

*Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique*  
**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER -BISKRA**



**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**  
**DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES**  
**FILIERE DE FRANÇAIS**  
**Systeme L.M.D**

**Mémoire élaboré en vue de l'obtention du**  
**diplôme**  
**De MASTER**

**OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES**

**L'impact de la pédagogie du projet sur l'écrit des apprenants**

Cas de la première année secondaire

Lycée : Mohammed Bousbiaat-Biskra-

**Directeur de recherche :**

Mme. SLIMANI Souad

**Présenté par :**

MELILI Samiha

**Promotion : Juin 2013**

## *Remerciements*

*Tous mes remerciements à :*

*Allah qui nous a donné la volonté et le pouvoir pour réaliser cette étude.*

*Mon encadreur, Madame **Slimani Souad**, qui a orienté ma recherche et également **M.Mounir Dakhia**.*

*Mon enseignante de lycée **Mme.Boudibi Zahra**, pour leur soutien moral et aussi documentaire.*

*Mes tous amis de promotion, surtout : **Aicha, Houda, Safia, Zahra et Yousra** qui m'ont aidées et m'encouragées à finir ce travail.*

*Le chef du département, **M.Bensaleh Bachir** et le chef de la filière **M.Djoudi**.*

*Tous mes professeurs du département de français, qui ont veillé à nous former.*

*Les membres du jury d'avoir accepté de lire mon travail.*

## *Dédicaces*

*À mes parents pour tout l'amour qu'ils m'ont donné.*

*À mon frère et mes sœurs pour leur soutien.*

*À mes amies: Soussou, Hanane, Rekaya, Imene, Radia, Latifa, Sara,  
wided et salima.*

*À tous ceux qui m'ont chaleureusement encouragée à finir ce mémoire  
de Master.*

*Je dédie ce modeste travail.*

# **TABLE DE MATIERES**

## REMERCIEMENTS

## DEDICACE

## INTRODUCTION GENERALE.....2

### PREMIERE PARTIE

## PREMIER CHAPITRE : *LA PEDAGOGIE DU PROJET*

### INTRODUCTION .....6

#### **1-L'avènement de la pédagogie du proje** .....6

##### 1-1-Définition de la pédagogie du projet .....6

##### 1-2-Les fondements théoriques de la pédagogie du projet.....7

##### 1-3-La problématique de la pédagogie du projet.....8

###### 1-3-1-Selon différents disciplines des sciences humaines.....9

###### 1-4-1-Le béhaviorisme.....9

###### 1-4-2-Le constructivisme.....9

#### **2-La conception du projet**.....10

##### 2-1-La notion du projet.....10

##### 2-2-Les étapes de la réalisation d'un projet.....11

##### 2-3-Du projet pédagogique à la pédagogie du projet.....11

#### **3-La pédagogie du projet et différentes approches**.....12

##### 3-1-L'approche communicative.....12

##### 3-2-L'approche par compétence.....14

3-3-Le point de vue constructiviste sur le travail de groupe.....	16
<b>4-Les objectifs de la pédagogie du projet.....</b>	<b>16</b>
4-1-L'apprentissage coopératif.....	17
4-2-L'autonomie de l'apprenant.....	18
<b>5-Le rôle de l'enseignant dans une pédagogie de projet .....</b>	<b>19</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>20</b>
<b>DEUXIEME CHAPITRE : L'ECRIT EN FLE</b>	
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>22</b>
<b>1-La didactique de l'écrit.....</b>	<b>22</b>
1-1-Définition de l'écrit.....	23
1-2-L'écrit dans une situation de communication.....	24
<b>2-La production écrite.....</b>	<b>25</b>
2-1-Définition de la production écrite.....	25
2-2-Les différents modèles de la production écrite.....	26
2-2-1-Le modèle linéaire.....	26
2-2-2-Le modèle non linéaire.....	26
2-2-2-1-Modèle de Hayes et Flower.....	27
2-2-2-2- Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) .....	27
2-2-2-3- Le modèle de Deschène(1988) .....	27
2-2-3-Le modèle de production en langue étrangère.....	28

2-3-Les différentes activités du processus de rédaction.....	28
2-3-1-La planification.....	28
2-3-2-La mise en texte.....	29
2-3-3-La révision.....	29
2-4-Le travail en groupe dans la production écrite.....	29
2-4-1-La variété des idées.....	30
2-4-2-L'organisation des idées.....	30
2-4-3-La pertinence des idées.....	31
2-5-Les difficultés théoriques de l'écrit.....	31
2-5-1-La motivation .....	31
2-5-2-La mémorisation.....	32
2-5-2-1-La mémoire à court terme .....	32
2-5-2-2-La mémoire à long terme .....	32
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>33</b>

## **DEUXIEME PARTIE**

### **PREMIER CHAPITRE : PRESENTATION ET ANALYSE DU CORPUS**

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>36</b>
<b>1-La méthodologie de la recherche.....</b>	<b>36</b>
<b>2-Corpus .....</b>	<b>36</b>

2-1-Le public visé.....	36
2-2-L'échantillon .....	37
<b>3-Déroulement de la séance.....</b>	<b>37</b>
<b>4-Analyse des copies .....</b>	<b>38</b>
<b>5-Le bilan d'analyse .....</b>	<b>48</b>
<b>6-Résultat en pourcentage et en graphique.....</b>	<b>50</b>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>52</b>
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>54</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	
<b>ANNEXES</b>	

# **INTRODUCTION GENERALE**

Il est généralement admis que l'enseignement du FLE dans le système scolaire en Algérie est un enseignement collectif et motivant, basé sur le développement du niveau des apprenants où l'enseignant organise les activités et essaye d'y apporter un éclairage didactique dans le but d'enclencher des apprentissages. Ce type d'enseignement peut être considéré comme efficace, si l'enseignant peut dominer le problème de démotivation des élèves. Donc ce type d'enseignement considère l'élève comme un acteur principal aux situations d'apprentissage.

Aujourd'hui, et pour améliorer et développer le niveau de l'E/A dans le système éducatif algérien, il est nécessaire d'adapter une nouvelle pédagogie qui s'intéresse au niveau de l'apprenant. Dans cette optique nous voulons donc parler de la pédagogie par projet.

Notre choix est basé sur le fait que le domaine de la pédagogie par projet est intéressant dans le système éducatif, parce qu'il aide et encourage les apprenants à réaliser des travaux de recherche soit individuellement ou en groupe.

En outre, nous avons constaté que l'adaptation de cette pédagogie dans une classe de FLE améliore l'écrit des apprenants à partir de la réalisation des projets.

A partir de cela, il convient de poser les questions suivantes : quel est l'impact de la pédagogie par projet sur l'écrit ? comment la pédagogie par projet améliore l'écrit des apprenants de la 1<sup>ère</sup> année secondaire ?

Pour répondre à ces questions, nous avançons une hypothèse qui est assez pertinente pour effectuer une recherche d'une telle importance : la pratique de la pédagogie par projet en classe de FLE améliore l'écrit des apprenants.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'objectif de notre travail de recherche est d'essayer de mettre en lumière quelques principes essentiels de la pédagogie par projet, et de montrer l'impact de la pratique de cette pédagogie sur l'écrit des apprenants.

Pour tester l'impact de cette pédagogie sur l'écrit des apprenants, nous nous sommes appuyées sur les productions écrites des apprenants de la 1<sup>ère</sup> année secondaire

Pour vérifier nos hypothèses et atteindre notre but, nous envisagerons d'effectuer une expérimentation avec les apprenants de la 1<sup>ère</sup> année secondaire.

Notre travail de recherche se compose de deux parties ; une partie théorique composée de deux chapitres, où nous aborderons la définition des concepts de la pédagogie par projet et mettre le point sur ses principes et ses conditions dans le premier chapitre, et la définition des concepts de la production écrite et sa place dans l'enseignement dans le deuxième chapitre.

Quant à la deuxième partie, elle comporte un seul chapitre, dans laquelle nous analyserons les écrits des apprenants.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Il est généralement admis que l'enseignement du FLE dans le système scolaire en Algérie est un enseignement collectif et motivant, basé sur le développement du niveau des apprenants où l'enseignant organise les activités et essaye d'y apporter un éclairage didactique dans le but d'enclencher des apprentissages. Ce type d'enseignement peut être considéré comme efficace, si l'enseignant peut dominer le problème de démotivation des élèves. Donc ce type d'enseignement considère l'élève comme un acteur principal aux situations d'apprentissage.

Aujourd'hui, et pour améliorer et développer le niveau de l'E/A dans le système éducatif algérien, il est nécessaire d'adapter une nouvelle pédagogie qui s'intéresse au niveau de l'apprenant. Dans cette optique nous voulons donc parler de la pédagogie par projet.

Notre choix est basé sur le fait que le domaine de la pédagogie par projet est intéressant dans le système éducatif, parce qu'il aide et encourage les apprenants à réaliser des travaux de recherche soit individuellement ou en groupe.

En outre, nous avons constaté que l'adaptation de cette pédagogie dans une classe de FLE améliore l'écrit des apprenants à partir de la réalisation des projets.

A partir de cela, il convient de poser les questions suivantes : quel est l'impact de la pédagogie par projet sur l'écrit ? comment la pédagogie par projet améliore l'écrit des apprenants de la 1<sup>ère</sup> année secondaire ?

Pour répondre à ces questions, nous avançons une hypothèse qui est assez pertinente pour effectuer une recherche d'une telle importance : la pratique de la pédagogie par projet en classe de FLE améliore l'écrit des apprenants.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'objectif de notre travail de recherche est d'essayer de mettre en lumière quelques principes essentiels de la pédagogie par projet, et de montrer l'impact de la pratique de cette pédagogie sur l'écrit des apprenants.

Pour tester l'impact de cette pédagogie sur l'écrit des apprenants, nous nous sommes appuyées sur les productions écrites des apprenants de la 1<sup>ère</sup> année secondaire

Pour vérifier nos hypothèses et atteindre notre but, nous envisagerons d'effectuer une expérimentation avec les apprenants de la 1<sup>ère</sup> année secondaire.

Notre travail de recherche se compose de deux parties ; une partie théorique composée de deux chapitres, où nous aborderons la définition des concepts de la pédagogie par projet et mettre le point sur ses principes et ses conditions dans le premier chapitre, et la définition des concepts de la production écrite et sa place dans l'enseignement dans le deuxième chapitre.

Quant à la deuxième partie, elle comporte un seul chapitre, dans laquelle nous analyserons les écrits des apprenants.

# **PREMIERE PARTIE**

# **PREMIER CHAPITRE**

## *LA PEDAGOGIE DU PROJET*

## **INTRODUCTION**

Dans ce chapitre, nous allons essayer de mettre en lumière une présentation générale de la pédagogie de projet, ses caractéristiques et ses objectifs pédagogiques, à laquelle se réfère l'enseignement/apprentissage du français au secondaire. Ainsi nous aborderons la conception du projet, où nous mettrons l'accent sur le rôle exceptionnel de l'enseignant qui est le déterminant de la réussite de cette pédagogie.

### **1-L'AVENEMENT DE LA PEDAGOGIE DU PROJET**

#### **1-1-La définition de la pédagogie du projet :**

La pédagogie de projet est un processus d'apprentissage qui met un groupe de personnes en situation d'exprimer des besoins, des ambitions et des recherches ce qui nécessite une organisation collective du projet à mettre en œuvre.

*« La pédagogie de projet est une forme de pédagogie dans laquelle l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Son moyen d'action est le programme d'activité, fondé sur les besoins et les intérêts des élèves et sur les processus de l'environnement, et qui débouche sur une réalisation concrète (comme par exemple la réaction d'un journal scolaire). Cette forme de pédagogie implique une évaluation contenue reposant sur l'analyse des différences entre l'escompté et l'accompli »<sup>1</sup>.*

La pédagogie de projet constitue un ensemble de stratégies qui visent essentiellement une acquisition des savoirs chez l'apprenant à partir de la réalisation individuelle ou collective d'un projet ce qui permet l'implication et la participation des membres du groupe.

---

<sup>1</sup>T. Bouguera, *didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*, O.P.U, 1991, p.91.

## 1-2-Les fondements théoriques de la pédagogie de projet :

La pédagogie du projet est le résultat de plusieurs traditions. Dès le milieu du XX<sup>e</sup> siècle, les membres du courant dit de l'éducation nouvelle ont expérimenté et théorisé des pratiques relevant de la pédagogie du projet.

• *John Dewey (Learning by doing)*, est un philosophe et psychologue américain, il est l'initiateur des méthodes actives en pédagogie et notamment de la méthode des projets. Pour lui, dans la pédagogie du projet, l'apprentissage se fait par l'action et non pas par l'écoute comme les pédagogies traditionnelles.

• *Ovide Decroly*, un pédagogue, considère que l'enfant est capable de découvrir des connaissances et de les exprimer.

• *Célestin Freinet*, dans son approche pédagogique, prend en considération la motivation de l'enfant quand il utilise le projet au sein de la classe.

• *Jean Piaget*, l'un des chercheurs qui contribuent au renforcement des principes théoriques de la pédagogie du projet. Pour lui, comme le souligne Michel Hubert : « les connaissances sont construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets »<sup>1</sup>

La pédagogie cognitive a également influencé la pédagogie du projet, comme le mentionnent *Lucie Arpin et Louise Capra* :

« Cette pédagogie démontre que c'est en confrontant ses conceptions antérieures avec de nouvelles informations que l'apprenant les transforme et s'approprie vraiment les nouvelles connaissances. Un élève, dans un contexte d'apprentissage par projet, doit puiser dans son environnement,

---

<sup>1</sup> PIAGET-Jean, cité par, RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain, *pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 7<sup>ème</sup> édition, 2009, p.349.

*orienter son questionnement, mettre en relation de nouvelles connaissances avec les connaissances qu'il possédait, interagir avec les autres et modifier ainsi ses représentations initiales. La pédagogie cognitive met également l'accent sur la motivation qui constitué également une part importante dans l'acquisition des connaissances. Or, dans la pédagogie du projet, l'élève est motivé à élaborer le projet auquel il adhère. Il vit activement toutes les étapes avec une volonté de réussir et d'en voir la réalisation »<sup>1</sup>.*

### **1-3-La problématique de la pédagogie du projet :**

#### **1-3-1-Selon différentes disciplines des sciences humaines :**

*« D'un point de vue épistémologique, (la démarche de projets d'actions éducatives) souligne le fait que la connaissance se construit plus qu'elle ne se transmet. [...] D'un point de vue psychologique, elle rappelle que la motivation à apprendre est d'autant plus forte que l'activité d'apprentissage prend son sens pour l'apprenant, que celui-ci perçoit le savoir à acquérir comme le produit d'un processus d'acquisition dont il est le sujet, comme la réponse aux questions qu'il se pose, ou comme le but d'un projet d'apprentissage dans lequel il se reconnaît. D'un point de vue éducatif, en développant l'autonomie et la responsabilité du jeune, elle le prépare à montrer actif et entreprenant dans sa vie personnelle et sociale, elle lui permet de se percevoir comme le sujet de ses actes et de son devenir ».<sup>2</sup>*

La pédagogie par projet est une réalité quotidienne prouvée, parce que placer l'élève dans une situation d'enseignement frontale où seul l'enseignant parle, c'est le mettre dans une situation qui l'oblige à n'être qu'un récepteur passif, sensé apprendre des règles de grammaire ou de conjugaison qui, face à leurs complexités, l'apprenant se sent en monotonie. Ainsi apprendre à un élève à parler cette langue étrangère, c'est lui permettre de le faire au sein même de la classe, et beaucoup plus c'est lui fournir les conditions pertinentes qui l'encourage à prendre la parole, ou de s'exprimer avec ses camarades. Alors la question n'est pas de refuser cette vérité mais de la vérifier.

---

<sup>1</sup>Ibid, p.300.

<sup>2</sup>Ibid, p.339.

## **1-4-La pédagogie du projet et les théories d'apprentissage :**

La pédagogie de projet est le résultat de deux mouvements qui se sont historiquement succédé : le béhaviorisme et le constructivisme.

### **1-4-1-Le béhaviorisme :**

Le béhaviorisme est contemporain d'un premier mode de rationalisation du travail de type taylorien qui se situe essentiellement au niveau de l'objet et du produit de l'action, et ce dans l'unique dessein d'éviter les gaspillages, et par conséquent maximaliser les résultats.

Dans cette perspective donc, l'enfant n'est qu'un récipient vide, en ce sens qu'il ne fait que recevoir des savoirs que lui fournit l'enseignant selon une logique purement linéaire. C'est-à-dire qu'il entre à l'endroit de la chaîne de travail.

### **1-4-2-Le constructivisme :**

Selon Jean Piaget : « *les connaissances ne sont pas transmises par quelqu'un qui "sait" vers quelqu'un qui "ne sait pas", elles ne viennent pas des sensations comme le prétendent les associationnistes, elles sont construites (constructivisme) par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les "objets".* »<sup>1</sup>

Donc cette théorie s'intéresse à l'activité du sujet. Celui-ci participe d'une manière active et effective à la construction de son propre savoir, et elle vise en premier lieu à faire découvrir les objets du savoir par l'élève, à trouver la solution adéquate à une situation problème.

---

<sup>1</sup>RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain, Op cit, p.349.

## 2-LA CONCEPTION DU PROJET

### 2-1-La notion du projet :

Etymologiquement, le terme projet dérive du latin « projectum », participe passé de « projicere », qui veut dire jeter en avant. C'est l'idée plus ou moins élaborée, d'une chose que l'on se propose de réaliser.

Dans le domaine de l'éducation, nous présentons deux définitions du « projet », tirées de dictionnaires pédagogiques :

Selon Cuq, le projet est « *une action dirigée vers un objectif futur et que l'on organise de manière adéquate à l'atteinte de celui-ci [...]. Un projet est réfléchi, calculé, progressif et mesuré* »<sup>1</sup>

De leur côté, Raynal et Rieunier, voient dans le concept du projet :

*« une anticipation d'un état futur souhaité. Ensemble d'actions de conceptions, de planification, de pilotage, de gestion, de communication, d'évaluation, de remédiation, visant à atteindre un objectif de création d'un nouvel objet, ou d'amélioration d'un existant, en optimisant les moyens et en restant en cohérence avec les finalités de l'action et avec l'environnement dans lequel on se trouve. »*<sup>2</sup>

Dans les deux définitions figurent les mêmes éléments clés dans l'élaboration d'un projet : un objectif, la conception, la planification, la gestion et l'évaluation à travers lesquels les élèves construisent leurs savoirs.

De ce fait, nous pouvons définir le projet comme une entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux.

---

<sup>1</sup>CUQ, J-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, 2003, p.205.

<sup>2</sup>RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain, Op cit, p. 371.

## **2-2-Les étapes de la réalisation d'un projet :**

Dans son ouvrage de la didactique fonctionnelle, Minder précise quatre étapes nécessaires pour la réalisation d'un projet :

◆ La négociation pour le choix du projet : il précise que les élèves ont toutes la liberté de proposer des projets qui les impliquent, ou du moins, ils choisissent parmi les propositions que le maître peut leur donner.

◆ La planification : le groupe classe programme les étapes du travail, en partant de la dernière activité présumée du projet, on travaille régressivement de droite à gauche pour déterminer les activités et les apprentissages qui seront nécessaires pour mener les intentions à bonne fin. On schématise le plan du travail.

◆ La réalisation : avec les élèves, on effectue les activités nécessaires et les apprentissages indispensables qui doivent être soigneusement notés dans un tableau d'objectifs.

◆ L'évaluation : pour apprécier le travail et son résultat, on vérifie si le projet est réalisé, les objectifs sont atteints et si le mode de fonctionnement du groupe a été satisfaisant.

## **2-3-Du projet pédagogique à la pédagogie du projet :**

Il est intéressant de souligner la relation entre le projet pédagogique et la pédagogie du projet, car cela peut être une source de confusion.

Selon Minder, le projet pédagogique est un document de synthèse dans lequel le chef d'établissement, les enseignants, les parents et les élèves déterminent leur conception de la vie au sein de l'école et décrivent les conditions de l'apprentissage, cela dans le respect des options et des valeurs éducatives par le réseau scolaire.

Cependant la pédagogie du projet est la démarche préconisée pour la réalisation de ce projet.

### **3-PEDAGOGIE DU PROJET ET DIFFERENTES APPROCHES**

#### **3-1-L'approche communicative :**

On comprend par l'approche communicative, une expression de la didactique des langues, visant un choix méthodologique dont l'objet est de développer une compétence à communiquer chez l'apprenant, avec une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication.

L'approche communicative est née en France dans les années 1970 en réaction aux méthodes audio-orale et audio-visuelle. Elle remonte aux travaux de "NOAM CHOMSKY" qui considère que chaque langue constitue un système de structures compliquées les unes dans les autres.

Ainsi les théories constructivistes et les approches cognitivistes justifient la théorie de CHOMSKY qui est basée sur les observations de l'évolution du langage chez l'enfant depuis sa naissance jusqu'à la maîtrise parfaite de la parole.

A partir de ces théories linguistiques est née l'approche communicative. Mais c'est en 1975 seulement que se dessinent réellement les grands traits de l'approche communicative définissant un "niveau seuil" à atteindre pour pouvoir communiquer sans grande difficulté. Avec la définition du "niveau seuil", l'approche communicative a mis encore dix ans pour être opérationnelle dans les cours de langue dans le système éducatif, ses principes étaient énormément adoptés par la plupart de l'environnement éducatif.

En effet, au début des années 80 la méthode audio-visuelle continuait toujours à être appliquée, tout en essayant d'adapter cette dernière à la nouvelle approche dont l'application demeurait bien timide. Ce n'est que vers la moitié des années 80 que les grands principes pédagogiques de l'approche communicative (authenticité, contexte, interaction, centration sur l'apprenant...) apparurent dans les manuels scolaires.

Une deuxième génération de l'approche communicative apparaît dans les années 90 lorsque de nouveaux textes officiels mettent en avant les lacunes en ce qui concerne l'absence de la langue écrite et de la grammaire.

A partir de cette démarche communicative Hymes a défini l'expression de la compétence communicative comme : « *la connaissance pratique et non nécessaire explicite, des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* »<sup>1</sup>. Pour lui, l'enfant implicitement établit une relation entre le sens d'une phrase et son contexte. C'est-à-dire qu'il intériorise la phrase et le moment qui lui convient.

Alors que M.Verthan-Bourgade considère la "compétence de communication" comme la faculté de rassembler et réinvestir les ressources nécessaires pour résoudre les problèmes liés à une certaine situation de communication.

L'arrivée de l'approche communicative a donné une grande importance au rôle de l'enseignant, ainsi qu'à l'apprenant ; Au niveau du programme de français langue étrangère, le rôle de l'enseignant vient comme ceci : créer et développer chez les apprenants des attitudes positives et concrètes, au niveau de l'apprentissage et l'emploi de la langue étrangère.

---

<sup>1</sup> HAYMES, Dell, Vers les compétences de communication, ed : Hatier Crédit, Paris, 1984, p. 120.

Pour cela, d'une part, il est encouragé à mettre l'accent sur le "contenu" en termes d'objectif, plutôt que sur la "forme" linguistique, et d'autre part, l'enseignant doit encourager l'apprenant à se prendre en charge et à prendre l'initiative par lui-même, lorsque celui-ci s'exprime en langue étrangère.

L'enseignant appelé ainsi à créer un environnement linguistique favorable, riche et varié dans le but de permettre à l'apprenant de produire ses propres hypothèses sur le fonctionnement de la langue par le moyen d'activités adéquates, par exemple le questionnaire. Dans cette situation l'enseignant joue le rôle d'un guide tout en tenant intérêts des apprenants.

Alors que l'apprenant est considéré comme un "transmetteur", c'est-à-dire comme un collaborateur dans la négociation du sens ou du message communiqué, l'apprenant est également le seul responsable de son apprentissage parce que le rôle de l'enseignant est moins directif que dans les méthodes traditionnelles.

### **3-2-L'approche par compétence :**

L'approche par compétence est née avec la nouvelle réforme du système éducatif que le ministère d'éducation nationale(M.E.N) a incité parallèlement avec l'évolution de la société algérienne, dans le but de maîtriser les contenus à enseigner.

Contrairement à l'ancienne école, la nouvelle école refuse que l'apprenant soit un réservoir de connaissances, il s'agit de restituer le jour de l'examen mais de réinvestir ses connaissances dans des situations de la vie de tous les jours ce qui constitue le fond même de la philosophie de l'approche par compétence.

Aujourd'hui, il ne s'agit point d'enseigner la morphosyntaxe pour elle-même, mais de pouvoir investir tous ces savoirs dans des situations concrètes de la vie courante. L'enseignant est appelé non pas à transmettre des connaissances seulement, mais concevoir et gérer des séquences d'apprentissage où les apprenants sont amenés progressivement à agir et à se prendre en charge par la suite.

A partir d'un constat, les didacticiens ont introduit cette approche, parce qu'ils ont remarqué qu'après plusieurs années d'apprentissage, l'élève se montre démuni devant une situation de la vie quotidienne. En effet, cette faiblesse, comme expriment les spécialistes du domaine, ne s'explique pas par le manque de pertinence des savoirs enseignés mais plutôt par le manque de pratique de ces derniers dans des situations concrètes.

Dans l'approche par compétence, on vise moins à transmettre des savoirs scolaires qu'à faire produire dans l'activité des savoirs qui s'expriment par la production des résultats pratiques.

Parlons de compétence, cette notion ne signifie pas seulement avoir des connaissances, mais savoir les mobiliser de façon pertinente (savoir-faire), au moment de la réalisation de certaines tâches, en plus, l'application par l'apprenant de ses techniques et habiletés (savoir-être) afin de les mieux gérer. Dans cette approche, l'enseignant n'est pas le détenteur du savoir, mais plutôt l'accent est mis sur l'élève qui est devenu au centre des préoccupations des programmes scolaires. L'apprenant se montre actif, il doit interagir avec son enseignant ainsi qu'avec le groupe d'élèves pour la réalisation d'un objectif visé.

L'approche par compétence se présente comme étant un ensemble de théories. Pour mettre en œuvre sa démarche et aussi ses principes (la

centration sur élève dans son apprentissage), il y a une réponse possible : c'est la mise en œuvre d'un projet pédagogique.

### **3-3-Le point de vue constructiviste sur le travail en groupe :**

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

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

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

Dans ce sens, PHILIPPE Meirieu affirme que :

*« Le projet d'une pédagogie constructiviste (c'est-à-dire soucieuse des apprentissages, notamment intellectuelles et qui met l'élève au cœur des apprentissages pour l'on rendre acteur à partenaire), doit inverser le fonctionnement naturel des groupes dans le monde du travail et celui des loisirs, en instaurant une dynamique qui ne soit centrée ni sur la tâche ni sur le vécu affectif du groupe, mais sur le développement cognitif de chacun de ses membres »<sup>1</sup>.*

## **4-LES OBJECTIFS DE LA PEDAGOGIE DE PROJET**

L'objectif primordial de la pédagogie de projet est l'acquisition de la confiance de soi à travers l'engagement et de l'autonomie personnelle.

---

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

D'un côté, elle renforce l'apprentissage, aide à diffuser la solidarité et le respect entre les élèves en les habituant à écouter les points de vue des autres. D'un autre côté, elle développe l'autonomie de l'enfant, car il essaye à chaque fois de trouver des solutions à des problèmes pour les résoudre. C'est-à-dire lui donner la liberté qui va lui permettre de prendre des décisions sur son apprentissage et le mettre au centre des préoccupations didactiques.

Mais l'autonomie ce n'est pas laisser l'élève tout seul, c'est aussi la prise de conscience de ces limites et la faculté d'avoir recours à des ressources externes (les parents, les ouvrages, l'informatique,...).

La pédagogie de projet permet à l'élève de s'approprier son acte d'apprentissage car elle favorise une réflexion sur la résolution des problèmes des productions, et le travail en groupe dans l'enseignement amène les élèves à se donner des tâches collectives pour atteindre des buts finals.

La pédagogie de projet a pour objectif aussi d'être un moyen efficace pour rendre les apprenants plus motivants en acquérant des compétences multiples et une aptitude de travailler en groupe , ainsi que leur faire découvrir des stratégies et des mécanismes d'apprentissage et leur permettre une ouverture sur le monde.

#### **4-1-L'apprentissage coopératif :**

L'apprentissage coopératif correspond à une formation par de petits groupes d'apprenants. C'est une approche éducative et interactive qui met l'accent sur le travail en équipe où tous les apprenants s'engagent et s'impliquent dans leur processus d'apprentissage pour atteindre un but et objectif final.

A partir de l'apprentissage coopératif, l'enseignant devient un organisateur et un observateur seulement, qui va guider et orienter les apprenants dans la manière de réaliser leurs tâches et déterminer leur objectif final.

Cet apprentissage vise essentiellement une participation active de l'apprenant à son apprentissage où il peut accomplir la tâche, mais avec l'apport des autres éléments du groupe, ce qui va lui permettre d'être plus responsable de son apprentissage et ce qui va aider l'équipe à réaliser la même activité selon les mêmes modalités pour atteindre des objectifs visés.

Cette approche favorise l'acquisition des habilités coopératives et sociales parce que l'apprenant, dans ce cas, communique avec les autres, écoute les autres, encourage les membres du groupe ce qui permet de diminuer l'écart et la différence entre les éléments faibles et les éléments forts. Ainsi elle permet d'avoir une certaine dynamique entre les intérêts individuels et la richesse du collectif dont les apprenants partagent les idées, expriment et échangent les points de vue.

#### **4-2-L'autonomie de l'apprenant :**

Dans la pédagogie de projet, Perrenoud explique comment l'enfant arrive à développer son autonomie et à rester maître chez soi, tout en respectant les orientations de son groupe. Selon l'auteur, une démarche de projet favorise un double apprentissage : d'une part, l'élève apprend l'autonomie par rapport au groupe, qui lui permet de se ménager des zones dans lesquelles il reste maître de son action ; pour cela il doit faire reconnaître sa compétence.

D'autre part, l'élève apprend à se faire entendre dans le groupe et à influencer les décisions collectives de façon à ce qu'il arrive à se

reconnaitre en tant que personne. Ainsi, l'individu sauvegarde son autonomie et défend ses idées ne se laissant pas emporter par les opinions collectives. Il est important d'aider l'enfant à trouver un compromis entre sa liberté individuelle et la dimension collective : à garder un esprit critique, à apprendre à défendre son opinion même s'il est seul dans un groupe.

## **5-LE ROLE DE L'ENSEIGNANT DANS UNE PEDAGOGIE DE PROJET**

L'enseignant qui pratique la pédagogie de projet aura une fonction d'animateur, c'est-à-dire conjuguera plusieurs rôles qui sont décrits par plusieurs auteurs.

◆Un rôle d'organisateur : proposer ou définir le cadre du travail pendant la phase de préparation et celle du déroulement de l'action.

◆Un rôle de stimulateur du groupe d'apprenants : stimuler la curiosité, l'esprit d'initiative et de recherche, l'imagination, l'intelligence.

◆Un rôle d'accompagnateur du groupe : ne pas influencer sur les décisions de ses membres, leur laisser la responsabilité, patienter et intervenir quand cela est indispensable pour favoriser le fonctionnement autonome du groupe.

◆Un rôle d'évaluateur : veiller à la clarté et à la réalisation des objectifs, contrôler l'adéquation du projet à la réalité, évaluer la pertinence des hypothèses, la difficulté qu'elles peuvent présenter à être vérifiées.

Bordallo, empruntant le terme de Mottet(1983), attribue lui aussi à l'enseignant éducateur qui pratique la pédagogie de projet, le rôle de

*technologue* de l'apprentissage : l'enseignant n'est plus le simple émetteur de savoirs ; il doit veiller à mettre en place des dispositifs qui permettent d'apprendre et d'organiser un contexte d'apprentissage fonctionnel que Mottet appelle la technologie éducative. Ce terme constitue une synthèse des rôles précédemment évoqués car il s'agit de créer les conditions de l'appropriation du savoir.

## **CONCLUSION**

Dans ce chapitre, nous avons abordé une présentation générale de la pédagogie de projet. Puis, nous avons constaté les éléments essentiels et les caractéristiques de cette pédagogie à partir de l'étude des différentes définitions des spécialistes de la pédagogie de projet. La pédagogie de projet est une méthode active qui fait appel à d'autres pédagogies et aux théories d'apprentissage, et elle se base sur la motivation des apprenants, où l'élève est un acteur principal qui construit son propre savoir à l'aide de l'orientation de l'enseignant.

# **DEUXIEME CHAPITRE**

*L'ECRIT EN FLE*

## INTRODUCTION

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

Dans ce chapitre, nous allons donner un aperçu sur l'écrit en langue française. En premier lieu, nous parlerons de la didactique de l'écrit, et de l'écrit dans une situation de communication. En deuxième lieu, nous allons essayer de mettre une présentation générale de la production écrite, les différents processus de rédaction et les différents modèles de la production écrite. En troisième lieu, nous allons parler du travail en groupe dans la production écrite.

### 1-LA DIDACTIQUE DE L'ECRIT

La didactique de l'écrit est une discipline multidimensionnelle qui indique un champ de préoccupation hétérogène, qui cherche à transmettre des savoirs, savoir-faire et savoir-être, et donner la place qui convient dans les objectifs d'apprentissage et les procédés à mettre en œuvre à la communication orale et écrite en langue étrangère ainsi :

*« La didactique de la 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. Depuis plusieurs années, les recherches en didactique de la production de l'écrit ont pris, cependant, un essor nouveau, mais les retombées dans le matériel pédagogique restent mineures »<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Nouvelle édition, Presses universitaires de Grenoble, 2005, p.184.

La didactisation de l'écrit a connu pour conséquence un renouvellement avec l'approche communicative : les travaux sur la linguistique textuelle et les situations d'écrit qui se sont intéressés d'une part au cadre dans lequel se réalise l'énonciation, ou d'autre part aux règles de fabrication des textes, qui ont permis la rénovation des pratiques d'enseignement de la communication écrite et, de prendre en considération l'ensemble des domaines et des situations de lecture qui se sont nettement élargies, car l'expression est différenciée de la compréhension, mais les deux compétences sont en étroite corrélation. De plus, et d'après les recherches faites par les didacticiens on constate que l'apprentissage de l'une sert le développement de l'autre : « *mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est mieux parler* »<sup>1</sup>

L'acte d'écrire, c'est donc une production au moyen d'un texte ; cette réalisation d'un objet, qui soit approprié aux caractéristiques de l'écrit sur les deux volets : langue et texte, constitue une performance très complexe et, sur le plan de l'apprentissage, l'articulation lecture-écriture (compréhension et production) favorise la mobilisation des compétences scripturales de l'apprenant.

### **1-1-Définition de l'écrit :**

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

---

<sup>1</sup> Ibid., p. 178.

<sup>2</sup> CUQ, Jean- Pierre, *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*, Paris, Jean Pencreach, 2009, p. 78- 79.

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

Jean pierre CUQ précise que : « *un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs, selon sa nature* »<sup>1</sup>.

En fait, l'écrit en tant qu'unité de discours, tisse une relation étroitement liée entre le scripteur et le lecteur, d'une part. D'autre part, il franchit l'espace et le temps grâce à sa diversité typologique et matérialité graphique.

Pour Christine Barré De Miniac l'écriture est considérée : « *comme un moyen d'expression ; c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière* »<sup>2</sup>.

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

### **1-2-L'écrit dans une situation de communication :**

Faire apprendre à l'apprenant à écrire c'est lui apprendre à produire des textes dans situation de communication, de ce fait, savoir écrire c'est tout d'abord avoir une stratégie de production de texte, une aptitude de représenter la situation de communication écrite, ainsi avoir une compétence linguistique, syntaxique, lexicale et orthographique.

Selon F.François : « *la situation de communication orale ou écrite est l'ensemble des éléments extralinguistique présents dans l'esprit des sujets ou également dans la réalité physique extérieure au moment de la communication et auxquels on peut*

---

<sup>1</sup> Ibid., p. 79.

<sup>2</sup> DE MINIAC, Christine Barré, *le rapport à l'écriture ; aspects théoriques et didactique*, Paris, Septentrion, 2000, p. 19.

*assigner un rôle dans le conditionnement de la forme ou de la fonction des éléments linguistique »<sup>1</sup>.*

À partir de ce passage, nous comprenons que le scripteur dans une situation de communication écrite est influencé par son contexte spatio-temporel et ses connaissances.

## **2-LA PRODUCTION ECRITE**

### **2-1- Définition de la production écrite :**

La production écrite a une place importante dans le cours de langue, elle a été longtemps considérée dans les classes comme une discipline venant appliquer les apprentissages de la compréhension, de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe. A l'école et au collège, la production écrite est le domaine où les apprenants doivent écrire selon un sujet pour pouvoir acquérir la meilleure appréciation possible.

Elle est considérée comme une sorte de test final destiné à confirmer par un texte bien fait, que les conceptions distribuées dans l'enseignement des différentes disciplines du français ont été acquises. Elle peut supposer la gestion de plusieurs paramètres comme la construction de texte ou de phrase, le fonctionnement de la langue, le style propre à chaque type....

Cette production se présente, comme une activité de construction de sens qui vise chez les apprenants l'acquisition de la capacité à produire divers types de textes répondants à des objectifs de communication : écrire c'est déjà communiquer, fonder une idée pour produire un effet sur son lecteur, tendre vers un but qui dépend des paramètres du contexte de production dans lequel on s'inscrit, à ce propos Thao en 2007 a écrit que *« les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes, mais que la production écrite est une activité qui a un but et un sens : les*

---

<sup>1</sup>F.François, cité par ; Sophie Moirant, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990,p.09.

*apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des ) lecteur(s)... »<sup>1</sup>.donc, il s'agit d'écrire dans un but de communiquer.*

## **2-2-Les différents modèles de la production écrite :**

Il existe plusieurs théories relatives à la production écrite, nous pouvons regrouper ces modèles en deux catégories : celles qui sont linéaires et celles qui sont récursives, non linéaires.

### **2-2-1-Le modèle linéaire :**

Ce modèle conçu par Rohmer en 1965, a analysé le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle, son modèle consiste en trois étapes très marquées et séquentielles : la préécriture représente la phase d'élaboration d'un plan et de chercher des idées. L'écriture est la rédaction du texte, et la réécriture représente la phase d'apporter des corrections à la forme et au fond.

Ces étapes sont séparées les unes des autres, mais la production écrite réalisée qui est le texte, représente le résultat du travail réalisé durant ces étapes. Ces dernières doivent être respectées par le scripteur.

### **2-2-2-Le modèle non linéaire :**

Ce modèle insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveaux différents.

---

<sup>1</sup><http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim.v8.part=137228>

### **2-2-2-1-Le modèle de Hayes et Flower :**

Dans ce modèle, l'écriture ne constitue plus une démarche linéaire mais s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à diverses étapes ou sous-étapes du processus de la production écrite.

Ce modèle s'intéresse à une démarche de résolution du problème qui se présente en trois composantes :

- le contexte de la tâche ;
- la mémoire à long terme du scripteur ;
- les processus d'écriture ;

### **2-2-2-2-Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) :**

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

- « connaissances-expression » ; ce modèle centré sur la démarche de scripteurs novices ou d'enfants qui éprouvent des difficultés à se distancier de leur façon de penser, ce type de scripteurs fait appel seulement à ses propres connaissances et à sa propre expérience.
- « connaissances-transformation » ; dans ce modèle le scripteur est présenté comme quelqu'un qui durant les tâches d'écriture sait ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir.

### **2-2-2-3-Le modèle de Deschène(1988) :**

Ce modèle proposé pour le français langue maternelle, il a pour objet de faire le lien entre l'activité de compréhension écrite et la production écrite, et il prend en compte la situation d'interlocution, les structures de connaissances et les processus psychologiques.

Ce modèle aide à caractériser les aspects importants de la production et à mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire dans le traitement de l'information.

### **2-2-3-Le modèle de production en langue étrangère :**

Ce modèle conçu pour une langue seconde, Pour pouvoir aider l'apprenant lors de l'activité de l'expression écrite ; d'abord l'apprenant doit acquérir des stratégies de lecture (articles, livres, etc.), puis développer sa compétence en compréhension. Pour enfin, acquérir une compétence de production.

### **2-3-Les différentes activités du processus de rédaction :**

Il est nécessaire d'aborder les différents processus mis en jeu lorsqu'un scripteur écrit un texte. Les quatre éléments qui interviennent ; sont la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle.

#### **2-3-1-La planification :**

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

D'abord, la conception permet au scripteur de retrouver les informations qu'il considère nécessaires pour produire le texte. C'est durant cette phase que le scripteur peut donner quelques idées sur un papier de brouillon ou schématiser un plan.

Ensuite, l'organisation lui donne l'occasion de choisir l'information selon des critères : chronologie, pertinence des idées, hiérarchisation des thèmes. Le scripteur peut être amené à mettre en relation les différentes informations à l'aide de flèche ou de liaison.

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

Pour Claudine Garcia-Debanc « *ces opérations de planification sont indispensables à la réalisation d'un écrit car elles occupent plus de deux tiers du temps d'écriture des scripteurs experts* »<sup>1</sup>. Elles s'enchaînent logiquement, et elles ne se déroulent pas nécessairement selon cette chronologie et peuvent être liées les unes aux autres.

### **2-3-2-La mise en texte :**

Les fragments de message préverbaux produit par la planification peuvent être présentés sous forme de propositions, d'images ou d'idées. Ces structures sont transformées en un produit linguistique par le processus de mise en texte qui permet la sélection des unités lexicales, la construction des structures syntaxiques et des représentations orthographiques des mots.

### **2-3-3-La révision :**

Ce processus vise, d'une part l'évaluation de la production et d'autre part, l'adéquation du plan de la composition aux buts définis durant la planification. Le scripteur est ainsi amené à effectuer deux sous-processus : le premier constitue la relecture du texte produit en vue de détecter des éventuelles erreurs, le deuxième engage le scripteur à corriger le texte selon des règles de production.

### **2-4-Le travail en groupe dans la production écrite :**

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

---

<sup>1</sup>JOLIBERT, Josette, *Former des enfants producteurs de textes*, paris, Hachette Education, p. 35

Selon BOISSEAU Sabine : « *l'intérêt du travail en groupe dans la construction de l'intelligence est de permettre la confrontation avec autrui, la divergence des points de vue, ce qu'a la suite de Piaget, on nomme le conflit sociocognitif : l'idée que chaque esprit ne se forme qu'en se frottant d'autres esprits* »<sup>1</sup>.

#### **2-4-1-La variété des idées :**

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

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

Le travail en groupe peut aider à réfléchir, à comprendre, à élargir les points de vue.

#### **2-4-2-L'organisation des idées :**

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

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

---

<sup>1</sup>BOISSEAU, Sabine, *Apprendre autrement à l'école : le travail de groupe*, IUFM DU BOURGOGNE, 2005-2006, p.18.

### **2-4-3-La pertinence des idées :**

Avec l'hétérogénéité de groupe, les apprenants suivent un raisonnement beaucoup plus facile pour relier les idées par des mots de liaison (conjonction). D'une part, ils s'assurent que le lien entre les idées est parfaitement individuel par le choix le plus adéquat des connecteurs et des locutions que ce soit au début ou à l'intérieur du paragraphe. D'autre part, ils appliquent mieux en groupe les différentes utilisations de la ponctuation qui sert à articuler mais aussi à rythmer le travail.

### **2-5-Les difficultés théoriques de l'écrit :**

Ecrire est une activité complexe dans laquelle plusieurs opérations intellectuelles, simultanées et interactives sont mobilisées. La maîtrise de l'écrit est la maîtrise de la structure interne pour l'articulation des idées, c'est aussi avoir un bagage lexical et surtout avoir des qualités rédactionnelles.

La majorité des apprenants font des écrits qui se caractérisent par : le manque de connaissances grammaticales où l'élève ne sait pas la règle à appliquer et il ne s'intéresse pas aux fautes d'orthographe parce qu'il ne fait pas de faute quand il parle. La syntaxe qu'utilise l'élève est très simple et son vocabulaire est restreint.

Parmi les obstacles que rencontrent les apprenants durant la réalisation d'une production écrite, on peut citer ces deux éléments :

#### **2-5-1-La motivation :**

La motivation est un facteur très important dans le processus d'apprentissage. Selon Hayes, pour améliorer le style en écriture, il faut donner une grande importance à la motivation des apprenants, donc il est nécessaire de comprendre les éléments qui favorisent ou défavorisent la

motivation des apprenants. Plusieurs recherches ont démontré que les apprenants rédigent leurs travaux de recherche et les activités dans un contexte de compétition, ce qui nécessite la présence de l'enseignant à côté des apprenants qui ont des difficultés à écrire, et il doit être attentif en classe en cas de démotivation des élèves parce qu'il est le seul responsable pour découvrir les indicateurs de la motivation chez ses apprenants.

### **2-5-2-La mémorisation**

Pour apprendre une langue étrangère, il faut qu'on fasse appel à la mémoire. Parce qu'un élève doit passer par le stade de la mémorisation pour apprendre des nouveaux sons, des nouvelles graphies et des règles combinatoires qui les conduisent à apprendre une nouvelle langue.

De ce fait, on comprend qu'il est important de parler de deux types de mémoire :

#### **2-5-2-1-La mémoire à court terme :**

Dite aussi mémoire de travail, c'est à partir de cette mémoire qu'on peut stocker des éléments pour une période limitée, et ne peut pas traiter plusieurs éléments à la fois.

#### **2-5-2-2-La mémoire à long terme :**

C'est là où on stocke les connaissances destinées à être conservé. Cette mémoire a une capacité supposée et illimitée.

À partir de tous cela, on comprend que l'existence de ces deux mémoires peut expliquer certains obstacles en rapport avec la compréhension des textes en langue étrangère. On peut dire que l'enseignant est obligé d'avoir en vue le facteur de la mémoire afin de

pouvoir contourner les problèmes et de comprendre l'origine de certaines difficultés pour les remédier.

## **CONCLUSION**

Les apprenants ont toujours des difficultés au niveau de la production des textes, parce que la production écrite est une compétence difficile à réaliser.

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

## **DEUXIEME PARTIE**

# **QUATRIEME CHAPITRE**

**analyse et interprétation des résultats**

## **INTRODUCTION**

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

### **1-LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

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

Pour ce faire, nous avons choisi une classe de 1<sup>ère</sup> année secondaire, laquelle est assurée par une enseignante de 37 ans, licenciée en français.

Nous avons demandé aux apprenants à produire des textes de type argumentatif en groupe.

Au terme de notre expérimentation, nous allons vérifier notre hypothèse émise avec les résultats obtenus afin de la confirmer ou l'infirmier.

### **2-CORPUS**

#### **2-1-Le public visé :**

Nous avons choisi la 1<sup>ère</sup> année secondaire comme un échantillon parce que c'est une étape entre l'école moyenne et l'école secondaire.

La classe contient quatre rangées, les tables sont disposées les unes derrière les autres, c'est une classe vaste et aérée, ce qui aide les apprenants à travailler dans de bonnes conditions.

L'ambiance dans cette classe est que la relation entre l'enseignante et les apprenants est une relation de respect, où l'enseignante laisse les apprenants libres et elle accepte le point de vue de chacun.

L'âge des apprenants est entre 16 et 17 ans.

## **2-2-L'échantillon :**

D'après quelques séances pédagogiques, on a constaté que les productions écrites sont presque les mêmes, c'est pour cela que nous avons pris un échantillon représentatif de 10 copies d'élèves à un établissement de Mohamed Bousbiat à Biskra.

La séance était la production écrite, l'enseignante commence la leçon par un éveil d'intérêt, ensuite elle porte la consigne au tableau avec des questions qui sert à orienter les apprenants pour produire efficacement.

L'objectif de l'enseignante, c'est d'aider les apprenants à produire des textes d'une manière efficace, à travers le travail en groupe.

Le nombre d'apprenant dans cette classe est 43 apprenants, dans laquelle en compte seulement 9 garçons.

On a constaté que les filles participent mieux que les garçons et cela dû à leur grand nombre.

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

## **3-DEROULEMENT DE LA SEANCE**

- **Séance** : production écrite
- **Objectif de la séance** : Au terme de cette séance l'apprenant sera capable de rédiger un court texte argumentatif, pour défendre ou réfuter un point de vue.
- **Durée de la séance** : 1 heure.
- **Description de l'activité** : les apprenants sont soumis à l'activité de la production d'un texte argumentatif.
- **Projet 03**: "argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue"
- **Séquence 03** : organiser son argumentation.

La production écrite comporte la consigne suivante :

➤ **La consigne :**

" La génération de l'outil internet doit-il nous faire désertier les bibliothèques "

-Rédigez un texte argumentatif sur ce sujet.

➤ **Utilisez :**

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

## **4-ANALYSE DES COPIES**

### **Copie 01**

#### **1-La pertinence :**

a-Utilisation d'indice de la première personne au pluriel : nous avons trouvé l'emploi de la 1<sup>ère</sup> personne au pluriel « nous », dans « nous sommes installés... ».

b-Variété des arguments : le texte possède des arguments variés, par exemple : « les gens utilisent l'internet à n'importe quel moment..... », « l'internet est un moyen rapide..... ».

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

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

## **2-L'organisation :**

a-Utilisation d'articulateurs logiques : le texte est caractérisé par l'emploi des connecteurs exprimant la conséquence, tel que « en conclusion... ».

b-Présence des trois parties :

-La thèse : les apprenants construisent leur texte de deux éléments « le verbe d'opinion et le thème ».

-Le développement : l'analyse des productions écrites a montré l'emploi des arguments pertinents, en plus une utilisation des exemples d'illustration.

-La conclusion : dans ce texte les apprenants s'expriment avec ses propres idées.

## **3-Le lexique :**

-Le vocabulaire est satisfaisant pour l'argumentation.

## **Copie 02**

### **1-La pertinence :**

a-Utilisation d'indice de la première personne au pluriel : nous avons remarqué l'emploi de la première personne au pluriel « nous » qui indique la présence des apprenants, dans « nous trouvons que..... ».

b-Variété des arguments : nous avons constaté une variété d'arguments, par exemple : « l'internet donne des solutions pour les problèmes », « elle nous aide pour comprendre nos leçons ».

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

d-Ordre des arguments : les apprenants ont respecté l'ordre des arguments.

## **2-L'organisation :**

a-Utilisation d'articulateurs logiques : nous avons trouvé des connecteurs qui servent à exprimer la conséquence, exemple « en conclusion, l'internet est importante mais il faut pas oublier la bibliothèque ».

b-Présence des trois parties :

-La thèse : il y a l'adverbe d'opinion « personnellement », et l'annonce du thème.

-Le développement : les arguments sont pertinents, et ils ont utilisé des exemples.

-La conclusion : les apprenants s'impliquent dans leur texte par l'emploi du verbe « falloir » dans «...il ne faut pas oublier la bibliothèque ».

## **3-Le lexique :**

-les apprenants possèdent un vocabulaire suffisant pour l'argumentation.

## **Copie 03**

### **1-La pertinence :**

a-Utilisation d'indice de la première personne au pluriel : les apprenants ont utilisé la première personne du pluriel « nous » qui indique leur présence, dans « nous utilisons beaucoup l'internet..... ».

b-Variété des arguments : la production est caractérisée par une variété d'arguments par exemple, « l'internet est plus rapide », « la recherche sur un livre perdu beaucoup de temps ».

c-Utilisation des introducteurs d'arguments : le texte analysé contient des introducteurs, comme « d'abord, alors, enfin ».

d-Ordre des arguments : les apprenants ont respecté l'ordre des arguments.

## **2-L'organisation :**

a-Utilisation d'articulateurs logiques : les apprenants ont utilisé des connecteurs exprimant la cause dans « parce qu'elle est très rapide..... ».

b-Présence des trois parties :

-La thèse : les apprenants ont introduit « un adverbe d'opinion », puis annoncent le sujet.

-Le développement : le texte comporte des arguments pertinents avec des exemples d'illustrations, comme « l'internet est plus favori chez les jeunes et les adolescents ».

-La conclusion : nous avons remarqué qu'ils ont proposé leur point de vue sur le thème.

## **3-Le lexique :**

-le vocabulaire n'est pas totalement suffisant pour l'argumentation.

## **Copie 04**

### **1-La pertinence :**

a-Utilisation d'indice de la première personne au pluriel : le texte est caractérisé par l'utilisation du pronom « on », dans « on l'utilise..... ».

b-Variété des arguments : les apprenants ont utilisé des arguments variés par exemple « on utilise l'internet sans faire des efforts », « l'internet est plus rapide que les bibliothèques ».

c-Utilisation des introducteurs d'arguments : le texte ne contient pas des introducteurs.

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

## **2-L'organisation :**

a-Utilisation d'articulateurs logiques : dans ce texte les apprenants ont employé un seul connecteur qui exprime la conséquence, tel que « en conclusion, je crois que l'internet..... ».

b-Présence des trois parties :

-La thèse : les apprenants ont introduit une petite introduction, puis annoncent le thème.

-Le développement : dans cette production, les arguments employés sont pertinents, mais nous n'avons pas remarqué aucun exemple d'illustration.

-La conclusion : nous avons remarqué que le groupe d'apprenants est impliqué dans le texte, tel que « ...il faut pas désertier les autres outils ».

## **3-Le lexique :**

-Les apprenants n'ont pas utilisé un vocabulaire suffisant pour l'argumentation.

## **Copie 05**

### **1-La pertinence :**

a-Utilisation d'indice de la première personne au pluriel : le texte est caractérisé par l'emploi de la première personne au pluriel comme « ...nous a fait... ».

b-Variété des arguments : à partir de l'analyse du texte, nous avons remarqué qu'il y a une variété d'arguments employée par le groupe d'apprenants.

c-Utilisation des introducteurs d'arguments : les apprenants emploient des introducteurs, tel que « Alors, Enfin ».

d-Ordre des arguments : les apprenants n'ont pas respecté la hiérarchisation des arguments.

## **2-L'organisation :**

a-Utilisation d'articulateurs logiques : le groupe a fait l'usage seulement du connecteur de cause et de conséquence.

b-Présence des trois parties :

-La thèse : les apprenants ont commencé leur texte par un adverbe d'opinion « personnellement », suivie du thème.

-Le développement : nous avons trouvé des arguments pertinents, et des exemples.

-La conclusion : l'analyse de la copie nous a permis de constater la présence du sujet écrivant dans laquelle nous avons trouvé des marques impliquent le groupe d'apprenants dans l'argumentation, comme le verbe « falloir ».

## **3-Le lexique :**

-Le vocabulaire du texte est usuel pour l'argumentation.

## **Copie 06**

### **1-La pertinence :**

a-Utilisation d'indice de la première personne au pluriel : le groupe d'apprenants utilisent le pronom personnel « nous » pour commencer leur production.

b-Variété des arguments : les apprenants ont utilisé des arguments variés par exemple « ...est plus rapide dans la recherche... », « ...donne plusieurs points de vue... », « La bibliothèque a une place que aucun moyen peut la remplacer ».

c-Utilisation des introducteurs d'arguments : ils ont utilisés des introducteurs pour la rédaction de leur texte.

d-Ordre des arguments : dans ce texte les arguments sont bien organisés, ils ont passé d'un argument faible à un argument fort.

## **2-L'organisation :**

a-Utilisation d'articulateurs logiques : nous avons remarqué une absence totale d'utilisation des connecteurs logiques.

b-Présence des trois parties :

-La thèse : nous avons constaté que le groupe d'apprenants ont introduit leur texte par une définition du thème.

-Le développement : nous avons trouvé des arguments pertinents et des exemples.

-La conclusion : nous avons trouvé des marques impliquant les apprenants dans l'argumentation, où ils ont proposés leur point de vue sur le sujet dans ce qui suit « nous voyons que l'internet est ..... ».

## **3-Le lexique :**

À partir de notre analyse au niveau du lexique, nous avons constaté que le vocabulaire utilisé est bien adéquat pour l'argumentation.

## **Copie 07**

### **1-La pertinence :**

a-Utilisation d'indice de la première personne au pluriel : le groupe d'apprenants ont été employés des embrayeurs, comme le pronom « on », dans « on peut donc..... ».

b-Variété des arguments : nous avons trouvé que le groupe d'apprenants n'ont pas suffisamment utilisés des arguments.

c-Utilisation des introducteurs d'arguments : ils n'ont utilisé aucun introducteur dans leur texte.

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

## **2-L'organisation :**

a-Utilisation d'articulateurs logiques : le groupe a utilisé un seul connecteur de conséquence, tel que «donc», dans la phrase « donc l'internet est ..... ».

b-Présence des trois parties :

-La thèse : le texte est composé du verbe d'opinion « nous pensons que » suivie du thème.

-Le développement : nous avons constaté que le texte ne contient pas des arguments pertinents, et il y a une absence totale des exemples d'illustrations.

-La conclusion : nous avons trouvé des marques impliquent le groupe d'apprenants dans l'argumentation, comme le verbe « falloir ».

## **3-Le lexique :**

Au niveau du vocabulaire, nous avons trouvé que les apprenants utilisent des mots très courants pour l'argumentation.

## **Copie 08**

### **1-La pertinence :**

a-Utilisation d'indices de la première personne au pluriel : les apprenants ont utilisé la première personne du pluriel « nous » qui indique leur présence.

b-Variété des arguments : nous avons remarqué que le groupe d'apprenants a utilisé différents arguments.

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

d-Ordre des arguments : nous remarquons que les apprenants ont bien structuré leur texte, où ils ont passé d'un argument faible à un argument fort.

## **2-L'organisation :**

a-Utilisation d'articulateurs logiques : à partir de l'analyse de la copie, nous avons trouvé qu'un seul connecteur exprimant la conséquence.

b- Présence des trois parties :

-La thèse : ils ont fait une définition pour commencer leur production.

-Le développement : nous avons constaté que le texte est contient des arguments et des exemples.

-La conclusion : nous avons trouvé que le groupe d'apprenant a proposé leur point de vue à la fin du texte.

## **3-Le lexique :**

Au niveau du vocabulaire, nous avons trouvé que les apprenants utilisent un vocabulaire acceptable pour argumenter.

## **Copie 09**

### **1-La pertinence :**

a-Utilisation d'indice de la première personne au pluriel : le groupe d'apprenants utilisent le pronom personnel « nous » pour commencer leur texte.

b-Variété des arguments : les apprenants n'ont pas employé des arguments suffisants et variés.

c-Utilisation des introducteurs d'arguments : ils ont utilisés des introducteurs pour la rédaction de leur texte.

d-Ordre des arguments : dans ce texte les arguments ne sont pas bien organisés.

## **2-L'organisation :**

a-Utilisation d'articulateurs logiques : dans ce texte nous avons remarqué la présence des connecteurs logiques (cause et conséquence).

b-Présence des trois parties :

-La thèse : nous avons constaté que le groupe d'apprenants ont introduit leur texte par une définition du sujet.

-Le développement : nous avons remarqué que les arguments ne sont pas assez pertinents, et il n'y a pas des exemples d'illustration.

-La conclusion : nous avons trouvé des marques impliquant les apprenants dans l'argumentation, où ils ont proposés leur point de vue sur le sujet dans ce qui suit « nous voyons que l'internet est ..... ».

## **3-Le lexique :**

À partir de notre analyse au niveau du lexique, nous avons constaté que le vocabulaire utilisé n'est pas suffisant pour l'argumentation.

## **Copie 10 :**

### **1-La pertinence :**

a-Utilisation d'indice de la première personne au pluriel : nous avons remarqué l'emploi de la première personne au pluriel « nous » qui indique la présence des apprenants.

b-Variété des arguments : nous avons constaté une variété d'arguments.

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

d-Ordre des arguments : les apprenants ont respecté l'ordre des arguments.

## **2-L'organisation :**

a-Utilisation d'articulateurs logiques : nous avons trouvé des connecteurs qui servent à exprimer la conséquence.

b-Présence des trois parties :

-La thèse : il y a l'adverbe d'opinion « personnellement », et l'annonce du thème.

-Le développement : les arguments sont pertinents, et ils ont utilisé des exemples.

-La conclusion : pour conclure les apprenants donnent leur point de vue sur le sujet à la fin du texte.

## **3-Le lexique :**

Les apprenants possèdent un vocabulaire suffisant pour l'argumentation.

## **4-LE BILAN D'ANALYSE**

### **1-Pour la règle de la pertinence :**

À partir de l'analyse qu'on fait sur les dix copies, on a constaté que les groupes d'apprenants ont presque les mêmes niveaux de maîtrise de la règle de pertinence ;

◆ Utilisation d'indice de la première personne au pluriel : tous les groupes (10/10) ont employé le pronom « nous » dans leurs productions écrites.

◆ Variété des arguments : à partir de l'analyse des copies, nous avons trouvé comme résultats qu'il y a deux copies ont un manque au niveau de la variété des arguments c'est-à-dire (8/10) groupes qui font la diversification des arguments.

◆ Les introducteurs d'arguments : nous avons constaté que (8/10) d'apprenants emploient des introducteurs d'arguments.

◆ L'ordre d'arguments : nous avons remarqué que la plus part des groupes ont respecté l'ordre des arguments, à l'exception de quatre copie qu'ont pas respecté l'ordre (6/10).

### **2-La règle de l'organisation :**

◆ L'emploi des connecteurs logiques : à la fin de l'analyse de toutes les copies, nous avons constaté que (7/10) copies où les apprenants ont employé les connecteurs logiques qui expriment la cause, et (9/10) copies contiennent des connecteurs de la conséquence.

◆ La présence de trois parties :

-La thèse : les dix copies marquent la présence du thème au début du texte (10/10).

-Le développement : (7/10) copies ont caractérisé par une pertinence d'arguments et quelques exemples d'illustration, et les autres copies (3/10) ont une absence sur le plan de développement.

-La conclusion : dans toute les copies, nous avons remarqué que tous les groupes ont maitrisent la manière de conclure, c'est-à-dire que (10/10) copies contiennent une conclusion.

### **3-Le lexique :**

Au niveau du lexique, nous pouvons dire que (6/10) copies contiennent un vocabulaire suffisant pour l'argumentation, et (4/10) copies ont un vocabulaire insuffisant.

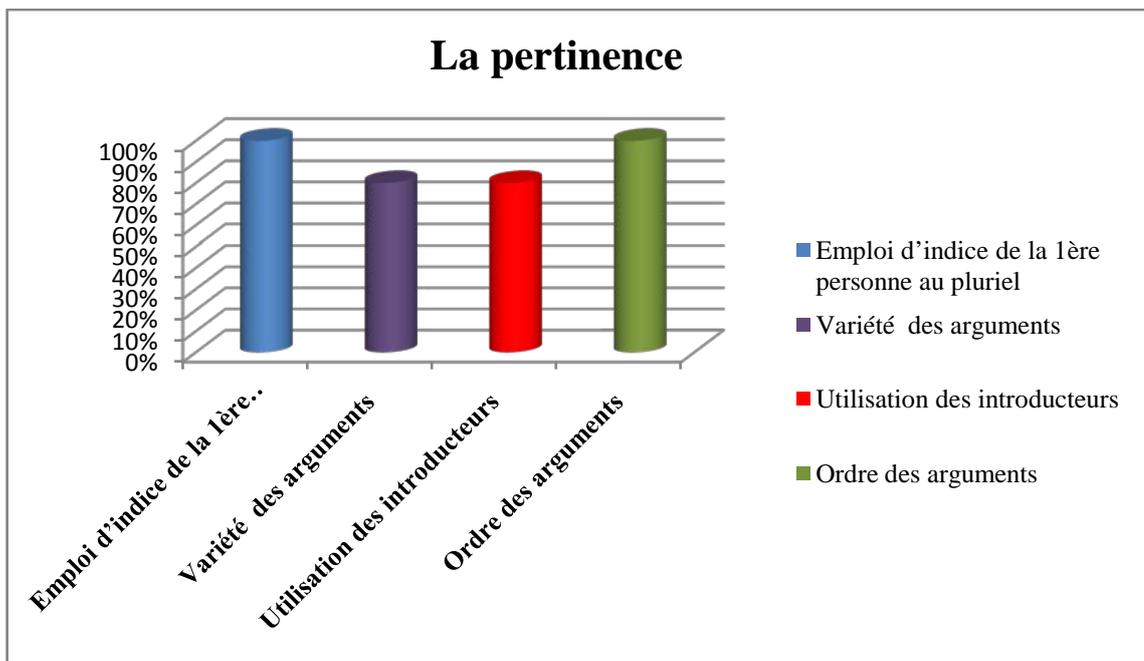
## 6-RESULTAT EN POURCENTAGE ET EN GRAPHIQUE

### 1-La pertinence :

➤ en pourcentage :

	Utilisation d'indice de la 1 <sup>ère</sup> personne au pluriel	Variété des arguments	Utilisation des introducteurs	Ordre des arguments
Copies	100%	80%	80%	100%

➤ en graphique :



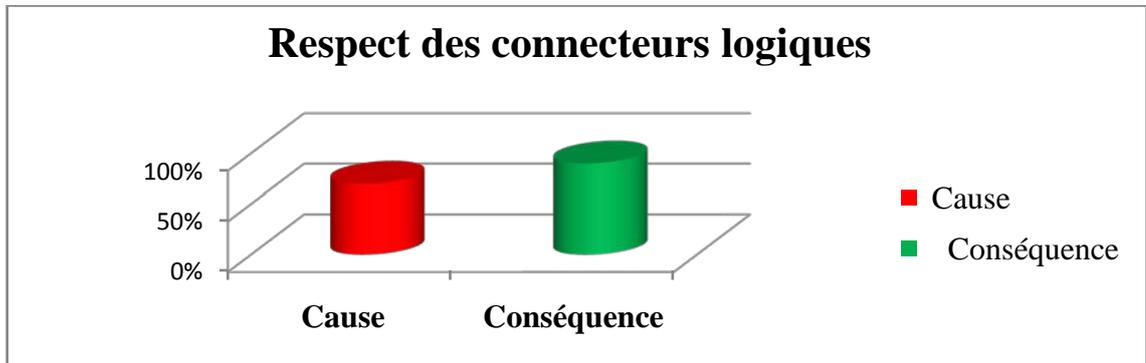
### 2-L'organisation :

✓ *Respect des connecteurs logiques :*

➤ en pourcentage :

	Cause	Conséquence
Copies	70%	90%

➤ en graphique :

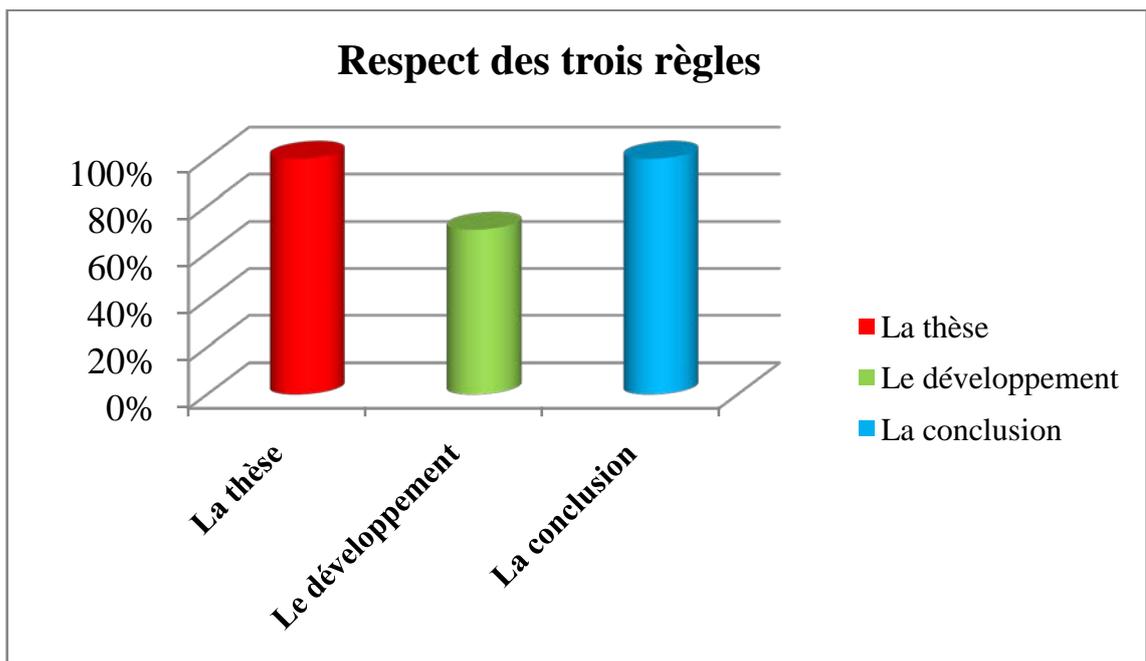


✓ *Respect des trois règles :*

➤ en pourcentage :

	La thèse	Le développement	La conclusion
Copies	100%	70%	100%

➤ en graphique :

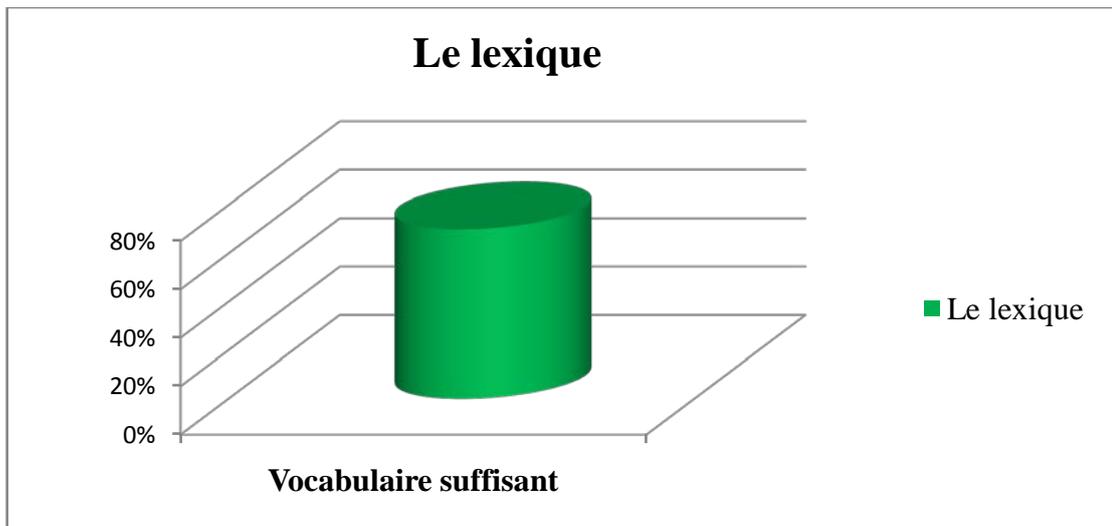


### 3-Le lexique :

➤ en pourcentage :

	<b>Vocabulaire suffisant</b>
<b>Copies</b>	70%

➤ en graphique :



## CONCLUSION

Après l'analyse des productions écrites des apprenants et à partir des résultats, nous avons constaté que la pratique de la pédagogie du projet dans une classe de FLE améliore l'écrit des apprenants, et que le travail en groupe encourage les apprenants à produire mieux par l'interaction et la confrontation de leurs idées. Dans ce cas le rôle de l'enseignant reste primordial, car il participe à organiser les apprenants afin que le travail soit efficace sur tous les plans.

# **CONCLUSION GENERALE**

## CONCLUSION GENERALE

Notre travail de recherche a pour objectif de vérifier l'adaptation des pratiques de classe au secondaire avec les principes de la pédagogie du projet, après plusieurs années d'existence de cette dernière dans le système éducatif.

En effet, le présent travail comporte trois chapitres. À travers le premier chapitre, nous avons essayé de mettre en lumière une présentation générale de la pédagogie du projet, sa définition, ses intérêts et ses besoins. Les apprenants sont invités, dans un temps donné à réaliser des tâches dont l'objectif est d'arriver à une réalisation concrète, une production finale. Durant ce processus, ils vont acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être pour améliorer leur niveau. Ainsi le rôle de l'enseignant dans une pédagogie du projet ne sera plus celui de transmettre le savoir, mais il devient un animateur, un accompagnateur ce qui aide l'apprenant à être autonome et responsable. À la fin de ce chapitre nous avons parlé du travail de groupe et les différentes approches qui conviennent à cette pédagogie. Tandis que nous avons réservé le deuxième chapitre à la conception de l'écrit en FLE.

La partie pratique, consacré à notre analyse des productions écrites des apprenants. Cette partie, nous a aidés à vérifier si les pratiques de la pédagogie de projet en classe améliorent l'écrit des apprenants.

Les productions écrites des apprenants ne sont pas toujours à la hauteur car les apprenants ont toujours des difficultés à utiliser : les connecteurs, les illustrations, et l'ordre des arguments d'une manière efficace.

La consigne donnée aux apprenants était de rédiger un texte argumentatif où l'apprenant est obligé de respecter l'utilisation de quelques expressions et de certaines règles.

En s'appuyant sur la pédagogie de projet, nous avons appliqué le travail de groupe pour la rédaction d'une production écrite, à travers

## CONCLUSION GENERALE

laquelle nous avons constaté une amélioration des écrits des apprenants sur divers plans (la pertinence, l'organisation,...), de ce fait nous avons confirmé notre hypothèse qui est : la pratique de la pédagogie du projet améliore l'écrit des apprenants de la 1<sup>ère</sup> année secondaire.

À partir des résultats, nous avons découvert que la pratique du travail en groupe donne l'occasion aux apprenants en difficulté pour participer à la réalisation d'une production écrite en respectant les trois règles.

Finalement, nous espérons bien ouvrir autres perspectives de cette étude en vue de la développer.

# **BIBLIOGRAPHIE**

## BIBLIOGRAPHIE

### **Ouvrages théoriques :**

1-CUQ, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2005.

2-DE MINIAC, Christine Barré, *le rapport à l'écriture ; aspects théoriques et didactique*, Paris, Septentrion, 2000.

3-HAYMES, Dell, *Vers les compétences de communication*, ed : Hatier Crédit, Paris, 1984.

4-JOLIBERT, Josette, *Former des enfants producteurs de textes*, paris, Hachette Education.

5-Moirant Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990.

6-T. Bouguera, *didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*, O.P.U, 1991.

### **Dictionnaires :**

1-CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français, LANGUE ETRANGERE ET SECONDE*, Paris, Jean Pencreach, 2009.

2-RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain, *pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 7<sup>ème</sup> édition, 2009.

### **Thèses :**

1-BOISSEAU, Sabine, *Apprendre autrement à l'école : le travail de groupe*, IUFM DU BOURGOGNE, 2005-2006.

### **Sitographie :**

1-[http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim\\_v8\\_part=137228](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim_v8_part=137228).

## BIBLIOGRAPHIE

# **ANNEXES**