

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN-TIARET-

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



MEMOIRE DE MASTER EN DIDACTIQUE ET INGENIERIE DE LA FORMATION

THEME :

L'impact du travail en groupe sur l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de la 2eme Année Moyenne.

Exemple collège KaidAhmed,Tiaret

Mémoire de Master en Didactique des langues étrangères

Présenté par

Rahmouni Sara

Saadi Sarah

Sous la direction de :

Dr.Belguitar Imane

Membres du jury

Présidente : Dr.Lahmar Rabiaa MCA Université de Tiaret.

Rapporteur : Dr. Belguitar Imane MCA Université de Tiaret.

Examinatrice : Dr.Mihoub Kheira MAA Université de Tiaret.

Année Universitaire 2021/2022

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail,

A mes grands-parents,

A mes chers parents,

A mes chers frères,

A tous les membres de ma famille,

A toute personne qui occupe une place dans mon cœur,

*Sans oublier ma chère tante ABDELHADI ZAHRA paix
à son âme.*

Rahmouni Sara

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail,

A mes chers parents,

A mon cher frère,

A mes sœurs

A tous les membres de ma famille,

saadi Sarah

Remerciements

Nous remercions, tout d'abord, notre Dieu le tout puissant ALLAH qui nous a donné volonté et patience pour réaliser ce modeste travail.

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près et de loin au succès de notre stage et qui nous ont aidées lors de la rédaction de ce mémoire.

Nous voudrions dans un premier temps remercier, notre directrice de mémoire de recherche BELGUITAR IMANE, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter notre réflexion.

Nous remercions ensuite l'ensemble des membres du jury, qui nous ont fait l'honneur de bien vouloir étudier avec attention notre travail.

Nous désirons aussi remercier les professeurs de l'université Ibn Khaldoun, qui nous ont fourni les outils nécessaires à la réussite de nos études universitaires.

Notre gratitude va également à nos proches et amis qui grâce à leurs prières et leurs encouragements, nous avons pu surmonter toutes les difficultés rencontrées surtout mon oncle M.HADDOUCHE KAMEL.

Enfin, nous remercions le directeur HAMAOUI ALI et les apprenants de l'école Kaïd Ahmed qui ont accepté de participer à notre expérimentation.

Rahmouni Sara

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier tout d'abord الله, seigneur de l'univers, qui a

Permis que ce travail voit la lumière. A lui toute louange.

La présentation de ce modeste travail nous offre l'opportunité d'exprimer notre gratitude et reconnaissance à notre encadreur Mme Belguitar Imane pour son suivi et ses judicieux conseils qui nous ont permis de mener à bien notre mémoire.

Nous tenons à remercier également :

Tous les enseignants qui ont participé à notre formation.

Les membres de jury de la qualité de leurs conseils et de l'honneur qu'ils nous ont fait en acceptant à la participation au jury de ce travail.

Nous exprimant notre sympathie et nos vifs remerciements à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de cet ouvrage, qu'ils soient tous assurés de notre profonde reconnaissance et trouvent dans ces mots l'expression de nos sincères remerciements.

SAADI SARA

SOMMAIRE

- Dédicaces
- Remerciements
- Table des matières
- Introduction générale

PREMIERE PARTIE

CHAPITRE I

LA PRODUCTION ECRITE

- 1.1. Qu'est-ce que la production écrite ?.....
- 1.2. L'évaluation des productions écrites.....
- 1.3. L'évolution de la production écrite à travers les méthodologies

CHAPITRE 2

LE TRAVAIL EN GROUPE

- 2.1. Le travail en groupe
- 2.2. Définition de la notion du travail de groupe
- 2.3. LES TYPES DE GROUPES ET LEURS OBJECTIFS
- 2.4. Intérêt du travail en groupe par rapport à l'enseignement
- 2.5. Les avantages et les inconvénients.....

DEUXIEME PARTIE

CHAPITRE I

CADRAGE METHODOLOGIQUE

- Introduction
- 1.1. Présentation de la démarche de recherche.....
- 1.2.les objectifs de la recherche.....
- 1.3. Le terrain
- 1.4.présentation du Protocol expérimental
- 1.5. Sélection du collègue et du public enquête
- 1.6. Constitution du corpus
- 1.7. L'enquête et la collecte des données
- 1.8. Présentation de l'activité enseignée
- 1.9. Présentation du questionnaire.....
- 1.10. Difficultés rencontrées
- Conclusion.....

CHAPITRE 2

ANALYSE ET INTERPRETATIONS DES RESULTATS

Introduction	
2.1. Analyse du questionnaire des enseignants	
2.1.1. commentaire du questionnaire des enseignants	
2.2. Analyse des copies des apprenants individuellement	
2.3. Analyse des copies des apprenants en groupe	
2.4. Analyse comparative entre le travail individuel et le travail en groupe	
2.5. Synthèse	
Conclusion.....	

Conclusion générale

Références bibliographiques

Annexes

Résumé

INTRODUCTION
GENERALE

La communication n'est plus uniquement réservée à l'oral. La double dimension de la communication est une réalité incontestable dans les classes de langues. Les enseignants et les apprenants sont souvent devant un support écrit. C'est en ce sens que l'on peut accepter l'idée que parler et écrire d'une langue étrangère s'enseignent et s'apprennent en même temps.

Le travail collaboratif réapparaît comme un style d'enseignement qui pourrait développer les compétences rédactionnelles et les habilités coopératives chez les élèves au-delà de tout individualisme.

La production écrite est une activité globalisante qui possède toutes les compétences qui permettent à l'apprenant le bon usage de la langue. Elle vise à donner aux apprenants l'opportunité de réfléchir, de penser et de créer des idées qui servent à rendre ces apprenants capables de produire un énoncé, c'est pour cela l'écrit constitue l'une des préoccupations majeures de l'enseignement du FLE.

Notre motivation est née lorsque nous étions des apprenants de moyen. Nous avons rencontré beaucoup de difficultés quand l'enseignant nous donne comme consigne de produire un paragraphe écrit individuellement, nous nous trouvions démotivés, découragés et incapables de réaliser ce genre d'activité. En revanche, nous trouvions du plaisir et de l'envie quand nous formions des petits groupes pour réaliser cette activité de production écrite. Nous avons choisi de traiter ce thème à partir d'une motivation personnelle et d'une expérience vécue réellement qui a marqué notre parcours d'apprentissage. Notre s'inscrit donc dans une perspective didactique où le travail de groupe nous a paru comme un bon outil motivant les élèves et les dynamisent à s'investir dans l'activité de production écrite en classe.

Notre travail de recherche a pour but de montrer l'impact du travail en groupe sur l'amélioration de la production écrite spécifiquement avec les élèves de la 2ème année moyenne.

Nous avons constaté qu'un nombre important des apprenants de la 2ème année moyenne rencontrent des difficultés au moment de réalisation de la production écrite. C'est à dire cette séance pose problème et des difficultés chez les apprenants, ce qui nous mènes a posé la question de recherche suivante :

Introduction Générale

-Quel est l'impact du travail collaboratif sur l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de la 2eme année moyenne ?

Pour mieux orienter notre travail de recherche nous avons proposé des hypothèses que nous nous tenterons de vérifier par la suite :

-Peut être le travail en groupe aide les apprenants à mieux rédiger.

-Le travail en groupe pourrait améliorer les productions écrites des apprenants.

-Le travail collaboratif pourrait être un facteur motivant chez les apprenants.

Pour entreprendre cette recherche et confirmer nos hypothèses nous nous sommes basées sur la méthode analytique (une analyse des copies des productions écrites réalisées individuellement et en groupe) pour ensuite comparer le niveau d'assimilation et de mémorisation des apprenants dans chacun des deux cas, et des questionnaires destinés aux enseignants du même cycle.

De ce fait, notre travail sera organisé autour de deux parties : la première partie va être consacrée au cadrage théorique qui va cerner la production écrite et son évolution à travers les méthodologies ainsi le travail en groupe et son impact sur la production écrite.

La deuxième partie, comprend deux chapitres :

Le premier est le cadrage méthodologique ou nous allons détailler les outils de recherche que nous avons utilisés pour répondre à notre question de recherche.

Dans le dernier chapitre nous allons analyser les résultats de travail menés sur le terrain pour mieux comprendre les difficultés rencontrées dans cette tâche, et à la fin de notre modeste travail de recherche nous allons tenter de donner une synthèse qui pourrait répondre à la question de recherche et confirmer ou infirmer les hypothèses que nous avons proposées.

PREMIERE PARTIE

***CADRAGE THEORIQUE ET
CONCEPTUEL***

CHAPITRE 1 : LA PRODUCTION ECRITE**1.1. Qu'est-ce que la production écrite ?**

La production écrite n'est pas une simple copie et/ou un enregistrement d'un flot de mots et d'idées. Aussi, elle ne consiste pas non plus à accoler des phrases ou des propositions grammaticalement valables. L'écriture est un acte complexe et composite.

Cette activité qui paraît aisée à certains faits est loin d'être facile et accessible. Elle fait appel à de nombreuses compétences qui sont d'une importance capitale. Nous pouvons citer dans ce sens les compétences linguistiques, discursives, référentielles, socioculturelles et cognitives.

Depuis son apparition, la notion de « compétence de communication » occupe une place importante dans la didactique des langues. J.P.Cuq distingue quatre habiletés dans cette compétence à savoir : l'habileté de compréhension de l'oral, l'habileté de production de l'oral, l'habileté de compréhension de l'écrit, et l'habileté de production de l'écrit.

Se basant sur son observation et son expérience, J.P.Cuq a remarqué que dans la vie quotidienne, nos productions verbales, orales, ou écrites sont en permanence contrôlées sur tous les plans (linguistique, discursif, pragmatique, etc.) par le destinataire. En conséquence, toute communication soit orale ou écrite suppose une évaluation. Ceci a poussé J.P.Cuq à postulé l'existence d'une cinquième composante dans la compétence communicative, c'est la compétence évaluative.

En didactique des langues étrangères, et avec l'avènement de l'approche communicative, la production écrite est considérée comme une activité qui vise la construction de sens. Son enseignement vise à développer chez les apprenants la capacité à produire des textes variés aussi bien dans leur forme que dans leur visée communicative. Dès lors, les apprenants écrivent pour être lus. A ce sujet Thào pense que les apprenants ne rédigent pas des textes pour être corrigés par l'enseignant mais que la production écrite est une activité qui a un objectif et un sens : les apprenants écrivent pour transmettre leurs idées et communiquent avec un/des lecteur(s).

L'apprenant est donc invité à exprimer ses sentiments, transmettre ses idées pour communiquer avec autrui et mettre à jour une compétence de communication écrite qui se

définit comme étant « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* ».

D'après Albert, cette compétence fait entrer en action cinq types de compétences à des degrés divers de la production :

-La composante linguistique : qui consiste à maîtriser les divers systèmes de règles aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonétiques que textuelles qui aident à la réalisation des différents messages.

-La composante référentielle : qui englobe d'une manière générale la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde.

-La composante socio-culturelle : qui consiste à connaître l'histoire culturelle et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions.

-La composante discursive (ou pragmatique) : c'est-à-dire la connaissance des différents types de discours et savoir les adapter dans toutes les situations de communication qui se posent.

-La composante cognitive : elle permet la mise en œuvre des processus de constitution du savoir et des processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

De ce fait, nous pouvons dire que la production d'un texte est une tâche très difficile, car elle fait appel à une combinaison de compétences dont l'apprenant est contraint à faire usage lors de la production. D'autre part, il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée.

Toutes ces composantes corroborent à la tâche du scripteur qui doit respecter les règles et écrire d'une manière convenable, claire, compréhensible et ordonnée, viennent s'ajouter aussi le savoir et l'habileté qui sont indissociables à cette édification.

L'apprenant doit être muni d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexique, orthographe, syntaxe, etc.) et par la suite effectuer un ensemble d'opérations intellectuelles que beaucoup de chercheurs ont essayé de mettre à jour par le biais des modèles de processus

rédaotionnels. L'objectif de ces chercheurs était de décrire et de comprendre le processus, le fonctionnement cognitif du scripteur lors de l'exécution d'une tâche rédactionnelle.

1.2. L'évaluation des productions écrites

Pendax nous révèle qu'on ne peut évaluer l'apprentissage de l'écrit. Il poursuit en définissant cet acte comme « *Un ensemble d'apprentissage par lesquels on mesure les effets des activités menées sur un public déterminé. En d'autre terme, on vise à mesurer la distance entre les intentions pratiques d'un sujet apprenant et les résultats obtenus à l'égard des objectifs fixés* » pendax,m.,(1997). Ces déclarations nous ramène à comprendre en général le sens afin de s'interroger sur le type d'évaluation à suivre à l'égard de la production écrite, et plus spécialement, dans le texte argumentatif.

Pour réagir à cette interrogation à cette interrogation que dans les pratiques de la production écrite en classes de FLE, nous pouvons réfléchir en premier lieu une évaluation diagnostique. Ce type d'évaluation aide l'enseignant à compter sur ce que les apprenants savent faire pour réaliser en conséquence leurs besoins spécifiques.

En continuant l'évaluation de cet acte, nous envisageons aussi une évaluation formative durant la séance en deuxième lieu. Cette dernière indique aussi bien à l'enseignant qu'aux apprenants des résultats de l'avancement obtenu. Poursuivant dans le même sens de l'acte évaluatif, une évaluation sommative vient en troisième lieu. Ce type d'évaluation intervient à la fin de la séance en exposant une sorte de synthèse des acquis de la séquence en général.

L'enchaînement progressif de ces trois lieux dans l'acte évaluatif nous semble en corrélation avec les propos de Devanne qui crois que le fait d' « *Aider un apprenant à progresser, à devenir scripteur autonome, c'est donc lui signifie précisément sur quels critères ses 49 productions sont évaluées, lui permettre de localiser seul ses erreurs, de rectifier son résultat et/ou sa démarche, lui faire pour réussir la tâche proposée, l'évaluation des écrits est une pratique sociale* »(Devanne,B.,(1993).

Par évaluation générale, nous entendons une évaluation qui réunit simultanément dans l'ordre les trois moments (diagnostique, formatif et sommatif) utilisés pour évaluer le comportement lors d'une séance. En ce sens, l'évaluation globale de l'écriture des apprenants

devient un domaine fermé pour les enseignants. Cette dernière se base généralement sur des critères d'évaluation du travail écrit de ses apprenants, que nous énumérerons ci-dessous :

1. Le point de vue matériel

Ce point de vue, nous désignons la forme ou le cadre dans lequel la production écrite se présente. Cet aspect peut bien concerner la mise en page, que le support, la typographie, le découpage en paragraphes, la ponctuation, etc. Nous devons insister sur le fait que ces éléments, une fois bien tenus en compte, peuvent jouer le rôle d'un véritable atout indispensable qui pourrait guider le lecteur.

2. Le point de vue sémantique

Nous entendons par ce point de vue, le non contradiction entre les informations. Il s'agit de la phase où l'enseignant tient compte de la relation entre les signes et leurs référents.

3. Le point de vue morphosyntaxique

C'est celui qui concerne l'application correcte des règles de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe, etc.).

1.3. L'évolution de la production écrite à travers les méthodologies

Pour situer l'évolution de la didactique de la production écrite, nous proposons tout d'abord d'observer la place qu'elle a occupée à travers les différentes méthodologies de la langue.

1.3.1. La méthodologie traditionnelle

Connue également sous les appellations de méthodologie classique ou de grammaire traduction, cette méthodologie est la plus utilisée dans l'enseignement au XIXème siècle. Elle existe depuis plusieurs siècles et perdure jusqu'à ce jour. Il faut dire que ces méthodes tirent leur origine des méthodes en usage dans l'enseignement des langues classiques : le grec et le latin qui constituent le fondement de toutes les méthodologies d'enseignement des langues en milieu institutionnel.

Ces méthodologies, qu'on désignait sous l'appellation de *méthodes indirectes*, avaient pour caractéristique essentielle de fonder l'enseignement exclusivement sur l'écrit et l'enseignement du français se réalisait par le biais d'une autre langue : le latin.

Durant tout le Moyen Âge, on n'ose pas étudier d'autres langues que ces deux langues. À partir du XV^e siècle se codifie progressivement la notion de « Bon usage » érigeant en norme de bon langage l'usage de la cour et de quelques cercles privilégiés. Bien parler, c'est connaître un ensemble de règles, de conventions, celui d'une élite sociale. Cette façon d'envisager la langue va graduellement se couper de l'usage effectif, prenant pour référence les textes de quelques écrivains sélectionnés pour leur classicisme.

La méthodologie traditionnelle avait pour objectif de privilégier la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère. On attachait ainsi une importance particulière à l'aspect écrit des langues. Les objectifs fondamentaux tiennent à faire connaître une langue écrite de culture et les contenus de civilisation y sont étroitement attachés.

En plus de l'intérêt accordé à l'écrit, nous pouvons ajouter d'autres caractéristiques pour compléter la description de cette méthode et que nous résumons dans ce qui suit :

-La priorité pour l'apprentissage d'une langue est la traduction accompagnée d'un apprentissage par cœur des règles de la grammaire, d'où l'appellation grammaire traduction. La langue était conçue comme un ensemble de règles puisées dans les textes des auteurs littéraires. Cette langue devait être préférée à l'oral et les apprenants devaient l'imiter dans le but de se forger une compétence linguistique suffisante.

-La grammaire était enseignée de manière déductive (On présentait la règle puis on l'appliquait) ;

-La méthodologie traditionnelle utilisait le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue ;

-Comme l'approche vise la maîtrise du code, c'est le vocabulaire et la grammaire qui représentaient les objectifs immédiats. Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait apprendre par cœur. On partait du principe que pour apprendre une langue, il suffisait d'apprendre les règles de cette langue.

Au plan pédagogique, les fondements de cette méthode reposaient sur une relation où la place détenue par l'enseignant était capitale. C'est lui qui était le dépositaire du savoir et de l'autorité. Il choisissait les textes, posait les questions et connaissait les réponses.

L'interaction se faisait donc à sens unique, de l'enseignant vers l'apprenant. En bref, il constitue un modèle de compétence linguistique à imiter.

L'approche est très analytique et les outils privilégiés sont les manuels, les recueils de textes, la grammaire et le dictionnaire bilingue.

La démarche pédagogique était la suivante : un texte littéraire, suivi des explications de vocabulaire et de grammaire, généralement avec le recours à la langue source de l'apprenant ; traduction, exercices et finalement thème.

Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions. On sait que le thème consiste à traduire en langue étrangère un texte en langue maternelle alors que la version consiste à faire le contraire.

En somme, en parlant de méthodologies traditionnelles, il est fait référence à des méthodes indirectes, écrites, qui se réalisent par le biais de la langue de l'apprenant ou du latin et dont le public est, en grande partie, composé d'une certaine élite sociale.

Elles proposaient un modèle d'enseignement qui n'admettait aucune initiative de la part de l'apprenant. Toutes les activités se déroulaient sous la direction de l'enseignant. La rigidité de ce système et les résultats plus ou moins négatifs dont il a été à l'origine ont précipité sa disparition et l'avènement de théories plus motivantes pour les élèves.

C'est ce que relèvent Cornaire et Raymond qui reconnaissent que:

« Ces manipulations de formes littéraires, souvent artificielles, conformément à des consignes grammaticales strictes et assez rigides, et de listes de mots qu'il fallait apprendre par cœur, n'étaient pas des conditions propices à un véritable apprentissage de l'expression écrite. Tout au plus, cette génération d'exercices pouvait-elle servir à former de bons traducteurs de textes littéraires, mais non pas des rédacteurs compétents dans la langue cible »

Ces méthodes resteront en usage jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle.

1.3.2. La méthode directe

Comme nous venons de l'indiquer, les méthodologies traditionnelles ont prévalu jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle. Les tenants de ces méthodes avaient à l'esprit qu'une langue vivante c'est surtout une grammaire, un ensemble de règles écrites qu'il fallait retenir et qu'il fallait s'inspirer surtout des vrais modèles que représentent les langues anciennes.

C'est au début du 20^{ème} siècle qu'un deuxième grand courant apparaît dans la perspective de résoudre certaines questions sur lesquelles l'enseignement butait et de marquer en quelque sorte un changement par rapport aux méthodes anciennes.

Jusqu'à-là, réservé à une certaine minorité, l'enseignement s'élargit pour toucher un large public, un enseignement de masse du français qui est dispensé en français. Il convient de rappeler que cette période coïncide avec celle de la loi Jules Ferry (1882) qui rend l'enseignement obligatoire. À partir de là, on introduit une nouvelle méthode appelée « *méthode directe* » et qui suppose que pour qu'un apprenant apprenne une langue, il faut qu'il l'apprenne dans cette langue, sa langue maternelle n'étant plus de mise dans la salle de classe.

La *méthode directe* est un courant qui se propage d'abord en Europe pour gagner ensuite les États-Unis. Mettant à profit ce type d'enseignement, on a mis au point ce qu'on désigne par la « *méthode directe active* » avec l'idée que pour apprendre une langue, il faut la pratiquer. L'apprenant est censé, pour apprendre une langue, se placer dans des dispositions qui lui imposent d'interagir avec les autres dans cette langue.

Née surtout de la nécessité de répondre à des impératifs de communication, l'accent y est mis sur l'apprentissage des langues par un contact direct avec la langue étrangère, sans avoir recours ni à la traduction ni à l'explication lexicale ou grammaticale, et l'insertion de l'apprenant dans des situations concrètes.

En d'autres termes, cette méthode vise l'apprentissage par le contact direct et sans intermédiaire aucun, et ce, en plaçant l'apprenant dans un bain linguistique. Ce dernier n'aura plus à apprendre les règles de la grammaire mais sera mis directement en contact avec la langue.

En plus, dans le contexte scolaire et pour réduire le plus possible les activités de traduction, l'enseignement est dispensé dans la langue étudiée. Pour la compréhension des

mots, puis des énoncés, l'enseignant recourt à des associations audio-visuelles : mimiques, gestes, dessins ou autres objets témoins.

Les objectifs restent toutefois des objectifs de surface (grammaire) même si on commence à percevoir un rapprochement avec une certaine pratique de la langue et non seulement avec une connaissance de la langue.

Même si cette approche vient en quelque sorte compléter la précédente, elle n'en présente pas moins à son tour certaines insuffisances. En effet, s'il est aisé de travailler sur des thèmes plus ou moins concrets, il n'en est pas de même pour des concepts plus abstraits.

En plus, parmi les reproches qu'on pourrait faire à cette méthode, nous évoquerons la faiblesse des fondements théoriques sur lesquels elle s'appuie. Ainsi, sur le plan pratique, il est difficile d'envisager le type de conception théorique à mettre en place, notamment en ce qui a trait au type d'écrit à adopter, à la progression à mettre en place et au comment peut-on imaginer un niveau « avancé ».

1.3.3. La méthode audio-orale

Une approche spécifique d'enseignement des langues a été trouvée pour subvenir à de nouveaux besoins. Cette approche aurait eu beaucoup de succès aux États-Unis de 1950 à 1965. Pendant la guerre, il était nécessaire d'assurer la formation de spécialistes capables de comprendre et de parler les langues des pays impliqués dans la seconde Guerre mondiale.

Selon P. Martinez, il s'agit d'une méthodologie qui :

« prend son origine dans divers travaux de linguistique appliquée visant à donner des bases plus scientifiques à un enseignement des langues centré sur l'oral et la contextualisation des contenus lors de l'apprentissage. Il s'agit donc à la fois de sélectionner des éléments linguistiques, lexicaux par exemple (Palmer et West, 1936), et d'examiner dans quels contextes on peut les faire apparaître : trouver des principes d'organisation des contenus et des moyens de les faire pratiquer. En d'autres termes il faut concevoir une sélection, une gradation un dispositif de présentation »

Guerre oblige des cours intensifs et pratique sont soumis aux militaires afin d'acquérir une parfaite maîtrise de la langue orale.

L'objectif était d'apprendre à communiquer en langue étrangère, pour cette raison on visait les quatre aptitudes afin de pouvoir communiquer dans la vie de tous les jours.

Cependant, on continuait à accorder la priorité à l'oral.

Pour ce qui a trait aux caractéristiques de cette approche, nous citerons :

- La priorité accordée à l'oral ;
- L'usage exclusif de la langue cible dans la classe ;
- Les nouveaux éléments linguistiques introduits sont toujours dans des situations.
- La place du vocabulaire et de la grammaire est aussi prise en compte, la lecture et l'écriture interviennent dès que les moyens linguistiques sont mis en place.

Sur le plan pédagogique, cette méthode, œuvre de Léonard Bloomfield, a également suscité un grand intérêt dans le milieu scolaire.

D'un point de vue linguistique, cette méthodologie prenait appui sur les travaux d'analyse distributionnelle des disciples de Bloomfield. Ce type d'analyse considérait la langue dans ses deux axes : paradigmatique et syntagmatique, d'où le type d'exercices qu'on soumettait aux apprenants et qui en gros représentait des exercices de répétition ou d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réutiliser la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.

La méthode audio-orale trouvait également ses fondements dans la psychologie behavioriste en partant de l'idée que la communication linguistique n'est qu'un comportement qui peut conditionner par l'acquisition d'automatismes. Autrement dit, le langage, selon cette théorie, n'était qu'un type de comportement humain et son schéma de base était le réflexe conditionné : stimulus-réponse-renforcement. Les réponses déclenchées par les stimuli étaient supposées se transformer en réflexes, c'est-à-dire en comportements définitifs. C'est la raison pour laquelle le magnétophone en classe et le laboratoire deviendront les outils de prédilection de cette pratique et qui, à travers une répétition intensive, faciliteraient la mémorisation et l'acquisition des structures de la langue.

La méthode audio-orale a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris. À l'enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception. En

effet, les exercices ennuyaient les élèves et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que très rarement.

D'un autre côté, la grammaire générative et transformationnelle chomskyenne s'est attaquée au structuralisme linguistique bloomfieldien en lui reprochant de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et de négliger les structures profondes de la langue. Pour les générativistes, apprendre une langue consisterait à assimiler un ensemble fini de règles qui permet de comprendre et de produire une infinité d'énoncés nouveaux.

1.3.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

L'apprentissage de la communication quotidienne de la langue parlée de tous les jours est l'objectif recherché de la méthodologie.

La langue est vue comme un moyen d'expression et de communication oral « *dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments audio et visuel facilitant cet apprentissage* ». Son but est l'utilisation conjointe de l'image et du son, dans la méthodologie SGAV se sert de deux types d'images : des images de transcodage qui transmettent le contenu sémantique du message et des images situationnelles qui privilégiaient la situation d'énonciation et les éléments non linguistiques gestes, mimiques, les attitudes...etc.

Donc, l'oral précède l'écrit. L'écriture est donc considérée comme une activité dérivée de l'oral et la dictée perdure sa fonction de production écrite.

1.3.5 L'approche communicative

C'est celle qui connaît un rayonnement grandissant et qui reçoit le plus de faveur actuellement. Elle vise à enseigner ce qu'il faut dire en fonction d'une situation donnée tout en tenant compte du locuteur et de l'interlocuteur.

L'apparition de l'approche communicative a commencé à se frayer un chemin en France à partir des années 1970 et s'est développée en opposition aux méthodologies SGAV (MAO et MAV). Son apparition coïncide au moment où, aux États-Unis, la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky connaît un grand succès.

C'est la convergence de quelques courants de recherche et l'émergence de nouveaux besoins linguistiques qui vont être à l'origine de l'approche communicative. Ces travaux, en l'occurrence ceux menés aux États-Unis par D. Hymes, (la compétence communicative, 1972) et ceux des experts du conseil de l'Europe (Le niveau seuil, 1976, D. Coste et coll.), vont fonder une nouvelle conception de la didactique, selon laquelle, la langue est désormais vue en tant qu'instrument de communication mais aussi et surtout en tant que moyen d'interaction sociale.

Se situant dans le prolongement des pédagogies nouvelles et actives, elle s'inscrit en rupture par rapport aux théories précédentes et aux méthodes anciennes, de l'émergence de nouvelles approches et surtout de l'intérêt accordé à la prise en charge de la variété des publics.

En effet, de nombreuses recherches en didactique des langues vivantes s'intéresseront, durant la période s'étalant entre 1975-1980, à l'analyse des besoins avant la conception des contenus à enseigner avec pour résultat direct une nouvelle approche de l'enseignement/apprentissage des langues.

Par ailleurs, la communication se présentant sous de nouvelles formes implique bien évidemment de nouveaux besoins, notamment à l'écrit où il sera question de compréhension de renseignements, de rédiger des notes de service, etc.

Devant ces considérations, on accorde plus d'intérêt à l'écrit et l'oral n'est plus le langage exclusif de la communication.

Pour répondre à ces besoins, il fallait envisager la possibilité de mettre au point des dispositifs didactiques et pédagogiques à même de prendre en charge la formation d'un public hétérogène et qu'on pouvait adapter en fonction de contextes différents.

Dans ce type d'approche, les quatre aptitudes peuvent être développées même si celles-ci ne peuvent être toutes les quatre développées de la même manière et variera en fonction du public, du fait que ce qui prime ce sont les besoins langagiers de ces apprenants. Nous venons de l'observer, dans ce genre d'approches, la langue est surtout un moyen de communication ou d'interaction sociale.

La langue étant considérée ainsi dans sa dimension communicative, la conception des contenus à enseigner doit se faire en rapport avec les besoins des apprenants. Les éléments linguistiques demeurent nécessaires mais sont loin de suffire pour communiquer.

L'enseignement s'attachera à développer les savoir-faire et l'acquisition de comportements adaptés aux situations de communication par le truchement de la langue (les savoirs).

La recherche menée par ce courant dans le domaine de la production écrite conduit à utiliser des principes théoriques qu'ils empruntent à d'autres disciplines : la sociolinguistique, la psycholinguistique, l'ethnographie de la communication, la sémantique, la pragmatique et l'analyse du discours.

Devant ces considérations, il sera procédé à la construction de parcours qui ne renvoient plus à des catégories grammaticales, qui en réalité ne concernent qu'une parmi des composantes d'une compétence plus globale que constitue la compétence de communication, mais à des séquences puisées à partir des spécialités ci-dessus citées. Il s'agira en guise d'enseignement de mettre à la disposition des apprenants un inventaire d'énoncés permettant de produire tel acte de parole dans un contexte donné et à partir duquel chacun pourra choisir selon ses besoins, ses contraintes et le contexte spécifique.

En termes pratiques, il s'agira de mettre au point des méthodes ciblées qui, au lieu d'être destinées à un large public, concernent un public particulier ayant des objectifs particuliers. Les linguistes ont pris conscience et se sont en effet aperçus que la langue à enseigner ne pouvait être la même pour un public hétérogène. Il en résulte que les méthodes seront élaborées en fonction de préoccupations professionnelles ou sociales et impliqueront une modification des contenus. Il sera donc question d'enseigner la langue et le mode de vie qui va avec, ce que l'on désigne communément par « langues de spécialité ».

À la suite de ces considérations, un certain nombre de changements apparaîtront au niveau des méthodologies sans toutefois revenir sur certains principes fondamentaux qui demeureront en grande partie liés à la méthodologie audio-orale, communicative, active et directe.

La primauté sera accordée désormais à l'acquisition d'une compétence de communication avec une distinction nette entre normes d'utilisation et celles de la grammaire.

En bref, pour communiquer, la connaissance du système linguistique demeure insuffisante ; il faut savoir l'utiliser selon un contexte social donné.

Pour ce qui a trait aux lignes de force, on s'accorde à dire que l'approche communicative se distingue par :

1. Un retour au sens et à la grammaire notionnelle au détriment de la forme.
2. Une pédagogie moins répétitive avec moins d'exercices formels au profit d'exercices de communication.
3. La centration sur l'apprenant qui n'est plus considéré comme passif.
4. Des aspects sociaux et pragmatiques de la communication ; ce ne sont pas des savoirs, mais des savoir-faire qui sont pris directement comme objectifs de la leçon.

Les objectifs de cette approche visent à aider les apprenants à communiquer de façon efficace en langue étrangère. L'apprenant est considéré comme un « communicateur », c'est-à-dire un partenaire dans la négociation du sens du message communiqué. Il est en grande partie responsable de son propre apprentissage, dans la mesure où le rôle de l'enseignant est moindre par rapport aux méthodes audio-orale et aux approches traditionnelles.

Maintenant que nous avons passé en revue les principales méthodologies ayant marqué l'enseignement des langues vivantes, il nous reste à clore ce tour d'horizon par l'examen d'une approche qui a suscité beaucoup d'intérêts et que nombre de didacticiens, et non des moindres (parmi les plus reconnus), se sont plus à vanter les mérites et les changements apportés à la didactique des langues, en l'occurrence la perspective actionnelle.

*CHAPITRE 2 : LE TRAVAIL EN GROUPE***2.1. Le travail en groupe****2.2. Définition de la notion du travail de groupe**

Selon le petit Larousse Le terme « groupe » est « *cette ensemble de personnes homogènes et hétérogènes ayant des relations, des actions communes dans le but de satisfaire les besoins qui sont finalement individuelles* » **Le Petit Larousse (1997)** ; c'est pour cela que, le travail collaboratif permet aux apprenants de réfléchir ensemble, de coopérer et d'agir conjointement dans un climat d'interaction pour réaliser une tâche commune.

Dans l'ouvrage sur la dynamique de groupe, (**Roger Muchielli**, 2007, p. 10) définit le groupe comme « *un agrégat de personnes n'est groupe que si des liens de face à face se nouent entre les personnes, mettant de l'unité dans leur « être là ensemble* ». Le groupe est réel du moment où il y'a interaction entre les personnes, un groupe soudé et complice, et une participation de tous, même si cette existence groupale n'est pas consciente et même si aucune organisation officielle ne s'exprime.

Le sociologue américain **Charles Horton Cooley** (2010, p. 25) ajoute « *le moyen le plus simple de décrire cet ensemble est peut-être de dire que c'est un « nous » ; il contient cette sorte de sympathie et d'identification mutuelles pour lesquelles « nous » est l'expression naturelle* ».

Roger Mucchielli, nous montre que « *dans la catégorie de groupe, l'équipe est une variété originale qui ajoute à la cohésion socio-affective et aux relations interpersonnelles de face à face l'exécution d'une tâche qui sera l'œuvre commune* ».

Pour la notion « travail de groupe » selon Elizabeth G. Cohen (1994, p.11) le conçoit comme suit : « *une situation ou des élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée* », l'idée est que les apprenants réalisent leurs activités sans l'assistance directe de l'enseignant, c'est-à-dire que l'enseignant donne une épreuve aux apprenants, l'enseignant exerce son autorité pour que ces derniers deviennent responsables et autonomes.

2.3. LES TYPES DE GROUPES ET LEURS OBJECTIFS

Dans ce que nous allons aborder, nous exposerons une typologie relative à la constitution de groupes, qui nous permettra après, de mieux comprendre les modalités de fonctionnement entrant la gestion de cette typologie.

2.3.1. Groupe informel

Groupe dont les membres restent ensemble durant toute la durée du processus pour lequel il a été réuni.

Objectif :

- Réunir pour quelques minutes les élèves pour un remue-méninge en début d'activité en cours ou en fin d'activité.
- Principalement sur des activités d'échange ou des tâches additives.

2.3.2. Groupe de base

Groupe dont les membres forment « famille ». Cellule de base de la vie de la classe dont l'existence s'inscrit dans la durée.

Objectif :

- Scinder les clans en évitant de réunir des élèves qui ne s'entendent pas.
- Créer un lien de « solidarité » entre les membres.

2.3.3. Groupes combinés

Groupe constitué de la combinaison successive de plusieurs groupes de travail.

Objectif :

- Elargir la discussion, accroître la consultation entre les groupes, recueillir le consensus sur un sujet.
- Combinaison par proximité, hasard.

2.3.4. Groupes reconstitués

Les élèves faisant partie d'un groupe de départ, travaillent avec d'autres élèves dans des groupes ponctuels d'exploration, (groupe d'exploration ou de recherche) puis reviennent à leur groupe de départ pour rendre compte de leurs travaux.

Objectif :

Quand les élèves reviennent à leur groupe de départ c'est souvent pour présenter, aux autres membres le travail réalisé dans le groupe d'exploration, les découvertes effectuées. Chaque membre du groupe est ainsi responsable d'une partie de la tâche.

Tâche additive ou conjonctive nécessairement divisible : réaliser un exposé collectif par exemple.

2.4. Intérêt du travail en groupe par rapport à l'enseignement

Selon la psychologie du développement : « *tout individu a une affinité naturelle avec tout principe formateur de groupe* ». Il est très important pour l'élève qu'il se sente intégré à la communauté même lorsque l'école l'oblige à travailler seul. Ce sentiment de ne pas être isolé est renforcé de manière toute particulière lorsqu'il est invité à travailler avec un ou plusieurs partenaires.

- Le rôle que l'élève peut jouer dans le groupe peut influencer sa motivation de manière déterminante du fait du travail en commun. Il peut découvrir qu'il peut apporter une contribution importante au succès du travail de groupe.

- Élèves souvent décrits par les professeurs silencieux : faibles, distants ou prudents, levant la main après mûre réflexion et déterminant la bonne réponse, actifs dans le groupe, apportant une contribution importante au travail de groupe. Même les personnes les plus passives sont encouragées à travailler de manière autonome en équipe, même si cela est limité.

- Si les résultats obtenus par les élèves dans les travaux de groupe s'avèrent corrects, cela renforce les liens au sein du groupe et crée une meilleure ambiance émotionnelle.

- En travail de groupe, les élèves apprennent à travailler de manière autonome sous le contrôle de la personne avec qui ils collaborent : attitude autocritique, acceptation des critiques des autres.

- Le travail de groupe conduit à une mauvaise rémunération. Dans le travail de groupe, les erreurs de langue et d'orthographe sont moins probables en FLE que dans le travail de n'importe quel membre individuel du groupe.

- Les corrections apportées par les camarades de classe, et non par l'enseignant, à l'insu de l'enseignant de l'erreur, préviennent l'impact négatif de l'échec sur la "motivation productive" motivationnelle de certains élèves. Les corrections par les pairs ont moins d'impact émotionnel sur les élèves que les corrections des enseignants devant la classe.

-La créativité langagière dans le groupe est de faire en sorte que l'élève découvre par lui-même de nouvelles variantes d'exercices, ou de nouvelles stratégies d'apprentissage dans des situations diverses. Ses propres idées peuvent, dans un petit groupe, se concrétiser mieux que dans la classe tout entière.

2.4.1. Intérêt du travail en groupe par rapport à l'enseignant

Dans l'apprentissage en groupe, les enseignants s'éloignent de certains rôles et se concentrent davantage sur les rôles de facilitateur, d'observateur et de participant, évitant ainsi de passer du temps à diffuser des informations et à surveiller le comportement du groupe. .

- L'enseignant gagne alors plus de souplesse et de nouvelles possibilités créatives dans son approche circulaire.

- Les enseignants ont la possibilité d'observer les élèves participant activement à l'apprentissage.

- Les enseignants ont le temps d'observer les aspects du comportement et des besoins des élèves qui sont moins évidents dans l'enseignement traditionnel. Les notes aideront les enseignants à planifier des leçons mieux adaptées aux capacités et aux besoins des élèves.

2.4.2 Intérêt du travail de groupe par rapport à l'apprenant

En petits groupes, les apprenants font face à leur façon de comprendre les choses, gagnent en confiance, s'expriment facilement même s'ils sont timides, gagnent en confiance dans les présentations, exercent leur esprit critique, posent des questions, comparent et communiquent leurs idées. Lorsqu'un apprenant est invité à travailler avec un ou plusieurs

partenaires, il se sent appartenir à une communauté. Cela le motive également à apporter une contribution significative au succès de ses partenaires.

Le travail collaboratif renforce les liens entre les membres et crée une meilleure atmosphère émotionnelle. Les corrections par les camarades de classe peuvent exclure les effets négatifs des corrections par les enseignants, qui sont considérés comme la principale source de perturbation pour les élèves.

Dans la classe, on remarque souvent que les apprenants ne sont pas attentifs aux erreurs d'un camarade qu'à partir du moment où l'enseignant les y invite. De ce fait, ils laissent à leur enseignant le soin de décider et de réfléchir seul. Mais dans le travail de groupe les apprenants sont invités à une Co-réflexion et à une codécision continue.

2.5. Les avantages et les inconvénients

Le travail de groupe permet aux élèves d'observer, mais aussi de confronter leurs différents points de vue sur un problème donné.

2.5.1. Les avantages du travail de groupe :

Du point de vue de l'apprenant :

- Les groupes de travail bien organisés et collaboratifs sont une méthode de travail préférée pour de nombreux étudiants.
- Ils peuvent s'entraider, se connecter et renforcer les liens sans ressentir la pression des enseignants.
- Les élèves planifient, étudient selon leur propre organisation. Ils peuvent assumer des tâches au sein du groupe qui correspondent à leurs talents et intérêts.
- En petits groupes, les élèves développent une forte confiance en eux. Liés par un objectif commun, ils sont plus audacieux et ont moins peur de se tromper.
- Le groupe transmet aux enfants et aux adolescents l'idée qu'ensemble, nous pouvons surmonter des tâches et des problèmes que vous ne pouvez pas faire seul.

Du point de vue de l'enseignant :

- Dans un cours actionnel, le travail de groupe a une signification particulière, car il permet le principe d'apprendre de nouvelles connaissances acquises de façon théorique .
- Un bon travail de groupe encourage le développement de compétences à plusieurs niveaux. Les compétences spécifiques, de jugement, méthodologiques et sociales peuvent être mises en œuvre dans le même processus de travail, avec à chaque fois des changements de perspectives.
- Dans le monde du travail, pouvoir travailler en équipe est devenu une des qualités les plus importantes. Elle n'est pas seulement primordiale pour une vie professionnelle réussie, mais offre également la garantie qu'une personne ne souffre pas dès le plus jeune âge d'isolement social.
- Dans les résultats des [tests PISA](#), les systèmes scolaires dans lesquels le travail de groupe fait partie de l'organisation traditionnelle du cours obtiennent de bons résultats.
- Dans un groupe, l'hétérogénéité des élèves au sein d'un groupe s'avère être un avantage (tandis qu'elle est à peine gérable dans le cadre du cours magistral). Les élèves les plus doués peuvent devenir des gérants d'équipe. Les plus faibles obtiennent de l'aide d'élèves du même âge d'une façon que l'enseignant ne pourra jamais apporter.
- Le travail de groupe offre de nombreuses possibilités de travail différencié. Par exemple, homogénéité ou hétérogénéité, intérêt ou choix par hasard, exigences similaires ou différentes selon le degré de difficulté, guidage similaire ou différent, en travail partagé ou en travail commun, filles et garçons ensemble ou séparés.

2.5.2. Les inconvénients du travail de groupe :

- les contraintes structurelles que peuvent rencontrer l'organisation de certaines activités concernant certains niveaux dans les modalités.
- Coût de l'équipement de chaque classe en matériel pédagogique pour tous les niveaux.
- Classes qui peuvent être considérées comme compliquées et inefficaces par les collègues.
- Organisation très lourde à mettre en place, au départ si l'on ne veut pas tomber dans l'activisme.

- Lourdeur de l'invention et/ou de la mise en place des réponses didactiques adaptées à cette organisation.
- Organisation de certaines activités (exemple : enseignement d'une langue vivante, en grande partie orale), à différents niveaux.
- En cas de suivi d'une classe sur le cycle, obligation de supporter un élève plusieurs années. Mais des arrangements sont possibles.
- Temps nécessaire pour découvrir les différents outils disponibles et saisir avec finesse leurs intérêts et leurs limites.
- Contrainte d'acceptation de la logique pédagogique qui a présidé à l'organisation de la classe. La plupart des élèves étant à un stade différent d'apprentissages et l'intérêt possible de cours collectifs étant limité. Donc, une organisation différenciée de l'enseignement est nécessaire.

DEUXIEME PARTIE

CADRAGE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE I : CADRAGE METHODOLOGIQUE**Introduction**

Dans ce chapitre, nous présentons le cadrage méthodologique de notre recherche en vue d'expliquer la démarche adoptée pour recueillir les données de notre expérimentation, ainsi nous présentons les outils de notre investigation.

1.1. Présentation de la démarche de recherche

Le but de notre expérimentation est d'explorer un domaine de savoir, d'analyser et d'apporter une pierre à l'édifice de la connaissance. Notre but était d'en faire progresser la connaissance en explorant le domaine de l'écrit.

Notre choix a été porté sur la production écrite parce que cette activité présente beaucoup de faiblesses chez les apprenants.

La présentation de notre recherche a été résumée comme suit :

- choix du collège (Kaïd Ahmed) et sélection du public (2^{ème} AM) et de l'enseignant
- constitution du corpus
- présentation de l'activité (individuellement et en groupe)
- présentation de l'expérimentation
- présentation du questionnaire
- présentation du protocole expérimental

1.2.les objectifs de la recherche

Le premier objectif de cette recherche est de montrer quelles sont les méthodes et les techniques que l'enseignant du FLE dans le cycle moyen doit mettre en œuvre pour améliorer l'écrit et la communication.

Le deuxième objectif de ce travail est de démontrer que le travail collaboratif constitue un outil indéniable parce qu'il facilite l'interaction entre apprenants.

Le troisième objectif est de vérifier l'apport du travail en groupe et son efficacité lors d'une séance de production écrite.

1.3. Le terrain

1.3.1. l'étymologie du mot terrain et son évolution

Faire du terrain, aller sur terrain, choisir son terrain sont toutes des définitions qui se rapportent au terme terrain.

Ce mot est apparu dans la langue française qu'au X²ème siècle avec une origine latine *terrenus* qui désigne une étendue de terre. Cette définition rejoint du nouveau Robert : espace, étendue de terre de formes et de dimensions déterminées.

Ce terme a évolué au fil du temps et commence à s'approprier une connotation guerrière et cela à la fin du XV²ème siècle et en l'associant au champ de bataille, l'endroit où ont lieu les combats militaires et par extension le lieu où se déroule un duel. Autrement dit, le terrain serait une rencontre entre les individus et dans le cadre d'un travail de recherche il s'agirait sûrement d'une démarche qui implique une rencontre entre des personnes, rencontre voulue et provoquée par l'observateur.

Ce terme ne se réduit pas à un espace déterminé où ont lieu des enquêtes mais c'est toute une pratique, une procédure et un objet scientifique.

1.3.2. le terrain dans notre recherche

Le terrain est la base incontournable car il englobe toutes les étapes de la recherche qui se rapportent à l'observation et à la collecte des données. C'est une icône qu'on ne peut s'empasser et nécessaire en ce qui nous concerne. Rencontre excitante, aller à sa rencontre c'est d'être plus précis et près de la réalité et mesurer scientifiquement les phénomènes et assimiler les situations qui font l'objet de notre recherche.

1.4.présentation du Protocol expérimental

Cette expérience était pour nous le moyen de tester nos hypothèses de départ, lesquelles étaient de vérifier si les difficultés de production écrite rencontrées par les apprenants étaient dues à l'enseignement de la matière ou encore un mauvais enseignement.

1 .5. Sélection du collège et du public enquête

I.5.1. Choix du collègue

Le collège Kaïd Ahmed est un établissement qui a ouvert ces portes respectivement le 01/09/201, nous avons choisi cet établissement pour sa bonne réputation ainsi par rapport à l'implication des professeurs et des élèves, nous avons obtenu l'autorisation de la part du directeur et de l'enseignant sans ambages. Ce CEM comprend quatre classes de deuxième année moyenne chaque classe comprend 30 élèves dont quatre enseignants. L'école assure la scolarisation de 227 garçons et 224 filles âgés de 11 ans à 14 ans.

1.5.2. Choix des apprenants

L'échantillon de l'étude porte sur des apprenants de la 2eme année moyenne a Tiaret, nous aurions souhaité travailler avec les 4ème AM mais puisque c'est une classe d'examen notre expérimentation les aurait perturbés, par chance nous sommes tombés sur une classe dont les élèves étaient enthousiastes et motivés par la rédaction des légendes, ces derniers sont dotés d'un niveau acceptable pour entamer notre expérimentation.

Le nombre des apprenants de cette classe est au nombre de 30 élèves (19 garçons et 11 filles). La moyenne d'âge de ces élèves est de 13 ans.

1.6. Constitution du corpus

Notre corpus se constitue d'un ensemble de copies de production écrite des élèves. Dans cette séance l'enseignant demande à ses apprenants de rédiger une légende durant 1 heure.

Concernant la formation des groupes, la classe a été divisée en sept groupes, chaque groupe a été composé de quatre apprenants. Mais pour la faisabilité de cette recherche, nous sommes basées sur quatre groupes.

A l'origine de ce travail, la nécessité de découvrir deux constats celui du travail individuel et celui du travail en groupe. Ainsi de les comparer vers la fin pour confirmer ou infirmer l'efficacité et l'impact du travail collaboratif.

1.7. L'enquête et la collecte des données

Pour la bonne exécution de notre travail de recherche et vérifier nos hypothèses de départ, nous avons entamé une investigation sur le terrain ou nous avons sollicité l'enseignant pour le choix des deux groupes de 2eme année moyenne. Avec ces groupes et en concertation de production écrite.

1.7.1. le temps

Nous avons recueilli nos données pendant le troisième trimestre de l'année en cours (2021/2022) parce qu'il fallait absolument le temps dont ils ont besoins pour avoir une certaine connaissance sur les formules d'ouverture et de clôture d'une légende.

1.7.2. l'organisation de la classe

L'organisation de la classe est très importante au fonctionnement et la réussite du travail de groupe.

Nous avons groupé les tables pour que les groupes ne soient pas très éloignés, afin que les apprenants puissent travailler confortablement, du point de vue sonore.

1.8. Présentation de l'activité enseignée

Dans cette activité nous avons opté pour une phase : c'est la production écrite, manuel scolaire de la 2ème AM, projet 3, séquence 01 « amener l'apprenant à rédiger l'histoire d'un personnage légendaire.p120».

L'objectif de l'activité est de rapporter l'histoire d'un personnage légendaire.

Expérimentation 01

L'expérimentation consiste à travailler avec tous les apprenants de la classe, nous commençons par le travail individuel. Nous avons assisté à une séance.

Séance 01

Durée : 01heure

Support : manuel scolaire

Activité : production écrite (travail individuel)

Objectif :

-produire à l'écrit l'histoire d'un personnage légendaire.

-améliorer son écrit.

-utiliser le temps du récit.

Déroulement

Lors de cette séance l'enseignant a demandé aux apprenants de rédiger l'histoire d'un personnage légendaire dont la consigne était la suivante :

Avec mes camarades, nous écrivons un texte pour raconter l'histoire de la personne choisie.

La consigne a été expliquée plusieurs fois, en français et même en arabe pour s'assurer sa compréhension, plusieurs apprenants ont demandé la traduction des mots en français, une fois que les apprenants avaient terminé leurs écrits, l'enseignant leur a remis les copies.

Expérimentation02**Séance 02**

Durée : 01heure

Support : manuel scolaire

Activité : production écrite (travail collaboratif)

Objectif :

-produire à l'écrit l'histoire d'un personnage légendaire.

-améliorer son écrit.

-utiliser le temps du récit.

Déroulement

Dans cette expérimentation nous avons demandé à l'enseignant de refaire la même consigne avec les apprenants de la même classe, mais cette fois-ci, la production écrite devait se faire en groupe. la consigne a été bien expliquée par l'enseignant et les élèves ont déjà une idée sur le sujet, les apprenants étaient bien impliqués, ils s'échangeaient les idées entre eux en définissant des questions concernant l'orthographe, la conjugaison et le vocabulaire. Nous avons constaté que tous les membres de groupe travaillaient sérieusement, et que chacun respectait son rôle, ils étaient bien organisés et avaient largement le temps pour la rédaction.

1.9. Présentation du questionnaire

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

Notre questionnaire a été proposé à des enseignants dans différents collèges.

Le chercheur dispose, essentiellement, de trois types de questions :

*questions fermées

*questions ouvertes

*QCM

1.10. Difficultés rencontrées

Durant toute la période de l'expérimentation tout c'est passé comme prévu avec tous les moyens logistiques sauf que le protocole exigé au cours de la pandémie covid19 nous a pas facilité la tâche comme (l'espacement entre les élèves alors que c'est un travail de groupe et le port du masque).

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons présenté notre cadre méthodologique et notre démarche adoptée lors de notre expérimentation, nous allons passer au 2^{ème} chapitre pour analyser et interpréter les résultats obtenus.

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

CHAPITRE 2 ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Introduction

Dans ce chapitre nous allons procéder à l'analyse des données et à l'interprétation des résultats obtenus.

Dans un premier temps, nous commençons par l'analyse de notre questionnaire.

Dans un deuxième temps, nous entamons l'analyse des copies individuelles et en groupe.

Enfin, nous terminerons ce chapitre par un bilan d'analyse que nous avons pu faire à partir des données rassemblées.

2.1. Analyse du questionnaire des enseignants

Ce questionnaire est destiné aux enseignants comporte 12 questions : 10 questions fermées aux choix multiple (QSM), et deux questions ouvertes. Sur 20 questionnaires distribués, 16 ont été remis. Les tableaux suivants résument les données relatives à la population questionnée.

Le nombre des enseignants	Les établissements
4	Halouz Feghoul, Tiaret
3	Les frères Benamar, Tiaret
4	Baker ibn Hamad, Tiaret
5	Hamdani Malika, Tiaret

Tableau n°1: Répartition des collègues des enseignants enquêtés

Réponses		Nombre de réponse	pourcentage
Expérience professionnelle	Moins de 5ans	01	6.25%
	De 5 à 10 ans	03	18.75%
	Plus de 10 ans	12	75%
Sexe	Homme	03	18.75%
	Femme	13	81.25%

Tableau n°2 : sexe des enseignants enquêtés et leurs nombre d'années d'expérience professionnelle.

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

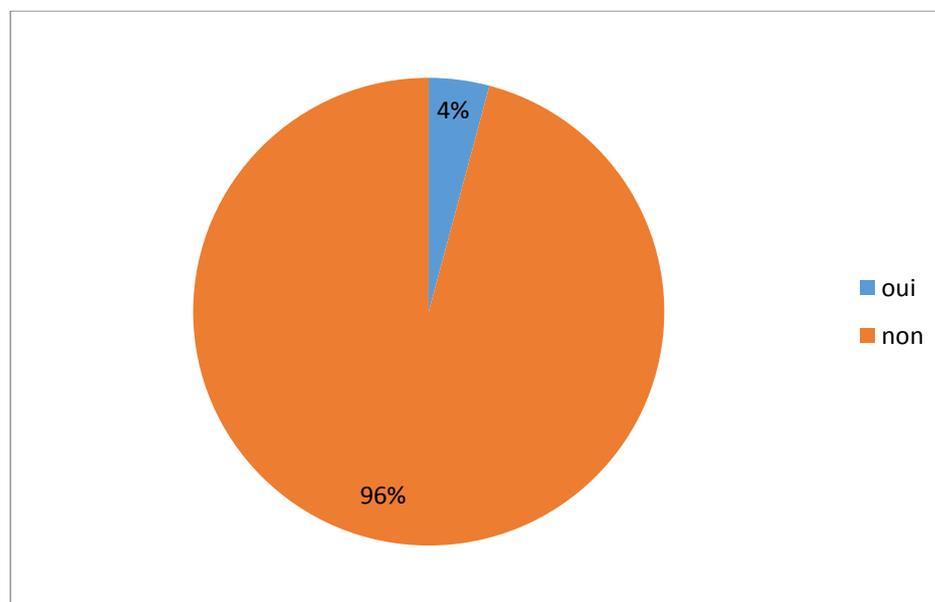
Question n°1 : Depuis combien d'années enseignez-vous ?

Nous avons posé cette question afin de savoir les années d'expérience de chaque enseignant interrogé.

Question n°2 : le manuel scolaire de la 2eme année moyenne réserve-t-il une place importante à l'activité de la production écrite ?

Réponse	Nombre de réponses	Taux
Oui	13	81.25%
Non	03	18.75%

Tableau n°3 : réponses des enseignants à la question 1



Commentaire :

Nous avons posé cette question pour mesurer l'importance de la production écrite dans les manuels scolaires.

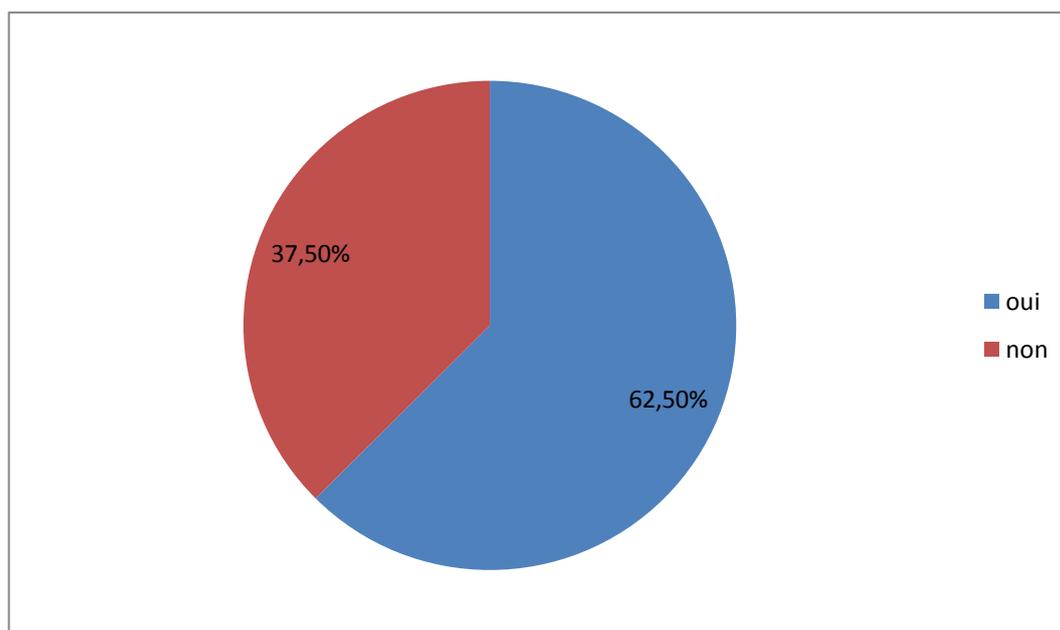
A partir des réponses des enseignants nous avons confirmé que la production écrite à une place importante dans le manuel scolaire de la 2eme année.

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Question N° 3 : pendant la séance de la production écrite vos élèves sont motivés ?

Réponse	Nombre de réponses	Taux
Oui	10	62.5%
Non	6	37.5%

Tableau n°4 : Réponse des enseignants à la question 3



Commentaire :

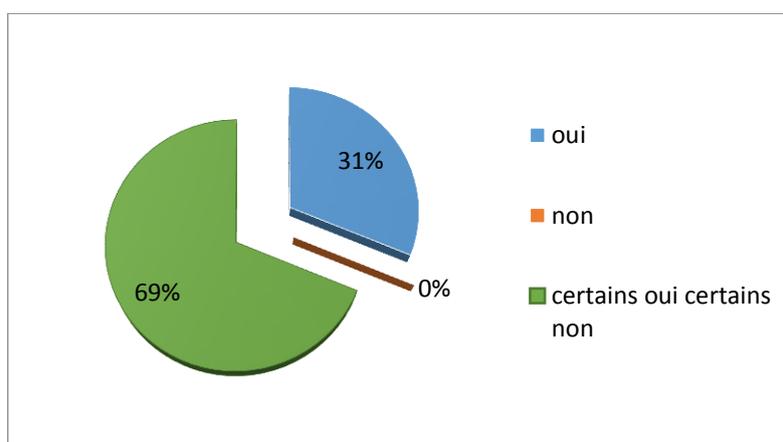
A travers cette question nous constatons que 62.5% des enseignants ont répondu oui et 37.5% ont répondu non, donc nous pouvons dire que les apprenants sont motivés pendant la séance de la production écrite.

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Question n°4 : est ce que les élèves ont des difficultés au niveau de la production écrite ?

Réponse	Nombre de réponses	Taux
Certains Oui/certains non	11	68.75%
Oui	05	31.25%
Non	00	00%

Tableau n°5 : Réponses des enseignants à la question 4



Commentaire :

Cette question vise à connaître si les apprenants ont des difficultés au niveau de la production écrite.

Les réponses des enseignants varient, nous avons constaté qu'il y a des apprenants qui ont des difficultés, d'autre non.

Question n°5 : d'après vous quelles sont les difficultés rencontrées par vos élèves ?

Commentaire :

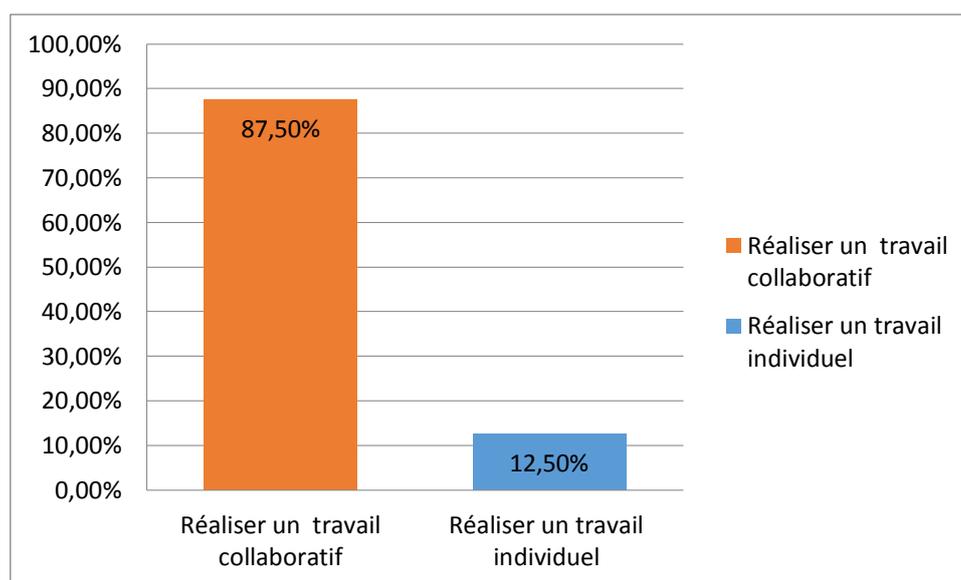
La majorité des enseignants trouvent que les apprenants rencontrent des difficultés liées au vocabulaire et à l'orthographe et des problèmes interférentiels puisque les apprenants font toujours recours à la langue maternelle pour s'exprimer en langue étrangère.

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Question n°6 : au cours de la séance de la production écrite, vos élèves préfèrent-ils de :

Réponse	Nombre de réponse	Pourcentage
Réaliser un travail collaboratif	14	87.5%
Réaliser un travail individuel	02	12.5%

Tableau n°6 : Réponses des enseignants à la question 6



Commentaire :

L'objectif de la question était de faire une comparaison entre la réalisation d'un travail en groupe et la réalisation d'un travail individuel.

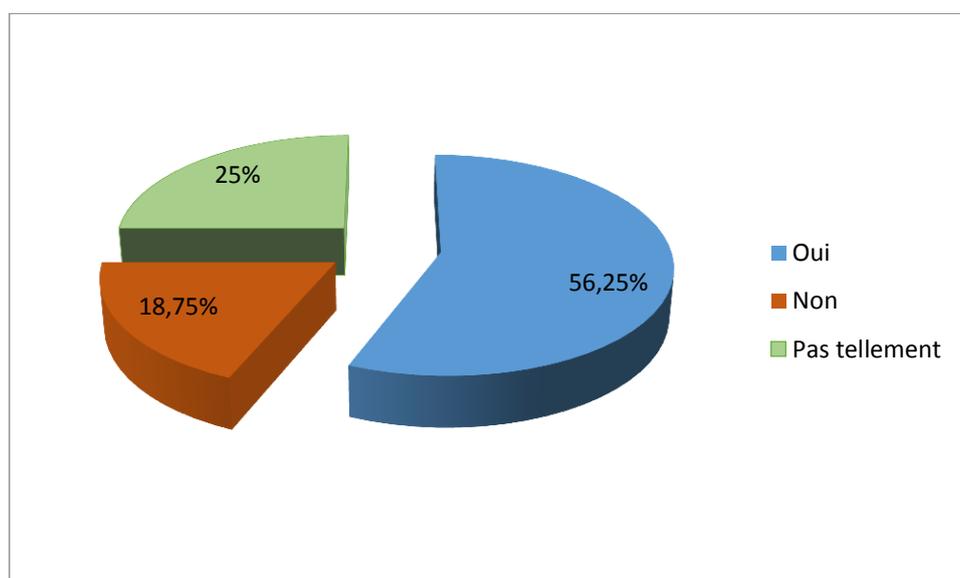
D'après les réponses données nous remarquons que 87.5% prouvent que les apprenants préfèrent travailler en groupe tandis que 12.5% des enseignants remarquent que leurs apprenants préfèrent travailler individuellement.

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Question n°7 : le travail en groupe influence- il les productions de vos élèves ?

Réponse	Nombre de réponse	Taux
Oui	09	56.25%
Non	03	18.75%
Pas tellement	04	25%

Tableau n°7 : Réponses des enseignants à la question 7



Commentaire :

Le but de la question est de savoir si le travail collaboratif aide les apprenants à mieux s'exprimer et développe leurs productions écrites.

La majorité des enseignants trouve que le travail en groupe exerce une certaine influence sur les productions écrites des apprenants.

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Question n°8 : comment procédez-vous pour constituer les petits groupes ?

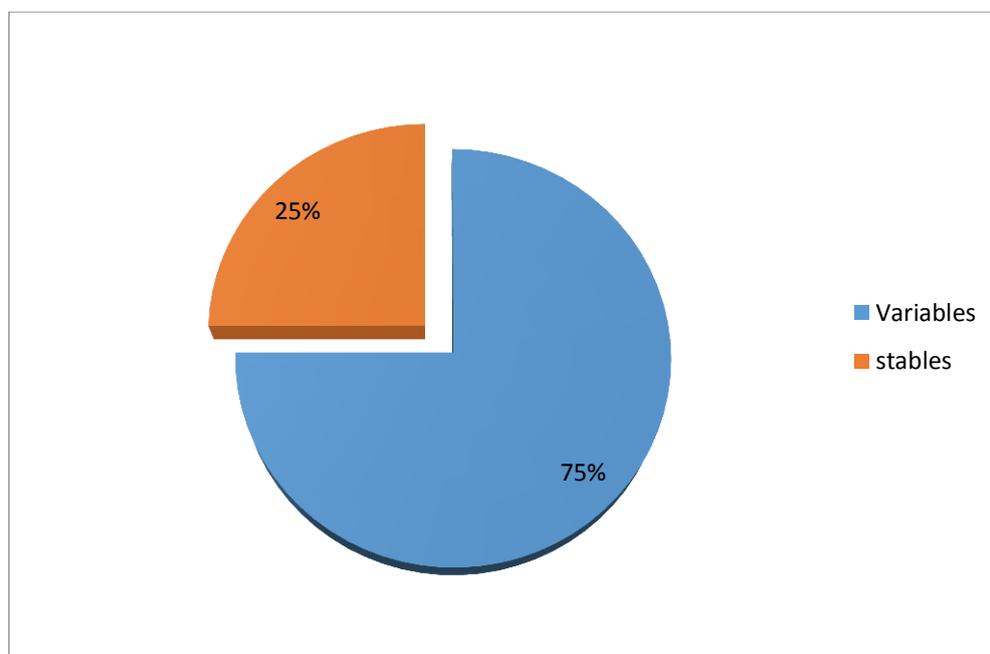
Commentaire :

La plupart des enseignants pense que la constitution des groupes soit variée. Tandis que le reste estime que la production écrite se réalise individuellement pour mieux évaluer les acquis des apprenants.

Question n°9 : les groupes constitués sont-ils toujours ?

Réponse	Nombre de réponse	Taux
Variables	12	75%
Stables	04	25%

Tableau n°8 : Réponses des enseignants à la question



Commentaire :

Nous avons posé cette question afin de savoir le système utilisé par les enseignants.

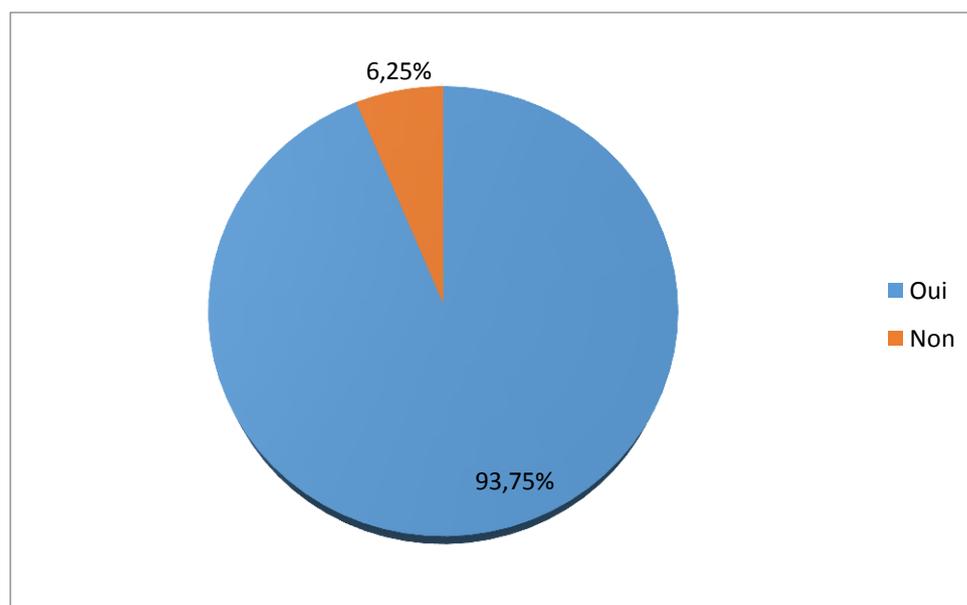
75% de la population interrogée trouvent que les groupes doivent être variables alors que 25% des enseignants disent que la constitution des groupes doit être stable.

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Question n°10 : le travail en groupe est-il bénéfique pour les apprenants ?

Réponse	Nombre de réponse	Taux
Oui	15	93.75%
Non	01	6.25%

Tableau n°9 : Réponses des enseignants à la question 10



Commentaire :

C'est-à-dire nous voudrions savoir à travers cette question si le travail en groupe est favorable lors d'une séance de production écrite.

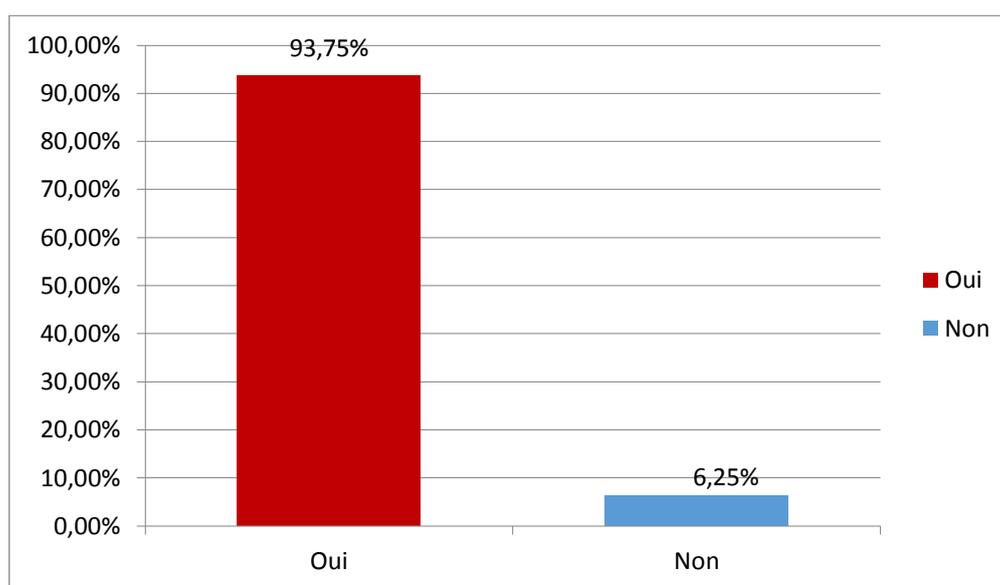
Le plus grand taux de la population interrogée affirme qu'il est bénéfique, alors que le reste affirme qu'il n'est pas bénéfique.

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Question n°11 : est-ce que vous estimez que le travail collaboratif est un outil motivationnel ?pourquoi ?

Réponse	Nombre de réponse	Taux
Oui	15	93.75%
Non	01	6.25%

Tableau n°10 : Réponses des enseignants à la question 11



Commentaire :

A travers cette question nous pouvons connaître l'avis des enseignants sur les apprenants qui sont motivés par le travail collaboratif et ceux qui ne le sont pas.

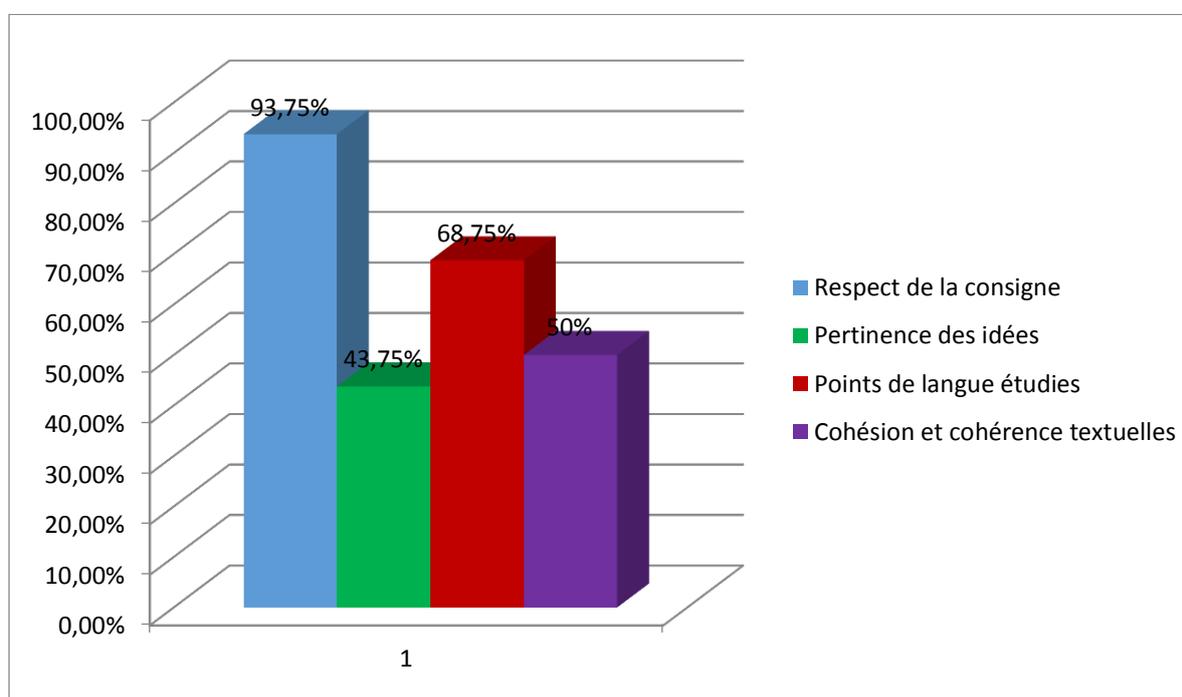
Les réponses des enseignants étaient positives car ils ont atteint leur objectif qui est s'entraider à comprendre.

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Question n°12 : comment peut-on évaluer les productions écrites de vos élèves ?

Réponse	Nombre de réponse	Taux
Respect de la consigne	15	93.75%
Pertinence des idées	07	43.75%
Points de langue étudiés	11	68.75%
Cohésion et cohérence textuelles	08	50%

Tableau n°11 : Réponses des enseignants à la question 12



Commentaire :

Nous avons posé cette question pour savoir comment ses enseignants évaluent les productions écrites de leurs apprenants.

La majorité des enseignants se basent pour évaluer la production écrite sur le respect de la consigne et les points de langue étudiés durant la séquence.

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

2.1.1. Commentaire du questionnaire des enseignants

D'après les résultats obtenus les enseignants mettent en évidence le travail collaboratif qui a été un succès par rapport au travail individuel car les apprenants atteignent leurs objectifs plus facilement.

2.2. Analyse des copies des apprenants individuellement

Pour analyser les écrits des apprenants en se basant sur le tableau EVA, nous avons proposé la grille suivante :

Les plans	Les critères
Pragmatique	<ul style="list-style-type: none">- Respect de la consigne- Cohérence thématique
Textuel	<ul style="list-style-type: none">- Respect de la structure du texte- L'utilisation appropriée de la ponctuation
Sémantique	<ul style="list-style-type: none">- L'enchaînement des phrases- Le lexique
Syntaxique	<ul style="list-style-type: none">- La syntaxe de la phrase- La concordance des temps
Orthographique	<ul style="list-style-type: none">- L'orthographe grammaticale- L'orthographe lexicale

Tableau n°12 : la grille de critères d'analyse des productions écrites

Le nombre des copies des apprenants est 30 nous avons pris seulement 08 copies.

Critères /apprenants	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Respect de la consigne	+	+	+	+	+	+	+	+
Cohérence thématique	-	+	-	+	+	-	-	+
Respect de la structure du texte	-	-	+	+	-	+	-	+
L'utilisation appropriée de la ponctuation	-	-	-	-	-	-	-	-
L'enchaînement des phrases	-	+	-	+	-	-	-	+
Le lexique	+	+	-	+	-	-	-	+
La syntaxe de la phrase	+	+	-	+	-	+	-	-
La concordance des temps	-	+	-	-	-	-	-	+
L'orthographe grammaticale	-	+	-	-	-	-	-	+
L'orthographe lexicale	-	-	-	-	-	+	-	-

Tableau n°13 : la grille de critères d'analyse des apprenants

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Sur le plan pragmatique

A- le respect de la consigne

- **100%** des apprenants ont respecté la consigne.

B- la cohérence thématique

- 50% des apprenants ont pu rédiger un paragraphe acceptable.
- 50% des apprenants ont rédigé des paragraphes dont la progression de l'information n'est pas satisfaisante, il y a une ambiguïté dans l'enchaînement des idées.

Sur le plan textuel

A-respect de la structure du texte

- La moitié des apprenants ont rédigé des paragraphes dont la structure du texte est satisfaisante.
- 50% des apprenants ont rédigé des paragraphes dont la structure du texte n'est pas satisfaisante.

B- la ponctuation

- Tous les apprenants n'ont pas utilisé correctement la ponctuation.

Sur le plan sémantique

A- l'enchaînement des phrases

- 37.5% des apprenants ont rédigé des phrases cohérentes, tandis que le reste des apprenants n'ont pas réussi à construire une phrase cohérente.

B- le lexique

- 50% des apprenants ont utilisé un vocabulaire adéquat et cohérent, alors que les autres ont trouvé des difficultés à l'exploitation des mots.

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Sur le plan syntaxique

A- la syntaxe de la phrase

- La moitié des apprenants ont rédigé des phrases simples qui sont grammaticalement acceptable.

B- concordance des temps

- La majorité des apprenants n'ont pas su conjuguer correctement les verbes

Sur le plan orthographique

A-orthographe grammaticale

- Le quart des apprenants ont respecté les règles et la manière de conjuguer les verbes et d'accorder les mots en genre et en nombre, tandis que le reste n'a pas respecté les règles.

B- orthographe lexicale

Nous avons remarqué que tous les apprenants ont commis des fautes d'orthographe seulement un apprenant qui a pu rédiger sans commettre de fautes.

copies	Ecris acceptables	Pourcentage de réussite	Ecris insuffisants	Pourcentage d'échec
08	03	37.5%	5	62.5%

Bilan : évaluation des paragraphes des apprenants

Commentaire

A partir des résultats obtenus nous avons constaté que la majorité ont des difficultés au niveau de la rédaction, ils ont plus des défauts que des qualités.

2.3. Analyse des copies des apprenants en groupe

Critères /groupes	G1	G2	G3	G4
Respect de la consigne	+	+	+	+
Cohérence thématique	+	+	+	+
Respect de la structure du texte	+	+	+	-
L'utilisation appropriée de la ponctuation	-	-	+	+
L'enchaînement des phrases	+	+	+	+
Le lexique	+	+	+	+
La syntaxe de la phrase	+	+	+	+
La concordance des temps	-	+	+	-
L'orthographe grammaticale	+	+	+	-
L'orthographe lexicale	+	-	-	-

Tableau n°14 : analyse des productions écrites en groupe

Sur le plan pragmatique

A-respect de la consigne

- Tous les groupes ont respecté la consigne demandée.

B-cohérence thématique

100% des groupes ont réussi à rédiger un paragraphe cohérent dont la progression de l'information est satisfaisante

Sur le plan textuel

A-respect de la structure du texte

- 75% des groupes ont réussi à organiser leurs copies.

B- la ponctuation

- La moitié des groupes ont utilisé la ponctuation correctement.

Sur le plan sémantique

A- L'enchaînement des phrases

- Tous les groupes ont rédigé des phrases cohérentes

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

B- le lexique

- Tous les groupes utilisent un vocabulaire adéquat, ils exploitent les mots et les expressions de la boîte à outil et enrichissent les textes en utilisant leurs propres mots.

Sur le plan syntaxique

A-La syntaxe de la phrase

- Tous les groupes ont assuré la cohérence syntaxique de leurs paragraphes.

B- la concordance des temps

- La moitié des groupes ont commis des erreurs de conjugaison (verbe à l'infinifit).

50% des groupes ont conjugué correctement les verbes

Sur le plan orthographique

A-orthographe grammaticale

- Nous constatons que 75% des groupes ont rédigé des paragraphes dont l'orthographe grammaticale répond aux normes.
- La quart des groupes ont commis des erreurs d'orthographe relevant la confusion entre préposition « à » et l'auxiliaire avoir « a »

B-orthographe lexicale

- Nous remarquons que les trois groupes commettent des erreurs orthographiques sauf un seul groupe qui n'a pas commis de fautes.

copies	Ecris acceptables	Pourcentage de réussite	Ecris insuffisant	Pourcentage d'échec
04	03	75%	1	25%

Bilan : évaluation des paragraphes des groupes

Commentaire

Les résultats nous montrent que la majorité des groupes ont produit des paragraphes compréhensibles et correspondant à la consigne de la production écrite.

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

2.4. Analyse comparative entre le travail individuel et le travail en groupe

Critères de réussite	Copies individuelles	Copies en groupe
Respect de la consigne	100%	100%
Cohérence thématique	50%	100%
Respect de la structure du texte	50%	75%
L'utilisation appropriée de la ponctuation	00%	50%
L'enchaînement des phrases	37.5%	100%
Le lexique	50%	100%
La syntaxe de la phrase	50%	100%
La concordance des temps	25%	50%
L'orthographe grammaticale	25%	75%
L'orthographe lexicale	12.5%	25%

Tableau n°15 : analyse comparative entre les deux travaux

2.5. Synthèse

En comparant les productions écrites faites individuellement avec celles qui ont été faites collectivement par les mêmes apprenants, nous avons constaté que les apprenants ont mieux travaillé en groupe qu'individuellement, les productions écrites réalisées en groupe témoignent d'erreurs négligeables.

Nous avons affirmé que le travail collaboratif est l'une des méthodes utiles dans la réalisation des productions écrites des apprenants.

Durant notre recherche, nous avons voulu savoir l'impact du travail en groupe sur l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de la 2eme année moyenne.

D'après nos investigations, ce travail et les résultats recueillis de notre corpus nous confirmons avec certitude que le travail en groupe est un choix pédagogique nécessaire et avantageux en production écrite et souhaitable par rapport au travail individuel, le travail en groupe encourage les apprenants à s'intéresser avec passion à toutes les étapes de la production écrite à qui nous ramené à déduire que le travail de groupe contribue à l'amélioration des compétences, facilité le développement et surtout s'entraider pour une construction collective afin que les élèves acquièrent une situation favorable à la réussite et de l'enrichissement des compétences linguistique en production écrite.

Les apprenants adhèrent à cette démarche à la construction avec beaucoup d'enthousiasme et responsabilité.

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

L'aspect psychologique joue un rôle prépondérant dans cet apprentissage car les apprenants n'hésitent pas à formuler d'avantages leurs idées et s'exprimer oralement sans peur ni timidité.

Ce style d'enseignement/apprentissage est mis en avant par la majorité des enseignants pour ce qu'il présente comme avantage, habilité en communication et d'écoute.

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Conclusion

Pour conclure ce chapitre nous nous sommes basées sur une étude analytique, cette démarche nous a aider à confirmer nos hypothèses de départ grâce à une comparaison entre les productions écrites faites individuellement et collectivement.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion Générale

Conclusion générale

La production écrite est l'une des activités que les apprenants doivent l'acquérir progressivement, cette habilité pose beaucoup de problèmes chez les apprenants en classe de FLE c'est ce que nous avons constaté avec les apprenants de la 2eme année qui représente notre échantillonnage, ce qui nous a poussé a proposé le travail collaboratif comme un outil pédagogique.

A travers notre recherche nous avons analysé les copies des apprenants et comparé leurs copies individuellement et en groupe.

Notre objectif était de répondre à notre question de recherche qui était : «quel est l'impact du travail collaboratif sur l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de la 2eme année moyenne ».

Les résultats de notre recherche ont montré que :

* Le travail en groupe encourage les apprenants à approfondir les connaissances enseignées. En se permettant des savoirs de chacun, les interactions sont plus faciles, plus fréquentes, les apports et les bénéfices du travail en groupe sont incontestables, l'autonomie est développée et surtout les apprentissages s'en trouvent favoriser, nous en déduisant que le groupe est très enrichissant pour chaque apprenant.

*le travail collaboratif permet aux élèves d'apprendre le travail autonome d'acceptation, de l'exploitation, et de l'amélioration des compétences scripturales des apprenants.

*le travail en groupe est un support pédagogique avantageux au service de la didactique des langues étrangères, notamment le français, en réalisant une activité scolaire dans un climat favorable, c'est un facteur motivant lors de la réalisation des productions écrites afin d'obtenir un objectif commun.

*le travail en groupe motive les apprenants en production écrite.

*le travail en groupe améliore les productions écrites des apprenants.

*le travail en groupe aide les apprenants à mieux rédiger.

Conclusion Générale

Nos recherches nous ont permises de confirmer les hypothèses de départ de notre investigation à savoir que le travail en groupe améliore les productions écrites des apprenants.

A la fin de ce modeste travail, nous constatons que cette stratégie d'enseignement/apprentissage est efficace pour l'activité de la production, il aide les apprenants à améliorer et à développer leurs compétences linguistiques et communicative, il permet aux apprenants de se d'étendre et d'avoir une conception de leurs sujets plus dynamique et avantageuse, On peut considérer que cette expérimentation a été d'un succès grandiose. Le choix de cet outil pédagogique nous incite à persévérer sur cette ligne et l'améliorer encore plus pour d'autres apprentissages dans le futur.

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

Les ouvrages :

- COHEN.G. Elizabeth, (2000) Le travail en groupes des élèves, Bordas, Paris.
- Coronaire, C., Raymond M, (1999), La production écrite, didactique des langues étrangères, CLE international.
- Cuq jean-pierre et Gruca isabelle, (2002) cours de didactique du français langue seconde, coll.fle, eol, presse universitaire de grenoble, paris,.
- DEVANNE, B., (1993), Lire et écrire : des apprentissages culturels, cycle des approfondissements, liaison école-collège» Bulletin des bibliothèques de France .
- GALISSON, R et COSTE, D. Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976.
- Le petit Larousse, Bordas, les éditions française, Paris, 1997
- Martinez, P., (2004), La didactique des langues étrangères, Paris, CLE International,.
- MARTINEZ, P., *La didactique des langues étrangères*, Que sais-je ?,2004.
- Mucchielli, R., (2007), p.10, la dynamique des groupes, paris,
- Pendax, M. (1997). Les activités d'apprentissage en classe de langue, Paris.

Article

- Travail de groupe en classe : Méthodologie, Avantages et inconvénients, équipe de bien enseigner
- Sitographie
- <https://www.bienenseigner.com/travail-de-groupe-en-classe>.
- Dubois Laurent et Dagua pierre-Charles, « l'apprentissage coopératif », site de Laurent Dubois, [Disponible en ligne : <http://tecfa.unige.ch/Laurent/didact/cooperation.htm>].

Thèse de doctorat

- Belaouf,M.,(2015-2016),L'appropriation de l'écrit argumentatif en contexte universitaire à travers la notion de cohérence , Mostaganem, université Abdelhamid Ibn Badis

Mémoires

- Bentaleb, K., (2015-2016), L'impact du travail de groupe sur l'amélioration de la production écrite en FLE .Biskra, Université Mohamed Kheidher.
- Chellouai, N., (2013), Difficultés et obstacles dans l'enseignement /apprentissage de la production écrite en FLE cas des apprenants de la 2^{ème} AS, Biskra, Université Mohamed Kheidher .
- Ferrah, R., (2016-2017), Le travail de groupe comme un outil motivationnel en production écrite, Oum el Bouaghi, Université Larbi Ben M'hidi.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS

1- Depuis combien d'année enseignez-vous ?

.....

2- Le manuel scolaire de la 2eme année moyenne réserve-t-il une place importante à l'activité de la production écrite ?

.....

3- Pendant la séance de la production écrite vos élèves sont motivés ?

Oui Non

4- Est-ce que les élèves ont des difficultés au niveau de la production écrite?

Oui Non certains oui / certains non

5- D'après vous, quelles sont les difficultés rencontrées par vos élèves?

➤
➤
➤
➤

6- Au cours de la séance de la production écrite, vos élèves préfèrent-ils de :

Réaliser un travail collaboratif
 Réaliser un travail individuel

7- Le travail en groupe influence-t-il les productions de vos élèves ?

Oui Non pas tellement

8- Comment procédez-vous pour constituer les petits groupes

.....
.....
.....
.....

9- Les groupes constitués sont-ils toujours ?

- Stables Variables

10- Le travail en groupe est-il bénéfique pour les apprenants ?

- Oui Non

11- Est-ce que vous estimez que le travail collaboratif est un outil motivationnel ? pourquoi ?

- Oui Non

Justifier :

12- Comment peut-on évaluer les productions écrites de vos élèves ?

- Respect de la consigne
 Pertinence des idées
 Points de langue étudiés
 Cohésion et cohérence textuelles

La légende de Icar

il y a bien longtemps Icar eut un petit garçon grac

La légende dit qu'il a essayé de voler grac
à des iles grac son père lui avait rapécés Mais
il

il ne pas écouté le conseil de son père il

se approcha trop de soleil la sire de ressal

rendu il tempa dans la rière

o

o

Le légende de Jcare

Jcare était un petit garçon la légende dit qu'il a eu le pouvoir de voler grâce des ailes que son père lui avait fabriquées. Mais il n'a pas écouté le conseil de son père il s'approcha trop près du Salicel la cire de ses ailes fondit, il tomba dans la mer.

Il y a bien longtemps, une légende
s'appelle icare. Il est le premier
homme à tenter de voler comme
un oiseau, Il essaya avec des ailes
fixées à ses épaules,
à la fin, sa tentative à pas
réussi.

La légende d'Icare

Il y a bien longtemps ^{il y a} un petit garçon grec,

la légende dit qu'il a essayé de voler grâce à des ailes.

Son père Dédale lui avait fabriquées, mais Icare il n'a pas écouté le conseil de son père, il s'approche trop du soleil.

La cire des ailes fondit, il tomba dans la mer.

TABLE DES MATIERES

- Dédicaces
- Remerciements
- Table des matières
- Introduction générale

PREMIERE PARTIE

CHAPITRE I

LA PRODUCTION ECRITE

- 1.1. Qu'est-ce que la production écrite ?.....
- La composante linguistique
- La composante référentielle
- La composante socio-culturelle
- La composante discursive (*ou pragmatique*).....
- La composante cognitive
- 1.2. L'évaluation des productions écrites
- 1. Le point de vue matériel.....
- 2. Le point de vue sémantique.....
- 3. Le point de vue morphosyntaxique
- 1.3. L'évolution de la production écrite à travers les méthodologies
- 1.3.1. La méthodologie traditionnelle
- 1.3.2. La méthode directe
- 1.3.3. La méthode audio-orale
- 1.3.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)
- 1.3.5 L'approche communicative

CHAPITRE 2

LE TRAVAIL EN GROUPE

- 2.1. Le travail en groupe
- 2.2. Définition de la notion du travail de groupe
- 2.3. LES TYPES DE GROUPES ET LEURS OBJECTIFS
- 2.3.1. Groupe informel
- 2.3.2. Groupe de base
- 2.3.3. Groupes combinés
- 2.3.4. Groupes reconstitués

2.4. Intérêt du travail en groupe par rapport à l'enseignement	
2.4.1. Intérêt du travail en groupe par rapport à l'enseignant	
2.4.2 Intérêt du travail de groupe par rapport à l'apprenant.....	
2.5. Les avantages et les inconvénients.....	
2.5.1. Les avantages du travail de groupe.....	
-Du point de vue de l'apprenant.....	
-Du point de vue de l'enseignant.....	
2.5.2. Les inconvénients du travail de groupe.....	

DEUXIEME PARTIE

CHAPITRE I

CADRAGE METHODOLOGIQUE

Introduction	
1.1. Présentation de la démarche de recherche.....	
1.2.les objectifs de la recherche.....	
1.3. Le terrain	
1.3.1. l'étymologie du mot terrain et son évolution	
1.3.2. le terrain dans notre recherche.....	
1.4.présentation du Protocol expérimental	
1.5. Sélection du collège et du public enquête	
1.5.1. Choix du collège.....	
1.5.2. Choix des apprenants	
1.6. Constitution du corpus	
1.7. L'enquête et la collecte des données	
1.7.1. le temps	
1.7.2. l'organisation de la classe.....	
1.8. Présentation de l'activité enseignée	
1.9. Présentation du questionnaire.....	
1.10. Difficultés rencontrées	
Conclusion.....	

CHAPITRE 2

ANALYSE ET INTERPRETATIONS DES RESULTATS

Introduction	
2.1. Analyse du questionnaire des enseignants	
2.1.1. commentaire du questionnaire des enseignants	
2.2. Analyse des copies des apprenants individuellement	
2.3. Analyse des copies des apprenants en groupe	
2.4. Analyse comparative entre le travail individuel et le travail en groupe	
2.5. Synthèse	
Conclusion.....	

Conclusion générale

Références bibliographiques

Annexes

Résumé

Résumé :

Notre travail s'inscrit dans la didactique de l'écrit en français langue étrangère afin de montrer l'impact du travail en groupe sur l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de la 2eme année moyenne. D'abord nous avons analysé les questionnaires destinés aux enseignants puis nous avons fait une comparaison entre les productions écrites individuelles et d'autre réalisées en groupe. A travers les résultats obtenus de notre analyse du corpus, nous avons constaté que le travail en groupe est bénéfique que l'individuel.

Mots clés : production écrite-travail en groupe- travail individuel- difficultés-rédaction.

Abstract:

Our work is part of the didactics of writing in French as a foreign language in order to show the impact of group work on the improvement of written production among learners of the 2nd middle year. First we analyzed the questionnaires intended for teachers and then we made a comparison between the individual written productions and others produced in groups. Through the results obtained from our analysis of the corpus, we found that group work is beneficial than individual work.

Keywords: written production - group work - individual work - difficulties-writing.

ملخص:

يندرج مضمون العمل الذي قمنا به في اطار العملية التعليمية الكتابية للغات الأجنبية من أجل إظهار تأثير العمل الجماعي على تحسين الإنتاج الكتابي لتلاميذ السنة الثانية متوسط . قمنا أولاً بتحليل الاستبيانات المخصصة للمعلمين ثم قمنا بإجراء مقارنة بين المنتجات المكتوبة الفردية وغيرها من المنتجات التي تم إنتاجها في مجموعات. من خلال النتائج التي تم الحصول عليها من تحليلنا للمجموعة، وجدنا أن العمل الجماعي مفيد من العمل الفردي.

الكلمات المفتاحية: تعبير كتابي - عمل جماعي - عمل فردي - صعوبات - كتابة.