

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF – M'SILA

Faculté des lettres et des langues
Département des lettres et langue
Française
N° :.....



Domaine: lettres et langues étrangère
Filière: langue française
Option: didactique des langues étrangères

**Mémoire présenté pour l'obtention
du diplôme de Master Académique**

Par : DJIDEL Asma

Intitulé

**L'apprentissage coopératif : stratégie de
développement de la compétence
rédactionnelle
cas d'étude : 5^{ème} AP
école de AMIR EBD ELKADER – AIN EL MELH**

Soutenu devant le jury composé de:

Mlle. LAIDOUDI ASSIA

M. MESSAOUR RIAD

M. MESSAOUR AMIR

Université de M'sila Présidente

Université de M'sila Rapporteur

Université de M'sila Examineur

Année universitaire 2018 / 2019

Dédicace

Je dédie cet humble travail de recherche à:

Mon cher père

*Mon ange et mon sourire dans la vie .. Le sens de
l'amour et de l'encouragement*

Ma chère mère

*Mon âme et la personne la plus précieuse que j'ai. La
bougie qui illumine ma vie ..*

*Je leur dis: vous m'avez donné l'espoir, le bonheur,
l'amour et la passion pour apprendre*

Mon précieux frère et mes chères sœurs*qui n'ont pas
cessé d'apporter leur soutien et leur encouragement.*

Mes collègues et amies et tous ceux qui m'aiment

Remerciements

La réalisation de ce travail de recherche a été possible grâce à l'aide de nombreuses personnes à qui j'aimerais exprimer ma gratitude.

J'aimerais bien de remercier mon enseignant, MESSAOUR Riyad, d'avoir accepté d'encadrer mon travail de recherche. Je le remercie pour son leadership et ses conseils qui ont enrichi ma réflexion.

Je remercie mes parents, frère, sœurs et amis qui m'ont apporté leur soutien et leur encouragement.

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE.....	01
----------------------------	----

Partie théorique

Chapitre 1 : Réflexion sur l'apprentissage coopératif

Introduction.....	05
1. Qu'est ce que l'apprentissage coopératif ?.....	05
1.1 Que signifie la coopération ?	05
1.2 Que signifie l'apprentissage coopératif ?.....	07
2. Aperçu historique sur l'apprentissage coopératif.....	08
3. L'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif	09
4. Pourquoi mettre en place l'apprentissage coopératif ?.....	10
5. Les principes de l'apprentissage coopératif.....	11
6. La formation des groupes.....	13
7. La gestion des groupes.....	14
8. Le partage de rôle.....	15
9. L'évaluation du travail coopératif.....	16
10. Les formes principales de l'apprentissage coopératif.....	17
11. Les avantages et les limites de l'apprentissage coopératif.....	18
Conclusion.....	20

Chapitre 2 : Réflexion sur la production écrite

Introduction.....	22
1. Qu'est ce que l'écrit.....	22
1.1 La définition de La production écrite.....	23
1.2 La compréhension de l'écrit et la production écrite.....	24
2. La place de la production écrite à travers les méthodologies.....	25
3. Le processus d'écriture.....	27
4. Les modèles de la production écrite.....	28
5. Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE.....	30
6. L'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 5 AP.....	31
7. L'évaluation de la production écrite.....	32
8. l'apprentissage coopératif et la production écrite.....	34
Conclusion.....	35

Partie pratique

Chapitre 3 : de la théorie à la pratique

Introduction.....	37
1.La présentation de corpus	37
1.1 Le terrain et le public.....	37
1.2 La description de la classe.....	38
1.3 Le temps.....	38
2. L'enquête et la collecte des données.....	38
2.1 La méthodologie.....	38
2.2 La répartition des groupes.....	39
2.3 Le partage des rôles.....	39
2.4 Le choix du texte documentaire.....	39
2.5 Le texte documentaire dans le projet de 5 AP.....	40
2.6 L'activité proposée.....	40
2.7 Le déroulement de l'activité.....	41
3. La description et l'analyse des données.....	43
3.1 Le groupe témoin.....	44
3.2 Le groupe expérimental.....	52
4. La comparaison entre le travail individuel et le travail coopératif.....	56
Conclusion.....	59
Conclusion générale.....	61
Références bibliographiques.....	64
Annexes.....	68

INTRODUCTION

GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

Enseigner une langue étrangère implique la nécessité de développer chez l'apprenant l'habileté à communiquer. Pour cette raison, l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère a pour objectif d'installer chez les apprenants quatre compétences langagières adéquates à leur développement cognitif et qui leur permettent de maîtriser progressivement la langue et de communiquer facilement avec les autres.

La production écrite est l'une de ces quatre compétences ou activités langagières, elle est considérée non seulement comme une pratique essentielle dans la vie quotidiennement mais aussi une compétence fondamentale qui occupe une place très importante dans l'apprentissage des langues étrangères, notamment en langue française. Pour cela, l'apprentissage de la production écrite constitue aujourd'hui l'une des préoccupations fondamentales en didactique des langues où les chercheurs et les pédagogues essaient toujours de chercher des méthodes efficaces et de nouvelles stratégies afin d'améliorer cette activité.

L'enseignement/apprentissage de la production écrite au cycle primaire consiste à faire écrire un texte en fonction d'une situation de communication pendant les examens et à la fin de chaque séquence. Les élèves de 5^{ème} année primaire sont appelés à rédiger des productions écrites courtes (entre 5 ou 6 lignes) dans différentes typologies textuelles : un texte documentaire, un texte narratif (écrire un conte), un texte prescriptif (des conseils)...

Cependant, lors de sa mise en œuvre, et à travers un entretien avec des enseignants du FLE au cycle primaire, nous les avons interrogés sur les problèmes rencontrés par les apprenants en production écrite, nous avons constaté que les difficultés et les lacunes qui caractérisent les écrits des apprenants de 5^{ème} année primaire sont des difficultés linguistiques (d'orthographe, de conjugaison, de syntaxe...etc.).

Selon ces enseignants, les apprenants éprouvent également des difficultés d'ordre cognitive et d'ordre affectif. Certains apprenants n'osent pas écrire dans une langue étrangère, ils ont peur de produire un texte pauvre de vocabulaire ou de laisser la page blanche puisqu'ils ont souvent du mal à commencer à écrire. Ils ont également peur de la réaction et du jugement de leurs enseignants ainsi que la peur de faire des erreurs voire d'être ridicule.

À la lumière de ce qui précède, nous essayons de proposer des pratiques pédagogiques ou des stratégies qui favorisent l'apprentissage de cette activité (la

INTRODUCTION GENERALE

production écrite) chez les élèves et qui permettent d'améliorer leurs compétences rédactionnelles.

Dans cette perspective, nous proposons l'apprentissage coopératif comme une stratégie d'apprentissage participant au développement de la compétence de la production écrite chez les élèves car il permettrait la réduction et la diminution de leurs difficultés à l'écrit et permet d'améliorer leur savoir écrire.

Lorsqu'on l'utilise de façon appropriée, l'apprentissage coopératif est l'une des stratégies qui offre plusieurs avantages aux élèves. Cette stratégie rend les élèves capables de construire ensemble leurs connaissances, résoudre leurs difficultés et d'être responsables de leurs apprentissages.

La mise en place des situations de coopération dans la classe permet d'avoir des effets positifs non seulement sur le développement des activités langagières chez les élèves mais aussi sur leurs habiletés sociales et leurs attitudes scolaires (motivation, estime de soi, communication, autonomie ...). Plante(2012) a réalisé une vaste revue de littérature visant notamment à synthétiser les effets reconnus de l'apprentissage coopératif. Selon cette chercheuse, les effets de l'apprentissage coopératif concernent trois catégories d'indicateurs: 1- le rendement, 2- les attitudes scolaires et 3- les habiletés sociales et relationnelles.¹

À travers cette vision, nous nous interrogeons sur l'utilité de cette stratégie pédagogique et son impact sur l'amélioration de la production écrite. Notre problématique est : ***Le travail coopératif comme stratégie d'apprentissage permet-il le développement de la compétence rédactionnelle des apprenants de 5 AP ?***

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

- ✓ L'apprentissage coopératif permettrait de placer l'élève dans un climat de sécurité affective et propice à l'apprentissage, ce qui motive l'élève et lui fait sortir de l'inaction et de la passivité.
- ✓ L'apprentissage coopératif permettrait d'offrir aux élèves un espace d'entraide et de communication qui favorisent l'amélioration et la réussite de leur savoir écrire (développer leur compétence rédactionnelle).

¹PhivSeng, Comparaison des capacités à coopérer des élèves avec et sans troubles du comportement extériorisés, mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation sous la direction de Isabelle Plante, Université du Québec à Montréal, 2016, p.10

INTRODUCTION GENERALE

Dans cette recherche, nous visons à atteindre les objectifs suivants :

- ✓ examiner le développement de la compétence de la production écrite suite à la mise en place de l'apprentissage coopératif.
- ✓ Prouver l'importance et l'efficacité de la mise en place de l'entraide et la coopération entre les élèves au sein de la classe.

Pour valider nos hypothèses et atteindre notre objectif principal, qui consiste à déterminer le rôle de l'apprentissage coopératif dans l'amélioration de la production écrite en français langue étrangère chez les élèves de la 5^{ème} année primaire « au primaire de AMIR EBD ELKADER–AIN EL MELH », nous avons utilisé la méthode expérimentale.

Nous comptons mener notre expérimentation auprès de deux classes, l'une sera considérée comme un groupe témoin et l'autre comme un groupe expérimental, ce dernier suivra un enseignement basé sur le travail coopératif .

Le corpus choisi est constitué des productions écrites réalisées individuellement et d'autres réalisées en groupe (le travail coopératif) .

Notre recherche se compose de trois chapitres : deux théoriques et l'autre pratique. Dans le premier chapitre « **Réflexion sur l'apprentissage coopératif** », nous avons abordé la définition de l'apprentissage coopératif, les principes de l'apprentissage coopératif, ses avantages et ses limites en classe de FLE et d'autres éléments qui ont une relation avec cette stratégie .

Dans le deuxième chapitre « **Réflexion sur la production écrite** », nous avons abordé la définition de la production écrite et d'autres éléments qui ont une relation avec cette activité (le processus rédactionnel, les modèles d'écriture...), l'enseignement de la production écrite dans le cycle primaire et tient compte la relation entre l'apprentissage coopératif et la production écrite.

Le troisième chapitre « **De la théorie à la pratique** » est consacré à la description de l'échantillon et le terrain, la présentation du corpus, puis l'analyse et l'interprétation des résultats.

CHAPITRE I

*Réflexion sur
l'apprentissage
coopératif*

CHAPITRE I : Réflexion sur l'apprentissage coopératif

INTRODUCTION

« Se réunir est un début; rester ensemble est un progrès; travailler ensemble est la réussite. »

Henry Ford

Beaucoup d'apprenants rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de la langue française (FLE), particulièrement en production écrite: la plupart d'entre eux sont incapables de produire un simple paragraphe en accumulant des erreurs d'ordre linguistique (grammaire, conjugaison, orthographe ...), d'ordre sémantique.

Pour cette raison, les enseignants sont toujours à la recherche des solutions qui s'éloignent des pratiques traditionnelles et placent l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage FLE. Ils cherchent de nouvelles stratégies pédagogiques qui motivent les apprenants et les rendent actifs et responsables de leur apprentissage.

L'apprentissage coopératif est devenu le centre d'intérêt de la plupart des pédagogues comme : BaudritAlain, Philippe Meirieu et d'autres. Cette stratégie sert à résoudre les difficultés rencontrées par les apprenants et leur permettent d'être actifs et confiants.

À la lumière de ce qui précède ce chapitre sera consacré à la définition de l'apprentissage coopératif et l'identification de quelques éléments qui ont une relation avec cette stratégie pédagogique.

1-Qu'est-ce que l'apprentissage coopératif ?

1-1-Que signifie la coopération ?

Avant de définir l'apprentissage coopératif, il est important de connaître que signifie le mot « **coopération** ».

Dans un sens général,la coopération vient du verbe « Coopérer » qui signifie travailler ensemble et participer à un projet commun afin d'accomplir une tâche précise. Nous pouvons atteindre les objectifs de ce travail à travers l'identification des valeurs de la coopération qui assurent un bon fonctionnement du travail de groupe .

Ces valeurs peuvent être intégrées dans les stratégiesd'enseignement utilisées en classe. Parmi ces valeurs, nous pouvons citer : l'entraide,l'engagement, l'ouverture aux autres, le plaisir, le droit à l'erreur, la solidarité, la confiance,la fraternité, le respect, le

CHAPITRE I : Réflexion sur l'apprentissage coopératif

partage, l'autonomie et d'autres..

La coopération repose sur une division des tâches et des responsabilités au sein du groupe. Chaque membre est responsable d'un geste, d'une action, d'une activité et l'ensemble permet au groupe d'atteindre son but².

Selon Arlette Mucchielli-Bourcier³, le terme de coopération est défini comme un processus dans lequel les individus impliqués ensemble, selon un statut égalitaire, pour œuvrer à une tâche commune. L'attitude de coopération nécessite un partage des motivations, des efforts et des responsabilités.

La coopération représente l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles agissent ensemble. Au-delà de la coordination et de la collaboration, la coopération correspond au niveau le plus étroit du faire à plusieurs, dans lequel les partenaires sont mutuellement dépendants, avec qui il est nécessaire de s'associer. Plus précisément, la coopération est entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail en groupe.⁴

Dans les perspectives constructivistes et socioconstructivistes, qui s'inspirent des théories de Piaget et de Vygotsky, la coopération est considérée comme un besoin indispensable de l'apprentissage qui permet à l'enfant de construire son savoir et sa connaissance à travers l'interaction et l'échange avec les autres dans la société « *l'enfant est conçu comme un acteur qui construit ses connaissances dans et par ses interactions sociales. La coopération est envisagée comme une nécessité intrinsèque à la construction de la connaissance* »⁵.

Nous pouvons dire qu'il y a une coopération dans un milieu éducatif lorsque les membres de l'équipe se regroupent pour travailler ensemble et atteindre un but commun en se partageant les différentes tâches et rôles nécessaires à sa réalisation. Cette coopération permet à l'élève de devenir une personne qui participe à son apprentissage, prend la responsabilité, interagit avec ses camarades de classe dans un

² Jean Ambassa, L'apprentissage coopératif virtuel : une recherche action sur la productivité du groupe virtuel, Paris, Publibook, 2005, p.46

³ Arlette Mucchielli-Bourcier, Apprendre à coopérer repenser la formation, Paris, ESF, 1999, p.117

⁴ Sylvain Connac, La coopération entre élèves, Réseau Canopé, 2017, p.40

⁵ Souad Merabet, L'Apprentissage coopératif : pour une pédagogie active de l'expression orale en français langue étrangère chez les apprenants de la deuxième année moyenne du C.E.M Fellahi Ahmed de Ras El Aioun Wilaya de Batna, mémoire de magistère sous la direction de Dr. Metatha Mohamed el Kamel, Université de Batna, 2005-2006, p.24.

CHAPITRE I : Réflexion sur l'apprentissage coopératif

climat de solidarité, d'entraide, de respect, de confiance. Elle permet d'augmenter l'activité cognitive et métacognitive des élèves et favorise le désir de travailler ensemble pour le bien des uns et des autres.

1-2-Que signifie l'apprentissage coopératif ?

Après avoir défini le terme coopération et connaître ses valeurs, nous passons maintenant à la définition de l'apprentissage coopératif.

Nous pouvons définir l'apprentissage coopératif dans le contexte de la pédagogie coopérative comme « *une approche interactive de l'organisation du travail [...] où des étudiants de capacités et de forces différentes [...] ont chacun une tâche précise et travaillent ensemble pour atteindre un but commun* »⁶.

L'apprentissage coopératif est une organisation collective qui vise un intérêt général. Il regroupe toutes les situations où enfants, jeunes et adultes, réunis en communautés de recherche, mettent à disposition de toutes les richesses individuelles, échangent leurs connaissances et développent ainsi des habiletés métacognitives.⁷

L'apprentissage coopératif met l'accent sur le travail en groupes restreints où des élèves, de capacités et de talents différents, s'efforcent d'atteindre un objectif commun. Comme il est décrit dans cette définition :

« ...une approche interactive de l'organisation du travail en classe selon laquelle les élèves apprennent les uns des autres, ainsi que de l'enseignant et du monde qui les entoure ... les élèves qui travaillent dans un cadre coopératif joignent leurs idées et leurs forces les uns aux autres pour apprendre de manière plus efficace.. »⁸

Johnson voit l'apprentissage coopératif comme une méthode d'enseignement/apprentissage dans laquelle les élèves travaillent ensemble par petits groupes hétérogènes pour atteindre des objectifs d'apprentissage communs.⁹

⁶ Annik Lavoie, Mélanie Drouin, et Sabrina Héroux, « La pédagogie coopérative: une approche à redécouvrir », In Pédagogie collégiale, N°3, 2012 [En ligne]. URL : <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Lavoie-Drouin-Heroux-25-3-2012.pdf>, consulté le 20/02/2019

⁷ Sylvain Connac, op.cit., p. 67

⁸ Jean Ambassa, op.cit., p. 39

⁹ Simon Collin, Gabriel Dumouchel, et Thierry Karsenti, « (Re)découvrir l'apprentissage coopératif », In vivre le primaire, N°3, 2011 [En ligne]. URL : https://www.researchgate.net/profile/Thierry_Karsenti/publication/266732388_Redecouvrir_l'apprentissage_cooperatif/links/54382ef20cf204cab1d69805/Redecouvrir-l'apprentissage-cooperatif.pdf, consulté le 23/02/2019

CHAPITRE I : Réflexion sur l'apprentissage coopératif

Erdem(1994) explique que l'apprentissage coopératif est une approche pédagogique qui implique un travail de groupe bien organisé dans sa structure et garantit la participation active de l'élève tout au long du cours. Dans les groupes coopératifs, acquérir des compétences sociales et de communication est aussi important que d'acquérir des compétences linguistiques¹⁰.

Selon Cohen Elizabeth, l'apprentissage coopératif est une pratique pédagogique qui vise d'installer l'interaction entre les élèves dans un groupe restreint à travers le travail collectif pour réaliser une tâche ou une activité dans laquelle la responsabilité est partagée entre tous les membres de l'équipe, autrement dit chacun ayant à sa charge une part bien définie du travail à réaliser : « *une situation où des élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée* »¹¹.

L'apprentissage coopératif est une stratégie pertinente qui met en place de conditions favorables aux interactions entre les élèves, un élève peut aider son camarade ayant une difficulté :

« L'organisation de la classe en binômes ou en groupes est très pertinente parce qu'elle permet une grande liberté de mouvement dans la classe, une plus grande communication entre enseignant et élèves, entre les élèves, ainsi qu'un meilleur suivi des élèves en difficulté. Un élève peut aider son camarade ayant présenté, à un moment donné, une difficulté »¹²

Quant au Goodwin (1999), l'apprentissage coopératif est une approche interactive qui relève de la psychologie behavioriste, sociale, cognitive et humaniste . Cette méthode « *consiste à faire travailler ensemble les apprenants dans des petits groupes hétérogènes pour atteindre un même but* »¹³

2-Aperçue historique sur l'apprentissage coopératif

La stratégie de l'apprentissage coopératif est apparue principalement au XX

¹⁰Zühre Yilmaz Güngör, L'utilisation de l'apprentissage coopératif dans la compréhension écrite en FLE, Thèse de doctorat, Université Anadolu, 2010, p.256

¹¹Souad Merabet, op.cit., p. 28

¹² Document d'accompagnement du programme du français 2AM, 2003 , p.27.

¹³Zühre Yilmaz Güngör, « l'apprentissage coopératif pour favoriser l'interaction en classe de français langue étrangère », in Humanitas, 2016, p. 474

[En ligne].URL : <http://acikerisim.nku.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.11776/1515/5000186395-5000341075-2-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y> consulté le : 19/03/2019

CHAPITRE I : Réflexion sur l'apprentissage coopératif

siècle avec toutes ses fondements et ses théories mais l'apprentissage coopératif n'est pas une idée nouvelle car la première apparition de groupes basée sur le travail coopératif c'était au XVIII^e siècle (vers 1795) avec les écoles créées par Joseph Lancaster et Andrew Bell en Angleterre.

L'apprentissage coopératif s'inspire des travaux de Piaget (constructivisme) et de Vygotsky (socioconstructivisme), qui s'intéressent à l'étude du rôle de l'entraide et l'interaction entre les élèves dans la construction et l'acquisition des savoirs et des compétences. Ils voient l'école ou bien la classe comme une société dans laquelle les apprenants sont capables de coopérer et de travailler ensemble, selon eux la coopération est l'un des facteurs essentiels de l'éducation.

La stratégie de l'apprentissage coopératif fait partie du mouvement de la "pédagogie nouvelle", qui a été développée contrairement à la pédagogie traditionnelle. Cette pédagogie est centrée sur l'apprenant et le considère comme un acteur principal de l'apprentissage. Elle prend en considération les besoins et les attentes de l'apprenant, sa motivation et elle cherche des moyens et des techniques qui facilitent la tâche de l'apprentissage.

Onor montre que depuis les années 1980 et grâce au travail des chercheurs, l'apprentissage coopératif a évolué et est devenu un substitut à d'autres méthodes d'enseignement traditionnelles, en rendant les apprenants de langues étrangères plus actifs dans leur apprentissage.¹⁴

L'apprentissage coopératif a des effets positifs dans le processus de l'apprentissage de la langue étrangère tels que: une grande harmonie entre les apprenants, davantage de motivation et de confiance en soi, les apprenants se sentent plus à l'aise et libre dans un environnement plus modéré.

3-L'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif

Deux concepts d'apprentissage sont souvent confondus dans les milieux éducatifs : l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif, où les deux termes coopératif et collaboratif sont considérés comme identiques, d'où l'importance de mettre en lumière ces deux concepts pour mieux les comprendre .

¹⁴Zühre Yilmaz Güngör, L'utilisation de l'apprentissage coopératif dans la compréhension écrite en FLE, op.cit.,p.257

CHAPITRE I : Réflexion sur l'apprentissage coopératif

Ces deux modalités d'apprentissage se réfèrent au travail de groupe, dont les membres visent un objectif commun. Les deux stratégies sont basées sur l'échange et l'interaction entre pairs. L'apprentissage coopératif et collaboratif permettent de créer au sein de la classe et de groupe un climat de confiance et de communication, propice et favorable aux apprentissages. Cependant, certains auteurs distinguent l'apprentissage coopératif de l'apprentissage collaboratif, en effet, ils les considèrent comme deux stratégies différentes.

Baudrit Alain montre que l'autorité exercée par l'enseignant sur les élèves en apprentissage coopératif est presque totale, car il observe les interactions, passe d'un groupe à l'autre et intervient lorsqu'il le trouve utile, tandis que l'autorité est partielle dans l'apprentissage collaboratif, car l'enseignant reste en arrière et renvoie au groupe toute la responsabilité. En ce qui concerne le fonctionnement du groupe, il est beaucoup plus structuré dans l'apprentissage coopératif, ce qui n'est pas le cas pour l'apprentissage collaboratif, où le fonctionnement du groupe est beaucoup plus libre.

Ce tableau de synthèse¹⁵ ci-dessous présente l'essentiel des différences entre ces deux types d'approches, selon Baudrit Alain.

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

4-Pourquoi mettre en place l'apprentissage coopératif ?

L'apprentissage coopératif présente l'avantage d'être une stratégie pertinente

¹⁵ Perrine Mignot, Du travail coopératif au collaboratif : un apprentissage plus efficace ?, mémoire de master sous la direction de Hervé Albertin, Université Joseph Fourier, 2015, p.9

CHAPITRE I : Réflexion sur l'apprentissage coopératif

centrée sur l'individu qui mise sur les différences et sur les particularités de chacun .

Cette stratégie promeut le développement d'habiletés sociales et, notamment coopératives. Non seulement elle favorise les verbalisations, mais elle accorde de l'importance à la discussion et à l'interaction. Elle propose aussi bien des principes de structuration d'activités complexe que la réalisation de structures simples .

Enfin, elle a fait ses preuves selon l'innombrables recherches qui attestent ses effets positives sur l'estime de soi des apprenants, sur leurs compétences sociales, sur leurs motivations , aussi bien que sur leurs performances dans diverses disciplines. A titre d'exemple nous pouvons citer les études les plus récentes conduites en Italie (Bertucci, Conte, et Johnson, 2010) et en Australie (Chapman et Cope, 2004) qui révèlent qu'en contexte coopératif, les élèves rapportent généralement une meilleur estime de soi que ceux qui travaillent d'une façon individuelle ou compétitive. ¹⁶

D' autres recherches affirment également que l'apprentissage coopératif est associé de manière positive à la motivation scolaire et augmente la perception de compétence et le sentiment d' auto-efficacité des élèves (voir par ex., Johnson, Johnson, et Smith, 2007).¹⁷

5-Les principes de l'apprentissage coopératif

Afin de permettre aux apprenants de travailler d'une manière effective en équipe et d'apprendre en profondeur, Plante présente des conditionsou principes nécessaires à l'applicationde l'apprentissage coopératif en classe,ses principes permettent d'assurer un bon fonctionnement du groupe :

5-1-L'interdépendance positive, qui est le cœur de la coopération:les apprenants sont placés dans une position d'interdépendance positive. Ils aident leur partenaire en difficulté à apprendre et contribuent directement à leur apprentissage et à la réalisation de l'objectif. Tous les élèves travaillent en visant un objectif commun et tous doivent s'engager pour la réussite collective.

Les activités, les objectifs et les interventions les amènent à reconnaître qu'ils dépendent les uns des autres pour effectuer leur travail, car le succès de chaque individu augmente les chances de succès des autres individus. Plante explique : « *Pour qu'il y ait coopération, les membres d'une équipe de travail doivent percevoir que leur réussite est*

¹⁶Isabelle Plante, « L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe »,In Revue canadienne de l'éducation , N°3 ,2012 , p.265 [En ligne],URL :<http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/download/1215/1388/> consulté le 18/03/2019

¹⁷PhivSeng, op.cit., p.12

CHAPITRE I : Réflexion sur l'apprentissage coopératif

conditionnelle à celle des autres membres, en vue d'atteindre un but commun »¹⁸

5-2-La responsabilité individuelle: Elle comporte deux aspects : 1- Chaque membre du groupe est responsable de son propre apprentissage, il possède sa responsabilité individuelle .2- Chaque membre du groupe a la responsabilité d'aider ses partenaires à apprendre .

Les tâches à accomplir et les rôles à assumer amènent les élèves à contribuer personnellement en travail en équipe. Le groupe est responsable de l'atteinte de l'objectif commun et sera appelé à rendre compte de la participation de tous ses membres. Plante montre qu'il faut que tous les membres du groupe « jouent le jeu » du travail collectif, en percevant que *« leur propre effort, participation et engagement dans la tâche sont essentiels à l'atteinte des buts fixés pour l'équipe »¹⁹* et qu'ils ne peuvent se reposer entièrement sur le travail des autres ; chacun d'entre eux est responsable de sa contribution à cet effet.

5-3-La promotion des interactions :

La promotion d'interactions peut se manifester lorsque les coéquipiers s'entraident, échangent des ressources telles que du matériel ou de l'information, se fournissent des rétroactions constructives, questionnent le raisonnement et les conclusions des autres, encouragent l'effort pour atteindre les buts du groupe et se font confiance.²⁰

5-4-Les habiletés coopératives :

Les élèves développent à travers des activités spécifiques et des interactions avec les camarades qui ont des valeurs, points de vue différents des habiletés sociales et coopératives indispensables à un fonctionnement de groupe efficace. Ces habiletés qui sont *« liées au leadership, prise de décision, gestion des conflits.[...] doivent être clairement enseignées, au même titre que les contenus théoriques »²¹*

L'apprentissage coopératif distingue deux types d'habiletés coopératives qui sont :
1- Les habiletés sociales comme : l'écoute, l'échange des idées, encourager les autres, offrir de l'aide...etc. ces habiletés permettent d'établir des interactions et développer des relations compatibles dans le groupe
2- les habiletés cognitives qui permettent aux élèves d'apprendre mieux. : habileté à traiter l'information, à faire des liens, à tirer des

¹⁸Catherine Reverdy, « La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques ». In Dossier de veille de l'IFÉ, N° 114, 2016, Lyon , ENS, p.16

¹⁹ Isabelle Plante, op.cit., p.256

²⁰Ibid.

²¹Ibid., p. 257

CHAPITRE I : Réflexion sur l'apprentissage coopératif

conclusions, à formuler des hypothèses, à proposer des solutions, à prendre des décisions ...etc.

Comme l'explique Elizabeth G.Cohen, l'apprentissage coopératif peut aussi stimuler le développement d'habiletés intellectuelles de haut niveau .Ensemble, les élèves peuvent émettre des hypothèses, analyser,faire des généralisations , chercher des structures veiller à la cohérence de leurs idées lors de tâches exigeantes. Souvent, les élèves se contentent de donner leurs conclusions ou d'illustrer leur idée ..²²

5-5-Le processus de groupe :

Les membres du groupe analysent leur travail et évaluent la qualité de la contribution de chacun des membres de l'équipe.

Cette autoévaluation permet aux élèves de modifier les aspects inefficaces et de promouvoir les comportements et attitudes favorables à l'atteinte des buts fixés.

5-6-Les groupes hétérogènes restreints :

Les travaux de recherche de Lopata, Miller et Miller (2003) ont montré que la qualité des interactions et de la communication entre les élèves s' améliore au fur et à mesure du travail en groupe.

De plus, Une méta-analyse réalisée par Roseth et d'autres chercheurs (2008) révèle que l'apprentissage coopératif favorise le développement des habiletés sociales des élèves et procure des relations harmonieuses entre les membres des équipes de travail.

C'est au sein du groupe hétérogène restreint que les élèves apprennent mieux sur le plan scolaire et social. La participation de chaque membre de groupe est possible,l'élève peut plus aisément s'exprimer et il peut demander de l'aide de ses camarades.

6 -La formation des groupes

Avant de parler de la constitution des groupes ,il est utile de définir la notion "groupe". Selon le petit Larousse, le groupe est « *cette ensemble de personnes homogènes et hétérogènes ayant des relations, des actions communes dans le but desatisfaire les besoins qui sont finalement individuelles* »²³.c'est-à-dire, le groupe est laréunion des individus qui ont des relations et des points en commun et qui sont regroupés pour effectuer une tâche précise et atteindre des objectifs ayant des finalitésindividuelles.

²²Elizabeth G. Cohen, traduit par Fernand Ouellet, Le travail de groupe :stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène, Canada, Chenelière, 1994, p. 47

²³Le petit Larousse, Paris, Les éditions françaises, 1997, p.497.

CHAPITRE I : Réflexion sur l'apprentissage coopératif

En vue de rendre efficace l'apprentissage coopératif, il est important que l'enseignant prenne soin de la composition de l'équipe lors de la planification d'une activité. L'enseignant peut choisir de constituer des équipes au hasard ou selon une logique prédéterminée (élèves plus forts, élèves plus faibles au sein de chaque équipe, etc.) et en fonction des objectifs pédagogiques recherchés.

Selon Barlow, Il existe évidemment une multitude de critères pour constituer des groupes d'élèves : le hasard, le libre choix des élèves ou le choix de l'enseignant pouvant être lui-même guidé par une multitude de variables .²⁴

Les élèves peuvent être répartis en petits groupes de plusieurs manières : le libre choix des apprenants , le regroupement par champ d'intérêt , le regroupement aléatoire, le regroupement par sociométrie.

La formation des groupes est importante dans l'apprentissage coopératif. Les groupes formés par les apprenants sont loin d'assurer un environnement propice à l'apprentissage coopératif. Ils risquent d'être homogènes, constituées selon les affinités personnelles plutôt que selon des caractéristiques favorisant le travail. Pour éviter ces problèmes, plusieurs chercheurs recommandent plutôt à l'enseignant de former lui-même les groupes.

La taille des groupes est un autre élément à prendre en compte dans la formation des groupes . Il est utile de former des équipes peu nombreuses, allant de 2 à 4 ou 5 élèves par groupe. Un petit nombre d'élèves favorise des interactions significatives, tout en facilitant la coordination et la gestion du groupe .

7-La gestion des groupes

Une bonne gestion de groupe est essentielle pour l'installation de la coopération. En l'absence d'une bonne gestion, certains groupes peuvent devenir non organisés, ce qui limite les avantages de l'apprentissage coopératif .

Oakley explique que : pour assurer une bonne gestion de l'apprentissage coopératif, l'enseignant peut encourager ses élèves à établir des attentes quant aux comportements et au rôle de chacun. Attribuer un rôle spécifique à chaque membre de

²⁴ Cyril Champion. L'apprentissage coopératif : quel impact sur la progression des élèves ?, mémoire de master sous la direction de Laëtitia Blanc, Université de Savoie Mont Blanc, 2016, p.10

CHAPITRE I : Réflexion sur l'apprentissage coopératif

l'équipe (exemple : responsable de la prise de notes, responsable de la gestion du temps, etc.) est également un bon moyen de transmettre des attentes claires et de favoriser le travail de groupe .²⁵

L'enseignant doit planifier des activités qui favorisent les interactions « face-à-face » au sein du groupe. Ces interactions entre les membres facilitent le processus de groupe et facilitent l'échange et la discussion d'informations, elles permettent aussi aux apprenants d'évaluer la qualité de leur travail par rapport aux objectifs spécifiques.

8 -Le partage de rôle

L'apprentissage coopératif permet aux apprenants et aux enseignants de jouer divers rôles au sein d'un groupe d'apprentissage . La diversité des rôles permet un bon fonctionnement de l'activité coopérative. De ce fait, on distingue:

8-1-Le rôle de l'apprenant :

L'apprentissage coopératif implique la responsabilisation égalitaire de chacun des membres d'un groupe. Il permet aux apprenants de participer et de partager tous des rôles au sein du groupe . De ce fait, on distingue:

L'animateur: La personne qui assure la participation de tous et contrôle les progrès du groupe.

Observateur: personne qui surveille le fonctionnement du groupe et fournit des observations à la fin du travail.

La porte-parole : celui qui présente à toute la classe le produit de groupe .

Le scripteur/Le lecteur: Celui qui écrit et lit les informations, les phrases ou le texte.

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

Le conseiller : Celui qui aide les membres de groupe qui ont des difficultés pour réaliser une tâche précise.

Le secrétaire : la personne qui note les renseignements importants .Il dirige le groupe et rédige le rapport final.

8-2-Le rôle de l'enseignant :

Le rôle de l'enseignant dans le contexte de l'apprentissage coopératif est complètement différent de celui dans l'apprentissage traditionnel, il est responsable de

²⁵ Isabelle Plante, op.cit., p 259

CHAPITRE I : Réflexion sur l'apprentissage coopératif

l'organisation et de la gestion des groupes.

Il est chargé d'aider l'apprenant à développer sa compétence d'apprentissage.

son rôle se fait en 3 étapes selon le moment de l'intervention :

L'introducteur de l'apprentissage coopératif : au début de la séance, l'enseignant aide ses élèves et explique le mode de regroupement, les consignes de l'activité et les objectifs attendus.

L'observateur et l'animateur : durant la séance (l'activité coopérative) l'enseignant observe le déroulement de l'activité dans les petits groupes et vérifie le degré de participation de chaque membre du groupe.

L'évaluateur : ensuite et à la fin de la séance, l'enseignant est chargé d'évaluer le travail de chaque groupe.

9-L'évaluation du travail coopératif

Un aspect très important dans l'apprentissage coopératif c'est la méthode retenue pour évaluer les membres de l'équipe.

L'évaluation favorise la progression des apprenants . Elle permet à l'enseignant de suivre l'apprenant dans un processus d'évolution personnelle. Par l'évaluation, l'enseignant est en mesure de repérer les apprenants qui se trouvent en difficulté et de concevoir en conséquence des actions individualisées. Il est en position d'effectuer une observation plus globale des points forts et des points faibles des résultats de sa classe et de modifier ses pratiques pédagogiques. .

Les chercheurs, tels que Connac, Howden, Laurendeau et d'autres , reconnaissent l'importance de considérer à la fois les individus qui sont membres de l'équipe et le groupe dans son unité, lors de l'évaluation du travail réalisé en groupe. Ainsi, deux types d'évaluation sont généralement employées en combinaison pour rétroagir sur le travail coopératif : l'évaluation indépendante et l'évaluation interdépendante. **L'évaluation indépendante** est effectuée sur une base individuelle et fournit à chacun des coéquipiers une rétroaction sur la qualité de ses propres réalisations accomplies au sein du groupe. La rétroaction peut également refléter la qualité du travail réalisé en commun. Il s'agit alors d'une forme d'évaluation **dite interdépendante**, puisque le travail de l'un influence la rétroaction reçue par tous les membres du groupe²⁶

²⁶ Isabelle Plante, op.cit. p .260

CHAPITRE I : Réflexion sur l'apprentissage coopératif

10 -Les formes principales de l'apprentissage coopératif

Il existe de nombreuses formes ou structures coopératives visant à organiser la coopération en classe. Chacune a des particularités, une finalité, des avantages intéressants à exploiter. Spencer Kagan²⁷ montre que **Le puzzle** et les **points-bonus sur la performance** sont deux formules particulièrement intéressantes.

10-1 Le puzzle :

C'est la formule coopérative par excellence. Dans cette formule ou bien cette structure :

« la matière à assimiler est divisée (découpée) en plusieurs éléments que se répartissent les membres de l'équipe. Le puzzle - c'est-à-dire l'apprentissage de toute la matière – ne peut être résolu tant que les morceaux n'ont pas tous été rassemblés, il incombe donc à chaque membre de l'équipe de maîtriser sa partie de la matière et de l'enseigner ensuite à ses partenaires »²⁸

Cette structure permet d'initier des apprenants à un contenu riche dans un temps restreint. À travers cette structure, les élèves ressentent particulièrement l'interdépendance positive. Elle suscite fortement l'engagement de chaque apprenant, sans lequel la transmission du contenu ne peut avoir lieu en fin d'activité.

10-2 Les points-bonus sur la performance (PBP)

C'est une forme ou structure coopérative qui a comme objectif d'organiser la coopération en classe. Elle a des particularités, des avantages intéressants à exploiter.

Le but de cette formule est de renforcer l'interdépendance des membres du groupe et de donner à tous des chances égales de contribuer au succès du groupe.

Pour assurer son succès, cette structure dépend de certains principes :

²⁷Aylwin Ulric, «Une nouvelle stratégie pédagogique: l'apprentissage coopératif», In Pédagogie collégiale, N°3, 1994 [En ligne]. URL : http://www.fedcegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/06-07-03-texte.pdf, consulté le: 18/02/2019

²⁸Yviane Rouiller et Jim Howden, la pédagogie coopérative reflète de pratiques et approfondissements, Canada, Chenelière éducation, 2010, p. 4

CHAPITRE I : Réflexion sur l'apprentissage coopératif

<i>Les principes</i>	• Les groupes sont hétérogènes.
	• L'enseignant enseigne une partie de la matière et avertit les élèves que l'évaluation individuelle sera effectuée sur ce contenu.
	• En équipe, les élèves étudient le sujet de manière plus complète, en se basant sur des questions, des problèmes et d'autres documents distribués par l'enseignant. Le fait que chaque équipe reçoive une copie du questionnaire à compléter, et peut-être une feuille de réponses, engendre beaucoup plus de coopération entre les membres de l'équipe .
	• Une fois l'étude terminée, les connaissances de chaque élève sont contrôlées par un examen dont le contenu et la forme permettent de distinguer avec précision les performances individuelles.
	• Après la correction, le résultat de chaque groupe est comparé au résultat obtenu à l'examen précédent. L'enseignant évalue les taux de progression individuels de chaque 'équipe. ; cet écart moyen positif est ensuite transformé en points-bonis dont bénéficient tous les membres de l'équipe
	• Pour renforcer l'esprit de l'équipe, l'enseignant peut, après chaque examen, féliciter publiquement l'équipe qui obtient le résultat le plus élevé .

11 -Les avantages et les limites de l'apprentissage coopératif

La stratégie de l'apprentissage coopératif présente des avantages multiples ainsi que des limites comme toutes méthodes :

11-1- les avantages : L'apprentissage coopératif offre plusieurs avantages

- ✓ Il permet aux apprenants de s'entraider et ainsi de construire ensemble leurs connaissances
- ✓ Il donne des résultats positifs parce qu'il permet aux apprenants de développer leurs compétences et leur capacité à travailler en interdépendance. En effet, il semble que l'étudiant qui enseigne un concept ou une connaissance à un pair bénéficie, par le fait même, d'un apprentissage plus en profondeur pour lui-même.
- ✓ Il peut améliorer les relations interpersonnelles entre les élèves à travers l'échange et l'expression des idées
- ✓ Les interactions et les échanges au sein du groupe permettent de motiver les apprenants .
- ✓ Le fait de questionner, d'expliquer, d'exprimer ses conceptions personnelles, et de

CHAPITRE I : Réflexion sur l'apprentissage coopératif

partager des informations avec ses pairs favorise l'apprentissage et développe ses habiletés cognitives.

- ✓ Sur le plan social, l'apprentissage coopératif permet de développer des habiletés de communication et des habiletés personnelles et relationnelles, connaissance de soi, gestion du travail en équipe
- ✓ Sur le plan cognitif, l'apprentissage coopératif met l'élève au centre de l'activité intellectuelle du cours, il permet de varier les opérations intellectuelles effectuées lors des travaux et des échanges.
- ✓ Sur le plan affectif, l'apprentissage coopératif développe chez l'apprenant la confiance et augmente l'estime de soi. Il contribue à créer un climat de sécurité affective qui motive l'apprenant et développe chez lui l'autonomie
- ✓ La relation élèves –enseignant est également bénéficiaire de cette stratégie, dans la mesure où elle favorise la démocratie, permettent d'établir une relation de coopération entre élèves et enseignant, ainsi que de co-construire

11-2- les limites :

Comme toute méthode pédagogique, l'apprentissage coopératif n'a pas que des points forts et comprend aussi des limites. Baudrit Alain²⁹ mentionne que les effets de l'apprentissage coopératif sont souvent inégaux et que ce dernier ne convient malheureusement pas à tous les apprenants ; il ne faut donc pas voir l'apprentissage coopératif comme une solution pour éliminer l'échec scolaire ni même le décrochage, mais plutôt une approche qui bonifie le processus pédagogique.

L'apprentissage coopératif est une méthode d'enseignement-apprentissage exigeante car elle nécessite beaucoup de préparation et ne peut être implanté sans l'aide d'une formation complète et adéquate,

L'apprentissage coopératif ne doit donc pas être utilisé comme le seul mode de travail pour les élèves sur de longues périodes, mais être proposé comme une modalité possible de travail sur des thématiques bien ciblées, en alternance avec d'autres approches pédagogiques qui sollicitent et valorisent l'investissement individuel de chaque élève.

²⁹ Annik Lavoie, Mélanie Drouin, et Sabrina Héroux, op.cit, p.7

CHAPITRE I : Réflexion sur l'apprentissage coopératif

Conclusion

A la fin de ce chapitre, nous pouvons d'avancer que l'apprentissage coopératif présente l'avantage d'être une stratégie pertinente centrée sur l'apprenant qui peut jouer un rôle primordial dans l'apprentissage des langues étrangères, notamment la langue française.

L'apprentissage coopératif développe chez l'apprenant la confiance et augmente l'estime de soi . Il contribue à créer un climat de sécurité affective qui motive l'apprenant et développe chez lui l'autonomie.

Cette stratégie promeut le développement d'habiletés sociales et, notamment coopératives et accorde de l'importance à la communication, à l'entraide et à l'interaction.

CHAPITRE II

*Réflexion sur
la production écrite*

CHAPITRE II: Réflexion sur la production écrite

INTRODUCTION

La production écrite est l'un des principaux objectifs de l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Elle occupe toujours l'intérêt des enseignants et des chercheurs en didactique qui tentent d'améliorer la compétence rédactionnelle chez les apprenants en cherchant des stratégies efficaces et des pratiques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage de cette activité.

Cette activité permet à l'apprenant d'exprimer ses idées, ses sentiments pour les communiquer aux autres. Et permet à l'enseignant de vérifier les performances des apprenants en ce qui concerne l'application des règles grammaticales et lexicales, en d'autre terme, les apprenants sont évalués par le biais de la production écrite.

A la lumière de ce qui précède, ce chapitre sera consacré à la production écrite en FLE. D'abord nous allons donner la définition de la production écrite et sa place dans les différentes méthodologies. Ensuite, nous aborderons l'enseignement / apprentissage de la production écrite dans le cycle primaire et les différentes difficultés qui font face aux apprenants lors de la réalisation de la production écrite. Et à la fin de ce chapitre, nous évoquons les modèles de la production écrite et nous parlerons de la relation entre l'amélioration de la production écrite et l'apprentissage coopératif.

1-Qu'est ce que l'écrit ?

L'écrit représente le moyen qui permet de conserver l'information et un outil servant à apprendre. Il présente un caractère plus stable et permet ainsi de mémoriser, fixer, réviser ou préciser, à titre d'exemple, la prise de notes d'un cours va aider l'apprenant à s'approprier les mots et de les copier pour mieux les mémoriser...

Le mot « l'écrit » est dérivé du verbe écrire, qui désigne : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières* »³⁰ Donc, l'écriture inclut toutes les activités enseignées à l'école à partir de la lecture, l'écriture, l'orthographe, etc.

Selon le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde de Jean Pierre CUQ le mot écrit est « *désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage par l'inscription, sur un support,*

³⁰Jean-Pierre Robert, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, Ophrys, 2008, p.76

CHAPITRE II: Réflexion sur la production écrite

d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue »³¹ selon cette définition l'écriture est un outil pour exprimer la pensée par le langage écrit sur un support. En d'autres termes c'est la transformation d'un message sonore en un message graphique.

Jean Pierre Robert annonce que l'écriture est un système de signes graphiques qui permet de représenter la pensée et la parole « *un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée.* »³².

1-1-Définition de la production écrite

Jean Pierre Robert considère la production écrite comme : « *une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances relatives au thème et au public(...)* »³³. Donc, un pour rédiger des écrits il faut impliquer et respecter la situation de communication.

Isabelle GRUCA et Jean-Pierre CUQ ont défini la production écrite comme : « *une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère.* »³⁴, selon cette définition la communication ne se limite pas à la langue parlée uniquement, mais elle concerne également la langue écrite, qui se manifeste sous la forme de textes et de lettres contenant un sens.

Certains considèrent que la production écrite comme un outil d'apprentissage qui permet de renforcer les acquisitions linguistiques (lexique , grammaire, morphologie, syntaxe) et de façon plus générale, de garder une trace de l'information et donc d'avoir un retour réflexif sur celle-ci. C'est vrai, mais la production écrite est bien plus qu'un outil : elle est considérée comme mode d'activité langagière à part entière qui pour cette raison, elle doit s'enseigner au même titre que les autres modes d'activité langagière .³⁵

Dans le domaine des langues étrangères, notamment depuis l'émergence de l'approche communicative, la production écrite se présente comme une activité de construction de sens et vise l'acquisition des apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondants à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus. Il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer et donc à actualiser une compétence de

³¹ Jean-Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde ,Paris , CLE International, 2003, p78-79

³² Jean- Pierre Robert, op.cit.

³³ Ibid.

³⁴ Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, 2008, p.188.

³⁵ Marie-Odile Hidden , Pratiques d'écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère ,Paris, Hachette, 2013, p.148

CHAPITRE II: Réflexion sur la production écrite

communication écrite.

Donc la production écrite est un moyen de communication qui permet aux apprenants de transmettre leurs opinions, leurs sentiments, leurs préoccupations à travers ses écrits. Selon Moirand Sophie³⁶, la communication écrite implique un ensemble de compétences que l'apprenant est habitué à utiliser lors de son activité:

Une compétence linguistique	Une compétence référentielle	Une compétence socioculturelle	Une compétence discursive
Compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale	Connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde	Connaissance des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus, connaissance de l'histoire culturelle.	capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite

À ce propos les apprenants ne composent pas des textes uniquement pour que l'enseignant puisse corriger leurs erreurs, mais parce que la production écrite est une activité qui a un but et un effet social, l'apprenant utilise sa compétence d'écrit scolaire pour communiquer avec des lecteurs.

1-2-La compréhension de l'écrit et la production écrite

Nous ne pouvons pas parler de la production écrite sans faire recourir à la lecture. Elles représentent deux activités langagières majeures dans le processus de l'enseignement / apprentissage du FLE et deux facettes de la même activité de l'écrit. Elles forment un couple indissociable qui s'accomplissent réciproquement, nous ne pouvons pas élaborer une activité scripturale sans passer par une activité lecturale.

Donc, l'apprentissage de la compréhension de l'écrit constitue un passage essentiel à celui de la production écrite.

La lecture des textes favorise et motive l'apprenant à mieux écrire et de lui fournir des techniques et des qualités louables d'analyse et de compréhension des textes sources

³⁶Bougara .T, Cours de méthodologie : la compétence de communication [En ligne].URL:http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD5/E53SLL1_FLE/Cours_de_Methodologie_T.Bouguerra-la_compentence_de_communication.pdf, consulté le : 03/4/2019

CHAPITRE II: Réflexion sur la production écrite

pour qu'il puisse réussir à produire un texte cible.³⁷

2-La Place de la Production écrite à travers les Méthodologies

L'une des questions délicates qui se pose au domaine de la didactique des langues étrangères est celle de la place à accorder à l'enseignement de la production écrite ? quelle importance lui attribuer par rapport aux autres modes d'activités langagières.

La place de la production écrite a connu des évolutions à travers les différentes méthodologies de la langue. Cinq approches pédagogiques ou méthodologies qui ont marqué l'enseignement de l'écrit : la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie Audio-orale, la méthodologie SGAV et l'approche communicative .

2-1- La Méthodologie Traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, aussi appelée l'approche grammaire-traduction, est appliquée à l'étude des langues vivantes dès la fin du XVIème siècle.

Le but principal de cette méthodologie est de lire, comprendre et traduire des textes littéraires (thèmes/versions), dans lesquels l'apprenant applique des règles de grammaire qui lui ont été explicitement enseignées dans sa langue maternelle. La langue source reste la langue d'enseignement et a une fonction de base.

La priorité est accordée à l'écriture dans cette méthodologie. Mais, il n'existe pas un véritable apprentissage de l'expression écrite puisque « *Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions.* »³⁸

2-2- La Méthodologie Directe

Cette méthodologie est née vers les années 1900 par opposition à la méthodologie traditionnelle. elle s'appuie sur un enseignement de la langue étrangère pratique orale en évitant l'usage de la langue maternelle et en insistant sur une maîtrise de la langue comme instrument de communication.

Son objectif est l'apprentissage d'une langue dans le but de communiquer. Mais dans cet objectif, « *l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation* »³⁹ Donc , dans la méthodologie directe l'activité d'écriture est placée au second plan.

³⁷Zakaria. D, L'impact de la lecture sur la production écrite ,[En ligne].URL:<https://www.languefr.net/2018/01/limpact-de-la-lecture-sur-la-production.html> , Consulté le 6/04/2019

³⁸Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond, La Production Ecrite ,Paris, Clé International, 1999, p.4

³⁹Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, Op.cit., p.257

CHAPITRE II: Réflexion sur la production écrite

2-3- La Méthodologie Audio-Orale

La méthodologie audio-orale a été développée pendant la Seconde Guerre mondiale aux Etats-Unis. Elle est basée sur le comportementisme et le structuralisme linguistique. Autrement dit, l'apprentissage d'une langue étrangère dépend de l'apprentissage d'un ensemble de structures linguistiques par le biais d'exercices, en particulier la répétition, et cet apprentissage permet la création de l'automatisme.

L'objectif général de cette méthodologie est de communiquer dans la langue cible. Pour cela, elle a grandement bénéficié des technologies modernes telles que les supports audiovisuels, les enregistrements et les laboratoires de langues.

Donc, la priorité est accordée à l'oral par contre l'écrit qui se limite à des exercices de substitution et de transformation.

2-4-La Méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle (SGAV)

La méthodologie SGAV, développée au début des années 50, vise à apprendre la communication quotidienne de la langue parlée.

Donc, la langue est considérée comme un moyen d'expression et de communication et les supports audiovisuels facilitent l'apprentissage de cette langue.

Comme la méthodologie précédente, l'oral occupe la première place et l'écrit est donc considéré comme une activité dérivée de l'oral.

Quant à la dictée, elle est considérée comme une activité ayant une fonction de production écrite.

2-5-L'approche Communicative

L'approche communicative est développée au début des années 70 en réaction aux méthodologies précédentes. Elle s'appuie sur les théories de la psychologie cognitive.

Cette approche vise à acquérir la compétence de communication qui comprend un ensemble de compétences que l'apprenant doit les utiliser durant son activité: compétence référentielle, linguistique, socioculturelle et discursive.

Avec l'avènement de l'approche communicative la production écrite prend une position prééminente. Elle est considérée comme une activité primordiale, qui a un but et un effet social, l'apprenant utilise sa compétence d'écrit scolaire pour communiquer avec les autres. Donc les activités d'écriture consistent à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication.

A travers cette approche, la production écrite met l'apprenant dans une situation problème où il est amené à résoudre plusieurs difficultés. Produire un texte est donc une

CHAPITRE II: Réflexion sur la production écrite

tache complexe qui nécessite un ensemble de savoirs (grammaire, lexique, orthographe, syntaxe.....)

3-Le processus d'écriture

Écrire un texte ne signifie pas produire une chaîne de phrases grammaticalement correctes, mais plutôt mettre en œuvre une série de procédures de résolution de problèmes. Dans ce cas, l'apprenant est supposé suivre le processus lors de sa production écrite.

Jean Pierre Robert montre que le processus d'écriture est une activité complexe qui exige certaines conditions et connaissances « *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)...* »⁴⁰ et qui comprend trois étapes essentielles : la planification , la mise en mots et la révision « *...comprend trois étapes: la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. Ce processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité* »⁴¹

Donc, pour rédiger un texte, l'apprenant doit suivre trois étapes essentielles :

3-1- La planification

Au cours de cette étape, le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan.

C'est une étape importante , elle est la base de toute rédaction car dans laquelle le scripteur fait la recherche des informations, des idées et l'interrogation sur leur organisation et leur adaptation aux lecteurs. Cette étape vient avant de commencer la rédaction, elle représente un ensemble de présentations cognitives et des récupérations en mémoire.

Cette étape regroupe tout ce qui prépare la situation d'écriture. L'élève se prépare à écrire son texte et l'enseignant lui présente une mise en situation qui lui permet de savoir ce qu'elle aura à faire, comment le faire, pourquoi le faire et les critères d'évaluation.

3-2- La mise en texte

Au cours de laquelle l'apprenant choisit des mots lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques et rhétoriques dans le but de mettre en mot, en proposition, en phase, en paragraphe, en texte des idées récupérées et organisées à transcrire. Ce qui est

⁴⁰ Jean- Pierre Robert, op.cit.

⁴¹Ibid

CHAPITRE II: Réflexion sur la production écrite

important dans cette étape, c'est de chercher des informations et d'organiser des idées. C'est l'écriture du premier brouillon du texte.

J-P CUQ et GRUCA expliquent que lors cette étape l'apprenant : « *engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques, et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en textes les idées récupérées et organisées, à transcrire* »⁴².

Lors de cette phase, les représentations mentales transformées en un produit linguistique dont le scripteur concentre sur la dimension orthographique et lexicale où il faut choisir l'enchaînement textuel en fonction du contenu, du destinataire et des capacités langagières.

3-3-La révision(ou l'édition)

Qui consiste en une lecture profonde de texte écrit afin de lui apporter des améliorations (soit sur l'organisation ou la forme de texte) et de finaliser la production. Ce processus consiste la relecture de ce qui a déjà été produit et vise l'évaluation de la production écrite (une lectureévaluative).Le scripteur doit relire son produit pour vérifier s'il est adéquat et respecte la consigne, et détecte les erreurs pour les corriger. Cette étape se divise en deux parties: **l'amélioration du brouillon et la mise au point du texte.**

Lors de l'amélioration du brouillon, l'élève relit son texte et le modifie. De plus, elle peut faire lire son brouillon par d'autres élèves afin d'obtenir des commentaires qui lui permettront d'améliorer son texte. Tout ce travail se fait surtout sur le contenu, c'est-à-dire sur les idées et sur l'organisation de ces idées. C'est donc une étape au cours de laquelle le travail se fait surtout sur la composition du texte. Lors de la mise au point finale, l'attention se porte sur les aspects relevant de la transcription du texte: l'orthographe, la grammaire, la ponctuation, la calligraphie, etc.

4-Les modèles de production écrite

Cornaire et Raymond ⁴³ proposent quatre modèles de production écrite, trois modèles ont été élaborés pour le français langue maternelle et un modèle pour le français langue seconde. Ces modèles sont des théories , des ensembles d'idées et d'hypothèses qui permettent de donner une vision globale sur le processus de la production écrite. Ces modèles sont regroupés en deux types : un modèle linéaire et des modèles de type non linéaire.

⁴²Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, Op.cit., p.185

⁴³Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond, op.cit., p. 25.

CHAPITRE II: Réflexion sur la production écrite

4-1 Le modèle linéaire

Le modèle linéaire a été développé par Rohmer en 1965. Selon ce modèle, le processus de la production écrite comprend trois étapes qui doivent être respectées par le scripteur : 1- **La préécriture** qui est la phase d'élaboration d'un plan et de chercher des idées. 2- **L'écriture** qui est la rédaction du texte 3- **La réécriture** représente la phase d'apporter des corrections au niveau de la forme et du fond.

4-2. Les modèles non linéaires

Il existe trois modèles non linéaires : modèle de Hayes et Flower, modèle de Bereiter et Scardamalia et modèle de Deschenes.⁴⁴

4-2-1-Le modèle de Hayes et Flower

Elaborée au début des années 1980, Le modèle de Hayes et Flower suit les mêmes étapes proposées par Rohmer, mais elles sont exploitées d'une manière différente. Autrement dit le processus rédactionnel ne consiste plus en une démarche linéaire mais repose principalement sur les activités cognitives et s'appuie sur la technique de la réflexion à haute voix.

Selon Cornaire et Raymond, le modèle de Hayes et Flower se subdivise en trois composantes: 1- Le contexte de la tâche. 2- La mémoire à long terme du scripteur. 3- Les processus d'écriture.

4-2-2- Les modèles de Bereiter et Scardamalia

En 1987, Bereiter et Scardamalia ont proposé deux descriptions basées sur l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes au moment de la rédaction.

Les deux descriptions sont basées sur un large échantillon de sujets (enfants et adultes) dans leur langue maternelle.

Comme l'affirme Cornier et Raymond, la première description, appelée « **connaissances-expression** », s'adresse aux scripteurs novices ou aux enfants. Ce type de scripteur rédige son texte sans trop chercher d'informations générales sur son sujet, tant qu'il est satisfait de ses connaissances et de son expérience.

Par contre, la seconde description, appelée « **connaissances-transformation** », vise un public de scripteurs expérimentés. Ces scripteurs savent comment adapter leur fonctionnement cognitif à la production qui sera réalisée et comment trouver des solutions aux difficultés qu'ils rencontrent, ce qui prouve que ces scripteurs ont des objectifs clairs et bien définis.

⁴⁴Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond, op.cit.

CHAPITRE II: Réflexion sur la production écrite

4-2-3- Le modèle de Deschènes

Ce modèle met l'accent sur le lien qui existe entre la lecture et la production écrite. Le modèle de Deschènes englobe deux variables essentielles : la situation d'interlocution et le scripteur.

La première variable englobe les informations nécessaires que le scripteur utilise pour traiter sa tâche de production et les éléments qui peuvent influencer la tâche d'écriture. La deuxième variable aussi englobe deux grands ensembles : Les structures de connaissances et les processus psychologiques.

Les structures de connaissances vont s'inscrire dans l'ensemble des informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentiels, etc....

Les processus psychologiques représentent les étapes qui montrent comment se déroule la tâche ou l'activité d'écriture selon Deschènes.

4-2-4- Le modèle de Moirand pour la production en langue étrangère

En 1979, Sophie Moirand propose une nouvelle démarche pour l'enseignement de la production écrite en langue étrangère.

Le modèle de Moirand marque une différence avec les autres modèles linéaires précédemment cités, car il établit une relation étroite entre la production écrite et la lecture. Moirand met l'accent sur la lecture, qui est susceptible d'aider l'apprenant à mieux élaborer sa production écrite.

Sophie Moirand propose un modèle de production qui comprend quatre composantes fondamentales :

- 1– Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- 2– Les relations scripteur / lecteur(s).
- 3 – Les relations scripteur / lecteur(s) / document.
- 4 – Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique.

Ce modèle met l'accent sur :

- les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situe le texte.
- la forme linguistique du document.

Nous pouvons conclure qu'il n'existe pas de modèle d'enseignement parfait en soi. Aucun ne peut satisfaire totalement la diversité des besoins de formation et des situations éducatives de production écrite. Il ne faut donc pas se limiter à un seul modèle pour permettre d'atteindre les différents buts pour les différents apprenants.

5- Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE

CHAPITRE II: Réflexion sur la production écrite

L'écriture en langue étrangère est un processus complexe qui exige la maîtrise d'un certain nombre de compétences. C'est pour cela, les apprenants éprouvent souvent des difficultés lors de la production de l'écrit. Leurs écrits se caractérisent par : une répétition de mots, des phrases incomplètes ou mal construites, mauvaise utilisation de la majuscule et de la ponctuation, manque de connaissances grammaticales, les erreurs de l'orthographe.. etc.

L'apprenant scripteur en langue étrangère se sent démuni et sa tâche est, généralement, très difficile. Il se trouve face à de nombreuses difficultés comme le montre F. Mangelot :

« **D'ordre linguistique** : la maîtrise de la langue, et notamment celle du lexique, pose problème.

D'ordre cognitif : l'apprenant peine à mettre en œuvre des stratégies de production textuelle, même si elles sont déjà automatisées en langue maternelle.

D'ordre socioculturel : chaque langue possède des caractéristiques qui lui sont propres et que l'apprenant ignore. »⁴⁵

Il existe d'autres difficultés telles que les difficultés d'ordre affectif.

Les difficultés d'ordre affectif : les apprenants n'osent pas écrire dans une langue étrangère, ils ont peur de produire un texte pauvre, ils ont peur de la réaction et du jugement de leur enseignant. Les apprenants ont peur de la page blanche puisqu'ils ont souvent du mal à commencer à écrire.

6-L'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 5^{ème} AP

L'apprentissage de la langue française en cycle primaire repose sur les deux grandes compétences : la compétence de l'oral et celle de l'écrit.

La production écrite c'est l'une des activités qui a pour objectif partiel d'amener l'apprenant à produire un texte en fonction d'une situation de communication et comme un objectif global, la production écrite cherche à aider l'élève à maîtriser la compétence de l'écrit.

Au début du cycle primaire, l'apprenant est d'abord sensibilisé à la production de courts messages, résumés en une phrase simple, dans des situations de communication précises. Ensuite, l'apprenant doit progressivement passer de la phrase au texte, à la façon dont un texte écrit est structuré, en examinant comment et pourquoi les idées

⁴⁵Jean- Pierre Robert, op.cit., p.174

CHAPITRE II: Réflexion sur la production écrite

exprimées s'organisent et se présentent de manière claire et logique

Dans le programme de 5^{ème} année primaire, chaque séquence d'apprentissage commence par une activité d'oral puis une autre de la compréhension de l'écrit pour finir par une activité de production écrite c'est-à-dire que l'activité de la production écrite se base beaucoup plus sur la compréhension de l'écrit et aussi sur l'oral.

La production écrite est présentée, en 5^{ème}AP, sous la forme d'une situation d'intégration où l'apprenant est appelé à mobiliser des savoirs (des graphies, des lettres, des sons, des mots, ...), des savoir-faire (conjuguer un verbe, mettre au pluriel un nom, accorder un verbe...), des savoir-être (exercer sa vigilance orthographique...) pour résoudre un problème et acquérir la compétence de communication dont il se servira dans des situations de communication réelles de la vie quotidienne.⁴⁶

La compétence de fin d'année en production en 5^{ème} année primaire est définie comme suit : L'élève doit être capable de produire un texte d'une trentaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.⁴⁷

Les élèves de la 5AP sont appelés à rédiger des productions écrites en suivant une consigne claire et précise. La consigne aide l'apprenant à sentir le besoin de communiquer, car elle le place dans une **situation authentique** où les paramètres de la communication sont réunis (l'émetteur, le récepteur, message, canal, code).

7-L'évaluation de la production écrite

L'évaluation est nécessaire et même indispensable à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère : elle permet à l'apprenant de connaître ses acquis et de progresser en se fixant de nouveaux objectifs d'apprentissage et à l'enseignant de moduler son cours en fonction des précieuses informations qu'elle fournit.⁴⁸

Lors de l'évaluation, l'enseignant soulignera les erreurs dans les copies des apprenants. Il est préférable de ne pas mettre une note. Le plus important est de repérer les erreurs les plus fréquentes des élèves en vue de planifier des activités de remédiation pour chaque type d'erreur, afin qu'ils réussissent progressivement à produire des textes en respectant les règles de mise en texte. On amène l'élève à s'auto-corriger lors de la remise des copies.

⁴⁶ Karim Kherbouche, L'enseignement / apprentissage de la production écrite en classe de 5^{ème} AP [En ligne]. URL : <http://francais.enseignement.over-blog.com/article-enseignement-apprentissage-de-la-production-ecrite-68680553.html>, consulté le 20/02/2019

⁴⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire, 2016, p.43

⁴⁸ Marie-Odile Hidden, op.cit., p.112

CHAPITRE II: Réflexion sur la production écrite

La correction doit se faire en fonction d'une grille d'évaluation critériée qui doit être expliquée à l'apprenant pour qu'il sache sur quelle base sera-t-il évalué.

Alors, l'apprenant est invité à respecter des critères qui sont exigés par le programme de 5ème année de français : « *Les exigences doivent être limitées à une production écrite qui doit être courte (une trentaine de mots) ...* »⁴⁹

Généralement, une grille d'évaluation comprend 4 critères : la pertinence de la production, la cohérence sémantique, la correction de la langue et le perfectionnement

Ce tableau représente une grille d'évaluation d'une activité de production écrite au primaire (5 AP) avec les critères de l'évaluation et leurs indicateurs Par Karim Kherbouhe

Critères	Indicateurs	Points
Pertinence de la production	I1- Respect de la consigne : l'élève présente les différentes étapes de la fabrication d'un tapis.	...Points
	I2 - L'apprenant 5 phrases au moins.	...Points
	I3 - L'apprenant emploie les articulateurs logiques : d'abord, ensuite, enfin, ...	...Points
	I4- L'apprenant donne les étapes dans l'ordre.	...Points
	I5- Adéquation des phrases avec les actes de parole (décrire un processus de fabrication)	...Points
Cohérence sémantique	I1- Présence de trois unités de sens.	...Points
	I2 - Progression de l'information.	...Points
	I3-Utilisation des réalisations linguistiques en adéquation avec les actes de parole exigés.	...Points
Correction de la langue	I1- Phrases correctes syntaxiquement.	...Points
	I2 - Utilisation du présent de l'indicatif	...Points
	I3 - Utilisation des pronoms compléments.	...Points
	I4 - Respect de la ponctuation.	...Points
Critère de perfectionnement	I1- Mise en valeur des unités de sens.	...Points
	I2- Apport personnel (illustration, avis personnel, petit commentaire ...)	...Points

La production écrite dans l'épreuve de français de l'examen de fin de cycle primaire

L'épreuve de français de fin de cycle primaire est un outil d'évaluation qui sert d'aide à la décision pédagogique pour le passage de l'école primaire au collège

Elle comprend deux parties : la compréhension de l'écrit et la production écrite. La production écrite, qui est notée sur 4 points, est présentée comme une situation problème. Le thème du texte à produire doit être en rapport avec le texte support.

Le candidat est appelé à produire un texte répondant à une consigne d'écriture rédigée de manière claire et précise pour l'amener, soit :

- à **raconter** un événement vécu ou imaginaire,
- à **expliquer** un processus,

⁴⁹ Programme de français 5^{ème} AP, 2009, p.32

CHAPITRE II: Réflexion sur la production écrite

- à **rédiger** une fiche documentaire,
- à **transformer** ou **compléter** une histoire.

La production réalisée sera alors évaluée grâce à la grille d'évaluation critériée

8- L'apprentissage coopératif et la production écrite

L'amélioration de la production écrite nécessite des stratégies pédagogiques appropriées et le travail coopératif est l'une de ces stratégies les plus importantes qui aide à avancer et réussir l'apprentissage de toute langue. Il aide l'apprenant à communiquer, donner son avis, discuter et enfin à acquérir des nouvelles connaissances et à découvrir des erreurs à fin de les éviter.

Cette stratégie permet d'optimiser les apprentissages de chaque membre de groupe. David et Roger JOHNSON montrent que : « *l'apprentissage coopératif est un travail en petits groupes dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun* »⁵⁰

Selon Stahl, l'utilisation de l'apprentissage coopératif dans un milieu scolaire permet aux apprenants d'acquérir les quatre compétences d'une langue étrangère (expression orale , compréhension de l'oral, expression écrite et compréhension de l'écrit) en même temps, sans s'ennuyer et en recevant instantanément des rétroactions.⁵¹

GILLES Ferry affirme que l'apprentissage coopératif permet à l'élève d'améliorer son apprentissage et développer chez lui la capacité de s'exprimer soit oralement ou par l'écrit : «*...Il est porté à exprimer, à faire des projets, à prendre des initiatives, en un mot à devenir actif.*»⁵²

Le travail coopératif favorise la communication entre les membres de groupe où l'échange et le partage des idées et des productions jouent un rôle important dans la construction des connaissances qui se réalise durant l'interaction .

L'apprenant se sent plus motivé et plus à l'aise d'apprendre au sein d'un petit groupe car il est plus facile d'exprimer son point de vue aux autres apprenants. C'est dans un climat chargé de conflits, d'échange , de confrontation et de partage que les apprenants construisent leurs connaissances.

⁵⁰ Alain Baudrit, L'apprentissage coopératif, origines et évolutions d'une méthode pédagogique, Bruxelles, De Boeck, 2005, p.5

⁵¹ Zühre Yilmaz Gungor, L'utilisation de l'apprentissage coopératif dans la compréhension écrite en FLE, op.cit., p.257

⁵² Souad Merabet, op.cit, p.01

CHAPITRE II: Réflexion sur la production écrite

Le travail coopératif permet à distribuer les savoirs entre les membres du groupe et aussi de créer un climat d'interaction verbale qui aide à échanger les connaissances et même obtenir un bagage linguistique qui travaille l'activité de l'écrit.

En outre, le petit groupe permet d'avoir des membres à des différents niveaux (faible, moyen et fort) qui aident à briser les obstacles de timidité et les problèmes de confiance chez l'apprenant.

La réduction des difficultés d'écriture dépend de l'interaction, la confrontation et le partage des idées entre les participants, ce qui n'existe que dans le travail coopératif. donc le travail en échange est un principe de base et la production écrite mutuelle est le but qui contribue à améliorer l'efficacité de la rédaction des apprenants.

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons dire que le travail coopératif permet de produire un écrit plus construit par rapport à un écrit réalisé individuellement.

Conclusion

La production écrite est une compétence langagière fondamentale qui constitue aujourd'hui l'une des préoccupations majeures en didactique des langues où les chercheurs et les pédagogues essaient toujours de chercher des méthodes efficaces et de nouvelles stratégies afin d'améliorer cette activité.

L'apprentissage coopératif est l'une de ses stratégies qui permet à l'élève d'améliorer son apprentissage et développer chez lui la capacité de s'exprimer par le biais de l'écrit. Il aide à échanger les connaissances et même obtenir un bagage linguistique qui travaille l'activité de l'écrit.

Pour conclure, nous pouvons d'avancer que la réduction des difficultés d'écriture dépend de l'interaction, la confrontation et le partage des idées entre les participants, ce qui n'existe que dans le travail coopératif. Donc le travail en échange est un principe de base et la production écrite mutuelle est le but qui contribue à améliorer l'efficacité de la rédaction des apprenants. Et c'est ce que nous essayons de savoir dans la partie pratique (le chapitre suivant) sur l'efficacité du travail coopératif dans l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les élèves de cinquième année primaire.

CHAPITRE III

*De la théorie à la
pratique*

INTRODUCTION

L'enseignement du français langue étrangère, notamment au cycle primaire et précisément en classe de cinquième année, a pour but d'aider les élèves à maîtriser le processus d'écriture et les rendre capables de rédiger des petits textes lisibles et compréhensibles véhiculant un message visé. Donc développer chez eux des compétences rédactionnelles pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes .

Afin de vérifier les hypothèses proposées préalablement et répondre à la problématique avancée, nous avons choisi une méthode expérimentale basée sur l'analyse et la comparaison où nous avons proposé une activité de production écrite aux élèves .

Donc, dans ce chapitre nous présentons notre protocole expérimental qui consiste à mettre en place l'apprentissage coopératif en tant que stratégie d'apprentissage de la production écrite avec deux classes de 5^{ème}AP . La première classe sera considérée comme un groupe témoin, chaque apprenant réalisera une production personnelle (individuelle). Tandis que la deuxième classe sera considérée comme un groupe expérimental où les apprenants sont invités à écrire des productions écrites en petits groupes Puis, nous procéderons à la collection des productions écrites des élèves afin d'analyser celles réalisées individuellement puis celles réalisées en coopération et de les comparer par la suite.

Notre objectif est d'examiner l'efficacité de l'apprentissage coopératif en tant que stratégie d'apprentissage participant au développement de la compétence de la production écrite dans la classe de 5^{ème} année primaire.

1- La présentation de corpus

1-1- Le terrain et le public

Nous avons effectué notre travail de recherche au niveau du primaire AMIR ABD ELKADER dans la commune AIN EL MELH la wilaya de M'SILA au moyen d'une autorisation donnée par notre administration du département de français pour assister avec la classe de cinquième année.

Cette école nous fournit toutes les conditions et les moyens nécessaires pour le bon fonctionnement de notre travail . Elle comprend deux classes pour chaque niveau, il y a donc dix classes en plus de deux classes préparatoires.

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

Nous avons choisi comme échantillon les élèves de 5 AP auxquels nous avons proposé une activité d'écriture. Les apprenants que nous avons retenus pour notre expérimentation sont en nombre de trente (30) apprenants dans les deux groupes. Leur âge était entre 11 et 12 ans.

La première classe sera considérée comme un groupe témoin, contenant 30 élèves qui sont appelés à faire un travail individuel, chaque élève réalisera une production personnelle (individuelle); concernant la deuxième classe qui sera considérée comme un groupe expérimental dans laquelle nous demandons aux élèves de rédiger des productions écrites en coopération (mettre en place le travail coopératif). Les apprenants sont répartis en six petits groupes de cinq élèves.

1-2- La description de la classe

La classe que nous avons choisi pour la réalisation de notre travail de recherche est une classe ordinaire de 30 élèves âgés de 11 à 12 ans. Cette dernière ayant une surface vaste et propre divisée en trois rangers.

Les élèves sont assis deux par deux pour chaque table. Leur niveau général est moyen à l'exception de quelques bons éléments.

1-3-Le temps

Nous avons recueilli nos données pendant le troisième trimestre de l'année en cours (2018/2019). Durant ce trimestre les apprenants ont abordé le texte documentaire et les caractéristiques correspondant à ce type de texte.

Nous avons assisté cinq fois avec la classe de 5^{ème} année primaire afin d'avoir des informations nécessaires sur le déroulement de la séance de la production écrite et voir le niveau des apprenants. Ces informations nous servent à accomplir notre expérimentation dans de bonnes conditions et atteindre les objectifs attendus.

2-L'enquête et la collecte des données

Pour recueillir les données nécessaires pour notre travail de recherche, nous avons assisté à une séance de production écrite au cours de laquelle nous allons effectuer notre expérimentation.

2-1- La méthodologie

En ce qui concerne la méthodologie de notre travail de recherche, nous avons opté pour une méthode expérimentale basée sur l'analyse et la comparaison où nous avons proposé la même activité de production écrite aux élèves des deux groupes (témoin et expérimental).

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

2-2-La répartition des groupes

Comme nous avons mentionné dans le cadre théorique que les groupes formés par les apprenants sont loin d'assurer un environnement propice à l'apprentissage coopératif. Ils risquent d'être homogènes, constituées selon les affinités personnelles plutôt que selon des caractéristiques favorisant le travail. Pour éviter ces problèmes, nous avons sollicité l'enseignant pour former lui-même les groupes .

Concernant La taille des groupes, Il est utile de former des équipes peu nombreuses, allant de 3 à 5 élèves par groupe. Plusieurs chercheurs comme :Ballantine, Oakley, Rouiller et Howden montrent qu'un petit nombre d'élèves favorise des interactions significatives, tout en facilitant la coordination et la gestion du groupe.

Donc, Pour avoir un travail productif, objectif et bien organisé, l'enseignant a formé six groupes de cinq élèves ayant des niveaux hétérogènes (des élèves de bon, de moyen et de niveau faible). Cette répartition est faite selon les niveaux des apprenants.

2-3- Le partage des rôles

Notre visée était que les apprenants s'attachent à coopérer et à partager équitablement toutes les tâches, pour qu'ils arrivent à nous donner un travail écrit approprié à la fin de la séance.

Donc, concernant la répartition / distribution des rôles, nous avons désigné avec l'enseignant un scripteur et un leader (le responsable).

Le leader du groupe est chargé d'organiser le travail entre les membres de groupe et le scripteur s'occupe d'écrire les idées ou les informations données par ses camarades. Concernant les autres membres du groupe, ils échangent et discutent en cherchant les informations appropriées pour répondre à la consigne donnée.

2-4-Le choix du texte documentaire

Le texte que nous avons proposé aux apprenants est de type documentaire. Tout d'abord, nous avons jugé utile de définir le texte documentaire et les objectifs à atteindre par ce type de texte.

Le texte documentaire sert à apprendre des choses, il donne des informations vraies. Il permet de répondre à des questions que l'on se pose ou de vérifier quelque chose dont on n'est pas sûr. Contrairement à un conte ou un roman qui racontent une histoire imaginaire avec des personnages qui n'existent pas.⁵³

⁵³Cours de Français - Lire un texte documentaire,[En ligne].URL:
<http://www.maxicours.com/se/fiche/7/1/233971.html>, consulté le 25/05/2019

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

On trouve normalement dans le texte documentaire un titre, qui annonce le sujet et qui dit de quoi il va parler, des paragraphes qui sont séparés les uns des autres par un interligne ou un saut de ligne important. Généralement, chaque paragraphe ne parle que d'une seule idée principale à la fois. Souvent des illustrations (dessins, schémas, photos...) enrichissent les textes documentaires et améliorent la compréhension.

Produire des textes informatifs (documentaires) permet de mieux comprendre leur structure et de mieux les identifier ensuite. Le fait de rédiger ce type d'écrit contraint en effet à s'interroger sur les critères qui les constituent. L'enjeu des situations proposées aux élèves est de communiquer des connaissances à des destinataires. Cet objectif jouera le rôle de « moteur » de l'apprentissage en donnant du sens à ce que l'élève est en train d'apprendre en le confrontant à un véritable problème d'écriture et de lecture.⁵⁴

2-5-Le texte documentaire dans le projet de 5 AP

Le manuel scolaire de 5^{ème} AP propose quatre projets d'écriture qui donneront du sens aux apprentissages et qui permettront de développer et d'exercer des compétences dans les domaines de l'oral et de l'écrit.

Chaque projet est organisé en séquences. Le 3^{ème} projet de la 5^{ème} année primaire s'intitule « **J'apprends à lire et à écrire un texte qui informe et qui explique** »

Ce projet vise à apprendre aux élèves à lire et à écrire un texte qui informe et qui explique autrement dit un texte documentaire, pour cette raison le 3^{ème} projet présente certains textes de type documentaire. Ces textes illustrés donneront des informations sur des animaux (domestiques ou sauvages), sur des plantes (olivier, oranger, abricotier...), sur des produits alimentaires (lait, fromage, huile d'olive, dattes...), sur des phénomènes (pollutions ...) et sur des processus de fabrication de produits alimentaires (miel, fromage, huile d'olive ...). L'élève est appelé à rédiger durant ce projet :

- Un texte pour « donner des informations » sur le thème choisi ;
- Une grille pour mettre en valeur les informations essentielles ;
- Un texte pour expliquer le processus de fabrication du produit alimentaire choisi.

2-6- L'activité proposée

Puisque notre travail de recherche repose sur l'analyse des productions écrites des apprenants, nous avons choisi un texte de type documentaire à visée informative et nous avons demandé aux apprenants de rédiger un texte dont la consigne est :

⁵⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Comprendre différents types de textes, 2016, P 4 [En ligne].URL : http://ien-epinay.circo.ac-creteil.fr/IMG/pdf/comprendre_diff%C3%A9rents_types_de_textes.pdf, consulter le 26/05/2019

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

« A l'aide de cette fiche rédige un texte documentaire de 5 à 6 phrases où tu présentes le lapin. N'oublie pas :

- De mettre les verbes au présent de l'indicatif
- D'utiliser la 3^{ème} personne du singulier pour éviter la répétition.
- De respecter la ponctuation et les majuscules. »

Nom : lapin
Femelle : lapine
Petit : lapereau
Classe : mammifère
Fourrure: grise, noire, blanche...
Nourriture : herbes, fruit, légume
Habitat : terrier
Taille : 40 cm
Poids : 2 kg



NB : Il est nécessaire de signaler que cette activité est destinée aux deux groupes (le groupe témoin qui travaille individuellement et le groupe expérimental dont les élèves travaillent en coopération). La durée de cette activité était **45** minutes.

2.7. Le déroulement de l'activité

Durant la réalisation de l'activité demandée, nous avons essayé d'observer le déroulement du travail au sein de chaque groupe afin de voir l'avancement du travail.

le groupe témoin :

Après avoir distribué les sujets de la production écrite aux apprenants. L'enseignant a expliqué plusieurs fois la consigne pour assurer sa compréhension, il a demandé aux apprenants de rédiger individuellement un texte documentaire dont la consigne est celle que nous avons représentée précédemment.

Nous avons constaté que la plupart des apprenants ont éprouvé du mal à exprimer leurs idées, mais par la suite ils ont commencé à écrire premièrement sur le brouillon puis ils ont recopié leurs textes sur des doubles feuilles. De plus, quelques apprenants ont demandé l'aide de l'enseignant pour connaître certains mots pour les utiliser dans leur production tel que : les verbes vivre, mesurer, s'appeler ... Et à la fin de cette séance, l'enseignant a ramassé les copies.

le groupe expérimental :

Nous avons demandé à l'enseignant de regrouper les apprenants de manière

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

hétérogène parce qu'il connaît leur niveau et nous avons obtenu 6 groupes. L'enseignant a demandé aux apprenants de faire la même activité du groupe témoin (nous avons gardé la même consigne pour pouvoir évaluer et comparer les textes rédigés individuellement et par coopération à travers les mêmes critères).

Après la constitution des petits groupes, nous avons distribué les sujets de la production écrite aux élèves. Puis, nous avons essayé de regarder activement et avec beaucoup d'intérêt ce que les apprenants font pendant la réalisation de la tâche demandée, voici quelques observations lors de notre présence dans cette classe :

Tout d'abord, Nous avons observé que certains apprenants éprouvent des difficultés de s'exprimer en français, c'est pour cela ils ont utilisé la langue arabe pour donner leurs idées et les mettre dans leur texte. Ils parlent et s'échangent en arabe en essayant d'intervenir quelques mots en langue française, ils font des efforts pour donner leurs avis sur le sujet. mais certains apprenants essayent de s'exprimer en français en utilisant des phrases simples qui reflètent leur niveau.

Comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre que l'enseignant joue un rôle très important dans le travail coopératif. Dans ce cas, nous avons remarqué qu'il aide et encourage les apprenants à travailler et à discuter entre eux.

Ce qui a attiré notre attention c'est que les membres du groupe s'entraident, échangent leurs points de vue, coopèrent et se corrigent mutuellement en créant un climat favorable qui offre aux apprenants la possibilité de produire leur texte documentaire dans des bonnes conditions.

Grâce à ce climat de sécurité affective, nous avons remarqué que les élèves étaient actifs et motivés, ils négocient pour choisir tel ou tel mot permettant de former des phrases cohérentes et adéquates au texte et mêmes les apprenants timides ou faibles participent dans le travail en échangeant avec leurs camarades. C'est vrai que leurs interventions étaient limitées mais ils ont participé quelques fois. Le travail coopératif a pu inciter et encourager les élèves qui n'ont pas l'habitude de parler en classe

Nous avons remarqué que les apprenants sont placés dans une position d'interdépendance positive (c'est le cœur de l'apprentissage coopératif). Ils aident leur partenaire en difficulté à apprendre et contribuent directement à leur apprentissage et à la réalisation de l'objectif. Tous les élèves travaillent vers un objectif commun qui est la production d'un texte documentaire cohérent et compréhensible.

Nous avons constaté que le leader (de chaque groupe) a bien géré la prise de parole entre les membres du groupe puisque nous avons remarqué qu'ils négocient entre eux et

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

cherchent les informations appropriées afin de répondre à la consigne donnée .Quant au scripteur, nous avons remarqué qu'il est occupé de collecter les informations dégagées, de prendre des notes .Donc, chaque membre du groupe possède sa responsabilité individuelle et la responsabilité d'aider ses partenaires à apprendre (c'est un principe essentiel dans l'apprentissage coopératif)

Ensuite, nous avons remarqué que les élèves de chaque groupe ont commencé à rédiger le texte au brouillon en s'appuyant sur les idées principales et les informations abordées préalablement concernant le sujet (le lapin).

Ainsi nous avons remarqué que les bons élèves ont joué un rôle remarquable dans le choix des mots utilisés (l'utilisation des verbes : mesurer, vivre.. ; le mot : queue... ; les adjectifs : ronde, courte, longue...) ainsi que la correction des fautes grammaticales et orthographiques.

Enfin, Nous avons remarqué qu'avant que le leader ait chargé le scripteur d'écrire le texte final sur la double feuille et de le donner à l'enseignant, les élèves ont fait ensemble une lecture du texte réalisé pour découvrir les fautes grammaticales et orthographiques pour pouvoir les corriger afin d'assurer une meilleure cohérence du texte.

3-La description et l'analyse des données

Après la description du déroulement de travail au sein de chaque groupe, nous essayons en ce qui suit de comprendre d'abord les données (les copies des apprenants) pour pouvoir après, les analyser et les interpréter, en tirant à la fin des conclusions qui conviennent.

Les productions écrites que les élèves ont réalisées portent sur la présentation du lapin à partir de sa fiche d'identité qui donne des informations sur sa taille, son poids, son habitat, sa nourriture...).

Donc, nous nous sommes appuyée sur les productions écrites des élèves comme un support d'analyse. Nous avons évalué les copies d'élèves à partir d'une grille d'évaluation inspirée des travaux de l'enseignant Karim Kherbouhe⁵⁵ :

⁵⁵ Karim Kherbouche, op.cit.

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

Critères	Indicateurs
Pertinence de la production	a) Respect de la consigne : la production d'un court texte documentaire sur le lapin et l'exploitation du fiche d'identité b) Le volume de la production (de 5 à 6 phrases)
Cohérencesémantique	a) Organisation des idées b) Phrases bien construites sur le plan sémantique et syntaxique
Cohérencelinguistique	a) Utilisation du 3 ^{ème} pronom personnel (il) b) Utilisation du présent de l'indicatif
Présentation	a) Bonne présentation de la copie b) Respect de la ponctuation et les majuscules

Nous avons pris en compte toutes les productions. Certes elles sont nombreuses mais elles ne sont pas longues

Donc, nous avons pris 30 productions écrites réalisées individuellement par 30 apprenants afin de les analyser et les comparer à celles qui ont été réalisées collectivement par les apprenants du groupe expérimental (six copies).

NB :selon l'enseignant, le niveau dans les deux groupes-classes est très proche.

3-1-Le groupe témoin

Tableau n°01 : Pertinence de la production

Les élèves	Pertinence de la production	
	Respect de la consigne	Le volume de la production
E 01	Respectée	Non respecté
E 02	Respectée	Non respecté
E 03	Respectée	Non respecté
E 04	Respectée	Respectée
E 05	Respectée	Respectée
E 06	Respectée	Non respecté
E 07	Respectée	Non respecté
E 08	Respectée	Respectée
E 09	Respectée	Non respecté

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

E 10	Respectée	Non respecté
E 11	Respectée	Non respecté
E 12	Respectée	Non respecté
E 13	Respectée	Non respecté
E 14	Respectée	Non respecté
E 15	Respectée	Non respecté
E 16	Respectée	Respectée
E 17	Respectée	Respectée
E 18	Respectée	Non respecté
E 19	Respectée	Non respecté
E 20	Respectée	Respectée
E 21	Respectée	Non respecté
E 22	Respectée	Non respecté
E 23	Respectée	Non respecté
E 24	Respectée	Non respecté
E 25	Respectée	Non respecté
E 26	Respectée	Non respecté
E 27	Respectée	Non respecté
E 28	Respectée	Non respecté
E 29	Respectée	Non respecté
E 30	Respectée	Respectée

L'analyse des productions écrites en ce qui concerne la pertinence de la production :

Nous avons réparti les critères d'analyse qui concernait la pertinence de la production en deux éléments : En premier lieu, le respect de la consigne ; en second lieu, Le volume de la production (5 à 6 phrases).

Concernant le respect de la consigne : Les élèves ont respecté la consigne d'écriture, donc ils ont fait un texte documentaire en présentant le lapin.

Les élèves ont réussi à écrire des textes documentaires à visée informative, donc le choix de ce type de texte a été respecté. Cependant, nous avons remarqué que certains élèves ont utilisé le pronom « moi » et le jugement de valeur (aime, beaucoup, très, belle) dans le texte. Généralement, le texte documentaire est un texte objectif où le scripteur doit être neutre. Donc, les élèves n'ont pas respecté cette condition afin de

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

produire un texte informatif .

Ce qui concerne l'exploitation de la fiche d'identité, la plupart des élèves ont utilisé les informations qui existent dans la fiche. C'est vrai qu'ils n'ont pas intégré toutes les informations mais ils ont utilisé presque la majorité des informations.

Concernant le volume de la production (5 à 6 phrases):23 élèves (environ76.6%) n'ont pas respecté le volume demandé de la production. Ils ont rédigé des textes de deux ou trois phrases seulement, ils n'arrivent pas à écrire des textes de 5 ou 6 phrases. Cependant, il y a certains élèves qui ont rédigé leur texte de 4 à 5 phrases.

Tableau n°02 : Cohérence sémantique

Les élèves	Cohérence sémantique	
	Organisation des idées	Phrases bien construites (sur le plan sémantique et syntaxique)
E 01	Non organisée	Mal construites
E 02	Non organisée	Mal construites
E 03	Organisées	Bien construites
E 04	Non organisée	Mal construites
E 05	Organisées	Bien construites
E 06	Non organisée	Mal construites
E 07	Non organisée	Mal construites
E 08	Non organisée	Mal construites
E 09	Organisées	Bien construites
E 10	Non organisée	Mal construites
E 11	Non organisée	Mal construites
E 12	Non organisée	Mal construites
E 13	Non organisée	Mal construites
E 14	Non organisée	Mal construites
E 15	Organisées	Bien construites
E 16	Non organisée	Mal construites
E 17	Organisées	Bien construites
E 18	Non organisée	Mal construites
E 19	Non organisée	Mal construites
E 20	Non organisée	Mal construites

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

E 21	Organisées	Bien construites
E 22	Non organisée	Mal construites
E 23	Non organisée	Mal construites
E 24	Non organisée	Mal construites
E 25	Non organisée	Mal construites
E 26	Organisées	Bien construites
E 27	Non organisée	Mal construites
E 28	Non organisée	Mal construites
E 29	Non organisée	Mal construites
E 30	Non organisée	Mal construites

L'analyse des productions écrites en ce qui concerne la cohérence sémantique :

Nous avons réparti les critères d'analyse qui concernait la cohérence sémantique en deux éléments : En premier lieu, l'organisation des idées; en second lieu, les Phrases bien construites (sur le plan sémantique et syntaxique)

Concernant l'organisation des idées, certains élèves n'ont pas mentionné le nom de l'animal (le lapin) et d'autres n'ont pas mentionné sa catégorie .ils décrivent directement l'animal en donnant une description simple et général de celui-ci. Alors, ils n'ont pas respecté la structure d'un texte documentaire.

Concernant le vocabulaire : le vocabulaire employé par les élèves est pauvre et limité. Il y a quelques mots qui posent problème à certaines élèves dont elles ne connaissent pas leur orthographe :par exemple au lieu d'écrire « herbivore », certains élèves ont écrit « harbivor », « herbrivore ».

Le fait que leur vocabulaire soit pauvre peut s'expliquer par l'absence d'échange et de la communication au sein de la classe.

En ce qui concerne la construction des phrases sur le plan sémantique : nous nous sommes concentrés sur la pertinence et sur la cohérence des informations dans les productions écrites des élèves, nous avons remarqué certains passages sont incompréhensibles. Les difficultés que nous avons découvertes sont souvent dues au manque de connaissances ou à la mauvaise utilisation de certains mots du lexique français.Cependant, certains élèves ont utilisé des phrases qui ne sont pas enchainées pour transmettre leurs idées. C'est-à-dire, chaque phrase a un sens différent de l'autre, ce qui donne lieu à un texte difficile à comprendre .

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

En ce qui concerne la construction des phrases sur le plan syntaxique : Nous avons constaté que les élèves ont des difficultés sur le plan syntaxique, cela peut s'expliquer par la non maîtrise de la langue française .

Les élèves ne maîtrisent pas bien l'emploi des verbes pronominaux comme « s'appeler ». Le pronom réfléchi « se » est toujours supprimé (par exemple : le petit du lapin appelle le lapereau) . Il s'agit souvent d'oubli de prépositions et de confusion entre les verbes transitifs et les verbes intransitifs , certains élèves ne savent pas construire une phrase simple et correcte (d'un sujet/verbe/C.O.D) , ils oublient parfois le sujet, parfois le C.O.D et souvent le verbe : la taille du lapin 40 cm.

Une autre difficulté qui peut être détectée à travers l'emploi des prépositions comme « en, dans, de, à ». La plupart des élèves ne savent pas les utiliser correctement. Certains élèves ont écrit : « Le lapin vit d'un terrier ». d'autres n'ont pas employé de prépositions : « Le lapin vit un terrier ». Dans une autre copie, l'élève a écrit : « il a grandes oreilles et fourrure grise », « il a petit taille 40 cm ». Pour une autre copie, nous remarquons que l'élève ne maîtrise pas l'emploi de la préposition « en ». Dans sa copie, cette même élève a écrit : « En lapin, il y a une fourrure, longues oreilles, ... »

Concernant le choix de quelques articles, ce dernier n'est ni convenable ni adapté aux noms à qui ils renvoient. Les élèves se sont trompées dans le genre de certains mots comme « queue », ils l'ont considéré comme un nom masculin : « Il a un queue court ». Dans autre copie, l'élève a mal utilisé l'article « les » : « Il a les queues courtes ... ». Parfois, les élèves oublient les articles: « il mange herbes, petites plantes », « Le lapin est petit mammifère ».

Tableau n°03 : Cohérence linguistique

Les élèves	Cohérence linguistique	
	Utilisation du 3 ^{ème} pronom personnel (il)	Utilisation du présent de l'indicatif
E 01	Respecté	Non respecté
E 02	Non respecté	Non respecté
E 03	Non respecté	Respecté
E 04	Respecté	Non respecté
E 05	Non respecté	Respecté
E 06	Non respecté	Non respecté
E 07	Non respecté	Non respecté

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

E 08	Respecté	Respecté
E 09	Non respecté	Non respecté
E 10	Non respecté	Respecté
E 11	Respecté	Non respecté
E 12	Respecté	Respecté
E 13	Respecté	Non respecté
E 14	Non respecté	Non respecté
E 15	Non respecté	Non respecté
E 16	Respecté	Non respecté
E 17	Non respecté	Respecté
E 18	Non respecté	Non respecté
E 19	Non respecté	Non respecté
E 20	Respecté	Respecté
E 21	Non respecté	Non respecté
E 22	Non respecté	Respecté
E 23	Respecté	Non respecté
E 24	Respecté	Respecté
E 25	Respecté	Non respecté
E 26	Respecté	Non respecté
E 27	Respecté	Non respecté
E 28	Non respecté	Non respecté
E 29	Non respecté	Non respecté
E 30	Respecté	Non respecté

L'analyse des productions écrites en ce qui concerne la cohérence linguistique :

Nous avons réparti les critères d'analyse qui concernait la cohérence linguistique en deux éléments : En premier lieu, l'utilisation du 3^{ème} pronom personnel (il) ; en second lieu, l'utilisation du présent de l'indicatif.

En ce qui concerne l'utilisation du pronom personnel « il », nous avons remarqué que presque la majorité des élèves n'ont pas respecté l'utilisation du 3^{ème} pronom personnel « il ». Dans la plupart des cas, les élèves ont répété l'usage du sujet dans plusieurs phrases, exemple : Le lapin est un mammifère. Le lapin vit dans un terrier.

Donc, il y a un manque de l'utilisation des pronoms personnels qui peuvent

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

remplacer les sujets dans les phrases.

Dans un autre cas, certains élèves se sont contentés de reprendre le sujet lui-même (le lapin) avec le pronom personnel qui le remplace « il » exemple :le lapin, il habite dans le terrier

Ainsi, nous avons remarqué que les élèves n'ont pas utilisé les adjectifs possessifs, ils sont rares ou inexistant .

Concernant l'utilisation du présent de l'indicatif : nous avons remarqué que plus de la moitié des élèves n'ont pas respecté le système temporel alors qu'il est indiqué dans la consigne. Ainsi, les copies de quelques apprenants indiquent qu'ils ont une difficulté au niveau de la conjugaison (des verbes à l'infinitif : «manger, habiter » , « ci » à la place de « c'est », « sitan » à la place de « c'est un ») et le reste d'élèves ont oublié complètement d'employer les verbes dans leurs phrases.

Nous remarquons que certaines élèves ont des difficultés à trouver les verbes qui correspondent à certains noms donnés dans la fiche d'identité de l'animal comme : taille, nourriture, poids.

Tableau n°04 : Présentation

Les élèves	Présentaton	
	bonne présentation de la copie	Respect de la ponctuation et les majuscules
E 01	Organisée	Non respecté
E 02	Organisée	Non respecté
E 03	Mal organisée	Non respecté
E 04	Organisée	Respecté
E 05	Organisée	Non respecté
E 06	Organisée	Non respecté
E 07	Organisée	Respecté
E 08	Organisée	Respecté
E 09	Organisée	Respecté
E 10	Organisée	Non respecté
E 11	Organisée	Non respecté
E 12	Mal organisée	Non respecté
E 13	Organisée	Non respecté
E 14	Organisée	Non respecté

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

E 15	Organisée	Non respecté
E 16	Organisée	Respecté
E 17	Organisée	Non respecté
E 18	Organisée	Non respecté
E 19	Organisée	Non respecté
E 20	Organisée	Non respecté
E 21	Organisée	Respecté
E 22	Mal organisée	Non respecté
E 23	Organisée	Non respecté
E 24	Mal organisée	Non respecté
E 25	Organisée	Non respecté
E 26	Organisée	Non respecté
E 27	Organisée	Non respecté
E 28	Organisée	Non respecté
E 29	Organisée	Respecté
E 30	Mal organisée	Non respecté

L'analyse des productions écrites en ce qui concerne la présentation:

Nous avons réparti les critères d'analyse qui concernait la présentation en deux éléments : En premier lieu, la bonne présentation de la copie; en second lieu, respect de la ponctuation et les majuscules.

En ce qui concerne l'organisation des copies, presque toutes les copies(25copies) ont été bien organisées à l'exception de certains copies qui sont mal organisées et qui reflètent le niveau insuffisant de ces élèves .

Quant à la ponctuation, les textes produits par ces élèves sont mal ponctués, ils montrent qu'ils ne maîtrisent pas l'utilisation des signes de ponctuation et ils ne donnent pas beaucoup d'importance à cette dernière. Nous avons remarqué un grand nombre d'élèves qui ne savent pas employer correctement les majuscules et minuscules, cela est prouvé par l'emploi de majuscule à la suite d'une virgule. Ainsi, certains paragraphes débutaient par des minuscules, l'absence du point à la fin de quelques phrases, le point et la virgule sont quelquefois mal utilisés et mal placés ...etc.

D'un point de vue général, les textes réalisés individuellement ont indiqué que ces élèves ont des difficultés dans l'utilisation des signes de ponctuation et l'emploi des

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

majuscules et minuscules.

La lecture des résultats obtenus de l'analyse des productions réalisées individuellement, nous a permis de constater que les élèves ont du mal à construire des phrases simples, à employer des prépositions, des adjectifs possessifs, des pronoms de reprise, des articles, des déterminants et des verbes pronominaux. Cela peut s'expliquer par une méconnaissance de la langue française et sa grammaire.

3-2- Le groupe expérimental

Tableau n°01 : Pertinence de la production

Les groupes	Pertinence de la production	
	Respect de la consigne	Le volume de la production
G 01	Respecté	Respecté (5 phrases)
G 02	Respecté	Respecté (5 phrases)
G 03	Respecté	Respecté (4 et demi phrases)
G 04	Respecté	Respecté (5 phrases)
G 05	Respecté	Respecté (6 phrases)
G 06	Respecté	Respecté (6 phrases)

L'analyse des productions écrites en ce qui concerne la pertinence de la production:

Nous avons réparti les critères d'analyse qui concernaient la pertinence de la production en deux éléments : En premier lieu, le respect de la consigne ; en second lieu, Le volume de la production (5 à 6 phrases).

Concernant le respect de la consigne : Les élèves ont respecté la consigne d'écriture, donc ils ont produit un texte documentaire en présentant le lapin.

Les élèves ont réussi à écrire des textes documentaires à visée informative, donc le choix de ce type de texte est approprié : nous avons remarqué que les élèves n'ont pas utilisé le pronom « moi » et le jugement de valeur (aime, beaucoup, belle) dans le texte car le texte documentaire est un texte objectif où le scripteur doit être neutre. Donc, les élèves ont respecté cette condition afin de produire un texte informatif.

En ce qui concerne l'exploitation de la fiche d'identité, la plupart des élèves ont utilisé les informations qui existent dans la fiche. En plus des informations données dans la fiche d'identité de l'animal, les élèves ont apporté de nouveaux mots et expressions qui sont adaptés à la description de l'animal (herbivore, petites plantes, domestique). Il y a un groupe qui a employé une comparaison (il a une fourrure blanche comme le nuage).

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

Concernant le volume de la production (5 à 6 phrases) : La plupart des élèves ont respecté le volume demandé de la production. Ils ont rédigé des textes de 5 à 6 phrases et il y a un texte de 4 et demi phrases.

Tableau n°02 : Cohérence sémantique

Les groupes	Cohérence sémantique	
	Organisation des idées	Phrases bien construites (sur le plan sémantique et syntaxique)
G 01	Organisée	Bien construites
G 02	Organisée	Bien construites
G 03	Organisée	Bien construites
G 04	Organisée	Bien construites
G 05	Organisée	Bien construites
G 06	Organisée	Bien construites

L'analyse des productions écrites en ce qui concerne la cohérence sémantique :

Nous avons réparti les critères d'analyse qui concernait la cohérence sémantique en deux éléments : En premier lieu, l'organisation des idées; en second lieu, les Phrases bien construites (sur le plan sémantique et syntaxique).

Concernant l'organisation des idées et le côté de structuration, les élèves ont d'abord mentionné le nom de l'animal (le lapin) puis sa catégorie en donnant une description simple et générale de celui-ci. Alors, ils ont respecté la structure d'un texte documentaire.

Les élèves ont employé un vocabulaire riche et adapté au type de l'écrit produit, ils ont utilisé de nouveaux mots et expressions qui sont en rapport avec la description de l'animal (queue courte, fourrure blanche comme le nuage, herbivore, vivre). Ainsi, nous pouvons noter que les élèves n'ont pas de problème à construire des phrases correctes qui correspondent aux noms donnés dans la fiche d'identité de l'animal (catégorie de l'animal, taille, poids, nourriture).

Cette richesse de vocabulaire peut s'expliquer par la présence d'échange et de la communication au sein du groupe. C'est grâce à l'inter-correction et à l'interaction que les élèves peuvent forger, acquérir et connaître le lexique de la langue française et l'utiliser à des fins de communication et à l'enrichissement de leurs productions.

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

En ce qui concerne la construction des phrases sur le plan sémantique : Dès la première lecture, le texte nous paraît cohérent et compréhensible. les élèves ont utilisé des phrases qui sont enchainées pour transmettre leurs idées. Ce sont des phrases simples qui portent un sens et un message visé .

En ce qui concerne la construction des phrases sur le plan syntaxique : la cohérence syntaxique est relativement bien assurée. le texte comprend des phrases correctes et complètes (sujet/verbe/COD).

Les élèves ont réussi à employer les verbes pronominaux à titre d'exemple le verbe « s'appeler : son petit s'appelle le lapereau ».

Concernant l'emploi des prépositions comme « en, dans, de, à ». les élèves savent les utiliser correctement : « Le lapin habite dans un terrier, La taille du lapin est de 40 cm ». En ce qui concerne le choix des articles est convenable et adapté aux noms qui leur correspondent comme: Le lapin a une queue courte.

Tableau n°03 : Cohérence linguistique

Les groupes	Cohérence linguistique	
	Utilisation du 3 ^{ème} pronom personnel (il)	Utilisation du présent de l'indicatif
G 01	Respecté	Respecté
G 02	Respecté	Respecté
G 03	Respecté	Respecté
G 04	Respecté	Respecté
G 05	Respecté	Respecté
G 06	Respecté	Respecté

L'analyse des productions écrites en ce qui concerne la cohérence linguistique :

Nous avons réparti les critères d'analyse qui concernait la cohérence linguistique en deux éléments : En premier lieu, l'utilisation du 3^{ème} pronom personnel (il) ; en second lieu, l'utilisation du présent de l'indicatif.

En ce qui concerne l'utilisation du pronom personnel « il » , nous avons remarqué que les élèves ont respecté l'utilisation du 3^{ème} pronom personnel « il ». Les élèves n'ont pas répété l'usage du sujet dans les phrases, ils ont utilisé des pronoms personnels qui peuvent remplacer les sujets dans les phrases, exemple : Le lapin est un animal herbivore. Il habite dans un terrier.

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

Ainsi, nous avons remarqué que les élèves ont utilisé des adjectifs possessifs par exemple : sa femelle est la lapine et son petit est le lapereau.

Concernant l'utilisation du présent de l'indicatif : nous avons remarqué que tous les élèves ont respecté le système temporel, ils ont utilisé le présent de l'indicatif dans leur texte. Les élèves ont réussi à conjuguer les verbes de leurs textes au présent de l'indicatif (mange, est, vit...). Ce temps est très convenable pour le type de texte produit (textedocumentaire).

Nous remarquons que les élèves ont réussi à trouver les verbes qui correspondent à certains noms donnés dans la fiche d'identité de l'animal comme : taille, nourriture.

Donc, tous les verbes du texte sont bien choisis ; ils correspondent aux idées que les élèves ont voulu exprimer.

Tableau n°04 : Présentation

Les groupes	Présentation	
	bonne présentation de la copie	Respect de la ponctuation et les majuscules
G 01	Organisée	Respectée
G 02	Organisée	Respectée
G 03	Organisée	Respectée
G 04	Organisée	Respectée
G 05	Organisée	Respectée
G 06	Organisée	Respectée

L'analyse des productions écrites en ce qui concerne laprésentation :

Nous avons réparti les critères d'analyse qui concernait leprésentation en deux éléments : En premier lieu, la bonne présentation de la copie; en second lieu, respect de la ponctuation et les majuscules.

En ce qui concerne l'organisation des copies, toutes les copies sont bien organisées.

Quant à la ponctuation, les textes produits par ces élèves sont bien ponctués, ils montrent qu'ils maîtrisent l'utilisation des signes de ponctuation et ils donnent beaucoup d'importance à cette dernière. Notre remarque s'est portée aussi sur l'utilisation des lettres en majuscule et minuscule, les élèves savent employer correctement ces dernières, cela est prouvé par l'emploi de minuscule à la suite d'une virgule. Ainsi, les paragraphes

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

débutent par des majuscules et se terminent par des points.

Donc, les textes réalisés en groupe ont indiqué que les élèves n'ont pas des difficultés dans l'utilisation des signes de ponctuation et l'emploi des majuscules et minuscules.

La lecture des résultats obtenus de l'analyse des productions réalisées en coopération, nous a permis de constater que les élèves sont arrivés à construire des phrases cohérentes et compréhensibles. Ils ont réussi à employer des prépositions, des adjectifs possessifs, des pronoms de reprise, des articles, des déterminants et des verbes pronominaux. Cela peut s'expliquer par la présence d'échange et de la communication au sein du groupe.

Donc, l'inter-correction et l'interaction au sein du groupe permettent aux élèves d'acquérir et de connaître le lexique de la langue française et l'utiliser à des fins de communication et à l'enrichissement de leurs productions.

4-La comparaison entre le travail individuel et le travail coopératif

A partir des résultats obtenus durant l'analyse des données, nous avons procédé à une étude comparative des textes réalisés individuellement et ceux réalisés en coopération, dans laquelle nous ferons sortir les remarques principales :

Globalement, les productions écrites coopératives sont plus organisées et structurées, elles contiennent peu d'erreurs par rapport à celles qui sont faites individuellement. Ces dernières démontrent plus de difficultés concernant la cohérence sémantique et la cohérence linguistique.

Les textes du travail coopératif sont plus cohérents, nous y constatons l'organisation des idées et les phrases bien construites qui véhiculent un sens et un message visé, ainsi l'utilisation d'un vocabulaire simple et varié avec l'apport de quelques expressions/mots. Tandis que les productions individuelles sont moins cohérentes, nous y constatons mal dans l'organisation des idées et les phrases sont mal construites et exploitent un vocabulaire restreint et parfois limité.

En comparant les deux types de productions sur le plan de la pertinence, nous remarquons que les productions écrites coopératives respectent le volume de la production entre cinq et six phrases par opposition aux productions écrites individuelles. Quant au respect de la consigne, les deux groupes (témoin et expérimental) ont réussi à rédiger le texte décrivant le lapin. Donc le choix du type de texte documentaire à visée informative est approprié.

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

En ce qui concerne la cohérence sémantique : les textes produits en coopération représentent des productions écrites cohérentes et compréhensibles. Les élèves ont utilisé des phrases qui sont enchaînées pour transmettre leurs idées. Ce sont des phrases simples qui portent un sens et un message visé. La cohérence syntaxique est relativement bien assurée par l'emploi correct des prépositions, des adjectifs possessifs, des pronoms de reprise, des articles, des déterminants. Tandis que les produits individuels représentent des productions écrites incohérentes et parfois incompréhensibles, les élèves ont utilisé des phrases qui ne sont pas enchaînées pour transmettre leurs idées. C'est-à-dire, chaque phrase a un sens différent de l'autre, ce qui donne lieu à un texte difficile à comprendre.

En ce qui concerne la cohérence syntaxique : Nous avons constaté que les élèves du groupe témoin ont des difficultés sur le plan syntaxique, ils n'arrivent pas à employer d'une manière correcte les prépositions, les adjectifs possessifs, les pronoms de reprise, les articles, les déterminants. Cela peut s'expliquer par la non maîtrise de la langue française.

Concernant la cohérence linguistique, le système temporel est respecté dans les textes de travail coopératif, les verbes sont conjugués en présent de l'indicatif, nous y remarquons ainsi l'utilisation du 3^{ème} pronom personnel (il). Alors que le système temporel n'est pas respecté dans les textes de travail individuel, les verbes sont soit mal conjugués soit ils ne sont pas conjugués (des verbes à l'infinitif), nous y remarquons ainsi l'absence du 3^{ème} pronom personnel (il) dans la majorité des copies.

Concernant le critère de la présentation, tous les textes produits en groupe sont bien organisés, propres et ils ont une forme adéquate au type exigé dans la consigne. Quant à la ponctuation, les productions des groupes sont bien ponctuées par rapport à celles du travail individuel. De plus, l'emploi des majuscules est généralement acceptable dans les textes de travail coopératif alors qu'il est incorrect dans la majorité des textes de travail individuel.

A travers cette comparaison, nous avons constaté que le travail coopératif a favorisé l'entraide, l'échange, la communication et la confiance entre les apprenants car ils se trouvent dans une atmosphère de sécurité affective propice à l'apprentissage. Donc les apprenants ont négocié entre eux en posant des questions concernant le vocabulaire, la conjugaison...et ils ont partagé les idées, les informations pour atteindre un objectif commun qui est la production d'un texte documentaire cohérent et compréhensible.

Alors, nous pouvons dire que le travail a joué un rôle remarquable dans le

CHAPITRE III : De la théorie à la pratique

développement et l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les apprenants de cinquième année primaire.

Travailler en groupe restreint, où réside les échanges, les interactions et l'entraide, permet aux apprenants d'être plus actifs et plus motivés à se coopérer et à se corriger, et par conséquent améliorer leurs compétences rédactionnelles ainsi que d'autres compétences telles que : la compétence linguistique et communicative.

Conclusion

A la fin de ce chapitre, nous avons constaté que le travail coopératif a joué un rôle essentiel dans le développement de la compétence rédactionnelle des apprenants de la cinquième année primaire. Le travail coopératif est une stratégie qui repose sur l'interdépendance positive, ce qui permet aux apprenants d'être plus responsables de leur apprentissages et plus actifs à s'entraider, se coopérer et se corriger mutuellement.

Il aide les apprenants à développer leurs compétences rédactionnelles ainsi que d'autres compétences telles que : la compétence linguistique et communicative. Il est donc plus efficace et avantageux que le travail individuel.

***CONCLUSION
GENERALE***

CONCLUSION GENERALE

La production écrite est une compétence langagière fondamentale qui constitue aujourd'hui l'une des préoccupations majeures en didactique des langues où les chercheurs et les pédagogues essaient toujours de chercher des méthodes efficaces et de nouvelles stratégies afin d'améliorer cette activité.

Le travail que nous avons effectué au cours de notre recherche, avait pour objectif de mettre en lumière l'impact et le rôle de l'apprentissage coopératif en tant que stratégie d'apprentissage participant dans le développement et l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de cinquième année primaire.

Pour cette raison, nous avons consacré les deux premiers chapitres pour aborder les notions théoriques clés relatives à nos objectifs de recherche : l'apprentissage coopératif et la production écrite.

Donc, le premier chapitre théorique a été consacré à définir le travail coopératif, ses composantes, ses avantages et la relation entre l'apprentissage coopératif et la production écrite. Le deuxième chapitre a été réservé à la production écrite (définition de la production écrite, le processus rédactionnel et l'évaluation de l'écrit...).

Quant au troisième chapitre, il a été consacré à la partie pratique où nous avons mené notre travail en classe de 5^{ème} AP au primaire de AMIR ABD ELKADER à AIN EL MELH la wilaya de M'SILA en effectuant une expérimentation avec deux groupes, un groupe témoin et un autre expérimental .

Pour monter l'efficacité de l'apprentissage coopératif dans l'amélioration de la production écrite , nous avons opté pour une méthode expérimentale basée sur l'analyse et la comparaison où nous avons proposé la même activité de production écrite aux élèves des deux groupes (témoin et expérimental).

Les analyses et les interprétations que nous avons pu obtenir de notre expérimentation, nous ont permis de répondre à notre problématique déterminée au début de ce travail et d'avancer que nos hypothèses de départ ont été validées à savoir que:

- ✓ L'apprentissage coopératif permettrait de placer l'élève dans un climat de sécurité affective et propice à l'apprentissage, ce qui motive l'élève et lui fait sortir de l'inaction et de la passivité
- ✓ L'apprentissage coopératif permettrait d'offrir aux élèves un espace d'entraide et de communication qui favorisent l'amélioration et la réussite de leur savoir écrire (développer leur compétence rédactionnelle)

CONCLUSION GENERALE

L'analyse des copies des apprenants et la comparaison entre celles qui sont rédigées individuellement et les autres qui sont des produits de coopération montrent que l'apprentissage coopératif aide les apprenants à surmonter la plupart des difficultés rencontrées lorsqu'ils écrivent en classe de FLE. Il fournit un espace d'interaction et de communication plein de motivation et une atmosphère propice à l'amélioration et à la réussite des apprenants au niveau de la rédaction.

Ainsi, au cours de cette stratégie l'apprenant est devenu un sujet responsable participant dans sa propre construction des savoirs car il coopère, s'entraide, échange, s'exprime et se corrige mutuellement avec ses membres de groupe sans aucune difficulté dans un climat de confiance, de solidarité, de respect mutuel et d'entraide.

Donc, ce travail de recherche montre que l'apprentissage coopératif est une stratégie pédagogique avantageuse qui sert à enrichir et à développer les compétences rédactionnelles chez l'apprenant et le rend capable de produire un texte bien organisé, structuré et respectant les normes de la langue.

L'apport de ce travail de recherche nous a permis d'examiner l'utilité de mettre en place l'apprentissage coopératif en tant que stratégie participant dans l'amélioration de la compétence de la production écrite au cycle primaire. Pour cela nous considérons l'apprentissage coopératif comme une stratégie d'apprentissage pertinente dans la construction des savoirs et l'amélioration des compétences linguistiques notamment la production écrite.

Finalement, nous espérons que ce travail de recherche a pu donner une description objective sur le rôle et l'utilité de l'apprentissage coopératif en tant que stratégie d'apprentissage participant au développement et l'amélioration de la production écrite en classe du FLE. Et nous souhaitons que ce travail de recherche constituera le point de départ pour d'autres travaux susceptibles de fournir des nouvelles perspectives de recherches avec des résultats plus considérables.

*Références
Bibliographiques*

Références Bibliographiques

Ouvrages :

- 1- AMBASSA, Jean, L'apprentissage coopératif virtuel : une recherche action sur la productivité du groupe virtuel, Paris, Publibook, 2005.
- 2- BAUDRIT, Alain, L'apprentissage coopératif, origines et évolutions d'une méthode pédagogique, Bruxelles, De Boeck, 2005.
- 3- CONNAC, Sylvain, La coopération entre élèves, Réseau Canopé, 2017.
- 4- COHEN, Elizabeth G, traduit par Fernand Ouellet, Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène, Canada, Chenelière, 1994.
- 5- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, 2008..
- 6- CORNAIRE, Claudette et RAYMOND, Patricia Mary, La Production Ecrite ,Paris, Clé International, 1999.
- 7- HIDDEN, Marie-Odile, Pratiques d'écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère ,Paris, Hachette,2013.
- 8- MUCCHIELLI-BOURCIER, Arlette, Apprendre à coopérer repenser la formation, Paris, ESF, 1999.
- 9- ROUILLER, Yviane et HOWDEN, Jim, la pédagogie coopérative reflets de pratiques et approfondissements ,Canada, Chenelière éducation ,2010.

Mémoires :

- 1- CHAMPION, Cyril. L'apprentissage coopératif : quel impact sur la progression des élèves ?, mémoire de master sous la direction de Laëtitia Blanc, Université de Savoie Mont Blanc, 2016.
- 2- GUNGOR, Zühre Yilmaz, L'utilisation de l'apprentissage coopératif dans la compréhension écrite en FLE, Thèse de doctorat, Université Anadolu, 2010.
- 3- MERABET, Souad, L'Apprentissage coopératif : pour une pédagogie active de l'expression oral en français langue étrangère chez les apprenants de la deuxième année moyenne du C.E.M Fellahi Ahmed de Ras El Aioun Wilaya de Batna, mémoire de magistère sous la direction de Dr.Metatha Mohamed el Kamel, Université de Batna,2005-2006.
- 4- MIGNOT, Perrine, Du travail coopératif au collaboratif : un apprentissage plus efficace?, mémoire de master, sous la direction de Hervé ALBERTIN, université Joseph Fourier , 2015.

Références Bibliographiques

5- SENG, Phiv, Comparaison des capacités à coopérer des élèves avec et sans troubles du comportement extériorisés, mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation sous la direction de Isabelle Plante, Université du Québec à Montréal, 2016.

Dictionnaires :

- 1- CUQ, Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde ,Paris , CLE International, 2003.
- 2-Le petit Larousse, Paris, Les éditions françaises, 1997.
- 3- ROBERT, Jean-Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, Ophrys , 2008 .

Documents officiels :

- 1-Document d'accompagnement du programme du français 2AM, 2003 .
- 2- Ministère de l'Education Nationale, Document d'accompagnement du programme de français cycle primaire , 2016.
- 3-Programme de français 5^{ème} AP, 2009.

Périodiques :

- 1- COLLIN, Simon, DUMOUCHEL, Gabriel, et KARSENTI, Thierry, « (Re)découvrir l'apprentissage coopératif », In vivre le primaire , N°3, 2011 [En ligne].URL : https://www.researchgate.net/profile/Thierry_Karsenti/publication/266732388_Reducouvri_r_l'apprentissage_cooperatif/links/54382ef20cf204cab1d69805/Redecouvrir-l'apprentissage-cooperatif.pdf .
- 2- GUNGOR, Zühre Yilmaz, « l'apprentissage coopératif pour favoriser l'interaction en classe de français langue étrangère » , in Humanitas, 2016, p. 474
[Enligne].URL : <http://acikerisim.nku.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.11776/1515/5000186395-5000341075-2-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 3- LAVOIE, Annik, DROUIN, Mélanie, et HEROUX, Sabrina, « La pédagogie coopérative: une approche à redécouvrir », In Pédagogie collégiale, N°3, 2012 [En ligne].URL : <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Lavoie-Drouin-Heroux-25-3-2012.pdf>.
- 4- PLANTE, Isabelle, « L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe »,In Revue canadienne de l'éducation , N°3

Références Bibliographiques

,2012 [En ligne].URL :<http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/download/1215/1388/> .

5- REVERDY, Catherine, « La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques ». In Dossier de veille de l'IFÉ, N° 114, 2016, Lyon , ENS.

6- ULRIC, Aylwin, « Une nouvelle stratégie pédagogique : l'apprentissage coopératif », In Pédagogie collégiale, N°3,1994 [En ligne].URL : http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/06-07-03-texte.pdf.

Sites d'internet :

1-BOUGARA,T, Cours de méthodologie : la compétence de communication [En ligne].URL:http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD5/E53SLL1_FLE/Cours_de_Methodologie_T.Bouguerra-la_competence_de_communication.pdf .

2-Cours de Français - Lire un texte documentaire, [En ligne].URL: <http://www.maxicours.com/se/fiche/7/1/233971.html> .

3- D, Zakaria, L'impact de la lecture sur la production écrite , [En ligne].URL:<https://www.languefr.net/2018/01/limpact-de-la-lecture-sur-la-production.html>.

4- KHERBOUCHE, Karim, L'enseignement / apprentissage de la production écrite en classe de 5^{ème} AP [En ligne].URL : <http://français.enseignement.over-blog.com/article-enseignement-apprentissage-de-la-production-ecrite-68680553.html>.

5- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Comprendre différents types de textes, 2016[En ligne].URL : http://ien-epinay.circo.ac-creteil.fr/IMG/pdf/comprendre_différents_types_de_textes.pdf.

ANNEXES

ANNEXES

ANNEXE 01 : Quelques productions écrites du groupe témoin

Le Lapin
 Le lapin ^{est} très belle. ^{il} a ^{une} petite taille
^{Jugement de valeur}
 de 40 cm et 2 kg, et ^{un poids de} ~~la queue~~ ^{une queue courte} court.
 Le lapin ^{il} habite dans le terrier.
^{Le} ^{répétition}

Le Lapin
 Le lapin est un petit animal, il mange ^{les} fruits et
 plantes, il habite dans terrier.
^{le}

Le lapin
~~Le~~ Le lapin ^{c'est un} ~~sitan~~ animal
 mammifère. il habite ^{il} ~~den~~ ^{dans} ~~la~~ ^{le} terrier.
 Le lapin grise et blanche.
^{a la couleur grise et blanche}

- Moi aime ^{beaucoup} le lapin. il est ^{très} belle
^{Jugement de valeur}
 il a ^{grandes} oreilles ^{et} ^{fourrure} grise ^{et}
^{Jugement de valeur}
 une queue courte.
 Le lapin est ^{un} mammifère. ^{le lapin} ^{vie}
^{répétition} ^{vit}
 dans terrier. ^{le terrier}.

le lapin
 Le lapin est un animal herbivore, il ^{est un} ^{petit}
^{est un} ^{petit}
 mammifère. il a ^{une} ^{fourrure} queue ^{courte}, il ^{vie} ^{vit}
^{est un} ^{petit}
 terrier, il mange ^{herbes}, ^{petites} plantes.

Le lapin animal mammifère.
 il ^{est un} ^{vit} ^{habite} dans
 le terrier.

Le lapin est ^{un} animal mammifère.
 Il mange les herbes. Il vit ^{vit} d'un ^{dans un}
~~terrier~~ ^{terrier} de femelle. ~~est~~ ^{c'est} le lapin et petit ^{est}
 le lapereau.

Le lapin ~~est~~ un animal herbivore.
 Il mang ^{mange} ~~de~~ ^{les} herbes, il vit dans ^{le} terrier.

Le lapin est un animal herbivore.
 Le lapin habite ^{dans un} d'un ^x terrier.
 Le petit d'il appelle lapereau.
 (phrase incorrecte !)
 Le lapin s'appelle le lapereau.

- Le lapin est un animal ~~habitaire~~ ^{un}, il habite ~~le~~ dans le terrier. ~~il~~ ^{il} mange les herbes et fruits et les légumes. Taille ~~de~~ ^{est de} du lapin 40 cm et ~~sa~~ ^{le} pèse 2 Kg. ~~le~~ ^{le poids est de} En ~~un~~ ^{le} lapin ~~il~~ ^{il} a une fourrure ~~grose~~ ^{de couleur}, blanche, ~~maire~~.

- Le lapin est un animal ~~le~~ ^{un} mammifère. Il vit ~~à~~ ^{le} dans le terrier, il mange ~~du~~ ^{il} herbe et légumes. La femelle ~~se~~ ^{s'appelle} s'appelle la lapine, le petit ~~la~~ ^{est le} se appelle le pape.

Le lapin

Le lapin est un mammifère. Il mange les plantes, il habite dans un terrier.

ANNEXES

ANNEXE 02 : Les productions écrites du groupe expérimental

Le lapin

Le lapin est un animal herbivore, il mange les herbes et les légumes.

Le lapin vit dans un terrier.

Le petit du lapin est le lapereau et ~~son~~ la femelle s'appelle la lapine.

Le lapin

Le lapin est un animal mammifère.

Il a une fourrure blanche comme le nuage et une queue courte.

Il habite dans ^{un} terrier et mange ^{les} herbes et les plantes.

Le petit du lapin s'appelle le lapereau et la femelle s'appelle la lapine.

Il pèse 2 kg et mesure 40 cm de long.

Le Lapin

Le Lapin est un animal domestique, herbivore.
 Il a une fourrure, longues oreilles, une queue
 courte, il mange les plantes, fruits, légumes.
 Il pèse 2kg et mesure 40cm.
 Sa femelle est la lapine et son petit est le
 lapereau.

Le lapin

Le lapin est un petit mammifère herbivore.
 Il a ^{une} fourrure blanche avec longues oreilles
 et une queue courte et ronde.
 Il mesure 40cm de long et ~~pèse~~ le
 poids, il pèse 2kg et il vit dans un terrier.
 Il mange les herbes, petites plantes.

Le lapin

Le lapin est un petit mammifère, il habite dans un terrier. Il a une fourrure blanche et grise, de longues oreilles et une petite queue. Il mange le carrot, le radis et les herbes.

La taille du lapin est 40 cm et son poids est 2 kg. Son petit est le lapereau et sa femelle est la lapine.

Le lapin

Le lapin est un animal herbivore et mammifère. Il vit dans un terrier, il mange les fruits, les légumes, les petites plantes. Il a une fourrure grise.

La femelle du lapin est la lapine et son petit est le lapereau. Le lapin a une taille de 40 cm et poids de 2 kg.

↖ ain

Résumé:

Le travail que nous avons effectué au cours de notre recherche, avait pour objectif d'examiner l'impact et le rôle de l'apprentissage coopératif en tant que stratégie d'apprentissage participant au développement et à l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de cinquième année primaire. Pour l'élaboration de ce travail, nous avons opté pour une méthode expérimentale basée sur l'analyse et la comparaison entre les productions écrites réalisées individuellement et les productions écrites réalisées dans un groupe coopératif. Les résultats que nous avons pu obtenir de notre expérimentation montrent que l'apprentissage coopératif est une stratégie pédagogique avantageuse qui sert à enrichir et développer les compétences rédactionnelles chez l'apprenant et le rend capable de produire un texte bien organisé, structuré et respectant les normes de la langue.

Mots clés : l'apprentissage coopératif, la production écrite, stratégie d'apprentissage

Abstract:

The work we did during our research aimed to examine the impact and role of cooperative learning as a learning strategy involved in the development and improvement of written production. among fifth-grade learners. For the elaboration of this work, we opted for an experimental method based on the analysis and the comparison between the written productions realized individually and the written productions realized in a cooperative group. The results that we have been able to obtain from our experiment show that cooperative learning is an advantageous pedagogical strategy that serves to enrich and develop editorial skills in the learner and enables him to produce a text that is well organized, structured and meets standards of the language.

Keywords: cooperative learning, written production, learning strategy

ملخص:

يهدف العمل الذي قمنا به خلال بحثنا إلى دراسة تأثير ودو التعلم التعاوني كإستراتيجية تعلم تشارك في تطوير وتحسين التعبير الكتابي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. لإنجاز هذا العمل، اخترنا طريقة تجريبية تستند إلى التحليل والمقارنة بين التعبير الكتابي المنجز بشكل فردي والتعبير الكتابي المنجز بشكل جماعي. تبين النتائج التي حصلنا عليها من تجربتنا أن التعلم التعاوني هو إستراتيجية تربوية مفيدة تساعد على إثراء وتطوير المهارات التحريرية لدى التلميذ وتمكنه من إنتاج نص منظم ومحترم معايير اللغة..

الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني ، التعبير الكتابي ، إستراتيجية التعلم.