



Centre universitaire BELHADJ Bouchaib d'Ain-Témouchent

Institut des Lettres et des Langues

Département des Lettres & Langue française

Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master de français

Spécialité :

Didactique des langues étrangères

Intitulé :

**Gestion des interactions entre paires dans le travail de
groupe pour développer la compétence de l'écrit avec
des élèves de la 4^{ème} année primaire**

Sous la direction de :

M. DAHO Ahmed

Présenté par les étudiantes :

- BRAHIM SAFI Oum El Kheir
- Chelif Fadéla

Membres de jury :

Président : Mr Taleb, C. U. Ain-Temouchent

Examineur : Melle Berkani, C. U. Ain-Temouchent

Rapporteur : DAHO Ahmed, M.A.B., C. U. Ain-Temouchent

Juin 2017

Remerciements

Nous tenons à remercier tout d'abord « ALLAH » le tout puissant et miséricordieux, qui nous a donné la force et la patience d'accomplir ce travail.

Nous tenons à remercier grandement notre encadrant Monsieur DAHO Ahmed, pour sa disponibilité, sa patience et ses précieux conseils.

Aussi, notre gratitude aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail.

Enfin nous tenons à remercier toute les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

Dédicace

Je dédie ce travail à mes chers parents qui ma encouragés à finir mes études

- *A mes sœurs et mes frères et le reste de la famille.*
- *A mon encadreur M^r DAHOU Zouaui qui ma orienté et aidé durant la préparation de mon mémoire.*
- *A mes chères camarades et tous ceux qui m'ont donné leurs soutien pendant ces années d'étude.*

Dédicaces

- ❖ *Je dédie ce travail à mes chers parents qui ma encouragés à finir mes études.*
 - ◆ *A mon marie qui ma beaucoup aidé, Mon bébé qui va venir à notre vie bientôt inchaAllah et ma belle famille.*
 - *A ma nièce Assala mes sœurs Yamina, Bahia et Fadila.*
 - *A mon encadreur M^r DAHOU Zouaui qui ma orienté et aidé durant la préparation de mon mémoire.*
 - *A mes chères camarades et tous ceux qui m'ont donné leurs soutien pendant ces années d'étude.*

Sommaire

Introduction générale	6
CHAPITRE 1 : Les interactions dans le groupe-classe	11
CHAPITRE 2 : La didactique de l'écrit.....	22
CHAPITRE 3 : Expérimentation et interprétation des données.....	29
Conclusion générale	44
Références bibliographiques	47

Introduction générale

L'enseignement –apprentissage d'une langue étrangère est une nécessité imposée simultanément par l'effet de la mondialisation.

La vie quotidienne demande l'usage d'une langue étrangère notamment le français ici en Algérie dans maints domaines éducatif, social, administratif, économique, etc.....

En face des réalités actuelles de l'école algérienne, maîtriser une langue étrangère exige le bon usage de la langue à l'écrit et à l'oral.

Par ailleurs, la finalité de tout enseignement est de mettre l'apprenant dans un bain de tous les composants linguistiques pour le rendre un acteur social et un bon citoyen.

D'une autre façon, c'est d'être capable à avoir plusieurs compétence et le mobiliser, l'acquisition de la langue, l'organisation, la compréhension, le traitement de l'information et l'expression verbale ou non verbale, à l'écrit ou à l'oral.

Comme notre recherche s'effectue sur la gestion des interactions entre paires dans le travail de groupe en classe.

Dans cette conception, nous avons choisi de penchées sur quelque points qui ont une relation étroite avec le noyau de notre sujet, la réalité des classes de primaire en Algérie confronte le phénomène d'effectif.

A partir de cela, nous allons constater que la classe à grande effectif dans les classes de primaire provoque plusieurs insuffisances qui requête des techniques et des méthodes appropriées pour mieux gérer la classe et avoir de meilleurs rendements scolaires.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de l'enseignement –apprentissage de français langue étrangère se limite à la didactique de FLE, et la sous discipline la didactique de l'écrit.

Notre intérêt s'est porté sur les insuffisances qui rencontrent les élèves de primaire lors de la séance de la production de l'écrit.

Nous avons proposé une technique pédagogique qui vise essentiellement à mettre les élèves en groupe dans la séance de la production écrite.

Cependant, nous pensons que l'enseignant doit faire appel au travail de groupe afin d'augmenter les résultats scolaires des élèves.

De part notre petite expérience professionnelle dans le cadre d'une courte vacation de quelques mois dans le domaine d'enseignement –apprentissage de français langue étrangère au primaire nous nous sommes trouvées bien des fois confrontés à des réelles difficultés qui

consiste des erreurs commises par les élèves en sur plusieurs rubriques (erreurs d'orthographe d'usage, erreurs d'orthographe de règle et de syntaxe).

A partir de ce qui à été cité et avant de fusionner les points de réflexions didactiques et méthodologiques, nous avons posé les questions suivantes :

Comment le maître fera t'il pour favoriser le travail de groupe ?

Quel sera le rôle de l'enseignant à travers cette technique ?

Quelles compétences intellectuelles développera chaque apprenant dans son groupe ?

Pour ce fait notre travail tentera de répondre à la problématique suivante : comment la gestion des interactions entre paires améliore t'elle la compréhension de la production écrite dans le travail du groupe pour que l'élève puisse acquérir une compétence rédactionnelle ?

Afin de répondre à ces questions, nous allons émettre les hypothèses suivantes dans notre expérience:

➤ **Notre hypothèse principale est la suivante** : la gestion des interactions entre les élèves par le maître influence fortement la réussite de leurs rédactions.

Notre hypothèse principale se démultiplie en hypothèses secondaires selon lesquelles :

1-Admettant la bonne structuration des groupes de travail par l'enseignant permette une augmentation du résultat de la rédaction de groupe.

2- supposant les accords obtenus à travers les débats interactifs des apprenants en travail du groupe accroissent leurs performances individuelles de chaque membre.

En effet, ces hypothèses seront confirmées ou infirmées dans la partie expérimentale de cette présente recherche.

Pour bien mener notre recherche, nous nous suggérons des recherche réalisées dans ce champ, telles que (Vygotski, 1997 ; François 1999, Leach et Scott 1999, Vergnaud, 2000).

Nous inspirant du perspectif socioconstructiviste et du travail de Mortimer et Scott (1999, 2003).

L'objectif que nous visons est de montrer que l'interaction peut améliorer la compréhension de la production écrite. Cet objectif sera atteint à condition que le maître sache gérer les interactions au sein des groupes afin que chaque apprenant profite de son groupe.

Il s'agit entre autres de :

1-Dénombrer les inquiétudes des enseignants quant à l'application de l'interaction dans le travail du groupe.

2- déterminer le degré d'influence interactive dans le groupe sur les performances individuelles de chaque membre.

3- élaborer une grille modèle en sorte de proposition à cette technique pédagogique.

Pour répondre à nos questions d'intérêt portant sur l'interaction en travail de groupe et sa prise en charge par les nouveaux programmes du cycle primaire ainsi que le repérage des activités de la production écrite.

Pour les vérifier nous fondrons sur une enquête in vivo, la population concernée par cette recherche est constituée de quatre classe de quatrième année primaire qui appartiennent à deux établissements scolaire de cycle primaire deux classe se trouve au niveau de la willaya de Ain Témouchent et autre à la daïra de Benisaf. Nous avons élargir notre population de recherche dans le but d'obtenir une analyse fiable et correcte et avoir plus d'informations pour répondre à la problématique.

Notre enquête va être qualifiée au moyen d'un questionnaire sera destiné aux enseignant de français langue étrangère de quatrième année primaire face aux difficultés qu'ils rencontrent les apprenants lors d'activité de la production écrite.

Ce questionnaire traite dix (09) questions se restituant sur le travail du groupe en interaction dans la séance de la production écrite en classe de français langue étrangère.

Nous nous appuierons en outre sur une analyse premièrement de manuel scolaire de français quatrième année primaire, deuxièmement sur quelques rédactions des apprenants de les mêmes populations concernées, dans l'objectif d'évaluer la compétence rédactionnelle des élèves de quatrième année primaire dans le travail de groupe.

Cette recherche sera organisée comme suit :

Pour répondre à ces questionnements, nous répartissons notre travail en deux chapitres.

Nous dressons dans le premier le cadre conceptuel ou nous allons montrer les définitions de quelques concepts clés nécessaire au déroulement de notre expérience.

Dans le deuxième chapitre, nous poserons le point sur l'enseignement-apprentissage de la didactique de l'écrit du FLE en classe de 4^{ème} AP en abordant les notions relatives à la didactique de l'écrit.

Dans le dernier chapitre, nous traiterons le cadre générale dans notre corpus le déroulement de l'expérimentation auprès des enseignants des écoles primaires.

Nous analyserons le questionnaire destiné aux enseignants de 4^{ème} AP par une étude analytique ainsi nous l'examinons une partie du manuel scolaire de 4^{ème} AP et quelques productions écrites des élèves face à cette pratique pédagogique et les différents moments de son usage .

Nous évaluons enfin, si cette pratique adoptée par les enseignants facilite ou bien améliore ou non la bête noire des élèves qui est la production écrite.

CHAPITRE 1 :

Les interactions dans le groupe-classe

Dans ce présent chapitre, nous allons tenter de présenter un aperçu général pour entamer le terme interaction comme moyen pédagogique d'enseignement –apprentissage du français langue étrangère.

Ensuite, nous mettrons l'accent sur les travaux de quelque approche réalisé par des grands spécialistes.

En fin nous essaierons d'exposer l'importance de cette pratique dans le domaine d'enseignement –apprentissage de français langue étrangère.

1.1. Approche socioconstructiviste de l'apprentissage :

Pour parler de l'interaction, une nécessité est de se référer à l'approche socioconstructiviste de l'apprentissage. Elle est liée à l'étude des interactions entre des novices et des experts (dans notre cas enseignant) et élèves en vue d'apprentissage en milieu scolaire (Vygotski, 1997 ; François 1999, Leach et Scott 1999, Mortimer et Scott 1999, 2003, Vergniaud, 2000).

Cette approche défend l'idée que l'apprentissage ne résulte pas d'une réponse passive à une action initiatrice mais résulte des interactions entre plusieurs acteurs dans un contexte social et physique. La variété des interactions permet aux apprenants de réorganiser et de structurer leurs connaissances en reformulant ou réinterprétant cette connaissance ou en opposant différents points de vue et testant leurs validités.

1.1.1. Définition du mot interaction :

Dans une classe de FLE l'interaction est le pilier c'est l'influence réciproque entre deux individus.

K. ORECCHIONI définit les interactions comme l'échanger et c'est échange en échangeant.

Une interaction, dans le langage courant, est une action ou influence réciproque qui peut s'établir entre deux objets ou plus .une interaction est toujours suivie d'un ou de plusieurs effets selon WIKIPEDIA consulter le 19-042017.

Selon le sémiologue russe M. Bakhtine, tardivement connu en Europe occidentale et présenté en langue française par T.Todorov, affirme des les années 1920 que l'interaction constitue la réalité fondamentale de la langue. S'appuyant sur un corpus littéraire, il théorisa cette notion en montrant comment tout le texte résonne de la parole d'autrui.

Nous pouvons aussi nommer la rencontre, ce point de vue a été exprimé par GOFFMAM, dans cette optique ; il assure : « par interaction ; on entend toute l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres de l'ensemble donnée de trouver en présence continue les uns des autres, le terme rencontre pouvant aussi convenir² » le terme interaction est un rencontre des uns et des autres dans une situation donnée.

1.1.2. L'interaction pédagogique :

Le concept d'interaction pédagogique recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe.

La classe représente une micro société ; elle est à la fois source et matériel didactique

Elle, regroupe des élèves de mêmes âges mais de différents niveaux cognitifs cette hétérogénéité est un facteur d'échanges et découvertes mutuelles entre les élèves.

Selon Vygotski¹, l'apprentissage ne peut pas être fait sans un contexte il ne se construit qu'en interaction avec le contexte (interactionnisme). Les processus interactionnels constituent les premières étapes de processus acquisitionnelles : il faut créer et gérer en commun des savoir-faire, du discours.

Une interaction n'est pas une suite d'énoncés mais plutôt une matrice d'actions reliées par une série d'interprétations et de l'interprétation de l'auditeur se fait surtout à partir de l'énoncé au regard de certaines normes d'interactions telles que la préservation de la face –qui sont essentielles.

Ainsi ; «La forme de l'énoncé fournit uniquement une base à l'inférence que doit construire l'auditeur pour saisir la valeur communicationnelle du message» Kerbet ORECCHIONI 1982.

Trognon dit sur l'interaction « La connaissance du contexte d'énonciation est ici déterminante, puis qu'elle permet de sélectionner un acte spécifique parmi tous les actes compatibles avec la forme de l'énoncé et d'éviter un malentendu » (Trognon1983 /84)

Selon Chomsky apprendre c'est se placer du côté de la performance.

Chez Piaget c'est reconstruire intégralement la langue et l'objet de l'apprentissage en considérant que cognitivement, le cerveau est vierge et que les facultés d'apprentissage relèvent de la stratégie.

¹ Le socioconstructivisme

Vygotski attache de l'importance aux interactions avec les autres. il met l'accent pour le développement cognitif : sur les influences sociales, influences culturelles et historiques, il accorde beaucoup d'importance à l'apprentissage et à l'enseignement dans le développement de la personne.

1.2. Les différentes interactions entre pairs :

Les interactions entre pairs permettent aux enfants de construire leurs savoirs. Ces relations peuvent être de deux types :

- Soit symétriques, ce qui suppose l'équivalence des compétences et des statuts.
- Soit asymétriques, lorsqu'il s'agit d'un enfant dont les compétences dans un domaine déterminé sont plus avancées que l'autre.

1.2.1. Interactions symétriques :

Le concept d' « interactions symétriques » permet de qualifier les modes de communication où chacun des partenaires contribue activement à la réalisation commune : chacun exprime son point de vue, les actions et les répliques de l'un complètent celles de l'autre.

Il s'agit donc d'un groupe mixte d'enfants du même âge qui doit réaliser une tâche commune.

La collaboration entre pairs est basée sur l'échange. Les inter-actants découvrent ensemble des solutions, discutent du problème qu'ils ont à résoudre.

De la sorte, ils découvrent de nouvelles perspectives, remettent en question leurs connaissances.

La Co-construction suppose une symétrie des compétences et des relations, ainsi qu'un but partagé par les partenaires qui mettent en commun leurs savoirs et savoir-faire pour atteindre ce but.

Donc l'entraide permet aux élèves d'avoir des discussions constructives. Elle permet de négocier, échanger des points de vue, préciser et justifier sa pensée, prendre du recul par rapport à elle, et la contrôler. Il s'agit bien de construire ses connaissances.

1.2.2. Interactions dissymétriques de tutelle (guidage) :

Qu'est ce que le tutorat ?

Étymologiquement, ce terme renvoie à des significations comme « protéger », « s'occuper de » ou « prendre soin de ».

L'interaction de guidage se caractérise donc par une dissymétrie de statuts et de rôles entre les partenaires : un tuteur (l'expert) se trouve en interaction sociocognitive avec un tutoré (le novice) pour l'aider à réaliser une tâche ou à acquérir une notion. Le tutorat concerne donc un sujet qui sait, ou qui sait mieux, qui aide un autre à réaliser une tâche. Il s'agit d'interactions asymétriques entre un apprenant qui fait et un tuteur qui fait faire et qui met à la disposition du précédent des outils, des informations, présentées sous une forme ajustée à ses possibilités. Cette notion est liée à celle de « zone proximale de développement » développée par Vygotski et qui désigne la distance entre le niveau de maîtrise auquel le sujet se situe devant la tâche et le niveau qu'il peut atteindre grâce à la tutelle de l'expert.

De la même manière, les études effectuées dans le Champ de la didactique mettent l'accent sur la médiation exercée par l'enseignant. Cependant, les relations adultes – enfants peuvent également refléter une structure d'autorité impliquant la dyade domination – soumission ce qui peut bloquer l'extériorisation de ce que les enfants savent déjà. Dans une organisation traditionnelle de classe, la majorité des interactions a lieu entre l'enseignant et les enfants.

K. ORECCHIONI dit :

« Pour qu'on ait affirmé à une seule et même interaction, il faut et suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parent d'un objet modifiable mais rupture »

Donc elle confirme que le terme interaction est plus ambigu et qu'elle a besoin des intervenants, un objet et un cadre spatio-temporel convertible mais sans séparation l'un de l'autre.

1.3. L'interaction comme moyen d'apprentissage :

Les recherches socioconstructivisme optent la vision qu'elle envisage que l'apprentissage désire un apprenant acteur et actif qui se construit par lui même grâce l'autre

par les interactions avec des personnes et du matériel dans un contexte déterminé dans le processus d'apprentissage.

Le choix des outils pédagogiques incite les élèves à créer son savoir grâce aux interactions qui sera produit par ces outils en classe de français langue étrangère en primaire.

1.4. L'interaction comme objectif d'apprentissage :

Selon Marguerite ALTER(1991), l'enseignement est : « un processus interactif, interpersonnel et intentionnel qui utilise les interactions verbale ou non verbale pour atteindre un objectif d'apprentissage. » en outre M.POSTIC « une action didactique organisée et orienté. » l'interaction en pédagogie s'agit d'une situation de communication entre des acteurs un échange réciproque ou les participants cherche à ajuster un savoir donné.

L'apprenant est donc un acteur actif dans la construction de ses connaissances (Vygotski, 1978) et l'action de l'enseignant doit se situer dans la « Zone Proximale de Développement » de l'apprenant. Vygotski avance l'idée que l'adulte peut introduire progressivement des notions dans la « ZPD » (le seul bon enseignement est celui qui précède le développement), Vergniaud (2000) résume ceci en affirmant que l'apprentissage ne coïncide pas avec le développement de l'apprenant et la « ZPD » est l'intermédiaire obligé entre les deux concepts.

1.5. Les différent interactions :

1.5.1. L'interaction entre enseignant / apprenant :

L'enseignement –apprentissage d'une langue étrangère demande une interaction entre un enseignant qui est détenteur de savoir et un apprenant qui est le récepteur du savoir.

Dans cette perspective : CIGUREL affirme que :

« Alors que les rôles existent à différents degrés de concrétisation et de congruence, l'individu modèle son comportement comme s'ils étaient d'une existence et d'une clarté sans équivoque le résultat est qu'en se forçant de temps en temps de rendre certains aspects de rôles explicites »

Donc l'élève est appeler à construire son propre savoir en insistant sur des processus pour séduire son rôle.

1.5.2. L'interaction apprenant- apprenant :

L'interaction apprenant-apprenant se fait entre les apprenants eux-mêmes avec la gestion du maître dans les classes de français langue étrangère .

GRANDCOLAS assure :

« Pour faciliter la communication dans la classe, il s'agit avant tout de créer une atmosphère différents de susciter un partage des responsabilités : quand l'enseignant aura accepté de prendre le monopole des questions et des corrections, de discuter avec les élèves des objectifs des activités proposées ,quand les élèves sauront véritablement écouter ce que disent leurs voisins et leurs paroles directement ,alors se tissera un réseau de communication beaucoup plus proche de ce qui se passe dans la vie réelle. »

1.5.3. L'interaction enseignant- les apprenants :

En générale tous enseignement –apprentissage effectué par enseignant et son élève considéré comme une interaction entre deux personne .donc apprendre une langue étrangère pour des élèves de primaire découle d'une interaction entre l'enseignant et les apprenants.

1.6. Pourquoi le travail en groupe des élèves ?

Selon Philippe MEIRIEU Afin de comprendre ce qu'il est possible d'attendre du travail en équipes des élèves et de se demander quelles sont les conditions qui permettent d'en espérer la meilleure efficacité, il convient de rappeler d'abord une distinction fondatrice de bien des questions pédagogiques et tout à fait déterminante dans le traitement de cette question particulière : la distinction entre la tâche et l'objectif.

On n'entends pas ici le terme « objectif » dans le sens technique (qui renvoie à un comportement observable, annoncé à l'avance aux élèves comme la performance à atteindre) disons simplement que l'objectif est ce que l'enseignant veut faire acquérir à chaque élève dans le cadre d'une situation enseignement /d'apprentissage ; cette acquisition n'est intéressante, évidemment, que si elle est durable, c'est-à-dire si elle dépasse le stade de la simple capacité à reproduire à court terme un savoir-faire purement scolaire ; en ce sens un « objectif » est une acquisition mentale stabilisée et qui peut être utilisée par la personne qui l'a atteint, à sa propre initiative et dans un autre contexte que celui de l'apprentissage.

Outre en classe de FLE l'apprenant est un être social auquel l'enseignant est censé de le donner la sécurité, la liberté pour qu'il y ait une interaction réussite.

On voit donc qu'ici ce qui caractérise un objectif, c'est que son acquisition est en elle-même absolument invisible et que l'on peut simplement inférer de celle-ci à travers des comportements, des exercices ou des tâches... mais sans jamais avoir la certitude absolue que les performances accomplies ne sont pas attribuables à une conjoncture particulièrement favorable acquise de manière tout à fait fugace.

Cette distinction entre tâche et objectif, que l'on retrouve partout à l'école et que l'on ne doit jamais perdre de vue, est tout à fait déterminante pour comprendre, organiser et évaluer la portée du travail du groupe.

1.6.1. La finalisation :

Il n'est pas question ici de donner la priorité à des apprentissages précis et évaluables mais de mettre les élèves en face d'une tâche susceptible de faire comprendre à chacun d'eux l'importance d'effectuer certains apprentissages... qui ne ressortent pas de ce travail d'équipe mais d'un travail individuel ou collectif qui lui sera postérieur. L'objectif est de faire accéder les élèves à un « besoin de savoir » plus qu'à un savoir et c'est sur cet objectif que ce type de travail d'équipe doit être évalué. On ne se préoccupera pas d'abord de la manière dont est réalisée la tâche, on ne se formalisera pas de l'existence d'une « division du travail » au terme de laquelle certains seront plus actifs que d'autres, mais on se souciera d'abord de son caractère mobilisateur, des obstacles qu'elle permet de rencontrer et des « vides » qu'elle permet de découvrir.

1.6.2. La socialisation :

L'objectif essentiel n'est pas l'apprentissage entendu au sens cognitif de ce terme. Non que de tels apprentissages ne puissent se produire, mais ils ne sont pas prioritaires : l'essentiel se situe au niveau des attitudes sociales des élèves : il s'agit d'apprendre à organiser un travail en commun, de planifier les étapes de celui-ci, de trouver à chacun une place lui permettant de s'intégrer dans le groupe, de faire preuve de compétences dont il dispose mais qui ne sont pas encore reconnues, de se dégager d'une image négative que les autres ont de lui. Il peut s'agir également de construire un réseau de communication entre des personnes qui ne se connaissent pas ou bien de travailler sur la nécessité de la Loi pour parvenir à des relations sociales où les individus ne se détruisent pas les uns les autres.

1.6.3. Le monitorat :

Dans ce cas, il s'agit bien de placer les apprentissages scolaires à caractère cognitif au cœur du dispositif. Ici, pourtant, ce n'est pas le maître qui est chargé d'« enseigner », mais un élève qui est placé en position de « moniteur ».

Néanmoins la division de la classe en petits groupes peut jouer deux rôles essentiels :

Utiliser l'hétérogénéité des élèves pour introduire des formes de travail différenciées ; permettre aux élèves placés en situation de moniteurs de renforcer leurs acquis en les ordonnant.

1.6.4. La confrontation :

Il s'agit ici d'utiliser l'interaction entre pairs afin de déstabiliser des représentations ou des préjugés. Il s'agit de susciter la contradiction et l'inter-argumentation afin de permettre à chacun de mettre à l'épreuve ses conceptions et de les argumenter.

La question qui est ici au cœur du travail est donc bien : « Qu'est ce que chacun a appris pour lui grâce à sa participation à la tâche commune ? » Et l'évaluation ne doit, en aucun cas, comme pour les formes précédentes, porter sur la tâche mais bien sur les acquisitions individuelles effectuées.

Plus nettement, l'interaction est une communication avec objectif définie et une visée déterminée comme par exemple une conférence.

Dans un travail de groupe, les élèves, collaborent pour aboutir à une réalisation collective. La mutualisation des tâches et des points de vue permet alors de réaliser des productions qu'un élève seul ne serait pas toujours en mesure de réaliser dans le temps imparti.

Cette façon d'organiser le travail :

- permet de diversifier les approches et donc d'entretenir l'intérêt des élèves pour ne pas tomber dans une certaine monotonie.
- responsabilise davantage les élèves notamment lorsque le travail est organisé sous forme d'ateliers mosaïques, collaboratifs.
- peut également permettre de palier un manque de certains matériels ou équipements.

1.7. Le concept de l'échange :

MOESCHLER dit : « l'échange est la plus petite unité dialogique composant l'interaction. Les constituants de l'échange sont les interventions qui entretiennent entre elles des relations illocutoires 8».

Selon lui l'échange se définit comme une unité de dialogue minimale au terme d'intervention.

Dans cette perspective, nous citons Roulet :

« On peut distinguer avec Goffman (1973) deux types d'échanges : les échanges confirmatifs qui remplissent généralement dans l'incursion les fonctions d'ouverture et de clôture, et les échanges réparateurs, qui visent essentiellement à confirmer ou à établir une relation entre les interlocuteurs, sont formés en principes de deux constituants ; en effet ; puisque le premier constituant exprime déjà l'accord du locuteur sur le type de relation qu'il rappelle ou institue, il suffit de l'accord de l'interlocuteur, qui confirme cette relation, pour atteindre la complétude interactionnelle et clore l'échange »

Déjà l'accord du locuteur sur le type de relation qu'il rappelle ou institue, il suffit de l'accord de l'interlocuteur, qui confirme cette relation, pour atteindre la complétude interactionnelle et clore l'échange

1.8. La constitution des groupes selon ROULET

<p>Par affinité</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Les élèves sont en confiance et donc s'organisent et échangent plus facilement *Les élèves connaissent leurs points forts et faibles, ils peuvent donc se distribuer plus rapidement les rôles *En début d'année les groupes par affinité sont les plus adaptés, car on ne connaît pas encore les élèves ; ensuite mieux vaut imposer la constitution du groupe 	<ul style="list-style-type: none"> *Certains élèves s'associent par intérêt pour se reposer sur le travail des autres. *D'autres élèves risquent de se voir « réduit » à effectuer le rôle dans lequel ils sont le plus à l'aise et de se fait ne progressent pas dans tous les domaines *le « capitaine » du groupe a souvent des difficultés à déléguer le travail et tend à assurer tous les rôles
<p>Groupe imposé (homogène ou hétérogène)</p>	<ul style="list-style-type: none"> *L'enseignant peut adapter finement sa pédagogie aux types de groupes *Il peut jouer sur la composition de s groupes pour accentuer l'entre-aide entre les différents membres 	<ul style="list-style-type: none"> *Les groupes hétérogènes ou homogènes ne peuvent être constitués que lorsque l'enseignant connaît ses élèves donc en cours d'année: après des phases d'évaluation de différents types

Groupe homogène	<ul style="list-style-type: none"> *possibilité de proposer des activités différentes pour chaque groupe en fonction des profils des élèves *permet d'anticiper les aides qui seront nécessaires *Répartition plus rapide et aisée des rôles au sein du groupe *Favorise le travail de tous 	<ul style="list-style-type: none"> *Cette répartition peut mettre en difficultés tout le groupe sans qu'aucun des membres ne soit capable de trouver une solution
------------------------	---	--

En conclusion nous pouvons dire que les interactions jouent un rôle fondamental dans le développement mental, social, cognitif, linguistique et affectif de l'apprenant selon plusieurs chercheurs (Piaget, Dell Hymes, Goffman).

Dans ce chapitre, nous avons essayé de signaler le cadre théorique de notre recherche ; des définitions de concepts clés en mettant en évidence la notion d'interaction entre paires dans les petits groupes de travail en classe de FLE au primaire auprès des apprenants de quatrième année primaire.

Nous avons donné une présentation globale sur de l'interaction selon plusieurs spécialistes dans le domaine de la didactique et autre.

Nous avons ainsi défini les types, les objectifs de l'interaction en classe de FLE au primaire. Après nous avons abordé le concept de l'échange et les types de ce dernier ainsi que un tableau représentatif de la constitution des groupes selon les types.

A la fin de ce chapitre, nous avons montré l'importance psychologique de cette pratique en classe de FLE en classe de quatrième année primaire.

CHAPITRE 2 :

La didactique de l'écrit

Dans ce deuxième chapitre intitulé la didactique de l'écrit nous allons discuter la notion de la didactique de l'écrit et quelques concepts fondamentaux relatifs à cette notion.

2.1. La didactique de l'écrit

L'objectif de toute réflexion pédagogique pour apprendre une langue étrangère et d'acquérir une compétence à l'écrit et à l'oral. C'est d'être capable à produire des énoncés justes à une situation donnée.

2.2. L'écrit dans l'enseignement /apprentissage du FLE

L'enseignement-apprentissage de français langue étrangère à pour but de rendre l'apprenant capable de construire des énoncés simples, correctes selon le contexte et la situation donnée.

2.3. La compétence :

Selon TAGLIANTE Christine affirme que la compétence : « *ensemble des connaissances, des capacités et des stratégies qui peuvent être mises en œuvre pour communiquer* »

D'après elle la compétence est constitué d'un ensemble des mécanismes qui possède l'individu pour les réinvestir dans le but de communiquer.

Dans cette perspective SCALLON Gérard déclare que : « la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situation-problèmes. »

Selon Jean Pierre Cuq, ce terme recouvre trois formes de capacités cognitives et comportementales : compétences linguistique, communicatives et socioculturelle.

Outre, la compétence représente l'ensemble acquis de savoir des connaissances par l'élève et qu'il doit apte de les ajuster, incorporer selon les situations d'apprentissages et même quotidiennes d'une façon pertinente.

2.3.1. Les composantes de la compétence

Selon SOPHIE Moirand il ya quatre composantes constitue la compétence sont :

« *-une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.*

-une composante discursive ,c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés .

-une composantes socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux »

C'est-à-dire la compétence se compose de trois éléments ; une compétence linguistique, compétence discursive et une compétence socioculturelle.

2.3.2. La perception de la compétence

Chaque élève a une perception de sa capacité à utiliser efficacement les connaissances et les habiletés qu'il possède déjà, de façon à apprendre de nouvelles habiletés cognitives (Schunk, 1989, p.14). Cette perception s'acquiert à partir de diverses sources : des performances déjà réalisées par des personnes (ses réussites et ses échecs) ; des expériences vécues par les autres, de la persuasion et des indicateurs physiologiques.

2.4. La motivation :

A.LIEURY et F.FENOUILLET explique la motivation comme « *ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent de déclenchement de l'action, de l'orientation et enfin de l'intensité et de la persistance : plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante* »

Selon le dictionnaire encyclopédique « la motivation est décrit comme un facteur conscient ou inconscient qui incite l'individu à agir de telle façon »

Quant à D.BARBEAU, il explique la motivation scolaire dans une approche sociocognitive,

«se définit comme un état, qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même. Et de son environnement et qui incite à s'engager .A participer et à persister dans une tâche scolaire».

Donc les perceptions et les conceptions de l'apprenant sont la source de la motivation scolaire

Selon Jean-Jacques Rousseau dans l'Emile. C'est ce sens de créer, d'éveiller des réactions susceptibles de favoriser l'apprentissage que recouvre aujourd'hui le verbe motiver.

2.4.1. La motivation scolaire :

Dans l'approche sociocognitive, la motivation scolaire se définit comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire. (Ames et Ames, 1989 ; Borkowski et al. 1990, Maehrs, 1984, 1989 ; Tardif, 1992 ; Weiner, 1984, 1992).

Donc, nous constatons que la motivation scolaire engendre l'engagement cognitif, la participation et la persistance.

Dweck (1985) affirme qu'il est important, pour bien comprendre la motivation scolaire, de connaître et de comprendre les buts que poursuivent les élèves à l'école.

La motivation scolaire d'un élève s'évalue à partir de trois grands indicateurs de la motivation : son engagement cognitif qui se manifeste dans les stratégies autorégulatrices d'apprentissage qu'il utilise, par sa participation et sa persistance dans une tâche d'apprentissage.

La façon dont les élèves conçoivent l'école et l'intelligence, la perception qu'ils ont des causes de leurs succès ou de leurs échecs, de leur compétence et de l'importance de la tâche à accomplir sont autant de facteurs qui, liés les uns aux autres, déterminent la motivation scolaire. On peut observer celle-ci à travers l'engagement cognitif, la participation et la persistance des élèves.

2.5. La performance :

Selon Jean pierre Cuq, Ce terme issu de la grammaire générative, renvoie à la mise en œuvre (processus) et au résultat concret, en situation de production ou d'expression, de la compétence linguistique, communicative ou culturelle. La performance ne dépend pas seulement des savoirs et des savoir-faire acquis, mais aussi de facteurs multiples comme la mémoire, la motivation, l'identité sociale, les composantes affectives.

2.6. La capacité :

D'après le dictionnaire de la didactique des langues (2003) en psychologie la capacité est vue comme « *l'ensemble de possibilités qui permet à l'individu d'atteindre un certain degré de réussite dans l'apprentissage ou l'exécution de tâches diverses.* »

2.7. Le modèle linéaire

2.7.1. Le modèle de ROHMER(1965)

ROHMER serait l'un des premiers à avoir analysé le processus de production de l'écrit pour l'anglais langue maternelle.

Le modèle de ROHMER qui est élaboré suite à des expériences effectuées auprès des adultes se répartit en trois étapes :

- 1) La pré-écriture
- 2) L'écriture
- 3) La réécriture

2.8. Les modèles non linéaires

2.8.1. Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)

Ce modèle contient trois grandes composantes :

1. l'environnement de la tâche : qui comprend le support d'écriture, les thèmes abordés, le destinataire et la motivation qu'elle suscite auprès du scripteur.

2. La mémoire à long terme du scripteur : qui englobe toutes les connaissances déclaratives (l'orthographe, vocabulaire, règles; morphosyntaxiques...) et toutes les souvenirs d'expériences antérieures.

3. les processus d'écriture : comprennent eux aussi trois composantes :

-**la planification** (planifier le contenu de l'écrit, son développement selon le contexte de la tâche)

- **la textualisation** c'est la mise en texte (choix lexicaux, organisation syntaxique)

-**la révision et le contrôle** c'est le traitement impliqué dans le contrôle du processus de rédaction.

2.8.2. Les modèles de BEREITER et SCARDAMALIA (1987)

Ils proposent deux descriptions basées sur l'analyse du comportement d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture:

« Knowledge-telling model » – modèle centré sur la démarche de scripteurs novices ou d'enfants qui éprouvent des difficultés à se distancier de leur façon de penser.

« Knowledge-transforming model » – présente le scripteur comme quelqu'un qui durant les tâches d'écriture sait ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir.

2.8.3. Le modèle de DESCHÊNES (1988)

Le modèle que nous propose DESCHÊNES c'est un modèle original en expression écrite pour le français langue maternelle qui a pour objet de faire le lien avec l'activité de compréhension écrite, il prend en compte la situation d'interlocution, les structures de connaissances et les processus psychologiques et il aide à caractériser les aspects importants de la production et à mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire dans le traitement de l'information

2.8.4. Le modèle de S.MOIRAND pour la production en langue étrangère (1979)

Le modèle de Moirand n'est pas comme les modèles linéaires sus cités, parce qu'il met la situation de production écrite en relation avec la lecture.

D'après ce modèle, on distingue quatre composantes :

- 1- le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- 2- les relations scripteur / lecteur (s).
- 3- les relations scripteur / lecteur(s) / document.
- 4- les relations scripteur / document / contexte extralinguistique.

Les deux auteurs Cornaire et Mary Raymond expliquent que :

« le scripteur occupe une certaine place dans la société et peut avoir, tour à tour, le rôle d'employé, de syndicaliste, de père, de mère, etc.. ce qui explique que l'on trouve souvent dans le texte qu'il rédige des indices rendant compte de ses groupes d'appartenance ainsi que de son passé socioculturel (son son histoire) ».

Il convient de souligner que dans les écrits du scripteur, toujours, on trouve des indices qui nous montrent son appartenance sociale et socioculturelle.

Ce modèle là met en relation le scripteur, document et lecteur tout en intégrant les dimensions sociale et socioculturelle, ce qui donne à la fin une communication efficace.

2.9. Les différentes activités du processus de rédaction :

Nous pensons qu'il est nécessaire de décrire maintenant les différents processus en jeu lorsqu'un scripteur écrit un texte. Notre but ici est de les décrire, de les expliciter de façon complète les quatre éléments qui interviennent dans le processus rédactionnels : la planification – la mise en texte – la révision et le contrôle.

La planification s'organise en trois sous-processus : la conception, l'organisation et le recadrage.

-La conception : permet au scripteur d'aller puiser dans sa mémoire à long terme les informations qu'il juge nécessaire pour produire le texte (ou une partie du texte).

C'est durant cette phase que le scripteur peut jeter quelques idées sur un papier de brouillon ou dresser sommairement un plan.

Chronologie, pertinence des idées, hiérarchisation des thèmes

Le scripteur peut être amené à mettre en relation différentes informations à l'aide de flèches ou de liaisons.

-Enfin le recadrage permet d'évaluer la pertinence des deux processus précédents en fonction des buts fixés.

Ces trois processus s'enchaînent évidemment très rapidement et sont récurrents. Ils ne se déroulent pas nécessairement selon cette chronologie et peuvent être imbriqués les uns aux autres

Dans ce chapitre, nous avons essayé d'exposer la notion de la didactique de l'écrit dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de FLE.

Nous avons donné un aperçu sur quelques notion de base qui nous paru importantes pour bien expliquer la didactique de l'écrit.

Nous avons d'abord, présenté la définition de l'écrit dans le domaine d'enseignement/apprentissage en Algérie, après nous avons défini la notion de la compétence et ces composantes, la motivation scolaire, la performance et la capacité.

A la fin de ce chapitre, nous avons montré les modèles de la production écrite pour mettre en relief les étapes de réalisation de l'écriture.

CHAPITRE 3 :
Expérimentation et interprétation des
données

Dans ce chapitre intitulée « expérimentation et analyse des données », nous nous focalisons sur la vérification des hypothèses de notre recherche.

Le questionnaire proposé traite neuf questions relatives à notre recherche.

Les questions adressées aux enseignants du FLE en 4^{ème} AP s'intéressent aux principes suivants:

Les activités privilégiées en classe de FLE au primaire, l'objectif principal dans la séance de la production écrite, les supports utilisés lors de la séance de la production écrite, les contraintes qui préviennent la séance de la production écrite et la qualité des productions des élèves de quatrième année primaire.

3.1. La méthode d'enquête :

Notre choix est porté principalement sur l'observation qui demande une méthode descriptive /analytique.

Cette étude requête sur la description des comportements des élèves au sein d'une classe de français langue étrangère durant la séance de la production écrite.

Pour cette étude, nous avons opté pour son classement en deux parties :

1) Dans la première partie : nous avons distribués un questionnaire destiné aux enseignants des écoles primaires (voir annexe n1).

2) Dans la deuxième partie : nous avons estimé l'observation des séances de la production écrite dans les classes de FLE en primaire.

3.2. Objectif de l'enquête :

Dans la partie expérimentale de notre recherche, nous avons essayé d'évaluer les avantages de l'interaction entre paires en groupe dans les classes de français langue étrangère en primaire.

3.3. Présentation et choix du public :

La population concernée par cette enquête est formée de trois classes de quatrième année primaire qui appartiennent à deux établissements scolaires de cycle primaire « MADAH KADOUR » et « OUERAD L AKHDAR » qui se trouvent à la willaya d'Ain Temouchent la première école à la daïra de Benisaf et la deuxième à Aghlal.

L'enquête s'adresse à quinze enseignants de français langue étrangère aux classes de primaires, la majorité de ces enseignants sont de sexe féminin qui ont une expérience se varie entre moins de

(5à10ans) ou plus de 20 ans, dans la plupart ont un diplôme universitaire de licence ou de master; certaines ont un diplôme de l'école normale supérieure.

3.4. La population concernée est formée de :

1) Classe AP^a : 23 élèves dont 13filles et 10 garçons.

2) Classe AP^b : 22 élèves dont 13filles et 10 garçons, c'est deux classe appartiennent à l'école MADAH KADOUR qui se trouve à la daïra de Benisaf.

3) Classe AP^c : 22élèves dont 12filles et 10garçons école OUERAD L AKHDAR qui se trouve à Aghlal la willaya d'Ain Temouchent.

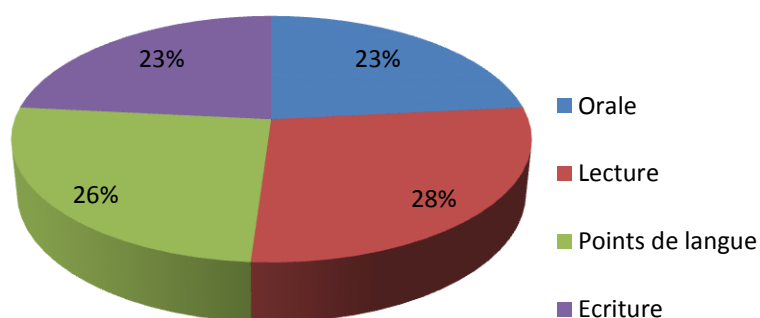
3.5. Analyse et présentation des données :

Ces questions permettent de récolter des informations claires à propos de l'enseignement-apprentissage de FLE et le taux de la pratique d'interaction en classe de quatrième année auprès des enseignants du primaire.

➤ **Question n°1 :** *Quelles sont les activités que vous privilégiez le plus en classe ?*

Item	Nombre de réponses	Pourcentage
Orale	11	23%
Lecture	13	28%
Points de langue	12	26%
Écriture	11	23%

Question 01



➤ **Présentation des données :**

La majorité des enseignants ont répondu que les quatre activités proposées sont indispensables dans les classes de quatrième année primaire.

Les résultats sont, 24% des enseignants répondent pour l'orale, 22% disent que l'écriture est nécessaire, alors que on trouve une égalité de 27% pour lecture et point de langue.

➤ **Commentaire :**

Le pourcentage des activités favorisées en classe de FLE nous permet de remarquer que toutes les activités données sont nécessaires, car ces types d'exercices visent à un enseignement-apprentissage d'une langue riche et variée.

➤ **Question n°2 :** *Dans la séance de la production écrite, quel est votre principal objectif ?*

➤ **Présentation des données :**

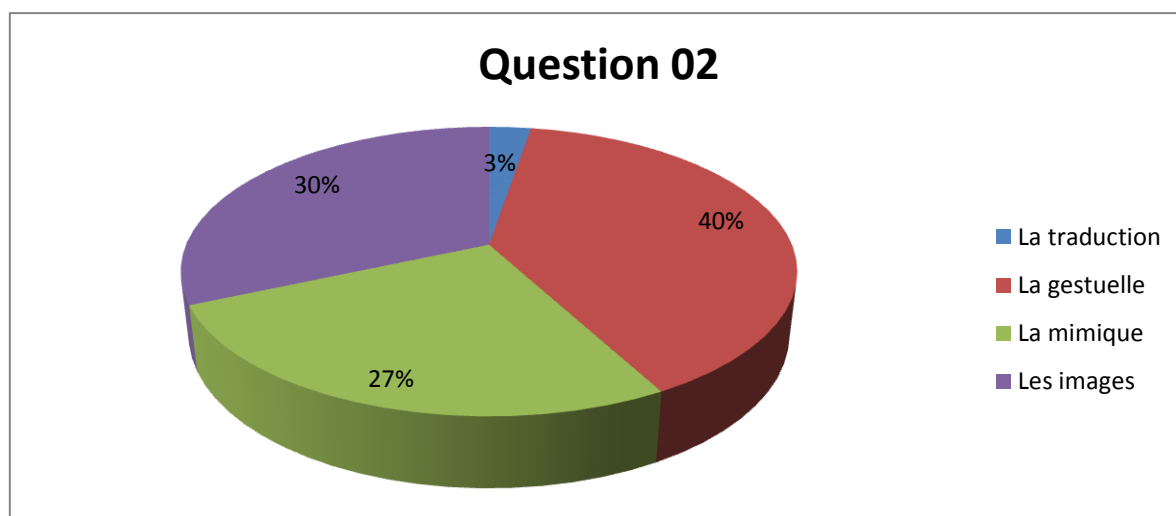
Les objectifs principaux dans la séance de la production écrite sont distincts.

➤ **Commentaire :**

Nous avons constaté, que les objectifs sont différents d'un enseignant à un autre, chaque enseignant vise un objectif selon son public.

➤ **Question n°3 :** *Pour expliquer la consigne aux apprenants, utilisez-vous ?*

Item	Nombre de réponses	Pourcentage
La traduction	1	3%
La gestuelle	15	40%
La mimique	10	27%
Les images	12	30%



❖ **Présentation des données :**

Pour expliquer la consigne aux apprenants, généralement les enseignants utilisent la gestuelle 40% , la mimique 27% et les images 30% mais jamais la traduction en langue maternelle des mots.

❖ **Commentaire :**

Les enseignants de FLE choisissent les images comme support pour mieux expliquer le sens des nouveaux mots aux apprenants, aussi bien la gestuelle et la mimique pour éviter la traduction mot à mot .quelque enseignants de FLE ajoutent qu'elles utilisent parfois la traduction de mot clé si la majorité des élèves ne comprennent pas la consigne.

- **Question n 4 :** *Comment trouvez-vous les productions écrites des apprenants ?*

Item	Nombre de réponses	Pourcentage
Simple	07	40%
Insuffisantes	09	60%
Riches	00	00%

❖ **Présentation des données :**

Selon les enseignants les rédactions des apprenants sont, 40% simples et 60% représente des productions insuffisantes, alors que 00% sont riches.

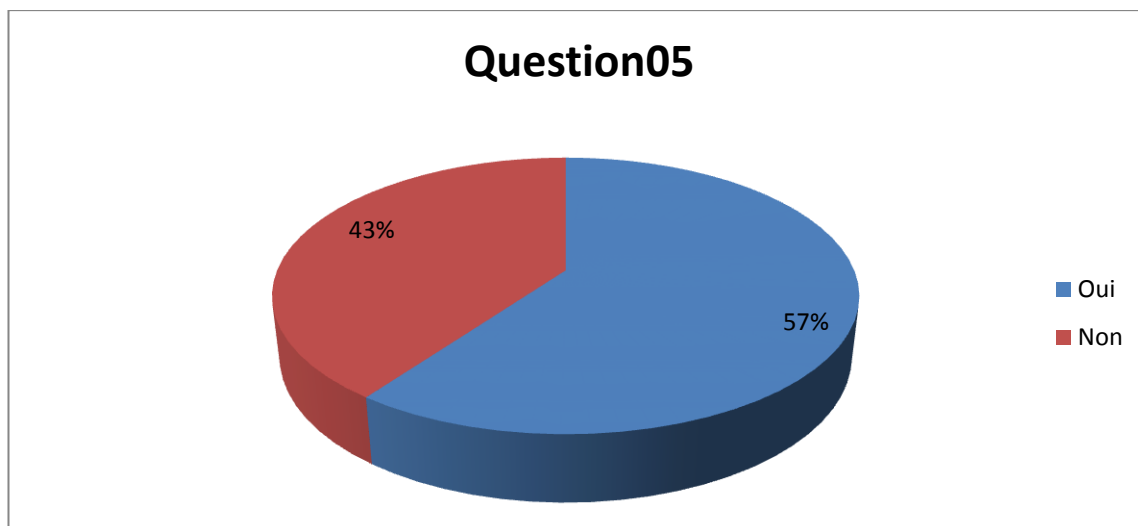
❖ **Commentaire :**

Les productions écrites des élèves sont à la fois simples avec pourcentage de 40% et 60% pour les productions sont insuffisantes ce qui montre en réalité l'incapacité rédactionnelle et la pauvreté du lexique.

Selon les enseignants la lecture joue un rôle primordial dans l'enseignement-apprentissage de la langue notamment FLE alors que les élèves mettent la lecture à l'écart.

❖ **Question n 5 :** *Lors de la séance de la production écrite, mettez-vous les élèves en groupes ?*

Item	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	09	57%
Non	06	43%



❖ **Présentation des données :**

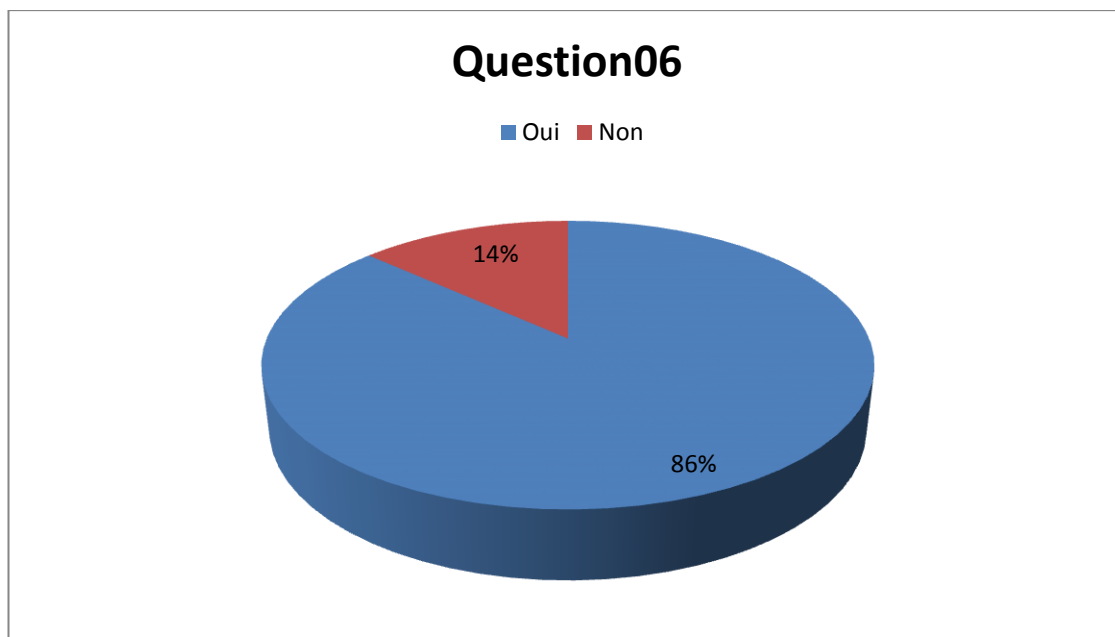
57% des enseignants préfèrent le travail en groupe lors de la séance de la production écrite, alors que 43% les autres trouvent que le travail de groupe est un perdre de temps.

❖ **Commentaire :**

Nous avons remarqué, qu'ils ya des différents avis d'enseignant à un autre ; ceux qui choisissent le travail de groupe vise avis à plusieurs paramètres (l'entraide entre l'apprenant avancé, le moins avancé et l'apprenant en difficulté) et il ya ceux qui considèrent cette pratique pédagogique comme un perdre de temps et que chacun

❖ **Question n6 :** *Lors de la séance de l'entraînement à l'écrit, Pensez-vous que les interactions sont nécessaires ?*

Item	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	13	86%
Non	02	14%



❖ **Présentation des données :**

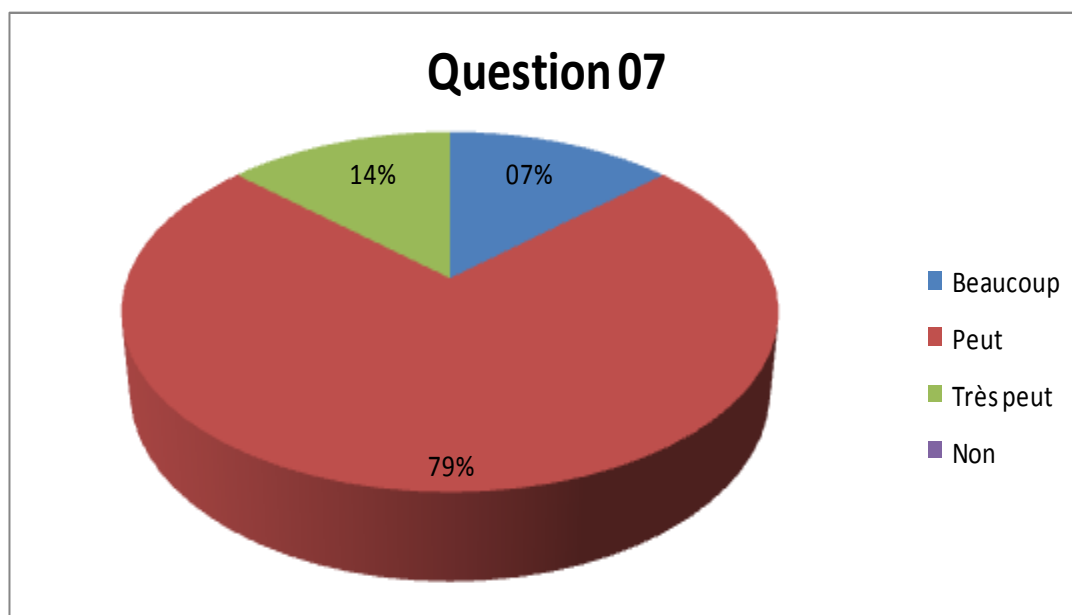
87% des enseignants trouvent que dans la séance de l'entraînement à l'écrit les interactions entre le maître et l'apprenant sont nécessaires pour assurer la compréhension des élèves.

❖ **Commentaire :**

Nous n'avons remarqué que très peu des enseignants négligent l'interaction dans la séance de l'entraînement à l'écrit. Cela permet aux apprenants d'assimiler bien la consigne et faire des efforts pour réussir leurs rédactions.

- **Question n°7 :** *Le vocabulaire enseigné, est-il réinvesti par les apprenants dans leurs écrits ?*

Item	Nombre de réponses	Pourcentage
Beaucoup	02	07%
peut	11	79%
Très peut	02	14%
Non	00	00%



❖ **Présentation des données :**

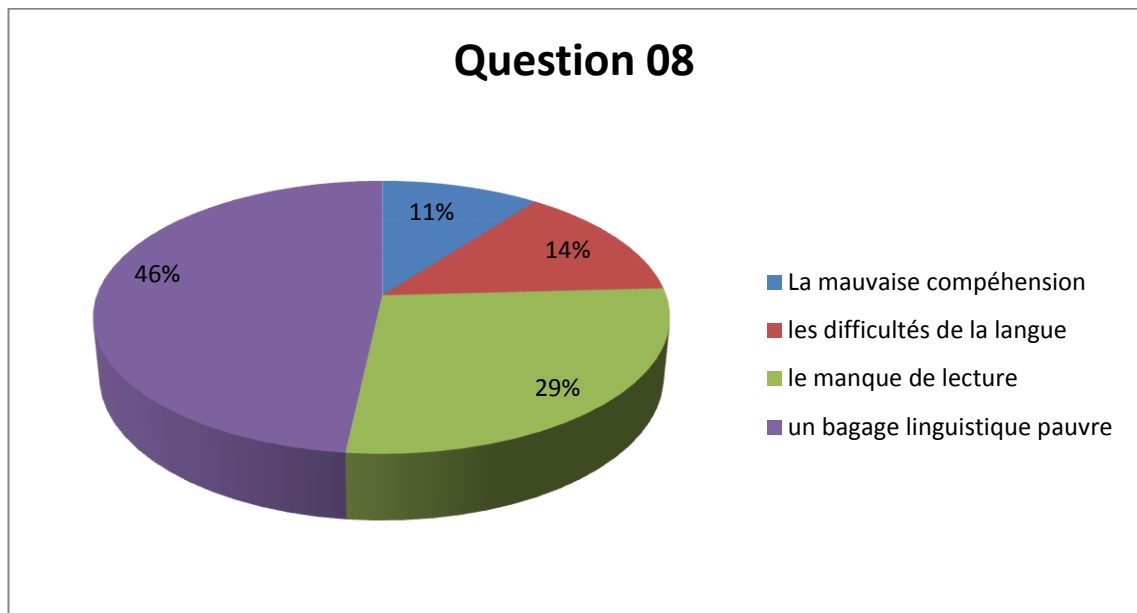
Peut des enseignants trouvent le vocabulaire enseigné dans les productions écrites des apprenants avec un pourcentage de 79%, alors que 14% dit que très peut des élèves réinvesti le vocabulaire enseigné pendant la séquence.

❖ **Commentaire :**

Selon les enseignants, la plupart des élèves sont peut ou pas réinvesti le vocabulaire enseigné durant la séquence dans leurs écrits ce qui montre que les difficultés rencontrer par les apprenants ou bien l'incapacité de la mémorisation.

❖ **Question n°8 :** *Comment expliquez- vous l'incapacité rédactionnelle des élèves ?*

Item	Nombre de réponses	Pourcentage
La mauvaise compréhension	03	11%
Les difficultés de la langue	04	14%
Le manque de lecture	08	29%
Un bagage linguistique pauvre	14	46%



❖ **Présentation des données :**

Nous remarquons que la plupart des enseignants fusionne les trois dernier choix, 46% dit un bagage linguistique pauvre, 29% mettent en rapport le manque de lecture, 14% relient l'incapacité rédactionnelle des apprenants à la difficulté de la langue française, ainsi un taux de 11% pour la mauvaise compréhension.

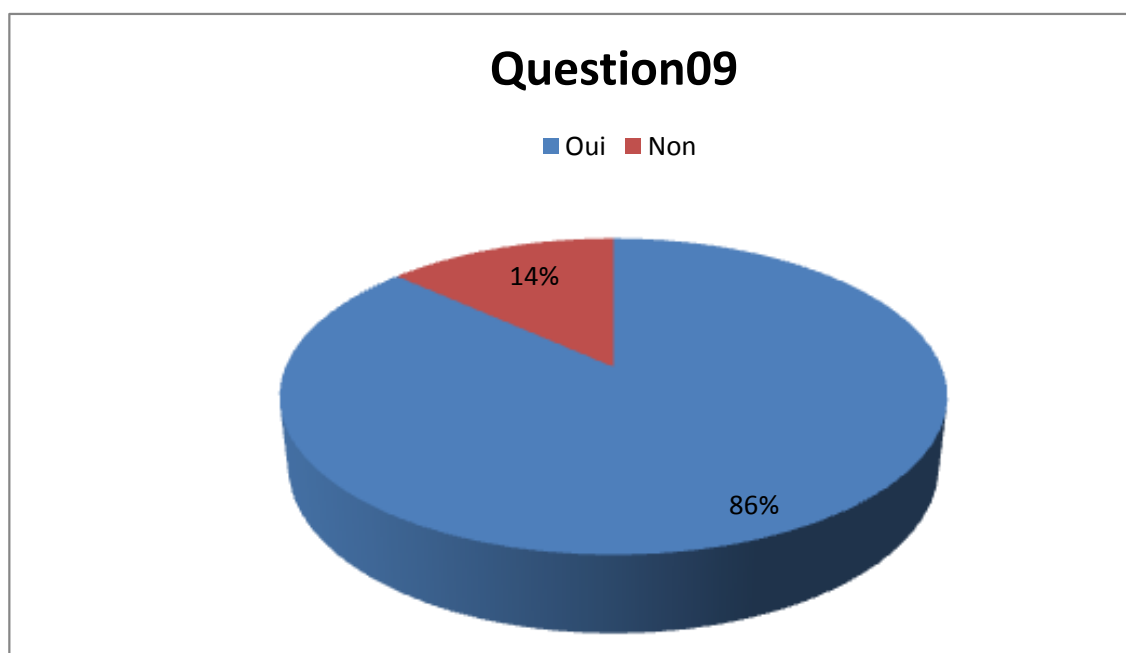
❖ **Commentaire :**

Selon la majorité des enseignants, on a constaté dans le membre de réponses que l'incapacité rédactionnelle des élèves due de la pauvreté linguistique ; le manque de lecture et parfois la difficulté de la langue française. Donc la lecture –écriture sont inséparables cela nécessite de se focaliser beaucoup plus sur la lecture pour bien écrire.

Quoique 11% des enseignants montre que cette faiblesse renvoie à la mauvaise compréhension.

❖ **Question n°9 :** *Selon vous, le travail en groupe améliore-t-il la compétence rédactionnelle des apprenants ?*

Item	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	13	86%
Non	02	14%



❖ **Présentation des données :**

Concernant cette question, 86% presque la totalité des enseignants trouvent que le travail en groupe enrichit les productions écrites des apprenants alors que 14% disent non.

❖ **Commentaire :**

La majorité des enseignants affirment que le travail en groupe améliore la compétence rédactionnelle des élèves. Car d'après eux il ya certains catégories d'élèves qui se progressent s'ils sont dans un groupe. Cette interaction entre les membres de groupe favorise une compréhension collective se qui crée un climat d'entraide et de donner la chance aux apprenants faibles pour qu'ils soient motivés par leurs collègues.

3.6. Synthèse :

Le questionnaire adressé aux enseignants nous a autorisés de délivrer des résultats portants sur l'enseignement-apprentissage de français langue étrangère.

Tout d'abord, nous avons observé tous les activités sont favoriser en classe de français langue étrangère au primaire car tous ces éléments l'un complète l'autre. Ainsi dans la séance de la production écrite l'objectif principale se diffère d'un enseignant à un autre peut être selon le public enseigné ou bien selon l'objectif qui vise l'enseignant pour chaque séance.

Par ailleurs, les enseignants ne privilégient pas la traduction de la consigne pour l'expliquer ; mais quelques enseignants disent que si la majorité des apprenants trouvent des difficultés pour comprennent il traduit la consigne.

Toutefois, nous remarquons que la majorité des enseignants ont répondu que les productions écrites des élèves sont entre simples et insuffisantes ce qui nous permet de considèrent que l'école Algérienne risque d'un taux élever d'échec scolaire en matière de français langue étrangère.

A partir de ces résultats, nous nous constatons que plusieurs enseignants de FLE met les élèves en groupe lors de la séance de la production écrites grâce à des avantages qui aident les élèves en difficultés et les élèves timides pour les s'intégrer dans le groupe, alors que d'autre préfère que chacun travail seul pour pouvoir évaluer la compétence de chaque apprenant.

Pour finir, nous pouvons dire que l'incapacité rédactionnelle des élèves relève de plusieurs paramètres comme le manque de lecture ; l'insuffisance du temps, sont des obstacles face à la production écrite.

3.7. La première séance :

Dans le cadre de cette enquête, nous avons d'abord assisté à une séance avec les trois groupes déjà signalé avant pour réaliser cette recherche .qui a pour but de connaître quelques informations sur les élèves ciblés dans la matière de FLE c'est pour quoi nous avons élargir notre point de recherche pour bien menée notre expérimentation.

La première séance était programmée pour le lundi, le 10Avril 2017, de 13à14h30mn à l'école MADAH KADOUR qui se trouve à Sidi Safi.

D'abord, pour la séance précédente ; l'entraînement à l'écrit l'enseignante prépare avec les élèves quelques activités de réécriture ou reconstitution d'un paragraphe, ensuite, lors de cette séance elle écrit sur le tableau le sujet de production écrite, la consigne et une boîte d'outils pour les aidés; suivi d'une lecture individuelle ou plus.

- La consigne était la suivante :

➤ *Écrivez une lettre d'invitation pour la fête de la journée de savoir.*

- Aide- toi au mot de tableau suivant:

Le jour	La raison	Le lieu	Autre renseignement
Mardi	Fête de savoir	A la maison	Etre à l'heure
Dimanche	Fête de mariage	A l'école	Apporter des poèmes
Vendredi	Fête de la femme	A la maison de jeune	Soyer nombreux

Ensuite, le reste du temps, elle met les élèves en groupe de quatre, les groupe était hétérogène ce qui permettent l'entraide entre le groupe en cas de difficultés.

Les apprenants commencent la rédaction de leurs productions, tout bien sure sous les orientations de l'enseignante.

A la fin de la séance elle a ramassé les copies des apprenants, après avoir collecté les rédactions, nous avons remarqué qu'ils ont des difficultés à écrire des phrases simples et correctes ainsi des erreurs sur le plan sémantique, lexicale et orthographique.

3.8. La deuxième séance :

La deuxième séance était programmée le dimanche 30 avril 2017, de 10h à 11h30mn à L'école OUARAD AL AKHDAR à Aghlal.

➤ **Le déroulement de la séance était le suivant :**

D'abord, elle fait un petit rappel sur la production écrite sur le mouton, puis elle a écrit le sujet sur le tableau suivi d'une lecture de quelques apprenants.

Ensuite, l'enseignante écrit un petit paragraphe dans lequel présente un animal. après elle demande aux élèves de lire le paragraphe et de relever les mots clés.

➤ **Voilà le passage :**

Le renard est un mammifère, il vit dans les montagnes et les forêts, pour dormir il se creuse un terrier. Il vit tout seul : c'est un animal solitaire.

Le renard est un carnivore, il se nourrit de rats, d'oiseaux, de poisson et de hérissons. La femelle est la renarde, ses petites sont les renardeaux.

➤ **La consigne était la suivante :**

Écrit un petit paragraphe dans lequel tu présenterais le chameau, le renard ou le mouton en s'appuyant sur l'affiche d'identité suivante :

Le nom	Le chameau	Le renard	Le chat
La classe	Mammifère		
L'habitat	Le désert		
La femelle	La chamelle		
Le petit	Le chameau		

L'enseignante à demander aux élèves de lire le sujet et de retrouver les mots clés puis elle à former les groupes selon le niveau des apprenants, quatre par groupe ; elle a met un élève moteur (avancé) dans chaque groupe et un élève gestionnaire (qui s'occupe de temps).

Maintenant, le rôle de l'enseignante de passée sur les rangs la première fois pour guider, conseiller et inciter les apprenants à bien rédiger leurs productions écrites et une deuxième fois avant de ramasser les copies pour donnée des remarques sur les fautes commis selon son observation.

3.9. Synthèse :

Nous avons centralisé nos regards sur les groupes pour voir la participation de chaque membre, dans cette séance les élèves étaient motivés.

A partir de cela nous disons que notre hypothèse est affirmée, puisque nous avons remarqué que les élèves donnent le plus en travail de groupe et leurs écrits améliorent par apports à ses rédactions individuelles. Les apprenants se bénéficient de cette pratique pédagogique mais il y a des enseignants trouvent plusieurs inconvénients.

Conclusion générale

Au terme de ce travail de recherche, qui comporte sur une idée directrice que justifier la gestion de l'interaction entre paire dans le groupe de travail et les avantages de cette pratique pédagogique qui peut améliorer les compétences individuelles de chaque membre de groupe chez les apprenants de quatrième année primaire en classe de FLE.

Nous nous sommes appuyées, dans notre recherche sur une enquête sur terrain avec les enseignants de FLE, en plus d'un questionnaire destiné aux enseignants de quatrième année primaire pour démontrer les atouts de cette pratique en classe de FLE.

Le but de notre recherche est de mettre en relief l'impact de l'interaction entre les membres de groupe dans l'enrichissement de la rédaction des élèves et l'amélioration de cette dernière.

Nous avons d'abord à travers le premier chapitre, cerné quelques notions fondamentales ayant une relation avec le thème générale de notre sujet en vue de cerner la discipline dans laquelle s'inscrit ce travail.

De la même sorte, dans le deuxième chapitre nous l'avons réservé à la didactique de l'écrit ; le statut de l'écrit en Algérie ; les modèles d'écriture ; le rôle de l'écrit dans l'enseignement -apprentissage de FLE.

Le troisième chapitre, nous avons mis l'accent sur notre expérimentation dans les établissements de cycle primaire qui vise à mettre en pratique nos informations. De ce fait nous avons mis en évidence les lacunes et les insuffisances des élèves de quatrième année primaire en FLE lors de l'exécution de la production écrite.

Ainsi, nous avons évalué par le biais du questionnaire, quelques informations et données qui nous aident à démontrer les difficultés des apprenants qui déjouent la bonne écriture.

Après avoir analysé les données récoltées nous avons aidé à trouver des explications et de vérifier nos hypothèses.

L'enseignement d'une langue étrangère est une tâche difficile à réaliser surtout avec un public qui ignore tout sur sa phonologie, son lexique, son orthographe, etc.

Pour conclure ce travail, nous avons vu quelques avantages de l'interaction dans le groupe en classe de FLE.

Ce qui montre l'importance de cette pratique au sein des classes de français langue étrangère.

Après avoir analysé les données et l'utilité de l'interaction en groupe dans la séance de la production écrite nous pouvons dire que les résultats de notre enquête, nous permettent de confirmer nos hypothèses.

Nous souhaitons l'avoir perfectionné et bien cerné notre réflexion et nous espérons ouvrir d'autre champ de recherche tout en favorisant une stratégie enrichissante, motivante et complète.

Références bibliographiques

➤ **Ouvrages théoriques :**

1. Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints : le modèle des trois zones dynamiques par Simone Landry 2007.
2. Psychologie de l'apprentissage- enseignement : Une approche individuelle ou de groupe Aurèle st-Yves 1982.
3. KAYE et I. ROGERS (1971p.33) dans « pédagogie de groupe ».
4. Goffman cité par Robert, VION, op.cit.p.154.
5. Le travail en groupe Michel Barlow –ARMAND COLIN 1996
6. Pour quoi le travail en groupe des élèves ? Philippe MEIRIEU.

➤ **Dictionnaires :**

1. ROBERDT J.-P. Dictionnaire pratique de la didactique du FLE, Paris, Ophrys, 2002.
2. CUQ Jean Pierre, Dictionnaire de la didactique du français, Paris, CLE international, 2003.

➤ **Articles :**

1. Revue française de pédagogie, n107, INRP, avril, mai, juin 1994.

➤ **Mémoires et thèses :**

1. La gestion des interactions dans le travail de groupe et la réussite des apprentissages scolaire par Stéphane BALO Koudougou-maitrise en psychologie de l'éducation 2013.
2. L'interaction verbale en classe de fle (Cas des étudiants de la première année français LMD de l'université de Mohamed Khider de Biskra)

➤ **Sitographie :**

1. http://www.ac-nancy-metz.fr/.../travail_en_groupes_diversification_et_différenciation consulté le 23/05/17.

➤ **Documents officiels :**

1. le manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne, *mon livre de français* éd O.N.P.S, 2014/2015.

Table des matières

Introduction générale	6
CHAPITRE 1 : Les interactions dans le groupe-classe	11
1.1. Approche socioconstructiviste de l'apprentissage :.....	12
1.1.1. Définition du mot interaction :.....	12
1.1.2. L'interaction pédagogique :	13
1.2. Les différentes interactions entre pairs :.....	14
1.2.1. Interactions symétriques :.....	14
1.2.2. Interactions dissymétriques de tutelle (guidage) :.....	15
1.3. L'interaction comme moyen d'apprentissage :	15
1.4. L'interaction comme objectif d'apprentissage :.....	16
1.5. Les différentes interactions :.....	16
1.5.1. L'interaction entre enseignant / apprenant :.....	16
1.5.2. L'interaction apprenant- apprenant :.....	17
1.5.3. L'interaction enseignant- les apprenants :.....	17
1.6. Pourquoi le travail en groupe des élèves ?	17
1.6.1. La finalisation :.....	18
1.6.2. La socialisation :.....	18
1.6.3. Le monitorat :.....	19
1.6.4. La confrontation :.....	19
1.7. Le concept de l'échange :.....	20
1.8. La constitution des groupes selon ROULET.....	20
CHAPITRE 2 : La didactique de l'écrit.....	22
2.1. La didactique de l'écrit.....	23
2.2. L'écrit dans l'enseignement /apprentissage du FLE.....	23
2.3. La compétence :.....	23
2.3.1. Les composantes de la compétence.....	23
2.3.2. La perception de la compétence	24
2.4. La motivation :	24

2.4.1.	La motivation scolaire :.....	25
2.5.	La performance :.....	25
2.6.	La capacité :.....	25
2.7.	Le modèle linéaire	26
2.7.1.	Le modèle de ROHMER(1965)	26
2.8.	Les modèles non linéaires	26
2.8.1.	Le modèle de HAYES et FLOWER (1980).....	26
2.8.2.	Les modèles de BEREITER et SCARDAMALIA (1987).....	26
2.8.3.	Le modèle de DESCHÊNES (1988)	27
2.8.4.	Le modèle de S.MOIRAND pour la production en langue étrangère (1979)	
	27	
2.9.	Les différentes activités du processus de rédaction.....	28
	CHAPITRE 3 : Expérimentation et interprétation des données.....	29
3.1.	La méthode d'enquête :	30
3.2.	Objectif de l'enquête :	30
3.3.	Présentation et choix du public :	30
3.4.	La population concernée est formée de :.....	31
3.5.	Analyse et présentation des données :	31
3.6.	Synthèse :.....	40
3.7.	La première séance :.....	40
3.8.	La deuxième séance :.....	41
3.9.	Synthèse :.....	42
	Conclusion générale	44
	Références bibliographiques	47