 07 apprenants, n'ont pas trouvé la thèse.
- 08 apprenants n'ont relevé qu'un seul argument.
- 05 apprenants n'ont relevé aucun argument.
- 04 apprenants ont trouvé la thèse et ils n'ont pas trouvé tous les arguments.
- 12 apprenants ont trouvé tous les arguments comme ils étaient capables de relever la thèse.

Pour ce qui est du deuxième exercice, les résultats étaient comme suit :

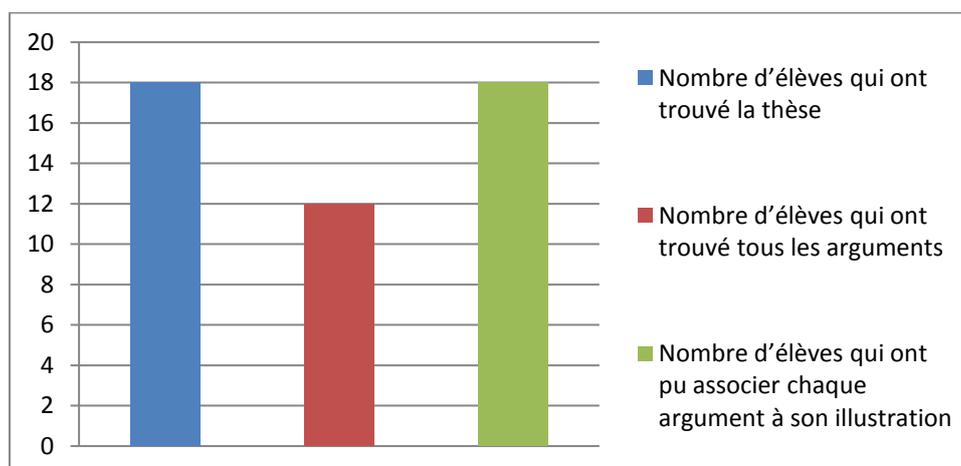
- 18 apprenants ont su relier correctement chaque argument à son exemple.
- 03 apprenants avaient trois réponses justes.
- 04 apprenants ont donné une réponse juste seulement.

Dans le tableau suivant (**Tableau 1**), nous proposons une autre lecture de l'ensemble de ces données ; en terme de chiffres et pourcentages, ce tableau met en lumière les réponses des apprenants aux trois exercices.

<i>Nombre des copies exploitées 25</i>		
<i>Exercice 01</i>		<i>Exercice 02</i>
Nombre d'élèves qui ont trouvé la thèse	Nombre d'élèves qui ont trouvé tous les arguments	Nombre d'élèves qui ont pu associer chaque argument à son illustration
18	12	18
72%	48%	72%

Tableau 1 : Réponses des apprenants dans les deux exercices (Travail individuel)

A partir de ces résultats, nous avons établi ce graphique.



Graphique 01 : Réponses des apprenants dans les deux exercices (Travail individuel)

Nous pouvons résumer les données de ces de ce graphique en deux points :

- Quelques apprenants ont du mal à reconnaître la thèse et les arguments.
- Quelques apprenants éprouvent des difficultés à associer des arguments avec leurs exemples.

Séance : 02.

Dans cette phase, notre travail consiste à évaluer les productions écrites des apprenants afin de porter une lecture analytique sur ces productions, nous avons établi un ensemble de critères que nous avons appliqués sur les résultats, à savoir : des critères d'ordre morphosyntaxique, sémantique ainsi que l'aspect formel.

Le niveau morphosyntaxique concerne l'application des règles de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, etc. quant au niveau sémantique, il renvoie à la non contradiction entre les informations, ce niveau porte aussi sur la relation entre les signes et leur référent ; alors que dans l'aspect formel, l'accent est mis sur la mise en page, la typologie dans le texte, le découpage en paragraphes, la ponctuation, etc.

Après les corrections des copies portées par l'enseignant, ce dernier nous a remis les travaux afin que nous puissions les examiner en tenant compte des critères que nous venons de citer en haut.

Cependant, et vu le nombre important de copies (25 copies), nous ne pouvons pas exposer l'ensemble des travaux par risque de faillir aux normes méthodologiques dans la recherche ; c'est pourquoi, nous avons limité cette exposition en un échantillon dans lequel nous présentons deux copies.

La sélection des copies pour l'échantillonnage a été purement aléatoire. En effet nous n'avons suivi aucun critère de sélection des copies.

3.8.2 Commentaire et interprétation

Les productions écrites de ces apprenants révèlent quand même la présence de problèmes relatifs à l'écrit. Ceci paraît clair notamment au niveau de l'appropriation d'éléments pertinents que nous citons ci-dessous :

3.8.2.1 Aspect formel

Nous avons réparti les critères d'analyse qui concernait l'aspect formel en trois éléments : En premier lieu, l'organisation de la copie ; en second lieu, le découpage en paragraphes (introduction, idées et arguments, et conclusion) et en troisième lieu la ponctuation et les majuscules.

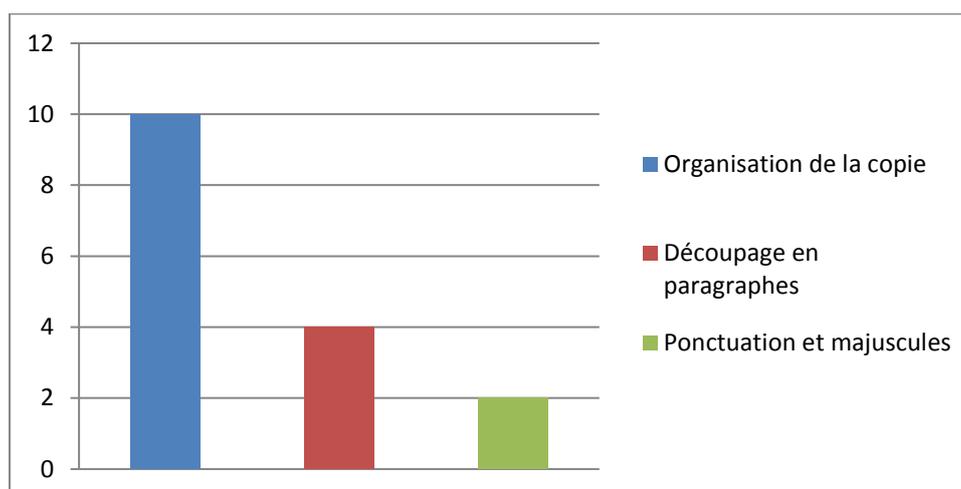
En cela, nous constatons que la plupart des apprenants ont présenté leurs travaux sur une feuille bien organisée. À propos du découpage en paragraphes et la structure du texte, la moitié des apprenants ne distinguent pas encore les trois parties du texte, il y a 13 apprenants qui ont respecté ce critère. Et pour le critère de ponctuation et des majuscules, nous avons remarqué que la grande majorité des apprenants ont des difficultés à effectuer les signes de la ponctuation, les signes de ponctuation utilisés sont les points et les virgules, toutefois la ponctuation n'est pas toujours correcte.

Aussi, nous avons observé que les apprenants ont une faible maîtrise en ce qui concerne l'emploi des majuscules, parfois ils les placent au milieu des phrases, tantôt après les virgules, il y a même des phrases qui débutent par une minuscule ; et pourtant, nous avons bien vu que la majorité des apprenants avaient une écriture lisible.

Dans le tableau suivant, nous rapportons un exemple des résultats de 12 apprenants de ce groupe témoin ; ces résultats tiennent compte comme nous l'avons évoqué avant des trois éléments qui concernaient le critère selon l'aspect formel.

<i>Apprenants</i>	<i>Organisation de la copie</i>	<i>Découpage en paragraphes</i>	<i>Ponctuation et majuscules</i>
Apprenant 01	+	+	+
Apprenant 02	+	-	-
Apprenant 03	+	-	-
Apprenant 04	+	+	-
Apprenant 05	-	-	-
Apprenant 06	+	-	-
Apprenant 07	+	+	+
Apprenant 08	+	-	-
Apprenant 09	+	-	-
Apprenant 10	+	+	-
Apprenant 11	-	-	-
Apprenant 12	+	-	-

Tableau 2 : Le critère aspect formel (Travail individuel)



Graphique 3 : L'aspect formel

3.8.2.2 L'aspect sémantique

Au niveau sémantique nous avons établi deux éléments :

D'abord l'articulation entre les phrases, ensuite, l'apport des nouveaux arguments et la formulation de l'opinion personnelle. En général, nous avons constaté que dans toutes les productions écrites des apprenants, les informations n'étaient pas contradictoires. Les apprenants décrivaient en effet en suivant une progression se rapportant à un thème bien précis.

Dans le premier élément (l'articulation entre les phrases), nous avons constaté presque une absence des articulateurs chronologiques et logiques. Et les plus souvent utilisés par les apprenants étaient : *d'abord* et *ensuite*. Par ailleurs, la liaison entre les phrases était quelquefois assurée par la conjonction de coordination *et*.

Dans le deuxième élément (l'apport des arguments), nous avons remarqué que presque tous les apprenants ont procédé à une argumentation de leurs propres opinions mais cela n'empêche pas de mentionner qu'il y avait des apprenants qui ne savaient pas argumenter.

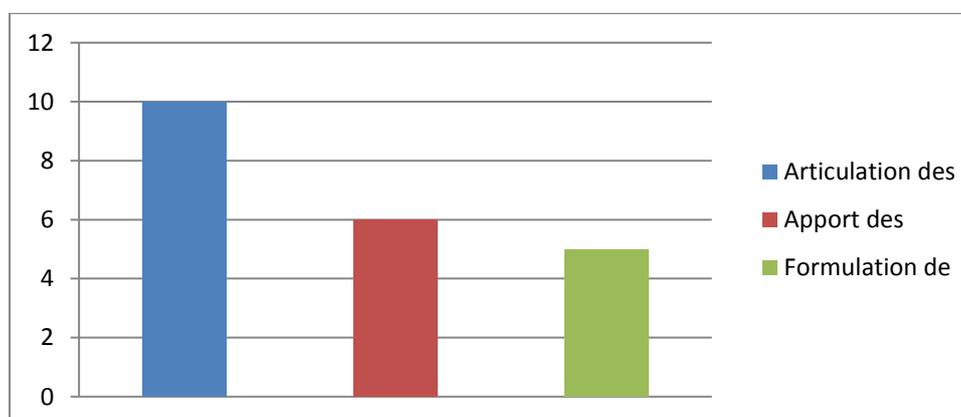
Notre expérience avec le groupe témoin nous a permis de comprendre que le vocabulaire employé par les apprenants est assez pauvre et limité souvent à celui qu'ils utilisaient dans la vie quotidienne, ce sont des mots simples. Or, nous avons déjà admis théoriquement que les carences en vocabulaire peuvent s'expliquer par l'absence d'échange et de la communication au sein de la classe. C'est grâce à l'inter-correction et à l'interaction que les apprenants peuvent forger, acquérir et connaître le lexique de la langue

française et l'utiliser à des fins de communication et à l'enrichissement de leurs textes écrits.

En ce qui concerne la formulation de l'opinion personnelle, et puisque le texte était à dominante argumentative où la consigne visait à faire acquérir à l'apprenant la construction d'une opinion, nous avons constaté que presque tous les apprenants parvenaient à en formuler des opinions personnelles et s'exprimaient en utilisant le *je* ou le *moi*.

<i>Apprenants</i>	<i>Articulation des phrases</i>	<i>Apport des Arguments</i>	<i>Formulation de l'opinion personnelle</i>
Apprenant 01	+	-	+
Apprenant 02	+	+	+
Apprenant 03	+	+	+
Apprenant 04	+	-	+
Apprenant 05	-	+	-
Apprenant 06	+	+	+
Apprenant 07	+	+	+
Apprenant 08	+	-	-
Apprenant 09	+	-	-
Apprenant 10	+	+	-
Apprenant 11	-	-	-
Apprenant 12	+	-	-

Tableau 3 : Le critère aspect sémantique (Travail individuel)



Graphique 3 : L'aspect sémantique

3.8.2.3. L'aspect morphosyntaxique

Nous avons pris en compte dans l'aspect morphosyntaxique deux éléments, à savoir le nombre de lignes et le nombre d'erreurs commises. Les carences qui relèvent de l'aspect morphosyntaxique ne sont autres que des erreurs d'ordre orthographique syntaxique et phonétique.

En ce qui concerne l'organisation des idées, il est d'un fait remarquable de dire que la majorité des apprenants se concentrait lors de la rédaction sur la production des idées autant qu'ils le faisaient sur leur organisation ; sachant que l'organisation des idées dans l'argumentation favorise la faculté de convaincre le lecteur.

Il faut également mentionner qu'un bon nombre d'apprenants ne sait pas utiliser les systématisations de conjugaison à bon escient ; ils ne savaient pas – à titre illustratif – qu'après la préposition *pour*, le verbe se mettrait à l'infinitif, ils ne savaient pas nettement distinguer les accords au féminin et au pluriel, ils faisaient intensivement référence à l'emprunt de mots de leur langue maternelle, ils éprouvaient des difficultés dans l'emploi des connecteurs logiques, des pronoms de reprise, des articles et des déterminants, etc. Bref, disons qu'ils avaient des difficultés dans la construction de phrases simples et correctes.

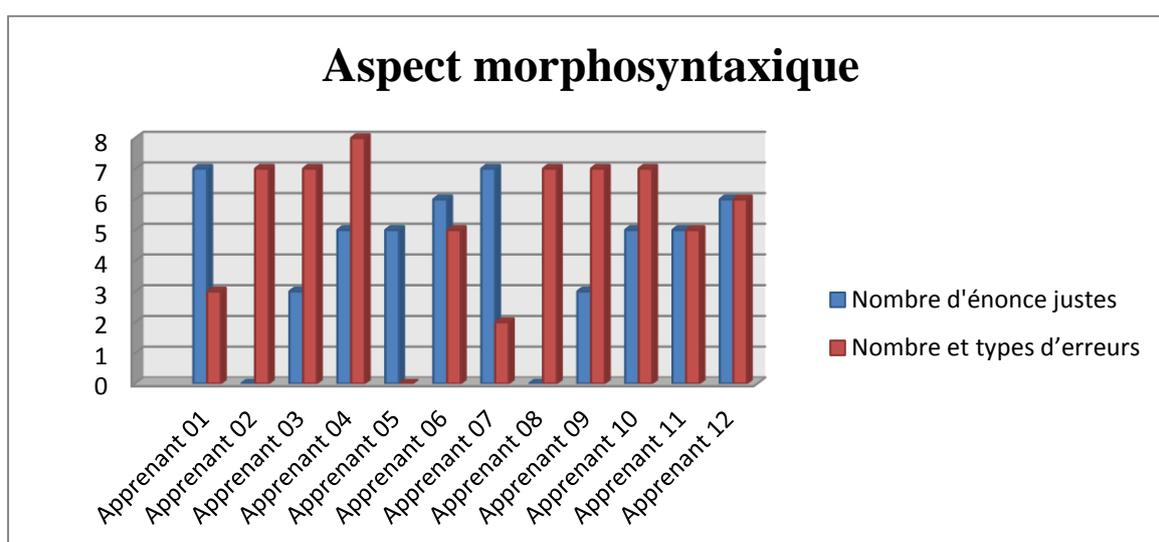
Bien que les erreurs de conjugaison aient été le plus souvent commises par les apprenants de ce groupe, il convient de dire qu'il y avait deux apprenants qui sont parvenus à conjuguer correctement tous les verbes dans leurs productions.

Quant aux erreurs d'orthographe, nous avons constaté que ces erreurs varient avec le nombre d'énoncés émis ; quand le nombre des énoncés est peu élevé, le nombre d'erreurs diminue relativement. Il y avait même quatre apprenants qui n'ont commis accidentellement que très peu d'erreurs. Le tableau que nous présentons ci-après renferme une synthèse des énoncés justes émis par les apprenants en confrontation avec des énoncés contenant des erreurs dans la production écrite.

Apprenants	Nombre d'énoncés juste	Nombre et types d'erreurs			
		Grammaire	Conjugaison	lexique	orthographe
Apprenant 01	07	02	00	00	01
Apprenant 02	00	01	02	03	01
Apprenant 03	03	02	03	01	01
Apprenant 04	05	01	04	01	02
Apprenant 05	05	00	01	02	02
Apprenant 06	06	01	02	01	02
Apprenant 07	07	02	00	00	01
Apprenant 08	00	01	02	03	01
Apprenant 09	03	02	03	01	01
Apprenant 10	05	01	04	01	01
Apprenant 11	05	00	01	02	02
Apprenant 12	06	01	02	01	02

Tableau 4 : Énoncés avec et sans erreurs (Travail individuel)

Le graphique suivante illustre également les données des énoncés :



Graphique 4 : Énoncés avec et sans erreurs

En ce qui suit, nous présentons sous forme de tableau une synthèse de tous les critères que nous venons de citer :

Critères							
Organisation de la copie	Découpage en paragraphes	punctuation	Articulation des phrases	Apport des arguments	Formation de l'opinion personnelle	Nombre de productions écrites justes	Nombre d'erreurs
Taux des critères							
83.88%	33.33%	33.33%	16.6%	43.66%	83.33%	33.33%	66.66%

Tableau 5 : Taux des critères d'évaluation des productions écrites (Travail individuel).

3.8.3 Lecture des données du travail individuel

Une simple lecture des données de ce tableau montre qu'un grand nombre d'apprenants parvenait à organiser leur copie (83,33%), que presque deux tiers des apprenants avaient des difficultés dans le découpage de leurs productions en paragraphes et des difficultés dans l'utilisation de la ponctuation à bon escient (33,33%), que seulement trois apprenants dans la classe arrivaient à articuler les phrases correctement lors de la production (16,60%), qu'un peu plus de la moitié des apprenants arrivait à apporter des arguments (43,66%), qu'une grande majorité savait formuler des opinions personnelles (83,33%), que seulement le tiers des apprenants ayant émis des énoncés justes (33,33%) et que plus des deux tiers des apprenants commettaient des erreurs lors de leurs productions écrites (66,66%).

En somme, ces statistiques reviennent à un taux général de 49,19%, un taux de réussite de la production écrite chez le groupe témoin.

3.9 Deuxième expérimentation

Cette expérimentation consistait à travailler avec la deuxième classe (B), le groupe expérimental. Nous avons demandé à l'enseignant de refaire les mêmes tâches avec les apprenants de cette classe, une séance de préparation à l'écrit avec une série de deux exercices en gardant la même leçon faite avec le groupe témoin et une séance de production écrite, qui devait se faire en groupes, c'est-à-dire les groupes que nous avons répartis selon les critères que nous avons cités (il s'agit de 05 groupes). La même consigne que celle qui a été donnée à leurs camarades du groupe (A) avait fait l'objet de leurs travaux et cette consigne était la suivante :

Rappel de la consigne :

La pollution est un phénomène qui menace l'environnement et la vie humaine. Rédige un texte argumentatif dans lequel tu expliqueras à tes camarades les dangers causés par la pollution et leurs conséquences sur l'environnement en donnant des solutions pour lutter contre ce phénomène,

Critères de réussite ;

- Exprime ton point de vue et donne trois arguments pour le justifier
- Illustre chaque argument par un exemple qui lui convient
- Classe les arguments par les connecteurs d'énumération
- Utilise le présent de l'indicatif et donne un titre à ton texte

Au départ, nous avons remarqué que la plupart des apprenants n'ont pas manqué d'idées, mais seulement ils trouvent des difficultés pour les exprimer clairement.

Ensuite, ils ont porté une feuille de brouillon et ont écrit quelques phrases en commettant des erreurs, et de temps à autre, ils consultaient leurs dictionnaires pour l'explication de certains mots difficiles ; ce qui est également intéressant à faire remarquer, c'est que les apprenants intervenaient le plus souvent en arabe en n'utilisant que quelquefois des mots en français. Ainsi, ils s'entraidaient, s'échangeaient des informations ; puis, ils se négociaient en posant des questions entre eux concernant l'orthographe et le lexique.

Ce qui nous a vraiment marqué, c'était le fait de voir les membres les plus timides qui prenaient part dans le travail en s'échangeant avec leurs camarades.

Dans les groupes, nous avons constaté que chaque apprenant s'impatientait à prendre son rôle ; le leader révisait l'écrit de son groupe, 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 petits groupes, ce qui devrait contribuer à l'amélioration des compétences linguistiques et à l'acquisition de nouvelles attitudes. Aussi, les apprenants avaient suffisamment de temps pour la rédaction, ils étaient en accord commun sur la planification des informations et l'organisation de leurs copies, chose qui a permis de créer un contexte convenable pour la rédaction du texte argumentatif.

3.9.1 Analyse de la 2ème expérimentation

Dans la préparation à l'écrit, nous avons trouvé presque les mêmes résultats : la majorité des apprenants avait des difficultés de distinguer entre argument et thèse. Cependant, dans la deuxième phase, les résultats étaient nettement différents ; nous présentons deux échantillons des productions écrites en groupes (voir annexes) :

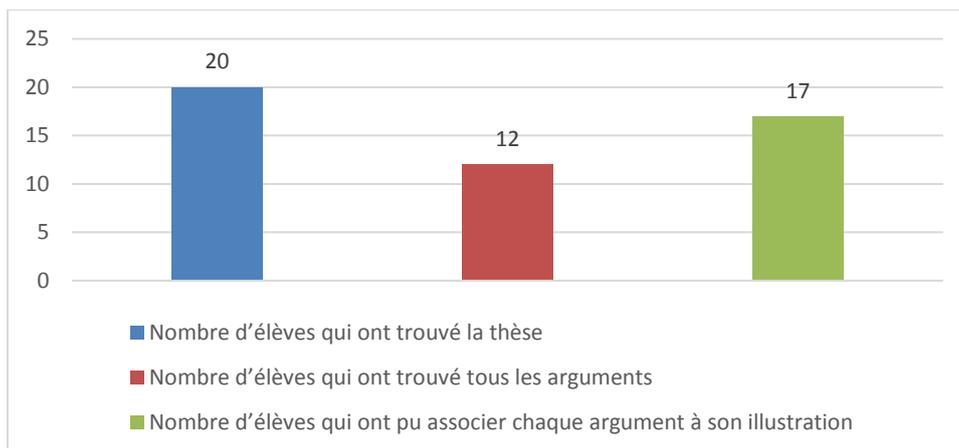
Dans les tableaux suivants nous rapportons les données d'expérimentation par rapport aux critères que nous avons appliqués avec le groupe témoin.

Séance : 01

Dans les tableaux suivants, nous rapportons les données de la première séance (préparation à l'écrit).

<i>Nombre des copies exploitées 25</i>		
<i>Exercice 01</i>		<i>Exercice 02</i>
Nombre d'élèves qui ont trouvé la thèse	Nombre d'élèves qui ont trouvé tous les arguments	Nombre d'élèves qui ont pu associer chaque argument à son illustration
20	12	17
80%	48%	68%

Tableau 1 : Réponses des apprenants dans les deux exercices (Travail collectif)



Graphique 1 : Réponses des apprenants dans les deux exercices (Travail collectif)

Séance 02 :

Dans les tableaux suivants nous rapportons les données d'expérimentation par rapport aux critères que nous avons appliqués avec le groupe témoin.

Aspect formel :

	<i>Apprenants</i>	<i>Organisation de la copie</i>	<i>Découpage en paragraphes</i>	<i>La ponctuation et les majuscules</i>
<i>Groupe (01)</i>	Apprenant 01	Très bonne organisation	Le découpage en paragraphe et bien fait	Le texte est bien ponctué
	Apprenant 02			
	Apprenant 03			
	Apprenant 04			
	Apprenant 05			
	Apprenant 06			

Tableau 6 : Le critère de l'aspect formel (G. 01) (Travail en groupe)

	<i>Apprenants</i>	<i>Organisation de la copie</i>	<i>Découpage en paragraphes</i>	<i>La ponctuation et les majuscules</i>
 Groupe (01)	Apprenant 01	bonne organisation	en Le découpage paragraphe et bien fait	Le texte est bien ponctué
	Apprenant 02			
	Apprenant 03			
	Apprenant 04			
	Apprenant 05			
	Apprenant 06			

Tableau 7 : Le critère de l'aspect formel (G. 02) (Travail en groupe)

Aspect sémantique :

	<i>Apprenants</i>	<i>Articulation des phrases</i>	<i>Apport des arguments</i>	<i>Formulation de l'opinion personnelle</i>
 Groupe (02)	Apprenant 01	Quatre connecteurs	Le groupe a donné des arguments jugés pertinents avec l'opinion de départ	Le groupe a procédé à la formulation de l'opinion personnelle
	Apprenant 02			
	Apprenant 03			
	Apprenant 04			
	Apprenant 05			
	Apprenant 06			

Tableau 8 : Le critère de l'aspect sémantique (G. 01) (Travail en groupe)

	<i>Apprenants</i>	<i>Articulation des phrases</i>	<i>Apport des arguments</i>	<i>Formulation de l'opinion personnelle</i>
<i>Groupe (02)</i>	Apprenant 01	Quatre connecteurs	Le groupe a donné des arguments jugés pertinents avec l'opinion de départ	Le groupe a procédé à la formulation de l'opinion personnelle
	Apprenant 02			
	Apprenant 03			
	Apprenant 04			
	Apprenant 05			
	Apprenant 06			

Tableau 9 : Le critère de l'aspect sémantique (G. 02) (Travail en groupe) –
Aspect morphosyntaxique :

	<i>Apprenants</i>	<i>Enoncés justes</i>	<i>Type et nombre d'erreurs</i>			
			<i>Grammaire</i>	<i>Conjugaison</i>	<i>lexique</i>	<i>Orthographe</i>
<i>Groupe (01)</i>	Apprenant 01	Des phrases correctes	Il n'ya pas d'erreurs	Il n'ya pas d'erreurs	Les erreurs sont très rares	Les erreurs sont très rares
	Apprenant 02					
	Apprenant 03					
	Apprenant 04					
	Apprenant 05					
	Apprenant 06					

Tableau 10 : Le critère de l'aspect morphosyntaxique (G. 01) (Travail en groupe)

	<i>Apprenants</i>	<i>Enoncés justes</i>	<i>Type et nombre d'erreurs</i>			
			<i>Grammaire</i>	<i>Conjugaison</i>	<i>lexique</i>	<i>Orthographe</i>
<i>Groupe (02)</i>	Apprenant 01	Des phrases correctes	Il n'ya pas d'erreurs	Il n'ya pas d'erreurs	Les erreurs sont très rares	Les erreurs sont très rares
	Apprenant 02					
	Apprenant 03					
	Apprenant 04					
	Apprenant 05					
	Apprenant 06					

Tableau 11 : Le critère de l'aspect morphosyntaxique (G. 02) (Travail en groupe)

3.9.2 Lecture des tableaux

Avant de passer à la lecture des tableaux précédents, nous rappelons que l'ensemble des ces résultats concernait des productions écrites des apprenants du groupe expérimental, c'est-à-dire, des apprenants qui ont réalisé des productions écrites en groupes. Nous présentons cette lecture sous les points suivants :

- Le découpage en paragraphes est bien fait : trois paragraphes (introduction, arguments et idées et une conclusion).
- Le texte est bien ponctué.
- Le texte rédigé est compréhensible et cohérent, il ne présente ni des contradictions ni des ambiguïtés.
- L'emploi des connecteurs logiques est respecté : d'abord, aussi, mais, ainsi, enfin, pourtant, etc.
- Dès la première lecture nous pouvons noter que ces apprenants n'ont pas des difficultés à construire des phrases correctes. Aussi, ils ont utilisé un vocabulaire riche et adapté au type de texte argumentatif.
- Ils ont bien respecté l'ordre des idées.
- Ils ont bien maîtrisé l'emploi des verbes et leurs temps de conjugaison.
- Concernant les erreurs, le nombre des mots est acceptable, quant aux erreurs, elles sont rares.

Comme nous avons procédé pour le groupe témoin, nous résumons l'ensemble des résultats pour ce groupe expérimental dans le tableau suivant où nous pouvons lire le taux général des critères émis pour mesurer la production écrite en groupe :

Critères							
Organisation de la copier	Découpage en paragraphe	Ponctuation	Articulation des phrases	Apporte des arguments	Formation de l'opinion personnelle	Nombre de production écrite juste	Nombre d'erreurs
Taux des critères							
100%	100%	83.33%	83.33%	70%	100%	100%	5%

3.9.3 Lecture des données du travail en groupe

Nous remarquons d'abord que le taux des apprenants quant aux critères de l'organisation de la copie, la formulation de l'opinion personnelle, le découpage en paragraphe et le nombre de productions écrites justes est de 90% ; ensuite, se succède la ponctuation avec un taux de 83.33%. Se classe après, l'apport des arguments avec un pourcentage de 70%, et enfin, le nombre d'erreurs avec un taux de 10%.

Cependant, il faut mentionner quand même que toutes ces données témoignent en leur totalité en faveur d'une bonne amélioration des apprenants dans leurs écrits.

Après avoir analysé la majorité des copies, nous avons remarqué qu'aucun groupe n'était défaillant, et les résultats indiquent que presque tous les groupes ont produit des textes cohérents et bien construits avec un taux de 80,20%, donc il est à remarquer nettement qu'il y a un grand écart entre le taux du travail individuel et le taux du travail en groupe.

3.10 Comparaison de la production écrite dans les deux groupes

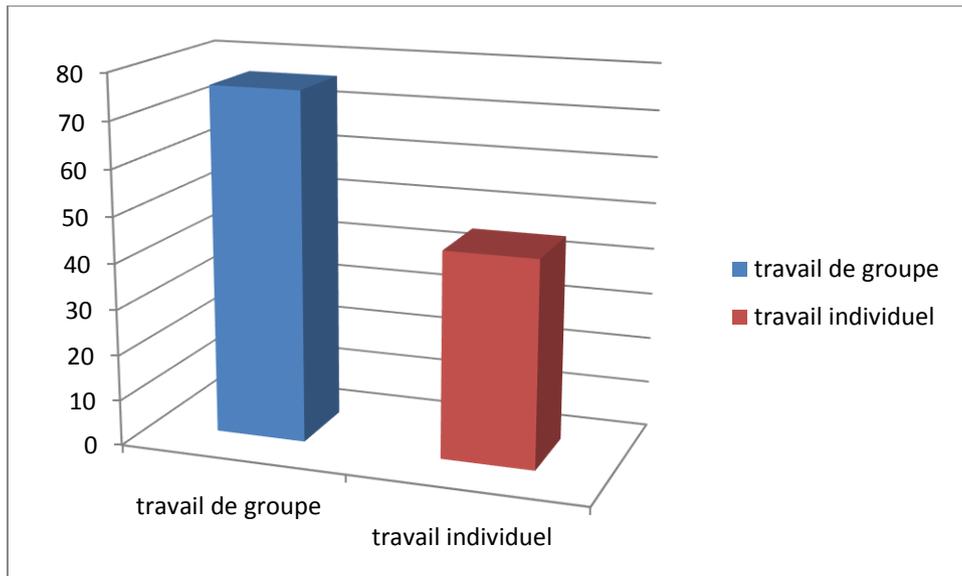
Vers sa fin, nous avons résumé notre expérimentation par une synthèse comparative dans laquelle nous ferons surgir en points, les principaux moments qui ont jalonné les expérimentations dans les deux groupes ; il a été question de mesurer l'apport du travail en groupes, comme une stratégie qui a déjà prouvé son ancrage théorique dans deux situations distinctement disparates : productions écrites réalisées individuellement confrontées à des productions écrites réalisées en groupes :

- Les apprenants ont mieux travaillé en commun qu'individuellement, leur texte témoigne de peu d'erreurs et de difficultés, ils ont rédigé un texte cohérent et bien structuré. Malgré le manque de connecteurs. Ce texte est aussi bien ponctué et bien réparti en paragraphes.
- L'organisation des idées est pertinente, car on a tenu compte de l'emploi du connecteur logique convenable.
- Pour ce qu'est de la ponctuation et du respect des majuscules, globalement le texte est bien ponctué, ce groupe a mis correctement les majuscules au début de chaque phrase.
- Le lexique utilisé est varié et adapté au type du texte produit (texte argumentatif).
- L'apport des arguments et des exemples est pertinent.
- L'opinion personnelle du sujet est formulée directement.

Concernant les textes qui ont été écrit individuellement, ils nous ont fourni la certitude que beaucoup de difficultés et de défauts existent ; soit d'un point de vue matériel et sémantique ou morphosyntaxique où les apprenants ont eu recours souvent à la construction des phrases simples, qui parfois, étaient mal construites.

- Le découpage en paragraphes est souvent mal fait ou n'est pas du tout fait. Aussi, la ponctuation est mal utilisée ou presque inexistante. Les apprenants ne maîtrisent pas bien l'emploi des majuscules au début des phrases.
- L'articulation entre les phrases est généralement assurée par l'emploi de la conjonction de coordination et.
- L'emploi des arguments est insuffisant.
- L'apport de nouveaux mots est assez fréquent ; souvent, les apprenants dans leur production écrite se basaient sur la boîte à outil.
- La construction des idées par les apprenants n'est pas en mesure d'être en adéquation avec leurs opinions de départ.

Le présent graphique fournit une idée plus nette en ce qui concerne la comparaison des résultats de la production écrite dans les deux groupes :



Graphique 6 : Evaluation de la production écrite dans les deux groupes

A la fin de ce cadre, nous pouvons dire que le travail de groupe donne des résultats plus efficaces, et joue un rôle incontournable dans la progression de l'activité de l'écrit. Les résultats obtenus affirment nos hypothèses, et montre l'utilité de cette stratégie.

Conclusion

Conclusion

En guise de conclusion, nous avons essayé de montrer l'utilité du travail de groupe en matière de production écrite et son importance dans le développement des quatre habilités chez les apprenants de la 4AM-cycle moyen-. Notre travail de recherche repose sur deux cadres, dans le premier cadre nous avons évoqué les notions théoriques relatives à nos objectifs de recherche : le travail de groupe, une stratégie d'enseignement et l'écrit en FLE.

Dans le cadre pratique, nous avons adopté la méthode expérimentale ou nous avons choisi deux groupes (un groupe témoin et un groupe expérimental). Nous avons demandé aux apprenants de rédiger un texte argumentatif en expliquant les dangers causés par la pollution et leurs conséquences sur l'environnement. Nous avons établi une grille d'évaluation et d'analyse pour pouvoir comparer les résultats obtenus et affirmer nos hypothèses. Dans ce sens, le travail collaboratif s'ouvre sur un champ très favorable où les apprenants peuvent fournir plus d'efforts et investir leur création lors de la réalisation des productions écrites. Comme il donne à l'apprenant la possibilité de résoudre ses difficultés linguistiques et consolider ses compétences langagières. Ce dispositif conduit à l'amélioration des écrits par le biais des confrontations et des échanges d'idées des apprenants au sein du groupe.

De ce fait, cette stratégie préconise un lieu privilégié qui permet à l'apprenant d'être actif et sécurisé. Elle offre une atmosphère d'échange et de partage qui mène les apprenants à se poser des questions, encourager les uns par les autres et se corriger mutuellement, et à s'exprimer sans aucune hésitation ni timidité ni peur.

Cet espace d'échange et d'interaction rend les apprenants plus dynamiques, plus motivés à travailler et à fournir plus d'efforts. Ces apprenants vont se retrouver plus impliqués, car ils s'incarneront plus dans leur apprentissage quand l'occasion d'un échange interactif leur est fournie. Ceci facilite l'accès à l'écrit en FLE de même qu'à son perfectionnement.

Vu que la modernisation de la didactique et l'apparition des méthodes pédagogiques actuelles, le travail de groupe occupe une place incontournable et une réelle valeur didactique dans le processus enseignement/apprentissage. De ce fait, il est souhaitable d'inviter les enseignants à concrétiser réellement cette démarche dans leurs classes de français langue étrangère, tout en mobilisant toutes les conditions et les moyens nécessaires pour un bon déroulement de travail.

Bibliographie

Bibliographie

1- Ouvrages

- Adam Jean-Michel, les textes types et protocoles, Paris, Nathan ,1997.
- Barlow, M, le travail en groupe des élèves, Paris, Armand Colin, 1993.
- Cuq Jaun-Pierre, cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, PUG, 2005.
- Ferry G, *La pratique du travail en groupe*, Paris, Dunod, 1971.
- Goffman, cité in : Robert Vion, la communication verbale, Ed. Hachette 1992, Paris,
- Jo-Anne Reid, Les petits groupes d'apprentissage, Beauchemin, Canada, 1993.
- Piaget J. & Inhelder B., *La psychologie de l'enfant*, Paris, P.U.F, 1966.
- Plantin, C. L'argumentation aujourd'hui : position théorique en confrontation, L'Harmattan, Paris, 2004.

2- Dictionnaire

- Legendre R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2ème édition, Paris, ESKA, 1993.
- *Le petit Larousse*, les éditions françaises, Paris, 1997.
- R Galisson, dictionnaire de didactique des langues, France, 1976.

3- Articles

- Document d'accompagnement du français 4ème AM. (2009). Alger : ONPS.
- Raoul Pantanella, Cahiers pédagogiques(revue, 424(05/ 2004)

4- Thèses et mémoires

- Meirieu P, *Apprendre en groupe, contribution à la recherche sur les pratiques de groupe en situation scolaire*, Thèse de Doctorat, Lyon, 1983
- Merieu P, *Contribution à la recherche sur les pratiques de groupe en situation scolaire*, texte de présentation de sa thèse de Doctorat d'Etat, in Bulletin BINET, SIMON, n° 597, Lyon, 1984.

Tables des matières

Table des matières :

Remerciements

Dédicace

Sommaire

Introduction générale	7
I. Cadre théorique	
Partie 01 : Le travail en groupe, une stratégie d'enseignement /' apprentissage.....	11
1.1. Le travail en groupe, une méthode d'enseignement.....	11
1.2. Qu'est ce que le travail en groupe ?.....	12
1.3. Pourquoi faire le travail en groupe ?.....	12
1.4. Approches théoriques sur les processus d'apprentissage liés au travail en groupe....	13
1.4.1. Approche socio-constructiviste.....	14
1.4.2. Approche de Vygotsky.....	14
1.4.3. Approche de Philippe Meirieu.....	14
1.5. Apprendre à travailler en groupe.....	15
1.6. La notion du temps.....	16
1.7. La formation des groupes.....	17
1.8. Le partage des rôles.....	17
1.9. Différents types du travail en groupe.....	18
1.10. Le rôle et la posture du professeur.....	19
1.11. Définition de l'interaction dans la classe du FLE.....	20
1.12. L'évaluation du travail en groupe.....	21
Partie 02 : L'écrit en FLE.....	24
2.1. Qu'est ce qu'écrire ?.....	24
2.2. La production écrite	24
2.3. Place de la production écrite dans quelques approches pédagogiques.....	25
2.3. L'approche cognitive	25
2.3.2. L'approche communicative.....	25
2.4. La typologie des textes.....	25
2.5. Le texte argumentative	26
2.6. Qu'est ce qu'argumenter	26
2.7. Caractéristiques du texte argumentatif.....	26
2.8. La structure et l'organisation du texte argumentatif.....	28
2.9. Les objectifs à atteindre dans un texte argumentatif.....	29

2.10. La fonction du texte argumentatif.....	30
Cadre pratique. Le travail de groupe confronté à l'expérimentation.	
3.1. La description de l'école et de la classe.....	32
3.2. La description du public visé.....	33
3.3. Le choix du temps accordé à la collecte des données.....	33
3.4. Méthode de collecte.....	33
3.5. La constitution des groupes.....	34
3.6. Le déroulement des séances.....	34
3.7. Le partage des rôles.....	34
3.8. Première expérimentation	234
3.8.1. Analyse de la première expérimentation.....	36
3.8.2. Commentaire et interprétation.....	38
3.8.2.1. Aspect formel.....	38
3.8.2.2. Aspect sémantique	40
3.8.2.3. Aspect morphosyntaxique	42
3.8.3. Lecture des données du travail individuel	44
3.9. Deuxième expérimentation	45
3.9.1. Analyse de la deuxième expérimentation.....	46
3.9.2. Lecture des tableaux	50
3.9.3. Lecture des données du travail en groupe	51
3.10. Comparaison de la production écrite dans les deux groupes.....	51
Conclusion	55
Bibliographie	
Table des matières	

Annexes

Echantillon 01(travail individuel)

La protection de l'environnement.

L'environnement c'est l'espace que nous
entoure et elle est menacé par l'homme.
Ter Acc maj qui

D'abord l'homme jeter les déchets dans la
mer. ils brûlent les animaux.
SIE Acc maj -comj

Ensuite l'homme jeter les déchets dans
les villes.
comj

Enfin l'homme utilise les produits
chimiques dans l'industrie alimentaire.
maj maj Acc

Donc il faut inciter l'homme de
protéger l'environnement.
ca Acc

Echantillon 01(travail individuel)

L'environnement

L'environnement c'est le lieu qui
abitoit tout les etre vivant, L'environnement
est menacé la premier responsable est l'homme.
Écr / corrj *maj* *acc* *rép* *acc* *acc*

D'abord, il jette les déchets dans la nature
par Ex polluer la terre
acc *acc*

D'autre part les centre usine dans les villes
par Ex pollution de l'air
acc

Ensuite il jette les déchets dans la mer
par Ex pollution de la mer
acc *acc*

Enfin, la nature c'est menacé et le responsable
est l'homme donc il faut éviter la pollution
de l'environnement pour vivre bien
acc *acc* *acc*

Fais attention à la ponctuation

Echantillon 02(travail de groupe)

L'environnement

L'environnement est tout ce qui nous entoure, c'est l'ensemble des éléments naturels et artificiels, je pense que l'environnement est en danger et l'homme est le responsable de cette phénomène pour plusieurs raisons.

1^{ère} D'abord la pollution de la terre et la mer quand les gens jettent les déchets dans les plages.

Ensuite, la déforestation provoque des maladies respiratoires parce que les arbres sont une source d'oxygène.

Enfin, l'utilisation des produits chimiques tue les animaux marins.

En conclusion, pour vivre en bonne santé il faut sensibiliser les gens de la nécessité et l'importance de protéger l'environnement.

Echantillon 02(travail de groupe)

L'environnement

L'environnement est l'ensemble naturel et d'autre dans lequel les êtres vivants et les éléments existent.

D'abord, il est menacé par la pollution de la mer et de la terre, des déchets des usines et des produits chimiques ... Ensuite, l'homme jette les déchets dans la mer et cela tue les animaux marins.

Enfin, la déforestation et les incendies provoqués par l'homme cause la disparition des espèces animales et végétales par exemple la disparition des oiseaux ... donc, il faut sensibiliser l'homme de l'importance de la protection de l'environnement.

Résumé :

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues étrangère (FLE) et plus précisément l'enseignement de l'écrit dans le cycle moyen en (4AM).

Notre travail consiste à montrer l'efficacité et l'utilité du travail de groupe en production écrite chez les apprenants de la 4AM. Dans ce sens nous avons réalisé une expérimentation dans deux classes différentes (groupe témoin et groupe expérimenté). Nous avons établi une grille d'analyse d'évaluation et dans le but de comparer les produits des apprenants, et confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Mots clés : Enseignement, production écrite, travail de groupe, expérimentation.

المخلص:

بحثنا هذا يدخل في ميدان تعليمية اللغات الاجنبية (الفرنسية كلغة اجنبية) و خاصة تعليم التعبير الكتابي في الطور المتوسط (الرابعة متوسط).

بحثنا هذا يحاول ابراز فائدة و جدوى العمل الجماعي في تطوير التعبير الكتابي لدى تلاميذ الرابعة متوسط، و في هذا السياق قمنا بتجسيد تجربة داخل قسمين مختلفين (قسم تطبيقي و قسم شاهد)، ثم قمنا بمقارنة النتائج من خلال وضع معايير لتقويمها و تحليلها. حتى نتمكن من تأكيد او نفي الفرضيات.

كلمات مفتاحية: التعليم، التعبير الكتابي، العمل الجماعي، التجربة.

Summary:

Our research is in the field of teaching foreign languages (French as a foreign language), especially teaching written expression in the intermediate stage (the fourth intermediate).

This research attempts to highlight the usefulness of the collective work in the development of the written expression of the students of the fourth intermediate. In this context we have embodied an experiment within two different sections (applied and witness), then we compared the results by setting criteria for their evaluation and analysis, so that they can confirm or deny the hypotheses.

Keywords: Education, written expression, teamwork, experience.