



Centre Universitaire d'Ain-Témouchent
Institut des Lettres et des Langues
Département des Lettres & langue française

MEMOIRE DE MASTER

EN LANGUE FRANÇAISE

Spécialité : Didactique des langues étrangères

**Le travail en groupe comme stratégie
d'enseignement/apprentissage du FLE en
Algérie.
Cas des élèves de la 4^{ème} année moyenne.**

Présenté par :

M.MALFI Réda

M.BELHACHEMI Mohammed Amin

Encadré par :

M.DJILALI BENEKROUF Blaha

Jury de soutenance :

President: M.BENSELIM Abdelkrim (MCA).

Examineur: M.BELKADI Mokhtar (MAA).

Encadreur : M.DJILALI BENEKROUF Blaha (MAA).

Promotion : Juin 2018

Remerciements

Nous tenons à remercier vivement notre encadreur M. BENEKROUF de son aide précieuse destiné à améliorer le contenu de ce travail, Recevez ; Monsieur nos vifs remerciements et l'expression de notre profonde gratitude pour votre compréhension et votre disponibilité constante malgré toutes vos responsabilités.

Nos remerciements vont également à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail de près ou de loin.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail aux personnes les plus chères :

- ❖ Mes parents qui m'ont toujours aidé, conseillé et surtout encouragé.*
- ❖ Mes sœurs et mes frères.*
- ❖ mes proches et amis et surtout Benyoub Mohamed Amine.*
- ❖ Mon collègue Amine pour sa collaboration.*
- ❖ A tous ceux qui connaissent Réda.*

Réda

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à :

- ❖ *Mes chers parents en témoignage de l'amour et de l'affection du respect et de la gratitude que je leur porte.*
- ❖ *Mes sœurs, mes frères.*
- ❖ *Mes grands parents pour leurs prières.*
- ❖ *Toute ma famille : mes oncles et mes tantes, mes cousins et mes amis.*
- ❖ *A M^{elle} ZENASNI Leilla pour sa collaboration et à tous les collègues de CEM Channouf Ahmed.*
- ❖ *A tous ceux qui connaissent Amine.*

Amine

Table des matières :

Introduction générale	06
------------------------------------	-----------

Chapitre 01

1. Concepts et définitions.....	11
1.1. L'enseignement.....	11
1.2. L'apprentissage.....	12
1.3. La production écrite.	13
2. L'enseignement / apprentissage du FLE en Algérie.....	20
2.1. Le statut de la langue française en Algérie.....	20
2.2. Système éducatif algérien.....	21

Chapitre 02

1. Objectifs de l'enseignement du français dans le cycle moyen.....	26
1.1. Profil de sortie du cycle moyen.....	28
2. Les objectifs de l'enseignement du français durant le 3 ^{ème} palier du cycle moyen.....	33
2.1. Profils d'entrée et de sortie de 4 ^{ème} AM	33
2.2. Les compétences terminales / leurs Composantes et objectifs d'apprentissage.....	35
3. La place de la production écrite et orale dans le programme de français en 4 ^{ème} AM.....	37

Chapitre 03

1. La pédagogie de groupe.....	41
1.1 Une définition	41
1.2. Pourquoi faire du travail de groupe?.....	43
2. La formation des groupes.....	45
3. Apprendre à travailler en groupe.....	46
4. Le travail de groupe doit-il ou peut-il être précédé d'un travail individuel ?.....	46
5. Le groupe est un lieu de confrontation des idées.....	47
6. Le groupe est le lieu de la production écrite et orale.....	47
7. Le rôle et la posture du professeur	48
8. L'évaluation.....	50

Chapitre 04

1. Enquête de terrain.....	53
1.1. La description du corpus.....	53
1.2. L'enquête et la collecte des données.....	54
2. l'analyse des questionnaires.....	73
2.1. Analyse du questionnaire des enseignants.....	73
2.2. Analyse du questionnaire des élèves.....	84

Conclusion générale.....96

Bibliographie	99
---------------------	----

Annexes	102
---------------	-----

Introduction générale

Introduction générale

L'enseignement du français au cycle moyen a pour objectif d'amener l'élève à la maîtrise linguistique à l'oral comme à l'écrit.

Une des activités les plus exigeantes, où on récolte le fruit de tous les efforts consentis dans l'enseignement apprentissage du FLE, est la séance de la production écrite.

En effet, l'activité de production écrite est l'une des pratiques fondamentales de la classe de langue, sa maîtrise est devenue un élément indispensable à la réussite scolaire. Or, beaucoup d'apprenants sont en difficulté et affirment leurs hésitations face à l'écrit, du fait qu'ils sont incapables de générer un simple écrit. Ce fait constitue l'une des préoccupations majeures de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie. La question est comment arrive-t-on à amener l'apprenant à perfectionner ses écrits ?

Dans cette perspective, nous voulons proposer une stratégie de travail en classe pour faire progresser les compétences rédactionnelles de l'apprenant pour faire face à la complexité des activités d'écritures.

Dans ce cadre, le travail de groupe, le thème de notre mémoire, constitue l'une des nouvelles stratégies pour faire face à difficultés inhérentes à l'enseignement apprentissage du FLE en Algérie.

La pédagogie de groupe vise à instaurer l'esprit de coopération entre les apprenants, comme elle permet d'échanger des idées et des visions différentes sur les contenus étudiés .L'interaction entre les élèves fait que le succès de l'un contribue à celui de l'autre et réciproquement, ce qui permet entre autres de mieux assimiler les contenus enseignés dans le cadre d'un cours.

Introduction générale

Notre travail de recherche a pour objet d'étude le travail de groupe et son apport en expression écrite chez les apprenants de la 4ème année moyenne dans une classe de langue au CEM Chanouf Ahmed à Béni Saf, dans la wilaya de Aïn Témouchent.

En nous appuyant sur les objectifs de notre recherche et afin de montrer l'efficacité du travail de groupe en production écrite, nous avons décidé d'opter pour une étude comparative entre des textes réalisés individuellement et d'autres élaborés en groupes.

Notre problématique sera la suivante :

En quoi le travail de groupe est-il un moyen efficace pour aider les élèves en difficulté ?

Comment peut-il les aider à progresser dans leurs écrits ?

Quels sont les fondements et les techniques du travail en groupe ?

Pour ce faire, nous essayerons de trouver des réponses tout au long de notre recherche, dans un va-et-vient permanent entre théorie et pratique :

Nous pouvons émettre les hypothèses suivantes que nous essayerons de confirmer dans ce travail :

Le travail en groupe est le meilleur support de l'enseignement /apprentissage du FLE, surtout quand l'apprenant est la position de production, que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

La pédagogie de groupe est très fructueuse dans la mesure où elle permet de mobiliser les différents processus cognitifs des apprenants.

Introduction générale

Pour le plan de travail, notre mémoire sera reparti en quatre chapitres, dont nous esquisserons une brève description dans ce qui suit :

Le premier chapitre a pour objet de cerner L'enseignement/apprentissage du FLE Et la spécificité de la production écrite en Algérie.

Dans le deuxième, nous évoquerons l'enseignement/apprentissage du FLE dans les trois paliers du cycle moyen en Algérie et ses objectifs, plus précisément, les objectifs du FLE en 4^{ème} année moyenne.

Dans le troisième chapitre, nous parlerons du travail de groupe, ainsi que les difficultés rencontrées au sein du travail de groupe et la façon de les résoudre.

Quant à la partie pratique, notre travail de recherche consiste à mettre en pratique les théories citées précédemment et de voir si les résultats obtenus éclairent notre problématique et répondent à nos hypothèses.

Chapitre 01

L'enseignement/apprentissage du FLE

Et la spécificité de la production écrite.

Chapitre 01

Tout au long de ce chapitre, destiné entièrement à la conceptualisation des notions de base, nous allons mettre en exergue celles qui traitent et mettent en corrélation l'enseignement/apprentissage du FLE, tout en sachant que notre travail sera focalisé sur la compréhension de la production écrite :

1. Concepts et définitions :

Comme tout autre sujet, notre travail comporte des termes, des dénominations servant d'éléments de compréhension.

1.1. L'enseignement :

Le dictionnaire de Larousse définit l'enseignement comme étant l'action et la manière de transmission des connaissances ⁽¹⁾.

Enseigner, donc selon F. Raynal ⁽²⁾, est la proposition à l'apprenant d'un certain nombre de situations qui visent à provoquer l'apprentissage visé.

Ainsi enseigner, consiste à mobiliser des moyens propres à assurer la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement. Pour être efficace, L'enseignement doit avoir recours à des techniques de guidage et de résolution de problèmes, rendant l'apprenant plus autonome.

Alors, l'enseignement ne doit plus être confondu avec l'éducation, cette dernière est beaucoup plus générale, elle correspond à la formation globale d'un individu, à divers niveaux, religieux, moral, social, technique,...etc.

Selon Marguerite Altet ⁽³⁾ l'enseignement couvre donc deux champs de pratiques :

- Celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève (le domaine de la didactique).

1 - Caldéron. O, Dictionnaire de Français, Larousse-BORDAS, France, juillet 1997, p.148.

2 - Raynal. F, et A. RIEunier, La communication pédagogique, OPU, Paris, 1997, p.128. 9

3-Marguerite. A, L'analyse plurielle de la pratique enseignante, Revue Française de Pédagogie, Repinrp, Paris, N°138, 2002, p.54

- Celui du traitement et de la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe, par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant (le domaine de la pédagogie).

1.1.1 Stratégies d'enseignement :

L'enseignant doit prendre en considération le développement de l'apprenant en éveillant l'intérêt d'apprendre par les moyens motivants. cra comme le souligne PARADIS, P:

«La prise en considération de la variabilité des stratégies, le style d'apprentissage a permis une réflexion parallèle sur les stratégies adoptées par les enseignants à la notion de simple transmission des savoirs. Ces substituts sont le concept d'une adaptation nécessaire de l'enseignant au besoin des apprenants»⁽¹⁾.

1.2. L'apprentissage :

L'apprentissage est l'activité d'« *acquisition de nouveaux savoirs ou savoir-faire, c'est-à-dire le processus d'acquisition de connaissances, et de compétences* »⁽²⁾.

Il est donc un axé sur l'acquisition de savoir-faire, c'est-à-dire le processus d'acquisition de pratiques, de connaissances, de compétences, d'aptitudes ou de valeurs culturelles, par l'observation, l'imitation, l'essai, la présentation.

Pour la psychologie inspirée du béhaviorisme , l'apprentissage est vu comme la mise en relation entre un événement provoqué par l'extérieur (stimulus) et une réaction adéquate du sujet qui cause un changement de comportement qui est persistant, mesurable, et ou permet à l'individu de formuler une nouvelle construction mentale préalable.

1-Paradis. P, Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, édition Guérin, 2006, p21.
2-<http://Fr.wikipedia.org/wiki/apprentissage>, consulté le 24/03/2013.

1.2.1 Stratégies d'apprentissage :

Le terme de stratégie dans le processus de l'enseignement des langues étrangères renvoie généralement aux stratégies de communication. Parmi les premières stratégies, nous en avons distingués trois essentielles :

- Les stratégies métacognitives: elles correspondent à la réflexion sur le processus d'apprentissage.
- Les stratégies cognitives : elles correspondent au traitement de la manière d'étudier.
- Les stratégies socio affectives : elles impliquent une interaction avec une autre personne, c'est-à-dire avec un autre apprenant.

1.3. La production écrite :

1.1.1. Qu'est ce qu'une production écrite ?

« La production écrite est une démarche qui mène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les transmettre à d'autres. Cette configuration exige la mise en œuvre des savoir-faire et des stratégies que l'enfant sera désigné à maîtriser régulièrement au cours de ses apprentissages scolaires.

La production écrite n'est pas un ordre isolé; son acquisition est liée à la lecture car ces deux apparences du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante. Puisque ces deux mouvements, la lecture et l'écriture, se déroulent simultanément, ils doivent être appris en même temps. L'enfant utilise aussi sa perception de l'oral pour approcher l'écrit.

La production écrite est un processus récursif, comportant plusieurs étapes : la création d'idées au moyen de remue-méninges, la définition précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, la rédaction, la révision, la correction, le partage et la diffusion.

Chapitre 01

La production écrite n'est pas une activité simple mais une démarche par étapes composée du pré écriture, de l'écriture et de la postérieure.

Écrire, c'est passer par toutes ces étapes menant ainsi à la communication claire et précise d'un message. Il est essentiel que l'élève puisse travailler son écrit selon les caractéristiques de chaque étape du processus, quel que soit le genre littéraire préconisé ou la forme de communication utilisée.

C'est la somme du travail dans chacune des étapes qui développera, chez l'élève, sa compétence à l'écrit ». ⁽¹⁾

La production écrite nécessite un contenu qui capte les apprenants afin de les engager dans leur apprentissage. La production écrite est un exercice appréciatif de l'apprenant, elle enrichit ses acquisitions et leur expérimentation.

Quant à l'écrit, l'apprenant retient souvent un plan modèle qu'il se contente de reproduire sans intelligence d'ensemble. De la technique d'expression écrite, l'élève n'a retenu que la division schématique en trois parties : l'introduction, le développement, et la conclusion. Le contenu n'est qu'une pièce à conviction qui trahit son déficit de compétence à exprimer et à organiser une idée. ⁽²⁾

1.3.2 Les objectifs de la production écrite :

Les objectifs de la production écrite sont modifiable d'une année à une autre, ils attrapent en, reflet les compétences d'apprenants selon leurs âges; on souhaite d'un apprenant qu'il arrive à adapter bien un paragraphe écrit, de compléter un texte, de mettre en ordre un texte.

1- Programme d'études en FL2-I (1-4) — Document de mise en œuvre — 1997

2- BENAMAR, Naima, « L'enseignement/Apprentissage du FLE », synergies Algérie, n°7, 2009, PP.277-288.

Chapitre 01

Cette activité permet aux apprenants d'acquérir des compétences d'expression écrite ; elle vise à les rendre autonomes à l'écrit en situation authentique et leur permet d'aborder différents types d'écriture. ⁽¹⁾

L'enseignement de l'écriture comporte quatre grands objectifs en lien avec le rendement des élèves :

- écrire avec clarté et créativité pour transmettre un message;
- communiquer ses idées, ses pensées, ses émotions et ses expériences;
- comprendre que l'écriture est un processus axé sur la réflexion et l'interaction;
- comprendre que l'écriture de divers types de texte comporte une intention, un sujet et un ou des destinataires. ⁽²⁾

Le programme du manuel de la quatrième année moyenne en Algérie, se base généralement sur un seul type de texte ; c'est le texte argumentatif. Les objectifs de la production écrite, se partagent entre deux éléments essentiels, l'enseignant et l'apprenant.

Selon le programme de la quatrième année moyenne, l'enseignant sera capable de :

- ❖ « Active les connaissances et les expériences antérieures;
- ❖ présente les caractéristiques et la structure de divers types de textes;
- ❖ détermine ou guide dans le choix du sujet, de l'intention d'écriture et des destinataires;
- ❖ enseigne le processus d'écriture;
- ❖ enseigne les éléments d'écriture;
- ❖ favorise le recours aux habiletés supérieures de la pensée (p. ex., l'analyse, la synthèse, l'évaluation) par le questionnement»
- ❖ Aider les élèves à exprimer leurs idées et à expliciter leurs conceptions

1- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1997, p. 10

2- <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/seconaire/francim30/objec.html>.

- ❖ Favoriser l'écrit en distinguant bien écrit personnel et écrit collectif ;
- ❖ Permettre aux élèves de faire des erreurs et montrer comment les erreurs peuvent être bénéfiques.

Alors que l'apprenant doit ;

- ❖ Écrire des textes argumentatifs en présentant ses arguments ou ses informations avec efficacité: cohérence, ordre de présentation, pertinence.
- ❖ Rédiger un texte où la présentation d'un élément (personnage, lieu, événement, objet, etc.
- ❖ Vérifier le fonctionnement de son texte.
- ❖ Utiliser correctement les signes de ponctuation.
- ❖ Utiliser correctement les temps de verbes requis pour répondre à son intention de communication.
- ❖ Respecter les règles propres au registre de langue approprié à la situation de communication.

1.3.3. Les activités de la production écrite :

Les sujets de la production écrite abordés dans le manuel scolaire de la quatrième année moyenne sont les suivants :

- **Projet 01 :**

- Rédiger l'introduction et la conclusion d'un texte argumentatif à partir d'un développement.
- Produire des arguments pour appuyer une thèse en tenant compte de l'introduction et de la conclusion d'un texte argumentatif.
- Produire des exemples et/ou des explications pour renforcer des arguments.

- Projet 02 :
 - Insérer un dialogue argumenté dans un récit.
 - Produire un dialogue argumenté pour convaincre.
- Projet 03 :
 - Produire un texte descriptif pour inciter à la découverte d'un lieu.
 - Produire une lettre de demande à visée argumentative. ⁽¹⁾

La production écrite eut avoir d'autres pratiques supplémentaires pour amener l'apprenant à la rédaction.

Chaque enseignant peut utiliser comme démarche les activités suivantes :

- L'écriture d'un message : par exemple, vous voulez sortir en urgence, quel message laissez-vous à votre famille ?
- La reformulation d'un message : on présente des messages informes, l'apprenant doit les reformuler en gardant leurs sens.
- Des publicités : les petites annonces, des renseignements sur des localisations, des vacances.
- La rédaction d'un effet, ce type développe les aptitudes des apprenants.
- Des programmes touristiques : rendre l'apprenant capable La rédaction des articles de journaux : pour progresser le niveau des élèves.
- La rédaction d'une carte postale ou d'une lettre de vacances : on peut faire rédiger des phrases sur un thème précis selon un canevas, une sorte de matrice à suivre. Les

1- Mon livre de français 4 Année Moyenne.

productions que vous obtiendrez alors seront du même type au niveau de la structure mais varieront dans les idées et le lexique. Ces productions peuvent donner lieu à une correction collective et sélective.

➤ La rédaction d'une suite ou d'une amorce de récit : ce type de production est assez contraignant pour les apprenants, et développe davantage les capacités créatrices que des productions libres. C'est à réserver à des élèves qui commencent à avoir un bon niveau intermédiaire.⁽¹⁾

1.3.4 Qu'est ce qu'une compétence de la production écrite en 4^{ème} AM ?

1.3.4.1 Définition de la compétence :

« D'établir, dans les plus brefs délais, un cadre commun suffisamment exhaustif, cohérent et transparent pour la description des compétences langagières, qui permette aux apprenants de se situer et d'évaluer leurs progrès par rapport à un ensemble de points de référence précis.... ».⁽²⁾

« La compétence stratégique examine par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues analyse le rôle capital qui jouent les stratégies dans la relation entre les compétences d'un individu et l'exécution réussie d'une tâche communicative donnée ».⁽³⁾

L'auteur met en lumière le rôle des stratégies dans l'évaluation, la planification et l'exécution des tâches de communication, l'utilisateur/ apprenant de la langue mobilise les savoirs et savoir-faire dont il a besoin en fonction des conditions et des contraintes affectant la performance.

Selon les termes de CHOMSKY⁽⁴⁾, la « compétence » se réfère toujours au savoir (plus spécifiquement au savoir linguistique systématique) ; en d'autres mots, elle dénote

1- Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien », http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours2_CE/expr_echr/cours2_ee05.htm

2- Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : Novembre 1991.

3- DAVID Treuer, écrivain américain.

4- Noam Chomsky, linguiste et philosophe américain.

un état plutôt qu'un processus. Les définitions de la compétence communicative, en tendent à identifier certaines sous composantes à des états du savoir et d'autre à un processus, de sorte que la « *compétence communicative* » en vient effectivement à inclure des éléments de réalisation.

1.3.4.2 La compétence de la production écrite :

Ruellan se donne d'abord une définition de la compétence scripturale. A cette fin, il combine plusieurs approches lui permettant d'obtenir une image dynamique de la compétence scripturale des élèves dont la construction est l'objectif didactique visé.


Il se réfère d'une part à des modèles de la compétence qui visent en quelque sorte la description de la compétence scripturale elle-même ; et d'autre part à ce qu'on pourrait appeler un « modèle didactique » ⁽¹⁾

-Nous y reviendrons-, à savoir la définition de dimension de cette compétence qui seraient enseignable. Le choix des modèles et la manière de les présenter nous donnent d'emblé à voir où se situe Ruellan et quelles sont les dimensions de l'écriture qui l'intéressent. Ils préfigurent le mode de travail didactique en circonscrivant les lieux d'interventions les endroits critiques de la compétence à construire.

« La compétence scripturale est un lieu de conflit de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxieux chez l'utilisateur »

« On peut maintenant définir plus précisément la compétence scripturale comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettent l'exercice d'une activité langagière (extra) ordinaire » ⁽²⁾.

Pour mettre en place l'apprentissage de la production écrite, une définition précise de la « compétence scripturale » s'impose. Yves Reuter, formalise cette compétence en distinguant trois ordres :

 Celui de la performance, le niveau du « faire », qui se dit à travers les brouillons ou les textes achevés.

1- Francis Ruellan, Professeur honoraire.

2- Michel Dabène, un modèle didactique de la compétence scripturale, REPERES N°4/1991.P.15.

- ✚ Celui de la compétence scripturale prenant en compte le potentiel de l'individu qui comprend des savoirs, des savoir-faire, des valeurs.
- ✚ Celui de l'ordre des compétences, qui est la capacité à les faire interagir, ce qui s'apparente à la compétence tactique en lecture ».

Cette compétence est ainsi résumée par Michel Dabène :

« j'entend par compétence scripturale, en prenant le terme »compétence « dans son sens le plus banal, la maîtrise d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations, tout à la fois appris, à l'école, en milieu formel ; acquis, de façon non-guidée, en milieu naturel ; et hérité, au niveau des représentations individuelles et collectives ».⁽¹⁾

2. L'enseignement / apprentissage du FLE en Algérie:

Après avoir défini les concepts clés de notre chapitre il apparaît donc plus que nécessaire d'aborder la situation réelle de l'enseignement du FLE en Algérie et la place accordée à la production écrite selon le point de vue de certains spécialistes. De ce fait, il sera question du statut accordé à la langue française et l'évolution de celui car à partir des statuts que se définissent les méthodes d'enseignements. Ensuite nous convergeons vers leurs applications pour des apprenants débutants c'est-à-dire des élèves du primaire.

2.1 Le statut de la langue française en Algérie :

En Algérie, le français est une langue très vivante, toujours présente, dans tous les domaines parallèlement à la langue arabe. Ceci est la conséquence de l'histoire coloniale qui a duré 132 ans. Ce qui revient à dire que l'Algérie n'a pas choisi d'être francophone mais en quelque sorte, le français est une langue imposée. Cette dernière a été exigée dans toutes les institutions : politiques, scolaires...etc.

Après avoir régné plus d'un siècle le français a fini par dominer le paysage linguistique algérien. Ce processus a continué même après l'indépendance⁽²⁾.

1- Jean-Louis Chiss. Apprendre/enseigner à produire des textes écrits. P.14

2- SEIHOUB Imane . Place et rôle de l'évaluation formative dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Mémoire pour l'obtention du diplôme de Magistère En Langue Française.2016. p13

La langue française devient une langue d'enseignement et on lui accorde beaucoup plus d'importance. D'une année à l'autre les réformes se succèdent en améliorant le niveau du français et en l'intégrant dans tous les domaines. Actuellement, le français est enseigné dès la 3^{ème} année primaire. Un enseignement qui n'a pas abouti à des résultats satisfaisants dans les années 60/70 à cause de l'hostilité des algériens envers la langue du colonialisme ; mais avec la prise de conscience des parents et la nécessité de l'utilisation de cette langue comme véhiculant d'autres disciplines, le français a depuis quelque temps regagné du terrain. L'ajout d'une année en cycle moyen à partir de l'année 2003 et l'introduction de la langue française en 3^{ème} A.P en 2006/2007 impliquent la production de nouveaux manuels scolaires. Tous ces changements qui cherchent à donner à la langue française ce qu'elle mérite, ont certes, perturbé l'enseignant et désorienté l'élève mais ils ont vraiment contribué à donner au français son « véritable statut-véritable statut : une deuxième langue en Algérie.

« En fait, le français en Algérie a vécu plusieurs évolutions, d'une langue du colonisateur à une langue de littérature, et finalement un véhicule de la culture algérienne et idiome de modernité, de la science, de la technologie et de l'ouverture de l'algérien sur le monde » ⁽¹⁾

2.2 Système éducatif algérien.⁽²⁾

L'Algérie est un grand pays francophone, pourtant elle ne fait pas partie de la Francophonie. Pour comprendre ce paradoxe, il est nécessaire de savoir que la langue française en Algérie fait l'objet d'une forte ambivalence, qui présente des aspects sociaux, culturels, identitaires et politiques.

Le français est la première langue étrangère parlée et étudiée en Algérie. Les Algériens se sentent très familiers avec la langue de Molière, l'Histoire de leur pays y a beaucoup contribué.

1- Kanoua.S, Culture et enseignement du français en Algérie, édition Synergies, Alger,2008, p88.

2- SEIHOUB Imane . Place et rôle de l'évaluation formative dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Mémoire pour l'obtention du diplôme de Magistère En Langue Française.2016. p13

À l'école, on commence à apprendre le français dès la troisième année primaire. La compétence globale du cycle primaire est que l'élève, à partir de supports sonores et visuels oraux et écrits, soit capable de comprendre/produire des dialogues, des énoncés qui racontent, qui décrivent et qui expliquent en relation avec des actes de paroles.

Les systèmes éducatifs diffèrent d'un pays à un autre, ils sont divisés en plusieurs niveaux :

- Préparatoire.
- Fondamental (primaire/moyen).
- Secondaire.
- Enseignement supérieur.

Au lendemain de l'indépendance, l'Algérie a connu de multiples réformes du système éducatif, la première date des années 1970, la deuxième a été mise en place à la suite des Réformes institutionnelles qu'a connues le pays au début des années 2000.

2.2.1 Première réforme

Elle a eu lieu en 1976 par l'ordonnance du 16/04/1976 n° 76-35 à la suite de l'amorce de la rupture avec le système éducatif hérité de la colonisation.

La scolarité est alors organisée en années fondamentales et années secondaires.

Le cycle fondamental comprend neuf années de scolarité obligatoire : six années au primaire, à l'issue desquelles l'élève passe un examen de sixième, et trois années au moyen. Au bout de la neuvième année de scolarité, l'élève passe l'examen du brevet d'enseignement fondamental (B.E.F.) qui lui permet d'accéder au secondaire lequel propose deux orientations : enseignement général ou technique. Chacune de ces spécialités compte trois ans, à la fin de ce cycle, les élèves passent un examen qu'on appelle examen du Baccalauréat qui clôt le cycle scolaire.

2.2.2 Deuxième réforme

Vingt ans plus tard, une nouvelle loi d'orientation est envisagée sur l'éducation. Il est question de réformer une nouvelle fois le système éducatif. Ce texte de loi vise à introduire les modifications essentielles à la loi n° 76-35 du 16 avril.

Les décrets présidentiels n° 2000-101 et 2000-102 datés du 9 mai 2000 portent sur la création de la commission de réforme du système éducatif. Le conseil supérieur de l'éducation est créé, sa mission première est de participer à la définition de la politique d'éducation et de formation, son évaluation et son orientation conformément aux exigences de développement et de progrès.

La Commission Nationale pour la réforme de l'éducation a rendu un rapport général en 2001, ce rapport a été adopté (avec quelques amendements) et la rentrée 15 scolaire 2003 a été retenue pour scolaire 2003 a été retenue pour marquer le coup d'envoi et la mise en place de cette réforme⁽¹⁾.

La nouvelle organisation du système scolaire algérien se répartit comme suit :

- ✚ Le cycle primaire compte désormais cinq ans à l'issue desquels les élèves passent un examen appelé toujours Examen de Sixième, qui leur donne le droit au passage au cycle suivant.
- ✚ Le cycle moyen compte quatre ans à l'issue desquels les élèves passent l'examen du Brevet d'Enseignement Moyen (B.E.M.).
- ✚ Le cycle secondaire, avec trois ans au bout desquels les élèves passent l'examen du Baccalauréat qui leur accordera le droit aux études universitaires.

Les principes méthodologiques préconisés dans le système éducatif algérien :

- L'approche Communicative.
- L'approche Par Compétences.

Chapitre 01

La réforme du système éducatif vise à élever le niveau des élèves et à améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Dans ce contexte, La Constitution de nouvelles dispositions d'évaluation est à l'ordre du jour, et ce, à tous les niveaux du système d'éducation.

Nous passons au chapitre II que nous consacrerons à l'enseignement du FLE au moyen, dans les trois paliers, ses objectifs, plus précisément, les objectifs du FLE en 4^{ème}AM.

Chapitre 02

**L'enseignement/apprentissage du FLE
dans les trois paliers du cycle moyen.**

Les réformes ont été instituées par le Ministère de l'Education et de l'Enseignement pour améliorer l'enseignement du français, adoptant ainsi des changements tantôt concernant le nombre d'heures à enseigner, tantôt touchant la qualité des enseignements dans le but de les actualiser avec les différentes méthodes et approches adoptées. Tout cela, afin de pousser l'élève à communiquer dans cette langue et de lui faciliter son utilisation dans les différents domaines de la vie. Il y a eu donc installation de nouveaux programmes et changement du volume horaire au cycle moyen.

1. Objectifs de l'enseignement du français dans le cycle moyen :

L'un des objectifs primordiaux de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est l'ouverture sur des cultures étrangères afin de pouvoir communiquer et tisser des relations avec d'autres peuples et d'autres pays, de comprendre et de se faire comprendre.

Le cycle moyen est divisé en trois paliers : le premier palier qui est la première année au moyen, le deuxième palier qui représente à la fois la deuxième et la troisième année de l'enseignement moyen, et le dernier qui est la quatrième année.

Concernant le premier palier du cycle moyen (la première année), l'objectif est d'adapter des apprenants venus de l'école primaire à un contexte nouveau d'apprentissage, différent. Il touche essentiellement l'explicatif et le prescriptif.

Au deuxième palier, il s'agit de renforcer et d'approfondir les différentes compétences installées afin de permettre à l'élève de communiquer dans différentes situations à travers l'usage de supports oraux et écrits traitant du narratif

Le dernier palier traite d'un nouveau contexte qui est l'argumentation. L'objectif est d'orienter les apprenants et de consolider les acquis pour pouvoir passer une évaluation globale des compétences acquises tout au long de leur cursus au moyen.

Sur ce, l'élève sortant du cycle moyen est supposé avoir acquis des compétences lui permettant de communiquer oralement et par écrit dans différentes situations, adaptées bien sûr à son niveau intellectuel⁽¹⁾.

Les objectifs de l'enseignement du français, durant les quatre années du cycle moyen et sur les trois paliers, sont :

1^{er} PALIER : 1^e AM <i>Homogénéisation et Adaptation</i>	2^{ème} PALIER: 2^e AM-3^eAM <i>Renforcement et Approfondissement</i>	3^{ème} PALIER : 4^e AM <i>Approfondissement et Orientation</i>
<p>- homogénéiser le niveau des connaissances acquises au primaire, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement de l'explicatif et du prescriptif.</p> <p>- adapter le comportement des élèves à une nouvelle organisation, celle du collège (plusieurs professeurs, plusieurs disciplines), par le développement de méthodes de travail efficaces.</p>	<p>- renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques installées pour faire face à des situations de communication variées, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif.</p> <p>- approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif.</p>	<p>- consolider les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif.</p> <p>- mettre en œuvre la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extra scolaires.</p>

1.1. Profil de sortie du cycle moyen :

Les valeurs, les compétences transversales et les compétences disciplinaires sélectionnées contribuent à la constitution du profil de sortie de l'élève du cycle moyen.

1.1.1. Les valeurs :

Toute éducation a pour vocation de transmettre les valeurs qu'une société s'est choisies ;

- des valeurs communes à tous ses membres : valeurs politiques et sociales, culturelles et spirituelles, dont l'objectif est de consolider l'unité nationale.
- des valeurs plus spécifiquement individuelles : valeurs affectives et morales, valeurs esthétiques, valeurs intellectuelles, valeurs humaines ouvrant sur l'universel.

Le choix de ces valeurs constitue une source première pour l'orientation du système éducatif et pour ses finalités. Leur mise en œuvre détermine la nature du curriculum, le choix des contenus et des méthodes d'apprentissage.

L'enseignement du français, à l'instar de celui des autres disciplines, se doit de prendre en charge ces valeurs en vue de contribuer à la formation saine et équilibrée de l'élève, futur citoyen.

LES VALEURS	L'Identité : L'élève a conscience des éléments qui composent son identité algérienne (l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité).
	La Conscience nationale : Au-delà de l'étendue géographique du pays et de la diversité de sa population, l'élève a conscience de ce qui fait l'unité nationale, à savoir une histoire, une culture, des valeurs partagées, une communauté de destin, des symboles...
	La Citoyenneté : L'élève est capable de délimiter en toute objectivité ce qui relève des droits et ce qui relève des devoirs en tant que futur citoyen et de mettre en pratique cette pondération dans ses rapports avec les autres. (cf. Constitution algérienne).
	L'Ouverture sur le monde : Tout en ayant conscience de son identité, socle de sa personnalité, l'élève est capable de prendre de l'intérêt à connaître les autres civilisations, de percevoir les ressemblances et les différences entre les cultures pour s'ouvrir sur les civilisations du monde et respecter l'altérité.

1.1.2. Les compétences transversales

Dans le cadre des finalités de l'éducation définies dans le chapitre I, article 2 de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale (N°08-04 du 23 janvier 2008), l'école algérienne a pour missions :

- d'« assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active ».
- de « doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ». Chapitre II, article 4.⁽¹⁾

1- <http://www.m.education.edu.dz>

Chapitre 02

- Ainsi, l'élève sera amené à acquérir des compétences disciplinaires mais aussi à développer des compétences à travers l'ensemble des disciplines.
- Ces compétences transversales se développent durant toute la scolarité, dans le cadre du réinvestissement et du transfert, à travers les différentes activités en relation avec les projets. Les compétences transversales appartiennent à quatre ordres :

LES COMPETENCES TRANSVERSALES	<p style="text-align: center;"><u>Ordre intellectuel</u></p> <p>L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none">- résoudre des situations problèmes ;- rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté ;- donner son point de vue, émettre un jugement argumenté ;- s'auto évaluer pour améliorer son travail.
	<p style="text-align: center;"><u>Ordre méthodologique</u></p> <p>L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none">- prendre des notes et de les organiser,- utiliser des usuels : encyclopédies, dictionnaires, grammaires, ... ;- concevoir, réaliser et présenter un projet individuel ;- analyser et synthétiser de l'information et en rendre compte sous une forme résumée oralement ou par écrit ;- développer des démarches de résolution de problèmes ;- exploiter les TICE dans son travail scolaire et extra scolaire.
	<p style="text-align: center;"><u>Ordre de la communication</u></p> <p>L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none">- communiquer de façon intelligible, claire, précise et appropriée ;- utiliser les ressources de la communication.
	<p style="text-align: center;"><u>Ordre personnel et social</u></p> <p>L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none">- interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres ;- s'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose ;- manifester de l'intérêt pour les lieux culturels : bibliothèques, salon du livre, médiathèques, etc. ;- manifester un effort soutenu et de la persévérance dans les tâches dans lesquelles il s'engage ;- s'auto-évaluer et accepter l'évaluation du groupe ;- manifester sa créativité par des moyens linguistiques et non linguistiques.

1.1.3. Les compétences disciplinaires :

- **Les compétences globales du cycle moyen par palier :**

<u>Compétence globale du cycle moyen</u>		
Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication.		
<u>Compétence globale par palier du cycle moyen</u>		
Au terme du 1 ^{er} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.	Au terme du 2 ^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant du narratif.	Au terme du 3 ^{ème} palier, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes relevant de l'argumentatif.

Rappel:

La description n'est pas retenue comme type de texte à étudier mais elle est prise en charge durant les quatre années du cycle au service des autres types de textes.

2. Les objectifs de l'enseignement du français durant le 3^{ème} palier du cycle moyen :

3^{ème} PALIER : 4^{ème} AM
Approfondissement et Orientation
- consolider les compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant essentiellement de l'argumentatif. - mettre en œuvre la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extra scolaires. L'orientation de l'élève se fera après évaluation des compétences.

2.1. Profils d'entrée et de sortie de 4^{ème} AM :

La typologie de textes structure les programmes de français dans le cycle moyen et offre un cadre pertinent pour asseoir les apprentissages linguistiques. Ainsi :

L'élève entrant en 4e AM est capable de :	L'élève sortant de la 4e AM est capable de :
<u>A l'oral /compréhension :</u> <ul style="list-style-type: none">- se positionner en tant qu'auditeur,- analyser un récit pour retrouver ses composantes. <u>A l'oral /production :</u> <ul style="list-style-type: none">- restituer l'essentiel d'une histoire écoutée,- reformuler pour lever les obstacles à la communication,- résumer une histoire écoutée,- produire un récit cohérent et compréhensible. <u>A l'écrit/compréhension :</u> <ul style="list-style-type: none">- analyser un récit pour en construire le sens,	<u>A l'oral /compréhension :</u> <ul style="list-style-type: none">- se positionner en tant qu'auditeur.- retrouver les caractéristiques d'un texte argumentatif. <u>A l'oral /production :</u> <ul style="list-style-type: none">- restituer l'essentiel d'un argumentaire écouté.- analyser l'argumentation d'un locuteur (la thèse, les arguments,...).- synthétiser l'argumentation d'un locuteur.- interagir en affirmant sa

Chapitre 02

- différencier les genres de récits,

- prendre des notes et les organiser,

- lire à haute voix un texte narratif devant un public.

A l'écrit/production :

- résumer un récit,

- se positionner en tant que scripteur,

- structurer un récit,

- produire un récit.

personnalité.

- défendre son point de vue en respectant l'avis des autres.

- produire une argumentation basée sur deux ou trois arguments personnels.

A l'écrit/compréhension :

- analyser un texte argumentatif (retrouver le point de vue de l'auteur, des protagonistes, retrouver les arguments,...).

- dégager la fonction du texte argumentatif.

- prendre des notes et les organiser.

- lire de façon expressive un texte argumentatif.

A l'écrit/production :

- résumer un texte argumentatif. - produire un texte argumentatif structuré pour défendre un point de vue.

Chapitre 02

2.2. Les compétences terminales / leurs Composantes et objectifs d'apprentissage :

<u>Compétence globale de la 4^{ème} AM</u>			
À la fin de la 4 ^{ème} AM, l'élève est capable de comprendre / produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs.			
Domaine	Compétences terminales	Composantes de la compétence	Objectifs d'enseignement/apprentissage
Oral : écouter/parler	CT.1 Comprendre/produire oralement des textes argumentatifs .	Se positionner en tant qu'auditeur.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les paramètres de la situation de la communication : (lieu, époque, locuteur (s) ou interlocuteurs,...). - Identifier le thème et la problématique. - Repérer les éléments prosodiques et para verbaux pertinents.
		Analyser un texte argumentatif.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier le point de vue du locuteur (la thèse). - Retrouver les arguments qui appuient la position du locuteur. - Retrouver les exemples qui illustrent les arguments. - Retrouver l'organisation d'un texte argumentatif.
		Résumer un texte argumentatif.	<ul style="list-style-type: none"> - Restituer la thèse développée. - Distinguer les arguments de leurs illustrations. - Restituer les arguments en respectant l'ordre de présentation.
		Prendre sa place	<ul style="list-style-type: none"> - Reformuler le point de vue d'un

Chapitre 02

		<p>dans un échange à deux ou à plusieurs interlocuteurs.</p>	<p>locuteur pour assurer la compréhension de sa thèse.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soutenir le point de vue d'un locuteur en présentant d'autres arguments. - Développer des arguments pour défendre son propre point de vue.
		<p>Elaborer un texte argumentatif cohérent et compréhensible.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exprimer son point de vue sur un problème posé. - Présenter des arguments par ordre d'importance pour soutenir son point de vue. - Illustrer les arguments par des exemples.
<p>Ecrit : Lire</p>	<p>CT2 : Comprendre des textes argumentatifs.</p>	<p>Analyser un texte argumentatif.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les paramètres de la situation de communication. - Identifier le point de vue de l'auteur de la thèse. - Différencier les arguments des exemples. - Expliquer l'ordre de présentation des arguments.
		<p>Dégager la fonction du texte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les indices linguistiques d'une argumentation. - Repérer les marques de modalisation. - Identifier l'intention de l'auteur du texte. - Lire de manière expressive un texte argumentatif.

Ecrit : Ecrire	C.T.3 Produire un texte argumentatif pour défendre un point de vue.	Résumer un texte argumentatif.	<ul style="list-style-type: none"> - Reformuler le point de vue de l'auteur (la thèse). - Différencier les arguments des exemples. - Reformuler les arguments présentés.
		Elaborer un texte argumentatif structuré.	<ul style="list-style-type: none"> - Formuler une opinion, une prise de position. - Appuyer, par trois arguments, une prise de position sur une question (problématique donnée). <ul style="list-style-type: none"> - Illustrer les arguments développés. - Organiser son argumentation selon un plan inventaire. - Améliorer sa production à partir d'une grille d'évaluation.

3. La place de la production écrite et orale dans le programme de français en 4^{ème} AM

Ce manuel couvre le programme de 4^{ème} A.M au cours de l'année scolaire, l'élève doit réaliser trois grands projets qui donneront du sens à ses apprentissages. Ces projets permettront l'élève de développer et d'exercer ses compétences argumentatives « de l'orale » et « de l'écrit » en mobilisant, à chaque étape, ses acquis antérieurs. ⁽¹⁾

Chaque projet est organisé en séquences, et chaque séquence est organisée en rubriques, en lisant le tableau suivant :

Chapitre 02

Projet 01	
Les séquences	Contrat d'apprentissage
Séquence 01 : argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement.	A la fin de ce projet, l'élève sera capable de comprendre et produire un texte argumentatif qui s'appuie sur l'explication.
Séquence 02 : argumenter en utilisant l'explicatif pour faire agir en faveur de la protection de littoral.	
Séquence 03 : argumenter en utilisant l'explicatif pour sensibiliser à la nécessité de protéger les animaux.	
Projet 02	
Séquence 01 : argumenter dans le récit.	A la fin de ce projet, l'élève sera capable de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur la narration.
Séquence 02 : argumenter par le dialogue.	
Projet 03	
Séquence 01 : argumenter pour inciter à la découverte	A la fin de ce projet, l'élève sera capable de comprendre et produire un texte argumentatif qui s'appuie sur la description.
Séquence 02 : argumenter dans la lettre.	

Chapitre 02

A l'oral l'élève doit être capable de distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif, le reformuler. Produire un court énoncé narratif, descriptif, explicatif ou argumentatif ; étayer une argumentation à l'aide d'arguments d'exemples et d'explications.

A l'écrit l'élève doit être capable de distinguer le texte argumentatif des autres textes, retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs.

En production l'élève doit être capable de rédiger une lettre pour convaincre, étayer un texte argumentatif à l'aide d'arguments, d'exemples et d'explications. Insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un écrit, traduire une image en énoncé argumentatif.

Chapitre 03

Le travail de groupe

Ces dernières années dans les écoles, on assiste de plus en plus à une recrudescence de travaux de groupe, qui auraient pour fonction de favoriser les apprentissages des élèves. Les maîtres cherchent ainsi des solutions s'éloignant des pratiques plus traditionnelles pour essayer de mettre l'élève au centre du système éducatif. Pour comprendre cela et pour réfléchir à l'efficacité du travail de groupe, il faut d'abord se pencher sur la définition de ce qu'est un groupe dans une classe, puis sur ce qu'on entend par pédagogie de groupe.

On peut tout d'abord se référer à Bachelard⁽¹⁾ qui affirme « qu'à l'école, le jeune milieu est plus formateur que les vieux, les camarades plus importants que les maîtres." Cela veut tout dire : pour que l'école soit bénéfique à l'élève, il faut un contact entre les membres de cette communauté d'élèves. On a ainsi toute l'ambition du travail de groupe.

1. La pédagogie de groupe

1.1 Une définition :

Le travail de groupe est un outil pédagogique privilégié pour permettre aux élèves de construire leur savoir à travers une activité, un projet commun. Il consiste à regrouper les élèves 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 élèves sont alors impliqués dans une tâche commune et participent à l'élaboration du travail donné en confrontant leurs idées avec celles des autres. Cependant, il ne faut pas oublier que la simple juxtaposition d'individus rassemblés en un certain lieu n'est pas une condition suffisante à l'existence du groupe. En fait, il n'y a groupe que lorsque le tout ne se réduit pas à la somme des parties. On doit donc en conclure qu'un groupe n'est pas une simple collection d'individus.

Dans un article des Cahiers Pédagogiques⁽²⁾, Raoul Pantanella affirme que l'élément groupal s'instaure quand il y a ce double mouvement d'interaction :

1- Jacqueline-Le-Pellec, Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend, Hachette Education. 1991. p 76

2 - Cahiers Pédagogiques, mai 2004, n° 424

Chapitre 3

- des individus sur le groupe
- du groupe sur les membres qui le constituent.

C'est cette interdépendance qui permet au groupe de fonctionner et surtout de bien fonctionner. On peut donc postuler que le groupe est une unité en lui-même. Marie Christine Toczek⁽¹⁾ met en évidence une notion particulière relative au groupe qu'elle nomme « *le groupe constitué* ». En fait, un groupe constitué est un groupe où les personnes concernées ont une forme d'interaction sociale entre elles, où il y a des relations d'interdépendance entre tous les membres.

Pour Marie-Christine Toczek, cette notion est essentielle pour avoir un groupe qui puisse fonctionner de façon bénéfique pour chacun. Pour cela, elle fait référence à Lewin qui, selon elle, a permis d'approcher une définition plus dynamique du groupe ; « *un groupe est mieux défini par l'inter dépendance entre les membres du groupe que par la similitude des individus entre eux.* »

D'autre part, pour véritablement parler de groupes, il faut au moins trois élèves 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'élève d'arriver à un niveau cognitif supérieur, qui lui permet de progresser. L'interaction est caractéristique du travail de groupe : c'est lors de confrontation de points de vue que les enfants vont construire leur savoir. C'est en ce sens que l'on peut rapprocher le travail de groupe du constructivisme qui met en évidence qu'apprendre se fait par interaction avec les autres ; en effet, c'est l'élève qui construit ses savoirs suite à une confrontation avec ses pairs.

Selon Philippe Meirieu⁽²⁾, le projet d'une pédagogie constructiviste (c'est-à-dire soucieuse des apprentissages, notamment intellectuels et qui met l'élève au cœur des apprentissages pour l'en rendre acteur à part entière) , doit inverser le fonctionnement «naturel» des groupes dans le monde du travail et celui des loisirs, en instaurant une dynamique qui ne soit centrée ni sur la tâche ni sur le vécu affectif du groupe, mais sur le développement cognitif de chacun de ses membres. Le groupe d'apprentissage

1- Marie-Christine Toczek, Le défi éducatif, p 119/ 120

2- Philippe Meirieu, Apprendre en groupe 1, p 25

n'a de raison d'être que s'il est, pour chaque participant, un lieu et un moyen de faire des acquisitions intellectuelles.

Pour approfondir cette définition, il faut mettre le travail de groupe en opposition au fonctionnement de la classe traditionnelle, comme le fait Mérieu⁽¹⁾ : « 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 » . Le groupe se caractérise alors par la présence d'individus en interaction, en prise directe sur la réalité et l'évacuation totale ou partielle de l'autorité du maître. On le voit 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 élèves, qui seront alors considérés comme des « sujets ».

Finalement, le travail de groupe suppose regroupement d'élèves, ayant acquis une identité et une reconnaissance, pour ainsi donner un nouveau rapport au savoir. Cette définition nous amène à envisager le travail de groupe « comme une véritable méthode pédagogique qui a en soi valeur et signification », position défendue par Michel Barlow⁽²⁾.

1.2. Pourquoi faire du travail de groupe?

Proposer aux élèves de travailler en groupe, c'est chercher un type de réponses différent de ce qui se passe dans les classes traditionnelles. Mais les maîtres ne doivent pas y recourir de façon systématique. Comme le dit Michel Barlow⁽³⁾, « 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. »

Toute la pédagogie du siècle dernier s'est intéressée au groupe et à sa pertinence. Les relations entre les différents apprenants d'un même classe a été mis en évidence par différents pédagogues au cours du XX^{ème} siècle, qui ont tenté de prouver l'importance du groupe sur les comportements individuels. Comme le rappelle

1- ibid. page 125

2- Michel Barlow, Le travail en groupe des élèves, Armand colin. 2000 p 30

3-ibid , p 31

Chapitre 3

Bernard Rey⁽¹⁾, c'est Vygotski dans les années 1930 qui, le premier, a défendu la nécessité des interactions entre l'enfant et le maître mais aussi avec ses pairs. On s'aperçoit que de Durkheim à Coussinet, tous ont montré le rôle essentiel du groupe sur le développement individuel.

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

Il y a d'abord pour chaque enseignant la volonté de renforcer le développement cognitif de chaque élève. En effet, lors de ce travail, les élèves tentent de résoudre un problème et peut alors s'instaurer un débat ou un échange de points de vue différents. Cela entraîne une remise en cause des conceptions du sujet et aboutit à une évolution cognitive donc à un apprentissage. C'est ce qu'a tenté de démontrer des chercheurs en psychologie sociale de Neuchâtel, en effet Doise et Mugny en 1981 ont prouvé, grâce à toute une série d'expériences, que ces débats ont un effet sur le développement cognitif de chaque élève. C'est ce qu'on appelle un conflit sociocognitif, comme le souligne Bernard Rey⁽²⁾. Le travail de groupe rend ainsi l'élève capable d'échanger, de confronter ses points de vue, de discuter, d'argumenter, de contester, d'écouter, de coopérer, de développer son esprit critique.... De plus, il apporte aux élèves des méthodes de travail, de raisonnement, d'analyse et développe leur créativité. Il permet donc à l'enfant d'exercer ses capacités cognitives.

Une autre volonté émane du travail de groupe, il s'agit en fait de développer des compétences transversales telles que le demandent les Instructions Officielles qui mettent l'accent sur « le vivre ensemble ». La vie collective prend une nouvelle dimension à l'école et tout doit donc être fait pour favoriser les véritables situations de Communication. Halina Prezesmycki⁽³⁾, met en avant plusieurs raisons pour recourir au travail de groupe et notamment le fait que des groupes plus restreints permettraient à l'élève timide ou manquant de confiance de s'intégrer plus facilement et ainsi de

1-Bernard Rey, Faire la classe à l'école élémentaire, esf. 2015 p 94

2- ibid p 95

3- Halina Prezesmycki, La pédagogie différenciée, hachette éducation. 1991. p 134

s'exprimer plus librement. Cela aurait un rôle sécurisant et permettrait alors de redonner confiance en ses propres capacités. Dans une situation de travail de groupe, les élèves se retrouvent dans un espace plus libre où chacun peut s'exprimer sans la crainte du regard du grand groupe ou du maître. Outre des compétences de communication, le travail de groupe favorise la socialisation de l'enfant. Il amène les élèves à partager leurs richesses, à accepter les règles et les contraintes nécessaires à la réalisation d'une activité en commun et par conséquent à développer leurs capacités d'écoute, de respect et de coopération afin de former des êtres aptes à vivre en société. On peut donc dire que ce dispositif de travail facilite vraisemblablement le décentrement de chacun et permet de conduire à l'écoute de l'autre.

2. La formation des groupes

Réunir les élèves en groupe de 2, 3, ...6 est-il synonyme de travail de groupe ? Pas toujours bien évidemment. La constitution des groupes constitue un élément important pour favoriser le travail collaboratif.

Doit-on laisser les élèves se réunir par affinités ou imposer les groupes ?

Très souvent en début d'année, ne connaissant pas encore les élèves, on les laisse se réunir par affinités. Ce sont généralement des groupes au sein desquels il y a peu de tension, mais qui ne se trouvent parfois en situation réelle de travail que lorsque le professeur s'approche du groupe. En revanche, imposer des groupes peut entraîner des résistances de la part de certains élèves qui ne veulent pas travailler avec tel ou tel élève. On peut trouver un compromis en leur demandant d'indiquer deux noms d'élèves avec qui ils souhaitent travailler.

Il est important pour l'enseignant de conserver une marge de manœuvre pour constituer des groupes selon ses objectifs d'apprentissage : groupes de besoins constitués d'élèves de niveau à peu près équivalent, groupes d'apprentissage avec des élèves de niveau homogène ou hétérogène, l'hétérogénéité étant à la fois source de conflit et de richesse.

Cependant la réalité de la classe est parfois complexe : incompatibilités entre les élèves, élève(s) perturbateur(s). Il faut choisir la solution la plus pertinente. Il n'y a donc pas de réponse toute faite, mais il est important de se pencher sur la question avant toute activité de groupe. Si l'enseignant décide de former lui-même les

groupes, ils sont généralement constitués dans l'optique de faire travailler une même équipe à plusieurs reprises sur des travaux différents. Pour casser une routine qui s'installe, il est aussi possible d'envisager de changer les équipes, par exemple une fois par trimestre.

3. Apprendre à travailler en groupe

Travailler en groupe ne va pas de soi pour les élèves, cela s'apprend. Il n'est pas rare que les premières tentatives ne soient pas satisfaisantes. C'est en multipliant les mises en situation que les élèves apprendront à travailler en groupe, à s'écouter, à prendre en compte les arguments et les idées des autres. Pour cela, ils ont besoin d'un cadre et c'est au professeur de leur faire saisir les règles à respecter. Celles-ci varieront d'un enseignant à l'autre, mais quelques points incontournables doivent alimenter la réflexion. Que sommes-nous même prêts à accepter concernant :

- Le volume sonore ?
- La circulation des élèves dans la salle ? Entre les groupes ?
- L'utilisation du matériel ?
- L'organisation du travail ? la répartition des tâches ?
- La gestion du temps ? (Nous y reviendrons un peu plus tard)

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

4. Le travail de groupe doit-il ou peut-il être précédé d'un travail individuel ?

Un moment réservé au travail individuel au début d'une activité permet à chaque élève de s'approprier, à son rythme, le problème, par la lecture ou un premier écrit. Cette phase ne doit ni être trop longue - pour que les élèves ne s'enferment pas dans leur solution et restent ouverts aux propositions des autres - ni trop courte, car elle ne permettrait pas à chacun d'« entrer » dans l'activité proposée. Sans ce temps de réflexion individuelle, on constate souvent qu'à l'intérieur du groupe, ceux que l'on appelle couramment « les bons élèves » prennent le « pouvoir » et imposent alors leur point de vue et leur rythme aux autres qui renoncent au travail, faute d'arguments

ou d'idées. C'est une dérive qui peut conduire à un « cours magistral » lors duquel un élève prend la place du professeur.

Cette phase individuelle peut parfois être proposée en recherche à la maison en amont de la séance, cependant il convient qu'elle donne lieu à un écrit qui formalise la pensée et atteste du travail réalisé.

5. Le groupe est un lieu de confrontation des idées

« L'objectif du travail de groupe n'est pas de répondre à une question simple, ce qui pourrait se faire individuellement. L'objectif du groupe c'est d'ouvrir des pistes, d'émettre des hypothèses ce qui ne peut se faire qu'avec d'autres que soi si on veut avoir plusieurs pistes et les hypothèses les plus variées et néanmoins possibles. Le point de vue des autres aide à envisager ce qu'on n'avait pas vu soi-même et à examiner la pertinence d'une proposition »⁽¹⁾

Le travail de groupe permet une circulation de la parole et une exposition de points de vue plus importantes qu'en classe entière. Il est en effet plus aisé de s'exprimer au sein d'un groupe restreint parce que le cadre est plus rassurant pour l'élève : il est plus facile d'exprimer son point de vue aux autres élèves (qui ne détiennent à priori pas encore le savoir) que face au professeur qui, aux yeux de l'élève, est le détenteur d'un savoir abouti.

6. Le groupe est le lieu de la production écrite et orale

S'il est un point généralement admis, c'est bien celui-ci. Le travail de groupe conduit à une production qui peut prendre des formes diverses : compte-rendu, affiche, dossier, présentation orale, diaporama, transparent, vidéo ... La demande d'une production d'une typologie donnée doit être systématiquement assortie de critères de réussite connus à l'avance par les élèves ; ces critères peuvent être fournis par le professeur ou élaborés en interactivité avec la classe.

L'enseignant doit veiller à ce qu'il y ait production effective dans chaque groupe en suivant très régulièrement le travail collectif, en stimulant, en encourageant,

1- Maria-Alice Médioni, centre de langues, université de Lyon 2, Cahiers pédagogiques, Mai 2004.

en relançant la réflexion. Les groupes ont souvent tendance à demander l'aide de l'enseignant dans l'attente d'une réponse au(x) problème(s) qui se pose(nt). On ne peut que déconseiller de donner ces réponses, mais plutôt renvoyer les questions à l'ensemble du groupe. Des pistes de réflexion peuvent être proposées par l'enseignant, mais il est important que ce soient les élèves eux-mêmes qui cherchent, qui réalisent et qui ainsi cheminent vers la réponse attendue.

Et lorsque les élèves ont effectué la production demandée, que fait-on de ces productions ? A quoi servent-elles ? Il est évident qu'on ne fait pas produire les élèves simplement pour les occuper. La fonction de la production est directement en lien avec l'objectif - fixé par l'enseignant - et mérite, là encore, un travail d'anticipation lors de la préparation de la séquence. Par exemple, si la production débouche sur un écrit, sera-t-il inclus dans le cahier/classeur ? A quel endroit ? Quelle sera sa fonction ? Si l'on veut que le travail de groupe ait une signification pour les élèves, cette production doit avoir une place bien identifiée dans le processus d'apprentissage. Elle sera certes plus ou moins importante selon le travail proposé, mais doit avoir un sens aux yeux de l'élève. Les connaissances institutionnalisées ou les compétences travaillées doivent donc être explicitées à l'issue de ce travail.

7. Le rôle et la posture du professeur :

Tout d'abord, avant chaque début de phase de travail, le professeur doit s'assurer que les consignes sont comprises pour éviter de reprendre trop souvent la parole face au groupe classe, et d'interrompre la dynamique qui se met en place dans les groupes.

Comme pour toute mise en activité des élèves, l'enseignant a clairement défini les objectifs d'apprentissage en amont de la séance, il sait donc ce qu'il veut atteindre avec les élèves. Par contre, il ne maîtrise pas totalement le chemin que vont suivre les élèves pour atteindre les objectifs ; si cette situation peut être déstabilisante lors des premières expériences, elle permet au professeur, en position

d'accompagnateur, d'identifier les représentations initiales des élèves et de surmonter les blocages rencontrés.

Certaines situations de blocages peuvent par ailleurs être évitées en réfléchissant lors de la préparation des séances aux réactions, propositions, incompréhensions et difficultés éventuelles que pourraient rencontrer les élèves. Ces difficultés peuvent être anticipées à partir des préconceptions (ou représentations initiales) et/ou des modes de raisonnements spontanés des élèves. Cette anticipation permet de prévoir divers arguments, exemples et contre-exemples qui permettront notamment de mettre les élèves en situation d' « impasse », impasse dans laquelle leur modèle explicatif sera inopérant, les obligeant ainsi à le faire évoluer.

Le professeur, lors de la phase de travail de groupe, prend une posture d'accompagnateur : il n'est plus celui qui transmet des connaissances de manière ex positive, mais celui qui aide les élèves à construire leurs propres connaissances grâce aux échanges élèves/élèves et élèves versus groupe/professeur. Pendant cette phase de travail, *« en aucun cas, il n'apporte de réponses toutes faites, ne tranche ni ne juge en acceptant certaines propositions des élèves et en en disqualifiant d'autres »*⁽¹⁾

Pendant la phase de restitution, le rôle du professeur devient différent. Il écoute et prend en compte les propositions de tous les élèves ; *« il organise une discussion, attire l'attention sur les points de convergence et de divergence et demande des justifications »*⁽²⁾. En fin d'activité, il amène les élèves à proposer une synthèse et il institutionnalise les savoirs associés à la physique et à la chimie. Ce rôle de garant est nécessaire pour que les élèves progressent : il apporte l'assurance de la validité des résultats émis.

On pourrait dire, en forçant le trait, qu'il y a deux types de pédagogie : celle du questionnement et celle de la réponse. Cette dernière consiste à ce que le professeur réponde à des questions que les élèves ne se sont pas encore posées. Il est dans ce cas courant de constater que l'attention de la classe décroît avec l'avancée de l'exposé du professeur.

1- Dumas Carré et Goffard, propositions des différents groupes.1997

2- ibid

La pédagogie du questionnement renvoie quant à elle à une pédagogie de type constructiviste dans laquelle les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages. L'étude réalisée devient alors une réponse à des questions que les élèves se sont réellement posées. Le vocabulaire scientifique expert leur devient alors plus accessible. Il ne s'agit pas d'opposer le cours magistral au travail de groupe, ni même de l'y substituer, mais simplement de repérer les notions sur lesquelles telle ou telle stratégie sera la plus pertinente. « *Le travail de groupe est cependant une stratégie qui permet au maître de ne pas se laisser happer par la spirale perverse où il s'épuise, émet désespérément et perd ses auditeurs chemin faisant, donnant toujours plus de la même chose, parlant et répétant, logo mâchant pour l'infime fraction des élèves qui suivent et grattent jusqu'au bout, les autres mentalement dans les starting-blocks, prêts à en jaillir à la sonnerie.* »⁽¹⁾

8. L'évaluation

Doit-on évaluer le travail en groupe ? Cette évaluation est nécessaire sans pour autant se traduire par une note. Si l'évaluation du travail en groupe permet d'évaluer les compétences spécifiques aux sciences définies dans les programmes (« compétences travaillées »), elle permet aussi d'évaluer les compétences des domaines « Les méthodes et outils pour apprendre » et « La formation de la personne et du citoyen ».

Il s'agit de donner des repères, d'évaluer le degré de maîtrise de ces compétences. Mesurer l'écart entre travail effectué et critères de réussite établis est un indicateur précieux qui permettra aux élèves de progresser. L'identification de ces indicateurs permet aussi aux élèves de s'auto-évaluer, la confrontation de cette auto-évaluation et de l'évaluation du professeur est un élément important du processus d'apprentissage.

Si on parle d'évaluation, on parle de critères d'évaluation : Comment va-t-on évaluer ? C'est une question préliminaire importante pour laquelle on propose quelques pistes de réflexion :

L'évaluation a-t-elle pour fonction d'aboutir à une note ou simplement de

1- Raoul Pantanella, Cahiers pédagogiques Mai 2004.

fournir des indications sur le chemin parcouru par chacun au cours du travail de groupe ?

Quelle que soit la réponse, il faudra se donner les moyens d'évaluer. Il apparaît indispensable au professeur de se créer des outils : par exemple une fiche sur laquelle apparaissent les groupes, le nom de leurs membres, leur rôle respectif, les compétences travaillées et les critères d'évaluation afférents ; elle permet au professeur d'avoir une trace de ce qui s'est passé dans chaque groupe et de pouvoir communiquer avec eux, lors d'un bilan, de manière plus objective, en accompagnement personnalisé par exemple.

En conclusion, huit points concernant le travail de groupe ont été abordés. Ce document ne prétend pas à l'exhaustivité, il n'a pas non plus pour objectif de modéliser une pratique pédagogique en donnant des recettes qui assureraient une réussite systématique. L'objectif est plus modeste : il s'agit simplement d'identifier quelques questions auxquelles il faut avoir réfléchi avant de mettre en œuvre des travaux de groupes. Il paraît difficile d'avoir l'exigence de « débiter » dans le travail de groupe en maîtrisant tous les aspects développés, même avec l'expérience ! Il convient donc de se centrer sur quelques-uns à chaque fois et d'élargir peu à peu le champ des axes que l'on privilégiera par la suite.

Chapitre 04 : partie pratique

Enquête de terrain + Analyse des questionnaires

Chapitre 04

L'enseignement apprentissage du FLE au cycle moyen a pour visée d'aider l'élève à s'investir dans leur apprentissage et de leur permettre à produire des textes corrects compréhensibles à l'écrit comme à l'oral. A ce niveau là, l'élève est sensé également de maîtriser le processus d'écriture des petits textes qui ne présentent pas des difficultés. Pour mener bien notre travail de recherche et vérifier nos hypothèses de départ, nous avons effectué une enquête sur terrain sous forme d'une activité proposée aux élèves .Cela s'est réalisé par notre présence à un cours dans une classe de langue de 4^{ème} année moyenne au niveau du CEM Chanouf Ahmed, où nous avons procédé à la collection des productions écrites des élèves afin d'analyser celles réalisées individuellement puis celles du groupe et de les comparer par la suite. Notre objectif est de savoir si le travail de groupe est efficace et plus avantageux que le travail individuel en expression écrite.

1. L'enquête de terrain

1.1. La description du corpus :

1.1.1 Terrain et public :

Notre travail a été effectué dans une classe de collège à béni Saf dans la wilaya de Ain Témouchent , CEM Chanouf Ahmed au moyen d'une autorisation remise par l'administration de notre département qui travail en coordination avec la direction de la pédagogie de la direction de Ain Témouchent, en vue de mener un stage de 5 jours dans une classe de quatrième année. Notre choix est portée sur cette école car elle nous fournit tous les moyens nécessaires pour le bon fonctionnement de notre travail et nous facilite la tâche de l'accomplir. De plus, les élèves de cet établissent ont un niveau scolaire hétérogène ce qui nous permet d'être plus objectif.

Ce CEM contient quatre classes de niveau 4^{ème} année, nous avons procédé à une activité proposée aux élèves d'une de ces classes, il s'agit d'un échantillon de 32 élèves réparties en trois niveau qui ont fait une double tâche (réaliser un travail individuel puis un autre collectif) ,cela à pour visée de tester et de savoir l'apport et l'efficacité de cet outil pédagogique.

Chapitre 04

1.1.2. La présentation de la classe :

La classe dans laquelle nous avons travaillé était assez vaste, propre, bien organisée en quatre rangers, le nombre des élèves est de 32 âgés entre 15 et 16ans, les élèves étaient assis deux par deux, mixtes, ils étaient actifs gentils et vivants. Il était agréable de voir l'enseignante travaille avec conscience, afin d'informer et de renseigner ses élèves sur l'activité qui va être réalisée.

1.2. L'enquête et la collecte des données :

Pour collecter les données dont nous avons besoin pour notre recherche, nous avons assisté à un cours d'expression écrite dans une classe de français langue étrangère.

1.2.1. L'organisation de l'espace-classe :

L'organisation de la classe est déterminante pour le bon fonctionnement du travail de groupe. C'est pourquoi il nous a fallu aménager la classe d'une façon que les apprenants puissent se voir, communiquer, s'entendre et travailler à l'aise. Nous avons groupé les tables d'une manière que les groupes ne soient pas trop très près les uns des autres, pour qu'ils puissent travailler sans être gênés, notamment du point de vue sonore.

1.2.2. La constitution des groupes :

Après avoir informé les apprenants de l'activité soulignée, l'enseignante les a sollicité qu'ils devraient se mettre par groupe de huit, Nous avons pris un échantillon de 32 élèves sont regroupés en quatre groupes et les même élèves sont appelés au travail individuel.

Afin d'avoir un travail productif, nous avons diversifié les niveaux de capacité.il s'agit d'un échantillon répartis en trois niveau, un groupe de bon éléments, un deuxième hétérogène contient un apprenant doué conjointement avec d'autres qui sont entre moyennement doués et faibles, et un autre de niveau moyen.

1.2.3. L'activité menée :

Comme nous avons déjà signalé plus haut dans notre introduction, que notre travail de recherche se porte sur l'analyse des productions écrites des élèves. Les textes que

Chapitre 04

l'enseignante a sollicité à ses élèves sont de type argumentatifs descriptifs, elle leurs a demandé de décrire un animal (pour le travail autonome) et l'Algérie (pour le travail collectif) par écrit.

❖ Les consignes de l'activité proposée étaient comme suit :

Etant vu que nos élèves sont âgés entre 15 et 16 ans, possédant un vocabulaire restreint, nous avons jugé nécessaire d'analyser une dizaine de copies de 4^{ème} année moyenne, de type descriptif argumentatif. Les consignes proposées pour le travail individuel étaient restreintes parce que les élèves ont déjà traité le premier sujet avec leur professeur en compréhension de l'écrit (première activité du projet 02) .Ils ont donc des pré-requis qui leur ont facilités la tâche d'écriture, et pour le travail collectif, on a choisi un sujet de la culture général afin de donner aux élèves une liberté d'expression sans se perdre dans le champ général du sujet (mauvaise interprétation de la consigne). Les sujets suivants leurs ont été proposés :

Le travail individuel :

A partir de la fiche d'identité suivante, décris cet animal en quelques lignes.

- Nom : Le chat.
- Classe : Mammifère, domestique, félin.
- Poids : 2.5-5 kg.
- Taille: 25-40cm.
- Nourriture : souris, oiseaux, la viande.
- Caractéristiques : petits oreilles, une queue longue.

La durée de la rédaction était une 15 minute.

Le travail en groupe :

A partir de la fiche d'identité suivante, décris l'Algérie en quelques lignes.

- Pays musulman, arabe, Kabylie.

Chapitre 04

- Nord de l'Afrique.
- Sahara, sable, la nature, le soleil, Les montagnes.
- La mer méditerranéenne, le littoral.

La durée de la rédaction était une 15 minute.

Outils autorisés : dictionnaire bilingue arabo-français et dictionnaire français –français.

❖ Comme elle les a demandés de respecter les critères de réussite suivants :

Vous devez :

- Respectez le schéma argumentatif descriptif.
- Utilisez des arguments convaincants introduits par des articulateurs.
- Insérez un exemple ou une explication à la suite de chaque argument.
- Utilisez le présent de l'indicatif.
- Vérifier l'orthographe et soigner l'écriture.
- Respectez la ponctuation (majuscules, minuscules, points, virgules.....etc.)

1.1.4. Le déroulement de l'activité⁽¹⁾

➤ Pour le travail individuel :

Durant l'élaboration du travail, chaque élève est assis tout seul. Nous avons remarqué que chacun était occupé par sa copie et travaille individuellement. De temps en temps, ils demandent l'aide de l'enseignante pour connaître la signification de certains mots (mammifère, la traduction de quelques mots), ils ont utilisé, de temps en temps, le dictionnaire bilingue.

➤ Pour le travail de groupe :

Après la constitution des petits groupes, les membres de chaque groupe sont rassemblés ou réunis autour d'une table. Au début, nous avons distribué les sujets de la

1- Farah mhania. L'apport du travail de groupe en expression écrite. Mémoire pour l'obtention du diplôme de Master En Langue Française. 2012. P 39

Chapitre 04

production écrite. Quand ils ont entamé le nous avons constaté les remarques suivantes :
Le travail coopératif est passé par trois phases :

✚ La première phase est celle de l'échange et la discussion entre les participants. Au départ, les élèves ont rencontré une certaine difficulté d'ouvrir le débat sur le thème abordé mais grâce à l'intervention de l'enseignante qui les a incités à prendre la parole, ils commencent à discuter en donnant leur point de vue.

Nous avons observé que la majorité des apprenants tentent de s'exprimer en français, ils ont utilisé des phrases simples reflétant leur niveau, sauf en cas de blocage, ils ont fait un recours à la langue arabe pour qu'ils puissent donner leurs idées ou les informations dont ils ont besoin et veulent mettre dans leur texte. Dans ce cas, les apprenants demandent aussi l'aide de l'enseignante afin d'avoir le sens ou la traduction de quelques mots ou expressions en français.

Ils étaient motivés, ils négocient pour choisir tel ou tel mot permettant de former des phrases cohérentes et adéquates au texte. Nous avons remarqué que les relations entre les membres de groupe ou ce qu'on appelle les habiletés coopératives étaient évidentes, cela a créé un espace de liberté favorisant l'interaction et l'entraide entre eux.

Ce qui a attiré notre attention, c'était la participation des éléments faibles, ils interviennent quelques fois. Même si leurs interventions étaient limitées, ils ont profité de cette activité.

Durant cette phase, nous avons remarqué que le leader a joué activement son rôle. Il a bien géré la prise de parole entre les membres du groupe, il a pu inciter les élèves qui n'ont pas l'habitude de parler en classe. Ainsi, il s'était occupé de collecter les informations dégagées, de prendre des notes et mentionner les idées principales du texte.

✚ La deuxième phase, après avoir collecté les informations concernant le sujet, ils ont commencé à rédiger le texte collectif au brouillon en s'appuyant sur les idées principales abordées préalablement. Les élèves de chaque groupe étaient entrain de produire le texte en suivant le schéma du texte

- ✚ argumentatif (chaque apprenant a essayé de formuler un argument introduit par un connecteur logique et illustré ou expliqué par un exemple).

Certains apprenants ont préféré d'utiliser le dictionnaire de français-français pour vérifier l'écriture correcte de quelques mots (par exemple : fabuleux, publicité, merveilleux, etc.). Les bons élèves ont joué un rôle remarquable dans la correction des fautes grammaticales et orthographiques ainsi que le choix des connecteurs logiques (l'utilisation de : d'autre part après d'une part et non pas ensuite,...).

- ✚ La dernière phase a été consacrée à la révision et la correction collective. Les élèves ont fait ensemble une lecture silencieuse du texte élaboré pour détecter les fautes commises et les corriger avant de rédiger le produit final.

À la fin de cette étape, le leader a chargé le scripteur d'écrire le texte corrigé sur le propre et le donner à l'enseignante.

1.1.5. L'analyse des données :

Comme nous l'avons déjà signalé dans les pages précédentes, la tâche menée consiste à écrire deux textes descriptifs argumentatifs décrivant un animal (le chat) et l'Algérie. Nous avons analysé les copies des apprenants en faisant des tableaux de résultats, tout en nous appuyant sur les critères suivantes :

- Plan matériel :

- l'organisation de la copie.
- Le découpage en paragraphes.
- La ponctuation.

- Plan sémantique :

- Nombre de connecteurs.
- Vocabulaire.

- Plan morphosyntaxique :

- le respect du système temporel.

Chapitre 04

- le nombre d'erreurs commises.

*** Critère d'évaluation :**

On a évalué les travaux des élèves selon les critères suivantes :

Plan matériel	06 pts
l'organisation de la copie	01pts
Le découpage en paragraphes	02 pts
La ponctuation	03pts
Plan sémantique	08 pts
Nombre de connecteurs	04 pts
Vocabulaire	04pts
Plan morphosyntaxique	06pts
le respect du système temporel	02pts
le nombre d'erreurs commises	04pts

1.1.5.1 L'analyse de travail individuel :

D'abord nous avons pris sept productions écrites réalisées par sept élèves de niveau hétérogène afin de les comparer à celle qui a été réalisée collectivement par ces mêmes élèves avec leurs camarades.

Chapitre 04

Les élèves sont comme le suivant :

L'élève	Niveau
Djemaï Amine A	Très bon
Bordji Nawel B	Très bon
Bouâazza Chaïmâa C	Bon
Benchellel Amir D	Moyen
Belkacem Youcef E	Moyen
Kacem Djawed F	Assez faible
Boualili Djamila G	Faible

Analyse des données d'un plan matériel :

On a analysé les productions écrites des élèves d'un aspect matériel en citant tout les côtés ; l'organisation de la copie, Le découpage en paragraphes et La ponctuation.

Alors ce qui concerne l'organisation des copies, elles sont acceptables satisfaisantes, tandis qu'il ya une seule copie l'élève (Bualili Djamila) est mal organisé.

En suite le découpage en paragraphes est fait, sauf (Bualili Djamila), leur texte se présente en un seul bloc, cela peut s'expliquer au désintérêt de ce cette élève.

En prenant la ponctuation, La ponctuation est un peu menée dans le bon sens, on a constaté que la majorité des élèves ont des difficultés à ponctuer leurs paragraphes d'une manière correcte, parce qu'ils ne maîtrisent pas les règles de la ponctuation sauf deux

Chapitre 04

élèves (Bordji Nawal et Belkacem Youcef) qui ont bien employés les points d'arrêts et les virgules et les majuscules.

Le plan matériel				
Elève	L'organisation de la copie	Le découpage en paragraphe	La ponctuation	L'évaluation
A	Bien organisée	oui	Il a commencé tout les paragraphes par une majuscule, les points et les virgules sont bien placés.	05.5/06
B	Organisée	oui	Elle a bien utilisée les majuscules dans tous les paragraphes, Les points et les virgules sont bien placés.	05/06
C	Organisée	oui	Aucune majuscule, le reste du texte est assez bien ponctué.	03.5/06
D	Un peu organisée	oui	Chaque paragraphe	

Chapitre 04

			commence par une majuscule bien colorée mais mal placées. Le texte est mal ponctué.	02.5/06
E	Organisé	oui	Il ya une majuscule placée après la virgule dans le deuxième paragraphe. La ponctuation est bien maîtrisée.	04.5/06
F	Bien organisé	oui	Une seule majuscule, texte mal ponctué.	03.5/06
G	Mal organisé	non	Une seule majuscule, la ponctuation non maîtrisée.	0.5/06

Analyse des productions écrites d'un plan sémantique :

On a analysé les productions écrites des élèves d'un aspect sémantique en montrant le nombre de connecteurs utilisés par les élèves et le vocabulaire (nombre de nouveaux mots et expressions apportés par les apprenants).

Chapitre 04

Lors d'analyse des textes on a remarqué une cohérence sémantique assurée, pas de contradiction d'une phrase à l'autre sauf pour l'élève (kacem Djawed) où on a constaté l'emploi incorrect de l'adjectif possessif par ex : **cette** animal à la place de **cet** animal, et aussi**le** maison à la place de ...**la** maison, donc c'est une interférences sémantique, l'élèves fait appel à sa langue maternelle.

Pour ce qui est le vocabulaire, il est courant, adapté à l'écrit produit mais dans quelques cas où il ya une contradiction du sens, les élèves ignorent le mot à employer, et utilisent autre mot à sa place comme le cas de l'élève (Belkacem Youcef)il est **gentil** à la place dec'est un animal **domestique**, ...il **poids** à la place de ...il **pèse**.

Toutes les phrases sont sémantiquement acceptables, les élèves ont bien marqué les propositions par l'emploi des conjonctions de coordinations mais, car, et, donc.

A propos les nouvelles expressions, tout les élèves ont met des phrases nouvelles sauf l'élève (Bualili Djamila) elle n'a pas pu l'ajouter parce qu'elle n'a pas un bagage dans la langue française.

plan sémantique			
L'élève	Nombre de connecteurs	Vocabulaire (nouveau lexique)	L'évaluation pts
A	(03) mais, donc, aussi	04	05/08
B	(04) mais, et, aussi, donc	06	07/08
C	Aucun connecteur	01	0.5/08
D	Aucun connecteur	05	02.5/08
E	(01) et	03	02.5/08
F	(02) car, et	04	04/08
G	Aucun connecteur	rien	00/08

Chapitre 04

Analyse des productions écrites d'un aspect morphosyntaxique :

Dans cette dernière étape, on a traité les copies des élèves, en signalant le respect du système temporel et aussi le nombre d'erreurs (des erreurs grammaticales et orthographiques).

Tous les élèves ont respecté le système de temps, ils ont employé que le présent de l'indicatif, temps souvent utilisé par les élèves, même il est accepté dans le plan de la description, mais ils ont des difficultés énormes à conjuguer les verbes correctement.

La cohérence syntaxique est assurée, tout les élèves ont utilisé correctement les articles définis : le chat, la viande, la maison...etc. mais les adjectifs possessifs n'étaient pas maîtrisés comme le cas de l'élève (Bualili Djamila) ...ces pattes à la place de ...ses pattes.

Les erreurs des élèves sont nombreuses, ils ont mal orthographié leurs mots, d'autres proviennent d'une méconnaissance d'orthographe de quelques mots comme le cas de trois élèves (Benamar Cherine Nawel) et (Belkacem Youcef) et (Benchellal Amir) par exemples ; mammi-fère, sauvage, fidelle...etc. d'autres issue d'une méconnaissance du vocabulaire c'est le cas de l'élève (Belkacem Youcef) qui a mal employé leur terme pour décrire le poids, et il a écrit ...il **poids** à la place de ...il **pèse**.

On a remarqué aussi que la plus part des élèves les élèves ont du mal à conjuguer correctement quelques verbes, Comme le verbe « vivre » et « nourrir », le cas des deux élèves (Benchellal Amir) et (Bualili Djamila), le premier a conjuguer le verbe vivre comme la suite ; ...il **vis** à la place de ...il **vit**, et la deuxième a laissé les deux verbes à l'infinitif, ce qui confirme que cette élève ne sait pas les règles de la conjugaison. Tandis que les autres élèves ont bien conjugué les verbes de leurs textes.

Chapitre 04

Plan morphosyntaxique			
L'élève	Le respect de temps	Nombre des erreurs	L'évaluation pts
A	oui	05	04.5/06
B	oui	07	02.5/06
C	oui	02	05/06
D	oui	10	02/06
E	oui	08	02/06
F	oui	07	02.5/06
G	Non respecté	11	00/06

1.1.5.2. L'analyse de travail collectif :

On a déjà signaler que cette activité va se réaliser en groupe de huit élèves d'un niveau hétérogène, et on a met en chaque équipe un élève de bon niveau, les groupes sont comme le suivant :

Chapitre 04

Groupe 01	Groupe 02	Groupe 03
Djemai Amine	Bouâzza Chaïmaâ	Bordji Nawel
Djorf Marwan	Benchellal amina	Sehouli Nour El Houda
Bourasse Manel	Zénagui Ben Youcef	Zenbou Radya
Kacem Djawed	Boualili Djamila	Benchellal Amir
Benhaddou Mayssa	Bénazzouz Asmâa	Sidi Yakoub Fatima
Tahar Belarbi Sérine	Kabdani Nadjet	Benamar Chérine
Bouanani Hadjer	Rézigui Marwa	Chaïb Fatima Zahra
Belkacem Fatima	Belkacem Youcef	Ziani Zahira

Analyse des données d'un plan matériel :

Groupe A :

La copie est bien organisée, elle est acceptable et satisfaisante.

Ce groupe a commencé sa production par une introduction de quatre lignes, chose toujours ignorée par nos apprenants.

Le texte est découpé en cinq paragraphes, où chacun est précédé d'un connecteur « d'abord, ensuite, ainsi, enfin »

Ce qui concerne la ponctuation, le texte est bien ponctué, maîtrisé, on le voit généralement dans l'utilisation des majuscules et les points d'arrêt en chaque paragraphe, aussi les virgules et les points virgules

Chapitre 04

Groupe B :

Dans cette copie, on a remarqué que les élèves de ce groupe ont bien organisé leurs copie, elle est encadrée, initié par un titre souligné et bien coloré.

Le découpage du texte en cinq paragraphes nous a permis d'identifier le type de texte. Ainsi, la présence des connecteurs avant chaque paragraphe « tout d'abord, ensuite, puis, pour conclure »

Le texte est ponctué de façon acceptable, on a vu aussi la présence des majuscules après chaque point, et le début de paragraphe.

Groupe C :

Cette copie est bien organisée, avec une bonne écriture.

Le texte est rédigé en quatre blocs, bien structurés, chaque paragraphe commence par un connecteur d'abord, ensuite, enfin, en conclusion.

La présence des virgules et les majuscules, donc la ponctuation est bien maitrisé dans ce groupe là.

Chapitre 04

Le plan matériel				
Groupe	L'organisation de la copie	Le découpage en paragraphe	La ponctuation	L'évaluation pts
A	Organisée	Oui	Texte bien ponctué, les majuscules sont bien placées dans le début de chaque paragraphe et après chaque point d'arrêt.	05/06
B	Bien organisée	Oui	Maîtrisée	05. 5/06
C	Bien organisée	Oui	Bien maîtrisée	05.75/06

Analyse des données d'un plan sémantique :

Groupe A :

La cohérence sémantique est assurée, il n'y a pas de contradiction entre les phrases du texte qui ont été sémantiquement acceptables.

Ce groupe a ajouté plusieurs mots, par exemple ; les dunes, nom des plages, 1200 km de cote ...etc. ce qui montre que chacun donne son idée sur ce sujet.

Donc Les phrases étaient sémantiques et les propositions ont été marquées efficacement par l'emploi approprié de six connecteurs ; d'abord, ensuite, tel que, et, puis, comme.

Groupe B:

Le texte est sémantiquement acceptable, le sens est clair, pas de contradiction.

Chapitre 04

On n'a pas trouvé beaucoup de nouvelles expressions, sauf deux ; oasis, climat ni chaude ni froide.

Les connecteurs utilisés sont ; et, ensuite, alors, puis, aussi. Ils sont bien employés.

Groupe C:

Le texte est cohérent, ne présente aucune contradiction de sens.

Ce qui concerne le nouveau lexique, il y en a beaucoup ; les dunes et de sable, patrimoine naturel, monument historique...etc.

Ce groupe a utilisé quatre connecteurs ; d'abord, ensuite, enfin, en conclusion.

Le plan sémantique			
Groupe	Nombre de connecteurs	Les nouvelles expressions	L'évaluation
A	06	05	06.5/08
B	05	02	05/08
C	04	11	08/08

Analyse des données d'un plan morphosyntaxique:

Groupe A :

Dans cette étape, nous avons remarqué que les élèves de ce groupe ont respecté le temps, ils ont utilisé le présent de l'indicatif pour la description de l'Algérie. On a constaté qu'il y a un seul verbe conjugué à l'imparfait ; ...il faut venait à la place deil faut venir, ils ont oublié la règle de ; « deux verbes qui se suit, le premier se conjugue et le deuxième se mettre à l'infinitif ».

Chapitre 04

La cohérence syntaxique est assurée, les élèves ont utilisé correctement les articles définis ; le, la, les, des, de...etc. comme ils ont fait la référence entre un article défini et un adjectif démonstratif, le cas de **ses** et **ces**, **ce** et **se**.

Dans cette copie, ce groupe d'élève a bien orthographié leur texte, on constate moins d'erreurs ; découvrir, venait, andalousi.

Groupe B:

Le système temporel est bien maîtrisé, on constate le présent de l'indicatif dans tous les paragraphes du texte. Les verbes sont bien conjugués.

La cohérence syntaxique est assurée, on voit une bonne utilisation des articles définis et les pronoms possessifs.

Ce qui concerne les erreurs, il y en a deux ; la mer méditerranée, ce payés.

Groupe C:

Le système des temps utilisé par ce groupe est pertinent, Les élèves ont exprimé le présent de l'indicatif. On voit la bonne maîtrise de la conjugaison sauf le verbe situer dans la première paragraphe ;qui se situer à la place dequi se situe.

Le plan morphosyntaxique			
groupe	Le respect de temps	Nombre des erreurs	L'évaluation pts
A	Oui	03	04.5/06
B	Oui	02	05/06
C	Oui	05	03.5/06

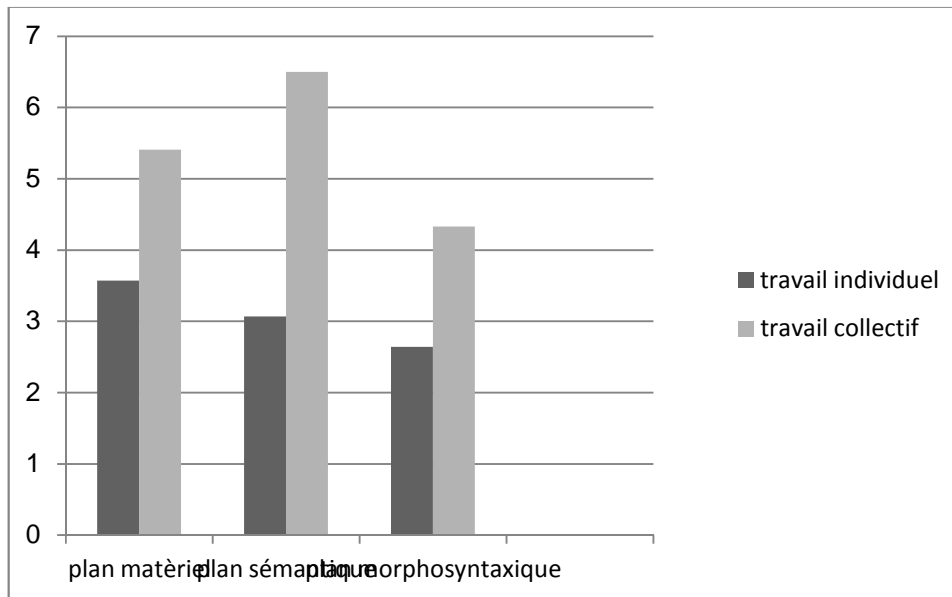
La cohérence syntaxique était assurée efficacement par l'emploi correct des pronoms personnels, les articles, les adjectifs, et même dans la conjugaison. Dans cette copie on a trouvé plusieurs erreurs d'orthographe ; boucoup, l'ocasion, quel ques, très bel, situer.

Chapitre 04

L'évaluation :

Ce tableau met en avant les résultats d'analyse des productions écrites réalisées par les élèves de la classe de 4^{ème} année moyenne, individuellement et collectivement ;

Le travail individuel				
L'élève	Plan matériel	Plan sémantique	Plan morphosyntaxique	note
A	05.5	05	04.5	15/20
B	05	07	02.5	14.5/20
C	03.5	0.5	05	09/20
D	02.5	02.5	02	07/20
E	04.5	02.5	02	09/20
F	03.5	04	02.5	10/20
G	0.5	00	00	0.5/20
Total	03.57/06	03.7/08	02.64/06	09.91
Le travail collectif				
A	05	6.5	04.5	16/20
B	05.5	05	05	15.5/20
C	05.75	08	03.5	17.25/20
Total	05.41/06	06.5/08	04.33/06	16.24



1.1.6. Comparaison entre les productions individuelles et collective :

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

La production collective est la meilleure, plus construite, elle présente plus de soin, par rapport à celle réalisée individuellement. Ces dernières témoignent plus de difficultés notamment d'un aspect morphosyntaxique.

A ce niveau là, les élèves ont mieux travaillé en groupe qu'individuellement, du fait que les trois textes qu'ils ont générés collectivement montrent peu de difficultés et peu d'erreurs dans tous les plans.

D'un plan matériel, les trois textes collectifs sont plus organisés (ce qui démontre leurs motivations), mieux ponctués et mieux structurés en ensemble de paragraphes, aussi le support utilisé est plus utile.

D'un plan sémantique les productions de travail de groupe sont plus cohérentes que les textes individuels qui renferment parfois des ambiguïtés et des phrases contradictoires telles que le chat est un animal gentil. Nous trouvons aussi que les élèves ne sont pas restés limités dans les informations données dans la fiche, qui est le cas de la majorité des productions individuelles. De ce fait le vocabulaire est plus riche et plus varié, ce qui nous mène à affirmer que le travail de groupe contribue au développement de la compétence linguistique et l'acquisition de nouveaux savoirs.

D'un plan morphosyntaxique, le texte collectif présente aussi peu d'erreurs orthographiques en le comparant aux celles construites individuellement.

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

2. l'analyse des questionnaires

Afin de mener à bien notre enquête nous avons mis en place et sur le terrain deux questionnaires, un premier destiné aux enseignants de français des différents établissements constituant notre corpus. Quant au second questionnaire, il est mis à la disposition des élèves de 4^{ème} année moyenne.

2.1. Analyse du questionnaire des enseignants :

- **Question 1,2 et 3 :** sexe, l'âge et expérience.

Chapitre 04

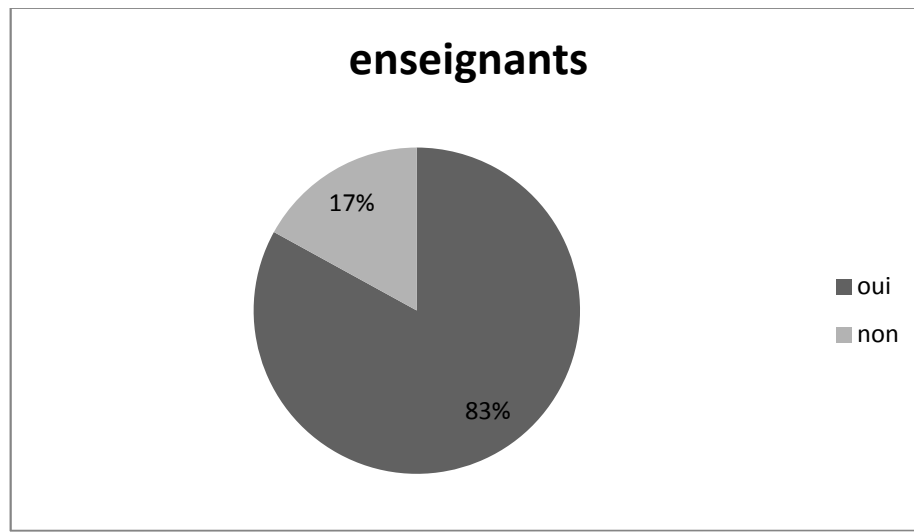
Sexe	Féminin	09
	masculin	03
âge	Entre 25 et 45 ans.	10
	Entre 46 et 54 ans.	02
Expérience	Entre 1 an et 10 ans.	09
	Entre 11 et 24 ans.	03

L'âge des enseignants est entre vingt-cinq ans jusqu'à séquent-quatre ans, sept enseignants sont titulaires d'un diplôme de master, et ont suivi leur formation à l'ITE (Institut Technologique de l'Enseignement). Les autres ont suivi quatre ans d'études à l'université, ils ont tous une licence de français.

L'expérience des enseignants dans l'enseignement est très variée .Deux enseignants travaillent depuis 1993 et 1996. L'expérience professionnelle des autres enseignants varie entre un an (01) et vingt quatre ans (24).

- **Question 4** : pensez-vous que le travail de groupe est bénéfique ?

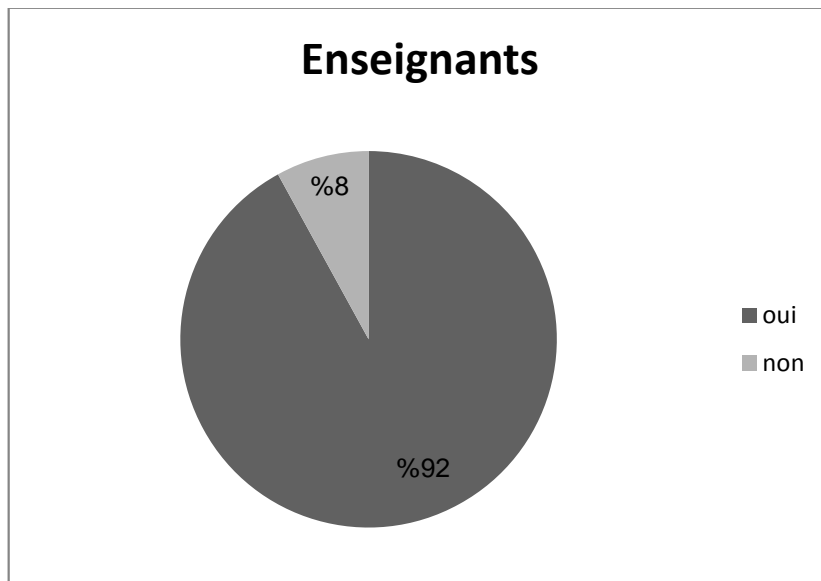
Réponses	Nombre des enseignants	Pourcentage
Oui	10	83%
Non	02	17%



Au niveau de cette question, la majorité des enseignants enquêtés ont confirmé que le travail du groupe est bénéfique, sauf deux parmi eux qui ont déclaré que ce n'est pas tout le temps que ce type de travail a une influence favorable sur l'apprentissage des élèves.

- **Question 5 :** d'après votre expérience, que pensez-vous du travail de groupe en le comparant avec le travail individuel ?

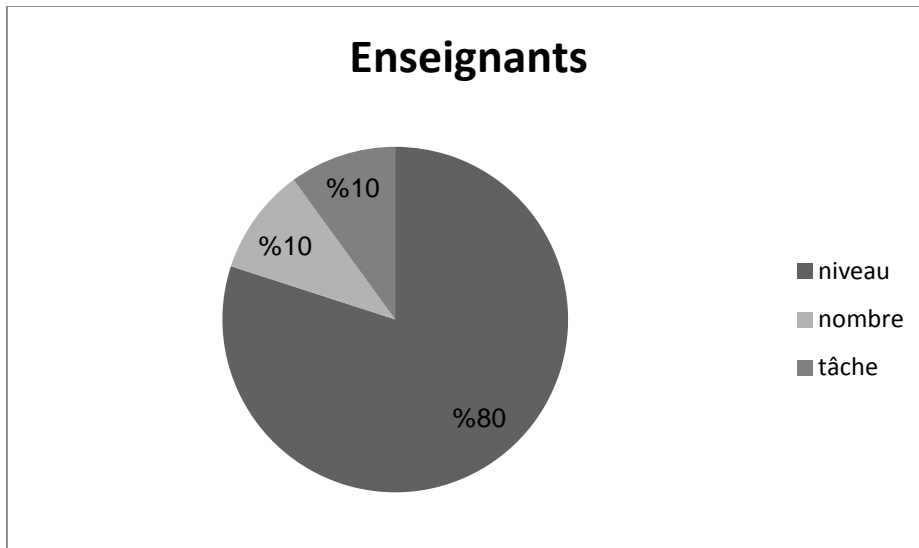
Réponses	Nombre des enseignants	Pourcentage
Oui	11	92%
Non	01	08%



En ce qui concerne cette question, tous les enseignants ont dit que le travail de groupe est plus important que le travail individuel, juste une seule enseignante qui est contre le travail de groupe disant que le second travail est meilleur.

- **Question 06** : selon quels critères formez-vous les groupes ?

Réponses	Pourcentage
Selon le niveau	80%
Selon le nombre	10%
Selon la tâche	10%



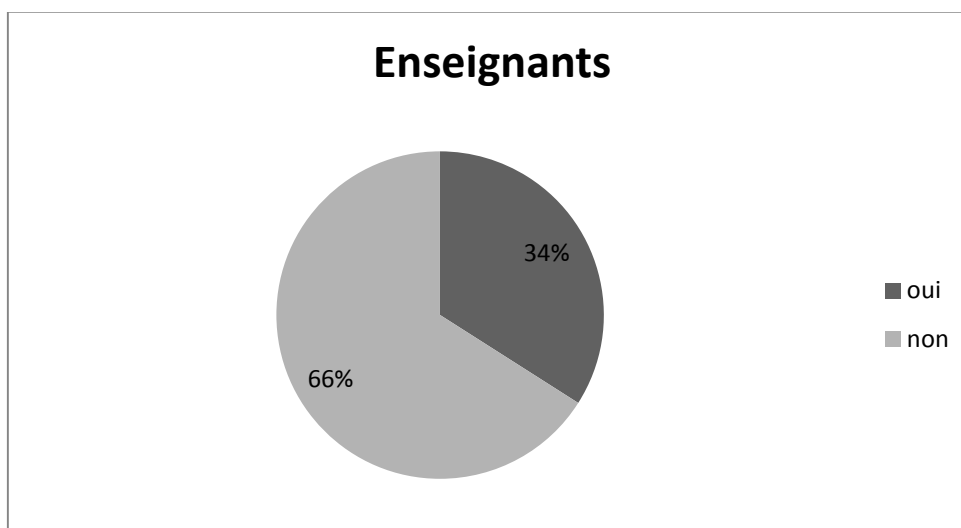
Concernant cette question, la plupart des enseignants ont confirmé que la formation des groupe se fait à partir le niveau des élèves c'est-à-dire dans chaque groupe il faut qu'il ait un élève avancé, un élève moyen et un élève moins-avancé pour que le premier aide les autres. Comme il ya eu d'autres Réponses par le reste des enseignants disant que les groupes se forment selon la nature de la tâche à accomplir, selon le nombre des élèves.

- **Question 7** : le texte se met-il tout de suite au travail ?

Réponses	Nombre des enseignants	Pourcentage %
Oui	4	34%
Non	8	66%

Chapitre 04

Un taux de 34 % des enseignants interrogés déclare que leurs élèves se mettent au travail demandé tout en confirmant que ces derniers préfèrent le travail de groupe beaucoup plus que du travail individuel, alors que le reste affirme que leurs élèves commencent directement leur travail disant qu'ils réfléchissent en premier lieu, en expliquant aux élèves moins-avancés et moyens après ils entament le travail.

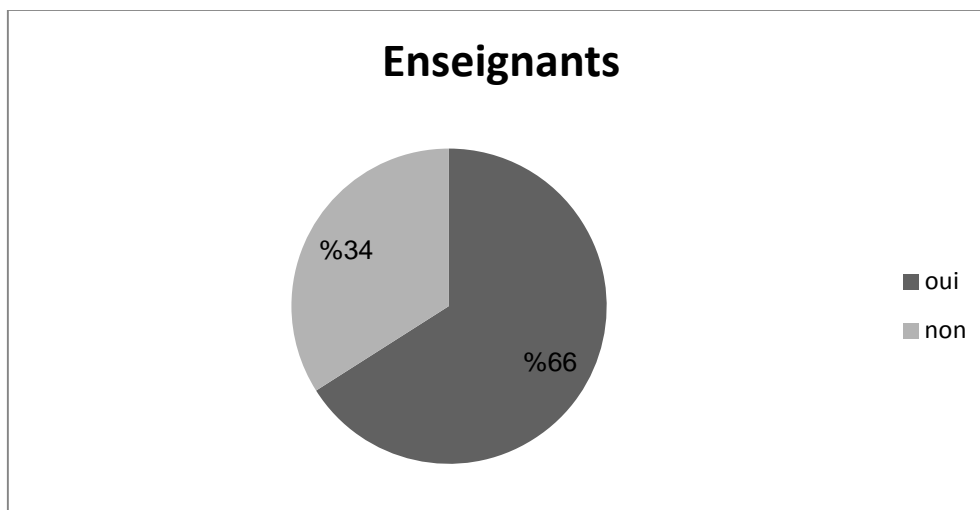


A partir de ces réponses, nous avons remarqué que la plupart des élèves quand ils travaillent en groupe peuvent mieux comprendre le travail demandé à accomplir et même la consigne puisqu'ils se sentent plus à l'aise entre qu'avec leur enseignant.

- **Question 8** : tous les membres ont-ils contribué au travail ?

Réponses	Nombre des enseignants	Pourcentage %
Oui	8	66%
Non	4	34%

Le résultat indique que la majorité des apprenants contribuent au travail c'est-à-dire tous les membres du groupe participent au travail, en revanche, le reste des enseignants déclarent que quelques uns qui travaillent.

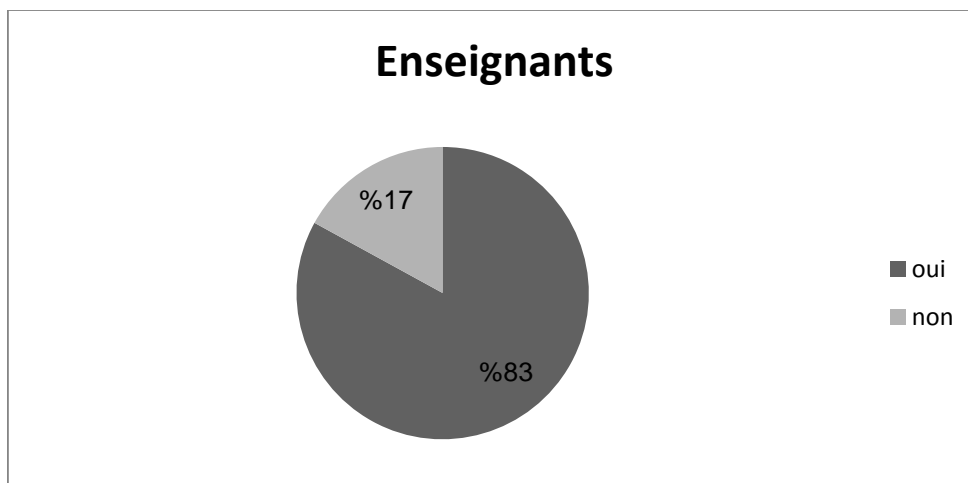


En fonction de ces réponses, nous observons que le travail de groupe permet aux apprenants de tout niveau à avoir la chance de s'exprimer et de proposer ses idées aux autres.

- **Question 9** : A-t-on divisé les tâches ?

Réponses	Nombre des enseignants	Pourcentage %
Oui	10	83%
Non	2	17%

Le résultat obtenu montre que la majorité des professeurs déclarent que lorsqu'on travaille en groupe, les élèves partagent le travail, tandis que une minorité d'eux ont dit le contraire.

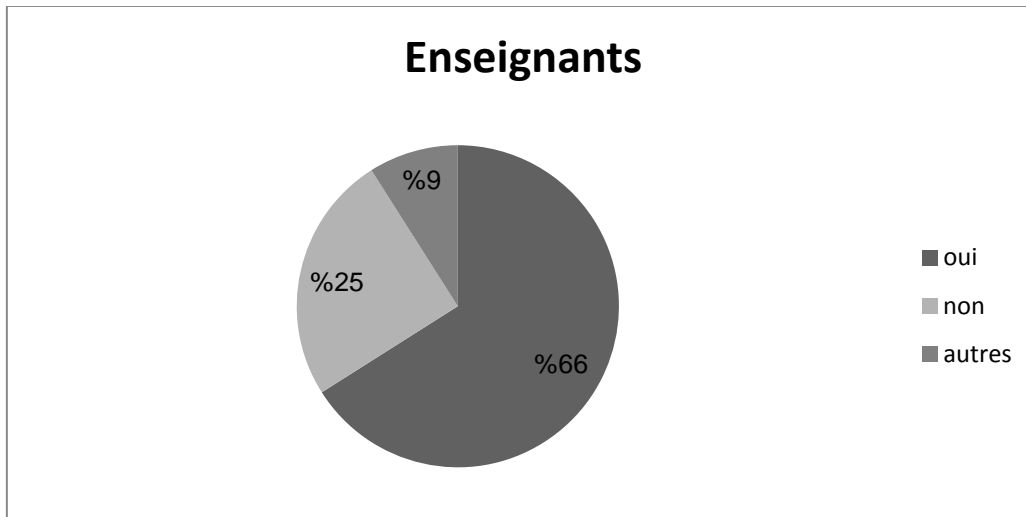


En effet, un grand pourcentage montre que lors du travail du groupe, tous les apprenants participent tout en divisant les tâches même de la part des élèves qui se caractérisent par un niveau d'apprentissage limité.

- **Question 10** : chacun a-t-il pu exprimer ses idées ?

Réponses	Nombre des enseignants	Pourcentage %
Oui	8	66%
Non	3	25%
Autres	1	9%

Concernant cette question, on a collecté des réponses variées de la part des enseignants, 66 % des enseignants ont confirmé que tous les élèves expriment leurs idées durant le travail de groupe, alors que trois professeurs ont répondu par non disant qu'il existe toujours une ou deux idées supérieures qui dominent. En ce qui concerne l'enseignant restant a déclaré qu'il a des apprenants qui n'ont pas cette aptitude d'exprimer leurs idées, ce qui nous amènent à instaurer cette capacité chez eux.

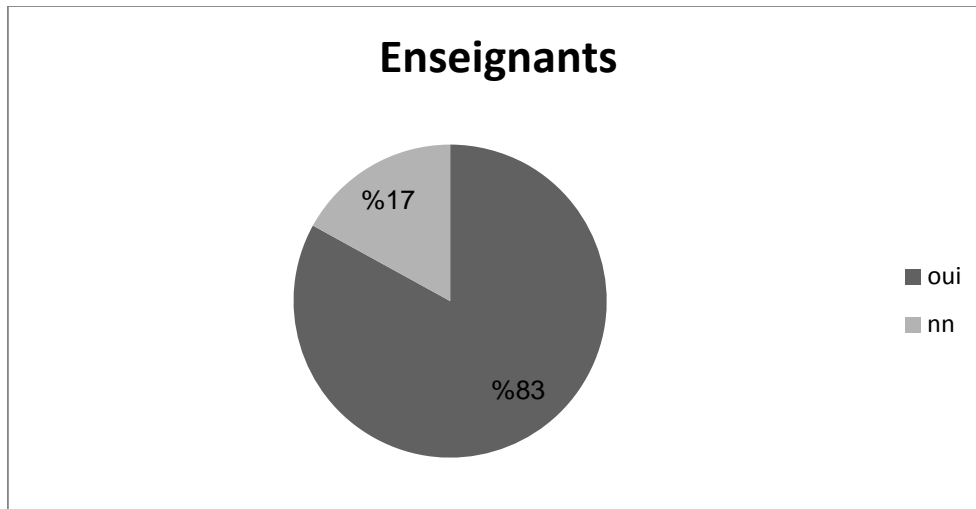


On déduit d'après ces réponses que les élèves expriment leurs idées et proposent à leur tour leurs opinions aux autres même si ces derniers sont faux, mais cela se réalise que lorsqu'ils travaillent en groupe.

- **Question 11** : y-a-t-il eu des divergences d'opinion ?

Réponses	Nombre des enseignants	Pourcentage %
Oui	10	83%
Non	2	17%

A partir de ces réponses obtenues, on trouve que, que deux enseignants qui ont affirmé qu'il ya des divergences d'opinion quand il s'agit du travail de groupe, bien que dix enseignants on confirmé le contraire.



Nous constatons à l'aide des données collectées que le travail de groupe permet aux élèves le partage des tâches, de s'engager dans des dialogues constructifs et même de rencontrer des divergences d'opinions et des contradictions de la part des autres membres du groupe.

- **Question 12** : si oui, comment ont-elles été résolues ?

Les enseignants qui ont déclaré que lors du travail de groupe il ya forcément des divergences d'opinion, se trouvent face à la recherche des solutions dans le but de les éviter. Dans ce cas, il faut que l'élève apprenne comment résoudre ses problèmes avec l'autrui tout en faisant apprendre à l'apprenant dès le départ de savoir changer ses idées et surtout savoir défendre son point de vue tout en acceptant la contradiction et d'essayer la résoudre avec le reste du groupe.

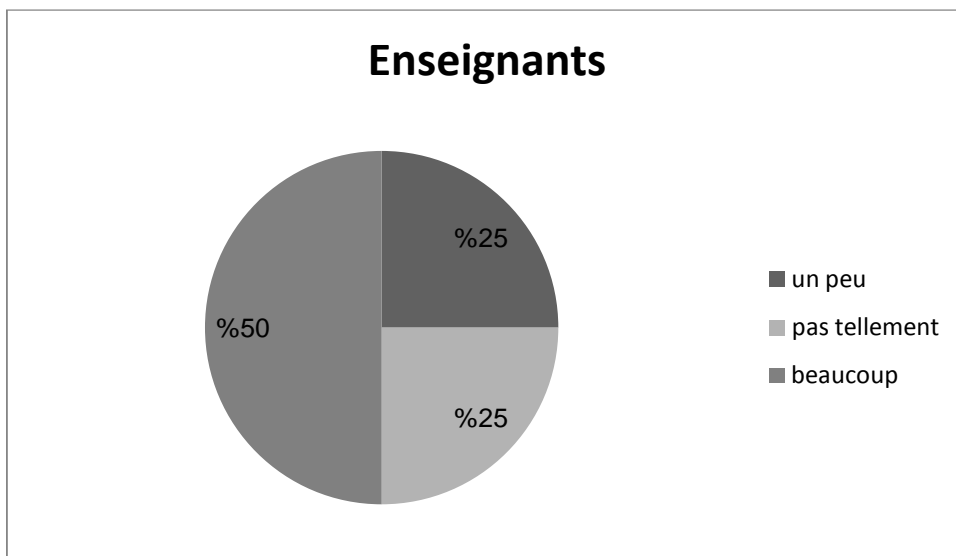
Comme il est nécessaire de faire comprendre à l'élève que l'école est un lieu de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs.

Chapitre 04

- **Question 13** : Sommes-nous satisfaits du travail accompli ?

Réponses	Nombre des enseignants	Pourcentage %
Un peu	3	25%
Pas tellement	3	25%
beaucoup	6	50%

Le résultat indique que la moitié des professeurs ont confirmé qu'ils très satisfaits du travail accompli par leur élèves en revanche, l'autre moitié, on voit que 25 % d'eux ont répondu par « un peu », et 25% par « pas tellement.



En fonction de ces réponses, nous remarquons que la plupart des enseignants sont satisfaits par le travail de leurs élèves en confirmant que ces derniers quand ils travaillent

Chapitre 04

en groupe réalisent et accomplissent parfaitement leurs tâches puisqu'il s'agit d'un travail collaboratif et que ces apprenants s'entraident.

- **Question 14 :** Comment évaluez-vous un travail de groupe ?

Avant d'entamer l'analyse de cette question, il est important de signaler que l'un des enseignants n'a pas répondu à cette dernière. Au niveau de cette question, on a collecté des réponses variées de la part des enseignants enquêtés comme suit : l'évaluation se fait collectivement pour que les informations soient partagées, lors de l'évaluation tous les membres du groupe auront la même note que ça soit leur niveau, on évalue le travail de groupe en traitant juste les réponses et les idées pertinentes. Donc, nous pouvons dire que chacun d'eux a sa propre façon d'enseigner et d'évaluer sans négliger le public avec celui qu'on travaille et bien sur l'hétérogénéité dans la classe.

Remarque : On n'a pas établi un tableau parce que c'est une question ouverte et on a eu des réponses variées et vagues.

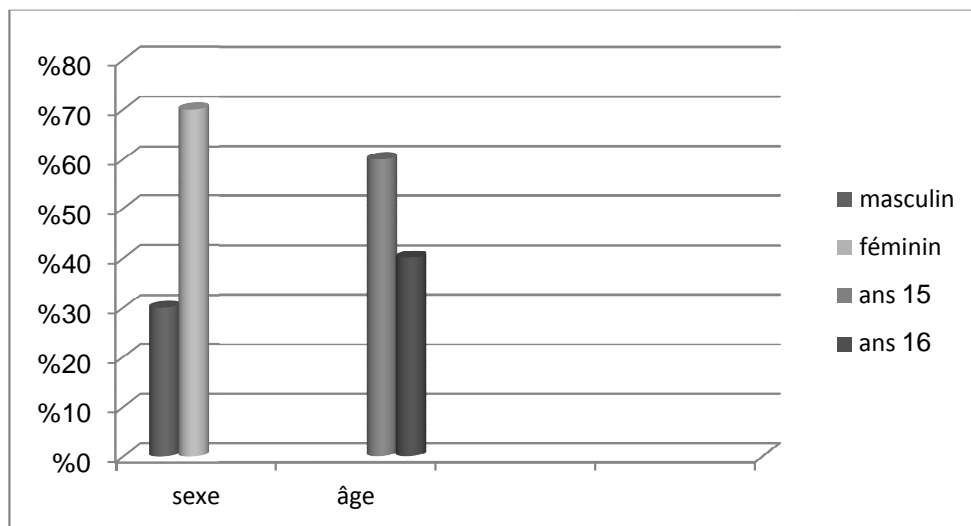
Chapitre 04

2.2. Analyse du questionnaire des élèves :

On a choisi un groupe d'apprenants d'une seule classe de quatrième année moyenne, d'une 14 fille et 06 garçons, âgés entre 15 et 16 ans. Alors notre échantillon sera porté sur 20 apprenants. On a posé 12 questions, pour examiner les compétences des apprenants : questions de généralité, la production écrite, le travail de groupe. Afin de savoir la situation d'apprendre chez les apprenants.

Question 1,2 : sexe et âge ?

sexe	Masculin	06	30%
	Féminin	14	70%
L'âge	15 ans	12	60%
	16 ans	08	40%

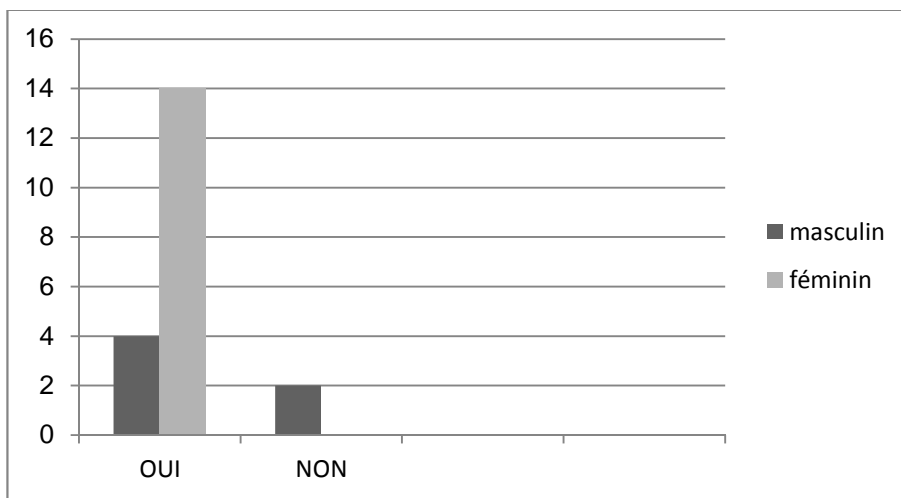


On constate que la plupart des apprenants sont des filles et le tiers sont des garçons, âgés entre 15 et 16 ans.

Chapitre 04

Question 3 : aimes-tu le français ?

oui	masculin	04	90%
	féminin	14	
non	masculin	02	10%
	féminin	00	

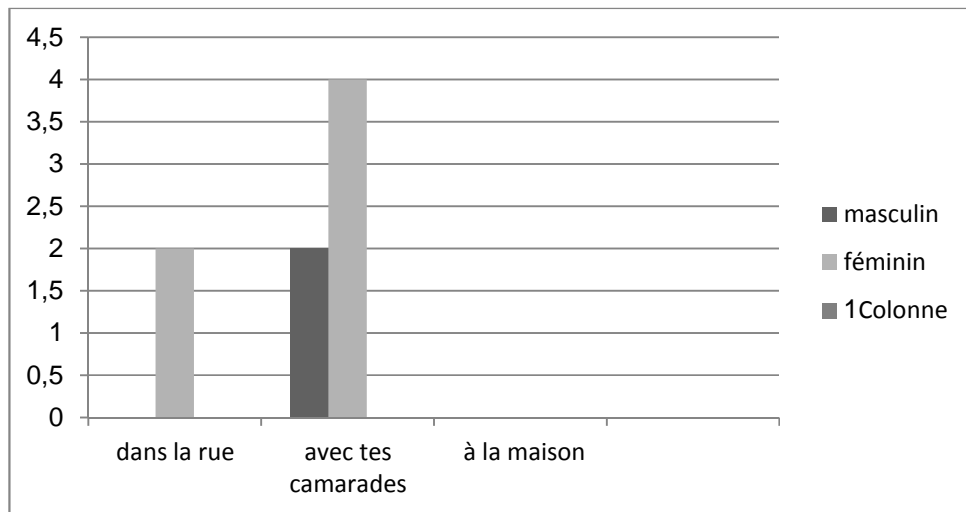


Ce que nous remarquons c'est que la plupart des élèves aime le français.

Question 4 : Parles-tu le français ?

Dans la rue	masculin	00	10%
	féminin	02	
Avec tes camarades	masculin	02	30%
	féminin	04	
A la maison	masculin	00	00%
	féminin	00	

Chapitre 04



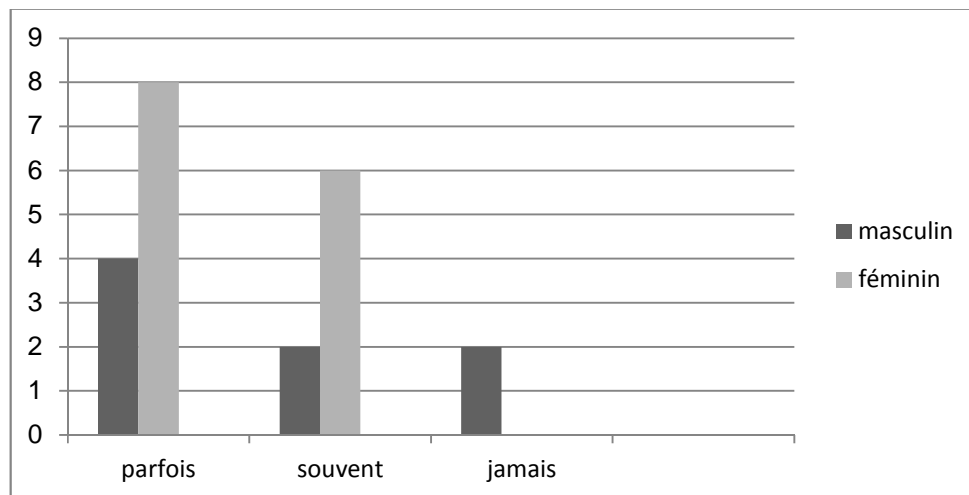
On voit que la moitié des élèves parle le français avec leurs camarades avec un pourcentage de 30%, et une minorité qui parle le français dans la rue de 10%.

On constate que le tiers des apprenants savent pas parler et écrire ce qui prouve qu'ils ne sont pas capable de s'exprimer par écrit, ils n'ont pas un assez bagage pour dire ce qu'ils pensent ou ce qu'ils ont envi d'écrire.

Question 5 : regardes-tu les dessins animés en français ?

Parfois	masculin	04	60%
	féminin	08	
souvent	masculin	00	30%
	féminin	06	
jamais	masculin	02	10%
	féminin	00	

Chapitre 04

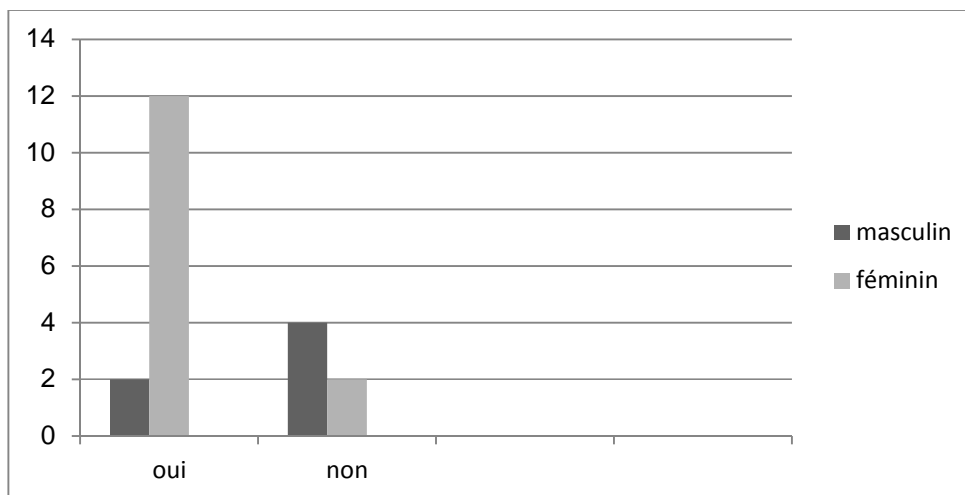


Nous remarquons que la plupart des élèves aime regarder les dessins animé en français qui joue un rôle très important dans l'apprentissage de français qui permettre a l'élève d'exprimer et développer chez lui la compétence linguistique.

Question 6 : As-tu des difficultés en français ?

oui	masculin	02	70%
	féminin	12	
non	masculin	04	30%
	féminin	02	

Chapitre 04

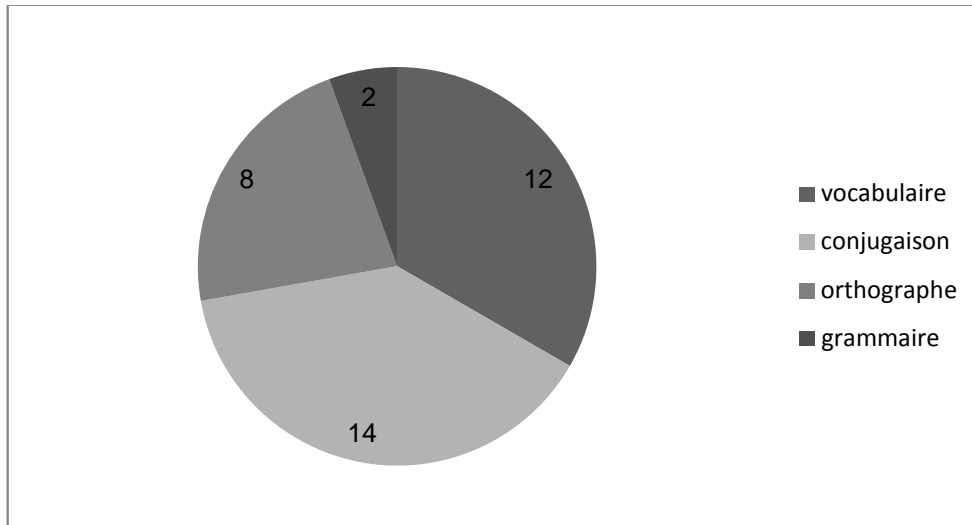


Nous constatons que la majoritaires des élèves trouvent des difficultés en français, on voit que les filles trouvent beaucoup de difficultés que les garçons car elles ont un manque en grammaire, orthographe, et vocabulaire et aussi pas assez de bagage linguistique, il faut essayer de faire écrire ou parler le maximum d'élève durant la séance de l'écrite et l'orale.

- Sur quel plan ?

	Masculin	Féminin	Nombre
Vocabulaire	06	06	12
Conjugaison	04	10	14
Orthographe	04	04	08
Grammaire	02	02	02

Chapitre 04



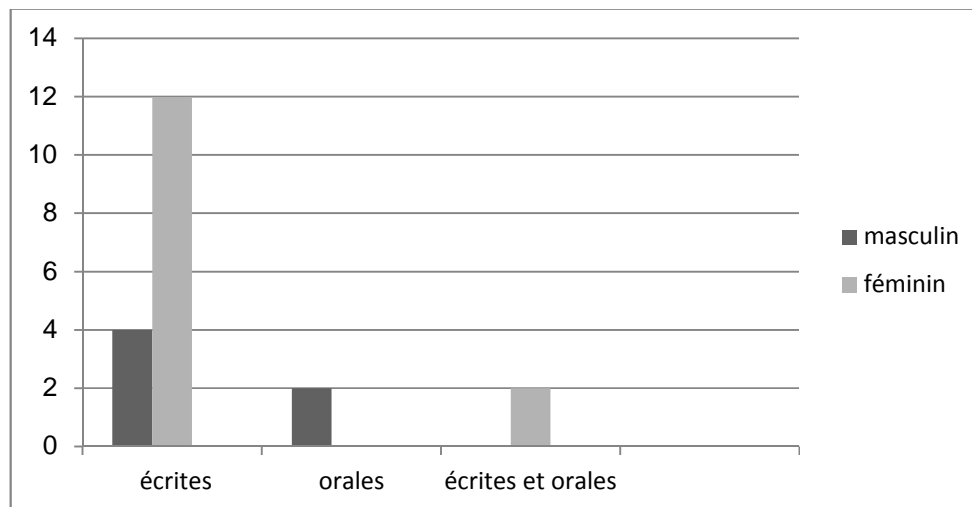
On voit que les élèves trouvent beaucoup de difficulté sur le plan de

Conjugaison (14 élèves), et aussi sur plan de vocabulaire (12 élèves) ; le plan orthographe (08 élèves) et sur le plan de grammaire (02 élèves). Nos apprenants sont incapable d'écrire ou de rédiger un texte qui a un sens et sans fautes et ça est due que nos élèves n'appliquent pas les règles d'orthographe ni de grammaires ni de conjugaisons.

Question 7 : aimes-tu de faire les activités écrites ou orales ?

Ecrites	masculin	04	80%
	féminin	12	
Orales	masculin	02	10%
	féminin	00	
Ecrites et orales	masculin	00	10%
	féminin	02	

Chapitre 04

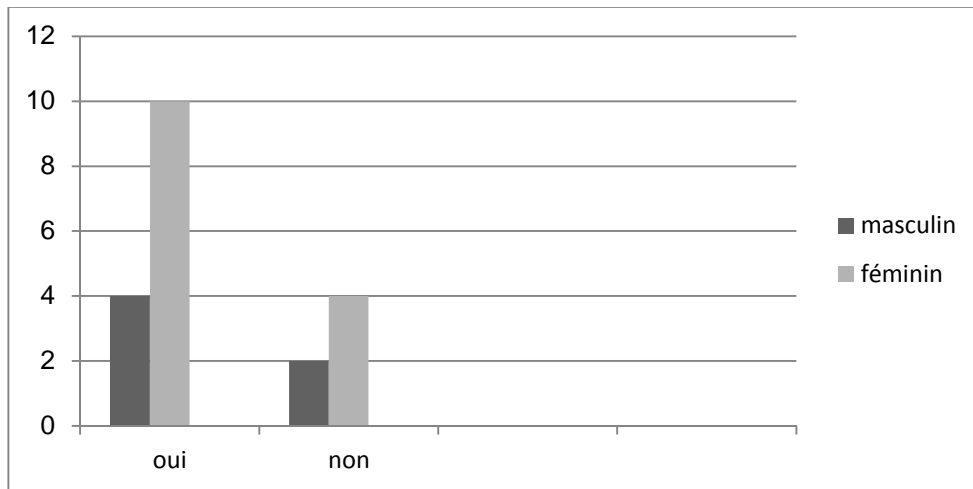


On voit que les filles aiment beaucoup faire les activités écrites que les garçons, Pour y remédier il faut aider les apprenants les moins doués à participer dans les séances de l'orale.

Question 8 : Et à l'écrit ? Tu comprends la consigne ?

oui	masculin	04	70%
	féminin	10	
non	masculin	02	30%
	féminin	04	

Chapitre 04

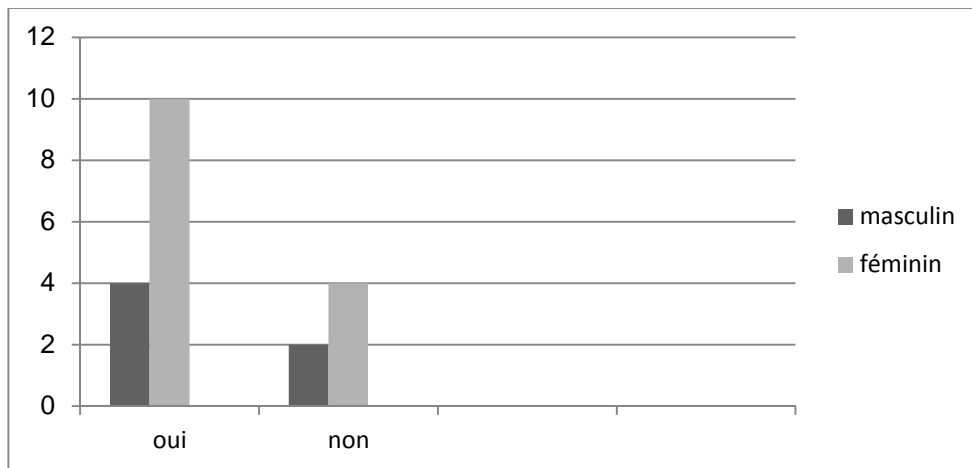


Nous constatons que la plupart des élèves comprennent la consigne, le problème est qu'ils ne sont pas capable de traduire l'orale en écrit. Nos apprenants sont incapable d'écrire ou de rédiger un texte qui a un sens et sans fautes et ça est due que nos élèves n'appliquent pas les règles d'orthographe ni de grammaires ni de conjugaisons.

Question 9 : En classe, es-tu capable de réaliser tes activités tout seul ?

oui	masculin	04	70%
	féminin	10	
non	masculin	02	30%
	féminin	04	

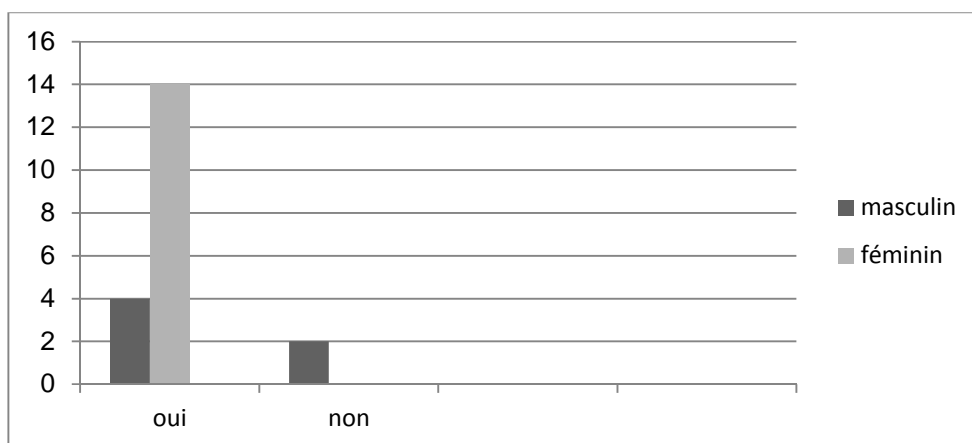
Chapitre 04



Nous repérons que la plupart des élèves savent réaliser leurs activités seules face a une minorité qui ne savent pas réaliser les activités et les tâches à accomplir.

Question 10 : Aimes-tu faire des activités en groupe ?

oui	masculin	04	90%
	féminin	14	
non	masculin	02	10%
	féminin	00	

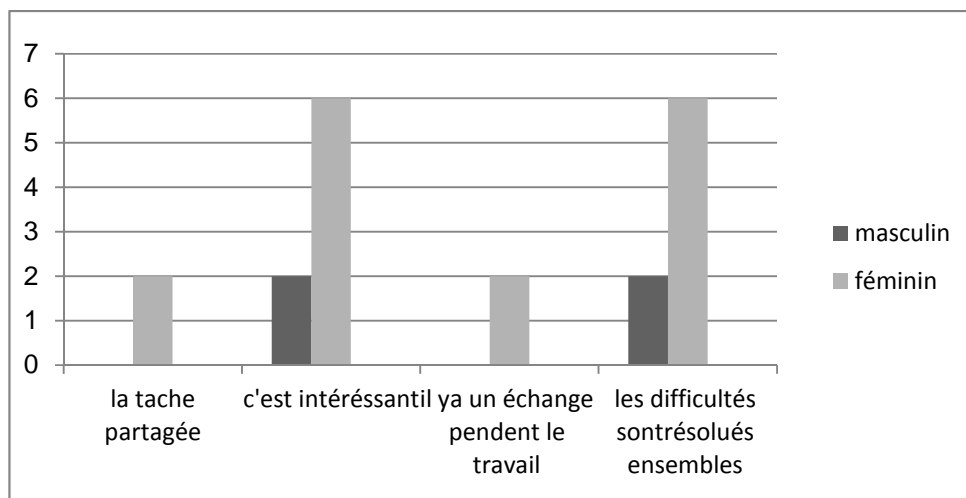


Chapitre 04

On voit que la majorité aime travailler en groupe face à une minorité qui est contre, Travailler en groupe, peut répondre à de nombreux objectifs qui peuvent être très différents les uns des autres. Nous insisterons ici sur les pratiques de coopération qui peuvent émerger d'une situation de groupe.

Question 11 : pourquoi, préfères-tu le travail en groupe ?

La tâche est partagée	masculin	00	10%
	féminin	02	
C'est intéressant	masculin	02	40%
	féminin	06	
Il ya un échange pendant le travail	masculin	00	10%
	féminin	02	
Les difficultés sont résolues ensemble	masculin	02	40%
	féminin	06	

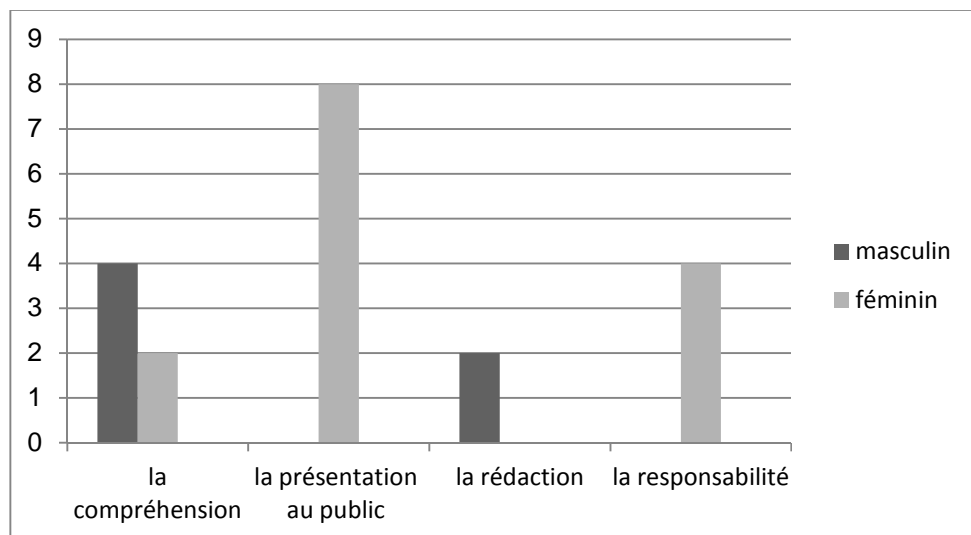


Chapitre 04

Nous observons à partir du tableau que la majorité des élèves préfèrent travailler en groupe car il est intéressant et les difficultés sont partagées

Question 12 : tu n'aimes pas le travail individuel ? À cause de ;

La compréhension	masculin	04	30%
	féminin	02	
La présentation au public	masculin	00	40%
	féminin	08	
La rédaction	masculin	02	10%
	féminin	00	
La responsabilité	masculin	00	20%
	féminin	04	



Nous constatons que les élèves n'aime pas le travail individuel car parler en public implique une bonne gestion du stress et une grande confiance en soi pour communiquer à l'oral en classe

Chapitre 04

La compréhension aussi elle joue un rôle sur le choix des élèves car elle est la première étape à l'apprentissage d'une langue, donc elle pose un problème aux élèves, sachant que la responsabilité et la rédaction aussi elle a une part de ce problème chez les élèves de 4ème années moyenne.

Pour conclure, nous tenons à signaler que le travail de groupe a plusieurs avantages sur l'apprentissage des élèves comme il est déjà déclaré par les enseignants avec lesquels on a réalisé notre questionnaire. D'après cette étude expérimentale, nous voyons les bienfaits du travail en groupe, puisqu'il permet le développement de la mémoire auditive car les élèves communiquent entre eux, le gain de temps, le partage des connaissances, d'opinion.

Conclusion Générale

Conclusion Générale

D'après les résultats de notre analyse du corpus, nos hypothèses se confirment :

Nous avons pu constater que le travail de groupe est une démarche pédagogique plus efficace et plus avantageuse pour l'expression écrite que le travail individuel.

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.

Les échanges entre les apprenants ont montré que l'apprentissage coopératif aide beaucoup les élèves à formuler davantage d'idées, s'exprimer oralement sans aucune hésitation, ni crainte ou timidité, aussi, partager des responsabilités et à organiser leur tâche.

Cependant, il ne faut pas perdre de vue que cette stratégie d'enseignement/apprentissage est parfois difficile à mettre en œuvre. Cela est souvent dû aux conditions d'enseignement (l'effectif, le bavardage...) qui perturbent parfois sa gestion.

C'est pour cela, il serait plus judicieux de prendre en compte les préoccupations et les problèmes des enseignants afin de leur assurer un climat favorable au travail coopératif car celui-ci 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. De ce fait, 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 moyen et dans l'émergence de nouvelles attitudes et compétences. C'est pourquoi on considère ce style d'enseignement/apprentissage comme un outil très privilégié dans la

Conclusion Générale

formation des habiletés interpersonnelles comme la communication et l'écoute.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages théoriques :

- 1) - Caldéron. O, Dictionnaire de Français, Larousse-BORDAS, France, juillet 1997.
- 2)- Raynal. F, et A. RIEunier, La communication pédagogique, OPU, Paris, 1997.
- 3)- Marguerite. A, L'analyse plurielle de la pratique enseignante, Revue Française de Pédagogie, Repinrp, Paris, N°138, 2002, p.544)-Paradis. P, Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, édition Guérin, 2006.
- 4)- BENAMAR, Naima, « L'enseignement/Apprentissage du FLE », synergies Algérie, n°7, 2009.
- 5)- Mon livre de français 4 Année Moyenne. Edition office national des productions scolaires. 2013.
- 6) - DAVID Treuer, écrivain américain.
- 7) - Noam Chomsky, linguiste et philosophe américain.
- 8)- Michel Dabène, un modèle didactique de la compétence scripturale, REPERES N°4/1991.P.15
- 9)-Francis Ruellan, Professeur honoraire.
- 10)- Jean-Louis Chiss. Apprendre/enseigner à produire des textes écrits.
- 11)- Kanoua.S, Culture et enseignement du français en Algérie, édition Synergies, Alger, 2008.
- 12)- Jacqueline-Le-Pellec, Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend, Hachette Education. 1991.
- 18)- Marie-Christine Toczec, Le défi éducatif, Armand colin, 004.
- 19)- Philippe Meirieu, Apprendre en groupe1, chronique socialo. 2010.
- 20)- Michel Barlow, Le travail en groupe des élèves. Armand colin. 2000.
- 21)- Bernard Rey, Faire la classe à l'école élémentaire.
- 22)- Halina Prezesmycki, La pédagogie différenciée.
- 23)- Maria-Alice Médioni, centre de langues, université de Lyon 2, Cahiers pédagogiques, Mai 2004

Bibliographie

24)- Rénover les activités de résolution de problèmes en physique: concepts et démarches. Dumas Carré et Goffard, 1997.

25)- Raoul Pantanella, Cahiers pédagogiques Mai 2004.

Documents officiels :

1)- Programme d'études en FLE-I (1-4) — Document de mise en œuvre — 1997

2) - Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : Novembre 1991

3)- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1997.

4)- Cahiers Pédagogiques, mai 2004, n° 424

5)- SEIHOUB Imane. Place et rôle de l'évaluation formative dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Mémoire pour l'obtention du diplôme de Magistère En Langue Française.2016.

6)- Farah mhania. L'apport du travail de groupe en expression écrite. Mémoire pour l'obtention du diplôme de Master En Langue Française. 2012.

Sitographie :

1)- <http://www.129.194.9.47/~laurent/didact/cooperation.htm>. Site Web de Laurent Dubois. Site télé accessible à l'adresse.

2)- www.scuolastudisuperiori.unimc.it/la./g/i./cv, consulté le 24/01/2013. 22 :30.

3)-<http://Fr.wikipedia.org/wiki/apprentissage>,consulté le 24/03/2013.14 :20.

4)- <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/frlang/secondaire/francim30/objec.html>.

5)- Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien », http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours2_CE/expr_echr/cours2_ee05.htm

6)- <http://www.m.education.edu.dz>.

Annexes