

**MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE**

UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES

FILIERE DE FRANÇAIS

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE



**MEMOIRE PRESENTE EN VUE DE L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MASTER**

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

**L'impact du travail coopératif sur le
développement de la compétence de la
production écrite en FLE**

Cas de 4^{ème} Année Moyenne

CEM Taibi Abd El Rahmen à Sidi Ghazelle, BISKRA

Directeur de recherche :

Mr : CHELLEOUAI Kamel

Présenté par :

Melle : DJEDIDI Mounira

Année universitaire

2016 / 2017

Remerciement

*Nous tenons tout d'abord à remercier Dieu le tout puissant et
miséricordieux, qui nous a donné la force et la patience
d'accomplir ce modeste travail.*

*En second lieu, nous tenons à remercier notre encadreur Mr :
(**CHELLOUEAI Kamel**), ses précieux conseils et son aide durant
toute la période du travail.*

*J'exprime ma profonde reconnaissance à mes chers frères :
Mourad, Sofiane, Ali et mes très chères soeurs : Naouel, Amel,
Sabrina, Majda et Akila pour leur soutien, conseil et suivi.*

*Nous tenons également à remercier toute les personnes qui ont
participé de près ou loin à la réalisation de ce travail et surtout
mon fiancé « **Fayçal** » merci à tout de fond du cœur.*

Djedidi Mounira

Dédicace

Rien n'est aussi beau à offrir que le fruit d'un labeur qu'on dédie du fond du cœur à ceux que j'aime jusqu'à les frontières de l'imagination ; à ma chère mère, mon cher père et ma petite famille, sans eux, je n'aurais pas abouti à ce stade d'étude, que Dieu puisse m'aider à les honorer, les servir et les combler.

A tous mes oncles tantes, cousins et cousines, en souvenir de toutes les joies et forces qui unissent notre chère famille.

Je dédie ce mémoire à mes chers enseignants et à tous mes collègues surtout « NESRINE et JIJI » et personnellement mes amis « Rofayda, Mariem, Karima, Hichem, Hassen, Housseem, Salah, Kader et Ayoub, Ramzi. ».

A Mes cher collègue : Saad BOUZIDI et Yacine SALHI

Table des matières

Introduction générale	2
------------------------------------	---

Partie théorique

Chapitre 1 : Réflexions sur le travail coopératif

Introduction	6
1. Définition du concept	7
1.1 Qu'est-ce que la coopération ?	7
1.2 Qu'est un apprentissage coopératif ?	8
1.3 L'origine de travail coopératif	10
2. Les paramètres du travail coopératif	11
2.1 Les conditions de regroupement des apprenants	11
2.2 La collaboration positive	12
2.3 L'apport individuel	12
2.4 Les habiletés coopératives	12
3. Le rôle des acteurs pédagogiques	13
3.1 Le rôle de l'enseignant	13
3.2 Le rôle de l'apprenant	14
• 4. La communication et le travail coopératif	15
5. Les avantages de travail coopératif	16
Conclusion	18

Chapitre 2 : Réflexion sur la production écrite et son enseignement

Introduction	19
1. La compétence de production écrite	20
1.1 La production écrite	20
1.2 Les composantes de la compétence	21
2. Les processus rédactionnel	22
2.1 La planification	23
2.2 La révision.....	24
2.3 La mise en texte	24
2.4 La surcharge cognitive	24
3. La pédagogie de projet	25
4. L'évaluation de la production écrite	28
4.1 L'évaluation	28
4.2 Les critères d'évaluation	29
4.3 L'appropriation des critères par les apprenants	30
4.4 EVA	31
5. Écrire à plusieurs mains	34
Conclusion	36

Partie pratique

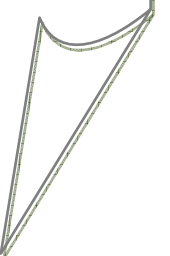
Chapitre 3 : Coopérer pour apprendre à écrire

Introduction	39
1.Présentation de la démarche méthodologique	40
1.1 Sa nature.....	40
1.2 Echantillon	40

1.3 Le corpus.....	40
1.4 Le déroulement de l'expérimentation.....	41
1.5 Les outils de collecte et analyse des données.....	43
1.5.1 La grille d'observation de classe.....	43
1.5.2 La grille d'évaluation.....	44
2. La comparaison entre le travail individuel (pré-test) et (post-test)	54
Conclusion.....	56
Conclusion générale.....	58
Bibliographie.....	59
Annexes.....	63

Premier chapitre

Réflexions sur le travail coopératif



L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) représente un objet de réflexion et de préoccupation pour les acteurs de la scène didactique et pédagogique, à savoir : enseignants, formateurs d'enseignants, didacticiens, pédagogues..., et ce afin de résoudre les difficultés rencontrées pendant l'apprentissage.

En appelant différents cadrages théoriques (l'approche communicative, l'approche par compétence et la pédagogie de projet), le processus d'enseignement/apprentissage du FLE a pour objectif d'établir une compétence rédactionnelle chez les apprenants.

Lors de l'apprentissage du FLE, le passage à l'écrit constitue une crainte chez les enseignants et les apprenants. Donc, l'enseignant doit trouver des stratégies ou des pratiques qui lui permettent de faciliter l'apprentissage de l'écrit et améliorer les productions de ses apprenants.

Dans la présente recherche, nous nous intéressons au travail coopératif sur le développement de la compétence de la production écrite.

Les recherches récentes dans le domaine de l'éducation ont soulevé l'importance des interactions sociales et cognitives entre les apprenants en classe. Selon Dewey : « *L'école est une communauté de vie à l'intérieur de laquelle les élèves sont amenés à coopérer (...) faire travailler les élèves ensemble, développer leur intérêt personnel pour les relations sociales, favoriser le partage des idées ; voilà ce qu'il cherchait à promouvoir* »¹.

Ainsi, le travail coopératif en classe est apparu grâce à l'essor des nouvelles pédagogies dites actives qui ont pour but une socio-construction du savoir il s'agit d'un travail de groupe dont les membres partagent des tâches et interagissent afin de réaliser un objet commun.

Malgré les dix années d'apprentissage du primaire au lycée, nous constatons que les apprenants éprouvent de grandes difficultés dans la production d'un texte en FLE. Pour cela, nous allons approcher l'écrit en FLE par le biais de travailler en groupe qui

¹ Dewey, Cité par : BAUDRIT Alain, *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une nouvelle méthode pédagogique*, De Boeck, Bruxelles, 2005, p.12.

consiste à : « *faire de l'écriture en bien partagé suppose d'installer la coopération entre les participants* »².

Notre travail de recherche a pour objet d'étude le travail coopératif et son effet dans la production écrite chez les apprenants de la 4ème année moyenne dans une classe de langue au CEM Mohamed Taybi Abd El Rahmen de sidi ghazelle à Biskra.

Cet échantillon nous servira de point de départ pour voir l'utilité de cette méthode d'apprentissage et quelles sont les avantages qu'elle offre aux apprenants. Notre corpus se présente sous forme des copies des apprenants; les productions écrites réalisées en groupe et l'ensemble des textes réalisés individuellement par un chaque apprenant.

Dans ce travail de recherche, nous nous sommes interrogées sur l'utilité et l'efficacité du travail coopératif dans la production écrite. Notre problématique porte sur une question primordiale :

Le travail coopératif constituerait-il un facteur favorable au développement de la compétence scripturale en FLE chez les apprenants ?

Pour répondre à notre problématique, nous proposerons les hypothèses suivantes :

- En premier lieu, le travail coopératif serait l'un des outils les plus efficaces dans la classe, il permettrait le partage des idées, les tâches et des informations entre les apprenants comme il donnerait un milieu chargé de motivation et d'interaction.
- En deuxième lieu, ce mode de travail donnerait aux apprenants l'occasion d'activer leurs habitudes, tout en pratiquant certaines tâches intellectuelle comme l'analyse, l'auto-évaluation, la réflexion et la synthèse.

A travers ce travail, nous nous sommes fixées les objectifs suivants:

- ✓ Motiver les apprenants pour améliorer leur niveau rédactionnel.
- ✓ L'évaluation de l'efficacité et l'apport du travail coopératif sur la production écrite en classe du FLE.

² ODETTE et NEUMAYAR, Michel, Animer un atelier d'écriture, édition ESF ISSY- Les Moulinex, Paris, 2008, p168.

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons adopté la méthode expérimentale, et ce en s'appuyant sur une démarche double analytique et comparative, dont nous essayerons d'exploiter nos données prises à partir d'un échantillon bien défini et spécifique à notre problématique.

Ce travail de recherche s'articulera autour de trois chapitres dont nous allons aborder une brève description dans ce qui suit : le premier chapitre a pour objet de cerner le travail coopératif, sa définition, ses composantes et fonctionnement. Par la suite nous parlerons de ses différentes formes, et les avantages que peut offrir cet outil pédagogique, comme nous attacherons à présenter les éléments nécessaires pour un apprentissage coopératif...

Dans le deuxième chapitre, nous entamerons l'écrit, tout d'abord nous ferons le point sur la production écrite et ses éléments puis les différents processus rédactionnels mobilisés lors d'un écrit. Nous parlerons également de l'évaluation des productions écrites dans la classe de FLE. Enfin nous clôturons Nous évoquerons également le travail coopératif en production écrite. Concernant, le troisième chapitre, c'est la partie pratique, elle s'organisera en un seul chapitre a pour objectif d'analyser et comparer les données en résultats. Notre travail prend fin avec une conclusion dans laquelle nous allons mettre en œuvre le bilan de notre travail.

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons déterminer la place de travail coopératif et le fonctionnement apprentissage coopératif au sein du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Nous essayerons de faire une vision globale sur tout ce qui entoure le travail coopératif en classe de langue en focalisant notre attention sur ses aspects qui favorisent le travail collectif chez les apprenants.

1. Définition du concept

1.1 Qu'est-ce que la coopération ?

On définit le concept « coopération » d'abord dans une prospective psychologique, en suite dans le domaine de la pédagogie. St-Arnaud (2003)¹ associe la coopération à la notion de structure qui est constituée de trois éléments : un acteur, un interlocuteur et un but commun.

D'après ce psychologue, la structure de coopération est définie formellement grâce à trois éléments indissociables :

- 1) les partenaires se concertent dans la poursuite d'un but commun ;
- 2) les partenaires se reconnaissent mutuellement des compétences à l'égard du but visé ;
- 3) le pouvoir est partagé, chacun des partenaires exerçant une influence sur l'autre tout en respectant son champ de compétence.

La structure de coopération se définit alors par le fait qu'il y a un but commun. La première préoccupation de l'acteur dans le processus de coopération est de s'assurer que le but proposé, soit par lui, soit par son interlocuteur, puisse devenir un but commun. Ce dernier constitue l'élément majeur pour l'établissement d'une structure de coopération dans laquelle il y a une responsabilité partagée.

En effet, les deux partenaires utiliseront des ressources qui leur sont propres pour que le but soit atteint. L'influence s'exerce mutuellement entre ces partenaires, chacun ayant un champ de compétence qui est reconnu et respecté par l'autre.

Selon Garnier (1991)², il y a coopération dans un groupe lorsque tous les membres coordonnent leurs actions pour atteindre un but commun en se partageant les différentes tâches et rôles nécessaires à sa réalisation, à travers des séquences coordonnées, et dépendant de la tâche collective à réaliser.

¹ St-Arnaud, *L'Interaction professionnelle*, in Kravong Im, *L'initiation à l'apprentissage coopératif et son impact sur la coopération entre pairs, mémoire présenté pour l'obtention de degré de maîtrise en éducation*, université du Québec à Chicoutimi, 2005, p 43.

² St-Arnaud (2003) in Kravong Im, *ibid.*

« La coopération, par la constitution de petits groupes, permet aux apprenants de travailler ensemble à une tâche commune, sans la supervision immédiate de l'enseignant. En appliquant cette pédagogie, l'institution scolaire doit pouvoir offrir un cadre où les habiletés sociales et cognitives de l'élève se développent, l'une plus que l'autre en fonction de chaque personnalité »³.

« La coopération suppose une mise de côté d'un naturel égocentrisme. Suis-je à l'école pour apprendre ou pour gagner ? »⁴. Gaëtane Chapelle explique que quand on apprend, on peut avoir divers objectifs en tête : je peux vouloir comprendre, apprendre, maîtriser la tâche, mais je peux aussi souhaiter mettre en avant mes compétences, vouloir être meilleur que les autres, être dans une logique de compétition.

Les objectifs de la coopération affichent une conception socio-constructiviste de l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant et des apprenants est redéfini : l'élève est davantage acteur que dans un cours « frontal », et le prof devient une personne-ressource, garante des consignes.

La coopération entre tous les apprenants est le défi pour les enseignants, c'est que la pédagogie coopérative serve d'abord et avant tout l'enfant en difficulté. L'élève plus faible doit être porté, et non écrasé par ses pairs lors des travaux en équipes.

1.2 Qu'est un apprentissage coopératif ?

L'apprentissage coopératif a une autre appellation (Learning together) qui repose essentiellement sur l'idée de l'hétérogénéité intra groupale où les apprenants sont appelés à travailler ensemble sur un projet commun afin de s'organiser, interagir et avoir des solutions.

Selon J.HOWDEN l'apprentissage coopératif, c'est : « Apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre »⁵. Il peut être défini comme étant :

³ DUBOIS Laurent, L'apprentissage coopératif : <http://tecfa.unige.ch/~laurent/didact/cooperation.htm>

⁴ Intervention de Gaëtane Chapelle « une conférence sur la coopération dans les apprentissages » au Salon de l'Éducation.

⁵ HOWDEN James, *Coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer*, Pratico-pratique, Québec, 1968, p.8.

« Un procédé par lequel chaque membre contribue avec son expérience personnelle, de l'information, des projections, des aperçus ou des points de vue, des talents et des attitudes dans le but d'améliorer l'apprentissage des autres. Le savoir collectif des membres du groupe est en fin de compte, transmis à tous les membres du groupe »⁶.

Autrement dit, l'apprentissage coopératif est une pratique qui part du principe que tous les membres du groupe doivent avoir une visée collective et cela sous la direction d'un formateur qui est l'enseignant, *« Il y a coopération dans un groupe lorsque tous les membres coordonnent leurs actions pour atteindre un but commun en se partageant les différentes tâches et rôle nécessaire à sa réalisation »⁷.*

L'apprentissage coopératif, selon DEWEY John : *« Est une pratique qui repose essentiellement sur trois facteurs indispensables; les quels: la communication entre les individus, la libre interaction entre eux et la conscience des buts communs »⁸.*

D'ailleurs, il est conseillé d'adopter l'apprentissage coopératif à l'école dans les trois premiers cycles d'étude du fait qu'il contribue à une amélioration des résultats scolaires ainsi que le développement des relations intra groupales entre les apprenants et la confiance en soi. Concrètement, la coopération se présente sous diverses formes dans le milieu scolaire, nous en citons : le travail en équipe, le travail en dyade, l'enseignement par les paires, l'enseignement réciproque, groupe de discussion, ateliers d'apprentissage réalisés en équipe, projet mené en équipe, etc.

De même, BAUDRIT Alain affirme la présence de la coopération dans le processus d'apprentissage :

«L'apprentissage coopératif, même s'il n'est pas dit, semble implicitement présent. Le fait d'apprendre à plusieurs autorise une élaboration des idées difficilement accessible à la seule pensée individuelle. Ceci étant la coopération présente une autre propriété que le même auteur avait perçue très tôt »⁹.

⁶ KLEMM W.R, Using a Formal Collaborative Learning Paradigm for Veterinary Medical Education, Journal of Veterinary Medical Education, Volume 21-21 (1), pp. 2-6, disponible sur : www.preventionscolaire.ca/doc/apprentissage_cooperatif.pdf, consulté le 20/02/2015.

⁷ Ibid.

⁸ DEWEY John, *Démocratie et éducation : Introduction à la philosophie de l'éducation*, L'âge d'homme, 1983, p.9.

⁹ BAUDRIT Alain, op.cit. p.14.

Apprendre ensemble ne désigne pas seulement une répartition des tâches mais plutôt une méthode d'apprentissage qui pour but d'installer chez l'apprenant des valeurs éducatives. L'apprentissage coopératif est avant tout un processus et non un produit :

« Stratégie d'enseignement par laquelle un certain nombre d'élèves sont regroupés pour réaliser une tâche scolaire dans un climat d'interdépendance positive et de responsabilité individuelle et collective à l'égard des apprentissages effectués par chaque membre de l'équipe »¹⁰.

1.3 L'origine de travail coopératif

Plusieurs chercheurs qui, dans le domaine d'acquisition /apprentissage, se sont intéressés à la notion de la coopération, Piaget est l'un de ces derniers qui se sont opposés à l'école traditionnelle de fait qu'elle meuble la pensée et la soumet. Selon Piaget : *« La coopération est promue au rang de facteur essentiel du progrès intellectuel. Il va sans dire, d'ailleurs, que cette innovation ne prend quelque valeur que dans la mesure où l'initiative est laissée aux enfants dans la conduite même de leur travail »¹¹.*

Il insiste sur l'idée que les méthodes actives sont beaucoup plus convenables puisqu'elles ont donné une grande importance au travail en équipe au sein de la classe et la vie sociale des apprenants eux-mêmes.

A la suite des travaux de Piaget sur le constructivisme, l'approche socioconstructiviste théorisée par VIGOTSKY a pris en compte les interactions, les échanges et le travail coopératif dans le processus d'apprentissage.

Le socioconstructivisme est considéré comme un modèle de référence pour l'apprentissage en interaction et qui permet aux enseignants de multiplier les stratégies et de choisir les outils d'enseignement selon le type de problème à traiter dans l'univers classe. Pour les socioconstructivistes, toutes les connaissances et les habiletés se progressent dans un contexte interactionnel.

¹⁰ VIENNEAU Raymond, *Apprentissage et Enseignement : Théories et Pratiques*, Chenelière Education, Paris, 2011, p.190.

¹¹ BAUDRIT Alain, op.cit. p.15.

Autrement dit, l'apprenant développe ses connaissances à travers plusieurs sources qui sont ses camarades comme le défendent SCHUBARAUER et CLERMONT : « *La pratique des coordinations d'actions interindividuelles qui prennent place dans le contexte des interactions sociales, favorisent les coordinations intra-individuelles et, ce faisant, contribuent au progrès cognitif...* »¹².

A la suite de VIGOTSKY, plusieurs théoriciens ont continué à développer le modèle socioconstructivisme, Parmi ces chercheurs, nous pouvons citer : J.BRUNER, JONNAERT et VANDER BORGHT.

2. Les paramètres du travail coopératif

2.1 Les conditions de regroupement des apprenants

La formation des groupes est une étape essentielle dans le travail coopératif en classe. Cette tâche nécessite une grande attention de la part de l'enseignant en tant que guide de travail. Elle diffère selon les activités à faire dans la classe.

Il existe différents types de regroupement des apprenants: « *On peut former des équipes d'apprentissage de différentes façons. Les apprenants peuvent se regrouper librement selon les thèmes qui les intéressent ou selon certains facteurs sociaux* »¹³.

Ainsi, l'enseignant doit former des groupes hétérogènes afin d'obtenir de bons résultats que les groupes homogènes puisque : « *Les élèves forts ne perdent rien à travailler avec des élèves faibles, et que les élèves plus faibles gagnent en collaborant avec des élèves avancés* »¹⁴. Pour arriver à cette hétérogénéité de groupes, l'enseignant doit classer ses élèves, tout d'abord, du plus compétent au moins compétent puis il procède à la formation des groupes.

¹² SCHUBARAUER Leoni et Perret-Clermont, *Interactions Sociales dans l'Apprentissage de Connaissances Mathématiques chez l'Enfant*, cité par MUGNY, *Psychologie Sociale du Développement Cognitif*, 1985, p.20.

¹³ HOWDEN James, op.cit. p.81.

¹⁴ GIASSON Jocelyne, *La Lecture : de la Théorie à la Pratique*, De Boeck, Montréal, 1995, p. 83.

2.2 La collaboration positive

En travaillant ensemble vers un but commun, chaque apprenant peut progresser individuellement et participer automatiquement à son propre apprentissage. Donc, chaque membre du groupe doit être engagé dans la réalisation de la tâche donnée pour aboutir finalement à une réussite collective. Ceci est confirmé par BAUDRIT : « *Faire travailler les élèves ensemble, développer leur intérêt personnel pour les relations sociales, favoriser le partage des idées ; voilà ce qu'il cherchait à promouvoir* »¹⁵.

2.3 L'apport individuel

Le travail coopératif met l'accent sur la responsabilité individuelle des participants. D'une part, il est nécessaire pour chacun d'accomplir sa tâche afin d'atteindre l'objectif commun. La coopération assure la responsabilité de chacun des apprenants durant la réalisation de la tâche donnée : « *Ce type de fonctionnement est propice à la prise de responsabilité, il incite les élèves à s'organiser par eux-mêmes, à déterminer leurs propres règles de fonctionnement* »¹⁶.

D'autre part, chaque élève doit se préparer à s'auto-évaluer individuellement après la réalisation de la tâche assurée. Tous les membres du groupe sont appelés obligatoirement à participer au bon déroulement du travail, du fait que « *Chaque élève est responsable de son apprentissage et est aussi responsable d'aider ses coéquipiers à atteindre les objectifs communs du groupe* »¹⁷. Et pour s'assurer de la participation de chaque membre, on peut faire un recours à certains types d'évaluation notamment l'évaluation individuelle.

Cette responsabilité permet d'éviter le chevauchement des efforts des apprenants et contribuer à l'accompagnement de la tâche scolaire donnée.

2.4 Les habiletés coopératives

C'est qu'en travaillant ensemble que les élèves puissent apprendre certaines valeurs et habiletés coopératives étant donné que : « *Un contexte coopératif est ainsi mis en place. Des liens d'amitié se nouent alors entre les adolescents (...) elle atténue*

¹⁵ BAUDRIT Alain, op.cit. p.12.

¹⁶ BAUDRIT Alain, op.cit. p.13.

¹⁷ HOWDEN James, op.cit. p.112.

la distance sociale existant entre les groupes, elle rapproche les personnes et minimise les occurrences de conflits interindividuels »¹⁸.

Les habiletés coopératives ne sont pas innées .C'est à l'enseignant d'enseigner ces habiletés aux co-équipiers. Ainsi, « *Les élèves doivent apprendre à interagir avec leurs camarades qui ont des valeurs, points de vue et coutumes différents des autres »¹⁹.*

Les habiletés coopératives (de nature sociales ou cognitives) sont considérées comme un facteur essentiel pour la réussite de travail coopératif. Elles jouent un rôle primordial dans le développement des relations entre les membres de groupe pour qu'ils puissent réunir, s'échanger, et travailler ensemble.

Ces habiletés encouragent également les élèves à apprendre dans un climat de coopération c'est pourquoi ces dernières occupent une place importante dans le travail de groupe. Faire enseigner les habiletés coopératives aux apprenants nécessite de grands efforts de la part de l'enseignant qui doit faire comprendre à ses apprenants pourquoi il a fait le recours à ce type de travail et quel est l'apport de ces habiletés dans le travail coopératif.

Donc, ces habiletés coopératives sont essentielles au fonctionnement du groupe parce qu'elles s'intéressent aux relations sociales et interpersonnelles entre les membres et concernent aussi la gestion du travail coopératif notamment sa qualité.

3. Le rôle des acteurs pédagogiques

3.1 Le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant a évolué d'un statut à un autre, de celui du simple transmetteur à un formateur vers celui de médiateur comme le confirment les propos de MEIRIEU:

« Il n'est pas l'homme du juste milieu, mais celui des médiations .Il n'oscille pas entre la confiance aveugle et le contrôle absolu. Il construit des dispositifs porteurs de l'exigence du dépassement et tente, ensuite, de

¹⁸ BAUDRIT Alain, op.cit. p.20.

¹⁹ HEROUX Sabrina. *All,La Pédagogie Coopérative :Une Approche à redécouvrir*,Vol 25 N°3,2012, p.4.

les alléger pour s'assurer que le développement est bien réel et ne se limite pas à un simple conditionnement scolaire »²⁰.

Dans le cadre d'apprentissage coopératif l'enseignant est chargé d'entraîner les qualités relationnelles entre les élèves au sein du groupe tout en essayant de créer les conditions favorables de leurs apprentissages. De ce fait, son rôle est tout à fait différent de celui dans l'apprentissage ordinaire comme l'affirme COHEN, E : « *Le travail de groupe change radicalement le rôle de l'enseignant, il n'a plus assumé seul la supervision directe des élèves et la responsabilité et veiller à ce qu'il fasse leur travail exactement comme il leur indique »²¹. Ce rôle est fait en trois phases :*

- Au début du travail, l'enseignant est un observateur qui se déplace entre les petits groupes afin de visualiser le déroulement du travail coopératif.
- Pendant le travail, il s'agit d'un intervenant. Dans cette phase, l'enseignant va intervenir pour aider ses apprenants, il leur enseigne d'abord les habiletés coopératives. Il peut aussi aider les membres pour résoudre certains problèmes rencontrés lors du travail. Il favorise l'accomplissement de la tâche donnée.
- Après la réalisation du travail, l'enseignant joue le rôle de l'évaluateur. Il doit procéder à une évaluation sommative qui se base sur l'évaluation individuelle de chaque apprenant.

3.2 Le rôle de l'apprenant

Le secrétaire : Il note les renseignements importants.

La porte-parole : Il présente à toute la classe le résultat du travail.

Le scripteur : Celui qui écrit les mots, les phrases ou les textes.

Le lecteur : Il lit les éléments d'information, les mots, les phrases ou les textes.

Le messager : Celui qui fait le lien entre l'enseignant et l'équipe.

L'illustrateur : Il illustre par un dessin les mots, les phrases et les textes.

Le conseiller : Celui qui aide un ou des membres de l'équipe dans la réalisation d'une tâche précise.

²⁰ MEIRIEU cité par TARDIEU Claire, *La didactique des langues en 4 mots- clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*, Marketing. S.A, Paris, 2008, p.168.

²¹ COHEN Elizabeth, *Le travail de groupe, Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*, Chenelière, Montréal, 1994, p. 104.

Le vérificateur : Il vérifie si tout le travail a été fait et vérifie si le travail répond aux exigences.

4. La communication et le travail coopératif

La communication ou l'interaction verbale entre les élèves occupe une place primordiale dans le processus d'apprentissage coopératif. KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (1998) la résume comme suit :

« Tout au long d'un échange communicatif quelconque, les différents participants que l'on dira des inters actants, exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles, parler c'est échanger, c'est changer en échangeant »²².

Le travail coopératif offre aux apprenants un lieu d'interaction verbale de fait que les participants sont amenés activement à des situations de communication où les informations et les idées circulent évidemment entre eux. D'autre part, MACCIO Charlos indique que : *« Le travail de groupe est considéré comme le lieu favorable de l'interaction où chacun de ses membres concourt au même résultat. Chaque personne dans le groupe reçoit et donne aux autres et contribue à façonner la personnalité du groupe »²³.*

De fait qu'elle est le but premier de tout enseignement/apprentissage des langues étrangères, la communication nécessite la présence de la motivation chez les membres du groupe en tant que transmetteur ou récepteur parce qu'il y a communication lorsqu'il y a une transmission et une réception de l'information qui est le message. Cela est traduit par les relations ou les habiletés qu'entretiennent les participants au sein du groupe restreint ou avec leurs camarades d'autres groupes. C'est grâce aux petits groupes que l'élève puisse avoir facilement une grande chance ou occasion de prendre la parole et échanger ses idées avec celles d'autres membres.

²² KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *Les interactions verbales : approche interactionnelle et structure des conversations*, Armand Colin, Paris, 1998, p.17.

²³ MACCIO Charles, *Animer et participer à la vie de groupe*, chronique sociale, Lyon, 1997, p.226.

Donc chaque apprenant doit respecter sérieusement le schéma de la communication. Piaget, de son côté, a également mis l'accent sur la notion de la communication dans le travail coopératif. Il a montré que le rôle fondamental de la coopération au cours de l'apprentissage soit la socialisation de l'individu c'est-à-dire le mettre dans des situations de communication réelles où il doit intervenir et interagir activement avec ses interlocuteurs qui sont les membres de son groupe, voilà ce qui est confirmé par Piaget : « *Le propre de la coopération est justement d'amener l'enfant à la pratique de la réciprocité, donc de l'université morale et de la générosité dans ses rapports avec les partenaires* »²⁴.

En somme, Le travail coopératif est un espace favorisant les interactions qui rendent les élèves de plus en plus motivés pour s'échanger ou confronter leurs connaissances avec celles des autres. Ceci permet aux élèves d'élaborer un produit écrit en français langue étrangère dans des conditions d'apprentissage favorables. Donc, chaque intervenant est appelé à interagir et communiquer pour qu'il participe à la réalisation de la tâche commune notamment en production écrite en classe de FLE.

5. Les avantages de travail coopératif

✓ Exploiter l'information

« *Comme les élèves doivent régulièrement consulter des sources variées, ils améliorent par le fait leurs stratégies de recherche en analysant et en choisissant les éléments d'information pertinents, et en les organisant pour réaliser la tâche demandée* »²⁵.

✓ Résoudre des Problèmes

Pendant le travail coopératif, les membres de chaque groupe doivent chercher tous seuls des réponses ou solutions aux problèmes posés. Ils doivent aussi envisager les méthodes et les stratégies adéquates pour la tâche donnée.

✓ Exercer un jugement critique

Ils exercent leur jugement critique à partir des choix et des décisions concernant leurs besoins d'apprentissage.

✓ Mettre en œuvre sa pensée créatrice

Lors du travail, les participants se basent essentiellement sur leurs connaissances personnelles et leurs propres créativité pour qu'ils profitent les uns des autres.

²⁴ COHEN Élisabeth, op.cit, p.18.

²⁵ OUELLET Lissette, op.cit, p .37.

✓ Avoir un esprit structuré

Le travail coopératif amène l'apprenant vers une certaine organisation au niveau de ses idées et ses pensées.

✓ Développer la compétence sociale

En travaillant en groupe, l'apprenant se trouve dans une communauté où il a l'occasion de s'exprimer, juger et prendre conscience.

✓ Développer la compétence communicative

Le travail coopératif présente réellement différentes situations de communication aux élèves de fait que :

« Le retour après une séance de travail en atelier amène les élèves à présenter leurs productions, à échanger sur leurs expériences et à faire part de leurs apprentissages. Ce sont des situations de communication concrètes et aussi très signifiantes pour les élèves. Ces derniers ont donc à travailler à la cohérence de leur message, à utiliser un vocabulaire approprié et à tenir compte de la syntaxe »²⁶.

Autrement dit, il permet aux apprenants de Développer la confiance en soi, de Favoriser les interactions sociales, communicationnelles et cognitives et de Participer à la construction de son propre savoir et savoir-faire.

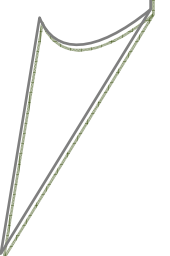
²⁶ Ibid., p.38.

Conclusion

Le travail coopératif est une démarche au service de l'éducation, il ne constitue qu'une partie des activités scolaires visant l'amélioration de l'apprentissage particulièrement du FLE. Cette démarche ne suffit pas à elle seule pour la réussite du processus d'Enseignement/Apprentissage mais elle doit être associée avec d'autres types d'activités qui prennent en compte l'hétérogénéité de niveau des apprenants.

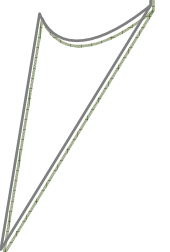
Premier chapitre

Réflexions sur le travail coopératif



Deuxième chapitre

Réflexion sur la production écrite et son enseignement



Introduction

Dans ce deuxième chapitre, nous allons découvrir l'acte d'écrire, puisque l'objectif principal de tout enseignement/apprentissage des langues est de faire apprendre aux apprenants des compétences en communication que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Ce dernier occupe une place primordiale dans les établissements scolaires et dans les systèmes éducatifs.

1. La compétence de production écrite

Avec l'avènement de l'approche communicative, la didactique de la langue écrite a connu un renouvellement. Elle a accordé une place primordiale aux pratiques d'enseignement de la communication écrite et à la lecture en tant que moyen conduisant à la compréhension écrite.

Comprendre un texte nécessite l'intervention de certaines compétences de la part du lecteur car :

« L'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle, (car, ne l'oublions pas, que l'apprenant de français langue étrangère sait généralement lire dans sa langue maternelle), et du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère ; à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel »¹.

La connaissance des structures linguistiques ne suffit pas à elle seule de comprendre un texte et ce n'est qu'à travers la lecture habituelle que le lecteur peut construire du sens au message écrit. Ainsi, lire un texte ne signifie pas décoder les unités graphiques qui le compose. Il s'agit plutôt de formuler des hypothèses de signification tout au long du processus de la lecture afin d'arriver plus tard à une construction globale et définitive du sens.

La lecture est donc un échange entre le texte et son lecteur et pour cela, l'enseignant doit encourager ses apprenants à exercer la lecture dans le but d'assurer la compréhension écrite.

1.1 La production écrite

La production écrite n'est pas une simple copie et/ou un enregistrement d'un flot de mots et d'idées. Aussi, elle ne consiste pas non plus à accoler des phrases ou des propositions grammaticalement valables. L'écriture est un acte complexe et composite. Cette activité qui paraît aisée à certains faits est loin d'être facile et accessible. Elle fait

¹ CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Presse universitaires de Grenoble, 2002, p.166.

appel à de nombreuses compétences qui sont d'une importance capitale. Nous pouvons citer dans ce sens les compétences linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et cognitive. Depuis son apparition, la notion de « compétence de communication » occupe une place importante dans la didactique des langues. Dans cette compétence J.P.Cuq distingue quatre habiletés à savoir : l'habileté de compréhension de l'oral, l'habileté de production de l'oral, l'habileté de compréhension de l'écrit, et l'habileté de production de l'écrit.

Se basant sur son observation et son expérience, J.P.Cuq a remarqué que dans la vie quotidienne, nos productions verbales orales ou écrites sont en permanence contrôlées sur tous les plans (linguistique, discursif, pragmatique, etc.) par le destinataire. En conséquence, toute communication soit orale ou écrite suppose une évaluation. Ceci a poussé J.P.Cuq à postuler l'existence d'une cinquième composante dans la compétence communicative, c'est la compétence évaluative. En didactique des langues étrangères, et avec l'avènement de l'approche communicative, la production écrite est considérée comme une activité qui vise la construction de sens. Son enseignement vise à développer chez les apprenants la capacité à produire des textes variés aussi bien dans leur forme que dans leur visée communicative.

1.2 Les composantes de la compétence

Dans l'approche communicative, la production écrite (comme la compréhension) se présente, comme une : « *activité mentale complexe de construction de connaissance et de sens* »², que Robert Bouchard, comme : « *La capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées.* »³, où interviennent quatre types de composantes (ou compétences), comme l'indique J. P. Cuq⁴ :

- ✓ **La composante linguistique** : qui consiste à maîtriser les divers systèmes de règles aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonétiques que textuelles qui aident à la réalisation des différents messages.

² Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble, 2003. P : 180.

³ Robert Bouchard, texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte, in *Le Français dans le monde*, P : 160.

⁴ Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble, 2003. P: 150.

- ✓ **La composante référentielle** : qui englobe d'une manière générale la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde.
- ✓ **La composante socioculturelle** : qui consiste à connaître l'histoire culturelle et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions.
- ✓ **La composante discursive (ou pragmatique)** : c'est-à-dire la connaissance des différents types de discours et savoir les adapter dans toutes les situations de communication qui se posent.
- ✓ **La composante cognitive** : elle permet la mise en œuvre des processus de constitution du savoir et des processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

Ainsi, nous pouvons dire que la production d'un texte est une tâche très difficile, car elle fait appel à une imbrication de compétences dont l'apprenant est contraint à faire usage lors de la production. D'autre part, il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée.

Toutes ces composantes corroborent à la tâche du scripteur qui doit respecter les règles et écrire d'une manière convenable, clair, compréhensible et ordonnée, viennent s'ajouter aussi le savoir et l'habileté qui sont indissociables à cette édification. L'apprenant doit être muni d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexicale, orthographe, syntaxe, etc.) et par la suite effectuer un ensemble d'opérations intellectuelles que beaucoup de chercheurs ont essayé de mettre à jour par le biais des modèles de processus rédactionnels. L'objectif de ces chercheurs était de décrire et de comprendre le processus le fonctionnement cognitif du scripteur lors de l'exécution d'une tâche rédactionnelle.

2. Les processus rédactionnel

Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences de langage (1994), l'écriture : « Est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphique »⁵.

⁵ Le dictionnaire de linguistique et des sciences de langage, 1994.

L'écriture consiste à concrétiser la pensée et de mettre en exergue les connaissances et les savoirs sur la langue « écrire, c'est produire un objet, une trace matérielle, c'est-à-dire à voir cet objet, à soi même ou aux autres »⁶.

À cet égard, écrire c'est faire appel à soi-même afin de se présenter à l'autre dans le but d'informer ou de partager des informations. L'écriture est la manière d'élaborer un produit écrit. Elle a pour but premier de rendre l'apprenant-scripteur capable d'écrire de manière plus soignée et lisible: tout en respectant les normes d'écriture de la langue cible: la forme des lettres, leurs dimensions, leurs orientations, la syntaxe, la grammaire, etc.

Le processus d'écriture est défini, selon le dictionnaire pratique de didactique de Jean Pierre ROBERT, comme suit :

« Le processus d'écriture est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir-faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes: la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. Ce processus ne suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité »⁷.

L'apprenant ne peut pas considérer l'écriture comme un acte spontané ; produire un texte prend du temps comme il a dit Arlette : « Apprendre à écrire, c'est d'abord reconnaître qu'écrire prend du temps ». Parce qu'écrire un texte cohérent rassemble de distinguer trois grands moments dans l'élaboration d'un texte.

2.1 La planification

Le processus de planification s'appelle aussi la « pré-écriture ». La planification est l'étape de la construction d'un écrit selon un plan. L'apprenti-scripteur cherche dans sa mémoire à long terme les idées et les informations requises pour les réorganiser et les

⁶ BARRE DE-MINIAC Christine, *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires de Septentrion, 2000, p.33.

⁷ ROBERT Jean- Pierre, op.cit. p.76.

regrouper sous forme d'un plan : « *Le processus du planning sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre* »⁸.

La planification se compose de trois sous processus. Le sous processus de conception permet à l'apprenant scripteur de retrouver des idées dans la mémoire et les transcrire sur son brouillon afin de produire un texte. Le sous processus d'organisation permet quant à lui la structuration des informations recueillies en un plan chronologique suivant des marques d'organisation (des flèches par exemple) ou d'indexation (des numéros par exemple). Enfin le processus de rédaction permet une évaluation de la pertinence des deux processus précédents.

2.2 La révision

Ce processus permet aux apprenants de sélectionner les structures syntaxiques et rhétoriques afin de mettre en mots, en phrases ou en paragraphes, les idées récupérées. C'est l'étape de la production d'une suite d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement acceptables.

2.3 La mise en texte

Au cours de cette étape, les apprenants lisent leurs produits afin de leur apporter des améliorations que ce soit au niveau des formes linguistiques, au niveau des idées utilisées, en les changeant ou en ajoutant d'autres pour finaliser la rédaction. CUQ et GRUCA ajoutent dans leurs ouvrages : « *Ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter* »⁹.

2.4 La surcharge cognitive

Des études de psychologie cognitive se sont penchées sur un concept très important à savoir : «La surcharge cognitive ». C'est en se basant sur ce concept que certains spécialistes justifient l'échec et/ou la réussite du scripteur dans son activité rédactionnelle. L'échec en terme d'un « trop à faire » et la réussite en termes : «*d'organisation et de contrôle dans le temps de buts et sous buts enchainés de façons*

⁸ CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle, Op.cit., P.185.

⁹ Ibid. P.185.

sérielle »¹⁰. La rédaction d'un texte est une activité pénible et difficile qui fait appel à des efforts coûteux en ressources cognitives, car elle entraîne l'activation en même temps de nombreuses opérations dont la gestation demande de grandes capacités mentales. Face à la rédaction d'un texte, le scripteur travaille toujours avec une charge mentale excessive car il lui faut mettre en activité des contenus sémantiques, les unir entre eux, leur soumettre une organisation séquentielle, et enfin diriger des suites d'énoncés en prenant en considération simultanément des contraintes locales ou globales comme le souligne M.Fayol.

A l'origine de la surcharge cognitive, nous trouvons divers types de facteurs : un nombre d'actes et de comportements qui dépassent les capacités cognitives du scripteur, le niveau de l'expertise, la nature du travail scriptural, l'âge et le degré de la maturité cognitive du scripteur etc. En langue étrangère la rédaction introduit des difficultés supplémentaires. En effet, en signalant la ressemblance du processus rédactionnel de la langue maternelle et celui de la langue étrangère d'une part et ceux des problèmes rencontrés par le locuteur natif et le locuteur non natif, Wolff note l'existence de trois catégories de difficultés spécifiques au scripteur en FLE :

- ✓ Les difficultés linguistiques (notamment lexicales).
- ✓ Les difficultés d'ordre socioculturel qui ont trait aux caractéristiques rhétoriques propres à chaque langue.
- ✓ Les difficultés à mettre en œuvre dans une langue seconde ou étrangère les stratégies scripturales automatisées en langue maternelle.

Nous pouvons donc dire que la rédaction en FLE exige plus d'effort cognitif ce qui entraîne pour le scripteur une surcharge cognitive.

3. La pédagogie de projet

- **La définition**

¹⁰ BEREITER, C et al, sous la direction de A. Piolat et de A. Pélissier, la rédaction de textes : approche cognitive, DELACHAUX ET NISTLE, S. A., Lausanne (Switzerland) Paris 1998, P.08.

Le projet pédagogique est considéré comme étant l'organisation d'un travail commun avec la participation de tous les partenaires (famille, apprenant, professeur, environnement, établissement...). Il propose une nouvelle manière de gérer le temps, l'espace et les apprentissages pour l'objectif ultime d'élaborer un produit oral ou écrit.

Il consiste à construire des savoirs, à développer des compétences en suivant une stratégie d'apprentissage basée sur une méthode adéquate par laquelle l'apprenant est placé au centre de ce processus d'enseignement. Il s'agit de partir des préoccupations de l'apprenant pour aller vers des objectifs d'enseignement : « *Le projet pédagogique porte sur les actes que l'équipe pédagogique se propose d'accomplir pour susciter la formation de l'élève conformément à des finalités et des objectifs définis* »¹¹.

Dans le projet pédagogique, les apprenants s'impliquent et prennent en charge les activités et sont capables de fournir des efforts soutenus afin de les mener à terme en réponse à une situation problème posée, puisque à l'origine d'un projet, il y a l'expérience d'un manque, d'un problème, d'un besoin. Ainsi, Par une simple opération arithmétique, nous pouvons dire que : « *Le terme de projet est la somme logique de termes susmentionnés, problèmes, objectif, stratégie et action* »¹².

Travailler en projet, c'est s'impliquer et impliquer les apprenants tout en définissant un objectif commun à atteindre par l'apprentissage. Le projet se réalise dans le terrain tout en jouant sur la motivation des apprenants et en leur faisant saisir l'importance de comprendre, de s'entraîner, de s'informer, de produire et d'évaluer :

« *Il permet à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif collectif. Ce faisant, il est un facteur de socialisation et développe des savoir-faire importants : savoir-faire une recherche, se documenter, écouter les autres, classer des informations, etc.* »¹³.

¹¹ . BRU Marc et NOT Louis, cité par Mme DJOUIMAA Bedja, Question d'écriture en FLE chez les apprenants de la 2e année moyenne. *Etude de travaux réalisés dans le cadre de « Saad Merazga route de Tazoult »*, Université El Hadj Lakhdar Batna, 2008, 2009, P.48.

¹² MEKHNECH Mohamed, *l'exploitation du texte littéraire dans le projet didactique. Pour un développement des compétences de production cas de la 1ère année moyenne*, Université El Hadj Lakhdar-Batna-, 2011, P.51.

¹³ Ministère de l'éducation nationale, programme de 2e année moyenne, p.33.

Donc la réussite (ou l'échec) d'un projet didactique repose essentiellement sur la motivation, les besoins et les attentes des apprenants ainsi que la résolution des problèmes posés lors du processus d'apprentissage.

- **Les buts du projet pédagogique**

Les buts de la pédagogie du projet sont nombreux et variés. Elle rend les apprenants responsables. Ces derniers deviennent des acteurs qui participent à leurs apprentissages. Grâce aux recherches personnelles effectuées par l'apprenant, il peut « apprendre à apprendre », et les tâches proposées contribuent à l'élaboration de son apprentissage dans des situations concrètes bien identifiées. Donc, ces tâches permettront à chaque élément du groupe classe de préciser ce qu'il doit faire et ce qu'il aura à apprendre, et par cela l'apprenant construit des savoirs nouveaux, des compétences nouvelles et des attitudes nouvelles.

La négociation des situations problèmes valorise l'apprenant, l'implique et le forme progressivement à la démocratie. Les apprenants prennent en charge les activités, donnent des idées, imaginent les étapes et fournissent des efforts pour les mener à terme.

Aussi, le projet pédagogique nécessite des idées et des situations réelles qui tiennent compte de l'âge, du niveau des apprenants et du temps dont ils disposent, des compétences à développer.

Enfin, elle leur permet de s'auto-évaluer en abordant et en utilisant des listes de critères de réussites des compétences.

- **Le projet pédagogique dans les classes de FLE en Algérie**

Dans les collèges algériens, pour donner du sens aux apprentissages, la langue française ne sera pas étudiée en tant que système mais en tant qu'outil au service des pratiques langagières et communicatives et de la documentation. De fait, il s'agit pour l'apprenant de :

« Partir de textes variés oraux ou écrits, de se forger des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même »¹⁰. Aussi, « le principe fondamental est de favoriser la construction réfléchie de la langue par l'élève »¹⁴.

La démarche s'appuie donc, sur l'observation, l'expérience, l'interaction et l'évaluation. Le parcours de l'apprentissage comprend un moment de découverte, un moment d'observation méthodique, un moment de formulation personnelle et/ou des moments d'évaluation.

Le projet dans les classes du moyen se donne pour objectif l'élaboration d'un produit écrit ou oral. La même construction du processus d'écrit auparavant est adoptée au niveau des classes du moyen.

4. L'évaluation de la production écrite

4.1 L'évaluation

Tout apprentissage de l'écrit doit être évalué, pour mesurer la distance entre les intentions pratiques de l'apprenti-scripteur et les résultats obtenus par rapport aux objectifs fixés. L'évaluation de la production écrite a pour but premier de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions pédagogiques en vue d'assurer la progression de l'apprentissage de cet apprenant.

En production écrite, l'évaluation sera principalement d'ordre formatif, diagnostique et sommatif. Il faut se décider de ce qui doit être évalué et pourquoi nous l'évaluons. Les résultats d'apprentissage sont les points de départ vers cette décision. Pour évaluer une production écrite, l'enseignant peut envisager une grille d'évaluation créée en tenant compte des différents critères selon le sujet et la fonction de la tâche demandée aux apprenants.

L'évaluation s'opère en fonction des critères de correction suivants :

¹⁴ 11 Ibid, P.19

- ∞ **l'aspect morphosyntaxique** : c'est à dire la correction de la langue, la compétence lexicale et l'application correcte de la langue au niveau de la grammaire, la conjugaison et l'orthographe.
- ∞ **l'aspect sémantique** : on peut entendre par là, la cohérence et la pertinence de l'écrit ; l'apprenant forme un écrit qui a du sens en respectant les contraintes des formes à utiliser (l'enchaînement, la logique du contenu et la clarté).
- ∞ **l'aspect matériel** : l'apprenant se sert des éléments et des supports, la mise en page, le découpage en paragraphes, la ponctuation.

En outre, un 4e aspect est pris en compte, à savoir le critère de perfectionnement. Ce dernier fait appel à la capacité à défendre un point de vue de l'apprenant, à illustrer les réflexions, à rencontrer ; à synthétiser et à décrire.

4.2 Les critères d'évaluation

Dans un ouvrage intitulé « corriger des copies, évaluer pour former », Odile et Veslin (1992) considèrent les critères comme : « la liste des procédures à mettre en œuvre pour réaliser une tâche, assortie des conditions de leur réussite »¹⁵. D'après la précédente définition, il nous semble que les critères sont en relation étroite avec les procédures qui «sont en effet les actions indispensables pour réaliser la tâche, constitutive de cette réalisation »¹⁶, avec la tâche à réaliser. Toutefois, il convient de signaler qu'au moment de la correction de la copie de l'apprenant, de ne pas « se contenter de repérer la présence ou l'absence de telle et telle procédure »¹⁷.

Pour ce qui est de l'utilisation des critères d'évaluation, Odile et Veslin (1992) soulignent : « l'enseignant peut, au travers des annotations qu'il porte sur la copie s'appuyer sur les critères pour communiquer à l'élève quelque chose de précis. Par exemple, s'il annote les productions de ses élèves en signalant :

¹⁵ ODILE, VESLIN, Jean, *Corriger des copies, évaluer pour former*, Paris, HACHETTE, 1992, P72.

¹⁶ Idem, P72.

¹⁷ Idem, P73.

- critère a : action faite et réussie
- critère b : action non faite
- critère c : action faite et non réussie »

L'élève devra traduire ces annotations par :

- La façon dont je m'y suis pris pour réaliser cette action-là est efficace : je continuerai à la mettre en œuvre.
- Il faudra que j'essaie de réaliser cette action.
- j'ai eu raison d'essayer cette action : je continuerai à penser à le faire ; mais il faudra que j'essaie de m'y prendre autrement si je veux réussir. Ce sont là des information importante pour l'élève »¹⁸.

A partir de cette citation développée par Odile et Veslin (1992), nous pouvons constater que les critères d'évaluation, une fois communiquer à l'apprenant, cela les aident énormément à mieux cerner la tâche qui leur est confiée, tout en se référant à chaque fois qu'il s'avère indispensable aux critères arrêtés par l'enseignant.

Il demeure essentiel aussi, que la communication des critères aux apprenants leur permet de mieux réussir l'accomplissement de la tâche attendue, car l'apprenant, dans ce cas précis, aurait l'avantage d'éviter de s'égarer, lors de sa production écrite et par là, de passer à côté de ce qui lui est demandé.

4.3 L'appropriation des critères par les apprenants

Expliciter les critères d'évaluation aux apprenants, lors de la production de l'écrit, représente une utilité considérable mais pas une solution définitive à leurs problèmes qu'ils pourraient rencontrer durant la réalisation de leur tâche, au moment de la production écrite. C'est dans ce sens que Veslin et Odile (1992) affirment qu' il ne suffit pas que les critères soient explicités clairement, encore faut-il que les élèves se les

¹⁸ Idem, P73.

approprié, s'approprier les critères d'évaluation permettrait aux apprenants de s'y référer. C'est pourquoi les apprenants sont appelés à les utiliser afin de les approprier.

Pour que les apprenants arrivent à mieux utiliser et s'approprier la liste des critères d'évaluation, l'enseignant devra l'élaborer progressivement. On a demandé aux apprenants de la classe de troisième dans le contexte scolaire français (1991), au cours du français, de proposer une liste des critères d'évaluation, qui est la suivante :

- « - *Réfléchir à un problème, à une question*
- *Donner son avis*
- *Essayer de convaincre son lecteur*
- *Trouver des arguments*
- *Appuyer ses idées par des exemples »*¹⁹

A partir de cette liste arrêtée par les apprenants, l'on peut constater d'emblée que tas de choses reste à préciser, et quelques éléments proposées ne figures pas parmi les critères, à l'instar de l'énoncé : « *réfléchir à un problème, à une question* ».

4.4 EVA

Le tableau suivant récapitule l'ensemble des critères susceptibles d'être utilisés par l'enseignant au sein de la classe.

Sous forme des questions, le tableau élaboré par Gadeau Josette et Finet Colette (1991) permet d'élucider les points de vue pragmatiques, sémantique, morphosyntaxique et les aspects matériels. L'enseignant en ce sens devra les prendre en charge au cours de l'évaluation des productions écrites des apprenants.

	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	- L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ? ou est censé	- La fonction de guidage du lecteur est-elle	- La construction des phrases est elle variée, adaptée au

¹⁹ ODILE, VESLIN, Jean, *Corriger des copies, évalué pour former*, Paris, HACHETTE, 1992, P104.

	<p>parler ? à qui ? Pourquoi faire ?)</p> <p>- A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...)</p> <p>?</p> <p>- L'écrit produit-t-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...)?</p>	<p>assurée ?</p> <p>(utilisation d'organisation textuels : d'une part...d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin ...)</p> <p>- La cohérence thématique est elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)</p>	<p>type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...)</p> <p>- Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou de discours, utilisation des démonstratifs...)</p>
Sémantique	<p>-L'information est-elle pertinente et cohérente ?</p> <p>- Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...)</p> <p>- Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adapté à l'écrit produit ?</p>	<p>- La cohérence sémantique est elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...)</p> <p>- L'articulation entre les phrases ou les</p>	<p>Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots)</p> <p>- Les phrases sont – elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradiction, d'incohérence...)</p>

		propositions est elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)	
Morphosyntaxique	<ul style="list-style-type: none"> - Le mode d'organisation correspond-il au (x) type (s) de texte (s) choisi(s) ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? Homogène ? (par exemple imparfait/ passé simple pour un récit...) Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées. 	<ul style="list-style-type: none"> - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La cohérence temporelle est-elle assurée ? - La concordance des temps et des modes est-elle respectée ? 	<ul style="list-style-type: none"> - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreur de conjugaison) - L'orthographe répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	<ul style="list-style-type: none"> - Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères ...) - L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence 	<ul style="list-style-type: none"> - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, 	<ul style="list-style-type: none"> - La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgule, parenthèses...) - Les majuscules de la phrase sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase,

	de schémas, d'illustration...)	sous-titres...) - La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points ponctuation du dialogue...)	pour les noms propres...)
--	--------------------------------	--	---------------------------

5. Écrire à plusieurs mains

Dans le processus de rédaction s'il est important de rédiger individuellement, donner place au travail de groupe et écrire en groupe est plus enrichissant. Dans un tel cadre, la place des différents élèves du groupe-classe est modifiée dans et par des interactions inhabituelles, en d'autre terme écrire en collectivité stimule les apprenants à interagir, cela amène chacun à faire évoluer ses propres habitudes d'apprentissage au contact des expériences des autres, comme enrichisse l'apprentissage de la norme de l'écrit.

➤ Écrire en équipe

Tout d'abord, le groupe est un lieu de vérification, de discussion, dans un sens plus large, il aide à se sentir en sécurité car il y a la possibilité de partager et de se reposer sur l'autre. Ce qui permet à l'élève de s'investir dans son apprentissage et s'intégrer dans une collectivité. Cet espace de collaboration rend les élèves autonomes tout en travaillant dans une réelle coopération. C'est pourquoi approcher l'écriture dans ces conditions devient une activité souple et rentable pour les apprenants. L'acte d'écrire retrouve son vrai sens celui d'un moment de plaisir « *faire de l'écriture un bien partagé suppose d'installer la coopération entre les participants* »²⁰.

²⁰ ODETTE et NEUMAYAR, Michel, Animer un atelier d'écriture, édition ESF ISSY- Les Moulinex, 2008, P168.

Le travail de groupe permet de produire dans une langue plus variée, un écrit plus construit. C'est aussi le moment d'un enrichissement mutuel à la fois culturel et linguistique induit par leurs corrections mutuelles. En outre, ce qui garantit cette progression et cette autocorrection est la confrontation à vrai dire un va et vient conduit à une large interaction où l'amélioration de l'écrit se décide « *l'écriture est affaire de manipulation et d'expérimentation* »²¹.

Le travail dans l'échange est un principe de base et la production d'un écrit en commun est un objectif pris en charge par tous les élèves, dans une interaction constructive. Cette réciprocité favorise l'amélioration de l'écrit chez les apprenants en misant la qualité des relations interpersonnelles lors de l'exécution des activités d'écriture proposées. L'apprenant dans un groupe s'engage à écrire pour faire valoir sa personnalité et même sa culture et décide ainsi de s'approprier cette langue étrangère. C'est là où il peut partager son produit avec les autres, ce qui valorise davantage la communication entre les membres de même groupe afin de parvenir à des perfectionnements dans leur écrit. Cette approche communicative développe les capacités d'écoute et de concentration et par là l'apprentissage du français langue étrangère se construit dans l'écrit collectif et par l'écrit collectif produit par les écrivains « *écrire nécessite un travail et un travail peut s'apprendre* »²².

De manière générale, lors d'une activité d'écriture en groupes, l'enseignant est très sollicité car tout nécessite son omniprésence : le groupe-classe, chaque groupe et chaque apprenant. Il est appelé de répondre à chaque groupe et à ses difficultés, à sa richesse, mais aussi à chaque individu suivant le groupe dans lequel il se trouve. L'enseignant se trouve donc en discussion et en interaction avec les apprenants et le travail de groupe lui permet de personnaliser son rapport avec eux. En outre sa mobilité rend chacune de ces interventions plus rapide et plus efficace.

²¹ Ibid, p43.

²² FAURY Florence cité dans, PIMET Odile, le goût des mots, France, Armond Colin, p14.

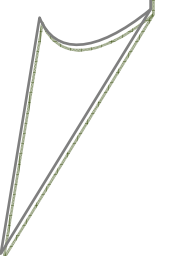
Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous pourrions conclure que dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère, l'enseignant se trouve souvent confronté à des attitudes négatives de la part des apprenants. Pour y remédier, la production écrite présente un environnement opérationnelle apte à favoriser la découverte et l'entrée dans l'écrit.

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

Troisième chapitre

Coopérer pour apprendre à écrire



Introduction

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au cycle moyen a pour objectif de motiver les apprenants pour améliorer leur niveau rédactionnel.

Dans ce chapitre nous tenterons une expérience avec une classe de la 4^{ème} AM. La première étape sera considérée comme un groupe témoin, chaque apprenant réalisera une production personnelle. Alors que les deux étapes seront le lieu de cette expérimentation dans laquelle nous allons baser sur l'interaction et la coopération entre les apprenants. Après nous procéderons un autre travail personnel après le travail coopératif à la collecte des productions écrites des apprenants afin d'analyser le travail individuel (pré-test) et celle du travail individuel (post-teste) et de les comparer par la suite. Nous découvrirons l'opportunité et l'importance de travail coopératif comme moyen didactique pour l'apprentissage du français langue étrangère.

L'objet de ce chapitre porte sur le travail coopératif réalisé dans le cadre de la production écrite. Y a-t-il réellement une progression dans l'écrit des apprenants de par l'échange et la coopération au sein de la production écrite ?

1. Présentation de la démarche méthodologique

1.1 Sa nature

Pour tester l'effet du travail coopératif sur le développement de la compétence de la production écrite chez les apprenants, nous opterons pour une démarche méthodologique praxéologique. Notre expérimentation s'appuie sur trois étapes. Pour la première, nous allons faire une production individuel en suivant le modèle proposé dans le manuel scolaire avec ses étapes, et pour la deuxième, ses apprenants feront une production coopérative en suivant la même consigne, la troisième sera une autre production individuel suivant aussi la même consigne. A la fin nous ferons une comparaison entre les deux productions celle de la production individuel (avant/après) pour voir si le travail coopératif est plus efficace et plus avantageux pour l'amélioration rédactionnelle.

Donc, l'objectif de notre expérimentation est de voir l'effet du travail coopératif sur le développement de la compétence de la production écrite chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne. Pour ce faire, nous allons procéder à une comparaison entre le travail individuel avant le travail coopératif et le travail individuel après réalisé par la 4^{ème} AM lors d'une séance de la production écrite.

1.2 Echantillon

Notre public cible est constitué d'apprenants de la 4^{ème} AM qui poursuivent leurs études au CEM Taibi Abd El Rahmen à sidi ghazelle dont le niveau est hétérogène. Notre choix a été fait aléatoirement et la sélection de notre public est faite après une discussion avec l'enseignant qui prend en charge les classes de 4^{ème} AM₁ et 4^{ème} AM₂. Donc, il nous a conseillé de travailler avec la classe de 4^{ème} AM₂. Pour cela, nous avons observé des séances dans la classe pour voir le niveau des apprenants.

1.3 Le corpus

La classe que nous avons choisie contient 32 apprenants de niveau hétérogène. Nous avons choisie 9 apprenants, la première étape (Le pré-test), les apprenants sont appelés à faire un travail individuel, concernant la deuxième étape est un travail de

groupe dont les apprenants sont répartis en trois petits groupes de quatre ou cinq apprenants.

Nous avons effectué cette répartition de cinq participants pour chaque groupe pour que les membres du groupe ne soient pas assez nombreux afin d'éviter le problème de bruit et pour qu'ils puissent travailler aisément dans de bonnes conditions. et la dernière étape (Le post-test), les apprenants vont faire un autre travail individuel.

1.4 Le déroulement de l'expérimentation

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses et répondre à notre problématique de départ, nous avons mis, en place, un protocole de recherche composé de trois étapes : un pré-test, un travail coopératif et un post-test.

∞ Pour Le pré-test

Dans cette première étape de notre protocole expérimentale, une épreuve de rédaction a été proposée à l'ensemble des apprenants constituant le groupe-classe.

Ainsi, après la distribution des supports d'écriture, feuilles de brouillon et de réponse, les apprenants étaient invités à rédiger un texte argumentatif répondant à la consigne suivante :

Vous êtes responsable de la rubrique « sport et santé » dans le journal de votre collège on vous a chargé(e) de montrer à vos camarades l'importance du sport. Rédiger un texte argumentatif d'une dizaine de lignes dans lequel vous vanterez les bienfaits de l'exercice physique sur notre santé.

Votre texte doit comprendre :

- Une introduction.
- Un développement qui contient trois arguments illustrés par des exemples.
- Une conclusion.

∞ Pour le groupe expérimental

Après la constitution des petits groupes, les membres de chaque groupe sont rassemblés ou réunis autour d'une table. Au début, l'enseignant écrit la consigne dans le tableau. Quand ils ont entamé le travail, nous étions en train de circuler avec l'enseignant entre les groupes afin d'observer tout ce qui se passe au sein des groupes et la manière dont ils travaillent. Le travail coopératif est passé par trois phases :

La première phase est celle de l'échange et la discussion entre les participants.

Au départ, les apprenants ont rencontré une certaine difficulté d'ouvrir le débat sur le thème abordé mais grâce à l'intervention de l'enseignant qui les a incités à prendre la parole, ils commencent à discuter en donnant leur point de vue.

Nous avons observé que la majorité des apprenants tentent de s'exprimer en français, ils ont utilisé des phrases simples reflétant leur niveau, sauf en cas de blocage, ils ont fait un recours à la langue arabe pour qu'ils puissent donner leurs idées ou les informations dont ils ont besoin et veulent mettre dans leur texte.

Dans ce cas, les apprenants demandent aussi l'aide de l'enseignant afin d'avoir le sens ou la traduction de quelques mots ou expressions en français. Ils étaient motivés, ils négocient pour choisir tel ou tel mot permettant de former des phrases cohérentes et adéquates au texte. Nous avons remarqué que les relations entre les membres de groupe ou ce qu'on appelle les habiletés coopératives étaient évidentes, cela a créé un espace de liberté favorisant l'interaction et l'entraide entre eux.

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

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

La deuxième phase, après avoir collecté les informations concernant le sujet, ils ont commencé à rédiger le texte collectif au brouillon en s'appuyant sur les idées

principales abordées préalablement. Les apprenants de chaque groupe étaient en train de produire le texte en suivant le schéma du texte argumentatif (chaque apprenant a essayé de formuler un argument introduit par un connecteur logique et illustré ou expliqué par un exemple).

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

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

∞ Pour Le post-test

Après le travail du groupe auprès des apprenants, nous leur avons demandé de rédiger un autre texte argumentatif répondant à la même consigne du pré-test.

Rappelons que cette dernière portait sur la rédaction d'un texte argumentatif sur les bienfaits du sport. Le maintien du même thème, nous permettra une comparaison plus efficace de la qualité des productions écrites et de la stratégie de planification utilisée par les apprenants avant et après le travail coopératif.

1.5 Les outils de collecte et analyse des données

1.5.1 La grille d'observation de classe

Lors de l'expérimentation, l'enseignant joue un rôle très important, il observe ses apprenants, il circule entre les groupes, il s'apprête à regarder attentivement et avec beaucoup d'intérêt le déroulement de cette activité. Cette observation se fait selon des critères mentionnés dans le tableau suivant :

Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
Fonctionnement du	1- Les groupes ont-ils planifié leurs activités ?		

Groupe	2- Les groupes ont-ils géré le temps de réalisation de l'activité ?		
	3- Les groupes ont-ils mobilisé leurs connaissances en fonction de l'activité ?		
	4- Tous les groupes ont-ils demandé l'aide à l'animatrice ?		
Interactions dans le Groupe	1- Chaque apprenant a-t-il négocié son rôle dans le groupe ?		
	2- Chaque apprenant a-t-il coopéré et partagé des connaissances avec le groupe ?		
	3- Chaque apprenant a-t-il accepté le principe de la co-évaluation ?		
Résultats	1- Les groupes constitués correspondent-ils à l'attente (objectif de l'activité) ?		
	2- Le groupe a-t-il fonctionné en association ?		

1.5.2 La grille d'évaluation

La grille ci-dessous présente les critères et les indicateurs retenus pour analyser et déterminer les erreurs commises par des apprenants dans leurs productions écrites.

L'aspect matériel	
l'organisation de la copie	la ponctuation
L'aspect sémantique	
nombre des connecteurs	vocabulaire : nombre de nouveaux mots apportés par les apprenants.

L'aspect morphosyntaxique	
respect du système temporel	nombre d'erreur : des erreurs grammaticales et orthographiques.

∞ **Analyse et interprétation des résultats**

✓ **L'Observation de classe**

Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
Fonctionnement du Groupe	1- Les groupes ont-ils planifié leurs activités ?	X	
	2- Les groupes ont-ils géré le temps de réalisation de l'activité ?	X	
	3- Les groupes ont-ils mobilisé leurs connaissances en fonction de l'activité ?	X	
	4- Tous les groupes ont-ils demandé l'aide à l'animatrice ?	X	
Interactions dans le Groupe	1- Chaque apprenant a-t-il négocié son rôle dans le groupe ?	X	
	2- Chaque apprenant a-t-il coopéré et partagé des connaissances avec le groupe ?		X
	3- Chaque apprenant a-t-il accepté le principe de la co-évaluation ?	X	
Résultats	1- Les groupes constitués correspondent-ils à l'attente (objectif de l'activité) ?	X	
	2- Le groupe a-t-il fonctionné en association ?	X	

Tableau : Une grille remplie par l'observateur

Lors de l'expérimentation, après avoir expliqué la nature et les objectifs de la tâche, nous nous sommes attachée à observer le groupe au triple plan de son fonctionnement, des relations entre ses membres et des résultats obtenus, selon dix indicateurs (voir la grille).

D'emblée, nous avons relevé une forte implication de l'ensemble des apprenants dans cette entreprise, et un sens de la responsabilité et du respect des consignes. C'est comme si un contrat de confiance à été établi avec les apprenants.

Cependant, vu la nature innovante de l'exercice et compte tenu de la personnalité des uns et des autres, nous avons constaté l'effacement de certains face à la trop forte présence d'autres. Un semblant de chahut peut être constaté, et nous le considérons comme normal. Dans l'ensemble très bonne ambiance, expérience intéressante.

∞ Le travail individuel (pré-test)

✓ L'aspect matériel

Les apprenants	L'organisation de la copie	La ponctuation
A1	Organisé	Le texte est bien ponctué (texte est acceptable)
A2	Organisé	Le texte est bien ponctué (texte est acceptable)
A3	Organisé	Le texte est bien ponctué (texte est acceptable)
A4	Mal organisé	La dernière phrase n'est pas bien ponctuée. Le manque de la virgule.
A5	Organisé	Le manque de la ponctuation
A6	Organisé	Il y a une majuscule dans la dernière phrase et manque du point
A7	Organisé	Le texte est bien ponctué (texte est acceptable)
A8	Mal organisé	Parfois les signes de ponctuation sont mal placé
A9	Mal organisé	Mal ponctué, pas de majuscule

∞ L'analyse des productions écrite (aspect matériel)

De façon générale elles sont acceptables satisfaisantes, le texte se distingue l'absence de la ponctuation chez les apprenants (A₄, A₆, A₉) , et non respect des

modalités d'emploi des majuscules dans le premier paragraphe et le dernier paragraphe dans la copie de (A₆).

Le texte est aéré et structuré entre quatre et cinq paragraphe.

✓ **Aspect sémantique**

Les apprenants	Nombre de connecteurs	Vocabulaire (apport de nouveaux mots)
A1	D'abord, ensuite, enfin, donc.	Morale
A2	D'abord, ensuite, en plus, donc.	La circulation de sanguine
A3	D'abord, ensuite, enfin, donc.	Pas de nouveauté.
A4	D'abord, ensuite, enfin, donc.	Pas de nouveauté.
A5	D'abord, ensuite, enfin, ainsi.	Pas de nouveauté.
A6	D'abord, ensuite, enfin.	Pas de nouveauté.
A7	D'abord, ensuite, enfin, donc.	Régime, le savoir
A8	D'abord, ensuite, enfin, donc.	Guérir
A9	D'abord, ensuite, enfin, donc.	Traite, cerveau

∞ **L'analyse des productions écrite (aspect sémantique)**

Globalement les information de la production écrites des apprenants sont pertinentes et ne sont pas contradictoire. Nous avons remarqué que tous les apprenants débutent leur paragraphe par des connecteurs logiques.

L'utilisation de ces connecteurs permet aux apprenants d'avoir des textes plus structuré dont les paragraphes sont bien articulés.

Cela nous amène à dire que l'articulation des paragraphes. Dans les copies individuelles est généralement faite. Ainsi, ces apprenants ont bien respecté vocabulaire, nous avons trouvé que la plupart des apprenants utilisent des mots ordinaires et fréquents, Ils ont utilisé des phrases simples, nous avons remarqué aussi l'apport que quelque nouveaux mots dans certains copies (circulation de sanguine, le régime, le cerveau, morale...).

Les textes produits individuellement nous affirment que les élèves ont généralement un vocabulaire simple à l'exception de quelques-uns dont le vocabulaire est pauvre cas des apprenants (A₄, A₆, A₉).

✓ **Aspect morphosyntaxique**

Les apprenants	Respect du système temporel	Nombre d'erreurs	
		grammatical	orthographe
A1	Respecté	1	2
A2	Respecté	2	2
A3	Respecté	3	2
A4	Non respecté	2	3
A5	Non respecté	3	5
A6	Non respecté	4	3
A7	Non respecté	3	6
A8	Non respecté	3	9
A9	Non respecté	incomplet	

∞ **L'analyse des productions écrite (aspect morphosyntaxique)**

Nous avons remarqué que la plupart des apprenants trouvent des difficultés de conjuguer correctement les verbes tandis que l'apprenant (A₉) a mal appris le système temporel (pratisse) et sont texte est incomplet.

Concernant les erreurs commises par les apprenants deux types d'erreurs sont soulevés au cours de la rédaction des erreurs orthographique et grammaticale le nombre d'erreurs orthographiques sont plus élevé dans les copies (nous en comptons 13 ou 15 dans certains textes). Ceci nous montre que ces apprenants n'ont pas une maîtrise suffisante de l'écriture comme exemple (grive, jete, devlope, tolmonde, les émalades...).

∞ Le groupe expérimental

✓ Aspect matériel

Les groupes	L'organisation de la copie	La ponctuation
G1	Bien organisé	Le point est toujours absent dans la fin de chaque phrase.
G2	Organisé	Le texte est bien ponctué, respectant la majuscule.
G3	Organisé	Le texte est ponctué sauf deux points dans le milieu du paragraphe sont absentes. Une majuscule placée au milieu de la 3 ^{ème} phrase.

∞ L'analyse des productions écrite (aspect matériel)

Généralement, tous les textes réalisés sont bien organisés et découpés en paragraphe. Ce qui donne aux textes une structure adéquate au schéma de textes argumentatif.

Le texte est ponctué correctement, cela n'empêche pas qu'il ya quelque erreurs comme une majuscule qui s'est placée au milieu de la 3^{ème} phrase cas de (G₃). L'absence des points au milieu de paragraphes cas de (G₅).

On constate qu'ils ont utilisé une double feuille, bien organisée pour l'exécution de la tâche cela témoigne l'intérêt et la motivation de ces apprenants.

✓ **Aspect sémantique**

Les groupes	Nombre de connecteurs	Vocabulaire (Les arguments et les exemples)
G1	D'abord, ensuite, enfin, donc.	Concentration
G2	D'abord, ensuite, enfin.	La bactériologie, les muscles, tuer les toxines
G3	D'abord, ensuite, enfin, donc.	Entraînement, avenir

∞ **L'analyse des productions écrite (aspect sémantique)**

Le texte élaboré était compréhensible. Nous avons constaté que l'emploi des connecteurs logiques est bien fait, ce qui donne un enchaînement aux contenus des textes, chaque argument était introduit par un connecteur parfois souligné ou coloré. Cela traduit la motivation des apprenants au cours de l'activité.

Concernant le vocabulaire, on remarque que les apprenants ne sont pas restés limité aux informations données au paravent, ils ont enrichi leur texte par d'autres mots, même si sont mal orthographiés comme (les fibres musculaire, régime (G₃), la bactériologie, les muscle (G₂)). Les apprenants illustrent leurs arguments par des exemples pertinents (diabète, le cancer, natation (G₅)).

✓ **Aspect morphosyntaxique**

Les groupes	Respect de système temporel	Nombre d'erreurs	
		grammaticale	orthographique
G1	Respecté	3	4

G2	Respecté	2	14
G3	Respecté	2	2

∞ **L'analyse des productions écrite (aspect morphosyntaxique)**

La conjugaison des verbes était correcte, les apprenants ont bien respecté le système temporel, ils ont employé le présent de l'indicatif pour présentation du métier choisi.

Concernant les erreurs les apprenants affirment peu de difficultés, surtout dans les deux groupes (G1, G3), mais en remarque que les erreurs augmente dans le cas de (G2) et ca confirme qu'il ya encore une difficulté à ces apprenants.

∞ **Le travail individuel (post-test)**

✓ **Aspect matériel**

Les apprenants	L'organisation de la copie	La ponctuation
A1	Organisé	Le texte est bien ponctué (texte est acceptable).
A2	Organisé	Les phrases n'ont pas bien ponctué.
A3	Organisé	Le texte est ponctué, parfois les signes de ponctuation son mal placés.
A4	Organisé	Le texte est bien ponctué.
A5	Organisé	Le texte est ponctué.
A6	Organisé	Le texte est ponctué.
A7	Organisé	Le texte est mal ponctué sauf les deux points de l'explication.
A8	Organisé	La majuscule est placée au milieu des phrases, le texte rarement ponctué.
A9	Mal organisé	Le texte rarement ponctué, l'ensemble des phrases sont séparés, il ya de l'espace entre les mots.

∞ **L'analyse des productions écrite (aspect matériel)**

Dans l'ensemble, le texte produit est lisible, bien structuré en quatre paragraphe.

La majuscule est mal placé (au milieu des phrases) le cas de (A8).

En distingue aussi l'absence de la ponctuation parfois mal placé le cas de (A2 ,A7 ,A9) .

✓ **Aspect sémantique**

Les apprenants	Nombre de connecteurs	Le vocabulaire
A1	D'abord, en effet, par ailleurs, par exemple, enfin, ainsi.	Majeur, fort, Poumons.
A2	D'abord, ensuite, enfin, donc	Bénéfique, respire.
A3	D'abord, ensuite, enfin.	Les mêmes mots utilisés dans la première copie. (rien n'est nouveau).
A4	D'abord, ensuite, donc.	Les mêmes mots utilisés au paravent
A5	D'abord, ensuite, enfin, ainsi.	Solidarité.
A6	D'abord, ensuite, enfin.	Propagation.
A7	D'abord, ensuite, donc.	rien
A8	D'abord, ensuite, enfin, donc.	rien
A9	D'abord, ensuite, de plus.	rien

∞ **L'analyse des productions écrite (aspect sémantique)**

D'un point de vue sémantique, nous avons remarqué que tous les apprenants débutent leurs paragraphes par des connecteurs logiques même si l'emploi de certains connecteurs, dans quelques copies, est incorrecte (par exemple : (A₁ A₅) a mis d'abord, ensuite, enfin, ainsi), l'utilisation de ces connecteurs permet aux élèves d'avoir des textes plus structurés dont les paragraphes sont bien articulés.

Du côté de vocabulaire, Nous avons remarqué aussi l'apport de quelques mots nouveaux dans certaines copies (par exemple : majeur, fort, poumons, propagation.etc.).

✓ **Aspect morphosyntaxique**

Les apprenants	Le système temporel	Nombre d'erreur	
		grammaticale	Orthographe
A1	Respecté	2	1
A2	Respecté	2	3
A3	Respecté	1	3

A4	Respecté	1	1
A5	Non respecté	3	8
A6	Non respecté	2	9
A7	Non respecté	6	13
A8	Non respecté	2	7
A9	Respecté	2	7

∞ L'analyse des productions écrite (aspect morphosyntaxique)

La moitié des apprenants n'ont pas respecté le système temporel, Le nombre d'erreurs orthographiques est plus élevé dans les copies (nous en comptons entre 9 et 13 dans certains textes), ceci nous montre que ces élèves n'ont pas une maîtrise suffisante de l'écriture même s'il s'agit des mots qui sont toujours répétés (macor, pasilite, développe, musc, les otres, pratiké,...).Ce type d'erreur est généralement lié à la pauvreté vocabulaire et la non maîtrise de la langue.

Concernant l'erreur grammaticale leur nombre est moins important par rapport à celui d'erreurs orthographiques Les copies des élèves révèlent aussi des erreurs grammaticales, tout d'abord, au niveau de la conjugaison, certains verbes sont mal conjugués (le sport produisant au lieu de : produit, le sport que développe au lieu de: le sport développe).

Nous avons remarqué aussi que beaucoup d'erreurs commises sont en relation avec l'accord en genre et en nombre telles que : le mot sport est des fois remplacé par elle pourtant il est masculin. Aussi, le « s » du pluriel n'est pas mentionné dans un grand nombre de mots. Nous avons constaté aussi que dans certaines phrases il n'y a pas de verbes (par exemple : le sport perle chere).

Ces erreurs grammaticales traduisent la non maîtrise de la grammaire de la langue utilisée.

2. La comparaison entre le travail individuel (pré-test) et le travail individuel (post-test)

Travail individuel (pré-test)	Travail individuel (post-test)
L'aspect matériel	
Certains textes sont acceptables au niveau de la présentation et de la ponctuation, et d'autre non.	Certains textes sont organisés ce qui montre de la motivation des apprenants et textes mieux ponctués, et les autres non.
L'aspect sémantique	
Les travaux réalisés sont un peu cohérents et les apprenants sont limités dans les informations données.	Certaines productions sont plus cohérentes et les apprenants ne sont pas limités dans les informations données par l'enseignant.
L'aspect morphosyntaxique	
La majorité des textes contiennent beaucoup d'erreurs orthographiques et grammaticales. Le système temporel est mal respecté.	Certains textes contiennent peu d'erreurs que ce soit orthographiques ou grammaticales. Le système temporel est mal respecté.

A partir des résultats obtenus durant l'analyse des données, nous avons abouti à une étude comparative entre types des textes réalisés individuellement l'un est réalisé avant le travail coopératif et l'autre après sur tous les plans.

Généralement, les textes écrits après le travail coopératif sont plus organisées, soignées et structurées, elles contiennent peu d'erreurs par rapport à celles qui sont faites avant.

D'un point de vue formel, tous les textes produits en coopérant sont bien organisés et ils ont une forme adéquate au type exigé dans la consigne.

A propos de la ponctuation, les productions écrites qui sont faite après le travail coopératif sont bien ponctuées par rapport à celles écrites avant le travail coopératif. De plus, l'emploi des majuscules est généralement acceptable dans les deux cas.

En plus, l'organisation de la copie est plus entretenue, soignées et structurées, elles contiennent peu d'erreurs (post- coopératif) par rapport au travail (pré-coopératif).

En examinant les deux tests sur le plan sémantique, concernant le travail (post-coopératif) les textes sont plus cohérents, nous y observons l'emploi d'un vocabulaire simple et varié avec l'apport de quelques nouveautés. Donc que les deux testes exploitent un vocabulaire restreint et parfois limité. Ce qui nous conduit à dire que le travail coopératif a un impact sur le développement de la compétence linguistique et lexicale des apprenants.

Sur le plan morphosyntaxique, le système temporel est respecté dans tous les textes après le travail coopératif et le nombre d'erreurs (grammaticales, orthographiques) a diminué par rapport à celui observé dans les textes avant le travail coopératif.

Donc, le travail coopératif a contribué à une amélioration du niveau rédactionnel des apprenants. Il a joué un rôle exceptionnel dans le développement des compétences linguistique et communicative chez les apprenants de quatrième année moyenne.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons commencé l'analyse des textes produits par les apprenants de la 4^{ème} année moyenne en nous basant sur une observation lors du déroulement de travail coopératif puis, nous avons comparé le travail individuel avant /après le travail coopératif , et nous avons constaté que les production écrites réalisés sont plus élaborés et plus riches.

Conclusion générale

Tout au long de notre travail de recherche, nous avons essayé de mettre en jeu l'impact du travail coopératif sur le développement de la compétence de la production écrite en français langue étrangère (FLE) chez les apprenants de quatrième année moyenne.

A travers cette étude, nous avons constaté que l'activité de la production écrite en FLE est difficile et complexe, car cette dernière fait appel à plusieurs connaissances.

Dans les deux premiers chapitres, Nous avons essayé de définir le travail coopératif comme un moyen didactique facilitant l'apprentissage et l'amélioration de l'écrit. Nous avons déterminé son but dans le processus d'enseignement/apprentissage en langue étrangère en présentant sa contribution à l'instauration d'une interaction entre les participants.

Dans la pratique de notre travail, nous avons installé le travail coopératif en classe de 4^{ème} année moyenne au CEM Taibi Abd El Rahmen à sidi ghazelle la wilaya de Biskra en procédant à cette expérimentation avec un groupe ; un travail individuel (pré-test), un travail coopératif et un autre travail individuel (post-test). Nous avons mené de faire une production écrite pour arriver à la construction d'un paragraphe.

Les résultats obtenus avec le groupe d'expérimentation, ont permis de confirmer notre hypothèse de départ, à savoir que le travail coopératif contribue à l'amélioration des compétences de la production écrite des apprenants. De fait, le travail coopératif est un outil pédagogique très efficace et plus avantageux pour la rédaction que le travail individuel.

Bibliographie

Bibliographie

❖ Les ouvrages

1. BARRE DE-MINIAC Christine, *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires de Septentrion, 2000.
2. BAUDRIT Alain , *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une nouvelle méthode pédagogique*, De Boeck, Bruxelles, 2005.
3. BAUDRIT Alain, *Apprendre à deux – Etudes psychosociales de situations dyadiques*, PUF L'Éducateur, 1997.
4. BEACCO Jean-Claude , *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris, 2007.
5. BARRE-DE MINAC Christine, *le rapport à l'écriture aspects théoriques et didactiques*, presses universitaires du septentrion. 2000.
6. CERISIER.N, *Environnement d'apprentissages collectifs*, 1999.
7. COHEN Elizabeth, *Le travail de groupe, Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*, Chenelière, Montréal, 1994.
8. CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999.
9. CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Presse universitaires de Grenoble, 2002.
10. DESCHENE Jules, *La compréhension de la production de textes*, les presses de l'université du Québec, Montréal, 1988.
11. DEVANE Bernard, *Lire et écrire des apprentissages*, Armand colin-Bordas, Paris, 1993.
12. DEWEY John, *Démocratie et éducation : Introduction à la philosophie de l'éducation*, L'âge d'homme, 1983.
13. GIASSON Jocelyne, *La Lecture : de la Théorie à la Pratique*, De Boeck, Montréal, 1995.
14. GAULMYN Marie-Madeleine, Robert BOUCHAR et Alain RABATEL, *le processus rédactionnel écrire à plusieurs voix*, L'Harmattan, 2001.
15. HADJI Charles, *L'évaluation démystifiée*, ESF, Paris, 1997.
16. HOWDEN James, *Coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer*, Pratico-pratique, Québec, 1968.

17. KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, *Les interactions verbales : approche interactionnelle et structure des conversations*, Armand Colin, Paris, 1998.
18. MACCIO Charles, *Animer et participer à la vie de groupe*, chronique sociale, Lyon, 1997.
19. PENDAX Michel, *les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris.
20. PIAGET Jean, *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin, 1967.
21. PIQUET Alexandre, *Guide pratique du travail collaboratif : Théories, méthodes et outils au service de la collaboration*, Brest, 2009.
22. ROIER Jean Maurice, *La didactique du français*, P.U.F, Paris, 2002.
23. TARDIEU Claire, *La didactique des langues en 4 mots- clés, communication, culture, méthodologie, évaluation*, Marketing. S.A, Paris, 2008.
24. VIENNEAU Raymond, *Apprentissage et Enseignement : Théories et Pratiques*, Chenelière Education, Paris, 2011.

❖ Les dictionnaires

1. ROBERT Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, Paris, 2008.
2. Le dictionnaire de linguistique et des sciences de langage, 1994.
3. Le dictionnaire Le Petit Larousse, Paris, 2014.
4. Le dictionnaire Larousse, Paris, 1997.

❖ Les mémoires

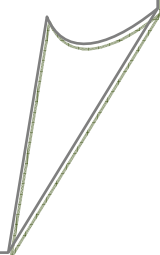
1. ROUIBI Assia , l'apport d'atelier d'écriture dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe du FLE (cas 2^{ème} année moyenne), Mémoire de Master, Didactique, Biskra, 2011-2012.
2. Le travail de groupe et son rôle dans l'amélioration de la production écrite en FLE (cas 2^{ème} AS), Mémoire de Master, Didactique, Biskra, 2014 /2015.

❖ Sitographies

1. www.mondesenvf.fr/.../Ateliers/Animer_un_atelier_de_litterature_en_cla.
2. www.preventionscolaire.ca/doc/apprentissage_cooperatif.pdf.
3. www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/cadre2.htm.
4. www.trigone.univ-lille1.fr/experience2012/actes/93.pdf.
5. <https://www.desjardins.com/.../d30-guide-apprentissage-cooperatif.pdf>.

ANNEXES

Le travail individuel
(Pré-test)



Le sport et la santé

Je pense que le sport est une plusieurs activités important pour
santé de l'homme.

D'abord; le sport permet une exercice facile :
cause de l'effort et de l'attention

Ensuite; le sport protéger le corps de l'homme
et surtout les organe.

Enfin; le sport enforce les ~~muscles~~ muscle
Donc il faut pratiquer le sport toujours parce que
est une important

Le sport et santé

Je pense que le sport développe des qualités morales et sociales qui permettent de mieux vivre en société.

D'abord - le sport habitue à l'effort.

En effet, quand on pratique réellement un sport.

Pour ce faire - le sport, entraîne à l'action.

Par exemple - lorsque l'on a un ballon entre les mains,

il faut décider rapidement de ce qu'on va faire et passer à l'acte sans délai.

Enfin - le sport apprend à vivre des autres : le sport collectif se pratique en étroite collaboration avec des partenaires.

Enfin - le sport développe en nous de grandes qualités morales et sociales.

Le sport et la santé

Je pense que le sport est très utile pour notre santé.

D'abord, le sport active la circulation de sang dans le corps de l'homme.

Ensuite, le sport protège l'homme en les maladies comme le cancer, la grippe.

Enfin, le sport facilite les mouvements de corps de l'homme (Aérobic, la marche...)

Donc, cela nous permet de protéger notre santé par le sport et l'esprit sain dans un corps sain.

Sport et santé

- Je pense que le sport est ^{un} important pour ^{le} corps

- D'abord le sport est un culte pour construction des corps par exemple. Les hommes ~~je~~ pratiquent le sport pour ~~il~~ ont corps salubrité.

Ensuite le sport protège les corps de plusieurs maladies comme le grippe, et ^{il est} active le corps, et le ~~conserve~~

Donc : le sport est ~~un~~ nécessaire pour réussir la vie

le sport et santé

je pense que le sport est important et cela pour plusieurs raisons.

D'abord, le sport se mettera l'homme intelligent et protège le corps de Malades
Ensuite, le sport Baine fison corps l'homme et se mettera fort

Enfin, le sport Baine fison santé et facilite circulation Sanguine.

Ainsi, le sport est un geste positif parce que l'importance dans le corps.
et l'igaine mieux que de soigner

Le sport et santé

Je pense que le sport est un moyen
d'éliminer sur nos maladies notre santé.

D'abord, il protège, et les avantages
protège de maladies.

Ensuite - le bienfait de sport est -
protéger de maladies, et développe mémoire
l'homme, le sport se met le sport
parce que

Enfin -
le sport: bien-être à notre santé

D'abord:

je pense que le sport est un jeu
spéciale pour la santé.

Ensuite:

le sport est un exercice facile développe
le cœur et guérit des maladies, l'asthme
et le rachitisme...

le sport est un remède des
malades.

Enfin le sport est un régime des
jeunes gens, le sport protège le cœur.

guérir

Sport et santé

Je pense que le sport vitale et utilité les cores.

D'abord, il utilité les émalades par exemples consér et régime... ect.

Ensuite, et est beaucoup comme football et handball et tennis et judo... ect.

De plus, il est activé le savoir.

Donc, il faut pratique toute les peuples grande et petit. telmande.

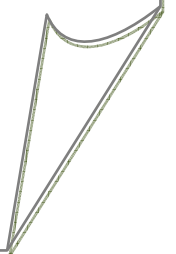
Le sport.

Je pense que le sport est un jeu vital et utile les maladies.

D'abord, il utilise les maladies comme le cœur et le régime et le gras. Ensuite, ~~est~~ beaucoup par exemple le football et tennis et handball et toute les personnes saines.

De plus, et est

Le travail coopératif



Le sport et santé

Je pense que le sport est très important et utile pour notre santé.

D'abord, le sport facilite les mouvements de corps de l'homme. Comme la marche, se lever.

Ensuite, le sport protège le corps de l'homme en les maladies (le diabète, le cancer).

Enfin, augmente la concentration de raison.

Donc, cela nous permet de protéger notre santé par le sport.

Le sport et santé

J'estime le sport c'est une perle
c'est rare dans la santé des humains.

D'abord, le sport c'est une enlèvement de
l'inflammation et réglage le pourcentage de
sucre dans le sang tuer les toxines et le
bactériologie : des microbes les maladies.
Facilite la respiration : développe les muscles -
très circulation sanguine.

Ensuite, le sport est différent des citations
comme (natation, foot ball, basket ball,
tennis, le sport long)

Enfin, tout les catégories pratiquent le sport
parce que le sport est nécessaire
dans le corps : je préfère le sport
parce que c'est un ancien sport.

omnia et auri et
Ephania et kahadara.
(11)

- Le Sport et santé -

Je pense que le sport est important et utile, et cela pour plusieurs raisons. D'abord, le sport est un entraînement pour l'homme, et jeux entraînement.

Ensuite, le sport garde le corps de plusieurs maladies comme grive et d'ovine et d'active fibre musculaire.

Enfin, le sport s'instruit beaucoup de bien de chose, et gagne pour avenir.

en conclusion, la pratique est une bonne de remède.

Le travail individuel
(Post-test)

La Santé le sport

il y en a beaucoup des sports que j'aime
pourtant, celui que j'aimerais vraiment
pratiquer est la natation. Et cela pour
plusieurs raisons

• D'abord, tout le monde sait que c'est un
sport complet puis qu'il fait travailler
toutes les parties du corps

• Ensuite, j'aimerais bien ressembler à ces
nageurs qu'on montre à la télévision : leur
corps est musclé de la tête ~~de la~~ au pied
Je les trouve forts et beaux.

• Enfin, le sport que développe les
poumons et qui peut même guérir
certains maladies respiratoires.

Beaucoup de médecins conseillent ce sport
aux asthmatiques et aux allergiques

"Le sport et la santé"

Je pense que le sport est un important pour la santé.

D'abord; le sport permet une évacuation facile à cause de l'effort et de l'attention.

Ensuite; le sport réalise de devenir fort et développer leur corps.

Enfin; le sport protège le corps de l'homme en les maladies comme le cancer

Donc, pour éviter notre maladies il faut le sport.

Le sport

Je pense que le sport est une activité primordiale et indispensable pour le corps humain et cela pour plusieurs raisons.

D'abord, il contribue à l'épanouissement physique de l'individu, il offre un plaisir qui peut se prolonger.

Ensuite, il crée le désir de le dépasser.

De plus, il favorise le développement de l'esprit du corps et de la solidarité tel que le football.

Donc, le sport est une activité primordiale et indispensable sans laquelle le volume.

Le sport et la santé

Je pense que le sport est très utile et important pour la santé de l'homme.

D'abord, le sport facilite les mouvements de corps de l'homme comme la marche, le saut.

Ensuite, le sport active la circulation de sang de corps de l'homme.

Enfin, le sport protège le corps de l'homme en plusieurs des maladies (la grippe, ~~le~~ le cancer...)

Donc, pour protéger notre santé, il faut le sport parce qu'il facilite toute les activités -travaux

- * je pense que Nous Somme des Muslimes et le profet Mohamadé la demandé de Nous de pratiqué le sport.
- * d'abord sent démarer avec le côté de santé tous les homme qui il sont pratiqué le sport il sont très fort que les autres
- * ensuite il y a des docteur qui il sont des comsira pour Bertine Maladé pratiqué de Mou-mant sportif qui il été efficace pour Bertine maladé
- * enfin il protégé l'homme prog les grese.
- * Donc ça par tiré de ré 3 injice ont cent que sport il et très important

Le sport

Je pense que le sport est très important pour la santé de l'homme.

D'abord, le sport s'instruit beaucoup bien de chose et gagne pour avenir.

Ensuite, le sport est un entraînement pour l'homme.

Enfin, il active la circulation sanguine.

Donc, il faut protéger le sport parce qu'il est très important.

Le sport:

Je pense que le sport est important
et cela pour plusieurs raisons.

D'abord le sport pratique plusieurs
de la hommes.

Ensuite il protège les hommes de
maladies.

Enfant - le sport est
l'espoir de vie.

Donc le sport lesse monnent
ma naturel sur la santé.

Le sport et la santé

Je pense que le sport est quelque chose de bénéfique pour la santé qui est important dans la vie

D'abord, un sport apporte une ~~musc~~ ^{muscle} les solides humaine et fort

Ensuite, sport facilite la circulation sanguine et aide à la personne de respirer et de l'énergie

Enfin, le sport produisant fort humain acquiert concentration ~~(# obligation # grande)~~

Ainsi, le sport est la santé, et mieux vaut prévenir que guérir.

Le sport et santé
je pense que le sport parle chez
protéger nos os
D'abord, le sport est important et cela
pour plusieurs raisons
Ensuite, le sport facilite la respiration et
développe les muscles et traite car les
tout maladies
Enfin, catégoriquement pratique les sports
donc, sans le sport propagation beaucoup
dangereuse comme = grâce - la sucre -
conservé

Résumé

Le travail coopératif est une stratégie qui favorise les interactions en rendant les apprenants de plus en plus motivés pour s'échanger ou confronter leurs connaissances avec celles des autres. Ceci permet aux apprenants d'élaborer un produit écrit en FLE dans des conditions d'apprentissage favorables. Chaque intervenant est appelé à interagir et communiquer pour qu'il participe à la réalisation d'une tâche commune.

Les nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE accordent une place primordiale à la langue écrite. Ainsi, tout système éducatif cherche à trouver les moyens qui facilitent son appropriation ou qui conduisent à son amélioration.

L'enseignement du FLE vise entre autres à installer chez l'apprenant-scripteur une compétence scripturale et d'en faire de ce dernier un bon scripteur capable de rédiger un texte qui obéit aux normes de la langue tout en tenant compte du lecteur.

Notre expérimentation consiste à tester l'effet du travail coopératif sur le développement de la compétence de la production écrite au niveau des aspects matériel, sémantique et morphosyntaxique.

Le travail coopératif est une stratégie qui repose sur l'interdépendance positive, ce qui permet aux apprenants d'être plus actifs et plus motivés durant la réalisation d'une tâche scolaire. Il est donc plus efficace que le travail individuel et il a un apport remarquable notamment dans le processus de construction des savoirs.

العمل التعاوني هو استراتيجية تشجع التفاعل عن طريق جعل الطلاب أكثر حماسا للمشاركة ومواجهة معرفتهم مع الآخرين. هذا يسمح للمتعلمين تطوير التعبير الكتابي في شروط التعليم المناسبة ويطلب من كل تلميذ التفاعل والتواصل و المساهمة في تحقيق مهمة مشتركة.

أساليب التدريس/ التعلم الجديدة في اللغة الأجنبية الفرنسية أعطت الاعتبار الأول إلى الكتابة. وهكذا يسعى أي نظام التعليم لاجاد سبل لتسهيل أو تؤدي إلى تحسينها.

التعليم اللغة الأجنبية الفرنسية يهدف لتثبيت سلطة المتعلم وجعله كاتباً جيداً قادراً على كتابة النص الذي يتبع معايير اللغة مع مراعاة القارئ.

والتجربة التي قمنا بها تمس العمل التعاوني لتطوير كفاءة التعبير الكتابي على مستوى الدلالي وبناء الجملة.

والعمل التعاوني هو استراتيجية تقوم على الاعتماد المتبادل الإيجابي، مما يسمح للمتعلمين أكثر نشاطاً ودوافع أثناء تنفيذ مهمة المدرسة. هو أكثر فعالية من العمل الفردي ولها إسهاماً ملحوظاً وخاصة في عملية بناء المعرفة.