

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE

CHAPITRE I : ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ECRIT

EN FLE

I-1- Définition de l'écrit	11
I-2- Pourquoi écrire	12
I-2-1- Ecrire pour communiquer une information	12
I-2-2- Ecrire pour conserver une information	12
I-2- 3- Ecrire pour lire ou faire lire	13
I-3- Les difficultés de l'écrit	13
I-3-1- Le système complexe du français	13
I-4- La place de l'écrit à travers les différentes méthodologies	15
I-4-1- Les méthodologies traditionnelles	15
I-4-2- Les méthodologies récentes	16
I-5- La production écrite en FLE	18
I-5-1- Production de phrase	18
I-5-2- Production de texte	18
I-6- L'enseignement de la production écrite en 4 ^{ème} Année Moyenne	20

CHAPITRE II : LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE

COMMUNICATIVE DES PRODUCTIONS ECRITES,

COTE IDEAL, CHEZ LES APPRENANTS DE LA 4^{ème} A.

PRIMAIRE

II-1- Définition de la compétence et de la compétence communicative	23
II-1-1- définition de la compétence	23
II-1-2- définition de la compétence communicative	24
II-2- Les composantes de la compétence communicative	24
II-3- La compétence linguistique	25
II-4- Le point de vue constructiviste sur le travail en groupe	28

II-5- Le travail en groupe en production écrite	29
II-6- Le rôle de l'enseignant	31
II-7- Le rôle de l'apprenant	31
II-8- Le travail en groupe comme dispositif d'aide en production écrite	32
II-8-1- la variété des idées	32
II-8-2 - l'organisation des idées	33
II-8-3- la pertinence des idées	33

CHAPITRE III : PRESENTATION ET ANALYSE DU CORPUS

III- 1- La méthodologie de la recherche	36
III- 2- Le public	36
III- 3- La détermination de l'échantillon	37
III- 4- L'application sur le corpus	38
III- 4- 1- Le pré-test	38
III- 4-1-1- Déroulement de la leçon	38
III- 4-1-2- L'analyse des copies	39
III-1-2- 3- Le bilan d'analyse	50
III- 4- 2- Le post-test	54
III- 4- 2- 1- Déroulement de la leçon	54
III- 4-2- 2- L'analyse des copies	54
III- 4- 2- 3- Le bilan d'analyse	61
III -5- L'étude comparative	65
Conclusion générale	
Références bibliographiques	
Annexe	

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Kheider – Biskra

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Français

Systeme LMD



**LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE
COMMUNICATIVE DES PRODUCTIONS
ECRITES, COTE IDEAL CHEZ LES
APPRENANTS DE LA
4^{eme} ANNEE MOYENNE
Cas de l'établissement de Tayebi Abderrahmen
Sidi ghazel 2011/2012**

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master II

Option : FLE et Didactique des langues-Cultures

Sous la direction de:

Mme BENAZZOUZ Nadjiba

Mémoire rédigé et présenté par :

BEKHOUCHE Ouarda

Année Universitaire :

2011 - 2012

Remerciement

Merci à dieu tout puissant, qui nous à tant donné la patience et la santé pour pouvoir réaliser ce modeste travail.

Nous remercions notre encadreur

Mme. BENAZZOUZ Nadjiba

Pour son soutien moral et sa collaboration, ses conseils et ainsi ses orientations durant la préparation de ce travail

Nous remercions aussi Mr. TOUFIK

Enfin, nous remercions toute personne qui nous a aidés de près ou de loin dans la réalisation de ce modeste travail.

Dédicace

J'ai l'honneur de dédier ce modeste travail, avec une immense joie, tout d'abord et avant tout, à mes chers parents que dieu me les gardes

A mes frères : Tahar, Ali et Toufik.

A MES SŒURS : Fatima, Houria, Bassima et Hanen.

A mes nièces : chorauk, yakine, Aridj, Ritedj, Safia, Ameni, Yacer, mezen et Ahmed.

Et à toute ma famille.

A mes amis : Hanen, hada, Sabrina, wrida, lila.

A tous les étudiants du département de français surtout la promotion 2011-2012

Ouarda

INTRODUCTION GENERALE

Selon les travaux en psychologie cognitive « *la production écrite est une tâche complexe qui mobilisent de nombreuses activités mentales et motrices celle la recherche des idées (conceptualisation), leur mise en mot (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture)* »¹

Alors, la production écrite n'est pas une activité de juxtaposition de phrases bien formées. En fait son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure complexe car, elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoirs faire.

Depuis l'émergence de l'approche communicative, la production se présente, comme une activité de construction de sens et elle vise une capacité qui est la production de divers types de texte – répondants à des intentions de communication- destinés à être lus.

L'apprenant est amené à former et à exprimer ses idées, ses sentiments pour les communiquer à d'autre, donc à actualiser une compétence de communication écrite, qui se définit comme « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* » (Bouchard cité par Pouliot, 1993, p.120).

L'écrit et plus particulièrement la production écrite, dans nos écoles aujourd'hui, spécifiquement au moyen, pose plusieurs problèmes tant sur le plan de la forme que sur celui de l'organisation des contenus.

Notre choix est fait d'après un constat des écrits des apprenants qui souffrent d'un manque considérable de l'emploi des connecteurs logiques, d'une pauvreté de variation des arguments et parfois d'un absence de l'une des trois parties du texte, tels que la formulation de la problématique, le développement et la conclusion.

C'est ainsi que notre première réflexion, a commencé à prendre corps sous forme de cette problématique.

¹ www.google.com, colloque international, " *de la France au Québec : l'écriture dans tous ses états* " Poitiers 12-15 novembre 2008, consulter le 21-01-2012.

Comment peut-on développer la compétence communicative des productions écrites, coté idéal chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne ?

Pour tenter d'apporter des réponses à cette question, nous nous postulons une hypothèse qui est assez pertinente pour effectuer une recherche de cette importance.

- L'élaboration d'un travail en groupe est susceptible de développer les idées des apprenants lors de leurs productions écrites.

Notre objectif est de stimuler les apprenants à prendre soin de la pertinence, de l'organisation et de la variété du lexique dans leurs écrits lors de leurs productions écrites, puis de participer aux recherches qui touchent l'enseignement/apprentissage au moyen.

Pour examiner les compétences, nous nous sommes appuyés sur les productions des apprenants de la 4^{ème} année moyenne.

Ce public a été choisi parce que cette catégorie est appelée à passer un examen final, et le collège constitue une étape charnière entre l'école primaire et l'école secondaire.

Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses nous avons opté : l'approche analytique.

Les productions écrites des apprenants seront analysées selon les trois règles, à savoir, la pertinence, l'organisation et la variété du lexique pour mettre en lumière les insuffisances et les carences et comment y développer.

Afin de traduire nos préoccupations, nous proposons de subdiviser notre travail en trois chapitres distincts :

Dans le premier chapitre, nous le consacrerons à l'enseignement/apprentissage de l'écrit, nous commencerons par une définition de l'écrit, puis nous expliquerons ses fonctions et ses difficultés, nous tenterons aussi de montrer sa place dans les différentes méthodologies et de mettre en relief l'enseignement de la production écrite en 4^{ème} année primaire.

Le deuxième chapitre, concerne le développement de la compétence communicative des productions écrite, côté idéal chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne, dans lequel, tout d'abord, nous aborderons la définition de la compétence et de la compétence communicative, ensuite, les composantes de la compétence communicative et notre attention sera focalisée sur la composante linguistique.

Dans ce même chapitre, nous essayerons d'évoquer le point de vue constructiviste sur le travail en groupe en production écrite.

L'occasion nous sera opportune aussi de mettre en relief le travail en groupe comme dispositif d'aide à la production écrite et aussi son inefficacité.

Le troisième chapitre est celui de la pratique dans laquelle nous analyserons les écrits des apprenants pour les interprétés.

PREMIER CHAPITRE :

ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE L'ECRIT
EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

*« J'ai écrit parce que c'était la seule façon de parler on se
taisant »*

Roger Druet

Introduction

D'après Fabienne, DESMONS « *L'écrit n'est plus, comme dans les méthodologies traditionnelles, la norme souveraine du langage, ni, comme dans les méthodologies Audio-visuelles, subordonné à l'oral, 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 spécifiques, les signes graphiques*¹.

I-1- La définition de l'écrit

Jean Pierre CUQ souligne que le mot écrit est « *utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* »²

A partir de ce passage nous comprenons que l'écriture est un outil d'exprimer de telle ou telle façon la pensée par le langage écrit sur un support.

Jean pierre CUQ précise que “ *un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs, selon sa nature* ”³

En fait, l'écrit en tant qu'unité de discours, tisse une relation étroitement liée entre le scripteur et le lecteur, d'une part.

D'autre part, elle franchit l'espace et le temps grâce à sa diversité typologique et matérialité graphique.

¹ DESMONS, Fabienne, et al, *Enseigner le FLE (français langue étrangère) Pratiques de classe*, Paris, BELIN, 2005, p.45.

² CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, Paris, Jean Pencreach, 2009, pp.78, 79.

³ Ibid, p.79.

Le dictionnaire de LAROUS définit l'écriture comme *“un système de signes graphiques servant à noter un message oral afin de pouvoir le conserver et/ ou le transmettre”*¹

Ce passage veut dire que l'écriture suppose un apprentissage d'un alphabet, d'une langue avec sa grammaire, de son vocabulaire.

Pour Christine Barré De Miniac l'écriture se considère *« comme un moyen d'expression; c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière »*²

Donc, faire écrire les apprenants c'est leur apprendre à produire des textes en situation réelle de communication et leur acquérir une stratégie de production de textes, car l'écrit ne consiste pas seulement un bagage linguistique, mais aussi savoir réfléchir, sélectionner et raisonner.

I-2- Le pourquoi écrire ?

I-2-1- Ecrire pour communiquer une information

Communiquer une information c'est partager des mots, des idées, des connaissances, des découvertes et se faire comprendre par autrui.

I-2-2- Ecrire pour conserver une information

Le message écrit continue à exister matériellement après avoir été reçu, car il peut être relu autant de fois qu'on le souhaite en restant inchangé. Ainsi, même si la technique offre d'autres supports et modes de communication.

L'écrit reste le moyen le plus fiable de conserver et de communiquer l'information.

¹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9criture/27743>, écriture, consulter le 24.05.2012.

² DE MINIAC, Christine Barré, *“ le rapport à l'écriture ; aspects théoriques et didactiques”*, Paris, Septentrion, 2000, p19.

Il sert à stocker l'information, soit pour la communiquer à quelqu'un d'absent à qui on ne peut s'adresser oralement (communication différée dans l'espace), soit pour la retrouver plus tard sans perte d'information.

I-2-3- Ecrire pour lire ou faire lire

Ecrire, c'est produire du texte à lire, c'est émettre un message qui sera reçu au travers d'un acte de lecture et ce n'est qu'à travers cet acte de lecture que l'acte d'écriture peut prendre sens. Réciproquement, la personne qui apprend à lire ne pourra donner du sens à son acte de lecture qu'à travers le sens qu'elle donne à ses propres d'activités d'écriture.

I-3- Les difficultés de l'écrit

Il ne faut pas oublier qu'il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère.

Le natif possède déjà une compétence qui lui est très utile, par contre le non natif se trouve face à un système graphique complexe d'une langue inconnue, se sent par conséquent pour la plupart du temps démuni et sa tâche s'annonce plus ardue.

I-3-1- Le système graphique complexe du français :

Le système complexe du français renvoie aux trois unités linguistiques qui sont : le phonème, le morphème et le lexème.

Les trois unités correspondent à trois zones constitutives du système graphique français :

I-3-1-1- Le système phonogrammique

Les graphèmes qui sont chargés à transcrire les phonèmes sont des phonogrammes.

- *Exemple* : les 3 graphèmes du mot *mur* codent les 3 phonèmes [myr]. Ces 3 graphèmes sont des phonogrammes.
- Pour le pluriel on ajoute le graphème « s » à la fin du mot “*murs*”.
- Le « s » n’est pas prononcé, alors ce n’est pas un phonogramme.

I-3-1-2- Le système morphogrammique

Le « s » du pluriel dans *durs* est un morphogramme, il ajoute une information autre que celle relative au son, il annonce le pluriel.

I-3-1-3- Le système logogrammique

Il permet de distinguer graphiquement les homophones.

Un mot a une image visuelle qui lui est spécifique et qui permet dans certains cas de le différencier d’autres termes se prononçant de la même façon. Le mot *saint* se différencie nettement de *sain*.

Le simple t final permet de renvoyer à une réalité différente. Ces indicateurs astucieux nous permettent de nous retrouver dans une langue riche en mots courts et homophones.

I-4- La place de l'écrit a travers les différentes méthodologies

L'écrit à toujours été enseigné à travers différents paliers dès le primaire jusqu'au secondaire, même si son statut ainsi que son enseignement ont évolué au cours du temps.

I-4-1- Les méthodologies traditionnelles

Pour CUQ et GRUCA, « les méthodologies traditionnelles recouvrent toutes les méthodologies basées sur les méthodes « grammaire traduction » et quelques fois la méthode directe, celles-ci s'étalent sur plus de trois siècles et elles prennent des formes variées au cours de son évolution. »¹

I-4-1-1- La grammaire traduction

Selon cette méthodologie, la langue écrite est considéré supérieur à la langue parlée.

Son enseignement se réalisera par la récitation de textes écrits, la lecture à haute voix des textes d'auteurs et elle s'effectue selon la gradation : mot, phrase, texte.

Cette méthodologie vise des compétences de compréhension et d'expression écrits qui doivent favoriser le langage, c'est-à-dire l'accent est mis sur le vocabulaire et l'observation du monde qui l'entoure.

I-4-1-2- La méthodologie directe

Face à l'extension du commerce et en fonction de nouveaux besoins sociaux, se répondent fortement un enseignement des langues basé sur l'acquisition de l'oral, par contre, l'écrit est considéré comme un auxiliaire de ce dernier.

¹ QUC, Jean Pierre, GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2005, p. 254.

I-4-2- Les méthodologies récentes

L'écrit prend plusieurs statuts, il n'était plus le même pour toutes les méthodologies récentes :

I-4-2-1- La méthodologie audio-orale

Elle a été créée en s'inspirant de la méthode de l'armée. Son but était d'amener les apprenants à s'exprimer en langue étrangère, en leur permettant d'interagir dans les communications de la vie de tous les jours.

En visant les quatre habiletés, la priorité est accordée à l'oral par l'utilisation des phrases modèles, insérées dans un dialogue ou hors contexte, pour introduire et pour pratiquer la langue parlée.

Cette méthode renvoyait le passage à l'écrit à une deuxième phase de l'apprentissage de la langue étrangère.

I-4-2-2-La méthodologie SGAV (structuro-globale audio-visuelle)

A la suite des recherches menés par Petar Guberina et par celle de Paul Rivenc, la méthode Audio-visuelle a été définie structuro-global audio-visuel.

La méthode SGAV est centré sur l'apprentissage de la communication, surtout verbale.

La langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale. L'écriture n'est considérée que comme un dérivé de l'oral ; le non verbal (gestes, mimiques..) est très important dans cette méthode.

Dans la méthode SGAV, l'apprenant n'a aucun contrôle sur le développement ou sur le contenu du cours, mais il est actif puisqu'il doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser et parler librement.

I-4-2-3 L'approche communicative

L'émergence de cette approche procède d'une demande institutionnelle et politique européenne du début des années 70.

Les échanges, en forte augmentation avec la construction progressive de la communauté européenne, semble alors rendre nécessaire un enseignement des langues à la hauteur des nouveaux besoins¹.

Alors, l'enseignement de cette langue visait l'acquisition d'une compétence communicative efficace et la transmission d'un message dans un contexte donné plutôt que la création de phrases hors contexte.

Les objectifs de cette approche se répartissaient en quatre habiletés, à savoir l'oral (compréhension/production) et l'écrit (compréhension/production).

La compréhension et la production orales occupent une place de choix, et s'emploie généralement dans des activités de simulation et de jeu de rôle.

Pour l'écrit, il est réhabilité dès les débuts de l'apprentissage surtout avec la méthode « espace » qui prendra en charge le perfectionnement de l'écrit.

II-5- La production écrite en français langue étrangère

La production de l'écrit implique, premièrement, la production d'une phrase, après la production d'un texte.

II-5-1-Production de phrases :

L'apprenant est censé progresser du simple au complexe.

¹ MARTINEZ, Pierre, *Que sais-je ?*, LA DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES, Paris, PUF, 2004, p.69.

Au niveau élémentaire, l'exigence scripturale se limite à la production de quatre ou cinq idées exprimées, chacune d'elles dans le moule d'une phrase simple.

Par exemple, « *les apprenants écriront : la pendule marque les heures ; la pendule est sur la cheminé ; la pendule est arrêtée ; (...)* »¹

Au niveau moyen, l'élève devra :

- Combiner ses phrases par coordination ou par juxtaposition.
- Enrichir son idée à l'aide d'une phrase complexe.
- Passer des phrases uniquement déclaratives à d'autres types de phrases.
- Réussir à écrire un paragraphe.

II-5-2- Production de texte

Il ne suffit pas d'ajouter les mots les uns aux autres pour construire une phrase, de même une simple addition de phrases ne constitue pas un texte.

¹ CHISS, Jean Louis, DAVID, Jacques, REUTER, Yves, *Didactique du Français, Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, 2005, pp. 152-153.

II-5-2-1- Qu'est- ce qu'un texte ?

Le texte est un système complexe, cohérent, pour le produire demande la mise en œuvre d'opérations multiples

Pour simplifier, nous disons que la production écrite se déroule selon trois phases :

- 1- La première phase relative à l'ensemble des connaissances qui se présentent à l'esprit de manière globale.
- 2- La deuxième phase correspond à la situation de communication dans laquelle le texte s'inscrit.
- 3- La troisième phase est liée à l'utilisation des ressources du langage qui sert à transformer la représentation pré-linguistique en texte organisé et cohérent.

II-5-2-2- Les caractéristiques d'un bon texte

Les caractéristiques suivantes sont liées aux idées. Celles-ci permettent de reconnaître.

Les bons textes d'élèves :

- Le message du texte est clair.
- L'idée principale est évidente et précise.
- Les idées sont détaillées, pertinentes et liées à l'idée principale.
- Les détails sont en quantité suffisante pour développer l'idée principale.
- Le texte contient des détails intéressants qui décrivent et créent des images qui touchent les sens du lecteur ou de la lectrice.

– L'apprenant démontre une bonne connaissance du sujet et présente de nouvelles idées.

II-6- L'enseignement de la production écrite en 4^{ème} année moyenne

Les apprenants de la 4^{ème} année moyenne rédigent des productions écrites au rythme de neuf productions par année scolaire, plus neuf productions dans la séance de préparation de l'écrit, chaque séquence comprend une leçon de production écrite et une leçon de préparation de l'écrit (c'est ce qui est programmé par la progression de quatrième année).

Nous ajoutons les productions des devoirs et des compositions, nous pouvons obtenir 24 rédactions par an qui paraît un nombre assez considérable pour les apprenants de collège.

Les types de texte à réaliser en 4^{ème} année moyenne sont descriptifs à visé argumentative dans le premier projet, un texte narratif à visé argumentative dans le 2^{ème} projet et un texte explicatif à visé argumentative dans le 3^{ème} projet.

II-6-1- Les objectifs :

Rédiger un texte d'invention, d'imagination ou d'intérêt pratique, en respectant la syntaxe et l'orthographe.

Utiliser les principales formes de discours (narration, description, explication, argumentation), éventuellement en les combinant dans même texte.

Organiser un développement en plusieurs paragraphes.

Tenir compte pour rédiger ces textes de la situation de communication (à qui s'adresse le texte ? dans quel but est-il écrit ?).

Conclusion

L'écrit occupe depuis longtemps une place importante dans les manuels scolaire et particulièrement avec l'avènement de la pédagogie de projet.

Avec celle ci, l'apprenant se trouve face à des activités métalinguistiques et à une production écrite qui clôture chaque séquence du projet, mais le problème reste toujours préoccupant à l'égard des écrits des apprenants.

CHAPITRE II

LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE COMMUNICATIVE DES PRODUCTIONS ECRITES CHEZ LES APPRENANTS DE LA 4^{ème} ANNEE MOYENNE

*« Se réunir est un début, Rester ensemble est
un progrès, Travailler ensemble est la réussite ».*

Henry Ford

Introduction

Après avoir abordé la définition de l'écrit, les difficultés de l'écrit, la place de l'écrit à travers différentes méthodologies et l'enseignement de la production écrite en 4^{ème} année moyenne nous rentrons dans le vif du sujet c'est-à-dire le développement de la compétence communicative des productions écrites et plus précisément le côté idéal.

La compétence communicative est un concept qui se situe au centre de la didactique des langues, il se réalise par deux canaux différents, écrits et oral, et de deux manières différentes ; compréhension et expression.

La compréhension de l'oral, la production de l'oral et la compréhension de l'écrit, la production de l'écrit sont des quatre compétences qui structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage et d'évaluation.

II-1- La définition de la compétence et de la compétence communicative

II-1-1- La définition de la compétence

Pour donner une définition à ce concept, nous avons consulté le dictionnaire de didactique de la langue française qui définit la compétence comme : « *la possibilité pour tout locuteur d'une langue donnée, de produire, de reconnaître et d'interpréter une infinité de phrases inédites conformes aux règles de cette langue ...* »¹.

Autrement dit, tout sujet parlant est en principe capable de comprendre et de dire si une phrase quelconque est douée de sens ou ambiguë, grammaticale ou agrammaticale.

Selon Dalila AREZKI, « *le concept de compétence est le dénominateur commun des programmes d'études au primaire comme au secondaire (...) (Il est perçu comme) un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources. (...)* »¹.

¹ POURGEOISE, Michel, *Dictionnaire Didactique de la Langue Française*, Paris, MASSON et ARMAND COLIN, 1996, p.108.

¹ AREZKI, Dalila, « *Psychologie pour une relation harmonieuse et un échange fructueux entre enseignants et enseignés* », Tizi-Ouazou, LODYSSEE, 2010, p.153.

La lecture de cette définition souligne que, l'élément essentiel de la notion de compétence est l'accomplissement efficace d'une tâche

Elle incite à distinguer plusieurs types de compétences, en fonction d'une part du caractère simple ou complexe de la tâche et d'autre part de la plus ou moins grande familiarité de la tâche pour l'individu.

Le guide de programme de 4^{ème} Année Moyenne définit la compétence comme : « *un savoir agir qui intègre et mobilise un ensemble de capacités, d'habiletés et de connaissances utilisées effectivement dans des situations problèmes variées qui peuvent ne jamais avoir été rencontrées. Elle est évolutive puisqu'elle peut se poursuivre tout au long du cursus scolaire et au-delà. Elle est indissociable des contextes dans lesquels elle est appelée à se manifester. Elle fait appel à des connaissances provenant de sources variées et nécessite une sélection et une organisation des ressources en fonction des situations dans lesquelles elle est mobilisée.* »²

II-1-2- La définition de la compétence communicative

D'après Dell. Hymes « *la compétence de communication est la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* »³.

II-2- Les composantes de la compétence communicative

L'articulation des compétences constitue un enjeu majeur dans la classe de FLE, elle renvoie à la responsabilité enseignante (à la formation continue) ; elle offre la possibilité pour les apprenants d'accéder au savoir-apprendre dont on s'accorde à penser qu'il constitue le but de tout apprentissage, autrement dit la marche vers l'autonomie.

Sophie Moirand distingue quatre composantes constitutives de la compétence de communication : ¹

II-2-1 La composante linguistique :

² Ministère de l'éducation nationale, *PROGRAMME 4^{ème} Année Moyenne*, juillet 2005, p 51.

³ Dell H, Hymes, *Vers La Compétence De Communication*, Paris, Hatier- Crédif, 1984, p.19.

¹ CUQ, Jean, Pierre, GRUCA, Isabelle, Op .cit. pp. 156-157.

C'est la connaissance des divers systèmes de règles aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantique, phonologiques que textuelle qui permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de message.

II-2-2 La composante discursive :

C'est la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adapter selon les différentes caractéristiques de toute situation de communication.

II-2-3 La composante référentielle :

Elle concerne, de manière générale, la connaissance des domaines d'expériences et de références.

II-2-4 La composante socioculturelle :

Elle permet de reconnaître et d'interpréter les règles du système culturel, notamment celles qui régissent les normes sociales de communication et d'interaction.¹

En étudiant les composantes de la compétence communicative, on se focalisant particulièrement sur la composante linguistique.

II-3- La compétence linguistique

La compétence linguistique, qui est relative aux savoirs et aux savoir-faire, se compose de quatre catégories, à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite.

II-3-1- La compréhension de l'oral

La compréhension orale vise à faire acquérir à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'orale deuxièmement.

II-3-1-1- Les supports audio

Les supports Audio utilisés en classe sont des cassettes, des CD enregistrés, par des natifs ou des francophones ou des documents sonores authentiques en français.

II-3-1-2- Exemples d'activités de compréhension orale

Les activités se présentent sous la forme d'exercices variés :

- Exercices se forment de tableau : l'apprenant écoute l'enregistrement deux fois et complète après le tableau.
- Exercices de prise de note : l'apprenant prend des notes sur la recette en écrivant tout ce dont il a besoin pour réaliser le plat
- Le questionnaire à choix multiple : propose un certain nombre de questions accompagnés d'items variés.

II-3-2- La compréhension de l'écrit

Les séquences de compréhension écrite se déroulent sous forme d'activités qu'il est important de réaliser très régulièrement, afin de pousser nos apprenants à acquérir des réflexes, qui aident à la compréhension.

II-3-2-1- Les supports écrits¹

Les supports écrits à utiliser doivent être authentique le plus possible et en adéquation avec le niveau des apprenants.

Il est également important de tenir compte des préoccupations et des centres d'intérêts des apprenants, par exemple l'utilisation des cartes d'invitations, des messages, des télégrammes, ...etc.

¹ http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours2_CE/comp_echr/cours2_ce02.htm, *Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien*, consulté le 11 avril 2012.

II-3-2-2- Exemples d'activités de compréhension écrite

Il s'agit des mêmes activités que celles que l'on peut proposer en compréhension orale. Seuls les supports diffèrent.

II-3-3- La production de l'oral

L'approche communicative préconise le réinvestissement et la rétention par l'intermédiaire de canevas de jeux de rôle qui placent les apprenants au niveau et au centre de la communication, leur permettent de réemployer leur acquisition suite aux exploitations des dialogues et d'individualiser leurs productions.

II-3-3-1- Exemples d'activités de production orale

Les activités proposés aux apprenants se forment des scénarios fonctionnels qui leur fournissent la situation (le lieu, l'action), les rôles (profil des personnages qui sont impliqués) et des séquences d'actes à réaliser, puis des activités de production libre à partir de contrainte, et des activités de production libre à partir d'une consigne de départ qui sollicitent les opinions de l'apprenant, son engagement personnel et sa créativité afin de développer de véritables conduites langagières : décrire, justifier, convaincre, argumenter, exposer.

II-3-4- La production de l'écrit

« L'écrit ne revient pas à écrire, mais à écrire pour »²

L'enseignant doit proposer aux apprenants des activités de production qui leur permettent de se retrouver dans des situations de communication précise, de telle sorte qu'ils utilisent ce qu'ils apprennent antérieurement.

² http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours2_CE/expr_ecr/cours2_ee02.htm, expression écrite, consulter le, 23-05-2012.

Autrement dit, c'est formé les apprenants à la production de tout type de texte authentique qui pourraient exister tels quels dans la réalité.

La consigne « racontez vos vacances », dans ce cas la communication se situe seulement dans le cadre scolaire, car l'apprenant écrit à son enseignant pour obtenir une bonne note.

Alors, il conviendra de reformuler la consigne de la façon suivante :

« Vous écrivez une lettre à un ami pour lui raconter ce que vous avez fait pendant vos dernière vacances d'été.

Donc, c'est dans la mise en situation que la production pourra remplir son but.

II-4- Le point de vue constructiviste sur le travail en groupe

Le travail en groupe s'inscrit dans les principes constructivistes et cognitivistes de l'apprentissage lesquels implique une démarche de construction des savoirs à partir de ceux déjà intégrés jusqu'à l'acquisition de ceux qui sont visés.

Il rejoint une conception de l'apprentissage s'appuyant sur une activité de recherche et d'exploration après une phase de lancement et d'engagement personnel, laquelle débouche sur une phase d'expression de l'information traitée.

Le travail en groupe est propre à favoriser le conflit sociocognitif à partir de la confrontation de points de vue, provoquant le déséquilibre duquel peut naître une structuration nouvelle des savoirs et des représentations.

Dans ce sens, PHILIPPE Meirieu affirme que « le projet d'une pédagogie constructiviste (c'est-à-dire soucieuse des apprentissages, notamment intellectuelles et qui met l'élève au cœur des apprentissages pour l'en rendre acteur à partenaire), 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 membres¹.

II-5- Le travail en groupe en production écrite

Bachelard affirme « Ce qu'a l'école, le jeune milieu est plus formateur que les vieux, les camarades plus importants que les maîtres, « cela veut dire que pour l'école soit bénéfique à l'élève, il faut un contact entre les membres de cette communauté d'élèves »².

II-5-1- Qu'est-ce qu'un groupe ?

Le groupe selon le dictionnaire de didactique du français « le groupe est une classe »¹

Dans le langage courant, la notion de groupe recouvre des réalités différentes à titre d'exemple : groupe parlementaire, groupe industriel

II-5-2- Qu'est-ce que le travail en groupe ?

C'est une situation pédagogique dans laquelle le groupe classe, se divise momentanément en plusieurs groupes pour un travail sur une tâche commune, aux élèves qui participent au même groupe, sans qu'il y ait division du travail dans ce groupe.

II-5-3- L'organisation du travail en groupe :

Le travail en groupe permet aux élèves de prendre des responsabilités, d'agir en citoyen responsable en acceptant les règles et les contraintes nécessaires à la réalisation d'une production en petit groupe.

¹ Philippe Meirieu, cité par BOISSEAU, Sabine, *Apprendre autrement à l'école : le travail de groupe*, IUFM DE BOURGOGNE, 2005-2006, p.7.

² Note de lecture

¹ CUQ, Jean Pierre, *Op.Cit*, p.120.

Quelques règles à respecter permettant une efficacité maximale du travail en groupe : quand on lance un travail en groupe, il est nécessaire de se demander quel objectif on cherche à atteindre par le biais de ce dispositif et ce que peut apporter aux apprenants

II-5-3-1- La constitutions des groupes :

Pour un travail efficace et pour éviter que les élèves ne se dispersent pas, il est préférable de limiter la taille des groupes à trois ou quatre élèves.

Les élèves étant amenés à travailler ensemble sur un temps relativement long, il est préférable de les laisser constituer les groupes eux-mêmes lors de la phase de choix du sujet.

On peut également demander à chaque élève d'indiquer par écrit :

- Avec qu'il aimerait faire équipe pour telle activité.
- Avec qu'il ne voudrait pas travailler.
- Par qu'il pense avoir été rejeté.

II-6- Le rôle de l'enseignant

Lors de l'exécution de la tâche, les apprenants s'adressent à l'enseignant pour solliciter son aide.

Du moment qu'ils sont demandeurs de son savoir; nous pouvons dire que sa présence est sécurisante notamment lors des séances de production écrite.

II-6-1- Sa place dans la salle

Il est le plus souvent debout, passant entre les groupes et ne faisant pas partie de leur espace physique. Lorsque l'aide de l'enseignant est sollicité par un geste ou un rappel, il s'intègre au groupe mais jamais trop longtemps pour ne

pas laisser des bavardages s'installer ailleurs. Ces interventions consistent généralement à corriger une information mal comprise, donner une information supplémentaire, guider les apprenants dans le travail ou bien redéfinir les objectifs ou les consignes.

II-6-2- Sa fonction

- Il surveille le temps, surtout, il veille à ce que tout le monde s'investisse dans le groupe
- Il intervient en cas de problème au niveau de la discipline.
- Il explique et oriente tout le groupe classe.
- Il lit l'écrit en cours de production de chaque groupe et tente d'adapter leur assistance à chaque cas.

II-7- Le rôle de l'apprenant

L'apprenant est censé à :

- Posé des questions.
- Exercer une pensée critique.
- Confronter la façon dont il comprend les choses.
- Apporter sa contribution à la résolution de problèmes
- Découvrir l'intérêt de la discussion, l'efficacité de la coopération.
- S'impliquer dans l'organisation, dans la prise de décision.
- Développer des habiletés sociales de participation, d'empathie, d'écoute et de respect.
- Révéler ses capacités mais aussi prendre conscience de ses limites.
- Prendre de l'assurance en présentant sa production.
- S'impliquer dans l'organisation, dans la prise de décision
- Confronter et échanger des idées.
- Formuler des suggestions, des idées embryonnaires.

II-8- Le travail en groupe comme dispositif d'aide en production écrite

Le travail en groupe en production écrite favorise le débat, il permet aux apprenants de partager leurs points de vue, de remettre en cause leurs idées, cela les oblige à se justifier par des arguments et des preuves.

BARLOW Michel rappelle que « *l'intérêt du travail en groupe dans la construction de l'intelligence est de permettre la confrontation avec autrui, la divergence des points de vue, ce qu'à la suite de Piaget, on nomme le conflit socio-cognitif: l'idée que chaque esprit ne se forme qu'en se frottant d'autres esprits* »¹

II-8-1- La variété des idées

Les interactions entre les apprenants influent énormément sur le déroulement de l'activité en classe, car la fréquente demande adressée d'un apprenant à un autre dans un même groupe ou d'un groupe à un autre consiste à rechercher chez l'autre une idée, un mot, un détail pour enrichir ses paragraphes.

En groupe, les apprenants confrontent des idées, des souvenirs sur une leçon apprise, chacun vérifie au contact des autres ce qu'il a retenu, complète et approfondi ce qu'il a appris

Le travail de groupe a pu aider à réfléchir, à comprendre, à élargir les points de vue.

II-8-2- L'organisation des idées :

Les apprenants en groupe participent à planifier leurs travaux, car en groupe connaissent mieux quelles idées vont composer leur texte, quelles informations adéquate à leurs paragraphes et quels éléments qui vont rythmer le cours de leur rédaction.

¹ Note de lecture.

En groupe, les apprenants font le soin de leurs points de vue, ils les regroupent au sein de parties et de paragraphes, chaque partie, chaque paragraphe contient une idée.

II-8-3- La pertinence des idées :

Avec l'hétérogénéité de groupe, les apprenants suivent un raisonnement beaucoup plus facile pour relier les idées par des mots de liaison (conjonction).

D'une part, ils s'assurent que le lien entre les idées est parfaitement individuel par le choix le plus adéquat des connecteurs et des locutions que ce soit en début ou à l'intérieur de paragraphes.

D'autre part, ils s'appliquent mieux en groupe les différentes utilisations de la ponctuation qui sert à articuler mais aussi à rythmer le travail.

Conclusion

Le travail en groupe encourage les apprenants à produire mieux par l'interaction et la confrontation de leurs idées et le rôle de l'enseignant dans ce cas reste primordial, car il contribue les organiser afin que le travail soit efficace et bénéfique sur tous les plans.

TROISIEME CHAPITRE :

PRESENTATION ET ANALYSE DE CORPUS

*« L'écriture est une occupation solitaire qui accapare
votre vie.*

*Dans un certain sens, un écrivain n'a pas de vie
propre.*

Même lorsqu'il n'est pas vraiment là. »

Paul Auster

Introduction

Cette partie, constituée d'un seul chapitre, expose les principaux paramètres de la démarche méthodologique utilisée pour la collecte et le traitement des données servant de base aux résultats.

III- 1- La méthodologie de la recherche

Nous avons opté la méthode expérimentale pour l'élaboration de notre travail de recherche, parce qu'elle convient avec l'analyse des copies des apprenants avec quelques séances pédagogiques.

Pour ce faire, nous avons choisis une classe de 4^{ème} année moyenne, laquelle est assurée par un enseignant de 36 ans, licence en français.

En premier, Nous irons soumettre les apprenants à produire individuellement.

En second, nous exerçons le travail en groupe.

Au terme de notre expérimentation, nous irons vérifier notre hypothèse émise avec les résultats obtenus afin de la confirmer ou de l'infirmier, suite à des séances de production écrite.

III-2- Le public

Nous avons choisis la 4^{ème} année moyenne comme un échantillon parce que cette catégorie est appelée à passer un examen final, et le collège constitue une étape charnière entre l'école primaire et l'école secondaire.

La classe : elle contient trois rangées, les tables sont disposées les unes derrière les autres, de plus elle est vaste et aérée, ce qui aide les apprenants à travailler dans de bonnes conditions.

L'ambiance dans cette classe : nous avons sollicité pendant notre présence avec cette classe une relation de respect mutuelle entre l'enseignant et les apprenants.

L'âge : l'âge des apprenants de ces trois classes est entre 15 et 16 ans.

III-3- La détermination de l'échantillon

D'après un témoignage de l'enseignant, et d'après quelques séances pédagogiques, nous avons constaté que leurs productions écrites étaient presque les mêmes, c'est pour cela que nous avons jugé utile de prendre, un échantillon représentatif de 10 copies d'élèves appartenant à un établissement de Tayebi abderrahmen à Sidighazelle.

La classe 4A1 : La séance était la production écrite, l'enseignant commence par un éveil d'intérêt, ensuite il porte la consigne au tableau avec quelques questions qui sert à les orienté pour produire efficacement.

L'objectif de l'enseignant, c'est d'aider les apprenants à comprendre d'une manière efficace.

Le nombre d'apprenant dans cette classe est 29 apprenants, dans laquelle en compte seulement 10 garçons.

La participation : le sexe féminin participe mieux que le sexe masculin et cela dû à leur grand nombre.

La plupart des apprenants de cette classe sont d'un niveau semblable, mis à part trois (03) excellent et sept (7) ont des difficultés surtout les garçons.

III-4- Application sur le corpus

III-4-1 Le pré test

III-4-1-1- Déroulement de la séance

- **Séance** : production écrite
- **Objectifs de la séance** :- au terme de cette séance l'apprenant sera capable de rédiger un court texte argumentatif, pour justifier un point de vue et pour convaincre un destinataire.
- **Durée de la séance** : 1 heure
- **Description de l'activité** : Les apprenants sont soumis à l'activité de la production d'un court texte explicative à visé argumentatif. Ce type de discours est vu pour la 1^{ère} fois en 4^{ème} année.
- **Projet 3** : argumenter en expliquant.
- **Séquence 3** : expliquer pour témoigner

Une production écrite qui comporte la consigne suivante :

➤ **La consigne**

Vous êtes en 4^{ème} année moyenne, en vue de passer un examen du BUM.

Rédige un texte argumentatif dans lequel tu essayeras de convaincre ton camarade de classe à réviser ses leçons.

➤ **Utilisé**

- Les expressions suivantes : à mon avis, personnellement, je pense.
- Les introducteurs d'arguments suivants (articulateurs rhétoriques) : d'abord, Ensuite, enfin.
- Les articulateurs suivants : parce que, puisque, car, à cause de.
- Varier vos idées.

III-4-1-2- Analyse des copies

***Analyse des productions écrite de la classe 4A1 en appliquant la règle de la pertinence, de l'organisation et de la variété du lexique :**

Le nombre de copies 28, j'ai pris seulement 10 parce que le niveau des élèves dans cette classe est presque semblable.

Copie 1

1 - La pertinence

a- Emploi d'indices de la 1ère personne : la présence de l'apprenant est manifesté par l'indice du premier personne « je », dans « je pense que ».

b- Diversification des arguments : nous avons révélé la variété des arguments employés par l'apprenant, tels que « je te conseil de révisé bien tes leçons », « il faut sur les élèves faire les exercices en tout matières », « il faut travailler pour avoir de bon résultats ».

c- Utilisation des introducteurs d'arguments : il y a l'emploi des introducteurs rhétorique, comme « d'abord, ensuite, enfin ».

d- La hiérarchisation des arguments : les apprenants ont employé des arguments d'une manière aléatoire.

2- Organisation

a- Emploi des connecteurs logiques :

- L'apprenant ne maîtrise pas les connecteurs de conséquence et de cause, ce qui diminue la valeur d'un texte argumentatif.

b- Présence des trois parties

- **La thèse:** le verbe d'opinion et le thème sont présent dans le texte de l'apprenant.
- **Le développement :** les arguments employés sont pertinents, mais nous n'avant remarqué aucun exemple d'illustration.
- **Conclusion :** l'apprenant est impliqué dans son texte, tel que « ...il faut travailler pour avoir de bonne résultats.... ».

3- Le lexique : L'apprenant a utilisé un vocabulaire usuel et suffisant pour l'argumentation.

Copie02

1- La pertinence

a- Emploi d'indices de la 1ère personne : Pour l'essentiel, on peut dire que l'apprenant est impliqué par l'utilisation de la 1ere personne « je », dans « je pense que ».

b- Diversification des arguments : l'apprenant fait la redondance d'un seul argument avec des explications inutile.

c- Utilisation des introducteurs d'arguments : l'apprenant a utilisé les introducteurs rhétorique, comme « d'abord, ensuite, enfin ».

d- La hiérarchisation des arguments : il n'y'a pas une hiérarchisation des arguments.

2- Organisation

a- Emploi des connecteurs logiques

- Une absence totale des connecteurs de cause, mis à part le connecteur de conséquence, tel que « en conclusion, il faut réviser tes leçons ».

b-présence des trois parties

- **La thèse:** l'apprenant a respecté les éléments constitutifs d'une thèse.
- **Le développement :** les arguments ne sont pas pertinents et nous avons remarqué une absence des exemples d'illustrations.
- **Conclusion :** l'apprenant s'implique dans son texte par l'emploi du verbe « falloir ».

3- Le lexique : le vocabulaire est insuffisant pour l'argumentation.

Copie 03

1- La pertinence

a- Emploi d'indices de la 1ère personne : pour l'essentiel, nous pouvons dire que l'apprenant a employé l'indice de la 1ere personne « je », dans « je pense que ».

b- Diversification des arguments : les arguments employés par l'apprenant ne sont pas claire.

c- Utilisation des introducteurs d'arguments : l'apprenant a utilisé les introducteurs rhétorique, comme « d'abord, ensuite, enfin ».

d- La hiérarchisation des arguments : Comme le texte n'est pas bien écrit nous n'avons pu dégager la hiérarchisation des arguments.

2- Organisation

a- Emploi des connecteurs logiques : Nous n'avons pas trouvé les connecteurs de cause, mis à part le connecteur de conséquence, tel que « donc, ... ».

b- Présence des trois parties

- **La thèse:** l'apprenant a construit sa thèse à partir d'un verbe d'opinion et d'un thème.
- **Le développement :** ni d'arguments pertinents, ni des exemples d'illustrations.
- **Conclusion :** nous avons trouvé une difficulté à lire l'écriture de l'apprenant.

3- Le lexique : la plupart des mots employés ne sont pas claires.

Copie 04

1- La pertinence

a- Emploi d'indices de la 1ère personne : Nous avons trouvé l'emploi de l'indice de la 1ère personne « je », dans « je pense que ».

b-Diversification dans des arguments : lors de la rédaction l'apprenant a utilisé des arguments variés par exemple « ...il faut préparer des programmes pour réviser les leçons..... », « ...chaque semaine tu révise deux ou trois matières ... ».

c- Utilisation des introducteurs d'arguments : les apprenants emploient des introducteurs, tel que « d'abord, ensuite, enfin ».

d- La hiérarchisation des arguments : il y'a une hiérarchisation des arguments.

2- Organisation

a- Emploi des connecteurs logiques : Le texte contient un connecteur exprimant la conséquence, tel que «donc, il faut réviser bien tout les leçons.... », cependant les connecteurs de cause sont absents

b- Présence des trois parties

- **La thèse:** les apprenants construisent leur thèse de deux éléments « le verbe d'opinion et le thème ».
- **Le développement :** nous avons remarqué que l'apprenant a employé des arguments pertinents, sans utilisé les exemples d'illustration.
- **Conclusion :** l'apprenant est impliqué dans son texte en utilisant le verbe « falloir ».

3- Le lexique : le vocabulaire est suffisant pour l'argumentation.

Copie 05

1- La pertinence

a- Emploi d'indices de la 1ère personne : Le texte de l'apprenant comporte l'indice du premier personne, tel que « je » dans « je pense que ».

b-Diversification dans des arguments : nous n'avant dégagé aucune diversification des arguments, cependant une seule information qui répète tout au long de la rédaction.

c- Utilisation des introducteurs d'arguments : les apprenants emploient des introducteurs, tel que « d'abord, ensuite, enfin ».

d- La hiérarchisation des arguments : tant qu'il n'ya pas une diversification des arguments, il n'ya pas aussi une hiérarchisation des arguments.

2- Organisation

a- Emploi des connecteurs logiques : Le texte est caractérisé par l'emploi d'un connecteur exprimant la conséquence, tel que « donc ». Cependant, il n'y a pas l'usage des connecteurs de cause

b- Présence des trois parties

- **La thèse:** les apprenants construisent leur thèse de deux éléments « le verbe d'opinion et le thème ».
- **Le développement :** les arguments ne sont pas pertinents, mais aussi il y'a un manque des exemples d'illustration.
- **Conclusion :** l'apprenant est impliqué dans son texte en utilisant le verbe « falloir ».

3- Le lexique : Le texte est caractérisé par l'emploi d'un vocabulaire insuffisant.

Copie 06

1- La pertinence

a- Emploi d'indices de la 1ère personne : Le texte de l'apprenant comporte l'indice du premier personne, tel que « je » dans « je pense que ».

b- Diversification dans des arguments : le texte de l'apprenant est caractérisé par des redondances et des répétitions d'un même argument.

c- Utilisation des introducteurs d'arguments : les apprenants emploient des introducteurs, tel que « d'abord, ensuite, enfin ».

d- La hiérarchisation des arguments : nous n'avons constaté aucune hiérarchisation des arguments.

2- Organisation

a- Emploi des connecteurs logiques : l'apprenant a utilisé le connecteur de conséquence tel que « donc ». Cependant, il n'y a pas l'usage des connecteurs de cause

b- Présence des trois parties

- **La thèse:** l'apprenant a utilisé le verbe d'opinion « je pense que », puis annonce le thème.
- **Le développement :** il n'ya ni des arguments pertinents, ni des exemples d'illustrations.
- **La Conclusion :** l'apprenant est impliqué dans son texte en utilisant le « je » dans «je prépare les examens très bien..... »

2- Le lexique : Le texte est caractérisé par l'emploi d'un vocabulaire courant, mais n'est pas suffisant pour l'argumentation.

Copie 07

1- La pertinence

a- Emploi d'indices de la 1ère personne : Nous avons trouvé l'indice du premier personne, tel que « je » dans « je pense que ».

b-Diversification dans des arguments : le texte de l'apprenant est caractérisé par une diversification des arguments, a titre d'exemple « ...il faut suivre avec les instituteurs pour comprendre les leçons, comme les math... », « ...il faut réviser notre leçon chaque jour et faire des exercices... » et « ...il faut lire beaucoup pour apprendre une richesse langagière... ».

c- Utilisation des introducteurs d'arguments : les apprenants emploient des introducteurs, tel que « d'abord, ensuite, enfin ».

d- La hiérarchisation des arguments : l'apprenant a diversifié ses arguments, mais sans respect de la hiérarchisation.

2- Organisation

a- Emploi des connecteurs logiques : l'apprenant fait l'usage du connecteur de conséquence tel que « donc », comme il a utilisé des connecteurs de cause.

b- présence des trois parties

- **La thèse:** l'apprenant a utilisé le verbe d'opinion « je pense que », puis il annonce le thème.
- **Le développement :** l'apprenant a utilisé des arguments pertinents et des exemples d'illustrations.

- **La Conclusion :** l'apprenant est impliqué dans son texte en utilisant le « je » dans « ...je vous conseille pour travailler..... ».

3- Le lexique : Le texte est caractérisé par l'emploi d'un vocabulaire courant.

Copie 08

1- La pertinence

a- Emploi d'indices de la 1ère personne : L'apprenant a employé le « je » dans « je pense que ».

b- Diversification dans des arguments : l'apprenant a varié ses arguments, tel que « ...mon camarade, tu dois réviser ta leçon pour réussir à l'examen... », « ...tu dois écouter l'explication des instituteurs... » et « ...il faut faire les exercices tous les jours... ».

c- Utilisation des introducteurs d'arguments : les apprenants emploient des introducteurs, tel que « d'abord, ensuite, enfin ».

d- La hiérarchisation des arguments : l'apprenant a respecté la hiérarchisation.

2- Organisation

a- Emploi d'articulateurs logique : l'apprenant a fait l'usage du connecteur de conséquence tel que « en conséquence », mais nous n'avons pas marqué la présence des connecteurs de cause.

b- Présence des trois parties

- **La thèse:** l'apprenant a utilisé le verbe d'opinion « je pense que », puis il annonce le thème.
- **Le développement :** l'apprenant a utilisé des arguments pertinents, mais nous n'avons pas relevé les exemples d'illustration.
- **La Conclusion :** l'apprenant est impliqué dans son texte en utilisant le verbe « falloir ».

3- Le lexique : l'apprenant a utilisé un vocabulaire suffisant pour l'argumentation.

Copie 09

1- La pertinence

a- Emploi d'indices de la 1ère personne : le texte est caractérisé par l'emploi de « je », dans « je pense que ».

b- Diversification dans des arguments : les phrases sont mal structurées, ce qui nous empêche de comprendre les arguments employés par l'apprenant.

c- Utilisation des introducteurs d'arguments : les apprenants emploient des introducteurs, tels que « d'abord, ensuite, enfin ».

d- La hiérarchisation des arguments : il n'y a pas une hiérarchisation des arguments.

2- Organisation

a- Emploi des connecteurs logiques : l'apprenant a fait l'usage seulement du connecteur de conséquence tel que «donc».

b- présence des trois parties

- **La thèse:** l'apprenant a utilisé le verbe d'opinion « je pense que », puis il annonce le thème.
- **Le développement :** nous n'avons pas trouvé des arguments pertinents, ni des exemples d'illustration.
- **Le Conclusion :** l'apprenant n'est pas impliqué dans son texte.

3- Le lexique : le vocabulaire de l'apprenant est insuffisant pour l'argumentation.

Copie 10

1- La pertinence

a- Emploi d'indices de la 1ère personne : le texte est caractérisé par l'emploi de « je », dans « je sûr que ».

b- Diversification dans des arguments : les phrases ne sont pas bien claires, mais nous avons pu déceler les arguments employés par l'apprenant.

c- Utilisation des introducteurs d'arguments : les apprenants emploient des introducteurs, tel que « d'abord, ensuite, enfin ».

d- La hiérarchisation des arguments : l'apprenant a respecté la hiérarchisation des arguments, exemple «...tu commence à organiser un

emploi de temps », « puis tu révises ce que tu n'as pas compris.... », « si tu n'arrive pas à comprendre, pose les questions pour trouver la réponse ... ».

2- Organisation

a-Emploi des connecteurs logiques : l'apprenant a fait l'usage seulement du connecteur de conséquence tel que « donc ».

b- Présence des trois parties

- **La thèse:** l'apprenant a utilisé le verbe d'opinion « je pense que », puis il annonce le thème.
- **Le développement :** les arguments révélés sont pertinents, mais il n'y a pas des exemples d'illustration.
- **Le Conclusion :** il n'y a pas un signe qui indique l'implication de l'apprenant.

3- Le lexique : le vocabulaire de l'apprenant est insuffisant pour l'argumentation.

III-4-1-3- Bilan d'analyse

- Résultats en fractions

➤ Pour la règle de la pertinence

L'analyse des 10 copies a montré que la maîtrise de la règle de pertinence varie selon les facteurs.

- Emploi d'indice de la 1^{ère} personne :

Tous les apprenants (10/10) ont introduit l'indice de la 1^{ère} personne.

- La diversification des arguments :

La moitié des apprenants (5/10) ont diversifié leurs arguments.

- Les introducteurs d'arguments

(10/10) des apprenants emploient des introducteurs d'arguments.

- Pour la hiérarchisation des arguments

7/10 des apprenants n'ont pas respecté la hiérarchisation des arguments, seulement 3/10 des apprenants qui ont fait le respect.

➤ **La règle de l'organisation**

- Pour l'emploi des connecteurs logique :

La plupart des apprenants (8 /10) ignorent l'utilisation des connecteurs logiques de cause, mis à part (2/10) apprenants qui font l'usage de celui-ci.

(8/10) des apprenants font l'emploi des connecteurs de conséquence.

- Pour la présence des trois parties :

La thèse : 10 /10 des apprenants ont été employé le verbe d'opinion suivit du thème.

Le développement :

- La pertinence des arguments : la moitié des apprenants ont utilisé des arguments pertinents 5/10.

- Les exemples d'illustration : (9/10) des apprenants ne font pas l'usage des exemples d'illustration, par contre 1/10 qui le respect.

Conclusion : Présence d'énonciateur : nous avons remarqué des indices qui renvoient à l'énonciateur chez la plupart des apprenants (6/10), mis à part 4 /10 des apprenants qui n'ont pas impliqué

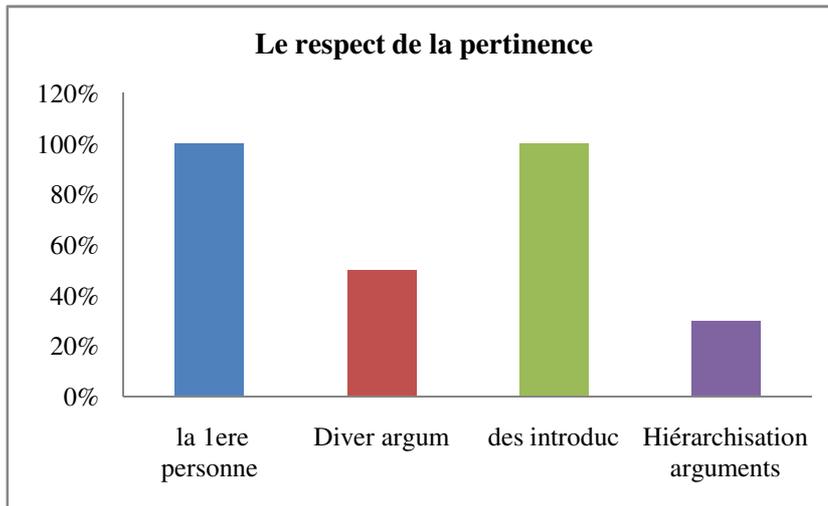
➤ **Le lexique**

La majorité des apprenants (6 /10) des apprenants utilisent un vocabulaire restreint pour l'argumentation, seulement 4/10 des apprenants utilisent un vocabulaire courant.

- **Résultats d'analyse en pourcentages et en graphique**

***Le respect de la pertinence: en pourcentage et en graphique**

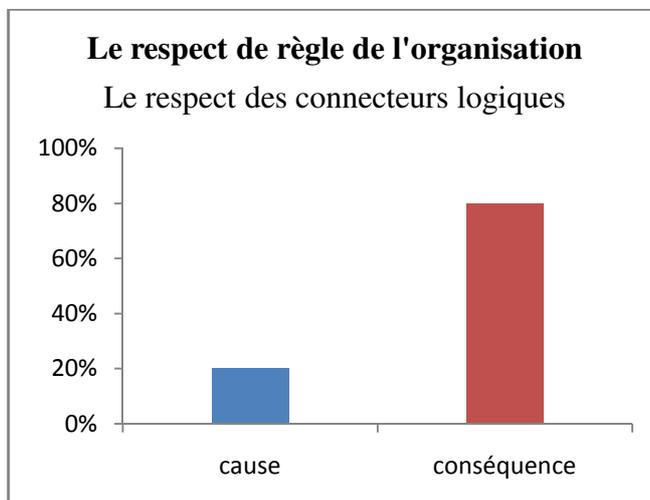
	Emploi d'indice de la 1ere personne	Diversification des arguments	Utilisation des introducteurs	Hiérarchisation des arguments
Copies	100%	50%	100%	30%



***Le respect de règle de l'organisation : en pourcentage et en graphique**

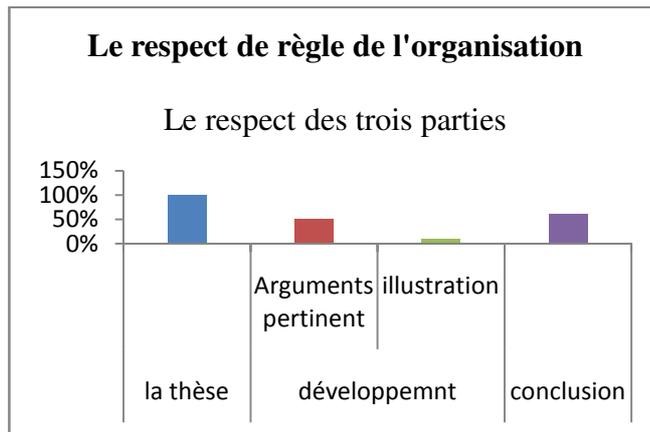
1. Respect des connecteurs logiques

	cause	conséquence
Copies	20%	80%



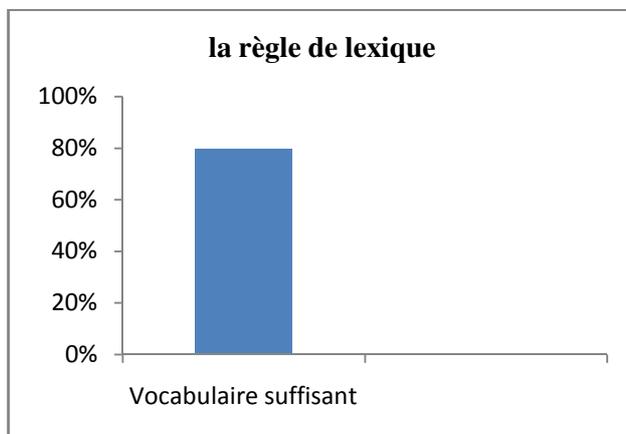
2. Le respect des trois parties

	La thèse	Le développement		La conclusion
		Arguments pertinents	Illustration	
Copies	100%	50%	10%	60%



***Le respect de règle de variété de lexique : en pourcentage et en graphique**

	Vocabulaire suffisant
Copies	80%



III-4-2- Post test

III-4-2-1- Déroulement de la séance : Le même déroulement

Une production écrite qui comporte la même consigne du pré test, en ajoutant le travail en groupe.

➤ La consigne

Vous êtes en 4^{ème} année moyenne, en vue de passer un examen du BUM.

Rédige un texte argumentatif dans lequel tu essayeras de convaincre ton camarade de classe à réviser ses leçons.

➤ Utilisé

- Les expressions suivantes : à mon avis, personnellement, je pense.
- Les introducteurs d'arguments suivants (articulateurs rhétoriques) : d'abord, Ensuite, enfin.
- Les articulateurs suivants : parce que, puisque, car, à cause de.
- Varier vos idées.

III-4-2-2- Analyse des copies

***Analyse des productions écrite de la classe 4A1 en appliquant la règle de la pertinence, de l'organisation et de la variété du lexique :**

Nous avons les mêmes apprenants à rédiger le même texte.

Nous avons mis les apprenants deux par deux, où le nombre des copies 14, mais nous avons pris seulement les 5 copies des 10 en travail individuel, pour voir si le travail en groupe produit son effet sur les écrits des apprenants ou non.

Copie 01

1-La pertinence

a-Emploi d'indices de la 1ère personne : nous avons trouvé l'emploi de la 1ère personne « je », dans « je pense que ».

b-Diversification dans des arguments : le texte possède des arguments variés par exemple « ...pour passer cette année on va révisé nos leçons..... », « ...tu organise un emploi du temps pour réviser... », «...tu achètes des livres qui t'aide à ta révision ».

c-Utilisation des introducteurs d'arguments : les apprenants emploient des introducteurs, tel que « d'abord, ensuite, enfin ».

d- Hiérarchisation des arguments : les apprenants n'ont pas respecté la progression des arguments.

2-Organisation

a-Emploi d'articulateurs logique : Le texte est caractérisé par l'emploi des connecteurs exprimant la conséquence, tel que «donc, il faut réviser tes leçons.... » et des connecteurs exprimant la cause, comme «...tandis que la révision amène à la réussite... »

b-présence des trois parties

- **La thèse:** les apprenants construisent leur thèse de deux éléments « le verbe d'opinion et le thème ».
- **Le développement :** L'analyse des productions écrites a montré l'emploi des arguments pertinents, en plus une utilisation des exemples d'illustration.

- **Conclusion** : le texte contient des marques qui impliquent l'apprenant comme « je donne un conseil pour les élèves.... »

III Le lexique : le vocabulaire est suffisant pour l'argumentation.

Copie 02

1- La pertinence

a-Emploi d'indices de la 1ère personne : Nous avons remarqué l'emploi de la 1ère personne « je » qui indique l'implication, dans « je pense que ».

b-Diversification des arguments : nous avons constaté une variété d'arguments, par exemple « ..tu commence par réaliser un programme », « ...tu demande l'aide la professeur... », «...tu cherche des livres qui de la 4eme année».

c-Utilisation des introducteurs d'arguments : nous avons remarqué l'emploi des introducteurs rhétorique, ainsi « d'abord, ensuite, enfin ».

d- Hiérarchisation des arguments : les apprenants ont respecté la progression des arguments.

2- Organisation

a-Emploi d'articulateurs logique : nous avons trouvés des connecteurs qui servent à exprimer la conséquence, exemple «en conclusion, tu vas au lycée », mais une absence des connecteurs de cause.

b-Présence des trois parties

- **La thèse:** il y'a le verbe d'opinion « je pense que » et l'annonce du thème
- **Le développement :** les arguments sont dépouillés de la pertinence, cependant, son texte se caractérise par des exemples d'illustration.
- **La conclusion :** nous n'avons remarqué aucun indices qui renvoient à l'énonciateur.

3- Le lexique : l'apprenant possède un vocabulaire suffisant pour l'argumentation

Copie 03

1- La pertinence

a- Emploi d'indices de la 1ère personne : l'élève a utilisé le 1er personne « je » qui indique sa présence, dans « je pense que ».

b- Diversification des arguments : le texte est caractérisé par une variété d'arguments, par exemple «...tu révises tes leçon pour réussi ton examen », « ...travailler en examen, te pousse a aller devant... », «...la révision réalise ton rêve dans le futur».

c- Utilisation des introducteurs d'arguments : le texte analyser révèle l'emploi des introducteurs rhétorique, comme « d'abord, ensuite, enfin ».

d- Hiérarchisation des arguments : les apprenants ont respecté la progression des arguments.

2- Organisation

a-Emploi d'articulateurs logique : l'apprenant a utilisé des connecteurs de conséquence, exemple «donc, tu révise tes leçon pour la réussite », mais nous avons remarqué l'absence des connecteurs de cause.

b- Présence des trois parties

- **La thèse:** l'apprenant a introduit « un verbe d'opinion » , puis annonce le sujet.
- **Le développement :** le texte comporte des arguments pertinent avec des exemples d'illustrations, exemple «comme médecin généraliste.... ».
- **La conclusion :** nous avons soulignés des indices du 2eme personne, ainsi «tu révise tes leçons pour la réussite ».

III Le lexique : le vocabulaire n'est pas totalement suffisant pour l'argumentation.

Copie 04

1-La pertinence

a-Emploi d'indices de la 1ère personne : Les apprenants ont été employés des embrayeurs, comme le pronom de la 1ère personne « je », dans « je pense que ».

b- Diversification dans des arguments : les apprenants ont utilisé des arguments variés par exemple « ...la révision facilite et aide à comprendre des leçons..... », « elle t'aide à l'amélioration de tes résultats... », «si tu révises tes leçons tu réussiras cette année ».

c- Utilisation des introducteurs d'arguments : le texte enveloppe des introducteurs, tel que « d'abord, ensuite, enfin ».

d- Hiérarchisation des arguments : l'apprenant a passé d'un argument faible à un argument fort, il débute par la compréhension des leçons, puis à l'amélioration des résultats, enfin à la réussite.

2- Organisation

a-Emploi d'articulateurs logique : Le texte est caractérisé par l'emploi des connecteurs exprimant la conséquence, tel que «donc, il faut réviser tes leçons » et des connecteurs exprimant la cause, comme «...car la révision est importante pour passes un examen ».

b- La présence des trois parties

- **La thèse:** les apprenants ont construit leur thèse en composant le verbe d'opinion « je pense que » au « thème ».
- **Le développement :** un développement contenant des arguments pertinents, seulement les exemples en guise de l'illustration sont absents.
- **La conclusion :** L'analyse de la copie nous a permis de constater la présence du sujet écrivain dans laquelle nous avons trouvé des marques impliquant L'apprenant dans l'argumentation, comme le verbe « falloir ».

3- Le lexique : le lexique est suffisant pour l'argumentation.

Copie 05

1-La pertinence

a- Emploi d'indices de la 1ère personne: le texte de l'apprenant est caractérisé par l'emploi de la 1ere personne comme, « je » dans « je pense que».

b- Diversification des arguments : le texte est doté des arguments divers, ainsi « ... il faut réviser tes leçons pour passer l'examen... », «la révision aide à faire les exercices... ».

c- Utilisation des introducteurs d'arguments : l'apprenant a employé des introducteurs comme « d'abord, ensuite, enfin ».

a- Hiérarchisation des arguments : le texte n'a pas respecté pas la progression des arguments.

2- L'organisation

a-Emploi d'articulateurs logique : le texte est caractérisé par la présence des connecteurs exprimant la conséquence et cause.

b-La présence des trois parties

- **La thèse:** le texte est composé du verbe d'opinion « je pense que » suivie du thème.
- **Le développement :** nous avons relevé l'emploi des arguments pertinents, mais nous constatons l'absence des exemples d'illustrations.
- **La conclusion :** nous avons trouvé des marques impliquant L'apprenant dans l'argumentation, comme le verbe « falloir »,

dans l'exemple qui suit « donc, il faut préparer et révisé les leçons ».

III Le lexique : Le vocabulaire est suffisant pour les besoins de la l'argumentation.

III-4-2-3- Bilan d'analyse

- Résultats en fraction

➤ Pour la règle de la pertinence

L'analyse des 5 copies indique que la maîtrise de la règle de pertinence est presque la même pour tous les apprenants.

- Emploi d'indice de la 1ere personne :

Tous les apprenants (5/5) sont introduits l'indice de la 1^{ere} personne.

- La diversification des arguments :

5/5 des apprenants font la diversification des arguments,

- Les introducteurs d'arguments

«5/5 des apprenants emploient des introducteurs d'arguments et 3 /5 des apprenants a utilisé la hiérarchisation des arguments.

➤ La règle de l'organisation

- Pour l'emploi des connecteurs logique :

Pour les connecteurs logique, la plupart des apprenants (3 /5) font l'usage des connecteurs logiques de cause, mis à part (2/5) apprenants qui ne maîtrise pas celui-ci.

Tous les apprenants (5/5) font l'emploi des connecteurs de conséquence.

- Pour la présence des trois parties :

La thèse : 5 /5 des apprenants ont été employé le verbe d'opinion suivit du thème.

Le développement :

- La pertinence des arguments : la plupart des apprenants ont utilisé des arguments pertinents 4/5, seulement un seul.
- Les exemples d'illustration : 3/5 des apprenants font l'illustration, par contre 2/5 l'ignorent totalement.

Conclusion : présence d'énonciateur : nous avons remarqué des indices qui renvoient à l'énonciateur chez la plupart des apprenants (4/5), mis à part un seul qui a employé le 2ème personne du singulier.

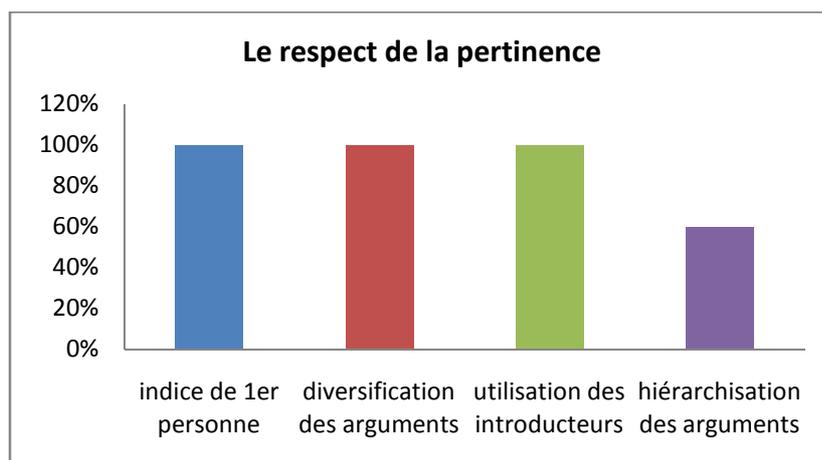
➤ **Le lexique :**

- 4 /5 des apprenants possède un vocabulaire suffisant pour l'argumentation, seulement 1/5 des apprenants utilisent un vocabulaire très restreint.

- Résultats en pourcentages et en graphique

***Le respect de la pertinence: en pourcentage et en graphique**

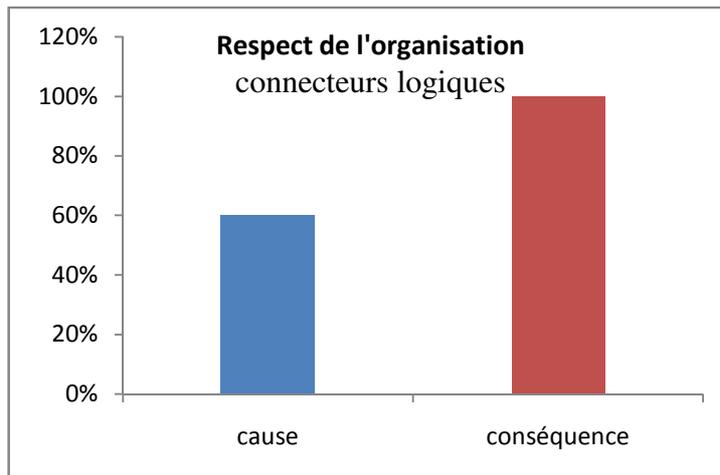
	Emploi d'indice de la 1ere personne	Diversification des arguments	Utilisation des introducteurs	Hiérarchisation des arguments
Copies	100%	100%	100%	60%



***Le respect de règle de l'organisation : en pourcentage et en graphique**

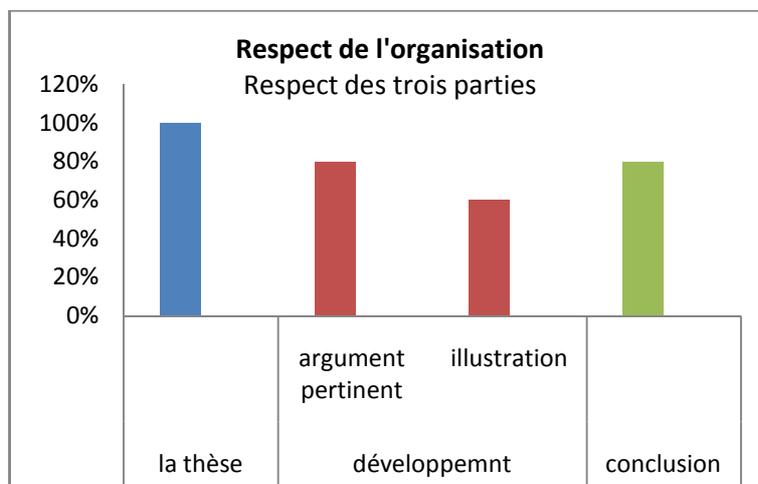
- Respect des connecteurs logiques

	cause	Conséquence
Copies	60%	100%



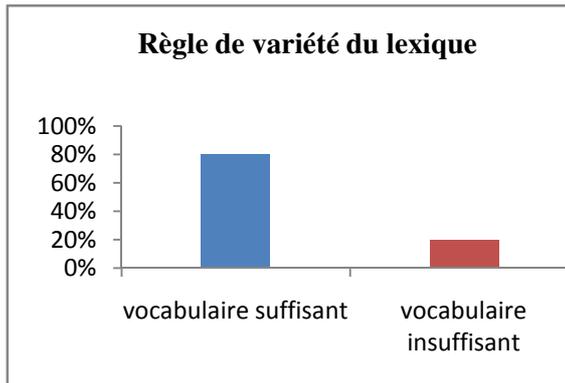
- Le respect des trois parties

	La thèse	Le développement		La conclusion
		Argument pertinent	Illustration	
Copies	100%	80%	60%	80%



***Le respect de règle de variété de lexique: en pourcentage et en graphique**

	Vocabulaire suffisant	Vocabulaire insuffisant
Copies	80%	20%



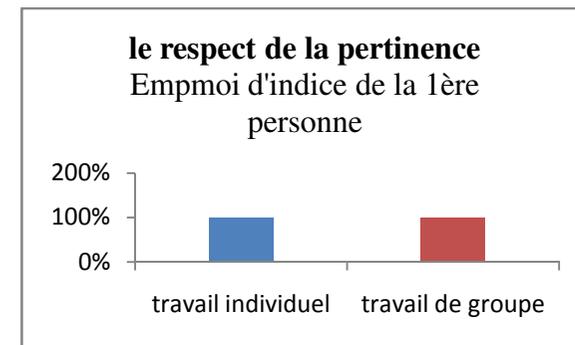
III- L'étude comparative

Pourcentage de la pertinence, de l'organisation et de la variété du lexique dans le travail en groupe et le travail individuel

*Le respect de la pertinence: en pourcentage et en graphique

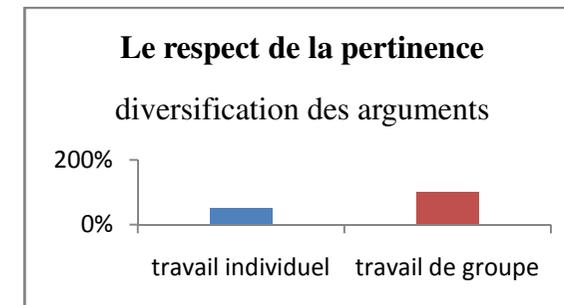
- Emploi d'indice de la 1^{ère} personne

	Travail individuel	Travail en groupe
Emploi d'indice de la 1 ^{ère} personne	100%	100%



- Diversification des arguments

	Travail individuel	Travail en groupe
Diversification des arguments	50%	100%

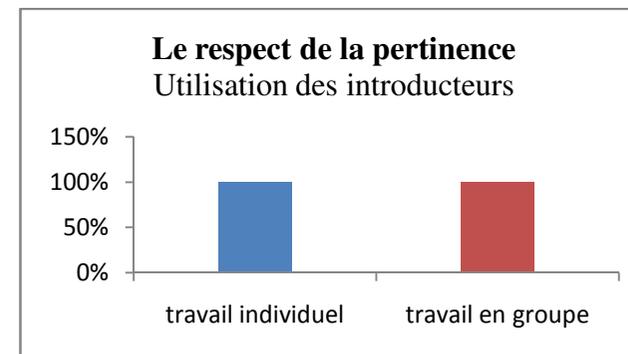
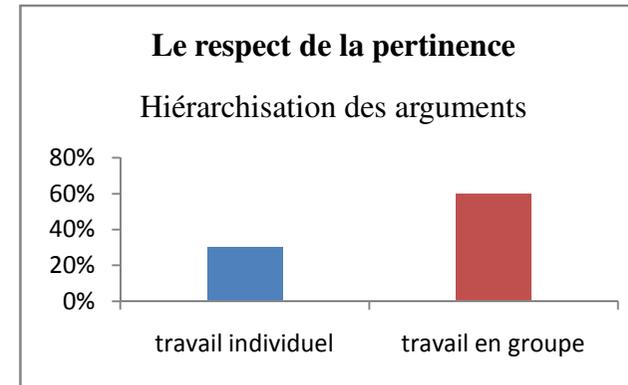


- Hiérarchisation des arguments

	Travail individuel	Travail de groupe
Hiérarchisation des arguments	30%	60%

- Utilisation des introducteurs

	Travail individuel	Travail de groupe
Utilisation des introducteurs	100%	100%



Nous pouvons remarqués une similitude d'emploi d'indice de la 1^{ère} personne pour le travail individuel et le travail en groupe (100%-100%).

Pour la diversification des arguments, nous signalons une différence nettement remarquée car, la diversification des arguments est augmentée de (50%-100%).

Le pourcentage d'utilisation des introducteurs est homogène pour les deux cas (100% - 100%), par contre la hiérarchisation est très marquée par la différence entre les deux pourcentages (30%- 60).

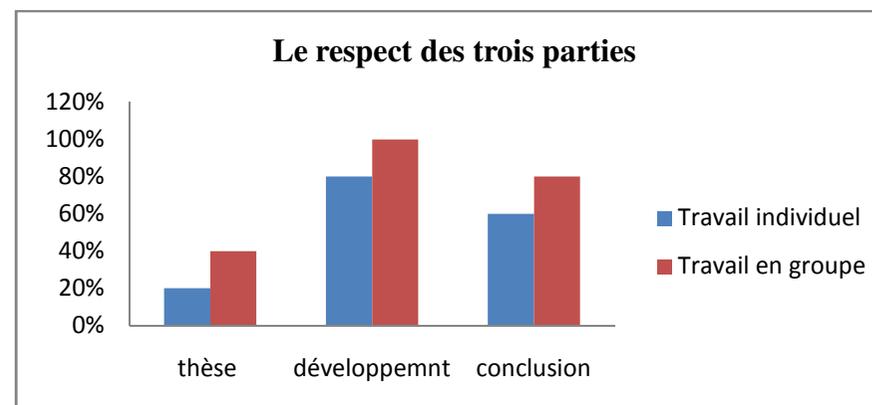
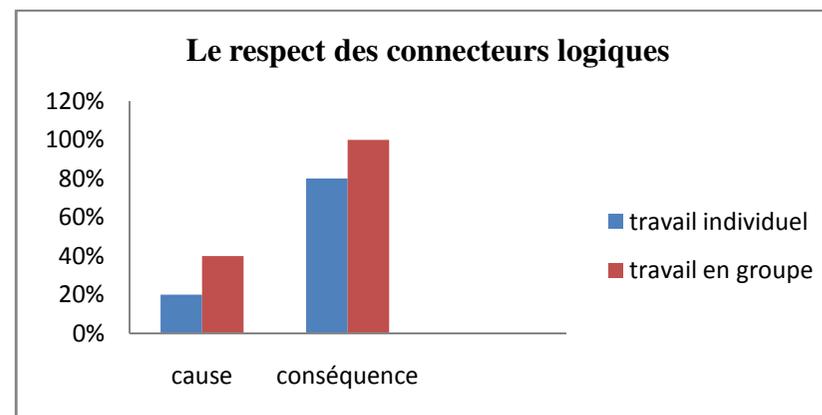
*Le respect de l'organisation: en pourcentage et en graphique

- Le respect des connecteurs logiques

	Travail individuel	Travail en groupe
Cause	20%	40%
conséquence	80%	100%

- Le respect des trois parties

	Travail individuel	Travail en groupe
Thèse	100%	100%
Développement	30%	70%
conclusion	60%	80%



Pour le respect des connecteurs logiques :

En comparons les résultats obtenus, nous avons remarqué une amélioration d'utilisation des connecteurs de cause dans le travail en groupe par rapport le travail individuel (20%-40%) d'une part.

D'autre part, l'emploi des connecteurs de conséquence est augmenté de (80%-100%).

Pour le respect des trois règles :

Nous remarquons que le pourcentage de travail en groupe est plus élevé parce qu'il y'a une nette différence au niveau du développement (30%-70%) et au niveau de conclusion (60%-80%).

Tout au long de notre travail de recherche, nous avons mis en lumière les productions écrites des apprenants.

Ecrire un texte est être en mesure de travailler sur le plan grammatical et sémantique. C'est aussi confronté des problèmes forts différents puisque, la production écrite est un savoir faire qui nécessite pas seulement la connaissance linguistique, mais aussi la transcription des idées.

La présence de ces éléments dans une production écrite de l'apprenant n'est pas toujours garanti, vis-à-vis la complexité de cette compétence, car l'apprenant éprouve toujours l'incapacité à utiliser les connecteurs, les illustrations et la hiérarchisation des arguments d'une manière approprié.

La consigne donnée aux apprenants lors de la partie pratique était de produire un petit texte explicatif à visé argumentative, où l'apprenant écrit à un destinataire outre que l'enseignant avec une boîte à outil qui lui sert à un soutien lors de la production écrite.

Dans ce cadre on ne s'est pas satisfait du travail individuel, mais on a ajouté le travail en groupe dans lequel nous avons remarqué une amélioration des écrits des apprenants sur le plan de la pertinence, de l'organisation et de la variété du lexique, et cela nous a amené à confirmer notre hypothèse qui est :

L'élaboration d'un travail en groupe est susceptible de développer les idées des apprenants lors de leurs productions écrites.

Par rapport aux résultats quantitatifs, nous avons constaté que le travail en groupe a aidé les apprenants en difficultés de participer à la production en respectant les trois règles.

Notre recherche est une esquisse, et nous souhaitons bien que quelqu'un d'autre participe à cette étude en vu de porter un plus.

Enfin, pour que l'apprenant exploite efficacement ses idées dans son texte, nous proposons ce qui suit :

- Une consigne claire où l'apprenant écrit dans une situation de communication authentique, en aide à une boîte à outil.
- Le travail en groupe de deux jusqu'à quatre apprenants encourage les apprenants et suscite chez eux à participer mieux à l'activité de la production écrite.
- Une phase de brouillant est nécessaire à la réalisation de cette activité.
- S'habituer les apprenants à réviser leur texte

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages théoriques

- AREZKI, Dalila, *Psychopédagogique, pour une relation harmonieuse et un échange fructueux entre enseignants et enseignés*, Tizi-Ouzou, L'ODYSSEE, 2010.
- Cuq, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2005.
- CHISS, Jean-Louis, DAVID, Jacques, REUTER, Yves, *Didactique du Français, Fondement d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, 2005.
- DE MINIAC, Christine Barré, *le rapport à l'écriture ; aspects théoriques et didactiques*, Paris, Septentrion, 2000.
- DE MINIAC, Christine Barré, *Vers une didactique de l'écriture pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, De Boeck, 1996.
- DESMONS, Fabienne, et al, *Enseigner le FLE (français langue étrangère), Pratique de classe*, Paris, Belin, 2005.
- Dell H, Hymes, *Vers La Compétence De Communication*, Paris, Hatier-Crédif, 1984.
- Ministère de l'éducation nationale, *PROGRAMME 4^{ème} Année Moyenne*, juillet 2005.
- MARTINEZ, Pierre, *Que sais-je ?, LA DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES*, Paris, PUF, 2004.

Dictionnaire :

- CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français, LANGUE ETRANGERE ET SECONDE*, Paris, Jean Pencreach, 2003.
- Michel Pourgeoise, *Dictionnaire Didactique de la langue Française*, Paris, Armond Colin et Masson, 1996.
- PIERRE, Robert Jeane, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Phrys, 2008.

Thèses :

- BOISSEAU, Sabine, *Apprendre autrement à l'école : le travail de groupe*, IUFM DE BOURGOGNE, 2005-2006.
- DJOUIMAA, NEDJLA, *Question d'écriture en FLE chez les apprenants de la 2ème année moyenne*, Batna, 2008-2009.
- HARFOUCHE, Fouad, *L'évaluation en question: La compétence de production écrite en classe du français langue étrangère (FLE)*, Batna, 2007-2008.

Sitographie :

- www.google.com
- <http://www.larousse.fr>
- <http://www.lb.refer.org>.
- [www. Pdyahoo.fr](http://www.Pdyahoo.fr)