



République Algérienne Démocratique et Populaire



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abou Bekr BELKAID-Tlemcen-

Faculté des langues étrangères

Département de français

Thèse de doctorat en Didactique

Intitulé :

Collaborer pour apprendre et faire apprendre le
FLE en Algérie

Cas d'étude

Des apprenants du secondaire :
de la première année à la terminale

Présentée par :

Fatima Zahra MOURI

Sous la direction de :

Dr. Ramzi CHIALI

Membres du jury :

M. MAHIEDINE Azzeddine	Professeur	Univ. Tlemcen	Président
M. CHIALI Ramzi	Maître de conférences « A »	Univ. Tlemcen	Rapporteur
Mme BENAMAR Rabéa	Professeure	Univ. Tlemcen	Examinatrice
Mme SOLTANI Souhila	Professeure	E.N.S. Oran	Examinatrice
M. DAHO Ahmed	Maître de conférences « A »	Univ. Sidi-bellabès	Examineur

Année universitaire

2024 - 2025

Dédicace

À Papa et Maman ❤️

Remerciements

*J*e désire ici témoigner ma profonde reconnaissance à toutes les personnes qui m'ont soutenu dans la réalisation de ce projet de recherche scientifique.

Je souhaite, en premier lieu, exprimer ma gratitude à mon cher directeur de recherche, Monsieur Ramzi CHIALI, pour avoir accepté de superviser cette thèse de doctorat et pour les conseils, les orientations et les encouragements qu'il m'a généreusement fournis chaque fois que cela était nécessaire.

Mes sincères remerciements aux honorables membres du jury qui ont eu la gentillesse de consacrer leur temps à la lecture et à l'évaluation de ce travail.

Je profite également pour remercier Mesdames Aouïcha OUDJEDI DAMERDJI et Rabéa BENAMMAR qui ont toujours su m'encourager et me donner des conseils précieux.

Par ailleurs, je ne saurais omettre tous les enseignants qui ont contribué à ma formation doctorale, notamment Monsieur Mohammed Zakaria ALI-BENCHERIF, ainsi que ceux qui m'ont accompagné et partagé, généreusement, leurs savoirs et leurs connaissances tout au long de mon parcours, tant universitaire que scolaire.

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance, notamment envers mes chers parents, Monsieur Rachid et Madame Nadia, qui ont tout fait pour me permettre de devenir la personne que je suis aujourd'hui. Leurs sacrifices ont été des piliers essentiels durant tout mon parcours d'apprentissage. J'espère que la lecture de la présente thèse leur confèrera une fierté légitime.

Enfin, j'adresse ma profonde gratitude à mes chers frères, Messieurs Mohammed Islem et Younes, qui n'ont jamais douté, même pour un instant, de ce que je suis capable de faire, sans oublier ma tendre tante, Zakia, dont ses encouragements ont grandement contribué à l'achèvement de cette thèse.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	04
-------------------	----

Première partie

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Fondements théoriques et dynamiques socioconstructiviste.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle.....	16
--	----

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données.....	65
--	----

Deuxième partie

Synergie entre scénario pédagogique et dynamique groupale.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale.....	101
---	-----

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?.....	166
--	-----

CONCLUSION.....	256
-----------------	-----

Bibliographie.....	262
--------------------	-----

Liste des tableaux et des figures.....	278
--	-----

Annexes.....	282
--------------	-----

Table des matières.....	345
-------------------------	-----

INTRODUCTION

L'apprentissage des langues étrangères peut se faire dans divers contextes. Toutefois, il est indéniable que les institutions éducatives représentent, le plus souvent, les premières instances responsables de l'enseignement de ces langues étrangères puisque la classe se présente, en général, comme un cadre privilégié pour l'apprentissage de ces dernières, grâce aux divers atouts qu'elle offre dans ce processus.

Cependant, la réussite d'un apprentissage se mesure par le degré de mise en pratique effective des connaissances et des compétences, lequel dépend de la situation d'apprentissage, du statut de l'enseignant, du niveau des apprenants, de la relation entre l'enseignant et ses apprenants, et surtout, de la méthode¹ choisie et appliquée par l'enseignant dans sa classe.

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères a connu, au fil de l'histoire, une évolution marquée par différentes méthodes. Mais il est important de souligner aussi que l'arrivée d'une nouvelle méthode n'implique pas nécessairement l'échec de la précédente, cela veut dire que, les méthodes d'enseignement qui apparaissent ne sont pas conçues pour remplacer ou corriger, d'une manière catégorique, les anciennes mais plutôt pour reconfigurer les approches pédagogiques déjà mises en place.

En d'autres termes, l'arrivée de chaque nouvelle méthode enrichit ou modifie les pratiques antérieures plutôt que de les rejeter complètement. Ainsi, bien que chacune de ces méthodes repose sur des conceptions distinctes, elles visent toutes une seule finalité commune, à savoir : la maîtrise de la langue étrangère étudiée.

Dans cette optique, la méthode pédagogique préconisée, en Algérie, est l'approche par compétence. En effet, les méthodes d'enseignement telles qu'elles sont élaborées par la commission nationale des programmes visent à amener l'apprenant à accomplir des tâches multidimensionnelles : lire, comprendre, écrire et parler.

A cet égard, l'éducation nationale qui met l'accent sur l'approche par compétence sollicite justement, l'installation, le renforcement et le développement des compétences orales et/ou écrites dans le but de résoudre des situations problèmes que ce soit à l'intérieur ou en dehors de la citadelle scolaire.

¹ Selon Jean pierre CUQ, le terme méthode est utilisé dans deux acceptions différentes, mais essentielles pour désigner : « soit le matériel d'enseignement, soit la manière de s'y prendre pour enseigner et apprendre » (CUQ, 2005 :253).

À cette fin, promouvoir les interactions de ces compétences linguistiques conduit à placer l'apprenant dans des situations proches de la vie courante et à l'amener à gérer simultanément plusieurs opérations. (CUQ, 2005 :190). Mais la question qui se pose maintenant : Quelle méthode devons-nous mettre en œuvre pour stimuler cette interaction et exploiter réellement ses avantages ?

En réalité, le choix d'une méthode d'enseignement, qu'elle soit spécifique ou non, est très délicat et doit être effectué avec une grande rigueur parce que ce choix doit être guidé par des critères cruciaux, à savoir : les objectifs et les finalités didactico-pédagogiques, les compétences à installer et/ou développer chez les apprenants, les ressources disponibles, ainsi que les conditions, réelles, de mise en œuvre des activités pédagogiques, qui doivent s'adapter aux besoins diversifiés et aux différents niveaux des apprenants.

Cependant, de nombreuses recherches, menées selon divers modèles théoriques et disciplinaires, portent sur les conceptions de l'apprentissage, à savoir : le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme et le connectivisme. Dans ce sens, l'enseignant, à travers sa conception pédagogique, crée un modèle d'apprenant qu'il espère voir évoluer. Pour se faire, il met en place un cadre structuré pour l'apprentissage : il définit ce que les apprenants doivent apprendre, comment cela doit être appris, à quel rythme ils doivent avancer, comment ils interagissent entre eux au sein de la classe et la façon dont il envisage leur évaluation (PAIVANDI, 2015 : 45-71).

Ainsi, la conception de l'apprentissage et les pratiques pédagogiques de chaque enseignant se réfèrent à différents modèles issus des théories et courants de l'apprentissage, lesquels trouvent leur origine dans des travaux réalisés dans le domaine de la psychologie. Les recherches consacrées aux principes et aux mécanismes de l'apprentissage ont ainsi fait l'objet d'investigation et de débats depuis la création du premier laboratoire psychologique par Wilhelm WUNDT à Leipzig, en Allemagne, en 1879².

La stratégie collaborative a été mise en avant comme un fondement de ce que l'on désigne par l'approche socioconstructiviste. Il s'agit d'une stratégie pédagogique essentielle qui vise à favoriser le partage d'idées, la négociation de sens et la construction collective des connaissances à travers des interactions sociales. Dans ce sens, les échanges d'idées y sont

²Marine BRISWALTER et Mathilde MEHLINGER, les théories de l'apprentissage, UL- DACIP dacip-contact@univ-lorraine.fr

valorisés, non pas dans une simple dynamique de va-et-vient, mais dans une véritable logique de construction d'apprentissage et de développement des compétences.

Pour notre part, nous nous intéressons à analyser comment cette approche collaborative peut intervenir pour l'amélioration et le renforcement des compétences linguistiques des apprenants, ce qui, à leur tour, pourraient développer leurs performances académiques³. Pour ce faire, nous allons évaluer⁴ la contribution de l'activité groupale à court et à long terme, c'est-à-dire, à l'apprentissage linguistique et à la réussite⁵ scolaire des apprenants.

Pour cela, nous avons mené une étude de trois (03) ans consécutifs de l'année scolaire 2016/2017 à l'année scolaire 2018/2019 auprès de la même population d'enquête. Les apprenants qui ont participé à cette enquête sont des apprenants algériens résidants à Ouled Mimoun, wilaya de Tlemcen. Ils ont suivi le même parcours scolaire depuis la deuxième année fondamentale⁶ jusqu'au moment présent.

Cette étude s'est déroulée comme suit :

- La première année scolaire 2016-2017, basée sur l'observation continue, servait comme une phase d'enquête préliminaire pour nous ;
- La deuxième année scolaire 2017-2018, basée sur l'expérimentation, servait comme une étape d'étude systématique du déroulement d'une séance de compréhension de l'écrit du FLE réalisée en contexte interactif et collaboratif ;
- La troisième année scolaire 2018-2019, basée sur l'évaluation comparative, servait comme une année fournissant une synthèse de résultats de BAC.

Il est important de mentionner que dans cet établissement les méthodes d'enseignement et d'apprentissage pratiquées étaient les méthodes institutionnelles que nous avons aussi appliquées pendant l'année scolaire 2016/2017. Mais une fois en deuxième

³ Il s'agit principalement des résultats du baccalauréat.

⁴ L'évaluation de la contribution de l'activité groupale à court terme est le premier objet de notre projet d'étude. Par ailleurs, l'évaluation à long terme n'est présentée qu'à titre indicatif offrant un aperçu général.

⁵ Il est important de noter que notre étude se limite aux apprenants de classes secondaires, filières langues étrangères, et les résultats pourraient ou non être généralisables à tous les autres niveaux scolaires

⁶ En Algérie, le français est enseigné à partir de la deuxième année primaire, à raison de trois heures par semaine et à partir de l'année 2006-2007, il était convenu que ce volume passera à quatre heures par semaine, et de passer à cinq par semaine jusqu'à la fin du collège.

année scolaire, 2017/2018, nous avons décidé cette fois-ci, d'intégrer la stratégie d'enseignement et d'apprentissage collaborative dans nos classes pour étudier son apport par rapport à l'apprentissage du FLE.

Cette décision a été prise après avoir effectuée une pré-enquête dont les résultats se résument comme suit :

- Les notes obtenues en français lors de l'examen du BEM⁷ sont extrêmement décevantes avec un pourcentage de 12% ;
- Les apprenants, en première année secondaire, étaient démotivés et peu intéressés par l'apprentissage de la langue française, à l'exception de quelques⁸ apprenants en tête de classe ;
- Les résultats des apprenants des classes précédentes au baccalauréat⁹, notamment en langue française étaient tout à fait inquiétants et insatisfaisants ;
- Le classement¹⁰ des résultats scolaires, et en particulier ceux du baccalauréat, était insatisfaisant par rapport aux autres établissements scolaires de la Wilaya de Tlemcen, Algérie.

Face à cette situation, nous avons décidé d'étudier de près ce problème, d'intégrer une nouvelle stratégie d'enseignement et d'apprentissage et d'évaluer par la suite son apport, à court et à long terme !

Notre démarche, essentiellement pédagogique et didactique, a été conduite par nous-mêmes selon une approche déductive qui nous oblige à expliciter, au fur et à mesure, les différentes phases de ce travail et de sa progression, sans se désorienter et sans tout mélanger.

En réalité, l'adoption d'une position de l'enseignant "chercheur-praticien" fondée sur les travaux de LEWIN¹¹ étant l'un des fondateurs de la démarche scientifique « *recherche-*

⁷ Nous avons eu l'opportunité de consulter, en présence d'un responsable, les cartes de suivi et d'orientation des élèves où nous avons pu noter les notes obtenues en français lors de l'examen du BEM. Cependant, en raison des informations personnelles des parents et des photos qu'elles contiennent ces cartes, nous n'avons pas obtenu l'autorisation de les photocopier de la même façon que pour les résultats du baccalauréat.

⁸ Nous travaillons uniquement qu'avec trois (03) à cinq (05) apprenants.

⁹ Nous avons pu, en présence du responsable de l'éducation et de l'orientation des élèves, consulter les pourcentages de réussite de baccalauréat en français des années 2016 et 2015.

¹⁰ Malheureusement, nous n'avons pas eu l'accord d'obtenir le classement exact de cet établissement.

¹¹ Les travaux de LEWIN ont suscité de nombreuses recherches sur la recherche-action, notamment dans les domaines de l'éducation, du travail social et de la médecine clinique.

action¹² », n'a pas été sans difficultés. Cette position singulière¹³ a été principalement motivée par la raison suivante : aucun des enseignants de l'établissement ne pratiquait la stratégie d'enseignement-apprentissage collaborative. En conséquence, nul ne pourra accomplir cette tâche à notre place !

Par ailleurs et afin d'éliminer la subjectivité et d'assurer la validité de notre recherche, nous nous sommes focalisée sur :

- L'analyse d'un enregistrement¹⁴ sonore d'une activité de groupe lors d'une séance de compréhension écrite réalisée dans un contexte interactif ;
- L'analyse de cinq (05) synthèses¹⁵, rédigées en collaboration, par des apprenants à la fin de cette séance de compréhension de l'écrit ;
- L'analyse comparative des résultats académiques du BAC 2019 par rapport à ceux de 2017 et 2018 qui vise à apporter une dimension objective à notre étude.

L'idée centrale de notre recherche réside dans l'exploration de l'apport de la stratégie collaborative sur l'apprentissage dans un contexte de la didactique de français langue étrangère.

L'objectif principal de l'élaboration de cette recherche vise à étudier l'apport de la stratégie d'enseignement-apprentissage collaborative et d'analyser, de près, ses effets significatifs et donc répondre à la problématique suivante :

« Comment la stratégie collaborative peut-elle intervenir dans le renforcement des compétences linguistiques, axées sur la compréhension et la production de l'écrit, en corrélation avec le contexte FLE dans le cycle du secondaire ? »

¹² Pour LEWIN, la recherche action « est une démarche fondamentale dans les sciences de l'homme, qui naît de la rencontre entre une volonté de changement et une intention de recherche. » (Lewin, 1947, Liu, 1992).

¹³ Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour la recherche-action de type interne : « où la volonté de changement et l'intention de recherche appartiennent à une même équipe au sein d'une institution unique » (Liu, 1992 : 295). Ce type de recherche-action s'oppose à celui de la recherche-action associée « portée par des usagers (membres d'une institution) et l'intention de recherche par les membres d'une équipe appartenant à un laboratoire extérieur » (Liu, 1992 : 295).

¹⁴ L'enregistrement sonore nous a permis d'analyser :

- Les interactions entre les apprenants pendant la comparaison des réponses ;
- Les réponses prononcées par les apprenants ainsi que leurs taux de participation pendant la correction

¹⁵ Il s'agit de la rédaction d'un court texte argumentatif.

Notre étude vise également à répondre à des interrogations, complétant notre problématique, relatives à la notion de l'apprentissage en contexte groupal, en l'occurrence :

- Comment la stratégie collaborative influence la motivation des apprenants ?
- Comment la stratégie collaborative favorise l'autonomie des apprenants ?
- Comment se développe la dynamique groupale dans un groupe d'apprenants ?
- Comment mettre en place une responsabilité partagée entre les membres du groupe ?
- Comment favoriser la construction des compétences linguistiques dans une perspective d'écrit efficient ?

Quant à nos hypothèses, elles se présentent comme suit :

- L'activité groupale conduit à une participation active des apprenants : elle permet l'autonomie, l'interaction et la responsabilité partagée ;
- L'activité de groupe permet aux apprenants de développer une compréhension plus profonde du contenu écrit : elle contribue à instaurer un environnement d'apprentissage interactif où les apprenants échangent des idées, partagent des perspectives et s'entraident pour identifier des réponses ;
- L'activité de groupe encourage les apprenants à prendre la parole : en mettant les apprenants en situation d'interaction au moment de la recherche des réponses, de la comparaison et de la reformulation de ces dernières, ils acquièrent ensemble un certain bagage linguistique qui les aide et les encourage, par la suite, à participer activement pendant la correction de ces réponses ;
- L'activité de groupe contribue au renforcement de la compétence scripturale : les apprenants ayant acquis un bagage linguistique lors de la recherche et la correction des réponses sont davantage susceptibles et aptes à produire de manière efficace à l'écrit ;
- L'activité groupale contribue à l'amélioration des performances académiques des apprenants par rapport à un enseignement dispensé selon les méthodes institutionnelles : nous anticipons une relation positive entre la stratégie d'enseignement-apprentissage collaborative et les scores aux examens, supposant que l'activité groupale favorise un apprentissage plus efficace et une meilleure rétention des connaissances.

Il est primordial de souligner que nos hypothèses représentent des propositions qui doivent être soumises à un examen rigoureux à l'aide de méthodes de recherche appropriées.

Au cours de notre étude, nous allons collecter des données afin de déterminer si nos hypothèses sont validées ou infirmées.

Dans cette perspective, notre recherche repose fondamentalement sur une approche méthodologique, qui intègre diverses méthodes et outils de recherche. Nous les introduirons progressivement au fil de notre étude, chaque élément offrant une perspective unique et précieuse à notre étude :

- Elle est empirique dans la mesure où elle repose sur des observations et des expériences réelles : il s'agit d'une description détaillée des données recueillies sur le terrain de l'enseignement/apprentissage ;
- Elle est qualitative¹⁶ car elle repose fondamentalement sur l'interprétation des données enregistrées¹⁷ en fonction de notre problématique: l'activité groupale a été enregistrée puis transcrites ce qui nous a permis de compléter notre corpus d'étude ;
- Elle est interactionniste car elle permet de décrire et d'explorer le fonctionnement collectif de la dynamique interactionnelle de l'activité de groupe.

L'étude menée à travers ces trois approches complémentaires, mettra en évidence la description de la situation observée ainsi que l'interprétation des données recueillies. Chacune de ces approches présente des avantages spécifiques qui enrichissent notre corpus d'étude, fournissant ainsi une base solide pour examiner le sujet sous divers angles.

Pour éclaircir notre démarche méthodologique, qui repose sur la description et l'expérimentation, notre thèse est scindée en deux (02) parties, chaque partie étant constituée de deux (02) chapitres.

La première partie intitulée « *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères : fondements théoriques et dynamiques socioconstructivistes* » comporte des données théoriques et méthodologiques pertinentes en lien avec notre sujet d'étude. Elle se subdivise en deux (02) chapitres, à savoir :

¹⁶ Il est à préciser que nous n'avons pas exclu le recours à la quantification de certains phénomènes linguistiques ou conversationnels tels que le nombre de prise de parole par les apprenants.

¹⁷ Il convient de préciser que le recours à l'utilisation de l'enregistrement sonore dans notre recherche, comme second outil d'investigation, n'a pas pour objet d'une analyse approfondie et fine de la prononciation. Dans ce sens, l'enregistrement sonore de l'activité groupale personnalisée nous a permis surtout de consulter les données brutes enregistrées chaque fois que nécessaire.

- Dans le premier chapitre intitulé « *L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle* » nous allons répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les principales théories de l'apprentissage pour l'enseignement du FLE ?
- Comment l'approche socioconstructiviste définit-elle la stratégie collaborative ?
- Comment les dynamiques interactionnelles sont-elles perçues dans les groupes selon la perspective socioconstructiviste ?
- Quels sont les arguments en faveur de l'intégration de la collaboration comme alternative à l'enseignement institutionnel en classe de FLE en Algérie ?

- Dans le deuxième chapitre intitulé « *Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données* » nous allons exposer en détail la planification rigoureuse que nous avons adoptée et mise en œuvre pour la réalisation de notre recherche, notamment par rapport à :

- La détermination du sujet de la recherche et de la question du départ ;
- Les approches méthodologiques et techniques de collecte de données ;
- La préparation des données collectées.

La deuxième partie intitulée « *Synergie entre scénario pédagogique et dynamique groupale* » est entièrement pratique. Dans cette phase, nous prenons l'engagement de procéder à la description, à l'interprétation et à l'analyse des données que nous avons recueillies au cours de notre étude. Cette deuxième partie est composée aussi de deux (02) chapitres, à savoir :

- Dans le troisième chapitre intitulé « *La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale* » nous mettons l'accent sur les éléments du cadre d'apprentissage qui affectent l'efficacité de l'activité de groupe. Pour cela nous allons :

- Décrire les éléments du contexte d'apprentissage qui ont participé au fonctionnement de l'activité de groupe en question, à savoir : le cadre spatio-temporel ainsi que les composantes du cadre pédagogique (finalité, objectifs, compétences, contenus et support) ;

- Analyser la dynamique socioconstructiviste de l'activité groupale s'inscrivant et résultant de cette configuration pédagogique particulière.

• Dans le quatrième chapitre intitulé « *L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences linguistiques renforcées ?* » nous nous focalisons principalement sur l'interprétation et l'examen de l'apport de la stratégie collaborative dans le renforcement des compétences linguistiques. Pour ce faire, nous allons :

- Interpréter et à examiner, en détail, la compétence de la compréhension et de la production écrite sans négliger celle¹⁸ de la production orale ;

- Étudier l'apport de la stratégie collaborative dans le développement des performances académiques en examinant les résultats de français au BAC 2019 par rapport à ceux des deux années précédentes, c'est-à-dire, ceux de 2018 et de 2017.

¹⁸ Nous devons mentionner que l'analyse de la compétence de la production orale va se faire, uniquement, à titre indicatif et non pas détaillée tel est le cas pour les deux autres compétences linguistiques.

PREMIÈRE PARTIE

L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES :
FONDEMENTS THÉORIQUES ET DYNAMIQUES
SOCIOCONSTRUCTIVISTE.

Avant de procéder à l'analyse de notre corpus d'étude, il est indispensable, dans un premier temps, de faire un état des lieux, de nous positionner par rapport à un certain nombre de questions relatives à notre sujet de recherche ainsi que de suivre une méthodologie structurée et des étapes bien définies afin de garantir la qualité de la présente recherche scientifique : c'est d'ailleurs le but de cette première partie de la thèse qui est répartie en deux chapitres.

• Dans le premier chapitre intitulé « *L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle* », nous allons répondre aux questions suivantes :

- *Quelles sont les principales théories de l'apprentissage pertinentes pour l'enseignement du FLE ?*
- *Comment l'approche socioconstructiviste définit-elle la stratégie collaborative ?*
- *Comment les dynamiques interactionnelles sont-elles perçues dans les groupes selon la perspective socioconstructiviste ?*
- *Quels sont les arguments en faveur de l'intégration de la collaboration comme alternative à l'enseignement institutionnel en classe de FLE en Algérie ?*

• Dans le deuxième chapitre intitulé « *Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données* », nous allons nous focaliser sur l'exposition détaillée de la méthodologie mise en œuvre et de la planification adoptée pour la réalisation de la présente recherche, à savoir :

- *La détermination du sujet de la recherche et de la question du départ ;*
- *Les approches méthodologiques et techniques de collecte de données ;*
- *La préparation des données collectées.*

CHAPITRE I

**L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche
socioconstructiviste comme dynamique référentielle**

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

Le premier chapitre de cette thèse se consacre principalement à :

- La présentation des notions essentielles et des principes clés relatifs à l'univers de l'enseignement-apprentissage en contexte groupal ;
- La présentation des principes de fond conduisant à la dynamisation de l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie.

Pour atteindre cet objectif, nous allons en premier lieu mettre l'accent sur les différentes théories d'apprentissage en rapport avec l'enseignement du français langue étrangère, puis nous allons présenter les fondements théoriques de l'enseignement en contexte groupal. Par ailleurs, nous allons porter une attention particulière aux dynamiques interactionnelles au cœur de l'activité groupale. Pour finir, nous allons tracer l'itinéraire de l'enseignement et de l'apprentissage du français en Algérie sur la période allant de 1962 à nos jours.

1.1. Les théories de l'apprentissage comme base pour la formation au FLE

Les théories de l'apprentissage déterminent les interactions essentielles entre l'enseignant, l'apprenant et la connaissance, tout en mettant en lumière le rôle primordial que joue l'enseignant dans la conception, la gestion et la réalisation des activités d'apprentissage.

Ces théories sont particulièrement pertinentes dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères et relèvent à la fois de la pédagogie et de l'andragogie¹⁹. Selon KOZANITIS (2005), ces dernières se sont évoluées au fil du temps en intégrant des fondements théoriques provenant de différentes disciplines : « *Les sciences de l'éducation puisent leurs fondements théoriques, entre autres, dans la psychologie, la sociologie, la philosophie et les sciences cognitives.* » dans le but d'améliorer les méthodes d'enseignement et pour répondre aux besoins diversifiés des apprenants. Il ajoute dans ce même contexte que la majorité des théoriciens en science d'éducation rassemblent l'ensemble des modèles de l'enseignement et de l'apprentissage selon les quatre courants

¹⁹ L'andragogie, par opposition à la pédagogie qui cible l'éducation et l'enseignement des enfants, est la science destinée à la formation et à l'enseignement des adultes.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

suivants : le courant behavioriste, le courant cognitiviste, le courant constructiviste, et le courant socioconstructiviste.

On évoque récemment la théorie de l'apprentissage connectiviste²⁰, qui met en lumière l'importance des réseaux et des connexions dans le développement continu de nouvelles connaissances.

Le tableau récapitulatif présenté ci-dessous (KOZANITIS, 2005), expose une vision globale de ces différents courants :

²⁰ La théorie de l'apprentissage connectiviste a été présentée pour la première fois en 2005 par les théoriciens, George SIEMENS et Stephen DOWNES. L'article de SIEMENS, « *Connectivism : Learning as a Network Creation* », a été publié en ligne en 2004 et l'article de DOWENS, « *An Introduction to Connective Knowledge* », a été publié l'année suivante.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

Béhavioriste	Cognitiviste	Constructiviste	Socioconstructiviste
Enseigner c'est ...			
<i>Stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés.</i>	<i>Présenter l'information de façon structurée, hiérarchique, déductive.</i>	<i>Offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration de représentations adéquates du monde.</i>	<i>Organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits socio-cognitifs.</i>
Apprendre c'est ...			
<i>Associer, par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique.</i>	<i>Traiter et emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée.</i>	<i>Construire et organiser ses connaissances par son action propre.</i>	<i>Co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui.</i>
Méthodes pédagogiques appropriées			
<i>Programme d'autoformation assistée par ordinateur.</i>	<i>Exposé magistral, résolution de problèmes fermés.</i>	<i>Apprentissage par problèmes ouverts, étude de cas.</i>	<i>Apprentissage par projets, discussions, exercices, travaux.</i>

Tableau 1. Représentation schématique des principaux courants théoriques

Il est important de noter que l'apparition d'un nouveau courant, d'une nouvelle approche n'implique pas nécessairement l'échec de la précédente ! Les nouvelles approches ne sont pas créées pour corriger et/ou remplacer les précédentes, mais plutôt dans le but de reconfigurer celles qui sont déjà opérationnelles.

Il ressort clairement du tableau présenté ci-dessus que chacune de ces approches propose une stratégie particulière quant à la manière dont les apprenants acquièrent des connaissances et développent des compétences.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

Pour ce faire, il revient donc aux éducateurs d'intégrer les éléments clés de ces théories d'apprentissage dans leurs pratiques pédagogiques, bien évidemment, en prenant en considération :

- Les programmes d'enseignement, les objets d'étude et les volumes horaires ;
- Les besoins spécifiques des apprenants ;
- Les objectifs d'apprentissages visés à atteindre ;
- Les compétences linguistiques ciblées à installer et/ou développer ;
- Le contexte d'enseignement-apprentissage : cadre spatio-temporel, facteurs sociaux et culturels ;
- Les ressources et outils pédagogiques adéquats et disponibles.

Pour mieux comprendre les mécanismes et les bases sur lesquelles reposent ces approches, il est essentiel, maintenant, de réaliser une brève présentation de chacune de ces dernières.

1.1.1. Enseignement et apprentissage à la lumière du behaviorisme

Le béhaviorisme se concentre sur les comportements observables dans le processus d'apprentissage. Historiquement, John B. WATSON a été le premier à utiliser le terme behaviorisme à travers la publication d'un article²¹ lors de l'année 1913 :

- « *Le béhaviorisme, dans les fondements théoriques sont issus de la pensée d'Aristote, s'intéresse à l'étude des comportements observables et mesurables et considère l'esprit comme une "boite noire". Ce terme est apparu au début du vingtième siècle, introduit par le psychologue américain James WATSON* » (KOZANITIS, 2005 cité dans MIGNOT, 2016 :02-03).

Depuis WATSON, la notion de comportement est devenue la notion centrale de la psychologie dite scientifique. Cette discipline se concentre sur l'observation des phénomènes et formule des lois basées uniquement sur ces observations. Cette approche a marqué une rupture à son époque et s'est opposée à l'approche mentaliste.

²¹ « *Psychology as the behaviorist views it* » (La Psychologie telle qu'un béhavioriste la voit)

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

En effet, le béhaviorisme est une théorie de l'apprentissage qui se focalise sur l'étude scientifique des comportements observables et mesurables. Selon cette théorie, l'apprentissage se produit principalement par l'association entre des stimuli externes et des réponses comportementales observables : « *Selon ce courant, qui domine la psychologie américaine jusque dans les années 1950, l'apprentissage est considéré comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier (théorie du stimulus-réponse)* ». (MIGNOT, 2016 :02-03).

En somme, l'apprentissage se caractérise par l'établissement d'un lien entre un stimulus et une réponse comportementale :

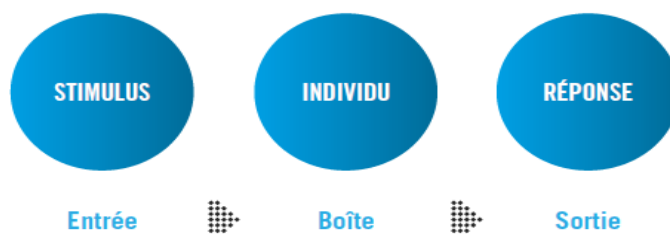


Fig.1 : Schéma réalisé par la DACIP²², en se basant sur la boîte noire de SKINNER (1930)

En s'inspirant de la théorie de PAVLOV, l'enseignant pourra envisager des activités axées sur la mémorisation de notions et l'apprentissage par cœur, ainsi que l'acquisition d'automatismes²³. Avec SKINNER, l'apprentissage par essais-erreurs devient une possibilité, élargissant ainsi la gamme d'activités envisageables²⁴. En résumé, PAVLOV met l'accent sur la répétition et l'automatisme, tandis que SKINNER se concentre sur l'expérimentation et le renforcement.

²² UL- DACIP dacip-contact@univ-lorraine.fr Rédactrices : Marine BRISWALTER et Mathilde MEHLINGER

²³ Les automatismes sont des processus mentaux qui ne supposent pas la réflexion car ils se déroulent rapidement et ils se développent grâce à la répétition.

²⁴ Selon SKINNER, on peut envisager des activités qui permettent aux apprenants de tester des comportements, d'apprendre de leurs erreurs, et d'ajuster leurs stratégies en fonctions des résultats obtenus.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

Cependant, à partir des travaux des théories behavioristes se sont dégagés deux types de conditionnement : le conditionnement classique²⁵ (*associant un stimulus à une réponse automatique*) et le conditionnement opérant²⁶ (*associant un comportement à des conséquences positives ou négatives*).

Ces deux concepts qui sont fondamentaux pour comprendre comment les comportements peuvent être acquis, modifiés et influencés par l'environnement, ont l'un et l'autre été exploités dans le cadre de la pédagogie scolaire : l'approche behavioriste est considérée comme l'idéale pour vérifier la compréhension du contenu acquis et mémoriser l'information.

Par ailleurs, le tableau présenté, ci-dessous, par ASTOLFI (2014), illustre les divers rôles de l'enseignant et des apprenants en ce qui concerne ce modèle d'apprentissage :

²⁵ Conditionnement pavlovien, classique basé sur la prédiction et le control de comportement de l'individu apprenant à travers des schémas mettant en relation stimuli et réactions. Un exemple bien connu est l'expérience de PAVLOV (1849-1936) avec les chiens, où il a associé la sonnerie d'une cloche avec la présentation de nourriture, de sorte que la cloche à elle seule finissait par faire saliver les chiens

²⁶ Le conditionnement opérant, développé par B.F. Skinner (1904-1990), se concentre sur la modification du comportement par le biais de récompenses et de punitions. Les individus apprennent à associer leurs actions avec des conséquences, ce qui influence leur comportement futur. Par exemple, si un rat appuie sur un levier et reçoit une récompense alimentaire, il est plus susceptible d'appuyer à nouveau sur le levier à l'avenir.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

Que fait l'enseignant ?	Que fait l'apprenant ?
<i>Il poursuit un objectif observable, mesurable et quantifiable²⁷. Il décompose une activité complexe en une succession de tâches simples à résoudre et il propose des renforcements.</i>	<i>Il exécute et répète les attitudes et les gestes attendus en suivant une progression établie du plus simple au plus complexe.</i>
Et si l'apprenant fait une erreur ?	
<i>L'erreur est perçue négativement, on cherche à l'éviter ou à la contourner grâce à un parcours extrêmement guidé et pré-jalonné. La responsabilité de l'erreur repose sur l'enseignant, le concepteur du programme, et de sa capacité à s'adapter au niveau réel de ses apprenants</i>	

Tableau 2. *Le modèle behavioriste : centré sur le comportement, le résultat et l'efficacité*

Selon ASTOLFI toujours, le behaviorisme attribue un rôle central à l'enseignant, qui sera responsable de créer les situations et les conditions environnementales idéales pour atteindre les objectifs d'apprentissage. En utilisant des renforcements positifs et des récompenses, l'enseignant peut modifier le comportement des apprenants en induisant de nouvelles réponses à des stimuli spécifiques.

1.1.2. Fondements cognitifs de l'enseignement et de l'apprentissage

En réalité, ce courant n'est pas marqué uniquement par un seul fondateur car il est associé à plusieurs psychologues qui ont marqué le domaine de la psychologie cognitive. Parmi ces psychologues qui ont contribué, de manière significative, au développement du cognitivisme, on peut citer : Georg A. MILLER, Jérôme BRUNER, et Noam CHOMSKY.

²⁷ Pour les enseignants, cela nécessite de formaliser leurs objectifs pédagogiques en vue de les communiquer à leurs apprenants (Carré & Mayen, 2019). De ce fait, formuler un objectif pédagogique observable, mesurable, quantifiable, constitue un héritage des théories behavioristes.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

Ces derniers ont tous joué un rôle crucial dans l'évolution de la psychologie vers une approche axée sur la compréhension des processus mentaux et cognitifs.

Le cognitivisme est donc apparu dans les années 1950 à la suite d'une réaction au béhaviorisme qui exerçait une domination à l'époque. En ajout au lien stimulus-réponse, l'approche cognitive étudie les processus mentaux internes²⁸ impliqués dans l'apprentissage.

Selon KZANITIS, ce courant prend en compte l'apprentissage comme un processus de traitement de l'information où les individus peuvent traiter et organiser activement les connaissances : « *L'appropriation graduelle est effective de stratégies mentales (stratégies cognitives et métacognitives) est jugée nécessaire à une démarche structurée d'apprentissage* ». (KOZANITIS, 2005).

Cela signifie que l'acquisition progressive de stratégies mentales est jugée comme indispensable pour une approche structurée de l'apprentissage. En d'autres termes, il est important d'intégrer ces stratégies de manière systématique pour faciliter le processus d'apprentissage : « ... *l'apprenant met en place des stratégies cognitives concernant les processus de mémorisation, de compréhension, etc...puis, il analyse sa manière de penser, de travailler, et en évalue l'efficacité pour pouvoir l'améliorer : il s'agit de la métacognition* ». (MIGNOT, 2016 :04).

Aussi, les cognitivistes considèrent la mémoire comme une pierre angulaire, étant donné qu'elle est perçue comme un système dynamique qui régule les apprentissages et non par uniquement comme un simple endroit concis pour le stockage d'informations et des connaissances :

²⁸ Par exemple la mémoire, la pensée, la résolution de problème et la compréhension.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle



Fig.2 : Schéma réalisé par la DACIP en se basant sur le traitement de l'information d'ATKINSON et SHIFFRIN (1968)

En plus de cela, ATKINSON et SHIFFRIN (1968) montrent que la mémoire peut aussi être segmentée en différentes composantes, notamment en fonction de la durée²⁹ de conservation de l'information. Ils montrent que lors du processus d'apprentissage, une interaction se produit entre la mémoire à court terme et celle à long terme. Dans ce sens, la première aide à encoder³⁰ l'information et à utiliser des stratégies de récupération, ce qui permet d'accéder aux informations conservées dans la mémoire à long terme. Tandis que la deuxième englobe les expériences, les compétences et les connaissances sur le monde.

Dans ce courant, l'enseignant doit créer un environnement d'apprentissage adéquat à la réorganisation de la structure cognitive de l'apprenant. C'est-à-dire, en plus de transmettre de nouvelles informations à la manière des behavioristes, l'approche cognitiviste permet et encourage le développement de nouvelles stratégies³¹ d'apprentissage en rendant l'apprenant actif à travers des processus cognitifs et métacognitifs. Les situations d'apprentissage doivent également prendre en compte la diversité³² des apprenants.

Le tableau présenté, ci-dessous, par DEHAENE (2013) illustre les divers rôles de l'enseignant et des apprenants dans ce modèle d'apprentissage :

²⁹ Qu'elle soit à court ou à long terme

³⁰ ATKINSON et SHIFFRIN parlent de la transformation des informations en un format de sorte que le cerveau peut mémoriser et c'est justement ce qui permet de les retenir pour s'en rappeler et/ou servir plus tard.

³¹ Par exemple, dans l'apprentissage du FLE, on pourrait encourager l'apprenant à découvrir par lui-même une règle de grammaire en lui fournissant des indices.

³² Dans l'approche cognitiviste, l'enseignant doit tenir compte de la diversité des apprenants en adaptant les méthodes pédagogiques aux différents styles d'apprentissage, niveaux de connaissances et capacités cognitives. Cela permet de créer un environnement d'apprentissage efficace, où chaque apprenant peut organiser et intégrer les nouvelles informations selon ses besoins et préférences individuelles.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

Que fait l'enseignant ?	Que fait l'apprenant ?
<i>Il s'intéresse particulièrement aux stratégies mentales, aux modes de raisonnement et de résolution des problèmes des apprenants.</i> <i>Il propose une diversification des supports et des activités pédagogiques pour s'adapter à la diversité des apprenants.</i>	<i>Il acquiert des connaissances qu'il stocke et mémorise, tout en faisant preuve de réflexion sur ses stratégies d'apprentissage (métacognition) afin de faciliter le traitement et la mémorisation des informations.</i>
Et si l'apprenant fait une erreur ?	
<i>L'erreur ou l'incertitude est normale, voie indispensable. Plus le retour sur l'erreur est proche dans le temps, plus l'action corrective sera efficace et intégrée de manière pérenne.</i>	

Tableau 3. *Le modèle cognitiviste : centré sur l'activité et les stratégies mentales de l'apprenant*

Selon DEHAENE (2013), chaque apprenant détient des forces et des capacités qui lui appartiennent et qu'il peut mobiliser dans ses apprentissages. Toutefois, étant donné que chacun apprend de manière distincte, il peut s'avérer complexe pour l'enseignant d'ajuster continuellement son enseignement de manière individualisée pour chaque apprenant.

1.1.3. Exploration du constructivisme dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE

Le constructivisme a émergé en tant que concept pédagogique et philosophique au cours du XX^e siècle. On peut attribuer les idées constructivistes à plusieurs penseurs et éducateurs tout au long de l'histoire. Parmi les fondateurs importants associés au constructivisme, on trouve Jean PIAGET, Lev VYGOTSKY, Jérôme BRUNER et John DEWEY.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

Les travaux basés sur les théories cognitivistes se transforment progressivement vers une reconnaissance accrue du rôle central que peut occuper l'apprenant et de la manière dont il construit ses connaissances : avec la diffusion croissante des travaux³³ des psychologues cognitivistes, l'importance de l'apprenant dans la construction de ses propres connaissances s'avère être de plus en plus évidente.

D'après PIAGET (1950), l'apprenant ne se limite pas à accumuler des savoirs (modèle transmissif) ou à répéter des comportements (modèle behavioriste) : il interprète et structure son environnement en développant ses connaissances et en s'ajustant. Cette aptitude à s'adapter repose sur deux processus d'interaction avec son milieu : l'assimilation³⁴ et l'accommodation³⁵.

Le but de ces processus est alors de faire face à un déséquilibre :

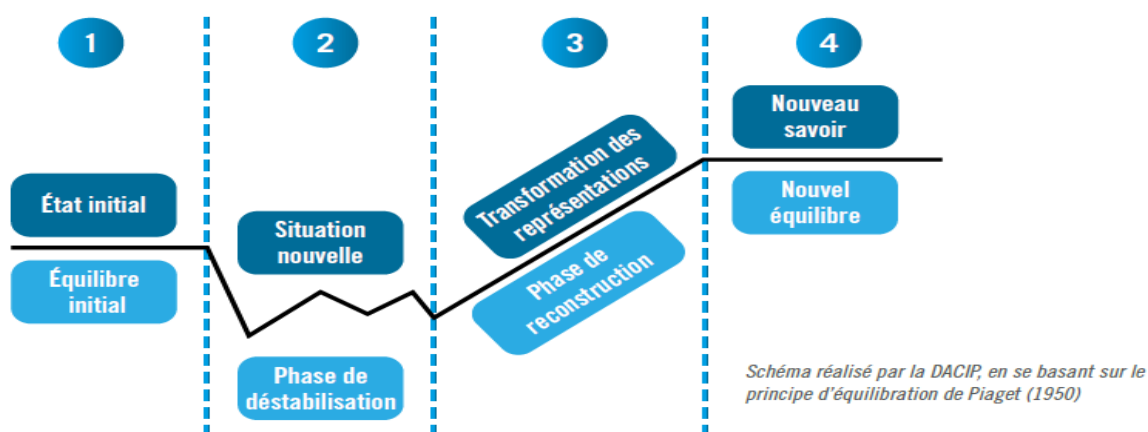


Fig.3 : Schéma réalisé par la DACIP en se basant sur le principe de l'équilibration de PIAGET (1950)

³³ En premier lieu ceux de Jean PIAGET dans les années soixante-dix puis ceux de VIGOTSKY une quinzaine d'années après

³⁴ Elle consiste à interpréter les nouveaux événements à travers les schèmes de pensée déjà établis

³⁵ Elle désigne le processus inverse, c'est-à-dire la modification de la structure cognitive pour intégrer un nouvel objet ou un nouveau phénomène.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

L'assimilation et l'accommodation visent à rétablir un équilibre après un déséquilibre, ce qui entraîne une réorganisation des connaissances. Autrement dit, l'apprentissage est un processus dynamique qui survient à cause d'un déséquilibre entre l'apprenant et son environnement (CARRÉ, MAYEN, 2019).

Ce courant met donc l'accent sur le rôle actif des apprenants dans la construction de leur propre compréhension du monde en interagissant avec leur environnement et en reliant de nouvelles informations à leurs connaissances existantes. Dans cette optique, les apprenants sont considérés comme des constructeurs de sens :

- « *Selon ce courant dérivé de la pensée de Socrate, l'apprenant construit sa réalité à partir de sa propre expérience. Ainsi, la connaissance est liée à celui qui connaît. Jean Piaget appuie sa théorie sur ce concept, et considère que toute démarche pédagogique doit prendre en compte ce processus progressif de reconstruction à l'origine de son socle de connaissances, pendant lequel l'individu, libre de tout conditionnements s'approprie le monde qui l'entoure* ». (DAVID, 2015).

En outre, l'approche constructiviste encourage l'exploration, la résolution de problèmes, la réflexion critique et la discussion pour construire des connaissances :

- « *La pédagogie constructiviste reconnaît la multiplicité des modes de pensée et admet que les connaissances varient d'un individu à l'autre. Elle mise essentiellement sur les interactions entre l'apprenant et son environnement social pour donner un sens aux connaissances qu'il construit* » (TOMLINSON, HENDERSON, 1995 :131-140).

Le tableau présenté, ci-dessous, par (ASTOLFI, 2014) illustre les divers rôles de l'enseignant et des apprenants dans ce modèle d'apprentissage :

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

Que fait l'enseignant ?	Que fait l'apprenant ?
<i>Il propose des problèmes complexes, des tâches nouvelles qui ont du sens pour ses apprenants.</i> <i>Il s'intéresse aux représentations des apprenants, aux obstacles et aux déséquilibres qui peuvent survenir au cours de l'apprentissage.</i>	<i>Il est actif. Il construit des connaissances à partir de ses représentations initiales.</i> <i>Il</i> <i>recherche, confronte des savoirs et résout des problèmes.</i>
Et si l'apprenant fait une erreur ?	
<i>L'erreur est perçue positivement car elle est au cœur même des processus d'apprentissage et indique les progrès à obtenir. C'est pourquoi, afin de mieux la traiter, il convient de la laisser apparaître, voire de la provoquer. Elle constitue un indicateur des processus intellectuels en jeu. Décortiquer la « logique de l'erreur » permet d'en tirer parti pour améliorer les apprentissages.</i>	

Tableau 4. *Le modèle constructiviste : centré sur l'apprenant et son apprentissage*

Les situations d'apprentissage constructivistes sont intrinsèquement réflexives³⁶. Elles incitent l'apprenant à entreprendre une analyse critique de ses connaissances et de ses expériences (BERTRAND, 1990), à réfléchir sur ses processus cognitifs personnels, et à évaluer leur efficacité pour révéler une compréhension intuitive des phénomènes étudiés : elle veut l'aider à prendre conscience de ses propres compréhensions, à éprouver des confusions cognitives et à explorer de nouvelles avenues pour comprendre et agir (SCHÖN,

³⁶ « La pédagogie réflexive veut calquer la pratique professionnelle qui du point de vue de la science appliquée, est un processus de résolution de problèmes. Le praticien, en cours d'action ou après l'action, s'interroge sur les processus qu'il met en jeu et sur les moyens qu'il utilise pour résoudre le problème qui lui est posé. Il réfléchit sur ses actions, ses résultats, ses manières de faire et ses connaissances intuitives implicites utilisées dans l'action ; il se les remémore, les critique, les restructure, et les incorpore dans ses actions ultérieure » (Schön,1994).

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

1994). C'est une démarche *introspective*³⁷ qui vise à découvrir le sens personnel à attribuer aux apprentissages (JONASSEN et al., 1995 ; CROTTY, 1994).

Il incombe donc à l'enseignant de créer un environnement propice à l'apprentissage en guidant les apprenants vers la construction de leur propre compréhension plutôt que de leur imposer, uniquement, un modèle préétabli.

Pour finir, il y a deux courants du constructivisme, que l'on peut résumer comme suit :

- Le premier courant du constructivisme, initié par Piaget, affirme que l'apprentissage est une activité individuelle où l'individu interagit constamment avec son environnement. Cet apprentissage se produit par les processus *d'assimilation*³⁸ et *d'accommodation*³⁹. (PIAGET, [1935] 1969 : 208) ;
- Le deuxième courant du constructivisme, représenté par VYGOTSKY, considère que l'apprentissage est largement une activité sociale. Contrairement à PIAGET, VYGOTSKY insiste sur l'impact du contexte social et de l'interaction avec autrui. Ce courant est souvent appelé constructivisme social ou socioconstructivisme parce qu'il met en avant l'importance de la dimension sociale dans le processus d'apprentissage. L'idée principale de VYGOTSKY est de dépasser une approche psychologique : *binaire*⁴⁰ vers une approche *ternaire*⁴¹ (MOSCOVICI, 1984).

1.1.4. Socioconstructivisme : Perspectives nouvelles sur l'enseignement et l'apprentissage

Le socioconstructivisme, a commencé à émerger dans les années 1970 et 1980 en tant qu'extension, comme nous avons vu précédemment, des idées constructivistes, en mettant davantage l'accent sur le rôle et l'importance de l'interaction sociale dans le processus d'apprentissage.

³⁷ Les apprenants sont actifs dans la construction de leur compréhension en connectant les nouvelles connaissances à leurs propres expériences et idées plutôt que de simplement recevoir des informations de manière passive.

³⁸ Incorporation de nouvelles informations dans les schémas existants.

³⁹ Modification des schémas mentaux pour intégrer de nouvelles informations.

⁴⁰ Interaction entre individu et tâche.

⁴¹ Interaction entre individu, tâche et autrui.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

Ce courant est une théorie de l'apprentissage développée par VYGOTSKY qui selon lui l'apprentissage se déroule principalement par le biais des interactions sociales.

Dans cette perspective, VYGOTSKY a introduit le concept de la zone de développement proximale : *« l'espace se trouvant entre un niveau inférieur - celui des problèmes que l'enfant résout seul – et un niveau supérieur – celui des problèmes qu'il résout avec l'aide de l'adulte - »* (BROSSARD, 2004, 104- 105).

Ce concept s'explique par le fait que certains apprentissages sont difficiles à accomplir seul d'où l'apprenant aura besoin de l'assistance d'une personne plus expérimentée pour l'aider : *« Parmi les différents courants d'enseignement, le socioconstructivisme est celui qui accorde la place la plus importante à l'intervention d'autrui dans l'élaboration des connaissances »* (MIGNOT, 2016 :13).

Ce courant soutient que les interactions avec d'autres personnes jouent un rôle clé dans la construction de la compréhension et des connaissances grâce aux répercussions et aux résultats des échanges en groupe entre les apprenants :

- *« Ainsi, le conflit sociocognitif permet à un élève qui travaille en groupe de se décentrer et de prendre du recul vis-à-vis de ses conceptions initiales, en l'obligeant à argumenter son point de vue auprès des autres membres du groupe. Cette démarche peut amener l'élève à une remise en cause de ces conceptions initiales et contribue de façon efficace à la construction de ses connaissances. » Ibid.*

Par ailleurs, le socioconstructivisme en éducation est souvent associé à trois variables dominantes qui décrivent certains de ces principes clés :

- *« Inspirés par l'anthropologie et la psychologie sociale, et sans renier les explications de leurs collègues psychocognitivistes sur le fonctionnement cognitif de l'apprentissage, ils estiment que l'apprentissage est soumis à trois variables dominantes : l'interdépendance entre l'apprenant, l'environnement d'apprentissage et le milieu culturel, l'encrage social et le transfert des connaissances »* (HENRI, LUNDGREN-CAYROL, 2001 : 17).

Ces auteurs pensent que le transfert et le renforcement des connaissances se produit lorsque les apprenants appliquent ce qu'ils ont appris en situation d'interaction. C'est pourquoi ils trouvent que les interactions sont aussi essentielles pour le processus d'apprentissage à condition que ces dernières doivent se dérouler dans un environnement

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

culturel et social bien déterminé puisque l'environnement joue aussi un rôle important dans la manière dont l'apprenant s'apprête à acquérir les connaissances et à interpréter les informations.

De plus, ils évoquent un autre point aussi important. Selon eux, ce courant, en tant que théorie de l'apprentissage, n'exclue pas la dimension individuelle : ils reconnaissent que l'apprentissage est un processus complexe qui implique, à la fois, la présence des deux dimensions individuelles et sociales car elles sont interdépendantes et complémentaires dans le processus d'apprentissage socioconstructivisme :

- « *Les sociocognitivistes ne font pas de l'apprentissage une démarche exclusivement individuelle et intérieure comme c'est le cas des psychocognitivistes. Ils y ajoutent une dimension sociale qui rend l'apprentissage tributaire de facteurs extérieurs à la personne. Le processus est donc autant individuel que collectif.* » Ibid.

En conséquence, ce double processus individuel et collectif, met en cause deux types de négociation : « *L'une avec soi-même et l'autre avec les personnes du milieu.* » (AUGSTEIN, THOMAS 1991).

Cependant, ces deux types de négociation sont importantes dans le contexte du socioconstructivisme puisqu'ils font référence à la façon dont les apprenants négocient et construisent activement leur compréhension de manière individuelle et en collaboration avec d'autres membres de leur groupe d'apprentissage. Dans ce contexte, HENRI et LUNDGREN- CAYROL définissent la négociation individuelle et sociale comme suit :

- « *La négociation individuelle prend la forme d'une interaction entre les structures cognitives élaborées par l'apprenant et la réflexion critique, métacognitive, qu'il mène sur ses propres connaissances. La négociation à caractère social permet à l'apprenant de revoir et de restructurer ses représentations individuelles pour les adapter à la culture du milieu.* » (HENRI, LUNDGREN- CAYROL, 2001 : 17).

Toutefois, il est essentiel de noter qu'un véritable apprentissage ne peut être accompli que dans un cadre d'interaction de groupe où les apprenants : « *partagent un même langage, un même univers mental et culturel et un même but (LAVE 1993) ; autrement, la dynamique entre apprenants devient impossible et l'apprentissage authentique ne peut se réaliser.* » Ibid.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

Le tableau présenté, ci-dessous, par DOISE et MUGNY (1997) illustre les divers rôles de l'enseignant et des apprenants dans ce modèle d'apprentissage :

Que fait l'enseignant ?	Que fait l'apprenant ?
<i>Il accompagne et soutient l'apprenant dans son processus d'apprentissage en étant attentif au niveau de difficulté de la tâche et de l'activité : ni trop simple, ni trop complexe, en recherchant la zone proximale de développement. Il favorise le conflit socio-cognitif à travers des modalités pédagogiques collaboratives et coopératives : travaux de groupes, projets, tutorat et évaluation entre pairs.</i>	<i>Il construit ses connaissances par l'échange, avec autrui et, plus largement, son environnement. Ses représentations se confrontent notamment avec celles de ses pairs, permettant une élaboration collective.</i>
Et si l'apprenant fait une erreur ?	
<i>L'erreur a le même statut que dans le modèle du constructivisme : elle est révélatrice du processus d'apprentissage.</i> <i>Elle peut également être un indicateur d'une complexité trop élevée de l'activité à accomplir. Dans tous les cas, elle peut être retravaillée et traitée de manière collective.</i>	

Tableau 5. *Le modèle socioconstructiviste : centré sur l'apprentissage dans l'interaction avec autrui.*

En résumé, le courant socioconstructiviste considère le groupe d'apprenant comme étant un composant majeur du processus d'apprentissage, bien évidemment, en se basant sur les activités réalisées en contexte groupal. Nous nous intéressons justement, dans le cadre de cette recherche, à l'apport de l'activité groupale dans le renforcement du processus d'apprentissage du FLE. Mais avant de procéder à l'analyse de notre corpus d'étude, il est indispensable de continuer d'explicitier d'autres notions théoriques relatives à l'enseignement-apprentissage collaboratif et donc à notre sujet de recherche.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

Il est vrai que l'apprentissage en groupe implique que les connaissances se produisent à la fois par l'apprenant et par les interactions que l'apprenant peut entretenir avec d'autres, les échanges et le partage des informations et la confrontation des points de vue⁴², mais il est habituel aussi de confondre le processus d'apprentissage collaboratif avec celui de l'apprentissage coopératif puisque tous les deux reposent sur le concept du groupe pour la réalisation d'une tâche pédagogique quoique ces deux concepts désignent, en réalité, des approches d'apprentissage distinctes⁴³.

Pour cette raison, il est essentiel de clarifier les bases théoriques relatives à chacun d'eux afin de mieux comprendre leur fonctionnement respectif.

1.2. De la théorie à la pratique : La collaboration dans les approches socioconstructivistes

La collaboration dans l'approche socioconstructivisme est une stratégie pédagogique importante qui a pour but de stimuler le partage des idées, la négociation de sens et la construction collective de connaissances à travers des interactions sociales.

Cette approche encourage les apprenants à travailler ensemble vers des objectifs communs et crée un environnement où les échanges d'idées sont valorisés et où la compréhension commune est construite à travers des discussions et des activités collectives.

Dans la suite de notre étude, nous examinerons attentivement ce concept afin de comprendre comment il peut être appliqué pour enrichir l'apprentissage collectif et soutenir le développement des compétences linguistiques des apprenants.

⁴² Le concept de conflit socio-cognitif de l'école Piagétienne désigne la rencontre d'idées divergentes entre individus lors d'une situation d'apprentissage, ce qui insiste l'un et l'autre à constater l'inefficacité de schèmes de pensées pré-existants et à élaborer de nouveaux schèmes, afin de retrouver un état d'équilibre, processus qui facilite les apprentissages. (Schèmes, dans ce contexte, représentent des structures mentales ou des cadres cognitifs qui aident les individus à organiser et à interpréter les informations).

⁴³ Il est crucial de noter que les modalités de mise en œuvre du groupe sont variées et dépendent principalement des objectifs d'enseignement/apprentissages visés et des compétences linguistiques que l'on cherche à développer chez les apprenants.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

1.2.1. Fondements de l'enseignement collaboratif : Définitions, mécanismes et types

L'apprentissage collaboratif est une approche pédagogique dans laquelle les membres d'un groupe unissent leurs efforts pour atteindre un objectif commun. Pour ce faire, le recours à l'interaction, à la communication, et au partage de connaissances entre ces membres demeure primordial dans cette situation d'apprentissage.

1.2.1.1. Conceptualisation de l'enseignement collaboratif

Déterminer la notion d'apprentissage collaboratif implique de rappeler à la définition établie par HENRI et LUNDGREN qui considèrent que l'apprentissage collaboratif est :

- « Une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances » (HENRI, LUNDGREN-CAYROL, 2001 :42-43).

DILLENBOURG (1999), de son côté, présente l'apprentissage collaboratif à travers les notions de symétrie et d'interaction. Selon cet auteur, une situation peut être qualifiée de collaboration par l'échange entre égaux : « ... à partir du moment où des personnes de même niveau cognitif, dont les statuts sont équivalents, sont capables de travailler ensemble dans un but commun. ». Aussi, par la justification des idées exprimées par chacun des membres du groupe : « Cette situation est ensuite considérée comme interactive si ces personnes communiquent de façon soutenue, argumentent, voire s'opposent en évitant toutefois d'imposer leurs points de vue. » (DILLENBOURG, 1999 : 1-19).

Selon ce même auteur, cette interaction repose sur : l'aspect interactif où chacun est « Amené à argumenter, à justifier son point de vue pour essayer d'être convaincant » et sur des processus cognitifs :

- « au sens où un va et vient constant semble s'installer entre la pensée individuelle et la pensée collective à l'intérieur des groupes collaboratifs. Par exemple, chacun peut avoir sa propre représentation du problème à résoudre mais, pour œuvrer dans le même sens, il paraît nécessaire tenir compte de celles des autres et rechercher des points communs. » (DILLENBOURG, 1999 : 13).

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

C'est justement dans ce sens que cet échange entre égaux dans une situation d'apprentissage collaborative mettant en présence des personnes : « *qui (i) sont plus ou moins au même niveau et peuvent produire les mêmes actions, (ii) ont un but commun et (iii) travaillent ensemble* » (BAUDRIT, 2005 : 105) qui favorise la réflexion critique et la résolution des problèmes.

Alain BAUDRIT (2007 :160) cite à ce propos ROSCHELLE et TEASLEY qui voient dans la collaboration « *une activité coordonnée et synchronisée qui résulte d'une tentative continue de construire et d'entretenir une conception partagée d'un problème.* » (ROSCHELLE, TEASLEY, 1995 : 70).

En effet, la notion d'apprentissage collaboratif se structure autour du concept clé de la collaboration entre les apprenants pour atteindre les objectifs d'apprentissage commun. Mais il est nécessaire de reconnaître qu'elle soit complexe en raison de ses multiples facettes et de la variété des méthodes et des contextes dans lesquelles elle peut être mise en œuvre ! Cette complexité réside le plus souvent dans le social :

- « *La notion d'apprentissage collaboratif est complexe étant donné que le social est un fondement essentiel de ce type d'apprentissage. Il y a nécessairement ambiguïté et divergences d'opinion dans la mesure où la plupart des recherches en éducation s'inscrivent dans l'optique de l'apprentissage cognitif individuel et ne tiennent pas compte de l'impact social (collaboration) et de la cognition sociale (réseaux)* ». (SPRINGER, 2018 : 06).

Un autre point aussi important à évoquer est que l'apprentissage collaboratif varie complètement de l'approche traditionnelle où l'enseignement maintient un certain contrôle pour garantir la direction et la sécurité de l'apprentissage.

Dans cette ligne de pensée, BAUDRIT souligne que le groupe d'apprenants exerce davantage d'autonomie et de responsabilité dans le processus d'apprentissage : « *l'apprentissage collaboratif favorise le transfert complet de l'autorité exercé par l'enseignant vers le groupe d'apprenant (...). La disparition progressive de l'autorité de l'enseignant rend l'apprenant de plus en plus autonome* » (BAUDRIT, 2007 : 121).

Cela veut dire qu'il revient aux apprenants de réaliser ensemble l'exercice demandé par leur enseignant qui ne sera plus le seul détenteur de savoir mais qui dorénavant aura de

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

nouveaux rôles à jouer. Ses nouvelles fonctions consisteront, principalement, à accompagner les apprenants, mis en situation d'interaction, à construire par eux-mêmes les savoirs et les savoir-faire visés.

En effet, l'autonomie accordée aux apprenants, dans l'apprentissage collaboratif, paraît déterminante, ce qui fait, justement, référence à la conception de Piaget selon laquelle l'autonomie est un moyen d'accroissement de l'efficacité des apprentissages : *« Aucun modèle ou schéma de collaboration ne devrait être imposé. C'est aux partenaires mêmes de se construire le leur, de mettre à profit la latitude dont ils disposent pour avancer dans cette entreprise »*. (BAUDRIT : 2007 : 74).

Pour résumer, l'apprentissage collaboratif est ainsi un processus qui fusionne les démarches individuelles et collectives de construction de savoir. L'apprenant doit assumer la responsabilité et jouer un rôle actif dans son propre apprentissage, tout en apportant sa contribution à la construction des connaissances de ses camarades au sein du groupe.

Les apprenants mis en situation d'apprentissage collaboratif mutualisent leurs connaissances et leurs compétences, organisent et coordonnent leurs actions dans le but de parvenir à un résultat dont ils assument collectivement la responsabilité.

1.2.1.2. Mécanismes internes et les principes clés de l'enseignement - apprentissage collaboratif

L'apprentissage collaboratif se construit autour de plusieurs mécanismes et principes clés ayant pour objectif de faciliter l'acquisition de connaissances et de compétences en groupe. En effet, selon Claude SPRINGER⁴⁴, DILLENBOUR (1999) invite à aller plus loin et à réfléchir à ce qui est entendu par « apprentissage » et par « collaboration » :

- « *Un questionnement plus poussé s'impose. Ne s'agit-il pas de préciser quels sont les mécanismes spécifiques à l'apprentissage collaboratif ? En quoi celui-ci diffère-t-il de l'apprentissage individuel ? l'intelligence n'est-elle qu'à faire individuelle ou peut-elle être aussi sociale ?* » (SPRINGER, 2018 : 07).

⁴⁴ Claude Springer plaide à cet effet pour une approche collaborative de l'apprentissage, fondamentalement créative et inscrite dans une démarche citoyenne. P01, le travail collaboratif dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Mard BUBOISD, Laure ANNE JOHNSEN et Alain KAMBER.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

Pour répondre à ces questions, DILLENBOURG (1999) fait appel à trois conditions, à savoir : l'exigence de concevoir le groupe d'apprenants comme *une communauté d'apprentissage*, de le conduire à établir un *contrat social commun* et d'y faire émerger une *culture partagée*.

Selon SPRINGER, la communauté d'apprentissage est élaborée lorsque des apprenants interagissent régulièrement et collaborent ensemble dans le cadre de leur apprentissage. Cette communauté crée un sentiment d'appartenance et d'engagement mutuel au sein des environnements éducatifs :

- « *Le groupe n'est pas simplement une somme de participants, un regroupement de deux ou plus. Il est essentiel de le considérer comme un système cognitif qui fonctionne à part entière⁴⁵. L'unité d'analyse pour l'apprentissage collaboratif est de ce fait la communauté et n'ont pas l'individu isolé ni même un groupement de personnes* » (SPRINGER, 2018 : 07).

En ce qui concerne la deuxième condition, à savoir le contrat social, il est important de rappeler que dans l'enseignement traditionnel, l'enseignant est sensé déterminer les rôles de tous les apprenants. Cette répartition des tâches repose sur un contrat⁴⁶ didactique non négocié⁴⁷ par les apprenants. Par contre, le contrat social dans l'apprentissage collaboratif se réfère aux accords ou aux règles tacites établies par les membres du groupe. Il peut s'agir de définir comment les tâches seront réparties, comment les décisions seront prises, ou comment les conflits seront résolus. Un contrat social aide l'apprenant à s'épanouir, à développer son autonomie et à maintenir un environnement d'apprentissage respectueux et efficace :

- « *Dans l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage est fondé sur un contrat social entre les membres d'une communauté en devenir. Une consigne, même parfaitement définie, ne peut ni dicter ce type de contrat, ni imposer et prévoir des actions futures. En tant que membre d'une communauté, l'individu doué d'autonomie et d'intention contribue grâce à ses compétences à la réalisation*

⁴⁵ C'est-à-dire, il ne s'agit pas uniquement d'un simple groupe d'apprenants ayant une tâche pédagogique à accomplir

⁴⁶ En classe de langue, le projet commun d'appropriation entre la partie guidante (enseignante) et la partie guidée (apprenante), est appelé contrat didactique (CUQ et GRUCA, 2005 :124)

⁴⁷ Dans l'enseignement traditionnel, l'enseignant partage les tâches et attribue les rôles pour chaque apprenant même s'il s'agit d'une activité collective.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

d'un projet commun. La communauté lui permet de s'épanouir et de se développer » Ibid.

Quant à la dernière condition évoquée, soit la culture partagée, SPRINGER montre que la collaboration ne peut pas être imposée mais plutôt développée à travers les éléments suivants : le dialogue au sein de la communauté, la négociation continue en vue d'établir des solutions communes, le climat de confiance fondé sur le respect mutuel et l'égalité entre les apprenants. En outre, il convient de résoudre les malentendus par les clarifications, les explications, les justifications et les reformulations. La présence de ces aspects mène vers la compréhension des objectifs de chacun. Et c'est à ce moment-là que ces mécanismes sociaux aboutissent : *« à une culture partagée qui se complexifie peu à peu. Celle-ci est nécessaire à la conception et à la création d'une œuvre originale⁴⁸ » Ibid.*

En somme, ces trois concepts élaborés par DILLENBOURG (1999) permettent d'affirmer qu' : *« il ne suffit pas de réunir plusieurs élèves en groupe, ni même de leur fixer une tâche commune (comme le fait l'approche par tâche) pour que la situation d'apprentissage soit potentiellement collaborative »* mais plutôt qu'il faudrait que ces apprenants, qui se rassemblent autour d'une activité collective, créent une véritable communauté d'apprentissage unie et fondée sur un contrat social personnalisé qui pourrait conduire à l'émergence d'une culture partagée.

1.2.1.3. Diversité des approches dans l'apprentissage collaboratif

L'apprentissage collaboratif peut prendre différentes formes en fonction des activités et des méthodes utilisées. Nous distinguons deux types d'apprentissage collaboratif :

- *« Selon le contexte dans lequel elle est mise en œuvre, la collaboration peut être envisagée selon une logique d'opposition, d'esprit critique, de découverte et d'innovation, on parle alors de collaboration contradictoire. Elle peut à l'inverse se baser sur une logique de coordination des perspectives et co-construction des hypothèses pour arriver à une réponse commune. Il s'agit de la collaboration constructive. » (MIGNOT, 2016 : 07).*

⁴⁸ Nous entendons par une œuvre originale un travail qui apporte une création personnelle et originale de la part des apprenants.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

Dans cette perspective, BAUDRIT nous présente, dans le tableau présenté ci-dessous, les principales caractéristiques de ces deux types d'apprentissage collaboratif, à savoir le contradictoire et le constructif :

	Orientation fonctionnaliste Américaine	Orientation génétique Européenne
Type de collaboration	Collaboration constructive	Collaboration contradictoire
But de la collaboration	<i>Trouver la ou les solutions à un problème</i>	<i>Trouver la logique des tâches Découverte collective</i>
Activité interactive	<i>Mise en commun des savoirs Dialogue entre pairs</i>	<i>Confrontation, opposition de points de vue</i>
Processus intersubjectifs	<i>Coordination des perspectives entre les partenaires</i>	<i>Raisonnement, réflexion à plusieurs</i>
Processus intrasubjectifs	<i>Appropriation par coordinations</i>	<i>Déstabilisations par oppositions</i>
Apprentissages individuels	<i>Acquisition personnelle des connaissances</i>	<i>Réexamen individuel des connaissances</i>

Tableau 6. Comparaison de la collaboration constructive et de la collaboration contradictoire (BAUDRIT, 2009 : 103/116)

Comme nous pouvons le voir, l'apprentissage collaboratif met l'accent sur :
« l'échange entre membre du groupe et sur la justification des points de vue des uns et des autres au sein du groupe. Ces échanges responsabilisent les personnes et visent plus

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

l'apprentissage d'un "vivre ensemble" que d'un "travailler ensemble" » (MIGNOT, 2016 : 08). Ce qui renvoie à la collaboration constructive.

L'apprentissage collaboratif est ainsi fondé sur le principe du conflit sociocognitif et sur les idées de Piaget dans la mesure où celui-ci considérait que les situations de travail collaboratif incitaient « *les pairs à se décentrer, en adoptant des perspectives autres que les leurs* » et que le fait d'être confronté à un point de vue autre que le sien se traduit par « *un choc d'idées qui incite à réexaminer, revoir et justifier ses propres connaissances* » (BAUDRIT, 2007 : 115/136). Ce qui renvoie à la collaboration contradictoire.

1.2.2. Fondements théoriques de l'enseignement coopératif : Définitions, principes et types

L'apprentissage coopératif est également considéré comme une stratégie pédagogique dans laquelle les apprenants travaillent en groupe pour atteindre un objectif d'apprentissage commun. Il est officiellement invoqué dans les systèmes scolaires depuis les années 1980, et dans l'enseignement supérieur depuis les années 1990, via les formations d'ingénieur(e)s⁴⁹.

1.2.2.1. Conceptualisation de l'enseignement coopératif

L'idée principale de l'enseignement coopératif est que les apprenants s'entraident pour résoudre des problèmes, comprendre des concepts ou accomplir des tâches. D'après les définitions de BAUDRIT (2007), les situations d'apprentissage coopératif impliquent une division du travail entre les participants, une répartition des tâches et des rôles, afin d'atteindre un but commun.

Ainsi, Alain BAUDRIT reprend la définition de l'apprentissage coopératif proposée par Johnson & Johnson, qui l'assimilent à un travail en petit groupe où un but commun permet d'optimiser les apprentissages de chacun : « *Il est postulé que l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe pour ses acquisitions* » (BAUDRIT, 2007, 73/92).

Ces auteurs mettent l'accent sur l'idée d'interdépendance qui paraît primordiale : « *Les élèves peuvent atteindre leurs objectifs d'apprentissage si, et seulement si, les autres élèves*

⁴⁹ Pour un historique détaillé, voir Smith et al, 2005

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

avec qui ils sont coopérativement associés atteignent les leurs » (JOHNSON & JOHNSON, 1980 : 94). Ceci explique que les apprenants des groupes coopératifs ne peuvent atteindre leurs objectifs d'apprentissage que si les autres apprenants de leurs groupes atteignent les leurs.

Enfin, d'après OLSEN et KAGAN (1992), MATHEWS, COOPER, DAVIDSON et HAWKES (1995) et OXFORD (1997), l'apprentissage coopératif est une approche structurée et méthodique qui, d'une part « *définie le cheminement pédagogique des étudiants* » et d'autre part elle « *détermine les techniques d'enseignement utilisées avec ceci* ». (RAGOONADEN, 2001 : 39).

1.2.2.2. Principes clés de l'enseignement-apprentissage coopératif

Les cinq principes de base de l'apprentissage coopératif, tels que décrit par le chercheur Robert SLAVIN⁵⁰, sont les suivants :

1- Interdépendance positive : les membres du groupe coopératif sont interdépendants dans le sens où ils comptent les uns sur les autres pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage : « *Pour qu'il y est coopération, les membres d'une équipe de travail doivent percevoir que leur réussite est conditionnelle à celle des autres membres, en vue d'atteindre un but commun* » (PLANTE, 2012 : 252-283). Cette interdépendance, encourage la coopération et la responsabilité mutuelle.

2- Interaction face à face : mettre les apprenants dans une situation d'apprentissage collectif fait naître une certaine forme : « *d'entraide, d'échange de ressources, de confiance entre les membres du groupe, de rétroactions constructives* » (REVERDY, 2016 : 16).

3- Responsabilité individuelle et collective : chaque membre du groupe assume la responsabilité de sa propre participation et de sa contribution au succès du groupe : « *Leur propre effort, participation et engagement dans la tâche sont essentielles à l'atteinte des buts fixés pour l'équipe* » (PLANTE, 2012 : 252-283). Il faut que tous les membres du groupe comprennent qu'ils ne peuvent se reposer entièrement sur le travail des autres.

⁵⁰ Dans le cadre de ses travaux de recherches et de ses publications dans les années 1980, Robert SLAVIN a formulé les 5 principes de base de l'apprentissage coopératif qui sont devenus des concepts fondamentaux de l'apprentissage coopératif et ont influencé de nombreuses pratiques éducatives.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

4- Compétences sociales : les membres du groupe doivent posséder des compétences sociales liées au « *leadership, prise de décision, gestion des conflits* ». Ces dernières sont tellement essentielles pour le travail en équipe, et elles doivent être « *clairement enseignées, au même titre que les contenus théoriques* » (PLANTE, 2012 : 252-283).

5- Traitement de groupe : les membres du groupe coopératif évaluent régulièrement leur propre fonctionnement en tant qu'équipe : « *Pour faire vivre le groupe par des rétroactions et des auto-évaluations constantes lors du travail coopératif* » (PLANTE, 2012 : 252-283). Les apprenants réfléchissent aux stratégies utilisées, aux objectifs atteints et aux domaines à améliorer.

Robert SLAVIN n'était pas le seul à avoir parlé de l'importance des compétences sociales dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage commun. ORLY-LOUIS (2003) a également évoqué, dans ses écrits, la notion du social.

Selon cette auteure, les deux intérêts principaux et combinés qui contribuent à rendre l'apprentissage coopératif sont :

- « *de considérer qu'il ne suffit pas de placer ensemble des élèves autour d'une tâche pour qu'ils travaillent de manière coopérative, d'affirmer en quelque sorte qu'une coopération authentique se construit dans le temps éventuellement au moyen d'entraînements spécifiques. Un autre intérêt est d'avoir tenté d'apprécier les effets⁵¹ de ce dispositif non seulement au plan cognitif mais aussi au plan socio-relationnel.* » (ORLY-LOUIS : 2003)

Le premier intérêt permet de faciliter la rétention des informations et la compréhension : en enseignant à leurs pairs, les apprenants sont plus motivés et engagés quand ils expliquent et discutent des concepts entre eux. Il s'agit dans ce cas là d'un avantage pédagogique.

Le deuxième intérêt, par contre, sert à développer les compétences sociales : en travaillent ensemble, les apprenants acquièrent et développent des compétences sociales précieuses tant dans le contexte scolaire que dans la vie quotidienne et professionnelle. Il s'agit dans ce cas là d'un avantage social.

⁵¹ Les effets de ce dispositif portent sur : la motivation des apprenants, la cohésion sociale du groupe, l'entraide entre élèves, la réussite globale des apprenants et leur envie d'apprendre.

1.2.2.3. Variétés de modèles d'apprentissage coopératif

Les modèles d'apprentissage coopératif sont des approches structurées et systématiques de l'enseignement et de l'apprentissage collectif. L'objectif principal de ces modèles d'apprentissage coopératif est de favoriser l'acquisition de connaissances, la compréhension profonde des sujets et le développement de compétences sociales.

Cependant, chaque modèle d'apprentissage coopératif a ses propres caractéristiques et méthodologies spécifiques : ils peuvent inclure des stratégies telles que la division des tâches, la discussion en groupe, l'enseignement mutuel et l'évaluation collaborative.

L'utilisation des modèles d'apprentissage coopératif peut varier en fonction de contexte éducatif, des matières enseignées et des objectifs spécifiques. Selon Karen RAGOONADEN (2001, 40-41), il existe six modèles d'apprentissage coopératif :

1- Le modèle JIGSAW : cette méthode est développée par ARONSON, et al. (1978). Dans ce modèle, les apprenants sont divisés en petits groupes, et chaque groupe est responsable de devenir un expert dans une partie spécifique. Ils doivent ensuite partager leurs connaissances avec les autres membres du groupe, ce qui encourage la coopération et la responsabilité :

- « Chaque membre de l'équipe reçoit une partie de la leçon. Il l'apprend et, par la suite, la présente à ses pairs. Les membres de l'équipe doivent travailler ensemble pour s'assurer de la maîtrise de l'ensemble des concepts enseignés. Un test à la fin d'un module vérifie les connaissances acquises. Chaque personne est évaluée individuellement » (RAGOONADEN, 2001 : 40).

2- Les modèles TGT⁵² et STAD⁵³ : ces méthodes sont développées par SLAVIN (1983-1988). Ces deux modèles d'apprentissage coopératif ont des similitudes (groupes hétérogènes, objectif d'apprentissage, récompenses d'équipe) : « les apprenants sont divisés en groupes variés, indépendamment de leur rendement scolaire. Les étudiants travaillent avec le groupe pour maîtriser l'objectif de leur leçon » mais ils représentent également des différences importantes dans leur approche d'apprentissage (méthode d'évaluation, dynamique de la compétition, récompenses individuelles, nature des activités) : « Dans la méthode STAD, l'individu subit un test de vérification tandis que dans la méthode TGT,

⁵² Teams, Games, Tournaments

⁵³ Student, Teams and Achievement Divisions

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

l'ensemble des groupes d'apprenants répond à des questions orales comme dans un tournoi. Dans les deux cas, les scores sont retenus pour les individus et les équipes (Adam, Carlson et Hamm, 1990) » (RAGOONADEN, 2001 : 40).

3- Le modèle CRIC⁵⁴ : cette méthode est développée par SLAVIN (1989). Ce modèle d'apprentissage coopératif intègre trois phases d'enseignement et d'apprentissage : *« les activités de lecture, l'enseignement direct de la lecture (identifier des idées générales, tirer des conclusions, comparer des idées) et l'intégration de l'écrit et de l'oral »* (RAGOONADEN, 2001 : 41). La première phase est conçue pour aider les apprenants à acquérir des compétences en lecture tandis que la dernière vise à consolider et à appliquer ces compétences acquises. Dans ce sens, les apprenants travaillent en groupe et suivent un cycle qui comprend : *« une présentation à l'ensemble de la classe, un travail pratique avec le groupe, une évaluation faite par les pairs, un retour au sein du groupe et une évaluation finale qui porte sur le rendement du groupe (SLAVIN, 1990) »* (RAGOONADEN, 2001 : 41).

4- Le modèle TAI⁵⁵ : cette méthode est consacrée beaucoup plus pour des apprenants plus adultes. Les principes du modèle TAI peuvent également être adaptés à des environnements d'apprentissage individuel ou autodirigé pour améliorer la qualité d'apprentissage :

- *« En suivant les directives de leur professeur, les groupes d'apprenants travaillent avec des modules pour apprendre la matière enseignée. Ils travaillent individuellement pour compléter la leçon, mais la correction et la révision se font en situation de groupe. Tous les jours, le professeur enseigne à un groupe d'apprenants homogènes tirés des regroupements fixés au début du programme. Ils retournent au sein de leur groupe hétérogène et terminent la leçon. À la fin de la semaine, le professeur calcule un score pour chacun des groupes »* (RAGOONADEN, 2001 : 40).

5- Le modèle Circles of Learning : cette méthode est développée par JOHNSON et JOHNSON (1974). Ce modèle d'apprentissage se distingue par son utilisation spécifique de petits cercles pour encourager la discussion et la collaboration. Dans ce modèle, l'accent est mis sur : *« l'établissement d'un objectif spécifique, un partage d'idées et de matériels, une division de travail et des récompenses pour le groupe. L'évaluation se fait en groupe et non pas individuellement (KNIGHT et BOHLMAYER, 1990) »* (RAGOONADEN, 2001 : 40).

⁵⁴ Coopérative, Integrated, Reading and Composition

⁵⁵ Team Assisted instruction

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

En somme, chacun de ces modèles d'apprentissage coopératif, présentés ci-dessus, à ses propres caractéristiques et avantages spécifiques : ils visent tous à améliorer la qualité et l'expérience de l'apprentissage en groupe mais il est important aussi de souligner que ces modèles conviennent à des contextes d'apprentissage différents en fonctions des objectifs pédagogiques de l'enseignant et des besoins des apprenants.

1.3. Les dynamiques interactionnelles dans les groupes : Une perspective socioconstructiviste de la collaboration

Les dynamiques interactionnelles au sein des groupes contribuent de manière essentielle à la co-construction des connaissances et à l'enrichissement de l'apprentissage collectif. Dans ce qui suit, nous allons voir ensemble les différentes dynamiques de coopération et de collaboration à travers une perspective socioconstructiviste.

1.3.1. Similitudes et distinctions entre les méthodes collaborative et coopérative

Selon Alain BAUDRIT (2007), l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif se distinguent nettement de la pédagogie traditionnelle dans le sens où cette conception de travail de groupe :

- *« considère ainsi que l'éducation doit se faire à travers un ensemble d'individu en interaction, à partir de situations concrètes, et dans lequel l'enseignant se met au service de la démarche collective. De ce fait, il n'exerce donc plus autorité et pouvoir sur les élèves tel que c'est le cas dans une conception plus traditionnelle dans l'enseignement, de type cours magistral. ».* (MEIREU, 2010 : 202).

Rappelons que la pédagogie traditionnelle renvoie à un ensemble de méthodes d'enseignement qui sont souvent centrées sur l'enseignant et sur la transmission de connaissances de manière directe aux apprenants : *« pour apprendre, l'élève doit être attentif, écouter, suivre, imiter, répéter et appliquer »* (GAGNEBIN et al., 1997). Cette pédagogie traditionnelle transmissive *« est réglée selon deux phases successives : une phase d'acquisition (la leçon), une phase d'utilisation des connaissances (l'exercice d'application) »* (CHAMPAGNOL, 1974).

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

En revanche, l'apprentissage collaboratif et coopératif sont deux approches pédagogiques qui impliquent, cette fois-ci, la collaboration entre les apprenants : « *L'apprentissage coopératif comme l'apprentissage collaboratif, réfèrent au travail à plusieurs, à l'activité groupale. Dans les deux cas les membres du groupe ont des buts communs, ils visent une production collective* ». (BAUDRIT, 2007 : 117).

Nous avons déjà vu précédemment que l'objectif primordial des activités collectives au sein de ces méthodes pédagogiques est d'optimiser l'acquisition des connaissances par les apprenants tout en favorisant leur interaction sociale et en les impliquant activement dans le processus d'apprentissage. Cependant, il convient de souligner que la manière dont cet objectif est réalisé peut varier significativement entre les deux approches.

Perrine MIGNOT parle de la notion des objectifs visés par ces deux approches. Selon cette même auteure : « *l'apprentissage coopératif constituerait une première étape qui vise à fixer les apprentissages "fondamentaux", puis l'apprentissage collaboratif une seconde, qui permettrait de progresser sur des savoirs "non fondamentaux", en favorisant l'exercice du libre jugement* » (MIGNOT, 2016 : 122).

Ceci montre bien que ces deux approches pédagogiques ont des objectifs différents, et il serait plus simple de dire que l'un sert à fixer tandis que l'autre sert à progresser conformément aux propos de BAUDRIT : « *l'apprentissage collaboratif est conçu pour progresser et l'apprentissage coopératif pour fixer* » (BAUDRIT, 2007 : 117).

En réalité, les différences entre collaboration et coopération sont très difficiles à appréhender, puisque les définitions diffèrent selon les chercheurs (THIBERT, 2009). Baker souligne que : « *l'apprentissage coopératif [soit] la dénomination de tout type d'apprentissage produit dans une situation de travail de groupe, et l'apprentissage collaboratif désignerait l'apprentissage produit grâce à une véritable collaboration* ». (BAKER, 2008).

D'autres auteurs, au contraire, situent la différence au niveau du guidage :

- « *la coopération se définit d'abord comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Ils agissent ensemble. Plus précisément, la coopération peut être entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe [...] La collaboration désigne un sous ensemble de la coopération : elle pointe des*

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

activités de travail (labeur) et elle place les coopérateurs dans une relation symétrique au projet qui les unit » (CONAC, 2013).

Ainsi, le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage collaboratif et coopératif est déterminant pour guider, soutenir et faciliter l'expérience d'apprentissage des apprenants mais il peut varier en fonction de l'approche pédagogique.

Par exemple, dans une situation d'apprentissage coopératif, le rôle de l'enseignant sera *« d'aller de groupe en groupe, d'observer les interactions, écouter les conversations, et d'intervenir lorsqu'il le juge utile »* (MATTHEWS et al., 1995 : 36). Tandis que dans une situation d'apprentissage collaboratif, l'enseignant : *« ne contrôle pas les groupes de façon active et il leur renvoie toutes les questions qu'ils se posent »* (MATTHEWS et al., 1995 : 36).

Dans les deux situations d'apprentissage, qu'il soit collaboratif ou coopératif, nous abordons ici le concept connu sous le nom de « transfert d'autorité » : ces deux modèles d'apprentissage remettent en cause l'autorité exercée par les enseignants sur les apprenants : *« Tous deux favorisent le transfert de cette autorité vers le groupe, vers la structure collective ici constituée par plusieurs étudiants »* (BAUDRIT, 2016 : 121-122).

En effet, ce concept a été théorisé par Alain BAUDRIT (2007), qui l'explique comme étant le processus par lequel une autorité est transférée d'un contexte à un autre. Selon cet auteur, il s'agit bien d'un : *« transfert d'autorité⁵⁶ relativement partiel dans le premier cas (coopératif), plus complet dans le second (collaboratif) »* (BAUDRIT, 2007 : 105).

En somme, le transfert de l'autorité, qu'il soit partiel ou complet, est une composante importante à la fois de l'apprentissage collaboratif et coopératif. Il implique de donner aux apprenants un certain degré de contrôle sur leur propre apprentissage. Ceci implique que : *« les élèves des groupes collaboratifs bénéficient d'une autonomie bien plus importante que leurs homologues des groupes coopératifs. Ce faisant, ils ont toute latitude pour explorer une situation-problème ou pour essayer de surmonter par eux-mêmes une difficulté d'apprentissage »* (BAUDRIT, 2007 : 105).

⁵⁶ Il est important de noter que le degré de transfert de l'autorité peut varier en fonction des niveaux de compétences des apprenants, de la complexité des tâches et des objectifs pédagogiques.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

La délégation d'autorité engendre une certaine autonomie qui permet aux apprenants de gérer leur propre apprentissage de manière indépendante tout en collaborant avec le reste du groupe : les apprenants contribuent activement à la réussite du groupe.

Cependant, l'apprentissage coopératif met davantage l'accent sur l'interdépendance positive d'où : « *la reconnaissance que le succès individuel dépend du succès de l'équipe et vice versa.* » Johnson, (D. W. & Johnson, R. T : 2009, 365-379), tandis que l'apprentissage collaboratif met l'accent sur la collaboration tout en permettant une plus grande indépendance individuelle.

1.3.2. Comprendre la structure et la dynamique de groupe dans l'enseignement collaboratif et coopératif

La structure du groupe dans l'apprentissage collaboratif et coopératif est un aspect important qui influence la manière dont les apprenants interagissent et collaborent :

- « *Il est vrai que l'apprentissage collectif propose des activités groupales, se concentre sur des compétences et/ou besoins précis mais il n'en demeure pas moins qu'il introduit une dynamique de travail complètement différente ; les groupes travaillent plutôt à "l'élaboration en commun d'une solution négociée et consensuelle", ce qui relève du travail collaboratif. Mais ils sont amenés aussi à "partager des tâches entre les différents participants" et à mettre "en commun, a posteriori, par juxtaposition des apports de chacun" ce qui caractérise le travail coopératif* » (MOURI et OUDJEDI, 2022 :03).

De plus, la division du travail dans l'apprentissage collaboratif et coopératif est une composante essentielle qui détermine comment les membres du groupe répartissent les responsabilités et partagent les tâches pour atteindre leurs objectifs communs :

- « *Dans une situation de coopération, la division du travail est plus grande : les sous-tâches⁵⁷ sont accomplies de manière individuelle, et souvent de manière asynchrone, puis les résultats de ce travail sont ensuite assemblés en un produit final ...alors qu'une situation de travail collaboratif se caractérise le plus souvent par des interactions synchrones⁵⁸ au cours desquelles les*

⁵⁷Dans ce cas-là, le travail coopératif nécessite que chaque membre soit responsable d'une partie de la résolution du problème (Dillenbourg P., Baker M. et al : 1996 : 189-211).

⁵⁸Par contre, dans le travail collaboratif le problème est résolu ensemble de façon coordonnée, ce qui nécessite engagement mutuel de la part de chacun des membres (Dillenbourg P., Baker M. et al : 1996 : 189-211).

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

individus accomplissent ensemble le travail à réaliser. » (FOLLET et PEYRELONG, 2005 :02).

Nous ne devons pas également négliger que le fonctionnement du groupe dans l'apprentissage coopératif est souvent plus structuré. C'est-à-dire, ici, les rôles des membres du groupe y sont clairement définis, les tâches assignées à chacun sont précises, et l'enseignant exerce une supervision plus étroite : *« L'apprentissage coopératif a tendance à être plus structuré dans son approche de l'éducation en petit groupe (...) et suppose un entraînement des élèves à l'activité groupale. » (MATTHEWS et al., 1995 : 40).*

Tandis que dans l'apprentissage collaboratif, il peut y avoir plus de liberté donnée aux participants dans le sens où : *« les élèves sont moins préparés aux habiletés et rôles inhérents aux groupes et ils font moins état d'une réflexion structurée sur les interactions en groupes » (BAUDRIT, 2007 : 122-123).* Les membres du groupe ont souvent plus d'autonomie pour définir leurs objectifs, organiser leur travail et prendre des décisions. L'accent est mis sur la collaboration et l'échange d'idées entre pairs, avec moins de structure imposée de l'extérieur. Alain BAUDRIT considère que : *« l'apprentissage collaboratif ne part pas des mêmes principes. Il semble au contraire caractérisé par une non-structuration groupale dans la mesure où les élèves ne sont pas particulièrement initiés à l'activité collective. Du fait également qu'aucune organisation ne leur est suggérée ou imposée » Ibid.*

BAUDRIT conclue que l'apprentissage coopératif est caractérisé par le fait d'initier les apprenants au travail collectif, d'organiser l'activité à plusieurs. Tandis que dans le cas de l'apprentissage collaboratif, il s'agit bien d'une stratégie qui incite à laisser les apprenants s'organiser librement et ne pas les préparer particulièrement à l'activité collective.

Il est important de noter que l'activité de groupe mise en œuvre dans la classe de français langue étrangère, objet de notre étude, a été développée ou inspirée à partir de cette conclusion. Nous examinerons par la suite, au fil de notre étude, que l'activité de groupe soumise à l'analyse se divise précisément en deux phases complémentaires pertinentes (coopération et collaboration).

Le tableau ci-dessous, élaboré par BAUDRIT (2007 :115-136), synthétise de manière structurée les critères distinctifs fondamentaux caractérisant chacune des deux approches étudiées :

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

Critères distinctifs	Apprentissage coopératif	Apprentissage collaboratif
<i>Échanges Interactions</i>	<i>Structurés (Principe d'interdépendance)</i>	<i>Non structurés (Partages, mise en commun des savoirs)</i>
<i>Contrôle de l'enseignant</i>	<i>Réel (Observation des groupes)</i>	<i>Faible (Autonomie des élèves)</i>
<i>Responsabilisation des élèves</i>	<i>Garantie par l'interdépendance</i>	<i>Incertaine (à la discrétion de chacun)</i>
<i>Équité entre élèves</i>	<i>Caractère hétérogène des groupes</i>	<i>Organisation libre des groupes</i>
<i>Rôles tenus par les élèves</i>	<i>Risque de spécialisation</i>	<i>Risque d'émiettement</i>
<i>Apprentissages visés</i>	<i>Savoirs fondamentaux liés aux différentes activités scolaires</i>	<i>Savoirs non fondamentaux : esprit critique, raisonnement, découverte collective.</i>

Tableau 7. Comparaison des caractéristiques fondamentales des deux approches d'apprentissage : coopérative et collaborative

En définitive, l'apprentissage coopératif se distingue par sa structure, son interdépendance élevée et son orientation vers les savoirs fondamentaux disciplinaires, tandis que l'apprentissage collaboratif se caractérise par une plus grande autonomie des apprenants, une organisation moins structurée et une focalisation sur le développement de compétences non fondamentaux.

1.3.3. Les interactions collaboratives au cœur de l'activité groupale

Nous avons vu au préalable que l'un des facettes les plus importantes de l'apprentissage en groupe concerne l'interaction :

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

- « La collaboration est définie comme un processus de construction d'un savoir partagé requérant que les partenaires s'engagent dans un effort conjoint d'élaboration à partir des propositions, des commentaires et des critiques des uns et des autres (HÄMÄLÄINEN & VÄHÄSAUTANEN, 2011 ; VUOPALA, HYVÖNEN & JÄRVELÄ, 2016). Ce processus de construction est rendu possible par la mise en œuvre d'interactions collaboratives. » (COSNEFROY & LEFEUVRE, 2018 : 77-88).

D'après ROSCELLE et TEASLEY (1995), pour qu'il y ait un apprentissage collaboratif, l'activité doit être synchronisée et coordonnée de manière à construire et à maintenir une conception partagée d'un problème. Cette conception nécessite ainsi les interactions constantes que DILLENBOURG (1999) identifie au moyen de trois critères :

- « Une réelle interactivité entre les partenaires, qui leur permet une influence mutuelle sur leurs processus cognitifs ; des échanges synchrones ou perçus comme tels (par exemple une discussion en temps réel par messagerie instantanée) de façon à donner l'impression d'être engagé dans un processus d'influence mutuelle ; enfin des interactions qui s'insèrent dans un espace de négociation⁵⁹ où chacun s'engage en s'efforçant d'argumenter, de convaincre et de critiquer pour produire in fine un savoir partagé fruit d'une négociation collective⁶⁰. » (POHL, DJEAN, 2009 : 03).

Dans cette optique, l'influence mutuelle sur les processus cognitifs et les échanges dans un espace de négociation améliore l'engagement actif et collaboratif des membres du groupe ce qui peut augmenter l'efficacité des interactions sociales. D'ailleurs, DILLENBOURG et al. (2003) ont démontré que les effets cognitifs positifs de l'apprentissage collaboratif sont notamment dus à la qualité et à la quantité des interactions entre les membres.

⁵⁹ Un espace de négociation, c'est-à-dire que la tâche à résoudre présente un niveau suffisant de complexité de façon à ouvrir à plusieurs interprétations possibles sur ce qu'il faut faire, et que les partenaires n'aient pas de rôles prédéfinis à tenir au sein du groupe. Une situation favorisera des interactions collaboratives dans la mesure où existe une certaine symétrie entre les partenaires (des statuts, des expertises, Dillenbourg (1999)

⁶⁰ Les participants sont particulièrement sensibles aux influences sociales lorsqu'ils sont face à des tâches dont la solution est incertaine ou ambiguë. Ce type de tâches suscite davantage la confrontation de points de vue entre les participants et conduit davantage à la construction de connaissances partagées (Ibarra & Andrews, 1993).

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

De ce fait, la qualité et la quantité des interactions entre les membres enrichissent les effets cognitifs de l'apprentissage collaboratif en stimulant la pensée critique, en favorisant la co-construction du savoir et en développant des compétences métacognitives⁶¹ essentielles chez les apprenants.

Par ailleurs, dans un contexte d'apprentissage collaboratif : les tâches collaboratives peuvent varier considérablement en tenant compte de leurs objectifs et de leur complexité, et cela peut avoir, non seulement, un impact sur le type de connaissances partagées entre les participants « *la nature des tâches proposées lors de ce type d'apprentissage influence le type de connaissances acquises (WEINER, 1986)* » mais aussi sur leur développement : « *les interactions basées sur la recherche d'information et sur la recherche de sens contribuent également davantage au développement de connaissances partagées (SAFERSTEIN, 1994 ; YOUNG & PAKER, 1999)* » (POHL & DJEAN : 2009 : 02).

Cependant, il faut noter aussi qu'il existe des situations d'apprentissage qui ne conduisent pas à un débat sur les points de vue entre les membres du groupe : « *La résolution de tâches intellectuelles, telles la résolution de problèmes mathématiques, pour lesquelles il existe non pas un ensemble de solutions mais une solution unique qui est démontrable ne requière pas nécessairement un consensus au sein de groupe* ». (POHL & DJEAN, 2009 : 02).

En conclusion, il est important de noter que les termes "collaboration" et "coopération" ne sont pas toujours utilisés de manières strictement définie et peuvent varier selon le contexte et les perspectives. Dans certains contextes, les deux termes sont parfois utilisés de manière interchangeable car la distinction entre les deux est floue. L'essentiel est de comprendre que tant la collaboration que la coopération sont des formes d'interactions sociales positives qui sont susceptibles être utilisées pour créer des conditions qui augmentent la probabilité du succès.

La présentation de toutes ces notions théoriques, par rapport au potentiel de l'apprentissage dans une perspective socioconstructiviste, nous incite à envisager son introduction et intégration dans le système éducatif algérien afin d'étudier et d'analyser de

⁶¹ Les compétences métacognitives sont essentielles pour devenir un apprenant autonome et efficace, car elles permettent à l'apprenant de contrôler activement son propre apprentissage, d'identifier les obstacles et de trouver des solutions pour les surmonter.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

près et concrètement son apport, notamment par rapport aux renforcement des compétences linguistiques.

Mais avant de se lancer dans cette expérience, il est recommandé de présenter, cette fois-ci, une vue d'ensemble sur les dynamiques variables de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères en Algérie, en accordant, bien évidemment, une attention particulière à la langue française.

1.4. Dynamiser l'enseignement de FLE en Algérie : Vers une intégration active de l'approche collaborative

La situation linguistique algérienne se caractérise, comme nous le savons tous, par une diversité remarquable, tant sur le plan linguistique que culturel. La cohabitation du plurilinguisme et du multiculturalisme crée, en effet, de nombreux défis notamment en ce qui concerne le choix de la langue d'enseignement et d'apprentissage pratiquée, de la culture partagée et du choix des méthodes sélectionnées pour la transmission du savoir.

1.4.1. Réformer l'enseignement du Français dans le contexte éducatif algérien

L'Algérie, qui connaît une situation linguistique très intéressante, est considérée comme étant un pays plurilingue et multiculturel du fait de son histoire qui remonte à plusieurs millénaires et qui s'inscrit dans l'histoire la plus large du Maghreb et du monde arabe et musulman : « *Les mouvements des populations, les invasions, les colonisations et les infiltrations ont introduit en Algérie des populations de langues diverses. Le contact des langues et des cultures orientales et occidentales a contribué à l'émergence du bilinguisme et du plurilinguisme* » (MAZAR, 2011 : 180).

En effet, avant la colonisation française la seule langue écrite en Algérie était l'arabe classique, diffusée avec l'islam. Mais lors de la colonisation française (1830-1962), le français a été introduit de force en tant que langue officielle par les autorités françaises dans l'administration et dans l'enseignement.

Des lors, et à partir de l'indépendance, l'état algérien a décrété l'arabe langue nationale et officielle dans la constitution algérienne de 1963. A cet effet, l'Algérie est redevenue officiellement monolingue avec la proclamation de l'arabe classique comme seule langue officielle et nationale : « *A partir de l'indépendance et pendant des années, ce pays a été*

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

officiellement monolingue avec la langue arabe classique comme langue officielle et nationale » (BOUBAKOUR, 2008 : 50).

Pour ce faire, dès les premiers mois de l'indépendance, le gouvernement algérien a entamé une politique d'arabisation, comptant sur l'existence du peu de cadre algérien habilité à prendre part dans le lancement de l'enseignement de la langue arabe classique dans le nouveau système éducatif algérien.

Pour pallier à l'insuffisance notoire dans le personnel enseignant, le gouvernement algérien a fait appel à la coopération technique avec les pays arabes notamment l'Egypte, la Syrie, l'Irak, etc...pour combler en partie le déficit relevé dans le système éducatif algérien dès le départ de l'indépendance.

De ce fait, le problème de l'arabisation a pris plus d'ampleur en raison des effets de 132 ans d'une colonisation française caractérisée par une politique de francisation du peuple algérien. Et c'est dans ce contexte que plusieurs lois et ordonnances entres autres la charte nationale, la constitution algérienne ont été unanimes pour que l'arabe classique devienne la langue d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles primaires, les collèges d'enseignement moyen, les lycées et les universités à l'exception de quelques disciplines scientifiques ou technologiques qui demeurent à nos jours dispensés en langue française⁶².

Les contextes socio-pédagogiques⁶³ qui ont marqué l'Algérie pendant les années 1990 ont fait que la langue française a pris un certain recul: « *fermeture des CCF dans les grandes villes, baisse d'échanges culturels, absence de revues françaises, FLE et autres, de journaux français, etc.* » (BOUHADIBA, 2011 :97). Mais sa présence est restée quand même au niveau du système éducatif scolaire et universitaire ainsi qu'au niveau de l'administration, comme langue étrangère : pendant cette période, le français était enseigné à partir de la quatrième année fondamentale jusqu'au niveau terminal sanctionné par l'obtention du baccalauréat.

⁶² Il est à noter que, après l'indépendance et l'officialisation de l'arabe classique en tant que langue nationale et officielle le français acquiert le statut de langue étrangère enseignée dès la 4^{ème} année du primaire.

⁶³ Il s'agit des conditions sociales, de la volonté d'arabisation, du renouvellement de l'école algérienne

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

Dans le contexte universitaire, le français est enseigné en licence FLE ainsi que dans les autres disciplines telle que la médecine, physique, chimie, l'architecture, l'informatique, etc... alors que les sciences sociales sont enseignées en langue arabe telle que l'histoire, la géographie, les sciences juridiques et administratives, la sociologie, la littérature, etc...

Les systèmes éducatifs sont continuellement repensés et réexaminés dans l'objectif de répondre aux besoins et d'anticiper les attentes des sociétés qui évoluent et se transforment sans cesse et de façon souvent imprévisibles.

Dans ce sens, Philippe BLANCHET avait souligné que l'Algérie et depuis les années quatre-vingt-dix est entrée dans une série de réformes progressives des programmes et des manuels⁶⁴ au niveau de tous les cycles d'enseignement. Selon ce même auteur, les programmes et les manuels ont été réaménagé en 1993,1995,1998, comme suit :

⁶⁴ Les manuels de secondaire ne spécifient pas, jusqu'à nos jours, les séries lettre, science exacte ou science de la nature, c'est-à-dire, c'est le même manuel pour toutes les séries (sachant que la place des langues étrangères est différente selon les séries).

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

<u>Au secondaire</u>	- Le manuel de français de troisième année secondaire, élaboré en 1982, a été retiré dès 1990-1991, jugé inadapté au programme, mais pas remplacé ; - Celui de deuxième année secondaire demeure jusqu'en 2004 le seul manuel de français alors qu'il date de 1984 ; - Celui de première année secondaire, renouvelé en 1998, allège le programme d'enseignement.
<u>Au moyen</u>	- Pour le cycle moyen, deuxième cycle du cursus scolaire qui en compte trois, les programmes de français visant l'acquisition d'un niveau seuil linguistique, ont alors introduit la notion d'unité didactique, de savoir-faire, en mettant l'accent sur la nécessité de rechercher une certaine autonomie dans les activités langagières. On vise la prise en charge d'enseignement fonctionnaire et utilitaire, en vue de préparer l'élève à suivre un enseignement de langue étrangère dans le second degré.
<u>Au primaire</u>	- Enfin, pour le cycle primaire. Entre 1994 et 1998 on laisse le choix au parent d'élève de retenir pour leurs enfants l'anglais ou le français comme première langue étrangère à étudier. Mais ce projet a été abandonné deux ans plus tard, notamment suite à une enquête organisée par le ministère qui a révélé la forte préférence du français par les parents

Tableau 8. Réaménagement des programmes et manuels scolaire.
(BLANCHET, 2006 :34)

Il y a lieu de relever que le cumul des dysfonctionnements enregistrés lors de nombreuses années dans le système éducatif algérien, ajouter à cela la période de la décennie noire a retardé les prises de mesure adéquates pour pallier aux insuffisances bien apparentes. C'est à cet effet que le gouvernement algérien a mis en place que ladite commission⁶⁵ nationale de haut niveau pour justement proposer des solutions qui pourront faire face aux différents problèmes soulevés.

⁶⁵ Les missions de cette commission s'étendaient à l'ensemble des préoccupations du monde scolaire ainsi que les recommandations à émettre en la matière et à présenter à la présidence de la république.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

Au cours de l'année 1999, le gouvernement algérien a mis en place une commission de réforme du système éducatif chargée de faire un état des lieux du système éducatif et de proposer des suggestions adéquates avec les perspectives réelles de réformes de l'école algérienne, en mettant à sa disposition les compétences humaines et des hommes politiques pour mener à bien son travail :

- « *La Commission de réforme du système éducatif (CRSE), composée de 160 membres aux sensibilités politiques contrastées, est installée le 13 mai 2000 et va siéger en sessions, telle un mini parlement [...] Ce rapport préconisait un certain nombre de mesures susceptibles de transformer radicalement le fonctionnement du système éducatif algérien* ». (TALEB IBRAHIMI, 2015 :60).

Selon Taleb IBRAHIMI, ce rapport a suggéré des propositions à mettre en œuvre dans le but de procéder à une refonte du système éducatif algérien d'une manière radicale, et de bannir l'esprit de l'école fondamentale instaurée pendant de longues années.

Donc cette réforme du système éducatif a consisté à mettre en œuvre une série de mesure qui s'articule autour de trois (03) grands pôles⁶⁶ : l'amélioration de la qualification de l'encadrement, la refonte de la pédagogie et la réorganisation générale du système éducatif.

En ce qui concerne la tranche horaire réservée à l'enseignement-apprentissage du français en Algérie, Fatiha Fatima FERHANI souligne que :

- « *à partir de la rentrée scolaire 2003, l'enseignement de cette langue qui débutait au paravent en quatrième année fondamentale a été avancé de deux années. Cette disposition est entrée en vigueur à partir de l'année 2003-2004, c'est alors que le français est enseigné à partir de la deuxième année, à raison de trois heures par semaine et à partir de l'année 2006-2007, il était convenu que ce volume passera à quatre heure par semaine, et de passer à cinq par semaine jusqu'à la fin du collège* » (FERHANI, 2006 : 11-18).

Lorsque l'apprenant accède au lycée, le volume horaire varie en fonction de la filière : les filières littéraires bénéficiaient d'un volume de cinq heure de français par semaine, en premier tronc commun, et de quatre heure en deuxième et troisième année secondaire :

⁶⁶ Pour plus de détails, veuillez voir Khaoula TALEB INRAHIMI, « l'école algérienne au prisme des langues de scolarisation », Revue internationale d'éducation de Sèvres, page 53-63, décembre 2015

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

- « A l'issue de la réforme, selon notre projection, un élève de terminale série lettres étrangères devrait capitaliser durant tout son cursus 1456 heures de français contre 1176 heures auparavant. Ce gain de 280 heures supplémentaires peut être différemment apprécié. De fait, certains le trouvent insuffisant et d'autres excessif » Ibid.

En revanche, l'enseignement du français pour les filières scientifiques ne dépasse pas les trois heures hebdomadaires en première, deuxième et troisième année secondaire.

A partir de la rentrée scolaire 2025-2026, le volume horaire consacré à la langue française est revenu à la baisse dans plusieurs niveaux scolaires :

- En 3ème année primaire ; il est fixé à 2 heures par semaine ;
- En première année secondaire, filière Lettres, le volume horaire passe de 5 heures à 4 heures par semaine.

Ces ajustements s'inscrivent dans une réforme qui a pour but de rééquilibrer la répartition des langues étrangères, notamment au profit de l'anglais.

1.4.2. Pratiques pédagogiques : Réflexion sur le système éducatif algérien et ses effets sur les résultats scolaires

Depuis les premières décennies de l'indépendance de l'Algérie, qui a été marqué par la présence de la coopération technique étrangère pour l'aider à surmonter le manque d'encadrement et la formation du personnel enseignant supposé qualifié, de grandes lacunes ont marqué les programmes d'enseignement à toutes les matières et à tous les niveaux.

En effet, la réforme⁶⁷ de 2003, a introduit de nombreuses modifications⁶⁸ dans le système éducatif algérien car elle a visé la formation de l'enseignant, la modification des

⁶⁷ Les textes officiels qui prennent en charge la gestion de l'enseignement/ apprentissage de la langue française en Algérie sont nombreux. Mais les principaux textes fondamentaux qui régissent ce domaine sont les suivants :

- L'instruction de 23 janvier 1972 et les directives d'application ;
- L'ordonnance du 16 avril 1976 et ses textes d'application ;
- La charte nationale et la constitution de 1996 ;
- Le nouveau programme d'avril 2003 et la nouvelle loi d'orientation annoncée.

⁶⁸ L'apprentissage de la langue française en Algérie a connu, à son tour et à l'instar de l'ensemble des autres disciplines, des changements importants dans le système éducatif à chaque réforme mise en œuvre.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

programmes scolaires, le renouvellement des manuels scolaires et en dernier ressort, les méthodes d'enseignement :

- « Dans le cadre de la réforme du système éducatif proposée par le ministère de l'éducation, un grand nombre de praticiens ainsi que des spécialistes en FLE se sont mis d'accord pour changer les méthodes d'enseignement, nous passerons alors de l'approche communicative à l'approche par compétence fixée dans le nouveau programme » (KHARROUBI, 2016).

En l'espèce, l'enseignement du français dans le cycle secondaire algérien relève "théoriquement" de l'approche actionnelle qui constitue de nos jours le fondement de l'enseignement des langues, et qui vise à assurer et à développer l'autonomie de l'apprenant en tenant compte dans ses besoins dans l'enseignement pour réussir dans le cycle secondaire, obtenir son baccalauréat, poursuivre ses études supérieures, et de postes graduations, et de postuler dans le monde de travail tant en Algérie qu'à l'étranger.

De cette manière, l'apprenant algérien sera armé d'un tas de diplômes et de connaissances qu'il aura acquise tout au long de son parcours, avec bien entendu, l'acquisition d'autres langues étrangères qui l'aideront aussi dans son projet.

Mais malheureusement la réalité concrète est tout autre : des lacunes persistent et influencent les résultats scolaires : « l'indicateur le plus éloquent de cette faiblesse des performances est le taux de réussite à l'examen qui clôt la formation scolaire, le baccalauréat » (TALEB IBRAHIMI, 2015 :53-63).

Les résultats du baccalauréat⁶⁹ publiés par le journaliste Hamid Si Ahmed en juin 2023 nous ont amenés à poser la question suivante : *à quoi peut-on s'attendre face à cette situation persistante et aux résultats prévisibles qui ont prévalu pendant de nombreuses années ?* En

⁶⁹ « Avant les années 2000, le taux de réussite au bac était assez bas et ne dépassait pas les 20%. Il a fallu attendre 2003, avec l'avènement du nouveau système éducatif et l'introduction du système LMD en 2004, pour voir les résultats du BAC augmenter d'une manière significative. Néanmoins, vers 2015, le taux de réussite a connu un meilleur résultat (51.36%), étant l'année de la première promotion de la réforme du système éducatif. Certes, avant 2015, plusieurs sessions ont enregistré des taux élevés, allant de 32% à 60%, mais ce n'est que vers cette année que les taux de réussite ont connu une certaine stabilisation. En effet, ces taux étaient de 56.07% en 2017, de 55.88% en 2018, de 54.56 en 2019, et de 55.30% en 2020. La session de 2021 a connu une hausse, avant de descendre à 58.75 en 2022. Ainsi, il est utile de mentionner que le taux le plus faible depuis l'indépendance en 1962, a été enregistré en 1993, soit 10.45%, et que le plus élevé a été recensé en 2011, soit 62.45% ». Journaliste Hamid Si Ahmed, juin 2023

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

réalité, la réponse à cette question est équivoque : rien d'autre que de la médiocrité et une compétence insuffisante à plusieurs égards.

Pire encore, particulièrement en ce qui concerne le niveau de maîtrise de la langue française ! Selon son enquête de terrain qui visait à évaluer le niveau des apprenants en français, BOUANANI montre que les enseignants qu'il a interrogés ont longtemps mis de côté leur optimisme et ajustent continuellement leurs objectifs et leurs espoirs à la baisse. Il démontre que ces enseignants ont souligné ce qui suit :

- « *il n'existe pire situation que celle où l'enseignant prend enfin conscience que les leçons auxquelles il a dû consacrer tellement de temps, de réflexion et de préparation, ne s'adressent désormais qu'à une minorité d'élèves de sa classe, qu'il atteint rarement les objectifs visés avant le cours et que, malgré sa bonne volonté, sa formation et ses compétences, il s'avoue continuellement désarmé devant les difficultés rencontrées par ses élèves et son incapacité à cibler les remèdes adéquats* » (BOUANANI, 2008 : 227 :234).

Les 77% des enseignants interrogés ayant participé à cette enquête estiment qu'ils sont dans une situation de crise : « *Il suffit à cet effet, comme le soulignent certains collègues de l'université, de consulter les copies des étudiants inscrits en licence de français pour se rendre compte que le problème est bien réel et qu'il ne cesse de prendre de l'ampleur d'une année à une l'autre* ». Ibid.

Cependant, en dépit de tous les efforts déployés par les divers intervenants dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française : « *...il semble qu'on soit, dans la recherche de ces solutions « miracles », au stade des incertitudes et du tâtonnement : les objectifs fixés par les instructions officielles ne sont que très partiellement atteints* ». Ibid.

En définitive, il est illusoire de continuer sur le même chemin et de s'attendre à des résultats différents ... Il en va de même pour le système éducatif en Algérie !

La perpétuation de mêmes approches obsolètes et inefficaces ne peut mener qu'à la stagnation. Un changement radical de politique linguistique et pédagogique est impérativement nécessaire si nous voulons obtenir des résultats différents : « *devant les difficultés et les contenus chargées d'autant que la réforme n'a pas prévu de formation des enseignants, ses derniers sont contraints à pérenniser les modèles existants. Les nouveaux*

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

programmes sont voués à se plier aux habitudes de travail antérieures. » (OUTALEB, 2021 : 23-24).

Cette même auteure ajoute également qu' :

- « Une révision du système éducatif, qui constitue la base de tout développement, doit se faire inévitablement. En effet, il devient urgent de revoir le contenu des programmes, le niveau, la qualité de l'enseignement à tous les niveaux pour pouvoir se mettre sur le même plan que les sociétés avancées ». Ibid.

Il est par ailleurs important de souligner que les inspecteurs du FLE, tels que ceux d'autres disciplines, ne cessent d'insister sur les enseignants, pendant les séminaires pédagogiques, à appliquer les nouvelles méthodes d'enseignement-apprentissage sans pour autant étudier, réellement, à quel point ces méthodes peuvent être réalisables, d'autre part, comment les mettre réellement en œuvre ! En conséquence, les enseignants se retrouvent, dans la plupart des cas, dans des situations de tension entre les directives des inspecteurs, les impositions du programme, la diversité des apprenants et la réalité du terrain !

C'est pourquoi un changement doit s'ancrer dans la réalité concrète du terrain. Il doit tenir compte des conditions actuelles mais surtout réelles dans lesquelles les enseignants travaillent, ainsi que des moyens pédagogiques, véritablement, disponibles. Pour cela, les modifications et réformes proposées doivent être en adéquation avec la réalité locale et non calquées sur les normes des pays développés : il est essentiel de rester honnête et réaliste dans cette démarche.

En d'autres termes, cela veut dire que, pour traiter efficacement ces problèmes et sortir de cette situation d'échec il faut que les nouvelles politiques linguistiques et éducatives soient soigneusement adaptées à notre contexte spécifique et mises en pratique de manière concrète et non seulement envisagées théoriquement, car la théorie simplifie toujours la réalité !

Dans le cadre de cette étude, nous, en tant qu'enseignantes engagées de manière continue dans l'enseignement et l'apprentissage du français au niveau secondaire, nous efforçons constamment d'identifier les lacunes rencontrées par les apprenants pendant la phase de leur apprentissage, aussi les stratégies d'enseignement-apprentissage de français

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

langue étrangères les plus appropriées afin de les aider à renforcer leur apprentissage et à obtenir les meilleurs résultats possibles dans cette matière.

Les résultats de français aux baccalauréats⁷⁰, filière langues étrangères, au lycée où nous avons mené notre enquête de terrain, étaient en réalité, extrêmement préoccupants !

Le constat des résultats des baccalauréats a été l'une des principales raisons, parmi d'autres, qui nous ont poussées à entreprendre cette recherche et à l'approfondir, dans le but de trouver une solution efficace à ce problème.

C'est donc pour cette raison principale que nous avons choisi de nous rapprocher de nos collègues enseignants. Notre intention était de voir de près les méthodes d'enseignement employées⁷¹, non seulement pour les prendre en considération mais aussi pour introduire et expérimenter une autre stratégie d'enseignement-apprentissage, totalement différente des leurs, au sein de nos classes.

L'intégration de la stratégie d'enseignement-apprentissage collaborative ayant pour objectif d'étudier le degré de son efficacité à court et à long terme : c'est-à-dire son apport par rapport à au renforcement des compétences linguistiques des apprenants ainsi qu'à leurs performances académiques.

Pour ce faire, nous avons appliqué cette nouvelle stratégie dans nos classes pendant deux ans⁷² consécutives: de la deuxième année secondaire 2017-2018 jusqu'à la classe de terminale, c'est-à-dire jusqu'à l'examen du baccalauréat en 2019.

Dans cette perspective, en concentrant notre étude sur la problématique de l'enseignement et de l'apprentissage du français au niveau secondaire en Algérie dans un contexte de collaboration et d'interaction, il est crucial de passer maintenant à la présentation de l'étape suivante de cette étude, à savoir l'étude de l'état de l'existant.

⁷⁰ Il s'agit qu'une pré-enquête réalisée au sein de l'établissement pour une consultation des résultats du BAC 2016-2015.

⁷¹ Il s'agit des méthodes d'enseignement-apprentissage institutionnelles (traditionnelles)

⁷² Nous analyserons, ultérieurement dans la deuxième partie de cette thèse, le déroulement d'une séance d'enseignement/ apprentissage réalisée dans un contexte collaboratif et interactif et nous évaluerons son impact immédiat ainsi que ses effets à long terme.

Chapitre I

L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste comme dynamique référentielle

Cette phase déterminante définit les concepts et les stratégies méthodologiques employées pour mener à bien cette étude.

CHAPITRE II

**Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De
la problématique à la préparation des données**

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

La recherche joue un rôle essentiel dans l'éclaircissement de la perception humaine, car l'homme a toujours fait preuve d'une curiosité innée pour connaître et comprendre l'univers qui l'entoure. Et c'est justement grâce à la recherche scientifique que des mystères ont été déchiffrés, des problématiques ont trouvé des réponses et de nouvelles perspectives ont été ouvertes. Cependant, pour garantir la qualité de la recherche scientifique, suivre une méthodologie⁷³ structurée et des étapes bien définies est essentiel ! Le présent chapitre se propose, justement, de présenter, et en détail, la planification rigoureuse que nous avons adoptée et mise en œuvre pour la réalisation de notre recherche et donc répondre à notre problématique.

2.1. Délimitation du sujet de recherche et question de départ

Le chercheur doit rapidement choisir une première ligne conductrice claire et précise dès le début de son exploration intellectuelle afin d'initier son travail sans aucune attente et d'assurer une structuration logique de ses démarches. Mais on doit noter également que ce point de départ n'est que provisoire : il a en effet de fortes probabilités de se développer par la suite puisque déjà par définition une recherche est quelque chose qui se cherche.

Le choix du sujet constitue donc une décision délicate à prendre, c'est pourquoi qu'il faut le faire avec beaucoup de patience. Le sujet de recherche reflète, d'une part, la base d'inspiration et d'investigation du chercheur, et d'autre part, il dépendra de ses apprentissages et de son épanouissement par rapport au sujet.

Il s'agit donc d'une étape où le chercheur peut entrer dans un processus de réflexion et de discussion avec des personnes ressources qui sont en mesure de donner un avis supplémentaire sur le sujet. Cependant, le choix du sujet et l'élaboration du projet de recherche ne doivent pas être des décisions qui se prennent instantanément !

Rappelons qu'il y a bien des critères pour choisir un sujet de recherche. Il doit surtout être pertinent et original, avoir l'accès aux-ressources, avoir un impact réel sur le domaine

⁷³ « La méthodologie peut se définir comme étant l'étude du bon usage des méthodes et techniques. Il ne suffit pas de les connaître, encore faut-il savoir les utiliser comme il se doit, c'est-à-dire savoir comment les adapter, le plus rigoureusement possible, d'une part à l'objet précis de la recherche ou de l'étude envisagée, et d'autre part aux objectifs poursuivis. Autrement dit, les méthodes et techniques retenues dans une recherche donnée doivent être les plus aptes à rendre compte du sujet étudié et à mener le chercheur vers les buts qu'il s'est fixés en termes d'aboutissement de son travail ». (AKTOUF, 2006 :27/28).

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

de recherche, être faisable sur le plan temporel comme sur le plan de la collecte et/ou l'analyse des données. Il est important de prendre en compte une combinaison de ces critères dans le but d'assurer que le projet de recherche soit à la fois significatif et réalisable.

Dans ce sens, il ne faut pas se précipiter sur un thème estimé captivant avant d'en avoir évalué les possibilités d'accomplissement et avant de l'avoir localisé dans une idée centrale unique.

En effet, l'idée centrale de notre recherche réside dans l'exploration de l'apport de la stratégie d'enseignement collaborative sur l'apprentissage des apprenants en contexte FLE.

Notre objectif principal de cette recherche serait d'analyser comment cette approche peut intervenir pour l'amélioration et/ou le renforcement des compétences⁷⁴ linguistiques des apprenants, ce qui, à leur tour, pourraient développer leurs performances académiques⁷⁵ globales : ceci consiste à évaluer principalement la contribution de l'activité groupale à l'apprentissage linguistique et à faire une revue des résultats⁷⁶ scolaires obtenus.

Par ailleurs, la question de départ est l'étape initiale du processus de notre recherche puisqu'elle est considérée comme un point de référence pour notre réflexion. C'est elle qui nous incite à se poser des questions et à explorer notre sujet en profondeur.

Cependant, CAMPENHOUDT et al (2017), souligne que la traduction d'un projet de recherche en une question de départ n'est pertinente que si cette question remplit ces trois critères indispensables : « *la qualité de clarté, la qualité de faisabilité et la qualité de pertinence* ».

Dans cette perspective, la question de départ qui identifie l'intérêt de notre domaine de recherche est la suivante : *Comment les interactions en groupe peuvent-elles renforcer le processus d'apprentissage des apprenants ?*

Une fois que notre question de départ clairement définie, il est désormais essentiel de se lancer dans la poursuite des étapes méthodologiques.

⁷⁴ Dans la présente recherche, nous nous intéressons essentiellement sur compétences en compréhension et en production écrite.

⁷⁵ Il s'agit principalement des résultats du baccalauréat

⁷⁶ Il est important de noter que notre étude se limite aux apprenants de classe secondaires et les résultats pourraient ou non être généralisables à tous les autres niveaux scolaires

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

2.2. Protocol de la recherche : Approches méthodologiques et techniques de collecte de données

Cette étape nous a permis de nous orienter et de mener notre étude de manière cohérente et rigoureuse. Nous allons à présent examiner les éléments qui ont contribué à la composition de cette phase de recherche.

2.2.1. Formulation de la problématique

Présenter une problématique⁷⁷ dans un projet de recherche, c'est fondamentalement répondre à la question suivante : *« Pourquoi avons-nous besoin de réaliser cette recherche et de connaître les résultats qu'elle propose ? »* (GAUTHIER, 2009 : 51).

S'il y a besoin de faire une recherche, c'est qu'il y a une ambiguïté dans la compréhension : *« toute recherche se construit à partir d'une question intrigante. Mais pour obtenir la réponse désirée, il faut savoir poser la bonne question, à partir d'un problème bien articulé. »* (GAUTHIER, 2009 : 51).

En effet, dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, l'approche collaborative est de plus en plus reconnue comme une approche pédagogique privilégiant l'interaction et le rôle actif des apprenants. Nous avons vu, dans le chapitre précédant, comment elle s'oppose complètement à l'approche traditionnelle qui repose, essentiellement, sur un enseignement direct et passif et comment elle met, en revanche, l'accent sur le concept de groupe et l'interaction entre des apprenants travaillant ensemble pour atteindre des objectifs d'apprentissage communs.

L'intérêt croissant pour cette approche nous a amené à concentrer nos efforts pour obtenir une réponse à la problématique suivante : *« Comment la stratégie collaborative peut-elle intervenir dans le renforcement des compétences linguistiques, axées sur la compréhension et la production de l'écrit, en corrélation avec le contexte FLE dans le cycle du secondaire ? »*

⁷⁷ En didactique des langues, une problématique représente un ensemble complexe de problèmes, c'est à dire, un ensemble de problèmes auxquels on peut appliquer simultanément au moins quelques-unes des composantes de la complexité : *« la multiplicité, la diversité, l'hétérogénéité, la variabilité, l'interrelation, l'instabilité, la sensibilité de l'environnement, la contradiction, l'inclusion de l'observateur. »* (PUREN, 2013).

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

Il convient de rappeler que notre étude vise également à répondre à une multitude d'interrogations relatives à la notion du groupe, en l'occurrence :

- Comment la stratégie collaborative influence la motivation des apprenants ?
- Comment la stratégie collaborative favorise l'autonomie des apprenants ?
- Comment se développe la dynamique groupale dans un groupe d'apprenants ?
- Comment mettre en place une responsabilité partagée entre les membres du groupe ?
- Comment favoriser la construction des compétences linguistiques dans une perspective d'écrit efficient ?

Sans doute, notre travail de recherche s'inscrit dans une dynamique didactique et pédagogique. Il ne se limite pas uniquement à étudier la méthode d'enseignement et les stratégies d'apprentissage, il examine également les techniques, le support pédagogique utilisé et intégré dans ce processus éducatif. Cette perspective globale permet de comprendre l'ensemble du système éducatif en tenant compte de tous ses aspects reliés.

2.2.2. Description des concepts et notions fondamentales

L'importance de notre recherche réside dans les différentes approches qui orientent les pratiques pédagogiques et qui optimisent l'apprentissage des apprenants en favorisant les interactions, la collaboration et la construction commune des connaissances.

A présent, une fois notre problématique établie, il est indispensable de définir une logique intellectuelle et un dispositif rationnel qui permet de consolider notre réflexion. Cette description explicite la cohérence entre les différents outils et les conceptions théoriques sous-jacentes à notre travail.

C'est une structure d'explication potentielle comprenant des postulats et des concepts liés au phénomène étudié : c'est-à-dire après avoir établi la problématique et les questions de recherche, il est maintenant important de déterminer comment nous avons sélectionné les théories, les concepts clés et les idées préexistantes en rapport avec notre sujet de recherche.

L'approche socioconstructiviste est une approche pédagogique qui fait appel à une variété de concepts théoriques importants. Pour notre cas, les bases théoriques qui nous ont guidées tout au long de notre phase de définition du cadre théorique et état des connaissances se résument comme suit :

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

- Une recherche documentaire qui sert de preuve et de témoignage pour savoir déterminer le sujet ;
- Une recherche de l'information qui correspond à un ensemble de procédure ayant pour objet d'extraire d'un ensemble de documents des informations voulues.

En effet, pour pouvoir définir et cerner le sujet de la recherche, identifier la problématique, tracer l'objectif de travail, construire les hypothèses, élaborer le cadre théorique et le cadre méthodologique, il faut lire ! Tâche principale et indispensable pour se lancer dans n'importe quel travail de recherche scientifique.

D'une manière générale, la lecture nous permet de savoir qui est-ce qui a déjà travaillé sur ce sujet ? Quelle était sa problématique ? Quels étaient ses objectifs ? Ses motivations ? Qu'est-ce qu'il a fait ? Comment il l'a fait ? Quels étaient les outils d'investigation qui avait utilisés ? Les théories qui avait suivies ? Dans quel contexte ? etc.

La réponse à toutes ces questions nous a permis de se situer par rapport à ce qui existe déjà : l'état de l'existant.⁷⁸

2.2.2.1. La recherche documentaire

Après avoir analysé et délimité le sujet, il était primordial de faire une sélection quant aux théorie et sources bibliographiques les plus adéquates à notre recherche.

Il nous a fallu-choisir les meilleurs sources d'information et donc, consulter un certain nombre d'ouvrage, d'articles et de thèses rédigées sur les concepts clés ayant une relation directe avec l'univers de notre recherche, à savoir : la stratégie collaborative, la stratégie coopérative, les interactions, le fonctionnement du groupe, le contexte d'enseignement-apprentissage, etc.

Nous avons consulté, aussi, quelques articles publiés dans des revues spécialisées ou diffusées sur internet concernant les nouvelles stratégies d'enseignement apprentissage des langues étrangères.

⁷⁸ Virginie COLOMBEL définit l'état de l'existant comme un état des connaissances existantes sur un sujet d'étude : « *c'est un rapport sur les pratiques, les évolutions, les acteurs, les innovations, la réflexion, les écrits, le développement sur un sujet donné à un moment donné* ». (COLOMBEL, 2015)

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

Dans le cadre d'une initiation aux méthodes et procédés de recherche scientifique sur le terrain, nous avons, bien sûr, consulté quelques références de recherche en sociolinguistiques, en sciences humaines et en sociologie de l'éducation.

2.2.2.2. La recherche de l'information

Il est important de pouvoir se fier à l'information repérée, qu'elle soit imprimée ou électronique. Aussi, toute information dont on ignore la provenance devrait a priori être écartée.

De nombreux chercheurs se sont intéressés aux critères d'évaluation de l'information et aux jugements⁷⁹ de pertinence que portent les usagers. Carol BARRY et après avoir mené une étude exploratoire, elle énumère les critères utilisés par les chercheurs d'information pour évaluer la pertinence d'une information. Ces derniers se présentent comme suit :

- « *Le degré de profondeur de traitement du sujet ;*
 - *La spécificité du document sur le sujet traité ;*
 - *L'exactitude objective ou la validité ;*
 - *Le lien avec des faits tangibles et réels ;*
 - *L'efficacité lorsque le document évoque une méthode ou un mode d'emploi ;*
 - *La clarté et la lisibilité et enfin le degré d'actualité ou d'obsolescence. »*
- (BARRY, 1994 : 149-159).

Il incombe toujours de procéder à cet exercice d'évaluation, peu importe la source du document, afin de vérifier si les documents trouvés correspondaient ou non aux objectifs à atteindre.

Pour notre part, voici les critères que nous avons pris en considération : la pertinence du contenu, la fiabilité des sources, l'objectivité et l'exactitude de l'information.

2.2.3. Présentation des hypothèses

Les hypothèses que nous avons élaborées se présentent comme suit :

⁷⁹ Le jugement de la pertinence des documents se fait en fonction du besoin d'information. Il existe des critères précis d'évaluation de la pertinence de l'information. Ces critères sont basés sur un ensemble d'indicateurs qui permettent d'établir les éléments à évaluer, notamment par rapport au niveau d'information, à l'adéquation, au support graphique et à la méthodologie indiquée (ARCHAMBAULT, EGIN, BÉLIZIAIRE et CÔTÉ, 2009).

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

• **Première hypothèse**

« L'activité groupale conduit à une participation active des apprenants : elle permet l'autonomie, l'interaction et la responsabilité partagée ».

Méthode de mesure de la première hypothèse :

Analyse des observations notées par rapport : au cadre spatio-temporel dans lequel s'est déroulée l'activité, au support pédagogique et ses questions afférentes sélectionnées pour la réalisation de la séance et aux différents rôles assumés par les participants au cours de cette séance.

• **Deuxième hypothèse**

« L'activité groupale renforce la compétence de la compréhension de l'écrit : elle favorise un environnement d'apprentissage collaboratif où les apprenants peuvent échanger des idées, partager des perspectives et s'entraider dans l'analyse du texte. Ce processus interactif permet aux apprenants de développer une compréhension plus profonde du contenu écrit ».

Méthode de mesure de la deuxième hypothèse :

Analyse des réponses aux questions relatives au texte. Cette méthode permet d'évaluer la capacité des apprenants à extraire des informations, à comprendre des concepts clés et à répondre aux questions posées.

• **Troisième hypothèse**

« L'activité groupale favorise l'engagement des apprenants à prendre la parole. En les mettant en situation d'interaction pour comparer et identifier les réponses correctes, cette démarche leur permet d'avoir un bagage linguistique qui les incite, par la suite, à participer activement à la correction des réponses ».

Méthode de mesure de la troisième hypothèse :

Analyse du taux de participation pour chaque apprenant.

• **Quatrième hypothèse**

« L'activité groupale renforce la compétence de la production écrite : l'activité groupale favorise un environnement collaboratif où les apprenants peuvent co-construire des connaissances. En travaillant ensemble, les membres du groupe peuvent s'apporter mutuellement des suggestions sur la structure et le contenu de leur synthèse écrite ».

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

Méthode de mesure de la quatrième hypothèse :

Analyse de cinq (05) copies de productions écrites à l'aide de deux grilles d'évaluation. Cette méthode permet d'évaluer les différents critères exigés dans la consigne relative à la synthèse de rédaction.

• **Cinquième hypothèse**

« L'activité groupale contribue à l'amélioration des performances académiques des apprenants par rapport à un enseignement dispensé selon les méthodes institutionnelles : nous anticipons une relation positive entre la stratégie d'enseignement-apprentissage collaborative et les scores aux examens, supposant que l'activité groupale favorise un apprentissage plus efficace et une meilleure rétention des connaissances ».

Méthodes de mesure de la cinquième hypothèse :

Analyse comparative des résultats scolaires entre les différentes années scolaires (BAC 2019 par rapport au BAC 2018 et 2017) et entre les différentes langues étrangères (La langue Française face à l'Anglais, l'Espagnol et l'Arabe).

Ces hypothèses découlent de notre compréhension des concepts clés que nous avons exploré dans le contexte théorique. Il est essentiel de noter aussi que nos hypothèses sont des propositions que nous devons tester⁸⁰ rigoureusement à l'aide de méthodes de recherche appropriées.

L'étape suivante de notre recherche consiste à présenter, cette fois ci, le terrain d'enquête, lieu où nous allons recueillir les données qui ont constitué notre corpus d'étude.

2.2.4. Description du terrain d'enquête

Le terrain d'enquête constitue l'endroit où nous avons observé et recueillis les données nécessaires pour étayer notre analyse. Notre terrain d'enquête est une salle de classe de langue étrangère, il s'agit bien d'une classe de deuxième année secondaire, filière langue étrangère, d'un établissement secondaire situé dans le secteur administratif de la Daïra de Ouled Mimoun, Tlemcen, Algérie, dont la conception initiale était une caserne relevant de

⁸⁰ Au fur et à mesure de notre recherche, nous recueillerons des données pour vérifier si nos hypothèses sont confirmées ou réfutées. Cela nous permettra de tirer des conclusions fondées sur des preuves et d'ajouter des connaissances à notre domaine d'étude.

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

l'époque coloniale française, d'une vétusté très avancée dans sa construction architecturale, transformée à l'indépendance, pour des besoins récurrents, à un établissement scolaire secondaire.

Rappelons que la classe reste le lieu le plus naturel et privilégié des interactions entre l'enseignant/apprenant et entre les apprenants eux-mêmes. Elle réunit des apprenants, elle fait naître et favorise la collaboration entre eux. En classe, les apprenants sont : plus attentionnés, plus actifs et plus prêts à tout moment, à partager et à recevoir mutuellement, leur savoir et leur savoir-faire s'ils sont bien encadrés.

Cette salle de classe est un exemple représentatif de l'apprentissage en groupe, et c'est là que nous pouvons observer le déroulement et le fonctionnement de l'activité groupale, objet de notre analyse.

En effet, il s'agit d'une classe située dans un établissement localisé dans une région éloignée et isolée, au pied de la montagne. C'était une salle de classe où l'on constate un manque d'entretien flagrant dans ses fonctionnalités à l'instar des autres classes similaires.

A cela s'ajoute, lorsque l'intégration d'outils informatiques, tels que le micro-ordinateur et les baffles, était nécessaire pour mener à bien une séance d'enseignement, il nous incombait de les porter nous-mêmes dans le sens où c'était à nous de ramener notre propre microordinateur et nos baffles car dans tout l'établissement, il y avait uniquement deux microordinateurs jamais disponibles.

Ces derniers étaient, le plus souvent, pris par les enseignants de science naturelle sous prétexte que ces deux matières ont la priorité puisqu'elles sont plus importantes que les autres matières, en l'occurrence, le français !

Donc, pour cette raison-là, nous avons la responsabilité pendant des années, malgré la distance nuisible⁸¹ et les mauvaises conditions de transport, d'amener nos propres outils pédagogiques lorsque la séance nécessitait leurs utilisations.

⁸¹ Il est vrai que la distance entre ce village et la ville est d'environ 40 kilomètres. Cependant, en tenant compte des transports en commun, le trajet nécessitera approximativement 1 heure et 30 minutes pour l'aller et autant pour le retour.

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

Quant à la zone d'investigation, le jour de l'enregistrement de l'activité groupale, nous pouvions nous diriger vers une salle bien équipée⁸² mais nous avons préféré de rester et d'enregistrer le déroulement de la séance de la compréhension de l'écrit, réalisée en contexte interactif, dans la classe où nous avons l'habitude de travailler.

En réalité, nous avons des réserves quant à un éventuel changement de classe, de crainte que cela influence l'attitude des apprenants en dispersant leurs comportements et détournant leurs attentions et leurs concentrations. De plus, nous souhaitons collecter les données brutes dans leur environnement habituel, afin de préserver le contexte d'apprentissage dans lequel elles évoluent.

Rappelons que l'objectif principal de l'étape de collecte de données sur le terrain consiste à rassembler des informations authentiques et pertinentes constituant ainsi le corpus d'étude, en vue de procéder à une analyse rigoureuse et à une interprétation des données.

La collecte de données, phase que nous allons développer ultérieurement, joue un rôle central dans notre recherche qui a pour but d'explorer l'apport de l'activité groupale dans l'apprentissage du FLE, et pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons conçu une méthodologie qui intègre différentes méthodes et instruments de recherche, chacun d'entre eux avait apporté une perspective unique à notre étude.

L'étape suivante de notre recherche est de déterminer, cette fois ci, comment nous avons collecté les données nécessaires pour tester nos hypothèses. Cependant, une planification des méthodes et des instruments de recherche est essentielle pour garantir que notre étude est menée de manière précise.

2.2.5. Exploration des approches contextuelles : Empirique, Qualitative et Interactionniste

En réalité, notre travail s'inscrit dans le champ de la didactique et de la pédagogie⁸³ de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Mais l'apprentissage d'une

⁸² Il s'agit d'une salle préparée et utilisée surtout le jour de la confirmation des enseignants stagiaires.

⁸³ Le socioconstructiviste s'inscrit principalement dans la pédagogie. Cette approche met l'accent sur l'apprentissage en tant que processus social, où les interactions entre les apprenants et leur environnement jouent un rôle crucial. Cependant, elle influence également la didactique en proposant des stratégies d'enseignement centrées sur l'apprenant et la collaboration.

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

langue étrangère, en contexte socioconstructiviste, est un phénomène complexe et multidimensionnel où son analyse doit être menée dans plusieurs directions dans lesquelles les résultats seront en fonction de l'approche théorique utilisée.

Ces différentes approches reposent sur des techniques assez précises et différentes et c'est en joignant ces approches utilisées avec les données collectées que nous avons formé et analysé notre corpus d'étude. Cela implique un désir de saisir le contexte et la dynamique groupale réelle, plutôt que de se limiter, uniquement, à une vision théorique.

Dans cette optique, notre recherche longitudinale s'appuie essentiellement sur une approche méthodologique, intégrant des méthodes complémentaires, à savoir : la méthode empirique, qualitative et interactionniste :

- Elle est empirique dans la mesure où elle repose sur des observations continues et des expériences réelles : il s'agit d'une description détaillée de toutes les données recueillies sur le terrain de l'enseignement/apprentissage ;
- Elle est qualitative⁸⁴ car elle repose fondamentalement sur l'interprétation des données enregistrées⁸⁵ en fonction de notre problématique: l'activité groupale a été enregistrée puis transcrites ce qui nous a permis de compléter notre corpus d'étude ;
- Elle est interactionniste car elle permet de décrire et d'explorer le fonctionnement⁸⁶ collectif de l'activité groupale.

Chaque approche a été soigneusement mise en œuvre à l'aide de l'utilisation d'instruments et d'outils de recherche scientifique adéquats, que nous présenterons progressivement tout au long de notre étude.

⁸⁴ Il est à préciser que nous n'avons pas négligé le recours à l'évaluation quantitative de certains phénomènes conversationnels, notamment, le nombre de prise de parole par les apprenants pendant la correction de l'activité.

⁸⁵ Il est important de souligner que le recours à l'enregistrement sonore dans notre recherche, comme second outil d'investigation, ne cherche pas à faire une analyse détaillée de la prononciation mais plutôt à consulter les données brutes enregistrées chaque fois que cela est utile.

⁸⁶ Il s'agit de deux étapes : la première étape est celle de la comparaison des réponses. La deuxième étape est relative au moment de la rédaction de la synthèse.

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

2.2.5.1. L'observation dans une perspective empirique

L'observation est un instrument clé utilisé dans le but de garder une trace par rapport aux faits remarquables tels que : les comportements des participants et la dynamique de groupe en temps réel et déterminé⁸⁷.

Pour une description pertinente, nous avons utilisé la grille d'observation établie par le sociologue Dell HYMES⁸⁸. Cette grille d'observation baptisée SPEAKING présentée par huit composantes, définit le cadre dans lequel sont réalisées les interactions entre les participants actifs aux échanges tout en identifiant le temps consacré ainsi que la nature des relations qui existent entre eux : distante, amicale ou classique.

Dans la liste actuelle figurent huit entrées principales qui suivent l'ordre mnémotechnique⁸⁹ des termes anglais : SPEAKING. Ce modèle est donc construit comme suit :

- Setting : le cadre de l'activité : temps/lieu ;
- Participants : les acteurs impliqués ;
- Ends : les finalités de l'activité ;
- Acts : le contenu, thème et forme du message ;
- Key : la tonalité de l'échange : formel/informel, sérieux/comique ;
- Instrumentalities : les moyens de communication : la langue/dialecte ;
- Norms : les normes d'interaction : règles sociales ;
- Genre : le type de langage.

2.2.5.2. L'enregistrement sonore comme outil d'analyse qualitative

Selon, TAYLOR et BOGDAN, la recherche qualitative est une recherche qui : *« produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes »*. (TAYLOR et BOGDAN, 1984 :108).

Traditionnellement, on différencie l'étape de recueil de l'étape de traitement des données, et la particularité des méthodes qualitatives, selon MUCCHELLI, réside dans leur

⁸⁷ Il s'agit essentiellement de la phase de la rédaction de la production écrite.

⁸⁸ L'observation n'a qu'un seul but, celui de décrire ce qui se passe réellement dans la classe, et la grille de HYMES comme outil d'investigation, nous a permis et facilité cette tâche descriptive.

⁸⁹ Les termes sont organisés selon une méthode de mémorisation spécifique en lien avec le mot « SPEAKING »

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

approche interprétative, qui cherche à comprendre les expériences et les perspectives des individus dans leur contexte spécifique : « *la spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif (ou subjectiviste ou encore interprétatif).* » (MUCCHELLI, 2004 : 212-213).

Compte tenu de nos objectifs d'analyse, il était impossible pour nous de se contenter uniquement que d'une observation directe de la situation à étudier. Dès lors, la recherche qualitative est tout à fait appropriée pour notre cas d'étude : la compréhension du fonctionnement d'une approche socioconstructiviste nécessite une analyse plus approfondie des données brutes collectées dans leur forme originale, c'est-à-dire, sans aucune transformation ou interprétation préalable, et c'est justement ce que l'on cherche à atteindre !

L'intégration de l'enregistrement sonore de l'activité groupale, dans notre travail de recherche, est une étape cruciale pour capturer et fixer les données brutes et non filtrées ce qui élimine le risque de déviation lié à la mémoire ou à l'interprétation subjective : le recours à l'enregistrement sonore comme second outil d'investigation, dans une séance de compréhension de l'écrit réalisée dans un contexte collaboratif, nous a permis de réécouter à chaque fois que nous le souhaitions les données enregistrées, sans craindre de les déformer ou de les oublier. La description de la situation observée et l'interprétation des données collectées feront ainsi l'objet d'analyse.

Nous allons expliquer, par la suite, comment nous avons utilisé cette technique et les détails de l'analyse de l'enregistrement, y compris la transcription des données.

L'activité collective a été enregistrée à l'aide d'un matériel de bonne qualité. Il s'agit de l'utilisation de deux téléphones⁹⁰ portables.

Il convient de noter qu'initialement, nous avons envisagé de faire venir un caméraman équipé d'un matériel plus avancé pour filmer l'ensemble de la séance. En revanche, nous n'avons pas reçu l'accord favorable du premier responsable de l'établissement, qui a catégoriquement refusé la possibilité de négociation. En conséquence, nous avons eu l'accord de réaliser un enregistrement sonore et nous avons donc choisi, comme solution

⁹⁰ Le smartphone moderne peut être un outil pratique pour l'enregistrement car il est équipé de caméras et de microphones de haute qualité. Il est capable de capturer des enregistrements vidéo et audio de manière satisfaisante pour de nombreuses recherches. Mais il est important de prendre en compte des facteurs clés pour garantir que l'enregistrement répond aux normes de qualité nécessaires pour notre recherche.

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

alternative, le téléphone portable. Pour nous rassurer de la qualité de l'enregistrement, nous avons finalement eu recours à deux téléphones portables.

La liste présentée ci-dessous représente les critères que nous avons pris en compte lors de l'utilisation de ces appareils pour enregistrer la séance de la compréhension de l'écrit :

- Qualité de l'enregistrement : pour se rassurer de la qualité de l'enregistrement, nous avons veillé à garantir la clarté du son et l'audibilité des voix en utilisant deux téléphones portables⁹¹;
- Stabilité : nous avons utilisé, pendant l'enregistrement, une stabilisation pour diminuer les secousses causées par les mouvements des apprenants ;
- Espace de stockage : avant l'enregistrement, nous avons vérifié que les téléphones portables disposaient d'un espace de stockage suffisant pour effectuer l'enregistrement ;
- Durée d'enregistrement : nous avons vérifié les limites de temps d'enregistrement des téléphones car certains modèles téléphoniques ont des limites ;
- Capacité de la batterie : nous nous sommes assurée que les téléphones portables sont suffisamment chargés car comme nous le savons, l'enregistrement peut drainer la batterie rapidement ;
- Sauvegarder des données : nous nous sommes assurée de sauvegarder l'enregistrement puis nous l'avons transféré sur un CD pour éviter de le perdre en cas de problème technique.

Par ailleurs, dans le cadre de notre recherche, le recours aux conventions de transcriptions est essentiel lors de l'analyse de l'enregistrement sonore de l'activité collective. Ces dernières permettent de transformer le contenu oral enregistré en un format texte afin qu'il soit analysé plus facilement.

En réalité, jusqu'aujourd'hui, on ne trouve pas un système de transcription universel unifié ! D'ailleurs TRAVERSO affirme à ce propos que :

⁹¹ L'utilisation de deux téléphones portables nous a beaucoup aidé au moment de la transcription des réponses prononcées par les apprenants pendant la correction des réponses. Ceci implique que, lorsqu'on n'arrivait pas vraiment à écouter les interventions des participants dans le premier enregistrement, nous faisons recours au second.

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

- « il n'existe pas aujourd'hui un système de transcription unifié, chacun forge son système en s'inspirant de celui de JEFFERSON – cité par exemple dans SCHENKEN, 1978 – ou de celui de BIELEFIELD (BANGE : 1992 ; VION : 1992). D'une manière générale, on n'utilise pas de transcription phonétique, trop difficiles à lire, mais des transcriptions orthographiques, plus ou moins standards ou adaptées, l'orthographe adoptée cherche à rendre compte de certains phénomènes de prononciation ». (TRAVERSO, 1999 :24).

De plus, KERBRAT-ORECCHIONI explique que les systèmes de transcription varient selon le contexte d'enregistrement :

- « Les techniques de transcription varient, mais s'agissant du français ou de l'anglais, toutes recourent aux conventions orthographiques en usage, avec tout ou plus aménagement, le remplacement de la ponctuation. Par des symboles mieux adaptés à la représentation des pauses et de la prosodie, et éventuellement des indications sur certains éléments non verbaux » (2005 :27).

Cependant, il est important de préciser que notre objectif principal n'est pas d'effectuer une analyse détaillée et minutieuse de la prononciation car ce processus ne correspond pas vraiment aux priorités fondamentales de la présente étude. Rappelons que, dans cette section, nous concentrons plutôt notre analyse sur l'engagement des apprenants pour prendre la parole.

Dans cette optique, nous avons transcrit les moments de l'activité groupale conformément au classement suivant :

- L'étape de l'identification des caractéristiques générales du texte (Annexe n° 01) ;
- L'étape de la comparaison des réponses proposées par les apprenants (Annexe n° 02) ;
- L'étape de la correction des réponses (Annexe n° 03).

La transcription s'avère nécessaire pour :

- Analyser les interactions pendant l'étape de la comparaison des réponses proposées ;
- Analyser les réponses prononcées⁹² pendant la correction des réponses ;
- Recenser⁹³ le nombre d'interventions des apprenants.

⁹² En ce qui concerne leur exactitude ou leur inexactitude

⁹³ Nous avons fait le recensement total du nombre de prise de paroles pour les deux moments suivants :

- Pendant la réalisation des caractéristiques du texte ;
- Pendant la correction de l'activité groupale.

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

Pour cela, nous avons choisi un système qui s'adapte le plus avec notre corpus d'étude celui de la transcription orthographique⁹⁴ et nous avons suivi les conventions les plus utilisées par les chercheurs, celles qui permettent de fixer les données à analyser.

Il n'en demeure pas moins que les conventions de transcriptions utilisées dans ce travail sont inspirées de celles du modèle présenté par A. MAHIEDDINE (2009, 64/65). Elles se présentent comme suit :

<i>Chevauchements</i>	c'est une liste ~ [EN- c'est une liste de /] des exemples
<i>Pauses de diverses durées</i>	~ ou ~ ~ ou bien ~ ~ ~ Un ~ équivaut à 1 seconde. Lorsque la durée de la pause dépasse 3 secondes, elle est indiquée entre parenthèses (x sec.)
<i>Allongement du son ou de la syllabe qui précède</i>	: ou :: ou ::: (le nombre de : est proportionnel à l'allongement)
<i>Intonation montante</i>	/
<i>Ton appuyé, emphase</i>	et utilisez un articulateur logique pour exprimer ce rapport d'une manière EXPLICITE
<i>Faux départ, rupture de construction ou mot inachevé</i>	le rapport logique exprimé - implicite exprimé dans cette phrase
<i>Passage incompréhensible</i>	XXXX

⁹⁴ La transcription est orthographique par opposition à une transcription phonétique : elle utilise les mots de la langue les plus approchants de ce que l'on entend, plutôt que d'imiter la prononciation.

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

Commentaire de transcription	<i>(rire), (plusieurs apprenants qui parlent en même temps)...</i>
Prononciation de lettres isolées ou action d'épeler	s-a-n-s ~ s-o-n-t

Tableau 9. Conventions de transcription

Cependant, nous avons utilisé d'autres conventions complémentaires, ces dernières se résument comme suit :

- **L'anonymat**

- Les prénoms des apprenants sont remplacés par : Ap (Apprenant) associé à un chiffre⁹⁵ (1, 2, 3, etc.) ;
- L'enseignante est notée : EN

- **Les parties transcrites en langue arabe**

La transcription de notre corpus d'étude est, bien évidemment, faite en langue française. Mais, nous ne nous pouvons pas quand même négliger les passages produits en langue maternelle⁹⁶.

Il est vrai que le recours à la langue maternelle dans une classe de français en Algérie, que ce soit pour les établissements scolaires ou universitaires, est interdit, mais les enseignants sont obligés de tolérer ce recours occasionnel, uniquement, pour confronter les difficultés linguistiques.

Dans ce contexte, A. MAHIEDDINE considère que :

- « Le recours ponctuel à la LM fait partie des stratégies de communication en langue étrangère qui peuvent être favorables à l'apprentissage de nouveaux éléments de la langue cible. C'est une stratégie qui est utilisée spontanément dans certaines situations « naturelles » de communication (en dehors de la classe) au même titre que les gestes... Pourquoi donc l'interdire alors que depuis la révolution communicative des années 70, on cherche tant bien que

⁹⁵ Le chiffre associé à « Ap » est donné par rapport au classement de l'apprenant dans le tableau de nombre de prise de parole.

⁹⁶ La langue maternelle de nos apprenants est bien évidemment l'arabe dialectal.

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

mal à créer en classe une communication qui se rapproche le plus possible des échanges en milieu naturel !? » (2009 : 60).

Les passages prononcés en arabe sont transcrits avec la graphie française en caractère gras puis traduits⁹⁷, en dessous, en français en caractère italique, comme le montre l'exemple ci-dessous :

XIII	Ap₂	wella taquadri diri les avantages ~ tu fais euh:: [Ap ₁ - de la télévision <i>ou bien tu peux mettre</i> ~ l'importance de la télévision] WaH l'importance de:: la télévision <i>oui</i> [Ap ₁ - oui] (10sec.)
-------------	-----------------------	--

Comme nous le savons tous, il existe quelques sons en langue arabe qui n'existent pas en langue française. Cependant, la transcription des passages prononcés en arabe avec la graphie française, nous a amené à faire appel au tableau présenté ci-dessous :

Représentation du son de l'arabe avec l'alphabet arabe	Représentation du son de l'arabe avec l'alphabet français
ه	H
ح	h
غ	R
ر	r
خ	kh
ق	qu
ك	k
ت	t
و	w
ذ	dh

Tableau 10. Représentation des sons arabes

⁹⁷ La traduction Arabe- Français prend en considération le sens global de la phrase.

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

• Le système de numérotation de la transcription

Nous devons signaler également que les moments transcrits ne sont pas listés de la même manière histoire de différencier entre les moments. Pour ce faire, nous avons utilisé les chiffres :

- Arabes, 1,2,3, etc., pour lister, de manière continue, les interventions des apprenants au moment de la participation, c'est-à-dire, pour l'annexe n° 01 et 03 ;
- Romains, I-II-III, etc., pour lister les interactions des apprenants pendant l'étape de la comparaison des réponses, c'est-à-dire, pour l'annexe n° 02.

Il est important de noter aussi que nous avons suivi le même système, le même modèle de transcription tout au long de la transcription de l'activité collective enregistrée. Il faut rappeler qu'il est nécessaire de rester fidèle aux règles et aux conventions de transcription afin que le corpus d'étude soit clair et lisible : « *La transcription doit répondre à des contraintes de précision, de fidélité, et lisibilité.* » (TRAVERSO, 1999 : 22).

Afin d'explorer spécifiquement la dynamique socioconstructiviste du groupe, nous devons faire appel, cette fois ci, à l'approche interactionniste.

2.2.5.3. L'interaction : Une vision interactionniste

Dans le cadre de notre recherche, l'intégration de l'approche interactionniste sert à analyser comment les apprenants interagissent et communiquent entre eux au sein du groupe, pendant les deux moments suivants :

- La comparaison des réponses (étape enregistrée) ;
- La rédaction de la synthèse écrite (étape observée).

Cette approche repose sur la description des principes du socioconstructivisme, qui affirment que le sens émerge des interactions sociales et que les participants co-construisent ensemble ce sens au fil de leur échange.

A cet effet, nous considérons que le groupe est un lieu d'interaction qui nous permet d'examiner de près : les échanges des informations et la confrontation des points de vue. L'analyse de ces interactions nous permettra de comprendre comment les participants co-construisent ensemble leur compréhension, négocient et s'engagent dans leur apprentissage.

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

Les trois (03) approches précédemment évoquées sont complémentaires dans le cadre de notre étude. Chacune d'elles apporte des avantages spécifiques qui enrichissent notre recherche : la combinaison de ces approches a contribué à la constitution de notre corpus d'étude et donc à offrir une base solide pour notre analyse.

Après avoir exposé les approches que nous avons utilisées pour interpréter toutes les données, nous passons maintenant à l'étape de la collecte des données sur le terrain. Cette phase nous permettra de réunir des informations directes à partir du contexte réel où l'apprentissage en groupe se déroule.

2.2.6. Définition et collecte des données

Cette étape méthodologique a une importance capitale dans notre recherche car elle établit les bases pour la collecte, l'analyse et l'interprétation des données qui permettront d'apporter des réponses éclairées à nos questions de recherche.

En effet, afin d'éviter tout effort inutile et pour bien délimiter cette phase, il était essentiel pour nous de suivre des étapes d'explication les quelles ont composé cette partie de notre travail de recherche.

Ces dernières ont été réalisées et établies d'une manière à clarifier et à répondre à des questions pertinentes inspirées du modèle Quintilien⁹⁸ « QQQQCCP ».

Ce modèle adopte une démarche d'analyse constructive basée sur le questionnaire systématique : elle consiste à poser le maximum de questions, d'une façon systématique, au tour d'un problème ou d'une situation, pour ne pas oublier aucune information et pour comprendre quelles sont ses raisons ou ses causes principales.

Il s'agit de répondre aux questions suivantes : Qui, Quoi, Où, Quand, Combien, Comment et Pourquoi ?

⁹⁸ Quintilien est un rhéteur et pédagogue romain du premier siècle, est l'auteur d'un important manuel de rhétorique « L'institution oratoire ». Œuvres complètes, QUINTILIEN et PLINIE le jeune, éd. FIMINDIOT frères, fils et c, coll, « collection des auteurs latins », 1865, p399.

Les circonstances définies par le rhéteur grec HERMAGORAS de TEMNOS et transmises par Saint Augustin, sont parfois faussement attribuées à CIÉRON. D.W. Robertson, Jr, « A notes on the Classical Origin of "Circumstances" in the Medieval Confessional », vol. 43, N.1 (Jan., 1946), pp.6-14.

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

Le but de ce modèle Quintilien est d'obtenir des informations élémentaires suffisantes pour identifier toutes ses circonstances ou aspects essentiels : les personnes, le fait, le lieu, le temps, la quantité, la manière et les motifs.

La réponse à la première question « Qui ? » nous a permis de désigner la population d'enquête, les responsables et les participants.

Les apprenants qui ont participé à cette enquête sont des apprenants algériens qui habitent à Ouled Mimoun, wilaya de Tlemcen, ils sont inscrits en deuxième année secondaire, filière de langues étrangères. Ils ont suivi le même parcours scolaire depuis la deuxième année fondamentale⁹⁹ jusqu'au moment présent.

Il s'agit d'une classe hétérogène dans la mesure où nous trouvons une diversité :

- De sexes : 26 apprenants dont 18 filles et 08 garçons ;
- De tranches d'âges : entre 15-18 ans ;
- De régions : les apprenants étaient de différents patelins.

Ces apprenants étaient orientés vers cette branche de langues étrangères à la fin du troisième semestre de leur première année secondaire, filière lettre. En première année, il y avait deux classes de filière littéraire dont nous étions leur enseignante de français. Ils étaient cinquante-six (56) apprenants dont vingt-six (26) apprenants étaient orientés vers la classe de langues étrangères, tandis que les autres étaient soit inscrits en classe de lettres et philosophie, soit des redoublants ou alors exclus pour échec scolaire et orienter vers la formation professionnelle.

En effet, l'orientation, selon la filière, se fait par le conseiller d'éducation et d'orientation de l'établissement. Elle se fait, le plus souvent, selon les moyennes obtenues à la fin de la première année secondaire. Cela veut dire que, pour avoir le droit de s'inscrire en filière des langues étrangères en deuxième année secondaire, il faut avoir une bonne moyenne dans les matières suivantes : le français, l'anglais et l'arabe.

⁹⁹ En Algérie, le français est enseigné à partir de la deuxième année primaire, à raison de trois heures par semaine et à partir de l'année 2006-2007, il était convenu que ce volume passera à quatre heures par semaine, et de passer à cinq par semaine jusqu'à la fin du collège.

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

Mais ceci ne nous empêche pas de trouver, pour une raison ou pour une autre, des apprenants inscrits en classe de langues étrangères bien qu'ils n'atteignent pas la moyenne dans l'une ou parfois même dans l'ensemble de ces matières...

La question qui se pose maintenant, pourquoi avons-nous choisi les apprenants de cette classe comme population d'enquête ?

En effet, le choix de la population d'enquête a été fait avec beaucoup d'attention car cette phase représente la source d'obtention de notre corpus d'étude.

Nous avons choisi les apprenants de cette classe comme population d'enquête, étant donné que nous les suivons déjà en première année secondaire et nous envisageons d'appliquer la stratégie collaborative au cours des années suivantes, rien que pour évaluer son apport par rapport à l'apprentissage du FLE.

Nous avons adopté une perspective à long terme qui vise à accompagner ces apprenants depuis leur première année jusqu'à la classe terminale pour évaluer leur apprentissage du FLE. Il est important de rappeler qu'il s'agit d'une étude d'une durée de trois (03) ans.

Pour ce faire, nous avons sollicité le premier responsable de l'établissement pour obtenir l'autorisation de garder nos propres classes et de les enseigner, dans le but de mener à bien notre projet de recherche scientifique. La question qui se pose maintenant, pourquoi nous avons choisi la deuxième année secondaire, filière langue étrangère, comme classe pour investigation ?

Il est important de mentionner que, au cours de la première¹⁰⁰ année secondaire 2016-2017, nous avons principalement suivi et appliqué la méthodologie d'enseignement et d'apprentissage en vigueur au sein de l'établissement, à savoir l'approche traditionnelle, tout en incitant occasionnellement nos apprenants à réaliser certaines activités en groupe afin de les initier et de les familiariser avec le travail en équipe.

¹⁰⁰ Il est à préciser que les résultats de ces apprenants en Français, au collège, étaient vraiment très faibles. Il est important de rappeler que nous avons pu consulter de visu, en présence du responsable d'orientation et d'éducation de cet établissement, les cartes de suivi et d'orientation de ces apprenants où nous avons enregistré un taux de 12% en matière française.

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

La mise en œuvre officielle et continue de la stratégie collaborative n'a débuté qu'en classe de deuxième année.

Par ailleurs, et en ce qui concerne la sélection de l'enseignante participante à cette enquête, il est à préciser que nous étions obligées de prendre la décision de participer nous-même à la réalisation de cette tâche pédagogique. Pourquoi ?

En réalité, nous devons mentionner qu'aucun de nos collègues n'utilisait l'apprentissage en groupe: il est vrai qu'ils appliquaient, dans quelques séances¹⁰¹, des tâches pédagogiques nécessitant un travail de groupe mais ce travail de groupe ne représente pas, exactement, ce que nous faisons avec nos apprenants ! Il s'agit bien d'une stratégie d'enseignement et apprentissage collaborative, que nous détaillerons ultérieurement, davantage personnalisée.

Il était possible de solliciter un autre enseignant pour mener la séance à notre place, en lui fournissant des explications sur le fonctionnement et le déroulement de la séance. Toutefois, nous avons craint que :

- Les apprenants changent d'attitude et de comportements avec la présence d'un autre enseignant ce qui n'est pas du tout bénéfique pour notre enquête de terrain : nous cherchons surtout à collecter des données brutes, concrètes telles qu'elles se présentaient quotidiennement dans notre classe et la présence et/ou la participation d'un enseignant étranger risque vraiment de perturber les apprenants ;
- L'enseignant ne parvient pas à exécuter la tâche comme il a été demandé, soit par oubli, soit par manque de connaissances dans ce domaine¹⁰², étant donné qu'il ne s'agit pas d'un expert et qu'il ne maîtrise pas nécessairement les modalités du travail en groupe.

Il faut avouer que le fait d'adopter cette position originale n'a pas du tout été facile pour nous : le cas le plus délicat dans une enquête de terrain est celui du praticien-chercheur qui est mené à réaliser une recherche de type organisationnel au sein de l'institution dans laquelle il fonctionne professionnellement.

¹⁰¹ Il s'agit notamment de l'activité de la production écrite.

¹⁰² Ce n'est qu'après avoir effectué des recherches et des lectures que nous avons pu intégrer la stratégie d'apprentissage collaborative dans notre classe. Nous avons dû patienter une année avant de pouvoir réellement l'intégrer.

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

Il s'agit bien là de la première question que le chercheur-acteur va se poser : « *Suis-je moi-même dans des conditions qui vont me permettre de jeter un regard critique sur une réalité sociale, sur une action, sur une organisation ou sur une institution que je connais et dont je connais les acteurs ?* ». (ALBARELLO, 2004 : 20).

Pour toutes ces raisons présentées précédemment, nous avons jugé que la présente tâche spécifique ne pourrait aboutir que par nos soins !

La réponse à la deuxième question « Quoi ? » nous a permis de délimiter et de cerner notre thème de recherche. La réponse à cette question nous a aidé, d'un côté, à planifier les étapes que nous allons suivre pour réaliser notre travail, et d'un autre côté, elle nous a aidé à choisir le corpus de notre étude. Comment pouvons expliquer ceci ?

Dès la reprise des classes, nous avons expliqué à nos apprenants comment nous allons travailler pendant cette année scolaire¹⁰³. Nous avons expliqué également le principe et le but à travers l'utilisation de cette stratégie d'enseignement et d'apprentissage.

La majorité des apprenants s'est montrée très disciplinée et accueillie cette initiative avec beaucoup de sérénité ; ils manifestaient un désir profond d'apprendre le français et de perfectionner leurs compétences dans cette langue.

En revanche, certains ne se sont pas pleinement investis dans cette démarche. Nous avons alors pris contact avec eux pour en comprendre les raisons.

Ces apprenants n'ont pas apprécié l'idée, car ils ne disposaient pas d'accès à internet à leur domicile.

En effet, dans l'année précédente 2016-2017, l'intégration partielle de cette stratégie d'enseignement et d'apprentissage collaborative dans quelques séances pédagogiques a été précédée par un envoi d'un support¹⁰⁴.

Donc ces apprenants avaient bien compris que le recours constant, durant cette année scolaire 2017-2018, à ce mode d'enseignement et d'apprentissage nécessiterait une connexion internet permanente à leur domicile, ce qui était vraiment impossible pour eux !

¹⁰³ Deuxième année langue étrangère : année scolaire 2017-2018

¹⁰⁴ Ce support se présentait soit sous forme d'un texte, d'une vidéo, d'une chanson, ou des images.

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

Par ailleurs, nous devons signaler un autre problème rencontré en première année scolaire 2016 – 2017 par rapport au canal d'envoi des supports.

En réalité, nous envoyons ces supports pédagogiques via un groupe privé ouvert au niveau de l'application Facebook. L'utilisation de cette application comme canal d'envoi des supports pédagogiques nous a causé un énorme problème.

Pour raisons techniques, le staff administratif était contre cette idée : il considérait que l'enseignant ne doit, en aucun cas, être aussi proche de ses apprenants !

Face à ces deux "problèmes"¹⁰⁵, nous étions obligée de trouver, comme à chaque fois d'ailleurs, une solution alternative pour pouvoir poursuivre nos objectifs.

Nous avons donc commencé à préparer, à l'avance, tous les cours de la semaine : la préparation et le choix des supports pédagogiques dépendra des objectifs pédagogiques et des compétences visées à installer chez les apprenants selon les recommandations du ministère de l'éducation nationale.

Pour cela, à la fin de chaque cours, nous faisons passer, à nos apprenants, le support pédagogique¹⁰⁶ que nous allons utiliser lors de la prochaine séance :

- Soit nous distribuons des documents imprimés ;
- Soit nous envoyons, par le biais de leur¹⁰⁷ flash disque, les vidéos, les enregistrements, etc.

En effet, l'envoi du support et, par conséquent, l'anticipation des sujets que nous allons aborder lors de la prochaine séance renvoient au concept de classe inversée qui est défini par M. LEBRUN (2016) comme suit :

- « La classe inversée est une approche pédagogique dans laquelle une première exposition à la matière s'effectue de manière autonome, dans une phase préalable à une phase présentielle animée par un enseignant. L'ancrage et l'approfondissement des connaissances sont travaillés pendant cette séance par le biais d'activités appropriées (échanges avec l'enseignant et entre pairs, projets de groupe, activité de laboratoire, débat...). La partie préparatoire

¹⁰⁵ Il s'agit en réalité de problèmes secondaires, car, dans le monde actuel, la disponibilité d'internet ne devrait pas constituer un obstacle majeur, et ce n'est pas la faute des apprenants. De plus, les différences de mentalités signifient que chaque région, en fonction de ses propres perceptions, a des représentations variées face à ce genre de situations.

¹⁰⁶ Il est à noter que le support, qu'il soit écrit ou oral, est donné sans questions.

¹⁰⁷ Uniquement pour les apprenants qui possédaient un ordinateur chez eux

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

autonome peut s'effectuer avec différents types de ressources (livres et autres documents, sites Web, vidéos, logiciels...) ».

La disponibilité des supports¹⁰⁸ la veille de la séance offre aux apprenants le temps nécessaire et la possibilité de connaître à l'avance les thèmes qui seront abordés lors de la prochaine séance, conformément au principe de la classe inversée. Cette démarche permet aux apprenants de se préparer adéquatement avant d'arriver en cours.

Quant au choix du corpus, en fait, comme nous l'avons cité précédemment, cette nouvelle¹⁰⁹ stratégie d'enseignement et d'apprentissage a été pratiquée dans pratiquement toutes les activités de la séquence pédagogique.

Pour notre corpus d'étude, nous avons choisi celui de l'activité de la compréhension de l'écrit. Pourquoi cette activité en particulier ?

Il convient de noter que le programme¹¹⁰ de la deuxième année secondaire, filière langue étrangère, comporte quatre projets. Chaque projet inclut une intention communicative, autour de laquelle sont regroupés un ou deux objets d'étude. Chaque objet d'étude est divisé, cette fois-ci, en séquences.

Il convient également de préciser que chaque séquence pédagogique comprend un enchaînement d'activités clairement défini. Le déroulement de ces activités se présente, généralement, comme suit :

- Évaluation diagnostique ;
- Compréhension / Production de l'oral,
- Compréhension de l'écrit ;
- Points de langue (partie lexicale) ;
- Points de langue (partie syntaxe) ;
- Elargissement (deuxième support écrit) ;
- Entraînement à l'écrit ;
- Production écrite ;

¹⁰⁸ Dans cette situation, les supports sont désignés sous le terme de capsule, notamment dans le cadre de l'apprentissage en ligne ou des classes inversées.

¹⁰⁹ Aux yeux des apprenants.

¹¹⁰ Pour un aperçu plus complet sur le programme et la répartition annuelle, veuillez voir annexe n° 08

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

- Activité ludique ;
- Compte rendu de la production écrite ;
- Evaluation formative ;
- Remédiation ;
- Evaluation certificative.

Revenons au choix de l'activité pédagogique enregistrée. Comme nous l'avons déjà signalé, l'activité choisie à enregistrer est celle de la compréhension de l'écrit. Cette dernière prend aussi, avec les méthodologies traditionnelles, une durée de deux heures de réalisation. Son déroulement doit se faire en quatre phases :

- Observation du support : image du texte + hypothèses de sens ;
- Lecture silencieuse et vérification des hypothèses de sens ;
- Lecture analytique : répondre aux questions relatives au texte ;
- Synthèse : elle peut être présentée sous forme d'un schéma, d'un compte rendu, d'un tableau récapitulatif ou d'un texte lacunaire.

Nous avons constaté lors de notre pré-enquête, pendant nos observations permanentes dans l'année scolaire 2016/2017, que la réalisation de ce cours de compréhension de l'écrit, en suivant ces étapes, en deux heures n'était pas efficace. Pourquoi ?

En réalité, il était impossible d'assurer la compréhension et la participation de tous les apprenants, cela veut dire que plus de la moitié de la classe montrait une indifférence totale.

Rappelons que les observations effectuées durant l'année scolaire précédente 2016-2017 ont révélé que plus de la moitié de la classe éprouvait des difficultés à répondre aux questions de compréhension de texte et/ou à participer à la correction de ces dernières. Nous ne travaillons qu'avec trois (03) à cinq (05) élèves. Ces difficultés étaient dues à divers facteurs, notamment :

- La non compréhension du texte ;
- La peur de faire des erreurs ;
- L'absence de réponses ;
- La crainte d'être jugé par les camarades ;
- Le manque d'intérêt pour le cours.

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

Cependant, il est important de reconnaître l'importance de la séance de compréhension de l'écrit dans le processus d'apprentissage des apprenants. En effet, cette séance constitue le moteur de toute la séquence pédagogique ; nous allons expliquer pourquoi elle est si essentielle pour le développement des compétences des apprenants.

En effet, le choix du support écrit doit être pertinent et fait avec beaucoup d'attention car il doit :

- Traiter la visée communicative générale de la séquence pédagogique ;
- Contenir tous les points de langues essentielles¹¹¹ que nous allons développer ultérieurement au cours de la séquence pédagogique ;
- Refléter la structure spécifique du texte en question ce qui permet aux apprenants d'apprendre à le distinguer des autres types de texte ;
- Constituer un modèle pertinent dont les apprenants peuvent s'inspirer le jour de la rédaction de leur production écrite.¹¹²

De plus, la compréhension de l'écrit suit un modèle similaire à celui des devoirs, des compositions trimestrielles et même du baccalauréat. Ce format se présente sous la forme d'un texte, accompagné de questions et d'une tâche de production écrite.

Concernant le type de texte étudié, cette séance était basée sur un support écrit argumentatif : ce type du texte est très important puisqu'il fait l'objet d'un enseignement durant les trois années scolaires, depuis la première année secondaire jusqu'à la classe de terminale et c'est pourquoi nous avons jugé pertinent de l'utiliser comme objet d'analyse.

Pour toutes ces raisons, et selon notre pré-enquête effectuée, nous affirmons qu'une séance de compréhension de l'écrit mal réussie entraîne un échec majeur de la séquence d'apprentissage dans son ensemble. En raison de l'importance de cette séance, nous l'avons sélectionnée comme source de données pour notre corpus d'étude.

¹¹¹ Lexique, syntaxe, grammaire, etc.

¹¹² A la fin de la séquence pédagogique, les apprenants sont amenés à rédiger une production écrite. Le document écrit doit refléter la structure et les points de langue acquis lors des séances de la compréhension de l'écrit et développés pendant la séquence.

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

La réponse à la troisième question « Où ? » nous a permis de sélectionner le terrain d'enquête que nous avons bien détaillé dans la partie réservée à la description du terrain d'enquête.

La réponse à la quatrième question « Quand ? » nous a permis de délimiter le moment choisi pour commencer notre enquête.

Nous exerçons dans le domaine de l'enseignement-apprentissage du FLE, nous sommes chargées d'un volume horaire variant de dix-sept (17) à vingt (20) heures par semaine sans oublier : la préparation des cours selon les niveaux et les spécialités, la recherche et le choix des supports pédagogiques adéquats avec le programme en général, avec les objectifs pédagogiques et le niveau des apprenants en particulier, le contrôle et la correction des cahiers des apprenants, etc.

En effet, l'accomplissement de toutes ces tâches requiert un temps important ainsi qu'un investissement considérable en efforts et en patience de la part d'une enseignante nouvellement recrutée, résidant loin de son lieu de travail, aspirant à l'excellence dans son enseignement, désireuse d'aider et d'améliorer le niveau de ses apprenants et souhaitant poursuivre ses études doctorales.

Ce qui était bénéfique pour nous dans toute cette situation, c'est qu'on était tout le temps présente dans le terrain d'enquête et donc toujours branchée dans notre sujet de recherche. A vrai dire, c'est ce point positif qui nous a vraiment aidé à supporter les difficultés de cette situation, d'aller jusqu'au bout et donc de décider de se lancer dans l'expérimentation dès le début de l'année scolaire : 2017-2018.

La réponse à la cinquième question « Comment ? » nous a permis de savoir comment nous allons faire pour réaliser notre étude, pour cerner notre problématique, pour former nos hypothèses, pour sélectionner les outils d'investigation, etc.

D'une manière générale, cette question nous a aidé à éclairer la structure composant ce travail.

En effet, la délimitation de la problématique a été faite avec beaucoup de patience et d'attention, pourquoi ?

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

Parce qu'elle représente, tout simplement, le moteur qui relie et enchaîne toutes les autres étapes de la recherche scientifique. Elle représente, pour nous, une orientation et un guide tout au long du parcours de la réalisation de notre recherche.

Pour cerner notre problématique, il nous a fallu désigner un angle de recherche bien précis, celui qui nous a interpellé le plus, pendant nos lectures en premier lieu, et pendant la réalisation de l'observation sur le terrain par la suite.

Notre principale question a été accompagnée d'autres questions suggérées ultérieurement comme il a été dit précédemment. La réponse à cette question nous a aidé, aussi, lors de notre recherche documentaire, à former nos hypothèses qui représentaient des réponses et des propositions possibles. Elle nous a permis de mettre l'accent sur les principes méthodologiques choisis et les outils d'investigation sélectionnés à mettre en œuvre pour réaliser notre travail.

La réponse à la question « Combien ? » nous a, essentiellement, permis de chronométrer le déroulement de l'activité groupale. Il convient de noter que celle-ci se divise en deux grandes parties distinctes :

- La première phase, est divisée en quatre (04) moments : l'identification des caractéristiques générales du texte, la recherche des réponses, la comparaison des réponses et enfin la correction des réponses, a duré : (1h20min) ;
- La deuxième phase, consacrée à la rédaction de la synthèse, a duré : (30min)

Enfin, comme vous le remarquez, la question « Pourquoi ? » s'est posée, pratiquement, à la suite de toutes les questions citées précédemment : « *la question pourquoi pourra se poser face à chaque réponse obtenue aux six premiers types de questions* » (BENOIT, 2019 :40). Dans le cadre d'une résolution de problème, le pourquoi vient compléter la liste des questions et se pose après chaque réponse obtenue afin de mener une analyse plus fine.

L'achèvement de cette étude de recherche marque le fruit d'un voyage intellectuel à travers les différentes phases du processus scientifique. Depuis la formulation de la problématique initiale jusqu'à la définition et la collecte des données. Chaque étape a été une pierre angulaire dans la construction d'une compréhension approfondie de notre sujet d'étude.

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

En somme, nous avons commencé par identifier une question de départ qui a évolué vers une problématique significative, révélatrice des enjeux complexes de l'apprentissage en groupe. Notre exploration du contexte théorique nous a permis de situer notre recherche dans le paysage académique, tout en découvrant les théories et les travaux antérieurs qui ont éclairé notre compréhension du sujet. Sur cette base, nous avons formulé des hypothèses de recherches solides qui ont orienté nos efforts. Ces hypothèses ont été testées grâce à une approche méthodologique complémentaire rigoureuse, comprenant des méthodes variées telles que l'observation en classe et l'enregistrement sonore de l'activité groupale. Les instruments que nous avons choisis ont été soigneusement adaptés pour recueillir des données de qualité. Enfin, la phase de définition et de collecte de données a été marquée par un engagement envers l'éthique de la recherche, le respect du consentement des participants et le maintien de la confidentialité des données collectées.

C'est avec un sens profond de l'accomplissement que nous clôturons cette étape intermédiaire de la recherche scientifique. Chaque phase de cette approche a été cruciale pour notre progression vers une compréhension plus profonde de l'apprentissage en groupe.

Cependant, nous passons à la dernière étape de la conception méthodologique, à savoir : la présentation des données collectées.

2.3. Préparation des données collectées

Après avoir obtenu l'accord préalable de l'administration, sous la condition que l'enregistrement soit exclusivement sonore et réalisé par nous-même, et non pas par une tierce personne, nous avons entamé la réalisation de l'enregistrement.

Nous avons donc entrepris cette enquête en classe. La première démarche convenue et réalisée était de prendre quelques instants de pause avant de se lancer dans le travail.

Notre objectif était de créer un environnement psychologiquement confortable pour les apprenants et de faciliter leur adaptation au sujet, étant donné que nous ne les avons pas informés à l'avance de ce qui allait se dérouler lors de cette séance. La situation actuelle a pour but de :

- Éviter que les apprenants fournissent des efforts supplémentaires par rapport aux séances précédentes ;

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

- Maintenir une situation aussi ordinaire que possible.

Il est important de mentionner qu'avant le commencement de l'enregistrement de la séance, nous avons pris quelques instants pour discuter avec nos apprenants des objectifs de ce cours. Nous leur avons précisé que la séance se déroulerait comme d'habitude, mais qu'elle serait enregistrée exclusivement à des fins pédagogiques, sans intention de juger leurs niveaux ou leurs réactions pendant le cours. Nous leur avons demandé de ne pas tenir compte de l'enregistrement.

De plus, nous avons informé nos apprenants de la finalité de cet enregistrement, en leur précisant que son utilisation resterait strictement confidentielle. Nous leur avons expliqué que tout demeurerait dans le cadre d'une recherche scientifique et que la discrétion serait rigoureusement respectée.

Cette explication a duré, à peu près, cinq minutes avant de commencer notre séance. Par ce geste psychologique, nous sommes parvenus à maintenir l'atmosphère détendue et décontractée habituelle au sein de la classe.

Nous devons rappeler que cette phase d'enregistrement a été précédé par de nombreuses observations réalisées dans notre classe comme il a été expliqué précédemment.

Le désir de comprendre, de faire comprendre, d'expliquer et d'apporter des solutions à un problème ou bien à un phénomène amène le chercheur à réaliser une enquête de terrain.

En ce qui concerne notre enquête de terrain, celle-ci poursuit un double objectif :

- Premièrement, nous avons visé le recueil des données brutes, qui se rapportent à notre situation à étudier auprès d'un public bien déterminé, qui représente des apprenants de langues étrangères inscrits en deuxième année secondaire ;
- Deuxièmement, notre enquête diligentée cherche à faire parler les données recueillies ; auprès de cette population d'enquête, en les soumettant, après, au traitement et à l'examen approfondi afin de dégager une conclusion.

La phase de préparation des données est essentielle pour garantir que les données collectées sont prêtes à être analysées, dans les chapitres suivants de ce travail de recherche, de manière cohérente et significative.

Chapitre II

Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la problématique à la préparation des données

En définitive, l'objet de ce chapitre était de présenter d'une manière détaillée les principes et les étapes du processus méthodologique de la recherche mis en œuvre au cours de la présente recherche.

DEUXIÈME PARTIE

SYNERGIE ENTRE SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE ET DYNAMIQUE
GROUPALE

Munis des données théoriques et méthodologiques nécessaires que nous avons explorées dans la première partie de cette thèse, nous nous engageons, dans cette seconde section, à procéder à la description, à l'interprétation et à l'analyse des résultats que nous avons recueillis au cours de notre enquête.

Pour assurer une représentation claire et structurée de notre démarche, nous avons choisi de diviser cette partie en deux chapitres distincts, chacun ayant pour objectif de décrire et/ou d'examiner un aspect spécifique des résultats obtenus.

- Dans le troisième chapitre intitulé « *La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale* », nous allons :

- *Décrire les éléments du contexte d'apprentissage qui ont participé au fonctionnement de l'activité de groupe en question, à savoir : le cadre spatio-temporel ainsi que les composantes du cadre pédagogique (finalité, objectifs, compétences, contenus et support) ;*
- *Analyser la dynamique interactionnelle de l'activité groupale s'inscrivant et résultant de cette configuration pédagogique particulière.*

- Dans le quatrième chapitre intitulé « *L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?* », nous nous attacherons principalement à :

- *Interpréter et à examiner l'apport de la stratégie collaborative dans le renforcement des compétences linguistiques, en mettant l'accent sur la compétence de la compréhension et de la production écrite sans négliger celle¹¹³ de la production orale ;*
- *Étudier l'apport de la stratégie collaborative dans le développement des performances académiques en examinant les résultats du BAC de 2019 par rapport à ceux des deux années précédentes, c'est-à-dire, ceux de 2018 et de 2017.*

¹¹³ Nous devons rappeler que l'analyse de la compétence de la production orale va se faire, uniquement, à titre indicatif.

CHAPITRE III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Ce premier chapitre d'analyse se penche sur la description détaillée de la démarche pédagogique interdépendante de l'activité groupale, objet de notre étude. En effet, nous avons vu précédemment, dans le premier chapitre théorique, comment l'activité groupale, au cœur de l'approche socioconstructiviste, représente et offre un contexte éducatif propice à l'apprentissage où les apprenants seront invités et encouragés à interagir de manière dynamique et participative pour construire, collectivement, leurs connaissances.

Dans ce chapitre analytique, nous allons justement mettre en lumière les éléments fondamentaux et tangibles ayant réellement œuvré à la conception, à l'organisation et à la dynamique de l'activité groupale en question.

Dans ce contexte, nous proposons, pour cette première section d'analyse, l'hypothèse suivante : *« L'activité groupale conduit à une participation active des apprenants : elle permet l'autonomie, l'interaction et la responsabilité partagée »*. Nous comptons vérifier cette hypothèse à travers :

- La description du contexte d'apprentissage dans lequel s'est déroulée l'activité de groupe ;
- L'analyse du support écrit et ses questions afférentes sélectionnées pour la réalisation de la séance de la compréhension de l'écrit ;
- L'analyse des différentes responsabilités assurées par les participants impliqués au cours de cette séance.

3.1. L'activité groupale comme contexte d'apprentissage

L'étude de l'activité groupale en milieu éducatif exige, tout d'abord, une présentation détaillée des éléments clés qui la composent, en l'occurrence : le cadre spatio-temporel et les composantes du cadre pédagogique de l'activité groupale concernée.

3.1.1. Le cadre spatio-temporel

Pour commencer, le cadre spatio-temporel précise l'aménagement de la classe et la durée attribuée à n'importe quelle tâche pédagogique basée sur les interactions. En effet, et selon KERBRAT-ORECCHIONNI, le cadre spatio-temporel agit comme un facteur

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

majeur qui modèle le fond et la nature des interactions humaines : « *le contenu et la forme des interactions sont toujours déterminés dans une certaine mesure par le cadre spatio-temporel ou elle se déroulent* ». (KERBRAT- ORECCHIONNI, 1990).

Cependant, le concept du cadre spatio-temporel a été évoqué par CUQ et GRUCA pour justement l'inculquer dans la définition du terme classe. Selon ces auteurs, malgré que le terme classe peut avoir plusieurs définitions, en didactique, il est : « *le lieu où se focalise la procédure de compression* » (CUQ et GRUCA, 2005 :125).

Ils considèrent que la classe est un concept méthodologique marquée par la compression des paramètres suivants : une compression de l'espace¹¹⁴, et une compression du temps¹¹⁵.

Dans ce sens, le cadre spatio-temporel dans l'environnement éducatif institutionnel, tel est le cas pour la salle de classe de FLE, influence les interactions et le degré de participation des apprenants dans divers contextes. Comment pouvons-nous expliquer ceci ?

En réalité, notre pré-enquête nous a permis de relever certaines contraintes d'une grande importance par rapport aux interactions, aux participations et à l'apprentissage des apprenants d'une manière générale dont les plus importantes se présentent comme suit :

- La structure et l'organisation : la classe possède généralement une disposition fixe qui peut limiter les possibilités de configurations spatiales. Par conséquent, elle influence la dynamique des interactions et la façon dont les apprenants interagissent avec l'enseignant et/ou entre eux-mêmes ;

¹¹⁴ Une compression de l'espace, puisque c'est un lieu technique caractérisé par sa localisation (école, collège, lycée, université, centre de langue, etc.) et par sa configuration qui correspond souvent à des choix méthodologiques ou techniques (configuration traditionnelle, audiovisuelle, de laboratoire de langue, etc.).

¹¹⁵ Une compression du temps, variable en fonctions des cultures scolaires : le nombre de séance choisi par l'institution en déterminant le type d'enseignement (intensif ou extensif), et la durée des séances influent sur le choix d'une méthodologie. Une compression disciplinaire, fondée sur des représentations culturelles, idéologiques et méthodologique, qui définit, par des contenus d'enseignement et d'apprentissage (instructions officielles, programmes, syllabus, etc.) déterminant le savoir à acquérir et à enseigner

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

- Le temps limité : le cours est, le plus souvent, limité par le temps. Par conséquent, une période d'enseignement, plus ou moins, courte peut restreindre la durée de l'apprentissage et/ou celles des interactions ;
- Les rôles prédéfinis : l'approche d'enseignement-apprentissage pratiquée identifie les rôles uniques pour l'enseignant et/ou pour l'apprenant. Par conséquent, ces rôles influencent la nature et/ou la manière dont lesquelles les interactions se produisent ;
- Les objectifs d'apprentissage : ces derniers visent, le plus souvent, l'apprentissage dans une dimension individuelle. Par conséquent, ils négligent l'aspect collectif et réduisent la valeur et/ou le taux des interactions.

Il est important de noter que ces contraintes ne sont pas complètement négatives¹¹⁶, mais elles limitent la diversité et la spontanéité des interactions, ce qui complique parfois la mise en place d'un environnement d'apprentissage mieux adapté et plus flexible à l'ensemble des apprenants.

Et c'est justement face à ces contraintes, que les enseignants doivent trouver des solutions alternatives pour optimiser cet environnement et le rendre plus efficace.

Dans cette perspective, nous allons démontrer, présentement et de près, le contexte d'apprentissage personnalisé que nous avons opté pour la mise en œuvre de l'activité groupale, objet de notre étude.

Nous avons expliqué précédemment que la classe qui se caractérise par une disposition fixe peut influencer négativement la dynamique interactionnelle et c'est d'ailleurs ce que confirment les propos de MAHIEDDINE : « ... le schéma traditionnel (rangées de tables les unes derrières les autres), par exemple, ne favorise pas la communication et en particulier les interactions en pairs, leur regard étant orienté presque uniquement vers l'enseignant. » (2009 : 74).

Dans cette ligne de pensée, le choix du schéma de classe a une signification particulière pour nous car la disposition doit répondre aux objectifs pédagogiques tracés,

¹¹⁶ Dans le sens où elles peuvent, au moins, fournir un cadre sur et structuré pour l'apprentissage de certains apprenants.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

aux activités d'apprentissage envisagées et à la méthode d'enseignement contemporaine préconisée, à savoir la stratégie collaborative.

La question qui se pose maintenant, quel schéma de classe avons-nous opté pour la réalisation de cette séance de compréhension de l'écrit ?

En effet, nous avons habitué nos apprenants, depuis la rentrée scolaire 2017-2018, à certaines règles et routines à suivre par rapport à l'organisation spatiale dans la classe. Nous nous sommes inspirées justement des propos de COSTE qui, selon lui : « *Tout lieu social comporte ses normes, toute pratique institutionnalisée fait appel à des routines, toute communication sociale obéit à des rituels* » (COSTE,1984 :17).

L'auteur montre que, pour qu'il y ait une cohésion et un fonctionnement des lieux sociaux, des pratiques institutionnalisées et des échanges entre individus il faut que ces derniers soient régis par des règles, des habitudes et des rituels.

Cependant, l'activité faisant l'objet de notre analyse s'est déroulée dans une classe¹¹⁷ dans un établissement localisé au Nord-Est de la wilaya de Tlemcen, Algérie.

En revanche, en ce qui concerne le schéma de notre classe, nous avons réparti notre classe en cinq (05) groupe composés de cinq 05 à six 06 élèves¹¹⁸. Le choix des membres de chaque groupe a été soigneusement fait par nous-mêmes où nous avons veillé à l'équilibre entre ces groupes en prenant en considération comme facteur déterminant le niveau des apprenants. Ceci implique que, dès leur arrivée en classe, les apprenants se regroupent systématiquement en petits groupes, et ce, avant même notre arrivée.

¹¹⁷ Rappelons que tous les éléments décrivant cette classe (effectif, filière, niveau, méthodes d'enseignement-apprentissage, etc.) ont été détaillés dans le chapitre méthodologique numéro deux (02) de la première partie de la thèse.

¹¹⁸ Il est important de souligner que le jour de l'enregistrement de l'activité groupale, il y avait deux apprenants absents d'où nous devons souligner que, ce jour-là, nous avons travaillé avec 04 groupes de 05 apprenants et un groupe de 04.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Ces apprenants étaient assis autour de deux (02) tables collées¹¹⁹ l'une à l'autre. Pour notre part, enseignante, nous n'avons pas occupé une place particulière, nous faisons le tour¹²⁰ des groupes.

La séance de la compréhension de l'écrit s'est donc déroulée dans un cadre collaboratif où la classe était formée de cinq (05) groupes d'apprenants, chacun de ces groupes était composé de cinq (05) apprenants à l'exception d'un groupe qui était formé de (04) apprenants. Nous allons voir en détail, dans la section réservée à l'analyse des responsabilités de l'enseignant, comment cette activité a été conçue, organisée et mise en œuvre.

Nous avons déjà expliqué comment le temps est lui aussi un facteur important à considérer lors du choix des méthodes et des activités pédagogiques pour un apprentissage et une pratique effective d'une langue étrangère.

Mais la question qui se pose maintenant, que peut-on envisager comme méthode et activités dans une situation où :

- Le nombre des apprenants dans la classe est élevé ?
- Le programme d'enseignement de cette langue étrangère est conditionné à une durée de temps limitée ?

Dans ce cas, la possibilité pour chaque apprenant d'apprendre et/ou de s'exprimer est vraiment restreinte :

- « *Si l'apprentissage d'une langue doit passer par la communication dans cette langue, il n'est pas évident de mettre à la disposition des apprenants des espaces de parole suffisants. Même dans une pédagogie basée sur la communication, combien de temps un élève peut-il s'exprimer par séance, lorsqu'il fait partie d'une classe de 30 élèves ?* » (MAHIEDDINE, 2009 : 76).

¹¹⁹ Nous pensons que le fait de rassembler les tables de cette manière encourage le travail en équipe et facilite la communication.

¹²⁰ Il est important de souligner que nous avons, par contre, occupé une position fixe durant l'étape de la rédaction de la synthèse pour observer les groupes.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

En fait, le facteur temps s'impose comme une barrière temporelle dans un contexte de classes nombreuses¹²¹ et de durée limitée pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Il met en avant le défi auquel la plupart des enseignants font face pour assurer des moments d'apprentissage et de communication pour tous les apprenants.

Face à cet état de fait, l'enseignant doit concevoir une stratégie d'enseignement-apprentissage personnalisée et adaptée aux objectifs pédagogiques tracés mais aussi aux facteurs importants suivants : le temps, l'espace, les activités et les outils pédagogiques disponibles, le niveau et le nombre des apprenants, le programme scolaire et les compétences visées à installer.

La stratégie d'enseignement-apprentissage collaborative que nous avons mise en œuvre a été enregistrée, elle a duré deux heures (2h), et elle s'est déroulée en deux grandes étapes, comment suit :

*** Première étape : Compréhension de l'écrit**

- Moment de l'identification des caractéristiques générales du texte a duré sept minutes (07min) ;
- Moment de la recherche des réponses a duré quatorze minutes (14min) ;
- Moment de la comparaison des réponses a duré quatorze minutes (14min) ;
- Moment de la correction des réponses a duré quarante-six minutes (46min) ;
- Moment de rédaction des réponses sur le cahier a duré dix minutes (10min).

*** Première étape : Production de l'écrit**

- Moment de la rédaction de la synthèse a duré trente minutes (30min).

3.1.2. Les composantes du cadre pédagogique de l'activité groupale

Les composantes de toute activité pédagogique devraient être en corrélation directe avec la finalité et les objectifs pédagogiques tracés et fixés préalablement. Dans le cas de la présente activité groupale, les composantes étaient conçues pour atteindre cette intentionnalité, mais aussi pour encourager l'interaction et la collaboration.

¹²¹ L'effectif de la classe durant cette période de trois ans était réparti de la manière suivante :

- 56 élèves en première année secondaire, filière, lettre (Ils étaient répartis en 02 classes)
- 26 élèves en deuxième année secondaire, filière langues étrangères ;
- 36 élèves en troisième année secondaire, filière langues étrangères.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

En effet, la finalité principale de tout enseignement est que les apprenants apprennent la langue étrangère, en l'occurrence le français. Cela englobe la maîtrise de la production orale et écrite, ainsi que la compréhension de la grammaire, du vocabulaire et de la culture associée à la langue française :

- « ... *C'est la raison première de la rencontre entre l'enseignant et les apprenants. Tout ce qui se fait dans la classe est orienté vers cette finalité ; si l'enseignant se comporte de telle façon, choisi tel exercice ou telle activité, c'est parce qu'il juge cela propice à l'apprentissage* ». (MAHIEDDINE, 2009 :77).

Dans cette même ligne d'idée, définir la finalité¹²², les objectifs et le contenu pour une activité est très important car ça permet à l'enseignant de savoir ce qu'il souhaite que ses apprenants apprennent et atteignent, que ce soit, à court et/ou à long terme.

Dans ce contexte, le contenu spécifique de cette activité groupale met, en premier lieu, l'accent sur le développement des compétences en compréhension et en production écrite, tout en incluant, en seconde lieu, la compétence de la production orale. Il s'agit, en effet, du traitement des points suivants :

¹²² La finalité de l'activité didactique englobe les objectifs mais vise plus largement à atteindre un objectif global ou à contribuer à des objectifs plus vastes de l'apprentissage à long terme.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Séance : Compréhension de l'écrit réalisée dans un cadre collaboratif			
Compétences visées à installer	Finalité	Objectifs pédagogiques tracés	Contenus spécifiques
Compréhension de l'écrit	- Développer l'habileté des apprenants à comprendre et à analyser le contenu d'un écrit argumentatif.	- Amener l'apprenant à lire et à comprendre un texte argumentatif ; - Amener l'apprenant à répondre aux questions relatives au texte.	- Analyse argumentative : identifier le type du texte, le thème et la thèse de l'auteur, la structure et l'organisation des arguments, les verbes d'opinion ; -Analyse de référence : évaluer la cohérence textuelle et la référence des pronoms, des mots ; -Analyse grammaticale : étudier le rapport logique d'un mot dans une phrase ; -Analyse lexicale : étudier le vocabulaire et les relations entre les mots ; -Analyse critique : évaluer les arguments qui soutiennent une opinion ; -Analyse de l'énonciation : étudier la présence ou l'absence de l'auteur dans le texte ; -Analyse de l'intention communicative du texte ;

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

			-Ecriture argumentée : structurer une réponse avec des preuves.
Production de l'écrit	- Développer l'habileté des apprenants à rédiger.	- Amener l'apprenant à donner et à soutenir son point de vue ; - Amener l'apprenant à développer ses compétences en écriture argumentative.	- Collaborer pour synthétiser les réflexions individuelles et les connaissances acquises lors de la phase précédente, en une seule synthèse écrite.
Production de l'oral	- Développer l'habileté des apprenants à s'exprimer en français langue étrangère.	- Amener l'apprenant à prendre la parole pour participer à la correction orale des questions.	- Inciter à s'exprimer et à partager oralement les réponses ; - Communiquer pour comparer les réponses trouvées avec celles proposées par autrui ; - Communiquer pour justifier et reformuler unanimement des nouvelles réponses.

Tableau 11. Planification des finalités, objectifs et contenus en fonction des compétences visées

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Comme nous pouvons l'observer dans le tableau affiché plus haut, les éléments présentés forment les piliers essentiels qui ont guidé notre activité groupale : ils nous permettent d'orienter les intentions éducatives et les compétences à installer et/ou à développer chez les apprenants.

Après avoir effectué un aperçu du cadre spatio-temporel de l'activité groupale et des composantes essentielles du cadre pédagogique qui en est le fondement, nous allons désormais présenter et analyser le support pédagogique sélectionné ainsi que les normes argumentatives qu'il intègre.

Nous exposerons en détail, dans le contexte de cette séance dédiée à la compréhension de l'écrit réalisée dans un cadre interactif, les raisons qui ont conduit à ce choix, ainsi que les normes argumentatives importantes que doivent retenir les apprenants.

3.2. Le support pédagogique : Choix et Normes

La mise en place d'une activité groupale dans le cadre éducatif nécessite une planification minutieuse, notamment par rapport à la sélection du support pédagogique. Cela veut dire que, la sélection avisée du texte et la formulation pertinente de ses questions impactent l'environnement dans lequel les apprenants réfléchissent, interagissent et construisent leur compréhension/production individuelle et/ou collective.

La sélection du matériel pédagogique s'impose alors comme processus fondamental dans la création d'une expérience d'apprentissage enrichissante et adaptée. Elle repose sur plusieurs éléments clés, à commencer par la conformité avec les objectifs pédagogiques, la pertinence et l'intérêt du sujet et/ou contenu, l'accessibilité en fonction des capacités des apprenants et la création d'opportunités pour l'interaction et la réflexion.

Dans cette ligne d'idée, choisir le support pédagogique qui sera présenté aux apprenants en classe a une importance dans leur motivation. En fait, le texte¹²³ sélectionné correspond à un sujet contemporain d'intérêts pour les adolescents, il porte sur le thème de la télévision.

¹²³ Le texte complet est disponible en annexe n°05

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Il s'agit, en fait, d'un texte argumentatif rédigé dans un langage accessible et adapté au niveau¹²⁴ des apprenants de deuxième année secondaire . Pour ce faire, nous avons pris en considération les éléments suivants :

- Le contenu ;
- La complexité du vocabulaire ;
- La structure des phrases.

Veiller à prendre en compte les points évoqués, ci-dessus, permet d'offrir aux apprenants un défi intellectuel et non pas un blocage.

En conséquence, nous ne nous limiterons pas à la sélection de ce support écrit. Une fois cette étape réalisée, nous procéderons à la vérification de la compréhension du texte à travers l'élaboration d'une série de questions en rapport avec le thème.

Dans cette optique, la préparation des questions représente une étape essentielle dans la conception d'une séance d'apprentissage significative puisqu'elles doivent être articulées, elles aussi, autour des éléments fondamentaux du contenu spécifique présenté dans le tableau numéro onze (11).

Nous allons présenter et analyser dans un premier temps, les normes argumentatives présentes dans ce texte, puis, nous procéderons de la même manière pour les questions afférentes qui définissent ces normes : ces questions¹²⁵ sont destinées à éprouver la capacité des apprenants à discerner, à interpréter et à retenir, avec exactitude, les critères principaux et indispensables du texte argumentatif¹²⁶.

¹²⁴ Lorsque nous avons sélectionné ce texte nous nous sommes assurées que son niveau de complexité est adapté à celui des apprenants, c'est-à-dire, il n'était ni trop facile ni trop difficile pour leur niveau de compréhension. La présente procédure est appliquée pour chaque séance, que ce soit pour les supports, les exercices ou les questions.

¹²⁵ Il s'agit des questions principales et secondaires. Toutes les questions sont disponibles en annexe 06 et 07.

¹²⁶ Nous avons expliqué précédemment pourquoi nous avons choisi le texte argumentatif comme support pédagogique à analyser.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

3.2.1. Présentation du support et des questions

A titre de rappel, le texte sélectionné pour cette séance de compréhension de l'écrit a un caractère argumentatif pour une séance de compréhension de l'écrit de la troisième séquence « *Débattre d'un sujet d'actualité* » du troisième projet « *Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes* » du programme de deuxième année secondaire, filière langue étrangère.

Il convient de préciser que le support choisi ainsi que les questions y afférentes ne font pas partie du manuel scolaire¹²⁷. En réalité, nous procédons de manière similaire pratiquement pour tous les projets pédagogiques pour les différents niveaux et filières : il est vraiment rare que nous travaillons avec les supports ou les exercices du manuel scolaire. Cette décision est particulièrement motivée par les raisons suivantes :

- Absence de livre à domicile pour certains apprenants ;
- Disparité dans l'apport des livres en classe : certains apprenants les ayant tandis que d'autres ne les apportent pas.

La sélection du texte à proposer aux apprenants doit toujours être effectuée avec la plus grande précaution. Pourquoi cela est-il nécessaire ?

En fait, la séance de compréhension écrite a une grande importance puisqu'elle doit porter sur l'analyse d'un texte pertinent qui représente et traite tous les points essentiels liés à la séquence pédagogique en cours, à savoir :

- La disposition d'une visée communicative en lien avec la thématique de la séquence pédagogique concernée ;
- L'intégration des points de langue (lexique, syntaxe, etc.) à développer ultérieurement au cours de cette séquence pédagogique ;
- La présentation explicite de l'architecture du texte étudié car cette structure constitue un modèle de référence pour les apprenants pendant la production écrite.

¹²⁷ Il est à noter qu'il y a uniquement un seul manuel scolaire pour toutes les filières.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Pour toutes ces raisons, nous pouvons affirmer que la séance de compréhension écrite constitue le moteur de l'ensemble de la séquence pédagogique prévue. Le choix, qu'il soit judicieux ou inadéquat, du support à étudier et à analyser, aura inévitablement des répercussions, positives ou négatives, sur l'ensemble de la séquence pédagogique.

Par la suite, le texte choisi a été imprimé, grâce à nous-mêmes, et distribué à nos apprenants la veille de la séance. Il convient également de rappeler que le texte distribué ne comportait pas de questions. Cette première démarche¹²⁸ visait, uniquement, à offrir aux apprenants suffisamment de temps pour lire et comprendre le texte, chez eux, avant de venir en classe.

Néanmoins, une fois en classe, nous avons distribué aux apprenants, regroupés par cinq, de nouvelles feuilles au format 21x27, comportant cette fois ci quinze (15) questions principales relatives au texte distribué précédemment. Ces questions ont été suivies, en conclusion, par une question de synthèse.

Il est important de noter que cinquante-quatre (54) questions¹²⁹ ont été élaborées durant toute cette séance :

- Quinze (15) questions principales écrites distribuées, destinées à évaluer les aspects fondamentaux du texte ;
- Quarante (39) questions secondaires¹³⁰ associées aux questions principales prononcées oralement au cours de la correction.

La série de questions principales a été préparée à l'avance. En revanche, les questions subsidiaires, relatives aux questions principales, ont été formulées oralement de manière spontanée durant la correction des réponses.

¹²⁸ Nous procédons de la même manière pour toutes les séances de compréhension de l'écrit.

¹³⁰ Ces questions, ayant pour but d'explorer des détails spécifiques et supplémentaires, sont aussi importantes que les questions principales.

3.2.2. Présentation des normes argumentatives

En effet, nous avons pris soin d'assurer la présence des normes argumentatives en raison de la relation étroite entre la pertinence d'un texte argumentatif et ces normes, qui sont les suivantes : « *indices d'énonciation, à l'organisation du texte, aux fonctions du texte argumentatif mises en valeur par son organisation, au développement et la répartition des champs lexicaux et la hiérarchie des arguments et les exemples* » (CUQ et GRUCA, 2005 : 175-176).

Cependant, après avoir présenté le texte argumentatif choisi ainsi que les questions qui lui sont attribuées, nous allons maintenant procéder à l'examen de la manière dont chacune de ces normes argumentatives a été présentée dans le contenu textuel et comment elle a été interrogée à travers les questions associées.

3.2.2.1. Indices d'énonciation

Les indices d'énonciation font références aux éléments marquant la subjectivité de l'auteur. Dans notre démarche d'analyse du texte, nous nous appuyerons toujours sur les enseignements de CUQ et GRUCA, qui soulignent l'importance de la présence des indices d'énonciation dans un texte argumentatif :

- « *les principaux traits qui marquent la subjectivité sont notamment mis en valeur par le jeu sur les pronoms personnels (première et deuxième personne), l'emploi du vocabulaire persuasif, la présence des verbes d'opinion, l'utilisation massive de modalisateurs comme les adverbes, des expressions introductives, l'emploi de l'impératif pour rendre complice le lecteur* » (CUQ et GRUCA, 2005 : 175-176).

La compréhension de la subjectivité dans un texte est essentielle pour saisir pleinement les opinions de l'auteur, ainsi que pour évaluer la manière dont celles-ci influencent le contenu et la tonalité générale du texte.

Dans cette section, nous examinerons de près les éléments qui reflètent la subjectivité de l'auteur et qui contribuent à façonner son point de vue.

- Le premier aspect que nous aborderons dans notre analyse de la subjectivité du texte concerne l'utilisation des pronoms personnels « *je* » et « *nous* » :

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Eléments de la subjectivité	Contenu textuel	Références	Interrogations associées
Je	« <u>J'</u>entends souvent critiquer la télévision autour de moi.... <u>Je</u> refuse de condamner systématiquement la télévision ... <u>Je</u> l'apprécie et je lui reconnais des aspects positifs ». « Pour toutes raisons, <u>je</u> pense que la télévision est une invention bénéfique qui peut devenir un facteur d'argument et d'enrichissement de la vie humaine ».	Premier paragraphe Dernier paragraphe	- L'auteur est-il présent ou absent dans le texte ? justifiez votre réponse ! - Est-ce que le nom de l'auteur dans la référence indique sa présence dans le texte ? - Est-ce que l'auteur est implicite ou explicite dans le texte ?
Nous	« Cette détente, la télévision <u>nous</u> la procure à domicile en nous évitant des déplacements fatigants et coûteux ». « ... qui se présente à <u>nous</u> sans la médiation des mots, voilà la spécificité et l'avantage incomparable de la télévision ». « ... elle nous instruit en nous documentant de façon précise et vivante sur différents sujets que nous connaissons mal ». « ... que nous accueillons volontiers alors que nous ne prendrons pas la peine de la chercher dans les livres ».	Deuxième paragraphe Troisième paragraphe Quatrième paragraphe Quatrième paragraphe	

Tableau 12. Premier aspect de la subjectivité de l'auteur

La présence des pronoms personnels « je » et « nous » a une importance particulière puisqu'ils révèlent l'implication directe de l'auteur dans le texte. Nous remarquons alors que l'utilisation des pronoms personnels « je » et « nous » dans les exemples présentés ci-dessus contribue à créer une atmosphère de subjectivité en exprimant le point de vue

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

personnel de l'auteur sur la télévision et en créant un lien plus étroit entre l'auteur et le lecteur.

Néanmoins, la première question proposée aux apprenants qui cherche à évaluer leur capacité à déterminer ou non, la présence de l'auteur dans le texte est la question principale n° 13 :

- « *L'auteur est-il présent ou absent dans le texte ? justifiez votre réponse !* »

Cette question de savoir si l'auteur est présent ou absent vise à analyser les premiers éléments du texte qui suggèrent la subjectivité de l'auteur, à déterminer comment l'auteur se positionne par rapport au contenu textuel et comment cette présence ou absence pourra influencer son argumentation :

- Si l'auteur est présent, cela signifie qu'il utilise la première personne (je ou nous) et qu'il fait clairement part de ses opinions et de ses points de vue personnels. C'est cette présence qui indique la subjectivité dans le texte en montrant l'engagement personnel explicite de l'auteur et en clarifiant ses intentions ;
- Si l'auteur est absent, le texte est donc rédigé dans une perspective objective, caractérisée par l'utilisation des pronoms impersonnel/indéfinis et la concentration sur des informations, vérités générales plutôt que sur des opinions personnelles.

Dans l'intention d'une exploration plus précise de la compréhension des apprenants concernant la présence ou l'absence de l'auteur dans le texte, deux autres questions subsidiaires ont été ajoutées à la question principale n°13 :

- « *Est-ce que le nom de l'auteur dans la référence indique sa présence dans le texte ?* »
- « *Est-ce que l'auteur est implicite ou explicite dans le texte ?* »

Ces questions complémentaires permettent de :

- Savoir si le nom de l'auteur dans la référence reflète automatiquement sa présence dans le texte et permet de clarifier l'implication directe ou indirecte de l'auteur dans l'argumentation ;

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

- Déterminer si l'auteur est explicite ou implicite aide à évaluer la manière dont le texte est rédigé : de manière plus personnelle et subjective avec une présence explicite, ou plus objective et neutre dans une perspective implicite.

• Le deuxième aspect que nous traiterons dans notre analyse de la subjectivité du texte concerne l'utilisation du vocabulaire persuasif « les arguments » :

Eléments de la subjectivité	Contenu textuel	Références	Interrogations associées
Vocabulaire persuasif (Les arguments)	<i>« Elle (la télévision) est un bon délassement »</i> <i>« Elle (la télévision) informe »</i> <i>« Elle (la télévision) nous instruit en nous documentant de façon précise et vivante sur différents sujets que nous connaissons mal. »</i> <i>« La télévision me semble atténuer la solitude de certains êtres ».</i>	Deuxième paragraphe Troisième paragraphe Quatrième paragraphe Cinquième paragraphe	<i>Qu'est-ce qu'il a utilisé l'auteur pour justifier son point de vue ? Citez-les !</i> <i>- Qu'est-ce que ça veut dire le mot argument ?</i> <i>- Combien d'argument y a-t-il dans le texte ?</i>

Tableau 13. Deuxième aspect de la subjectivité de l'auteur.

Le vocabulaire persuasif se réfère à l'utilisation des mots et/ou phrases conçues pour convaincre, persuader et/ou influencer les perceptions du lecteur en l'incitant à adopter une attitude envers un sujet donné. Dans le présent cas, l'auteur a utilisé un vocabulaire persuasif en présentant plusieurs arguments en faveur de la télévision.

Cependant, la compréhension des apprenants des éléments persuasifs a été évaluée à travers la question n°12 :

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

- « *Qu'est-ce qu'il a utilisé l'auteur pour justifier son point de vue ? Citez-les !* ».

L'objectif d'avoir posé cette question est d'orienter les apprenants à reconnaître que l'auteur a utilisé des phrases intitulées "Arguments" pour défendre sa thèse et donc justifier son point de vue. En posant cette question, on cherche à s'assurer que les apprenants comprennent que les raisons ou les preuves présentées par l'auteur sont appelées des arguments qui sont des éléments clés dans la construction de son argumentation.

Afin de renforcer la compréhension des apprenants au sujet des arguments, d'autres questions subsidiaires ont été ajoutées :

- « *Qu'est-ce que ça veut dire le mot argument ?* »
- « *Combien d'argument y a-t-il dans le texte ?* »

L'intention derrière ces questions est :

- D'amener les apprenants à saisir vraiment la définition et le rôle d'un argument dans un texte argumentatif ce qui les aide à mieux mémoriser et comprendre ce qu'est un argument et comment il est utilisé pour soutenir une thèse ;
- D'amener les apprenants à repérer et à compter les arguments présentés qui soutiennent le point de vue de l'auteur dans le texte.

- Le troisième aspect que nous aborderons dans notre analyse de la subjectivité du texte concerne l'utilisation des « verbes d'opinion » :

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Eléments de la subjectivité	Contenu textuel	Références	Interrogations associées
Les verbes d'opinion	« ... je <u>refuse</u> de condamner systématiquement la télévision. Je l' <u>apprécie</u> et je lui <u>reconnais</u> des aspects positifs »	Premier paragraphe	- Quels sont les verbes d'opinion présents dans le texte ?
	« ... la télévision me <u>semble</u> atténuer la solitude... »	Cinquième paragraphe	
	« ... je <u>pense</u> que la télévision est une invention bénéfique... »	Dernier paragraphe	

Tableau 14. Troisième aspect de la subjectivité de l'auteur

Les verbes d'opinion sont eux aussi des éléments forts de subjectivité dans un texte argumentatif puisqu'ils expriment directement le jugement final de l'auteur sur le sujet discuté.

Poser la question secondaire : « *Quels sont les verbes d'opinion présents dans le texte ?* » associée à la question n°13, a permis aux apprenants d'identifier les verbes d'opinion qui les aideront à comprendre la position de l'auteur.

- Le quatrième aspect que nous aborderons dans notre analyse de la subjectivité du texte est relatif à l'utilisation des « mots/expressions introductives » :

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Eléments de la subjectivité	Contenu textuel	Références	Interrogations associées
Mots et/ou Expressions introductives	<i>« D'abord »</i> <i>« Par ailleurs »</i> <i>« Enfin »</i> <i>« Pour toutes ces raisons »</i>	Deuxième paragraphe Troisième paragraphe Cinquième paragraphe Dernier paragraphe	- <i>Ces arguments par quoi sont-ils reliés ?</i> - <i>Qui peut me donner les articulateurs logiques présents dans le texte ?</i> - <i>Qui peut me donner d'autres articulateurs logiques ?</i>

Tableau 15. Quatrième aspect de la subjectivité de l'auteur

Les mots/expressions introductives, dans le texte donné, sont utilisées pour introduire et organiser l'argumentation d'une manière spécifique et cohérente en indiquant au lecteur la transition d'un argument à un autre.

Les questions subsidiaires proposées, relatives à la question n° 12, visent justement à vérifier la compréhension ou non des apprenants des connecteurs logiques employés par l'auteur ainsi que leurs rôles dans le texte étudié :

- *« Ces arguments par quoi sont-ils reliés ? »*
- *« Qui peut me donner les articulateurs logiques présents dans le texte ? »*
- *« Qui peut me donner d'autres articulateurs logiques ? »*

L'objectif de soumettre ces questions complémentaires aux apprenants est :

- D'amener les apprenants à comprendre par quoi les différents arguments du texte sont introduits, reliés et classés ;
- D'identifier les mots qui servent de connecteurs logiques dans le texte : en les identifiant, les apprenants comprennent comment les idées s'enchaînent et se soutiennent mutuellement ;

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

- Elargir le vocabulaire des apprenants et leur compréhension des différents moyens de structurer et relier les arguments : ceci permet de repérer d'autres façons dont les idées peuvent être liées.

- Le cinquième aspect de la subjectivité du texte est relatif à l'utilisation des « modalisateurs ».

Les modalisateurs se définissent comme des éléments permettant à l'auteur à exprimer des nuances, des attitudes ou des degrés de certitude qu'il souhaite transmettre au destinataire à travers le texte.

Dans ce texte, plusieurs modalisateurs¹³¹ sont utilisés pour exprimer les opinions et les convictions de l'auteur. Nous allons centrer, cette fois-ci, notre attention sur les modalisateurs en lien avec le lexique de l'accord et du désaccord ainsi que le discours mélioratif et péjoratif :

¹³¹ Il s'agit des adverbes, des adjectifs, etc., mais nous nous sommes focalisées, dans la présente situation, sur l'analyse de ces deux éléments car ils aident à comprendre comment le choix des mots peut influencer les émotions et la persuasion du lecteur.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Eléments de la subjectivité	Contenu textuel	Références	Interrogations associées
Lexique de l'accord/désaccord	« Je refuse de condamner systématiquement la télévision. Je l'apprécie et je lui reconnais des aspects positifs »	Premier paragraphe	- Avec quoi l'auteur n'est-il pas d'accord ? Relevez du texte la phrase qui justifie votre réponse !
	« critique », « reprocher », « refuser », « apprécier »	Premier paragraphe	- Est-ce que vous pouvez me donner des verbes qui expriment l'accord/désaccord ?
Connotation méliorative	« Un bon délassement »	Deuxième paragraphe	- Donnez-moi des expressions exprimant l'accord/désaccord ?
	« Aspects positifs »	Quatrième paragraphe	
	« Informer en nous documentant de façon précise et vivante »	Quatrième paragraphe	
Connotation péjorative	« Critiquer »	Premier paragraphe	- Comment on appelle la liste des mots/expressions qu'on peut les situer dans le lexique de l'accord/désaccord ?
	« Source d'abêtissement »	Premier paragraphe	
	« Diffuser aussi des spectacles médiocres »	Deuxième paragraphe	
	« Inconvénients »	Deuxième paragraphe	

Tableau 16. Cinquième aspect de la subjectivité de l'auteur.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Les présents modalisateurs cités dans ce tableau sont des éléments linguistiques qui expriment le jugement ou l'attitude de l'auteur vis-à-vis du sujet.

Tout d'abord, la question principale n° 09 : « *Avec quoi l'auteur n'est-il pas d'accord ? Relevez du texte la phrase qui justifie votre réponse !* » vise à :

- Identifier et à comprendre les points de désaccord de l'auteur avec les autres opinions ou jugements.

De plus, demander aux apprenants de relever une phrase justificative du texte, les pousse à :

- Faire une lecture minutieuse pour chercher une preuve textuelle qui soutient leur réponse.

Par ailleurs, trois autres questions subsidiaires ont été ajoutées à la question principale n°09 :

- « *Est-ce que vous pouvez me donner des verbes qui expriment l'accord/désaccord ?* »
- « *Donnez-moi des expressions exprimant l'accord/désaccord ?* »
- « *Comment on appelle la liste des mots/expressions qu'on peut les situer dans le lexique de l'accord/désaccord ?* »

Ces trois questions permettent de :

- Amener les apprenants à connaître et à identifier les verbes pertinents qui marquent la position de l'auteur ;
- Familiariser les apprenants avec les mots et/ou expressions qui expriment un accord ou un désaccord ;
- Introduire le concept de « *mélioratif* » ou de « *péjoratif* » : connaître et comprendre ces notions mène à décoder les attitudes et les intentions de l'auteur, ainsi à observer comment le choix lexical influence la perception du lecteur.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

- Le dernier point de la subjectivité du texte concerne l'emploi de l'impératif.

En effet, l'emploi de l'impératif dans le texte argumentatif est utilisé généralement pour inciter le lecteur à adopter une certaine attitude ou à prendre des mesures spécifiques conformes à l'opinion de l'auteur.

Dans le texte donné, l'expression « *Pour que cet objectif soit atteint, il faudrait que le public apprenne à s'en servir* » citée dans le dernier paragraphe, est utilisée pour émettre une recommandation, suggérant une action à entreprendre en vue d'atteindre un objectif spécifique.

Bien que grammaticalement différent de l'impératif, son utilisation peut avoir un caractère impératif dans le sens où elle indique ce qui est jugé nécessaire ou souhaitable de faire.

En revanche, il convient de noter qu'aucune question n'a été spécifiquement réservée pour le concept de l'utilisation de l'impératif : l'objectif de l'analyse du texte a été largement orienté vers l'exploration des arguments, des exemples, des stratégies de persuasion et de la structure argumentative du texte.

En plus, les formes verbales spécifiques comme l'impératif, qui peuvent être liées aussi à d'autres textes exhortatifs¹³² qui mobilisent des appels à l'action, ne répondent pas de manière appropriée aux objectifs d'apprentissage établis pour cette unité pédagogique, en raison de leur inadéquation par rapport aux attentes pédagogiques définies pour atteindre les résultats escomptés dans ce projet d'étude numéro 03 du programme de deuxième année secondaire.

Après avoir présenté de manière détaillée les différents éléments composants la première norme argumentative¹³³ ainsi que les questions qui y sont liées, nous nous tournons à présent vers l'exposition de la seconde norme argumentative, à savoir : l'organisation du texte.

¹³² Le texte exhortatif est programmé pour les classes de 3^{ème} année secondaire.

¹³³ Les indices d'énonciation évoquées par CUQ et GRUCA.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

3.2.2.2. Organisation du texte

L'organisation du texte argumentatif est fondée sur la disposition méthodique des idées et des arguments structurés toujours dans le but de convaincre et/ou de persuader le lecteur.

Cette mise en forme comprend habituellement une introduction rigoureuse, indiquant explicitement le thème et la thèse, un développement argumentatif cohérent, mettant en lumière, de manière logique, les points d'appui de la thèse avancée par l'auteur, et une conclusion récapitulative synthétisant, de manière concise, les éléments essentiels cités précédemment tout en renforçant/reformulant la position initiale défendue par l'auteur.

Une telle structuration, à travers sa méthodologie rigoureuse et sa clarté, vise à maximiser l'impact persuasif du texte dans le but d'améliorer la compréhension et l'apprentissage.

CUQ et GRUCA, soulignent l'importance essentielle de l'organisation dans un texte argumentatif pour une compréhension écrite optimale. Selon leurs propos, divers plans peuvent être envisagés :

- « - Affirmer la thèse proposée, puis enchaîner les arguments pour la prouver et, enfin, reformuler la thèse en conclusion pour en montrer la véracité ;
- Présenter la thèse adverse, puis enchaîner les arguments pour la réfuter et, enfin, affirmer la thèse proposée ;
- Faire dialoguer les deux thèses en présence et dérouler argument et contre argument afin d'asseoir la thèse proposée » (CUQ et GRUCA, 2005 : 176).

La structure du texte en question a été étayée par plusieurs éléments, à savoir : une introduction suivie d'une thèse, un développement articulant une série d'arguments soutenant cette thèse, et enfin une conclusion réaffirmant la position initiale de l'auteur :

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Éléments de l'organisation	Contenu textuel		Références
Introduction	Exposition du thème	« J'entends souvent critiquer la télévision autour de moi. On lui reproche d'être une source d'abêtissement, d'appauvrir les conversations familiales, d'inciter les gens à veiller. »	Premier paragraphe
	Thèse	« Je refuse de condamner systématiquement la télévision. Je l'apprécie et je lui reconnais des aspects positifs ».	Premier paragraphe
Développement	1^{ier} Argument	« Elle est un bon délassement. Après une journée de travail, il est agréable de regarder en famille un film, un bon spectacle ou une émission intéressante ».	Deuxième paragraphe
	2^{ième} Argument	« La télévision informe. C'est une information par l'image, diffusée souvent en direct, autrement plus vivante que l'information radiophonique ou que celle de la presse écrite ».	Troisième paragraphe
	3^{ième} Argument	« Elle nous instruit en nous documentant de façon précise et vivante sur différents sujets que nous connaissons mal ».	Quatrième paragraphe
	4^{ième} Argument	« La télévision me semble atténuer la solitude de certains êtres : vieillards isolés de différentes sortes ».	Cinquième paragraphe
Conclusion	« Pour toutes ces raisons, je pense que la télévision est une invention bénéfique qui peut devenir un facteur d'agrément et d'enrichissement de la vie humaine. Pour que cet objectif soit atteint, il faudrait que le public apprenne à s'en servir ».		Sixième paragraphe

Tableau 17. Éléments de l'organisation du texte argumentatif

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Nous constatons de visu que le texte débute par une introduction astucieuse, exposant les reproches communément adressées à la télévision. Cette introduction a été accompagnée d'une thèse explicitement énoncée et soutenue par une série d'arguments judicieusement développés.

Pour terminer, l'auteur expose une conclusion où il réaffirme sa conviction selon laquelle la télévision représente une invention bénéfique, susceptible d'enrichir la vie humaine si elle est utilisée de manière judicieuse.

Toutefois, la question à considérer pour cette seconde norme argumentative est la question principale n° 15 : « Complétez le tableau récapitulatif suivant » et elle se présente comme suit :

Parties du texte	Contenus	
1-	Thème traité :..... Thèse de l'auteur :.....	
2-	Articulateurs de classement	Arguments
	1-	
	2-	
	3-	
	4-	
3-		

Notre intention, en proposant cette question, était de présenter à nos apprenants un tableau récapitulatif méticuleusement conçu, dans le but d'évaluer, bien sûr, leur niveau de compréhension mais aussi et surtout de faciliter leur assimilation de toutes les différentes parties constitutives du texte argumentatif, à savoir : l'introduction, le développement, la conclusion, et leur contenu (présentation du thème, de la thèse, des articulateurs logiques, etc.)

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Ce tableau incite les apprenants à, non seulement, reconnaître les diverses parties cohérentes du texte, mais aussi à résumer les informations relatives à chacune de ces parties.

Après avoir exposé les diverses sections organisant le texte, ainsi que la question qui y est associée, nous nous apprêtons à aborder la troisième norme argumentative, à savoir : la fonction du texte.

3.2.2.3. Fonction du texte argumentatif

En effet, la première fonction d'un texte argumentatif réside dans son rôle à influencer les lecteurs en faveur d'une thèse particulière, d'une prise de position spécifique sur une problématique donnée.

CUQ et GRUCA, identifient deux fonctions principales dans un texte argumentatif :

- « *Les fonctions du texte argumentatif, mises en valeur par son organisation : fonction persuasive (l'émetteur cherche à convaincre et à persuader le lecteur) ou polémique (ils s'oppose à celui ou ceux avec lesquels il n'est pas d'accord souvent en les ridiculisant ou par le jeu de l'ironie)* » (CUQ et GRUCA, 2005 : 176).

La fonction persuasive, dans un texte argumentatif, vise à convaincre et à persuader le destinataire d'adopter le point de vue du destinataire et/ou de soutenir sa position particulière. Dans ce premier cas, l'auteur utilise une série d'arguments solides et des exemples pertinents pour étayer sa thèse et influencer les convictions existantes du lecteur.

A l'opposé de la fonction persuasive, la fonction polémique se caractérise par l'opposition directe aux points de vue contraires. A ce stade, l'auteur défend sa propre position et réfute, dans un débat intellectuel, les arguments de ceux avec lesquels il est en désaccord.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Il est vrai que ce texte contient une dimension polémique, mais la dimension persuasive demeure prédominante : en se référant aux propos de CUQ et GRUCA, la fonction polémique est souvent associée à l'ironie et au ridicule, des éléments qui ne se manifestent pas dans ce texte. C'est pour cette raison que nous avons mis l'accent, uniquement, sur la fonction persuasive de l'auteur.

Pour mettre en lumière la fonction du texte, nous avons soumis quelques questions à nos apprenants. C'est à travers leurs réponses que nous allons évaluer leur compréhension, ou non, de la manière dont l'auteur cherche à convaincre et à persuader les lecteurs de l'importance de la télévision.

Pour ce faire, trois (03) questions subsidiaires relatives à la question n° 15 ont été posées :

- *Quelle est la visée communicative du texte ?*
- *Quel est le rôle/but de l'auteur dans le texte ?*
- *Quelle est la différence entre convaincre et persuader ?*

Poser ces questions aux apprenants dans le cadre de la compréhension du texte argumentatif sert à :

- Amener les apprenants à comprendre le but général du texte. Cela leur permet de saisir le message principal que l'auteur souhaite transmettre ;
- Amener les apprenants à analyser l'intention de l'auteur ;
- Faire la distinction entre les deux approches argumentatives : convaincre et persuader ce qui permet de mieux comprendre les choix stylistiques et argumentatifs employés dans un texte.

Ces questions cherchent à faire comprendre non seulement la fonction d'un texte argumentatif, mais aussi les techniques spécifiques employées¹³⁴ pour atteindre cette fonction.

¹³⁴ Là on parle des arguments, des exemples, du lexique mélioratif/péjoratif, des verbes d'opinion.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Après avoir étudié la fonction du texte argumentatif en cause et les interrogations y afférentes, nous nous apprêtons désormais à aborder la quatrième norme argumentative, à savoir : les outils de persuasion.

3.2.2.4. Outils de persuasion

Les outils de persuasion sont considérés comme ressources stylistiques qui contribuent à structurer le raisonnement et à rendre le texte plus engageant et percutant.

Dans cette perspective, CUQ et GRUCA citent les techniques suivant pour renforcer l'efficacité de l'argumentation :

- « le développement et la répartition des champs lexicaux, qui révèlent le thème traité, mais aussi les oppositions (thèse proposée/thèse rejetée). Les connotations (positives/négatives), les images, les répétitions, les exagérations, les gradations sont autant de moyens utilisés pour renforcer l'efficacité de l'argumentation » (CUQ et GRUCA, 2005 : 176).

Le texte argumentatif qui nous intéresse dévoile les techniques de développement/répartition des champs lexicaux¹³⁵ ainsi que des connotations (positives/négatives) comme des techniques sophistiquées employées par l'auteur dans le but de consolider ses propos.

Le tableau n°18, présenté ci-dessous, nous résume les outils de persuasion évoqués dans ce texte ainsi que les questions y sont afférentes :

¹³⁵ Il s'agit du thème traité, de la thèse proposée/rejetée

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Outils de persuasion	Contenu textuel		Références	Interrogations associées
Développement / répartition des champs lexicaux	Thème traité	Thème révélé à partir les idées/arguments synthétisés comme suit : « divertissement familial », « information vivante », « enrichissement des connaissances » et « la télévision comme soutien à l'isolement »	Deuxième, troisième, quatrième et cinquième paragraphe	<i>Quel est le thème du texte étudié ?</i> <i>Qui peut me donner la signification du mot « thème » ?</i>
	Thèse proposée	« Je l'apprécie et je lui reconnais des aspects positifs »	Premier paragraphe	<i>Quelle est la thèse défendue par l'auteur ?</i> <i>Relevez du texte la phrase qui justifie votre réponse ?</i> <i>Qu'est-ce que ça veut dire le mot thèse ?</i>
Connotations	Positives	« aspects positifs », « un bon délassement », « détente à domicile », etc...	Texte	Question principale n° 04
	Négatives	« abêtissement », « appauvrir les conversations familiales », « inciter les gens à veiller », etc...	Texte	

Tableau 18. Outils de persuasion du texte argumentatif

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

En ce qui concerne les questions associées à ces outils de persuasion, nous commençons par la question principale n°01 : « *Quel est le thème du texte étudié ?* ». Cette dernière a été formulée dans le but de :

- Encourager la réflexion sur le texte dans son ensemble ;
- Permettre aux apprenants de se concentrer sur les informations clés du texte.

Une autre question subsidiaire relative à la question n°01 a été ajoutée : « *Qui peut me donner la signification du mot « thème »* ». Poser cette question aux apprenants a pour objectif de :

- S'assurer que les apprenants comprennent la signification du mot « *thème* » ;
- Amener les apprenants à faire la distinction entre : le thème, les arguments et les autres composants du texte argumentatif ;
- S'assurer que les apprenants utilisent le terme « *thème* » correctement dans leurs analyses ou discussions ultérieures.

A cela s'ajoute la question principale n°10 : « *Quelle est la thèse défendue par l'auteur ? Relevez du texte la phrase qui justifie votre réponse ?* »

Cette question est importante pour évaluer la capacité des apprenants à saisir le point de vue fondamental et soutenu par l'auteur dans le texte. Elle vise à :

- Déterminer la thèse argumentative que l'auteur cherche à défendre tout au long du texte ;
- Amener les apprenants à analyser de manière précise et à extraire des preuves concrètes.

La question principale n° 10 a été renforcée par la question subsidiaire suivante :

- « *Qu'est-ce que ça veut dire le mot thèse ?* ».

Cette question vise, notamment, à s'assurer que les apprenants ont réellement compris la signification de ce concept vu son importance majeure dans un texte argumentatif.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

De surcroît, la question principale n°04 relative aux connotations (positives/négatives) est la suivante :

« Classez ces expressions dans le tableau suivant : conversations appauvries, détente à domicile, abêtissement, veillées, documentations sur des sujets méconnus, conversations enrichies, esprits conditionnés, information imagée et vivante ».

Avantages	Inconvénients
.....	
.....	

Poser cette question mène les apprenants à voir comment le langage peut manipuler les perceptions et influencer les opinions des lecteurs : les connotations montrent comment les informations sont perçues émotionnellement. Voici deux exemples :

- « Détentes à domicile » 2^{ième} § : connotation positive, suggère un confort et une relaxation ;
- « Appauvrir les conversations familiales » 1^{ier} § : connotation négative, suggère une diminution de la qualité des échanges.

Après avoir analysé les outils de persuasion utilisés dans le texte ainsi que les questions qui y sont liées, nous allons maintenant nous pencher sur l'analyse de la dernière norme argumentative, à savoir : la hiérarchie des arguments et les exemples.

3.2.2.5. Hiérarchie des arguments et les exemples

Selon CUQ et GRUCA toujours :

- « La hiérarchie des arguments et les exemples, deux ingrédients fondamentaux du texte argumentatif qui sont présentés selon un aller-retour subtil. Les arguments peuvent prendre la forme d'assertions, de raisonnements, s'appuyer sur des anecdotes, des faits, etc., faire appel à la raison ou à l'affect » (CUQ et GRUCA, 2005: 176).

La hiérarchie des arguments consiste en l'organisation stratégique des idées, tandis que les exemples permettent d'étayer ces arguments en les illustrant concrètement. Dans

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

le texte étudié, l'auteur met en place une hiérarchie argumentative soigneusement élaborée pour renforcer la crédibilité de son discours et incite le lecteur à adhérer à sa position.

Toutefois, les questions principales n°12 et n°15 visent à mettre en lumière les arguments et les exemples élaborés pour soutenir la position de l'auteur.

- Question principale n° 12 : « *Qu'est-ce qu'il a utilisé l'auteur pour justifier son point de vue ? Citez-les !* »

Il convient de rappeler que la question principale n°12 ainsi que trois de ses questions subsidiaires relatives ont été déjà examinées dans la première norme argumentative, à savoir : les indices d'énonciation¹³⁶.

En effet, nous avons vu, à travers ces questions, que les éléments persuasifs sont des phrases ou des idées qui sont utilisées pour justifier et défendre la thèse proposée par l'auteur, et que ceux-ci sont appelés arguments et sont reliés par des mots ou expressions introductives selon une chronologie bien déterminée ce qui assure la cohérence des idées.

Cependant, il reste de mentionner la dernière question subsidiaire relative à la question n°12 : « *Ces arguments par quoi sont-ils illustrés ? Donnez-moi un exemple !* ».

Poser cette question aux apprenants leur permet d'identifier les éléments concrets utilisés pour illustrer et renforcer les arguments présentés par l'auteur, il s'agit en effet des exemples.

Pour conclure sur la question n°15, qui a été également étudiée en détail dans la section consacrée à l'organisation du texte argumentatif, elle souligne aussi le concept de la hiérarchie des arguments ainsi que les connecteurs logiques qui les relient.

Pour conclure, l'examen détaillé de ces cinq (05) normes argumentatives du texte traité s'inscrit dans un contexte didactique et pédagogique essentiel. En explorant les indices d'énonciation, l'organisation textuelle, la fonction du texte argumentatif, les outils de persuasion, ainsi que la hiérarchie des arguments et les exemples nous avons saisi toute la complexité de l'argumentation.

¹³⁶ Il s'agit du quatrième point analysé : mots/expressions introductives.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

En abordant ces diverses normes argumentatives, nous souhaitons offrir aux apprenants une opportunité précieuse de comprendre tous les mécanismes clés de la persuasion et les engager dans un processus d'apprentissage riche et significatif en vue de favoriser une lecture active pour le renforcement des compétences argumentatives et linguistiques.

Après avoir présenté et analysé, en détail, le cadre spatio-temporel, les cadres composantes du cadre pédagogique et toutes les normes argumentatives présentes dans le texte ainsi que les questions y sont relatives, il convient désormais d'explorer la manière dont cette séance de compréhension de l'écrit s'est déroulée sur le plan interactionnel.

Dans cette section, nous nous attacherons à examiner, en particulier, les différentes responsabilités assumées par les participants afin de mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent cette interaction éducative.

3.3. La dynamique socioconstructiviste de l'activité groupale

Le rôle de l'enseignant, les responsabilités des apprenants sont étroitement liés au contrat didactique¹³⁷.

Nous avons vu, dans le premier chapitre théorique de la première partie de la thèse, que dans un environnement d'enseignement-apprentissage traditionnel, la dynamique est à sens unique, toujours dirigée par et/ou vers l'enseignant où les rôles sont définis et imposés de manière plus rigide : l'enseignant dispense le savoir tandis que les apprenants l'absorbent. De plus, les interactions entre les apprenants eux-mêmes sont très limitées, voire inexistantes, puisqu'elles s'orientent, dans l'éventualité de leurs existences, vers l'enseignant qui occupe une place centrale dans ce processus.

En revanche, la notion de l'activité groupale met justement l'accent sur la participation active des apprenants. Dans la présente situation, les rôles pourraient être

¹³⁷ Le contrat didactique clarifie et précise de quelle manière l'enseignement sera dispensé, comment l'apprentissage sera réalisé, quelles sont les attentes en termes de comportement et d'engagement, et comment la collaboration et l'interaction seront favorisées.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

plus flexibles et encouragent l'interaction, la collaboration et l'apprentissage mutuel entre pairs.

L'analyse des différents rôles des participants nous permettra de déterminer le mode de fonctionnement de l'activité groupale.

3.3.1. Les responsabilités de l'enseignant

Il est généralement admis que le rôle de l'enseignant est de comprendre, d'appliquer et d'adapter les connaissances issues des théories psychologiques et des sciences de l'éducation pour créer un environnement d'apprentissage optimal qui a pour but de favoriser la réussite des apprenants¹³⁸.

Cependant, il est vrai que les théories psychologiques offrent des perspectives, des résultats de recherche et des concepts qui peuvent informer les pratiques d'enseignement, mais il faut savoir que ces dernières ne dictent pas précisément comment enseigner !

De même pour les sciences de l'éducation qui ne sont pas normatives dans le sens où elles n'imposent pas une méthode unique ou des règles strictes à suivre pour enseigner ! Elles offrent plutôt un éventail d'outils et de connaissances que les enseignants doivent adapter à leurs contextes¹³⁹ réels d'enseignement-apprentissage.

Dans cette perspective, G. BARNIER (2009) déclare ce qui suit :

- « il ne sous-entend pas quelles théories de l'apprentissage sont prescriptives à l'égard des pratiques enseignantes. Il faut davantage voir la psychologie comme une discipline ressource fournissant outils, concepts et modèles susceptibles d'aider l'enseignant à mieux gérer sa pratique professionnelle en lui permettant notamment davantage de prendre conscience des manières dont les élèves s'y prennent pour apprendre ».

Nous avons expliqué précédemment que dans le paysage éducatif contemporain, l'enseignement ne se limite plus à la simple transmission de connaissances ; il évolue vers

¹³⁸ En tenant compte de leur diversité, de leurs compétences et de leurs besoins individuels

¹³⁹ Il s'agit de prendre en considération les éléments tels que : les objectifs pédagogiques, les besoins des apprenants, la diversité culturelle et le niveau des apprenants, les outils pédagogiques adéquats et leur disponibilité, etc.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

une approche collaborative où l'interaction entre l'enseignant et les apprenants, ainsi qu'entre eux-mêmes, joue un rôle central dans le processus d'apprentissage.

Dans cet ordre d'idée, et même si l'enseignement-apprentissage collaboratif est perçu comme une méthode qui met l'accent sur la collaboration, l'engagement actif et la responsabilisation mutuelle des apprenants, il ne minimise, en aucun cas, la position clé¹⁴⁰ qu'occupe l'enseignant au cœur de cette approche !

À cet effet, nous allons détailler les responsabilités que nous avons assumées lors de la réalisation de cette activité groupale, dans le but de traiter les compétences linguistiques suivantes :

- La compétence de la compréhension de l'écrit ;
- La compétence de la production écrite.

3.3.1.1. Pendant la première étape de l'activité groupale : Compréhension de l'écrit

En fait, dans le monde dynamique de l'éducation, l'enseignant se positionne comme un architecte de l'apprentissage qui doit contribuer à la création des expériences éducatives riches mais aussi structurées. Au cœur de cette mission réside la préparation méticuleuse en amont et la gestion adroite des étapes nécessaires pour réussir ces expériences éducatives.

Le tableau présenté ci-dessous nous résumera les différentes responsabilités que nous avons occupées pendant la réalisation de la première étape de l'activité groupale :

¹⁴⁰ De la définition des objectifs éducatifs à l'apprentissage des apprenants.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Responsabilités assumées	Sélectionner le support écrit et préparer les questions
	Imprimer et distribuer, préalablement, le support écrit
	Distribuer la série des questions aux groupes, initialement, formés
	Identifier les caractéristiques générales du texte
	Distribuer les bouts de papiers/questions
	Organiser un échange entre les membres des groupes
	Corriger les questions, transcrire les réponses

Tableau 19. Responsabilités de l'enseignante dans la première étape de l'activité groupale

- La distribution préalable du support écrit

Suite à la sélection minutieuse du support écrit et à la préparation des questions associées, que nous avons détaillées précédemment, nous avons ensuite distribuer¹⁴¹ une feuille au format 21-27 du texte concerné, sans les questions.

Cette étape préliminaire a pour objectif de permettre aux apprenants la disposition d'un temps suffisamment ample pour lire le texte, comprendre son contenu et rechercher les significations et les explications des termes difficiles avant de se rendre en classe.

- La distribution des questions

Il faut noter, d'abord, que les apprenants étaient déjà regroupés en groupes de cinq (05) élèves dès le début de la séance, du coup, aucun temps/effort n'a été consacré, ce jour-là, par rapport à cette tâche¹⁴². Ceci implique que, le fait que les apprenants se

¹⁴¹ Il est important de rappeler que la distribution des textes s'est faite la veille de la séance

¹⁴² Nous tenons à rappeler qu'à l'entrée scolaire, nous avons constitué cinq (05) groupes d'apprenants. La formation de ces groupes repose essentiellement sur un équilibre des niveaux entre les apprenants.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

mettent spontanément en groupe, avant notre arrivée en classe, témoigne de l'autonomie qu'ils ont développée vis-à-vis de ce processus.

La tâche de la distribution des questions a été accomplie, ce jour-là, par nous-même. Mais nous devons avouer qu'il y a des séances où nous confions cette action aux apprenants : à chaque fois, nous choisissons, au hasard, un apprenant différent. Notre but est de leur montrer leur utilité et de leur enseigner la responsabilité.

- L'identification des caractéristiques générales du texte

Un temps de sept minutes (07min) a été accordé aux apprenants pour identifier et recopier, sur le cahier, les caractéristiques générales du texte étudié, à savoir :

- Le nombre de paragraphe ;
- Le nom de l'auteur ;
- Le nom de la source ;
- Les signes typographiques ;
- L'indication de l'absence du titre.

- La distribution des bouts de papier/questions

Nous avons préparé à l'avance cinq (05) bouts de papier où chacun de ces papiers porte successivement, les numéros de trois (03) questions principales :

- Questions 1.2.3 ;
- Questions 4.5.6 ;
- Questions 7.8.9 ;
- Questions 10.11.12 ;
- Questions 13.14 et 15.

Dans ce cas, chaque apprenant était invité à :

- Choisir, au hasard, un bout de papier ;
- Lire et noter¹⁴³ les trois (03) numéros des questions ;

¹⁴³ Nous avons remarqué, au début de l'intégration de cette stratégie d'enseignement-apprentissage, que parfois les apprenants oublient et/ou confondent les numéros de questions attribuées avec ceux de leur

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

- Commencer la recherche des réponses.

Le temps alloué pour cette phase de réalisation était de quatorze minutes (14min) pour la réflexion et la recherche des réponses.

- L'organisation des échanges entre les membres du groupe

A cette étape, et une que fois les réponses supposées trouvées, nous avons demandé à chaque apprenant qui a travaillé trois (03) questions spécifiques de quitter, temporairement, son groupe initial pour aller rejoindre un nouveau groupe formé par quatre (04) autres apprenants qui ont travaillé sur les mêmes questions. Notre but était de les mettre dans une situation d'interaction : pour la comparaison des réponses.

La présente démarche nous a permis d'obtenir :

- Un groupe de cinq apprenants qui se consacre à la comparaison et à l'analyse des réponses relatives aux questions 1, 2 et 3 ;
- Un groupe de cinq apprenants qui se focalise sur la comparaison et l'analyse des réponses associées aux questions 4, 5 et 6 ;
- Un groupe de cinq apprenants qui s'engage dans la comparaison et l'analyse des réponses concernant les questions 7, 8 et 9 ;
- Un groupe de cinq apprenants qui se consacre à la comparaison et à l'analyse des réponses des questions 10, 11 et 12 ;
- Et enfin un groupe de cinq apprenants comparant et analysant les réponses afférentes aux questions 13, 14 et 15.

Il est important de rappeler que, le jour de l'enregistrement de la présente activité groupale, il y avait deux absents. Face à cette situation, nous étions obligées de proposer à un apprenant d'essayer, dans la mesure de possibilité, de répondre aux six (06) au lieu de répondre qu'aux trois (03) questions¹⁴⁴ :

camarade. Face à cette situation, nous les avons habitués à prendre des notes afin de ne rien oublier et de ne pas perdre du temps.

¹⁴⁴ Il s'agit des questions suivantes : 1, 2, 3 et 10, 11, 12

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

II	Ap ₁	maîtresse ~ ~ maîtresse:: euh :: un deux trois et ~ dix onze douze [EN- dix onze douze::] et un deux trois
III	EN	un: deux: trois / [Ap ₈ - Hna] ~ c'est là [Ap ₁ - dix onze douze /] <i>c'est ici</i> dix onze douze:: c'est LÀ tu pointes ici et ici ~ d'accord /

Quant au temps consacré pour la réalisation de cette étape, nous avons attribué quatorze minutes (14min), une période suffisante qui permet aux apprenants de comparer leurs réponses.

Lorsque cette étape de comparaison des réponses est terminée, nous avons demandé aux apprenants de se retourner à leurs groupes initiaux pour poursuivre, cette fois-ci, la correction des réponses.

- La correction et la transcription des réponses

Pendant cette phase, nous avons assuré la prise en charge de la correction de toutes les réponses prononcées et/ proposées par les apprenants. Pour cela, nous avons évalué chacune de ces réponses en la commentant si elle est correcte ou bien elle nécessite de lui contribuer des corrections.

Cette étape de la correction des questions a duré quarante-six minutes (46min).

Une fois que nous avons terminé la correction, nous avons commencé à mentionner les réponses sur le tableau en demandant aux apprenants de recopier, simultanément, les réponses sur leurs sujets¹⁴⁵.

Le temps consacré pour recopier les réponses sur les sujets était de dix minutes (10min).

¹⁴⁵ Les feuilles distribuées comportent les questions ainsi que des espaces pour mentionner les réponses. Une fois la séance terminée, nous passons entre les rangées pour donner un morceau de scotch pour chaque apprenant, pour coller le sujet sur le cahier. Nous faisons la même chose, pratiquement, dans toutes les séances.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Conserver la transcription de l'ensemble des réponses dans les sujets à la fin de la séance, plutôt que de rédiger une réponse à chaque correction favorise :

- La mémorisation et la consolidation des informations discutées pendant la correction orale ce qui contribue à l'ancrage des connaissances acquises et à la révision individuelle des points abordés lors de la correction ;
- La création d'un environnement d'apprentissage plus efficace dans le sens où cette attitude permet aux apprenants de rester concentrer sans se laisser distraire par la prise de note individuelle.

La planification stratégique de ces moments constitue l'épine dorsale de cette première partie de l'activité groupale. Nous allons désormais aborder les différentes responsabilités assumées, cette fois-ci, lors de la deuxième étape de l'activité groupale.

3.3.1.2. Pendant la deuxième étape de l'activité groupale : Production de l'écrit

Après l'étape de la compréhension du texte et la correction des questions y afférentes, les apprenants vont s'engager dans une autre et dernière étape, à savoir : la rédaction de la synthèse en résonance avec le thème du texte étudié.

Nous devons rappeler que les objectifs de l'enseignement de la langue française, en matière de l'écrit, visent à « *produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé* »¹⁴⁶.

En effet, le sujet de la production écrite porte sur l'omniprésence de la télévision et les perspectives contrastées qu'elle peut susciter. Il vise à inciter les apprenants à donner et à justifier leur point de vue. Le sujet se présente comme suit :

¹⁴⁶ Français 3°AS, Commission Nationale des Programmes, p. 9.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

« On parle beaucoup en ce moment de l'omniprésence de la télévision. Pour les uns, elle représente la seule fenêtre ouverte sur le monde. Pour d'autres, au contraire, elle constitue une grave menace pour notre vie »

- Quel est votre point de vue !? (Vos arguments doivent être articulés et illustrés).

Notre objectif, à travers la soumission de cette tâche, était de renforcer et de développer la compétence des apprenants en rédaction argumentative.

Cependant, la question : « Quel est votre point de vue !? (Vos arguments doivent être articulés et illustrés) » pose un dilemme intéressant qui les incite à considérer les deux perspectives divergentes présentées dans le sujet pour choisir et formuler une seule opinion bien réfléchie. L'objectif ici était d'amener les apprenants à prendre, collectivement, une position, à l'articuler, à la soutenir par des arguments et à l'illustrer par des exemples.

Par ailleurs, il est important de préciser que la consigne que nous avons donnée se limitait uniquement au contenu de la production écrite. Cela veut dire que nous n'avons pas donné de directives par rapport à la mise en forme des doubles feuilles utilisées par les apprenants. Pourquoi cette décision a été prise ?

En effet, durant tout le cursus scolaire, nous avons mis l'accent sur l'importance du respect des critères de présentation d'une double feuille¹⁴⁷. Cependant, le jour de cette enquête de terrain, nous avons décidé de ne pas réitérer ces consignes de mise en forme, afin d'observer à quel point les apprenants peuvent, ou non, travailler de façon autonome et mémoriser les éléments essentiels¹⁴⁸ d'une présentation correcte.

En réalité, nous avons consacré environ deux minutes (02min) pour la lecture du sujet et l'explication de la consigne : cet instant temporel est essentiel car : « Réduire les carences des apprenants en production écrite est possible, si on accordait plus d'importance à la lecture de la consigne et à sa compréhension » (BELDJOURI, 2019 : 246).

¹⁴⁷ Il s'agit en effet des doubles feuilles rédigées lors de la séance de production écrite

¹⁴⁸ Il s'agit en réalité d'un ensemble de critères que nous allons évaluer dans le prochain chapitre, dans la section réservée à l'analyse de la compétence en production écrite.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Dans cette perspective, la lecture et l'explication de la consigne peut influencer positivement la tâche scripturale, elle sert à clarifier les attentes, à éviter les incompréhensions et à donner une direction claire pour la rédaction.

Il convient de ne pas omettre un autre point essentiel qui suscite la participation active et motive les apprenants, et qui a marqué cette étape de la rédaction. En effet, nous avons pris l'habitude d'annoncer, à chaque fois qu'une synthèse ¹⁴⁹ doit être rédigée à la fin de la séance de compréhension de l'écrit, que le groupe qui élabore la meilleure rédaction bénéficiera d'un bonus, sous forme de deux points supplémentaires pour le trimestre.

Avec trente minutes (30min) dédiées à la rédaction, chaque groupe doit collaborer pour créer, collectivement, une production écrite argumentative représentant et défendant la position commune du groupe.

En fait, être enseignant, et donc organisateur, implique une vision stratégique dans la conception de l'activité groupale et une planification méticuleuse tout au long de son déroulement.

Cette planification permet de guider les apprenants de manière fluide et cohérente vers l'atteinte des objectifs, préalablement, fixés, tout en maximisant, bien évidemment, leur engagement, leur participation et leur interaction dans chaque moment du processus éducatif.

La question qui se pose maintenant, comment cette planification pourrait exploiter pleinement l'apprentissage des apprenants ? Autrement dit, quels sont les nouveaux rôles occupés par les apprenants dans cette activité groupale ?

3.3.2. Les rôles des apprenants

L'activité groupale est une composante essentielle sur laquelle repose l'apprentissage collaboratif où, au cœur de tout groupe, doit être placé un équilibre délicat

¹⁴⁹ La synthèse de fin de compréhension de l'écrit n'a pas de séance dédiée à sa correction. Son évaluation vise seulement à mesurer le degré d'acquisition et d'apprentissage des éléments fondamentaux relatif au texte abordé lors de la séance concernée.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

qui unit les responsabilités¹⁵⁰ individuelles des apprenants et la cohésion collective nécessaire pour atteindre, collectivement, des objectifs, tel que : répondre aux questions, produire un texte, compléter un tableau récapitulatif, etc.

Ceci implique que, lorsque les apprenants se réunissent en groupe pour la réalisation d'une tâche donnée par leur enseignant, une multitude de dynamiques interpersonnelles et organisationnelles émerge et qui peut avoir un grand impact sur le fonctionnement et les résultats collectifs.

Dans ce sens, nous allons examiner, de près, les différentes responsabilités des apprenants, dans les deux étapes de l'activité groupale, en mettant en lumière les mécanismes qui ont contribué à façonner le climat des groupes d'apprentissage.

3.3.2.1. Pendant la première étape de l'activité groupale : Compréhension de l'écrit

Il est impératif de préciser un point essentiel avant de présenter les différents rôles assumés par les apprenants : les rôles dans les deux phases de l'activité se distinguent. En effet, ceux de la première partie étaient orientés et définis par nos soins (ce qui réfère au concept de la coopération), tandis que ceux de la seconde phase ont été élaborés par les apprenants eux-mêmes (ce qui réfère au concept de la collaboration).

Rôles assumés des apprenants	Organisation préalable des groupes
	Préparation individuelle et engagement initial
	Engagement pendant la recherche des réponses
	Échange entre les groupes et Interaction

Tableau 20. Rôles des apprenants dans la première étape de l'activité groupale.

¹⁵⁰ Dans le sens où les apprenants se chargeront de se répartir les tâches et les responsabilités entre eux, sans l'intervention de l'enseignant.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

- L'organisation préalable des groupes

L'organisation préalable des apprenants en groupe fait référence à la mise en place des cinq groupes avant même le début officiel de la séance : en arrivant en classe et en trouvant les groupes déjà formés, démontre la capacité des apprenants à s'auto-organiser, en toute autonomie, sans notre supervision directe¹⁵¹ : les apprenants, qui connaissent leurs partenaires de groupe, forment directement leurs groupes et se préparent à la séance sans nécessiter une orientation extérieure.

- La préparation individuelle et l'engagement initial

En effet, la distribution anticipée du texte a amené les apprenants à développer leur autonomie en utilisant les stratégies de préparation, adaptées à leurs besoins, rythmes et préférences d'apprentissage individuels.

Dans cette optique, l'enregistrement effectué dans l'un des cinq (05) groupes d'apprentissage, nous a permis de relever quelques stratégies de préparation pratiquées par les membres de ce groupe, à savoir :

- L'explication et/ou la traduction du texte en langue arabe

Exemple :

LXXXI	Ap₂₃	dayrin charh taâ texte / ~ [Ap₂- hein /] dayrin charh taâ <i>vous avez fait l'explication du vous avez fait l'explication</i>
		taâ texte ~ ~ ~ chettaH âandkoum maktoub euh: bel âarbîa <i>du je l'ai vu chez vous écrit en arabe</i>

- La recherche de la signification des mots difficiles

Exemple :

¹⁵¹ Il faut rappeler que nous avons constitué, dès le début de l'année scolaire, cinq (05) groupes d'apprentissage. La formation de ces groupes s'est basée, essentiellement, sur le niveau des apprenants.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

LXXXIV	Ap ₂	cha Howa li maktoub bel [Ap₂₃- ya TEXTE bel âarbia chetteH <i>qu'est ce qui est écrit en oh en arabe je l'ai vu</i> âand wahda fikoum /] maâandich ~ ana rani dayra les mots <i>chez l'une d'entre vous j'en ai pas moi j'ai fait</i> difficiles ~ ~ rani charha l kalimat saâba cha taâni / ~ ~ <i>j'ai cherché la signification des mots difficiles</i>
--------	-----------------	---

- L'utilisation du dictionnaire

Exemple :

LXXVII	Ap ₈	dictionnaire win raH ~ ~ ~ Soulef win raH dictionnaire ~ <i>où est-il il est où le</i> dictionnaire
--------	-----------------	--

Cependant, chaque apprenant a eu le l'occasion et le temps maximal d'explorer le contenu textuel d'une manière autonome. La préparation individuelle et l'engagement initial des apprenants avait permis la préparation d'un terrain fertile pour une discussion et une interaction plus enrichissante une fois en classe. C'est une étape très importante dans le sens où chaque membre est sensé construire sa compréhension personnelle avant de partager et de collaborer au sein du groupe.

Cette préparation individuelle fait référence à un ensemble d'actions entreprises par chaque apprenant pour se préparer avant même de venir en classe. Les différentes pratiques des apprenants peuvent s'expliquer par :

- Une lecture préalable : les apprenants ont lu le texte avant de venir en classe pour comprendre le sujet de manière autonome ;
- Une prise de notes et recherche complémentaire : les apprenants ont pris des notes, ont cherché la signification des mots difficiles, il y en a ceux qui ont même traduit le texte en arabe et d'autres qui ont ramené leurs dictionnaires pour se faciliter le reste de la compréhension, en cas de besoin.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

- L'engagement pendant la recherche des réponses

Le processus de recherche des réponses aux questions distribuées nécessite des compétences d'autonomie et de responsabilité personnelle assumée par les apprenants : rappelons donc que chaque apprenant était chargé de trouver, impérativement, les réponses aux trois (03) questions qui lui ont été assignées.

L'observation des groupes, pendant ce moment d'apprentissage, nous a permis de constater que les apprenants relisaient attentivement le texte, analysaient les informations qui leur paraît pertinentes et identifiaient et/ou notaient les réponses précises en se basant sur leur compréhension personnelle du contenu textuel.

Cette autonomie dans la recherche des réponses a pu amener les apprenants à :

- Analyser le contenu textuel ;
- Identifier des informations en lien avec les questions attribuées ;
- Prendre des décisions ;
- Assumer la responsabilité de leur propre apprentissage.

- L'Échange entre les groupes et Interaction

La transition rapide et l'échange entre les groupes constituent aussi un moment important qui facilite la continuité dynamique et l'interaction diversifiée pour l'activité groupale. Comment pouvons-nous expliquer cela ?

En effet, le passage rapide d'une étape à une autre, tel que le passage de l'étape de la recherche des réponses à celle de la comparaison de ces dernières, empêche les pauses prolongées qui pourraient réduire le rythme et/ou l'intensité de la concentration et de la participation des apprenants.

Nous avons constaté que les apprenants prenaient vraiment en considération le facteur temps, ils étaient concentrés et ils ne focalisaient leurs efforts qu'à la résolution de la tâche recommandée.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Exemple :

XXXIII	Ap ₁	[...] dans l'esprit des: des gens [Ap ₂ - OUI/ c'est le A] c'est A / [Ap ₈ - A] [Ap ₂ - XXXX les gens désintéressent] A la dernière: (<i>dernier mot ?</i>) [Ap ₂ - oui] tu écris (<i>rire</i>) ~ la troisième question ~ ~ ~ rapidement rapidement
--------	-----------------	--

En outre, mettre les apprenants en situation d'interaction leur offre réellement une opportunité unique pour explorer des perspectives diverses. Dans ce sens, nous avons constaté que les apprenants ont eu l'occasion de confronter leurs différentes interprétations et de partager leurs différentes perspectives pour parvenir, à la fin, à une compréhension commune.

Nous allons voir, dans l'exemple présenté ci-dessous, comment les apprenants interagissent entre eux pour se mettre d'accord sur une seule réponse commune. L'exemple est relatif à la question numéro 03 :

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Exemple :

XXXIV	Ap ₂	abêtir les gens ~ c'est rendre les gens ~ stupides A ~ 1 ~ ~ pa - parce que abêtir: euh veut dire ~
XXXV	Ap ₁	Abêtir / ~ c'est quoi /
XXXVI	Ap ₂₃	waH ~ ~ abêtir ~ tajâal nass aRbiyae oui elle rend les gens stupides
XXXVII	Ap ₈	NON:: [Ap ₂₃ - WAH :: ~ 1 ~ A] si
XXXVIII	Ap ₁	mais abêtissement abêtissement [Ap ₂ - taâni dhoHoul] ça veut dire veut dire ~
XXXIX	Ap ₂	bessah c'est le même euh ~ [Ap ₁ - c'est pas le même euh:: mais même sens /] la mashi:: maâandHoumsh nafss euh: non ils n'ont pas le même sens
XL	Ap ₁	le sens ~ c'est pas le même sens / tu es SÛRE / ~
XLI	Ap ₂	je pense /
XLII	Ap ₁	qu'est-ce que tu:: qu'est-ce que - quelle est la réponse [Ap ₂ - moi j'ai A] qu'est-ce que tu choisis [Ap ₈ - semma] ~ A B donc wella 03 ou bien
XLIII	Ap ₈	c'est le C
XLIV	Ap ₁	c'est le C TOI / (DLP)
XLV	Ap ₂₃	A
XLVI	Ap ₂	A
XLVII	Ap ₁	tu fais (Tu écris) A [Ap ₈ - tu fais A (Rire)] eya c'est bon
XLVIII	Ap ₂₃	c'est bon / [Ap ₁ - c'est bon/]

L'exemple des interactions présenté ci-dessus, nous montre comment les apprenants proposent des réponses, apportent des explications et/ou des traductions, utilisent des verbes d'opinion pour exprimer un point de vue sans essayer, en aucun cas, d'imposer leurs réponses.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Nous constatons de visu qu'à la fin, un apprenant avait demandé les avis de tous les membres du groupe et avait finalement demandé de rédiger la réponse sélectionnée par la plupart.

De plus, nous avons noté que les interactions mènent aussi les apprenants à la vérification et à l'évaluation de leurs réponses. Observons ensemble les exemples suivants.

Exemple :

LX	Ap ₁₆	la deuxième réponse kouna dayrine A mashi B <i>on a mis et non pas</i>
LXI	Ap ₈	A A
LXII	Ap ₁₆	malla Hia raHa dayra B / <i>et bien elle a mis</i>
LXIII	Ap ₈	dayra A <i>elle a mis</i>
LXIV	Ap ₂	dayra A [Ap ₁₆ - mmm] (7sec.) ana kima galet hia HadratHa <i>elle a mis d'après tout ce qu'elle avait dit</i> kanat gaâ faux / ~ ~ ana dert kima Hak <i>elle avait moi j'ai fait comme ça</i>

Exemple :

LXXI	Ap ₈	raki met'akkda euh: [Ap ₂₃ - normalement défendre] <i>tu es sure</i>
LXXII	Ap ₂	hein / [Ap ₈ - raki mat'akkda belli reproche Hia touâatib] <i>tu es sure que c'est accuser</i> (7sec.)
LXXIII	Ap ₈	chkoun li tgoul l nass XXXX <i>qui est-ce qui dit aux gens</i>
LXXIV	Ap ₁₆	REPROCHE youâatib / chafnaHa f dictionnaire ~ âitab <i>c'est accuser on l'a vu dans le accusation</i> wella youâatib ~ ~ chefnaHa f dictionnaire (5sec.) <i>ou accuser on l'avait vu dans le</i>

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Les exemples présentés, ci-dessus, nous démontrent que les apprenants, travaillant sur les mêmes questions, corrigent d'éventuelles erreurs ou malentendu et s'assurent de la signification exacte des mots. Cette démarche permet à chaque apprenant donc, de valider ses réponses, soit alors d'apprendre de ses camarades.

La transcription de ce moment de l'activité groupale nous a permis de relever un autre point pertinent. Observons de près ensemble l'exemple présenté ci-dessous :

Exemple :

LIX	Ap₈	Ap ₂ ~ ~ ~ tssamâi : les réponses taâ lokhrine hna rana <i>écoutes des autres nous on a</i> njawbou âla un deux w trois ~ ~ ~ tssamâi âla lokhrine w <i>répondu sur et alors écoutes les autres et</i> katbihoum [Ap ₁₆ - la deuxième réponse] besh naâaqulo âlihoum <i>tu les notes pour qu'on puisse s'en</i> <i>rappeler</i>
------------	-----------------------	--

Cet exemple nous relève que, même si les apprenants étaient censés trouver uniquement trois (03) réponses aux trois (03) questions qui lui ont été attribuées, ils n'avaient pas non plus sous-estimé et ignoré la prise en compte des réponses des autres questions.

La prise de notes des autres réponses permet, comme il est mentionné déjà par un membre du groupe, de collecter toutes les réponses afin de les retenir et de les stocker dans leur mémoire.

Effectivement, mettre les apprenants en situation d'apprentissage collectif donne lieu à un environnement éducatif dynamique riche, caractérisé par une interaction et une consolidation collective des connaissances du contenu étudié au sein du groupe, notamment par rapport à :

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

- L'analyse du contenu textuel ;
- L'identification des informations en lien avec les questions attribuées ;
- L'échange sur les différentes interprétations possibles ;
- La confrontation des idées et des points de vue ;
- La résolution des éventuelles divergences d'interprétation ;
- La vérification et la confirmation des réponses trouvées ;
- Le stockage mémoriel.

Après avoir relevé et analysé les rôles, les plus déterminants, exercés par les apprenants dans cette première étape de l'activité groupale, nous passons maintenant à l'interprétation et à l'analyse de leurs rôles majeurs assumés dans la deuxième étape de l'activité groupale.

3.3.2.2. Pendant la deuxième étape de l'activité groupale : Production de l'écrit

En réalité, la phase de la rédaction de la production de la synthèse, elle aussi, une étape très importante de l'activité groupale, objet de notre étude. À cette étape, les membres de chaque groupe étaient invités à collaborer ensemble pour produire un document écrit final et cohérent.

Dans ce cadre, avant de passer à la présentation des différents rôles assumés par les apprenants, nous allons, en premier lieu, exposer brièvement le sujet de cette production écrite argumentative ainsi que la consigne associée pour comprendre l'objectif de cette étape de l'activité groupale.

Rappel du sujet

« On parle beaucoup en ce moment de l'omniprésence de la télévision. Pour les uns, elle représente la seule fenêtre ouverte sur le monde. Pour d'autres, au contraire, elle constitue une grave menace pour notre vie ».

- *Quel est votre point de vue !? Vos arguments doivent être articulés et illustrés.*

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

En effet, la rédaction d'une production écrite au sujet de « *l'omniprésence de la télévision* » constitue justement une occasion précieuse pour amener les apprenants à donner leurs points de vue, à développer leurs compétences en rédaction argumentative et en analyse critique.

En d'autres termes, les apprenants sont censés exprimer, de manière structurée et étayée, leurs points de vue sur le rôle de la télévision : soit en tant que fenêtre ouverte sur le monde, soit en tant que menace pour notre vie.

Par ailleurs, nous remarquons que cette synthèse est caractérisée par son association à une petite consigne dans le cadre de la réalisation de la tâche demandée. C'est-à-dire, en plus de l'importance de la compréhension du thème de la production écrite, il est également nécessaire de comprendre les attentes de cette consigne en termes de contenu et de structure¹⁵².

Cependant, ce sujet a été accompagné d'une explication oralement détaillée de la consigne dans le but de guider les apprenants vers la construction logique de leur production. Cette consigne tournait, uniquement, autour des points suivants :

- Une introduction : caractérisée par une présentation claire du thème, de la thèse et une option pour formuler une question (la problématique) ;
- Un développement : caractérisé par une structure cohérente des arguments qui doivent être reliés par des connecteurs logiques et illustrés par des exemples ;
- Une conclusion : caractérisée par une reformulation de la thèse et/ou une réponse à la problématique.

Suite à l'explication détaillée de la consigne, nous avons déclaré, cette fois-ci, l'attribution de deux points supplémentaires pour les membres du groupe qui réalisent la meilleure production écrite. Cette approche a incité les apprenants, comme c'est habituellement le cas, à s'impliquer directement et pleinement dans leur tâche.

¹⁵² La compréhension de la consigne implique la capacité à planifier et à organiser les idées de manière cohérente et logique, en tenant compte des exigences spécifiques de la tâche et du type du texte.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Le temps accordé pour la réalisation de cette étape de l'activité groupale était de trente minutes (30min). Cette contrainte de temps incite les membres du groupe à collaborer dans les délais impartis.

Après avoir expliqué en détail la consigne, nous avons remarqué que les apprenants entreprenaient immédiatement l'exécution de la tâche concernée en prenant, en toute autonomie, des décisions collectives concernant leurs rôles et leurs responsabilités assignées : chaque groupe d'apprenant était responsable du fonctionnement et du déroulement de la tâche demandée en fonction de son compréhension du sujet et de son interprétation de la consigne fournie et expliquée par nous-mêmes.

Face à cette situation, il était nécessaire, pour nous, de s'approcher d'un des cinq groupes pour observer et noter autant que possible les rôles des apprenants au sein de celui-ci¹⁵³ afin de comprendre la dynamique groupale et comment chaque rôle d'apprenant contribue à ce processus d'apprentissage collaboratif et à l'atteinte des objectifs pédagogique communs.

Les deux tableaux présentés ci-dessous nous résumeront les différents rôles assumés par les apprenants lors de la réalisation de cette deuxième étape de l'activité groupale :

¹⁵³ Il convient de noter que ce choix était fait de manière aléatoire, sans prendre en compte des critères spécifiques. Cependant, les membres du groupes sont représentés par Ap₁, Ap₂, etc.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Membres du groupe	Rôles fixes	
Ap ₁	Chef de groupe	Guider le groupe vers l'accomplissement de l'objectif de l'activité et prendre les décisions essentielles concernant son groupe.
Ap ₂	Rédacteur	Rédiger point par point ce que les membres du groupe citent
Ap ₃	Chronométrateur	Veiller au respect du temps imparti pour la réalisation de la tâche demandée.

Tableau 21.

Rôles fixes des apprenants dans la deuxième étape de l'activité groupale.

Membres du groupe	Rôles tournants	
Tous les membres du groupe	Interrogateurs	Poser des questions pour comprendre un point flou ou ambigu
	Contributeurs	Proposer des informations, des idées liées au sujet de la production écrite
	Correcteurs	Relire et réviser la production écrite

Tableau 22.

Rôles tournants des apprenants dans la deuxième étape de l'activité groupale.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

En effet, le transfert de l'autorité aux apprenants leur a permis de travailler en toute autonomie, en s'attribuant les rôles définis, ci-dessus, pour la réalisation collective de la synthèse argumentative.

Cependant, les rôles fixes assumés dans cette activité de groupe, à savoir : le chef, le rédacteur et le chronométreur du groupe, présentés dans le tableau n°21, sont des rôles qui désignent des fonctions spécifiques assignées à chaque membre du groupe pour aider à l'organisation et à la rédaction en contexte groupal.

Ces trois rôles fixes se répartissent principalement autour de deux plans complémentaires : le plan didactique et le plan pédagogique.

- Le chef du groupe

Le chef¹⁵⁴ du groupe a pris l'initiative de guider son groupe vers l'atteinte de la finalité de l'activité groupale. Il a joué, également, un rôle clé dans la responsabilité de la coordination et dans la prise de décision concernant son groupe. Dans la présente activité groupale, le chef du groupe avait un double rôle :

¹⁵⁴ Un chef de groupe efficace inspire la collaboration et favorise la communication ce qui conduit à une meilleure coordination et à des résultats plus positifs. En revanche, un chef de groupe inefficace peut entraîner des conflits, des malentendus et une baisse de la motivation, compromettant ainsi la réalisation des objectifs communs.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Le chef du groupe	Sur le plan didactique	- Il a assumé un leadership fort en dirigeant la tâche ; - Il a pris naturellement et directement le rôle de chef de groupe ; - Il a attribué les rôles de rédacteur et de chronométreur ; - Il a rappelé la consigne.
	Sur le plan pédagogique	- Il a guidé la discussion et favorisé l'interaction ; - Il a veillé à ce que tous les membres du groupe soient impliqués et écoutés ; - Il a créé une ambiance positive au sein de son groupe.

Tableau 23. Répartition des rôles du chef du groupe

- Le rédacteur du groupe

Le rédacteur du groupe est celui qui prend en charge la rédaction proprement dite de la production écrite argumentative. Dans la présente activité groupale, l'apprenant Ap₂ avait aussi un rôle double :

Le rédacteur du groupe	Sur le plan didactique	- Il a documenté les points et les idées importantes ce qui a permis de conserver une trace des échanges et de s'assurer que toutes les contributions étaient prises en charges pour pouvoir rédiger, à la fin, un texte structuré et cohérent.
	Sur le plan pédagogique	- Il a collaboré étroitement avec le chef et les membres du groupe

Tableau 24. Répartition des rôles du rédacteur du groupe

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

- Le chronométrateur du groupe

Dans une activité groupale, le chronométrateur occupe un rôle important dans la gestion efficace du temps. L'apprenant Ap₃ assure le bon déroulement de l'activité, tant sur le plan de la didactique que celui de la pédagogie :

Le chronométrateur du groupe	Sur le plan didactique	- Il a utilisé l'heure du téléphone portable pour suivre, d'une manière continue, le temps.
	Sur le plan pédagogique	- Il a rappelé les participants, à chaque moment écoulé, du temps restant ce qui permet à l'ensemble du groupe de rester concentrer sur l'essentiel ; - Il a veillé à l'accomplissement de la tâche demandée en rappelant, à chaque fois, le point supplémentaire ajouté par nous-même.

Tableau 25. Répartition des rôles du chronométrateur du groupe

Ces différentes responsabilités fixées et partagées entre les membres du groupe, démontrent que les apprenants étaient capables de diriger activement, et en toute autonomie, leur propre apprentissage afin d'atteindre, collectivement, les objectifs assignés à la tâche en question.

Parallèlement, les rôles tournants assumés dans cette activité de groupe, à savoir : l'interrogateur, le contributeur et le correcteur, présentés dans le tableau n° 22, sont des interventions et des participations que les apprenants pratiquent spontanément, tout au long du déroulement de l'activité groupale.

Les trois rôles mentionnés, ci-dessus, sont des responsabilités auto-attribuées, c'est-à-dire qui ont été pris d'une manière spontanée par les apprenants en fonction de leurs de leurs compétences et/ou de leurs besoins.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Nous allons, dans ce qui suit, présenter les principaux points identifiés dans ces rôles.

- **Interrogateurs du groupe**

Poser des questions, quand nécessaire, a permis aux apprenants de :

- Exprimer les préoccupations et clarifier les points obscurs ;
- Encourager l'écoute active et la pensée critique ;
- Garantir la confiance dans la compréhension commune des objectifs et des consignes ;
- Développer les compétences de communication et de collaboration essentielles pour le travail en groupe.

- **Contributeurs du groupe**

L'intervention et la participation des apprenants pendant la rédaction de la production écrite a permis aux apprenants de :

- Partager et/ou échanger de connaissances diverses pour enrichir le contenu de la production écrite ;
- Proposer des idées pertinentes et concrètes pour soutenir un point de vue ;
- Inciter à la réflexion critique entre les membres du groupe ;
- Reformuler, collectivement, les arguments les plus convaincants ;
- Suggérer des exemples et des articulateurs logiques ;
- Traduire en langue arabe des mots difficiles.

- **Correcteurs du groupe**

Nos dernières observations, pour cette étape de l'activité groupale, concernant les rôles tournants des apprenants et la dynamique groupale, se sont conclues par des prises de notes par rapport à un point pertinent qui nous a interpellé.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

En effet, à la fin de cette étape de rédaction, nous avons observé que les apprenants s'entraidaient pour réviser leur double feuille : sous la direction¹⁵⁵ du chef du groupe, ils relisaient et vérifiaient leur production écrite.

Cette révision s'est déroulée en tenant compte les normes de conformité¹⁵⁶ suivantes : la structure, le contenu et les compétences linguistiques :

- Les apprenants ont vérifié le respect de la structure de la production écrite, à savoir : la présence d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion ;
- Les apprenants ont vérifié, également, la présence des points suivants : la présentation claire de la thèse et les arguments ;
- Les apprenants ont procédé, en dernier lieu, à la vérification et à la correction des différents types d'erreurs : orthographiques, de conjugaison et de ponctuation.

En se fixant ces normes de conformité les apprenants se sont donnés des critères clairs pour une vérification, une correction et une auto-évaluation de leur travail avant de le rendre.

Les normes de conformités citées ci-dessus ont pour objectif de :

- Vérifier si la production écrite est facile à lire et à suivre pour le lecteur ;
- Vérifier si la production écrite est complète et exhaustive tel est le cas pour le texte argumentatif source ;
- Vérifier, selon le niveau et les compétences linguistiques des apprenants, si cette production est rédigée avec un langage correcte ou non.

¹⁵⁵ Dans le sens où c'était à lui de valider une rectification ou un changement en ce qui concerne la production écrite.

¹⁵⁶ Il est essentiel de souligner que ces normes de conformité sont élaborées par les apprenants eux-mêmes que nous les avons considérées comme étant des critères d'auto-évaluation. Dans le prochain chapitre, nous verrons ensemble, dans la section réservée à l'analyse de la compétence de la production de l'écrit, si les apprenants ont réellement respecté ou non toutes les recommandations que nous avons expliquées dans la consigne relative à la rédaction de la synthèse.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

La poursuite de ces normes de conformité témoigne, encore une fois, de la capacité des apprenants à exercer un contrôle sur leur propre apprentissage et à travailler de manière autonome : c'est cette autonomie qui a renforcé justement le sentiment d'appartenance et de responsabilité partagée dans la réalisation des objectifs communs de l'activité.

Dans cette perspective, les apprenants ont démontré leur autonomie de plusieurs manières :

- L'identification des besoins : identifier les aspects spécifiques de la rédaction ;
- La planification personnalisée : les apprenants ont planifié le travail de manière personnalisée en fonction de la consigne et de leurs compétences ;
- L'engagement actif : les apprenants se sont engagés activement dans le processus d'apprentissage pour atteindre les objectifs de la consigne ;
- L'auto-évaluation : les apprenants ont surveillé le travail, identifié les points forts et les éléments à améliorer.

A la suite de la présentation des différents rôles des apprenants, il est désormais nécessaire de porter notre dernière attention sur un point qui mérite aussi d'être souligné : il s'agit de la nature de l'atmosphère dans laquelle s'est déroulée cette dynamique de groupe.

En effet, cette atmosphère, à la fois plaisante et ludique, a constitué un cadre idéal pour l'apprentissage, où des éléments comme l'humour et la camaraderie, contrôlés par nos soins, ont facilité les échanges et nourri les interactions.

Cependant, cette atmosphère particulière s'est répercutée par des points pertinents dans le fonctionnement du groupe, dans le sens où elle a :

- Favorisé la cohésion du groupe : une atmosphère ludique et plaisante a renforcé les liens sociaux entre les membres du groupe, ce qui a facilité la communication et la collaboration ;

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

- Encouragé la participation : les apprenants étaient plus enclins à s'impliquer activement dans l'activité de groupe lorsqu'ils se sont sentis à l'aise et capables d'exprimer leurs idées ;
- Créé une ambiance positive et un environnement d'apprentissage détendu¹⁵⁷ : les apprenants étaient moins stressés et plus disposés à prendre des risques intellectuels.

En somme, les responsabilités spécifiques que les apprenants occupent, au sein du groupe, structurent les interactions et influencent réellement la dynamique collective !

Cependant, pour réussir la tâche pédagogique collaborative, chaque membre du groupe doit être responsable et doit assumer un rôle actif en fonction de ses compétences (rôle fixe) et/ou de ses intérêts/besoins (rôle tournant), tout en travaillant de manière collaborative pour atteindre un objectif commun qui est celui de la rédaction d'une synthèse persuasive par rapport au sujet proposé.

L'analyse de ces rôles, qu'ils soient fixes ou tournants, a mis en évidence leurs contributions significatives à l'accomplissement de la tâche collective demandée.

3.4. Synthèse

En guise de conclusion, dans ce chapitre analytique n° 03, nous avons décrit et analysé tous les éléments importants qui ont contribué à la conception, à l'organisation et à la réalisation de l'activité groupale, à savoir : la délimitation du contexte d'apprentissage, le choix du support pédagogique écrit et les questions qui en découlent, ainsi que la détermination des diverses responsabilités des acteurs impliqués dans les deux étapes de l'activité concernée. Notre objectif était de montrer comment ces différents facteurs contribuent au fonctionnement et à la dynamique interactionnelle de l'activité groupale.

¹⁵⁷ Dans ce contexte, la détente signifie un état de confort où l'apprenant est moins stressé et ça ne doit pas le conduire à l'ignorance de l'accomplissement de la tâche : on peut dire qu'il s'agit d'une détente maîtrisée.

Chapitre III

La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale

Après avoir examiné l'apport de ces différents facteurs sur la participation active des apprenants et la dynamique interactionnelle de l'activité groupale, il est désormais impératif d'analyser, cette fois-ci, le degré exact de l'acquisition des compétences linguistiques visées à installer au cours de cette séance d'apprentissage réalisée dans un cadre collaboratif, à savoir : la compétence de la compréhension/production écrite en premier lieu, la compétence de la production orale, à titre indicatif, en second lieu.

CHAPITRE IV

**L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en
contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?**

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Ce dernier chapitre se concentre sur l'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique de l'activité groupale, à court et à long terme.

En effet, l'analyse du déroulement de cette séance de compréhension de l'écrit, effectuée dans un cadre interactif et collaboratif met, en premier lieu, l'accent sur l'apport de la stratégie collaborative dans le renforcement des compétences de la compréhension et de la production de l'écrit.

Toutefois, cette approche nous invite à analyser, en second lieu, une autre compétence linguistique qui est complémentaire à l'apprentissage de la compréhension/production de l'écrit. Il est important de considérer la manière dont la compétence de la production orale bénéficie également de la stratégie collaborative pendant le déroulement de cette séance de la compréhension de l'écrit. Dans ce sens, l'analyse de la compétence en production orale ne fournit qu'une approche indicative et ne représente pas complètement le premier objectif de notre travail.

Ces compétences linguistiques, bien qu'indirectement liées, sont renforcées par la dynamique de travail en groupe et méritent une attention particulière dans l'évaluation des effets de cette approche pédagogique.

En scrutant ces trois **(03)** compétences linguistiques sous un angle socioconstructiviste, nous chercherons à identifier comment la collaboration entre apprenants renforce le processus d'apprentissage.

Pour conclure ce quatrième chapitre, nous allons accorder notre dernière attention aux résultats académiques de ces apprenants ayant bénéficié de la stratégie d'enseignement-apprentissage collaborative où nous allons effectuer une analyse comparative entre leurs résultats en français obtenus en BAC 2019 et les résultats des baccalauréats pour ceux qui ont reçu un enseignement traditionnel, en 2017 et 2018.

Compte tenu de cela, nous proposons pour cette dernière partie du deuxième volet d'analyse, les hypothèses suivantes :

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

- « *L'activité de groupe permet aux apprenants de développer une compréhension plus profonde du contenu écrit : elle contribue à instaurer un environnement d'apprentissage collaboratif et interactif où les apprenants échangent des idées, partagent des perspectives et s'entraident dans l'analyse du texte pour identifier les réponses* » ;
- « *L'activité de groupe encourage les apprenants à prendre la parole : en mettant les apprenants en situation d'interaction au moment de la recherche des réponses, de la comparaison et de la reformulation de ces dernières, ils acquièrent ensemble un certain bagage linguistique qui va les aider et les encourager, par la suite, à participer activement pendant la correction de ces réponses* » ;
- « *L'activité de groupe contribue au renforcement de la compétence de la production écrite : les apprenants ayant acquis un bagage linguistique lors de la recherche et la correction des réponses, sont davantage susceptibles et aptes à produire de manière efficace à l'écrit* » ;
- « *L'activité groupale contribue à l'amélioration des performances académiques des apprenants par rapport à un enseignement dispensé selon les méthodes institutionnelles : nous anticipons une relation positive entre la stratégie d'enseignement –apprentissage collaborative et les scores aux examens, supposant que l'activité groupale favorise un apprentissage plus efficace et une meilleure rétention des connaissances* ».

La vérification de ces hypothèses se réalisera, dans le respect de l'ordre chronologique des hypothèses formulées, à travers les méthodes de mesures suivantes :

- Analyse des réponses prononcées pendant l'étape de la correction ;
- Analyse du taux de participation des apprenants pendant la correction des réponses ;
- Analyse des copies de la synthèse (un court texte argumentatif) ;
- Analyse des documents certifiant le taux de réussite au Baccalauréat.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

4.1. Contribution de l'activité groupale à la maîtrise de la compréhension de l'écrit

On a souvent cru que la compétence de la compréhension, qu'elle se fasse à l'oral ou à l'écrit, consiste tout simplement à recevoir passivement l'information. En réalité, elle implique de reconnaître le sens d'une phrase ou d'un discours, ainsi que d'identifier leurs objectifs communicatifs :

- « la compétence suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extralinguistiques qui interviennent notamment à l'oral [...] l'accès au sens est donc certainement un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car diverses composantes interviennent tant sur le plan de la perception que de l'interprétation » (CUQ et GRUCA, 2005 : 157).

Dans cette optique, comprendre le sens est donc un aspect complexe de l'enseignement des langues étrangères, il nécessite non seulement la connaissance des règles linguistiques et des structures du texte, mais aussi la compréhension des règles culturelles et des facteurs non linguistiques.

Cependant, les approches qui peuvent être adoptées pour résoudre le problème de la compréhension de l'écrit incluent des méthodes pédagogiques et des techniques qui visent à aider les apprenants à surmonter les difficultés liées à la compréhension et à la lecture des textes.

Ces approches théoriques¹⁵⁸ tentent d'analyser comment un individu construit le sens global d'un message. Elles empruntent les résultats de recherches menées sur :

- « Les phénomènes de l'attention et du décodage ;
- Le mode d'organisation de la mémoire et son fonctionnement ;
- Le rôle joué par les connaissances antérieures ;
- Les caractéristiques du récepteur » *ibid.*

¹⁵⁸ Pour une synthèse des divers modèles de compréhension, cf.-Cornaire C. la compréhension orale, CLÉ internationale, « Didactique des langues étrangères », 1998, p33-51 et Lee point sur la lecture, CLÉ internationale, « Didactique des langues étrangères », 1999, p11-35

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Il est vrai qu'il existe plusieurs stratégies de lecture et qui sont des techniques spécifiques utilisées pour améliorer la compréhension, telles que la lecture active, la prise de notes, les résumés, et la recherche de mots-clés. Pour notre part, la stratégie de lecture que nous avons sélectionnée pour introduire et commencer les séances de compréhension de l'écrit réalisées dans un cadre collaboratif et interactif, s'est inspirée du modèle proposé par Sophie MOIRAND.

Selon cette auteure, cette démarche est divisée en deux phases principales : « *la perception de l'ensemble du texte pour repérer sa vision iconique et relever ses signes intrinsèques* » et « *La lecture orientée vers certains éléments pertinents du texte qui vont initier la compréhension* » (MOIRAND, 1976 :88-105).

Nous avons toujours tiré parti de ces deux étapes de lecture puisqu'elles privilégient une lecture globale du texte plutôt qu'une lecture mot à mot. En fait, il est non nécessaire de procéder à une lecture silencieuse¹⁵⁹ lorsque le texte a été déjà distribué la veille : nous avons offert aux apprenants le temps et la possibilité de le lire mot à mot pour se familiariser avec son contenu avant de venir en classe.

Cependant, une fois en classe, nous engageons les apprenants, immédiatement, dans l'identification des caractéristiques principales du texte.

Rappelons que, le déroulement de l'activité groupale se fait comme suit :

- La première étape de l'activité est composée des moments suivants : moment d'identification des caractéristiques générales du texte, moment de la recherche des réponses, moment de la comparaison des réponses et le moment de la correction de ces réponses ;
- La deuxième étape de l'activité groupale est composée d'un seul moment, à savoir : la rédaction de la synthèse.

¹⁵⁹ Il est important de noter que la lecture magistrale, en classe, est strictement interdite conformément aux instructions des inspecteurs de l'éducation nationale

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Les données collectées dans notre terrain d'enquête ont été enregistrées, transcrites puis consignées sous forme de tableaux, présentés ci-dessous, afin de faciliter la lecture.

Le premier tableau est consacré aux réponses des apprenants par rapport à l'identification des caractéristiques générales du texte :

9	EN	[...] alors quels sont les caractéristiques de ce texte / et s'il vous plait vous LEVEZ la main ne parlez pas tous en même temps d'accord / [AP ₃ -maîtresse:] oui AP ₃ (DLP)
10	Ap ₃	Euh: il y a six paragraphes ~ six
12	Ap ₇	le nom de l'auteur ~ eu:h et la source
14	?	J. Durant (<i>Plusieurs apprenants parlent en même temps</i>)
16	?	extrait de la revue normande (<i>Plusieurs apprenants parlent en même temps</i>)
20	Ap ₁	les signes typographiques
22	Ap ₁₂	le point [EN- on a le point] ~ la virgule [EN- la virgule] ~ les deux points [EN- les deux points] ~ les guillemets
26	Ap ₉	pas de titre / titre
27	En	il n'y a pas AP ₉ quoi / (DLP)
28	Ap ₉	titre /
30	Ap ₁	une référence /

Comme nous le constatons, les apprenants ont pu, dans un premier temps, relever : le nombre de paragraphe, le nom de l'auteur et de la source, les signes typographiques et enfin, ils ont signalé l'absence du titre.

Une fois le moment de l'identification des caractéristiques générales du support écrit terminée, nous sommes passée directement au deuxième moment, à savoir : la recherche des réponses aux questions distribuées¹⁶⁰ aux apprenants.

Les questions principales sélectionnées ont été méticuleusement formulées, tel est le cas pour chaque séance d'enseignement de FLE, dans le but de permettre aux apprenants d'explorer les détails et les caractéristiques texte.

¹⁶⁰ Nous avons expliqué, précédemment, comme nous répartissons les questions entre les membres de chaque groupe.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Bien que le déroulement d'une séance de compréhension de l'écrit dans un cadre traditionnel, réalisée en 04 étapes¹⁶¹, semble méthodique et efficace, elle représente un inconvénient majeur celui de : l'exclusion de la majorité des apprenants !

Il convient de rappeler que nos observations effectuées lors de l'année scolaire 2016-2017 ont révélé que plus de la moitié de la classe éprouvait des difficultés énormes à comprendre, à participer pour répondre aux questions de compréhension du texte ; nous nous travaillions qu'avec trois (03) à cinq (05) apprenants.

Les premiers facteurs responsables de ces difficultés sont : l'absence de réponses, la crainte d'être jugé par les camarades, la peur de faire des erreurs, le manque total d'intérêt pour le cours.

Cette exclusion dans l'engagement de la majorité des apprenants nous a poussé à bien réfléchir et à changer l'approche pédagogique utilisée en classe dès le début de l'année scolaire suivante, c'est-à-dire l'année scolaire 2017-2018.

Pour cela, nous avons décidé d'adopter une stratégie d'enseignement plus inclusive¹⁶² : la stratégie collaborative. Cette décision a été murement réfléchie et étudiée dans le but d'impliquer tous les apprenants dans le processus d'apprentissage.

Nous avons vu, dans le chapitre précédant, que la stratégie d'enseignement-apprentissage collaborative repose sur des mécanismes conçus pour favoriser la participation active de tous les apprenants, nous sommes désormais prêtes à exposer et à analyser les données réelles de notre investigation.

Pour ce faire, nous allons évaluer le degré de compréhension et d'assimilation du texte donné à travers l'analyse du taux de réponses justes et incorrectes.

¹⁶¹ Il s'agit de : l'observation du support, la lecture silencieuse et vérification des hypothèses de sens, la lecture analytique et la synthèse.

¹⁶² Dans le sens où elle repose sur la conviction que chaque apprenant peut réussir si on lui fournit les conditions adaptées pour apprendre et se développer.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

4.1.1. Présentation et interprétation des réponses

Avant de procéder à la présentation et à l'analyse des réponses, il est important de souligner que nous n'avons pas trop développé les réponses prononcées par les apprenants : il ne faut pas oublier que le facteur temps joue un rôle primordial dans l'accomplissement de la présente tâche collaborative composée de plusieurs moments. Mais cela ne veut pas dire que nous ne sommes pas intervenues lorsque cela s'avère nécessaire !

Par ailleurs, il est important de rappeler aussi que les réponses prononcées par les apprenants se répartissent en deux catégories distinctes :

- Des réponses aux questions principales ;
- Des réponses aux questions secondaires.

Ceci implique que les réponses aux questions principales sont le fruit d'un processus de sélection collective réalisée au sein du groupe : les apprenants ont discuté, échangé leurs propositions, et ont finalement constitué et reformulé une réponse unique à soumettre lors de la correction des réponses.

En revanche, les réponses aux questions secondaires sont d'ordre individuel. Elles n'ont pas fait l'objet d'un échange ou d'une négociation au sein du groupe, et chaque apprenant a formulé, prononcé sa réponse de manière instantanée et autonome lors de la correction des réponses.

Les tableaux présentés ci-dessous englobent les réponses des apprenants aux questions principales et secondaires y associées.

• Réponses relatives à la première question

Dans la première question principale « *Quel est le thème du texte étudié ?* », les apprenants ont compris le sujet central abordé par l'auteur et ont identifié correctement le thème du texte :

33	Ap ₈	le thème du texte c'est: la télévision
----	-----------------	--

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

En effet, le choix et la diversité des termes liés à la télévision révèlent la richesse du sujet traité : les apprenants ont pu saisir cette corrélation et identifier le thème à travers la compréhension des champs lexicaux utilisés par l'auteur.

De plus, la réponse correcte à la première question secondaire : « *Qui peut me donner la signification du mot « thème » ?* » démontre aussi la compréhension de la signification exacte du terme « *thème* » qui, selon l'apprenant, représente :

35	Ap ₂	sujet abordé dans le texte
----	-----------------	----------------------------

• Réponses relatives à la deuxième question

Concernant la deuxième question principale, relative à la signification de la phrase suivante : « *On lui reproche de conditionner l'esprit des gens* », les apprenants ont fait le choix d'une proposition incorrecte :

37	Ap ₁₆	euh:: les gens se: désintéressons de la télévision <i>désintéressent</i>
----	------------------	--

Cette réponse indique une incompréhension du sens de la critique exprimée par l'auteur. Cependant, nous avons expliqué aux apprenants que la bonne réponse était « *les gens dépendent de la télévision* », en soulignant ainsi le concept d'une dépendance vis-à-vis de ce média. Cette intervention¹⁶³ vise à orienter les apprenants vers la bonne réponse :

38	EN	[...] ça veut dire ~ les gens DÉPENDENT de la télévision / ça veut dire ils n'auront plus de liberté ~ ils vont être renfermés restreints ça y est ~ leur façon de: de: réfléchir et de voir les choses ne va pas se développer ~ d'accord / [...]
----	----	--

Pour ce qui est des réponses aux questions secondaires associées à cette deuxième question principale, à savoir : la signification des mots *reproche* et *dépendre*. Les apprenants ont réussi à déterminer la signification du mot *reproche* en se référant à sa traduction en arabe.

¹⁶³ L'intervention guide, le plus souvent, les apprenants dans la compréhension des concepts complexes elle permet la correction des malentendus et la possibilité de trouver des réponses.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Par ailleurs, ils n'ont pas pu trouver la signification du mot *dépendre*, mais ils ont réussi à proposer son antonyme. Observons ensemble les réponses proposées suivantes :

40	EN	[...] alors en français qui a cherché le mot: reproche en français ~ PERSONNE / qui a trouvez la traduction en arabe du mot reproche ~ Ap ₁ / (DLP)
41	Ap ₁	touâatib <i>accuser</i>
42	EN	TRÉS: bien / donc ~ c'est touâatib c'est ~ BLÂMER d'accord ~ <i>accuser</i> ou bien ACCUSER
43	Ap ₄	Nlounou <i>blâmer</i>
44	EN	[...] qu'est-ce que ça veut dire dépendent (5sec.) alors / [?- XXXX] où on trouve ce mot dépend / dépend indépendant / on a
45	Ap ₃	indépendance /
46	EN	L'INDÉPENDANCE par exemple / qu'est-ce que ça veut dire indépendance /
47	Ap ₃	la liberté

Pour ce qui du recours à l'utilisation de la traduction des mots français en arabe. Il convient de noter que, dans le cadre des cours de FLE en Algérie, tant au niveau scolaire qu'universitaire, l'utilisation de la langue maternelle est généralement proscrite notamment par :

- « les enseignants les plus anciens, formés eux-mêmes par des enseignants qui ont été le « produit » des méthodologies directes, qui refusent l'utilisation de la langue maternelle en classe de FLE », malgré cela, sur le terrain, il en est autrement : « enseignants et apprenants recourent souvent à la langue maternelle ». (BENAMAR ; 2014 : 142).

En fait, le recours à la langue maternelle est d'abord une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de langues (CAUSA, 2002). Dans ce sens, lorsque les enseignants permettent son recours, c'est uniquement pour surmonter une difficulté liée à la langue étrangère.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

De plus et selon A. MAHIEDDINE, cette pratique pourrait, dans certaines mesures, offrir des avantages considérables pour la communication et l'acquisition de nouveaux éléments de la langue étrangère cible : « ... *Pourquoi donc l'interdire alors que depuis la révolution communicative des années 70, on cherche tant bien que mal à créer en classe une communication qui se rapproche le plus possible des échanges en milieu naturel !?* » (2005 : 61)

En permettant aux apprenants de faire appel, de temps en temps, à la langue maternelle, on peut leur faciliter la compréhension des concepts complexes et améliorer leur assimilation de nouveaux concepts linguistiques ce qui peut rendre ainsi l'apprentissage plus efficace.

• Réponses relatives à la troisième question

Les apprenants ont correctement identifié que la phrase « *Abêtir les gens* » signifie « *rendre les gens stupides* », ce qui prouve leur compréhension de l'expression figurative utilisée dans le texte :

49	Ap ₇	c'est A ~ rendre les gens stupides
----	-----------------	------------------------------------

Nous n'avons pas eu besoin d'intervenir, cette fois-ci, car ils ont désigné, tout seul, la bonne réponse.

Cependant, nous avons ajouté une question secondaire, par rapport à la signification du mot *appauvrir*, pour enrichir leur vocabulaire :

51	Ap ₁	c'est le contraire de enrichir
53	Ap ₁	devenir PAUVRE

Comme il ressort des réponses présentées ci-dessus, une apprenante a correctement identifié que « *appauvrir* » est le contraire du mot « *enrichir* » et signifie « *rendre pauvre* ». Sa réponse démontre qu'elle a cherché et compris la signification du mot.

• Réponses relatives à la quatrième question

Les apprenants ont réussi à classer la plupart des expressions persuasives fournies dans le tableau des avantages et des inconvénients : ils ont correctement identifié les

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

avantages à l'exception d'un seul mot *veillées* qui était classé, au départ, dans la case des avantages puis il a été rectifié par un autre apprenant en le classant, cette-fois si, dans la case des inconvénients puisqu'il s'agit d'une critique négative :

54	EN	[...] conversations appauvries ~ Ap ₁₃ (DLP) on va la mettre où /
55	Ap ₁₃	les inconvénients
56	EN	[...] détente / à domicile euh Ap ₁₄ / (DLP)
57	Ap ₁₄	avantage
58	EN	[...] abêtissement / ~ oui Ap ₁₁ / (DLP)
59	Ap ₁₁	inconvenient
60	EN	[...] euh:: VEILLÉES [?- avantage] veillées / Ap ₁₂ : (DLP)
61	Ap ₁₂	inconvenient
62	EN	[...] documentation sur des sujets méconnus: Ap ₂₁ / (DLP) [...]
63	Ap ₂₁	avantage [?- avantage]
64	EN	[...] conversations enrichies / [?- maîtresse]
65	?	avantage (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)
66	EN	[...] esprits conditionnés ~ [? - inconvenient] c'est ~ Ap ₉ / (DLP)
67	Ap ₉	inconvenient
68	EN	[...] information imagée et vivante
69	Ap ₁₉	avantage [?- avantage]

Par ailleurs, ils ont donné des réponses variées aux questions secondaires relatives à la signification du terme *détente* (en l'illustrant par des exemples), aussi du terme *imagé* :

73	Ap ₆	istirkhae <i>se relaxer</i>
75	Ap ₁	c'est d'être à l'aise /
77	Ap ₈	la chambre [EN- la chambre / (<i>rire</i>)]
78	Ap ₁₄	la forêt [EN- Ap ₁₄ la forêt /]
79	Ap ₁	le jardin [EN- Ap ₁ le jardin]
80	?	XXXX (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)
81	Ap ₁₁	maîtresse: la mosquée [EN- la mosquée / très bien Ap ₁₁]
82	Ap ₁₀	la plage [EN- la plage:: oui (DLP)]
83	Ap ₂₄	les hôtels
84	EN	[...] alors qu'est-ce que ça veut dire imagée / (5sec.)
85	?	imaginaire:
86	EN	non/ ce n'est pas imaginaire::
87	Ap ₃	souwar photos

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

		photos
88	Ap ₁	XXXX images:

Les réponses à ces questions ont également montré que certains apprenants ont encore une fois utilisé la traduction de la langue arabe pour mieux comprendre les termes difficiles. Par exemple, pour le terme *détente*, un apprenant a proposé la traduction *istirkhae*.

Le recours à la traduction montre une des techniques utilisées par les apprenants pour accéder au sens des mots difficiles et inconnus. Dans ce sens, les réponses des apprenants présentées en langue arabe justifient l'importance de les autoriser, dans certains cas, à faire appel à la traduction, pour faciliter leur apprentissage du FLE.

Toutefois, il est important de souligner que les situations où le recours à la langue arabe, pour débloquer une situation problème, est strictement interdit et non toléré se manifeste notamment lors des évaluations, qu'elles soient diagnostiques, formatives ou sommatives.

• Réponses relatives à la cinquième question

La question principale n°05, cherchait à :

- Déterminer le rapport logique implicite exprimé dans la phrase suivante : « *La télévision enrichit les conversations familiales. Une bonne émission instructive crée des dialogues sur des sujets intéressants* » ;
- Insérer un articulateur afin d'exprimer explicitement ce rapport logique.

Observons les réponses prononcées suivantes :

95	Ap ₇	conséquence ~
96	?	cause::: (<i>plusieurs apprenants qui parle en même temps</i>)
98	Ap ₂	conséquence /
102	Ap ₁	car
103	Ap ₄	parce que
104	Ap ₃	à cause de
105	EN	à cause [Ap ₄ - parce que] d'une bonne émission /
106	Ap ₂₀	maîtresse parce que [Ap ₁ - car]

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Les différentes réponses prononcées, par rapport à l'identification du lien logique implicite exprimé dans la phrase, indiquent une incompréhension de la part de la plupart des apprenants, ce qui montre leur inaptitude à saisir le lien de causalité implicite qui existe entre les deux propositions. En revanche, ils ont pu proposer les articulateurs logiques tel que : *car, parce que* et *à cause de*, pour exprimer explicitement le lien de causalité entre ces dernières.

En ce qui concerne les réponses aux questions secondaires, les apprenants ont correctement identifié les termes *implicite* et *explicite* comme étant des antonymes, et ont fourni des explications pour chaque terme :

89	EN	[...] qu'est-ce que ça veut dire IMPLICITE et EXPLICITE ~ déjà le mot [Ap ₂ - contraire] implicite et explicite Ap ₂ très bien / c'est des contraires
90	Ap ₁₄	des antonymes /
92	Ap ₁	cacher maîtresse cacher ~ ~ implicite cacher [EN- TRÈS bien Ap ₁ / implicite c'est cacher]
93	Ap ₁₀	daHir euh [? - explicite c'est] présent <i>apparent</i>

Cependant, ils ont eu des difficultés à justifier pourquoi il s'agit d'une cause. Mais face à cette situation, une élève a prononcé une remarque pertinente en proposant la possibilité d'inverser la phrase et de changer aussi l'articulateur logique *car* par *par conséquent* pour exprimer une conséquence tel est l'exemple présenté ci-dessous :

108	Ap ₁	maîtresse: euh lorsqu'on inverser les:: les:: [EN- Ap ₁ oui si on va <i>inverse</i> inverser les:: phrases]
109	Ap ₂	twalina conséquence [Ap ₁ - les phrases elles elles deviennent <i>elle devient</i> conséquence]
110	En	on peut obtenir ~ TRÈS bien une conséquence (<i>bruit</i>) shut::: par exemple / [?- une bonne émission] [Ap ₁ - je le dis /] tu:: tu nous lis la phrase /
111	Ap ₁	oui ~ ~ une bonne émission instructive crée les dialogues euh sur des sujets intéressants [Ap ₂ - donc] par conséquent la télévision enrichit les conversations familiales]

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

112	Ap ₂	wella donc la télévision ou bien
-----	-----------------	-------------------------------------

• Réponses relatives à la sixième question

Les apprenants ont correctement identifié que le pronom souligné *la* fait référence au mot *détente* :

116	Ap ₆	la DÉTENTE
-----	-----------------	------------

Leur réponse démontre qu'ils ont bien compris la signification du pronom dans le contexte de la phrase. Néanmoins, nous n'avons pas attribué des questions secondaires par rapport à cette sixième question.

• Réponses relatives à la septième question

La question principale numéro sept (07) suggérait trois propositions par rapport au rôle de la ponctuation, les deux points, dans la phrase suivante « *Cette dernière qualité en suscite une autre : c'est que la télévision enrichit les conversations familiales* ». Cependant, les apprenants ont choisi la réponse suivante :

118	Ap ₂₂	un lien logique
-----	------------------	-----------------

Les apprenants ont correctement sélectionné la bonne réponse : leur compréhension du rôle des signes de ponctuation s'est répercuté par l'identification exacte de la fonction des deux points dans cette phrase.

Pour renforcer la compréhension, nous avons posé une autre question, par rapport à la signification du mot *citation* :

120	Ap ₁₂	XXXX phrase [EN- c'est une phrase qui EST ~ oui ~ oui Ap ₁₂ /] entre guillemet [? - entre guillemet]
-----	------------------	--

En effet, les apprenants ont trouvé que la citation est comme une phrase placée entre guillemets. Bien que cette définition soit correcte, elle pourrait être plus précise en disant qu'il s'agit d'une idée, d'une citation d'une source extérieure.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Mais ce qui est bien, c'est que, en fournissant l'exemple « *L'argent ne fait pas le bonheur* », les apprenants ont quand même montré leur compétence à mettre en œuvre l'exemple prononcé à un contexte adéquat et correct :

121	EN	[...] par exemple / ou bien la deuxième / ~ ~ ~ l'argent:: [? - ne fait pas le bonheur / (<i>plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] ne fait pas le bonheur / vous l'avez oublié / [...]
-----	----	--

Pour compléter la compréhension des apprenants, nous avons posé une autre question par rapport à la signification du mot *énumération*, dont les réponses prononcées se présentent comme suit :

122	Ap ₂	donner des exemples [EN- attendez Ap ₂ ~ oui Ap ₁ /]
123	Ap ₁	c'est une liste ~ [EN- c'est une liste de /] des exemples
124	EN	des exemples très bien / par quoi ils sont précédés ces exemples Ap ₁₈ /
125	Ap ₂	des tirets
126	En	soit par des tirets Ap ₂ TRÈS bien / SOIT par /
127	Ap ₁	les points virgules
128	Ap ₂	des virgules
129	Ap ₉	les deux points
130	EN	TRÈS bien Ap ₉ / [? - ou bien point-virgule ~ point-virgule maîtresse] un point-virgule ou bien par les lettres a b c ou bien 1 2 3 ou bien des tirets TRÈS bien ~ par contre il y a aussi ~ euh:: une petite différence entre énumération ~ et [? - énumération et illustration]

Les apprenants ont, correctement, défini l'énumération comme une liste d'exemples, qui peut être précédée par des tirets, des virgules, des points virgules. Cependant, nous avons ajouté que cette énumération peut aussi être précédée par des lettres ou des numéros.

Ils ont identifié aussi quelques caractéristiques de l'illustration, qui se diffère de l'énumération, par l'utilisation : des *exemples*, des *articulateurs logiques* et de la *punctuation*. Ces réponses prononcées représentent une maîtrise de la différence entre énumération et illustration ainsi que les éléments y associés :

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

134	EN	[...] dans le texte il y a un exemple d'illustration [Ap ₂ - citez des exemples par des articulateurs]
135	Ap ₁	par exemple ~ maîtresse c'est les expressions par exemple tel que [?- les deux points]
136	EN	Ap ₂ / (DLP)
137	Ap ₂	les virgules /
138	EN	oui on peut utiliser des articulateurs logiques introduisant un exemple très bien Ap ₁ ~ ou bien euh:: Ap ₂ elle a dit qu'on peut citer des exemples ~ qu'on peut euh:: les les séparer par des virgules très bien
139	Ap ₉	Les articulateurs

• Réponses relatives à la huitième question

L'identification correcte par les apprenants des termes *avantages* et *inconvenients* comme étant des *antonymes* montre leur compréhension des différences de sens entre ces deux concepts opposés :

141	Ap ₅	des antonymes
-----	-----------------	---------------

De plus, les exemples fournis par les apprenants illustrent clairement leur compréhension :

146	Ap ₁	vrai w faux [? - les antonymes /]
148	Ap ₃	aller-retour /
150	Ap ₂	bienfaits et les méfaits
151	Ap ₅	pour et contre
153	Ap ₁₀	entrer et sortir
155	Ap ₁₁	noir et blanc
157	Ap ₁₄	synonyme et antonyme
159	Ap ₁₄	euh:: maîtresse euh les deux [Ap ₁ - le mot synonyme et le mot antonyme]
161	Ap ₁₇	agréable désagréable
163	Ap ₇	heureux malheureux
165	Ap ₄	après et avant

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

La même chose pour la signification du mot *synonyme*, qui est défini, selon un apprenant, comme un ensemble de mots ayant des significations similaires :

168	EN	ce sont des mots qui sont de la même famille / [?- non::: qui ont le même sens] ce sont des mots qui ont [?- le même sens] À peu près le même sens ~ très bien ~ donnez-moi un exemple (5sec) un exemple sur les synonymes /
-----	----	---

En fournissant des exemples, les apprenants mettent en évidence cette relation de similitude de sens entre les mots, ils prouvent leur compréhension du concept *synonyme* et de sa mise en œuvre :

169	Ap ₁	belle et jolie [EN- belle et jolie très bien /]
170	Ap ₂	heureux et content [EN- PARDON] heureux et content /

Enfin, bien que les apprenants n'aient pas pu au départ donner la signification correcte du mot *homonyme*, nous les avons aidés à trouver la réponse et ils étaient capables de fournir, par la suite, des exemples une fois que le concept leur a été expliqué :

172	Ap ₈	qui ont le même sens et::: une [EN- ils ont le même SENS]
173	Ap ₁	non:::
174	Ap ₁₀	même radical [EN- ils ont le même radical /]
175	Ap ₁	le même radical de l'écrire mais ~ un autre sens oui comme vers et vert
176	EN	vers et vert est-ce que c'est le même radical / [Ap ₁ - euh:: non] DONC ils ne s'écrivent pas de la même manière [Ap ₁ - mais ils euh::] ~ ils n'ont pas le même sens ~ [?- il y a la même écriture] [Ap ₁ - mais le même prononciation] oui ~ oui Ap ₁₂ (DLP)
177	Ap ₁₂	même prononciation [EN- ils se prononcent de la même façon / donnez-moi un exemple]
178	Ap ₁	vers vert verre
179	Ap ₇	mère et mer [EN- la mère et la mer]
180	Ap ₈	VERS VERT [EN- vers et vert]
181	Ap ₃	maîtresse vers vert w le vers [? - maîtresse]
183	Ap ₇	et w est verbe être [EN- très bien Ap ₇ / et e-t et est e-s-t] et
184	Ap ₁	sans sang sont [EN- sans sont et s'en ~ s-a-n-s ~ s-o-n-t ~ s -' en] et s-a-n-g

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Leurs exemples présentés ci-dessus illustrent clairement qu'ils ont réellement compris la signification du terme *homonymes*.

Comme le montre l'exemple cité précédemment, bien que la compréhension initiale des apprenants ait pu être limitée, ils étaient capables de réactiver leurs informations et les intégrer rapidement dans des exemples.

• Réponses relatives à neuvième question

En ce qui concerne la question principale numéro neuf (09) qui vise à identifier le désaccord de l'auteur, les apprenants ont brillamment repéré que l'auteur rejette les critiques dirigées contre la télévision :

186	Ap ₁₈	les critiques / [EN- alors tu lis toute la réponse:: l'auteur /] ~ euh:: n'est pas accord [EN- l'auteur n'est pas d'accord avec (<i>Bruit</i>) shut:: oui Ap ₁₈ avec /] les critiques
-----	------------------	---

De plus, ils ont déterminé la phrase « *je refuse de condamner systématiquement la télévision* » comme phrase utilisée par l'auteur pour justifier son point de vue défendu :

188	Ap ₁₀	je refuse euh :: de con- condamner euh : systématiquement euh ::
-----	------------------	--

Par ailleurs, les apprenants ont pu extraire, du texte, quelques exemples de verbes exprimant les notions d'accord et de désaccord : ils ont judicieusement souligné des verbes tels que : *apprécier* et *reconnaître* pour illustrer l'accord, et des verbes comme *refuser*, *reprocher* pour illustrer le désaccord :

192	Ap ₂	je refuse [EN- REFUSER de l'accord ou désaccord] désaccord /
194	Ap ₃	j'accepte [EN- j'accepte] l'accord [EN- l'accord]
200	En	[...] [? - refuse] verbe d'opinion ~ ~ refuser ~ c'est un verbe qui exprime le désaccord
201	Ap ₁₀	je l'apprécie / [EN- j'apprécie très bien / c'est un verbe Ap ₁₀ ~ très bien ~ c'est un verbe qui exprime l'ACCORD /]
202	Ap ₁₈	reconnu reconnu
203	En	reconnait très bien Ap ₁₈ oui ~ reconnaît le verbe RECONNAÎTRE très bien / c'est un verbe qui exprime l'ACCORD [...]
208	Ap ₁	reproche

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Les apprenants ont pu, également, identifier des expressions reflétant les attitudes d'accord et de désaccord. Ils ont relevé et cité les expressions suivantes pour exprimer l'accord :

212	Ap ₁	un bon ~ ~ [EN- oui] délassement ~ un bon délassement c'est un bon délassement
213	En	un bon délassement / très bien / il exprime l'accord ~ [...]
215	Ap ₄	bénéfique
217	Ap ₆	agréable
218	En	AGRÉABLE très bien Ap ₆ [?- intéressant /] Ap ₈ (DLP)
219	Ap ₈	aspects positifs
220	En	aspects positifs / très bien [...]
221	Ap ₁	intéressante

Pour le désaccord, les apprenants ont cité :

223	Ap ₁	l'abêtissement /
225	Ap ₁	appauvrir
229	Ap ₁₂	veillées veillées
231	Ap ₁	fatigant maîtresse
232	Ap ₆	Couteux [EN- mots ou:: expressions]
233	Ap ₁	fatigant
235	Ap ₆	médiocre
237	Ap ₁₃	veillées

Enfin, pour la dernière question secondaire associée à la question principale n°09, une élève a correctement identifié les termes appropriés qui englobent la série des mots/expressions qui ont une connotation positive ou négative, et qui reflètent implicitement une position d'adhésion ou d'opposition :

239	Ap ₁	discours euh: mélioratif et péj- péjoratif
-----	-----------------	--

A vrai dire, aucun apprenant n'a pas pu, au départ, trouver de réponse à cette question, cependant, lorsque nous avons rappelé avoir déjà abordé ce concept lors de la première séance de la présentation du projet, cette élève a prononcé directement la bonne réponse.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

En effet, la présente intervention a contribué à actualiser la mémoire des apprenants : en fournissant la bonne réponse, l'élève nous a montré sa capacité à associer les informations précédemment données avec l'intervention au sujet de la question actuellement posée.

• Réponses relatives à la dixième question

La question principale numéro dix (10), axée sur l'identification de la thèse défendue par l'auteur, est importante pour mesurer à quel point les apprenants sont capables de saisir le point de vue central de l'auteur dans le texte.

La première proposition énoncée par une élève était incomplète, d'où nous avons posé la questions une deuxième fois où les apprenants ont pu relever cette fois ci la thèse complète de l'auteur :

252	Ap ₁₆	euh: je refuse
253	En	alors la thèse de l'auteur elle a dit je refuse /
254	?	non ::
255	Ap ₂	je pense /
256	En	est-ce que vous êtes d'accord /
257	?	non:::
258	En	quelle est la thèse de l'auteur [Ap ₁₁ - je l'apprécie] alors Ap ₁₆ ce n'est pas la bonne réponse d'accord / parce que euh: ce n'est pas à ce moment-là ~ qu'il a euh:: présenté sa thèse ~ par contre c'est Ap ₁₁ lorsqu'il a dit (DLP)
259	Ap ₁₁	je l'apprécie et je lui reconnais des aspects positifs

Cependant, les apprenants ont bien répondu à toutes les questions secondaires associées à la question principale numéro dix (10). Ces questions ont pour but de consolider la compréhension des concepts liés à la thèse et à l'argumentation.

Par exemple, la question sur la signification du mot *thèse* a pour but de renforcer la compréhension de la position de l'auteur :

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

243	Ap ₁₇	le point de vue
244	Ap ₁₁	opinion de la personne
246	Ap ₂	l'avis de l'auteur
248	Ap ₉	XXXX
249	En	alors là tu es en train de nous donner le concept de la thèse ~ oui Ap ₉ très bien /
250	Ap ₂	c'est l'opinion

Les autres questions étaient posées, afin d'élargir le champ lexical des apprenants par rapport aux termes suivants : *apprécier* et *aspects positifs* :

263	Ap ₁	estimer
264	Ap ₈	je pense
268	Ap ₁	accepter /
270	Ap ₅	AIMEZ /
271	En	[...] et aspect positif / par quoi on peut la remplacer aussi ~ cette expression
272	Ap ₁	les avantages
274	Ap ₃	les bienfaits
277	EN	les points positifs

• Réponses relatives à la onzième question

La bonne réponse à la question principale n°11, fournie par les apprenants, indique clairement les moyens de communication auxquels l'auteur a comparé la télévision, à savoir les informations radiophoniques et la presse écrite :

280	Ap ₄	l'auteur a:: comparé la télévision avec ~ [Ap ₂ - radio] l'information euh:: radiophonique et la [Ap ₂ - la presse écrite] presse:: écrite
-----	-----------------	--

La première question subsidiaire associée à la question principale n°11 a été posée, dans le but de relever l'outil qui permet la comparaison. Cependant, une élève a lu la phrase entière au lieu de relever uniquement la réponse :

282	Ap ₆	diffusée souvent en direct autrement plus vivante que l'information radiophonique ou [EN- d'accord] ou celle de la presse écrite
-----	-----------------	---

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Pour ce faire, nous sommes intervenues pour clarifier sa proposition, en indiquant que nous cherchons uniquement le mot clé utilisé pour exprimer la comparaison. Suite à cette explication, une autre élève a fourni la réponse précise et exacte, en mentionnant le terme « *plus...que* » :

283	En	Ap ₆ ~ écoutez-moi / shut:: toi / tu as lu toute la phrase ~ c'est juste OUI mais moi je cherche:: UNIQUEMENT les mots qui permettent la comparaison Ap ₁ / (DLP)
284	Ap ₁	plus que /

Par ailleurs, la 2^{ième} réponse à la question secondaire prononcée par les apprenants au sujet du type de la comparaison exprimée dans la phrase montre que les apprenants ont bien compris que l'auteur présente la télévision comme étant supérieure aux autres moyens de communication mentionnés :

286	?	supériorité / (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)
-----	---	---

Enfin, une apprenante a suggéré, mais cette fois-ci en faisant recours à la langue anglaise, le mot *equality* comme une réponse pour la 3^{ième} question secondaire, à savoir le troisième type de la comparaison :

290	Ap ₁	equality égalité
-----	-----------------	----------------------------

Répondre correctement à toutes ces questions secondaires montre que les apprenants ont une certaine maîtrise par rapport à la connaissance des éléments spécifiques de la comparaison.

Toutefois, il est important de noter que le recours à la langue anglaise a été refait pour la deuxième fois, ceci dit que :

- Le premier recours à la langue anglaise était dans le tour de parole, n° 219 :

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

219	Ap ₈	aspect positifs
220	En	aspects positifs / très bien mais ce n'est pas ASPECT ~ we are not in on est pas dans english class we are in frensh (Rire) [...] un cours d'anglais mais plutôt dans un cours de français

- Le deuxième recours à la langue anglaise était dans le tour de parole, n° 290 :

290	Ap ₁	equality égalité
291	En	l'égalité / très bien ~ c'est l'égalité parfait [...]

Face à cette situation, et au lieu d'élever la voix contre les apprenants, comme nous l'observons dans les tours de paroles présentés ci-dessus, nous avons plutôt répété le mot prononcé en anglais par les apprenants en langue française avec une remarque.

Cette considération pour le plurilinguisme a pour but de :

- « Donner de meilleures chances d'avenir à des jeunes capables de recourir à plus de deux langues. Ils'agit bien surtout d'aider les apprenants à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité » (CECRL, 2001).

• Réponses relatives à la douzième question

Les apprenants ont correctement identifié que l'auteur a utilisé des arguments pour justifier son point de vue dans le texte :

292	Ap ₂₃	les arguments
293	En	[...] combien nous avons d'arguments / [?- quatre (04) / (Plusieurs apprenants qui parlent en même temps)] [...]

Ils ont pu déterminer 04 arguments, et ils ont défini l'argument comme une phrase destinée à justifier une position, un point de vue :

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

294	Ap ₂	convaincre
295	Ap ₁₁	justification
297	Ap ₁	qui défendre le point de vue [EN- oui ou bien une idée oui] <i>défend</i>
298	Ap ₃	pour défendre a:: son point de vue
299	Ap ₆	qui justifie la point de vue
300	En	oui Ap ₆ qui justifie le point de vue de l'auteur ~ très bien excellent ~ ~ ~ combien nous avons d'arguments dans le texte /
301	?	quatre:: (04) (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)

Ils ont ensuite énuméré ces 04 arguments en les citant directement du texte :

303	Ap ₁₃	et d'abord euh:: elle est un bon ~ délassément
305	Ap ₇	par ailleurs ~ la télévision informe
307	Ap ₂₂	autre aspect positif de la: télévision ~ elle nous euh instruit en nous document de façon précise euh:: et vivante sur euh différents sujets ~ que nous ~ connaissons mal
309	Ap ₁₂	enfin la télévision euh:: me semble euh: atténue euh:: la – la solitude de:: certains euh: êtres
311	Ap ₁₂	euh:: vieillards euh isolés euh: de différence euh sortes

De plus, ils ont reconnu que ces arguments étaient introduits et liés par des articulateurs logiques tels que : *d'abord*, *par ailleurs* et *enfin* :

313	Ap ₄	par des articulateurs lo- logiques
315	Ap ₃	euh d'abord
317	Ap ₂	par ailleurs [?- (<i>plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)]
319	Ap ₁	autres aspects positifs
320	Ap ₁₁	autres aspects [EN- autres::]
321	Ap ₂	enfin [?- (<i>plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)]

En identifiant ces articulateurs logiques, les apprenants confirment leur compréhension de la cohérence argumentative et de la manière dont les arguments sont structurés, reliés et classés dans un texte argumentatif.

Ils ont même réussi à proposer d'autres articulateurs logiques comme *ensuite*, *d'une part*, *d'autre part*, etc., ce qui prouve réellement leur compétence de suggérer les différents moyens utilisés pour relier et structurer une argumentation. :

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

323	Ap ₁₀	aussi
325	?	ensuite (<i>plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)
327	Ap ₁₇	ainsi
329	Ap ₄	en premier lieu
331	Ap ₇	autrement
332	Ap ₅	d'une part
334	Ap ₃	en dernière lieu <i>dernier</i>
335	Ap ₁₆	d'autre part
337	Ap ₂₀	ensuite
339	Fille	en plus

En répondant à la dernière question secondaire, les apprenants ont souligné que les arguments étaient illustrés par des exemples concrets, et ils ont pu relever un exemple :

341	Ap ₂	par des exemples
343	Ap ₅	la télévision me semble euh atténuée la solatitudo de certains <i>solitude</i> êtres euh les vieillards isolés euh [?- deux point deux point]

L'analyse de ces réponses met en évidence la compréhension des apprenants des éléments argumentatifs présents dans le texte : leur habileté à identifier les arguments, à les définir, à reconnaître les articulateurs logiques et à repérer l'exemple utilisé pour l'illustration prouve leur maîtrise des mécanismes de l'argumentation.

• Réponses relatives à la treizième question

Les apprenants ont correctement répondu à la question principale numéro treize (13) : « *L'auteur est-il présent ou absent dans le texte ? Justifiez votre réponse !* ». Ils ont pu identifier la présence de l'auteur dans le texte :

348	Ap ₃	euh: l'auteur est présent parce que euh:: il donne euh:: son point de vue
-----	-----------------	---

Leur justification repose sur la reconnaissance du pronom personnel « *je* » ainsi que sur l'emploi des « *verbes d'opinion* » :

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

348	Ap ₃	euh: l'auteur est présent parce que euh:: il donne euh:: son point de vue
350	Ap ₁₅	je
352	Ap ₁₅	Et les verbe d'opinion [?- XXXX (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)]
354	Ap ₃	les verbes euh: de l'opinion

De plus, ils ont correctement identifié les verbes d'opinion présents et utilisés par l'auteur pour exprimer son opinion subjective :

356	Ap ₃	je pense
357	Ap ₈	je pense [EN- je pense]
358	Ap ₁	il me semble
359	Ap ₃	je refuse
361	Ap ₁₀	reconnais
363	Ap ₂	apprécier
364	Ap ₁	je l'apprécier

Enfin, ils ont correctement déterminé que l'auteur est explicite dans le texte :

372	Ap ₄	explicite /
373	Ap ₁	explicite /

Il nous incombe d'intervenir cette fois-ci afin de compléter la compréhension des apprenants des éléments qui marquent l'explicité de l'auteur dans le texte :

374	En	il est explicite parce qu'il a utilisé le pronom personnel JE et les verbes d'OPINION ~ d'accord / [?- oui: (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] donc 7na on se dirige:: vers le discours: mélioratif et nous péjoratif ~ lorsque l'auteur ykoun implicite ~ mais dans ce cas-là ~ est l'auteur il EST explicite d'accord / il est présent / il est explicite [...]
-----	----	---

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

• Réponses relatives à la quatorzième question

En ce qui concerne la question numéro quatorze (14), une élève a lu le texte lacunaire, en complétant les vides avec des réponses qu'elle a supposées, et il s'est avéré que la proposition correspondait à la bonne réponse :

375	Ap ₅	euh:: la télévision euh [EN- shut:::] présente aussi bien d'avantage ~ que d'inconvénient euh:: d'une part: les:: ad- les les adversaires qui lui ~ reprochent [EN- très bien/] reprochent euh: d'affaiblir euh: les: relations familiales ~ [EN- oui] euh: d'abêtir les:: gens euh: et:: et les pousser la vieille [EN- à VEILLER] à veiller euh: euh: et d'autre part ~ les: les défenses [Ap ₃ - défenseurs] les défenseurs qui [EN- qui l'apprécie] qui l'apprécie [Ap ₂ - je l'estime]
376	En	attends deux minutes Ap ₅ / [...]
385	En	très bien / tu continues Ap ₅ ~
386	Ap ₅	je l'estime euh:: bien car euh:: en premier lieu ~ c'est:: c'est une euh: détente [EN- oui] euh:: deux euh [EN- deuxièmement] euh: elle nous informe euh:: nous cultiver et nous euh: documente en dernier lieu ~ euh: il réduit euh: l'isolement des gens

D'un autre côté, la réponse aux questions secondaires des apprenants indique qu'ils ont correctement identifié la signification du terme *défenseurs* comme étant des personnes ayant pour rôle de défendre et soutenir *la télévision*, et donc ils font partie de ceux qui soutiennent l'utilisation de la télévision :

377	Ap ₁	intéressent
378	Ap ₁₁	intéressants
379	Ap ₂	défendent
380	Ap ₃	qui défendent défendent /
381	En	qui s'intéressent à la télévision / ça veut dire qui XXXX la télévision qui [? - défendent /] qui défendent la télévision ~ ça veut dire qu'ils sont pour ou contre /
382	Ap ₁	pour /
383	Ap ₈	pour /
384	Ap ₂	pour la télévision

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

• Réponses relatives à la quinzième question

La 15^{ième} question est une question présentée sous forme d'un tableau récapitulatif résumant les parties essentielles du texte. Les apprenants ont manifesté une maîtrise satisfaisante par rapport à la structure argumentative du texte en identifiant correctement ses trois parties :

388	Ap ₂	c'est l'introduction euh:
389	En	la première partie c'est l'introduction très bien /
390	Ap ₂	et le développement conclusion

Leur compétence à extraire des informations pertinentes pour chaque partie est aussi remarquable puisqu'ils ont pu identifier et classer le thème et la thèse de l'auteur dans la première partie (*l'introduction*) :

391	En	[...] alors dans l'introduction bien évidemment on a / [?- le thème (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] un thème ~ alors quel est le thème traité dans ce texte on la déjà vu:: (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>) Ap ₂₁ / (DLP)
392	Ap ₂₁	la télévision
393	En	la télévision très bien ~~ quelle est: la thèse: de l'auteur / [?- maîtrise:: (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] oui Ap ₁₆ (DLP)
394	Ap ₁₆	je l'apprécie euh:: et je lui reconnais des aspects positifs

Ils ont également relevé les articulateurs de classement et les arguments relatifs dans la deuxième partie (*le développement*) :

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

396	Ap ₄	d'abord
397	En	très bien / d'abord NON pardon le premier articulateur logique c'est d'abord ~ oui ~ quel est l'argument:: qui lui correspond /
398	?	elle est un bon délassement
399	Ap ₄	un bon délassement
400	En	très bien / un bon délassement ~ deuxième [?- maîtresse: maîtresse:] articulateur logique ~ Ap ₆ Ap ₆ (DLP)
401	Ap ₆	par ailleurs
402	Ap ₂	par aillerus
403	En	par ailleurs très bien
404	Ap ₆	argument euh:: la télévision informe
405	Ap ₈	XXXX
406	En	Alors le deuxième argument c'est / la télévision informe très bien ~ Ap ₈ / (DLP) troisième articulateur logique
407	Ap ₈	autres
408	Ap ₄	autres
409	Ap ₂	autres
410	En	autres:: [Ap ₈ - autres aspects positifs de la télévision] d'accord / Ap ₁₉ / le quatrième articulateur logique (DLP)
411	Ap ₁₉	enfin
412	En	enfin ~ quel est l'articulateur ~ pardon quel est l'argument adéquat /
413	Ap ₁₉	la télévision me semble euh:: atténue la: solitude de: de certains êtres vieillards isolés de:: différentes sortes
414	Ap ₂	La télévision me semble atténue

Les apprenants ont pu déterminer l'expression qui introduit la troisième partie du texte. Cependant nous avons mis l'accent sur un point par rapport à la reformulation de la thèse initiale de l'auteur dans cette partie finale du texte :

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

415	En	très bien ~ PARFAIT ~ maintenant on passe: Ap ₁₈ à la troisième partie
416	Ap ₁₈	conclusion /
417	En	c'est la conclusion ~ quelle est l'expression qui annonce la conclusion /
418	Ap ₁₈	pour toutes ces raisons [?- pour toutes ces raisons / (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)]
419	En	[...] il a en quelque sorte REFORMULÉ ~ il a mis l'ACCENT sur son point de vue: [?- XXXX] <i>je pense que la télévision est une invention bénéfique qui peut devenir un facteur ~ d'agrément et d'enrichissement ~ de la vie humaine ~ donc il a [?- affirmé maîtresse] utilisé tous:: ces arguments ~</i>
420	Ap ₁	pour justifier son point de vue /

L'insertion des réponses dans le tableau récapitulatif met en évidence son rôle central dans le rappel et le résumé du contenu et de la structure du texte : le tableau récapitulatif se révèle être un outil précieux pour dégager et schématiser le texte argumentatif étudié.

Par ailleurs, en ce qui concerne les réponses aux questions secondaires. En effet, les apprenants ont proposé des réponses variées vis-à-vis de la première question secondaire :

421	En	[...] l'auteur ~ est ce qu'il est objectif [?- non:] ou bien subjectif /
422	Ap ₄	subjectif
423	Ap ₇	objectif et subjectif
424	Ap ₁₅	objectif /
425	En	s'il vous plaît ne parlez pas tous en même temps / LEVEZ la main (3sec.) Ap ₁₅ / (DLP) [?- maîtresse::] est-ce qu'il est objectif ou subjectif /
426	Ap ₁₅	objectif /
427	En	alors Ap ₁₅ a dit qu'il est objectif / Ap ₇ / (DLP)
428	Ap ₇	les deux
429	En	les deux [?- subjectif] Ap ₄ / (DLP)
430	Ap ₄	subjectif

Face à cette variété de réponses, nous avons donné l'occasion aux apprenants pour justifier leurs réponses :

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

431	En	alors: ~ il y a - on a trois réponses différentes / OBJECTIF ~ les DEUX:: ~ SUBJECTIF ~ ~ pourquoi objectif / pourquoi:: objectif et subjectif / pourquoi subjectif / ~ on commence par Ap ₁₅ ~ Ap ₁₅ pourquoi il est objectif / d'après toi ~ shut::
432	Ap ₁₅	utiliser des arguments
433	En	il a utilisé des arguments / [Ap ₁₅ - ni pour ni contre /] ni pour ni contre / [Ap ₁ - non:: il est pour] d'accord ~ Ap ₄ / pourquoi il est subjectif /
434	Ap ₄	il donne le point de vue euh:: de: l'auteur et: [Ap ₁ - il est pour::]
435	En	oui ~ ~ donc le fait de donner son point de vue [Ap ₄ - oui] donc il est subjectif [Ap ₄ - oui] ~ Ap ₇ [Ap ₇ - euh::] pourquoi il est les deux (<i>Bruit</i>) shut::
436	Ap ₇	il y a des inconvénients et: des avantages pour ce XXXX il est les deux

Après avoir écouté les justifications des apprenants, nous sommes intervenues cette fois-ci afin d'expliquer la différence entre l'objectivité et la subjectivité de l'auteur :

441	En	[...] quelle est la différence entre objectif:: et subjectif:: [?- maîtresse: euh:] dans [?- XXXX] le texte argumentatif Ap ₉ / (DLP)
442	Ap ₉	ykoun [EN- l'auteur::] présent [?- subjectif:: (<i>Plusieurs apprenants il sera</i> <i>qui parlent en même temps</i>)]
443	En	il est PRÉSENT donc il est [?- subjectif::] objectif ou subjectif / [?- subjectif:: (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] ~ il est SUBJECTIF ~ ~ pourquoi il est subjectif SHUT::
444	Ap ₃	je / le pronom personnel je /
445	Ap ₄	présent ~ il est présent
446	En	il est présent / parce qu'il a donné son [?- point de vue (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] point de vue: ~ il est PRÉSENT ~ il est explicite donc il est SUBJECTIF ~ il n'est pas OBJECTIF [...]

La question secondaire : « *Dans quel type de texte l'auteur est objectif ?* » a été posée dans le but d'amener les apprenants à comprendre comment la manière du traitement de l'information par l'auteur pourra influencer le type du texte. Cependant, les apprenants ont bien répondu à cette question secondaire en identifiant ces différentes catégories du texte :

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

447	Ap ₁	euh: scientifique
448	Ap ₆	explicatif
450	Ap ₂	informatif /

Ensuite, les réponses fournies par les apprenants par rapport à cette question : « *Quelle est la visée communicative du texte ?* » révèlent leur connaissance de la visée communicative du texte étudié :

452	Ap ₁₂	convaincre le lecteur
454	Ap ₆	attirer l'attention des lecteurs
457	Ap ₁	persuader les lecteurs de la de l'importance de la télévision
459	Ap ₁₇	informer les lecteurs
461	Ap ₃	maîtrise la visée argumentative

Cependant, l'une des propositions des apprenants (celle du Ap₁₇) nous a poussé quand même à intervenir :

462	En	[...] donc est ce qu'on ACCEPTE euh:: la réponse de Ap ₁₇ ~ informative /
463	Ap ₂	non
464	Ap ₁	non:: [?- non::]
465	En	NON ~ pourquoi / parce qu'on n'est pas dans un texte [Ap ₁₁ - explicatif] explicatif / [?- informatif] ~ donc c'est une visée argumentative [...]

Cette question secondaire a été associée à une autre question secondaire complémentaire, à savoir, le but de l'auteur :

465	En	[...] quel est le RÔLE wella le BUT de l'auteur / ou bien
466	Ap ₁	c'est convaincre [EN- il est en train de CONVAINCRE] ~ et persuader ~ [EN- et PERSUADER ~ qui /]
467	Ap ₅	les gens
468	Ap ₁	les lecteurs
469	EN	les lecteurs: sur quoi /
470	Ap ₁	sur l'importance de la télévision

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Pour clôturer ce point portant sur la visée communicative du texte et sur le but de l'auteur nous avons posé une dernière question quant à la différence entre les termes suivants : *convaincre* et *persuader* :

472	Ap₃	l'asprit / [EN- l'esprit:] l'esprit
473	En	oui ~ oui très bien / le RAISONNEMENT ~ très:: bien ~ ~ et persuader ça touche quoi ~ oui Ap ₁ / (DLP)
474	Ap₁	ça touche les sentiments

Les réponses des apprenants montrent qu'ils maîtrisent la différence qui existe entre ces deux termes là : *convaincre* et *persuader*.

Toutefois, nous avons jugé utile de leur proposer un exemple concret pour garantir leur compréhension :

478	En	par exemple / euh:: je vous explique [...] lorsqu'on parle de l'environnement ~ de la pollution etc [?- oui] comment / [Ap ₁ - c'est l'esprit convaincre] alors ~ pardon /
479	Ap₁	c'est l'esprit ~ [EN- c'est l'esprit / ça peut]
480	Ap₃	convaincre / [EN- on va convaincre les lecteurs wella le public par <i>ou bien</i> exemple on peut leur dire quoi /]
481	Ap₉	on protège::
482	En	il faut protéger votre patrimoine euh:: patrimoine: pardon (<i>Rire</i>) ~ il faut protéger notre environnement ~ pour euh:: par exemple pour: euh:: [?- maîtresse Hada yenjem ykoun pour convaincre w persuader ?] OUI~ ~ <i>cet exemple est valable pour et</i> lorsqu'on veut toucher le raisonnement ~ par exemple pour euh:: pour: avoir une bonne et une belle vie ~ ça y est ~ pour avoir de belles ruelles ~ pour avoir toujours euh:: je ne sais pas moi ~ une belle nature ~ ~ ça on va toucher le raisonnement ~ par exemple si on veut toucher maintenant les sentiments ~ ~ comment on peut persuader les gens ~ ~ par exemple on peut leur dire qu'il y a des gens qui sont âgés:: et qui sont en train de: euh:: ramasser vos ordures:: ~ il faut penser à ces personnes âgées etc. etc ~ donc hna on va essayer de toucher / [?- les là sentiments / (<i>Plusieurs personnes qui parlent en même temps</i>)] les: sentiments des gens ~ ~ ça y est / [?- yes] ~ ~ donc soit ~ on va essayer de convaincre les:: euh: les lecteurs ~ soit on va essayer de les ~

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

		persuader ~ soit on va essayer de les faire [? - les deux] les deux en même temps ~ ~ donc la visée communicative de ce texte c'est:: [?-argumentative] elle est argumentative c'est de convaincre et persuader ~ les lecteurs
--	--	---

Après avoir présenté et effectué une analyse détaillée de toutes les réponses des apprenants aux questions principales et secondaires, nous passons maintenant à l'étape suivante de notre démarche analytique. Cette phase consiste à intégrer les résultats obtenus dans une perspective plus pointue, à savoir : la représentation graphique.

4.1.2. Analyse graphique et discussions des résultats

Cette phase de recherche consiste à présenter visuellement les données obtenues à travers une représentation graphique rigoureuse des réponses justes et incorrectes fournies par les apprenants : elle est d'autant importante car elle nous permet de montrer à quel pourcentage exacte les apprenants ont réellement assimilé le contenu du texte étudié.

En divisant notre analyse en deux parties distinctes, à savoir les réponses aux questions principales et les réponses aux questions subsidiaires, nous allons fournir une perspective détaillée du degré de la performance des apprenants dans chaque catégorie.

4.1.2.1. Répartition des réponses aux questions principales selon leurs pourcentages de justesse

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

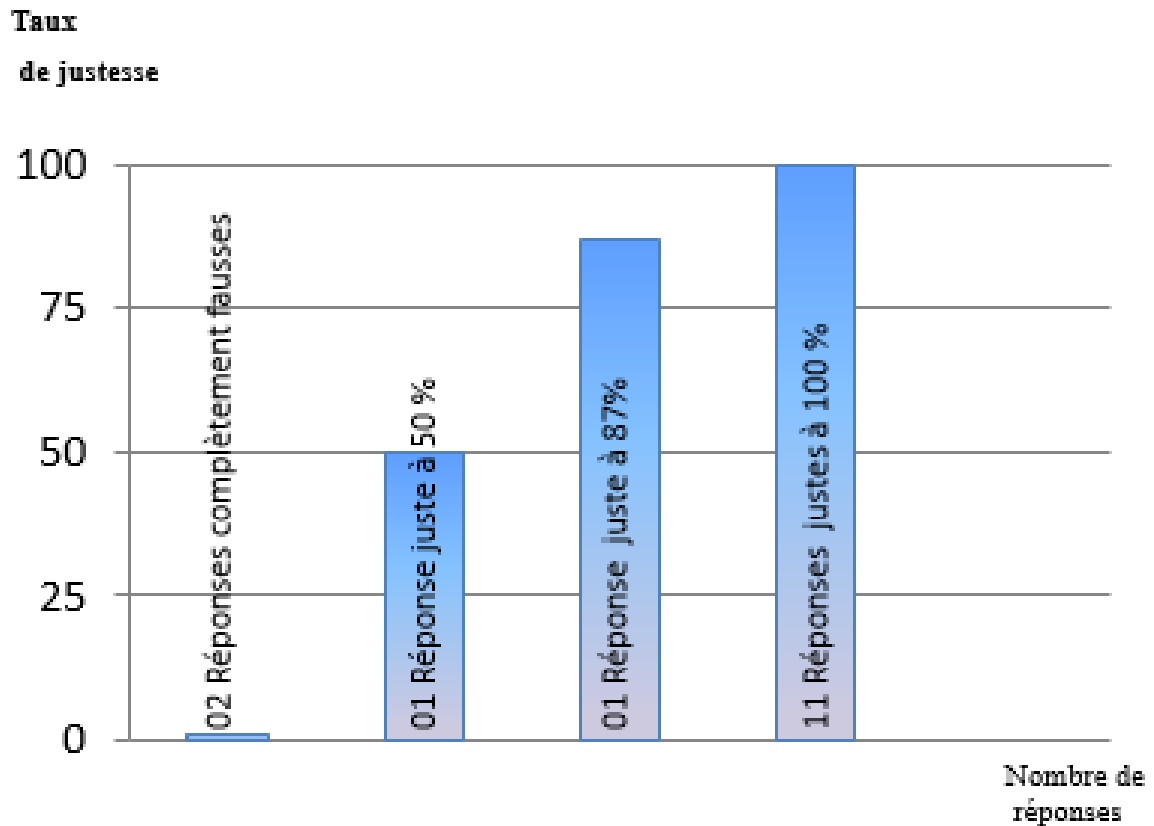


Fig.4 : Répartition des réponses aux questions principales selon leurs pourcentages de justesse

La figure numéro 04 représente la répartition des réponses aux questions principales en fonction de leur pourcentage de justesse. Cette représentation met en évidence quatre (04) catégories de réponses en fonction de leur précision : 00%, 50%, 87% et 100%.

Nous constatons de visu que la majorité de réponses (11 réponses) sont correctes à 100%, suivies d'une (01) réponse juste à 87%, d'une (01) à 50% et enfin deux (02) réponse complètement incorrecte.

Maintenant que nous avons examiné la répartition des réponses aux questions principales en fonction de leur pourcentage de justesse, passons à une autre perspective visuelle.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Le diagramme circulaire nous permet de visualiser plus clairement le pourcentage de réponses justes aux questions principales par rapport aux réponses fausses pour une représentation plus claire de la performance globale des apprenants.

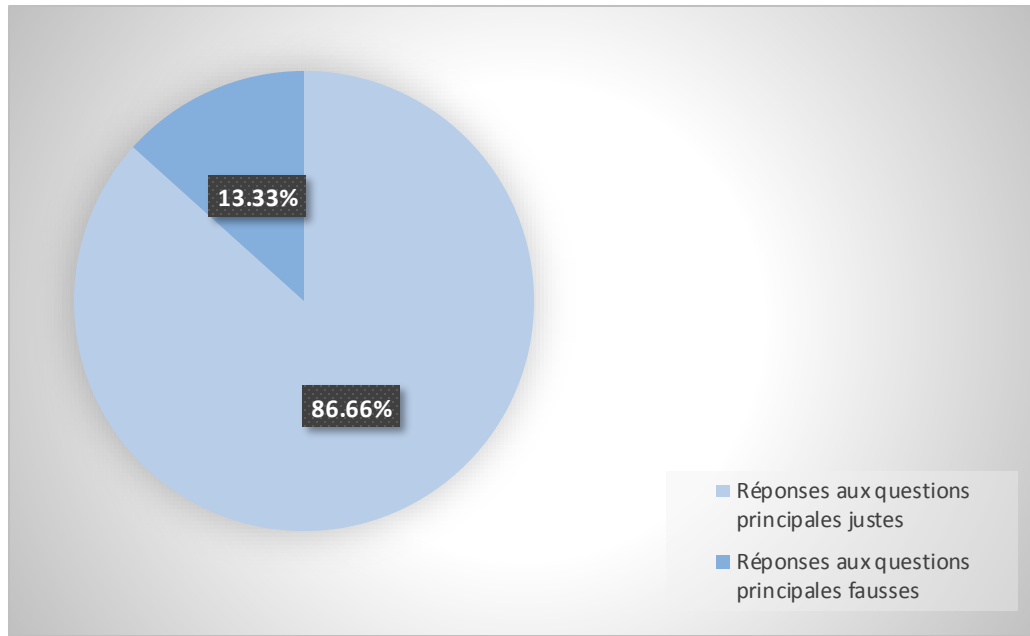


Fig.5 : Répartition des réponses aux questions principales entre justes et fausses

Le diagramme circulaire relatif à la figure 05 exposée ci-dessus, désigne le pourcentage général des différents types de réponses présentées par les apprenants au cours de la correction de l'activité collective. Ces résultats se dénombrent comme suit :

- 86,66 % des réponses correctes : sur les quinze questions principales posées, treize réponses annoncées jugées justes : ce pourcentage inclue : 11 réponses justes à 100%, 1 réponse juste à 87% et 1 réponse justes à 50%.
- 13.33 % des réponses fausses : sur les quinze questions principales posées, deux réponses annoncées jugées complètement fausses.

Le traitement de ce diagramme nous a permis de constater que la majeure partie du cercle représente les réponses justes : cette section est clairement dominante mettant en évidence que la grande majorité des réponses sont correctes représentée par une grande

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

portion de 86,66% à l'exception de deux réponses fausses représentées par une portion de 13,33%. Cette représentation met en évidence de manière concise et visuelle le succès global des apprenants, avec une prédominance des réponses justes.

4.1.2.2. Répartition des réponses aux questions subsidiaires selon leur pourcentage de justesse

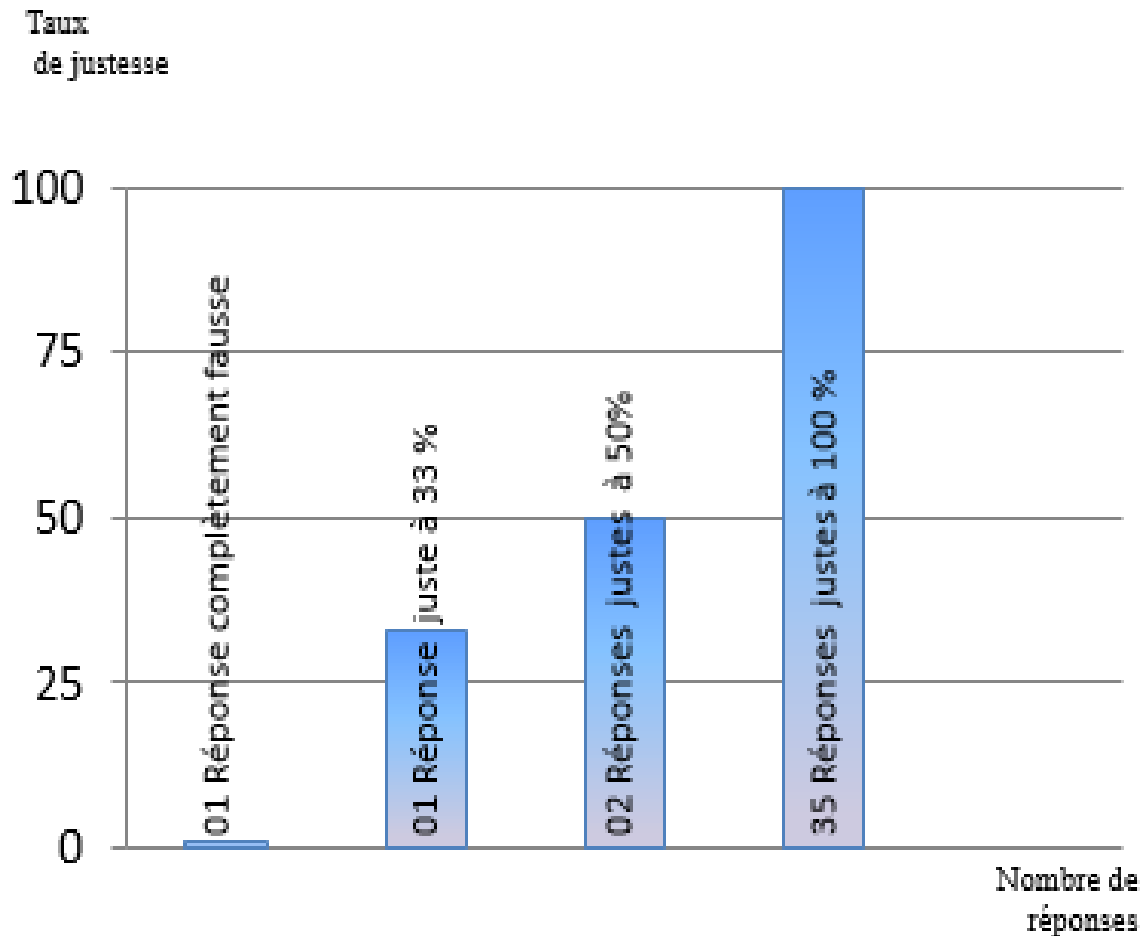


Fig.6 : Répartition des réponses aux questions secondaires selon leur pourcentage de justesse

La représentation graphique, figure n°06, que nous examinerons illustre les résultats des questions subsidiaires associées à notre étude initiale sur les questions principales et leurs réponses.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

La lecture de la présentation graphique révèle les éléments significatifs suivants : tout d'abord, la majorité des réponses aux questions subsidiaires ont été correctement formulées, avec 35 réponses justes à 100%.

En examinant les autres réponses, nous remarquons qu'il y a deux réponses correctes à 50% , une réponse juste à 33% révèle une compréhension partielle de la question posée.

Cependant, malgré ces performances relativement positives, il est important de noter aussi la présence d'une réponse complètement fausse.

Après avoir examiné la répartition graphique des réponses aux questions secondaires, figure n° 06, nous nous tournons maintenant vers le diagramme circulaire.

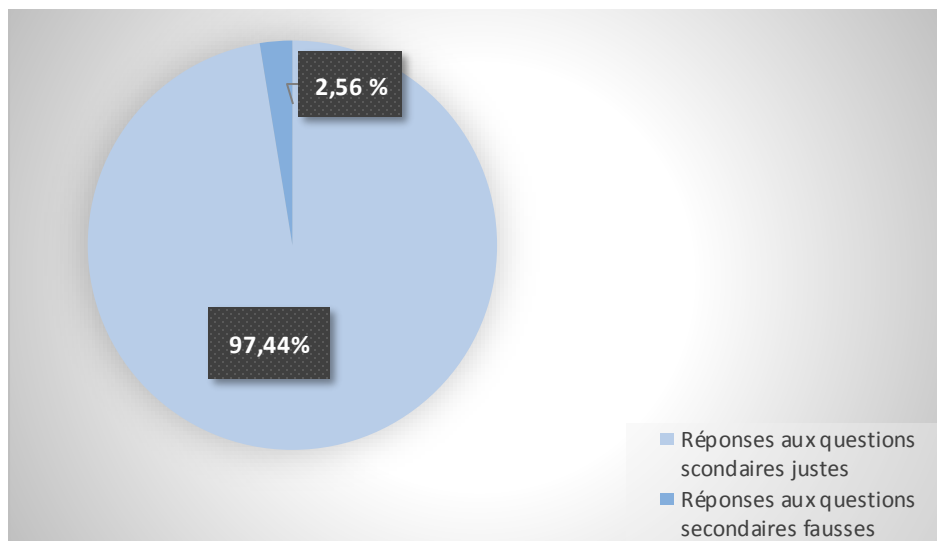


Fig.7 : Répartition des réponses aux questions secondaires entre justes et fausses

Le diagramme circulaire associé à la figure n°07 présenté ci-dessus, illustre le pourcentage des deux catégories de réponses fournies par les apprenants lors de la correction de l'activité collective. Ces données se répartissent comme suit :

- 97.44 % des réponses correctes : sur un total de 39 questions subsidiaires posées, 38 réponses annoncées jugées justes : ce pourcentage inclue : (35) réponses justes à 100%, (2) à 50%, et (1) à 33%.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

- 2,56 % des réponses incorrectes : sur un total de 39 questions subsidiaires posées, 01 réponses annoncées jugées complètement fausses.

Dans cette représentation graphique, la prédominance des réponses justes est clairement marquée, avec une grande majorité de réponse correctes représentées par la portion la plus large du cercle. Cette observation confirme la compréhension des concepts clés par les apprenants, comme il est souligné dans la figure n°07.

Cependant, une partie plus petite du cercle représente les réponses fausses, mettant en lumière les zones de faiblesses dans la compréhension. Bien que cette réponse incorrecte soit moins fréquente, elle ne doit pas être négligée, car elle fournit des indications précieuses sur les domaines où les apprenants ont besoin de soutien supplémentaire.

Après avoir réalisé cette analyse des réponses prononcées par les apprenants, tant pour les réponses aux questions principales que pour les réponses aux questions secondaires, il résulte que la majorité des réponses a été jugé correcte : les données révèlent que 86.66 % des réponses aux questions principales étaient exactes, contre seulement 13.33 % de réponses erronées. De même, pour les questions subsidiaires, 97.44 % des réponses étaient correctes, tandis que seulement 2.56 % était incorrecte.

En somme, le pourcentage global de 92.05 % pour les réponses justes et 7.94 % pour les réponses fausses prouve une compréhension globale très satisfaisante des concepts questionnés relatifs au texte étudié.

4.1.3. Synthèse

L'objectif de cette section d'analyse était de mesurer le degré exact de l'acquisition des apprenants de la compétence de la compréhension de l'écrit. La mise en situation des apprenants dans un cadre d'apprentissage axé sur l'interaction et la collaboration a, réellement, joué un rôle déterminant : elle a pu influencer positivement leur potentiel d'acquisition comme en témoignent les données présentées et analysées au cours de cette séance dédiée à la compréhension écrite d'un texte argumentatif traitant du thème de la télévision.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

En effet, en engageant les apprenants dans un travail de groupe pour partager leurs propositions, ainsi que pour échanger et négocier les différentes réponses dans le but de parvenir à formuler une seule réponse unique, à contribuer significativement leur compréhension du texte. De plus, les questions subsidiaires posées ont non seulement renforcé cette compréhension, mais ont également permis à l'ensemble des apprenants de participer à la correction de cette tâche pédagogique, et c'est d'ailleurs l'objectif de la prochaine section analytique qui sera dédiée à l'analyse de la compétence de la production orale.

Cependant, après avoir examiné en détail le degré de l'acquisition de la compétence de la compréhension de l'écrit, nous tournons maintenant notre attention vers l'analyse d'une autre dimension de l'apprentissage linguistique du FLE, à savoir : la compétence de la production orale.

Cette transition nous offre une perspective plus complète des compétences linguistiques acquises : elle marque une étape significative dans notre analyse puisqu'elle nous permet de passer de la réception des connaissances écrites à l'expression active à travers la parole.

Alors que l'étude de la compréhension de l'écrit mettait l'accent sur le pouvoir des apprenants à comprendre et à interpréter le texte écrit, l'analyse de la production orale nous permettra d'évaluer, cette fois-ci, leur pouvoir à oser prendre la parole dans la langue française pour participer au moment de la correction des réponses.

Il est important de rappeler que l'analyse de la compétence d'expression orale ne représente pas complètement le premier objectif de notre travail, elle ne propose qu'une approche indicative.

Il serait bon de rappeler aussi que l'hypothèse relative à cette phase analytique est la suivante :

- « *L'activité de groupe encourage les apprenants à prendre la parole : en mettant les apprenants en situation d'interaction au moment de la recherche, de la comparaison et de la reformulation des réponses, ils acquièrent ensemble un certain bagage*

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

linguistique qui va les aider et les encourager à participer activement pendant la correction des questions relatives au texte ».

Nous prévoyons de vérifier cette assertion en procédant à une évaluation des résultats que nous avons obtenus. Cette évaluation est basée sur l'analyse du taux de participation des apprenants pendant la correction des réponses.

4.2. Interdépendance entre la compréhension du texte et l'engagement préliminaire à l'oral

A présent que nous avons terminé l'analyse du taux d'acquisition par rapport à la compétence de la compréhension de l'écrit, nous nous dirigeons désormais vers l'analyse celle de l'expression orale, toujours dans le contexte de notre activité groupale.

Dans cette phase d'analyse, notre attention se porte sur l'impact de la réalisation de la séance de compréhension de l'écrit en situation d'interaction et de la disponibilité de réponses sur la prise de parole des apprenants pour participer activement à la correction des réponses.

Pour ce faire, nous allons mettre l'accent sur les deux (02) aspects suivants :

- L'évaluation du taux de participation pour chaque apprenant au moment de la correction de l'activité groupale ;
- L'évaluation des facteurs psychologiques intervenant au cœur de la correction de l'activité groupale.

4.2.1. Évaluation de l'engagement verbal des apprenants en FLE durant la correction de l'activité groupale

Au cours des dernières décennies, l'expression orale est devenue un domaine d'intérêt majeur, notamment grâce à l'essor de la méthodologie SGAV et à l'importance croissante accordée à la communication orale dans la didactique des langues :

- « *L'expression orale a connu un fort engouement avec la méthodologie SGAV et la didactique des langues place depuis quelques décennies la communication orale au premier plan de ses priorités* » (CUQ et GRUCA, 2005 :178).

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Par ailleurs, il convient toutefois de souligner que la compétence de la compréhension de l'écrit et l'aptitude à communiquer verbalement représentent deux (02) compétences distinctes, mais étroitement liées : l'écrit et l'oral sont deux compétences interdépendantes qui se développent simultanément.

Dans ce sens, les connaissances acquises dans l'une peuvent contribuer substantiellement au développement de l'autre :

- « Pour l'analyse et pour des raisons de clarté, l'expression est différenciée de la compréhension, mais les deux compétences sont en étroite corrélation et les dissocier est bien artificiel. De plus, il y a gros à parier que l'apprentissage de l'une sert le développement de l'autre ». (CUQ et GRUCA, 2005 :178).

C'est par rapport à cette notion pertinente et à notre hypothèse énoncée, à ce sujet, que nous avons jugé utile d'évaluer la compétence de production orale¹⁶⁴. Cependant, afin d'évaluer l'apport de la compétence écrite sur la compétence orale, une démarche analytique doit s'imposer.

A cet égard, il convient de se pencher sur la question suivante : Existe-t-il un équilibre satisfaisant, entre les apprenants, dans la prise de parole durant la phase de correction des réponses ?

Justement, cette étape d'analyse consiste à quantifier, exactement, le nombre d'occurrences où chaque apprenant intervient verbalement. Pour ce faire, nous avons entrepris le dénombrement des prises de paroles de chaque apprenant accompagné du calcul du taux de participation correspondant.

Ce dernier est évalué en proportion du nombre total¹⁶⁵ de prises de paroles pendant la correction des réponses qui est fixé à **488**.

Par la suite, les résultats ont été hiérarchisés en ordre décroissant dans le tableau présenté ci-dessous. A cet égard, nous entendons par :

¹⁶⁴ Il s'agit, en particulier, de la capacité des apprenants à prendre la parole pour présenter les réponses.

¹⁶⁵ Le nombre total de participation comprend à la fois les tours de parole du premier moment de l'activité groupale, c'est-à-dire, l'identification des caractéristiques générales du texte (Annexe01), plus, les tours de parole du moment de la correction des réponses (Annexe03).

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

- **En** : l'enseignante ;
- **Ap₁** : Apprenant.

La codification employée dans le tableau relatif au nombre de prises de parole par participant durant la correction de l'activité groupale mérite l'explication suivante.

En effet, en indiquant les apprenants par le code Ap₁, Ap₂, etc., nous établissons une méthodologie qui combine à la fois l'anonymisation et la traçabilité : cette démarche permet de préserver la confidentialité des participants, comme nous les avons promis, tout en offrant une structure permettant d'évaluer et de comparer les contributions verbales de chacun. Le chiffre qui suit Ap indique le classement de l'apprenant dans la dynamique de prise de parole.

Cette méthode constitue donc un outil important pour examiner la dynamique de communication tout en respectant les principes déontologiques de la recherche :

Nom du participant	Nombre de prises de parole	Taux de participation	Taux de participation par rapport aux interventions des apprenants (enseignante exclue)
En	208	42.68%	
Ap ₁	62	12.71%	22.14%
Ap ₂	29	5.94%	10.35%
Ap ₃	28	5.73%	10%
Ap ₄	18	3.68%	6.42%
Ap ₅	12	2.45%	4.28%
Ap ₆	12	2.45%	4.28%
Ap ₇	11	2.25%	3.92%
Ap ₈	10	2.04%	3.57%
Ap ₉	10	2.04%	3.57%
Ap ₁₀	10	2.04%	3.57%
Ap ₁₁	10	2.04%	3.57%
Ap ₁₂	10	2.04%	3.57%
Ap ₁₃	05	1.02%	1.78%

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Ap ₁₄	05	1.02%	1.78%
Ap ₁₅	05	1.02%	1.78%
Ap ₁₆	04	0.80%	1.42%
Ap ₁₇	04	0.80%	1.42%
Ap ₁₈	03	0.61%	1.07%
Ap ₁₉	03	0.61%	1.07%
Ap ₂₀	03	0.61%	1.07%
Ap ₂₁	02	0.40%	0.71%
Ap ₂₂	02	0.40%	0.71%
Ap ₂₃	01	0.20%	0.35%
Ap ₂₄	01	0.20%	0.35%
? ¹⁶⁶	20	4.09%	7.14%

Tableau 26. Nombre de tours de parole par participant pendant la correction de l'activité groupale

Nous constatons de visu que nous avons eu une position prépondérante dans les échanges. 208 tours de parole sur un total de 488 ont été pris lors de la phase de la correction des réponses, ce qui équivaut à un taux de participation de 42,68%.

Le tableau présenté ci-dessus nous permet de constater aussi que chaque apprenant a eu la possibilité d'intervenir au moins une (01) fois pendant cette phase de l'activité groupale, à savoir : moment de la correction des réponses. Le nombre moyen de participation par apprenant (enseignante exclue) est de 11,66.

Le diagramme circulaire nous permet de visualiser plus clairement le pourcentage de participation des apprenants pendant la correction de l'activité :

¹⁶⁶ Le point d'interrogation (?) indique les prises de parole pour lesquelles l'identité des participants n'a pas pu être déterminée. Dans nos calculs, nous supposons que ces 20 interventions sont attribuées aux apprenants.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

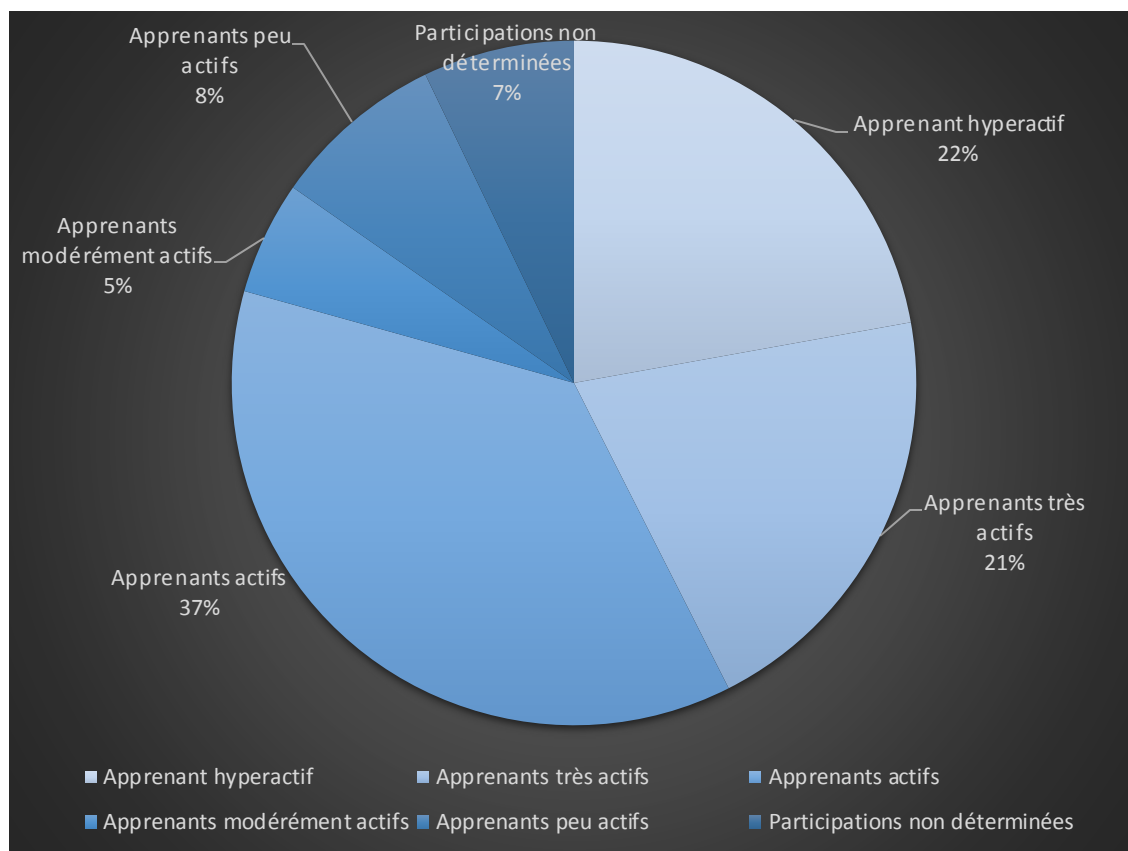


Fig.8 : Taux de participation global des apprenants pendant la correction par rapport aux nombres d'intervention

Le diagramme circulaire associé à la figure n°08, présenté ci-dessus, illustre le pourcentage des participations par rapport aux nombres d'interventions des apprenants lors de la correction des réponses. Ces données se répartissent comme suit :

- Apprenant hyperactif : plus de 30 interventions. Il s'agit de l'élève Ap₁ qui représente 22.14% du taux de participation. Elle a brillé par sa contribution à la correction en enregistrant le plus grand nombre d'intervention (62) ;
- Apprenants très actifs : entre 20 et 30 participations. Il s'agit des apprenants Ap₂ et Ap₃ qui représentent 20.35% du taux de participation ;
- Apprenants actifs : entre 10 et 20 participations. Il s'agit de neuf apprenants Ap₄, Ap₅, Ap₆, Ap₇, Ap₈, Ap₉, Ap₁₀, Ap₁₁ et Ap₁₂ qui totalisent 36.75% du taux de participation ;

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

- Apprenants modérément actifs : entre 05 et 10 participations. Il s'agit de trois apprenants Ap₁₃, Ap₁₄ et Ap₁₅ qui reflètent 5.34% du taux de la participation ;
- Apprenants peu actifs : entre 01 et 05. Il s'agit de neuf apprenants Ap₁₆, Ap₁₇, Ap₁₈, Ap₁₉, Ap₂₀, Ap₂₁, Ap₂₂, Ap₂₃ et Ap₂₄ qui reflètent 8.17% du taux de la participation ;
- Participations non déterminées : 20 participations. Il s'agit des prises de parole pour lesquelles nous n'avons pas pu identifier exactement les prénoms des apprenants intervenants et qui représentent 7.14% du taux de participation.

En effet, en examinant le taux de participation de l'apprenante hyperactive avec un taux de 22.14% par rapport au taux de participations des apprenants modérément actifs avec, cette fois-ci, un taux de 5.34%, nous remarquons une très grande différence.

Mais, lorsqu'on compare le taux de participation des apprenants ayant une participation modérément active avec ceux qui sont peu actifs, la différence devient moins marquée.

Il est très important de souligner que malgré leur niveau de participation qui est plus bas que les autres catégories d'apprenants (actifs, très actifs et hyperactifs), ces apprenants montrent des efforts significatifs pour s'engager dans la correction des réponses. Comment pouvons-nous expliquer ceci ?

En fait, il ne faut pas oublier que, lors de notre pré-enquête réalisée au cours de l'année scolaire 2016-2017, nous avons constaté que nous travaillions principalement et uniquement qu'avec le même nombre restreint d'apprenants, composé de trois (03) à cinq (05) élèves. C'est-à-dire, plus de la moitié de la classe ne participait pas en raison des facteurs que nous avons, précédemment, mentionnés.

Dans cette optique, nous avons davantage concentré notre attention sur l'évolution des participations des apprenants par rapport à l'année précédente. C'est-à-dire, nous nous sommes focalisée sur une comparaison intra-individuelle plutôt que sur une comparaison interindividuelle : l'objectif fondamental c'est, avant tout, leur implication réelle et leur progression personnelle.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

C'est à partir de ce constat que nous réaliserons qu'il existe réellement un changement positif, une progression et une grande différence par rapport au degré de la participation chez les apprenants.

Cependant, il est important de souligner que cette stratégie d'enseignement-apprentissage collaborative parvient à impliquer tous les apprenants sans exception ! Même si les différences de participation entre les apprenants sont remarquables, elle n'en demeure pas moins que cette méthode assure que chaque apprenant aura l'occasion de participer au moins une fois pendant la correction.

La mise en œuvre de l'activité de compréhension écrite, basée sur l'interaction et la collaboration a effectivement réussi à encourager une certaine forme d'engagement de la part de tous les apprenants, ce qui est notre objectif essentiel.

Cette approche a permis aux apprenants de développer, en premier lieu, une compétence de compréhension du contenu écrit abordé, puis elle a préparé ces apprenants, de manière indirecte et efficace, à l'étape suivante, à savoir : la participation orale pendant la correction des réponses.

Ceci veut dire, en saisissant le contenu du texte et en disposant les réponses, les apprenants ont pu gagner une confiance en soi et ils se sont sentis plus à l'aise pour participer, même si ce n'était, pour certains, que pour une seule fois !

D'ailleurs en parlant de ce point relatif au sentiment de confort et de bien-être, nous allons présenter, dans ce qui suit, les éléments psychologiques qui ont contribué à la préparation d'un univers d'apprentissage énergique caractérisé par l'interaction et la participation des apprenants.

4.2.2. Les facteurs psychologiques au cœur de la correction de l'activité de groupe

La procédure de correction des activités est partiellement influencée par quelques routines d'apprentissage auxquelles les apprenants sont plus ou moins habitués, tel est l'exemple relatif à la demande de prise de la parole pour s'exprimer et/ou participer.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Nous avons déjà expliqué que la demande de prise de parole, pendant l'année scolaire précédente, provient uniquement d'une minorité d'apprenant, le reste de la classe, en revanche, ne faisait qu'observer ses camarades. C'est justement par rapport à cette situation que nous avons décidé d'instaurer cette approche et d'étudier à quel point nous allons aboutir.

Pour cela, il est essentiel de prendre en compte des facteurs déterminants pour assurer le bon déroulement de l'étape de la correction de l'activité collective.

En effet, le degré de participation des apprenants dans une classe de français langue étrangère, lors d'une correction d'une activité, est souvent associé à une variété de facteurs :

- La peur de faire des erreurs ;
- L'absence de réponses ;
- La crainte d'être jugé par les camarades ;
- La timidité, le stress ;
- Le manque d'intérêt pour l'activité ou le cours.

C'est pourquoi s'exprimer en classe de langue étrangère est souvent considéré comme un véritable défi qui peut entraîner des difficultés pour ceux qui prennent la parole. Ces obstacles sont d'autant plus prononcés pour les apprenants qui ne sont pas habitués à participer et donc à s'exprimer oralement.

Il ne faut pas oublier que, pour ces apprenants, l'enseignement de français durant leur parcours scolaire et secondaire a été principalement axé sur le développement des compétences linguistiques écrites : « ...même si la méthode adoptée se réclamait d'une approche communicative, les activités effectivement pratiquées étaient la lecture, l'expression écrite et les activités métalinguistiques ». Les apprenants ont eu peu d'opportunités de s'exercer à la communication orale : « ... l'oral n'a jamais été pris en charge explicitement » (MAHIEDDINE, 2009 : 82), ce qui contribue à doubler leurs difficultés et/ou leurs efforts lorsqu'ils se trouvent dans une situation d'apprentissage où ils sont censés s'exprimer en langue française.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

À cela s'ajoute le rôle que joue l'état d'esprit et le bien-être émotionnel des apprenants dans leur motivation et participation. En fait, les conditions psychologiques sont fondamentales car elles contribuent à détendre l'atmosphère en classe, notamment en ce qui concerne les difficultés de communication en FLE qui amènent les apprenants à garder leur silence pour protéger leur image :

- « *La non-maitrise de l'outil de communication peut pousser certains apprenants à garder le silence, voyant leur incompétence (relative) comme menaçante pour la face. La création d'une atmosphère détendue et conviviale doit permettre de lutter contre l'inhibition liée à la timidité ou à l'insécurité linguistique, et de favoriser ainsi la prise de parole* ». Ibid.

Dans cette optique, un état d'esprit positif et un bon équilibre émotionnel sont importants dans le sens où ils peuvent grandement influencer la participation orale des apprenants.

A ce sujet, la question qui se pose est la suivante : Comment créer un environnement d'apprentissage actif et détendu pendant la correction des réponses !?

La réponse à cette question nécessite la présentation des techniques utilisées non seulement pendant cette séance mais durant tout notre parcours d'enseignement de français langue étrangère.

En réalité, l'intégration obligatoire de ces techniques dans nos séances de FLE représente le résultat de nos observations réalisées pendant tout notre cursus universitaire où nous avons retenu à chaque fois une technique pertinente utilisée par nos enseignants bienveillants pour nous aider à apprendre mais surtout à participer et à parler le Français !

Nous avons tous aimé une matière, un module, non seulement par rapport à son contenu et/ou aux compétences possédées par l'enseignant responsable, mais surtout grâce à la manière dont il transmet son savoir, interroge ses apprenants et encourage leur participation.

Ces techniques ont laissé une empreinte indélébile dans nos esprits. Pourquoi ne pas alors les intégrer dans nos classes de FLE et profiter de leurs avantages : il est vrai qu'il ne s'agit que des lycéens et que ce n'est pas le même profil, mais il ne faut pas oublier aussi que ces apprenants sont intégrés dans un contexte d'apprentissage

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

collaboratif, qui est par nature, destiné aux adultes. Cette décision constitue donc un choix particulièrement pertinent pour les préparer à l'université.

La première technique à mettre en avant consiste à la mémorisation des prénoms des apprenants et leur utilisation au cours des appels, des interactions, des corrections ou autres.

La transcription de l'activité groupale a comptabilisé environ 114 fois où les apprenants ont été appelés par leurs prénoms, soit :

- **Pour leur donner la parole**

58	EN	c'est avantage TRÉS bien / ~ lorsqu'on dit ~ abêtissement / ~ oui Ap ₁₁ / (DLP)
59	Ap ₁₁	inconvenient
176	EN	vers et vert est-ce que c'est le même radical / [Ap ₁ - euh:: non] DONC ils ne s'écrivent pas de la même manière [Ap ₁ - mais ils euh::] ~ ils n'ont pas le même sens ~ [?- il y a la même écriture] [Ap ₁ - mais le même prononciation] oui ~ oui Ap ₁₂ (DLP)
177	Ap ₁₂	même prononciation [EN- ils se prononcent de la même façon / donnez- moi un exemple]
187	EN	avec les critiques très bien ~ avec les critiques qu'on fait sur la télévisio n / [?- oui] justifiez votre réponse Ap ₁₀ (DLP) [?- maitresse]
188	Ap ₁₀	je refuse euh :: de con- condamner euh : systématiquement euh ::

- **Pour les encourager**

81	Ap ₁₁	maîtresse: la mosquée [EN- la mosquée / très bien Ap ₁₁]
82	Ap ₁₀	la plage [EN- la plage:: oui (DLP)]
90	Ap ₁₄	des antonymes /
91	EN	c'est des ANTONYMES / TRÉS bien Ap ₁₄ [...]

Bien que mentionner ce facteur puisse sembler banal, il est néanmoins important de préciser que le fait d'appeler individuellement les apprenants par leurs propres prénoms énumère les avantages suivants :

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

- La création d'un climat de confiance : les prénoms sont plus personnels et créent une atmosphère de type familial ;
- La facilitation de l'interaction : l'utilisation des prénoms rend les échanges plus directs et engageants ce qui encourage ainsi la participation ;
- Le renforcement de l'identité individuelle : en utilisant les prénoms, on valorise chaque apprenant en tant qu'individu plus spécifique.

La deuxième technique utilisée concerne l'utilisation fréquente des appréciations positives, tel que : *Très bien, Excellent, Parfait*, pour valoriser et encourager encore plus la participation des apprenants, voici quelques exemples :

64	EN	TRÈS bien c'est un avantage / ensuite ~ conversations enrichies / [?-maîtresse]
66	EN	c'est un avantage TRÈS bien ~ esprits conditionnés ~ [? - inconvénient] c'est ~ Ap ₉ / (DLP)
68	EN	c'est un inconvénient TRÈS bien ~ Ap ₂₁ / information imagée et vivante
70		c'est un avantage / TRÈS bien ~ ~ donc est-ce que vous avez tous:: bien répondu jusque-là /
300	EN	oui Ap ₆ qui justifie le point de vue de l'auteur ~ très bien excellent ~ ~ ~ combien nous avons d'arguments dans le texte /
302	EN	très bien / donc apparemment vous avez tous trouvé les bonnes réponses:: c'est BIEN EXCELLENT ~ ~ ~ qui peut me donnez le premier argument [?- maîtresse maîtresse maîtresse::] Ap ₁₃ (DLP) [?- maîtresse:] Ap ₁₃ /
415	EN	très bien ~ PARFAIT ~ maintenant on passe: Ap ₁₈ à la troisième partie

Apprécier les participations des apprenants implique les retours positifs suivants :

- Renforcer leur motivation en leur montrant que leur contribution, même parfois petites, est importante ! A travers cet acte, nous réussissons à les amener à continuer de fournir encore plus d'efforts durant la correction ;

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

- Augmenter leur estime de soi, ceci veut dire qu'en attribuant des retours positifs sur les réponses et/ou les propositions nous renforçons encore plus leur confiance en soi en leur montrant à quel point ils sont capables ;
- Développer leur identité sociale dans le sens où les félicitations agissent comme un miroir social qui influence non seulement l'apprenant qui a reçu ces appréciations mais aussi le reste de la classe qui l'observe !

En parallèle, il est important de souligner un autre point important en rapport direct avec le concept des appréciations des participations. Il s'agit en fait de la manière du traitement des réponses incorrectes proposées par les apprenants :

258	En	quelle est la thèse de l'auteur [Ap ₁₁ - je l'apprécie] alors Ap ₁₆ ce n'est pas la bonne réponse d'accord / parce que euh: ce n'est pas à ce moment-là ~ qu'il a euh:: présenté sa thèse ~ par contre c'est Ap ₁₁ lorsqu'il a dit (DLP)
259	Ap ₁₁	je l'apprécie et je lui reconnais des aspects positifs
260	En	très bien / je l'apprécie ~ et je lui reconnais ~ des aspects positifs ~ c'est LÀ où il est en train de donner ~ véritablement ~ son / point de vue d'accord Ap ₁₆ / [...]
279	EN	un bon délassement ~ ce n'est pas vraiment sa – sa place ici d'accord ~ elle pourrait être une réponse à une autre question [...]

En effet, nous essayons dans nos pratiques d'enseignement de valoriser les efforts plutôt que de se focaliser, uniquement, sur les résultats car dans l'apprentissage basé sur la collaboration, l'erreur est considérée comme une étape pour l'apprenant et non pas comme un blocage. Dans cette ligne d'idée, on ne doit pas entraver la poursuite de la participation des apprenants et on doit préserver leur estime de soi.

A cet égard, nous ne blâmons jamais l'apprenant lorsqu'il se trompe dans une intervention ou une proposition de réponse. Ceci implique que, la rectification des erreurs doit toujours se faire d'une manière délicate et avec beaucoup d'attention.

Une dernière technique à mettre en œuvre est par rapport à l'acceptation des rires, d'une manière appropriée et maîtrisée, en contexte scolaire classe :

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

38	EN	[...] qu'est-ce que ça veut dire REPROCHE / [? - reproche /] oui Ap ₁ / (DLP)
39	Ap ₁	en arabe non (<i>rire</i>)
40	EN	en arabe / en FRANÇAIS / (<i>rire</i>) alors en français qui a cherché le mot: reproche en français ~ PERSONNE / qui a trouvez la traduction en arabe du mot reproche ~ Ap ₁ / (DLP)

Cependant, tolérer, occasionnellement, le rire peut-être un excellent outil qui peut créer un environnement d'apprentissage positif qui permet de :

- Créer une connexion et une complicité humaine entre les apprenants et/ou entre l'enseignant et les apprenants ;
- Créer une atmosphère plus conviviale qui favorise les interactions positives et la collaboration ;
- Réduire le stress et améliorer le bien-être des apprenants.

En somme, la prise en considération des facteurs psychique des apprenants a eu une répercussion significative et directe sur la réduction des obstacles restrictifs freinant la leur participation comme le confirment les résultats de notre analyse. Cette réduction des barrières a joué un rôle essentiel dans la création d'un environnement d'apprentissage plus dynamique et participatif avec une attitude nettement plus détendue.

4.2.3. Synthèse

Nous constatons que la mise en œuvre de l'activité de compréhension de l'écrit à travers une approche collaborative et interactive a eu son impact positif, comme viennent d'attester les résultats de notre analyse.

En effet, mettre les apprenants en groupe a permis la compréhension du texte et l'opportunité d'acquérir des réponses aux questions attribuées ce qui leur a encouragé à participer activement, chacun ayant eu l'occasion de prendre la parole au moins une fois lors de la correction des réponses.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Par ailleurs, les facteurs psychologiques évoqués ont offert, à leurs tours, un environnement d'apprentissage dynamique et détendu qui permet aux apprenants de participer en toute sécurité.

Cette conclusion met en évidence l'importance de concevoir des techniques pédagogiques qui encouragent l'interaction et la participation active des apprenants, tout en reconnaissant le rôle central de l'enseignant dans l'organisation et la création d'un environnement d'apprentissage collaboratif, stimulant et détendu.

En continuant à examiner et à analyser ces éléments participant à la dynamique d'apprentissage, nous pourrions mieux appréhender les défis et les opportunités inhérentes à l'enseignement et à l'apprentissage du FLE, ce qui contribuera à enrichir les pratiques pédagogiques et à promouvoir une expérience d'apprentissage plus efficace et gratifiante pour tous les apprenants.

Après avoir scruté attentivement les deux compétences que sont la compréhension de l'écrit et la production orale chez les apprenants, nous entamons à présent l'examen de la dernière compétence linguistique, à savoir : la compétence scripturale.

Il serait bon de rappeler aussi que l'hypothèse relative à cette section analytique est la suivante :

- « *L'activité de groupe contribue au renforcement de la compétence de la production écrite : les apprenants ayant acquis un bagage linguistique lors de la recherche des réponses et la correction des questions, sont davantage susceptibles et aptes à participer et à produire de manière efficace à l'écrit* ».

Nous comptons vérifier cette assertion à travers l'analyse des copies de productions écrites à l'aide de deux grilles d'évaluation.

4.3. L'apport de la compétence de la compréhension de l'écrit sur la compétence scripturale

Bien que la didactique de l'enseignement du français langue étrangère a bénéficié des avancées de la recherche dans divers domaines, notamment en ce qui concerne les compétences orales et de compréhension, ces développements n'ont pas été également profitables à l'écrit : « *La didactique du FLE a profité des progrès de la recherche dans différents domaines, mais les renouvellements ont surtout bénéficié à l'oral ou aux compétences de compréhension* » (CUQ et GRUCA, 2005 :184).

Selon ces mêmes auteurs toujours, depuis plusieurs années, les études didactiques dans le domaine de la production écrite ont gagné en importance, mais leur impact sur les ressources pédagogiques demeure limité : « *il est encore trop rare dans les méthodes que l'on fasse écrire les apprenants dans le but de développer une véritable compétence textuelle* ». Ibid.

En effet, dans le domaine de la pédagogie et de la didactique des langues étrangères, l'acquisition des compétences dans l'expression écrite implique une certaine maîtrise de la syntaxe, de la grammaire, du lexique, ainsi que des conventions textuelles propres à la langue cible.

Elle implique également, l'utilisation de stratégies efficaces pour la planification, la rédaction, la révision et l'édition du texte, ainsi qu'une motivation soutenue et une pratique régulière pour atteindre un niveau de maîtrise satisfaisant.

C'est pourquoi qu'il est important d'intégrer toutes ces composantes fondamentales dans l'élaboration de programmes d'enseignement afin de favoriser le développement optimal des compétences rédactionnelles des apprenants dans une langue étrangère.

Dans ce sens, et depuis la fin des années 1970, plusieurs modèles ont été développés pour comprendre le processus développemental de l'écriture. Les travaux de J-R. HAYES

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

et L-S. FLOWER¹⁶⁷, basés sur la psychologie cognitive, mettent en lumière trois composantes clés de ce processus :

- L'environnement de la tâche ou le contexte de production ;
- La mémoire du scripteur dans laquelle il puise toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires pour la réalisation de la tâche assignée ;
- Les processus de production (la planification, la mise en texte, la révision ou l'édition).

Ces auteurs soulignent que la compétence en écriture se développe avec l'expérience et se perfectionne au fil de nouvelles activités, en actualisant les connaissances préalablement acquises et stockées dans la mémoire. Selon eux, ce modèle met en lumière les processus mentaux impliqués dans l'acte d'écrire.

Pour notre cas d'étude, nous allons examiner attentivement cinq (05) synthèses¹⁶⁸ produites par les cinq (05) groupes d'apprenants. Cette approche analytique, inspirée des trois composantes citées par les chercheurs J-R. HAYES et L-S. FLOWER, fournit une indication tangible du succès ou non de la synthèse écrite réalisée en collaboration : la qualité des synthèses écrites met en évidence le degré du pouvoir des apprenants à assimiler et à mettre en pratique, ou non, les connaissances de compréhension de l'écrit acquises.

Cependant, cette analyse est menée à travers l'utilisation de deux grilles d'évaluation distinctes où chacune est composée de critères évaluatifs spécifiques : il est essentiel de préciser que, dans le cadre de cette analyse, nous ne prendrons pas en compte les critères évaluatifs en rapport avec l'orthographe, la conjugaison ou les accords grammaticaux¹⁶⁹, notre jugement se fonde plutôt sur d'autres aspects spécifiques d'évaluation que nous allons développer ultérieurement.

¹⁶⁷ Pour une analyse plus détaillée, voir Hayes J.-R., « un nouveau modèle du processus d'écriture », dans Boyer J.-Y., Dionne J.-P. et Raymond P. (dir), la production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture, p185.

¹⁶⁸ Il s'agit de la rédaction d'un court texte argumentatif.

¹⁶⁹ Cela ne minimise en aucun cas leur valeur, ça relève uniquement d'une question de priorités et de finalités visées pour cette tâche particulière.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Il est important de rappeler que les synthèses écrites soumises ne seront pas corrigées de la même façon que les productions écrites réalisées à la fin de chaque séquence pédagogique : la production de ces synthèses vise uniquement à évaluer le degré d'acquisition et d'assimilation des concepts fondamentaux traités dans le texte étudié.

En revanche, et afin de motiver les apprenants à s'engager pleinement dans cette tâche, deux points supplémentaires seront attribués à la meilleure synthèse rédigée : cette technique d'encouragement est systématiquement appliquée dans toutes les séances de compréhension de l'écrit réalisées en collaboration.

Dans le chapitre précédent n°03., nous avons exploré les différents rôles occupés par les apprenants pendant la réalisation de la synthèse écrite. A cette étape, nous allons nous concentrer sur l'analyse détaillée des données résultant de cette tâche réalisée en collaboration, afin de constater les éléments acquis et produits par ces apprenants.

4.3.1. Analyse de la mise en forme des synthèses

La présentation de l'aspect formel constitue une première étape pour l'analyse de ces synthèses écrites. Cette présentation englobe l'examen attentif des éléments suivants :

- La présence d'un titre approprié est considérée comme une composante importante de la présentation formelle d'un texte ;
- L'organisation spatiale : la manière dont les éléments sont disposés sur la page, tels que les paragraphes et les espacements entre les lignes ;
- La hiérarchie visuelle : la façon dont les différents éléments sont mis en valeur pour indiquer leur importance relative ;
- L'alignement : l'alignement cohérent des éléments sur la page : alignement à gauche ;
- La ponctuation : la présence de la ponctuation joue un rôle essentiel dans la présentation formelle et la lisibilité des synthèses.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

La présentation des cinq (05) copies, issues de cinq (05) groupes d'apprenants distincts, sera entreprise. Parmi ces groupes, quatre sont composés de cinq apprenants chacun, tandis qu'un groupe est constitué de quatre apprenants¹⁷⁰.

Il est important de noter que dans le processus de la présentation des copies, nous avons adopté une méthode de codification pour clarifier les observations. Ainsi, le symbole « + » a été attribué pour indiquer la présence des critères établis, tandis que le symbole « - » a été utilisé pour signaler tout manquement à ces critères.

Il convient de rappeler que, le jour de l'élaboration de cette synthèse écrite, nous n'avons pas explicitement donné de consignes ou de recommandations concernant la mise en forme des copies. Lorsque nous avons proposé le sujet de la synthèse, nous avons uniquement formulé et expliqué la consigne en rapport avec son contenu.

En effet, tout au long du cursus scolaire, nous avons veillé à habituer les apprenants à travailler en tenant compte de ces critères de présentation. Ce jour-là, nous avons délibérément choisi de ne pas réitérer ces consignes tout en préférant de les laisser travailler de manière totalement autonome afin de :

- Mettre à l'épreuve leur degré de mémorisation et d'assimilation des concepts clés d'une mise en forme adéquate ;
- Faire en sorte que les apprenants ne fassent pas des efforts supplémentaires par rapport à la mise en forme.

Le tableau ci-dessous, représente la première grille d'évaluation, il synthétise les différents critères de la mise en forme des (05) copies¹⁷¹ :

¹⁷⁰ Nous devons rappeler que le jour de l'enregistrement de l'activité collective il y avait deux absents.

¹⁷¹ Pour plus de détail, veuillez consulter annexe n°04

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Critères Groupes	Présence du titre	Organisation spatiale	Hiérarchie visuelle	Alignement	Ponctuation
Groupe 01 (05 apprenants)	+	+	+	+	+
Groupe 02 (05 apprenants)	+	+	+	+	+
Groupe 03 (05 apprenants)	+	+	+	+	+
Groupe 04 (05 apprenants)	+	+	+	+	+
Groupe 05 (04 apprenants)	-	+	+	-	+

Tableau 27. Critères d'évaluation de la mise en forme des copies

L'évaluation de la mise en forme des synthèses écrites des différents groupes d'apprenants a révélé des résultats variés en ce qui concerne la conformité aux critères de présentation.

Les groupes 1,2,3 et 4, composés de 05 apprenants, ont généralement respecté les différentes composantes de la mise en forme requise, tandis que le groupe 05, constitué de 04 apprenants, présente des lacunes dans certaines composantes (Présence du titre et l'alignement).

Cette analyse permettra d'examiner les performances de chaque groupe selon les critères établis :

- Présence du titre : les groupes 1,2,3 et 4 ont tous inclus un titre dans leurs copies, ce qui indique une prise en compte appropriée de cet aspect de la mise en forme contrairement au groupe 05 ;

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

- Organisation spatiale : tous les groupes ont respecté ce critère en disposant leurs paragraphes de manière cohérente sur la page ;
- Hiérarchie visuelle : tous les groupes ont mentionné la hiérarchie visuelle dans leurs copies en mettant en valeur les éléments pertinents¹⁷² ;
- Alignement : les groupes 1,2,3 et 4 ont respecté l'alignement du texte ce qui a contribué à une présentation nette et ordonnée. En revanche, le groupe 05 a rencontré des difficultés dans ce point, ce qui a affecté l'esthétique globale de leur travail ;
- Ponctuation : tous les groupes ont utilisé la ponctuation, ce qui est essentiel pour assurer la clarté et la fluidité des écrits.

Après avoir analysé les critères de mise en forme des copies, nous allons maintenant calculer les pourcentages exactes d'assimilation pour chacun de ces aspects évaluatifs. Ces pourcentages nous permettront d'évaluer à quel degré les apprenants ont réussi à respecter les différents aspects de leurs présentations textuelles : les résultats de ces calculs fournissent un aperçu précieux de la compétence des apprenants dans la mise en forme de leurs écrits.

Le tableau ci-après résume les pourcentages associés à chaque critère de mise en forme :

¹⁷² Il s'agit essentiellement, de la mise en valeur des verbes d'opinion, des articulateurs logiques, des expressions introduisant les conclusions.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

	Présence du titre	Organisation spatiale	Hierarchie visuelle	Alignement	Ponctuation
Totalités des apprenants	83,33%	100%	100%	83,33%	100%

Tableau 28. Pourcentages d'acquisition des critères de la mise en forme des copies.

Après avoir effectué l'analyse de la présentation formelle des travaux des apprenants, ainsi que le calcul des pourcentages d'acquisition et d'assimilation des différents critères de cette présentation, nous nous apprêtons désormais à passer à la phase de la présentation graphique :

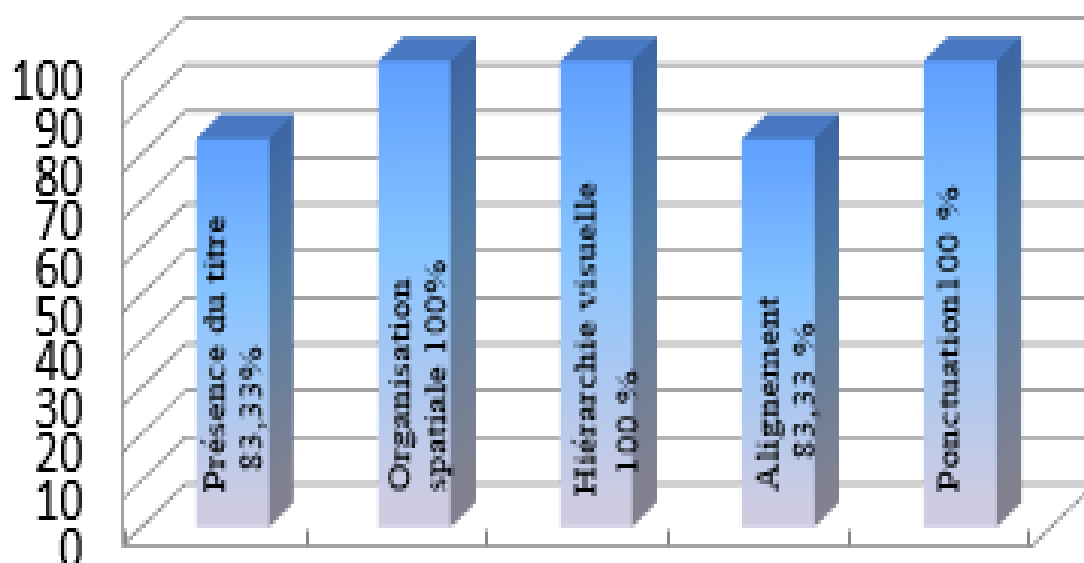


Fig. 9 : Evaluation visuelle de la présentation des copies

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

En examinant le graphique présenté ci-dessus, nous pouvons observer les performances des apprenants pour chaque critère de mise en forme. Les 05 barres colorées représentent respectivement les pourcentages d'acquisition pour les critères suivants : la présence du titre, l'organisation spatiale, la hiérarchie visuelle, l'alignement et la ponctuation.

La première barre affiche un pourcentage de 83,33%, ce qui suggère que la plupart des apprenants ont été capables de respecter ce premier critère : ce chiffre indique un niveau de compétence satisfaisant, mais il reste nécessaire de faire quand même un rappel vis-à-vis de ce point.

Cependant, il est intéressant de noter que le 2^{ième} et 3^{ième} critère ont obtenu un score de 100%, ce qui suggère une excellente maîtrise par l'ensemble des apprenants.

En revanche, nous remarquons que le 04^{ième} critère affiche un pourcentage de 83,33%, suggérant ainsi qu'une minorité d'apprenants pourraient bénéficier d'une clarification supplémentaire, sous forme d'un rappel par exemple, concernant la manière dont ils doivent disposer leurs textes sur la page.

Par contre, le critère de ponctuation a obtenu, quant à lui, un score parfait de 100%. Cette observation témoigne de la connaissance de l'importance de la mise en œuvre de la ponctuation par l'ensemble des apprenants, notamment pour séparer et clarifier la structure de leur texte.

En conclusion, cette représentation graphique, figure n°9, nous a permis de :

- Visualiser clairement les points forts et les points faibles des apprenants par rapport à la mise en page ;
- Offrir des repères pour orienter nos efforts d'enseignement sur leurs points faibles en vue de les corriger.

Après avoir consacré une attention particulière à l'examen des aspects formels des copies des apprenants, nous nous tournons désormais vers l'exploration approfondie du contenu des synthèses rédigées.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Pour ce faire, nous allons utiliser le tableau présenté ci-dessous. Il représente la deuxième grille d'évaluation que nous avons utilisée et il se compose principalement des critères évaluatifs suivants :

Critères évaluatifs	Contenus
Dans l'introduction :	- L'exposition du thème est impérative ; - L'énonciation du point de vue ainsi que la position adoptée par les apprenants à l'égard du thème est incontournable ; - L'évocation de la problématique est facultative mais recommandée.
Dans le développement :	- L'utilisation appropriée des connecteurs logiques est de rigueur ; - La présentation d'arguments pertinents est essentielle ; - L'illustration par des exemples concrets est vivement encouragée.
Dans la conclusion :	- La reformulation concise de la thèse introduite au début de la synthèse pour clôturer de manière convaincante.

Tableau 29. Critères d'évaluation du contenu de la production écrite argumentative

4.3.2. Analyse des contenus des synthèses : Approches et résultats

Nous nous apprêtons à entreprendre l'examen méticuleux des synthèses rédigées par les apprenants de deuxième année secondaire. Ces apprenants ont formulé leurs synthèses en réponse à la directive suivante :

« On parle beaucoup en ce moment de l'omniprésence de la télévision. Pour les uns, elle représente la seule fenêtre ouverte sur le monde. Pour d'autres, au contraire, elle constitue une grave menace pour notre vie. »

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

- Quel est votre point de vue ? (Vos arguments doivent être articulés et illustrés)

Dans le but d'impliquer réellement nos apprenants, nous ne nous sommes pas limitée à la simple lecture de la consigne de la synthèse. Nous avons déjà évoqué précédemment que nous avons décortiqué et clarifié les attentes ainsi que la démarche à suivre pour la réalisation de cette tâche.

Cette phase de recherche s'articule autour de la description détaillée et de l'analyse des synthèses rédigées. A cette fin, les résultats présentés, ci-dessous, sous formes tabulaires devraient nous renseigner quant au respect ou la non-conformité aux critères d'évaluation par les apprenants.

Parties et contenus de la copie n° 01

Parties	Contenus	
Introduction	Thème	+
	Thèse/Position	+
Développement	Articulateurs logiques	+
	Arguments	+
	Exemples	+
Conclusion	Réaffirmation de la position	+

Nous notons que ce groupe d'apprenants a consciencieusement respecté les critères énumérés ci-dessous :

- Conformité à la thématique (le thème) : le premier groupe d'apprenants a exploré le thème général de la télévision : « *La télévision est évoluée grâce à John Baird depuis 1924. Certains favorable à la TV et d'autres s'opposent* ».
- Intégration du positionnement (la thèse) : les apprenants du 1^{ier} groupe ont manifesté leur point de vue en soutenant la thèse suivante : « *Personnellement, je pense que la TV rend un service à les êtres humains* ».

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Les apprenants se sont impliqués d'une manière explicite en utilisant l'adverbe « *personnellement* », le pronom personnel « *je* » et le verbe d'opinion « *penser* » renvoyant tous à l'ensemble du groupe.

En revanche, bien que l'évocation de la problématique ne soit pas obligatoire dans la réalisation de cette tâche, ce premier groupe d'apprenants a judicieusement formulé une problématique en lien avec le thème et la thèse abordés : « *Qu'elle sont ses services ?* »

- Intégration des articulateurs logiques dans l'argumentation : les apprenants du premier groupe ont respecté les instructions en intégrant les articulateurs logiques pour articuler et classer leurs arguments de manière cohérente. Les articulateurs logiques présents dans cette production écrite sont : « *Premièrement, deuxièmement et en dernier lieu* ».

- Présentation des arguments : les apprenants du premier groupe ont formulé des arguments pour présenter les avantages de la télévision. Ils ont sélectionné trois points clés pour étayer leur thèse :

- Argument 1 : « *La télévision aide à se débarrasser de la depression. Par exemple, lorsque vous rentrez du travail et que vous êtes fatigué il n'y a rien de plus beau de regarder un film et relaxer* » ;

- Argument 2 : « *un moyen utile pour les enfants de s'amuser et d'apprendre tel que : Apprenez la prononciation et le parlé à cause de l'animation dans différentes langues* » ;
Argument 3 : « *Regardez et connaissez l'actualité sportive, la politique à travers le monde depuis chez nous* ».

- Incorporation des exemples : comme nous avons pu l'observer au cours de la présentation des arguments, les apprenants ont employé deux exemples pour renforcer leurs propos. Voici les exemples en question :

- Exemple 1 : « *Par exemple, lorsque vous rentrez du travail et que vous êtes fatigué il n'y a rien de plus beau de regarder un film et relaxer* » ;

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

- Exemple 2 : « *Tel que : Apprenez la prononciation et le parlé à cause de l'animation dans différentes langues* »

• Réaffirmation de la position (reformulation de la thèse) : Les apprenants ont rédigé une phrase qui confirme clairement leur point de vue sur le rôle important de la télévision. Ils ont affirmé à la fin que cet outil offre une multitude de services et qu'il est bénéfique dans divers domaines de la vie humaine : « *En guise de conclusion, J'affirme que la télévision aide l'homme dans plusieurs domaines* ».

Cette démarche est perçue comme une affirmation de leur position en réponse à la problématique initialement posée : « *Personnellement, je pense que la TV rend un service à les êtres humains* ».

Parties et contenus de la copie n° 02

Parties	Contenus	
Introduction	Thème	+
	Thèse/Position	+
Développement	Articulateurs logiques	+
	Arguments	+
	Exemples	-
Conclusion	Réaffirmation de la position	+

Nous constatons que ce groupe d'apprenants a suivi les critères énumérés ci-dessous :

• Conformité à la thématique (le thème) : le deuxième groupe d'apprenants a abordé la thématique de l'évolution de la télévision depuis son origine jusqu'à son rôle primordial dans nos vies contemporaines, en expliquant que : « *depuis son invention en 1927, La télévision a fait son bout de chemin en finissant par s'imposer comme un élément essentiel de nos vies.* ».

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

- Intégration du positionnement (la thèse) : les apprenants du deuxième groupe ont exprimé leur perspective en soutenant la thèse selon laquelle : « *Moi Personnellement, je pense que la télévision a des avantages et des inconvénients.* ».

Leur engagement était explicite, caractérisé par l'utilisation du pronom « *moi* », de l'adverbe « *personnellement* », du pronom personnel « *je* » et du verbe d'opinion « *penser* »

Toutefois, malgré l'absence d'une obligation d'introduire une problématique, le deuxième groupe d'apprenants a également formulé une question en adéquation avec le thème et la thèse abordée : « *Quelles sont Les avantages est les inconvénients de la TV ?* ».

Cette interrogation constitue un point de départ pour la synthèse sur ce sujet, elle incite à une présentation argumentative des aspects positifs et négatifs de la télévision.

- Intégration des articulateurs logiques dans l'argumentation : les apprenants du deuxième groupe ont suivi les directives en utilisant des articulateurs logiques pour organiser et marquer l'avancement des idées dans leur synthèse. Pour ce faire, ils ont utilisé les articulateurs logiques suivants : « *tout d'abord* », « *En plus* », « *et d'un autre côté* » et « *En conclusion* ».
- Présentation des arguments : les apprenants du deuxième groupe ont utilisé des arguments dans l'élaboration de leur synthèse afin de présenter les avantages et les inconvénients de la télévision. Ils ont choisi d'inclure trois arguments :
 - Argument 1 : « *elle est intéressante parce qu'elle est une source de divertissement* » ;
 - Argument 2 : « *elle est une source et moyen d'information cette dernière nous offres des programmes faciles à regarder.* » ;
 - Argument 3 : « *la TV est un média passif. Il n'incite pas à la réflexion. Les télépectateurs sont sujet à l'abrutissement progressif car ils ne réfléchissent plus* ».
- Incorporation des exemples : il convient de souligner que les apprenants du 2^{ième} groupe n'ont pas recouru l'usage d'exemples pour étayer leurs arguments.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

- Réaffirmation de la position : les apprenants ont composé une conclusion qui illustre de manière explicite leur point de vue sur le sujet : « *En conclusion, c'est pour ces raisons je trouve que ce moyen a des bienfaits et des maifais* ».

Cette conclusion réaffirme la position initiale des apprenants sur le sujet, qui est que la télévision a à la fois des bienfaits et des méfaits.

Parties et contenus de la copie n° 03

Parties	Contenus	
Introduction	Thème	+
	Thèse/Position	-
Développement	Articulateurs logiques	+
	Arguments	+
	Exemples	-
Conclusion	Réaffirmation de la position	+

Nous remarquons que ce groupe d'apprenants a suivi les critères énumérés ci-dessous :

- Conformité à la thématique (le thème) : le troisième groupe d'apprenants a traité la thématique de l'évolution de la télévision dans la société en disant que : « *La télévision est l'une des plus grandes inventions de l'humanité, car il a ouvert la voie à de nombreuses autres inventions telles que l'ordinateur et internet, mais en dépit de ces progrès et de ce développement, il a de nombreux positifs et effets négatifs qui reviennent aux humains* ».
- Intégration du positionnement (la thèse) : les apprenants du troisième groupe n'ont ni explicitement ni implicitement abordé la thèse, et n'ont pas exprimé leur position vis-à-vis du sujet traité.

Un autre point à souligner, les apprenants de ce groupe n'ont pas non plus soulevé de problématique ou de question en lien avec la thématique. Ils ont directement enchaîné de l'introduction au développement.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

- Intégration des articulateurs logiques dans l'argumentation : en revanche, les apprenants de ce groupe n°03 ont respecté les consignes concernant l'utilisation des articulateurs logiques pour structurer et indiquer la progression des idées dans leur synthèse. Ils ont utilisé les articulateurs logiques suivants : *« Tout d'abord », « ensuite », « en outre »* et *« enfin »*.
- Présentation des arguments : il va de soi que les apprenants du troisième groupe ont utilisé des arguments dans l'élaboration de leur synthèse. Ils ont choisi d'inclure les arguments suivants :
 - Argument 1 : *« on peut dire que la télé évite le déplacement au le cinéma, en effet, on n'a pas besoin de se déplacer constamment pour voir un nouveau film qu'on peut voir à domicile »* ;
 - Argument 2 : *« on peut ajouter que le petite écran nous offre un passe temps agréable, un divertissement, voir une détente après une longue journée de Stress »* ;
 - Argument 3 : *« les chaînes télévisées présentent des émissions qui permet de, stimuler l'économie et de créer des emplois. »* ;
 - Argument 4 : *« La télévisions nous informe de ce qui se passe dans le monde et elle nous fait decouvrir la tradition des autres pays »*.
- Incorporation des exemples : il est à noter que les apprenants du 3^{ième} groupe n'ont pas inclus d'exemples pour étayer leurs arguments.
- Réaffirmation de la position : Il est vrai que les apprenants du troisième groupe ont rédigé une conclusion soulignant l'importance d'une utilisation judicieuse de la télévision : *« La télévision comme d'autre invention qui ont simplifie notre vie doit être utilisée a bon escient »*, mais il est à noter aussi qu'ils n'ont pas illustré leur point de vue avec autant de clarté que les membres des autres groupes précédents.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Parties et contenus de la copie n° 04

Parties	Contenus	
Introduction	Thème	+
	Thèse/Position	+
Développement	Articulateurs logiques	+
	Arguments	+
	Exemples	-
Conclusion	Réaffirmation de la position	+

S'agissant de la copie du groupe d'apprenants, copie n°04, nous observons que ces derniers ont suivi avec précision les éléments énumérés ci-dessous :

- Conformité à la thématique (le thème) : les apprenants du 4^{ième} groupe ont abordé la thématique de la télévision en tant que moyen de communication moderne et important : *« La télévision est l'un des moyens de communication modernes les plus importants car elle transmet des informations de toutes les régions du monde à des millions de personnes, son inventeur est John Logie Baird en 1926 ».*
- Intégration du positionnement (la thèse) : les apprenants du dernier groupe ont exprimé explicitement leur point de vue en défendant la thèse selon laquelle : *« Je pense que la télévision est très importante pour nous ».*

Par ailleurs, les apprenants du 4^{ième} groupe n'ont pas introduit de problématique ou de question en lien avec la thématique. Leur texte se poursuit directement du début à la partie développée.

- Intégration des articulateurs logiques dans l'argumentation : les apprenants de ce groupe ont respecté les consignes relatives à l'utilisation des articulateurs logiques pour structurer leur synthèse. Les articulateurs logiques employés sont : *« D'abord », « ensuite », « enfin »* et *« en conclusion »*.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

- Présentation des arguments : les apprenants ont inséré des arguments dans la construction de leur synthèse. Voici les arguments qu'ils ont sélectionné pour intégrer leur propos :

- Argument 1 : « une personne peut apprendre de nouvelles information grace a la télévision, elle peut apprendre d'autres langues et de nombreux dialecte étrangers » ;

- Argument 2 : « la télévision est l'une des principales sources de divertissement pour les adultes et les enfants, selon le type de programmes qu'ils regardent » ;

- Argument 3 : « la télévision et l'une des plus importantes sources de promotion de divers produits de toutes sortes ».

- Incorporation des exemples : il convient de noter que les apprenants du 4^{ième} groupe n'ont pas enrichi leurs arguments par l'ajout d'exemples concrets pour les soutenir.

- Réaffirmation de la position : les apprenants du 4^{ième} groupe ont rédigé une conclusion qui réaffirme leur position initiale : « En conclusion, Nous ne pouvons pas nous passer de la télévision dans notre vie quotidienne car elle présente de nombreux avantages pour nous ».

Parties et contenus de la copie n° 05

Parties	Contenus	
Introduction	Thème	+
	Thèse/Position	+
Développement	Articulateurs logiques	+
	Arguments	+
	Exemples	+
Conclusion	Réaffirmation de la position	+

En ce qui concerne ce dernier groupe d'apprenants, nous notons que ceux-ci ont respecté les critères énumérés ci-dessous :

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

- Conformité à la thématique (le thème) : les apprenants du cinquième groupe ont abordé la thématique de la télévision en tant que technologie audiovisuelle, mettant en avant sa fonction et la diversité des programmes qu'elle propose : *« La T.V est une invention qui a envahi le monde après son apparition en 1927. C'est un ensemble de technique audiovisuel qui offre une variété de programme ».*
- Intégration du positionnement (la thèse) : les apprenants du 5^{ième} groupe ont manifesté leur point de vue en défendant la thèse suivante : *« Je pense qu'il est bénéfique et important pour nous ».*

Cependant, les apprenants du 5^{ième} groupe n'ont pas introduit de problématique ou de question liée à la thématique. Ils sont passés directement de l'introduction au développement.

- Intégration des articulateurs logiques dans l'argumentation : par ailleurs, les apprenants de ce groupe ont suivi les directives concernant l'utilisation des articulateurs logiques pour structurer et marquer la progression des idées dans leur synthèse. Voici les articulateurs logiques mentionnés dans cette synthèse n°05 : *« D'abord », « Tel que », « Ensuite » et « Enfin ».*
- Présentation des arguments : il est évident que les apprenants du 5^{ième} groupe ont incorporé des arguments dans l'élaboration de leur synthèse. Voici les arguments qu'ils ont décidé d'inclure :
 - Argument 1 : *« c'est une source des informations : il instruit les gens par les émissions » ;*
 - Argument 2 : *« c'est un moyen de distraction après une journée de travail en peut voir des films ou des émissions avec la famille au lieu de déplacer au cinema.... » ;*
 - Argument 3 : *« nous connaissons tout les bienfaits du rire sur la santé globale ».*
- Incorporation des exemples : pour étayer leur position, les apprenants du 5^{ième} groupe ont intégré deux exemples pour soutenir leur premier et dernier argument :
 - Exemple 1 : *« tel que : la vie des animaux et découvrir les autres pays lointains » ;*

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

- Exemple 2 : « : lorsque en regardes les émissions comiques et comedienne qui nous fait rire et nous rendent heureux nous évitons les dépressions et la tristesse dangé pour la santé ».

• Réaffirmation de la position : les apprenants du 5^{ième} groupe ont formulé une conclusion qui réaffirme leur position initiale : « Pour tout ces raisons, je crois que la TV est indisponsable dans notre vie. ».

Après avoir examiné toutes les copies, nous allons maintenant faire une synthèse récapitulative des résultats de l'analyse de ces travaux écrits :

Parties de la synthèse	Introduction		Développement			Conclusion
	Thème	Thèse	Articulateurs logiques	Arguments	Exemples	Réaffirmation de la position initiale
Nombre de copies	05	04	05	05	02	05
Pourcentage	100%	80%	100%	100%	40%	100%

Tableau 30. Synthèse des résultats obtenus.

Après avoir synthétisé les résultats de notre analyse du contenu des copies, nous nous apprêtons maintenant à passer à l'étape de la présentation graphique.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

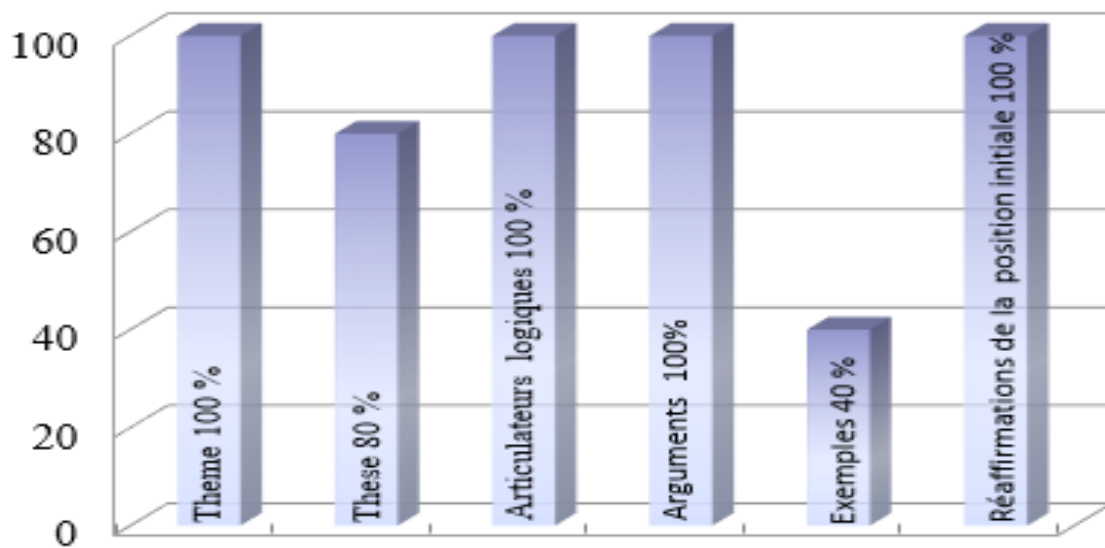


Fig. 10 : Evaluation visuelle des résultats définitifs de l'analyse des synthèses écrites

En examinant le graphique présenté ci-dessus, nous pouvons observer les performances des apprenants pour chaque critère d'évaluation. Les 05 barres représentent respectivement les pourcentages d'acquisition pour les critères suivants : la présence du thème, de la thèse, des articulateurs logiques, des arguments, des exemples et de la conclusion.

L'analyse de la représentation graphique nous a permis de tirer les résultats suivants :

- **Respect de la thématique**

Tous les apprenants ont parfaitement respecté ce critère en atteignant ainsi un taux de 100%. En d'autres termes, ils ont prouvé leur compréhension du thème de la synthèse tel qu'il était stipulé dans la consigne.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

• Formulation de la thèse

La formulation de la thèse consiste pour les apprenants à exprimer de manière explicite, claire et précise la position principale qu'ils ont défendu tout au long de leur rédaction de la synthèse écrite.

Quatre des cinq groupes d'apprenants, représentant un taux de conformité de 80% ont respecté de manière exemplaire ce critère. Cela implique que la majorité des apprenants ont compris l'importance de formuler clairement et de manière articulée leur point de vue ou leur position par rapport au sujet abordé dès l'introduction de leur synthèse écrite.

En revanche, l'un de ces cinq groupes d'apprenant, soit 20% de la totalité de la classe, n'ont pas réussi à intégrer une thèse explicite dans la partie introductive de leur synthèse écrite.

Abordons à présent le point de la présentation facultative de la problématique. Nous devons rappeler que nous avons délibérément confié à nos apprenants la liberté de mettre ou non une problématique. Cependant, le résultat s'est avéré décevant, puisque seulement (02) des cinq (05) groupes d'apprenants qui ont intégré ce critère dans leurs synthèses, ce qui correspond à un taux de 40%.

Ceci implique que, 60% des apprenants, c'est-à-dire plus que la moitié de la classe, n'ont pas intégré de problématique dans leur synthèse. Ce pourcentage est inférieur par rapport aux autres critères discutés précédemment, en l'occurrence : le thème et la thèse.

En conséquence, il est raisonnable de supposer que cette lacune peut être attribuée au caractère optionnel de cette étape ce qui a conduit la majorité des apprenants à ne pas inclure de problématique dans leurs synthèses et donc à la négliger complètement.

• Introduction des articulateurs logiques

Tous les groupes d'apprenants ont respecté le critère de l'introduction des articulateurs logiques, atteignant ainsi un taux de réussite de 100%.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Les apprenants ont manifesté leur compréhension de l'importance de l'utilisation des articulateurs logiques dans leur synthèse écrite, dans le but de relier et d'enchaîner leurs arguments de manière cohérente et fluide.

- **Exposition des arguments**

Tous les groupes d'apprenants ont respecté de manière exemplaire le critère de l'élaboration des arguments, atteignant ainsi un taux de réussite de 100%.

Autrement dit, les apprenants ont manifesté une maîtrise et une compréhension de l'importance d'incorporer des arguments dans leur synthèse, afin de justifier leurs points de vue, de soutenir leur position, et de valider leur thèse lancée au départ.

Réussir à développer et à structurer des arguments de manière cohérente et détaillée implique une compréhension claire du rôle essentiel que joue l'argumentation dans la construction d'un discours persuasif et rigoureux.

- **Illustration par des exemples**

Il ressort que seulement deux (02) des cinq (05) groupes d'apprenants ont respecté ce critère, ce qui équivaut à un taux de 40%. Ce pourcentage est notablement inférieur à celui des autres critères évalués précédemment.

En effet, la majorité des apprenants n'ont pas intégré d'exemples pour étayer leurs arguments malgré le fait que ce critère a été clairement stipulé dans la consigne de rédaction.

Cette carence suggère que, bien que l'importance des exemples a été mentionnée, les apprenants n'ont pas pleinement saisi ou appliqué cette exigence dans leurs synthèses écrites, ce qui a affecté la qualité globale de leur argumentation.

- **Réaffirmation de la position**

Tous les groupes d'apprenants ont rigoureusement respecté le critère de l'élaboration de la conclusion, atteignant ainsi un taux de réussite de 100%. Ceci indique que les apprenants étaient tous capables de formuler une conclusion synthétisant efficacement leur rédaction.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Cependant, nous avons constaté qu'il y avait deux formes distinctes de conclusion :

- Quatre groupes (G01, G02, G04 et G05) sur cinq ont rédigé une conclusion qui réaffirme leur thèse et/ou leur position initiale présentée dans l'introduction ;
- Un groupe (G03) sur cinq a opté pour une conclusion qui réitère, d'une certaine manière, les points principaux de leur introduction.

Cette diversité dans les approches de la conclusion illustre non seulement la maîtrise des apprenants en matière de structuration de leur synthèse écrite, mais également leur aptitude à adapter la forme de leur conclusion selon le style de leur argumentation.

4.3.3. Synthèse

L'évaluation du potentiel acquisitionnel de l'activité groupale a révélé l'efficacité à plus d'un titre de la collaboration et de l'interaction au sein des groupes dans le développement des compétences linguistiques des apprenants.

L'objectif de cette section d'analyse était de montrer comment l'immersion des apprenants dans un environnement d'apprentissage collaboratif, influence positivement et réellement leur compétence scripturale

Les apprenants ont démontré une maîtrise d'un nombre accru d'éléments fondamentaux relatifs à la compétence scripturale argumentative, à savoir : la compréhension du thème, l'élaboration des arguments, l'utilisation des articulateurs logiques, ainsi que dans la conclusion de leurs écrits. Toutefois, des disparités sont relevées par rapport à la formulation de la thèse et à l'illustration par des exemples.

Cette approche collaborative a donc joué un rôle crucial dans les résultats obtenus, comme le démontrent les données fournies et analysées précédemment.

Après avoir examiné l'apport de l'activité groupale sur le renforcement des trois compétences linguistiques des apprenants, il est désormais impératif de porter notre dernière attention sur l'aspect de l'évaluation académique, à savoir : les performances aux examens du baccalauréat en français.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

4.4. Regards sur les résultats du BAC : L'évaluation des performances académiques en Français

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère au niveau secondaire est d'une importance capitale, tant pour l'acquisition des compétences linguistiques des apprenants que pour leur réussite académique globale.

En effet, cette période scolaire est déterminante car elle permet aux apprenants de consolider leurs compétences linguistiques qui sont nécessaires pour leur réussite dans divers domaines d'études ainsi que pour leur intégration future dans des contextes académiques et professionnels.

En ce sens, les examens du baccalauréat constituent un baromètre essentiel permettant de mesurer le niveau de compétence atteint par les apprenants et l'efficacité ou non des méthodes pédagogiques employées.

Nous avons, dans le chapitre théorique, établi un cadre général de l'enseignement et de l'apprentissage du français au niveau secondaire en Algérie, ainsi qu'un état des lieux précis de cette discipline, nous allons désormais, nous tourner vers une analyse des performances académiques réelles : les résultats des épreuves de français au baccalauréat sur une période de trois années consécutives, au sein de l'établissement secondaire où nous avons mené notre projet scientifique.

Dans ce contexte, nous proposons pour ce dernier volet de notre analyse l'hypothèse suivante :

- « *L'activité groupale contribue à l'amélioration des performances académiques des apprenants par rapport à un enseignement dispensé selon les méthodes institutionnelles : nous anticipons une relation positive entre la stratégie d'enseignement –apprentissage collaborative et les scores aux examens, supposant que l'activité groupale favorise un apprentissage plus efficace et une meilleure rétention des connaissances* ».

Nous comptons vérifier cette assertion à travers :

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

- L'analyse comparative des résultats scolaires, en français, entre les différentes années : BAC 2019¹⁷³ par rapport au BAC 2018 et BAC 2017 ;
- L'analyse des résultats de différentes langues étrangères : La langue Française face à l'Anglais, à l'Espagnol et même à l'Arabe.

En procédant à cette analyse comparative, nous visons à :

- Évaluer précisément le potentiel réel de l'apprentissage du FLE ;
- Tirer des conclusions par rapport à l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte collaboratif.

4.4.1. Présentation et interprétation du taux de réussite au BAC 2019

La collecte des résultats des épreuves de français au BAC sur les trois années (2017, 2018 et 2019) s'est avérée être une tâche particulièrement ardue. Pourquoi ?

En effet, nous avons dû faire preuve d'une persévérance constante auprès de l'administration de l'établissement pour obtenir les données à analyser. Ce n'est qu'en mois d'avril puis juillet 2021, et après de nombreuses démarches et sollicitations que nous avons finalement réussi à récupérer une partie de ces données !

Notre première intention était de poursuivre notre analyse en se concentrant et en se basant, exclusivement, sur les résultats de nos apprenants ayant participé à cette étude depuis l'an 2016. Mais malheureusement, et suite à des problèmes d'ordre informatique et administratif¹⁷⁴, nous n'avons pas pu obtenir les notes personnelles de nos apprenants : les candidats ayant passé le BAC 2019 !

Toutefois, nous avons, uniquement, réussi à obtenir :

- Les résultats détaillés des apprenants, au baccalauréat, selon les matières : français, anglais, espagnole et arabe pour BAC 2017 et 2018 (**Annexe 09 et 10**) ;

¹⁷³ Il s'agit de notre population d'enquête.

¹⁷⁴ Quoi qu'il en soit, c'est ce qu'ils nous ont rapporté ! Il faut savoir que nous avons essayé, encore une fois, de récupérer ces notes, au cours de l'année scolaire 2024-2025, mais malheureusement, pour des raisons administratives cette fois-ci, nous n'avons pas pu les récupérer.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

- Le pourcentage général des matières suivantes : français, anglais, espagnole, pour BAC 2019 (**Annexe 11**);
- La limite supérieure et inférieure des notes, pour BAC 2019 : $10 \leq$, $10 \geq$, $12 \geq$ (**Annexe 11**);
- Le pourcentage de réussite de la classe (BAC 2019) et qui est fixé à 10,81% (**Annexe 11**);
- Le nombre d'élèves ayant obtenu leur baccalauréat en 2019 : sur trente-sept (37¹⁷⁵) apprenants, uniquement quatre (04) qui ont pu obtenir leur baccalauréat (**Annexe 11**).

Cette étude comparative, qui a pour but de dégager une conclusion générale par rapport à la présente recherche scientifique, porte sur les résultats de trois sessions du baccalauréat :

- Les deux BAC 2017 et 2018 étant basées sur un enseignement dispensé selon les méthodes institutionnelles (traditionnelles) ;
- La troisième session, BAC 2019 repose sur une approche collaborative d'enseignement et d'apprentissage du FLE.

Les résultats des apprenants en français pour les trois années sont synthétisés dans le tableau présenté ci-dessous : les statistiques de base, telles que le nombre total des apprenants, le nombre d'apprenants ayant obtenu la moyenne en français et le pourcentage général pour cette matière sont également fournis pour chaque année :

¹⁷⁵ Il s'agit de nos 26 apprenants, plus les 10 autres élèves répétitifs (du BAC 2018) + 1 élève dont son intégration dans l'examen reste inconnue !

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Année scolaire	Nombre total des apprenants	Nombre des apprenants ayant obtenu la moyenne en français	Pourcentage général de Français
Bac 2017	40	6	15 %
Bac 2018	34	3	8,82 %
Bac 2019	37	18	48,65 %

Tableau 31. Résultats de français au BAC sur trois années scolaires consécutives.

Avant de procéder à l'analyse des données présentées dans le tableau ci-dessus, il est essentiel de préciser que la comparaison des résultats a pour but d'illustrer, à titre indicatif, une potentielle évolution.

Il est vrai qu'il ne s'agit pas des mêmes candidats¹⁷⁶, mais il ne faut pas oublier aussi que ces derniers ont suivi le même parcours scolaire, le même programme et les mêmes objectifs d'apprentissage. Donc, nous supposons que ces candidats auraient, plus ou moins, les mêmes profils !

Cependant, les données présentées, dans le tableau, permettent de constater l'évolution des performances des apprenants au BAC comme suit :

- **BAC 2017**

- Sur un total de 40 apprenants, seulement 06 apprenants ont réussi à obtenir la moyenne en français, soit un taux de réussite de 15% dans la matière enseignée.

¹⁷⁶ Dans le sens où les candidats de 2017 ne sont pas ceux de 2018 et non plus de 2019 (à l'exception des élèves répétitifs).

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Ce résultat indique que la majorité des apprenants, 85%, n'ont pas atteint le seuil de la moyenne, soulignant des difficultés généralisées dans la préparation ou la compréhension de la matière évaluée.

• BAC 2018

- Parmi les 34 apprenants évalués, seulement 03 ont réussi à obtenir la moyenne en français, ce qui correspond à un pourcentage de réussite de 8,82% dans la matière enseignée.

Les résultats de cette année scolaire montrent une diminution notable du taux de réussite par rapport à 2017, suggérant une aggravation des obstacles supplémentaires rencontrés par les apprenants : 91.18% n'ont pas atteint le seuil de la moyenne !

• BAC 2019

- Sur un total de 37 apprenants, 18 ont atteint la moyenne en français, soit un taux de réussite de 48,65% dans la matière enseignée.

En revanche, les résultats de cette année marque une amélioration significative des performances des apprenants, presque la moitié des apprenants ont réussi à obtenir la moyenne en français. Cette augmentation est de plus de 39 points de pourcentage par rapport à 2018 et de 33 points de pourcentage par rapport à 2017.

De plus, nous voulions obtenir les notes personnelles des vingt-six (26) apprenants (élèves ayant participé à l'enquête depuis l'an 2016) pour calculer cette augmentation d'une manière encore plus précise, car nous supposons que, en séparant les notes des 26 apprenants de celles des onze autres apprenants (c'est-à-dire, les répétitifs), le pourcentage de réussite progressera encore davantage !

Cette hypothèse déductive qui en découle, ne provient pas de rien, elle est construite à partir d'un raisonnement logique basé sur la chute marquée du pourcentage général de la langue française en 2017 et 2018 :

- Bac 2017 : sur les 40 candidats, uniquement, 6 qui ont eu la moyenne, enregistrant un taux de réussite fixé à 15% ;

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

- BAC 2018 : sur les 34 candidats, uniquement, 3 qui ont eu la moyenne, enregistrant un taux de réussite fixé à 8.82% !

Ainsi le tableau numéro 32 présenté ci-dessous nous permet de montrer la répartition des résultats des apprenants selon différents seuils de note, toujours sur les trois années étudiées :

BAC	Nombre total des élèves	12 ≥	10 ≥	10 ≤
2017	40	02	04	34
2018	34	00	03	31
2019	37	04	14	19

Tableau 32. Répartition des résultats sur trois années consécutives.

Les données fournies permettent d'observer l'évolution des performances des apprenants au cours des trois années étudiées :

- **Année 2017**

- Parmi les 40 apprenants évalués, seulement 5% ont atteint des scores supérieurs à 12, ce qui représente 02 apprenants ;
- 10% des apprenants ont réussi à obtenir des notes supérieures à 10, soit 04 apprenants ;
- La grande majorité des apprenants, soit 85%, ont obtenu des notes inférieures à 10, ce qui équivaut à 34 apprenants.

- **Année 2018**

- Sur un total de 34 apprenants, aucun n'a réussi à obtenir une note supérieure à 12 ;
- 9% des apprenants ont réussi à obtenir des notes supérieures à 10, soit 03 élèves ;
- 91% des apprenants ont obtenu des notes inférieures à 10, ce qui représente 31 élèves.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

• Année 2019

- Parmi les 37 apprenants évalués, cette année-là, 11% ont réussi à obtenir des notes supérieures à 12, ce qui correspond à 04 élèves ;
- Un pourcentage plus élevé, soit 38% des apprenants ont obtenu des notes supérieures à 10, représentant 14 élèves ;
- 51% des apprenants ont obtenu des notes inférieures à 10, soit 19 élèves.

En parallèle de l'analyse des notes en français obtenus au BAC sur une période de trois années consécutives, nous allons, dans le tableau présenté ci-dessous, comparer les pourcentages de réussite des trois langues étrangères au BAC 2019 :

Année scolaire	Langue française	Langue anglaise	Langue espagnole
BAC 2019	48,65%	16,22%	2,70%

Tableau 33. Pourcentage de réussite des apprenants dans trois langues étrangères

Les données révèlent des disparités significatives dans les performances des apprenants selon les langues étrangères évaluées lors du BAC 2019 :

- En français, un pourcentage notable de 48,65% (soit 18 élèves) des apprenants ont obtenu des résultats satisfaisants, indiquant une maîtrise relativement élevée de cette langue ;
- En revanche, les résultats sont moins probants en anglais, avec seulement 16,22% (soit 06 élèves) des apprenants réussissent cette épreuve. Cette différence peut souligner des difficultés spécifiques dans l'acquisition des compétences linguistiques requises pour cette langue ;
- De manière encore plus marquée, seuls 2,70% (soit 01 élève) des apprenants ont réussi l'épreuve en espagnol, ce qui met en lumière des défis substantiels rencontrés dans l'apprentissage de cette langue étrangère.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Cette différence significative entre le pourcentage de réussite de la langue française et celui de la langue anglaise et espagnole, lors du baccalauréat 2019, nous a poussé à poser la question suivante :

La présente divergence marquante entre ces trois langues étrangères, qui ne peut être ignorée, est due à la stratégie d'enseignement apprentissage pratiquée dans les classes pour l'enseignement-apprentissage de ces dernières ou bien à d'autres facteurs, notamment la place de la langue dans la société ?

La présente question nous a amené à aller encore plus loin dans notre analyse comparative en intégrant cette fois-ci la langue arabe, la langue maternelle des apprenants, afin de tirer une dernière conclusion vis-à-vis de l'apport de la stratégie d'enseignement-apprentissage collaborative dans l'enseignement- apprentissage du FLE.

Cependant, les données collectées se présentent, dans le tableau numéro 34, comme suit :

Année scolaire	Langue Arabe	Langue Française	Langue Anglaise	Langue Espagnole
BAC 2017	47,5%	15%	12.5%	5%
BAC 2018	44.11%	8.82%	26,47%	23.52%
BAC 2019	X ¹⁷⁷	48,65%	16,22%	2,70%

Tableau 34. Pourcentage de réussite des apprenants par rapport au quatre langues étudiées

¹⁷⁷ Malheureusement, comme nous n'avons pas pu obtenir les notes personnelles des apprenants, nous ne pouvions pas, par conséquent, avoir et/ou calculer le pourcentage de réussite exact de la langue arabe pour le BAC 2019 !

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

Les données saisies dans le tableau présenté ci-dessus illustrent les pourcentages de réussites pour les quatre langues étudiées, à savoir : la langue Arabe, Française, Anglaise et Espagnole.

En observant ces pourcentages, nous constatons de visu que les candidats du BAC 2019, et donc ceux qui ont bénéficié d'un enseignement-apprentissage basé sur la collaboration et l'interaction, ont pu atteindre le meilleur pourcentage de réussite enregistré durant toutes ces trois années scolaires.

Ce qui mérite vraiment d'être pris en considération, c'est le pourcentage de réussite en Français, langue étrangère, qui a réussi à surpasser celui de la langue Arabe, langue maternelle, en BAC 2017 et 2018 !

En revanche, il est essentiel de préciser que la présente évaluation comparative des pourcentages de réussite relatifs aux langues enseignées et apprises ne fait pas partie d'une dimension concurrentielle, dans le sens où, elle est, avant tout, relative à l'étude de la contribution réelle et concrète de la stratégie d'enseignement-apprentissage collaborative dans l'amélioration des performances académiques des apprenants.

Après avoir présenté et interprété ces différentes données, nous entamons à présent une dernière étape de notre démarche analytique qui consiste à visualiser ces données obtenues à travers une représentation graphique.

4.4.2. Analyse comparative graphique des résultats du BAC 2019

En effet, la présente étape nous a permis de :

- Démontrer l'amélioration significative des performances des apprenants en 2019 par rapport aux résultats de 2017 et 2018 ;
- Mettre en évidence leur maîtrise élevée de la langue française, en 2019, par rapport aux autres langues étrangère, en l'occurrence : l'anglais et l'espagnol.

4.4.2.1. Comparaison des performances académiques des bacheliers de 2019 avec celles des promotions de 2017 et 2018

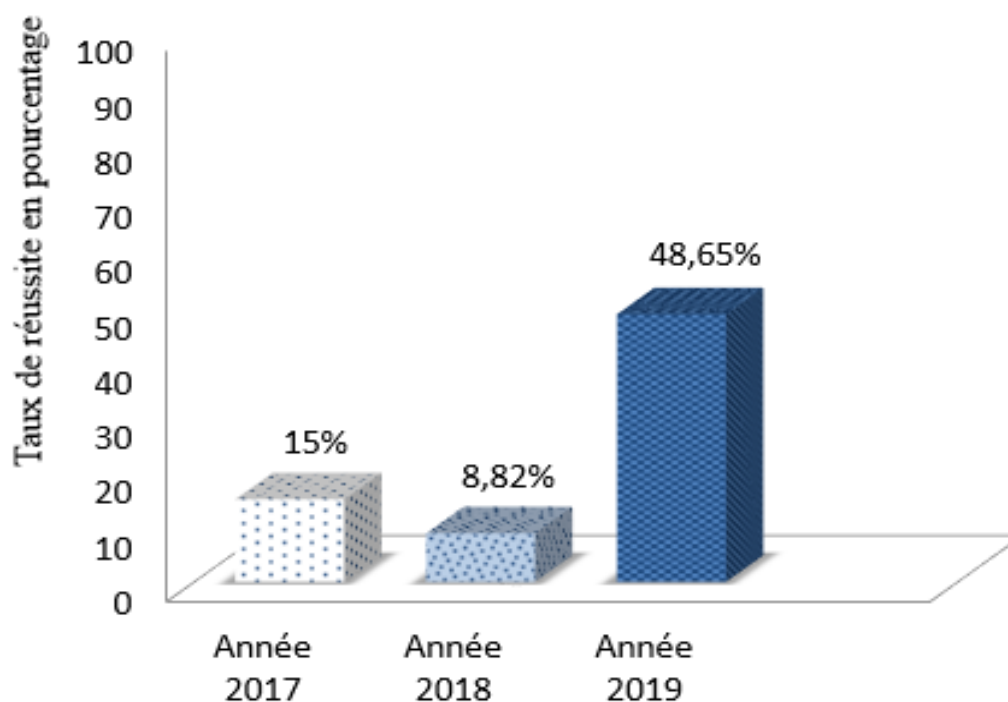


Fig. 11 : Evolution du taux de réussite au baccalauréat entre l'année scolaire 2017 et 2019

Les données présentées et visualisées à l'aide des barres montrent les pourcentages de réussite au BAC pour les trois années scolaires : 2017, 2018 et 2019.

La représentation graphique permet de visualiser la direction principale des performances des élèves où nous observons une baisse du pourcentage de réussite en 2017 avec 15% et en 2018 avec 8,82%, suivi d'une augmentation importante marquée en 2019 fixée à 48,65%.

Le pourcentage de 15% en 2017 et encore plus, la chute en 2018 indique des défis spécifiques rencontrés pendant ces deux années scolaires, tandis que l'augmentation en 2019 suggère une avancée impressionnante et une amélioration notoire.

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

4.4.2.2. Comparaison des performances linguistiques des bacheliers : Français face à Anglais et Espagnol

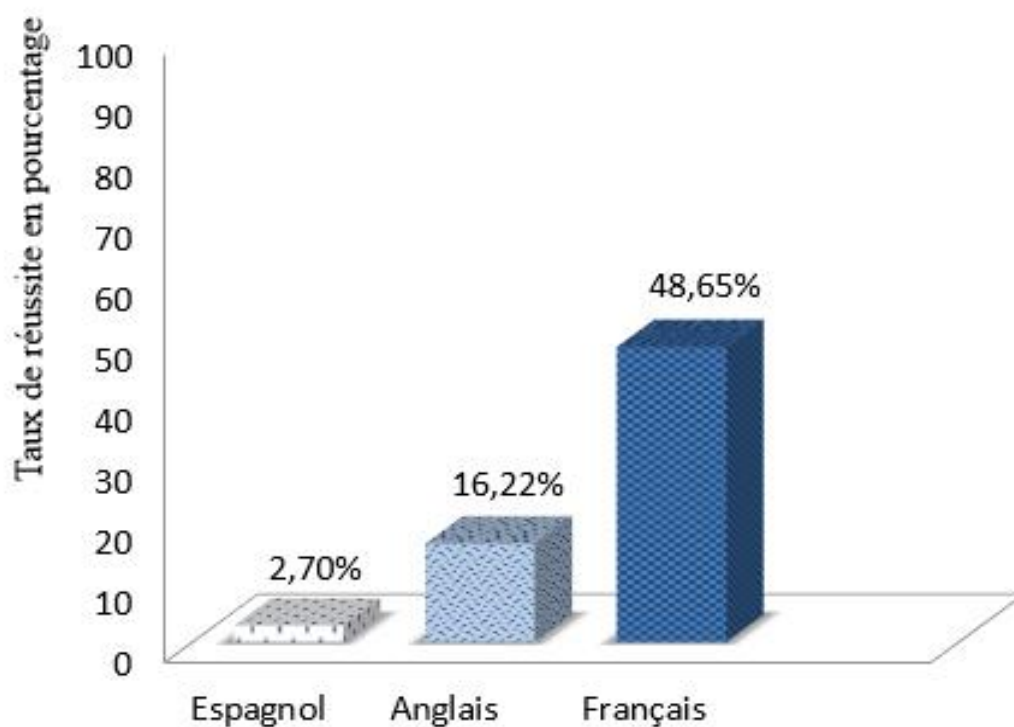


Fig. 12 : Répartition des résultats linguistiques des bacheliers en langues étrangères (Espagnol, Anglais et Français)

Une autre représentation graphique des performances linguistiques des bacheliers en espagnol, anglais et français, pour la même année scolaire 2019, révèle aussi des écarts remarquables entre les résultats obtenus et souligne un déséquilibre notable dans l'apprentissage de ces trois langues étrangères :

- D'abord, le très faible pourcentage de réussite en espagnol 2.70% (01 élève sur 37) indique que cette langue pose des défis majeurs pour les apprenants, elle nécessite une attention particulière pour identifier et remédier aux lacunes présentées dans son enseignement ;

Chapitre IV

L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?

- Avec 16,22 % (06 sur 37 élèves) de réussite, les performances en anglais, bien que meilleures que celles en espagnol, restent en deçà des attentes. L'amélioration des performances en anglais devrait également être une priorité afin d'atteindre un niveau de compétence plus élevé ;
- Enfin, le pourcentage de réussite de 48,65% en français (18 sur 37 élèves) est notablement supérieur à celui des autres langues, démontre une compétence linguistique plus élevée parmi ces mêmes élèves.

4.4.3. Synthèse

L'évaluation des performances en français, fondée sur les résultats scolaires du baccalauréat, a mis en lumière l'efficacité remarquable de la stratégie d'enseignement et d'apprentissage collaborative.

Cette section analytique visait à démontrer l'apport direct et réel de cette approche interactive sur les résultats académiques des apprenants en comparaison avec ceux qui ont suivi un enseignement dispensé selon les méthodes institutionnelles.

Les données présentées, précédemment, font appel en urgence, à une reconfiguration des méthodes d'enseignement-apprentissage institutionnelles utilisées en s'inspirant, pourquoi pas, de la stratégie collaborative pratiquée dans la classe de FLE puisqu'elle avait eu des répercussions positives notables et avait contribué, d'une manière ou d'une autre, à une amélioration significative des performances académiques des apprenants : les résultats obtenus au baccalauréat démontrent les meilleurs preuves attestant objectivement notre étude !

CONCLUSION

Notre étude s'est intéressée essentiellement à analyser l'apport de la stratégie d'enseignement-apprentissage collaborative, mise en œuvre dans une classe de FLE pendant deux (02) ans, où nous avons répondu à la problématique suivante : « Comment la stratégie collaborative peut-elle intervenir dans le renforcement des compétences linguistiques, axées sur la compréhension et la production de l'écrit, en corrélation avec le contexte FLE dans le cycle du secondaire ? »

Pour confirmer et/ou infirmer nos hypothèses énoncées au départ, une recherche scientifique s'avère nécessaire. Après avoir établi un cadre théorique et méthodologique minutieusement défini, nous sommes passés à l'expérimentation. Pour ce faire, il nous a fallu tout d'abord, procéder à l'analyse des compétences linguistiques acquises lors du déroulement d'une séance de compréhension de l'écrit réalisée dans un cadre collaboratif et interactif, puis, nous avons conclu cette analyse par une évaluation comparative des résultats des apprenants, bénéficiant de cette stratégie d'enseignement-apprentissage collaborative, lors de l'examen du baccalauréat par rapport à ceux qui ont reçu un apprentissage traditionnel. En résumé, nous avons évalué la contribution de l'activité de groupe à court et à long terme.

À cette fin, nous avons effectué notre étude, auprès de la même population d'enquête, qui repose principalement sur une approche méthodologique complémentaire. Cette étude est réalisée grâce à une analyse :

- Empirique pour la description détaillée du contexte d'apprentissage de l'activité de groupe ainsi que du support pédagogique sélectionné ;
- Interactionniste pour la description du fonctionnement collectif de l'activité de groupe afin de décrire la dynamique groupale pendant l'étape de la rédaction de la synthèse ;
- Qualitative pour l'interprétation des données enregistrées afin d'évaluer le degré exact de l'acquisition de la compétence de la compréhension et la production écrite.

Cependant, sans se pencher sur les détails des analyses effectuées précédemment, nous allons faire le tour des points les plus pertinents qui ressortent de nos résultats.

En ce qui concerne les éléments primordiaux et tangibles qui ont concrètement œuvré à la conception, à l'organisation et à la dynamique de l'activité groupale en question voici, en quelques mots, les principaux résultats obtenus :

- Nous avons, en premier lieu, démontré que le schéma de la classe a une signification particulière puisqu'il détermine et oriente les interactions dynamiques de l'activité de groupe. Ensuite, nous avons, d'une part, révélé que l'effectif élevé en classe et la durée limitée par rapport au programme d'enseignement de FLE représentent des facteurs externes qui risquent de rendre difficile l'exécution des méthodes et des activités pédagogiques ayant pour but d'offrir une séance d'apprentissage efficace pour chaque apprenant. D'autre part, nous avons démontré que l'élaboration minutieuse et détaillée des composantes de l'activité groupale, à savoir les compétences visées à installer, les finalités et les objectifs pédagogiques tracés représente des facteurs internes qui servent comme fil conducteur autour duquel s'élabore le contenu particulier de l'activité groupale.

- En second lieu, nous avons démontré que le choix du support écrit et la formulation des questions de compréhension influencent le milieu dans lequel les apprenants interagissent et construisent leur compréhension. Nous avons démontré que la pertinence du contenu textuel est nécessairement associée à la présence des normes, argumentatives pour notre cas d'étude, ayant pour but de favoriser une lecture active pour le renforcement des compétences argumentatives et linguistiques. Pour arriver à cette fin, nous avons analysé, en détail, toutes les normes clés de la persuasion présentes dans le texte argumentatif sélectionné ainsi que les questions y afférentes qui les guident.

- En dernier lieu, nous avons, d'un côté, démontré que l'accompagnement des apprenants dans la poursuite des objectifs, préalablement fixés, implique et nécessite une organisation et une planification stratégique par rapport à la conception et au déroulement de l'activité de groupe. D'un autre côté, nous avons révélé que, la mise en place effective d'une telle planification minutieuse, a conduit à un apprentissage riche, motivant et détendu caractérisé par une multitude de dynamiques groupales qui se manifeste essentiellement par : le partage, la réflexion critique, la négociation, la reformulation, les responsabilités assumées, l'autonomie à plus d'un titre, la participation et l'auto-évaluation.

En revanche, en ce qui concerne l'évaluation du potentiel acquisitionnel des compétences linguistiques de l'activité groupale et des performances académiques en Français voici les principales conclusions tirées :

- Nous avons, en premier lieu, évalué le degré d'acquisition exact de la compétence de la compréhension de l'écrit chez les apprenants au cours d'une séance axée sur la compréhension écrite, réalisée dans un cadre collaboratif et interactif, d'un texte argumentatif portant sur le thème de la télévision. L'analyse des réponses prononcées par les apprenants, lors de la correction, nous a permis de constater que la majorité de ces réponses ont été jugées correctes avec un taux global de 92.05% pour les réponses justes et 7.94% pour les réponses fausses. Les résultats définitifs de cette section d'analyse affirment que l'activité de groupe a exercé réellement une influence favorable sur le potentiel acquisitionnel de la compétence de la compréhension écrite.

- Nous avons, en second lieu, évalué le taux exact de la participation pour chaque apprenant ainsi que les facteurs psychologiques qui ont contribué à cette participation active. Les résultats de cette section d'analyse attestent que tous les apprenants, sans exception, ont eu l'opportunité de participer, au moins une fois, pendant la correction des questions relatives au texte concerné : mettre les apprenants en situation d'apprentissage collaboratif a renforcé leur compétence de la compréhension du texte et leur a accordé le bagage linguistique nécessaire pour intervenir lors de la correction. Par ailleurs, nous avons relevé les facteurs psychologiques qui ont contribué à la diminution des obstacles restrictifs freinant la participation active des apprenants et qui ont, par conséquent, contribué à la création d'un environnement d'apprentissage plus dynamique et détendu où les apprenants étaient en mesure de participer en toute sécurité et confiance.

- Nous avons également évalué l'apport direct de l'acquisition de la compétence de la compréhension textuelle sur le renforcement de la compétence scripturale. Pour arriver à cette fin, nous avons analysé cinq (05) synthèses rédigées, en collaboration, par les apprenants à la fin de la séance. Les résultats fournis et analysés grâce au recours aux grilles d'évaluation nous ont permis de relever que les apprenants ont pu atteindre un niveau de maîtrise considérable des éléments fondamentaux relatifs à la compétence scripturale argumentative. En effet, les résultats définitifs de cette section d'analyse témoignent et confirment le rôle important que joue cette tâche stratégique de rédaction

collective de la synthèse dans la création d'une occasion pour la récapitulation des connaissances acquises et stockées dans la mémoire des apprenants depuis la phase initiale de l'activité groupale.

- En dernier lieu, et afin de conclure notre étude, nous avons procédé à une analyse comparative entre les résultats scolaires du baccalauréat des années : 2017, 2018 et 2019. Cependant, nous avons constaté que le taux de réussite au baccalauréat 2019, pour les apprenants ayant bénéficié de la stratégie d'enseignement-apprentissage collaborative, s'est chiffré à 48.65%. En revanche, les apprenants ayant bénéficié d'une méthode d'enseignement-apprentissage traditionnelle, ont atteint le taux de 8.82% de réussite en 2018 et de 15% en 2017. Nous avons découvert également que ces apprenants ont pu atteindre, depuis le BAC 2017 jusqu'au BAC 2019, le meilleur taux de réussite par rapport à la langue : Arabe, Anglaise et Espagnole. Les résultats définitifs de cette section d'analyse ont démontré une évolution significative en matière de taux de réussite et attestent la pertinence de cette stratégie d'enseignement-apprentissage personnalisée sur la progression des compétences relatives à la compréhension et à la production écrite.

L'analyse minutieuse de toutes ces sections en question a constitué pour nous un fondement solide qui nous a permis, d'une part, d'identifier les points clés qui ont grandement contribué à la compréhension du fonctionnement de la stratégie d'enseignement-apprentissage collaborative, et d'autre part, de mettre en évidence son apport direct sur le renforcement des compétences linguistiques et l'amélioration des performances académiques.

Après avoir examiné les résultats de cette recherche, nous dirons que nos hypothèses sont toutes confirmées. En effet, la collaboration au sein des groupes s'est répercutée, d'une part, par une acquisition linguistique holistique notable, englobant la compétence de la compréhension et de la production écrite, d'autre part, par une amélioration très significative par rapport aux résultats enregistrés à l'examen de baccalauréat 2019.

Cette approche s'est avérée donc être un levier puissant non seulement pour le renforcement des compétences linguistiques des apprenants à court et à long terme, mais aussi pour l'enrichissement de leur processus d'apprentissage en le rendant plus motivant, détendu mais surtout efficace !

Dans cette optique, il est important de souligner que les présents résultats ne peuvent pas faire l'objet d'une généralisation dans le sens où pour obtenir des résultats ayant une validité générale, il serait plus pertinent de conduire cette expérience à un grand nombre d'apprenants tout en ciblant plusieurs établissements scolaires à la fois.

Pour améliorer la qualité de l'enseignement et le niveau d'apprentissage, des efforts immenses interpellent tous les partenaires pédagogiques notamment en ce qui concerne le choix pertinent et adéquat, le mode de fonctionnement et la mise en pratique de manière tangible et opérationnelle des stratégies d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDELAOUI, A. (2011) : « L'enseignement/apprentissage du français en Algérie dans le prisme de la dimension multiculturelle de l'identité nationale : quels arguments pour les statut et rôle pour l'enseignement du français en Algérie ? », Université de Jijel, Dans *Enseignement-apprentissage du français en Algérie : Enjeux culturels et représentations identitaires*, Université Kasdi MERBAH, Ouargla, Séminaire national, 23 et 24 Novembre 2011.
- ADAMS, D., CARLSON H. et HAMM, M. (1990): *Cooperative Learning & Educational Media Collaborating with Technology and Each Other*, New Jersey: Educational Technology Publications.
- AKTOUF, O. (2006) : « Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations », *Une introduction à la démarche classique et une critique 1987*, Montréal : Les Presses de l'Université du Québec, 1987, pp. 213.
- ALBRARELLO, L. (2004) : *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*, Préface de BAJOIT Guy. ISBN : 2-8041-4173-X, Bruxelles : Editions De Boeck & Larcier s.a., Date de création 2003.
- AREZKI, A-L. (2004) : « l'Algérie et la francophonie, Bouteflika veut réhabiliter le français », *LE FIGARO* : Alger, le 27 novembre 2004.
- ARONSON, E., BLANEY, N., STEPHAN, C., SIKES, J. et SNAPP, M. (1978): *The Jigsaw Classroom*, Beverley Hills, CA: Sage Publications.
- ASTOLFI, J-P. (2020) : *L'erreur, un outil pour enseigner*, Composition : Myriam Labarre © 1997, ESF éditeur © 2020, ESF sciences humaines Cognitia SAS 3, rue Geoffroy-Marie 75009, Paris 13e édition 2020.
- ATKINSON, R-C. et SHIFFRIN, R-M. (1968) : « Human memory : A proposed system and its control processes », In *The psychology of learning and motivation*, sous la dir. De Spence, K-W., Spence J-T, 89-195. Vol. 2. New York: Academic Press.
- BAKER, M. J., HANSEN, T., JOINER, R. et TRAUM, D. (1999): «The role of grounding in collaborative learning», In P. DILLENBOURG (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Oxford: Pergamon, 1999, p. 31-63. p. 31-63.
- BAUDRIT, A. (2005) : *L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles : De Boeck.
- BAUDRIT, A. (2007) : « Apprentissage coopératif/apprentissage collaborative : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique », Dans la revue ADRESE/CIRNEF 1: *Les Sciences de l'éducation -Pour l'Ère nouvelle*, 2007/1 Vol.40 1 pages 115 à 136. DOI : 10.3917/Isdle.401.0115.

- BAUDRIT, A. (2007) : « La formation des enseignants au méthodes d'apprentissage coopératif : perspectives internationales », *Savoirs*, 2007/2 n°14, p. 73-92. DOI : 10.3917/savo.014.0073.
- BAUDRIT, A. (2007) : « L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ? », De Boeck, Mars 2007, (pédagogies en développement).
- BAUDRIT, A. (2009) : « Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ? », *Carrefours de l'éducation*, 2009/1 n°27, p.103-116. DOI : 10.3917/cdle.027.0103.
- BARNIER, G. (2009) : « Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement ». UFM d'Aix-Marseille. Marseille.
- BARRY, C-L. (1994): « User-Defined Relevance Criteria: An Exploratory Study », *Journal of the American Society for Information Science*, 1994, vol. 45, n° 3, p. 149-159.
- BELDJOUDI, Y-S. (2019) : « La consigne d'écriture dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Cas des élèves de troisième année secondaire ». Thèse de doctorat, Université Abou Bekr BELKAID, Tlemcen, Algérie.
- BELLATRECHE, H. (2009) : « L'usage de la langue française en Algérie, cas d'étude : le secteur bancaire », Université de Mostaganem, dans *Synergies Algérie* n° 8 - 2009 pp. 107-113.
- BENAMAR, R. (2014) : « La langue maternelle, une stratégie pour enseigner-apprendre la langue étrangère », *MULTILINGUALES*, N°3 - 1er semestre 2014, Université Aboubekr BELKAID, Laboratoire DYLANDIMED, Tlemcen – Algérie.
- BENHEDID, K., (2011) : « L'apprenant algérien et identité en question : entre l'arabe enraciné et le français réadapté », Dans : *Enseignement-apprentissage du français en Algérie : Enjeux culturels et représentations identitaires*, Université Kasdi MERBAH, Ouargla, Séminaire national, 23 et 24 Novembre 2011.
- BENRABAH, M., (1999) : *Langue et pouvoir en Algérie : histoire d'un traumatisme linguistique*, Préface de : GRANDGUILLAUME, G., Editions Séguier, Paris.
- BENTO, M. (2020) : « La notion de tâche dans l'enseignement des langues étrangères en France », Université de Paris, Laboratoire Éducation, Discours, Apprentissage (EDA). <https://hal.science/hal-03168517/document>
- BERBAOUI, N. (2011) : « La francophonie en Algérie », Université de Béchar, Dans : *Enseignement-apprentissage du français en Algérie : Enjeux culturels et représentations identitaires*, Université Kasdi MERBAH, Ouargla, Séminaire national, 23 et 24 Novembre 2011.

- BERTRAND, Y. (1990) : *Théories contemporaines de l'éducation*, Montréal, Les éditions Agence d'arc inc.
- BERTRAND BASCHWITZ, M-A. (2010) : *Comment me documenter ?* Préface de : DE KETELE, J-M., Edition De Boeck Université, rue des Minimes 39, B-100 Bruxelles.
- BLANCHET, P. (2006) : « Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé », In : *La lettre de l'AIRDF*, n°38, 2006/1. pp.31-36.
- BOUANANI, F. (2008) : « L'enseignement/apprentissage du français en Algérie : état des lieux », ENSET (Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique), Oran, Algérie. *Synergies*, Algérie n° 3 – 2008, pp.227-234.
- BOUBAKOUR, S. (2008) : « Étudier le français ... Quelle histoire ! », *Le Français en Afrique - revue du réseau des observatoires du français contemporain en Afrique*. N° 23, 2008, Université Lumière Lyon 2, France, Université de Batna, Algérie.
- BOUHADIBA, F. (2011) : « Le français d'Algérie ou le français en Algérie enjeux et perspectives du FLE en Algérie », université d'Oran. Dans : *Enseignement-apprentissage du français en Algérie : Enjeux culturels et représentations identitaires*, Université Kasdi MERBAH, Ouargla, Séminaire national, 23 et 24 Novembre 2011.
- BOURGEOIS, E. et FRENET, M. (2001) : « Apprendre en groupe. Rôle de l'asymétrie et de l'argumentation », In C. Solar (dir). *Le groupe en formation d'adultes*. Bruxelles : De Boeck (pp.99-114).
- BOURGUIN, G. (2000) : « Un support informatique à l'activité coopérative fondé sur la Théorie de l'Activité : le projet DARE », *Thèse de doctorat*, Directeur de thèse, A. DERYCKE, Université des Sciences et Technologies de Lille.
- BROSSARD, M. et FIJALKOW, J. (1998) : « Apprendre à l'école : Perspectives piagétienne et vygotkiennes », Talence : Presses Universitaires de Bordeaux. In : *La Lettre de la DFLM*, n°25, 1999/2.
- BROSSARD, M. (2004). VYGOTSKI : « Lectures et perspectives de recherches en éducation », Septentrion : Presses Universitaires du Septentrion, 2004. Collection « Education et Didactiques ». *La Lettre de l'AIRDF*, n°37, 2005/2. pp. 32-33.
- BUTZBACH, M., MARTIN, C., PASTOR, C. et SARACIBAR, I. (2007) : *Sac à dos 1 : Méthode de français pour adolescents*, Guide pédagogique. Barcelone, Difusion.
- CALVET, L-J. et DUMONT P. (dir.) (1999) : *l'Enquête sociolinguistique*, Ed : L'HARMATTAN.
- CALVET, L-J. (2002) : « Mondialisation, langue et politiques linguistiques. Le versant linguistique de la mondialisation », In : *Le français dans le monde*, n° 329, pp. 39- 42.

- CALVET, L.-J. (1998) : *La sociolinguistique*, PUF.
- CAMPENHOUDT, L.-V., MARQUET, J. et QUIVY, R. (2017) : *Manuel de recherche en sciences sociales*, 5^{ième} édition, DUNOD, 2017, p 82-83-84-95
- CARRÉ, P. et MAYEN, P. (2019) : *Psychologies pour la formation*. Paris : Dunod, 2019.
- CAUSA, M. (2002) : *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Bruxelles, Peter Lang.
- Conseil de la coopération culturelle (Éd.). (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe : Didier.
- CHAMPAGNOL, R. (1974) : « Aperçu sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problèmes », *Revue française de pédagogie*. Volume 28, pp21-27.
- COHEN, E. (1994): « Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups», *Review of Educational Research*. Vol. 64, No.1, pp. 1-35. American Educational Research Association.
- COHEN, E. et LOTAN, R. (1986): *Designing group-work: Strategies for the heterogeneous classroom*. 3rd Edition. New York: Teacher College Press.
- COLOMBEL, V. (2015) : « L'analyse de l'existant, L'état de l'art, Positionnement, Ou la documentation d'un projet » - IUT de Chambéry.
<https://fr.slideshare.net/slideshow/analyse-de-lexistant-etat-de-lart-positionnement/29171165>
- CONNAC, S. (2013) : « Coopérer ? Quel bazar ! », *Les Cahiers pédagogiques*. N °505, P.12-14.
- Conseil de l'Europe, Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence, Comité de l'éducation, Strasbourg, 1998.
- COSNEFROY, L. et LEFEUVRE, S. (2018) : « Du travail de groupe à l'apprentissage collaboratif. Analyse de l'expérience d'étudiants en école de management », Article publié dans la Revue Française de Pédagogie, 2018, n° 202. *Recherche, politique et pratiques en éducation : services rendus et questions posées d'un univers à l'autre* /3. p. 77-88.
- COSTE, D. (1984) : « Les discours naturels de la classe », *le Français dans le Monde*, n°183.
- CROTTY, T. (1994): « Integrating distance learning activities to enhance teaching and learning », *Distance learning research conference proceedings*. Texas A & M University, p. 31-37.

- CUQ, J-P. et GRUCA, I. (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble.
- CURÇEU, P. et PLUUT, H. (2013): « Students groups as learning entities: the effect of group diversity and teamwork quality on groups' cognitive complexity », *Studies in Higher Education*, n° 38, p. 87-103.
- DABENE, L. (1981) : *Langues et Migrations*, Grenoble, Publications de l'université de Grenoble III.
- DAMON, W. (1984): « Peer education: The untapped potential», *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, pp. 331-343.
- DAMON, W. & PHELPS, E. (1989): « Strategic uses of peer learning in children's education». In BERNDT, T-J. & LADD, G-W. (ed.). *Peer relationships in child development*. New York: John Wiley & Sons, 1989, pp. 135-157.
- DAVID, C. (2015) : « Béhaviorisme vs connectivisme : L'apport des environnements informatiques pour l'apprentissage humain dans l'hexagone », Université Pierre et Marie Curie-Paris 6 Laboratoire Jacques-Louis Lions - UMR 7598 Boîte courrier 187, 4 place Jussieu, F-75252 Paris cedex 05, France.
- DEHAENE, S. (2013) : « Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences », *ParisTech Review*, 2013, vol. 7.
- DE KETELE, J-M., CHASTRETTE, M., CROS, D., METTELIN, P. et Thomas, J. (2007) : *Guide du formateur*, Pédagogie en développement, 3 édition, Bruxelles, De Boeck, p :114.
- DE KETELE, J-M. et ROGIERS, X. (1996) : *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, De Boeck Université, p : 91.
- DEUTSCH, M. (1949): «An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process», *Human Relations*, 1949, 2, pp. 199-237.
- DEUTSCH, M. (1962): « Cooperation and Trust: Some Theoretical Notes», In: JONES, M-R. (ed.), *Nebraska symposium on motivation*, Lincoln: University of Nebraska Press, 1962, pp. 275-319.
- DEUTSCH, M. (1973): *The resolution of conflict, constructive and destructive processes*, New Haven, CT: Yale University Press, New Haven, 1973.
- DEWEY, J. (1927): *The school and society*, Chicago, IL: The University of Chicago Press, 1927.
- DILLENBOURG, P., BAKER, M. et al. (1996). « L'évolution de la recherche sur l'apprentissage collaborative », In SPADA, E. et REIMAN, P (Eds), *Learning in*

- Humans and Machine : Towards an interdisciplinary learning science.* p. 189-211. Oxford : Elsevier.
- DILLENBOURG, P. (1999): «What do you mean by collaborative learning? », In P. DILLENBOURG (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*, Oxford: Pergamon, 1999, p. 1-19.
 - DILLENBOURG, P., POIRIER, C. et CARLES, L. (2003) : « Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? », In TAURISSON, A. et SENTINI, A. (Eds.), *Pédagogies. Net*. Montréal, QC : Presses.
 - DJAOUT, (1993) : « Des acquis ? », *Ruptures*, N° 15,20 au 26 avril 1993.
 - DOISE, W. et MUGNY, G. (1984): *The social development of the intellect*, New York: Pergamon, 1984, 1st ed, Press, Oxford [Oxfordshire].
 - DOISE, W. et MUGNY, G. (1997) : *Psychologie sociale et développement cognitif*, Armand Colin.
 - ENGSTRÖM, Y. (1987): « *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*». Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
 - FERHANI, F-F. (2006) : « L'Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », *Le français d'aujourd'hui*, 2006/3 (n°154), P.11-18. DOI 10.3917/Ifa.154.0011
 - FOLLET, M. et PEYRELONG, M-F. (2006) : « Des souris et des groupes : évaluer le travail collaboratif à l'aune de l'utilisation de l'outil ? », TICE Méditerranée 2006. *L'humain dans la formation à distance : la problématique de l'évaluation*, May 2006, Gênes (Italie). Sic_00102530.
 - FUCHS, L-S., FUCHS, D., KAZDAN, S., KARNS, K., BETH CALHOON, M., HAMLETT, C. L. et HEWLETT, S. (2000): « Effects of workgroup structure and size on student productivity during collaborative work on complex tasks », *The Elementary School Journal*, Vol. 100, No. 3 (Jan., 2000), pp. 183-212. Published by: The University of Chicago Press.
 - GAGNEBIN, A., GUIDNARD, N. et JAQUET, F. : (1997) : *Apprentissage et enseignement des mathématiques: Commentaires didactiques sur les moyens d'enseignement pour les degrés 1 à 4 de l'école primaire*, CORME, Commission romande des moyens d'enseignement, 1998.
 - GALISSON, R. et COSTE, D. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
 - GARNIER, C., BEDNARZ, N. et ULANOVSKAYA, I. (dir.) (1991) : *Après Vygotski et Piaget. Perspectives sociale et constructiviste ; Écoles russe et occidentale*, Pédagogies en développement recueils. Bruxelles : De Boeck Université, 1991.

- GAUDREAU, L. (2011) : *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*, Montréal : Guérin.
- GAUTHIER, B. (2009) : *La recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, Presses de l'université du Québec, Bibliothèque et archives Canada. https://books.google.dz/books?id=EfJhP3t2zgwC&pg=PR5&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false
- GAUTHY-SINÉCHAL, M. et VANDERCAMMEN, M. (1998) : *Études de marchés, méthodes et outils*, Perspectives marketing, Bruxelles, De Boeck.
- GILLIES, R-M. et ASHMAN, A-F. (1996) : « Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups », *Learning and Instruction*, 1996, 6, pp. 187-200.
- GOGUELIN, P. (1967) : *Le penser efficace, Tome II, La problématique, tome 2, société d'édition d'enseignement supérieur*, 5, Place de la Sorbonne, Paris, 5e.
- GOULLIER, F. (2006) : *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios*, Paris, Didier.
- GRANDGUILLAUME, G., (2004) : « La Francophonie en Algérie », Dans : *Hermès, La Revue* 2004/3 (n° 40), pages 75 à 78.
- GRANDGUILLAUME, G., (1983), *Arabisation et politique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve & Larose.
- GUIBERT, J. et JUMEL, G. (1997) : *Méthodologie des pratiques de terrain en science humaines et sociales*, Paris Armand Colin.
- HÄMÄLÄINEN, R. et VÄHÄSAUTANEN, K. (2011): « Theoretical and pedagogical perspectives on orchestrating creativity and collaborative learning », *Educational Research Review*. N°6, p.169-184. DOI : [10.1016/j.edurev.2011.08.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.08.001).
- HARRI-AUGSTEIN, S. et THOMAS, L. (1991): *Learning conversations: The self-organized learning way to personal and organizational growth*, London; New York: Routledge.
- HENRI, F. et LUNDGREN-CAYROL, K. (2001) : *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Presses de l'Université du Québec Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2.
- HERBERT, H. et DEANNA, W-G. (1986) : « Referring as a collaborative process », *Stanford University. Cognition*, Volume 22, Issue 1, 1-39.
- HOLEC, H. (1990) : « Qu'est-ce Qu'apprendre à Apprendre ? », *Mélanges Pédagogiques*.

- HOLEC, H. (1997) : « Orientations pédagogiques fondamentales », in HOLEC, H & HUTTUNEN, I.(dir.). *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes – Learner autonomy in modern language*, Strasbourg: éditions du Conseil de l'Europe.
- IBARRA, H. et ANDREWS, S-B. (1993) : « Power, Social Influence, and sense making: effects of network centrality and proximity on employee perceptions », *Administrative Science Quarterly*, 38 (2), 277-303.
- ISMAÏL, N. et BAILLY, S. (2011) : « Evaluation des effets de l'accompagnement sur l'autonomisation d'apprenants de FLE dans un dispositif de formation ouverte », *Article du Mélanges CRAPEL* n°32 (2011 - numéro spécial : Pratiques d'accompagnement(s) des apprenants en présentiel et à distance).
- JOHNSON, D-W. et JOHNSON, R-T. (1974) : « Instructional goal structure : Cooperative, competitive and individualistic », *Review of Educational Research*, 44, pp. 213-240, 1974.
- JOHNSON, D-W. et JOHNSON, R-T. (1975) : *Learning together and alone : Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1975.
- JOHNSON, D-W. et JOHNSON, R-T. (1980) : « Integrating handicapped students into mainstream », *Exceptional Children*, 1980, 47, pp. 90-98.
- JOHNSON, D-W. et JOHNSON, R-T. (2009) : « An educational psychology success story : Social interdependence theory and cooperative learning », *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- JONASSEN, D-H. (1995): « Operationalizing mental models: Strategies for assessing mental models to support meaningful learning and design-supportive learning environments ». In SCHNASE, J-L. et CUNNIUS, E-L. (Eds.), *CSCL '95: The First International Conference on Computer Support for Collaborative Learning* (pp. 182-186). Bloomington, Indiana, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996) : *La conversation*, Edité par Editions du Seuil, coll. "Mémo" Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005) : *Le discours en interaction*, Collection U, Lettres, Linguistique. Armand Colin, Paris.
- KHARROUBI, S. (2016) : « Motivation et apprentissage du français en Algérie et l'apport de l'approche interculturelle en contexte d'enseignement : le cas du secondaire. », 2^{ième} Colloque National *l'enseignement-apprentissage du Français*. Université Ibn Khaldoun, Tiaret.
- KOZANITIS, A. (2005) : « Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique », *Bureau d'appui pédagogique*. École Polytechnique de Montréal.p.39.

- KNIGHT, G-P. et BOHLMAYER, E-M. (1990). « Cooperative Learning and Achievement: Methods for Assessing causal mechanisms », Dans Sharan, S. (éd) (1990). *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York: Praeger Publishers.
- LAMIZET, B. (2002) : « Politique et identité », *Le Point* du 03/11/2000, N° 1468. Presses universitaires de Lyon.
- LAVE, J. (1993 ou 1991). « Situating learning in communities of practice ». In RESNICK, L-B., LEVINE, J-M. et TEASLEY, S-D. (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63–82). American Psychological Association.
- LEBRUN, M. et LECOQ, J. (2016) : *La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit. Guide pratique pour débiter en classe inversée*. Pul Presses universitaires de Louvain. <https://ecportail.wp.imt.fr/files/2021/03/Lecoq-Lebrun-Kerpelt-Classe-envers-pour-apprendre-endroit-1-1.pdf>
- LEBRUN, M. et LECOQ, J. (2016) : *Classes inversées. Enseigner et apprendre à l'endroit*. Réseau Canopé : éditions Canopé.
- LECOMPTE, M-D., PREISSLE, J. et TESCH, R. (1993): *Ethnography and qualitative design in educational research*, San Diego u.a., Acad., 1993, XVI, 425 S.: Grafiken.
- LEMAITRE, P-A. (1987) : *Des méthodes efficaces pour étudier les problèmes*, Paris, Chotard et associés. ISBN 10 : 2712701631 / ISBN 13 : 9782712701635
- LEWIN, K. (1944): « Dynamics of group action». *Educational Leadership*, 1, pp. 195-200. <https://fr.scribd.com/document/520688439/Lewin-1944>.
- LEWIS, R. (1998). « Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail », In : *Hypermédiat et apprentissages*, Quatrième colloque, Oct 1998, Poitiers, France. pp.11-28. edutice 00000486f. <https://edutice.hal.science/edutice-00000486/document>
- LIÈVRE, P. (2016) : *Le manuel d'initiation à la recherche en travail social*, Politiques et interventions sociales. Presses de l'EHESP.
- LIU Michel, 1992, « Représentation de la recherche-action : définition, déroulement et résultats », *Revue Interantionale de Systémique*, vol. VI, n°4, p. 293-311.
- MATTHEWS, R-S., COOPER, J-L., DAVIDSON, N. et HAWKES, P. (1995): « Building bridges between cooperative and collaborative learning», *Change*, Vol. 27, N° 4 (Jul.-Aug., 1995), pp. 34-40. <https://oscqr.suny.edu/wp-content/uploads/2023/12/Building-Bridges-between-Cooperative-and-Collaborative-Learning.pdf>
- MAZAR, Y. (2011): « Acculturation et bilinguisme en Algérie », Dans *Enseignement-apprentissage du français en Algérie : Enjeux culturels et représentations identitaires*, Université Kasdi MERBAH, Ouargla, Séminaire national, 23 et 24 Novembre 2011.

- MEHIEDDINE, A. (2009) : « Dynamique interactionnelle et potentiel acquisition el des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère : Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens », Thèse de doctorat, Université Abou Bekr BELKAID, Tlemcen, Algérie.
- MEIRIEU, P. (2010) : « Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe-1 », P 25. *Chronique sociale*, février 2010, p 202.
- MIGNOT, P. (2016) : « Du travail coopératif au travail collaboratif : un apprentissage plus efficace ? », Education. 2015. umas-01280868f. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01280868v1/file/Mignot-Perrine.pdf>
- MOIRAND, S. (1976), « Approche globale de textes écrits », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 23. Situations d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère.
- MOLLO-Bouvier, S. (1987) : « De la sociologie à la psychologie de l'éducation : ou la délimitation d'un sujet de recherche », *Revue française de pédagogie*, n°78, pp.65-71. www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1987_num_78_1_1486
- MOSCOVICI, S. (1984) : « Le domaine de la psychologie sociale », In S. MOSCOVICI (Ed.), *Psychologie sociale*. P. U. F.
- MOURI, F-Z. et OUDJEDI DAMERDJ, A. (2021) : « L'enseignement-apprentissage collaboratif une prémisses d'une autonomie langagière assurée : quelle stratégie pour quelles finalités ? », Dans *Revue des sciences humaines* de l'Université d'Oum Boua el Bouaghi, Volume 8, Numéro 2. <https://asjp.cerist.dz/en/article/161806>
- MOURI, F-Z. et OUDJEDI DAMERDJ, A. (2022) : « L'activité collective pour un enseignement/apprentissage du FLE efficace : quelle stratégie pour quelles finalités ? », Dans *Revue des recherches éducatives et didactique*, Volume 11, Numéro 2. <https://asjp.cerist.dz/en/article/192216>
- MUCCHIELLI, A. (2004) : *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin (2ème édition).
- MUCCIELLI, A. (2005) : « Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains », *Recherches qualitatives et production de savoirs*, Hors-série, (1), 7-40., C. Royer & C.
- NARCY, J-P. (1990) : *Apprendre une langue étrangère*, Les Editions d'Organisation, éditions, 26- Anderson.
- OLIVER, D. et HERRINGTON, J. (2001): *Teaching and Learning online: a beginner's guide to e-learning and e-teaching in higher education*, Centre for Research in Information Technology and Communications, Edith Cowan University. P 17. https://www.researchgate.net/profile/Ron-Oliver/publication/237231240_a_beginner%27s_guide_to_e-learning_and_e-

- teaching_in_higher_education/links/579f5d6e08ae6a2882f6138f/a-beginners-guide-to-e-learning-and-e-teaching-in-higher-education.pdf
- OLRÉY-LOUIS, I. (2003) : « Coopérer et apprendre par le dialogue : enjeux et perspectives », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/3, 343-358. <https://doi.org/10.4000/osp.2778>
 - OTLET, P. (1934) : *Traité de documentation : le livre sur le livre : Théorie et pratique*. Éditions Mundaneum. Palais mondial, Bruxelles. https://libstore.ugent.be/fulltxt/BIB-038A006_2006_0001_AC.pdf
 - OUTALEB, A. (2011) : « les connaissances culturelles au service de la compétence communicative. L'enseignement du FLE en Algérie », Université de Tizi Ouzou. Dans *Enseignement-apprentissage du Français en Algérie : enjeux culturels et représentation identitaires*, Université Kasdi MERBAH, Ouargla, Séminaire national, 23 et 24 Novembre 2011.
 - PAIVANDI, S. (2015) : « Apprendre à l'université », Université de Lorraine, LISEC.
 - PLANTE, I. (2012) : « L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 35, n° 4, p. 252-283.
 - Paivandi, S. (2015) Apprendre à l'université, De Boeck, coll. Pédagogies en développement.
 - PANITZ, T. (1999): *Cooperative versus collaborative learning: A comparison of two concepts which will help us understand underlying nature of interactive learning*, U S Department of Education (ERIC # ED 448443), 1999. *of Educational Research*, 1977, 47, pp. 633-650.
 - PERRET-CLERMONT, A-N. (1980): *Social interaction and cognitive development in children*, Published in cooperation with European association of experimental social psychology. By Academic Press, 1980. https://www.researchgate.net/publication/236898397_Perret-Clermont_A-N_1980_Social_interaction_and_cognitive_development_in_children_London_Academic_Press
 - PERETZ, H. (1998) : *Les méthodes en sociologie : l'observation*, Repères. Éd. La Découverte. Paris.
 - PIAGET, J. (1988) : *Psychologie et pédagogie*, Folio. Essais, ISSN 0769-6418. Paris : Gallimard.
 - PIAGET, J. (1932): *The moral judgment of the child*, The Free Press, New York. 1965. (1re édition :1932).

- POMMERET, Benoit. (2019) : La boîte à outils de l'organisation, 2ème édition, chapitre II : le diagnostic d'une organisation, fiche n°2 « l'hexamètre de Quintilien », 11 Déc 2017.
- PUREN, C. (2004) : « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les cahiers de l'APLIUT*, 2004, vol. XXIII, n°1, ISSN 0248-9430, p. 10-26. Université Jean Monnet de Saint-Étienne. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004a/>
- PUREN, C. (2013) : « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures ». *Cours en ligne*, publication Janvier 2013 <https://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/>
- RAGOOMADEN, K. (2001) : « Les interactions dans des cours à distance sur internet », Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.
- RAUCENT, B. (2015) : « À quoi ressemblera l'université en 2035 ? » *collection des carnets du LLL : Carnet de l'enseignant : Voyages en pédagogie universitaire*. Louvain Learning Lab.
- REVERDY, C. (2016) : « La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon. <https://ens-lyon.hal.science/ensl-01577290v1>
- ROGOFF, B. et WERTSCH, J. (1984): *Children's learning in the zone of proximal development*, New Directions for Child Development (Vol. 23). San Francisco: Jossey-Bass.
- ROSCHELLE, I. et TEASLEY, S. (1995): « The construction of shared Knowledge in collaborative problem solving », In C. E. O'Malley (Ed), *Computer supported collaborative learning*, p. 69-97. Heidelberg. Germany: Springer-Verlag.
- ROUX, J-P. (2001) : *Socio-constructivisme et apprentissages scolaires*. Enligne:dcalin.fr/fichiers/jproux.doc, (2001). [Google Scholar]
- SAFERSTEIN, B. (1994): « Interaction and ideology at work: A case of constructing and constraining television violence », *Social Problems*, 41(2), 316-345.
- SCHÖN, D.A. (1994) : *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal [Québec] : Les Éditions logiques, 1983.
- SHARAN, S. et SHACHAR, H. (1980): « Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations », *Review of Educational Research*, Vol. 50, N°. 2, 241-271. Published By: American Educational Research Association.
- SIMONNOT, B. (2007) : « Évaluer l'information », *Documentaliste-Sciences de l'Information* [enligne], 03/2007, Vol. 44, p. 210-216. [Consulté le 05/05/2015].

Disponible à l'adresse : www.cairn.info/revue-documentaliste-sciences-de-l-information-2007-3-page-210.htm

- SLAVIN, R. (1977): « Classroom reward structure: An analytic and practical review », *Review of Educational Research*, 1977, Vol. 47, N°.4, pp. 633-650. Published By : American Educational Research Association
- SLAVIN, R. (1983): *Cooperative Learning*, New York: Longman.
- SLAVIN, R. (1988): « Cooperative learning and student achievement », *Educational Leadership*, 54, 31-33.
- SLAVIN, R. (1989): *School and Classroom Organization*, Published in Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SLAVIN, R. (1990): « Comprehensive Cooperative Learning Models: Embedding Cooperative Learning in the Curriculum and the School », Dans : SHARAN, S. (éd). (1990), *Cooperative Learning: Theory and Research*, New York: Praeger Publishers.
- SMITH, K., SHEPPARD, S., JOHNSON, D. et JOHNSON, R. (2005): « Pedagogies of engagement: Classroom-based practices », *Journal of Engineering Education*, vol. 94, n° 1, p. 87-101.
- SPRINGER, C., Koenig-WISNIEWSKA, A. (2007), « Du journal intime aux réseaux sociaux », In : *Le Français dans le monde*, n° 351, mai-juin, Paris, CLE International, <http://www.fdlm.org/fle/article/351/springer.php>.
- SPRINGER, C. (2010) : « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, Volume 66, Number 4, June / juin 2010, pp. 511-523 (Article), Published by University of Toronto Press.
- SPRINGER, C. (2018) : « Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(2) | 2018. <https://journals.openedition.org/ripes/1336>
- STRAUSS, A-L. (1987): *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge University Press, New York. 1987, p2
- SULLIVAN, H-S. (1953): *The interpersonal theory of psychiatry*, The International Behavioural and Social Sciences Library. New York: Norton.
- SEBAA, R. (2002) : « Culture et plurilinguisme en Algérie », dans *TRANS Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*. No13. <http://www.inst.at/trans/13Nr/Sebaa13.htm>
- SEBAA, R. (2002) : *l'Algérie et la langue française, l'altérité partagée*, Oran, édition dar el Gharb, p 85

- TALEB INRAHIMI, K. (2015) : « l'école algérienne au prisme des langues de scolarisation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, page 53-63, décembre 2015, mis en ligne le 01 décembre 2017, URL : <https://journals.openedition.org/ries/4493>
- TAURISSON, A. (2007) : « Action, acte et activité, révélateurs du sujet, et d'un espace fondateur pour une pédagogie », In : *Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg, http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Alain_TAUROISSON_217.pdf
- TOMLINSON, H. et HENDERSON, W. (1995). « Computer supported collaborative learning in schools: A distributed approach », *British Journal of Educational Technology*, vol. 26, no 2, p. 131-140.
- TRAVERSO, V. (1996) : *La conversation familière. Analyse pragmatique des interactions*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, coll. Linguistique et sémiologie.
- TRAVERSO, V. (1999) : *L'analyse des conversations*, Nathan, Paris.
- TRIMBUR, J. (1989): « Consensus and difference in Collaborative Learning», Published in *Collège English*, Vol.51, N°6, pp. 602-616.
- TUDGE, J. et ROGOFF, B. (1989): « Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives», In: BORNSTEINM. H. & BRUNER J. S. (ed.). *Interaction in human development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 17-40.
- VAN DER MAREN, J-M. (2004) : *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*, Les Presses de l'Université de Montréal ; De Boeck Université, 2e édition, 2004, 502 pp. Collection : Méthodes en sciences humaines. P 10 https://classiques.uqam.ca/contemporains/Van_der_Maren_jean-marie/methodes_recherche_education/methodes.html
- VION, R. (1992) : *La communication verbale, analyse des interactions*, Hachette Supérieur, 1992/2000, Paris.
- VUOPALA E., HYVÖNEN P. & JÄRVELÄ S. (2016): « Interaction forms in successful collaborative learning in virtual learning environments », *Active Learning in Higher Education*, no 17(1), p. 25-38. DOI: 10.1177/1469787415616730.
- VYGOTSKY, L. (1935/1995) : « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire », *Société Française*, Vol.2, N°52, pp. 35-45.
- WEINER, H-S. (1986): « Collaborative learning in the classroom: A guide to evolution », *College study*, Vol.48, N°1, pp. 52-61.
- WERTSCH, J-V. (1981): *The concept of activity in Soviet psychology*, White Plains, NY: M. Sharpe.

- YOUNG, S-A. et PARKER, C-P. (1999). « Predicting collective climate: Assessing the role of shared work values, needs, employee interaction and work group membership», *Journal of Organizationnal Behavior*, 20 (7), 1199-1218.
- YOUNISS, J. (1980): *Parents and peers in child development*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- ZIEGLER, S. (1981): « The effectiveness of cooperative learning teams for increasing cross-ethnic Friendship. Additional evidence», *Human Organization*, Volume 40, Issue 3, 264-268.

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

TABLEAUX

Tableau 1. Représentation schématique des principaux courants théoriques.....	19
Tableau 2. Le modèle béhavioriste : centré sur le comportement, le résultat et l'efficacité.....	23
Tableau 3. Le modèle cognitiviste : centré sur l'activité et les stratégies mentales de l'apprenant.....	26
Tableau 4. Le modèle constructiviste : centré sur l'apprenant et son apprentissage.....	29
Tableau 5. Le modèle socioconstructiviste : centré sur l'apprentissage dans l'interaction avec autrui.....	33
Tableau 6. Comparaison de la collaboration constructive et de la collaboration contradictoire.....	40
Tableau 7. Comparaison des caractéristiques fondamentales des deux approches d'apprentissage : coopérative et collaborative.....	51
Tableau 8. Réaménagement des programmes et manuels scolaire.....	57
Tableau 9. Conventions de transcription.....	81
Tableau 10. Représentation des sons arabes.....	83
Tableau 11. Planification des finalités, objectif et contenu en fonction des compétences.....	110-111
Tableau 12. Premier aspect de la subjectivité de l'auteur.....	117
Tableau 13. Deuxième aspect de la subjectivité de l'auteur.....	119
Tableau 14. Troisième aspect de la subjectivité de l'auteur.....	121
Tableau 15. Quatrième aspect de la subjectivité de l'auteur.....	122
Tableau 16. Cinquième aspect de la subjectivité de l'auteur.....	124
Tableau 17. Éléments de l'organisation du texte argumentatif.....	128
Tableau 18. Outils de persuasion du texte argumentatif.....	133
Tableau 19. Responsabilités de l'enseignante dans la première étape de l'activité groupale	140
Tableau 20. Rôles des apprenants dans la première étape de l'activité groupale.....	147
Tableau 21. Rôles fixes des apprenants dans la deuxième étape de l'activité groupale.....	158

Tableau 22. Rôles tournants des apprenants dans la deuxième étape de l'activité groupale	158
Tableau 23. Répartition des rôles du chef du groupe.....	160
Tableau 24. Répartition des rôles du rédacteur du groupe.....	160
Tableau 25. Répartition des rôles du chronométreur du groupe.....	161
Tableau 26. Nombre de tours de parole par participant pendant la correction de l'activité groupale.....	210-211
Tableau 27. Critères d'évaluation de la mise en forme des copies.....	226
Tableau 28. Pourcentages d'acquisition des critères de la mise en forme des copies...	228
Tableau 29. Critères d'évaluation du contenu de la production écrite argumentative..	230
Tableau 30. Synthèse des résultats obtenus.....	240
Tableau 31. Résultats des apprenants en français au BAC sur trois années scolaires consécutives.....	248
Tableau 32. Répartition des résultats sur trois années consécutives.....	250
Tableau 33. Pourcentage de réussite des apprenants dans les langues étrangères.....	251
Tableau 34. Pourcentage de réussite des apprenants par rapport au quatre langues....	252

FIGURES

Fig.1 : Schéma réalisé par la DACIP, en se basant sur la boîte noire de Skinner (1930)	21
Fig.2 : Schéma réalisé par la DACIP en se basant sur le traitement de l'information d'Atkinson et Shiffrin (1968)	25
Fig.3 : Schéma réalisé par la DACIP en se basant sur le principe de l'équilibration de Piaget (1950)	27
Fig.4 : Répartition des réponses aux questions principales selon leurs pourcentages de justesse.....	202
Fig.5 : Répartition des réponses aux questions principales entre justes et fausses.....	203

Fig.6 : Répartition des réponses aux questions secondaires selon leur pourcentage de justesse.....	204
Fig.7 : Répartition des réponses aux questions secondaires entre justes et fausses.....	204
Fig.8 : Taux de participation global des apprenants pendant la correction par rapport aux nombres d'intervention.....	212
Fig. 9 : Evaluation visuelle de la présentation des copies.....	228
Fig. 10 : Evaluation visuelle des résultats définitifs de l'analyse des synthèses écrites.....	240
Fig. 11 : Evolution du taux de réussite au baccalauréat entre l'année scolaire 2017 et 2019.....	254
Fig. 12 : Répartition des résultats linguistiques des bacheliers en langues étrangères (Espagnol, Anglais et Français).....	255

ANNEXES

• **Annexe 01 :** Transcription du premier moment de l'activité groupale

Nombre de prise de parole	Intervenants	Interventions
1	EN	bonjour à tous::
2	?	bonjour:: (<i>plusieurs apprenants parlent en même temps</i>)
3	EN	alors~ j'espère que vous avez lu le TEXTE que je vous ai distribué la dernière fois / [?- oui:: (<i>plusieurs apprenants parlent en même temps</i>)] ~ très bien ~ donc vous sortez vos:: TEXTES ~ ~ mais avant bien sur ~ vous prenez vos cahiers ~ vous écrivez la date d'aujourd'hui (5sec.)
4	Ap ₃	maitresse:::
5	EN	oui /
6	Ap ₃	cahier de français /
7	EN	PARDON
8	Ap ₃	cahier de : [EN- vous PRENEZ ~ votre cahier vous écrivez la date d'aujourd'hui] (10sec.)
9	EN	allez-y ~ ~ c'est bon / [?- oui ::: (<i>Plusieurs apprenants parlent en même temps</i>)] donc ~ on commence / (3sec.) bien sur je vous ai euh: tout à l'heure distribué également les:: les questions afférentes au texte ~ mais AVANT de commencer à répondre aux questions ~ on va tout d'abord étudier ensemble ~ comme on a l'habitude ~ l'image:: de ce texte ~ d'accord / donc PRENEZ vos texte (5sec.) alors quels sont les caractéristiques de ce texte / et s'il vous plaît vous LEVEZ la main ne parlez pas tous en même temps d'accord / [AP ₃ - maitresse:] oui AP ₃ (DLP)
10	Ap ₃	Euh: il y a six paragraphes ~ six
11	EN	très bien / donc la première caractéristique shu::t ~ la première caractéristique c'est le nombre de paragraphe oui ~ on a combien de paragraphe / [?- six (<i>Plusieurs apprenants parlent en même temps</i>)] très bien / AP ₇ oui (DLP)
12	Ap ₇	le nom de l'auteur ~ eu:h et la source
13	EN	très bien / donc on a la référence ~ on a le nom de l'auteur c'est ~ ~ c'est quoi le nom de l'auteur /
14	?	J. Durant (<i>Plusieurs apprenants parlent en même temps</i>)

15	EN	J. Durant très bien ~ et le nom de la source qui est /
16	?	extrait de la revue normande (<i>Plusieurs apprenants parlent en même temps</i>)
17	EN	extrait de la revue normande très bien ~ une autre caractéristique ~ les autres:: [maîtresse::] oui Ap ₁₃ / (DLP)
18	Ap ₁₃	le texte argumentatif
19	EN	on va voir ça après AP ₁ / (DLP)
20	Ap ₁	les signes typographiques
21	En	les SIGNES typographiques / très bien ~ donc on a ~ les signes typographiques ~ quels sont les signes typographiques présents dans le texte AP ₁₂ / (DLP)
22	Ap ₁₂	le point [EN- on a le point] ~ la virgule [EN- la virgule] ~ les deux points [EN- les deux points] ~ les guillemets
23	EN	les guillemets ~ très bien ~ ~ une autre caractéristique:: /
24	Ap ₃	les articulateurs logiques
25	EN	d'accord ~ mais Hadi on va la laisser pour après [? - les ceux-ci exemples /]
26	Ap ₉	pas de titre / titre
27	En	il n'y a pas AP ₉ quoi / (DLP)
28	Ap ₉	titre /
29	EN	il n'y pas de TITRE très bien ~ donc absence du titre ~ donc on va faire un:: un résumé ensemble un rappel ~ c'est un texte sans titre ~ il contient [Ap ₁ - 06 paragraphes] six paragraphes /
30	Ap ₁	une référence /
31	EN	il y a une - il a une référence ~ ~ le nom de la source et de l'auteur et :: [?- les signes typographiques] les signes typographiques ~ d'accord / donc on écrit ensemble:: ~ les caractéristiques de ce texte (10sec.) dépêchez-vous: s'il vous plaît (5sec.) donc on a ~ [?- dans notre cahier /] dans le cahier shut:::] (<i>les apprenants recopient les caractéristiques du texte sur leurs cahiers</i>) (55sec.) alors / dépêchez-vous:: (30sec.) donc tout à l'heur votre camarade a distribué euh: la série des questions que je vous ai préparée pour ce texte ~ mais euh: comme on avait l'habitude de travailler au paravent euh ::: vous allez - vous

		n'allez répondre qu' à trois questions ~ trois questions pour chaque élève [?- oui:] donc je vous ai euh: préparé ~ ~ dans des bouts de papiers que vous allez choisir maintenant ~ donc CHAQUE élève va choisir un bout de papier c'est à dire il va choisir ~ trois questions ~ et vous les NOTEZ comme ça vous n'allez pas les oublier ~ donc chaque élève il note le nombre de ses – de:: de ses questions ~ ~ ~ allez-y (<i>l'enseignante circule entre les groupes avec les bouts de papiers contenant 3 questions, les apprenants choisissent et notent les chiffres de ces dernières</i>) allez-y vous commencez le: travail [? – xxxx] ~ oui comme d'habitude (5sec.) (<i>l'enseignante devant un groupe</i>) vous ~ écrivez le nombre – euh: le nombre de questions afférentes ~ ~ ~ et vous commencez le travail ~ ~ allez-y (18sec.) (<i>l'enseignante devant un groupe</i>) Amira tu me donnes les bouts de papiers ~ merci: ~ allez-y vous commencez ~ vous avez a peu près dix ~ minutes ~ ~ alors vous avez dix minutes pour répondre:: aux questions (6sec.) vous notez les questions afférentes plus Hadi s'il celle-ci vous plaît puisque votre camarade est absente aujourd'hui [A- je vais faire en dernière] ~ d'accord (7sec.) et enfin le dernier groupe:: groupe de Douaa: ~ ~ (<i>l'enseignante devant un groupe</i>) allez y vous choisissez (7sec.) c'est bon / très bien ~ ~ commencez votre travail je vous donne ~ on va dire dix minutes ~ ~si vous avez besoin de moi bien sûr vous pourrez m'APPELER (7sec.) allez-y (<i>Tous les élèves lisent les questions et cherchent les réponses pendant que l'enseignante circule entre les groupes</i>)
--	--	---

• **Annexe 02 :** Transcription du troisième moment de l'activité groupale

Nombre de prise de parole	Intervenants	Interventions
I	EN	Alors ~ vous échangez les groupes (5sec.) allez-y : (3sec.) alors les élèves qui ont travaillé la première la deuxième la troisième questions VENEZ ici (<i>bruit des chaises</i>) ~ quatrième cinquième sixième (<i>bruit des chaises</i>) (10sec.) sept huit neuf (<i>bruit des chaises</i>) (5sec.) sept huit et neuf / (<i>bruit</i>) ~ [?- sept huit neuf win raHoum] ~ dix (<i>bruit des chaises</i>) ~ ~ ~ [Ap1- maîtresse /] <i>ils sont où</i> dix onze douze:: / (<i>bruit des chaises</i>) ~ [Ap1- maîtresse/] dix onze douze (<i>bruit des chaises</i>) ~ ~ [?- maîtresse::] treize quatorze et quinze / (<i>bruit des chaises</i>)
II	Ap1	maîtresse ~ ~ maîtresse::: euh :: un deux trois et ~ dix onze douze [EN- dix onze douze::] et un deux trois
III	EN	un: deux: trois / [Ap8- Hna] ~ c'est là [Ap1- dix onze douze /] <i>c'est ici</i> dix onze douze:: c'est LÀ tu pointes ici et ici ~ d'accord /
IV	Ap2	Ap1 meskina (<i>rire</i>) (10 sec.) <i>la pauvre</i>
V	Ap1	première question (3sec.)
VI	Ap2	le:: le thème / [Ap1- âandkoun une feuille /] <i>avez-vous</i>
VII	Ap8	la télévision
VIII	Ap16	galatHa la télévision [Ap2- waH bayna la télévision] zid <i>elle l'avait dit</i> <i>oui c'est claire</i> <i>quoi d'autre</i>
IX	Ap1	tu écris~ [Ap2- Hari] ~ ~ première question [Ap2- arwah Ap8] <i>donne-moi</i> <i>vient</i> kayen XXXX ~ la première question ~ qu'est-ce que tu fais / [<i>il y a</i> Ap2- hein /] la première question ~ qu'est-ce que tu fais ~ ~ le THÈME c'est quoi /

X	Ap ₂	moi je fais: c'est:: la télévision [Ap ₁ - et TOI /]
XI	Ap ₈	Hadi bayna <i>c'est claire</i>
XII	Ap ₁	la télévision
XIII	Ap ₂	wella taquadri diri les avantages ~ tu fais euh:: [Ap ₁ - de la <i>ou bien tu peux mettre</i> télévision ~ l'importance de la télévision] WaH l'importance <i>oui</i> de:: la télévision [Ap ₁ - oui] (10sec.)
XIV	Ap ₁	la deuxième question / ~ qu'est-ce que tu fais dans la ~ la deuxième question [Ap ₂ - euh::]
XV	Ap ₂₃	c'est A
XVI	Ap ₈	C
XVII	Ap ₂	on lui reproche ~ euh euh: de conditionner l'esprit des gens ~ cette phrase signifie que: les gens se: désintéressent ~ de la télévision ~ les gens défendent la télévision ~ les gens dépendé de [Ap ₈ - dépendent] de la télévision [Ap ₁ - qu'est-ce que ça veut dire dépendent] cochez la bonne réponse ~
XVIII	Ap ₁	j'ai pas compris la dépendant MAIS ~ [Ap ₂ - dépendant /] je sais que ~ [Ap ₈ - A] reproche reproche [Ap ₂ - euh c'est-à-dire euh:] reproche [Ap ₁₆ - touâatib touâatib Hia reproche] ~ ~ <i>blâmer blâmer c'est</i> ngolou reproche quelqu'un semma ~ ~ tu n'as pas:: vrai tu dis <i>on dit donc</i> non lorsque tu reproche à quelqu'un ~ touâatiboH tgoulaH <i>tu l'accuses tu lui dis</i> non /
XIX	Ap ₂	MAIS normalement reproche euh c'est pas le même euh ~ <i>ce n'est pas la</i> signification li madouna <i>qu'on nous a donnée</i>
XX	Ap ₁	je pense ~ zaâma nâatbouH donc condition nâatbouH mais <i>genre on l'accuse on l'accuse</i> kishRol dakhal kash haja f l'esprit des gens sema :: Had el <i>comme s'il fait entrer quelques chose dans donc</i>

		Hadra chkoun ygolHa / c'est qui parle zaâma waheud li ykoun <i>qui est-ce qui dit ça</i> <i>genre celui qui est</i> avec les: euh: avec la télévision / li ykoun y défendé / NON <i>celui qui défend</i> c'est un dé - désintéressant ~ intéressant mouHtam <i>qui s'intéresse</i> désintéressant [Ap₂- Rayr mouHtam] ~ Rayr mouHtam ~ <i>qui ne s'intéresse pas</i> <i>qui ne s'intéresse pas</i> cha ndirou ~ qu'est-ce qu'on va faire ~ (DLP) <i>on fait quoi</i>
XXI	Ap ₁₆	euh:: C
XXII	Ap ₂₃	A
XXIII	Ap ₈	C
XXIV	Ap ₁	Ap₂ Ap₂ [EN- allez-y :: dépêchez-vous:: (Applaudissement)] Ap₂ / [EN- quelques petites minutes et vous reprenez vos groupes /] ~ A B wella C / [Ap₂- hein/] ~ <i>ou bien</i> qu'est-ce que tu fais / qu'est-ce que tu vas faire::
XXV	Ap ₂	abêtir les gens c'est à dire rendre les gens stupides
XXVI	Ap ₁	NON c'est la deuxième question rana âada f la deuxième <i>on est encore dans</i> question ~ qu'est-ce que tu choisis ~ la première la deuxième la troisième /
XXVII	Ap ₈	C c'est le C
XXVIII	Ap ₂	les gens dépendent de la télévision
XXIX	Ap ₈	C le C
XXX	Ap ₂	C
XXXI	Ap ₁	balek A ~ ana ngoul A ~ [?- pourquoi A] pourquoi Hadi ~ on a <i>peut-être</i> <i>moi je dirais</i> <i>celle-ci</i> pas - on va pas faire Hadi parce que ~ ~ ~ âandkoun la <i>celle-ci</i> <i>avez-vous</i> définition taâ Hadi / ~ ~ ~ tu sais qu'est-ce que ça veut dire <i>de celle-ci</i>

		dépendent / je sais pas qu'est-ce que ça veut dire dépendent [Ap2- yaâtamid] c'est pour ça (3sec.) <i>il compte sur</i>
XXXII	Ap ₂	yaâtamid ~ [Ap ₈ - dépendre] nass taâtamid âala tilfaz ~ w c'est: <i>il compte sur les gens comptent sur la télévision et</i> la deuxième c'est nass ~ dafaâ âala tilfaz [Ap ₁ - oui] wel euh: <i>les gens défendent la télévision et</i> [Ap ₈ - lowla /] ~ nass el Rayr el mouHtamin bi tilfaz [Ap ₁ - oui] <i>la première les gens qui se désintéressent de la télévision</i> euh: on lui reproche de conditionner l'esprit des gens ngoulouHa <i>on le dit</i> I nass li ~ ~ <i>normalement c'est dé-</i> [Ap ₁ - je pense qu'on lui <i>pour les gens</i> reproche de conditionner l'esprit] désintéressent machi <i>qui ne</i> mouHtamin (3sec.) <i>sont pas intéressés</i>
XXXIII	Ap ₁	Désintéressent désintéressent Rayr mouHtamine désintéressant <i>qui ne s'intéressent pas</i> [Ap ₂ - oui] yâatbouH w ygouloulaH euh: ~ qu'est-ce que tu fais <i>on l'accuse et on lui dit</i> dans l'esprit des: des gens [Ap ₂ - OUI/ c'est le A] c'est A / [Ap ₈ - A] [AM- XXXX les gens désintéressent] A la dernière: (<i>dernier</i> <i>mot</i> ?) [Ap ₂ - oui] tu écris (<i>rire</i>) la troisième question ~ ~ ~ rapidement rapidement
XXXIV	Ap ₂	abêtir les gens ~ c'est rendre les gens ~ stupides A ~ 1 ~ ~ pa - parce que abêtir: euh veut dire ~
XXXV	Ap ₁	Abêtir / ~ c'est quoi / [AM- XXXX]
XXXVI	Ap ₂₃	WaH ~ ~ abêtir tajâal nass aRbiyae <i>oui elle rend les gens stupides</i>
XXXVII	Ap ₈	NON:: [Ap ₂₃ - WAH:: ~ 1 ~ A] <i>si</i>
XXXVIII	Ap ₁	mais abêtissement abêtissement [Ap ₂ - taâni XXXX] ça veut dire <i>veut dire</i> ~
XXXIX	Ap ₂	bessah c'est le même euh ~ [Ap ₁ - c'est pas le même euh:: même <i>mais</i>

		sens /] la mashi:: maâandHoumsh nafss euh: <i>non ils n'ont pas le même sens</i>
XL	Ap₁	le sens c pas le même sens / tu es SÛRE /
XLI	Ap₂	je pense /
XLII	Ap₁	qu'est-ce que tu:: qu'est-ce que - quelle est la réponse [Ap ₂ - moi j'ai A] qu'est-ce que tu choisis [Ap ₈ - semma] ~ A B wella 03 <i>donc ou bien</i>
XLIII	Ap₈	c'est le C
XLIV	Ap₁	c'est le C TOI / (DLP)
XLV	Ap₂₃	A
XLVI	Ap₂	A
XLVII	Ap₁	tu fais (<i>Tu écris</i>) A [Ap ₈ - tu fais A (<i>Rire</i>)] eya <i>c'est bon</i>
XLVIII	Ap₂₃	c'est bon / [Ap ₁ - c'est bon/]
XLIX	Ap₈	c'est BON (<i>Rire</i>) [Ap ₂ - Radi tamshi âand lokhrin] (15sec.) <i>tu vas chez les autres</i> ¹⁷⁸
L	EN	alors deux minutes et ON CHANGE de groupes (5sec.) vous avez deux minutes ~ ~ notez les réponses / vous NOTEZ les réponses / (<i>L'enseignante circule entre les groupes</i>) XXXX (1min) c'est bon vous avez TERMINÉ /
LI	?	oui :: (<i>plusieurs apprenants parlent en même temps</i>)
LII	EN	vous avez recopié la: euh une – le -la seule bonne réponse / (<i>l'enseignante devant le groupe</i>) [?- oui:: (<i>le groupe parle en même temps</i>)] très bien / (<i>l'enseignante se dirige vers un autre groupe</i>) ~ ~
LIII	Ap₈	A w XXXX [Ap ₂ - Ktabtou gaâ les réponses /] A W ~ waH:: <i>et vous avez écrit toutes et oui</i> [Ap ₁₆ - waH] ~ la télévision XXXX (10sec.) <i>oui</i>
LIV	EN	c'est bon vous avez terminé [?- XXXX] (<i>l'enseignante devant un autre groupe</i>) n'oubliez pas de noter les réponses auxquelles vous vous êtes mis d'accord / [?- XXXX]
LV	Ap₈	XXXX (<i>Rire</i>) (7sec.)
LVI	Ap₁₆	naquadro ndirou même les avantages w les inconvénients (<i>la on peut même faire et</i> <i>quatrième question</i>)

¹⁷⁸ Le groupe d'apprenant travaillant les questions 10, 11 et 12, il est important de rappeler que ce jour-là il y avait deux absentes

LVII	Ap ₂	senni <i>attends</i>
LVIII	Ap ₂₃	XXXX (Rire) (1min)
LIX	Ap ₈	Ap ₂ ~ ~ tssamâi : les réponses taâ lokhrine hna rana <i>écoutes des autres nous on a</i> njawbou âla un deux w trois ~ ~ ~ tssamâi âla lokhrine w <i>répondu sur et alors écoutes les autres et</i> katbihoum [Ap ₁₆ -la deuxième réponse] besh naâaqulo âlihoun <i>tu les notes pour qu'on puisse s'en</i> <i>rappeler</i>
LX	Ap ₁₆	la deuxième réponse kouna dayrine A mashi B <i>on a mis et non pas</i>
LXI	Ap ₈	A A
LXII	Ap ₁₆	malla Hia raHa dayra B / <i>et bien elle a mis</i>
LXIII	Ap ₈	dayra A <i>elle a mis</i>
LXIV	Ap ₂	dayra A [Ap ₁₆ - mmm] (7sec.) ana kima galet hia HadratHa <i>elle a mis d'après tout ce qu'elle avait dit</i> kanat gaâ faux / ~ ~ ana dert kima Hak <i>elle avait (AS) moi j'ai fait comme ça</i>
LXV	Ap ₈	Les gens dés - se désintéressent de la télévision [Ap ₂ - nass li <i>les gens</i> tgoul /] A <i>qui disent</i>
LXVI	Ap ₂	NASS ~ erwaho mâaya XXXX [Ap ₈ - saha] wîn raHa <i>les gens votre attention oui elle est où</i> nass li tgoul tilifizyoune euh: la télévision dir ~ ~ Ha Hia / cha <i>les gens qui disent que la télévision fait la voici</i> raHoum dayrin ~ gallek reproche de conditionner l'esprit ~ <i>qu'est-ce qu'ils ont mis ils disent que</i> XXXX ennass ~ ~ taâ haja les gens défendant / li:: ydafâo âla <i>les gens d'une chose ceux qui défendent</i> tilfaz ygolou tilfaz belli [Ap ₈ - belli zaâma] c'est me- meilleurs

		<i>la télévision disent que comme quoi</i> kima ygolou ~ ~ ana dertHa kima Hak w manish âarfa (<i>Réponse comme disent-ils moi je l'ai faite ainsi et je ne sais pas</i> <i>initialement proposée C</i>) (3sec.)
LXVII	Ap ₁₆	w abêtir les gens / ~ c'est : [Ap₂- ana dertHa A rendre les gens et <i>moi j'ai fait</i> stupidés] (17sec.)
LXVIII	Ap ₈	âlabalak belli reproche euh: XXXX [Ap₂- hein /] raki <i>tu sais que</i> <i>tu es</i> met'akkda belli reproche Hia XXXX [Ap₂- hein /] <i>sure que</i> <i>c'est</i>
LXIX	Ap ₁₆	XXXX
LXX	Ap ₂	Washa / <i>quoi</i>
LXXI	Ap ₈	raki met'akkda euh: [WA- normalement défendre] <i>tu es sure</i>
LXXII	Ap ₂	hein / [Ap ₈ - raki mat'akkda belli reproche Hia XXXX] (7sec.) <i>tu es sure que</i> <i>c'est</i>
LXXIII	Ap ₈	chkoun li tgoul l nass XXXX <i>qui est-ce qui dit aux gens</i>
LXXIV	Ap ₁₆	REPROCHE youâatib / chafnaHa f dictionnaire ~ âitab wella <i>c'est accuser on l'a vu dans le</i> <i>accusation ou</i> youâatib ~ ~ chefnaHa f dictionnaire (5sec.) <i>accuser</i> <i>on l'avait vu dans le</i>
LXXV	Ap ₂	werri ki raki katbatHa / (20sec.) <i>montre-moi comment tu l'avais écrit</i>
LXXVI	Ap ₁₆	chetHa / âitab wella youâatib ghi kifik Hada XXXX ~ <i>tu as vu accusation ou accuser c'est la même chose</i>
LXXVII	Ap ₈	dictionnaire wîn raH ~ ~ ~ Ap₁₆ wîn raH dictionnaire ~ <i>où est-il</i> <i>il est où le</i> dictionnaire
LXXVIII	Ap ₂	Hnaya koun fasséti <i>là il fallait supprimer</i>
LXXIX	Ap ₁₆	wîn raHa <i>où ça</i>
LXXX	Ap ₂	Hnaya wken derti les AVANTAGES madertish l'importance <i>ici il fallait mettre</i> <i>et non pas</i>

		parce que raH yaHdar même euh:: galleH âandek XXXX ~ ~ ~ <i>il parle</i> <i>il a dit qu'on a</i> yaâni les avantage et les inconvénients de télévision (1min 10 <i>c'est-à-dire</i> sec.)
LXXXI	Ap ₂₃	dayrin charh taâ texte / ~ [Ap₂- hein /] dayrin charh <i>vous avez fait l'explication du</i> <i>vous avez fait</i> taâ texte ~ ~ ~ chettaH âandkoun maktoub euh: bel âarbia <i>l'explication du</i> <i>je l'ai vu chez vous écrit en arabe</i>
LXXXII	Ap ₂	cha Howa / ~ <i>quoi</i>
LXXXIII	Ap ₂₃	texte / ~ maktoub âandkoun bel âarbia ~ ~ shetkkoun – <i>écrit chez vous en arabe</i> <i>je vous ai vu</i> shettaH âandkoun <i>je l'ai vu chez vous</i>
LXXXIV	Ap ₂	cha Howa li maktoub bel [Ap₂₃- ya TEXTE bel âarbia chetteH <i>qu'est ce qui est écrit en</i> <i>oh</i> <i>en arabe je l'ai vu</i> âand wahda fikoun /] maâandich ~ ana rani dayra les mots <i>chez l'une d'entre vous j'en ai pas</i> <i>moi j'ai fait</i> difficiles ~ ~ rani charha l kalimat saâba cha taâni / ~ ~ <i>j'ai cherché la signification des mots difficiles</i>
LXXXV	EN	Très bien / alors REVENZ à vos groupes initiaux:: allez-y:: <i>(applaudissement)</i> ~ ~ on va passer maintenant à la CORRECTION (<i>Bruit des chaises</i>) ~ ~ ~ allez-y:: doucement:: DOUCEMENT (<i>Bruit des chaises</i>) ~ ~ ~ (<i>Les apprenants se</i> <i>retournent à leurs premières places</i>) alors on corrige:: s'il vous plaît:: ~ ~ ~ alors on COMMENCE

• **Annexe 03 :** Transcription du quatrième moment de l'activité groupale

Nombre de prise de parole	Intervenants	Interventions
32	EN	alors ~ ~ alors ~ on commence: [?- oui: (<i>plusieurs apprenants qui parlent au même temps</i>)] ~ première question [?- première question] ~ alors regardez ~ qu'est-ce qu'on va faire / on va faire comme euh: puisque déjà il y a plusieurs questions / on a quinze questions ~ donc on va corriger oralement ~ [?- oui] et après à la fin ~ on passe ~ vous allez passer au tableau pour écrire les:: les réponses / c'est claire / ~ [?- Oui:: (<i>plusieurs apprenants qui parlent au même temps</i>)] je pense que ça serait mieux yek [?- <i>n'est-ce pas</i> oui:: (<i>plusieurs apprenants qui parlent au même temps</i>)] très bien ~ donc PREMIÈRE question ~ ~ quel est le thème du texte étudié / [?- madame: madame::] alors Ap₈ / (DLP)
33	Ap ₈	le thème du texte c'est: la télévision
34	EN	alors le thème du texte étudié ~ C'EST la télévision / TRÈS bien / très bien ~ alors qui peut me donner euh:: la signification du mot thème / ~ que veut-on dire par le mot THÈME (5sec.) alors Ap ₂ / (DLP)
35	Ap ₂	sujet abordé dans le texte
36	EN	TRES bien / c'est le ~ sujet abordé ~ d'une façon GÉNÉRALE ~ abordé dans le texte ~ parce que le thème il est - il représente un sujet [? - général] général d'accord / il n'est PAS précis ~ il n'est pas précis par exemple comme une question wella ~ il est <i>ou bien</i> général / très bien ~ ~ euh: DEUXIÈME question ~ ~ ~ on lui reproche de conditionner l'esprit des gens ~ cette phrase:: signifie que ~ les gens se désintéressent de la télévision ~ les gens DÉFENDENT la télévision ~ les gens DÉPENDENT de la télévision / alors / [?- je pense] qu'est-ce que vous avez trouvé comme réponse / ~ ~ Ap₁₆ / (DLP)
37	Ap ₁₆	euh:: les gens se: désintéressons de la télévision <i>désintéressent</i>

38	EN	alors les gens se DÉSINTÉRESSENT de la télévision ~ alors est ce que vous êtes pour:: ~ alors se désintéressent / se détendent / pardon se défendent et ~ se dépendent [?- oui] alors ~ c'est une mauvaise réponse / [?- madame c'est::] on lui reproche de CONDITIONNER l'esprit des gens ça veut dire ~ les gens DÉPENDENT de la télévision / ça veut dire ils n'auront plus de liberté ~ ils vont être renfermés restreints ça y est ~ leur façon de: de: réfléchir et de voir les choses ne va pas se développer ~ d'accord / qu'est-ce que ça veut dire REPROCHE / [? - reproche /] oui Ap ₁ / (DLP)
39	Ap ₁	en arabe non (<i>rire</i>)
40	EN	en arabe / en FRANÇAIS / (<i>rire</i>) alors en français qui a cherché le mot: reproche en français ~ PERSONNE / qui a trouvez la traduction en arabe du mot reproche ~ Ap ₁ / (DLP)
41	Ap ₁	touâatib <i>accuser</i>
42	EN	TRÉS: bien / donc ~ c'est touâatib c'est ~ BLÂMER <i>accuser</i> d'accord ~ ou bien ACCUSER
43	Ap ₄	Nloumou <i>blâmer</i>
44	EN	voilà ~ nloumou en quelque XXXX en quelque sorte pardon <i>blâmer</i> c'est juste aussi donc / le synonyme du mot ~ reproche c'est ~ blâmer ~ accuser etc ~ euh: aussi on a ~ le:: dépendent ~ qu'est-ce que ça veut dire dépendent (5sec.) alors / [?- XXXX] où on trouve ce mot dépend / dépend indépendant / on a
45	Ap ₃	indépendance /
46	EN	L'INDÉPENDANCE par exemple / qu'est-ce que ça veut dire indépendance /
47	Ap ₃	la liberté
48	EN	c'est la liberté / très:: bien ~ et ~ le contraire taâ <i>de</i> l'indépendance [?- indépendant] C'EST [? - la XXXX] voilà c'est indépendant - le contraire taâ indépendant c'est [Ap ₁ - dépendant] <i>de</i>

		c'est lorsqu'on dépend de quelque chose ~ ça veut dire qu'on est plus libre on a pas cette liberté [? - oui] d'accord / [? - oui] on dépend de: d'une personne par exemple ~ on dépend d'une personne ~ on dépend d'une euh euh:: d'une société etc. ~ ~ ~ troisième question / [?- abêtir les gens] ABÊTIR les gens signifie ~ RENDRE les gens stupides ~ ~ CULTIVER les gens ~ ~ APPAUVRIR les gens / [? - maîtresse:] alors Ap ₇ / (DLP)
49	Ap ₇	c'est A ~ rendre les gens stupides
50	EN	alors ~ aboutir pardon abêtir les gens ça veut dire rendre les gens stupides ~ TRÉS bien ~ qu'est-ce que ça veut dire appauvrir ~ [?- appauvrir /] qui a cherché la signification du mot appauvrir::
51	Ap ₁	c'est le contraire de enrichir
52	EN	très bien ~ c'est le contraire d'enrichir et qu'est-ce que ça veut dire appauvrir / ~ ~ ça veut dire
53	Ap ₁	devenir PAUVRE
54	EN	pauvre:: TRÉS bien / ça veut dire rendre pauvre (5sec.) on continue ~ ~ alors question numéro 04 ~ ~ ici on nous a donné une liste de mots ~ ~ [?- oui] et on nous a donné un tableau où on va classer ~ CHAQUE mot ou expressions soit ~ dans la colonne ~ des avantages / soit ~ dans la colonne ~ [?- des inconvénients] des inconvénients (4sec.) alors on commence / lorsqu'on dit conversations appauvries ~ Ap ₁₃ (DLP) on va la mettre où /
55	Ap ₁₃	les inconvénients
56	EN	très bien / inconvénient / TRÉS bien ~ ~ deuxièmement détente / à domicile euh Ap ₁₄ / (DLP)
57	Ap ₁₄	avantage
58	EN	c'est avantage TRÉS bien / ~ lorsqu'on dit ~ abêtissement / ~ oui Ap ₁₁ / (DLP)
59	Ap ₁₁	inconvénient
60	EN	c'est un inconvénient / TRÉS bien / lorsqu'on dit ~ euh:: VEILLÉES [?- avantage] veillées / Ap ₁₂ : (DLP)
61	Ap ₁₂	inconvénient
62	EN	inconvénient / d'accord / c'est un inconvénient ~ ~ ensuite ~ documentation sur des sujets méconnus: Ap ₂₁ / (DLP) documentation sur des sujets méconnus
63	Ap ₂₁	avantage [?- avantage]

64	EN	TRÉS bien c'est un avantage / ensuite ~ conversations enrichies [?- maîtresse]
65	?	avantage (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)
66	EN	c'est un avantage TRÉS bien ~ esprits conditionnés ~ [? - inconvenient] c'est ~ Ap ₉ / (DLP)
67	Ap ₉	inconvenient
68	EN	c'est un inconvenient TRÉS bien ~ Ap ₂₁ / information imagée et vivante
69	Ap ₁₉	avantage [?- avantage]
70	EN	c'est un avantage / TRÉS bien ~ ~ donc est-ce que vous avez tous:: bien répondu jusque-là /
71	?	oui:: (<i>plusieurs apprenants qui parle en même temps</i>)
72	EN	TRÉS bien (5sec.) alors qu'est-ce que ça veut dire le mot détente ~ ~ XXXX le mot détente ~ oui Ap ₆ / (DLP)
73	Ap ₆	istirkhae <i>se relaxer</i>
74	EN	c'est - en arabe c'est istirkhae très bien ~ ~ alors [Ap ₁ - <i>se relaxer</i> c'est XXXX à l'aise devenir à l'aise] oui Ap ₁ PARDON je ne vous ai pas - je ne t'ai pas écouté ~ à haute voix s'il te plaît /
75	Ap ₁	c'est d'être à l'aise /
76	EN	c'est d'être à l'aise / ~ c'est une sorte de relaxation ~ ~ c'est lorsqu'on prend un repas – euh un repos par exemple ~ ~ [?- un bon délassement] d'accord ~ donnez-moi des lieux ~ de: détente ~ que vous connaissez
77	Ap ₈	la chambre [EN- la chambre / (<i>rire</i>)]
78	Ap ₁₄	la forêt [EN- Ap ₁₄ la forêt /]
79	Ap ₁	le jardin [EN- Ap ₁ le jardin]
80	?	XXXX (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)
81	Ap ₁₁	maîtresse: la mosquée [EN- la mosquée / très bien Ap ₁₁]
82	Ap ₁₀	la plage [EN- la plage:: oui (DLP)]
83	Ap ₂₄	les hôtels
84	EN	les hôtels / TRÉS bien [Ap ₁ - Hawaï (<i>rire</i>)] très bien ~ ~ qu'est-ce que ça veut dire IMAGÉE ~ ~ [?- imagée] alors qu'est-ce que ça veut dire imagée / (5sec.)
85	?	imaginaire:
86	EN	non/ ce n'est pas imaginaire::
87	Ap ₃	souwar photos <i>photos</i>

88	Ap ₁	XXXX images:
89	EN	très bien ça fait partie de la XXXX de coloration: etc. très bien ~ très bien Ap ₃ et:: euh:: on passe maintenant à la question numéro [?- cinq] cinq / très bien ~ ~ la télévision (Bruit) shut:: (<i>Frapper sur le bureau</i>) s'il vous plaît ~ ~ ~ la télévision enrichit les conversations familiales ~ ~ une bonne émission instructive CRÉE des dialogues sur des sujets intéressants / donc ~ on a une phrase: d'accord / qu'est-ce qu'ils nous ont demandé ~ ils nous ont demandé QUEL est le rapport logique exprimé - implicite exprimé dans cette phrase / ~ et utilisez un articulateur logique pour exprimer ce rapport d'une manière EXPLICITE ~ ~ avant de répondre à ces questions ~ je vais vous poser - à cette question pardon ~ c'est à moi de vous poser la question suivante / ~ qu'est-ce que ça veut dire IMPLICITE et EXPLICITE ~ déjà le mot [Ap ₂ - contraire] implicite et explicite Ap ₂ très bien / c'est des contraires
90	Ap ₁₄	des antonymes /
91	EN	c'est des ANTONYMES / TRÈS bien Ap ₁₄ / ~ ~ alors qu'est-ce que ça veut dire implicite [?- en arabe <i>wella en ou bien</i> français (<i>rire</i>)] vous pouvez répondre dans les deux langues
92	Ap ₁	cacher maîtresse cacher ~ ~ implicite cacher [EN- TRÈS bien Ap ₁ / implicite c'est cacher]
93	Ap ₁₀	daHir euh [? - explicite c'est] présent <i>apparent</i>
94	EN	PRÉSENT explicite Ap ₁₀ c'est PRÉSENT apparent on le voit ~ ça y est ~ on le voit ~ ~ donc hna Hna on a la phrase <i>nous ici</i> ~ où ils nous ont demandé de:: dire ~ quel est ~ le rapport logique exprimé dans cette phrase / ~ ~ alors ~ [?- maîtresse] c'est une: Ap ₇ / (DLP)
95	Ap ₇	conséquence ~
96	?	cause:: (<i>plusieurs apprenants qui parle en même temps</i>)
97	EN	c'est une cause / alors ~ est ce que c'est une conséquence ou bien c'est une cause / [?- cause:: (<i>plusieurs apprenants qui parle en même temps</i>)] ~
98	Ap ₂	conséquence /
99	EN	pourquoi / [?- par ce qu'on XXXX] ~ la bonne réponse c'est une CAUSE
100	Ap ₉	maîtresse euh m générale lel particulier

		<i>du</i> <i>au</i>
101	EN	alors Sarah parle du GÉNÉRAL au PARTICULIER regardez ~ ~ écoutez-moi ~ la télévision enri - la télévision pardon enrichit les conversations familiales ~ donnez-moi un articulateur logique /
102	Ap ₁	car
103	Ap ₄	parce que
104	Ap ₃	à cause de
105	EN	à cause [Ap ₄ - parce que] d'une bonne émission /
106	Ap ₂₀	maîtresse parce que [Ap ₁ - car]
107	EN	parce qu'une bonne émission ~ wella car une bonne <i>ou bien</i> émission instructive crée [Ap ₃ - la cause] elle crée des dialogues ~ sur des sujets [Ap ₁ - familiaux] intéressants /
108	Ap ₁	maîtresse: euh lorsqu'on inverser les:: les:: [EN- Ap ₁ oui si <i>inverse</i> on va inverser les:: phrases]
109	Ap ₂	twalina conséquence [Ap ₁ - les phrases elles elles deviennent <i>elle devient</i> conséquence]
110	En	on peut obtenir ~ TRÈS bien une conséquence (<i>bruit</i>) shut::: par exemple / [?- une bonne émission] [Ap ₁ - je le dis /] tu:: tu nous lis la phrase /
111	Ap ₁	oui ~ ~ une bonne émission instructive crée les dialogues euh sur des sujets intéressants [Ap ₂ - donc] par conséquent la télévision enrichit les conversations familiales]
112	Ap ₂	wella donc la télévision <i>ou bien</i>
113	EN	c'est une conséquence ~ très bien donc la télévision enrichit les conversations ~ familiales - pour ces - pour cette raison - que la télévision enrichit les conversations familiales ~ est- ce que vous avez entendu ce que votre camarade vient de le dire ~ [?- oui] donc cette phrase [?- non] bien sur parce que tu étais en train de parler [Ap ₂ - (<i>rire</i>)] donc s'il vous plaît (<i>Applaudissement</i>) restez brancher avec nous ~ ~ ~ cette phrase elle exprime une CAUSE ~ parce qu'on peut par exemple remplacer le point ~ par ~ à cause de ou bien car ou bien parce que ~ ~ MAIS ~ si on inverse:: les phrases ~ si on va commencer par une bonne émission instructive cri -

		crée pardon des dialogues sur des sujets intéressants [?-XXXX] [? - Hna tji] <i>là on met</i> alors qu'est-ce que tu as mis Ap₁ /
114	Ap ₁	par conséquent ~ donc
115	EN	donc:: alors que wella par conséquent [Ap₁- si bien que] ~ <i>ou bien</i> la télévision enrichit la conv - les conversations familiales ~ ~ d'accord / donc ~ donc lorsque la télévision elle nous présente ce genre d'émission ~ c'est:: c'est cette variété de sujets qui nous donne qui nous crée des sujets de conversations au moment euh par exemple de prendre le diner wella le déjeuner wella c'est à <i>ou bien</i> <i>ou bien</i> dire ~ lorsqu'on est en table pardon lorsqu'on est à table on trouve de quoi parler ~ d'accord / [? – oui :: (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] très bien / donc euh:: alors on est dans ~ ~ on s'est arrêté dans la questions numéro / [?- six ~ cinq (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] six alors (5sec.) cette détente virgule ~ la télévision nous la procure à domicile ~ à quoi renvoie le pronom souligné / Ap₂₃ / Ap₂₃ / à quoi renvoie le pronom souligné LÀ ~ ~ il renvoie à quoi [? – maîtresse:]
116	Ap ₆	la DÉTENTE
117	EN	TRÈS bien Ap ₆ c'est la détente d'accord / c'est la détente d'accord / [?- oui] question sept:: ~ ~ cette dernière qualité en suscite une autre shut::: s'il vous plaît ~ ~ ~ c'est que la télévision enrichit les conversations familiales ~ les deux points expriment une ~ énumération ~ une citation ~ ou bien un lien logique / Ap ₂₂ Ap ₂₂ oui (DLP)
118	Ap ₂₂	un lien logique
119	EN	un lien logique TRÈS bien ~ alors ~ ~ qu'est-ce que ça veut dire une citation ~ donnez-moi un exemple (5sec.)
120	Ap ₁₂	XXXX phrase [EN- c'est une phrase qui EST ~ oui ~ oui Ap ₁₂ /] entre guillemet [? - entre guillemet]
121	EN	qui est entre guillemet par exemple ~ TRÈS bien / [?- w les <i>et</i> deux points] qui est - qui peut illustrer wella qui est une <i>ou bien</i>

		phrase qui appartient à un aut- pardon à un auteur etc d'accord / ~ euh:: je vous ai donné la dernière fois une citation / [?- oui] si vous vous rappelez / [?- la phrase de la XXXX c'est donne XXXX (<i>rire</i>)] par exemple / ou bien la deuxième / ~ ~ ~ l'argent:: [?- ne fait pas le bonheur / (<i>plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] ne fait pas le bonheur / vous l'avez oublié / [Ray- la Hadi khatae Rhil âawdiHa ana dertelHa fait le <i>non c'est faux c'est à revoir moi je lui ai mis</i> bonheur] alors / (<i>Bruit</i>) shut::: s'il vous plaît:: ~ alors une énumération c'est quoi ~ ~ shut::: [?- une énumération] une énumération / [?- c'est une liste]
122	Ap ₂	donner des exemples [EN- attendez Ap ₂ ~ oui Ap ₁ /]
123	Ap ₁	c'est une liste ~ [EN- c'est une liste de /] des exemples
124	EN	des exemples très bien / par quoi ils sont précédés ces exemples Ap ₁₈ /
125	Ap ₂	des tirets
126	En	soit par des tirets Ap ₂ TRÈS bien / SOIT par /
127	Ap ₁	les points virgules
128	Ap ₂	des virgules
129	Ap ₉	les deux points
130	EN	TRÈS bien Ap ₉ / [? - ou bien point-virgule ~ point-virgule maîtresse] un point-virgule ou bien par les lettres a b c ou bien 1 2 3 ou bien des tirets TRÈS bien ~ par contre il y a aussi ~ euh:: une petite différence entre énumération ~ et [? - énumération et illustration]
131	Ap ₁₀	ILLUSTRATION /
132	EN	illustration très bien Ap ₁₀ / [? - illustration euh] ~ donc euh:: Ap ₁ /
133	Ap ₁	oui
134	EN	quelle est la différence entre énumération ~ c'est bon on l'a expliquée ~ quelle est la différence entre énumération et illustration ~ dans le texte il y a un exemple d'illustration [Ap ₂ - citez des exemples par des articulateurs]
135	Ap ₁	par exemple ~ maîtresse c'est les expressions par exemple tel que [?- les deux points]
136	EN	Ap ₂ / (DLP)
137	Ap ₂	les virgules /
138	EN	oui on peut utiliser des articulateurs logiques introduisant un exemple très bien Ap ₁ ~ ou bien euh:: Ap ₂ elle a dit qu'on

		peut citer des exemples ~ qu'on peut euh:: les les séparer par des virgules très bien
139	Ap ₉	Les articulateurs
140	EN	oui Ap ₉ ~ Ap ₁ vient de nous dire qu'on peut utiliser des articulateurs logiques introduisant ~ des exemples ~ comme par exemple ~ à titre d'exemple [Ap ₁ - tel que] comme etc. la liste est longue ~ ~ question huit ~ ~ alors / [?- maîtresse maîtresse (<i>plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] alors avantages et inconvénients sont des / Ap ₅ / (DLP) sont des antonymes ~ des homonymes ~ ou bien des synonymes
141	Ap ₅	des antonymes
142	EN	très bien ce sont des antonymes [?- cha Hia antonyme] ~ <i>c'est quoi antonyme</i> qu'est-ce que ça veut dire antonymes /
143	Ap ₁	c'est contraire
144	Ap ₁₃	contraire
145	EN	oui Ap ₁₃ c'est le contraire ~ ~ très bien ~ ~ qu'est-ce que ça veut dire ~ ~ NON avant de passer au deuxième ~ donnez-moi un exemple sur les antonymes ~ [? - les antonymes] oui
146	Ap ₁	vrai w faux [? - les antonymes /]
147	EN	vrai et faux très bien Ap ₁ ~ Ap ₃ un exemple sur les antonymes ~ de votre tête ~ pas dans le texte
148	Ap ₃	aller-retour /
149	EN	aller-retour (<i>rire</i>) oui [?- maîtresse /] on peut l'accepter [? - maîtresse] oui Ap ₅ / (DLP)
150	Ap ₂	bienfaits et les méfaits
151	Ap ₅	pour et contre
152	EN	pour et contre / ~ Ap ₂ les bienfaits et les méfaits [? - maîtresse]
153	Ap ₁₀	entrer et sortir
154	En	entrer et sortir très bien ~ Ap ₁₁ / (DLP)
155	Ap ₁₁	noir et blanc
156	En	noir et blanc ~ oui Ap ₁₄ / (DLP)
157	Ap ₁₄	synonyme et antonyme
158	En	alors synonyme et antonyme ~ alors on va écouter son exemple lequel /
159	Ap ₁₄	euh:: maîtresse euh les deux [Ap ₁ - le mot synonyme et le mot antonyme]
160	En	d'accord:: ~ [Al- maîtresse] oui (DLP)
161	Ap ₁₇	agréable désagréable

162	EN	agréable désagréable très bien Ap ₁₇
163	Ap ₇	heureux malheureux
164	EN	heureux malheureux très bien Ap ₇
165	Ap ₄	après et avant
166	EN	après et avant très bien Ap ₄ ~ DEUXIÈMEMENT synonyme ~ qu'est-ce que ça veut dire synonyme / [?- (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] s'il vous plaît ~ ne parlez pas tous en même temps / LEVEZ la main [?- maîtresse] Ap ₉ / (DLP)
167	Ap ₉	XXXX [?- maîtresse ~ maîtresse]
168	EN	ce sont des mots qui sont de la même famille / [?- non::: qui ont le même sens] ce sont des mots qui ont [?- le même sens] À peu près le même sens ~ très bien ~ donnez-moi un exemple (5sec) un exemple sur les synonymes /
169	Ap ₁	belle et jolie [EN- belle et jolie très bien /]
170	Ap ₂	heureux et content [EN- PARDON] heureux et content /
171	EN	heureux et content très bien ~ le bonheur et la joie ~ maintenant les homonymes [?- les homonymes] ~ ~ alors c'est quoi les homonymes / [?- il est écrit dans::] c'est quoi les homonymes ~ ~ oui Ap ₈ (DLP)
172	Ap ₈	qui ont le même sens et::: une [EN- ils ont le même SENS]
173	Ap ₁	non:::
174	Ap ₁₀	même radical [EN- ils ont le même radical /]
175	Ap ₁	le même radical de l'écrire mais ~ un autre sens oui comme vers et vert
176	EN	vers et vert est-ce que c'est le même radical / [Ap ₁ - euh:: non] DONC ils ne s'écrivent pas de la même manière [Ap ₁ - mais ils euh::] ~ ils n'ont pas le même sens ~ [?- il y a la même écriture] [Ap ₁ - mais le même prononciation] oui ~ oui Ap ₁₂ (DLP)
177	Ap ₁₂	même prononciation [EN- ils se prononcent de la même façon / donnez-moi un exemple]
178	Ap ₁	vers vert verre
179	Ap ₇	mère et mer [EN- la mère et la mer]
180	Ap ₈	VERS VERT [EN- vers et vert]
181	Ap ₃	maîtresse vers vert w le vers [? - maîtresse]
182	En	oui Ap ₃ vers vert ~ un ver vert dans un verre vert très bien
183	Ap ₃	et w est verbe être [EN- très bien Ap ₃ / et e-t et est e-s-t] et

184	Ap ₁	sans sang sont [EN- sans sont et s'en ~ s-a-n-s ~ s-o-n-t ~ s -'- en] et s-a-n-g
185	En	le sang s-a-n-g et le cent le chiffre 100 il y en a beaucoup ~ très bien ~ donc vous voyez la différence / [?- oui::] antonymes synonymes et [?- les homonymes] homonymes ~ très bien ~ ~ alors question suivante ~ question neuf / (<i>bruit</i>) shut::: s'il vous plaît ~ ~ ~ alors à quoi renvoie pardon ~ avec quoi l'auteur n'est-il pas d'accord / [?- les critiques] RELEVEZ du texte la phrase qui justifie votre réponse ~ Ap ₁₈ / (DLP)
186	Ap ₁₈	les critiques / [EN- alors tu lis toute la réponse:: l'auteur /] ~ euh:: n'est pas accord [EN- l'auteur n'est pas d'accord avec (<i>Bruit</i>) shut::: oui Ap ₁₈ avec /] les critiques
187	EN	avec les critiques très bien ~ avec les critiques qu'on fait sur la télévision / [?- oui] justifiez votre réponse Ap ₁₀ (DLP) [?- maitresse]
188	Ap ₁₀	je refuse euh :: de con- condamner euh : systématiquement euh ::
189	EN	je REFUSE de condamner systématiquement ~ la télévision / très bien (10sec.) question 10 /
190	?	quelle est:: quelle est la thèse défendue par l'auteur (7sec.)
191	EN	euh:: s'il vous plaît avant de passer à la question 10 ~ ~ alors est-ce que vous pouvez me donner euh::: des VERBES qui peuvent exprimer ~ le lexique de l'accord et le lexique du désaccord /
192	Ap ₂	je refuse [EN- REFUSER de l'accord ou désaccord] désaccord /
193	En	c'est le désaccord très bien
194	Ap ₃	j'accepte [EN- j'accepte] l'accord [EN- l'accord]
195	Ap ₁	me semble
196	En	me semble::: quoi d'autres ~ les verbes qui expriment l'accord et le désaccord [?- à partir du texte maitresse /] oui à partir du texte / Allez-y / (10sec.)
197	Ap ₁	je l'aperçue
198	En	aperçue:: mmm vous XXXX d'autres verbes qui sont plus::: apparents ~ [? pense] on a le verbe par exemple oui Ap ₁ (DLP)
199	Ap ₁	je pense que
200	En	je pense que Hada c'est un verbe d'opinion [?- oui] me <i>celui-ci</i>

		semble [? - refuse] verbe d'opinion ~ ~ refuser ~ c'est un verbe qui exprime le désaccord
201	Ap ₁₀	je l'apprécie / [EN- j'apprécie très bien / c'est un verbe Ap ₁₀ ~ très bien ~ c'est un verbe qui exprime l'ACCORD /]
202	Ap ₁₈	reconnu reconnu
203	En	reconnait très bien Ap ₁₈ oui ~ reconnaît le verbe RECONNAITRE très bien / c'est un verbe qui exprime l'ACCORD [?- oui] ~ ~ ensuite pour le désaccord / donnez-moi un autre verbe:: ~ on a dit refuser donnez-moi un autre::
204	Ap ₁	xxxx
205	En	NON / un verbe:
206	Ap ₁₁	appauvrir
207	En	non (8sec.) allez-y un autre verbe qui exprime le désaccord ~ ~ ~ dans le premier paragraphe / je vous aide un petit peut: ~ ~ allez-y::
208	Ap ₁	reproche
209	En	très:: bien Ap ₁ / c'est le verbe reprocher ~ alors maintenant donnez-moi des EXPRESSIONS qui expriment l'accord: ~ et le désaccord ~ du texte toujours ~ allez-y / [?- XXXX]
210	Ap ₆	je refuse de condamner
211	En	Euh:: ~ c'est bon on a terminé Ap ₆ avec les verbes ~ maintenant des expressions ou bien des mots
212	Ap ₁	un bon ~ ~ [EN- oui] délassément ~ un bon délassément c'est un bon délassément
213	En	un bon délassément / très bien / il exprime l'accord ~ quoi d'autres / ~ ~ on commence par le lexique qui exprime l'accord ~ ~ allez-y / âandna un bon délassément ~ quoi <i>on a</i> d'autres /
214	Ap ₁₃	la télévision informe
215	Ap ₄	bénéfique
216	En	bénéfique / on peut accepter informer mais dans les verbes euh:: Ap ₁₃ ~ d'accord / [?- maîtresse XXXX]
217	Ap ₆	agréable
218	En	AGRÉABLE très bien Ap ₆ [?- intéressant /] Ap ₈ (DLP)
219	Ap ₈	aspect positifs
220	En	aspects positifs / très bien mais ce n'est pas ASPECT ~ we <i>on</i>

		are not in english class we are in frensh (<i>Rire</i>) donc c'est est pas dans un cours d'anglais mais plutôt dans un cours de français aspect ~ très bien Ap ₈ [? - maîtresse] oui Ap ₁ / (DLP)
221	Ap ₁	intéressante
222	En	intéressante / très bien on passe maintenant au lexique qui exprime ~ le désaccord ~ ~ [?- le désaccord] allez-y (5sec.)
223	Ap ₁	l'abêtissement /
224	En	très bien Ap ₁ abêtissement /
225	Ap ₁	appauvrir
226	En	PARDON
227	Ap ₁	d'appauvrir
228	En	appauvrir oui:: ~ ~ mais appauvrir on va la classer ~ plutôt on va classer ~ le mot ~ dans la catégorie des verbes saha <i>d'accord</i> [Ap ₁ ok] ici on cherche les expressions
229	Ap ₁₂	veillées veillées
230	En	très bien Ap ₁₂ veillées ~ ~ très bien ~ ~ ~ quoi d'autres:: allez-y ajoutez moi un autre ~ ~ un autre mot ou bien une expression qui exprime le désaccord: (8sec.)
231	Ap ₁	fatigant maîtresse
232	Ap ₆	Couteux [EN- mots ou:: expressions]
233	Ap ₁	fatigant
234	En	fatigant / très bien [?- couteux] très bien ~ COUTEUX aussi /
235	Ap ₆	médiocre
236	En	MÉDIOCRE / très bien ~ très bien Ap ₆
237	Ap ₁₃	veillées
238	En	veillées oui Ap ₁₃ c'est bon euh: Ap ₁₂ vient de le dire ~ ~ alors je vais vous poser une petite question ~ au moment de la présentation du projet ~ je vous ai expliqué ~ je vous ai dit ~ comment on appelle la liste des mots ~ ~ qu'on peut ~ wella <i>ou bien</i> les expressions ~ qu'on peut les situer dans le lexique de l'accord: et la liste des mots ou bien les expressions qu'on peut les ~ situer wella les:: les mettre dans la liste ~ du <i>ou bien</i>

		lexique du désaccord: comment on les appelle / je vous ai dit qu'on va ~ voir ce genre de:: de discours ~ on va dire au terminal ~ en classe de terminal ~ Ap ₁ / (DLP)
239	Ap ₁	discours euh: mélioratif et pèj- péjoratif
240	En	EXCELLENT ~ c'est le discours:: mélioratif et le discours:: péjoratif vous l'avez oublié [?- oui ~ non] non / donc tout:: ce qui est aspect positif ~ avantage ~ qualité ~ on le classe dans ~ le discours mélioratif tout ce qui est aspect négatif ~ défauts ~ etc. dans le discours péjoratif ~ on va le voir en détail dans l'année prochaine insha'Allah
241	?	Insha'Allah (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)
242	EN	question:: on s'est arrêtés ~ ~ [Ap ₂ - DIX] oui question dix / quelle est la THÈSE défendue par l'auteur:: JUSTIFIEZ wella euh:: RELEVEZ du texte la phrase ~ ~ ~ qui <i>ou bien</i> justifie votre réponse [?- maîtresse maîtresse] ~ avant de me donner la thèse:: et la phrase ~ ~ qu'est-ce que ça veut dire ~ on va faire un petit rappel ~ une thèse / [?- madame::]
243	Ap ₁₇	le point de vue
244	Ap ₁₁	opinion de la personne
245	En	Ap ₁₇ / c'est le point de vue::
246	Ap ₂	l'avis de l'auteur
247	En	c'est l'avis de l'auteur::
248	Ap ₉	XXXX
249	En	alors là tu es en train de nous donner le concept de la thèse ~ oui Ap ₉ très bien /
250	Ap ₂	c'est l'opinion
251	En	donc c'est la - le euh:: l'avis ~ ou bien l'opinion [Ap ₁ - point de vue] ~ que:: DÉFEND ~ ~ qui:: [Ap ₂ - l'auteur] l'auteur ~ défendue par [?- l'auteur (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] très bien DONC ~ dans la: euh:: Ap ₁₆ ~ dans la – dans le texte suivant ~ quelle est la thèse de l'auteur /
252	Ap ₁₆	euh: je refuse
253	En	alors la thèse de l'auteur elle a dit je refuse /
254	?	non :::
255	Ap ₂	je pense /
256	En	est-ce que vous êtes d'accord /
257	?	non:::

258	En	quelle est la thèse de l'auteur [Ap ₁₁ - je l'apprécie] alors Ap ₁₆ ce n'est pas la bonne réponse d'accord / parce que euh: ce n'est pas à ce moment-là ~ qu'il a euh:: présenté sa thèse ~ par contre c'est Ap ₁₁ lorsqu'il a dit (DLP)
259	Ap ₁₁	je l'apprécie et je lui reconnais des aspects positifs
260	En	très bien / je l'apprécie ~ et je lui reconnais ~ des aspects positifs ~ c'est LÀ où il est en train de donner ~ véritablement ~ son / point de vue d'accord Ap ₁₆ / très bien ~ ~ question onze:: [?- l'auteur a comparé]
261	Ap ₁₈	maîtresse::
262	En	pardon avant de passer à la question onze ~ ~ par quoi on peut remplacer le verbe APPRÉCIER donnez-moi un autre verbe qui veut dire la même chose::
263	Ap ₁	estimer
264	Ap ₈	je pense
265	En	ESTIMER / très bien ~ ~ [Ap ₈ - je pense] euh:: estimer XXXX l'accepter ~ ~ d'autres verbes ~ apprécier::
266	Ap ₂₀	refuser [EN- refuser non::: ~ non::]
267	Ap ₄	je pense que
268	Ap ₁	accepter /
269	Ap ₂	Je crois
270	Ap ₅	AIMEZ /
271	En	très bien Ap ₅ ~ ~ il l'aime ~ et il lui reconnaît des aspects ~ pardon je l'aime et je:: je lui reconnais (<i>la cloche</i>) des aspects positifs ~ d'accord / on peut remplacer le verbe apprécier par le verbe aimer ~ ~ apprécier quelqu'un ~ ça veut dire ~ l'aimer d'accord / [?- oui (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] et aspect positif / par quoi on peut la remplacer aussi ~ cette expression
272	Ap ₁	les avantages
273	En	les avantages::
274	Ap ₃	les bienfaits
275	En	les bienfaits:: ~ les qualités:: d'accord /
276	?	oui (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)
277	EN	les points positifs
278	Ap ₅	un bon XXXX [EN- pardon Ap ₅] ~ ~ un bon délassement
279	EN	un bon délassement ~ ce n'est pas vraiment sa – sa place ici d'accord ~ elle pourrait être une réponse à une autre question ~ ~ question onze:: ~ l'auteur a comparé la télévision avec d'autres moyens de communication [Ap ₄ - maitresse::] lesquels:: ~ ~ [?- XXXX] Ap ₄ (DLP) shut::: oui

280	Ap ₄	l'auteur a:: comparé la télévision avec ~ [Ap ₂ - radio] l'information euh:: radiophonique et la [Ap ₂ - la presse écrite] presse:: écrite
281	En	très bien / il a comparé - il l'a comparé avec ~ les informations radiophoniques ~ [?- (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] et la presse écrite ~ très bien ~ quel est le mot qui exprime ~ dans le texte ~ quel est le mot qui exprime la comparaison / [? maîtresse::] Ap ₆ / (DLP)
282	Ap ₆	diffusée souvent en direct autrement plus vivante que l'information radiophonique ou [EN- d'accord] ou celle de la presse écrite
283	En	Ap ₆ ~ écoutez-moi / shut:: toi / tu as lu toute la phrase ~ c'est juste OUI mais moi je cherche:: UNIQUEMENT les mots qui permettent la comparaison Ap ₁ / (DLP)
284	Ap ₁	plus que /
285	En	plus que ~ très bien ~ c'est plus que ~ qu'est-ce qu'il exprime / une comparaison de type infériorité ou bien supériorité /
286	?	supériorité / (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)
287	En	alors ~ dans la comparaison ~ on a SOIT la supériorité ~ SOIT
288	Ap ₁	l'infériorité
289	En	l'infériorité ~ oui et le troisième lequel ~
290	Ap ₁	equality <i>égalité</i>
291	En	l'égalité / très bien ~ c'est l'égalité parfait ~ ~ alors question ~ suivante douze:: ~ ~ ~ [Ap ₄ - les arguments /] ~ ~ alors qu'est-ce qu'il a utilisé l'auteur:: pour justifier son point de vue ~ Ap ₂₃ (DLP) [?- les arguments] [Ap ₁ - maîtresse::] [?- les verbes d'opinion] shut::s'il vous plaît:: ne parlez pas tous en même temps ~ oui Ap ₂₃ (DLP)
292	Ap ₂₃	les arguments
293	En	il a utilisé très bien Ap ₂₃ des arguments OUI ~ alors ~ l'auteur a utilisé des arguments ~ et ils nous ont demandé de LES CITER ~ combien nous avons d'arguments / [?- quatre (04) / (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] déjà qu'est-ce que ça veut dire argument ~ ~ qui peut me donner la signification du mot argument /
294	Ap ₂	convaincre
295	Ap ₁₁	justification

296	En	TRÈS bien c'est une [Ap ₁ - c'est une phrase] c'est une phrase ~
297	Ap ₁	qui défendre le point de vue [EN- oui ou bien une idée oui] <i>défend</i>
298	Ap ₃	pour défendre a::: son point de vue
299	Ap ₆	qui justifie la point de vue
300	En	oui Ap ₆ qui justifie le point de vue de l'auteur ~ très bien excellent ~ ~ ~ combien nous avons d'arguments dans le texte /
301	?	quatre:: (04) (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)
302	En	très bien / donc apparemment vous avez tous trouvé les bonnes réponses:: c'est BIEN EXCELLENT ~ ~ ~ qui peut me donnez le premier argument [?- maîtresse maîtresse maîtresse::] Ap ₁₃ (DLP) [?- maîtresse:] Ap ₁₃ /
303	Ap ₁₃	et d'abord euh:: elle est un bon ~ délassément
304	En	alors ~ et d'abord ~ la télévision est un bon délassément ~ Ap ₇ (DLP) deuxième argument
305	Ap ₇	par ailleurs ~ la télévision informe
306	En	la télévision informe très bien / Ap ₂₂ (DLP) [?- maîtresse]
307	Ap ₂₂	autre aspect positif de la: télévision ~ elle nous euh instruit en nous document de façon précise euh:: et vivante sur euh différents sujets ~ que nous ~ connaissons mal
308	En	très bien ~ le quatrième argument [?- maîtresse::] oui Ap ₁₂ / (DLP)
309	Ap ₁₂	enfin la télévision euh:: me semble euh: atténue euh:: la – la solitude de:: certains euh: êtres
310	En	très bien ~ alors jusqu'à ~ c'est jusqu'à / oui Ap ₁₂ /
311	Ap ₁₂	euh:: vieillards euh isolés euh: de différence euh sortes
312	En	très bien ~ de différentes sortes ~ ~ ces arguments par quoi sont RELIÉS [?- (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] alors ~ [? - maîtresse::] ~ Ap ₄ (DLP)
313	Ap ₄	par des articulateurs lo- logiques
314	En	c'est - ils sont reliés par des articulateurs logiques ~ alors qui peut me donner les articulateurs logiques / [?- madame::] présents dans le texte / [?- maîtresse:: maîtresse::] alors ~ Ap ₃ / (DLP)
315	Ap ₃	euh d'abord
316	En	on a d'abord
317	Ap ₂	par ailleurs [?- (<i>plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)]

318	En	par ailleurs
319	Ap ₁	autres aspects positifs
320	Ap ₁₁	autres aspects [EN- autres::]
321	Ap ₂	enfin [?- (<i>plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)]
322	En	et enfin très bien ~ ~ qui peut me donner d'autres articulateurs logiques / [?- maîtresse::] oui Ap ₁₀ / (DLP)
323	Ap ₁₀	aussi
324	En	aussi
325	?	ensuite (<i>plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)
326	En	ensuite ~ [?- d'une part maîtresse::] ~ Ap ₁₇ (DLP)
327	Ap ₁₇	ainsi
328	En	ainsi [? - puis par] Ap ₄ / (DLP)
329	Ap ₄	en premier lieu
330	En	en premier lieu ~ oui Ap ₅ / (DLP)
331	Ap ₇	autrement
332	Ap ₅	d'une part
333	En	d'autre - d'une part
334	Ap ₃	en dernière lieu <i>dernier</i>
335	Ap ₁₆	d'autre part
336	En	Ap ₁₆ d'autre part /
337	Ap ₂₀	ensuite
338	En	ensuite très bien
339	Fille	en plus
340	En	en plus / EXCELLENT ~ ~ ~ alors ~ question suivante ~ ~ ~ [?- maîtresse : ~ madame: ~ maîtresse: madame:] alors pardon ~ avant de passer à la question numéro treize ~ shut::: silence s'il vous plaît ~ ~ ~ ces arguments / par quoi ils sont illustrés ~ il y a::
341	Ap ₂	par des exemples
342	En	Ap ₂ très bien / il y a des arg- euh:: ces arguments sont illustrés par un exemple ~ qui peut me donner un exemple ~ ~ ~ qui peut me donner un exemple d'un exemple (<i>rire</i>) [?- maîtresse:] ~ oui Ap ₅ / (DLP)
343	Ap ₅	la télévision me semble euh atténue la solatitude de certains <i>solitude</i> êtres euh les vieillards isolés euh [?- deux point deux point]
344	En	alors ~ c'est dans quel paragraphe / [?- le dernier ~ c'est enfin] paragraphe numéro quatre / [?- non c'est la conclusion]

345	Ap ₁₁	c'est le quatrième argument
346	Ap ₂	CINQ
347	En	c'est dans le cinquième paragraphe / très bien ~ ~ ~ maintenant on passe à la question suivante (5sec.) l'auteur:: est-il présent ~ ou absent dans le texte [?- maîtresse: maîtresse:] justifiez votre réponse ~ Ibrahim (DLP)
348	Ap ₃	euh: l'auteur est présent parce que euh:: il donne euh:: son point de vue
349	En	l'auteur [?- maîtresse:] est présent [?- maîtresse:] parce qu'il donne son [? - maîtresse::] ~ point de vue ~ [?- maîtresse:] ~ [? - maîtresse:] Ap ₁₅ justifiez votre réponse:: ~ ~ allez-y Ap ₁₅
350	Ap ₁₅	je
351	En	il y a la présence du pronom personnel je
352	Ap ₁₅	Et les verbe d'opinion [?- XXXX (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)]
353	En	ne parlez pas tous en même temps s'il vous plait / [?- maîtresse: maîtresse:] ~ Ap ₃ / (DLP)
354	Ap ₃	les verbes euh:: de l'opinion
355	En	on a les verbes d'opinion lesquels /
356	Ap ₃	je pense
357	Ap ₈	je pense [EN- je pense]
358	Ap ₁	il me semble
359	Ap ₃	je refuse
360	En	il me semble je euh - je euh: je je pense
361	Ap ₁₀	reconnais
362	En	reconnaître
363	Ap ₂	apprécier
364	Ap ₁	je l'apprécier
365	En	refuser apprécier etc. ~ et on a le
366	Ap ₄	nom de l'auteur
367	En	alors ~ est ce que le nom de l'auteur [Ap ₁ - non non] ~ lorsqu'on voit un nom de l'auteur ça veut dire qu'il est automatiquement présent / [?- non:: (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] alors ~ pas forcément ~ ~ [?- maîtresse::] oui Ap ₁ / (DLP)
368	Ap ₁	les adverbes ~ il y a les adverbes
369	En	par exemple /
370	Ap ₁	d'abêtissement
371	En	Mmm [Ap ₁ - non] d'accord puisqu'on a la présence euh: NON mais attendez / [?- d'appauvrir] ils nous ont demandé

		~ est ce que l'auteur est PRÉSENT ~ ou ABSENT ~ est ce qu'il implicite ou explicite / dans le cas présent [?- présent/] ~ est-ce qu'il est implicite wella explicite / ou bien
372	Ap ₄	explicite /
373	Ap ₁	explicite /
374	En	il est explicite parce qu'il a utilisé le pronom personnel JE et les verbes d'OPINION ~ d'accord / [?- oui: (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] donc 7na on se nous dirige:: vers le discours: mélioratif et péjoratif ~ lorsque l'auteur ykoun implicite ~ mais dans ce cas-là ~ l'auteur est il EST explicite d'accord / il est présent / il est explicite ~ ~ ~ question numéro / [?- quatorze (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] quatorze / [?- madame madame::] ~ ~ alors ~ oui Ap ₅ / alors attendez ~ ils nous ont demandé de compléter - ils nous ont donné un passage: shut::: ~ ~ et ils nous ont demandé de compléter ce passage: par les MOTS qui conviennent ~ ~ (<i>Bruit</i>) allez-y Ap ₅ /
375	Ap ₅	euh:: la télévision euh [EN- shut:::] présente aussi bien d'avantage ~ que d'inconvénient euh:: d'une part: les:: ad- les les adversaires qui lui ~ reprochent [EN- très bien /] reprochent euh: d'affaiblir euh: les: relations familiales ~ [EN- oui] euh: d'abêtir les:: gens euh: et:: et les pousser la vieille [EN- à VEILLER] à veiller euh: euh: et d'autre part ~ les: les défenses [Ap ₃ - défenseurs] les défenseurs qui [EN- qui l'apprécie] qui l'apprécie [Ap ₂ - je l'estime]
376	En	attends deux minutes Ap ₅ / comment ça les défenseurs ~ ça veut dire les gens qui sont /
377	Ap ₁	intéressent
378	Ap ₁₁	intéressants
379	Ap ₂	défendent
380	Ap ₃	qui défendent défendent /
381	En	qui s'intéressent à la télévision / ça veut dire qui XXXX la télévision qui [? - défendent /] qui défendent la télévision ~ ça veut dire qu'ils sont pour ou contre /
382	Ap ₁	pour /
383	Ap ₈	pour /

384	Ap ₂	pour la télévision
385	En	très bien / tu continues Ap ₅ ~
386	Ap ₅	je l'estime euh:: bien car euh:: en premier lieu ~ c'est:: c'est une euh: détente [EN- oui] euh:: deux euh [EN- deuxièmement] euh: elle nous informe euh:: nous cultiver et nous euh: documente en dernier lieu ~ euh: il réduit euh: l'isolement des gens
387	En	EXCELLENT / donc est ce que vous êtes tous: euh:: [Ap ₃ - d'accord] d'accord / [?- oui:: (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] très bien / ~ ~ alors on passe maintenant à la dernière question ~ ~ ~ complétez le tableau ~ récapitulatif suivant ~ donc dans ce tableau on va tout:: résumer [?- oui:: (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] ~ alors ~ ~ euh:: combien nous avons ~ de parties dans le texte / [?- madame:: /] Ap ₂ / (DLP)
388	Ap ₂	c'est l'introduction euh:
389	En	la première partie c'est l'introduction très bien /
390	Ap ₂	et le développement conclusion
391	En	le développement c'est la deuxième partie [?- XXXX (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] et la conclusion c'est la troisième partie ~ donc ~ maintenant pour chaque partie ~ on va dégager ~ les éléments ~ PERTINENTS alors dans l'introduction bien évidemment on a / [?- le thème (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] un thème ~ alors quel est le thème traité dans ce texte on la déjà vu:: (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>) Ap ₂₁ / (DLP)
392	Ap ₂₁	la télévision
393	En	la télévision très bien ~ ~ quelle est: la thèse: de l'auteur / [?- maîtresse:: (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] oui Ap ₁₆ (DLP)
394	Ap ₁₆	je l'apprécie euh:: et je lui reconnais des aspects positifs
395	En	très bien / je l'apprécie et je lui reconnais: des aspects positifs ~ donc on a terminé pour la première partie ~ on passe maintenant au développement ~ donc dans le développement il y a / [?- articulateurs logiques et] deux colonnes / ~ ~ il y a une colonne consacrée aux articulateurs de classement ~ et une colonne consacrée ~ aux arguments / [?- oui] très bien / donc Ap ₄ / (DLP) le premier argument /
396	Ap ₄	d'abord

397	En	très bien / d'abord NON pardon le premier articulateur logique c'est d'abord ~ oui ~ quel est l'argument:: qui lui correspond /
398	?	elle est un bon délassement
399	Ap ₄	un bon délassement
400	En	très bien / un bon délassement ~ deuxième [?- maîtresse: maîtresse:] articulateur logique ~ Ap ₆ Ap ₆ (DLP)
401	Ap ₆	par ailleurs
402	Ap ₂	par aillerus
403	En	par ailleurs très bien
404	Ap ₆	argument euh:: la télévision informe
405	Ap ₈	XXXX
406	En	Alors le deuxième argument c'est / la télévision informe très bien ~ Ap ₈ / (DLP) troisième articulateur logique
407	Ap ₈	autres
408	Ap ₄	autres
409	Ap ₂	autres
410	En	autres:: [Ap ₈ - autres aspects positifs de la télévision] d'accord / Ap ₁₉ / le quatrième articulateur logique (DLP)
411	Ap ₁₉	enfin
412	En	enfin ~ quel est l'articulateur ~ pardon quel est l'argument adéquat /
413	Ap ₁₉	la télévision me semble euh:: atténue la: solitude de: de certains êtres vieillards isolés de:: différentes sortes
414	Ap ₂	La télévision me semble atténue
415	En	très bien ~ PARFAIT ~ maintenant on passe: Ap ₁₈ à la troisième partie
416	Ap ₁₈	conclusion /
417	En	c'est la conclusion ~ quelle est l'expression qui annonce la conclusion /
418	Ap ₁₈	pour toutes ces raisons [?- pour toutes ces raisons / <i>(Plusieurs apprenants qui parlent en même temps)</i>]
419	En	pour toutes:: ces raisons ~ donc on est dans quel rapport logique ~ ~ lorsqu'on dit [?- la cause / la conséquence / <i>(Plusieurs apprenants qui parlent en même temps)</i>] la conséquence: très bien / c'est la conséquence ~ pour toutes: ces raisons ~ je pense: que la télévision euh: donc il a en quelque sorte REFORMULÉ ~ il a mis l'ACCENT sur son point de vue: [?- XXXX] je pense que la télévision est une invention bénéfique qui peut devenir un facteur ~

		d'agrément et d'enrichissement ~ de la vie humaine ~ donc il a [?- affirmé maîtresse] utilisé tous:: ces arguments ~
420	Ap ₁	pour justifier son point de vue /
421	En	afin de justifier son point de vue ~ et à la fin il est sorti avec une conclusion ~ d'accord / donc il est toujours pour: il a justifié ses propos ~ et ~ est-ce qu'il nous a convaincu ou non / [?- oui] est ce que vous êtes convaincu / [?- oui:] très bien / (5sec.) euh:: maintenant je vais vous poser une autre question ~ euh:: l'auteur ~ est ce qu'il est objectif [?- non:] ou bien subjectif /
422	Ap ₄	subjectif
423	Ap ₇	objectif et subjectif
424	Ap ₁₅	objectif /
425	En	s'il vous plaît ne parlez pas tous en même temps / LEVEZ la main (3sec.) Ap ₁₅ / (DLP) [?- maîtresse::] est-ce qu'il est objectif ou subjectif /
426	Ap ₁₅	objectif /
427	En	alors Ap ₁₅ a dit qu'il est objectif / Ap ₇ / (DLP)
428	Ap ₇	les deux
429	En	les deux [?- subjectif] Ap ₄ / (DLP)
430	Ap ₄	subjectif
431	En	alors: ~ il y a - on a trois réponses différentes / OBJECTIF ~ les DEUX:: ~ SUBJECTIF ~ ~ pourquoi objectif / pourquoi:: objectif et subjectif / pourquoi subjectif / ~ on commence par Ap ₁₅ ~ Ap ₁₅ pourquoi il est objectif / d'après toi ~ shut:::
432	Ap ₁₅	utiliser des arguments
433	En	il a utilisé des arguments / [Ap ₁₅ - ni pour ni contre /] ni pour ni contre / [Ap ₁ - non:: il est pour] d'accord ~ Ap ₄ / pourquoi il est subjectif /
434	Ap ₄	il donne le point de vue euh:: de: l'auteur et: [Ap ₁ - il est pour::]
435	En	oui ~ ~ donc le fait de donner son point de vue [Ap ₄ - oui] donc il est subjectif [Ap ₄ - oui] ~ Ap ₇ [Ap ₇ - euh::] pourquoi il est les deux (<i>Bruit</i>) shut:::
436	Ap ₇	il y a des inconvénients et: des avantages pour ce XXXX il est les deux
437	En	d'accord ~ est-ce que dans le texte on a parlé des avantages et des inconvénients ~
438	?	non non:: ~ juste sur les biens ~ les avantages ~

439	En	une autre question ~ une autre question est ce que ~ euh:: le fait de dire objectif subjectif ça veut dire qu'on parle d'avantage d'inconvénient /
440	?	non: ~
441	En	ça n'a rien avoir Ap ₇ ~ [?- pour et contre] ~ ça n'a rien avoir:: le pour: et le contre: ça n'a rien rien - ça n'a rien avoir pardon ~ ~ ~ [?- est-ce que elle est neutre] quelle est la différence entre objectif: et subjectif:: [?- maîtresse: euh:] dans [?- XXXX] le texte argumentatif Ap ₉ / (DLP)
442	Ap ₉	ykoun [EN- l'auteur::] présent [?- subjectif:: (<i>Plusieurs il sera</i> <i>apprenants qui parlent en même temps</i>)]
443	En	il est PRÉSENT donc il est [?- subjectif::] objectif ou subjectif / [?- subjectif:: (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] ~ il est SUBJECTIF ~ ~ pourquoi il est subjectif SHUT::
444	Ap ₃	je / le pronom personnel je /
445	Ap ₄	présent ~ il est présent
446	En	il est présent / parce qu'il a donné son [?- point de vue (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)] point de vue: ~ il est PRÉSENT ~ il est explicite donc il est SUBJECTIF ~ il n'est pas OBJECTIF ~ dans quel type du texte l'auteur (<i>bruit</i>) [?- argumentatif] euh:: on le retrouve ~ objectif /
447	Ap ₁	euh: scientifique
448	Ap ₆	explicatif
449	En	un texte explicatif scientifique /
450	Ap ₂	informatif /
451	En	très bien ~ informatif ~ MAIS ~ le plus souvent dans un texte argumentatif l'auteur ykoun / [?- subjectif (<i>Plusieurs sera</i> <i>apprenant qui parlent en même temps</i>)] SUBJECTIF ~ qu'il soit ~ pardon ~ implicite ou explicite ~ qu'il soit pour ou contre ~ ~ l'essentiel le plus souvent il est subjectif parce qu'il donne son avis ~ soit d'une façon ~ euh:: objective ~ pardon ~ soit d'une façon implicite ou d'une façon explicite ~ ~ quelle est la visée communicative du texte ~ ~ quelle est la visée communicative du texte [?- maîtresse:: maîtresse::] Ap ₁₂ / (DLP) [?- maîtresse:]
452	Ap ₁₂	convaincre le lecteur

453	EN	convaincre les lecteurs /
454	Ap ₆	attirer l'attention des lecteurs
456	EN	Attirer l'attention des lecteur Ap ₆ ~ Ap ₁ / (DLP)
457	Ap ₁	persuader les lecteurs de la de l'importance de la télévision
458	EN	persuader les lecteurs de l'importance de la télévision ~Ap ₁₇ (DLP)
459	Ap ₁₇	informer les lecteurs
460	EN	Informen les lecteurs ~ Ap ₃ / (DLP)
461	Ap ₃	maîtrese la visée argumentative
462	En	donc ~ d'une manière générale Ap ₃ OUI ~ d'une manière générale ~ la visée elle est ARGUMENTATIVE ~ ~ donc est ce qu'on ACCEPTE euh:: la réponse de Ap ₁₇ ~ informative /
463	Ap ₂	non
464	Ap ₁	non:: [?- non::]
465	En	NON ~ pourquoi / parce qu'on n'est pas dans un texte [Ap ₁₁ -explicatif] explicatif / [?- informatif] ~ donc c'est une visée argumentative ~ et: quel est le RÔLE wella le BUT de ou bien l'auteur /
466	Ap ₁	c'est convaincre [EN- il est en train de CONVAINCRE] ~ et persuader ~ [EN- et PERSUADER ~ qui /]
467	Ap ₅	les gens
468	Ap ₁	les lecteurs
469	EN	les lecteurs: sur quoi /
470	Ap ₁	sur l'importance de la télévision
471	En	sur l'importance ~ les avantages ~ les aspects les points positifs ~ ~ de la ~ télévision ~ ~ ~ quelle est la différence ~ je pense que:: ~ on a jamais parlé:: de:: ~ de ce point-là ~ quelle est la différence entre ~ convaincre et persuader / [?- eh:::] sinon je l'ai présenté brièvement dans la présentation du projet ~ ~ quelle est la différence entre ~ convaincre:: et persuader ~ ~ ~ alors convaincre qu'est-ce qu'elle touche ~ ~ ~ [? - touche euh :::] Ap ₃ / (DLP)
472	Ap ₃	l'asprit / [EN- l'esprit::] l'esprit
473	En	oui ~ oui très bien / le RAISONNEMENT ~ très:: bien ~ ~ et persuader ça touche quoi ~ oui Ap ₁ / (DLP)
474	Ap ₁	ça touche les sentiments
475	En	c'est les::: ~ elle touche les sentiments / ~ ~ ~ lorsque par exemple influ - on veut influencer quelqu'un wella on veut: ou bien

		euh:: le convaincre wella ~ ~ on a deux solutions ~ ~ SOIT <i>ou bien</i> on peut: proposer des arguments qui touchent le raisonnement ~ Hna 7na on va le convaincre ~ ~ SI on <i>dans ce cas</i> propose des:: arguments qui touchent les sentiments ~ LÀ ~ c'est-à-dire on va SENSIBILISER cette personne et tout ~ là ~ on dit qu'on est en train de persuader les lecteurs ~ si on va toucher son raisonnement ~ là on dit qu'on est en train de convaincre [Ap₁- les lecteurs]les lecteurs ~ ~ est ce que c'est claire [?- oui::] vous voyez la différence entre convaincre et persuader ~ donc n'oubliez jamais ça / CONVAINCRE c'est touché le raisonnement PERSUADER c'est toucher les [?- les sentiments /] les sentiments ~ très bien ~ est-ce que vous avez un exemple sur euh::: est-ce que vous pouvez me donner un exemple sur convaincre et persuader / (13sec.)
476	Ap ₁	maîtresse à partir du thème ~ ou euh::
477	En	non vous êtes libre [Ap ₁ - ok] un XXXX un exemple euh:::
478	En	par exemple / euh::: je vous explique [?- un texte parle de euh::] ~ lorsqu'on parle de l'environnement ~ de la pollution etc [?- oui] comment / [Ap₁- c'est l'esprit convaincre] alors ~ pardon /
479	Ap ₁	c'est l'esprit ~ [EN- c'est l'esprit / ça peut]
480	Ap ₃	convaincre / [EN- on va convaincre les lecteurs wella le <i>ou bien</i> public par exemple on peut leur dire quoi /]
481	Ap ₉	on protège::
482	En	il faut protéger votre patrimoine euh:: patrimoine: pardon (Rire) ~ il faut protéger notre environnement ~ pour euh:: par exemple pour: euh::: [?- maîtresse Hada yenjem ykoun <i>cet exemple est valable pour</i> pour convaincre w persuader ?] OUI ~ ~ convaincre c'est <i>et</i> lorsqu'on veut toucher le raisonnement ~ par exemple pour euh::: pour: avoir une bonne et une belle vie ~ ça y est ~ pour avoir de belles ruelles ~ pour avoir toujours euh::: je ne sais pas moi ~ une belle nature ~ ~ ça on va toucher le raisonnement ~ par exemple si on veut toucher maintenant

		les sentiments ~ ~ comment on peut persuader les gens ~ ~ par exemple on peut leur dire qu'il y a des gens qui sont âgés:: et qui sont en train de: euh:: ramasser vos ordures:: ~ il faut penser à ces personnes âgées etc. etc~ donc hna on va là essayer de toucher / [?- les sentiments / (<i>Plusieurs personnes qui parlent en même temps</i>)] les: sentiments des gens ~ ~ ça y est / [?- yes] ~ ~ donc soit ~ on va essayer de convaincre les:: euh: les lecteurs ~ soit on va essayer de les ~ persuader ~ soit on va essayer de les faire [? - les deux] les deux en même temps ~ ~ donc la visée communicative de ce texte c'est:: [?- argumentative] elle est argumentative c'est de convaincre et persuader ~ les lecteurs ~ ~ euh:: est ce qu'il y a des questions jusque-là /
483	?	non:: (<i>Plusieurs apprenants qui parlent en même temps</i>)
484	En	NON / très bien ~ donc maintenant on va - on a terminé avec cette première étape ~ ~ on va ~ bien évidemment écrire les réponses ~ euh:: une fois ~ qu'on écrit les réponses ~ on va passer à la ~ synthèse ~ à la production écrite ~ très bien ~ donc prenez vos sujets ~ on va corriger /
485	Ap ₃	maîtresse: XXXX
486	En	on va corriger
487	Ap ₃	maîtresse::
488	En	on corrige /

Annexe 04 : Les copies des apprenants

La télévision.

La télévision est évoluée grâce à John Baird depuis 1924. Certains favorables à la TV et d'autres s'opposent. Personnellement, je pense que la TV rend un service à les êtres humains. Qu'elle sont ses services?

Premièrement, La télévision aide à se débarrasser de la dépression. Par exemple, lorsque vous rentrez du travail et que êtes fatigué il n'y a rien de plus bon de regarder un film et relaxer. Deuxièmement, un moyen utile pour les enfants de s'amuser et d'apprendre tel que d'apprenez

la prononciation et le parler à cause de l'animation dans différentes langues. En dernier lieu, Regardez et connaissez l'actualité sportive, la politique à travers le monde depuis chez nous.

En guise de conclusion, j'affirme que la télévision aide l'homme dans plusieurs domaines.

Groupe
101

La T.V est une invention qui a envahi le monde après son apparition en 1927. C'est un ensemble de technique audiovisuel qui offre une variété de programme. Je pense qu'il est bénéfique et important pour nous.

D'abord, c'est une source des informations: il instruit les gens par les émissions **tel que:** la vie des animaux et découvrir les autres pays lointains.

Ensuite, c'est un moyen de distraction après une

journee de travail on peut voir des films ou des émissions avec la famille au lieu de déplacer au cinéma.

Enfin, nous connaissons tout les bienfaits du rire sur la santé globale: lorsque on regarde les émissions comiques et comedien qui nous fait rire et nous rendent heureux nous évitons les dépressions et la tristesse dange pour la santé.

pour tout ces raisons, je crois que la T.V est indispensable dans notre vie.

La télévision

La télévision est l'une des plus grandes inventions de l'humanité, car il a ouvert la voie à de nombreuses autres inventions telles que l'ordinateur et internet, mais en dépit de ces progrès et de ce développement il a de nombreuses ~~positifs~~ effets négatifs qui reviennent aux humains.

Tout d'abord, on peut dire que la télé évite le déplacement au cinéma, en

effet, on n'a pas besoin de se déplacer constamment pour voir un nouveau film qu'on peut voir à domicile.

Ensuite, on peut ajouter que la petite écran nous offre un passe temps agréable un divertissement, voir une détente après une longue journée de stress.

En outre, les chaînes télévisées présentent des émissions qui permettent de stimuler l'économie et de créer des emplois.

En fin, La télévision nous informe de

Accédez aux paramètres de l'activer Windows.

Groupe 03

ce qui se passe dans le monde et elle nous fait découvrir la tradition des autres pays .

La télévision comme d'autres inventions qui ont simplifié notre vie doit être utilisée à bon escient .

Les avantages et les inconvénients de la TV.

Depuis son invention en 1927, la télévision a fait son bout de chemin en finissant par s'imposer comme un élément essentiel de nos vies.

Quelles sont les avantages et les inconvénients de la TV?

Moi Personnellement, je pense que la télévision a des avantages

et des inconvénients.

tout d'abord, elle est intéressante parce qu'elle est une source de divertissement. En plus, elle est une source et moyen d'information. cette dernière nous offre des programmes faciles à regarder.

et d'un autre côté, la TV est un média passif. Il m'incite pas à la réflexion.

Groupe 02

Des télépectateurs sont Sujet à l'abrutissement progressif car ils ne réfléchissent plus.

En Conclusion, c'est pour ces raisons je trouve que cette moyen a des bienfaits et des malfaits.

Groupe
on

L'importance de la télévision

La télévision est l'un des moyens de communication modernes les plus importants car elle transmet des informations de toutes les régions du monde à des millions de personnes, son inventeur est John Logie Baird en 1926. Je pense que la télévision est très importante pour nous.

D'abord, une personne peut apprendre de nouvelles informations grâce à la télévision, elle peut apprendre d'autres langues et de nombreuses dialectes étrangers.

Ensuite, la télévision est l'une des principales sources de divertissement pour les adultes et les enfants, selon le type de programmes qu'ils regardent.

Enfin, la télévision est l'une des plus importantes sources de promotion de divers produits de toutes sortes.

En conclusion, nous ne pouvons pas nous passer de la télévision dans notre vie quotidienne car elle présente de nombreux avantages pour nous.

Groupe 2/4

Annexe 05 : Le support pédagogique

Texte

« J'entends souvent critiquer la télévision autour de moi. On lui reproche d'être une source d'abêtissement, d'appauvrir les conversations familiales, d'inciter les gens à veiller. Sans méconnaître la part de vérité que contiennent ces critiques, je refuse de condamner systématiquement la télévision. Je l'apprécie et je lui reconnais des aspects positifs.

Et d'abord, elle est un bon délassément. Après une journée de travail, il est agréable de regarder en famille un film, un bon spectacle ou une émission intéressante. Cette détente, la télévision nous la procure à domicile en nous évitant des déplacements fatigants et coûteux. Certes, on peut lui reprocher de diffuser aussi des spectacles médiocres, mais il appartient au spectateur de remédier à cet inconvénient en choisissant ses programmes.

Par ailleurs, la télévision informe. C'est une information par l'image, diffusée souvent en direct, autrement plus vivante que l'information radiophonique ou que celle de la presse écrite. Songez au premier pas de l'homme sur la lune : la relation de l'évènement dans la presse écrite n'eut pas de commune mesure, qui se présente à nous sans la médiation des mots, voilà la spécificité et l'avantage incomparable de la télévision.

Autre aspect positif de la télévision : elle nous instruit en nous documentant de façon précise et vivante sur différents sujets que nous connaissons mal. Par exemple, la vie des animaux, les réalités géographiques de pays lointains, l'exercice de certaines professions, etc. C'est là une documentation attrayante que nous accueillons volontiers alors que nous ne prendrons pas la peine de la chercher dans les livres. Cette dernière qualité en suscite une autre : c'est que la télévision enrichit les conversations familiales.

Enfin, la télévision me semble atténuer la solitude de certains êtres : vieillards isolés de différentes sortes. Elle représente pour eux, un lien avec la vie, encore que ce lien soit insuffisant pour conjurer leur détresse.

Pour toutes ces raisons, je pense que la télévision est une invention bénéfique qui peut devenir un facteur d'agrément et d'enrichissement de la vie humaine. Pour que cet objectif soit atteint, il faudrait que le public apprenne à s'en servir ».

J. Durant ; extrait de la revue normande.

Annexe 06 : Les questions principales

I- Compréhension de l'écrit

1- Quel est le thème du texte étudié ?

.....

2- « On lui reproche de conditionner l'esprit des gens ». Cette phrase signifie que :

- a- Les gens se désintéressent de la télévision.
- b- Les gens défendent la télévision.
- c- Les gens dépendent de la télévision.

• Cochez la bonne réponse !

3- « Abêtir les gens » signifie :

- a- Rendre les gens stupides.
- b- Cultiver les gens.
- c- Appauvrir les gens.

• Cochez la bonne réponse !

4- Classez ces expressions dans le tableau suivant : conversations appauvries/ détente à domicile/ abêtissement/ veillées/ documentations sur des sujets méconnus/ conversations enrichies/esprits conditionnés/ information imagée et vivante

Avantages	Inconvénients

5- « La télévision enrichit les conversations familiales. Une bonne émission instructive crée des dialogues sur des sujets intéressants ».

- a- Quel est le rapport logique implicite exprimé dans cette phrase ?
 - b- Utilisez un articulateur logique pour exprimer ce rapport d'une manière explicite !
-

6- « Cette détente, la télévision nous la procure à domicile ». A quoi renvoie le pronom souligné ?

.....

7- « Cette dernière qualité en suscite une autre : c'est que la télévision enrichit les conversations familiales ». Les deux points expriment une :

- a- Une énumération.
- b- Une citation.
- c- Un lien logique.

• Cochez la bonne réponse !

8- « Avantage et inconvénient » sont des :

- a- Synonymes.
- b- Antonymes.
- c- Homonymes.

• Cochez la bonne réponse !

9- Avec quoi l'auteur n'est-il pas d'accord ? Relevez du texte la phrase qui justifie votre réponse !

.....

.....

10- Quelle est la thèse défendue par l'auteur ? (Relevez du texte la phrase qui justifie votre réponse)

.....

11- L'auteur a comparé la télévision avec d'autres moyens de communication. Lesquels !

.....

12- Qu'est-ce qu'il a utilisé l'auteur pour justifier son point de vue ? Citez-les !

a- L'auteur a utilisé :

b-

.....

.....

13- L'auteur est-il présent ou absent dans le texte ? Justifiez votre réponse !

.....

.....

14- Complétez ce passage par les mots de la liste suivante : reprochent/ inconvénients/ estime/ en dernier lieu/ les défenseurs/ en premier lieu :

La télévision présente aussi bien d'avantages que d'..... D'une part, les adversaires qui lui..... d'affaiblir les relations familiales, d'abêtir les gens et les pousser à veiller. Et d'autre part, qui l'apprécie. Je l'..... bien car :, c'est une détente. Deuxièmement, elle nous informe, nous cultive et nous documente....., elle réduit l'isolement des gens.

15- Complétez le tableau récapitulatif suivant :

Parties	Contenus	
1-.....	Thème traité : Thèse de l'auteur :	
2-.....	<u>Articulateurs de classement</u>	<u>Arguments</u>
	1-.....	
	2-.....	
	3-.....	
	4-.....	
3-.....		

II- Synthèse

« On parle beaucoup en ce moment de l'omniprésence de la télévision. Pour les uns, elle représente la seule fenêtre ouverte sur le monde. Pour d'autres, au contraire, elle constitue une grave menace pour notre vie. ».

- Quel est votre point de vue !? (Vos arguments doivent être articulés et illustrés)

Annexe 07 : Les questions secondaires



Questions principales	Questions secondaires associées
1	- <i>Qui peut me donner la signification du mot thème ?</i>
2	- <i>Qu'est-ce que ça veut dire le mot « reproche » ? Qui est ce qui a cherché la signification du mot « reproche » en arabe ? Qui est ce qui a trouvé la traduction en arabe du mot « reproche » ?</i> - <i>Qu'est-ce que ça veut dire le mot « dépendent » ?</i>
3	- <i>Qu'est-ce que ça veut dire le mot « appauvrir » ? Qui est ce qui a cherché la signification du mot « appauvrir » ?</i>
4	- <i>Qu'est-ce que ça veut dire le mot « détente » ? Donnez-moi des lieux de détente que vous connaissez ?</i> - <i>Qu'est-ce que ça veut dire le mot « imagée » ?</i>
5	- <i>Qu'est-ce que ça veut dire le mot « implicite » et « explicite » ?</i> - <i>Les mots « implicite/explicite » sont des ... ?</i> - <i>Pourquoi c'est une cause ?</i>
6	<i>Aucune</i>
7	- <i>Qu'est-ce que ça veut dire le mot « citation » ? Donnez-moi un exemple !</i> - <i>C'est quoi une « énumération » ?</i> - <i>Quelle est la différence entre énumération et illustration ?</i>
8	- <i>Qu'est-ce que ça veut dire « antonyme » ? Donnez-moi un exemple !</i> - <i>Qu'est-ce que ça veut dire « synonyme » ? Donnez-moi un exemple !</i> - <i>Qu'est-ce que ça veut dire « homonyme » ? Donnez-moi un exemple !</i>
9	- <i>Est-ce que vous pouvez me donner des verbes qui expriment l'accord/ le désaccord ?</i> - <i>Donnez-moi des expressions exprimant l'accord/ le désaccord ?</i> - <i>Comment on appelle la liste des mots/expression qu'on peut les situer dans le lexique de l'accord/ le désaccord ?</i>
10	- <i>Qu'est-ce que ça veut dire le mot « thèse » ?</i> - <i>Par quoi on peut remplacer le verbe « apprécier » ? Donnez-moi un autre verbe qui veut dire la même chose ?</i> - <i>Par quoi on peut remplacer « aspects positif » ?</i>
11	- <i>Quel est le mot, dans le texte, qui exprime la comparaison ?</i> - <i>Quel type de comparaison : infériorité ou supériorité ?</i>

	- <i>Nous avons trois types de comparaison : infériorité, supériorité et ?</i>
12	- <i>Qu'est-ce que ça veut dire le mot « argument » ?</i> - <i>Combien d'arguments il y a dans le texte ?</i> - <i>Ces arguments par quoi sont reliés ?</i> - <i>Qui peut me donner les articulateurs logiques présents dans le texte ?</i> - <i>Qui peut me donner d'autres articulateurs logiques ?</i> - <i>Ces arguments par quoi sont illustrés ? Donnez-moi un exemple !</i>
13	- <i>Quels sont les verbes d'opinion présents dans le texte ?</i> - <i>Est-ce que l'auteur est implicite ou explicite ?</i>
14	- <i>C'est qui les défenseurs ?</i> - <i>Est-ce qu'ils sont pour ou contre la télévision ?</i>
15	- <i>Est-ce que l'auteur est objectif ou subjectif ? Pourquoi !</i> - <i>Dans quel type de texte l'auteur est objectif ?</i> - <i>Quelle est la visée communicative du texte ?</i> - <i>Quel est le rôle/but de l'auteur ?</i> - <i>Quelle est la différence entre « convaincre » et « persuader » ?</i>

Annexe 08 :

- Le programme

Projet 1

« Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque »

7/28 Semaines

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
<i>Exposer pour présenter un fait</i>	<i>Le discours objectivé</i>	<i>1- Présenter un fait, une notion, un phénomène 2- Démontrer, prouver un fait 3- Commenter des représentations graphiques et/ou iconiques</i>

Projet 2

« Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir »

4/28 Semaines

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
<i>Dialoguer pour raconter</i>	<i>Le discours théâtral</i>	<i>1- Scénariser un texte 2- Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée 3- Transposer un récit en dialogue</i>

Projet 3

« Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes »

6/28 Semaines

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
<i>Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer</i>	<i>Le plaidoyer et le réquisitoire</i>	<i>1- Plaider une cause 2- Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue 3- Débattre d'un sujet d'actualité</i>

Projet 4

« Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations »

11/28 Semaines

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
<i>1- Relater pour informer et agir sur le destinataire</i>	<i>Le reportage touristique et le récit de voyage</i>	<i>1- Rédiger un récit de voyage 2- Produire un texte touristique à partir d'un reportage</i>
<i>2- Relater pour se représenter un monde futur</i>	<i>La nouvelle d'anticipation</i>	<i>3- Rédiger un texte t'anticipation 4- Imaginer et présenter le monde de demain</i>

Répartitions Annuelles des Programmes de Français construites conformément aux allègements des référentiels de compétences de juin 2008

Répartition annuelle.

Niveau : 2^{ème} A.S. Lettres et Langues Etrangères (Sans changement)

Progression	Objet d'étude	Séquences	Comp. orale	Compréhension de l'écrit (objectifs à atteindre)	Points de langue	Production Ecrite/Orale	Production finale	
Révision du 13 septembre 2008 au 01 octobre 2008								
Projet 1. Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.								
7/28 semaines	Le discours objectif	Présenter un fait, une notion, un phénomène	Support sonore	Identifier les caractéristiques du discours objectif Identifier la structure et le type de progression	Tournure présentative Le présent de vérité L'expression de l'hypothèse La nominalisation	Exercices page 18-19	Réalisation du projet	
		Démontrer, prouver un fait		Repérer les étapes d'une démonstration Distinguer entre l'induction et la déduction	Vocabulaire de raisonnement Cause/conséquence	Exercices page 25-27		
		Commenter des représentations graphiques		Repérer et analyser les commentaires d'un visuel	La reformulation explicative Le gérondif/le conditionnel	Exercices page 35		
Etude d'un poème. (cf. manuel scolaire)								
Projet 2. Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir.								
4/28 semaines	Le discours théâtral	Scénariser un texte	Support sonore	Identifier le thème, les lieux et les personnages de l'extrait étudié Identifier les spécificités du dialogue de théâtre (réplique, indication scéniques ou didascalies, double énonciation) Repérer les différents moments du schéma narratif à partir d'un extrait Visée du discours théâtral	Tournures interrogatives/exclamatives Le lexique spécifique au théâtre Discours rapporté Les indices spatio-temporels La caractérisation L'antériorité/postériorité/l'a simultanéité	Exercices page 160-165-171	Réalisation du projet	
		Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée				Exercices page 171-173		
		Transposer un récit en dialogue				Exercices page 179		
Etude d'un poème.								
Projet 3. Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes								
6/28 semaines	Le plaidoyer et le réquisitoire	Plaider une cause	Support sonore	Analyser la situation d'énonciation Mettre en évidence le degré d'implication de l'énonciateur Repérer les arguments et les contre arguments Distinguer entre les arguments liés à la raison et ceux liés aux sentiments Distinguer entre l'implicite et l'explicite dans l'argumentation Plan de l'argumentation	Enumération+gradation Les relations logiques explicites/implicites La reformulation Les modalités appréciatives	Exercices page 52	Réalisation du projet	
		Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue				Exercices page 61		
		Débattre d'un sujet d'actualité				Exercices page 68-70		
Etude d'un poème.								
Projet 4. Présenter le lycée, le village ou le monde de ses rêves, pour faire partager ses idées, ses aspirations.								
6/28 semaines	La nouvelle d'anticipation	Rédiger un texte d'anticipation	Support sonore	Repérer noyaux et catalyses dans une séquence Identifier la structure du récit Identifier les procédés d'anticipation Visée de la nouvelle d'anticipation	L'objectivité/subjectivité Vocabulaire de l'hypothèse/l'avenir	Exercices page 121- 123-125	Réalisation du projet	
		Imaginer et présenter le monde de demain				Exercices page 132-133-134		
5/28 semaines	Le reportage touristique et le récit de voyage	Rédiger un récit de voyage		Identifier les caractéristiques de l'article de presse Identifier la situation d'énonciation Identifier les marques de la présence de l'auteur Repérer les passages descriptifs, narratifs et commentatifs Interpréter les paroles rapportées Analyser les visuels, déterminer leurs rôles et fonctions Visée du reportage	Comparaison/métaphore Les relatives La substitution lexicale	Exercices page 91-97		Réalisation du projet
		Produire un texte touristique à partir d'un reportage				Exercices page 100-108		

Annexe 09: Les résultats du BAC 2017

الجمهورية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تلمسان

تلمسان

Bac 2017

نتائج التلاميذ في شهادة البكالوريا حسب المواد

القسم : ثالثة ثانوي لغات أجنبية 01

الرقم	اللقب و الإسم /المواد	اللغة العربية	اللغة الفرنسية	اللغة الإنجليزية	إسبانية	العلوم الإسلامية	التاريخ و الجغرافيا	الفلسفة	الرياضيات	ت البدنية والرياضية
1		11.50	10.00	09.00	06.50	07.50	09.00	08.50	04.50	18.00
2		13.00	09.50	12.50	10.00	09.50	07.50	06.50	02.00	18.00
3		13.50	06.50	07.50	08.00	12.50	10.00	07.50	03.50	18.00
4		08.50	06.00	08.00	04.50	13.50	11.00	09.00	17.50	18.00
5		11.00	07.50	07.50	05.00	07.50	10.00	09.50	07.50	18.50
6		07.00	06.50	06.50	06.50	06.00	09.50	08.00	01.00	18.50
7		09.00	12.00	07.00	07.00	05.50	11.50	09.00	03.50	00.00
8		11.00	07.00	07.00	04.00	11.00	09.50	08.00	06.00	18.00
9		14.00	09.50	07.00	05.50	11.00	06.50	11.00	03.00	18.50
10		06.00	07.50	06.50	04.50	08.50	08.00	07.50	02.00	18.75
11		09.50	09.00	11.00	06.00	04.00	08.00	05.00	01.50	19.00
12		09.00	08.50	05.00	06.50	04.50	06.00	06.00	03.00	18.50
13		08.50	06.50	05.50	01.50	06.00	10.50	06.50	02.00	19.00
14		11.50	08.00	07.50	07.50	11.50	11.00	12.00	06.50	18.00
15		09.50	11.00	08.50	06.00	06.00	07.00	10.00	02.00	18.00
16		10.50	07.00	05.00	04.50	08.50	10.00	08.50	02.50	18.25
17		13.50	05.50	08.50	05.50	11.50	15.50	10.00	03.50	18.00
18		09.50	10.00	09.00	07.00	13.50	12.50	11.50	11.00	18.00
	ادنى معدل	06.00	05.50	05.00	01.50	04.00	06.00	05.00	01.00	
	أعلى معدل	14.00	12.00	12.50	10.00	13.50	15.50	12.00	17.50	19.00

في 2021-07-08

الجمهورية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تلمسان

تلمسان

نتائج التلاميذ في شهادة البكالوريا حسب المواد 2017

القسم : ثلاثة ثانوي لغات أجنبية 02

الرقم	اللقب و الإسم /المواد	اللغة العربية	اللغة الفرنسية	اللغة الإنجليزية	إسبانية	العلوم الإسلامية	التاريخ و الجغرافيا	الفلسفة	الرياضيات	ت البنينة والرياضية
1		06.00	09.50	05.50	05.00	12.00	10.00	10.50	02.00	18.50
2		11.50	12.00	12.00	12.00	10.50	15.00	13.50	08.00	00.00
3		07.50	08.00	06.50	04.00	07.00	07.00	08.50	02.50	19.50
4		09.00	07.50	07.50	05.00	03.00	07.50	07.00	06.00	18.00
5		07.50	07.00	07.00	04.50	03.50	06.00	07.00	02.00	19.00
6		11.00	07.00	09.50	04.50	09.00	11.50	09.00	02.50	19.50
7		11.50	09.00	07.00	07.50	08.50	13.50	09.50	12.00	19.00
8		09.50	07.50	06.50	08.00	02.50	10.50	08.00	03.50	19.50
9		09.00	07.00	09.50	05.00	04.50	10.00	07.50	03.50	19.50
10		09.50	07.00	05.00	04.50	05.50	05.50	06.00	03.50	19.00
11		10.50	11.50	00.00	06.00	14.50	13.00	09.00	06.00	00.00
12		08.00	07.50	06.50	02.00	02.00	04.00	07.00	01.50	00.00
13		10.50	07.50	05.50	03.50	07.00	10.50	06.50	03.50	19.50
14		12.00	07.00	09.00	07.50	15.00	12.00	11.50	03.50	19.00
15		11.50	08.50	07.00	03.00	06.00	10.50	07.50	07.00	19.00
16		08.00	05.00	05.50	03.00	01.50	03.00	06.00	03.00	19.50
17		11.50	09.00	09.50	06.00	04.50	12.50	09.00	03.00	19.00
18		14.00	08.00	04.50	03.00	10.00	09.00	08.50	01.50	19.50
19		06.00	08.00	06.00	05.00	13.00	14.00	09.50	02.50	19.00
20		12.00	08.50	10.00	07.50	09.50	10.00	09.00	14.00	19.50
21		09.00	08.50	12.50	04.50	09.00	11.50	11.00	02.50	19.00
22		09.00	08.00	07.00	02.50	10.50	10.50	08.50	04.00	19.00

الرقم	اللقب و الاسم /المواد	اللغة العربية	اللغة الفرنسية	اللغة الإنجليزية	إسبانية	العلوم الاسلامية	التاريخ و الجغرافيا	الفلسفة	الرياضيات	ت البدنية والرياضية
	ادنى معدل	06.00	05.00	00.00	02.00	01.50	03.00	06.00	01.50	
	أعلى معدل	14.00	12.00	12.50	12.00	15.00	15.00	13.50	14.00	19.50

في 2021-07-08

Annexe 10 : Les résultats du BAC 2018

الجمهورية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تلمسان

تلمسان

Bac 2018 نتائج التلاميذ في شهادة البكالوريا حسب المواد
2018 / 2017

القسم : ثلاثة ثانوي لغات أجنبية 01

الرقم	اللقب و الإسم /المواد	اللغة العربية	اللغة الفرنسية	اللغة الإنجليزية	إسبانية	العلوم الاسلامية	التاريخ و الجغرافيا	الفلسفة	الرياضيات	ت البدنية والرياضية
1		09.50	06.00	05.00	02.50	05.50	05.00	06.50	02.50	18.00
2		07.00	09.00	08.50	08.00	10.50	05.50	06.00	02.00	18.50
3		10.00	09.00	09.50	09.50	09.00	09.50	10.00	08.00	18.00
4		09.00	04.50	08.50	03.50	06.50	05.50	07.00	02.50	18.00
5		10.50	08.50	13.50	11.50	13.50	10.50	09.00	10.50	00.00
6		07.00	06.00	08.00	07.50	07.50	06.50	06.00	03.50	18.16
7		09.50	07.50	09.00	12.00	17.50	12.50	10.50	07.50	18.50
8		07.50	06.00	06.50	07.50	12.00	12.00	11.00	02.50	00.00
9		06.00	08.00	07.00	05.50	10.50	11.50	07.00	02.00	18.75
10		07.00	09.50	08.00	06.50	12.50	10.00	08.50	01.50	18.00
11		11.00	04.50	05.50	05.00	07.50	07.50	05.00	02.50	19.00
12		05.00	02.50	07.50	03.50	03.50	07.00	03.50	01.00	17.50
13		09.50	10.00	08.50	10.00	18.50	13.00	09.50	02.50	18.00
14		10.50	09.50	06.00	05.00	15.50	11.00	04.50	05.00	18.00
15		06.00	05.00	06.50	06.50	04.50	04.00	04.50	01.50	00.00
16		08.00	08.00	08.00	05.50	14.00	08.00	06.00	01.50	18.00
17		06.00	07.50	07.00	07.00	15.00	09.00	07.00	04.00	18.25
18		10.00	09.50	07.50	06.00	10.50	08.00	06.00	02.00	10.00
19		04.50	08.00	07.50	07.00	11.50	06.00	05.50	02.00	18.25
20		07.50	09.00	10.00	09.50	13.00	10.50	04.50	01.50	19.00
21		12.50	09.50	10.50	07.00	17.50	14.50	12.00	05.00	18.00
22		15.00	10.50	13.00	13.50	14.50	11.00	10.50	11.00	18.00
23		10.00	08.00	09.50	08.00	10.00	10.50	10.50	03.50	16.75

الرقم	اللقب و الاسم /المواد	اللغة العربية	اللغة الفرنسية	اللغة الإنجليزية	إسبانية	العلوم الاسلامية	التاريخ و الجغرافيا	الفلسفة	الرياضيات	ت البنينة والرياضية
24		10.00	09.00	13.00	04.00	12.50	07.00	06.00	03.00	17.00
25		06.00	05.00	05.50	05.50	11.00	11.00	05.00	01.50	16.50
26		08.00	08.00	10.00	14.50	15.00	14.00	14.50	06.50	18.25
27		08.00	07.00	07.50	10.00	16.00	07.50	08.50	02.00	18.25
28		09.00	06.00	10.00	07.00	12.50	06.50	09.00	05.50	18.25
29		12.00	07.50	10.50	10.00	12.00	10.50	10.50	06.00	18.25
30		12.00	06.50	09.50	09.50	14.50	11.00	10.50	07.00	18.25
31		10.50	08.50	12.00	07.00	14.50	07.50	06.50	05.50	18.25
32		13.00	08.50	08.00	10.00	16.50	13.00	07.00	03.50	18.00
33		12.50	10.00	08.50	07.50	08.00	08.50	08.00	04.00	18.75
34		10.00	08.50	05.70	06.00	17.50	10.50	13.00	02.00	18.25
	ادنى معدل	04.50	02.50	05.00	02.50	03.50	04.00	03.50	01.00	
	أعلى معدل	15.00	10.50	13.50	14.50	18.50	14.50	14.50	11.00	19.00

2021-04-04

1

1

	الحاصلون على المعدل	لغ 3			
		≥ 10	≥ 12	≥ 14	≥ 16
2.70%	1	1	0	0	0

Handwritten notes and stamps are present on the table. A red circular stamp is visible on the left side, and a large yellow rectangular area is redacted in the bottom right corner. Blue ink markings are also present on the table.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....04

**PARTIE 01. « L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES :
FONDEMENTS THÉORIQUES ET DYNAMIQUES SOCIOCONSTRUCTIVISTE »14**

**Chapitre01 : L'enseignement-apprentissage du FLE : L'approche socioconstructiviste
comme dynamique référentielle.....16**

1.1. Les théories de l'apprentissage comme base pour la formation au FLE.....17

1.1.1. Enseignement et apprentissage à la lumière du behaviorisme20

1.1.2. Fondements cognitifs de l'enseignement et de l'apprentissage.....23

1.1.3. Exploration du constructivisme dans l'enseignement et l'apprentissage.....26

**1.1.4. Le socioconstructivisme : Perspectives nouvelles sur l'enseignement et
l'apprentissage.....30**

**1.2. De la théorie à la pratique : La collaboration dans les approches socioconstructivistes
.....34**

**1.2.1. Fondements théoriques de l'enseignement collaboratif : Définitions,
mécanismes et types.....35**

1.2.1.1. Conceptualisation de l'enseignement collaboratif.....35

**1.2.1.2. Mécanismes internes et principes clés de l'enseignement-apprentissage
collaboratif.....37**

1.2.1.3. Diversité des approches dans l'apprentissage collaboratif.....39

**1.2.2. Fondements théoriques de l'enseignement coopératif : Définitions, principes
et types.....41**

1.2.2.1. Conceptualisation de l'enseignement coopératif.....41

1.2.2.2. Principes clés de l'enseignement- apprentissage coopératif.....42

1.2.2.3. Variétés de modèles d'apprentissage coopératif.....44

**1.3. Les dynamiques interactionnelles dans les groupes : Une perspective
socioconstructiviste de la collaboration.....46**

1.3.1. Similitudes et distinctions entre les méthodes collaborative et coopérative ...46

**1.3.2. Comprendre la dynamique de groupe dans l'enseignement collaboratif et
coopératif.....49**

1.3.3. Les interactions collaboratives au cœur de l'activité groupale.....51

**1.4. De la théorie à la pratique : Dynamiser l'enseignement de FLE en Algérie par une
intégration active de la collaboration.....54**

1.4.1. Réformer l'enseignement du Français dans le contexte éducatif algérien.....54

**1.4.2. Pratiques pédagogiques : Réflexion sur le système éducatif algérien et ses
effets sur les résultats scolaires.....59**

**Chapitre 02 : Étude de l'état de l'existant et conception méthodologique : De la
problématique à la préparation des données.....65**

2.1. Détermination du sujet de recherche et question de départ.....66

2.2. Protocol de la recherche : Approches méthodologiques et techniques de collecte de données.....	68
2.2.1. Formulation de la problématique.....	68
2.2.2. Description des concepts et notions fondamentales	69
2.2.2.1. La recherche documentaire.....	70
2.2.2.2. La recherche de l'information.....	71
2.2.3. Présentation des hypothèses.....	71
2.2.4. Description du terrain d'enquête.....	73
2.2.5. Exploration des approches contextuelles : Empirique, Qualitative et Interactionniste.....	75
2.2.5.1. L'observation dans une perspective empirique.....	77
2.2.5.2. L'enregistrement sonore comme outil d'analyse qualitative	77
2.2.5.3. L'interaction : Une vision interactionniste.....	84
2.2.6. Définition et collecte des données.....	85
2.3. Préparation des données collectées.....	96

PARTIE 02. « SYNERGIE ENTRE SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE ET DYNAMIQUE GROUPELE »

99

Chapitre 03 : La démarche pédagogique interdépendante : Cadre spatio-temporel, Support et Interaction au cœur de l'activité groupale.....

101

3.1. L'activité groupale comme contexte d'apprentissage.....	102
3.1.1. Le cadre spatio-temporel	102
3.1.2. Les composantes du cadre pédagogique	107
3.2. Le support pédagogique : Choix et normes	111
3.2.1. Présentation du support et des questions	113
3.2.2. Présentation des normes argumentatives.....	115
3.2.2.1. Indices d'énonciation.....	115
3.2.2.2. Organisation du texte.....	126
3.2.2.3. Fonction du texte argumentatif.....	129
3.2.2.4. Outils de persuasion.....	131
3.2.2.5. Hiérarchie des arguments et les exemples.....	134
3.3. La dynamique socioconstructiviste de l'activité groupale.....	136
3.3.1. Les responsabilités de l'enseignant	137
3.3.1.1. Pendant la première étape de l'activité groupale : Compréhension de l'écrit.....	138
3.3.1.2. Pendant la deuxième étape de l'activité groupale : Production de l'écrit	143
3.3.2. Les rôles des apprenants.....	145
3.3.2.1. Pendant la première étape de l'activité groupale : Compréhension de l'écrit	146

3.3.2.2. Pendant la deuxième étape de l'activité groupale : Production de l'écrit.....	154
3.4. La synthèse	164
Chapitre 04 : L'évaluation du potentiel acquisitionnel linguistique en contexte groupale : Quelles compétences renforcées ?.....	166
4.1. Contribution de l'activité groupale à la maîtrise de la compréhension de l'écrit...	169
4.1.1. Présentation et interprétation des réponses.....	173
4.1.2. Analyse graphique et discussions des résultats.....	200
4.1.2.1. Répartition des réponses aux questions principales selon leurs pourcentages de justesse	200
4.1.2.2. Répartition des réponses aux questions subsidiaires selon leurs pourcentages de justesse.....	203
4.1.3. Synthèse.....	205
4.2. Interdépendance entre la compréhension du texte et l'engagement préliminaire à l'oral.....	207
4.2.1. Évaluation de l'engagement verbal des apprenants en FLE durant la correction de l'activité de groupe.....	207
4.2.2. Les facteurs psychologiques au cœur de la correction de l'activité de groupe.....	213
4.2.3. Synthèse.....	219
4.3. L'apport de la compétence de la compréhension de l'écrit sur la compétence scripturale.....	221
4.3.1. Analyse de la mise en forme des synthèses.....	223
4.3.2. Analyse des contenus des synthèses : Approches et résultats	229
4.3.3. Synthèse.....	243
4.4. Regards sur les résultats du BAC : L'évaluation des performances académiques en Français	244
4.4.1. Présentation et interprétation du taux de réussite au BAC 2019.....	245
4.4.2. Analyse comparative graphique des résultats du BAC 2019.....	252
4.4.2.1. Comparaison des performances académiques des bacheliers de 2019 avec celles des promotions de 2017 et 2018.....	253
4.4.2.2. Comparaison des performances linguistiques des bacheliers de 2019 : Français face à Anglais et Espagnol.....	254
4.4.3. Synthèse.....	255
CONCLUSION.....	256
Bibliographie.....	262
Liste des tableaux et des figures.....	278
Annexes	282
Table des matières.....	345

Résumé

Ce projet de recherche scientifique, inscrit dans une approche socioconstructiviste de l'apprentissage de Français langue étrangère en Algérie, nous a permis d'évaluer, en premier lieu, le potentiel acquisitionnel des compétences linguistiques des apprenants de deuxième année secondaire filière langue étrangère, lors d'une séance de compréhension de l'écrit enregistrée en 2018 et réalisée dans une situation d'interaction. En seconde lieu, il nous a permis de réaliser une évaluation comparative entre les résultats de baccalauréat 2019 obtenus par ces apprenants, jouissant de la stratégie d'enseignement-apprentissage collaborative, et les résultats de baccalauréat de ceux qui ont reçu un apprentissage traditionnel, en 2018 et 2017. Pour ce faire, nous nous sommes basée sur une approche méthodologique complémentaire englobant ; une méthode empirique permettant la description exhaustive de toutes les données recueillies sur le terrain, une approche qualitative reposant sur la transcription et l'interprétation des données enregistrées, et une dernière approche interactionniste facilitant l'exploration du fonctionnement de l'activité groupale. Enfin, ce projet de recherche scientifique, inscrit dans une perspective pédagogique et didactique du FLE, nous a permis de mettre en évidence la contribution significative, à court et à long terme, de la stratégie d'enseignement-apprentissage collaborative, à condition qu'elle soit appliquée avec diligence par tous les intervenants concernés dans le secteur de l'éducation nationale.

Mots clés : approche socioconstructiviste, Français langue étrangère, compétences linguistiques, interaction, stratégie d'enseignement-apprentissage collaborative, activité groupale.

الملخص

هذا المشروع العلمي، الذي يصنف ضمن المقاربة البنائية الاجتماعية في تعلم اللغة الأجنبية الفرنسية في الجزائر، سمح لنا، أولاً، بتقييم إمكانيات تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة لغات أجنبية على اكتساب المهارات اللغوية من خلال حصة فهم كتابي مسجلة في 2018 ومبنية على أساس التفاعلات. ثانياً، لقد سمح لنا بالتقييم المقارن بين نتائج شهادة البكالوريا 2019 لهؤلاء التلاميذ المستفيدين من استراتيجية التعليم والتعلم التعاوني ونتائج شهادة البكالوريا 2018 و 2017 للتلاميذ الخاضعين للتعليم التقليدي. من أجل هذا، لقد اعتمدنا على مقاربة منهجية متكاملة تشمل: المقاربة التجريبية التي سمحت لنا بالوصف الدقيق لكل المعطيات المحصل عليها في الميدان، المقاربة النوعية التي تعتمد على نسخ وتفسير البيانات المسجلة والمقاربة التفاعلية التي سهلت لنا استكشاف آلية العمل للنشاط الجماعي. أخيراً، ومن خلال نظرة بيداغوجية وتعليمية للغة الأجنبية الفرنسية، سمح لنا هذا المشروع العلمي بإبراز المساهمة الفعالة، على المدى القريب والبعيد، لاستراتيجية التعليم والتعلم التعاوني بشرط أن تكون مطبقة بعناية من طرف جميع المتدخلين المعنيين بقطاع التربية الوطنية.

الكلمات المفتاحية: المقاربة البنائية الاجتماعية، اللغة الأجنبية الفرنسية، المهارات اللغوية، التفاعلات، استراتيجية التعليم والتعلم التعاوني، النشاط الجماعي.

Abstract

This scientific research project, part of a socioconstructivist approach of learning French as a foreign language in Algeria, gave us the opportunity to evaluate the acquisition potential of the linguistic competence of the second high-school foreign languages learners' during a session of a comprehension registered in 2018 and executed in interaction situation. Secondly, it provided us to conduct a comparative evaluation between 2019's baccalaureate results obtained by these learners who benefited from the collaborative teaching-learning strategy and the results of those who received a traditional learning in 2018 and 2017. To achieve this, we focused on a complementary methodology approach including; an empirical method facilitating a detailed description of the filed collected data, a qualitative approach based on a transcription and interpretation of the recorded data, and the last one, is an interactionist approach facilitating the exploration of the functioning of group activity. Finally, this scientific research, which is part of pedagogy and didactics of FFL, give us the opportunity to underline the contribution of the teaching-learning collaborative strategy as long as it is applied with diligence by all the participants concerned in the national education sector.

Keywords: socioconstructivist approach, French as a foreign language, linguistic competence, interaction, collaborative teaching-learning strategy, group activity.