

# *Remerciement*

Avec un grand plaisir je remercie **ALLAH**, pour m'avoir donné la santé, la patience et la force dans les moments difficiles de venir à bout de cette recherche.

Je tiens à adresser mes sincères remerciements à mon encadreur Monsieur **DJOUDI Mohamed** pour son aide, ses conseils, ses encouragements, ses remarques et le soutien qu'il m'a apporté tout au long de ce travail.

Mes remerciements les plus chaleureux s'adressent aux membres de jury qui ont accepté d'évaluer ce mémoire.

J'adresse aussi mes sincères remerciements à tous mes professeurs de l'université de BISKRA

N'oublions pas de remercier tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire, en particulier mes camarades de promotion de l'année universitaire 2018- 2019.

*Merci à vous tous !*

# *Dédicace*

*Je dédie ce modeste travail au trésor de ma vie*

*« mes parents » :*

A mon père la lumière de ma vie en témoignage de ma profonde reconnaissance pour ses sacrifices, ses efforts et ses conseils.

*Merci pour l'éducation, le soutien et les valeurs nobles, permanents venus de toi.*

A ma chère mère source de ma joie et de ma réussite, celle qui m'encourage à aimer les études et qui ne cesse de le faire.  
Je ne serai jamais arrivée à ce niveau sans toi.

*Puisse Dieu, vous protéger, vous donner santé et longue vie, Incha- Allah !*

A mes précieuses sœurs *Samiha* et *Toufaha* qui m'accompagnent dans les moments les plus délicats de cette vie. Je vous souhaite tout le succès et le bonheur du monde.

*Merci pour ton soutien moral.*

A mes chères frères : *Boulam*, *Saleh*, *Azeddine*, *Ismail*, *Houari*, je vous souhaite une longue vie.

A mes amies : *IMANE* et *SALSABI, ROUFAIDA.....*

*Merci d'être toujours près de moi*

A toute personne qui a une place dans mon cœur

**FATMA**

# **TABLE DES MATIERES**

## TABLE DES MATIRES

### INTRODUCTION GENERAL

### PARTIE THEORIQUE

#### PREMIER CHAPITRE

##### « La refonte des programmes de français en Algérie»

<b>Introduction .....</b>	12
<b>I.1. La place du français en Algérie.....</b>	12
<b>I.2. Les théories sous-jacentes au programme de français. ....</b>	14
<b>I. 3. L’approche par compétences.....</b>	14
<b>I.4. La pédagogie de projet.....</b>	14
<b>I.5. Les avantages du travail de groupe .....</b>	14
I.5.1. Les principaux modes du travail de groupe.....	17
I.5.2.Le travail en commun .....	17
I.5.3.Le travail en parallèle .....	18
I.5.4 Le travail en complémentarité. ....	18
I.5.5. La formation des groupes.....	18
<b>I .6.L’évaluation du travail de groupe .....</b>	20
<b>I.7.L’utilité de travail de groupe dans la production écrite.....</b>	21
<b>Conclusion.....</b>	24

#### DEUXIEME CHAPITRE :

##### «La production écrite»

<b>Introduction.....</b>	26
<b>II. 1. La Production Ecrite .....</b>	26
II .1.1la définition de l’écrit. ....	26
II.1.2 .la production écrite .....	27
<b>Ii .2. La place de la production écrite dans les différentes méthodes d’enseignement/ apprentissage de FLE.....</b>	27
II.2.1. La méthode traditionnelle.....	28

II.2.2.Méthodologie directe.....	28
II. 2.3.Méthodologie SGAV ( Structuraux -Globale Audiovisuelle).....	28
II.2.4.L’approche Communicative.....	28
<b>II.3.Les modèles de production écrite.....</b>	<b>28</b>
II.3.1. Le modèle linéaire.....	29
II.3.2. Les modèles non-linéaires .....	29
II. 3.3. Le modèle de Hayes et Flowre .....	29
II.3. 4. Le modèle de Bereitre et Scardamalia.....	29
II.3. 5.Le modèle de Deschenes .....	30
<b>II.4.les difficultés de la production écrite en FLE.....</b>	<b>30</b>
II.4.1 Les difficultés d’ordre linguistique.....	30
II.4.2 D’autres difficultés rencontrées par l’apprenant.....	31
<b>II.5. La typologie des textes.....</b>	<b>32</b>
II. 5.1.Le texte narratif.....	32
<b>II.6. L’évaluation de la production écrite.....</b>	<b>33</b>
II .6.1.Aspects considérés dans l’évaluation de l’écriture.....	34
<b>Conclusion.....</b>	<b>36</b>

## PARTIE PRATIQUE

### TROISIEME CHAITRE :

#### «Analyse et interprétation des données»

<b>Introduction.....</b>	<b>38</b>
<b>III 3.1. Présentation de l’échantillon.....</b>	<b>38</b>
<b>III 3.1.1.Le terrain et le public de l’expérimentation .....</b>	<b>38</b>
<b>III 3.1.1.1. Le terrain .....</b>	<b>38</b>
<b>III 3.1.1.2. La description de la classe .....</b>	<b>39</b>
<b>III 3.1.2 Le public .....</b>	<b>39</b>
<b>III. 2. L’enquête et la collecte des données.....</b>	<b>39</b>
<b>III .2.1. La méthode à suivre dans l’étude.....</b>	<b>39</b>
<b>III .2.2. La position classe.....</b>	<b>39</b>
<b>III. 2.3. Le temps d’application de l’expérimentation.....</b>	<b>39</b>

<b>III.2.4.</b> La formation des groupes .....	<b>41</b>
<b>III.2.5.</b> Le déroulement des séances.....	<b>41</b>
<b>III.2.5.1.</b> Le déroulement de la première séance .....	<b>41</b>
<b>III.2.5.2.</b> Le déroulement de la deuxième séance .....	<b>41</b>
<b>III 2.5.3.</b> Le déroulement de la troisième séance .....	<b>42</b>
<b>III.3. Analyse et interprétation des données</b> .....	<b>43</b>
III.3.1. L'analyse des productions écrites individuelles .....	<b>44</b>
<b>III .4. Analyse des productions écrites collectives</b> .....	<b>45</b>
<b>III. 5. Comparaison entre les productions individuelles et collectives</b>	<b>46</b>
<b>Conclusion</b> .....	<b>49</b>
<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....	<b>51</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>54</b>
<b>ANNEXE</b>	

# **INTRODUCTION GENERALE**

### Introduction générale

Il est aujourd'hui admis qu'un programme, au bout de dix ans, il devient obsolète car il devient inadéquat avec l'évolution de la société et ses besoins en matière de compétences à acquérir pour pouvoir s'adapter au monde en mutation.

Aussi, on a assisté en Algérie, des les années 2000 à des réformes de système éducatif algérien. Ces réformes ont été initiées pour adapter l'école aux changements de la société. Ainsi, tous les programmes ont vu des modifications, des réécritures ou des réaménagements.

Ces refontes des programmes ont été précédées par la promulgation de « La loi de l'Education » en 2008. C'est à la lumière de cette loi qu'ont a redéfini les finalités de l'école et par conséquent, la reformulation des buts des disciplines dispensées dans nos établissements scolaires.

Concernant, les programmes de français, ceux-ci ont profondément redéfinis pour s'inscrire résolument dans les démarches constructivistes et socioconstructivistes. Désormais, l'enseignement/apprentissage du français s'enseigne et s'apprend dans le cadre méthodologique qu'est « La pédagogie du projet » où les apprenants acquièrent dorénavant, non plus des notions linguistiques, mais des compétences de communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. C'est qui justifie le choix d'opter dans les programmes à « l'Approche par Compétences ».

Quant aux modalités d'apprentissage, pour se départir définitivement, des démarches behavioristes, la recommandation, dans ces nouveaux programmes est aux travaux de groupes. En effet, les nouveaux programmes, contrairement aux anciens, s'inspirent et s'appuient tout particulièrement sur les travaux de Piaget et Vygotski, lequel préconise dans ses théories aux avantages du travail collaboratif, collectif, participatif, qu'on appelle communément dans les plans de formation par « travail de groupe ».

L'écriture est un processus complexe dans laquelle sont mobilisées beaucoup d'opérations intellectuelles simultanées et interactive. Sa maîtrise est devenu un élément indispensable à la réussite scolaire.

Le travail de groupe est émergé comme une démarche pédagogique très utile et avantageuse pour émanciper l'écrit des apprenants par le biais des leurs investissements collectifs et des efforts créatifs.

La mise en œuvre de cette pédagogie permet aux apprenants de consolider les connaissances langagières et faciliter l'accès rapide à la langue étrangère comme il déclare Voltz :« [...] des lieux et des moments où l'on se réunit à plusieurs, où l'on écrit : parfois seul, parfois en groupe de toute façon toujours on y lit ce qu'on a produit, le groupe renvoie des échos, des questions, permet d'approfondir, de réécrire, d'améliorer »<sup>1</sup>.

En outre, nous avons constaté que la majorité des enseignants n'abordent pas cette méthode pourtant qu'elle joue un rôle primordial dans l'activation des compétences et de communication.

Pour cerner l'intérêt de notre recherche, nous avons posé les questions suivantes : ***Dans quelle mesure le travail de groupe contribue-t-il à l'amélioration de l'écrit des apprenants et comment cette collaboration améliore-t-elle la qualité de la production écrite ?***

Pour répondre à ces questions nous avons émis l'hypothèse suivante :

- *Le travail collectif est susceptible de faire acquérir une compétence rédactionnelle grâce aux interactions au sein des groupes qui permettraient aux apprenants à bien rédiger...*

L'objectif de notre travail de recherche est d'essayer de détecter les difficultés rencontrées par les apprenants et de montrer l'efficacité et l'apport du travail collectif dans l'amélioration de leurs productions écrites.

Pour mesurer l'effet de cette pédagogie sur l'écrit des apprenants, nous nous sommes appuyées sur les productions écrites des apprenants de deuxième année moyenne réalisées individuellement et d'autres construites en groupe afin de vérifier et confirmer notre hypothèse.

---

<sup>1</sup> Voltz, Nicole, « *L'atelier d'écriture et le haïk* », publication de l'université de Provence, France, 2001, p.47

Pour valider notre hypothèse et atteindre notre but, nous envisagerons d'effectuer une expérimentation avec des apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne, en analysant leurs écrits pour examiner les difficultés rencontrées et mesurer l'apport de cette stratégie dans l'amélioration de la production écrite.

Le travail que nous allons présenter sera organisé en deux parties ; une partie théorique composée de deux chapitres, dans le premier chapitre , nous aborderons la stratégie d'apprentissage en groupe, laquelle privilégie le travail collaboratif, dont nous donnons la définition et quelques paramètres constitutifs. Dans ce chapitre, nous avons aussi proposé une mise en œuvre de cette stratégie de travail de groupe, en montrant ses principaux modes de réalisation et ses avantages.

Dans le deuxième chapitre, nous allons donner un aperçu sur l'écrit en langue française, en commençant par sa définition, sa particularité, sa place à travers les différentes méthodes, ses modèles.

Quant à la deuxième partie, celle-ci est composée d'un seul chapitre, ce dernier sera consacré à l'analyse et à l'interprétation des données.

Nous allons terminer notre travail avec une conclusion générale.

**CHAPITRE I :**  
**LA REFONTE DES PROGRAMMES**  
**DE FRANÇAIS EN ALGERIE**

### **Introduction**

Le travail de groupe est une modalité pédagogique qui permet aux apprenants de construire leurs savoirs dans un esprit d'entraide, de solidarité et de collaboration. Il consiste à regrouper les apprenants en divisant la classe en petits groupes afin qu'ils réalisent une même activité correspondant à un objectif fixé par l'enseignant. Les apprenants sont alors impliqués dans une tâche commune et participent à l'élaboration du travail donné en confrontant leurs idées avec celles des autres. Ici, les élèves se retrouvent devant une situation-problème où s'opère un conflit cognitif, élément principal dans la construction des compétences par chaque élève.

Dans ce chapitre, nous focaliserons notre étude sur la stratégie d'apprentissage de travail de groupe. Avant de la mettre en œuvre, nous donnerons d'abord sa définition et les paramètres constitutifs qui la distinguent des autres modalités de travail en classe de langue ; ensuite, nous l'expérimentons pour montrer les apports que cette stratégie peut offrir aux dispositifs d'enseignement/apprentissage.

## **I.1. La place du français en Algérie**

L'Algérie est un pays plurilingue en général et francophone en particulier c'est pour cela au cours de ces dernières années et avec la nouvelle série de réformes, l'école algérienne accorde une grande importance à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. En effet le français a été introduit comme discipline scolaire, il jouit d'une place primordiale, cette matière est enseignée dès la troisième année primaire.

## **I.2. Les théories sous-jacentes au programme de français**

la majorité de théoriciens en éducation s'accordent pour regrouper les modèles de l'enseignement et de l'apprentissage selon quatre courants : le courant béhavioriste, le courant constructiviste et le courant socioconstructiviste.

<b>Théories sous jacentes aux démarches pédagogiques</b>	<b>Définitions conceptuelles de la théorie</b>	<b>Focalisation pédagogique</b>
<b>Le béhaviorisme</b>	Le béhaviorisme est contemporain d'un premier mode de rationalisation du travail de type taylorien qui se situe essentiellement au niveau de l'objet et du produit de l'action, et ce dans l'unique dessein d'éviter les gaspillages, et par conséquent maximaliser les résultats.	Focalisation sur les contenus
<b>Le constructivisme</b>	Le constructivisme est un courant théorique qui s'intéresse à la fois au processus d'apprentissage et à l'épistémologie. Cette théorie considère que l'individu est le protagoniste actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité.	Focalisation sur l'individu, acteur de sa formation.
<b>Le socioconstructivisme</b>	Le socioconstructivisme est une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en partie du constructivisme, le socioconstructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances	Recommande le travail de groupe

### I. 3. L'approche par compétences

L'approche par compétence se présente comme étant un ensemble de théories, elle est née avec la nouvelle réforme du système éducatif que le ministère d'éducation nationale(M.E.N) a incité parallèlement avec l'évolution de la société algérienne, afin de maîtriser les contenus à enseigner. Contrairement à l'ancienne école, la nouvelle école refuse que l'apprenant soit un réservoir de connaissances, il s'agit de restituer le jour de l'examen mais de réinvestir ses connaissances dans des situations de la vie de tous les jours ce qui constitue le fond même de la philosophie de l'approche par compétence. Dans l'approche par compétence, on vise moins à transmettre des savoirs scolaires qu'à faire produire dans l'activité des savoirs qui s'expriment par la production des résultats pratiques.

### I.4. La pédagogie de projet

La pédagogie du projet est une méthode que les spécialistes des sciences de l'éducation ont longuement étudiée, depuis les années 70 environ. Cette pédagogie constitue un ensemble de stratégies qui visent essentiellement une acquisition des savoirs chez l'apprenant à partir de la réalisation individuelle ou collective d'un projet, activité, tâche, ce qui permet l'implication et la participation des membres du groupe.

Cette pédagogie repose sur la planification et la répartition des tâches et des responsabilités d'un groupe d'individus pour atteindre certains objectifs, La mise en œuvre du projet donne lieu à une alternance de travail individuel et de travail collectif.

### I.5. Les avantages du travail de groupe

Le Larousse définit le « groupe » comme « *cet ensemble de personnes homogènes et hétérogènes ayant des relations, des actions communes dans le but de satisfaire les besoins qui sont finalement individuelles* ».<sup>1</sup>

Nous pouvons dire que la classe est un lieu de « collaboration », où l'apprenant mutualise ses savoirs avec ses paires de travail.

L'apprentissage en groupe qu'on peut qualifier aussi de travail coopératif peut non seulement motiver les éléments du groupe à apprendre efficacement, mais aussi induire une

---

<sup>1</sup> LE PETIT LAROUSSE, Bordas, Paris ,(1997).

meilleure compréhension des savoirs et projette les différents membres de l'équipe vers un progrès cognitif.

Dans cette optique Philippe Merieu souligne que : « *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* ». <sup>1</sup>

Ce mode d'organisation des apprenants mobilise l'interaction entre eux. Ce regroupement est caractérisé par la présence d'individus en interaction, en prise directe sur la réalité en occultant totalement ou partiellement la présence de l'enseignant, cela veut dire que l'enseignant ne soit plus le référent absolu mais délègue une partie de son autorité et de ses responsabilités à ses élèves.

Pour **Elizabeth G. Cohen**, le travail de groupe est « *Une situation où les élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été assignée* », <sup>2</sup> la coopération entre les apprenants leur permet de mieux réaliser l'activité qui correspond à un objectif fixé par l'enseignant.

Pour les enseignants, le travail collaboratif est une stratégie efficace qui permet de créer une interaction au sein de classe.

Dans cette perspective, YVES REUTER rappelle que :

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

---

<sup>1</sup> MERIEU, Ph, Itinéraire des pédagogies de groupe « Apprendre en groupe », Paris , Chronique Sociale, 1984 , p. 25..

<sup>2</sup> COHEN.G.ELIZABETH, *Le travail de groupe-stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*, Chenelière, Canada, 1994

*de déstructurations restructurations que les apprenants construisent leurs connaissances.*<sup>1</sup>

Le travail de groupe est une pédagogie qui 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.

Donc, le travail de groupe donne l'occasion aux apprenants à investir leurs acquis de façon collective, ceci donne un nouveau rapport aux savoirs. Cette définition nous amène à citer les propos que défend Michel Barlow qui envisage le travail de groupe comme «*une véritable méthode pédagogique qui a en, soi valeur et signification*»<sup>2</sup>.

Parmi les avantages du travail de groupe est qu'il offre un nouveau dispositif de travailler et de gérer le temps et l'espace, cette méthode d'enseignement/apprentissage, est vue comme un agent de socialisation des apprenants au sein de la classe.

Selon les socioconstructivistes notamment Vygotsky :

*La construction d'un savoir bien que personnelle s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. Cette interaction entre les pairs est présente comme source de développement cognitif à condition qu'elles suscitent des conflits sociocognitifs. Selon ces deux auteurs, l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes. Un premier déséquilibre interindividuel apparaît au sein du groupe puisque chaque élève est confronté à des points de vue divergents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle : l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir.*<sup>3</sup>

Dans cette optique Michel Barlow souligne que : «*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.*»<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> REUTER, Yves, «enseigner et apprendre à écrire», Paris, ESF, 1969, p79

<sup>2</sup> BARLOW, M.. Le travail en groupe des élèves. Paris, Armand Colin,1993, p 30.

<sup>3</sup> <http://portail-du-fle.info/glossaire/constructivismetsocioconstructivisme.doc> ,consulte le 21/ 5/ 2019

<sup>4</sup> Ibid. p. 30

En effet, ce travail aide les apprenants en difficultés à résoudre leurs problèmes d'apprentissage à travers un débat où un échange de points de vue différents, Ces débats qui influencent sur le développement cognitif de chaque apprenant.

Cette pédagogie présente des avantages multiples pour l'enseignant et l'apprenant dont on peut citer :

**a) Pour les apprenants :**

- ✓ Partage divers points de vue.
- ✓ Confronter et échanger des idées.
- ✓ Poser des questions.
- ✓ Confronter les astuces de compréhension des choses.
- ✓ Développer des habiletés sociales de participation, d'empathie, d'écoute, et de respect.
- ✓ Développer l'estime de soi, se valoriser, s'évaluer positivement.
- ✓ Développer des habiletés de conduite de groupe et d'animation.
- ✓ Développer des habiletés d'expression, de logique, de clarté, etc.
- ✓ Exposer à ses pairs.
- ✓ Le travail de groupe contribue dans le développement de l'autonomie de l'apprenant.

**b) Pour les enseignants :**

- ✓ L'enseignant est perçu comme personne ressource, personne aidant à structurer, à orienter, à valider les activités,
- ✓ L'enseignant est perçu comme facilitateur des activités des groupes.
- ✓ L'enseignant a davantage de temps pour fournir de l'aide et être à l'écoute des problèmes particuliers de ses élèves, etc.

### **I.5.1. Les principaux modes du travail de groupe:**

Parmi les différentes formes possibles pour la réalisation du travail de groupe nous notons :

#### **I.5.2. Le travail en commun :**

Dans ce type du travail tous les groupes accomplissent la même tâche sans se répartir à des tâches partielles différentes.

### **I.5.3. Le travail en parallèle :**

Chaque membre du groupe est appelé à effectuer le même travail individuellement puis de confronter sa production à celle de leurs camarades afin d'établir une mise en commun.

### **I.5.4. Le travail en complémentarité**

Cette forme a été développée en 1971 par Elliot ARONSON, où chaque membre du groupe est appelé à effectuer une tâche partielle différente, ensuite chacun expose à son groupe ce qu'il a pu réaliser ou compris durant le temps individuel et le produit se construit au fur et à mesure.

### **I.5.5. La formation des groupes**

La constitution de groupes est une étape très importante qui exige un soin particulier. Elle dépend des activités et des objectifs assignés.

Selon **BETHON Eugénie** la répartition de groupes peut se faire de plusieurs manières :

#### **a) La formation des groupes et le libre choix des apprenants**

Parfois, il est important de permettre aux apprenants de former eux mêmes les groupes, afin de créer un climat de confiance et de complicité lors des échanges au sein du groupe. Cela permet de favoriser la responsabilité et l'autonomie des apprenants.

#### **b) La formation par champ d'intérêt :**

Toujours selon l'auteur, il est possible de proposer à ces apprenants l'ensemble de sujets et de les laisser la liberté de choisir parmi des activités proposées celle qu'ils veulent préparer.

#### **c) La formation aléatoire :**

Dans Ce type de regroupement, l'enseignant peut constituer les groupes d'une manière aléatoire, par exemple en reposant sur l'ordre alphabétique ou en prenant les positions des apprenants. Cette composition au hasard permet aux apprenants d'acquérir des habiletés sociales comme la tolérance, le respect et la valorisation des différences.

### d) La formation par sociométrie :

Cette technique est inventée par Moreno. Le principe de cette technique repose sur un test qui vise à déceler les relations affectives existantes entre les membres du même groupe. En effet, cela consiste à demander à chaque apprenant de noter ses propres paramètres tels que :

- ✓ Avec qui il souhaite faire équipe ?
- ✓ Par qui il pense avoir été choisi ?
- ✓ Avec qui il ne veut pas travailler ?
- ✓ Et par qui il pense avoir été rejeté ?

### e) Le rôle de chacun des membres

L'efficacité du travail collectif des apprenants repose sur le partage des rôles entre les membres de groupe, chaque élément a un rôle précis dans la réalisation de la tâche commune pour l'atteinte de l'objectif fixé.

Dans cette optique Barlow affirme : « Une fonction déterminée qu'un individu est appelé à exercer dans le groupe »<sup>1</sup>, il distingue différents rôles qu'on peut synthétiser de la manière suivante :

- ✓ **Une personne-ressource** : les membres font recours à cette personne qui est compétent dans certains domaines.
- ✓ **Un secrétaire** : qui note et organise les points entamés pendant les discussions.
- ✓ **Un simple participant** : qui exprime ses idées simplement.
- ✓ **Un introducteur** : qui ouvre la discussion, il explique les sujets de l'échange et montre l'intérêt que présente le sujet.
- ✓ **Un participant chargé de conclusion** : qui clôture la discussion par le mot final à propos des sujets.
- ✓ **Le leadership** : est chargé de plusieurs rôles, tant qu'il amorce l'interaction au sein du groupe, empêche les membres de s'écarter du sujet et favorise une évaluation.

### f) Le rôle de l'enseignant dans le travail de groupe :

---

<sup>1</sup> BARLOW Michel, *Le travail en groupe des élèves*, Armand Colin, Paris, 1993,p.53.

L'enseignant dans l'organisation de l'activité collective joue plusieurs rôles nous les résumons comme suit :

Au début de la séance : il introduit le travail de groupe ,il donne aux élèves la consignes avant de commencer l'activité, et il les éclaire sur les modes de constitution du groupe, et les objectifs attendus pour la production.

Pendant l'activité, il joue le rôle d'un observateur, il observe la tâche accomplie et facilite l'activité des groupes afin d'atteindre les objectifs fixés .

À la fin de la séance : dans ce moment, l'enseignant organise la synthèse afin d'exécuter la mise en commun du travail de groupe et la reconstitution du groupe classe.

### **g) La taille de groupe :**

La taille de groupe est un facteur important qui influe sur la productivité de groupe. En effet, le nombre de ses membres doit être limité pour la bonne réalisation de la tâche collective.

A ce propos, les spécialistes comme **Gilles Amado et André Guillet** affirment que: *«Plus la taille du groupe augmente, plus le temps alloué à chacun devient faible. De plus, du fait de la dimension du groupe, la totalité de l'information n'est plus enregistrée par tous les membres du groupe»*<sup>1</sup>.

Cette remarque met l'accent sur l'importance de la taille de groupe, elle est un élément que nous devons prendre en considération pour que réussisse l'activité à réaliser dans cette forme d'organisation des apprentissages.

## **I.6. L'évaluation du travail de groupe**

Dans le but d'évaluer le produit du groupe plusieurs possibilités évaluatives peuvent être envisagées dans le travail en groupe, nous les résumons comme suit :

---

<sup>1</sup> AMADO Gilles et Guillet André, *La dynamique des communications dans les groupes*, Armand Colin, Paris, 1975, p.59

✓ l'enseignant peut contrôler le groupe des apprenants pendant le travail, cela demande de l'enseignant d'être un observateur qui observe le travail de chaque groupe là où il doit avoir une grande performance de contrôler et gérer la classe.

✓ l'enseignant peut donner la liberté au groupe d'auto-évaluer leur fonctionnement.

✓ les groupes peuvent, également se contrôler mutuellement, au temps qu'ils travaillent ils puissent suivre la progression des autres groupes.

A ce propos Michel Barlow affirme : « *toutes les phases du travail de groupe doivent être incluses explicitement dans l'évaluation et commentées par le professeur* »<sup>1</sup>. C'est-à-dire l'enseignant est appelé à évaluer toutes les étapes du travail de groupe ainsi les points positifs et les points négatifs de ce dispositif.

### I.7. L'utilité de travail de groupe dans la production écrite

Le groupe est une occasion où les élèves travaillent en collaboration, où les membres du groupe mutualisent leurs compétences et coordonnent leurs actions pour mener à bien l'activité programmée.

L'écriture collective se définit par la production de textes qui s'enrichissent des idées des uns et des autres. Elle se base essentiellement sur le travail des élèves ensemble et pourrait avoir des répercussions plus tard sur l'autonomie de l'élève. Ce type d'écriture collaborative est défini par **Alain Baudrit** : « ... *comme un processus porté par l'activité groupale, par le travail des partenaires* »<sup>2</sup>

A la lumière de cette définition, on peut alors définir l'écriture collective comme le fait d'écrire un texte à plusieurs.

Selon **ODETTE** : « *faire de l'écriture un bien partagé suppose d'installer la coopération entre les participants* »<sup>3</sup>. Cette citation met l'accent sur l'échange, considéré comme un principe de base et la production d'un écrit en commun.

---

<sup>1</sup> BARLOW, M. *Op. cit.* p. 27

<sup>2</sup> Baudrit, Alain, *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

<sup>3</sup> ODETTE et NEUMAYAR, Michel, *Animer un atelier d'écriture*, édition ESF ISSY- Les Moulinex, 2008, p168.

- **Les compétences mises en jeu pendant l'écriture collaborative avec ou sans outil TICE :**

*L'écriture collaborative permet aux élèves de développer différentes compétences liées à la maîtrise de la langue, à l'autonomie et à l'initiative, mais également liées à des compétences sociales et civiques ainsi qu'à la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication. Ces compétences sont subdivisées en deux catégories : les capacités (savoir-faire) et les attitudes (savoir-être). Dans le tableau ci-dessous, présent l'essentiel des compétences mises en jeu pendant l'écriture collaborative.*<sup>1</sup>

**Tableau**

	<i>Capacités</i>	<i>Aptitudes</i>
Maîtrise de la langue	Rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées, utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale ;	La volonté de justesse dans l'expression écrite ;
Les compétences sociales et civiques	Respecter les règles ; Communiquer et travailler en équipe : savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier et rechercher un consensus ;	Curiosité et créativité ; Motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs ;
L'autonomie et l'initiative	Définir une démarche adaptée au projet ; Trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes-ressources ; Prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence ; Prendre l'avis des autres, échanger, informer, organiser une réunion, représenter le groupe.	Conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et choix.

<sup>1</sup> Anthony Weber, Comment favoriser l'écriture collaborative en cycle 3 ? Écriture de nouvelles (CM1) Education. 2015. P12, disponible sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176965/document> consulté 20/04/2019

Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication	S'approprier un environnement informatique de travail ,Créer, produire et traiter ,Communiquer et échanger.	Participer à des travaux collaboratifs en connaissant les enjeux et en respectant les règles ;Exploiter les spécificités des différentes situations de communication en temps réel ou différé.

*Tableau 1 : compétences mises en jeu lors de l'écriture collaborative<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Ibid.

### **Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons présenté le cadre générale du travail de groupe. Puis, nous avons exposé les différentes définitions relatives à la notion de groupe. Dans dernier moment, nous avons cité les avantages de ce dispositif; cela, nous a conduits à dire que le fait de mettre en place des dynamiques d'apprentissage organisationnelles de groupes au niveau des classes de langue génère des changements importants.

Les petits groupes d'apprentissage différencié conviennent bien pour enseigner des contenus particuliers avec un outil adapté et pour donner le soutien à l'apprenant pendant qu'il réalise des tâches, ce que le grand groupe permet peu. C'est pour cela que la mise en place du travail collectif doit être perçue comme une occasion de repenser le collaboratif pour le recentrer sur les processus du travail (communication, coordination, production) nécessaires à une organisation en mode projet.

C'est pour cela, nous recommandons vivement aujourd'hui aux enseignants d'utiliser le travail de groupe avec leurs apprenants, car selon de nombreux didacticiens et pédagogues, notamment Lev Vygotski : « *on apprend mieux à plusieurs que tout seul.* »

## **CHAPITRE II :**

### **La production écrite**

### Introduction

L'acte de communiquer en langue étrangère reste toujours un objectif essentiel de l'enseignement des langues. Sans oublier le grand souci des méthodologies et des pédagogies, celui d'apprendre à l'apprenant à s'exprimer oralement et par écrit.

Ce chapitre sera consacré à la définition de la production écrite et ses quelques éléments essentiels qui jouent un rôle crucial dans l'enseignement apprentissage de l'écrit.

### II. 1. La production écrite :

#### II .1.1.la la définition de l'écrit :

L'acte de communiquer ne se limite pas seulement au moyen de la langue parlée mais ça concerne aussi la langue écrite, qui se manifeste sous forme de textes et de messages contenant du sens et destinés à être interprétés . l'écrit est considérée comme une activité dont le but premier est de produire du sens dans un but communicatif. Dans notre travail de recherche, il s'agit de la production de l'écrit dans le contexte scolaire, pour bien définir ce terme nous allons commencer par la définition du dictionnaire de la didactique des langues étrangères, selon Jean Pierre QUC, l'écrit est :  
*« Utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant et susceptible d'être lu »<sup>1</sup>*

De même, Isabelle GRUCA et Jean-Pierre CUQ ont défini cet acte comme suit : *« écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère. »<sup>2</sup>*

De plus ,pour l'enseignant, apprendre à écrire aux apprenants, c'est leur apprendre à produire des textes en situation réelle de communication, pour l'apprenant, savoir écrire c'est avoir une stratégie de production de textes car l'écrit ne consiste pas seulement en bagage linguistique, l'écrit c'est réfléchir, sélectionner, raisonner.

---

<sup>1</sup>J .P.CUQ, « Dictionnaire de didactique du français LE et LS »,collection ASDILFE, CLE international, SEJER, Paris ; 2003. p. 78-79

<sup>2</sup> Jean-Pierre .CUQ et Isabelle GRUCA,« Cours de didactique du français LE et LS », Collection.FLE, Presse Universitaire de Grenoble, 2002.,p.188.

### II.1.2. La production écrite

La production écrite ne peut être une activité gratuite, sans aucun sens ni but. Ainsi, tient une place importante dans le cours de langue, elle a été longtemps considérée dans les classes comme une discipline venant couronner les apprentissages de la compréhension, de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe. Le scripteur écrit à des occasions très diverses et pour des raisons très variées. Alors, on distingue plusieurs objectifs de la production écrite :

- Écrire pour communiquer une information.
- Écrire pour stocker une information.
- Écrire pour donner des impressions.
- Écrire pour fixer les connaissances.
- Écrire pour envoyer un message.

### II .2. La place de la production écrite dans les différentes méthodes d'enseignement/ apprentissage de FLE

L'écrit suppose un système commun de signes graphiques qui donnent lieu à la représentation de la pensée, en effet, il est la matérialisation concrète de la langue orale car elle permet la préservation des sons d'une manière durable. C'est pour cela les recherches en didactique de la production de l'écrit a connu des fortunes diverses selon les différentes méthodologies qui ont fait l'histoire de l'enseignement des langues.

A ce propos Jean-Pierre QUC souligne : « *de dresser des passerelles entre la production en langue maternelle et en langue étrangère et de s'inspirer de diverses théories, notamment typologiques, pour instaurer une didactique de l'écrit qui dépasse le stade de la phrase ou du paragraphe* »<sup>1</sup>

Donc, nous allons évoquer La didactique de l'écrit dans les grandes tendances didactiques, des méthodologies traditionnelles aux approches actuelles.

---

<sup>1</sup> QUC JP et GRUCA I, « *cour de didactique du français langue étrangère et seconde* », Collection.FLE, Presse Universitaire de Grenoble, 2002, p184.

### **II.2.1.La méthode traditionnelle**

Cette méthode accordait plus d'importance à la langue écrite qu'à la langue orale. L'oral était placé au second plan. Parler en classe restait une tâche difficile. Les exercices et les activités enseignés dans la classe étaient essentiellement écrits.

### **II.2. 2. Méthodologie directe**

L'écrit occupait une place seconde, il restait au second plan par comparaison à l'oral. La rédaction était conçue comme un moyen de fixer par le biais de la production écrite ce que l'apprenant savait déjà employer oralement.

### **II. 2.3.Méthodologie SGAV (Structuraux-Globale Audiovisuelle)**

Elaborée au début des années 50, dans la , cette approche accordait une importance particulière à la communication, autrement dit à la langue parlée de tous les jours. Dans la méthode SGAV, la langue écrite avait une place seconde. L'écrit n'est qu'un prolongement de l'oral (l'enfant commence par parler).

### **II.2.4. L'approche Communicative**

Cette approche s'est développée au début des années 70 en réaction aux méthodologies précédentes. Cette approche a mis l'accent sur l'aspect pragmatique de la production écrite à l'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère sera faire acquérir à l'apprenant la compétence communicative dont il a besoin à travers la maîtrise d'un certain nombre d'actes de parole. Il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la langue étrangère, c'est à dire acquérir une compétence de communication orale et écrite. l'écrit est donc n'est plus comme dans la méthodologie traditionnelle, dans laquelle la norme est au plus haut point, ni dans les méthodologies SGAV où l'oral est privilégié.

## **II .3 . Les modèles de production écrite**

Cornaire et Raymond nous proposent quatre modèles de production écrite, trois modèles ont été élaborés pour le français langue maternelle et un modèle pour le français langue seconde, ces modèles représentent un ancrage théorique par rapport aux processus de

production écrite .Ces modèles sont regroupés en deux types : un modèle linéaire et des modèles de type non linéaire.

### **II.3.1. Un modèle linéaire**

En 1965, le modèle linéaire de ROHMER, pour la plupart des auteurs, serait l'un des premiers à avoir analysé le processus de la production écrite pour l'anglais langue maternel. Ce modèle décompose le processus d'expression écrite en trois étapes : la pré écriture représente la phase d'élaboration d'un plan et de recherche d'idées. L'écriture est la rédaction du texte et la réécriture représente la phase d'apporter des corrections ainsi obtenu quant à la forme et au fond. Ces étapes sont séparées l'une par rapport à l'autre, mais la production écrite réalisée qui est le texte, représente le résultat du travail.

### **II.3.2. Les modèles non-linéaires**

D'après Cornaire et Raymond, il existe trois modèles non linéaires : le modèle de Hayes et Flower, le modèle de Bereitre et Scardamalia et le modèle de Deschenes.

### **II. 3.3. Le modèle de Hayes et Flower**

En s'appuyant sur les études menées en psychologie et suite aux nombreuses expériences effectuées auprès des sujets anglophones, HAYES et FLOWER proposent un modèle d'écriture qui se fond essentiellement sur l'interrelation d'activités cognitives à diverses étapes du processus de la production écrite. Ce modèle montre bien la progression du scripteur en situation d'écriture par rapport à son produit, où il va établir un retour sur ce qu'il écrit par rapport au fond ou la forme du texte.

Hayes et Flower distinguent trois composantes :

*1-le contexte de la tâche.*

*2- la mémoire à long terme du scripteur.*

*3- les processus d'écriture.*

### **II.3. 4 Le modèle de Bereitre et Scardamalia**

Bereiter et Scardamalia, en 1987, deux descriptions qui visent l'analyse des comportements des enfants et d'adultes pendant le processus de la rédaction. Ces deux descriptions sont réalisées à partir d'un vaste public de langue maternelle, comme l'affirme

Cornaire et Raymond. La première description vise des scripteurs débutants ou enfants, appelée connaissances-expression.

Ce type de scripteurs rédige son texte sans trop chercher des renseignements de base sur le sujet traité, du moment qu'il se contente seulement de ses propres connaissances et de sa propre expérience. Par contre, la deuxième vise un public de scripteurs expérimentés, appelée connaissances-transformation. Ces scripteurs savent bien adapter leur fonctionnement cognitif par rapport à la production à réaliser, ils vont y repérer les difficultés pour enfin les résoudre, donc, ces scripteurs ont des objectifs bien définis.

### **II.3. 5 Le modèle de Deschenes**

C'est en 1988, Deschenes a proposé ce modèle de production écrite pour le français langue maternelle. Ce modèle met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite. Il englobe deux variables. La première la situation d'interlocution qui englobe les éléments qui peuvent influencer la tâche d'écriture (l'environnement physique, le texte lui-même, les sources d'information externes, etc...), La deuxième variable, c'est, le scripteur qui englobe les structures de ses connaissances et ses processus psychologiques.

## **II.4. les difficultés de la production écrite en FLE**

L'écriture c'est un processus complexe qui nécessite non seulement un apprentissage technique mais aussi l'appropriation d'un certain nombre de compétences relevant de plusieurs domaines : social, culturel, cognitif et linguistique.

Dans cette optique, on peut dire que les difficultés de la production écrite sont variées et de natures différentes.

### **II.4.1 Les difficultés d'ordre linguistique**

La mauvaise compétence rédactionnelle est liée à un manque de compétence linguistique ou au phénomène de l'interférence. Ces difficultés ont trait aux divers systèmes de règles qui régissent le fonctionnement de la langue en l'occurrence: les règles syntaxiques, morphosyntaxiques et textuelles (règles de la cohérence)qui aident à la réussite de production des différents messages.

On peut mentionner ces difficultés sont liées à la mauvaise utilisation des points suivants:

### ➤ **Le lexique**

Le lexique regroupe l'ensemble de synonyme, antonyme, champ lexical et champ sémantique, permettant d'identifier le registre d'un texte. De ce fait, le lexique est mesuré en termes de variété, de richesse, de correction et d'adéquation. ainsi, l'apprenant doit bien choisir son lexique du contenu, du contexte linguistique et de la situation de communication

### ➤ **L'orthographe**

Il représente la morphologie du verbe, la nature et les fonctions des mots, les types et les formes de phrases, la transformation passive et les modes du verbe dans la proposition subordonnée. Pour cette raison, l'orthographe est un aspect important dans la production écrite, parce que, si le scripteur ne respecte pas l'orthographe il entraîne une dévalorisation du texte, et il peut poser des problèmes d'incompréhension lors de la lecture.

### ➤ **La morpho- syntaxe**

La morphosyntaxe englobe l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé ou une phrase. Cette composante de la grammaire prend en charge les règles qui régissent l'ordre des mots et groupes de mots dans une phrase.

#### **II.4.2 D'autres difficultés rencontrées par l'apprenant**

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

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

### II.5. La typologie des textes

Avant que l'élève commence à écrire, il opte pour un type d'écrit car cela lui permet de se centrer sur un nombre de critères qui facilitent sa tâche.

A cet égard, il est pertinent de faire référence à la typologie des textes. Celle-ci vise à classer les textes en fonction de critères; le texte qui raconte est de type narratif, celui qui vise à convaincre est de type argumentatif, celui qui cherche le pourquoi est de type explicatif, celui qui décrit est de type descriptif.

Les productions écrites des élèves que nous allons analyser sont de type narratif, c'est pourquoi nous avons décidé de mettre l'accent sur ce type que ses caractéristiques.

Les types de texte à réaliser en 2<sup>ème</sup> année moyenne sont de type narratif dans le premier projet, un texte narratif sous d'un conte ce projet intitulé jouer un conte, dans le deuxième projet est un texte narratif sous forme d'une bande dessinée ce projet intitulé animer un fable, le troisième projet s'intitule dire une légende où l'élève est appelé à rapporter une histoire légendaire.

Dans notre corpus, les apprenants sont invités à raconter imaginer la parole entre les personnages la fable proposée par l'enseignante et la fin ils relèvent la morale de cette fable .

#### II. 5.1.Le texte narratif

le texte narratif est un texte qui raconte une histoire , ce texte a plusieurs formes ,parmi ces formes il ya la fable ,le conte , un roman, légende..... ce type de texte se caractérise par la présence au moins un personnage qui pose des actions dans le temps et l'espace. La structure d'une narration s'articule généralement autour de cinq étapes: la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties, le dénouement et la situation finale.

Fonction / intention de l'auteur	On peut le trouver dans...	Caractéristiques lexicales et Grammaticales
<p>Raconter Le texte narratif raconte un fait, un événement en situant son déroulement dans le temps et dans l'espace. Il en retrace les étapes et en fixe la durée. Le texte narratif est souvent entrecoupé de passages descriptifs, explicatifs ou argumentatifs</p>	<p>Reportage, journal, fait divers, roman (policier, d'aventures, de Science fiction...), conte, légende, fable, nouvelle, texte historique...</p>	<p>Imparfait et passé simple ou présent de narration indicateurs (repères)temporels: (puis, soudain, la veille, plus tard...) et spatiaux: (là, à cet endroit ... ) actions, événements, personnages, narrateur, présence d'un point de vue(focalisation)</p>

**Tableau: les caractéristiques de texte narratif<sup>1</sup>**

## II.6. L'évaluation de la production écrite

La production écrite est une activité dont l'évaluation a des répercussions sur le parcours scolaire de l'apprenant. L'évaluation est une procédure qui permet de faire une appréciation de niveau de l'apprenant afin de donner une suite aux apprentissages qui lui conviennent. Cette opération a pour but premier de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions pédagogiques en vue d'assurer la progression de l'élève.

<sup>1</sup> <https://manualzz.com/doc/5014870/les-types-de-textes--les-types-de-textes-renvoient-%C3%A0-diff...>  
Consulté le 16/04/2019.

L'évaluation est un concept très récent dans le domaine du savoir, elle permet de comparer entre les résultats obtenus par rapport aux résultats attendus.

Cuq dans son dictionnaire de didactique du FLE propose la définition suivante pour le concept d'évaluation:

« L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies »<sup>1</sup>.

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

Ainsi, et en prolongeant cet acte évaluatif, nous pouvons également envisager au cours de la séance une évaluation formative comme deuxième moment. Cette évaluation formative permettrait aussi bien à l'enseignant qu'aux apprenants de se renseigner sur le progrès accompli.

Toujours dans la continuité de l'acte évaluatif, une évaluation sommative vient en troisième moment. Elle pourrait avoir lieu afin de clôturer la somme de l'activité en exposant une sorte de synthèse des acquis de la séquence en général.

### II .6.1. Aspects considérés dans l'évaluation de l'écriture<sup>2</sup>

La production écrite nécessite que l'élève travaille son texte au niveau du contenu, du style, de l'organisation des idées et des règles de langue.

#### **Le contenu**

Le contenu du texte porte sur le choix et la pertinence des idées ou des informations à transmettre. Une attention spéciale est accordée aux détails qui viendront appuyer, préciser, développer ou illustrer ces idées et ces informations.

---

<sup>1</sup> CUQ, Jean Pierre, « Dictionnaire de didactique du français LE et LS », collection ASDILFE, CLE international, SEJER, Paris ; 2003.p 90.

<sup>2</sup> <https://docplayer.fr/2835721-La-production-ecrite-septieme-annee.ht> consulté le 20/05/2019.

### **Le style:**

Le style, c'est l'utilisation de divers éléments linguistiques (ex. : synonymes, divers types de phrases) pour donner au texte une touche originale et personnelle afin de susciter et de maintenir l'intérêt du public cible. Ces éléments doivent respecter l'intention de communication.

### **L'organisation du texte:**

Il s'agit, pour l'élève, de faire ressortir clairement l'intention de communication par un agencement et un enchaînement logiques et pertinents des idées ou des informations. Les liens entre ces idées ou ces informations devraient préciser davantage son message.

### **Les règles de langue:**

C'est la capacité qu'a l'élève d'employer correctement l'orthographe d'usage et grammaticale, la ponctuation, le lexique et la syntaxe afin que le message à transmettre soit compris sans ambiguïté.

L'activité de la production écrite doit être évaluée à l'aide d'une grille d'évaluation créée en tenant compte des critères et leurs indicateurs. Les grilles d'évaluation sont différentes selon les critères et évolueront en fonction de la tâche demandée à l'apprenant.

### **Conclusion**

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

Dans ce chapitre, nous avons parlé de l'écrit et de sa place dans une situation de communication d'une part, et d'autre part expliquer notre conception de la production écrite, ses différents modèles, ses différents processus et on a parlé aussi de difficultés que rencontrent les apprenants pour écrire un texte, et de processus d'évaluation de la production écrite.

# **Chapitre III : Analyse Et Interprétation Des Données**

### Introduction

L'écrit occupe une place très importante dans l'apprentissage du FLE, il est le véhicule principal de l'observation et de la réflexion sur la manière d'apprendre, c'est pourquoi l'enseignement/apprentissage de l'écrit au collège vise à développer la compétence rédactionnelle des apprenants et rendre l'élève capable de produire des petits textes lisibles, compréhensibles et bien structurés. Dans cette partie ; nous aborderons le protocole expérimental qui consiste à conjuguer le travail en groupe en tant que stratégie enseignante ayant pour objectif principal la production écrite en tant qu'activité de couronnement des apprentissages.

Ainsi dans ce chapitre, nous allons décrire et analyser notre corpus, cette étude a pour second but d'évaluer le travail de groupe dans une classe de FLE. La finalité est pour nous la confirmation ou l'objection de nos hypothèses de départ.

Au cours de ce chapitre, nous décrirons, étape par étape, le déroulement de notre expérimentation pour qu'elles puissent nous servir comme matière que nous soumettrions aussi vers la fin à l'analyse et à l'interprétation.

### III.1. Présentation de l'échantillon

#### III.1.1. Le terrain et le public de l'expérimentation

##### III.1.1.1. Le terrain

Notre étude expérimentale a été effectuée dans une classe d'un établissement dans la commune de Zeribet El Oued, dans la wilaya de Biskra au CEM Chergui Mekki que nous remercions pour son autorisation à effectuer notre étude. C'est ainsi que nous avons pu, dans un premier temps assister à des cours de français dans une classe de 2<sup>ème</sup> année.

Ce CEM comprend trois classes de 2<sup>ème</sup> année, chacune d'elle rassemble trente six élèves. La classe avec laquelle nous avons mené notre expérience est une classe hétérogène.

### III.1.1.2. La description de la classe

La configuration de la classe dans laquelle nous avons travaillé était vaste et propre organisée selon une disposition traditionnelle, les élèves étaient installés en quatre rangés.

### III.1.2. Le public

Pour mener à bien notre travail de recherche et vérifier notre hypothèse de départ, nous avons choisi les apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne comme échantillon ; nous avons pris 32 élèves ,16 élèves de classe (A) pour travail individuel et 16 élèves de classe (B) pour le travail collectif.

### III.2. L'enquête et la collecte des données

#### III.2.1 La méthode à suivre dans l'étude

Pour tester l'efficacité du travail de groupe sur les productions écrites des apprenants, nous avons eu recours à la méthode analytique pour analyser les textes produits individuellement; ensuite, les textes réalisés en groupe, par ces apprenants, les textes produits individuellement pour établir une comparaison entre les deux types de productions.

#### III.2.2 La position classe

En ce qui concerne le travail individuel, nous avons laissé la disposition classique, mais pour le travail collectif, nous avons arrangé les tables pour faciliter la communication entre les apprenants et pour pouvoir partager les connaissances sur le sujet de production écrite.

#### III.2.3 Le temps d'application de l'expérimentation

La période pendant laquelle nous avons recueilli et collecté nos données c'était le deuxième trimestre de l'année scolaire (2018 /2019) .Nous avons choisi cette période parce qu'il fallait – à notre sens – donner aux apprenants le temps suffisant pour avoir une certaine technique de produire un petit texte narratif et construire une idée plus ou moins claire sur les caractéristiques de ce type du texte notamment la fable .

### L'activité menée

### La fiche pédagogique de la l'activité à réaliser dans la séance :

**Type d'écrit :** Texte narratif.

**Projet 02 :** Animer une fable.

### Séquence 02

*A la fin de cette séquence à partir de fables tu vas réaliser des bandes dessinées avec tes camarades, les meilleurs BD seront destinées à la bibliothèque de l'école.*

**Activité proposé :** Production écrite.

### Objectif d'apprentissage

L'apprenant sera capable de produire un texte narratif sous forme d'une bande dessinée.

La consigne d'écriture : A partir de la fable « *le corbeau et le renard* », écris les paroles des personnages avec les quelles tu devras remplir les bulles.

### Critères de réussites

- *Employez le présent d'énonciation et de vérité générale.*
- *Employez le futur simple.*
- *Accordez correctement le verbe avec son sujet.*
- *Mettez les signes de ponctuation.*
- *Respectez le lexique de la BD (les onomatopées, les bulles de pensées ou de rêves).*

**Support :** le manuel scolaire du 2ème année moyenne, le dictionnaire bilingue arabo-français.

### III.4 La formation des groupes

Dans le but d'obtenir l'efficacité du travail collectif sur l'acquisition de la compétence rédactionnelle des apprenants, nous nous sommes basé sur l'hétérogénéité de niveau et des capacités au sein de chaque groupe, alors à l'aide de l'enseignante, nous avons formé quatre groupes composé de quatre apprenants chacun. Les éléments de chaque groupe étaient de différents niveaux : un apprenant « assez fort », moins fort, un élève moyen et un élève en difficulté. Cette composition reflète le niveau hétérogène global de la classe.

### III.5. Le déroulement des séances

Nous avons mené notre recherche avec deux classes, classe (A) comme groupe témoin et classe (B) comme groupe expérimental. Pour bien réaliser notre expérimentation nous avons opté pour trois séances, la première séance était consacrée à la préparation de l'écrit, la deuxième à la production écrite individuelle et la troisième à la production écrite en groupes.

#### III.5.1 Le déroulement de la première séance

##### ❖ La préparation de l'écrit

Cette séance a été réservée pour la préparation des apprenants à produire une fable. Dans cette séance, l'enseignante a expliqué le thème de la fable et leur a donné une idée générale sur l'histoire de cette fable et comment ils vont travailler.

#### III.5.2 Le déroulement de la deuxième séance

##### ❖ Production écrite individuelle

Cette séance a été consacrée pour travailler avec la classe (A), le groupe témoin nous avons observé les apprenants comment ils travaillent individuellement (séance d'observation), au cours de cette séance nous constaté que chaque apprenant travaille tous seul et parfois les apprenants demandent l'aide pour leur expliciter davantage la consigne et quelques éléments grammaticaux ou lexicaux. Quelques apprenants ont utilisé le dictionnaire bilingue arabo-français. Plusieurs apprenants ont donné des mots en arabe, ils ont demandé à l'enseignante de les traduire en français. (Exemple : Le verbe flatter, plumes, bec, etc.) Une fois que les apprenants avaient terminé leurs écrits, l'enseignante leur a remis les copies.

Pendant cette séance, nous avons remarqué que la majorité des apprenants étaient démotivés, ils ont passé l'heure consacrée à l'activité à discuter entre eux...

### III.5.3 Le déroulement de la troisième séance

#### ❖ Production écrite collective

Cette expérimentation consistait à travailler avec la deuxième classe (B), le groupe expérimental. Au début de cette séance, nous avons demandé à l'enseignante de refaire la même tâche avec les apprenants de cette classe, seulement cette fois-ci, la production écrite se réalisera en groupes dont nous avons répartis selon les critères que nous avons cités ci-dessus sont rassemblés et réunis autour d'une table, les sujets de production écrite leur ont été distribués. Ces sujets étaient identiques à ceux proposés en séance de production écrite individuelle.

Quand les groupes ont commencé à travailler nous nous sommes déplacés entre les groupes pour examiner activement et avec beaucoup d'intérêt ce qu'ils font.

Voici quelques observations lors de notre présence dans cette séance :

#### • La phase de l'organisation du travail collectif

Dans cette phase, nous avons remarqué que les apprenants ont commencé par le partage des rôles entre eux ils ont désigné un apprenant qui joue le rôle d'animateur et qui fournit le groupe par des idées et un autre qui a pris la responsabilité d'écrire et de réviser la production écrite et l'autre corrige les erreurs linguistiques et sémantiques, et les autres membres font souvent recours au dictionnaire bilingue pour trouver la traduction des mots manquants de l'arabe au français, et souvent ils ont interpellé l'enseignante.

Nous avons remarqué que les apprenants étaient motivés par rapport aux apprenants qui ont travaillé individuellement ils s'échangent les idées en arabe en utilisant quelques mots français, puis, ils se négociaient en posant des questions entre eux sur l'orthographe et le sens de quelques mots.

Ce qui est évident est la participation des membres qui n'ont pas l'habitude de participer en classe et le rôle qu'avait joué les bons éléments, souvent ce sont eux qui donnent de nouvelles informations, ils rappellent le groupe sur la règle qui surgit la phrase.

Cette manière de travail favorise l'interaction et crée une atmosphère convenable pour que les apprenants puissent produire le texte narratif.

- **La phase de la rédaction collective**

Après la négociation entre les apprenants au sein de groupe et la formulation de leurs idées en petites phrases les apprenants ont commencé à écrire leur produit au brouillon puis ils l'ont réécrit dans les copies en remplissant les bulles de la bande dessinée et à la fin ils ont dégagé ensemble la morale de cette bande à l'aide de l'enseignante.

- **La phase de la révision collective et la correction des erreurs**

Après la rédaction des paroles de la bande dessinée les apprenants ont relis le texte réalisé silencieusement puis ils l'ont révisé et détecté les erreurs orthographiques et grammaticales et ils les l'ont corrigé avant de le remettre.

### **III.3. Analyse et interprétation des données**

Afin de bien analyser nos données nous nous sommes inspirés de la grille d'évaluation de la production écrite, cette grille contient les critères d'évaluation suivants :

<i>Critères d'évaluation</i>	<b>Nbre d'élève ayant réussi</b>	<b>% de réussite</b>
<b>La pertinence du contenu</b>		
<i>Le thème proposé est respecté</i>	<b>14/16</b>	<b>87.5 %</b>
<i>La pertinence et la richesse des idées</i>	<b>5/16</b>	
<i>Il y a des liens entre les paroles et les personnages de l'image</i>	<b>9/16</b>	
<i>Le texte lisible et soigné</i>	<b>10/16</b>	
<b>Le style</b>		
<i>Il y a une variété de types de phrases</i>	<b>8/16</b>	<b>50 %</b>
<i>Le vocabulaire est riche et approprié</i>	<b>3/16</b>	
<i>Le langage est approprié</i>	<b>7/16</b>	
<b>Les règles de la langue</b>		
<i>Utilisation correcte des temps</i>	<b>3/16</b>	<b>5%</b>
<i>Les accords ont été respectés</i>	<b>4/16</b>	
<i>Les verbes sont bien conjugués</i>	<b>4/16</b>	
<i>La ponctuation est appropriée avec les types des phrases</i>	<b>5/16</b>	
<i>L'orthographe des mots est correcte</i>	<b>2/16</b>	

### III .3.1.L'analyse des productions écrites individuelles

- **L'analyse Par rapport à la pertinence du contenu**

Généralement la majorité des apprenants ont respecté la consigne proposée par l'enseignante, ils ont remplis les bulles de la bande dessinée par les paroles qui correspondent à chaque personnage mais il ya deux apprenants qui n'ont pas compris la consigne.

Nous avons trouvée qu'il ya un ordre chronologique dans l'histoire.

- **L'analyse par rapport au style**

Nous avons constaté qu'il ya un manque de variétés des phrases, mais nous avons constaté un certain des apprenants ont utilisé des phrases de types interrogatives et exclamatives.

Le vocabulaire employé par les apprenants était très limités et simple ils ont utilisé des mots ordinaires et fréquent sauf quelques éléments qui ont varié le vocabulaire.

- **L'analyse par rapport aux règles de la langue**

En ce qui concerne les règles de la langue, la plupart des apprenants ont des tes difficultés au niveau de la conjugaison, cela veut dire qu'ils n'ont pas appliqué ce qu'ils ont étudié pendant la séquence.

Les textes produits par des apprenants sont mal ponctués, ils ignorent les règles de ponctuation, c'est pour cette raison ils ont négligé l'utilisation des signes de ponctuation comme le point d'interrogation, d'exclamation et la virgule ...etc.

Quand aux accords, nous constatons que plus de la moitié des apprenants n'ont pas respectés les accords surtout en genre et, ils ne maîtrisent pas l'accord des adjectifs.

Notre constat qui se porté sur l'écriture des mots, la plupart des apprenants ont commis des erreurs orthographiques, ils ont mal écrit les mots.

### **III .4. Analyse des productions écrites collectives**

- **L’analyse Par rapport à la pertinence du contenu**

<i>Les groupes</i>	<i>La pertinence du contenu</i>			
	<i>Le thème proposé est respecté.</i>	<i>Il y a des liens entre les paroles et les personnages de l’image.</i>	<i>La pertinence et la richesse des idées</i>	<i>Le texte est soigné et lisible</i>
Groupe 1	Respecté	Respecté	respecté	Respecté
Groupe 2	Respecté	Respecté	respecté	Respecté
Groupe 3	Respecté	Respecté	respecté	Respecté
Groupe 4	Respecté	Respecté	respecté	Respecté

**Tableau 01 : la pertinence du contenu**

A partir de ce tableau, nous avons trouvé que tous les textes produits sont acceptables et ils répondent à la consigne de l’enseignante, aussi chaque bulle est remplie par les paroles qui correspondent au personnage.

- **L’analyse par rapport au style**

<i>Les groupes</i>	<i>Le style</i>		
	<i>Il y a une variété de types de phrases</i>	<i>Le vocabulaire est riche et approprié</i>	<i>Le langage est approprié</i>
Groupe 1	Respecté	Un peu	Respecté
Groupe 2	Respecté	Un peu	Respecté
Groupe 3	Respecté	Respecté	Respecté
Groupe 4	Respecté	respecté	Respecté

**Tableau 02 : le style**

La lecture de ce tableau montre que tous les groupes ont varié les phrases ils ont utilisé les phrases de types interrogatifs déclaratifs, et exclamative .nous avons constaté aussi que le vocabulaire utilisé est ordinaire, fréquent.

• **L'analyse par rapport aux règles de la langue**

Les groupes	les règles de la langue			
	L'utilisation correcte des temps.	Les accords ont été respectés	La ponctuation est appropriée avec les types des phrases.	L'orthographe des mots est correcte
Groupe 1	Respecté	Un peu	Respecté	Un peu
Groupe 2	Respecté	Non respecté	Respecté	Respecté
Groupe3	Respecté	Un peu	Respecté	Respecté
Groupe4	Respecté	Respecté	Respecté	Un peu

**Tableau 03 : les règles de la langue**

Nous avons remarqué que tous les groupes ont bien conjugué les verbes, ils ont utilisé le présent et le future simple comme ce qui a demandé l'enseignante.

Concernant l'utilisation des signes de ponctuation, nous avons constaté que les textes réalisés en groupes sont bien ponctués.

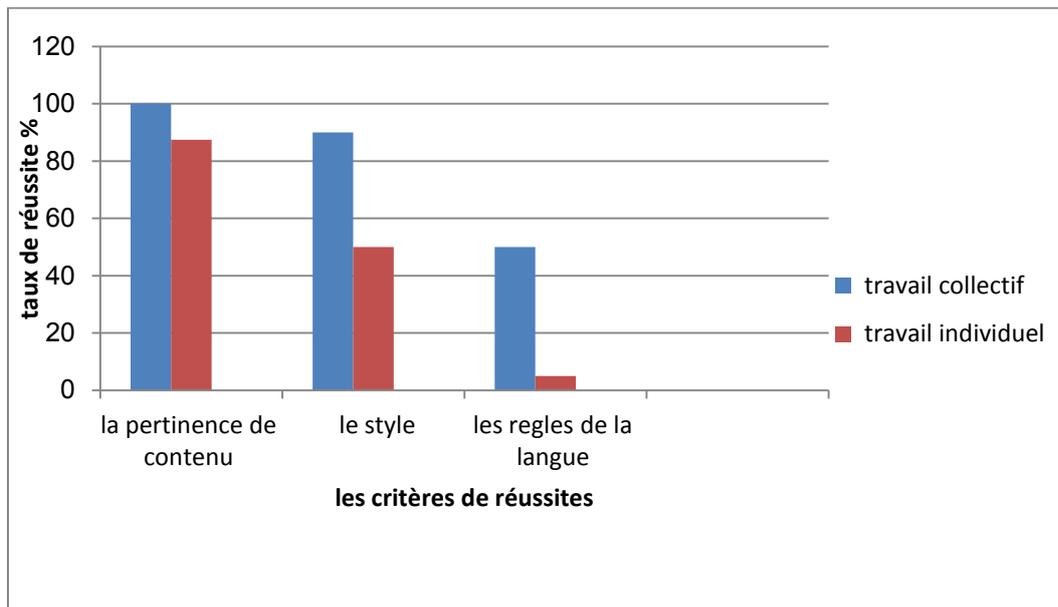
Quant aux accords en nombre et en genre, nous avons remarqué que la majorité des apprenants n'ont pas accordé les adjectifs avec les noms surtout au féminin sauf le groupe 2 qui a bien structuré son texte tandis que l'orthographe des mots est acceptable.

**III.9. Comparaison entre les productions individuelles et collectives**

Critères d'évaluation	Elèves	La pertinence du contenu	Le style	les règles de la langue
Les groupes en production individuelle.	1	+	-	-
	2	+	-	-
	3	-	+	+
	4	-	+	-
	5	+	+	+
	6	+	-	+
	7	+	-	-
	8	+	-	-
	9	+	-	+
	10	+	+	-
	11	+	+	-
	12	+	-	-
	13	+	+	+
	14	+	-	-
	15	+	+	-
	16	+	+	-
Les groupes	1	+	+	+

en production collective.	2	+	+	-
	3	+	+	+
	4	+	+	-
Taux de réussite	En individuel	87.5 %	50 %	5%
	En groupe	100%	90%	50%

**Tableau: Taux des critères d'évaluation des productions écrites (Travail individuel et collectif)**



**Graphique : Taux des critères d'évaluation des productions écrites (Travail individuel et collectif)**

**Commentaire**

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, nous pouvons dire que Les productions collectives sont meilleures, plus construits, elles présentent plus de soin, elles contiennent moins des erreurs par rapport aux celles *qui ont été* réalisées individuellement.

Ce qui est évident à mentionner est, peu importe le niveau, les apprenants ont mieux travaillé en groupe qu'individuellement, du fait que les fables produites en groupe sont plus

cohérentes et bien organisées et correspondent au consigne de l'enseignante ces fables sont bien ponctuées et elles ont respecté le système temporel signalé dans la consigne, de plus nous constatons que les erreurs grammaticales et orthographiques sont réduites par rapport à celles relevées dans les travaux individuels.

À partir des résultats obtenus, nous pouvons dire que le travail en groupes développe les compétences communicatives du fait que les apprenants peuvent intervenir et confronter leurs avis en toute sécurité linguistique.

De manière générale, nous pouvons dire que le travail en groupe est efficace et il a un effet bénéfique sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les apprenants de la deuxième année moyenne.

### Conclusion

En conclusion, notre analyse de ces différents résultats à un certain degré que la construction collective du savoir quel que soit le niveau des apprenants contribue toujours au développement de nouvelles compétences. Grâce à cette technique de travail (le travail en groupes), les apprenants peuvent intervenir et confronter leurs avis en toute sécurité linguistique. Nous trouvons que le travail en groupes a un effet bénéfique sur le rendement individuel de l'apprenant ; autant que les apprenants travaillent ensemble, ils feront moins d'erreurs (orthographe, conjugaison des verbes, cohérence du texte, construction de phrases, etc.) et cela est justifié par les résultats des productions des apprenants.

En résumé, nous avons arrivé à confirmer que le travail de groupe est une stratégie plus bénéfique que le travail individuel dans la réalisation des progrès en matière d'écriture, ce dispositif joue une fonction très nécessaire dans le développement des différentes compétences linguistiques et communicatives.

# **Conclusion générale**

Au terme de cette recherche, nous rappelons que l'idée directrice est d'examiner et mesurer le rôle et l'apport du travail de groupe dans le développement de la compétence rédactionnelle des apprenants en classe de FLE. Le plan de travail, était subdivisé en trois chapitres : dans le premier chapitre, nous avons mis l'accent sur la pédagogie de groupe, à savoir sa définition et quelques paramètres qui le constituent, ensuite nous avons proposé la manière de mettre en place cette stratégie en passant par ses principaux modes, ses avantages dans les processus d'enseignement/ apprentissage.

Dans le deuxième chapitre, nous avons parlé de l'écrit en classe de FLE, en commençant par sa définition, sa particularité, sa place à travers les différentes méthodologies.

Le troisième chapitre était pratique où nous avons exposé l'analyse des copies des apprenants, l'analyse concernait les productions écrites réalisées par des apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne. Nous l'avons consacré à l'analyse et interprétation des données.

Notre étude avait pour principal objectif de répondre à la question suivante :

***Dans quelle mesure le travail de groupe contribue-t-il à l'amélioration de l'écrit des apprenants et comment cette collaboration améliore-t-elle la qualité de la production écrite ?***

Dans ce sens, les analyses et les interprétations que nous avons pu obtenir de notre expérimentation réalisée au cours du dernier chapitre, nous avons pu valider notre hypothèse qui est : ***Le travail collectif est susceptible de faire acquérir une compétence rédactionnelle grâce aux interactions au sein des groupes qui permettraient aux apprenants à bien rédiger....***

En effet nous avons constaté que le travail de groupe constitue une modalité pédagogique, source de motivation pour les élèves. Cette situation pédagogique peut avoir comme effet positif sur les apprenants quand elle les implique à participer avec leurs camarades dans la réalisation des tâches pédagogiques en classe.

Malgré la perception assez négative de certains enseignants vis-à-vis de cette démarche qui suppose une réorganisation de la classe, il faut cependant les convaincre des effets positifs de cette manière de travailler...

En effet, les enseignants voient que ce dispositif est difficile à mettre en œuvre, du fait qu'il y a certaines conditions d'enseignement qui perturbent sa gestion (bavardage /effectif/ disposition en rangés des tables et des chaises en classe ), mais nous avons pu constater que cette méthode est efficace en production écrite et plus avantageuse que le travail individuel, du fait que travailler en groupe fait engager les apprenants à interagir, à communiquer entre eux, à coopérer et par la suite se corriger et s'améliorer.

Nous espérons voir se concrétiser ces stratégies de travail de groupe dans nos établissements scolaires et notamment dans nos classes de français langue étrangère.

# **Références bibliographiques**

### Ouvrages :

- AMADO Gilles et Guillet André, «*La dynamique des communications dans les groupes*», Armand Colin, Paris,1975.
- BAUDRIT, Alain, « *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?* », Bruxelles, De Boeck, 2007.
- BARLOW Michel , « *Le travail en groupe des élèves*», Armand Colin, Paris, 1993.
- BOUGUERA Tayb, «*didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*», O.P.U, 1991.
- CORNAIRE Claudette et RAYMOND Mary Patricia, « *la production écrite* »,CLE INTERNATIONAL Rue De La Glacière ,Paris,1999.
- CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle « *cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », Collection.FLE, Presse Universitaire de Grenoble, 2002.
- MEIRIEU Philippe, «*Itinéraire des pédagogies de groupe , Apprendre en groupe* »,Paris , Chronique sociale,1984.
- ODETTE ET NEUMAYAR Michel , «*Animer un atelier d'écriture*». Paris ,ESF ISSY ,2008.
- REUTER, Yves, «*enseigner et apprendre à écrire*», Paris, ESF, 1969.
- . Voltz Nicole, « *L'atelier d'écriture et le haik*», publication de l'université de Provence, France, 2001.

### Dictionnaires :

- CUQ Jean-Pierre « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », collection ASDILFE, CLE international, SEJER, Paris ; 2003
- LE PETIT LAROUSSE illustré, 1972.

### Articles et revues :

-CHANTAL Richard, «*Une activité constructive de l'apprentissage le projet*» Université Paris-Nord Villetaneuse France, Québec ,1994.

-CHAIF Imane, «*l'enseignement du français langue étrangère dans le cycle primaire algérien : stratégies et difficultés d'apprentissage* », synergies n°22, Algérie, 2015,p171-177.

### Sitographie :

-Ww.svt.edunet.tn /Nabeul/sutna05/ « Théories d'apprentissage ».PDF consulté le 25/02/2019.

-<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176965/document.pdf> Consulté le 16/04/2019.

-<http://portaildufle.info/glossaire/constructivismeetsocioconstructivisme.doc> consulté le 20/04/20

<https://www.google.com/fusiontables/DataSource?docid=1gMXqkNyeS0rk7xuGkRCksXpocqRbmFRiUvXHHR> PDF consulté le 23/04/2019.

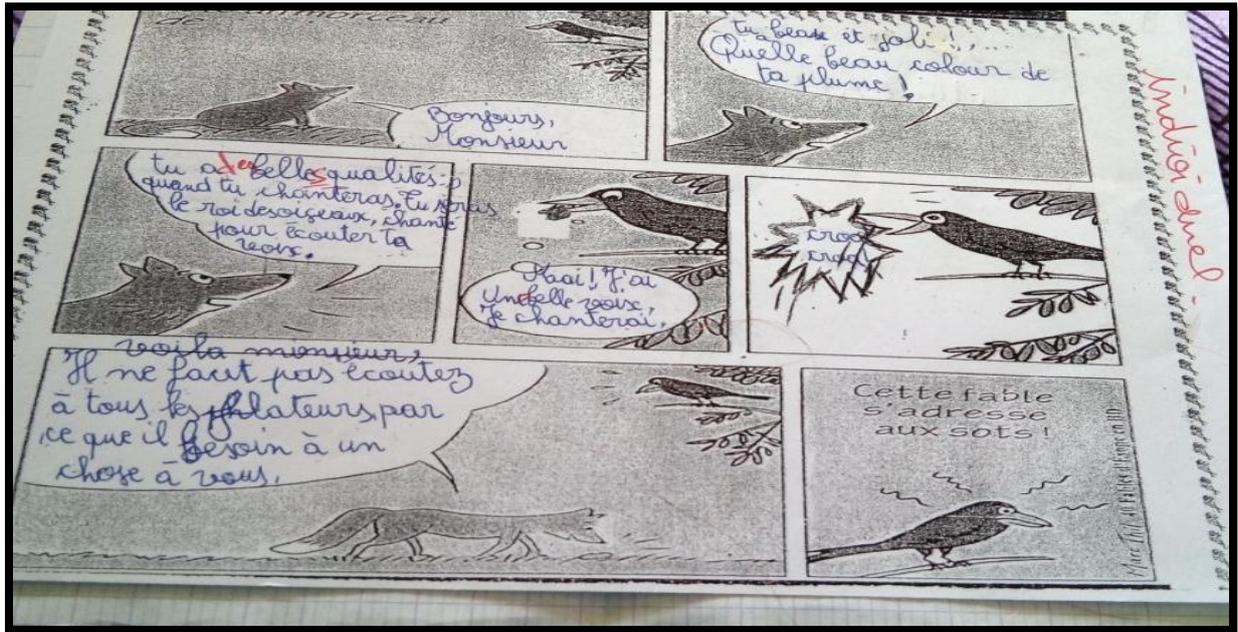
[http://comeniusmathematiques.portail15.fr/wpcontent/uploads/2015/04/05\\_camprodon\\_annexe5\\_Extrait\\_historique\\_approche\\_enseignement.pdf](http://comeniusmathematiques.portail15.fr/wpcontent/uploads/2015/04/05_camprodon_annexe5_Extrait_historique_approche_enseignement.pdf) consulté le 10/05/2019.

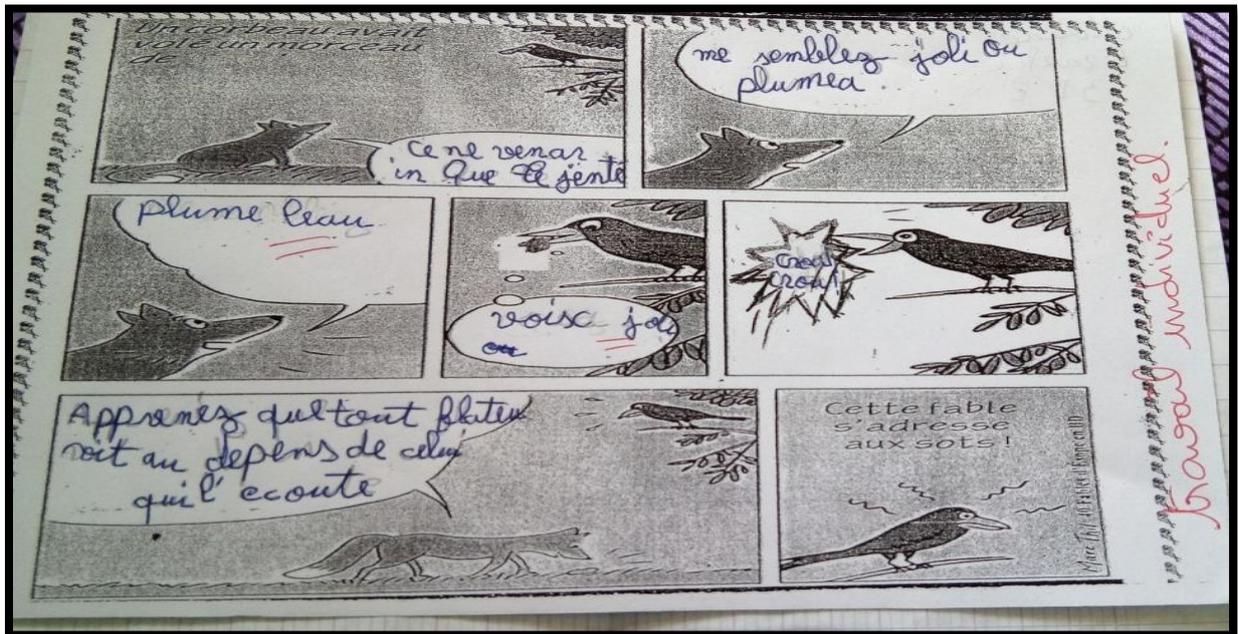
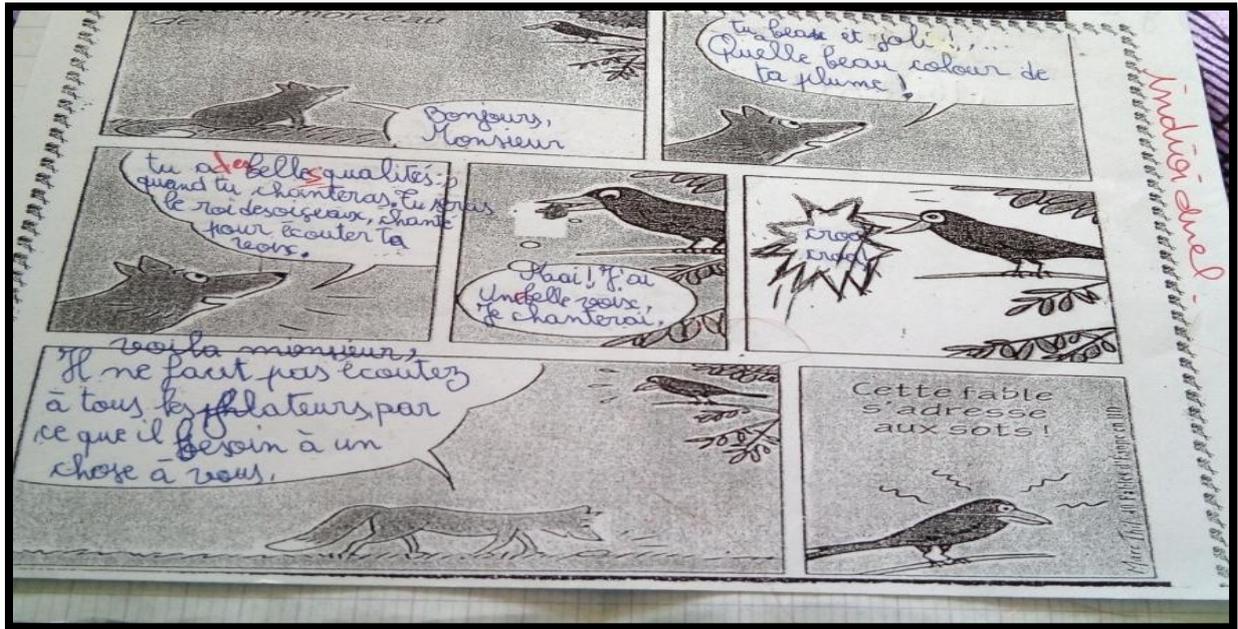
-<https://manualzz.com/doc/5014870/les-types-de-textes--les-types-de-textes-renvoient-%C3%A0-diff..pdf>. Consulté le 25/05/2019.

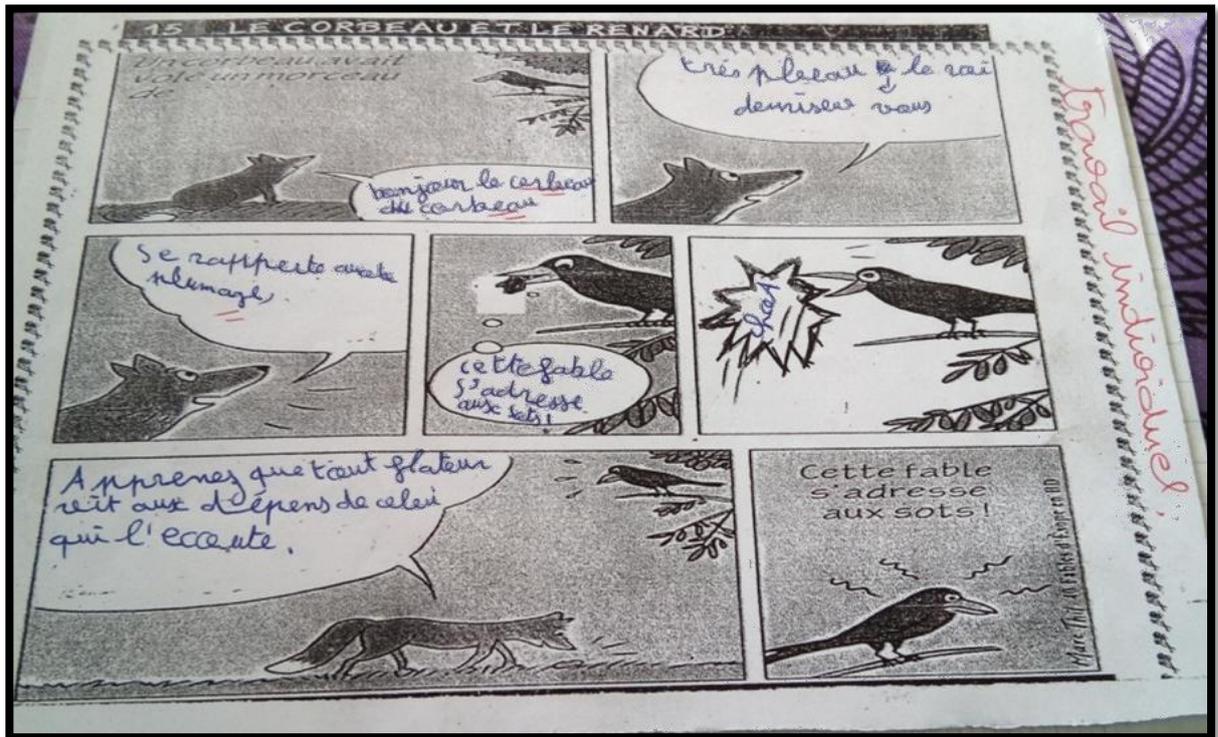
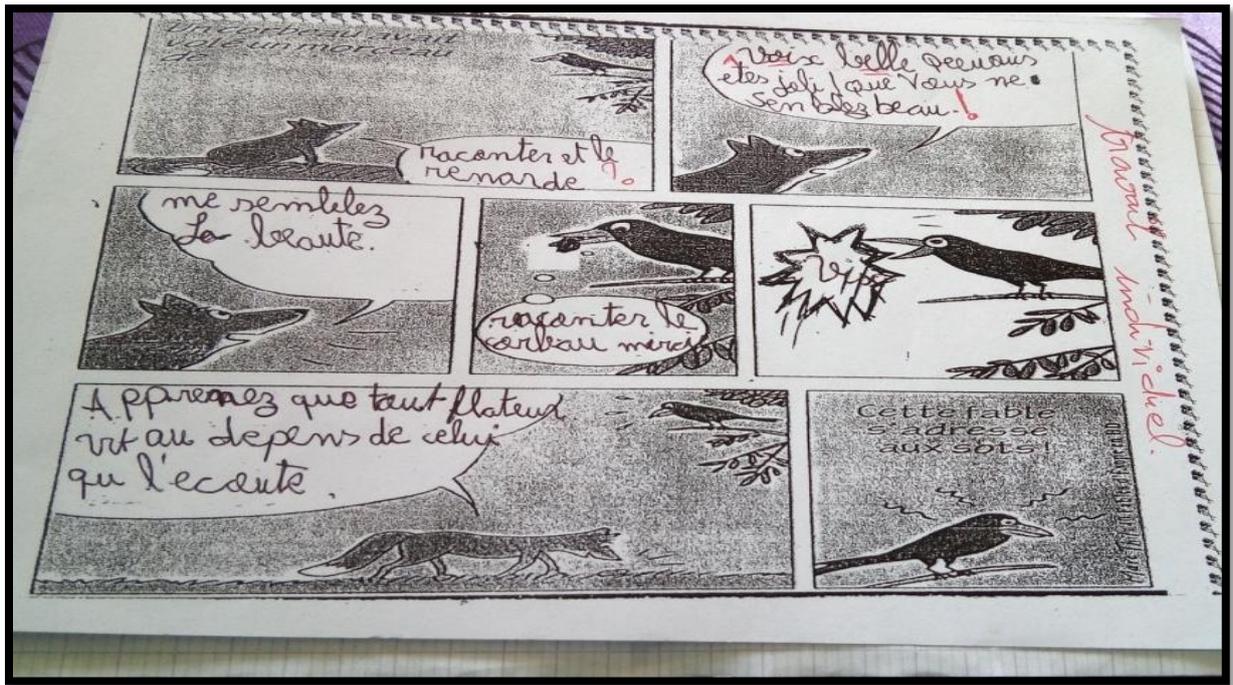


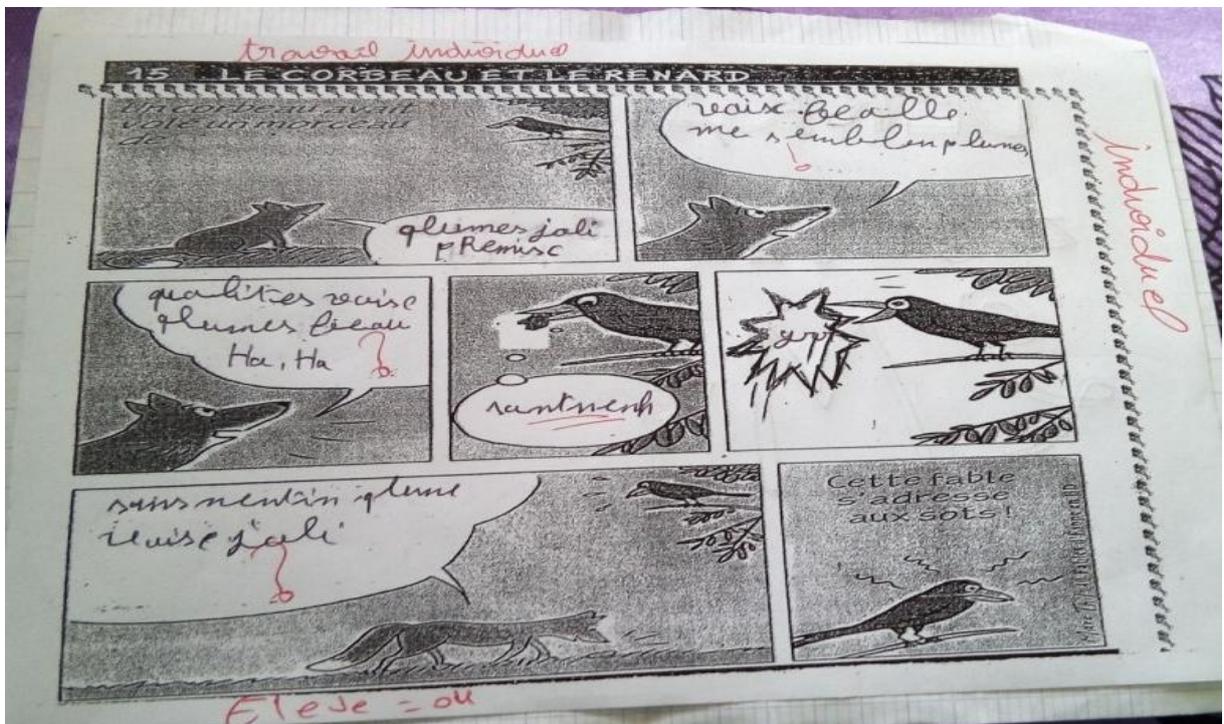
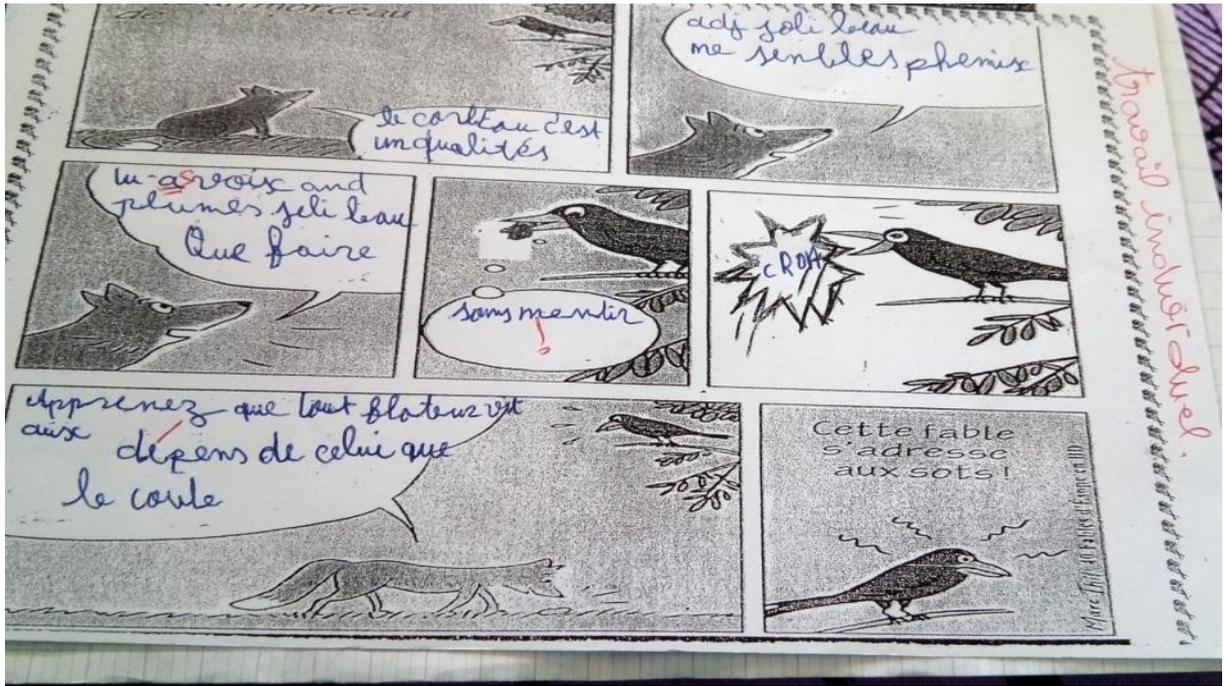
# ***ANNEXES***

## *Les productions individuelles*









*travail individuel*

**15 LE CORBEAU ET LE RENARD**

Un corbeau avait volé un morceau de viande.

plumes jolies  
p. Remise

mais belle  
me ressemble en plumes

qualités vaise  
plumes beau  
Ha, Ha

tant mieux

sans mentir il n'a  
rien de jolies

Cette fable  
s'adresse  
aux sots!

*individuel*

*Elevé = ou*

*travail individuel*

**15 LE CORBEAU ET LE RENARD**

Un corbeau avait volé un morceau de viande.

tu mérites la viande du roi des  
belle vaise.  
C'est ça, si tu as une  
vaise.

je pensais  
ce n'est pas un bon morceau

Est-ce que tu as la  
vaise?

J'aime bien  
vaise.

Ayez peur que tous flatteurs  
vivent au dépend de celui qui  
l'écoute.

Cette fable  
s'adresse  
aux sots!

*individuel*

*Elevé = ou*

Travail individuel

15 LE CORBEAU ET LE RENARD

Un corbeau avait volé un morceau de

Oh! un beau morceau

- Je pensais tu n'étais le roi des oiseaux si tu as une si belle voix que

As-tu que tu as une si belle voix? une

J'ai une si bonne voix.

Ohai

mon bon corbeau Apprenez que tous flatteurs vit au dépens de celui qui l'écoute.

Cette fable s'adresse aux sots!

Travail individuel.

Elevé 202

Travail individuel

15 LE CORBEAU ET LE RENARD

Un corbeau avait volé un morceau de

tu es si joli et plumes blanches et beaux qualités

As-tu que tu as une si belle voix? une

J'ai une si bonne voix.

Ohai

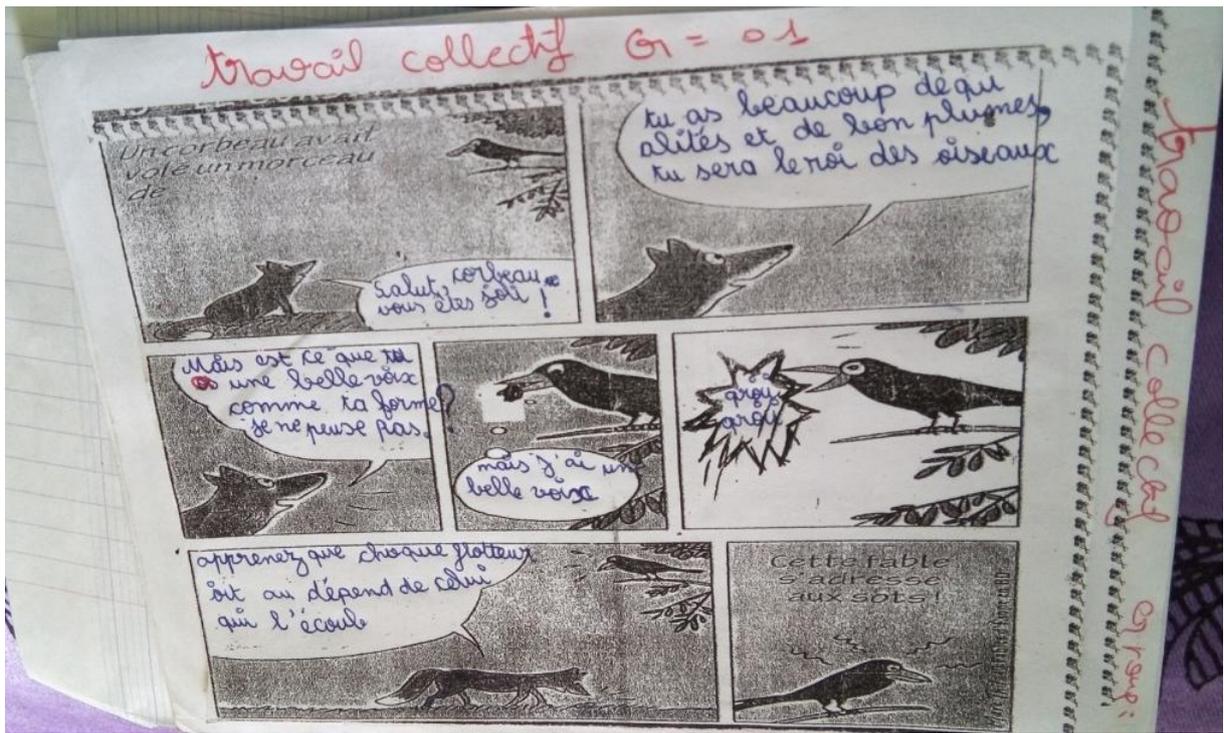
mon bon corbeau Apprenez que tous flatteurs vit au dépens de celui qui l'écoute.

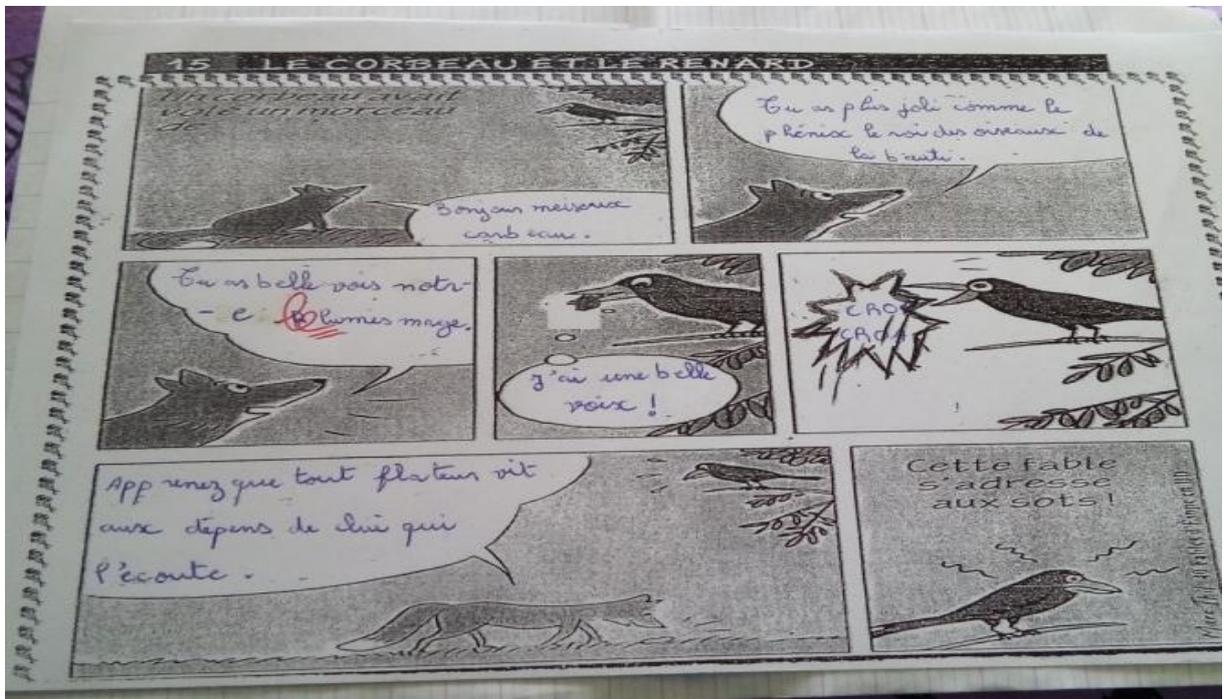
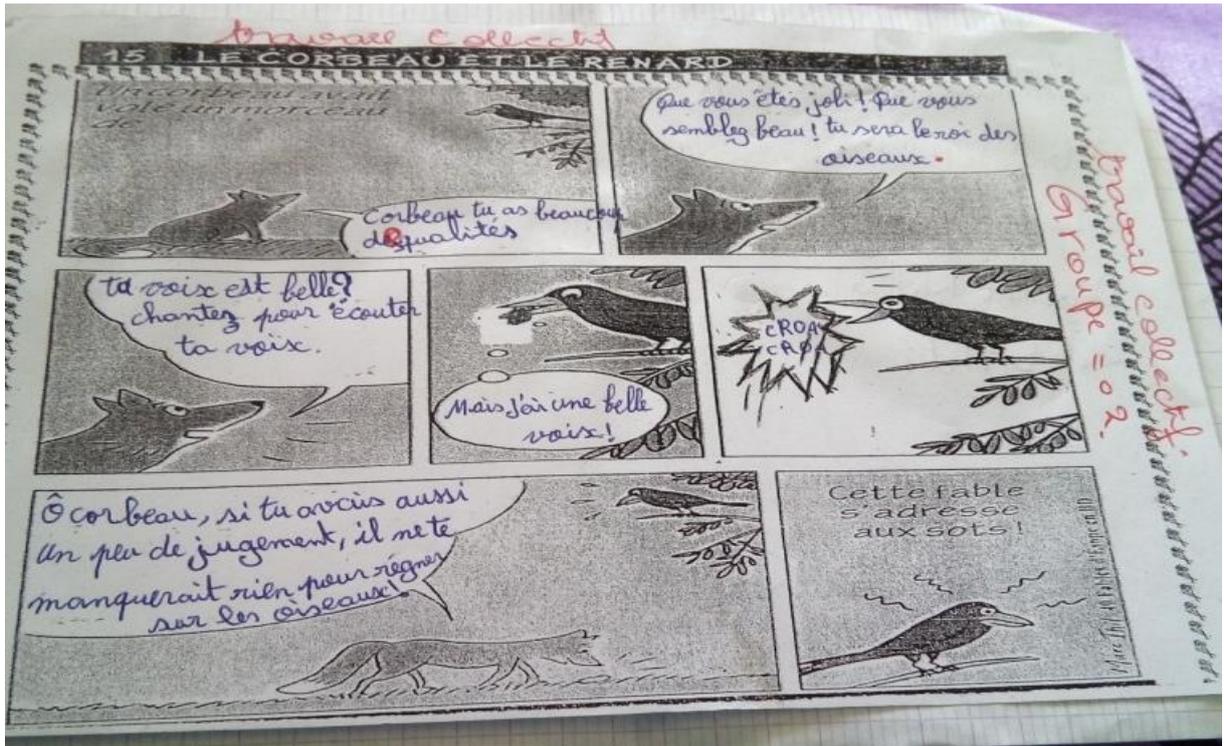
Cette fable s'adresse aux sots!

Travail individuel.

Elevé 202

## *Les productions collectives*





## Résumé :

Dans l'enseignement /apprentissage du FLE ,les apprenants trouvent des grandes difficultés dans la production écrite. les travaux en psychologie cognitive ont mené à montrer que les dispositifs didactiques permettent aux apprenants dans le cadre travail de groupe d'améliorer la compétence rédactionnelle en éveillant la créativité et la motivation chez l'apprenant au sein d'un collectif.

L'objectif assigné à ce travail de recherche est d'identifier ,sur la base des résultats obtenus en travaillant avec les apprenants ,l'apport de cette méthode sur le développement de la compétence rédactionnelle ,et les causes pour lesquelles les groupes sont plus capables à écrire que d'autres.

**Les mots clés:** l'enseignement /apprentissage du FLE, la production écrite, améliorer ,travail de groupe.

## الملخص:

في مجال تعلم وتدریس اللغة الاجنبية الفرنسية يجد المتعلمون صعوبة كبيرة في مادة التعبير الكتابي. وقد أظهرت دراسات علم النفس المعرفي أن وسائل فن التعليم تسمح للمتعلمين في إطار العمل الجماعي بتحسين مهارات الكتابة وتنمية موهبة الابداع و التحفيز لدى الفرد المتعلم ضمن المجموعة. أما الهدف من هذا البحث هو تحديد-استنادا على النتائج المتحصل عليها من خلال العمل مع المتعلمين- دور العمل الجماعي في اكتساب مهارات الكتابة لدى المتعلم في التعبير الكتابي و الاسباب التي تجعل من المجموعات قادرة على الكتابة.

الكلمات المفتاحية: تعلم وتدریس اللغة الاجنبية الفرنسية , التعبير الكتابية ,تحسين, العمل الجماعي.