

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Dr. Moulay Tahar –Saïda-
Faculté des Lettres, Langues et des Arts
Département des Lettres et Langue Française



Mémoire de fin d'étude pour l'obtention d'un Master.

Option : didactique et langues appliquées

Thème :

***Efficacité du travail du groupe sur la production
écrite. Cas de 04^{eme} année moyen – CEM
Bourougaa Djelloul - brézina- El Bayadh***

Mémoire présenté par :

M. Gourari Abdelkader

Sous la direction de :

Mme. MEHENNI. N

Membres du jury :

Présidente du jury : Mme. BERKOUNE Zoubida

Examinatrice : Mme. MOULAY Khadidja

Rapporteur : Mme. MEHENNI. N

Année universitaire : 2017/2018

REMERCIEMENTS :

Nos remerciements les plus distingués à notre directrice de recherche Mme Mehenni-N qui nous a donné de son temps, qui nous a honoré par sa direction, ses orientations sans lesquelles ce travail n'aurait pu être achevé.

Nos remerciements vont aussi à Madame la présidente du jury et aux membres qui ont acceptés d'examiner et d'évaluer ce modeste travail.

Nos sincères remerciements vont également à la personne qui nous a fourni

Nous remercions tous les enseignants du département de français pour la formation qu'ils nous ont assurée durant ces cinq années universitaires et pour leurs disponibilités .

Dédicace

Je dédie ce mémoire :

A Toute ma famille

A Tous mes professeurs

A Tous mes connais

Introduction

Introduction

L'activité de production écrite est l'une des pratiques essentielles de la classe de langue, sa maîtrise est devenue un élément crucial pour 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 un simple écrit. Ce fait constitue l'une des majeures préoccupations de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie, en se posant la question comment arrive-t-on à mener un élève à perfectionner ses écrits ?

Afin d'améliorer les méthodes de travail en classe et en particulier 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, un travail coopératif comme l'affirme Laurent Dubois « la compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacé par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité »¹. Il s'agit d'une activité conjointe des apprenants, chacun est impliqué dans la tâche collective, orientée vers un but commun, où les élèves s'entraident, s'échangent afin de résoudre les problèmes confrontés lors de leur apprentissage durant la réalisation d'un écrit.

Dans cette pédagogie de groupe, les apprenants sont perçus comme des acteurs de leur apprentissage comme le signale De Vecchi Gérard «le travail de groupe permet d'apprendre par soi et par les autres, pour soi et pour les autres»²; tandis que l'enseignant comme le prénomme G Ferry dans son ouvrage la pratique du travail en groupe «un technicien de la relation» il n'est plus celui qui détient tous le savoir, il est perçu comme une personne ressource qui s'occupe à inciter, animer, conseiller, observer, guider, susciter les interventions, développer les habiletés interpersonnelles comme l'écoute et veiller à coordonner les échanges au sein du groupe.

Cette pédagogie de groupe vise à instaurer l'esprit de coopération entre

¹-DUBOIS Laurent, « *L'apprentissage coopératif* », disponible sur <http://129.194.9.47/~laurent/didact/cooperation.htm>

² DE VECCHI Gérard, « *Enseigner le travail de groupe* », Delagrave 2006.p16

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

Il est aussi important de souligner que ce mode d'enseignement-apprentissage, Le travail de groupe, permet de réaliser des progrès en expression écrite par le biais des investissements collectifs et des efforts créatifs des apprenants. Il fournit aux apprenants un but et une méthode de travail commun au sein d'un petit groupe d'apprentissage. Au sein de la classe, le travail de groupe permet aux apprenants de travailler conjointement avec autrui dans une tâche commune, de se coopérer d'agir et de réfléchir ensemble, de s'entraider et participer à la réalisation d'une tâche scolaire.

C'est pourquoi nous nous intéressons à cette nouvelle stratégie d'enseignement de l'expression écrite qui nous paraît très utile pour dynamiser les apprenants en leur offrant le plaisir d'écrire et pour passer d'une démarche d'apprenant à une démarche de producteur.

Cependant, un grand nombre d'enseignants n'appliquent pas cette méthode de travail, ils affirment que le fait de générer un écrit en groupe est difficile, les conditions d'enseignement ne facilitent pas sa mise en œuvre (le bavardage, la perte de temps et l'effectif des apprenants). Cela nous a motivé et nous a encouragés d'aller au terrain pour montrer que cette pédagogie est efficace et qu'elle joue un rôle primordial dans l'activation des compétences d'écriture et de communication, en choisissant de travailler sur ce sujet.

Pour cerner l'intérêt de notre recherche, nous nous sommes penchée sur deux interrogations, notamment celles qui tournent autour du travail coopératif des apprenants en classe de FLE. Nous avons cherché à savoir :

- 1- Qu'apporte le travail du groupe à la production écrite ?
- 2- le travail de groupe développe-t-il la compétence de communication chez l'apprenant?...

Pour répondre à ces questions nous proposons les hypothèses suivantes :

- Le travail de groupe serait un outil pédagogique privilégié pour

Introduction

permettre aux apprenants de construire leurs savoirs à travers une activité, un projet commun.

- Le travail en groupe résoudrait des problèmes psychologiques telle que : la timidité et créer une atmosphère de motivation et de créativité.
- Le travail de groupe favoriserait l'acquisition d'une compétence de communication.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous nous sommes donc tournées vers la théorie, qui nous a apporté des solutions à mettre en place pour optimiser le travail en groupe.

Nous présentons cette étude en exposant d'abord notre méthodologie de travail :

Le travail que nous allons présenter sera organisé en trois chapitres dont nous pensons faire dire que les deux premiers seront réservés au cadre théorique, tandis que le dernier, il sera consacré à la pratique.

Dans les deux premiers chapitres, nous mettrons l'accent sur la notion du travail en groupe et son apport dans l'amélioration de l'expression écrite. Le premier chapitre, propose une présentation de cette technique d'enseignement (travail en groupe), nous définirons en premier lieu quelques éléments de base de la pédagogie de groupe, et par la suite, nous étalerons ses principaux types, ses paramètres constitutifs, ces avantages. En fin, nous clôturons par l'évaluation du travail en groupe.

Le deuxième chapitre est consacré à l'écrit en français langue étrangère et sera réservé à des notions fondamentales telles que l'expression écrite et les caractéristiques de la langue écrite, le processus d'écriture, la cohérence du texte, l'écrit en groupe, problèmes spécifiques de l'écriture, la typologie des textes et l'évaluation des productions écrites.

Pour effectuer cette étude et pour mener à bien notre recherche, qui consiste à déterminer le rôle de l'apprentissage coopératif (travail en groupe) dans la consolidation et l'amélioration de la production écrite en français langue étrangère chez les apprenants de la 4ème année moyenne du CEM Bourougaa Djalloul, Brezina. Elbayadh, nous ferons appel à la méthode expérimentale. Un échantillonnage nous servira de point de départ pour connaître l'utilité de cette méthode d'apprentissage et comment peut-elle offrir des avantages aux apprenants.

Notre corpus choisi, se présente sous forme des copies des apprenants ; des productions écrites réalisées individuellement, et d'autre élaborées en groupes, nous essayerons de les analyser afin d'obtenir des résultats qui nous permettent de valider nos hypothèses et de réaliser notre objectif.

Introduction

Dans la partie pratique nous avons jugé nécessaire de décrire le protocole (l'établissement, la classe, les élèves) et de mettre au point le plan de recueil des données et identifier les étapes de l'expérimentation. Le chapitre sera réservé à la présentation du corpus et l'analyse des résultats. L'intérêt majeur est accordé à cette partie car il s'agit de mettre en pratique les théories précédemment citées et de voir si les résultats obtenus éclairent notre problématique et répondent à nos hypothèses. Notre travail s'achève avec une conclusion générale qui tient compte des résultats obtenus dans l'analyse.

Chapitre 01:

Le travail de groupe et ses paramètres

Ce chapitre théorique dressera les différents savoirs théoriques autour de l'écrit en FLE. Ainsi, il met en valeur le travail de groupe afin d'installer les compétences de l'écrit chez l'apprenant, évidemment à travers les diverses approches pédagogiques.

1. Définition des concepts

1.1. Définition de travail de groupe

Premièrement, il nous semble intéressant de définir le terme «groupe» selon le petit Larousse illustré, le groupe d'ordre pédagogique 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»¹ alors que Le Petit Robert nous apprend que le groupe est un ensemble de personnes ayant quelque chose en commun indépendamment de leur présence au même endroit .

«Le groupe existe à partir du moment où plusieurs individus réalisent mieux ensemble plutôt que séparément ce qu'ils désirent ou ce qu'ils doivent faire»².

Cette définition prend en compte la fonction du groupe : l'existence du groupe est motivée par les avantages que présente le groupe pour réaliser certaines activités dont l'efficacité est nettement augmentée par les interactions sociales entre les membres du groupe. Si pour Gruère , le critère de productivité est essentiel pour la formation et le maintien du groupe , d'autres auteurs insistent davantage sur la communication au sein du groupe (Bales), les affinités entre les membres (Moreno), l'interdépendance entre les membres (Lewin) ou encore la satisfaction apportée aux membres (Cattell).

D.ANZIEU trouve que le groupe est « une enveloppe qui fait tenir ensemble des individus »³. De ce fait, il est un agent de socialisation des personnes qui tend à les placer dans le réseau complexe des rapports sociaux. C'est une unité collective qui tend à la réalisation d'un objectif commun tout en respectant la spécificité de chacun.

¹-Le petit Larousse, Bordas, les éditions françaises, 1997.

² -GRUERE ,J-P *Les groupes et leur dynamique* ,presse universitaire de France, 1991

³ - ANZIEU DunodDedier, *Le groupe et l'inconscient*, Amazon, 1984, disponible dans <http://www.biosophos.net/article/un-groupe-est-une-enveloppe?pg=all>

Pour COHEN, le travail de groupe est « une situation où les élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été assignée »⁴. Alors que pour Ives Reuter le travail de groupe est une stratégie d'enseignement qui s'inscrit dans les pratiques de type « socioconstructivisme » issue de travaux de vygotsky prenant en compte le rôle de la dimension sociale dans la formation des compétences. Au sein de la classe, le travail de groupe permet aux apprenants de travailler conjointement avec autrui dans une tâche commune, de se coopérer d'agir et de réfléchir ensemble, de s'entraider et participer à la réalisation d'une tâche scolaire, VAN DEN BOSCH pense que l'efficacité de la méthode de travail de groupe est liée à l'assimilation et l'application des connaissances acquises.

«Le travail de groupe est constitué de relations plurielles, d'échanges, articulés sur un contact avec ce qui est donné comme le réel, évacuant tout ou partie de l'autorité du maître»⁵. Le groupe se caractérise alors par la présence d'individus en interaction, en prise directe sur la réalité et l'évacuation totale ou partielle de l'autorité du maître. Nous le voyons ici, pour qu'il y ait travail de groupe, il faut que le maître ne soit plus le référent absolu mais qu'il délègue des responsabilités à ses apprenants, qui seront alors considérés comme des sujets.

Finalement, le travail de groupe permet aux apprenants de travailler conjointement avec autrui dans une tâche commune, de se coopérer d'agir et de réfléchir ensemble, de s'entraider et participer à la réalisation d'une tâche scolaire.

1.2 Différence entre groupe /équipe /coopération collaboration

Selon le dictionnaire « Le Robert » on donne les définitions suivantes :

- Equipe : groupe de personnes unies dans une tâche commune.
- Groupe : réunion de plusieurs personnes ayant quelque chose en commun.

Selon ces définitions, si une équipe peut constituer un groupe, le contraire n'est pas forcément vrai.

⁴ -COHEN.G.ELIZABETH, *Le travail de groupe, stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, Cheneliere, 1994, pl.

⁵ -Merieu, F. (1984). *Itinéraire des pédagogies de groupe « Apprendre en groupe »*. p. 25. Paris : Chronique Sociale.

Donc les membres d'un groupe ne partagent pas obligatoirement une tâche commune ainsi que les objectifs communs associés. En revanche, la tâche commune partagée par les membres d'une équipe constitue un point commun permettant d'identifier un groupe parmi un collectif.

➤ **Coopération collaboration** : « La collaboration se caractérise par des rapports plus égalitaires entre les acteurs : Elle préconise un processus plus démocratique que la coopération en donnant aux apprenants plus de pouvoir dans un climat d'ouverture et de responsabilité partagée. Pour induire l'apprentissage, la collaboration mise autant sur la réalisation de la tâche par l'apprenant que par le groupe, contrairement à la coopération qui propose à l'apprenant de s'acquitter d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche»⁶.

2. constitution de travail de groupe

Il nous paraît important à présent d'orienter notre intention vers les différentes modalités qui permettent à l'enseignant d'opter vers un bon choix de constitution de groupes ainsi qu'aux différentes tâches distribuées aux membres de groupes.

2.1. La constitution du groupe

Mettre en place des travaux de groupes dans la classe n'est pas chose facile, et la première expérience se révèle être souvent peu fructueuse et très bruyante. Ne pas abandonner mais retenter l'expérience car c'est l'occasion d'apprentissages : autonomie, coopération.

-Un groupe, c'est 3 ou 4 élèves. Deux élèves, c'est un couple, et au-delà de 4, c'est une bande, au sein de laquelle se jouent des rapports de pouvoir, qui rendent les échanges inefficaces. Les groupes doivent être hétérogènes : si on ne s'attache pas qu'à l'orthographe, aux comportements scolaires attendus, mais qu'on valorise aussi l'inventivité, les capacités d'argumenter, tous les élèves ont quelque chose à apporter. Il ne s'agit pas de constituer au sein de la classe de mini-groupes de niveau.

⁶-HENRI,F, et LUNDGREN-CAYROL,K, *L'apprentissage collaboratif à distance* Presse universitaire du Québec,2001,181p.

-Après l'organisation de l'espace classe, la constitution des groupes prend Place, selon les auteurs la constitution des groupes peuvent se faire de plusieurs manières pour BETHON EUGENIE dans son écrit professionnel en vus de l'obtention du CAPE, les groupes se constituent ainsi :

2-1-1Le libre choix des élèves

Afin de favoriser la responsabilité et l'autonomie, il est important de donner l'initiative aux élèves de former eux même les groupes. Certes que cette initiative constitue un travail idéal à vivre par ces apprenants mais le risque est de constater qu'un groupe d'apprenants ayant des affinités peut se laisser dérivé par ses propres intérêts oubliant alors l'objectif de groupe.

2-1-2Le regroupement par champ d'intérêt

Pour une motivation et une meilleure implication des élèves, il est possible de proposer aux élèves l'ensemble de sujets et de les laisser se pencher là où ils souhaitent.

2-1-3Le regroupement aléatoire

Dans ce cas, l'enseignant peut constituer les groupes d'une manière aléatoire, par exemple en se référant à l'ordre alphabétique ou en prenant les positions des apprenants .Selon Michel Barlow ,cette constitution permet de diversifier la possibilité de rencontres et la richesse de groupe, et par là, les apprenants développent des habilités sociales tels que la tolérance et le respect de l'autre. Mais notons également que le risque vient des antipathies qui peuvent se présenter entre les apprenants. Ces antipathies peuvent engendrer un obstacle au bon déroulement du travail de groupe.

2-1-4 Le regroupement par sociométrie

L'enseignant peut appliquer la technique dite sociométrique inventée par MORENO pour constituer les groupes. Le principe de cette technique repose sur un test qui vise à déceler les relations affectives existantes entre les membres du même groupe. Il consiste à demander à chaque élève de noter : avec qui il souhaite faire équipe ?, par qui il pense avoir été choisi ?, Par qui il pense avoir été choisi ? Avec qui il ne veut pas

travailler ? Et par qui il pense avoir été rejeté ?

A l'égard de la taille idéale d'un groupe KAYE Barrington Rogers Ivring considère que « trois membres constituent le minimum et au-delà de huit le groupe est généralement très nombreux pour la plupart des activités c'est un groupe de six membres qui convient le mieux »⁷, cette taille optimale favorise la participation et l'interaction des membres du groupe en fonction de l'objectif commun de la résolution des problèmes.

Alors que Salem Nicohas ajoutait des notions telles que : groupe hétérogène ou homogène, groupe de besoin et groupe de niveau.

2.2.Le partage des rôles

L'un des facteurs essentiels pour l'organisation, l'efficacité de travail de groupe est d'accorder à chaque participant un rôle spécifique ; Certaines tâches incluent en elles-mêmes une répartition des rôles : c'est le cas lorsqu'il s'agit de réaliser des dossiers, un exposé. On peut aussi donner des rôles de régulation du travail de groupe lui-même qui est selon Barlow « une fonction déterminée qu'un individu est appelé à exercer dans le groupe »⁸, de ce fait Barlow distingue différents rôles :

2.2.1.Une personne-ressource

Les participants recourent à cette personne qui est compétent dans certains domaines.

2.2.2.Un secrétaire :

Qui note et mémorise les points entamés pendant les discussions.

⁷ -BARRINGTON Kaye et IVRING Rogers, *Pédagogie de projet pour l'enseignement secondaire et formation des enseignants*, Paris, Bordas, 1975, p51.

⁸ - BARLOW, Michel, *Le travail en groupe des élèves*, Paris, Armand Colin, 1993.p 53.

2.2.3. Un simple participant

Qui exprime ses idées simplement.

2.2.4. Un introducteur :

Qui ouvre la discussion, il explique les sujets de l'échange et montre l'intérêt que présente le sujet.

2.2.5. Un participant chargé de conclusion :

Qui clôture la discussion par le mot final à propos des sujets.

L'organisation du travail collectif coopérative connaît un élément magistrale qui est le «leader », ce dernier est chargé de plusieurs rôles, tant qu'il amorce l'interaction au sein du groupe, empêche les membres de s'écarter du sujet et favorise une évaluation.

2.3. Le rôle de l'enseignant :

Nous commençons ce point par une citation de Cohen Elizabeth

« Le travail de groupe change radicalement le rôle de l'enseignant il n'a plus assumé seul la supervision directe des élèves et la responsabilité et veiller à ce qu'il fasse leur travail exactement comme il leur indique »⁹, les principaux rôles de l'enseignant sont :

- au début de la séance il est l'introducteur de travail de groupe ; il éclaire les élèves sur les modes de constitution du groupe, en annonçant les activités qui devront être exercées lors de la séance en explicitant les objectifs attendus pour la production comme le dit Philippe MERIEU « le groupe d'apprentissage requiert avant tout, c'est l'évidence même que lui soit assigné des objectifs d'apprentissage »¹⁰.
- au moment où les groupes sont en activité, il peut s'occuper à observer la tâche accomplie, ce qui permet selon JO-ANNE de vérifier le degré d'implication de chaque élève, comme il peut gérer le dysfonctionnement des groupes.

⁹COHEN, Elizabeth, G, *Le travail de groupe, Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, Chenelière, 1994, p 104.

¹⁰MERIEU philippe, *Outil pour apprendre en groupe*, Tome 2, Lion, Chronique social, 1984.

- à la fin de la séance il est chargé à synthétiser afin de procéder à la mise en commun de travail de groupe et la reconstitution du groupe classe.

2.4. Types de groupe

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.

2-4-1 Les groupes de niveau (1er type) :

Il s'agit de groupes dont les éléments sont de même niveau. L'avantage de ce type de groupe réside dans le fait que les membres d'un même groupe sont sensés avancer au même rythme. Ainsi, nous pouvons donner à chaque groupe des travaux différents où les bons pourront être confrontés à des travaux difficiles, tandis que les apprenants en difficulté pourront avancer à leur rythme. Il faut cependant veiller à la cohésion du groupe classe et prévoir une synthèse commune aux différents groupes.

En effet, certains apprenants pourraient se sentir lésés par rapport à d'autres. Il est donc nécessaire de bien expliquer aux apprenants les raisons des choix. De plus, nous ne devons pas figer les groupes. Il est souhaitable et même nécessaire de transférer des apprenants d'un groupe à l'autre de temps en temps en fonction de l'évolution de leurs connaissances et de leurs compétences.

2-4-2 Les groupes homogènes de besoin (2ème type)

C'est un cas particulier du type de groupe précédent. Ici, on ne constitue pas les groupes en fonction du niveau général des apprenants, mais plutôt en fonction de besoins particuliers qu'ils ont. Les évaluations individuelles peuvent nous fournir de précieux renseignements pour constituer ces groupes. Ce genre de groupe pourra aussi être mis en place à l'occasion de la correction des devoirs. De toute manière, ce groupe semble devoir être privilégié au premier, car comme nous l'avons vu, nous devons s'adapter au mieux aux spécificités des apprenants. Cependant, il nécessite de travailler en aval en recueillant un maximum de données par rapport aux apprenants (en terme de connaissances et de maîtrise des prérequis) afin d'affiner au mieux la composition des groupes et d'optimiser

leur composition en se collant au mieux au besoin des apprenants, ce qui n'est pas toujours facile.

2-4-3 Les groupes hétérogènes (3ème type)

Pour ce type de groupe, il s'agit de transformer (ou du moins d'essayer) la difficulté qu'engendre la diversité d'un groupe classe en chance. En effet, ici, les groupes sont constitués de telle sorte que dans chacun, il y ait de bons apprenants, des moyens et des apprenants en difficulté. Ce genre de groupe doit permettre une entraide entre les apprenants, ou une division du type de tâche. Un des avantages de ce type réside dans le fait que même si un très bon apprenant a tout compris à l'exercice, il ne s'ennuiera pas, car il devra expliquer aux autres ce qu'il a compris. Dans la même logique, nous pouvons espérer que les apprenants les plus motivés entraînent leurs camarades. Le travail de l'enseignant doit être à priori facilité, puisque une partie de la charge d'explication est renvoyée aux groupes. Toutefois, nous devons éviter un écueil classique : qu'un ou deux très bons apprenants fassent tout le travail en laissant tous les autres membres du groupe.

Au mieux assister passivement à la résolution des exercices, au pire se désintéresser totalement des activités proposées. Ainsi, même si cette sorte de groupe paraît séduisante à mettre en œuvre, l'enseignant doit être très vigilant lors de sa mise en pratique. Il faut veiller à ce que chaque élément du groupe trouve sa place et se sente utile.

2.5. Ses principaux modes

2.5.1. Le travail en commun

À cette forme tous les groupes accomplissent la même tâche sans se répartir à des tâches partielles différentes.

2.5.2. Le travail en parallèle

Chaque membre du groupe est appelé à effectuer le même travail individuellement puis

de confronter sa production à celle de leurs camarades à fin d'établir une mise en commun.

2.5.3.Le travail en complémentaire

(Jigsawteaching: appelé par d'autres enseignement puzzle). Cette forme a été développée au 1971 par Illiot ARONSON, où chaque membre du groupe est appelé à effectuer une tâche partielle différente « un morceau de puzzle », ensuite chacun expose à son groupe ce qui il a pu réaliser ou compris durant le temps individuel et le puzzle seconstruit au fur et à mesure.

3.Le travail de groupe a des objectifs :(pourquoi le travail en groupe) ?

« Le travail des élèves en petits groupes est tout à la fois une méthode et un moyen pédagogiques. En tant que moyen, il n'a de sens que par rapport au but qu'on s'est donné»¹¹. Nous savons que toute la pédagogie du siècle dernier s'est intéressée au groupe et à sa pertinence, les relations entre les différents apprenants d'une même classe ont été mises en évidence par différents pédagogues au cours du XXème siècle, qui ont tenté de prouver l'importance du groupe sur les comportements individuels.

Il ne faut cependant pas considérer le travail de groupe comme une fin en soi, mais comme un outil à la formation personnelle et intellectuelle. Mais pourquoi utiliser cet outil ? Nous pensons présenter de nombreux arguments tendant à utiliser le travail de groupe.

Il y a d'abord pour chaque enseignant la volonté de renforcer le développement cognitif de chaque apprenant. En effet, lors de ce travail, les apprenants tentent de résoudre un problème et peut alors s'instaurer un débat ou un échange de points de vue différents. Ces débats ont un effet sur le développement cognitif de chaque apprenant, c'est ce que nous appelons le conflit sociocognitif. Cela entraîne une remise en cause des conceptions du sujet et aboutit à une évolution cognitive donc à un apprentissage.

Le travail de groupe rend ainsi l'apprenant capable d'échanger, de confronter ses points de vue, de discuter, d'argumenter, de contester, d'écouter, de coopérer, de développer son

¹¹ -Ibid. p. 30

esprit critique, etc. de plus, nous remarquons qu'il apporte aux apprenants des méthodes de travail, de raisonnement, d'analyse et développe leur créativité. Il permet donc à l'apprenant d'exercer ses capacités cognitives.

Une autre volonté émane du travail de groupe, il s'agit en fait de développer des compétences transversales telles que le préconisent les instructions officielles qui mettent l'accent sur le vivre ensemble. En cela, la vie collective prend une nouvelle dimension à l'école et tout doit donc être fait pour favoriser les véritables situations de communication.

Aussi, les groupes permettraient à l'apprenant timide ou manquant de confiance de s'intégrer plus facilement et ainsi de s'exprimer plus librement. Cela aurait un rôle sécurisant et lui permettrait alors de redonner confiance en ses propres capacités. Dans une situation de travail de groupe, les apprenants se retrouvent dans un espace plus libre où chacun peut s'exprimer sans la crainte du regard du grand groupe ou du maître.

Il est également établi que le travail coopératif favorise la socialisation de l'enfant. Il amène les apprenants à partager leurs richesses, à accepter les règles et les contraintes nécessaires à la réalisation d'une activité en commun et par conséquent à développer leurs capacités d'écoute, de respect et de coopération afin de former des êtres aptes à vivre en société.

4. Quand mettre un travail de groupe ?

Le travail de groupe est un outil pédagogique parmi d'autres. Il convient aux enseignants de décider quand l'employer et de justifier son utilisation par des objectifs précis qui devront être acquis par les élèves.

Dans un premier temps, Barlow, dans le travail en groupe des élèves, insiste sur le fait qu'il ne faut jamais proposer aux élèves d'effectuer en groupe une activité qu'ils pourraient accomplir aussi bien individuellement. En effet, le travail en groupe ne se justifie que si la tâche a un niveau de complexité telle qu'elle ne pourrait être accomplie par les individus seuls.

Le travail en groupe doit permettre à chaque membre d'enrichir son expérience, d'élargir sa réflexion et de stimuler sa créativité. Il faut donc que l'objectif prévu ne puisse pas être atteint par un seul des membres du groupe, mais que sa complexité justifie le dialogue et les échanges.

Ensuite, Pascale Boulet et Odile Metayer, limitent l'utilisation du travail de groupe à trois situations : la découverte d'une notion nouvelle, l'acquisition d'un savoir-faire et l'utilisation de connaissances dans une situation nouvelle. On peut en déduire que le travail de groupe n'est profitable aux élèves que lorsqu'ils n'ont pas toutes les connaissances pour résoudre un problème. On peut parler de situation problème ou de

travail de recherche.

Le travail de groupe est donc inutile lorsqu'il s'agit de mémoriser des savoirs ou de renforcer des connaissances ; les travaux de structuration et d'application doivent être fait de manière individuelle, ce qui se justifie par l'objectif de ce type de travail : il doit permettre à l'élève de travailler ses propres compétences de compréhension ou de mémorisation d'une notion, ce qui ne peut être fait qu'individuellement.

Dans ces conditions, le travail de groupe est bénéfique aux élèves car il permet de réfléchir sur des problèmes que ceux-ci ne pourraient résoudre seuls .De plus, le groupe d'apprentissage a d'autres avantages Tout d'abord, il permet aux élèves qui n'osent pas prendre la parole en grand groupe de parler dans les grands groupes d'apprentissages et ainsi il démultiplie les moments de paroles. Ensuite, il permet aux élèves d'apprendre à retenir leur affectivité, à différer leur désir d'agir et de dépasser les conflits. Enfin, le travail en groupe permet de donner du sens aux apprentissages et à l'école en générale, et permet aux élèves d'agir en citoyens responsables en acceptant les règles nécessaires à la réalisation de leur projet. Cependant, du point de vue intellectuel, le travail de groupe ne peut se justifier que par une notion centrale : le conflit sociocognitif.

5. Peut -on apprendre en groupe ?

On distingue habituellement les groupes selon la nature de l'activité principale qu'ils poursuivent : le groupe des marcheurs (loisirs), le conseil d'administration de l'école,(gestion), le conseil d'entreprise (négociation),l'équipe des professeurs de français (travail).Les classes sont des groupes de travail .

En quoi une classe est-elle un groupe différent d'autres groupes de travail ?

Examinons quelques caractéristiques du groupe-classe :

- l'apprentissage est le but pour lequel le groupe est réuni ;
- le groupe est généralement formé d'un seul adulte et de plusieurs adolescents
- la participation au groupe est contraire, il en va de même pour le but ;
- les membres du groupe (enseignant et élèves) n'ont aucun pouvoir sur la composition du groupe.
- d'autres individus et groupes exercent des influences qui sont ressenties par les élèves.

Seules les deux premières caractéristiques sont propres à la classe. Les autres s'appliquent à de nombreux groupes de travail.

6. Les avantages de travail de groupe

6.1. Avantages pour l'apprenant

Nous résumons l'ensemble de ces avantages dans les points suivants :

- Partager divers points de vue.
- Confronter et échanger des idées.
- Poser des questions.
- Considérer une situation sous différents angles.
- Exercer une pensée critique.
- Confronter la façon dont il comprend les choses.
- Prendre plaisir à partager des idées, des responsabilités, à être complice pour coproduire.
- Apporter sa contribution à la résolution de problèmes.
- Découvrir l'intérêt de la discussion, l'efficacité de la coopération.
- Prendre la conscience nécessaire de structuration d'un travail.
- S'impliquer dans l'organisation, dans la prise de décision.
- Développer des habiletés sociales de participation, d'empathie, d'écoute, de respect, etc.
- Développer l'estime de soi, se valoriser, s'évaluer positivement.
- Révéler ses capacités mais aussi prendre conscience de ses limites.
- Prendre confiance en soi.
- Développer un sentiment d'appartenance et d'identité.
- Développer des attitudes positives envers l'école, les disciplines, le travail, les enseignants, les camarades, etc.
- Confronter la façon dont il s'y prend pour faire.
- Développer des habiletés de conduite de groupe et d'animation.
- Développer des habiletés d'expression, de logique, de clarté, etc.
- S'exprimer plus facilement en dépit de sa timidité.
- Penser tout haut.
- Formuler des suggestions et des idées embryonnaires
- Exposer à ses pairs.
- Prendre de l'assurance en présentant ses travaux.
- Apprendre à adapter son langage à son auditoire.

6.2. Avantages pour l'enseignant

De même, nous notons que lors des travaux de groupes, l'enseignant :

- Est perçu comme personne ressource, personne aidant à structurer, à orienter, à valider les recherches, etc.
- Est plus à l'écoute, plus accessible, distancié de sa discipline, concernée par les autres angles de travail, etc.
- A davantage de temps pour fournir de l'aide et être à l'écoute de problèmes particulier, etc.

6.3. Avantages pour la relation apprenant-apprenant

Le travail de groupe donne l'occasion d'accroître leur efficacité pédagogique.

En effet, les apprenants :

- Formulent davantage d'idées.
- S'expriment oralement.
- Apprennent les uns des autres et s'enseignent les uns aux autres.
- Prennent conscience de la valeur de leur propre pensée et de leur propre expérience, positivant ainsi leur personne.

Bref, en quelques mots seulement, nous savons maintenant que le travail de groupe est l'occasion de mettre en avant des valeurs de coopération, de solidarité, de respect mutuel qui contrecarrent un univers social hélas trop souvent parasité par l'individualisme, l'indifférence, la violence, etc.

7. L'apprentissage coopératif

Assigner des rôles et regrouper des apprenants ne suffit pas pour qu'il y ait apprentissage coopératif comme le dit Jean Pierre, Jodoin « le fait de placé les élèves autour d'une table ne garantit pas qu'ils vont coopérer », de ce fait plusieurs éléments essentiels pour avoir une coopération entre les apprenants.

7.1. La responsabilisation et la coopération

La nécessité d'être responsable dans l'apprentissage et la contribution à l'apprentissage de l'autre partenaire est l'un des clés pour avoir coopération dans un groupe, selon ABRAMI la responsabilisation consiste «à veiller son propre apprentissage tout en aidant les membres du groupe à atteindre l'objectifs visé»¹², donc cela incite chaque apprenant à se responsabiliser envers soi-même et déclare son aide vers l'autre.

L'ors de la réalisation du travail coopératif les membres du groupe s'entraident pour l'apprentissage des savoirs, en effet « l'un des avantages des groupements en fonction de la diversité des capacités est que les élèves les plus doués jouent le rôle detuteur vis-à-vis des élèves moins doués en leur enseignant la matière qu'ils n'ont pas saisie .Ces derniers peuvent ainsi imiter les stratégies d'apprentissage de leur camarades plus doués»¹³.

7.2. L'interdépendance positive

L'interdépendance positive motive les apprenants au sein d'un groupe à apprendre,

¹² -ABRAMI Philippe C et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Montréal, Chenelière, 1996, p87.

¹³ -Ibid., p 68.

à aider eux même et aider leurs camarades à réussir .De ce fait « il y a interdépendance positive quand le succès d'une ou d'un élève augmente les chances du succès des autres»¹⁴, ceci assure la réussite du groupe du fait que la réussite d'un apprenant n'est possible que si le groupe réussit.

7.3. Les habilités coopératives :

Pour l'efficacité du travail coopératif, il est primordial que les apprenants fassent recours aux habilités sociales et cognitifs tels que l'écoute, l'échange des idées, l'encouragement, l'aide. Ces habilités servent à établir une interaction entre les membres du groupe, à développer les relations dans le groupe et à garantir l'apprentissage.

La maîtrise de ces habilités prépare les apprenants à se coopérer. C'est à l'enseignant qui doit assurer cette préparation en leur enseignant ces habilités coopératives « les élèves doivent comprendre pourquoi l'enseignant introduit les petits groupes et pourquoi les habilités de travail de groupe sont importantes»¹⁵.

7.4. L'importance de la communication

Une des particularités du travail en groupe concerne les liens que cette formule exige entre les membres qui composent un groupe ; une collaboration, une convergence des efforts de chacun des membres et un partage des responsabilités qui doivent s'exercer dans un climat de travail sain et de solidarité.

Dans un groupe, les membres doivent s'écouter et se comprendre et, pour ce faire, chacun doit s'exprimer librement. L'expression des idées et des points de vue de chacun permet une bonne circulation des informations intrinsèques à la tâche à réaliser. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que la communication concerne aussi les informations extrinsèques à la tâche à réaliser, c'est-à-dire l'expression des sentiments qui animent les membres de l'équipe. Sans cette circulation d'informations, intrinsèques et extrinsèques à la tâche à réaliser, des malentendus et des insatisfactions peuvent naître et provoquer chez certains des membres le sentiment d'être isolés et de ne pas participer à la cible et à la tâche commune.

Bref, dans un groupe de travail, la communication entre les membres est essentielle. Elle doit englober autant les informations liées au sujet dont traite le travail que celles liées aux sentiments qui animent les membres du groupe qui participent à la tâche. Rappelons-nous à ce titre ce que stipule le programme de la 2ème année moyenne : « [...] ce qui est reconnu, c'est que le travail de groupe, en favorisant l'échange et la

¹⁴ -Ibid. p74.

¹⁵ -COHEN, G.ELIZABETH, *Le travail de groupe, Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, Chenelière, 1994, p41

confrontation, permet une meilleur construction des savoirs»¹⁶.

7.5. L'interaction solidaire dans le travail de groupe

Le fondement du travail de groupe est basé évidemment sur l'effort en commun, qui est consolidé par l'échange. Il constitue un berceau des interactions comme le dit Maccio Charles : « le travail de groupe est considéré comme le lieu favorable de l'interaction où chacun de ses membres concourt au même résultat.

Chaque personne dans le groupe reçoit et donne aux autres et contribue à façonner la personnalité du groupe»¹⁷. Dans la même lignée, Philippe Abrami soutenait les propos de Maccio en pensant que les interactions constituent un moment convenable pour partager la pensée des autres, à expliquer leurs idées et à transmettre des informations. Selon Abrami toujours, cette interaction donne l'occasion de participer au point que « les interactions permettent de tirer le maximum de profit de la participation de chacun et des communication entre les élèves»¹⁸.

En somme, disons que le facteur interactions dans le travail en groupe tend à créer un climat favorable pour la construction d'un écrit au point qu'il peut établir un vrai dialogue et une véritable conversation, étant donné que les membres de l'échange communicatif sont le centre d'intérêt de toute interaction « l'interaction véritable commence avec la rencontre où le groupe se structure»¹⁹, comme le fait souligner Kerbat Catherine-Orechion. Kerbat ajoute que cette interaction ne peut durer dans le temps sans la coopération véritable des membres à l'égard de leur groupe, du moment où «la coopération étant la condition par excellence de possibilité et de survie de l'interaction»²⁰.

8. Les difficultés rencontrées au sein du groupe²¹

8.1. Tensions et conflits

Il est très évident que le groupe se compose de personnes de tempéraments divers, de ce fait, il est naturel et logique qu'il sera lieu de conflits. Ces conflits peuvent provenir soit des oppositions de caractère, de sexe ou de niveau intellectuel. Parfois, on rencontre des individus qui ne se sentent pas à l'aise dans le groupe, cela peut entraîner leur départ. Le dialogue est ici le seul moyen de surmonter la difficulté.

8.2. Pourquoi ces conflits ?

Il y a plusieurs facteurs qui sont à l'origine de ces conflits :

D'abord et comme nous l'avons déjà cité, ces conflits sont en rapport direct avec le caractère de chacun ; deux caractères opposés peuvent provoquer un désaccord et un

¹⁶- Document d'accompagnement de française 2ème année moyenne. (2009). p. 24. Alger : ONPS.

¹⁷- Maccio, C. (1997). *Animer et participer à la vie du groupe*. p. 226. Lyon : Chronique Sociale.

¹⁸-Abrami, P. (1996). *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. p. 158. Montréal : LaChenelière.

¹⁹- Kerbat, C-O. (1998). *Les interactions verbales*. p. 113. Paris : Armand Colin.

²⁰-Ibid. pp. 152 et suiv

²¹- Maccio Charles, (1997), op.cit. p. 230.

affrontement, ils peuvent être aussi complémentaires s'il y a une entraide et une réciprocité des efforts entre eux. En revanche, on peut rencontrer deux caractères identiques qui s'affrontent sur des causes différentes, par exemple divergence de points de vue sur les objectifs ou sur les méthodes.

Les conflits proviennent aussi de la rétention de l'information. Il arrive souvent que des apprenants possèdent un certain savoir et ne veulent pas le partager avec leurs partenaires.

Parfois, la structure et l'organisation du groupe sont une source de conflit. Par exemple si chaque partenaire ne connaît pas son rôle dans le groupe, si quelqu'un d'autre monopolise la parole et toutes les responsabilités. Ceux-ci constituent des points d'accrochage possibles qui peuvent être résolus par une organisation du groupe et une distribution des rôles où chacun sera satisfait et convaincu de sa responsabilité.

Pour mettre fin à ces conflits, l'enseignant doit être à la disposition de ses élèves. Il doit leur faire prendre conscience que ce qui lui importe, c'est d'agir dans l'intérêt des autres, il n'y a pas de gagnant et de perdant, mais plutôt des collaborateurs qui négocient et partagent des tâches communes. L'enseignant doit aussi les convaincre que chaque membre ne doit pas refuser l'autre parce qu'il est différent de lui-même, par contre, ce qui est très intéressant est d'accepter en lui sa richesse et sa diversité qui peuvent conduire à la complémentarité et à l'intercompréhension. Donc, l'enseignant doit veiller à créer un climat de confiance, d'entente et d'interdépendance au sein du groupe, il doit observer ses élèves lorsqu'ils travaillent et intervenir en cas de problème.

Enfin, c'est vrai que ces conflits menacent la cohésion du groupe mais cela ne veut pas dire les supprimer, mais plutôt les atténuer et les humaniser. Ils sont considérés comme étant les éléments moteurs pour la progression du dialogue, ils seront la source de l'échange et de l'interaction s'il y a respect de la pensée et compréhension des problèmes posés.

9. Les conditions de réussite d'un groupe : (selon Roger. Mucchielli.)

- 1- une communication facile entre les personnes, sans discrimination et sans à priori ;
- 2- le respect de la parole et la libre expression des désaccords et des tensions ;
- 3- le non mise en question de la participation affective du groupe ;
- 4- l'entraide entre tous ses membres ;
- 5- la volonté de suppléance d'un membre défaillant ;
- 6- la connaissance des aptitudes et des limites de chacun ;
- 7- la division du travail après élaboration en commun d'objectifs et acceptation d'une structure si la tâche l'exige et en fonction de la tâche ;
- 8- la définition d'une structure précise si la tâche l'exige et en fonction de cette tâche ;
- 9- la mutualisation des forces.

«La réussite exige aussi qu'il existe une bonne homogénéité des membres du groupe dans

l'idée qu'ils se font des exigences et des objectifs»²². La complémentarité, et même l'émulation entre ses membres sont des facteurs d'efficacité importants qu'il ne faut pas négliger, (l'hétérogénéité des compétences est facteur de richesse des échanges, de créativité du groupe, et d'une division efficace des rôles.) Précise Roger Mucchielli. Tout travail doit être évalué. Pour cette tâche, nous avons préféré rejoindre l'idée de Michel Barlow dans l'évaluation du travail en groupe.

10. L'évaluation du travail de groupe

Doit-on évaluer le travail de groupe ? A coup sûr oui mais sans pour autant aboutir nécessairement à une note chiffrée. Il s'agit de donner des repères, d'évaluer ce qui est réussi et pointer les difficultés. Mesurer l'écart entre travail effectué et critères de réussites établis est un indicateur précieux qui permettra aux élèves de progresser. Les inclure dans le processus d'évaluation permet par ailleurs au professeur de savoir ce qu'ils ont « vécu de l'intérieur » et dégager des pistes d'améliorations possibles. On entre alors dans un processus de Co-évaluation voire d'auto-évaluation. Il n'y a pas de règle dans ce domaine : ce qui doit guider l'enseignant dans ses choix est la pertinence de chaque stratégie face à la situation proposée à ses élèves. Si on parle d'évaluation, on parle de critères d'évaluation : que va-t-on évaluer ? Faut-il tout évaluer ? Comment va-t-on l'évaluer ? Des questions préliminaires importantes en vue de trouver des réponses personnelles et appropriées.

Il y'a plusieurs possibilités pour évaluer.

- L'enseignant peut évaluer le groupe d'élèves lors du travail. Ceci suscite des difficultés au point que l'enseignant ne peut pas en permanence contrôler, en écoutant, en observant le travail de chaque groupe.
- Le groupe évalue lui-même, cela suppose que les élèves aient un œil critique sur le travail qu'ils puissent auto-évaluer le fonctionnement de leur groupe.
- Les groupes s'évaluent mutuellement, au temps qu'ils travaillent ils puissent suivre la progression des autres groupes.

²² -ANZIEU, D. et MARTIN, J-Y, *L'adynamique des groupes restreints*, P.U.F, Coll. Quadrige, Paris, 2007, 397.p.

Chapitre 02 :

L'écrit en FLE

Dans ce chapitre nous allons donner un aperçu sur l'écrit en langue française. En premier lieu nous parlerons sur l'expression écrite et les différents processus rédactionnels et nous terminerons ce premier point par l'évaluation des productions écrites. En deuxième lieu nous attacherons à la notion de l'écriture. En troisième lieu nous aborderons l'écrit en groupe et en dernier lieu nous exposerons un bref aperçu sur la typologie des textes que nous détaillerons en quelque sorte le type argumentatif au point que les productions écrites que nous allons analyser sont du type argumentatif.

1. Recension de l'écrit

1.1. La production écrite :

L'expression écrite tient une place importante dans le cours de langue, elle a été longtemps considérée dans les classes comme une discipline venant couronner 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 élèves doivent écrire selon un sujet pour pouvoir obtenir la meilleure appréciation possible.

Elle est considérée comme une sorte de test final destiné à démontrer par un texte bienfait, que les notions distribuées dans l'enseignement des différentes disciplines du français ont été acquises. Elle peut impliquer la gestion de plusieurs paramètres comme la structure de texte ou de phrase, le fonctionnement de la langue, le style propre à chaque type

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.

Dans le fameux ouvrage de Ferdinand De Saussure, Cours de linguistique générale, nous comprenons sans grande peine que l'écriture est la forme tangible des images acoustiques du langage articulé. Elle manifeste un état très avancé de la langue et ne se rencontre que dans les civilisations évoluées. Alors que le dictionnaire Le Larousse définit la production écrite :

« Ecrire, c'est à l'aide d'un crayon ou d'un stylo ou de tout autre moyen, tracer sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organisée

(rédigés) dans le but de conserver ou de transmettre un message précis (appelé l'énoncé).l'écriture est donc un support (on dit aussi un canal) permettant à celui qui écrit de s'adresser à une autre personne à laquelle le message est destiné »²³

En résumé, nous pensons que l'écrit n'est pas une simple transcription de l'oral, mais il est un système d'inscription aussi bien compliqué qu'il en paraisse.

Dans ce système, l'expression écrite est vue comme l'action de rédiger un message écrit pour annoncer les nouvelles et atteindre le but de communication. Ecrire dans une langue étrangère c'est exprimé une pensée en respectant un code doublement particulier, celui de l'écrit (s'opposant à celui de l'oral) et celui d'une langue qui obéit à des règles linguistiques, discursives, et socio culturelles.

1.2. Les différentes activités de processus de rédaction :

1.2.1La planification :

Il est notablement admis que la planification est une étape primordiale qui influence toute la production, plus elle sera faite avec beaucoup d'attention, plus la mise en texte sera réalisée facilement. Joli Bert nous explique que «ces opérations de planification sont indispensables à la réalisation d'un écrit car elles occupent plus de deux tiers du temps d'écriture des scripteurs experts»²⁴, c'est-à-dire pendant cette étape, avant de commencer à rédiger, l'apprenant se doit d'effectuer des interrogations et des travaux tout au long de l'année afin qu'il puisse reconnaître les éléments variés d'un texte.

Aussi, et à partir des questions et réponses et participation aux travaux dirigés par l'enseignant qu'il essaye d'emmagasiner ces informations en mémoire à long terme pour savoir plus tard comment les réutiliser. Bref, nous constatons que le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances nécessaires relevant du thème à traiter en vue de les mettre en ordre, et d'établir un plan de travail.

1.2.2. La mise en texte :

Les fragments de message préverbaux produits par la planification peuvent être présentés sous forme de propositions, d'images ou des idées. Ces structures sont transformées en un produit linguistique par le processus de mise en texte qui permet la sélection des unités lexicales, la construction des structures syntaxiques et des représentations orthographiques des mots. Durant cette étape, le scripteur retient les

²³ - Le Larousse (1997).p.6.Paris : Bordas.

²⁴-JOLIBERT Josette, *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette Education, 1990, p19.

éléments pertinents et les connaissances appropriées comme le vocabulaire à titre d'exemple et les traite lors de la planification, et ce pour traduire son plan en message ; c'est l'étape de la transformation en texte.

Dans cette perspective, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca soulignent que le scripteur «Engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques, et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en textes les idées récupérées et organisées, à transcrire»²⁵.

1.2.3. La révision :

Cette étape est essentielle, elle se manifeste tout au long de l'écriture, porte essentiellement sur la relecture du produit fini, elle consiste en une lecture évaluative du texte. Nous pouvons dire que c'est l'étape d'apprendre comment examiner de nouveau pour modifier s'il y a lieu de le faire, elle consiste à faire rétracter un jugement passé pour qu'il soit à nouveau sélectionné à la forme correcte et corriger les erreurs de surface et en profondeur.

En ce sens, Cornaire et Raymond font remarquer que l'activité de révision se distingue par « une sorte de mouvement d'aller et retour [...] et qui conduira à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif à atteindre».²⁶ Disons en d'autres termes que c'est l'étape dans laquelle le scripteur lit son texte, le relit de façon attentive et minutieuse pour l'évaluer et pour y apporter les modifications requises.

Cela nous permet de constater que les erreurs, une fois détectées feront l'objet d'une éventuelle correction.

1.2.4. Le contrôle :

Ce processus guide la mise en œuvre des trois processus rédactionnels précédents. Il s'agit d'une étape nécessaire et indispensable pour vérifier et inspecter attentivement la régularité d'un acte ou bien la validité d'une chose, et évaluer la pertinence tout au long des processus d'écriture.

2. La notion d'écrire :

2.1. La clarification de la notion d'écriture :

« Ecrire, c'est produire un objet, une trace matérielle, c'est-à-dire à voir cet objet, à

²⁵ - Cuq, J-P & Gruca. I. op.cit. p. 185.

²⁶ - Cornaire C., & Raymond P.M. (1999). *La production écrite*. p. 28. Paris : Clé International.

soi-même ou aux autres»²⁷ ; à cet égard, l'écriture est comme étant une réalisation concrète que l'on fait et qu'on découvre avec les autres lors de sa lecture. L'écriture représente la concrétisation de la pensée, avec laquelle les connaissances antérieures s'extériorisent et mobilisent également les savoirs sur la langue et par là les acquis et les capacités se manifestent. La langue écrite est la transcription de la langue orale, c'est le code linguistique qui traduit les sons de l'oral selon les normes graphiques et orthographiques et qui implique à la fois le scripteur et le lecteur, cette relation scripteur/lecteur, est une des composantes principales dans la réalisation d'un écrit, cet espace renforce l'engagement et la responsabilité de celui qui prend le stylo.

Généralement, écrire c'est dire à soi-même et se présenter à l'autre, c'est une mission d'informer et de s'engager de dire ce qu'il en est.

2.2. L'écrire dans une situation de communication :

Il est primordial selon le groupe Ecoen et Jolibert que « chaque élève entant que producteur fasse l'expérience de l'utilité de l'écrit qui répond à des intentions multiples, du plaisir, le plaisir d'inventer, de construire un texte et le plaisir de surmonter les difficultés rencontrées»²⁸.

Pour l'enseignant apprendre à écrire aux apprenants, c'est leur apprendre à produire des textes en situation réelle de communication, du fait que savoir écrire c'est d'abord avoir une stratégie de production de texte , une capacité de représentation de la situation de communication et de type de texte à produire, à acquérir des compétences permettant de choisir dans une somme de types de textes, ainsi que des compétences linguistique syntaxique lexicales et orthographiques.

Travailler en situation de communication permet aux apprenants de prendre conscience de la portée de leur travail et des exigences à respecter dans le cadre de la communication écrite, comme elle assure aussi la motivation des apprenants et leur investissement dans la tâche.

L'apprentissage de la langue s'inscrit dans une interaction entre parler, écouter, lire et écrire .L'écriture permet à l'enfant d'utiliser des structures rencontrées au cours de ses lectures. En effet, c'est en utilisant les situations de communication dans un projet d'écriture que l'on comprend à quoi elles servent, car l'accès à la langue écrite est un accès à la production de textes en situation.

²⁷- BARRE DE-MINIAC, Christine, *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*, Edition Presses Universitaires de Septentrion, 2000, P33.

²⁸- ECOUEN et JOLIBERT, Josette, *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette Education, 1994, p12, 13.

Selon le groupe d'Écouen : « c'est dans la mesure où on vit dans un milieu sur lequel on peut agir, dans lequel on peut avec les autres discuter décider, réaliser, évaluer, que se créent les situations les plus favorables à l'apprentissage »²⁹, en somme le travail en situation de communication assure un meilleur investissement donc plus de succès en écriture.

2.3.Écrire à plusieurs mains :

Parler d'écriture collective, c'est se référer à la collecte .donc l'écriture et la production d'un texte par l'apprenant ne représentent pas une tâche facile à réaliser par contre, donner place au travail de groupe et écrire en groupe est plus enrichissant. Dans un tel cadre, la place des différents élèves du groupe-classe est modifiée dans et par des interactions inhabituelles. Écrire à plusieurs mains, consiste à faire travailler l'écriture et la production écrite en groupe, Cela amène chacun à faire évoluer ses propres habitudes d'apprentissage et d'informations par l'intermédiaire des autres membres du groupe.

2.4.Écrire individuellement :

Dans le cadre de l'écriture individuelle, il faut reconnaître qu'écrire et produire un texte demeurent des tâches difficiles à réaliser par l'apprenant, quand ce dernier n'est doté que d'un degré très mince de connaissances des différentes règles d'écriture. Laisser l'apprenant donc se livrer à lui-même en faisant face à son sort, risque d'engendrer en lui plusieurs contraintes dont nous citons quelques-unes relatives à des blocages au niveau du vocabulaire, de l'orthographe, de la syntaxe, etc, ajoutons à ceci une contrainte d'ordre idéal, lorsque l'apprenant se retrouve dépourvu de la construction d'idées lors de l'accomplissement de ces tâches. Cette contrainte, à notre sens, serait la cause principale du mauvais développement de l'écrit chez cet apprenant.

2.5.Écrire en groupe :

Contrairement à l'écriture individuelle, l'écriture en groupe favorise la confrontation des points de vu provoquant le déséquilibre duquel peut naître une structuration nouvelle des savoirs.

L'apprenant dans un groupe s'engage à écrire pour faire valoir sa personnalité et même sa culture et décide ainsi de s'approprier cette langue étrangère .C'est là où il peut partager son produit avec les autres, ce qui valorise davantage la communication entre les membres de même groupe afin de parvenir à des perfections dans leur écrit. Dans cette perspective, Odette et Neumayare soulignent que «faire de l'écriture un bien partagé

²⁹- Ibid, p28.

suppose d'installer la coopération entre les participants»³⁰.

En didactique du FLE, et durant les activités d'écriture en groupe, les membres de ce dernier se consultent entre eux s'échangent les idées. Le travail du groupe est le levier pour le développement des compétences et la création d'une ambiance entre autres, et changer les idées mais aussi prendre confiance en soi, s'évaluer positivement, s'exprimer plus facilement en dépit de sa timidité. C'est pourquoi approcher l'écriture dans ces conditions devient une activité souple et rentable pour les apprenants. Les auteurs ajoutent : « l'écriture est affaire de manipulation et d'expérimentation »³¹.

Cette approche communicative développe les capacités d'écoute et de concentration et par là l'apprentissage du français langue étrangère se construit dans l'écrit collectif et par l'écrit collectif produit par les écrivains « écrire nécessite un travail et un travail peut s'apprendre »³².

-De manière générale, lors d'une activité d'écriture en groupes, l'enseignant est très sollicité car tout nécessite son omniprésence : le groupe-classe, chaque groupe et chaque apprenant. Il est appelé de répondre à chaque groupe et à ses difficultés, à sa richesse, mais aussi à chaque individu suivant le groupe dans lequel il se trouve. L'enseignant se trouve donc en discussion et en interaction avec les apprenants et le travail de groupe lui permet de personnaliser son rapport avec eux. En outre sa mobilité rend chacune de ces interventions plus rapide et plus efficace.

3. Difficultés rencontrées par l'apprenant

Quand un enseignant demande à ses apprenants de s'exprimer par écrit lors d'une activité de classe, il y a de fortes chances de voir ces apprenants commettre des erreurs. Ces erreurs sont généralement classées en trois catégories globales : les erreurs qui relèvent de l'orthographe, de la syntaxique et celles de la phonétique.

3.1. Erreurs d'orthographes

En français, les erreurs orthographiques se classent en deux parties : les erreurs lexicales et les erreurs grammaticales. Pour les erreurs lexicales, elles peuvent être définies comme étant la non-connaissance de l'écriture exacte d'un mot. Cependant, les raisons en sont très diverses. Cela peut venir du fait que nous n'avons jamais rencontré ce mot, ce qui peut être le cas des N n'a été qu'entendu et non lu ; ou peut être également la conséquence d'un souvenir trompeur qui nous fait croire à l'existence d'une orthographe

³⁰- Odette, N., & Neumayare, M. (2008). *Animer un atelier d'écriture*. p. 168. Paris : ESF Les Moutins.

³¹- Ibid. p. 43.

³²- FAURY Florence cité dans, PIMET Odile, *le gout des mots*, France, Armond Colin, p14.

particulière, croyance que nous transformons parfois en réalité.

3.2. Erreurs grammaticales

Ces erreurs découlent d'une mauvaise application des règles de grammaire.

Dans la langue française, il y a malheureusement de nombreuses règles de grammaire à connaître telles que l'accord du participe passé, le pluriel des noms, les différents temps de la conjugaison, l'accord de l'adjectif, etc. il s'agit alors soit d'un oubli soit d'une application incorrecte. Les erreurs liées à la grammaire demandent d'être attentif car elles proviennent de l'application d'une règle qui dépend des éléments de la phrase : sujet, verbe, complément d'objet par exemple (exemple, L'été est une saison chaud au lieu de L'été est une saison chaude).

3.3. Erreurs de syntaxe

Il s'agit de quand nous exprimons d'une façon incorrecte ou très approximative, nous nous trompons sur le sens exact du mot, dans l'expression ou la construction de la phrase. Les interférences de la langue maternelle peuvent renvoyer à un cas de ces erreurs syntaxiques (exemple, Va papa au travail au lieu de Papa va au travail).

4. D'autres obstacles rencontrés par l'apprenant

-En effet, nous devons souligner que les difficultés qu'un apprenant peut rencontrer lors de la pratique de l'activité de production écrite sont très diverses, et parfois même, innombrables. Aux difficultés qui relèvent de l'insécurité linguistique, nous pouvons ajouter celles qui ont un trait avec le caractère psychologique de l'apprenant ou celles qui sont en rapport avec le degré d'usage de la langue étrangère (exemple, un apprenant algérien pratiquant le français et l'anglais comme langues étrangères n'aura pas les mêmes difficultés dans les deux langues).

-Donc, notre but dans la présente recherche n'est pas celui de recenser toutes ces difficultés, mais seulement de croiser celles qui nous paraissent les plus fréquentes dans les pratiques, car même si nous nous efforçons de la faire, nous nous parviendrions plus de les cerner vu l'étendue de leur perspective.

5. La typologie des textes

Avant que l'élève commence à écrire, il opte pour un type d'écrit car cela lui permet de se centrer sur un nombre de critères qui facilitent sa tâche. Dans cette perspective, il est judicieux de faire référence à la typologie des textes. Celle-ci vise à classer les textes en fonction de critères qui peuvent être soit des critères linguistiques formels relevant du code, comme par exemple les systèmes de temps employés

(Benveniste), ou leur dimension pragmatique, ainsi le texte qui « raconter » 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, etc.

6. Le texte argumentatif

Les productions écrites des apprenants que nous allons analyser sont de type argumentatif, c'est pourquoi nous avons décidé de mettre l'accent le plus sur ce type de texte où nous essayerons de mentionner les traits spécifiques du texte argumentatif qui le différencient des autres types.

-Écrire un texte argumentatif consiste à défendre un point de vue en réponse à une question d'intérêt philosophique ou scientifique. Ce point de vue (la thèse ou l'idée principale) s'appuie sur des idées directrices et des arguments susceptibles d'emporter l'adhésion rationnelle des lecteurs.

-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 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 »³³.

Les productions écrites des élèves que nous allons analyser sont de type argumentatif, c'est pourquoi nous avons décidé de mettre l'accent sur ce type que. En exposant un point de vue sur le sujet en le faisant partager à un interlocuteur tout en démontrant sa justesse.

6.1. Choix du texte argumentatif :

Vu la place qu'il occupe dans les programmes de la quatrième année moyenne, notre choix a été orienté vers le texte argumentatif. Par la place stratégique qu'il occupe dans les programmes de français au moyen, le texte argumentatif vise au premier lieu la présentation des opinions et l'adhésion du lecteur éventuel. Mais nous devons remarquer que la gestion de ce type de textes est délicate du fait qu'il impose de tenir compte de la façon dont le lecteur l'interprétera, en plus, de la situation dont lequel il a été produit. Ce type de texte fait appel à l'organisation relative aux discours argumentatif devant tenir compte du choix des connecteurs, respect de marque d'énonciation, etc.

³³- Plantin, C. (2004). *Situation des études d'argumentation de délégitimations en réinvention*. In. Doury, M., & Moirand, S. (dir.). *L'argumentation aujourd'hui : position théorique en confrontation*. pp. 159-160

7. l'évaluation des productions écrites

Pendax nous apprend qu'il n'y a pas de véritable apprentissage de l'écrit sans évaluation. Il poursuit en définissant cet acte comme « un ensemble d'apprentissage par lesquels on mesure les effets des activités menées 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 »³⁴. Ces propos nous incitent dans leur sens global à nous interroger le type d'évaluation que nous devons mettre en place à l'égard de la production écrite, et plus particulièrement, dans le texte argumentatif.

-Pour répondre à cette question –que dans de la production écrite en classes de langue étrangère, nous pouvons envisager en premier moment une évaluation diagnostique. Cette dernière permet à l'enseignant de s'appuyer sur ce que les apprenants savent réaliser pour déterminer en conséquence leurs besoins spécifiques.

-Aussi, et en prolongeant cet acte évaluatif, nous pouvons également envisager cours de la séance une évaluation formative comme deuxième moment. Cette évaluation formative permettrait aussi bien à l'enseignant qu'aux apprenants de se renseigner sur le progrès accompli. Toujours dans la continuité de l'acte évaluatif, une évaluation sommative vient en troisième moment. Elle pourrait avoir lieu afin de clôturer la somme de l'activité en exposant une sorte de synthèse des acquis de la séquence en général.

-L'enchaînement progressif de ces trois moments dans l'acte évaluatif nous semble en corrélation avec les propos de Devanne qui pense que le fait d'« aider un apprenant à progresser, à devenir scripteur autonome, c'est donc lui signifie précisément sur quels critères ses 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 écrites et une pratique sociale »³⁵

34- Pendax, M. (1997). *les activités d'apprentissage en classe de langue*. p.48. Paris : Hachette

35- Devanne, B. (1993). *Lire et écrire des apprentissages*. p.61. Paris : Armand Colin –Bordas.

- finalement , on peut dire que l'acte d'écrire devient un acte de communication fonctionnel (le) , un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes particuliers qui n'est finalement que des signes graphiques .

- dans ce chapitre, nous avons présenté les différentes définitions de concepts se rapportant

à la production écrite où nous avons tenté de l'écrit. ainsi, dans le chapitre qui s'annonce en troisièmes position, nous essayons de faire inter-croiser ces données théorique avec notre expérimentations dans le terrain. Il s'agira en particulier d'exposer notre protocole expérimental que nous avons envisagé en vue de bien mesurer l'ensemble de cette matière théorique avec les pratiques enseignantes et apprenantes de la production écrite..

Chapitre 03 :

le travail en groupe ''

L'expérimentation''

Ce chapitre est consacré à l'aspect pratique de notre recherche. Il présente méthodologie qu'on a suivie ainsi que les résultats obtenus de l'expérimentation faite avec apprenants du 4 AM dans la classe. L'enseignement du français au cycle moyen pour visée d'aider les élèves à s'investir dans leur apprentissage et de leur permettre à produire des textes corrects compréhensibles à l'écrit comme d'oral. A ce niveau également maîtriser le processus d'écriture des petits textes qui ne surgissent pas de difficultés.

1. Etablissement d'accueil

Pour mener à bien notre travail de recherche et vérifier nos hypothèses de départ, nous avons effectué une enquête sur terrain sous forme d'une activité proposée aux élèves. Cela s'est réalisé par notre présence à un cours dans une classe de langue de 4ème année au niveau du CEM BOUROUGAA DJALLOUL Brezina, dont nous avons procédé à la collection des productions écrites des élèves afin d'analyser celles réalisées individuellement puis du groupe et à établir une comparaison entre elles tout en mettant l'accent sur les points de divergence. Notre objectif est de savoir si le travail de groupe est efficace et plus avantageux que le travail individuel en expression écrite.

Nous allons donc pouvoir expliciter les principales démarches de notre expérimentation, à savoir :

- La description du CEM30 et de la classe où s'est déroulée l'expérimentation.
- La description de la population concernée.

2. Recueil des données

Notre but de recherche et de notre expérimentation était de décrire ce qui s'est passé réellement dans la classe, et de vérifier quel impact peut avoir la stratégie du travail en groupe sur les produits des apprenants de la 4ème année moyenne.

2.1. la description du corpus

2.1.1. Terrain et public

Notre travail a été effectué dans une classe des collèges dans la wilaya d'Elbayadh ,CEM BOUROUGAA DJALLOUL Brezina .En vue d'assister à un cours en français dans une classe de 4eme année. Nous avons choisi cette école parce qu'elle contient une hétérogénéité particulière au niveau des apprenants qui le fréquentaient ,de même pour nous faciliter la tâche et travailler dans de bonnes conditions. Ce CEM contient six classes de niveau 4^{ème} année , nous avons procédé à une activité proposée aux élèves d'un de ces classes, il s'agit d'un échantillon de 30 élèves réparties en trois niveaux qui ont fait une double tâche (réaliser un travail individuel puis un autre collectif).Cela à pour visée se tester et de savoir l'apport et l'efficacité de cet outil pédagogique .

2.1.2. La description de la classe

La classe dans laquelle nous avons travaillé était assez vaste, propre, bien organisée en trois rangs, le nombre des élèves est de 30 âgés entre 15 et 16 ans, les élèves étaient assis deux par deux, mixtes, ils étaient actifs gentils et vivants. Il était agréable de voir l'enseignant travailler avec conscience, afin d'informer et de renseigner ses élèves sur l'activité qui va être réalisée.

3. L'enquête et la collecte des données

Pour collecter les données dont nous avons besoin pour notre recherche et pour vérifier nos hypothèses de départ, nous avons effectué une enquête sur le terrain où nous avons assisté à un cours d'expression écrite dans une classe de français langue étrangère.

3.1.méthode de collecte et l'organisation de l'espace-classe

Nous avons mené notre recherche avec une seule classe, elle se compose d'une trentaine d'apprenants, et pour connaître l'impact du travail de groupe sur les

productions écrites. Nous avons eu recours à l'analyser des textes produits par ces apprenants (le travail individuel puis en groupe). En ce qui concerne l'organisation de la classe, cette dernière est déterminante pour le bon fonctionnement du travail de groupe. C'est pourquoi il nous a fallu aménager la classe d'une façon que les apprenants puissent se voir, communiquer, s'entendre et travailler à l'aise. Nous avons groupé les tables d'une manière que les groupes ne soient pas trop très près les uns des autres, pour qu'ils puissent travailler sans être gênés, notamment du point de vue sonore 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.

Et pour la thématique du texte argumentatif, l'enseignant avait proposé aux apprenants d'exprimer leurs opinions sur le danger des déchets. Le thème, comme il relevait du général, les apprenants n'ont manifesté aucun étonnement ; au contraire, ils étaient bien dans leur aise car ils ont jugé très accessible ce thème étant donné qu'il fait partie de l'actualité. Ce qui a fait que le travail était bien reçu.

3.2. la constitution des groupes

Après avoir informé les apprenants de l'activité soulignée, l'enseignant les a sollicité qu'ils devraient se mettre par groupe de cinq. Nous avons pris un échantillon de 30 élèves sont regroupés en six groupes et les mêmes élèves sont appelés au travail individuel

Afin d'avoir un travail productif, nous avons diversifié les niveaux de capacité. Il s'agit d'un échantillon répartis en six groupes, chaque groupe est hétérogène contient de bon éléments, des apprenants doués.

Conjointement avec d'autre qui sont entre moyennement doués et faibles, et un autre de niveau moyen. L'un des groupes été distancie des autres afin de pouvoir interagir et travailler l'aise et sans embarras.

Pour ce qui est d'assignation des rôles, nous nous ne sommes pas appuyer sur cette Composante, en raison que les élèves ne se focalise pas sur les rôles attribués et

chacun se limite à ce que lui est assigné, mais bien on vise qu'ils s'attachent à se coopérer et partager équitablement toutes les tâches, ça n'empêche pas que nous avons désigné une secrétaire et leader après avoir l'occasion de discuter avec l'enseignant.

4. Le déroulement des séances

Nous avons mené notre recherche avec une seule classe, et nous avons opté pour deux phases: première c'était la mise en ouvert des activités comme préparation à l'écrit et la deuxième c'est la production écrite.

a. expérimentation n01

Cette expérimentation a consisté à travailler avec toute la classe, on commence par le travail individuel. Nous avons assisté deux séances.

- Séance : 01.
- Durée : 01 heure
- Support : le manuel scolaire
- Activités : préparation à l'écrit.
- Objectifs : Se familiariser avec le texte argumentatif
- Distinguer le thème de la thèse.
- Identifier les exemples et les arguments.
- Se préparer à l'écrit
- 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 de trouver le thème général du texte Puis il les a demandé de relever ensemble les articulateurs logiques déjà étudiés. Après, elle les a demandé de relever les éléments qui soulignent l'opinion de l'auteur dans le texte proposé et les

arguments, ensuite, elle a posé des questions directes sous forme d'un rappel d'informations acquises (Analyse du texte).

Dans l'étape suivante, l'enseignant a proposé à ses apprenants une série d'exercices pour qu'ils puissent distinguer entre les notions suivantes : thèse, argument, exemple. Dans premier et deuxième exercice, les apprenants devaient relever la thèse et les arguments des textes proposés. Dans le troisième exercice, ils devaient rédiger des arguments qui manquent dans le développement d'un texte proposé. Nous avons remarqué que les apprenants ont trouvé les deux premiers exercices faciles, et quelques difficultés dans le troisième exercice. C'est pourquoi, ils ont demandé l'aide de l'enseignant ; mais après une courte explication en arabe les apprenants sont vite investis au travail. 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 et où ils avaient travaillé ensemble.

- Séance : 02
- Durée : 01 heure.
- Support : le manuel scolaire,
- Activité : production écrite (travail individuel).
- Objectifs :
 - Produire à l'écrit un texte argumentatif.
 - Améliorer son écrit.
 - Evaluer l'écrit des apprenants
 - Déroulement

Lors de cette séance, l'enseignant a demandé aux apprenants de rédiger un texte argumentatif dont la consigne était la suivante :

Notre planète souffre à cause du danger des déchets comment et quelles sont les solutions ?

La consigne a été expliquée plusieurs fois, en français et même en arabe pour s'assurer de sa compréhension. Globalement, nous avons remarqué que les apprenants ont travaillé sur brouillon avant de recopier sur le propre. Quelques apprenants ont

utilisé le dictionnaire arabe-français. Plusieurs apprenants ont donné des mots en arabe, ils ont demandé à l'enseignant après, de les traduire en français. Une fois que les apprenants avaient terminé leurs écrits, l'enseignant leur a remis les copies.

b. Expérimentation n02

Cette expérimentation consistait à travailler avec la même classe. Nous avons demandé à l'enseignant de refaire la même consigne, avec les apprenants de cette classe, seulement cette fois-ci, la production écrite devait se faire en groupe, c'est-à-dire les groupes que nous avons répartis selon les critères que nous avons avancés supra (il s'agit de six groupes, chaque groupe contient cinq élèves). La même consigne que celle qui a été donnée lors du travail individuel et cette consigne était la suivante :

Notre planète souffre à cause de danger des déchets comment et quelles sont les solutions ?

Au départ, la consigne a été expliquée plusieurs fois, en français et même en arabe pour s'assurer de sa compréhension il faut remarquer que la plupart des apprenants n'ont pas Manque d'idées, mais seulement ils ont éprouvé du mal à les exprimer clairement. Par la suite 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 également intéressant à faire remarquer, c'est les apprenants intervenaient le mots en français. Ainsi, ils plus souvent en arabe en n'utilisant que quelque fois des s'entraidaient, s'échangeaient des informations ; puis, ils se négociaient en posant des questions entre eux concernant l'orthographe et le lexique. Leurs réponses étaient confrontées en pair au sein du même groupe, et ce qui nous a vraiment marqué, c'était le fait de voir les membres les plus timides³⁷ qui prenaient part 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 donc avait favorisées 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.

c. Analyse et interprétation

Après la description du déroulement des deux expérimentations, nous tenterons en ce qui suit de comprendre d'abord les données de ces deux pratiques, pour pouvoir après, les analyser et les interpréter. En termes de statistiques, de tableaux et de graphiques, nous tenterons également de mettre en évidence les résultats obtenus dans les deux expérimentations pour que nous puissions vers la fin en tirer les conclusions qui conviennent

4.1. L'analyse de la 1^{ère} expérimentation

Séance : 01

Dans la préparation à l'écrit , nous avons trouvé presque la majorité des apprenants a participé en répondant presque correctement aux questions posées par leur enseignant :

- _ La majorité des apprenants ont pu dégager le thème général du texte.
- _ Ils ont relevé tous les articulateurs logiques et chronologiques .
- _ La majorité des apprenants ont dégager les arguments.
- _ Quelques apprenants ont su dégager les arguments.

En ce qui concerne les réponses des apprenants aux questions dans les activités , nous avons remarqué que le premier exercice n'a à priori pas posé de problème aux apprenants ; ils ont seulement demandé l'explication de quelques mots difficiles. Or , certains apprenants ont eu quand même du mal à reconnaître les arguments:

- 10 apprenants ont trouvé des difficultés, ils n'ont pas trouvé la thèse .
- 05 apprenants n'ont relevé qu'un seul argument.

-06 apprenants ont n'a relevé qui aucun argument .

-04 apprenants ont a trouvé la thèse et il n'a pas trouvé tous les arguments .

-10 apprenants ont trouvé tous les arguments comme ils étaient capables de relever la thèse.

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

-17 apprenants ont pu rédiger des arguments pleins de fautes .

-07 apprenants n'ont pas utilisé les verbes d'opinion .

-06 apprenants ont employé des articulateur logique faux .

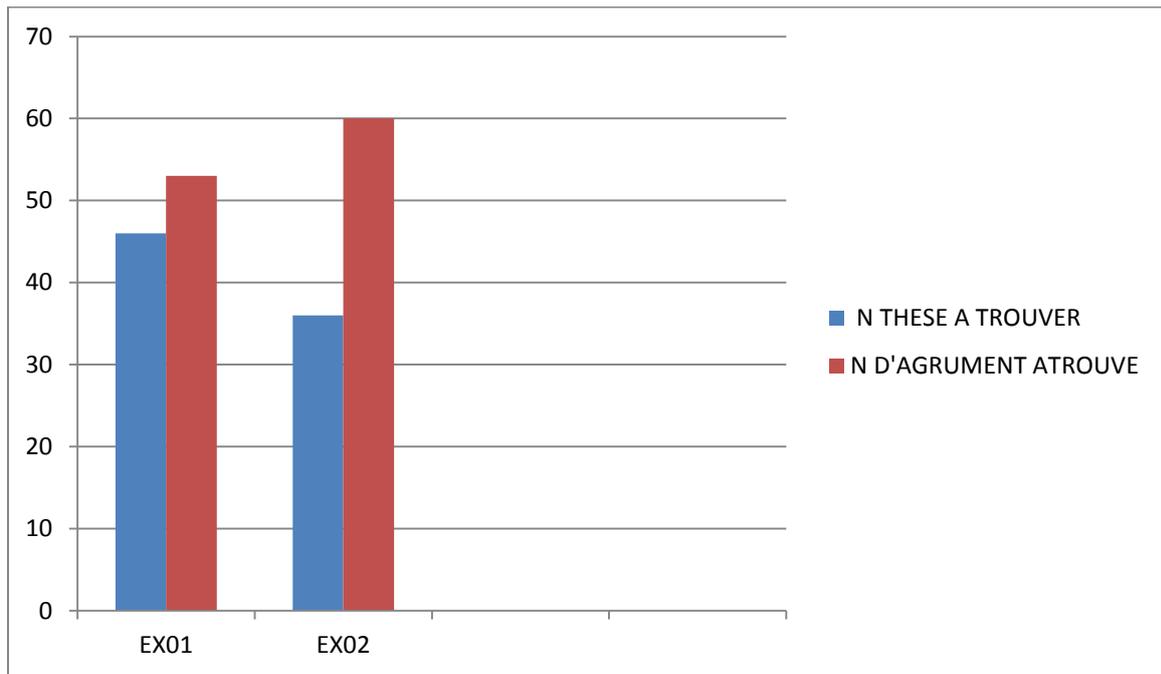
Dans le tableau suivant (tableau 1), nous proposons une autre lecture de l'ensemble de

Ces données ; en terme de chiffres et pourcentages, ce tableau met en lumière les réponses des apprenants aux trois exercices .

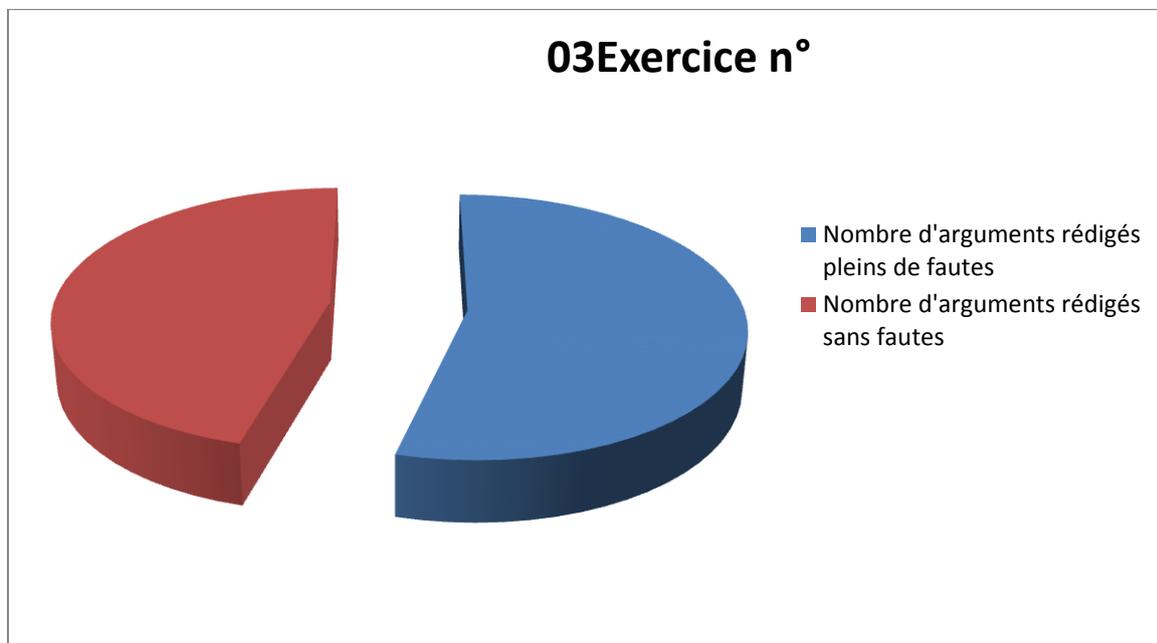
Nombre des copies exploitées				
Exercice n°1		Exercice n° 02		Exercice n°3
thèses à trouver	Nombre d'arguments à Trouver	Nombre de thèses à trouver	Nombre d'arguments à trouver	Nombre d'arguments rédigés pleins de fautes
14	16	11	18	17
46,66%	53,33%	36,66%	60%	56,66%

Tableau 1 .Réponses des apprenants dans les trois exercices (Travail individuel)

A partir de ces résultats, nous avons établi les graphiques suivants :



Graphique 1. Réponses des apprenants (exercice 01 et 02)



Graphique 2. Réponses des apprenants (exercice 03)

Nous pouvons résumer les données de ces deux graphiques en deux points :

- Quelques apprenants ont du mal à reconnaître la thèse .
- Quelques apprenants éprouvent des difficultés de rédiger des arguments sans commettre des fautes .

Séance : 02

Dans cette phase , il était question des productions écrites des apprenants, et afin de porter une lecture analytique sur ces productions, nous avons établi un ensemble de critères que nous avons appliqués sur les résultats. Dans ces critères, nous avons tenu à respecter les points théoriques que nous avons abordés dans le premier chapitre, à savoir, des critères d'ordre morphosyntaxique, sémantique ainsi que l'aspect matériel.

Le niveau morphosyntaxique concerne l'application effective 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 matériel, l'accent est mis sur la mise en page, la typologie dans le texte, le découpage des arguments, la ponctuation, etc....

D'abord, nous avons pris six productions écrites réalisées par six apprenants afin de les comparer à celle qui a été réalisées collectivement par ces mêmes élèves.

4.2. Commentaire et interprétation

Comme nous l'avons déjà signalé dans les pages précédentes, la tâche menée consiste à rédiger des arguments pour convaincre un ami(e). Nous avons analysé les copies des apprenants en faisant de tableaux de résultats, tout en nous appuyant sur les critères suivants :

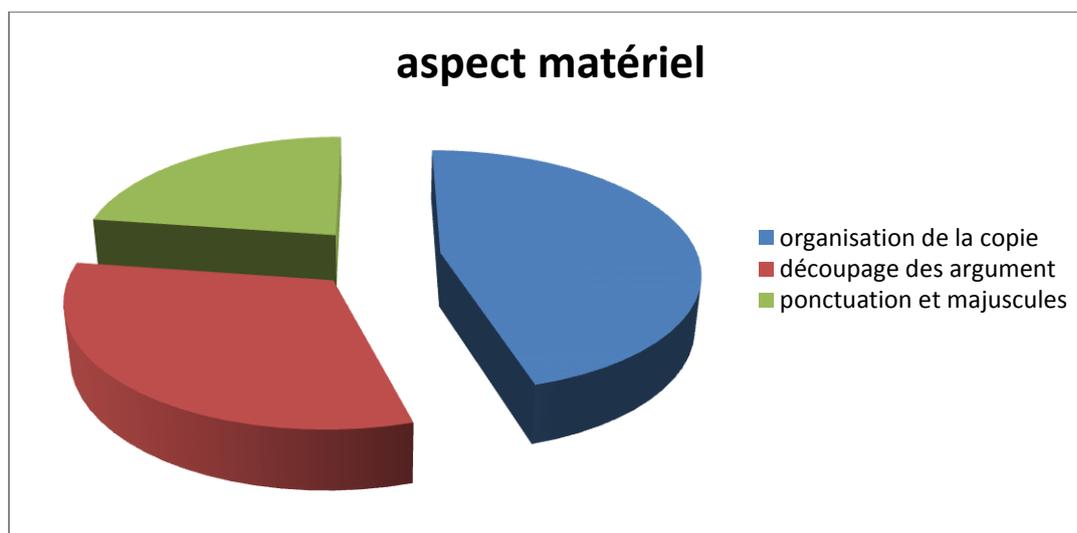
4.2.1. Aspect matériel :

- L'organisation de la copie .
- Le découpage des arguments .
- La ponctuation et les majuscules .

Apprenants	Organisation de la copie	Découpage des arguments	Ponctuation et majuscules
Apprenant 01	+	-	-
Apprenant 02	+	+	+
Apprenant 03	-	+	-
Apprenant 04	+	+	+
Apprenant 05	+	+	+
Apprenant 06	-	-	-

Tableau 2. Le critère aspect matériel (travail individuel)

De même, nous présentons en graphique les résultats relatifs à ce critère :



Graphique 3. L'aspect matériel

4.2.2. Aspect sémantique :

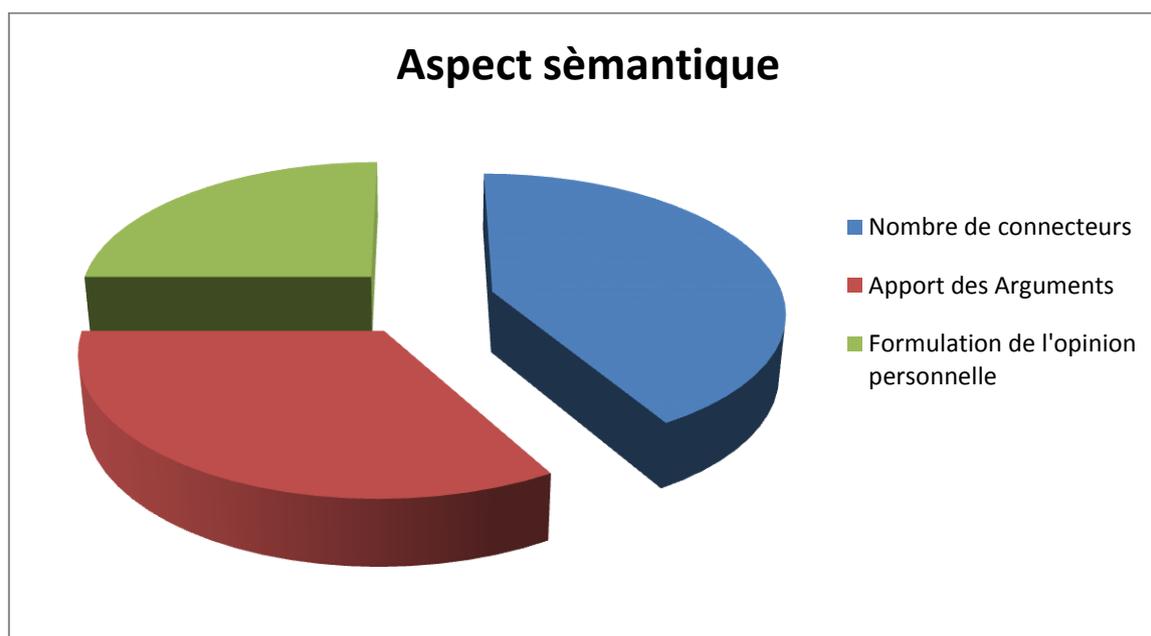
- Nombre de connecteurs .
- Apport des arguments.
- Formulation de l'opinion personnelle .

Le tableau suivant (Tableau 3) articule l'aspect sémantique dans les productions écrites (travail individuel)

Apprenants	Nombre de connecteurs	Apport des arguments	Formulation de l'opinion personnelle
Apprenant 01	+	+	-
Apprenant 02	+	+	+
Apprenant 03	+	+	-
Apprenant 04	+	-	+
Apprenant 05	-	+	+
Apprenant 06	-	-	-

Tableau 3. Le critère aspect sémantique (travail individuel)

De même, nous présentons en graphique les résultats relatifs à l'aspect sémantique



Graphique 4. L'aspect sémantique

4.2.3.Aspect morphosyntaxique :

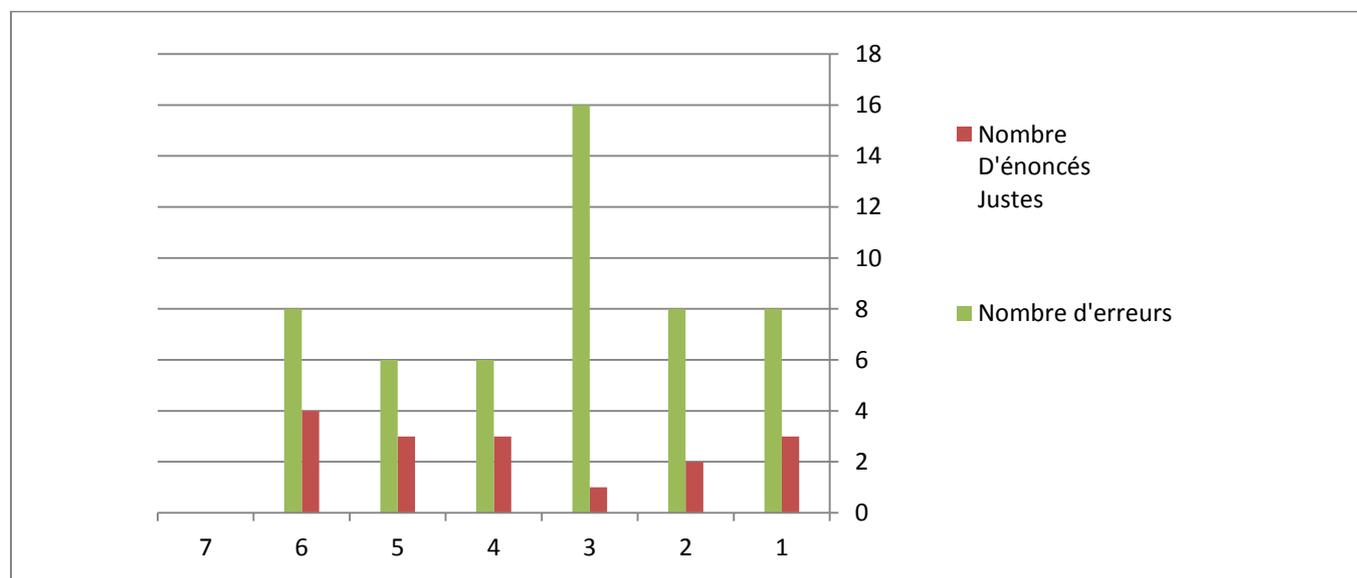
- Respect du système temporel (conjugaison)
- Nombre d'erreurs : des erreurs grammaticales et orthographiques .

Le tableau que nous présentons ci-après (tableau 4).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 Justes	Nombre et types d'erreurs			
		Grammaire	Conjugaison	Lexique	Orthographe
Apprenant 01	03	01	00	00	07
Apprenant 02	02	01	02	01	04
Apprenant 03	01	02	04	01	11
Apprenant 04	03	01	01	02	02
Apprenant 05	03	04	00	02	00
Apprenant 06	04	02	02	01	03

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

Le graphique suivante illustre également les données des énoncés :



Graphique 5.Énoncés avec et sans erreurs

En ce qui suit, nous présentons sous forme de tableau (Tableau 5) une synthèse de tous les critères que nous venons de citer :

Critères							
Organisation de la copie	Découpage des arguments	ponctuation	Nombre des connecteurs	Apport des arguments	Formulation de l'opinion personnelle	Nombre de production écrites justes	Nombre d'erreurs
Taux des critères							
80%	60%	46,66%	70%	53%	56,66%	40%	53,33%

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

4.2.4. Lecture des données du travail individuel

Une simple lecture des données de ce tableau fait dire qu'un grand nombre d'apprenants parvenait à organiser leur copie (80%), que presque la majorité des apprenants savait découper les arguments (60%) et des difficultés dans l'utilisation de la ponctuation à bon escient (46.66%), que seulement cinq apprenants arrivaient à utiliser correctement les connecteurs lors de la production (70%), et que la majorité des apprenants ont su tirer avantage de l'apport des arguments (53.33%), qu'une grande majorité savait formuler des opinions personnelles(56.66%), qu'un peu plus de la moitié des apprenants ayant émis des énoncés justes(40%), et que plus des deux tiers des apprenants commettaient des erreurs lors de leur productions écrites(53.33%). En leur sommes , ces statistiques renvoient à un taux général de (57.49%), un taux de réussite de la production écrite des apprenants (travail individuel).

4.3. L'analyse de la 2^{ème} 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 séance (la production écrite), les résultats étaient nettement différents ; nous présentons deux échantillons des productions écrites en groupes:

Dans les tableaux suivants (Tableau 6 et 7), nous rapportons les données d'expérimentation par rapport aux critères que nous avons appliqués avec les apprenants pendant le travail en groupe.

Selon le critère de l'aspect matériel :

Apprenants	Organisation de la copie	Découpage des La ponctuation arguments	La ponctuation et les majuscules
Groupe 1	Très bon organisation	Le découpage Le texte est bien des arguments est ponctué bien fait	Le texte est bien ponctue

Tableau 6. Le critère de l'aspect matériel G.A) (Travail en groupe)

Apprenants	Organisation de la copie	Découpage des arguments	la ponctuation et les majuscules
Groupe 2	Très bon organisation	Le découpage des arguments est bien fait	Le texte est bien ponctué

Tableau 7. Le critère de l'aspect matériel (G.B) (Travail en groupe)

-Selon le critère de l'aspect sémantique (tableau 8 et 9).

Apprenants	Nombre des connecteurs	Apport des arguments	Formulation de l'opinion personnelle
Groupe 01	Quatre connecteurs	Le groupe a donné des arguments jugés avec l'opinion de départ	Le groupe a procédé a la formulation de l'opinion personnelle

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

Apprenants	Nombre des connecteurs	Apport des arguments	Formulation de l'opinion personnelle
Groupe 02	Trois connecteurs	Le groupe a donné des arguments jugés avec l'opinion de départ	Le groupe a procédé a la formulation de l'opinion personnelle

Tableau 9. Le critère de l'aspect sémantique (G.B)(Travail en groupe)

-Selon le critère de l'aspect morphosyntaxique (tableau 10 et 11)

Apprenants	Enoncés justes	Type et nombre d'erreurs			
		Grammaire	Conjugaison	Lexique	Orthographe
Groupe 01	Des phrases correctes	Il n' y a pas d'erreurs	Il n' y a pas d'erreurs	Les erreurs sont très rares	Il ya des erreurs

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

Apprenants	Enoncés justes	Type et nombre d'erreurs			
		Grammaire	Conjugaison	Lexique	Orthographe
Groupe 02	Des phrases correctes	Il n' y a pas d'erreurs	Il n' y a pas d'erreurs	Les erreurs sont très rares	Il ya des erreurs

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

a- Lecture des tableaux

Avant de procéder à la lecture des tableaux précédents, nous rappelons que l'ensemble de ces résultats concernait des productions écrites des apprenants qui ont réalisé des productions écrites en groupes .Et donc, nous présentons cette lecture sous les points suivants :

- Le découpage des arguments est bien fait : trois arguments (la bonne utilisation des connecteurs).
- 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 logique est respecté : d'abord, ensuite ,de plus, donc, Enfin....

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 les résultats du travail individuel, nous résumons l'ensemble des résultats pour ces productions écrites (travail en groupe)dans le tableau suivant (Tableau 12), ou nous pouvons lire le taux général des critères émis pour mesurer la production écrite en groupe :

Critères							
Organisation de la copie	Découpage des arguments	Ponctuation	Nombre des connecteurs	des Apport des arguments	Formulation de l'opinion personnelle	de Nombre productions écrites justes	Nombre d'erreurs
Taux des critères							
100%	100%	83.33%	100%	83.33%	83.33%	83.33%	16.66%

12. Taux des critères d'évaluation des productions écrites (travail en groupe)

b. Lecture des données du travail en groupes

Remarquons d'abord que le taux des apprenants quant aux critères de l'organisation de la copie, , le découpage des arguments et le nombre des connecteurs est de (100%) ;ensuite , se succède le nombre des productions écrites justes, l'apport des arguments , la formulations de l'opinion personnelle et la ponctuation avec un taux de (83.33%). enfin, le nombre d'erreurs avec un pourcentage de(16.66%). Cependant, il faut mentionner quand même que toutes ces données témoignent en leur totalité en faveur a 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

produits des textes cohérents et bien construits avec un taux de (81%.24%) 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.

c. Comparaison de la production écrite dans les deux groupes

Après avoir réalisé le travail individuel et le travail de groupe, nous nous sommes attachées à effectuer une comparaison de la production collective avec celles qui ont été réalisées individuellement par les mêmes apprenants, nous sommes arrivées à ce qui suit :

-La production collective est plus meilleurs, plus construit, elle présente plus de soin, par rapport aux celles réalisées individuellement.

-L'organisation des idées est pertinente, car on a tenu compte de l'emploi du connecteur logique convenable, exemple: d'abord, j'affirme que les déchets provoquent, etc. Ensuite les déchets attirent les insectes..... Aussi, avec l'instruction tu peux travailler etc.

-Pour ce qu'est de la ponctuation et du respect des majuscules, globalement le texte est bien ponctué.

- Le lexique utilisée est varié et adapté au type du texte produit (texte argumentatif).

-L'apport des arguments est pertinent.

-L'opinion personnelle du sujet est formulée correctement.

-Concernant les textes qui ont été écrit individuellement, ils nous ont fourni la certitude

Matériel et que beaucoup de difficultés et de défauts existent soit d'un point de vue sémantique ; ou morphosyntaxique où les apprenants ont eu recours souvent à la construction des phrases simples, qui parfois, étaient mal construites.

-Le découpage des arguments est disparate d'un apprenant à un autre. Aussi, la ponctuation est mal utilisée.

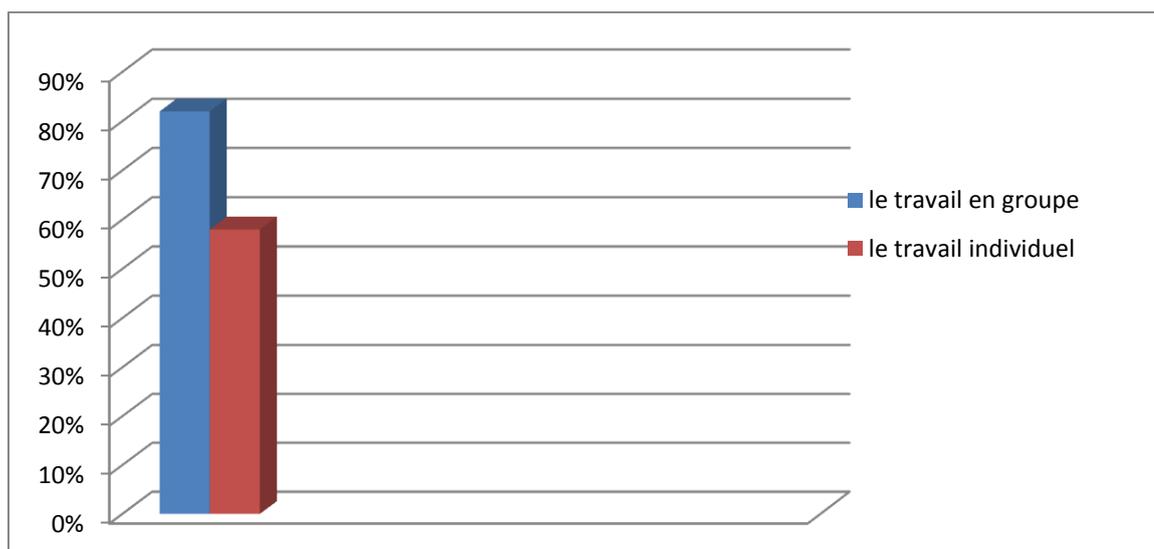
-L'emploi des arguments est instable, fluctuer.

-L'apport des idées est assez fréquent; souvent, les apprenants dans leur production écrites basaient sur les productions écrites de la boîte à outil.

-la formulation de l'opinion personnelle par les apprenants n'est pas en mesure d'être en adéquation avec leurs opinions de départ.

En somme, nous avons pu constater que le travail de groupe est une méthode très efficace est plus utile que le travail individuel dans la réalisation des progrès dans les écrits des élèves, cette approche interactive joue un rôle très important dans le développement des différentes compétences linguistiques et communicative.

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



Graphique 6. La production écrite dans les deux groupes

Rappelons enfin que dans cet chapitre, nous avons exposé notre expérimentation ou nous avons commencé par la description de notre démarche méthodologie qui nous a servi de support pour l'obtention des données empirique et terminé par les résultats qui nous ont permis de valider nos hypothèse et de répondre à notre problématique .

En terme de conclusion, notre analyse de ces différents résultats affirmait à un certain degré que la construction collective du savoir quel que soit le niveau des apprenants contribue toujours au développement de nouvelles compétences. Grace à cette technique de travail (le travail en groupe) , la timidité disparaît, les apprenants peuvent intervenir et confronter leurs avis en toute sécurité linguistique .

Nous trouvons que le travail en groupe a un effet bénéfique sur le rendement individuel de l'apprenant ; autant que les apprenants travaillent ensemble , ils feront moins d'erreurs (orthographe, conjugaison, construction de phrases, etc.)et cela, aussi à un certain degré, est justifié par les résultats des productions écrites des apprenants .

Conclusion

Conclusion

Dans les deux premières sections , nous avons vu les bases théoriques clés liées à nos objectifs de recherche , à savoir : le travail de groupe , la production écrite , etc.

D'après l'expérimentation que nous avons menée au cours du dernier chapitre , et ses rapports avec la matière théorique que nous avons dressée dans les deux premiers chapitres , nous pouvons avancer-avec un peu de prudence peut-être le fait que nos hypothèses de départ ont été validées ; nous avons pu constater que dans le processus enseignement-apprentissage le travail en groupe a produit par le biais des investissements collectifs et des efforts créatifs des apprenants . Comme nous avons aussi vu dans plusieurs situations que cette stratégie a aidé les apprenants à résoudre leurs difficultés linguistiques dans la mesure où elle leur a permis de consolider leurs connaissances langagières ainsi qu'un accès rapide à la langue étrangère .

Disons que d'une part , nous avons remarqué qu'une fois des apprenants impliqués au sein d'un groupe restreint , ces apprenants avaient le sentiment d'être plus sécurisés , donc plus actifs et plus motivés . D'autre part , le groupe restreint dont il est question représentait un lieu privilégié où les apprenants se posaient des questions , encouragés les uns par les autres et se corrigeaient mutuellement ; ce qui leur a offert la faculté de mieux s'exprimer , et par là , de consolider leurs productions écrites .

Dans ce sens , les analyses et interprétations que nous avons ébauchées nous ont éclairées quant à l'apport du travail en groupe ; cela apparaît sous nos yeux non seulement comme une stratégie cloisonnée dans un cadrage théorique mais plutôt comme une démarche didactique extrêmement très utile , œuvrant au bon développement de l'autonomie chez l'apprenant , et autant peut-être, une démarche pédagogique très efficace et plus avantageuse pour émanciper la production écrite .

conclusion

A travers notre investigation , nous nous sommes parvenu à reconnaître que cette pédagogie jouissait d'une réelle valeur didactique ; elle rendait ainsi l'apprenant capable d'échanger , de confronter ses points de vue , de discuter , d'écouter , de coopérer , de développer son esprit critique . etc. les groupes renfermant des apprenants timides ou manquant de confiance , à titre d'exemple , les ont permis par la faculté de s'être intégrés plus facilement à s'exprimer plus librement . Cela nous semble-sans conteste-un rôle sécurisant sur le plan psychologique , un rôle où ces apprenants se redonnent confiance en leurs propres capacités .

Suite au développement de ce travail et d'après nos résultats nous pouvons dire que le travail en groupe , et avec les pistes qu'il peut offrir , mène sans crainte 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 motivé à travailler et à fournir plus d'effort .

Ces apprenants vont se trouver 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 .

Enfin , nous pouvons dire que cette stratégie d'enseignement est efficace et importante dont l'élaboration d'un écrit au cycle moyen et donc l'émergence de nouvelles compétences . donc, on doit utiliser parfois cette stratégie dans nos classes , et d'autre fois le travail individuel pour améliorer les écrits des apprenants

Ce style d'enseignement –apprentissage est considéré comme un outil très privilégié dans la formation des habiletés interpersonnelles et cognitives quand il fournit à L'individu des occasions de que cette stratégie est difficile à mettre en œuvre , du fait qu'il y a certaines conditions

conclusion

d'enseignement qui perturbent sa gestion (bavardage / effectif), c'est pour cela qu'il est prioritaire de penser aux préoccupations et la situation dans laquelle se trouve le milieu scolaire algérien. Nous terminons avec l'espérance de voir cette démarche se concrétiser réellement dans nos établissements scolaires et dans nos classes de français langue étrangère.

Bibliographie

BIBLIOGRAPHIE

1. ABRAMI Philippe C et al, L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités, Montréal, Chenelière, 1996, p87.
2. Abrami, P.(1996). L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités. P.158. Montréal: La Chenelière.
3. ANZIEU Dunod Dedier, Le groupe et l'inconscient, Amazon, 1984, disponible dans <http://www.biosophos.net/article/un-groupe-est-une-enveloppe?pg=all>
4. ANZIEU, D.et MARTIN,J-Y, La dynamique des groupes restreints, P.U.F, Coll. Quadrige, Paris ,2007 ,397.p.
5. BARLOW , Michel, Le travail en groupe des élèves, Paris, Armand Colin,1993,p 53.
6. BARRE DE-MINIAC,Christine,le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques .
7. BARRGTON Kaye et IVRING Rogers, Pédagogie de projet pour l'enseignement secondaire et formation des enseignants, paris, Bordas,1975 p 51.
8. COHEN,Elizabeth,G? LE TRAVAIL DE GROUPE, Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène ,Montréal, Chenelière.1994,p 104.
9. COHEN, G.ELIZABETH , le travail de groupe , stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène, Montréal, Chenelière , 1994 p41.
10. COHEN? G.ELIZABETH, le travail de groupe, stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène,M ONTR2AL? Chenelière,1994, p1.
11. Cornaire C ,& Raymond P.M 1999 .La production écrite .p.28.paris Clé International .
12. Cup ,J-P &Gruca .I.op .cit .p.185.
13. Devanne,B,(1993) .lire et écrire des apprentissages.p61.Paris : Armand Colin – Bordas .
14. Document d'accompagnement de français 2ème année moyenne .2009.p 24.Alger : ONPS.
15. ECOUEN et JOLIBERT,Josette, Former des enfants producteurs de textes, Paris ,Hachette education, 1994,p12,13.
16. Edition Presses Universitaires de Septentrion , 2000 p33.
17. FAURY Florence cité dans , PIMET Odile, le gout des mots ,France ,Armand Colin , p14.
18. GRUERE ,J- P Les group et leur dynamique, presse universitaire de qFrance ,1991.
19. HENRI ,F ,et LUNDGREN –CAYROL ,K , L'apprentissage collaboratif à distance , Presse universitaire du Québec ,2001,p181.

bibliographie

20. Ibid, p. (28.30.43.74.15 et suivi.68)

21. JOLIBERT Josette, Former des enfants producteurs de textes, Paris, Hachette Education, 1990, p.19.

22. KERBAT, C-O. 1998. Les interactions verbales. p.113. Paris : Armand Colin.

23. Larousse 1997. p.6. Paris : Bordas.

24. Le petit Larousse, Bordas, les éditions françaises, 1997.

25. Maccio Charles, 1997, op.cit. 230.

26. Maccio, C. 1997. Animer et participer à la vie du groupe. p.226. Lyon : Chronique sociale.

27. MERIEU Philippe, Outil pour apprendre en groupe, Tome 2, Lion, Chronique sociale, 1984.

28. Merieu, F. 1984. Itinéraire des pédagogies de groupe « Apprendre en groupe » p.25. Paris : Chronique sociale.

29. Odette, & Neumayre, M. 2008. Animer un atelier d'écriture. p.168. Paris : ESF Les Moulinex.

30. Pendax, M. 1997. Les activités d'apprentissage en classe de langue. p. Paris : Hachette.

31. Plantin, C. 2004. Situation des études d'argumentation de délégitimations en réinvention. In. Doury, M & Moirand, S dir. L'argumentation aujourd'hui : position théorique en confrontation. pp.159-160.

Annexes

Les déchets

↳ Jeter des déchets dans la nature est très dangereux pour notre planète et notre santé.

↳ **D'abord**, les déchets provoquent beaucoup de maladies tel que le cancer.

↳ **Ensuite**, les déchets sont la cause de la pollution d'air, du sol et de l'eau.

↳ **Enfin** ils dégagent des gaz toxiques comme le CO₂ ...

↳ **Bref** les déchets sont plus nocifs pour notre environnement donc il faut les jeter dans les poubelles.

↳ comment nous protégeons notre environnement ?
La protection de l'environnement est nécessaire. C'est pour le préserver.

↳ **D'abord** ne jetez pas les déchets, les canettes de chewing-gum.

↳ **ensuite** ne coupez pas les arbres.

deforestation.

Enfin les mines doivent recycler les déchets au lieu de les jeter

En conclusion = pour avoir un propre
entièrement il faut des protégés

avec
protéger

Je pense que pour avoir des villes propres, jeter les déchets dans la poubelles car très nocive pour l'environnement.

D'abord, nous jettons les déchets et les ordures en les poubelles, les morceaux de verre brisé peuvent blesser des animaux plus grands.

Ensuite, les déchets est cause de augmentation de maladie comme l'azyme.

Enfin, il faut éviter de salir nos plages et de polluer la mer.

Ainsi pour vivre en bonne santé, il faut que nous protégeons notre environnement.

Les déchets :

Je pense qu'il faut jeter les déchets dans des poubelles pour éviter la pollution de la nature.

D'abord, L'homme est le premier responsable de la pollution de la mer et de nos plages.

Ensuite, La pollution de la mer et de nos plages par des déchets, dégage les mauvaises odeurs, qui provoquent les insectes.

De plus, les déchets par terre parce que ils causent des maladies et détruisent la biodiversité.

done, il faut jetter les déchets
dans les poubelles et il faut
aussi organiser des campagnes
de nettoyage pour nos plages.

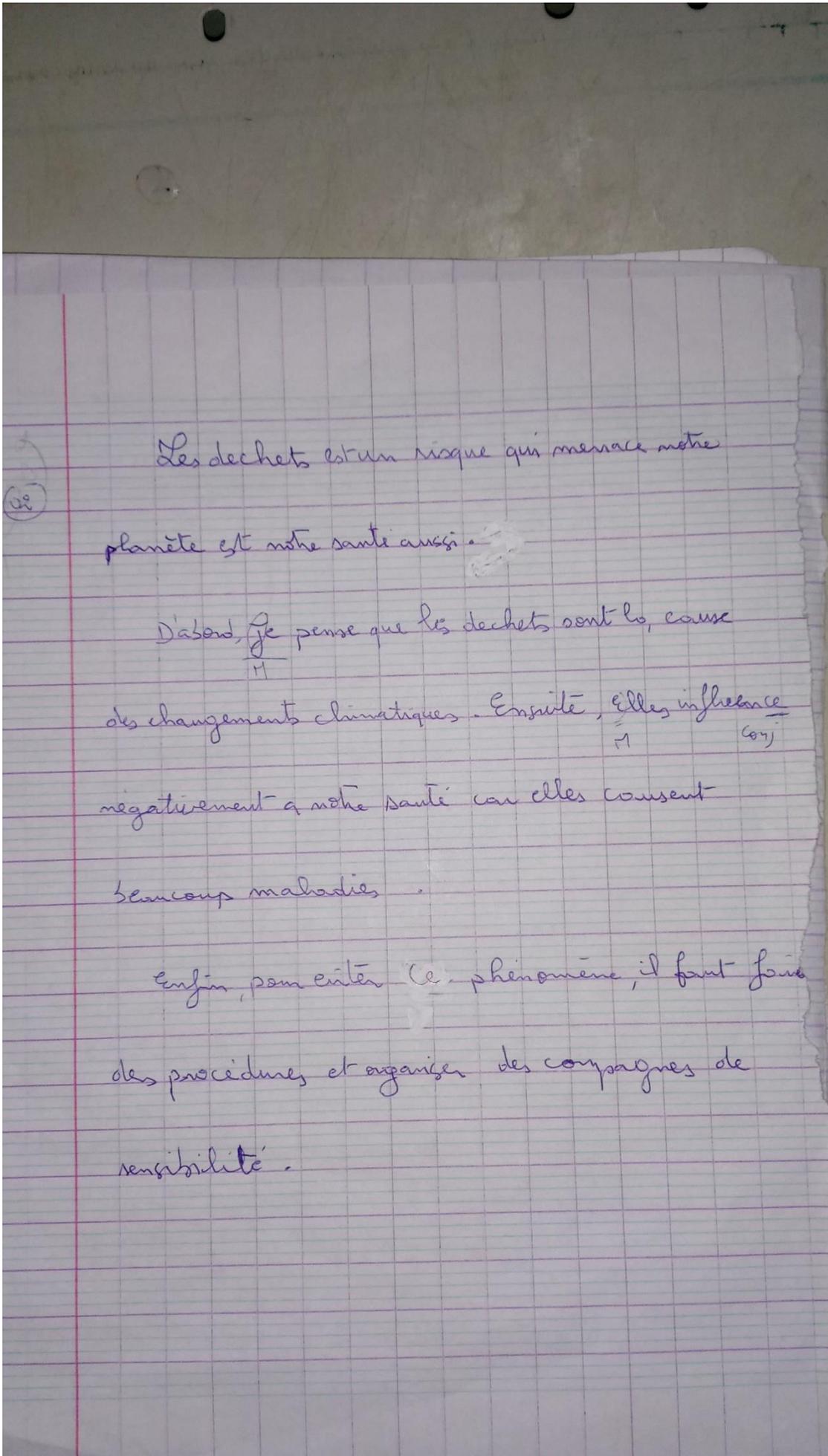
(1)

Les déchets sont des rejets différents
ou les êtres vivants jettent dans
la nature ou dans les places
spécialisées à ces déchets.

D'abord, j'affirme que les déchets provoquent
l'augmentation des maladies comme
la zébrine. Ensuite, les déchets attirent
les insectes (les mouches, les moustiques)
De plus, ils dégagent des gaz toxiques
comme le CO_2 .

donc, il faut jeter les déchets

dans les poubelles et il faut aussi
mettre des usines pour l'exploitation
de ces ordures.



(2)

Les déchets est un risque qui menace notre planète et notre santé aussi.

D'abord, je pense que les déchets sont la cause des changements climatiques. Ensuite, elles influence négativement à notre santé car elles causent beaucoup maladies.

Enfin, pour éviter ce phénomène, il faut faire des procédures et organiser des campagnes de sensibilité.

Table des matières

Remerciements

Dédicace

Introduction générale

CHAPITRE 01:Le travail de groupe et ses paramètres

1. Définitions des Concepts	09
1.1 Définition du travail de groupe	09
1.2 Différence entre groupe /équipe /coopération collaboration	10
2 constitution de travail de groupe	11
2.1 La constitution du groupe	11
2.1.1 Le libre choix des élèves	11
2.1.2 Le regroupement par champ d'intérêt	11
2.1.3 Le regroupement aléatoire	11
2.1.4 Le regroupement par sociométrie	12
2.2 Le partage des rôles	12
2.2.1 Une personne-ressource	13
2.2.2 Un secrétaire :	13
2.2.3 Un simple participant	13
2.2.4 Un introducteur :	13
2.2.5 Un participant chargé de conclusion :	13
2.3 Le rôle de l'enseignant :	13
2.4 Types de groupe	14
2.4.1 Les groupes de niveau (1er type) :	14
2.4.2 Les groupes homogènes de besoin (2ème type) :	14
2.4.3 Les groupes hétérogènes (3ème type)	15
2.5 Ses principaux modes	15
2.5.1 Le travail en commun	15
2.5.2 Le travail en parallèle	15
2.5.3 Le travail en complémentaire	15
3 Le travail de groupe a des objectifs :(pourquoi le travail en groupe) ?	16
4 Quand mettre un travail de groupe :	17
5 Peut -on apprendre en groupe	18
6 Les avantages de travail de groupe	18
6.1 Avantages pour l'apprenant	18
6.2 Avantages pour l'enseignant	19
6.3 Avantages pour la relation apprenant-apprenant	19
7 L'apprentissage coopératif	20
7.1 La responsabilisation et la coopération	20
7.2 L'interdépendance positive	20
7.3 Les habilités coopératives :	21
7.4 L'importance de la communication	21

7.5	<i>L'interaction solidaire dans le travail de groupe.....</i>	22
8	<i>Les difficultés rencontrées au sein du groupe.....</i>	22
8.1	<i>Tensions et conflits.....</i>	22
8.2	<i>Pourquoi ces conflits ?.....</i>	23
9	<i>Les conditions de réussite d'un groupe : (selon Roger. Mucchielli.).....</i>	24
10	<i>L'évaluation du travail de groupe.....</i>	24
CHAPITRE 02 : L'écrit en FLE		
1	<i>Recension de l'écrit :.....</i>	27
1.1	<i>La production écrite :.....</i>	27
1.2	<i>Les différentes activités de processus de rédaction :.....</i>	28
1.2.1	<i>La planification :.....</i>	28
1.2.2	<i>La mise en texte :.....</i>	28
1.2.3	<i>La révision :.....</i>	29
1.2.4	<i>Le contrôle :.....</i>	29
2	<i>La notion d'écrire :.....</i>	29
2.1	<i>La clarification de la notion d'écriture :.....</i>	29
2.2	<i>L'écrire dans une situation de communication :.....</i>	30
2.3	<i>Écrire à plusieurs mains :.....</i>	31
2.4	<i>Écrire individuellement :.....</i>	31
2.5	<i>Écrire en groupe :.....</i>	31
3	<i>Difficultés rencontrées par l'apprenant.....</i>	32
3.1	<i>Erreurs d'orthographe.....</i>	32
3.2	<i>Erreurs grammaticales.....</i>	32
3.3	<i>Erreurs de syntaxe.....</i>	33
4	<i>D'autres obstacles rencontrés par l'apprenant.....</i>	33
5	<i>La typologie des textes.....</i>	33
6	<i>Le texte argumentatif.....</i>	34
6.1	<i>Choix du texte argumentatif :.....</i>	34
7.1	<i>l'évaluation des productions écrites.....</i>	35

CHAPITRE 03 : le travail en groupe " L'expérimentation"

1	<i>Etablissement d'accueil.....</i>	38
2	<i>recueil des données.....</i>	38
2.1	<i>la description du corpus.....</i>	39
2.1.1	<i>Terrain et public.....</i>	39
2.1.2	<i>la description de la classe.....</i>	39
3	<i>L'enquête et la collecte des données.....</i>	39
3.1	<i>méthode de collecte et l'organisation de l'espace- classe.....</i>	39
3.2	<i>la constitution des groupes.....</i>	40

<i>4. Le déroulement des séances</i>	41
<i>a. expérimentation n01</i>	41
<i>b. Expérimentation n02</i>	43
<i>c. Analyse et interprétation</i>	44
<i>4.1.L'analyse de la 1ere expérimentation</i>	44
<i>4.2. Commentaire et interprétation</i>	47
<i>4.3..l'analyse de la 2^{ème} expérimentation</i>	52
<i>Conclusion</i>	60
<i>Bibliographie</i>	
<i>Annexes</i>	