

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERS
DEPARTEMENT DE LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANCAIS



Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master
Spécialité : DIDACTIQUE DE FLE

***L'impact du travail de groupe sur l'amélioration de la
production écrite en FLE***

Cas des apprenants de 1^{ère} A.S au lycée SI EL HAOUES à BISKRA

Dirigé par :

Mr. CHELLOUAI Kamel

Présenté et soutenu par :

BENTALEB Khalida

Année universitaire
2015 / 2016

Remerciements

Nulle œuvre n'est exaltante que celle réalisée avec le soutien moral et financier des personnes qui nous sont proches.

Avec un grand plaisir je remercie ALLAH, pour m'avoir donné la patience, le courage et la force dans les moments difficiles d'éditer ce mémoire.

Je tiens à adresser mes sincères remerciements à mon directeur de recherche, monsieur CHELLOUAI Kamel, pour son aide, sa précieuse attention et ses intéressants commentaires, ainsi que pour sa disponibilité.

Je tiens à remercier également, l'enseignante BADI Khaoula, qui m'a donnée de son temps et pour son aide.

Je ne saurais oublier de remercier toutes les personnes qui me sont chères, en particulier mes parents, pour l'aide, la confiance et le soutien dont ils ont fait preuve tout au long de ces dernières années.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail aux deux étoiles de ma vie

« Mes parents »,

Ma mère DRIDI Ouarda, qui a œuvré pour ma réussite, qui grâce à ses prières, je réalise petit à petit mon chemin vers le succès et le bonheur. Ses mots resteront pour toujours gravés dans mon cœur.

Mon père BARKAT, qui peut être fier et trouver ici le résultat de longues années de sacrifices et de privations pour m'aider à avancer dans la vie. Merci pour les valeurs nobles, l'éducation et le soutien permanent venu de toi.

A ma chère grande mère paternelle, BARKAT Yamina.

A Mes sœurs : Amina, Roufia et Nadjah.

A Mes frères : Mohamed et Rafik

A ma sœur et ma confidente, BISKRI Besma qui m'a toujours aidée.

Tables des matières

Tables des matières

| | |
|---|-----------|
| Remerciements | |
| Dédicaces | |
| Introduction générale | 10 |
| Partie théorique | |
| Premier chapitre : Réflexion sur le travail du groupe | |
| Introduction | |
| 1. Le travail de groupes et ses enjeux | 18 |
| 1.1. Que signifie le mot « groupe » ?..... | 18 |
| 1.2. Qu'est-ce que le travail de groupe ?..... | 19 |
| 1.3. Pourquoi faire le travail de groupe ?..... | 21 |
| 2. La constitution du groupe et le partage des rôles | 22 |
| 2.1. La constitution du groupe | 22 |
| 2.1.1. Le libre choix des apprenants | 22 |
| 2.1.2. Le regroupement par champs d'intérêt | 23 |
| 2.1.3. Le regroupement aléatoire..... | 23 |
| 2.1.4. Le regroupement par sociométrie..... | 23 |
| 2.2. Le rôle de chacun des membres | 25 |
| 2.2.1. Le rôle d'apprenants | 25 |
| 2.2.2. Le rôle de l'enseignant..... | 26 |
| 3. Des avantages multiples et variés | 27 |
| 3.1. Pour l'apprenant..... | 27 |
| 3.2. Pour l'enseignant..... | 27 |
| 3.3. Pour la relation apprenant-apprenant | 28 |
| 4. L'importance de la communication | 29 |
| 5. L'interaction solidaire et le travail de groupe | 30 |
| 6. L'évaluation du travail de groupe | 31 |

Deuxième chapitre : La production écrite : aspects théoriques et didactiques

Introduction

| | |
|--|-----------|
| 1. La conception de l'écrit | 32 |
| 1.1. Qu'est-ce qu'écrire ? | 32 |
| 1.2. Qu'est-ce que la production écrite ? | 34 |
| 1.3. Les processus d'écriture | 36 |
| 1.3.1. La planification | 37 |
| 1.3.2. La mise en texte | 38 |
| 1.3.3. La révision | 38 |
| 1.3.4. Le contrôle | 39 |
| 2. Ecrire à plusieurs mains | 39 |
| 2.1. Ecrire individuellement | 39 |
| 2.2. Ecrire en groupe | 40 |
| 3. Ecrire dans une situation de communication | 41 |
| 4. Comment assurer la cohérence du texte ? | 43 |
| 4.1. La répétition | 43 |
| 4.2. La progression | 43 |
| 4.3. La compatibilité | 43 |
| 4.4. L'articulation | 44 |
| 5. Difficultés rencontrées par l'apprenant | 44 |
| 6. La typologie des textes | 45 |
| 6.1. Le texte argumentatif | 47 |
| 7. L'évaluation des productions écrites | 48 |

Introduction

| | |
|--|-----------|
| 1. Recueil des données | 50 |
| 1.1. Le contexte de recueil de données | 50 |
| 1.2. La description du Protocole | 51 |
| 2. L'enquête et la collecte des données | 51 |
| 2.1. Le temps | 52 |
| 2.2. L'organisation de la classe | 52 |
| 2.3. Méthode de collecte | 52 |
| 2.4. Les données recueillies..... | 53 |
| 3. La constitution des groupes | 56 |
| 3.1. Le partage des rôles | 56 |
| 4. Les critères d'analyses | 56 |
| 5. Le déroulement et L'analyse des expérimentations | 57 |
| 5.1. La première expérimentation | 57 |
| 5.1.1. Déroulement des séances | 57 |
| 5.1.2. L'analyse des productions | 59 |
| 5.1.3. Lecture des données du travail individuel | 63 |
| 5.2. La 2ème expérimentation | 63 |
| 5.2.1. Déroulement de la séance | 63 |
| 5.2.2. L'analyse des productions..... | 64 |
| 5.2.3. Lecture des tableaux | 67 |
| 5.2.4. Lecture des données du travail de groupes | 68 |
| 6. Bilan synthétique | 68 |
| Conclusion générale | 70 |
| Références bibliographiques | |
| Annexes | |

Introduction générale

Apprendre une langue étrangère, c'est aborder une autre manière de voir le monde, découvrir un univers culturel et linguistique différent de sa culture d'origine. D'après HENRI BOYER : « *Apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication ou l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant le code de la langue cible* »¹.

La langue française est considérée tel qu'une langue vivante, à l'intérieur d'elle-même, nous distinguons quatre habilités de compétence communicative : habilité de compréhension de l'oral / production orale, habilité de compréhension de l'écrit / production écrite. Pour notre cas, nous nous intéresserons davantage à la dernière habilité qui est la production écrite.

L'écrit occupe une place très importante dans l'apprentissage des langues étrangères. Il est le véhicule principal de l'observation et de la réflexion sur la manière d'apprendre, c'est pourquoi l'apprentissage de l'écriture constitue aujourd'hui l'une des préoccupations fondamentales en didactique des langues.

Selon BARRE-DE MINIAC, jusqu'aux années 80, l'écriture était un thème inférieur de la didactique du français. La théorisation de ce domaine a bénéficié des apports de la recherche dans le champ de la psychologie cognitive, de la linguistique textuelle et de la sociolinguistique. Aussi avec l'avènement de l'approche communicative « *L'apprentissage de la production écrite est l'une des facultés fondamentales de l'enseignement de la langue étrangère* »². Cette citation nous montre l'importance de la production écrite dans l'Enseignement/Apprentissage de FLE. Cependant, acquérir une compétence en production écrite en langue étrangère n'est pas une chose aisée en particulier en contexte scolaire.

Tant que, nos apprenants ont d'énormes difficultés en expression écrite ; nous cherchons des conduites efficaces afin d'installer chez eux des mécanismes de Co-apprentissage. Dans cette intention, le travail de groupe a sa raison d'être. Il apparaît comme une stratégie didactique pratique au développement individuel de l'apprenant. Alors que :

« La nouvelle organisation de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une plus grande liberté de mouvement dans la classe, une plus grande communication entre enseignant et élèves, entre les élèves, ainsi qu'un meilleur suivi

¹. H.Boyer, (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. P12.

².SIMON, Jean-Pascal, *La didactiques du français entre modélisation et concepts, collectif, pratiques langagières et didactique de l'écrit*, 1999, Université Stendhal, Grenoble.

des élèves en difficulté. Un élève peut aider son camarade ayant présenté à un moment donné des problèmes d'assimilation »³.

Dans cette perspective, on peut dire que cette formule pédagogique conduit à la disparition de la compétition égoïste comme l'affirme Laurent Dubois : « *La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité* »⁴. En effet, par le biais de cette pédagogie de groupe, l'enseignant devient un facilitateur, un observateur, un animateur et un participant dynamique dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Il guide, conseille, et veille à coordonner les échanges au sein du groupe. Donc, l'enseignant joue un rôle très efficace dans le développement des habiletés sociales comme l'écoute, la communication et l'entraide...

JEAN PAUL ROUX souligne que le travail de groupe qui répond à l'hétérogénéité de la classe participe au développement des compétences intellectuelles suivant un travail en contexte interactif « *L'intérêt du travail en groupe dans la construction de l'intelligence est de permettre la confrontation avec autrui, la divergence des points de vue* »⁵ ; c'est-à-dire, il peut engager les apprenants à adopter une idée tout en communiquant.

Tant que, les élèves ont des difficultés en expression écrite, nous cherchons des conduites efficaces afin d'installer chez eux des mécanismes de Co-apprentissage. Dans cette intention, le travail de groupe a sa raison d'être. Il apparaît comme une stratégie didactique pratique au développement individuel de l'apprenant. En outre, Laurent Dubois souligne que :

« Cet ensemble participe à l'émergence de nouvelles conduites cognitives, métacognitives ou sociales nécessaires à l'apprentissage par la poursuite d'objectifs communs. Les conflits sociocognitifs qui s'y produisent s'avèrent nécessaires pour une réelle appropriation, de la part de ses membres, des connaissances communément construites. »⁶.

Nous notons que, cette stratégie d'enseignement/apprentissage « Le travail de groupe », permet d'atteindre des progrès en expression écrite à travers des participations collectives et des efforts créatifs des apprenants. Il offre aux apprenants un but et une

³. Document d'accompagnement du programme du français ; de moyenne.

⁴. DUBOIS, Laurent, *L'apprentissage coopératif*, disponible sur : <http://129.194.9.74/~laurent/didact/cooperation.htm>.

⁵. BARLOW, Michel, *Le travail en groupe des élèves*, p.26. Cité dans : http://www.ulb.ac.be/inforscience/quandseraigrand/12_trav_group_tfe.pdf.

⁶. Laurent Dubois. Site Web de Laurent Dubois <<http://129.194.9.47/~laurent/didact/cooperation.htm>>.

méthode de travail commun au sein d'un groupe d'apprentissage. De plus, Chaque individu peut bénéficier du travail collectif. L'accent est mis sur l'acquisition des connaissances de préférence que sur leur mémorisation. Donc, le travail de groupe permet un accès rapide à la langue étrangère et favorise la communication spontanée.

En conséquence, nous voulons, par cette pédagogie, introduire une coopération entre les apprenants et leur faire prendre conscience que leur réussite dépend d'eux-mêmes. Ce qui est aussi le bien essentiel, c'est l'interaction entre les élèves fait que le succès de l'un est apporté à celui de l'autre et réciproquement, et qui pousse à la responsabilisation de chacun vers le groupe.

Cependant, la majorité des enseignants n'appliquent pas cette méthode de travail. Cela tient essentiellement au fait que les conditions d'enseignement (effectif des élèves, le bavardage) ne facilitent pas sa mise en œuvre. De ce fait, ils préfèrent le plus souvent faire travailler leurs élèves individuellement. C'est pourquoi, nous avons choisi ce thème, en cherchant à montrer comment le travail de groupe peut aider les apprenants à enrichir leurs compétences linguistiques et à renforcer leurs connaissances langagières à l'écrit. Nous voulons aussi affirmer que les échanges, et les interactions au sein du groupe stimulent et mobilisent les différents processus d'écriture. Ainsi, l'expérience que nous avons vécue lors des années d'études au secondaire, où nous étions toujours confrontés à des difficultés et des obstacles en ce qui concerne la production écrite. Cela, nous a incités à chercher de nouvelles pistes de remédiation aux difficultés des apprenants.

A travers notre travail de recherche, nous visons à mettre l'accent sur l'efficacité du travail de groupe et son impact sur la production écrite, qui est un outil très utile dans l'évolution de l'apprentissage du FLE. Et dans le cadre de cet objectif, nous avons choisi l'analyse des productions écrites des apprenants, pour une méthode analytique, comparative entre des textes produits individuellement et d'autres élaborés en groupes. Cela nous permettra de mieux comprendre jusqu'à quel point cette pédagogie aidera les apprenants à améliorer de leur production écrite, et de comprendre aussi les différentes stratégies de raisonnement et de repérer les divers processus cognitifs qui prennent part lors de la rédaction.

Notre travail de recherche a pour objet d'étude le travail de groupe et son impact dans l'amélioration de la production écrite en français langue étrangère chez les apprenants de

1ère Année Secondaire au LYCEE de SI LHOUAS à BISKRA, nous ferons appel à la méthode expérimentale. Cet échantillon nous amène pour voir la nécessité de cette stratégie d'apprentissage et quelles sont les avantages qu'elle peut offrir aux apprenants.

En nous inscrivant dans le domaine de la didactique du français langue étrangère, nous allons effectuer notre travail au niveau secondaire qui nous a révélé que les apprenants trouvent des difficultés à l'écrit. D'après nos observations premières, nous nous sommes penchés sur plusieurs questions, notamment celles qui tournent autour du travail collectif des apprenants en classe de FLE :

- Est-ce que le travail de groupe comme stratégie d'enseignement /apprentissage pourrait améliorer l'expression écrite chez les apprenants ?
- Est-ce-que cette pratique contribue-t-il au développement de la compétence de communication et de savoir ?
- Le travail de groupe est-il un moyen efficace pour aider les élèves à réduire leurs difficultés à l'écrit ?

Ce que nous avons pu formuler comme hypothèses afin de répondre à cette problématique se résume à ce qui suit :

Nous supposons que, le travail de groupe augmenterait la motivation de l'apprenant face à la tâche à accomplir, ainsi favoriserait des progrès en production écrite et contribuerait à réduire des diverses difficultés lors de cette activité. Il permet donc à l'apprenant d'enrichir ces idées, et d'améliorer ces compétences linguistiques, ce qui contribue à la rédaction d'un texte de qualité. Ces hypothèses nous amènent vers le milieu scolaire où le travail collectif peut fournir un terrain de recherche très fécond.

Pour cela, nous avons choisi de travailler sur un ensemble de documents qui s'inscrivent dans le domaine de la didactique et en particulier celle du FLE, à l'écrit du français, sur des ouvrages et des encyclopédies spécialisés dans ce domaine. Nous avons aussi, consulté des sites Internet en vue de rassembler un ensemble d'informations assez riches afin de réaliser notre travail de recherche.

L'articulation de notre travail repose sur deux parties ; l'une théorique et l'autre pratique. La partie théorique comporte deux chapitres :

Dans le premier chapitre, nous essayons d'apporter à la lumière de certaines lectures des éclaircissements sur tout ce qui concerne le travail de groupe en tant que stratégie d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, y compris sa définition et ses différents paramètres. Nous parlerons en suite de la constitution de groupe et les rôles partagés par chaque membre de la classe, de plus les avantages qu'il peut fournir. Ainsi, nous allons montrer l'importance de la communication, et nous parlerons aussi de l'interaction solidaire et le travail de groupe. Finalement, nous clôturons par l'évaluation de ce moyen pédagogique.

Dans le deuxième chapitre, notre intérêt sera focalisé sur l'écrit en FLE. En premier lieu, nous ferons le point sur le concept de l'écrit, dont nous donnerons une définition sur la production écrite et les différents processus rédactionnels. En second lieu, nous référons à quelques modèles de productions écrites proposés par certains chercheurs, à l'instar de FLOWER et HYMES. Ensuite, nous parlerons également de la cohérence du texte, de stratégie d'écrire à plusieurs mains, de difficultés rencontrées par l'apprenant, et de typologie des textes dont nous nous portons beaucoup plus sur le texte argumentatif. Et en dernier lieu, nous prenons fin par l'évaluation des productions écrites dans la classe de FLE.

La partie pratique englobe un seul chapitre qui sera purement empirique a pour but d'analyser les résultats obtenus lors de ses activités. D'abord, nous avons défini le contexte de recueil des données. Ensuite, nous avons jugé nécessaire de décrire le protocole de notre expérimentation, et de mettre au point le plan de recueil des données. Cette partie de ce mémoire présente également les critères d'analyse et l'analyse du corpus.

Enfin, pour effectuer cette étude, Nous terminerons notre travail par une conclusion générale dans laquelle nous essayons de conclure notre recherche, de répondre à la problématique posée, de rassembler les résultats trouvés lors de ce travail pour vérifier les hypothèses déjà émises dans l'introduction générale.

Premier chapitre

Réflexion sur le travail du groupe

Introduction

Travailler en groupes peut aider les apprenants à avoir des attentes qui favorisent l'apprentissage. Si les groupes sont hétérogènes, ces apprenants penseront que chaque groupe a autant de chances de succès que les autres et la même tâche étant considérée comme moyennement difficile par tous les groupes. Les relations que l'apprenant entretient avec ses camarades de classe, le rôle qu'il joue au sein du groupe sont également des éléments importants sur son apprentissage.

L'interaction entre les apprenants fait que le succès de l'un contribue à celui de l'autre et réciproquement, ce qui permet entre autres de mieux assimiler les contenus enseignés dans le cadre d'un cours. De plus, cette formule pédagogique augmente la motivation face à la tâche à accomplir et face aux apprentissages à réaliser. C'est pourquoi nous nous sommes intéressées dans ce chapitre au travail de groupe qui nous a paru un bon outil pédagogique pour dynamiser les apprenants.

1. Le travail de groupes et ses enjeux

1.1. Que signifie le mot « groupe » ?

D'après D.ANZIEU le groupe est « *Une enveloppe qui fait tenir ensemble des individus* »⁷. Alors que, dans le dictionnaire de français « *Le Robert* » nous apprend que le groupe est un ensemble de personnes ayant quelque chose en commun indépendamment de leur présence au même endroit ; tandis que nous lisons dans « *Le Petit Larousse Illustré* », le groupe d'ordre pédagogique est : « *Cet ensemble de personnes homogènes et hétérogènes ayant des relations, des actions communes dans le but de satisfaire les besoins qui sont finalement individuelles* »⁸.

Conséquemment, le groupe est un agent de socialisation des individus, il contribue à placer leur vie dans le réseau complexe des rapports sociaux. Il est composant collectif qui tend à la réalisation d'un objectif commun tout en respectant la spécificité de chacun.

Nous pouvons donc dire que la classe entière est un groupe, et dans la classe il y a différents groupes, car outre le fait que les apprenants soient regroupés dans un même

⁷. *Le Groupe et l'Inconscient* ; Didier Anzieu ; 1999 – Dunod; Première édition en 1975.

⁸. *Le petit Larousse*, Bordas, les éditions françaises, Paris, 1997.

espace, ils ont en commun l'acquisition de savoirs et de savoir-faire d'un certain niveau. En effet, plusieurs groupes peuvent être constitués selon le moment et l'objectif de l'enseignant. De plus, Bachelard pense qu'au sein de l'école, le contact entrepris par les apprenants est d'une grande utilité ; autrement dit, pour que l'école soit bénéfique à l'apprenant, il faut un contact entre eux.

1.2. Qu'est-ce que le travail de groupe ?

Les concepteurs de nouveaux programmes ont proposé une nouvelle pédagogie du projet qui s'inscrit dans une démarche socialisante qu'on peut appeler le travail de groupe. Celui-ci consiste à faire travailler les apprenants en petits groupes pour les mettre dans une situation de vouloir et de pouvoir écrire. C'est à partir de là que nous sommes amenées à nous interroger sur l'efficacité de cet apprentissage.

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 a tâche qui lui a été assignée* »⁹.

Le travail de groupe est une stratégie d'enseignement de plus en plus répandue dans le monde de l'éducation. Avec l'intensification de la recherche et du développement dans le domaine, le travail coopératif est devenu un outil d'enseignement d'une grande efficacité pour les élèves de toute catégorie, et en particulier pour ceux dont les antécédents sont très divers. Dans cette perspective, YVES REUTER rappelle que :

*« Le travail de groupe est apparu comme une stratégie d'enseignement, il s'inscrit dans les principes constructivistes et cognitifs d'apprentissage, issus des travaux de VYGOTSKY et de BRUNER, qui impliquent une démarche de construction des savoirs à partir de ceux déjà intégrés jusqu'à l'acquisition de ceux qui sont visés. Cette approche théorique insiste sur le rôle de la dimension sociale dans la formation des compétences. L'accent est porté sur le fait que l'élève apprend par l'intermédiaire de ses représentations et de ses savoirs antérieurs. C'est dans un climat chargé d'interactions, de conflits, de déséquilibres-rééquilibres, de déstructurations restructurations que les apprenants construisent leurs connaissances »*¹⁰.

Le travail de groupe est un outil pédagogique privilégié pour permettre aux apprenants de construire leurs savoirs à travers une activité, un projet commun. Il consiste à regrouper

⁹. COHEN. G. Elizabeth, Op. Cité, P.1.

¹⁰. REUTER, YEVES, « *enseigner et apprendre à écrire* », Paris, ESF, 1969, P79.

les apprenants en divisant la classe en petits groupes d'unités variables, afin qu'ils réalisent une même activité correspondant à un objectif fixé par le maître. Les apprenants sont alors impliqués dans une tâche commune et participent à l'élaboration du travail donné en confrontant leurs idées avec celles des autres.

D'autre part, pour véritablement parler de groupes, il faut au moins trois apprenants pour entraîner un dialogue voire un conflit cognitif ; c'est à dire des interactions cognitives entre des sujets ayant des points de vue différents. De ce fait, cet outil pédagogique est une structure qui doit permettre à l'apprenant d'arriver à un niveau cognitif supérieur, qui lui permet de progresser.

Le travail de groupe favorise le conflit socio-cognitif à partir de la confrontation de points de vue, provoquant le déséquilibre duquel peut naître une structuration des savoirs et des représentations. D'autant plus, Il favorise chez chaque apprenant la prise de conscience des processus d'appropriation des apprentissages. « *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* »¹¹.

Le travail de 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 suppose un regroupement d'apprenants ayant acquis une identité et une reconnaissance, pour ainsi donner un nouveau rapport au savoir. Cette définition nous amène à citer les propos que défend Michel Barlow qui envisage le travail de groupe « *comme une véritable méthode pédagogique qui a en soi valeur et signification* »¹².

¹¹MERIEU, Itinéraire des pédagogies de groupe « *Apprendre en groupe* ». Paris Chronique Sociale. F. 1984, p25.

¹²Barlow, M. Le travail en groupe des élèves. Paris1993, Armand Colin, p. 30.

1.3. Pourquoi faire le travail de groupe ?

Comme le dit Michel Barlow : « *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.* »¹³

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 XX^{ème} siècle, qui ont tenté de prouver l'importance du groupe sur les comportements individuels. De ce fait il faut considérer le travail de groupe comme un outil à la formation personnelle et intellectuelle. Nous évoquons présenter de nombreux arguments tendant à l'utilisation du travail de groupe :

D'abord, il y a pour chaque enseignant la volonté de renforcer le développement cognitif de chaque apprenant. Cependant, 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. Comme l'illustre Bernard Rey :

« *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 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* »¹⁴.

Ainsi, il s'agit en fait de développer des compétences transversales comme les instructions officielles qui mettent l'accent sur « *le vivre ensemble* ». Pour 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, le travail de groupe permet à l'apprenant timide de s'exprimer plus librement sans la crainte du regard du grand groupe ou du maître.

¹³. Barlow, M, *Ibid.* p.30.

¹⁴. Bernard Rey, *Faire la classe à l'école élémentaire*, p 95.

Cela obtiendrait un rôle sécurisant et lui permettrait de redonner confiance en ses propres capacités.

Donc, le travail coopératif favorise la socialisation de l'enfant. Il encourage les apprenants à partager leurs richesses, à accepter les règles et les contraintes nécessaires pour la réalisation d'une activité collective et si bien qu'à développer leurs capacités d'écoute, de respect et de coopération afin de former des êtres aptes à vivre en société.

2. La constitution des groupes et le partage des rôles

Le travail de groupe est donc un outil pour constituer une organisation générale des référents règles de fonctionnement. Il doit être structuré pour ne pas rendre la gestion de la classe plus difficile ; Comme l'illustrent GOUPIL et ALL : « *Faire acquérir le savoir aux élevés suppose une organisation importante de la sélection enseignement apprentissage, cette organisation exige une structure, de moyens, du matériel et du temps* »¹⁵.

D'après ce que nous avons dit, 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

La constitution des groupes peut se faire de plusieurs manières. Nous adoptons la synthèse de BETHON EUGENIE dans son écrit professionnel en vue de l'obtention du CAPE ; elle affirme que, les groupes se constituent :

2.1.1. Le libre choix des apprenants

Dans le but de favoriser la responsabilité et l'autonomie, il est important de donner l'initiative aux apprenants de former eux même les groupes.

Bien 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 dériver

¹⁵. GOUPIL, G, Lusignan, G, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Gaétan, Mrin, édition Itée, Montréal, Paris, Csablanca, 1993, P130.

par ses propres intérêts oubliant alors l'objectif de groupe « *L'enseignant s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité à respecter et à tirer parti de leur diversité, à valoriser leur créativité et leur talent, donc à développer leur autonomie dans le travail* »¹⁶.

2.1.2. Le regroupement par champ d'intérêt

D'après les auteurs pour une motivation et une meilleure implication des apprenants, il est faisable de proposer aux apprenants l'ensemble de sujets et de les laisser se pencher là où ils souhaitent.

2.1.3. Le regroupement aléatoire

L'enseignant peut constituer les groupes d'une manière aléatoire, notamment en ordre alphabétique ou en prenant les positions des apprenants. Alors Michel Barlow montre que cette constitution permet de diversifier la possibilité de rencontres et la richesse de groupe, et de ce fait, les apprenants développent des habilités sociaux tels que la tolérance et le respect de l'autre. Mais le risque vient des antipathies qui peuvent se présenter entre les apprenants. Ces antipathies peuvent apporter un obstacle au bon déroulement du travail à effectuer.

2.1.4. Le regroupement par sociométrie

Dans ce cas, l'enseignant peut appliquer la technique dite sociométrique, inventée par Moreno pour la constitution des groupes. Cette technique se basée sur un test qui vise à déceler les relations affectives existantes dans le même groupe.

De plus, elle consiste à demander à chaque apprenant de constater ses propres éléments par exemple : Avec qui il souhaite faire le groupe, Avec qui il ne veut pas travailler, Par qui il pense avoir été choisi, Et par qui il pense avoir été rejeté.

S'agissant de la taille optimal d'un groupe, Kaye Barrington et Rogers Irving admirent 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*

¹⁶. Circulaire n 27-123-du mai 1997 parue dans le bulletin officiel n 22 29.

mieux »¹⁷. Cette taille favorise la participation et l'interaction des membres du groupe en fonction de l'objectif commun de la résolution des problèmes. Tandis que Salem Nicolas à ajouter le groupe de niveau et le groupe de besoin, le groupe hétérogène ou homogène.

Dans ce que nous allons parvenir, nous expliquons une typologie relative à la constitution de groupes, qui permet de mieux comprendre les modalités de fonctionnement de cette typologie.

❖ **Le groupe de niveau (1er type)**

Les éléments de ce type de groupe sont équilibrés. En vue que l'avantage de ce groupe réside dans le fait que les membres du groupe sont sensés d'avancer au même rythme. De même, nous pouvons donner à chaque groupe des travaux différents où les bons pourront être confrontés à des travaux difficiles, tandis que les apprenants faibles pourront avancer à leurs rythmes. Ainsi, Il faut être attentif à la cohésion du groupe classe et prévoir une synthèse commune aux différents groupes.

En effet, certains apprenants se sentir frustré par rapport à d'autres. Si bien qu'il est nécessaire de bien expliquer aux apprenants les méthodes des choix. De plus, nous ne devons pas figer les groupes, donc il est 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.

❖ **Le groupe de besoin (2ème type)**

Dans ce type on ne constitue pas les groupes en fonction du niveau général des apprenants, mais en fonction de besoins particuliers qu'ils ont ainsi les évaluations individuelles peuvent nous fournir de précieux renseignements pour constituer ces groupes. Ce genre de groupe est aussi une mise en place de la correction des devoirs.

De toute façon, ce groupe doit 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 collectant un maximum de données pour les apprenants afin d'affiner et

¹⁷. Barrington, K. & Ivring, R. (1975). *Pédagogie de projet pour l'enseignement secondaire et formation des enseignants*. p. 51. Paris : Bordas.

d'optimiser au mieux la composition des groupes en se collant au mieux au besoin des apprenants, ce qui n'est pas toujours facile.

❖ **Le groupe hétérogène ou homogène (3ème type)**

Pour ce type de groupe, il s'agit d'essayer de transformer la difficulté causée par la diversité d'un groupe classe en chance. En effet, les groupes sont constitués des bons apprenants, des moyens et des apprenants en difficulté. Ce genre de groupe doit permettre une collaboration du type de tâches entre les apprenants. L'avantage 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, puisqu'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.

2.2. Le rôle de chacun des membres

Le facteur nécessaire pour l'efficacité du travail de groupe est d'associer à chaque élément un rôle précis qui est selon Barlow « *Une fonction déterminée qu'un individu est appelé à exercer dans le groupe* »¹⁸, de ce fait Barlow distingue des différents rôles comme ainsi :

2.2.1. Le rôle des apprenants : Chaque apprenant peut avoir un rôle il est :

- **La personne-ressource :** les participants recourent à cette personne qui est compétente dans certains domaines.
- **Un secrétaire :** qui note et mémorise les points entamés pendant les discussions.
- **Un simple participant :** qui exprime ses idées simplement

¹⁸. BARLOW, Michel, *le travail en groupe des élèves*, Paris, Armand Colin, 1993.P53.

- **L'introducteur** : qui ouvre la discussion, il explique les sujets de l'échange et montre l'intérêt que présente le sujet.
- **Le participant chargé de conclusion** : qui clôture la discussion par le mot final à propos des sujets.

L'organisation du travail collectif connaît un élément partiel qui est le « *Le leadership se définit comme la capacité, pour le responsable de l'équipe, d'influencer des personnes de façons à ce qu'elles puissent exécuter des tâches sans contraintes, avec toutes la motivation voulue pour atteindre des objectif communs* »¹⁹, D'ailleurs, toutes les personnes sont susceptibles d'exercer un certain leadership sur les autres membres.

C'est pourquoi, Le type de leadership qu'une personne est susceptible de manifester sera sous-tendu par ses caractéristiques personnelles ; à savoir ses qualités, ses talents, ses expériences antérieures, le type de personnalité qu'elle possède, les croyances auxquelles elle adhère, les valeurs qu'elle véhicule, l'attitude qu'elle entretient envers les autres membres ou envers le travail collectif.

2.2.2. Le rôle de l'enseignant

Cohen Elizabeth précise que :

« *Le travail de groupe change radicalement le rôle de l'enseignant il n'a plus assumé seul la supervision des élèves et la responsabilité et veiller à ce qu'il fasse leur travail exactement comme il leur indique* »²⁰. Et comme le dit MIRIEU : « *le groupe est un moyen de modifier les conditions d'exercice de l'enseignant. Il n'a plus à interdire la communication entre ses élèves mais à l'inspirer* »²¹.

Alors ses principaux rôles sont :

- Au début de la séance, il est l'introducteur du 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. Prenons le cas de Philippe Merieu « *Le groupe d'apprentissage requiert avant tout, c'est l'évidence même que lui soit assigné des objectifs d'apprentissage* »²².

¹⁹. <https://philippedoucet.wordpress.com/page/4/?order=asc>.

²⁰. COHEN, Elizabeth, G, Op.Cit, P. 104.

²¹. MERIEU Philippe, *Outil pour apprendre en groupe*, Tome2, Chronique social, Lion1984.P.52.

²²1MERIEU Philippe, *Outil pour apprendre en groupe*, Tome2, , Chronique social, Lion1984.P.52.

- Au moment d'activité, il doit endosser le rôle d'observateur de la tâche accomplie, pour voir si les choses se déroulent selon ses attentes. Jo-Anne Reid souligne que : « *L'observation continue du travail va permettre à l'enseignant de vérifier le degré d'implication de chaque élève* »²³. Donc il faut une véritable implication de la part de l'enseignant, celui-ci doit s'assurer que les groupes fonctionnent bien et personne n'est bloqué.
- À la fin de la séance, il commence à l'organisation de la synthèse afin d'exécuter la mise en commun de travail de groupe et la reconstitution du groupe classe.

3. Avantages multiples et variés

D'après ces arguments, nous pouvons dire que ce dispositif de travail facilite possiblement le décalage de chacun et permet de conduire à l'écoute de l'autre. Ce dispositif offre des atouts aussi bien aux enseignants et aux apprenants qu'à la relation qui unit ces apprenants.

3.1. Avantages pour l'enseignant

Nous constatons lors des travaux de groupes que :

- ✓ L'enseignant est perçu comme personne ressource, aidant à structurer, à orienter, à valider les recherches.
- ✓ L'enseignant est plus accessible à l'écoute, distancié de sa discipline, concerné par les autres angles de travail.
- ✓ A davantage de temps pour fournir de l'aide et être à l'écoute de problèmes des apprenants.

3.2. Avantages pour l'apprenant

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

- ✓ Partager divers points de vue et échanger des idées.
- ✓ Poser des questions.
- ✓ Considérer une situation sous différents angles.

²³Jo-Anne Reid, Peter Forrester, Jonathan Cook, Petits groupes d'apprentissage dans la classe, p 58

- ✓ Confronter la façon dont il comprend les choses et dont il s'y prend pour faire.
- ✓ Prendre plaisir à partager des idées, à être complice pour coproduire.
- ✓ Apporter sa contribution à la résolution de problèmes.
- ✓ Découvrir l'intérêt de la discussion et l'efficacité de la coopération.
- ✓ Prendre la conscience nécessaire de structuration d'un travail.
- ✓ Développer des habiletés sociales, des habiletés de conduite de groupe et d'animation et des habiletés d'expression
- ✓ Développer l'estime de soi, se valoriser, s'évaluer positivement.
- ✓ Révéler ses capacités mais aussi prendre conscience de ses limites.
- ✓ Développer un sentiment d'appartenance et des attitudes positives envers l'école, les enseignants, les camarades, etc.
- ✓ S'exprimer plus facilement en dépit de sa timidité.
- ✓ Prendre de l'assurance en présentant ses travaux et apprendre à adapter son langage à son auditoire.

3.3. Avantages pour la relation apprenant-apprenant

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

En effet, Nous nous adoptons que 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.

En somme, on peut dire que le travail de groupe est l'occasion de mettre en amont des valeurs de coopération, de solidarité, de respect mutuel qui contrecarrent un univers social parasité par l'indifférence, l'individualisme, la violence...

4. La Structure par étape des apprentissages au sein du travail de groupe

➤ Première étape : « La détermination »

Dans cette étape les élèves s'approprient les informations relatives au problème à résoudre, au travail à effectuer et s'engagent dans les réflexions invitées par l'enseignant, les pistes de recherche qui vont constituer progressivement une base commune des membres du groupe.

➤ Deuxième étape : « L'exploration »

C'est une étape d'hypothèses, d'enrichissement mutuel, de tâtonnements, de recherche pas à pas. Les élèves réalisent diverses explorations des données figurant dans leurs pistes de recherche.

➤ Troisième étape : « Le traitement »

C'est une phase d'adaptation, de clarification, de réorganisation, et de hiérarchisation... Les élèves se centrent sur les aspects des informations qui vont conduire aux résultats désirés. Alors ils font converger le fruit de leur réflexion vers la résolution du problème.

➤ Quatrième étape : « La présentation »

Les élèves présentent leurs travaux, leurs découvertes à un auditoire intéressé. De ce fait, cette étape est importante dans les processus de transfert, elle est un défi pour les élèves et stimule leur travail, cette présentation les aide à comprendre, à réajuster et à avancer. De plus, les commentaires de leurs camarades sont autant d'éléments d'évaluation aidant à réguler le travail entrepris, favorisant les réorientations.

➤ Cinquième étape : « La prise de recul »

C'est une étape où les élèves doivent percevoir combien leurs apprentissages sont étroitement liés à leur activité et à leur volonté de comprendre. Donc, les élèves prennent du recul par rapport au travail réalisé, aux processus, aux étapes franchies, aux procédures utilisées.

5. L'interaction solidaire dans le travail de groupe

Le fondement du travail de groupe est basé sur l'effort en commun, qui est consolidé par l'échange. Il constitue un lieu 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* »²⁴.

Egalement, 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. 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 communications entre les élèves* »²⁵.

Ainsi, disons que l'interaction dans le travail de groupe tend à créer un climat favorable pour la construction d'une production écrite, tellement qu'il peut établir une conversation authentique, vu 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* »²⁶. Cette interaction ne peut durer sans la coopération des membres avec leur groupe, au moment où : « *La coopération étant la condition par excellence de possibilité et de survie de l'interaction* »²⁷.

Donc, nous pouvons dire que le travail de groupe, avec les voies qu'il peut offrir, mène à bien les apprenants à s'affirmer, à confronter, à s'échanger et à s'entraider leurs idées avec celles des autres. De plus, La coopération nécessite qu'il y ait une responsabilité de la part des apprenants en présence pendant le travail, et en même temps ils ont appelé à avoir des habiletés coopératives, pour qu'ils puissent s'interagir dans la communication en vue d'une production écrite commune plus parfaite.

²⁴. Maccio, C. (1997). *Animer et participer à la vie du groupe*. p. 226. Lyon : Chronique Sociale.

²⁵. Abrami, P. (1996). *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. p. 158. Montréal : La Chenelière.

²⁶. Kerbat, C-O. (1998). *Les interactions verbales*. p. 113. Paris : Armand Colin.

²⁷. *Ibid.* pp. 152.

En tenant compte le niveau cognitif, on s'intéresse à la compétence encyclopédique des apprenants. Ainsi, les savoirs préalables seraient renouvelés au fur et à mesure et c'est cet échange interactif qui pousse les apprenants à se corriger les erreurs produites.

En effet, Cet espace d'échange et d'interaction rend les apprenants plus motivés à travailler et à fournir plus d'efforts, ils s'investissent plus dans leur apprentissage quand l'occasion d'un échange interactif leur est fournie, donc ceci facilite l'accès à l'écrit en français langue étrangère tel qu'à son perfectionnement.

6. L'évaluation du travail du groupe

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

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

En effet, Dans chaque domaine enseigné, il existe deux principales compétences à évaluer au travers du groupe : les compétences relatives aux apprentissages et les compétences transversales. Alors, l'évaluation de l'efficacité du travail en groupe peut se faire par les contrôles de connaissances acquises par chaque apprenant. En effet, l'objectif du travail de groupe est un apprentissage de chacun, donc nous n'évaluerons pas les productions de groupe mais les progrès réalisés par chaque apprenant.

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

Barlow fait allusion à l'implication dans le travail de groupe, à la qualité des résultats et à l'attention lors de l'exploitation. C'est une position qui s'impose lors de la mise en place de la méthodologie du travail de groupe avec la classe. Autrement dit : « *Toutes les phases*

du travail de groupe doivent être inclus explicitement dans l'évaluation et commentées par le professeur »²⁸.

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

C'est ainsi que l'enseignant peut concevoir des critères qui seront évalués à différentes étapes de ce dispositif mis en place, comme le souligne Joanne Reid, que «*L'évaluation du maître est continue. Elle se construit pendant la prise de notes [...] »²⁹, c'est-à-dire pendant toutes les étapes du travail de groupe. Il est aussi important de prendre en compte «*Le niveau initial de chaque apprenant ainsi que les progrès individuels réalisés au cours de l'activité (signes d'une véritable appropriation des connaissances) plutôt que de juger globalement le produit fini, reflet d'un travail collectif »³⁰.**

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

Dans le chapitre suivant, nous tenterons de traiter cette pédagogie vis-à-vis de la production écrite chez les apprenants, il sera donc question d'aborder l'écrit en FLE avec toutes ses dimensions chez ces derniers.

²⁸. Barlow, M. op.cit. p. 27.

²⁹. Jo-Anne Reid, *Les petits groupes d'apprentissage*, p 58.

³⁰. Jo-Anne Reid, *Les petits groupes d'apprentissage*, p 58.

Deuxième chapitre

La production écrite : aspects théoriques et didactiques

Introduction

Savoir écrire en FLE c'est maîtriser une langue étrangère. Donc l'acte d'écrire consiste à produire des textes en situation de communication.

Dans ce premier chapitre nous allons citer diverses définitions de ce concept clé "l'écrit" ensuite, nous parlerons de la production écrite pour identifier les éléments nécessaires que l'apprenant doit savoir pour pouvoir écrire un texte sans fautes d'orthographe.

1. La conception de l'écrit

1.1. Qu'est-ce qu'écrire ?

L'écriture est définie sous plusieurs angles :

Selon le dictionnaire didactique des langues : « *L'écriture est un système de moyens graphiques, qui peut se substituer au langage articulé-naturellement fugace-pour fixer et conserver un message, pour communiquer à distance* »¹.

JEAN-PIERRE CUQ souligne dans son dictionnaire de didactique, dans un sens plus large, l'écrit comme « *Une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* »². En même temps, ROBERT J-P déclare que : « *L'écriture est un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée* »³.

Dans la même perspective Dubois et ses collaborateurs ajoutent que : « *L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen des signes graphiques (...) Elle a pour support l'espace qui la conserve* »⁴. Ainsi, JEAN-PIERRE ESSONO affirme que : « *L'écriture est un mode de communication qu'utilisent les hommes pour matérialiser leurs pensées, fixer la parole fugitive* »⁵.

¹.Le dictionnaire didactique des langues

². Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. p. 78 et suiv. Paris : CLE International.

³. Robert, J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. p. 76. Paris : Edition Ophrys.

⁴. Dubois, J. & al. (1999). *Dictionnaire linguistique et sciences du langage*. p. 156. Paris : Bordas ATR.

⁵. Essono, J-P. (2000). *Précis de linguistique générale*. p. 156. Paris : L'Harmattan.

D'après ces définitions, nous remarquons que les auteurs partageaient presque le même avis sur cette notion. En effet, pour eux, l'écriture suppose un système commun de signes graphiques qui donnent lieu à la représentation de la pensée. Elle est la matérialisation concrète de la langue orale. Elle permet la préservation des sons d'une manière durable.

L'écriture est comme étant une réalisation concrète que l'on fait et qu'on découvre avec les autres lors de la lecture. De plus, 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 vont se manifester.

En effet, Ecrire n'est pas recopier, c'est une activité complexe, faisant appel à l'utilisation simultanée de savoir sur la langue exigeant des savoir-faire multiples au niveau du choix d'une stratégie discursive, la rédaction des phases en structurant le texte, la révision, l'évaluation et enfin la réécriture. C.FAVIER explique que : « *Tout le monde peut s'accorder sur le fait que, recopier n'est pas écrire. Nous concevons que l'acte d'écriture doit comporter de l'individuel et, nous cherchons dans les écrits des traces d'émancipation comme autant de preuves d'authenticité* »⁶.

JEAN PIERRE CUQ Dans son *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* nous offre plus de précisions à propos de cette notion :

« [...] rédiger des textes pour réaliser des actes de langage de la vie courante, qui peut se réaliser au moyen de différents types de textes, comme par exemple, répondre à une invitation, demander une information, donner un conseil, etc.[...] progressivement, on complexifie les consignes et on introduit d'autres activités afin de mettre l'apprenant dans une situation authentique et de l'exercer à produire différents écrits en fonction d'objectifs clairement définis ou en polarisant l'attention de l'apprenant sur un problème précis de mise en texte »⁷.

Donc, cela renvoie ainsi à la réalisation d'un texte, qui peut répondre à une situation progressivement en représentant les signes déterminés dans le but de mettre l'apprenant à une rédaction d'un texte pertinent.

1.2. Qu'est-ce que la production écrite ?

⁶. C.FAVIER (1996).

⁷. Cuq, J-P & Gruca. I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. p. 181.

La production écrite n'est pas une simple copie de mots et d'idées. Ainsi, elle ne consiste pas à accoler des phrases ou des propositions grammaticalement valables, elle est un acte complexe et composite, fondée sur la combinaison d'éléments de nature différente.

Mettre l'apprenant en situation d'écriture après un moment d'enseignement/apprentissage, c'est le placer dans une situation de réinvestissement et d'évaluation ou il doit résoudre une situation de problème en mobilisant un ensemble de ressources : connaissances, capacités et habilités.

Selon R. LARTIGUE (1992 : 78), la production écrite correspondant à de « vrais » besoins ou désirs :

« Production d'écrits diversifiés correspondant à de « vrais » besoins ou désirs et élaborés dans des situations « authentiques » où les élèves ont à acquérir une certaine autonomie en production d'écrits, et à prendre en compte, de manière progressive et ordonnée, les contraintes des différents types de textes qu'ils peuvent être amenés à écrire »¹⁰.

Alors que, dans le fameux ouvrage de Ferdinand De Saussure, « *Cours de linguistique générale* », nous comprenons que l'écriture est la forme tangible des images acoustiques du langage articulé. Elle manifeste d'ailleurs un état très avancé de la langue et ne se rencontre que dans les civilisations évoluées. Donc, cette activité qui paraît aisée à certains faits est loin d'être facile et accessible, elle fait appel à de nombreuses compétences tel que les compétences linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et cognitive.

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

En didactique des langues étrangères, et avec l'avènement de l'approche communicative, la production écrite est considérée comme une activité qui vise la construction de sens. Son enseignement vise à développer chez les apprenants la capacité à

¹⁰.R. LARTIGUE (1992 : 78).

produire des textes variés aussi bien dans leur forme que dans leur visée communicative. «Une activité mentale, complexe de constructions de connaissances et de sens.»¹¹.

Tant que, la production écrite est une activité qui a un objectif et un sens, les apprenants écrivent pour être lus. A ce propos Thao pense que les apprenants ne rédigent pas des textes pour être corrigés par l'enseignant mais écrivent pour transmettre leurs idées et communiquer avec un/des lecteur(s).

L'apprenant est donc invité à exprimer ses sentiments, transmettre ses idées pour communiquer avec autrui et mettre à jour une compétence de communication écrite qui se définit comme « *Une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* »¹². D'après Albert, cette compétence fait entrer en action cinq composantes à des degrés divers de la production :

- **La composante linguistique** : consiste à maîtriser les divers systèmes de règles syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonétiques que textuelles qui aident à la réalisation des différents messages.
- **La composante référentielle** : comporte d'une manière générale la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde.
- **La composante socio-culturelle** : consiste à connaître l'histoire culturelle, l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus.
- **La composante discursive (pragmatique)** : à savoir la connaissance des différents types de discours et savoir les adapter dans toutes les situations de communication.
- **La composante cognitive** : permet la mise en œuvre des processus de constitution du savoir et des processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

Ces composantes corroborent à la tâche du scripteur qui doit respecter les règles et écrire d'une manière convenable, compréhensible et ordonnée, s'ajoutent ainsi le savoir et les habiletés qui sont inséparable à cette élaboration.

¹¹. CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble, 203, p. 180.

¹². BOUCHARD, Robert, *texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte*, in *L-e Français dans le monde*, p.160. 9.

L'objectif de chercheur était de comprendre le processus et le fonctionnement cognitif du scripteur pendant l'exécution d'une rédaction.

D'après DESCHENES : l'écriture est un processus complexe :

« Ecrire un texte c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, mais aussi et surtout c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur. Ecrire implique donc nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur »¹³.

En effet, nous pouvons dire que la production d'un texte est une tâche difficile, parce qu'elle fait appel à une imbrication de compétences dont l'apprenant est contraint à faire usage lors de la production, et il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée. L'apprenant donc doit être muni d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexique, orthographe, syntaxe, etc.), aussi doit effectuer un ensemble d'opérations intellectuelles que beaucoup de chercheurs ont essayé de les mettre à jour par le biais des modèles de processus rédactionnels.

En résumé, l'écrit n'est pas une simple transcription de l'oral, mais il est un système d'inscription compliqué. Alors, l'expression écrite est apparait comme l'action de rédiger un message écrit pour annoncer les nouvelles et atteindre le but de communication.

1.3. Les processus d'écriture

L'écriture est considérée comme un problème à résoudre puisqu'elle exige au scripteur de fixer un ensemble de but à atteindre. Plusieurs chercheurs ont travaillé sur les mécanismes mis en jeu dans la production écrite, le modèle de Hayes et Flower (1980) constitue le premier modèle le plus connu du modèle de résolution de problème (ou modèle cognitif). Hayes et Flower (1980) constatent l'existence de trois composantes dans cette activité : l'environnement, la mémoire à long terme et les processus. Ces derniers sont en nombre de quatre : la planification, la mise en texte, la révision et enfin le processus de contrôle.

¹³Deschênes 1988, p98.

A première vue, cette identification n'est pas très originale et paraît semblable à cette organisation linéaire pour laquelle rédiger est l'équivalent de « concevoir, inclure, produire » ou encore « pré-écrire, écrire, réécrire » dans un ordre qui ne peut être changé (Collins et Gentner 1980). Toutefois, le quiproquo cesse par l'adjonction du processus de contrôle dont la fonction est de diriger les interactions potentielles entre les autres processus.

La différence avec les modèles linéaires tient également à l'implication de deux autres composantes à savoir : la composante mnémonique (connaissances thématiques, schématiques, linguistiques...) et la prise en considération des contraintes de l'environnement (destinataire, enjeux, type de tâche...).

Les processus rédactionnels sont plus précisément les suivants :

1.3.1. La planification

C'est la manière d'organiser les tâches dépend du matériel à mettre en œuvre et de contraintes temporelles. Elle ne s'agit pas de « faire un plan », mais plutôt d'organiser la réalisation de l'écrit en fonction du destinataire et des enjeux de l'écrit à produire.

La planification se compose de trois sous processus qui ont pour but d'instaurer un plan de composition et des buts pour diriger la mise en texte à partir des informations puisées de la mémoire à long terme et de l'environnement de la tâche.

- **La conception** : consiste à repérer dans la mémoire à long terme les informations nécessaires pour la tâche d'écriture.
- **L'organisation** : consiste à bien présenter les éléments recueillis.
- **Le recadrage** : consiste à mettre au point les critères nécessaires pour que le texte correspond au but visé.

Claudine Garcia-Debanç affirme 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* »¹⁴.

Généralement, cette étape de planification s'appelle aussi « pré-écriture » au cours de cette étape, le scripteur retrouve dans sa mémoire à long terme les connaissances exigées

¹⁴. IJOLIBERT, Josette, *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette Education, Paris, 1990, P.19.

pour les réordonner et élaborer un plan ; pour déterminer le contexte textuel du message à transmettre.

1.3.2. La mise en texte

Cette opération renferme toutes les activités qui sont liées à la rédaction. Le scripteur doit faire face à des contraintes locales (la microstructure : syntaxe de phrase, orthographe, vocabulaire) et des contraintes globales (la macrostructure : type de texte, cohérence textuelle). Elle paraît primordiale dans la mesure où elle s'effectue aux différents plans de la langue (macro-syntaxique, lexical, rhétorique). Elle met en avant la progression et la conversation d'informations au cours du texte, la connexion, la segmentation, le problème des anaphores, les substituts, les connecteurs, les temps des verbes, la ponctuation, ...

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* »¹⁵.

En outre, La mise en texte a pour but de transcrire des représentations soigneusement préparées lors de la planification en représentation graphique. Alors que, selon Bronckart, la mise en exécution de ce processus se concrétise grâce à trois types d'opérations à savoir : les opérations de connexion, de cohésion et de modélisation.

1.3.3. La révision

Elle s'effectue en cours de production ou une fois le texte fini. Ce moment permet à l'apprenant de vérifier sa production. La relecture du texte l'aide beaucoup à repérer les violations du langage, à évaluer l'adéquation de son produit final (le texte) aux buts poursuivis (revoir le texte produit afin de l'améliorer) et aux destinataires. Pendant ces opérations de révision, on passe de la révision de lettres à celle de paragraphes, elles sont de quatre types : substitution, déplacement, addition et suppression.

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*

¹⁵. Cuq, J-P & Gruca. I. op.cit. p. 185.

*en fonction de l'objectif à atteindre »*¹⁶. 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.

1.3.4. Le contrôle

Durant cette opération, l'apprenant compare ce qu'il a planifié ou produit à ce qu'il aurait dû planifier ou produire, s'il y a un écart ou un décalage, il peut recourir à des opérations de révision. Alors, nous pouvons dire que ce processus orchestre la réalisation des trois processus rédactionnels précédents en fonction de leurs buts comme il évalue leur pertinence tout au long du processus d'écriture lui-même, en prenant en considération les contraintes de la tâche scripturale.

2. Écrire à plusieurs mains

Dans le processus de rédaction s'il est important d'écrire individuellement, de plus donner place au travail de groupe dans la rédaction, cela est plus enrichissant. Donc écrire à plusieurs mains, consiste à faire travailler l'écriture et la production écrite en groupe, donc enrichir l'ensemble des connaissances à travers les différents apprenants. Cela amène chacun à faire évoluer ses propres habitudes d'apprentissage par l'expérience des autres.

2.1. Écrire individuellement

Pour l'écriture individuelle, il est bien connu que la confiance en soi constitue chez l'apprenant le nœud essentiels pour libérer l'expression tout le long du parcours de cet apprenant. En effet, être optimistes, exige chez l'apprenant le fait de se centrer sur soi, et non sur le regard des autres ; c'est en quelque sortes pouvoir mobiliser toutes les connaissances de l'apprenant pour l'aboutissement à ses projets d'écriture avec, à titre illustratif, un style clair en utilisant un vocabulaire simple, sans avoir peur ni des erreurs d'orthographe ni d'autres contraintes ayant trait à l'écriture.

Ecrire et produire un texte demeure 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. Donc laisser l'apprenant se livrer à lui-même en faisant face à son sort, risque

¹⁶. Cuq, J-P & Gruca. I. op. cité. p. 185.

d'engendrer en lui plusieurs contraintes tels que, des blocages au niveau du vocabulaire, de l'orthographe, de la syntaxe, etc... De plus, 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 serait la cause principale du mauvais développement de l'écrit chez l'apprenant.

2.2. 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 nouvelle structuration des savoirs. En didactique du français langue étrangère, et pendant les activités d'écriture en groupe, les apprenants consultent et s'échangent les idées entre eux.

D'abord, Le travail de groupe est le moyen pour le développement des compétences de l'apprenant, il aide l'apprenant à s'échanger les idées avec autrui, s'évaluer positivement, s'exprimer plus facilement malgré sa timidité, ce qui permet à l'apprenant de s'investir dans son apprentissage et s'intégrer dans une collectivité. C'est la raison pour laquelle approcher l'écriture dans ces conditions devient une activité facile et profitable pour les apprenants.

Ainsi, l'acte d'écrire retrouve son vrai sens celui d'un moment de plaisir. Comme le soulignent Odette et Neumayare : « *Faire de l'écriture un bien partagé suppose d'installer la coopération entre les participants* »¹⁷. Donc, le travail de groupe permet de produire dans une langue plus variée, un écrit plus construit. C'est aussi le moment d'un enrichissement mutuel et en même temps culturel et linguistique induit par des corrections mutuelles. De plus ce qui garantit cette progression et cette autocorrection est la confrontation, à proprement parler un va et vient conduit à une large interaction où l'amélioration de l'écrit se décide « *L'écriture est affaire de manipulation et d'expérimentation* »¹⁸.

Ensuite, le travail dans l'échange est un principe de base, et la production d'un écrit en commun est un objectif qui sera pris en charge par tous les apprenants, dans une interaction constructive. Cette réciprocité favorise l'amélioration de l'écrit chez les

¹⁷. Odette, N., & Neumayare, M. (2008). *Animer un atelier d'écriture*. p. 168. Paris : ESF Les Moulinex.

¹⁸. Ibid. p. 43.

apprenants en misant la qualité des relations interpersonnelles pendant l'exécution des activités d'écriture proposées.

En somme, L'apprenant dans un groupe s'engage à écrire pour faire valoir sa personnalité et aussi 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. Alors, Cette approche communicative développe, selon Faury Florence, les capacités d'écoute et de concentration, et par là l'apprentissage de la langue étrangère se construit dans l'écrit collectif et par l'écrit collectif « *Écrire nécessite un travail, et un travail peut s'apprendre* »¹⁹.

3. Ecrire dans une situation de communication

La communication écrite suppose un scripteur écrivant un document à et pour de lecteurs. Le « scripteur » et le « lecteur » ont des intentions de communication différentes, pour l'un au niveau de la situation de production (écriture) et pour l'autre en situation de réception (lecteur). Pour S.MOIRAND : le scripteur lors de l'écriture, est influencé par son passé socioculturel et ses connaissances, il écrit dans le but de raconter, décrire, informer, expliquer, convaincre... etc.

Le groupe d'Ecouen et Jolibert souligne que : « *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* »²⁰.

Donc, 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.

¹⁹. Faury, F. (1997). In. Pimet, O. Le gout des mots. p. 14. France : Armand Colin.

²⁰. Ibid.

Le même groupe affirme 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* »²¹. Alors que, Pour l'enseignant ; apprendre à écrire aux apprenants, c'est leur apprendre à produire des textes en situation réelle de communication, parce 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 un ensemble de types de textes, autant que des compétences linguistiques syntaxique lexicales et orthographiques

Avant de rédiger un texte, le rédacteur doit se poser les questions suivantes :

- A propos de quoi ?
- Quels est le « je » qui parle
- Où ?
- Quand ?
- Pourquoi ?
- A qui « je » écris ?

Il faut s'interroger aussi sur quelques éléments pertinents de la situation de communication afin de trouver des informations nécessaires à la rédaction de n'importe quel texte :

- A qui mon texte est-il destiné ?
- Quel est l'effet que je souhaite obtenir ?
- Quel type de texte dois-je produire ?
- Quelles sont mes connaissances sue le thème ?
- Quelle stratégie dois-je suivre ?

Finalement, nous pouvons dire qu'écrire en situation de communication assure un meilleur investissement donc plus de succès en écriture.

4. Comment Assurer la cohérence du texte ?

²¹. ECOUEN ET JOLIBERT, Josette, Former des enfants producteurs de textes, Hachette Education, Paris, 1994, p.12-13.

Les linguistes en pragmatique textuelle nous apprennent que la cohérence textuelle est une notion qui oblige la présence d'une relation logique non contradictoire et un enchaînement entre les phrases du texte afin de réaliser son unité. Cette opération peut être implicite et sera assurée par la ponctuation ou bien explicite, et sera alors assurée par les articulateurs logiques. De ce fait, Shirley Carter-Thomas rappelle que « *la connexité de l'information peut être déterminée par les relations thématiques qui unissent les phrases successives dans chaîne du texte* »²¹.

Alors, un texte pour qu'il soit cohérent, il doit tenir en compte quatre critères essentiels :

4.1. La répétition

Les linguistes font dire que la redondance conceptuelle dans la cohérence textuelle assure l'efficacité de communication ; plus une idée est importante, plus souvent elle doit apparaître dans le cours du texte. Pour cela, il faut s'assurer que si le lecteur est passé à côté de l'information, il la rencontre forcément à nouveau. Aussi, plus le texte est long, mieux il supporte la répétition.

4.2. La progression

Il s'agit d'un critère qui n'est non moins important que le premier, celui de la progression ; c'est ainsi qu'il faut que le texte apporte sans cesse des éléments nouveaux pour assurer la variété. Nous pouvons rechercher, pour garantir ce critère, des substituts tels que des synonymes, des périphrases, etc.

4.3. La compatibilité

Ce critère consiste que les contradictions dans un texte peuvent le disqualifier, et ce à plusieurs niveaux. C'est pourquoi, il semble digne de conseil le recours à l'utilisation d'un brouillon avant la mise au propre du texte, et de relire ce dernier vers la fin de la rédaction.

4.4. L'articulation

²¹. Shirley, C-T. (2000). *La cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. p. 14. Paris : L'Harmattan.

Pour ce critère, il s'agit d'un élément que nous confondions le plus souvent avec celui de la progression. En effet, en plus de la progression, l'articulation relève le plus d'une tâche de planification, de méthodologie et d'ordre organisationnel.

Ce critère consiste à admettre qu'il faut que les informations soient reliées entre-elles dans une perspective organisationnelle. En d'autres termes, annoncer un plan à titre d'exemple, ou résumer un développement et permettre au destinataire de percevoir aisément l'organisation du discours.

5. Difficultés rencontrées par l'apprenant

Lorsqu'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 sont : les erreurs de d'orthographe, de la syntaxique et de la phonétique.

5.1. Erreurs d'orthographe

En français, les erreurs orthographiques se classent en deux parties : (les erreurs lexicales et les erreurs grammaticales). A savoir les erreurs lexicales, elles peuvent être définies comme étant la non-connaissance de l'écriture exacte d'un mot, mais 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 mots techniques, des mots rares, ou des régionalismes, cela peut aussi venir du fait que le mot 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 particulière, croyance que nous transformons parfois en réalité. Tel : « *Comunication* » au lieu « *Communication* ».

5.2. 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 : « *La porte est ouvert* » au lieu « *La porte est ouverte* ».

5.3. Erreurs de syntaxe

Il s'agit de lorsque 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. Comme : « *Fait l'élève sont travail* » au lieu « *L'élève fait son travail* ».

5.4. D'autres difficultés rencontrées par l'apprenant

D'ailleurs, nous devons souligner que les difficultés qu'un apprenant peut rencontrer lors de la pratique de l'expression écrite sont très diverses. 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.

En vérité, 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.

6. La typologie des textes

Les typologies des textes se sont développées dans le sillage des approches structurales (1960-1970). Elles ont ensuite profité des développements de la poétique, de la sémiotique et des travaux sur l'argumentation.

La classification des textes est créée pour des fins didactiques puisqu'elle « *Permet de mettre en lumière de régularités organisationnelles dans la formation des textes qui permet de guider aussi bien la lecture que l'écriture* »²².

²². Reuter, Yves, (2002), *enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF

D'après F.RASTIER : « *Les typologies sont définies par l'analyste qui pour les besoins de son analyse divise son corpus selon des caractéristiques linguistiques* »²³.

Plusieurs indices caractérisent le classement typologique des textes comme le déclare COMBETTES BERNARD, cité par C-T.SHIRLER : « *Un type de texte se définit par un regroupement, un faisceau d'indices...* »²⁷.

Toutes ces raisons ont donné naissance à plusieurs classifications des textes. Ce besoin de classification est expliqué par ADAM qui conçoit le texte comme « *Un objet d'études si difficile à délimiter qu'il est méthodologiquement indispensable d'effectuer certains choix* »²⁸. Il propose de substituer les typologies textuelles par une typologie de séquences.

- Les séquences narratives
- Les séquences descriptives
- Les séquences explicatives
- Les séquences des dialogues
- Les séquences argumentatives

En effet, 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, tel que les systèmes de temps employés (*Benveniste*), ou leur dimension pragmatique.

Donc, le texte qui « raconte » est de type narratif, celui qui cherche le « pourquoi » est de type explicatif, et celui qui « décrit » est de type descriptif, celui qui vise à « convaincre » est de type argumentatif.

²³. Rastier F. *Éléments de théorie des genres*, (Texte diffusé sur la liste fermée *Sémantique des textes*, 2001)

²⁷. COMBETTES, B. : (1987), Types de textes et faits de langue, in *Les types de textes*, Pratiques n° 56, décembre 1987, pp. 5

²⁸. Adam, Jean-Michel, (1997), *les textes types et protocoles*, Paris, Nathan.

6.1. Le texte argumentatif

Pour que les apprenants soient capables de rédiger un écrit, il est d'abord très important de déterminer le type auquel il appartient car cela les aidera beaucoup à faire référence à un certain nombre de critères linguistiques et paralinguistiques. Ceux-ci sont également considérés comme des éléments constants et invariants qui guident leur réflexion. Lorsqu'un auteur a pour objectif de prouver à son destinataire le bien-fondé d'une idée, de montrer que sa prise de position est bonne, il écrit un texte argumentatif.

Jean-Michel Adam signale que le texte argumentatif « *vise à intervenir sur les opinions, attitudes, ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé selon des modalités diverses, sur un autre (argument/donnée/raisons) »*²⁹. Son objectif est donc de modifier l'opinion, le point de vue d'un destinataire.

Ainsi, Le but des textes argumentatifs est de convaincre un adversaire ou bien soutenir une thèse soit pour modifier son opinion, soit pour l'inciter à agir. Plantin 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 »*³⁰.

Dans notre corpus, les apprenants sont invités à rédiger un texte argumentatif en exposent un point de vue sur le sujet en le faisant partager à un interlocuteur tout en démontrant sa justesse. En somme, un texte argumentatif comporte généralement les éléments suivants :

- ✓ La justification de thèse défendue.
- ✓ La structure de l'argumentation (paragraphes).
- ✓ Des arguments, classés par ordre croissant d'importance.
- ✓ Des exemples qui illustrent les arguments.
- ✓ Des connecteurs logiques pour mieux structurer l'argumentation.

²⁹Jean-Michel Adam (1997 :P104)

³⁰. Plantin, C. (2004). *L'argumentation aujourd'hui : position théorique en confrontation*. Paris : L'Harmattan. p. 159.

- ✓ Des indices de la situation d'énonciation (des pronoms de la 1ère et de la 2ème personne, des modalisateurs, etc...).

L'argumentation est donc un ensemble d'idées logiquement reliées afin de défendre une thèse. Pour le faire, l'argumentateur doit adopter une démarche d'argumentation lui permettant la réussite de son discours en utilisant un type de raisonnement approprié. Selon Mireille Blanc-Ravotto, il existe trois manières différentes pour argumenter qui se traduisent dans les trois verbes (Convaincre - Persuader – Délibérer).

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 sur un public déterminé. En d'autre terme, on vise à mesurer la distance entre les intentions pratiques d'un sujet apprenant et les résultats obtenus à l'égard des objectifs fixés* »³¹. 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.

Disons – pour répondre à cette interrogation – que dans les pratiques 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.

Ainsi, et en prolongeant cet acte évaluatif, nous pouvons également envisager au 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

³¹. Pendax, M. (1997). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. p. 48. Paris : Hachette.

productions sont évaluées, lui permettre de localiser seul ses erreurs, de rectifier son résultat et/ou sa démarche, lui faire pour réussir la tâche proposée, l'évaluation des écrits est une pratique sociale »³².

Nous entendons par *évaluation générale*, l'évaluation réunissant à la fois les trois moments consacrés à l'acte évaluatif au cours de la séance (diagnostique, formative et sommative) avec respect dans l'enchaînement. En ce sens, l'*évaluation générale* des écrits des apprenants devient le domaine occlusif de l'enseignant. Ce dernier se base généralement lors de cette évaluation des productions écrites de ses apprenants sur les critères que nous allons énumérer comme suit :

A. Le point de vue matériel

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

B. Le point de vue sémantique

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

C. Le point de vue morphosyntaxique

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

Pour conclure, nous sommes à coup sûr conscients d'avancer 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.

³²Devanne, B. (1993). Lire et écrire des apprentissages. p. 61. Paris : Armand Colin – Bordas.

Troisième chapitre

Ecrire en groupe pour apprendre à écrire

Introduction

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au cycle secondaire a pour objectif d'aider les apprenants à améliorer leurs compétences rédactionnelles et de leur permettre de produire des textes corrects et compréhensibles. À ce niveau, l'élève est sensé également maîtriser le processus d'écriture des petits textes qui ne montrent pas des difficultés.

Sur le plan méthodologique, nous tenterons dans ce chapitre à mettre en place notre protocole expérimental qui consiste à conjuguer le travail de groupe en tant que stratégie d'apprentissage de la production écrite avec deux classes de 1^{ère} AS. La première sera considérée comme un groupe témoin, chaque apprenant réalisera une production personnelle. Tandis que la deuxième classe sera le lieu de notre expérimentation dans laquelle nous allons mettre en place le travail de groupe. Ensuite, nous procéderons à la collecte des données afin d'analyser celles réalisées individuellement et celles élaborées collectivement. Et nous soumettrons aussi vers la fin un bilan synthétique.

Notre objectif est donc de voir l'impact du travail de groupe dans l'amélioration des compétences rédactionnelles chez les apprenants.

1. Recueil des données

Le but de notre expérimentation était de décrire ce qui s'est passé réellement dans les classes, et de vérifier l'impact du travail de groupe sur la qualité des productions écrites des apprenants de la 1^{ère} année secondaire, Pour ce faire, nous allons procéder à une comparaison entre le travail réalisé individuel et le travail collectif des apprenants lors de la rédaction. Pour cela, nous trouvons nécessaire de mettre en relief les différents choix pour lesquels nous avons opté en ce qui concerne le niveau et les groupes-classes.

1.1. Le contexte de recueil des données

Après avoir fixé nos objectifs de recherche, nous avons choisi le Lycée de Si El Haoues de Biskra comme un lieu de recueil des données.

1.2. Description du protocole

➤ L'établissement

Le Lycée où nous avons mené notre expérience pour le mémoire est nouvellement construit, nommé Si El Houes, il est ouvert depuis un an et demi, situé à Beni Morah, au centre-ville de Biskra.

➤ La classe

Les deux classes dans lesquelles nous avons travaillé étaient assez vastes, aérées propres, étaient organisées sous forme d'un rectangle dans lequel nous avons observé une disposition en trois rangés. Elles ne sont pas nombreuses, les élèves étaient assis deux par deux. Il était agréable de voir l'enseignante travailler avec conscience, afin d'informer et de renseigner ses élèves sur l'activité qui va être réalisée.

➤ Les élèves

Le projet d'écriture a été conduit dans une classe de 1^{ère}AS. Les apprenants que nous avons retenus pour notre expérimentation sont en nombre de 16 apprenants dans la première classe (L1) et 16 apprenants dans la deuxième classe (L2). Ce sont des adolescents, leur âge était respectivement entre 15ans et 16 ans. Le premier groupe se composait de (10) filles et (6) garçons tandis que dans le deuxième groupe, nous avons compté (12) filles et (5) garçons. Ces apprenants étaient actifs gentils et vivants.

2. L'enquête et la collecte des données

Pour mener à bien notre travail de recherche et vérifier nos hypothèses de départ, nous avons effectué une enquête sur le terrain où nous avons sollicité l'intervention de l'enseignante pour le choix de deux groupes de première année secondaire. Avec ces groupes, et en concertation avec l'enseignante, nous avons envisagé une activité de production écrite. Bien évidemment, nous devons rappeler que cette activité se subdivisait en vérité en deux tâches ; la préparation à l'écrit et la production écrite.

2.1. Le temps

Nous avons recueilli nos données pendant le troisième trimestre de l'année en cours (2015/2016) parce qu'il fallait à notre sens donner aux apprenants le temps dont ils ont besoins pour avoir un certain savoir sur le type de texte concerné (le texte argumentatif). Durant ce trimestre les apprenants en évoqué intensivement les caractéristiques correspondant à ce type de texte, pour cela, nous avons vu que le temps imparti à l'apprentissage du texte argumentatif était suffisamment bénéfique.

2.2. L'organisation de la classe

Pour le bon fonctionnement et le succès du travail de groupe. Il nous a fallu bien organiser la classe d'une manière que les apprenants puissent communiquer facilement, s'entendre et travailler à l'aise sans être encombrés. C'est pour cela nous avons groupé les tables d'une façon que les groupes ne soient pas trop près éloignées pour que les membres des groupes puissent travailler sans être gênés. Particulièrement du point de vue sonore.

2.3. Méthode de collecte

Pour mener à bien notre travail de recherche et apporter des éléments de réponse à propos de notre problématique, nous avons opté notre recherche avec deux classes, 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, d'abord les apprenants du premier groupe (groupe témoin); autrement dit, les textes produits individuellement; ensuite, les textes remis par les apprenants du deuxième groupe (groupe expérimental); c'est-à-dire, les productions écrites réalisés en groupes. Comme cela a été dit plus haut, l'idée consistait à établir une comparaison entre les productions dans les deux groupes. Il s'agit aussi d'observer les apprenants lors de la rédaction d'un texte, en projetant en lumière le rôle de l'échange et de l'interaction dans l'acquisition de nouvelles connaissances.

En ce qui concerne la thématique du texte argumentatif, l'enseignante avait proposé aux apprenants d'exprimer leurs opinions sur l'utilisation de l'internet. 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.

En somme, nous allons essayer, tout au long de notre analyse, de montrer et de mesurer à quel point le travail de groupe est efficace en production écrite.

2.4. Les données recueillies

Nous avons déjà signalé plus haut que notre travail de recherche porte sur l'analyse des productions écrites des apprenants. D'abord, le texte que nous a fait proposer à ses apprenants est de type argumentatif.

Les consignes d'écriture sont les suivantes :

1) Le travail individuel

"De nos jours, le jour d'Internet se présente comme un «ami» qui nous permet de transmettre et de recevoir des informations partout dans le monde. Elle est devenue un moyen de communiquer, d'échanger, de travailler, de rencontrer, d'apprendre et même de commercer."

- Rédigez un texte dans lequel vous donnez votre point de vue en le justifiant par des arguments précis.

2) Le travail en groupe

"De nos jours, le jour d'Internet se présente comme un «ami» qui nous permet de transmettre et de recevoir des informations partout dans le monde. C'est devenu un moyen de communiquer, d'échanger, de travailler, de rencontrer, d'apprendre et même de commercer..."

- Dans un travail collectif (de 5 à 6 apprenants par groupe). Rédigez un texte dans lequel vous donnez votre point de vue en le justifiant par des arguments précis.

Comme échantillons, nous pouvons présenter deux copies des apprenants. La première est une production écrite réalisée individuellement par un apprenant. Alors que la deuxième représente le texte qui a été réalisé en groupe.

Travail individuel

L'internet est le réseau informatique mondial accessible au public, il est composé de millions de réseaux aussi bien publics et privés, universitaires, commerciaux et gouvernementaux.

L'information est transmise par internet permet l'élaboration d'applications et de services variés comme le courrier électronique, la messagerie. L'accès à l'internet peut être obtenu grâce à un fournisseur d'accès via divers moyens de communication électronique: soit filaire (réseau téléphonique) fibre optique, soit sans fil (WiMax, par satellite, 3G+, 4G).

Expression écrite

Travail de groupe

L'internet n'a aucune importance dans nos vies soit dans l'étude soit dans n'importe quel domaine. certains pensent que cette idée est vraie alors que les autres pensent que cette idée est loin d'être vraie et logique.

D'abord, il suffit de réfléchir un peu pour constater que l'internet a une grande importance parce qu'il nous permet de faire des recherches rapidement et facilement.

Ensuite, avouons que l'internet nous permet de rester en contact avec nos amis, notre famille et aussi communiquer avec des personnes pour découvrir des cultures différentes et d'échanger les idées et d'avoir des nouvelles de nos proches.

En plus, il nous permet d'apprendre plusieurs langues tel que, l'anglais, l'espagnol, le français grâce à des logiciels.

Enfin, il nous permet de casser la routine en regardant des films, des matchs, en écoutant la musique et de télécharger les logiciels.

3. La constitution des groupes

Après avoir informé les apprenants de l'activité soulignée, nous les avons sollicités pour qu'ils puissent se former en groupes. Nous avons pris un échantillon de 17 apprenants, sont regroupés en trois groupes. Et donc, nous nous sommes basées sur une distribution purement aléatoire est de limiter le nombre d'apprenants six par groupe. Chaque groupe été distancié des autres afin qu'ils puissent se voir, communiquer, s'entendre et travailler à l'aise.

Dans le but d'avoir un travail productif, nous avons diversifié les niveaux de capacité. Il s'agit d'un échantillon répartis de niveau homogène.

3.1. Le partage des rôles

Concernant le partage des rôles, et après avoir eu l'occasion de discuter avec l'enseignante, nous avons désigné une secrétaire et un leader ; en raison que les apprenants ne se focalisent pas sur les rôles attribués et que chacun se limite à ce qui lui est assigné ; mais bien sûr, notre visée était que ces apprenants s'attachent à se coopérer et partager équitablement toutes les tâches, pour qu'ils arrivent à nous donner un travail écrit à la fin de la séance.

4. Les critères d'analyse

En résumé, nous allons analyser les copies des apprenants tout en nous appuyant sur les critères suivants :

A. Aspects matériels :

- L'organisation de la copie.
- Le découpage en paragraphes.
- La ponctuation et les majuscules.

B. Aspects sémantiques :

- Articulation des phrases.
- Apport des arguments.
- Formulation de l'opinion personnelle.

C. Aspects morphosyntaxiques

- Respect du système temporel de la description
- Nombre de mots
- Nombre d'erreurs

A partir de ces différents aspects, nous pourrions comparer le travail fait collectivement et individuellement en faisant des tableaux de résultats.

5. Le déroulement et l'analyse des expérimentations

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

5.1. Première expérimentation

Cette expérimentation consistait à travailler avec la première classe qui représente le groupe témoin, avec qui nous avons assisté deux séances.

5.1.1. Déroulement des séances

Séance : 01.

- **Durée :** 01 heure.
- **Texte support :** Aimer-vous lire ?
- **Objectifs :**
 - ✓ Se familiariser avec le texte argumentatif.
 - ✓ Distinguer le thème de la thèse.
 - ✓ Identifier les arguments et les exemples.

❖ **Déroulement de la première séance**

En ce qui concerne la première séance, Nous avons proposé aux apprenants un texte à dominante argumentative, en le faisant lire par une lecture magistrale suivie par une lecture individuelle de quelques apprenants pour essayer de trouver le thème général du texte. Ensuite, nous avons commencé avec une lecture analytique du texte, L'enseignante a demandé aux apprenants de relever ensemble des articulateurs logiques déjà étudiés. Puis, elle les a demandés 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. (Analyse du texte).

Sur ces entrefaites, nous avons remarqué que la majorité des apprenants ont participé en répondant presque correctement aux questions posées par leur enseignante :

Cependant, Nous avons constaté que :

- ✓ La majorité des apprenants ont relevé tous les articulateurs logiques et chronologiques.
- ✓ Ils ont pu dégager le thème général du texte.
- ✓ La majorité des apprenants ont dégagé les éléments qui soulignent l'opinion de l'auteur.
- ✓ Quelques apprenants ont su dégager les arguments.
- ✓ Quelques apprenants ont su dégager les la thèse avancer.

Ce texte est proposé aux apprenants pour qu'ils fassent le point qu'un texte argumentatif a pour visée de convaincre le destinataire.

Séance : 02.

➤ ***Durée : 1heure.***

➤ ***Objectifs :***

- ✓ S'informer et se documenter.
- ✓ Produire un texte argumentatif.
- ✓ Evaluer l'écrit des apprenants.

❖ **Déroulement de la deuxième séance**

Lors de la deuxième séance, nous avons demandé à chaque apprenant de rédiger un texte argumentatif dont la consigne citée dessus. La consigne a été expliquée plusieurs fois, en français et même en arabe pour s'assurer de sa compréhension.

Nous avons remarqué en générale, que les apprenants ont travaillé sur un 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'enseignante de les traduire en français. Dès que les apprenants avaient terminé leurs productions, l'enseignante leur a remis les copies.

5.1.2. L'analyse des productions de la première expérimentation

Afin de porter une lecture analytique sur les productions écrites de travail individuel des apprenants, 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 cités dessus, à savoir, des critères d'ordre morphosyntaxique, sémantique ainsi que l'aspect matériel.

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

A. L'aspect matériel

Nous avons remarqué tout d'abord que les apprenants ont présenté leurs travaux sur une double feuille. Et concernant l'organisation de la copie, nous constatons qu'elle est bien organisée. Et pour ce qui est du découpage en paragraphes la majorité des apprenants ne distinguent pas encore les trois parties du texte, il y a que trois apprenants qui ont respecté ce critère. Néanmoins, les débuts des paragraphes sont marqués par des tirets, cela ne convient pas.

Et s'agissant de ponctuation et des majuscules, nous avons remarqué que presque tous les apprenants ont des difficultés à effectuer les signes de la ponctuation, les signes utilisés sont les points et les virgules, cependant la ponctuation n'est pas toujours correcte. Ainsi, nous avons observé que les apprenants ne maîtrisent pas l'emploi des majuscules, parfois ils les placent au milieu des phrases, parfois après les déterminants ou encore après les virgules,

il y a même des phrases qui débutent par une minuscule. Il y a que trois apprenants qui ont respecté ce critère.

Dans le tableau suivant, nous rapportons un exemple des résultats de 10 apprenants de ce groupe témoin :

| Apprenants | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 |
|----------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Organisation de la copie | + | + | + | - | + | + | - | + | - | + |
| Découpage en paragraphes | + | - | - | - | + | + | - | - | - | - |
| Ponctuations et majuscules | + | - | + | - | - | + | - | - | - | - |

Tableau 2. L'aspect matériel dans les productions écrites du travail individuel.

B. Aspect sémantique

A propos de l'articulation entre les phrases, elle est presque inexistante, cela peut justifier par le manque des connecteurs logiques. Les apprenants ont souvent utilisé : **d'abord** et **ensuite**. Et Souvent, nous remarquons que la liaison entre les phrases ou les propositions du texte est assurée par l'emploi de la conjonction de coordination « et ».

En vue de l'apport des arguments, nous avons observé que la majorité des apprenants ont effectués à une argumentation de leurs propres opinions, néanmoins ceci n'empêche pas de noter qu'il y avait des apprenants qui ne savaient pas argumenter.

Relativement à la formulation de l'opinion personnelle, nous avons constaté que presque tous les apprenants arrivaient à formuler des opinions personnelles et s'exprimaient en utilisant le « **je** » ou le « **moi** ».

| Apprenants | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 |
|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Articulation des phrases | + | - | + | - | + | + | - | + | - | - |
| Apport des arguments | + | - | - | + | + | + | + | - | - | + |
| Formulation de l'opinion personnelle | - | - | + | + | + | + | - | - | - | + |

Tableau 3 : l'aspect sémantique dans les productions écrites du groupe témoin.

C. Aspect morphosyntaxique

À propos de cet aspect morphosyntaxique, nous avons pu noter que les élèves éprouvent beaucoup de difficultés :

À travers l'analyse des copies des élèves, nous avons pu constater qu'un bon nombre d'apprenants avaient des difficultés dans la construction de phrases simples et correctes. Ils ne savaient pas utiliser les systématisations de conjugaison à bon escient ; et ils ne savaient pas nettement distinguer les accords au féminin et au pluriel, ils éprouvaient des difficultés dans l'emploi des connecteurs logiques, des pronoms de reprise, des articles et des déterminants, etc. Cela peut s'expliquer par une mauvaise connaissance de la grammaire française.

Malgré le fait que les erreurs de conjugaison ont été souvent commises par les apprenants de ce groupe, mais il convient de dire qu'il y avait trois apprenants qui se sont parvenus à conjuguer correctement tous les verbes dans leurs productions. Quant aux erreurs d'orthographe, nous avons constaté que ces erreurs varient avec le nombre d'énoncés émis ; quand le nombre des énoncés est peu élevé, le nombre d'erreurs diminue relativement. Il y avait même cinq apprenants qui n'ont commis accidentellement que très peu d'erreurs.

Le tableau que nous présentons ci-après, renferme une synthèse des énoncés justes émis par les apprenants en confrontation avec des énoncés contenant des erreurs dans la production écrite.

| | | | | | | | | | | |
|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Apprenants | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | A8 | A9 | A10 |
|------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|

| | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Nombre d'énoncés justes | | 05 | 06 | 03 | 01 | 06 | 08 | 03 | 04 | 05 | 01 |
| Nombre et types Erreurs | Grammaire | 01 | 00 | 02 | 03 | 02 | 01 | 01 | 02 | 01 | 02 |
| | Conjugaison | 03 | 02 | 04 | 05 | 01 | 00 | 04 | 01 | 02 | 03 |
| | Lexique | 03 | 01 | 02 | 03 | 02 | 00 | 03 | 02 | 02 | 03 |
| | Orthographe | 01 | 01 | 02 | 03 | 01 | 01 | 03 | 01 | 01 | 04 |

Tableau 4. Énoncés avec et sans erreurs du travail individuel.

Ensuite, nous présentons sous forme de tableau une synthèse de tous les critères que nous venons de citer.

| Critères | Taux des critères |
|--------------------------------------|-------------------|
| Organisation de la copie | 84.55 % |
| Découpage en paragraphe | 34.34% |
| Ponctuations et majuscules | 34.34% |
| Articulation des phrases | 15.8% |
| Apport des arguments | 34.55% |
| Formulation de l'opinion personnelle | 83.33% |
| Nombre de productions écrites justes | 34.34% |
| Nombre d'erreurs | 71.20% |

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

5.1.3. Lecture des données du travail individuel

Nous remarquons tout d'abord que, le taux des apprenants avaient des difficultés dans l'organisation de leurs copies est de (74.55 %). Et les taux qui représentent les critères de découpage en paragraphe et l'utilisation correcte de la ponctuation et le nombre des énoncés juste sont à (33.34%). Ainsi, que seulement un taux de (15.8%) des apprenants arrivaient articuler correctement les phrases lors de la production écrites. Quant à l'apport des arguments est classé avec un pourcentage de (33.55%), ensuite la formulation de l'opinion personnelle avec un pourcentage de (63,33%), et enfin, le nombre d'erreurs avec un pourcentage de (71.20%).

Donc, à partir de l'analyse des copies, nous avons constaté que le taux de la réussite des textes produits individuellement est de 44,20%.

5.2. Deuxième expérimentation

Cette expérimentation consistait à travailler avec la deuxième classe, qui représente le groupe expérimental.

5.2.1. Déroulement de la séance

Lors de cette séance, nous avons refaire les mêmes tâches avec les apprenants de cette classe, seulement cette fois-ci, la production écrite devait se faire en groupes. Ainsi la même consigne que celle qui a été donnée à leurs camarades du premier groupe.

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

Au départ, nous avons remarqué que les échanges se sont effectué le plus souvent en français et parfois en arabe dialectal, ce qui a permis aux apprenants d'y participer pleinement. Dans un premier temps, nous remarquons que les élèves ont choisis une feuille de brouillon pour l'élaboration de leur texte. Ils ont directement commencé la rédaction du texte tout en construisant des phrases simples. Ils s'entraidaient, s'échangeaient des informations ; puis, ils se négociaient en posant des questions entre eux concernant l'orthographe et le lexique. Et avant d'écrire les phrases du texte, ils essayent de se mettre d'accord sur l'organisation des informations.

En effet, les différentes opérations s'entremêlent, se bousculent et rompent la logique d'enchaînement sériel (planification, mise en texte, révision) comme le décrivaient les

premiers modèles psycholinguistiques. Cependant, 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, ils ne cessent pas à s'échanger, se négocier afin de choisir et collecter les mots et les expressions qui vont mieux à son argumentation, ils ont également fait référence à des apprentissages antérieurs qui les ont beaucoup aidés dans l'amélioration de leur texte et l'accomplissement de leur tâche.

En effet, nous avons observé que Les rôles lors de la réalisation des productions écrites sont presque répartis et partagés équitablement entre tous les membres du groupe. Le leader révisait l'écrit de son groupe, et il s'occupait d'aider ses camarades en corrigeant leurs erreurs. Cette interaction mutuelle donc avait favorisé les échanges, le dialogue et l'entraide entre les participants au sein des groupes, ce qui devrait contribuer à l'amélioration des compétences linguistiques et à l'acquisition de nouvelles attitudes. Ces constatations nous sont aussi amenée à considérer que le travail de groupe sensibilise les élèves à donner leurs points de vue, à agir et à intervenir soit positivement ou négativement, ce qui a permis de créer un contexte convenable pour la rédaction du texte argumentatif.

5.2.2. L'analyse de la deuxième expérimentation

D'abord dans la première phase, pendant la préparation à l'écrit, nous avons observé que la majorité des apprenants avait des difficultés de distinguer entre argument et thèse. Tandis que, dans la deuxième phase, les résultats étaient positivement différents. Cependant, Dans les tableaux suivants, nous rapportons les données d'expérimentations (travail de groupe) par rapport aux critères que nous avons appliqués avec le groupe témoin.

A. Aspect matériel

| | Groupe (01) | | | | | |
|-------------------|--------------------|----|----|----|----|----|
| Apprenants | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 |

| | |
|----------------------------|---|
| Organisation de la copie | Très bonne organisation |
| Découpage en paragraphes | Le découpage en paragraphes est bien fait |
| Ponctuations et majuscules | Le texte est bien ponctué |

Tableau 6. Le critère de l'aspect matériel du travail en groupe (G. 01).

| | Groupe (02) | | | | | |
|----------------------------|---|----|----|----|----|----|
| Apprenants | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 |
| Organisation de la copie | Très bonne organisation | | | | | |
| Découpage en paragraphes | Le découpage en paragraphes est bien fait | | | | | |
| Ponctuations et majuscules | Le texte est bien ponctué | | | | | |

Tableau 7. Le critère de l'aspect matériel du travail en groupe (G. 02).

B. Aspect sémantique

| | Groupe (01) | | | | | |
|--------------------------------------|---|----|----|----|----|----|
| Apprenants | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 |
| Articulation des phrases | Quatre connecteurs | | | | | |
| Apport des arguments | Le groupe a donné des arguments jugés pertinents avec l'opinion de départ | | | | | |
| Formulation de l'opinion personnelle | Le groupe a procédé à la formulation de l'opinion personnelle | | | | | |

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

| | Groupe (02) | | | | | |
|--------------------------|--------------------|----|----|----|----|----|
| Apprenants | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 |
| Articulation des phrases | Trois connecteurs | | | | | |

| | |
|--------------------------------------|---|
| Apport des arguments | Le groupe a donné des arguments jugés pertinents avec l'opinion de départ |
| Formulation de l'opinion personnelle | Le groupe a procédé à la formulation de l'opinion personnelle |

Tableau 9. Le critère de l'aspect sémantique du travail en groupe (G. 02).

C. Aspect morphosyntaxique

| Apprenants | | Groupe (01) | | | | | |
|----------------|-------------|-----------------------------|----|----|----|----|----|
| | | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 |
| Enoncés justes | | des phrases correctes | | | | | |
| Nombre et | Grammaire | Il n'y a pas d'erreurs | | | | | |
| | Conjugaison | Il n'y a pas d'erreurs | | | | | |
| | Lexique | Les erreurs sont très rares | | | | | |
| | Orthographe | Les erreurs sont très rares | | | | | |

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

| Apprenants | | Groupe (02) | | | | | |
|----------------|-------------|-----------------------------|----|----|----|----|----|
| | | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 |
| Enoncés justes | | des phrases correctes | | | | | |
| Nombre et | Grammaire | Il n'y a pas d'erreurs | | | | | |
| | Conjugaison | Il n'y a pas d'erreurs | | | | | |
| | Lexique | Les erreurs sont très rares | | | | | |
| | Orthographe | Les erreurs sont très rares | | | | | |

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

5.2.3. Lecture des tableaux

L'ensemble de ces résultats concernait des productions écrites réalisés collectivement (groupe expérimental). Alors, nous présentons cette lecture d'une manière générale sous les points suivants :

- ✓ Une bonne organisation des copies
- ✓ Le découpage en paragraphes est bien fait, en trois paragraphes (introduction, arguments et une conclusion).
- ✓ Le texte est bien ponctué.
- ✓ Le texte rédigé est cohérent et compréhensible
- ✓ Ils ont bien respecté l'ordre des idées.
- ✓ L'emploi des connecteurs logiques est respecté : d'abord, ensuite, ainsi, enfin, etc.
- ✓ Les phrases sont correctes.
- ✓ Les apprenants ont utilisé un vocabulaire riche et adapté au type de texte argumentatif.
- ✓ Ils ont bien maîtrisé l'emploi des verbes et leurs temps de conjugaison.
- ✓ Les erreurs sont rares.

Dans le tableau suivant, nous réduirons l'ensemble des résultats obtenus de ce groupe expérimental, où nous pouvons lire le taux général des critères émis pour mesurer la production écrite en groupe :

| Critères | Taux des critères |
|--------------------------------------|--------------------------|
| Organisation de la copie | 100 % |
| Découpage en paragraphe | 100 % |
| Ponctuations et majuscules | 87.33% |
| Articulation des phrases | 87.33% |
| Apport des arguments | 75% |
| Formulation de l'opinion personnelle | 100 % |
| Nombre de productions écrites justes | 100% |
| Nombre d'erreurs | 5% |

Tableau 12. Taux des critères d'évaluation des productions écrites du travail en groupe.

5.2.4. Lecture des données du travail de groupes

D'abord, nous remarquons que le taux des apprenants en ce qui concerne les critères de l'organisation de la copie, la formulation de l'opinion personnelle, le découpage en paragraphe et le nombre des productions écrite correcte est de 100%. Ensuite, la ponctuation se succède avec un taux de 87.33%. Et pour l'apport des arguments est classé avec un pourcentage de 75%, et enfin, le nombre d'erreurs avec un taux de 5%. Alors, il faut mentionner cependant que ces données témoignent en leur totalité une bonne amélioration des apprenants dans leurs productions écrites élaborée collectivement.

A partir de l'analyse des copies, nous avons constaté que presque tous les textes produits en groupe sont cohérents et bien construits, ils sont classés avec un taux de **83,40%**. Alors, nous affirmons qu'il y a un grand écart entre le taux du travail individuel et celui du travail en groupe.

6. Bilan synthétique

Après avoir réalisé le travail individuel et le travail de groupe, En comparant la production écrite faite collectivement à celles qui ont été réalisées individuellement, nous avons abouti à ce qui suit :

Peu importe le niveau, les apprenants ont mieux travaillé collectivement qu'individuellement, leur texte témoigne de peu de difficultés et d'erreurs, du fait que les deux textes qu'ils ont généré collectivement montrent peu de difficultés et peu d'erreurs dans tous les aspect.

D'un aspect matériel, les supports que les élèves ont utilisés sont très bien choisis et adéquats dans la situation de travail de groupe, De même, l'organisation des copies est très bonne. Et ce qui concerne le découpage en paragraphe a été bien fait, et pour ce qui est de la ponctuation et du respect des majuscules, presque tous les textes sont bien ponctués ils ont mis correctement les majuscules au début de chaque phrase. De ce fait, nous estimons que les élèves sont bien motivés quand ils travaillent en groupe et qu'ils accordent beaucoup d'importance à leurs travaux car ils ont bien préparé leur matériel de travail au préalable.

A propos du travail fait individuellement, nous observons que les apprenants ont choisis comme supports des doubles feuilles. Ce qui peut s'expliquer par le manque de motivation de leur part. Les copies sont souvent mal organisées. Le découpage en

paragraphes est souvent mal fait ou n'est pas du tout fait. Ainsi, La ponctuation est mal utilisée ou presque inexistante. De plus, les apprenants ne maîtrisent pas bien l'emploi des majuscules au début des phrases.

D'un aspect sémantique, les productions faites collectivement sont plus cohérentes et compréhensibles. Les idées ne sont pas contradictoires, elles sont très bien agencées et pertinentes, car on a tenu compte de l'emploi du connecteur logique convenable, exemple : D'abord. Ensuite. Enfin etc. Le lexique utilisé est varié et adapté au type du texte produit (texte argumentatif). L'apport des arguments et des exemples est pertinent. L'opinion personnelle du sujet est formulée directement. Cela donc, nous mène à affirmer que le travail de groupe contribue au développement de la compétence linguistique et l'acquisition de nouveaux savoirs. Concernant les productions faites individuellement, les textes que les élèves ont écrits renferment parfois des ambiguïtés et des phrases contradictoires. L'articulation entre les phrases est généralement assurée par l'emploi de la conjonction de coordination et. L'apport des arguments est rare et l'emploi de nouveaux mots est peu nombreux. Ainsi, La construction des idées par les apprenants n'est pas en mesure d'être en adéquation avec leurs opinions de départ.

D'un aspect morphosyntaxique, les apprenants font toujours des phrases longues et parfois même complexes, Ils maîtrisent la conjugaison des verbes, c'est très rare de rencontrer un verbe mal conjugué ou non conjugué, la majorité des textes présente peu d'erreurs soit orthographiques ou grammaticales. De ce fait, on peut dire que presque 80% des productions écrites des élèves sont correctes. Quant au travail réalisé individuellement, les apprenants ont eu recours souvent à la construction des phrases simples, qui parfois, étaient mal construites où l'usage des règles grammaticales et la construction des phrases sont source de beaucoup de difficultés. Ils ne maîtrisent pas la conjugaison des verbes presque tous les verbes sont mal construits. Le nombre d'erreurs est élevé. On peut dire donc qu'environ 65% des productions écrites des élèves sont correctes.

Donc, les textes qui ont été écrit individuellement, ils nous ont fourni la certitude que beaucoup de difficultés et de défauts existent, soit d'un point de vue matériel ou sémantique ou morphosyntaxique.

En somme, vue à la comparaison entre les productions écrites individuelles et collectives, nous pouvons assurer que quel que soit le niveau des élèves, le travail de groupe

est toujours plus rentable et meilleur que le travail individuel. C'est un moyen très efficace qui entre en ligne de compte dans la rédaction d'un écrit. Il motive les élèves à découvrir de nouveaux savoirs et à acquérir différentes compétences, il conduit également à la compensation des erreurs.

Grâce à cette méthode de travail, les apprenants forts deviennent efficaces et apportent une contribution essentielle à l'apprentissage des autres élèves à partir du moment où ils assument un rôle d'assistants (transfert des connaissances), de nouvelles compétences s'émergent et la timidité disparaît.

Conclusion générale

La production écrite est une activité très importante dans l'enseignement du français langue étrangère. Elle est l'objet des travaux de recherche qui s'occupent à identifier les moyens et les méthodes les plus adéquates pour une didactique efficace d'elle. Il est impossible dans une situation d'apprentissage de ne pas être confronté à certaines fautes, les apprenants éprouvent des difficultés face à l'utilisation de cette langue aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Le travail que nous avons mené tout au long de notre recherche, avait pour objectif de déterminer l'impact et l'efficacité de travail de groupe dans l'amélioration des compétences rédactionnelles en Français Langue Etrangère chez les apprenants de 1^{ère} année secondaire.

Dans les deux premiers chapitres, nous avons abordé les notions théoriques clés relatives à nos objectifs de recherche : le travail de groupe et la production écrite. Et Nous avons essayé de définir le travail en groupe comme un moyen didactique facilitant l'apprentissage et l'amélioration de l'écrit. Nous avons déterminé son impact dans le processus d'enseignement/apprentissage en langue étrangère en montrant sa contribution à l'instauration d'une interaction entre les participants.

Dans la partie pratique de notre travail, nous avons amené notre travail en classe de 1^{ère} année secondaire au Lycée de Si El Houes de Biskra en effectuant cette expérimentation avec deux groupes, un groupe témoin et un autre expérimental.

D'après les résultats de notre analyse du corpus, nous pouvons donc dégager des réponses pour notre problématique déterminée au début de ce travail, nos hypothèses se confirment : nous avons pu affirmer que le travail de groupe est une stratégie pédagogique très efficace pour l'élaboration de la production écrite et plus avantageuse que le travail réalisé individuellement. Cette approche interactive joue un rôle primordial dans l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales et facilite le transfert des connaissances. Elle permet de développer des compétences linguistiques à travers les interactions.

Après l'observation et l'analyse des copies d'apprenants réalisés individuellement et collectivement nous avons abouti aux résultats, nous avons remarqué que, Les échanges entre les apprenants dans le travail de groupe ont montré que l'apprentissage collectif aide beaucoup les apprenants :

- ✓ À formuler davantage d'idées.

- ✓ À s'exprimer oralement sans aucune crainte ou timidité.
- ✓ À apprendre les uns des autres.
- ✓ À partager des responsabilités et à organiser leur tâche.

En outre, nous avons remarqué que les interactions entre les apprenants suscitent des conflits socio-cognitifs. Il s'agit d'une démarche de co-construction des savoirs qui résulte d'une confrontation entre des conceptions divergentes.

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

Nous avons constaté également qu'à partir cette pédagogie d'apprentissage les apprenants deviennent des membres actifs dans la construction des savoirs. Il est responsable de son apprentissage ainsi que l'apprentissage de ses camarades. L'enseignant n'intervient plus que lorsque on lui demande de l'aide ou pour organiser les échanges et résoudre les problèmes rencontrés L'enseignant prend le rôle de guide et d'observateur, il n'intervient plus que pour organiser les échanges, répartir les tâches entre les membres du groupe ou résoudre les problèmes rencontrés lors de la rédaction.

Cette expérience est efficace puisque les apprenants vont s'entraider, travailler ensemble et s'appuyer les uns sur l'autre pour arriver à formuler d'avantage des expressions et s'exprimer sans aucune hésitation pour comprendre et produire en langue française. De ce fait, Cet outil pédagogique est conçu comme un moyen très efficace dans la rédaction d'un écrit, il conduit également à la compensation des erreurs qui sont moins élevées dans le travail collectif.

C'est à partir de là que nous sommes amenées à reconnaître à cette pédagogie de groupe une grande valeur didactique dans la mesure où elle incite les apprenants à travailler dans une atmosphère de confiance, de solidarité, de respect mutuel et d'entraide.

Et de constater aussi qu'au moyen des discussions efficaces, des interactions, des coopérations, des inter-corrections, ils vont acquérir des habiletés communicatives et par la suite arriver à un produit final satisfaisant. *« Tout au long d'un échange communicatif quelconque, les différents participants que l'on dira des interactants, exercent les uns sur*

les autres un réseau d'influences mutuelles. Parler c'est échanger, c'est échanger en échangeant »¹.

En effet, il ne faut pas oublier que cette stratégie d'enseignement/apprentissage est parfois difficile à mettre en œuvre. Du fait qu'il y a des conditions d'enseignement qui perturbent parfois sa gestion, tel que l'effectif, le bavardage.... C'est pourquoi, il serait plus judicieux de prendre en compte les problèmes des enseignants afin de leur assurer un climat favorable au travail de groupe.

Alors, le travail de groupe n'est pas une fin en soi, mais plutôt un moyen très nécessaire qui permet aux apprenants de faire face à un monde d'intercommunication et d'universalisation. Par conséquent, c'est une occasion qui leur donne la chance de vivre des interrelations constructives et de développer leurs habiletés sociales.

Enfin, l'apport de ce travail de recherche nous a permis de tenir compte de l'efficacité et de l'importance du travail de groupe dans l'élaboration d'un écrit au cycle secondaire et dans l'émergence de nouvelles attitudes et compétences. Pour cela on considère cette pédagogie d'enseignement/apprentissage comme un outil très privilégié dans la construction des savoirs interpersonnels comme la communication et l'écoute.

Tout l'apprentissage est donc dirigé vers l'avenir. Autrement dit, le but et l'objectif de l'enseignement est de faciliter un comportement donné à un moment donné après la fin de cet enseignement.

¹ Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 4.

Références bibliographiques

Ouvrages

- 1) BARLOW Michel, *Le travail en groupes des élèves*, bordas, paris, 2000.
- 2) COHEN.G. Elizabeth, *Le travail en groupes des élèves*, Bordas, Paris, 2000.
- 3) KAYE.B, ROGERS.I, *Pédagogie de groupe : Pour l'enseignement secondaire et formation des enseignants*, bordas, paris, 1975.
- 4) BARRE DE-MINIAC, Christine, *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Edition Presses Universitaire de Septentrion, Paris, 2000.
- 5) CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Ed. Presse universitaires de Grenoble, Paris, 2002.
- 6) ECOUEN ET JOLIBERT, Josette, *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette Education, 1994.
- 7) Plantin C. (2004). *Situation des études d'argumentation de délégitimations en réinvention*, In. *L'argumentation aujourd'hui : position théorique en confrontation*. Paris : Harmattan.
- 8) Shirley C-Th. (2000). *La cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris : L'Harmattan.

Dictionnaires

- 1) MICRO Robert, *Dictionnaire de la langue française*, Ed. Enrichie, Paris, 2006.
- 2) CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de la langue française et seconde*, Ed. Enrichi, Paris, 2006.
- 3) *Le petit Larousse*, Bordas, les éditions françaises, Paris, 1997.

Mémoires

- 1) FARAH Mhania, L'apport du travail de groupe en expression écrite.. Cas des élèves de la quatrième année moyenne CEM Mohamed Chohra. Université Mohamed Khider Biskra,
- 2) CHELLOUAI Nahla, *Difficulté et obstacles dans l'enseignement /apprentissage de la production écrite. Cas des apprenants de 3e AS*, Université Mohamed Khider Biskra, 2012-2013.
- 3) BOURAS Zahia, *L'évaluation de l'expression écrite en FLE Cas des élèves de 4ème année moyenne au CEM cheikh Mohamed Labed à Biskra*, Université Mohamed Khider Biskra, 2012-2013.

Sitographies

- 1) Philippe Meirieu, [Pourquoi le travail en groupe des élèves, disponible sur : www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf](http://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf)
- 2) BARLOW Michel, *Le travail en groupe des élèves*, p.26. Cité dans : <http://www.ulb.ac.be/inforscience/quandseraigrand/12.pdf>.
- 3) DUBOIS Laurent, *L'apprentissage coopératif*, disponible sur : <http://129.194.9.74/laurent/didact/cooperation.htm>.
- 4) JODOIN Jean Pierre, *Règles de vie et coopération*, Revue : Vie pédagogique, N : 119, Avril, Mai, 2001. Cité dans : <http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/119/vp119-28-29.pdf>.
- 5) ROUX Jean Paul, *Le travail en groupe a l'école*, Disponible à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/Roux.pdf>.
- 6) THOMASSIN Aurélie, *Le travail de groupe des élèves*, cité dans : <http://www.caen.iufm.fr/memoires/MAT0518.PDF>.

Annexes

Travail individuel

J eudi, Avril 14^e, 2016

Le text agumentatif de les incanviniement de l'internet

Moi personnellement je suis contre l'internet parce que elle est une dangereuse pour les enfants et les jeunes .

Ensuite , C'est possible de trouver des informations qui peut affecter la sensibilité des enfants comme la pornographie, la violence explicite et aussi le terrorisme .

L'internet peut g nerer dépendance et aussi négliger des activités personnelles ou du travail, on peut trouver quelques étudiants avec mauvaises pratiques du copier et coller seulement sans analyser l'information .

Les employés peuvent se concentrer avec l'internet, il y a beaucoup de processus qui sont bloqués par cette l pendance .

L'internet permet de créer et de diffuser spam, malware, phishing et virus

Enfin, j'affirme en tout les cas l'internet est danger puisque elle est causer les maladies m ralement et physiquement

Travail individuel

- L'internet est un phénomène culturel du siècle ; l'internet semble aujourd'hui omniprésent. Tout le monde se branche autour de ce réseau. Techniquement, internet est un réseau complexe qui réunit aussi bien les ordinateurs personnels que des gros systèmes comme ceux utilisés par les chercheurs. Les bénéfices sont ; l'internet est une toile qui fait dialogues des millions d'ordinateurs. L'internet fonctionne grâce à des millions de gens disséminés un peu partout sur la planète les cybernauts ont accès à tout une variété de services comme l'échange de courrier électronique ; le partage d'informations sur n'importe quel sujet ou encore le transfert de fichiers entre les sites internet dans le monde. L'internet a aussi des méfaits perte de temps ; identifier la société de mauvaise ; lethargie rumeur et la paresse ; Faible niveau d'éducation.

- Aujourd'hui l'internet n'est sous le contrôle d'aucun pouvoir ou administration.

La production écrite

Travail de groupe.

L'internet.

L'internet est un outil d'information et de communication, il est devenu un moyen de communiquer, d'échanger et de travailler.

D'abord, l'internet est un formidable moyen où on peut trouver beaucoup d'information facilement et sans perdre du temps à chercher dans les livres.

Ensuite, avec ce moyen on peut communiquer avec des amis à l'étranger et faire du shopping par des courriers électronique, aussi organiser des vacances en réservant dans des hôtels.

Ainsi, l'internet est très important dans notre monde, car il nous permet de faire des millions de choses. Par exemple jouer, voir des films, écouter des musiques, etc...

Enfin, on peut dire que l'internet est un monde virtuel, il est le paradis pour ceux qui souhaitent apprendre et améliorer leurs cultures.

Travail de groupe

14/04/2016

La production écrite

D'abord, je pense que l'internet est un moyen de communication avec le monde. Elle est répandue une extension très grande parce que leur influence dans la vie de nombreux gens.

Ensuite, l'internet dans notre temps devient très utilisable dans tous les domaines nous utilisons l'internet dans les recherches scientifiques et en besoin dans notre études, elle nous instruit et elle considère un moyen de plaisir aussi. **C'est à dire** nous jouons les jeux vidéo dans l'internet par exemple, **alors** l'internet a de beaucoup avantages **mais** elle a de plusieurs inconvénients dans la vie des gens, elle a des dangereux sites et il ya les pirates et les voleurs qui volent les enfants par les sites sociaux et il ya beaucoup des gens de notre religion range leurs religion parce que les arnaqueurs et l'internet.

Enfin, l'internet a des bienfaits et des méfaits, **alors**, il faut faire attention toujours parce que l'internet peut danger notre vie.