

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

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE
N° :.....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANCAISE
OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique

Par : ZERROUAK karima

Intitulé

L'amélioration de la production écrite par le
biais de l'apprentissage coopératif
« Cas des apprenants de la première année
moyenne du C.E.M. Baâli Mohammed de M'cif. »

Soutenu devant le jury composé de:

MEKDOUR Zaidi	Université de M'sila	Président
BENSEFA Youssef Nabil	Université de M'sila	Rapporteur
BOUGLIMINA Mustafa	Université de M'sila	Examineur

Année Universitaire : 2018/2019.

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

**DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE**

N° :.....



**DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES**

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

**OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE**

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

Par : ZERROUAK karima

Intitulé

**L'amélioration de la production écrite par le
biais de l'apprentissage coopératif**
**« Cas des apprenants de la première année
moyenne du C.E.M. Baâli Mohammed de M'cif. »**

Année Universitaire : 2018/2019.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon encadreur monsieur BENSEFA Yousef Nabil de son aide et, pour ses intéressants commentaires afin d'améliorer le contenu de ce travail, mes vifs remerciements s'adressent également à l'enseignante. Assia qui m'a accueilli dans sa classe.

Mes remerciements les plus vifs à toutes les personnes qui auront contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce mémoire. Et qui ne trouvent pas leurs noms sur cette page.

DIDICACES

Ce mémoire n'aurait jamais pu voir le jour sans l'encouragement des membres de ma famille que je tiens à remercier et à qui je dédie ce travail :

A mon père Salah, le très cher perdu dans ma vie ; Allah yarehmek cher papa.

A ma chère maman Nassira, qui grâce à ses prières, je réalise petit à petit mon chemin vers le succès.

A mon fiancé : Ahmed.

A mes chers frères : Abed Erraouf et Ilyas.

A mes chères sœurs : Nassima, Wahiba ; Wahida et Kholoud.

A mes neveux et mes nièces.

A mes beaux-frères et ma belle-sœur

A mes amies et tous ceux qui me sont chères.

TABLE DES MATIERES :

INTRODUCTION GENERALE.....	02
CHAPITRE I : REFLEXION SUR L'APPRENTISSAGE COOPERATIF.	
Introduction.....	07
I.1 Eléments de définition.....	07
I.1.1 Définition de la coopération.....	07
I.1.1.1 Coopération en éducation.....	08
I.1.2 Définition de l'apprentissage coopératif.....	09
I.1.2.1 L'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif.....	10
I.2 Conditions de réalisation.....	11
I.2.1 Le regroupement des élèves.....	11
I.2.2 L'interdépendance positive et la responsabilité individuelle.....	12
I.2.3 Les habiletés coopératives.....	13
I.2.4 L'objectivation (l'évaluation).....	13
I.2.5 Le rôle de l'enseignante ou l'enseignant.....	13
I.3 Planification des activités de l'apprentissage coopératif.....	14
I.4 Les principales méthodes de l'apprentissage coopératif.....	15
I.4.1 La méthode « apprentissage en équipe ».....	15
I.4.2 La méthode « STAD ».....	15
I.4.3 La méthode « découpage ».....	16
I.4.4 La méthode « apprendre ensemble ».....	16

I.4.5La méthode « schématiser des notions en coopération ».....	16
I.4.6La méthode « apprendre en collaboration ».....	16
I.4.7La méthode « recherche en groupe ».....	17
I.4.8La méthode « étude de texte en coopération ».....	17
I.5La répartition des rôles.....	17
I.5.1Le leadership.....	18
Conclusion.....	18
 CHAPITREII : LA "PRODUCTION ECRITE EN FLE.	
Introduction.....	21
II.1Eléments de définition.....	21
II.1.1La conception de l'écrit.....	21
II.1.2Qu'est-ce que la production écrite.....	22
II.2.L a place de la production écrite à travers les méthodologies.....	24
II.2.1 La méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction).....	24
II.2.2La méthodologie directe.....	24
II.2.3 La méthodologie audio-orale(M.A.O).....	25
II.2.4La méthodologie structuro-globale audio-visuelle(SGAV).....	25
II.2.5L'approche communicative.....	25
II.3Le français langue étrangère (FLE) au cycle moyen.....	26
II.3.1La situation-problème.....	28
II.4L'apprentissage de FLE en première année moyenne.....	28
II.4.1La production écrite dans le programme de la première année moyenne.....	30
II.5Les processus rédactionnels.....	31

II.5.1La planification des idées.....	31
II.5.2-La mise en texte	32
II.5.3Le retour sur le texte (la révision).....	32
II.6Les modèles de la production écrite.....	33
II.6.1Le modèle linéaire de Rohmer(1965).....	33
II.6.2Les modèles non linéaires.....	33
II.6.2.1 Le modèle de Hayes et Flower(1980).....	34
II.6.2.2Le modèle de Bereiter et Scardamalia(1987).....	35
II.6.2.3Le modèle de Déchenes(1988).....	35
II.6.2.4Le modèle de Sophie Moirand(1979).....	36
II.7Les difficultés d'écriture en langue étrangère.....	36
II.8 Evaluer la production écrite.....	37
II.9La typologie textuelle.....	38
II.9.Le texte explicatif.....	38
Conclusion.....	39
 CHAPITREIII : L'EXPERIMENTATION ET L'ANALYSE DU CORPUS.	
Introduction.....	42
III.1Protocole expérimental.....	42
III.1.1L'objectif de recherche.....	42
III.1.2La description du corpus.....	42
III.1.2.1Le choix de l'établissement.....	42
III.1.2.2Le public visé (l'échantillon).....	42
III.1.3L'enquête et la collecte des données.....	43

III.1.3.1La méthode de collecte.....	43
III.2. Le déroulement de l'expérimentation.....	43
III.2.1La première séance.....	44
III.2.2La deuxième séance.....	45
III.2.2.1Le groupe expérimental.....	45
III.2.2.2Le groupe témoin.....	47
III.2.2.3Auto évaluation du travail coopératif.....	47
III.3.L'analyse du corpus.....	49
III.3.1L'analyse du corpus des productions écrites de groupe expérimental.....	50
III. 3.1.1Les taux du respect des critères	52
III.3.2L'analyse du corpus des productions écrites de groupe témoin.....	52
III. 3.2.1Les taux du respect des critères.....	55
III.4Comparaison ente le travail individuel et le travail coopératif.....	55
CONCLUSION GENERALE.....	58
BIBLIOGRAPHIE.	
ANNEXES.	

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE :

La situation d'enseignement / apprentissage du français langue étrangère (FLE) en Algérie, prend une grande place dans le programme scolaire du pays, elle se distingue des autres langues dites étrangères par le fait que celle-ci fait partie intégrante de la culture Algérienne et dans la vie quotidienne.

Cependant, l'enseignement/apprentissage de cette dernière pose des problèmes aux enseignants comme aux apprenants. C'est pourquoi l'enseignant doit faire acquérir à ses apprenants les quatre compétences : *« Le concept de compétence est difficile à cerner et est susceptible de plusieurs interprétations. Pourtant la compétence de communication est un concept méthodologique qui se situe aujourd'hui au centre de la didactique des langues. C'est un savoir de type procédural dont il est désormais traditionnel de considérer qu'il se réalise par deux canaux différents, compréhension et expression. Ces quatre grands types de compétences : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage. »* (Cuq Jean-Pierre et Gruca Isabelle, 2005, p.156).

Dans le cadre de notre recherche, nous parlerons de la compétence de la production écrite par ce qu'elle est considérée comme une compétence très importante dans l'apprentissage de la langue française en tant que langue étrangère.

En effet, l'intérêt de la didactique des langues a toujours été l'amélioration du processus d'apprentissage d'une langue étrangère et cela en mettant en œuvre des méthodes et des moyens méthodologiques et pédagogiques qui permettent à l'apprenant de construire son savoir faire. Tout au long de notre travail et en vue de développer la compétence de la production à l'écrit, nous tenterons de répondre à certaines préoccupations que pose l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie en pensant à une méthode qui peut offrir à l'apprenant une atmosphère plus sereine où il peut investir ses habilités communicationnelles pour devenir ainsi un élément actif. Il s'agit de l'apprentissage coopératif qui privilégie le travail en groupe. Cette méthode constitue le sujet de notre mémoire de fin d'étude.

Notre choix de ce thème est né à partir d'un constat que nous avons observé sur les apprenants ; nous avons remarqué des difficultés au niveau de l'apprentissage de français

et plus précisément en production écrite où la plupart entre eux sont incapables de rédiger un court texte et que les enseignants préfèrent travailler leurs apprenants individuellement et n'impliquent pas la méthode coopératif malgré son inscription dans le cadre de la réforme de système éducatif Algérien avec la mise en pratique de la pédagogie du projet qui favorise l'apprentissage en groupe.

Donc à partir de ce travail nous allons proposer d'améliorer le niveau des apprenants et de voir l'efficacité de l'apprentissage coopératif en production écrite de français langue étrangère(FLE) dans une classe de première année moyenne.

L'apprentissage coopératif constitue l'une des approches pédagogiques dont l'efficacité est la mieux établie ; dès 1981, Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson et Skon (cités par Crahay, 2000) faites une méta-analyse en affirmant que la coopération est beaucoup plus efficace que la compétition ou les efforts individuels et ce dans toutes les matières. Dans cette pédagogie de groupe, les apprenants sont perçus comme des acteurs de leur apprentissage comme le déclare De Vecchi Gérard « *le travail de groupe permet d'apprendre par soi et par les autres, pour soi et pour les autres* »¹.

Dans le même stade, GILLES Ferry affirme : « *Associé à ces camarades, l'élève échappe à l'écrasant face à face avec le maître. Il n'est plus un auditeur passif ou l'exécutant plus ou moins zélé des consignes magistrales. Il est porté à exprimer, à faire des projets, à prendre des initiatives, en un mot à devenir actif.* »².

Pour mieux éclaircir notre travail de recherche, nous nous sommes posé les questions suivantes :

- Comment la mise en pratique de l'apprentissage coopératif peut réduire les difficultés rencontrées lors de la production écrite comparativement au travail individuel ?
- L'apprentissage coopératif constitue-t-il une stratégie efficace pour améliorer la production écrite ? et à quel point pourrait développer cette compétence ?

Afin de répondre à cette problématique, nous avons formulé nos hypothèses qui sont comme suit :

¹ DE VECCHI, Gérard, Enseigner le travail de groupe, Delagrave 2006.p16.

² GILLES Ferry cité par MERABET Souad, L'apprentissage coopératif : pour une pédagogie active de L'expression orale en français langue étrangère chez les apprenants de la deuxième année moyenne, Mémoire de magistère. Université de Batna, 2006.

- La formation des groupes hétérogènes et les interactions au sein des groupes permettraient aux apprenants de renouveler constamment leur motivation et ainsi stimuler le processus d'écriture.
- La rédaction en coopération pourrait rendre la tâche à accomplir plus facile et permet un accès rapide à la langue étrangère en enrichissant les compétences linguistique et langagières des apprenants.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses en s'appuyant sur les objectifs de notre recherche et afin de montrer l'efficacité de l'apprentissage coopératif en production écrite, nous avons opté pour une méthode expérimentale comparative en analysant le corpus d'étude qui est les copies de la production écrite réalisées individuellement et en coopération , et enfin nous essayerons de les comparer .

L'articulation de notre travail repose sur deux parties ; l'une théorique et l'autre pratique. La partie théorique comporte deux chapitres : le premier chapitre sera consacré à tous ce qu'est concerne l'apprentissage coopératif, il s'agit d'une présentation de cette technique, nous définirons en premier lieu quelques éléments de base par la suite des méthodes et des conditions pour sa mise en pratique. Dans le deuxième chapitre nous mettrons l'accent sur la notion de l'écrit en français langue étrangère (FLE), sa définition, sa place à travers les différentes méthodologies, ces modèles, son statu au cycle moyen.

Quant à la deuxième partie de notre recherche, elle s'articule en un seul chapitre qui sera purement empirique a pour but d'analyser les résultats obtenus lors de ces activités dans laquelle, nous essayerons de mettre en application les techniques de l'apprentissage coopératif en classe de première année moyenne au C.E.M de Baâli Mohammed à M'cif.

Enfin, nous conclurons ce présent travail par une conclusion générale dans laquelle nous essayerons de répondre à la problématique posée en confirmant ou infirmant nos hypothèses citées auparavant.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I :
REFLEXIUN SUR L'APPRENTISSAGE
COOPERATIF

Introduction

Au sein de l'apprentissage des langues étrangères, l'enseignant est amené à garder en tête plusieurs méthodes pédagogiques liées à l'acquisition d'une nouvelle langue afin que le processus de l'apprentissage soit facile et réussite à la fois, Donc il est nécessaire de faire placer les élèves dans des situations adéquates aux leurs niveaux dans un climat de sécurité affective pour rendre possible l'apprentissage visé; dans ce contexte, beaucoup des chercheurs et didacticiens optent pour l'apprentissage coopératif en basant sur le travail des petits groupes.

Ce chapitre est consacré aux fondements théoriques de l'étude, Nous allons parler du processus de l'apprentissage coopératif en classe de FLE où nous consacrons une étude sur leurs principes méthodes et sa mise en place.

1 Eléments de définition :

1.1 Définition de la coopération :

La notion de la coopération a prend plusieurs définitions :

D'après le dictionnaire universel francophone (Gaillou et Moigeon(1997)), le mot «coopérer » est définit comme suit : « *opérer conjointement avec quelqu'un* ».A partir de cette définition, la coopération est une action ou une opération permet aux partenaires de travailler mutuellement.

De son part, Joan Gamble affirme : « *la coopération relève d'un comportement spontané chez l'être humain ou d'un comportement appris, il est clair que dans l'un et l'autre cas, le rôle de l'adulte est important. Par exemple, l'adulte doit souvent intervenir afin d'assurer des rapports égalitaires de respect mutuel et l'apprentissage d'une variété d'habiletés : le partage, l'affirmation de soi, la capacité d'écouter le point de vue opposé, de faire des compromis et de s'entraider* »³. Dans cette définition Gamble veut dire que la coopération est un choix individuel de l'élève et l'adulte ne peut pas l'imposer d'apprendre à coopérer mais celui qui l'aide à apprendre, il doit établir un climat qui favorise l'interaction entre les élèves en contexte de travail collectif, il lui faut trouver la source de motivation qui pousse ces

³Jean Gamble. (2002). « Pour une pédagogie de la coopération ». *éducation et francophonie*. Volume XXX. No 2, automne 2002 <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/07-gamble.html>.

élèves à vouloir travailler en coopération.

1.1.1 La coopération en éducation :

Selon Gaudet, la coopération en éducation « *est une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à de petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissage communs en s'appuyant sur une interdépendance positive qui implique une pleine participation de chacune et de chacun à la tâche* »⁴. La définition que nous avons citée, montre que la coopération en éducation est faire ensemble une tâche au sein des petits groupes hétérogènes qui nécessite un effort de chacun en vue d'atteindre des objectifs communs.

Plusieurs praticiens de l'éducation ont intéressé aussi à la notion de coopération dès le début de XX siècle ;

John Dewey (1927) :

Dewey considère la coopération un parmi les moteurs de l'éducation dont l'apprentissage a une nature sociale basé sur la réflexion collectif entre élèves et le partage de leurs idées, et l'associe à la notion de l'école. Selon lui, l'école est considérée comme : « *une communauté de vie à l'intérieur de laquelle les élèves sont amenés à coopérer* ».⁵ C'est-à-dire pour que la coopération soit réalisée à l'intérieur de la société, il faut qu'elle soit pratiquée au niveau de l'école.

Jean Piaget :

De son côté, le psychologue de Genève, Jean Piaget s'est lui aussi intéressé à la conception de la coopération dans son contexte éducatif, il a ajouté une autre dimension à cette conception ; dans ces écrits sur la formation du jugement moral chez l'enfant que Piaget a mis l'accent sur l'importance de cette dernière qu'est : « *l'action volontaire issue du besoin intérieur et du désir de coopérer. Elle est fondée sur le respect mutuel entre égaux* ». (Piaget, dans Kamii (1976)). et l'a associé à la conception d'autonomie⁶. C'est-à-dire, pour que l'action de la coopération soit réussite, il faut que l'inter actants et ses relations soient égales.

²Françoise crépin et al. (2006) « L'apprentissage coopératif dans le cadre des cours de langue ». revue *Cahiers des Sciences de l'Education. Université de Liège*. P42.

⁵ Alain baudrit. (2005). *l'apprentissage coopératif origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : de Boeck université. P12.

⁶Françoise crépin et al, op.cit, p.193.

Selon Piaget (1965) dans Garnier (1996) : « [...] l'enfant devient capable d'opérations rationnelles parce que son développement social le rend apte à la coopération, ou faut il admettre, au contraire, que ce sont ses acquisitions logiques individuelles qui lui permettront de comprendre les autres et qui le conduisent ainsi à la coopération⁷ » (p. 158). Autrement dit, dans une période précise, l'enfant arrête de penser de lui seule et ne pense plus de l'égoïsme, mais de la coordination, de la collaboration, donc on peut dire que le progrès logique et sociale de l'enfant le rendent capable de coopérer.

Lev vygotsky :

Vygotsky (1933-1934) considère le travail en commun ou le travail en coopération comme un élément de base dans le développement des structures cognitives, pour lui, l'apprentissage réveille chez l'enfant des processus de développement internes, qui à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans la communication avec l'adulte et de la collaboration avec des camarades, autrement dit, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome.

1.2 Définition de l'apprentissage coopératif :

Plusieurs définitions de l'apprentissage coopératif envisagé de différentes manières selon les auteurs et les chercheurs.

Hoden et Martin (1997) ont le défini comme une approche interactive de l'organisation de travail, basée sur la formation de petits groupes hétérogènes d'apprenants ont des capacités différentes et travaillent conjointement afin d'atteindre un objectif commun.

De son part, Philip.C.Abrami (1996) ont le définit comme suit : « l'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein de groupes ; il faut former ces derniers avec soin afin de créer une interdépendance positive entre les élèves »⁸. Cette définition ajoute l'idée d'interdépendance positive où les coéquipiers doivent travailler mutuellement et s'aider eux-mêmes de façon telle qu'ils ne peuvent réussir que si chacun des autres réussit, donc la réussite de groupe est étroitement liée à l'interdépendance positive de ses membres.

⁷ Jean Gamble, op.cit.

⁸ Philip.C.Abrami et al. (1996). *l'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités*. Chenelière. Montréal. p1.

1.2.1 L'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif :

Au niveau de l'apprentissage des langues étrangères, la communication fait partie essentielle dans l'apprentissage où les apprenants sont mis face à des situations de communication réelles, afin de favoriser la communication entre eux, l'enseignant doit les faire travailler ensemble que ce soit en paires ou au sein d'un groupe, pour cela, certains auteurs font la distinction entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif, entre autre ; Ted Pantiz cité par Jean Gamble (2002), il parle dans son analyse du contrôle exercé par l'enseignante ou l'enseignant : « *Dans l'apprentissage collaboratif, l'individu est responsable de ses actions, ce qui inclut son apprentissage et le respect des habiletés et de la contribution de ses pairs. Pour ce qui est de l'apprentissage coopératif, l'interaction est structurée afin de faciliter la réalisation d'un but ou d'un produit spécifique par les gens qui travaillent ensemble en groupe* »⁹. Autrement dit, l'apprentissage coopératif est plus centré sur l'enseignante ou l'enseignant qui prend la responsabilité et donne moins le pouvoir aux apprenants qu'il faut atteindre les buts de l'enseignant, par contre, l'apprentissage collaboratif est plus centré sur l'apprenant (l'autonomie des élèves).

Dans le même stade, Alain Baudri a élaboré une comparaison entre les deux méthodes, pour lui les deux font appel aux structures de groupe :

Critères distinctifs	Apprentissage coopératif	Apprentissage collaboratif
Echanges 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)
Equité entre élèves	Impossible (caractère hétérogène des groupes)	Improbable (organisation libre des groupes)
Rôles tenus par les élèves	Risque de spécialisation	Risque d'émiettement

⁹ Jean Gamble, op.cit.

Apprentissage visée	Savoirs fondamentaux liés aux différentes activités scolaires	Savoirs non fondamentaux : esprit critique, raisonnement, découverte collective
---------------------	---	---

Tableau1¹⁰ : Aspects comparatifs entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif.

2 Conditions de réalisation :

On parle de conditions de l'apprentissage coopératif, afin de vivre l'apprentissage coopératif à son maximum, ces principes de base doivent faire l'objet d'une expérimentation au niveau de la classe. Elles définissent le cadre d'organisation du travail et structurent le contexte et le contenu des activités d'apprentissage.

Diane Arcand a cité cinq conditions (composantes) sont¹¹ :

2.1 Le regroupement des élèves :

La formation d'équipes d'apprenants se fait de différentes façons selon Arcand ;

- Le regroupement au hasard : Il propose la constitution des équipes coopératifs en utilisant des formes des jeux par exemple, des cartes à jouer ; on répartit les cartes puis on demande aux élèves de regrouper selon qu'ils et elles ont en main de cœur, ce regroupement permet d'habituer les élèves à travailler avec autres élèves de personnalité différentes et de modifier facilement le nombre de coéquipiers, en respectant le nombre d'élèves par classe.
- Les regroupements par affinités : C'est laisser le choix aux élèves de se regrouper.
- Les regroupements par proximité : Ce regroupement permet de faire travailler deux élèves ensemble pour une courte durée, il a donné l'exemple de deux élèves lors d'une discussion ou l'un demande de son partenaire de lui donner une explication, ensuite il écoute attentivement cette explication.

¹⁰ Alain Baudrit, « apprentissage coopératif/apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique », les sciences de l'éducation –pour l'ère nouvelle 2007/1(vol.40),p.115-136.

¹¹ http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/t_base.htm#anchor415187 consulté le 04/04-2018.

- Le regroupement par champs d'intérêt : Les élèves ont la liberté de choisir tel ou tel sujet ou de choisir la préparation d'une activité parmi les activités proposées, les deux types de regroupements permettent d'atteindre des objectifs différents ; le premier respecte le désir des élèves et permet de voir leur création, leur engagement et leur motivation. Le second permet aux élèves d'apprendre à faire des concessions et les initie à la pratique du consensus.
- Les regroupements formés par l'enseignante ou l'enseignant : L'enseignante ou l'enseignant ont le droit de former les équipes lors de la coopération ,les élèves doivent savoir que ,pour certaines activités ,il leur est possible de se regrouper soit au hasard ,soit par proximité ,ou par affinités ou encore par champs d'intérêt pour d'autres taches ,c'est plutôt l'enseignante ou l'enseignant qui détermine la formation des équipes .

Pour Diane Arcand ,le regroupement idéal en apprentissage coopératif doit baser sur une hétérogénéité des groupes, c'est- à-dire, toutes les équipes doivent être hétérogènes de la même façon et au même niveau, il ajoute :*«si l'on forme des équipes de quatre élèves, on choisira un ou une élève de force supérieure, deux élèves de force moyenne et un ou une élève faible»* en prenant en considération la différence sexuelle, la diversité culturelle ,motivationnelle et linguistique.

2.2 L'interdépendance positive et la responsabilité individuelle :

L'interdépendance positive et la responsabilisation individuelle sont deux conditions essentielles et indissociables dans un travail en coopération.

- on parle de L'interdépendance positive lorsque les élèves ont un objectif commun ; chaque élève ne peut accomplir la tâche sans l'apport des autres membres de l'équipe, il faut coordonner ses efforts avec ceux des autres pour venir à bout de la tâche, les coéquipiers partagent leurs connaissances, leurs expertises, et leurs ressources .il s'agit de favoriser la responsabilité mutuelle des apprenants, il doit exister à l'intérieur de chaque équipe.
- on parle de la responsabilisation individuelle lorsque les membres de groupe participent également et activement dans ses apprentissages et aider les coéquipiers afin d'atteindre les buts visés.

2.3 Les habiletés cognitives et coopératives :

Il s'agit de favoriser l'acquisition d'habiletés interpersonnelles en enseignant les habiletés de coopération ,d'après certains concepteurs de l'apprentissage coopératif comme Tardif(1992)ainsi que Johnson- Johnson et Holubec(1993b) considère les habileté coopératifs comme des connaissances procédurales qui correspondent au «comment de l'action»,ces connaissances se distinguent des connaissances déclaratives parce qu'elles se présentent sous forme de connaissances de l'action et de connaissances dynamiques(cité par Kravong Im2005).

En enseignant aux élèves les habiletés de coopération pour améliorer les relations interpersonnelles, qui se divise aux trois types :

- ✓ Des habiletés liées à la gestion du travail en équipe, par exemple : « se déplacer sans bruit ».
- ✓ Des habiletés liées à la qualité des apprentissages, par exemple : « pratiquer l'écoute active ».
- ✓ Des habiletés concernant les relations interpersonnelles et sociales, par exemple : « exprimer son désaccord avec respect ».

2.4 L'objectivation (l'évaluation) :

Dans un contexte coopératif, l'objectivation permet de faire retour sur l'apprentissage et sur la démarche, et de faciliter l'assimilation et le transfert des connaissances et des habiletés interpersonnelles ou sociales, où on amène les élèves à faire une réflexion axée sur la dynamique de leur équipe.

2.5 Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant :

En apprentissage coopératif, l'enseignante ou l'enseignant ont un rôle primordial , ils deviennent des observateurs, experts et facilitateurs, elle ou il offre son soutien aux équipes de façon que leur élèves puissent apprendre mutuellement tout en s'entraidant et en partageant ,c'est-à-dire après avoir structuré l'activité, l'enseignant observe et intervient au sein des groupes non plus pour diffuser les connaissances mais pour enseigner les habiletés interpersonnelles et de coopération et les aident à accomplir les tâches, s'il en voit le besoin.

3 La planification des activités d'apprentissage coopératif :

La pratique de l'apprentissage coopératif au sein de la classe, impose l'utilisation des stratégies de planification de ces dernières. Plusieurs auteurs ont abordé la planification de ces types d'activités, nous citons deux parmi eux :

Selon Abrami et al, 1996, (cité par KravongIm, 2005) pour réaliser une activité coopérative, nous devons suivre ces étapes :

1. Mettre toutes les chances du côté des élèves, nous choisissons d'abord la matière avec laquelle la classe se sent le plus à l'aise.
2. Ne pas voir trop grand, c'est-à-dire, nous commençons par groupe de deux, puis passer à des grand groupes pour habituer les élèves à la coopération graduellement.
3. Débuter lentement, c'est-à-dire, nous commençons par des activités d'une courte durée puis des activités qui durent plus.
4. Proposer des activités simples pour encourager les élèves.
5. Choisir des activités qui sont à la base travail en groupe.
6. Varier les stratégies et les méthodes.
7. Prévoir du temps pour la réflexion après chaque activité.
8. Planifier des objectifs réalistes pour la prochaine coopération.
9. Il faut du temps pour adapter une nouvelle technique à sa situation d'enseignement.

D'après Johnson et Johnson (1990b) et Johnson, Johnson et Holubec (1993) cité par (KravongIm, 2005), dans une situation d'apprentissage coopératif, l'enseignant invité à respecter cinq critères ; l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, l'interaction face-à-face, des habiletés sociales et habiletés à travailler en petits groupes et l'analyse du processus de l'équipe. Ces critères impose à l'enseignant de :

1. spécifier clairement les objectifs de la leçon, c'est-à-dire, fixer les objectifs pédagogiques et coopératifs.
2. Structurer les équipes concernant l'hétérogénéité, le choix d'un sujet, le matériel nécessaire, le nombre des élève par groupe, l'aménagement de la classe,...etc.
3. expliquer clairement les tâches et les buts de la coopération, en expliquant l'interdépendance positive et le rôle assigné à chaque membre de l'équipe.
4. Gérer la classe et s'adapter, en intervenant pour enseigner les habiletés sociales, pour résoudre les problèmes de leurs élèves en cas de besoin, et circuler dans la classe.

5. Evaluer les résultats et donner du feedback (établir une évaluation concernant le fonctionnement du groupe et à-propos des objectifs scolaires).

4 les principales méthodes d'apprentissage coopératif :

Plusieurs méthodes d'apprentissage coopératif ont été développées et mises en pratique, selon Abrami et al.(1996) ,elles peuvent regrouper aux quatre catégories différentes ;certaines font partie du courant behavioriste (la méthode « Apprentissage en équipe » ,la méthode « STAD » , la méthode « Découpage »), certaines font appel à des fondement cognitivistes(la méthode «Apprendre ensemble», la méthode «Schématiser des notions en coopération»), certaines appartiennent au courant humaniste (la méthode «Apprendre en collaboration» , la méthode «Coopération»), et d'autres se placent dans les théories développementales(la méthode « recherche en groupe »,la méthode « étude de textes en coopération »).

4.1 La méthode « Apprentissage en équipe» (Salvin 1983a, 1983b, 1990,1991) :

Cette méthode se base sur l'hétérogénéité des groupes comprennent quatre ou cinq élèves, elle cherche à consolider une notion présentée par l'enseignant ; au départ l'enseignant présente son cours, puis les élèves travaillent mutuellement en équipe, en suite ils passent par un test individuel sur le contenu dont la prise en compte permettra d'établir le score de l'équipe c'est-à-dire il y a une compilation de la note obtenu individuellement pour établir la note globale de l'équipe.

5.2 La méthode «STAD » Student Teams Achievement Division (Salvin1983a-1986a) :

Cette méthode est basée sur l'apprentissage en équipe et fonctionne comme suit ;d'abord, l'enseignant expose la matière ,puis le regroupement en équipe des élèves (quatre élèves par équipe) pour travailler mutuellement sur des fiches données par l'enseignant ,tous les étudiants sont évalués de manière individuelle avant et après la discussion collective, par la suite, chaque élève obtient une note ,et la note finale de l'équipe sera l'addition des les points attribués par leurs membres.

4.3 La méthode « Découpage » (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes et Snapp, 1978, Aronson et Goode, 1980) :

Cette méthode se base principalement sur la formation des groupes hétérogènes(de 3 à 7 membre par groupe) et sur la division de la réalisation de la tâche entre les coéquipiers,

les membres de différents groupes travaillant sur la même partie se réunissent en groupes d'expert où ils discutent sur leur question et leur objet d'étude, puis ils retournent dans leur groupe de départ afin de partager les connaissances et les informations avec leurs pairs et d'enrichir le travail d'équipe.

4.4 La méthode « apprendre ensemble » (Johnson& Johnson1987, 1989a, 1989b /Johnson et Holubec, 1990, 1992, 1993b) :

Cette méthode se base sur cinq composantes ; l'interdépendance positive, l'interaction face-à face, la responsabilité individuelle, des habiletés sociales et l'analyse du processus de groupe. Les élèves vont regroupés en petits groupes hétérogènes de deux à six élèves chacun a son rôle, puisqu'ils ont déjà des habiletés sociales acquises durant la formation (avant l'application de cette méthode), chacun va faire une autoévaluation et l'évaluation de ses pairs relativement aux habiletés utilisés et l'évaluation de son groupe, par la suite ils sont évalués individuellement et collectivement par rapport aux objectifs pédagogiques ou scolaires.

4.5 La méthode « schématiser des notion en coopération » (mise au point par Dedic, Rosenfield, D'Apollonia et De simone1994) :

Les élèves sont répartis en deux grands groupes et chaque groupe comprend des petits équipes hétérogènes, ils ont déjà acquis des connaissances sur la matière et certains habiletés sociales ,au niveau de chaque groupe, les élèves discutent sur le sujet mutuellement ;poser des questions et d'y répondre, en suite résumer le contenu du cours et à travers ces informations et cette discussion ,chaque élève va faire individuellement un schéma de notion ,par la suite ,il se réunissent pour la deuxième fois afin de comparer leurs schémas et les s'expliquer pour se mettre d'accord sur un schéma collectif.

4.6 La méthode « apprendre en collaboration » (développée par Reid, Forrestal et Cook1994) :

Les élèves choisissent eux-mêmes leurs partenaires et forment des groupes de deux à six membres ; c'est-à-dire regroupement par champs d'intérêt, puis ils discutent avec l'enseignant pour déterminer le sujet de chaque groupe, ensuite, ils étudient leurs sujets soit en groupe, soit en cherchant des informations à la bibliothèque, à la fin ils présentent ce qu'ils ont fait ou ce qu'ils ont appris aux auditoires.

4.7. La méthode « recherche en groupe » (développée par Sharan &Sharan1992, Sharan &Hertz-Lazarowitz 1980,1982) :

Les élèves eux-mêmes choisissent les sujets d'apprentissage, puis ils forment des groupes de trois à six membres selon le sujet choisi, ensuite ils discutent leur sujet où ils doivent faire la collecte et l'analyse de l'information pour accomplir une tâche coopérative complexe. À la fin, l'équipe expose son travail devant l'auditoire, cette méthode implique l'autoévaluation et l'évaluation par les paires.

4.8 La méthode « étude de texte en coopération » (mise en point par Dansereau1985, Mc Donald et al 1979) :

Le but primordiale de cette méthode est d'aider les élèves à mieux comprendre leurs leçons et toute information donnée par l'enseignant, et de faciliter la mémorisation de ces dernières, chaque groupe comprend deux élèves, en donnant deux copies d'un même texte à chaque groupe .Après la lecture silencieuse des copies ;un élève par groupe résume le texte à haute voix sans le consulter et après cette étape ,son partenaire lui fait une correction de toute information oubliée ou manquante en revenant au texte, ensuite ils inversent les rôles en répétant les mêmes étapes.

5 La répartition des rôles :

Pour la réalisation d'une activité coopérative, chaque membre doit avoir un rôle déterminé dans son équipe afin d'assurer la motivation et la participation active de chaque coéquipier pour atteindre le but commun, Il existe quatre rôles types en apprentissage coopératif¹² :

- Le ou la responsable du matériel : distribue le matériel à ses coéquipiers.
- Le ou la responsable de l'emploi du temps : s'assure que la tâche s'accomplit dans les limites du temps accordé pour l'exécuter ;
- L'animateur ou l'animatrice : accorde le droit de parole et assure la participation de tous
- Le ou la secrétaire/porte-parole : est responsable de la consignation des résultats du travail de l'équipe, qui parlera au nom de l'équipe, s'il y a lieu, ou qui rédigera le rapport final.

¹² http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/cadre2.htm consulté le04/04/2019.

Il a aussi donné des autres rôles de régulation d'une activité coopérative ; le rôle de responsable du silence, qui a la tâche de s'assurer que le nombre de décibels est acceptable lors d'une discussion, une vérificatrice ou un vérificateur de la compréhension.

5.1 Le leadership :

D'après Diane Arcand le leadership est la capacité d'une personne d'influencer sur les membres de son équipe dont tous les coéquipiers peuvent exercer la fonction d'un leadership dans le but de les amener à atteindre les objectifs fixés, il existe probablement autant qu'il existe de personnes ; Plusieurs types de leaders sous forme des rôles de leaders positifs et négatifs :

- Le leader positif : celui qui influence positivement sur les personnes négatives et assure le bon déroulement de la tâche.
- L'harmonisateur : son rôle est d'améliorer le climat de travail dans l'équipe, il fait des interventions du type : « *on est sûrement capable de s'entendre* ».
- L'agressif : juger négativement les membres de son équipe ; l'exemple donné : « *c'est la faute de ...* » ; « *voyons donc, ça n'a pas d'allure* ».
- Le résistant : cette personne est contre les membres de l'équipe, l'exemple donné : « *je ne suis pas d'accord...* », « *oui, mais...* » ou encore « *non, moi j pense que...* ».
- Le leader négatif : qui entamer d'autres sujets lors de l'activité et de retarder la tâche, par exemple, « *ça me fait penser à la partie de hockey ...* ».
- L'expert : celui qui donne les informations sur le sujet, par exemple : « *j'ai lu dernièrement que ...* » ou « *dans un cours que j'ai déjà suivi, on disait que...* ».

Conclusion :

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons dire que l'apprentissage coopératif est l'une des stratégies importantes dans l'enseignement /apprentissage des langues, il assure la participation active de tous les apprenants dans leurs apprentissages en s'appuyant sur la compétition entre les groupes.

Dans le chapitre suivant, nous allons aborder la notion de production écrite en français langue étrangère(FLE).

CHAPITRE II :
LA PRODUCTION ECRITE EN FLE.

Introduction

La production écrite est l'une des étapes fondamentales pour l'acquisition d'une langue étrangère. Elle attire l'intérêt de la didactique de FLE et constitue un objectif primordial, elle amène l'apprenant à améliorer sa compétence rédactionnelle en développant son savoir et son savoir-faire.

Ce chapitre est consacré à l'écrit en FLE, nous allons citer quelques définitions de ce concept, puis sa place à travers les méthodologies, nous aborderons le statut de l'écrit dans le cycle moyen, ensuite en parlant des processus rédactionnels, ses modèles, à la fin de ce chapitre, nous parlerons de quelques difficultés rencontrées lors de cette activité.

1 Éléments de définition :

1.1 La conception de l'écrit :

Pour définir l'écrit, d'abord nous allons commencer par une simple définition du mot, il est dérivé du verbe 'écrire' (du latin scribere), 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* »¹³. Donc l'écrit est une notion complexe englobe plusieurs activités de l'enseignement /apprentissage de la langue ; comme la lecture, la production, la graphie...etc.

Comme l'affirme le petit Robert et qui donne un nombre important de synonymes ; écrire est¹⁴ :

- Tracer des signes d'écriture, un ensemble organisé de ces signes.
- Annoncer par lettre.
- Exprimer sa pensée par le langage écrit.
- Exposer une idée dans un ouvrage.
- Composer un ouvrage scientifique, littéraire...

¹³ ROBERT, Jean Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, L'Essentiel Français, 2e édition 2008, p.76.

¹⁴ Dictionnaire Le petit Robert micro, Paris, 2013, p.466.

Puisque, l'écrit et l'oral sont deux facettes de la communication, les didacticiens ont toujours défini l'écrit par opposition à l'oral :

Comme l'indique Jean-Pierre CUQ dans son dictionnaire didactique, l'écrit est : « une manifestation particulière du langage caractérisée sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. »¹⁵.

Dans la même perspective, Robert J-P affirme que l'écriture est « un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée »¹⁶.

De son part, Schneuwly définit l'écriture comme étant : « la possibilité de représenter la langue orale par un système visuel »¹⁷.

Dans le même sens, Piolat a défini l'acte d'apprendre à écrire en disant : « apprendre à écrire, c'est mettre en place un autre système de production. Différent dans ses moyens, ses contraintes et ses fonctions du système de production orale »¹⁸.

D'après ces définitions, nous pouvons dire que l'oral(le langage parlé) traduit à l'écrit (l'écriture) par le biais des lettres ou des signes graphiques. Donc, l'écrit est le code linguistique qui traduit les sons de l'oral selon les normes graphiques et orthographiques.

Autrement dit, l'écrit est le produit langagier d'écriture qui effectue une relation entre le scripteur et le lecteur constituant une représentation de la parole et de la pensée au moyen de système des signes graphiques.

1.2 Qu'est-ce que la production écrite ?

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la production écrite prend une place importante en tant que l'une de quatre compétences à faire acquérir aux apprenants de langue étrangère et surtout avec l'avènement de l'approche communicative où la production écrite se présente comme une compétence communicative c'est-à-dire écrire pour communiquer. Cette dernière fait intervenir un ensemble des composantes dont

¹⁵ Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. p. 78 et suivi. Paris : CLE International.

¹⁶ ROBERT op.cit, P.76

¹⁷ Schneuwly, Bernard, *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1988, p45

¹⁸ Piolat, Annie, *L'écrit et l'oral comme système de production verbal*. Thèse de troisième cycle, Université de Provence, Aix-en-Provence 1982, p159.

l'apprenant est le scripteur qui doit respecter les règles et écrire d'une manière convenable, compréhensible et ordonnée, Selon MOIRAND Sophie¹⁹ ces composantes sont :

- La composante linguistique : la connaissance de règles syntaxiques, lexicales, sémantiques et phonologiques qui aident à la réalisation des différents messages.
- La composante référentielle : C'est la connaissance des domaines d'expérience et de référence « connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde »²⁰.
- La composante socioculturelle : la connaissance des normes sociales de communication et d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle. par exemple, les français ne peuvent pas comprendre les blagues algériens parce qu'ils font parties de la culture algérienne.
- La composante discursive (ou pragmatique) : la connaissance des différents types de discours qu'il faudra adapter selon la situation de communication écrite, c'est la capacité de produire des textes adéquates à une situation de communication écrite.

Selon R. LARTIGUE (1992 : 78), la production écrite correspondant à de «vrais» besoins ou désirs :

« Production d'écrits diversifiés correspondant à de « vrais » besoins ou désirs et élaborés dans des situations « authentiques » où les élèves ont à acquérir une certaine autonomie en production d'écrits, et à prendre en compte, de manière progressive et ordonnée, les contraintes des différents types de textes qu'ils peuvent être amenés à écrire »²¹. Nous pouvons dire que la production écrite n'est pas une simple activité, mais plutôt, est un acte qu'implique l'apprenant à exprimer par écrit ses besoins, ses idées, ses intérêts... sous forme des types de texte dans une situation de communication réelle.

¹⁹BOUGARA.T, *Cours de méthodologie : la compétence de communication*, disponible sur : <https://ar.scribd.com/document/63815934/Cours-de-Methodologie-T-bouguerra-La-Competence-de-Communication> consulté le 17/03/2019.

²⁰ Moirand, S, « Enseigner à communiquer en langue étrangère », Paris, Hachette, 1982.

²¹ BOUCHARD, Robert, texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte, in L-e Français dans le monde, p.160. 9.

2 La Place de la production écrite à travers les Méthodologies :

2-1- La méthodologie Traditionnelle (méthodologie classique/grammaire-traduction) :

C'est la plus vieille des méthodologies d'enseignement /apprentissage des langues étrangères, L'objectif premier de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires de langue étrangère à la langue maternelle, avec cette méthodologie la priorité est accordée à l'écriture. Mais, elle ne donne pas un véritable apprentissage de la production écrite comme le déclare Cornaire et Raymond (1999 p.4-5) :

« Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions... » .

«Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et proviennent d'exemples tirés de textes littéraires lus et traduits».

D'après ces deux auteurs, la méthodologie grammaire –traduction ne donne lieu à aucune compétence mais elle est une méthodologie favorable à former des bons traducteurs, la production écrite dans ce cas est artificielle et faite de stéréotypes.

2.2 La méthodologie directe :

La méthodologie directe est née vers les années 1900, par opposition à la méthodologie traditionnelle, Son objectif est l'apprentissage d'une langue dans le but de communiquer. Dans cet objectif, Cuq affirme que : *« l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation...»*²² (Cuq, 2003, p.237), elle accorde une importance particulière à la prononciation, dans cette méthodologie, la langue écrite est placée au second plan par comparaison à l'oral.

Ainsi, l'écriture est considérée comme étant une activité subordonnée à l'oral permettant à l'apprenant de transcrire ce qui l'apprend oralement, cette conception est nommée 'passage à l'écrit' ou 'oral scripture'.

²² Cuq, Pierre, Jean, dictionnaire didactique du français langue étranger et seconde, Paris, CLE international, 2003, p237.

2.3 La méthodologie audio-orale (M.A.O) :

Cette méthodologie est née dans les années 50 au cours de la Seconde Guerre mondiale aux Etats-Unis, pour former des gens parlant d'autres langues que l'anglais, Son objectif général est donc de parvenir à communiquer en langue étrangère en visant les quatre habiletés comme le déclare Germain : « *les quatre habiletés(compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visée en vue de la communication de tous les jours* »²³, elle s'appuyait également sur la psychologie behavioriste et le structuralisme.

Cependant, la M.A.O continuait à accorder la priorité à l'oral et les activités de l'écrit placées au second plan comme la méthodologie précédente, elles se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution (elle sert à transcrire ce qui a été acquis oralement).

2.4 La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) :

La méthodologie SGAV est née dans les années 50 à l'institut de phonétique de l'université de Zagreb par Peter Guberina, son objectif est la communication verbal du français de tous les jours, c'est- à-dire elle s'intéresse à la langue en tant que moyen d'expression et de communication orale « *dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments audio et visuel facilitant cet apprentissage* »²⁴ dit (Cornaire, 1998, p.18).

Ainsi, la méthodologie (SGAV) accorde aussi la priorité à l'oral et l'écriture constitue une activité dérivée de ce dernier par le biais de la dictée qui « *devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire* »²⁵ comme le souligne Cornaire et Raymond.

2.5 L'approche communicative :

L'approche communicative est une nouvelle méthodologie apparue dans les années 70 en réaction aux méthodologies précédentes (est une remise en cause des méthodes orales et audio-visuelles). Elle rejette le behaviorisme et adopte la psychologie cognitive en défendant l'idée qu' « *il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer*

²³ Claud Germain & Raymond Le Blanc « Evolution de L'Enseignement des langues : 5000Ans d'Histoire ,paris : Clé International, 1988,p.43.

²⁴ Cornaire, C. La compréhension orale, Paris : Clé International, collection Didactique des langues étrangères, 1998, p18.

²⁵ Idem.

un sens »²⁶.c'est-à-dire il faut le faire travailler selon la situation de communication face à laquelle il se trouve.

Elle valorise le sens de la communication, c'est pour cela, l'apprenant est appelé à acquérir la compétence de communication orale et écrite .Moirand (1982 :20) de son coté repose une définition complète de cette dernière en distinguant quatre composantes pour communiquer : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle.

Dans l'approche communicative, l'écrit occupe une place privilégiée au même titre que l'oral et les activités d'écriture consistent à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication.

3 Le français langue étrangère(FLE) au cycle moyen :

L'enseignement /apprentissage de français langue étrangère FLE occupe une place primordiale dans le système éducatif Algérien durant les trois paliers, il est pour objectif de développer chez l'apprenant les quatre compétences à savoir ; la compréhension orale/écrite, la production orale /écrite. C'est-à-dire le rendre capable de comprendre et de s'exprimer clairement à l'écrit et à l'oral dans une langue étrangère.

D'après le guide de professeur de première année moyenne les objectifs généraux de l'enseignement des langues étrangères sont indiquées comme suit : « *L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures. (...) Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique* ». Le français en tant langue étrangère prend en charge les mêmes valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles.

D'après le ministère de l'éducation nationale, dans son Projet de Programme de français du cycle moyen, L'enseignement du français durant ce cycle se décline selon trois paliers dont les types de texte sont diversifiés ;

²⁶ Bérard, Evelynne. L'Approche Communicative. Paris : CLE International, 1991, p31

PALIER	Types de textes	Caractéristiques	Fonction du type de texte	Exemples
1e PALIER (1e AM)	Explicatif	-Enonciateur neutre -Vocabulaire précis et technique - Présent de vérité générale. - Procédés explicatifs.	Informer Expliquer Vulgariser	Définitions de dictionnaires, articles d'encyclopédies, textes de manuels scolaires,...
	Prescriptif	- Conseils, ordres - Modes et temps appropriés : impératif et infinitif ; présent et futur de l'indicatif à valeur d'impératif - Verbes de modalité et tournures impersonnelles.	Ordonner Conseiller Obliger Interdire	Recettes, notices, consignes de manuel scolaire, fiches techniques, Règlements, règles de jeux...
2e PALIER (2e AM 3e AM)	Narratif	- Relation de faits (chronologie) -Présence de personnages - Focalisation - Temps : passé simple, imparfait ou présent. - Présence de repères spatio-temporels.	Raconter	Romans, nouvelles, contes, fables, légendes, autobiographies, biographies...
3e PALIER (4e AM)	Argumentatif	- Présence d'une thèse (ce que pense le locuteur sur un sujet). - Présentation d'arguments (idées avancées pour étayer la thèse). - Illustration par des exemples (faits concrets pour illustrer les arguments). - Verbes d'opinion et de jugement. - Marques du locuteur.	Convaincre	Plaidoyer, article d'opinion, discours,...
Ce type de texte est étudié durant tout le cycle moyen.	Descriptif	- Choix d'un point de vue descriptif. - Organisation dans l'espace - Présence de repères spatiaux. - Verbes d'état et de perception. - Emploi de l'imparfait et	Présenter Représenter	Textes documentaires, récits, textes publicitaires,...

		du présent de l'indicatif. - La caractérisation.		
--	--	---	--	--

3.1 La situation problème :

En didactique, les apprentissages s'opéreront dans le cadre de situations problèmes :

« La situation-problème est une situation d'apprentissage signifiante et concrète. Elle a un lien avec la réalité de l'élève, l'interpellant en faisant naître chez lui un questionnement. Sa pratique, fondée sur l'activité, donne l'occasion à l'élève d'expliquer sa démarche, d'explicité sa pensée et de justifier ses choix pour répondre aux questions posées ou au problème à résoudre. »

La situation-problème est une situation d'apprentissage permettant la construction des savoirs ayant un contexte et un but et pouvant servir de situation d'intégration... » Cf. Guide Méthodologique d'Elaboration des Programmes, juin 2009.

La situation –problème c'est mettre l'apprenant devant un problème qui est lié à une situation dans un contexte qui a un sens pour lui, c'est –à- dire elle est en lien avec sa réalité, son milieu social...

On parle d'une situation-problème lorsqu' 'il est une tâche destinée à faire découvrir par l'apprenant afin de résoudre un problème dans un processus de construction d'un savoir.

4L'apprentissage de FLE en première année moyenne :

Le programme de première année moyenne comprend 3 projets chaque projet est réparti en séquences dont les deux premiers comportent 3 séquences tandis que le troisième se compose de deux seulement.

Chaque séquence comporte les activités suivantes :

- Compréhension de l'oral : vise à développer les capacités d'écoute et de compréhension de l'oral des apprenants à partir d'un document audio ou d'une vidéo.
- Compréhension de l'écrit : vise à construire le sens d'un texte donné
- Des points de langue ; vocabulaire, grammaire conjugaison et orthographe à développer à partir des textes courts.

- Atelier d'écriture : il s'agit des textes-modèles et des exercices permettent à l'apprenant de s'entraîner en vue de réaliser la meilleure production possible.
-Des outils d'évaluation les aideront à améliorer leurs écrits.
- Lecture récréative : c'est pour développer chez l'apprenant l'envie de lire et d'enrichir leur savoir

Le tableau ci –dessous résume la matrice conceptuelle pour la première année moyenne selon le ministère de l'éducation nationale ;

COMPETENCE GLOBALE DU PALIER		
Au terme du 1^{er} palier, dans une démarche de résolution de situations problèmes, à partir de supports sonores et visuels, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes explicatifs et des textes prescriptifs		
Compétence globale de la 1 ^e AM	Concepts	Contenus Notionnels / Ressources
Au terme de la 1^eAM, dans une démarche de résolution de situations problèmes, à partir de supports sonores et visuels, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, et ce en adéquation avec la situation de communication, des textes explicatifs et des textes prescriptifs.	- la typologie textuelle. -la communication. -Les fonctions du langage. -la progression thématique. -la description.	Les caractéristiques liées au type de texte. L'explicatif : - Les procédés explicatifs: la dénomination, la définition, la reformulation, l'illustration, l'énumération, l'analyse. - Le lexique des procédés explicatifs. - La neutralité de l'auteur. Le prescriptif : - Les modalités de prescription: l'ordre, le conseil, la recommandation, l'interdiction, l'obligation, la consigne. - Le lexique de la prescription: les verbes de modalité (devoir, falloir...), la tournure impersonnelle. - Le schéma de communication: émetteur, récepteur, réfèrent, message, canal, code. - La fonction référentielle - La fonction métalinguistique - La fonction conative - La successivité. - Progression à thème constant, progression linéaire. - La description objective - Les anaphores, la substitution lexicale et

	-grammaire de texte Cohésion. -grammaire de phrase.	grammaticale. - Outils linguistiques spécifiques aux deux types de texte (cf. tableau des ressources).
--	---	--

4.1 La production écrite dans le programme de la première année moyenne :

Dans le programme de première année moyenne, les apprenants sont appelés à rédiger deux production écrite :

1-A la fin de chaque séquence didactique, en activité d'atelier d'écriture l'apprenant se fait face à une situation de production écrite finale que Dolz et Schneuwly ont définie comme étant « *le lieu où les savoirs et les outils appropriés peuvent être réinvestir* » (1998 ; 112). En adéquation avec le programme et correspondant à la situation d'intégration proposée cette production considère comme un résumé total des acquis et des savoirs appris durant la séquence. On prend comme exemple la deuxième séquence de deuxième projet (selon le manuel scolaire) :

Séquence2 : « j'explique les différentes pollutions ».

Le sujet : « depuis quelque temps tu vas visiter Béni Saf et tu as constaté que l'air pollué à cause d'usine du ciment. Écris un énoncé dans lequel tu montres les conséquences de la pollution de l'air sur la santé humaine et tu demandes que cette usine soit fermée ».

2-A la fin de chaque projet, l'apprenant est amené à réaliser en coopération une tâche proposée dans des situations de travail proche de la réalité, il permet aux apprenants d'investir les savoirs, les savoir-faire appris lors du projet didactique.

Projet II : « je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences ».

Les thèmes proposés sont :

- Le téléphone portable.
- La pollution de l'air.
- Le réchauffement climatique.

Il consiste à réaliser un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences.

5 Les processus rédactionnels :

L'écriture n'est pas une simple activité selon le dictionnaire pratique de didactique, mais est une activité complexe : « *Le processus d'écriture est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir-faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. Ce processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité* »²⁷.

Cette activité est toujours besoin aux stratégies et aux techniques menées par l'apprenant, elle est considérée comme un problème à résoudre puisqu'elle exige au scripteur de fixer un ensemble de but à atteindre comme le souligne Van Dijk et Kinsch1983lorsqu'ils expliquent la stratégie d'écriture comme étant : « *un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but. Il n'y pas de stratégie sans but déterminé* »²⁸

De ce fait, il est nécessaire de présenter ces sous-processus principaux mobilisés lors d'une tâche d'écriture :²⁹

5.1 La planification des idées :

Cette étape est la base de la rédaction (vient avant de commencer la rédaction) car elle regroupe tout ce qui prépare la situation d'écriture, elle permet de déterminer le but de texte que l'apprenant veut écrire, le sujet, se donner des objectifs de communication, rechercher des informations, activer ses idées et les mettre en ordre, etc. C'est-à-dire, dans

²⁷ ROBERT, Jean Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Ophrys, Paris, 2008, P.76

²⁸ Van Dijk et Kinsch1983, cité par Cornaire C.et Raymond P-M.op.cit.p.53.

²⁹ Michel Fayol, Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, janvier 2007, P.22.

cette phase le scripteur fait appel à sa mémoire à long terme pour tirer les informations nécessaires où il aura recours à ses savoirs et ses savoir-faire.

Jolibert nous explique que « *ces opérations de planification sont indispensables à la réalisation d'un écrit car elles occupent plus de deux tiers du temps d'écriture des scripteurs experts* »³⁰, donc nous pouvons dire, la planification est un ensemble de présentations cognitives et des récupérations en mémoire.

5.2 La mise en texte :

C'est l'écriture du premier brouillon du texte, elle est pour but la transcription des représentations élaborées lors de la première étape en représentation graphique c'est-à-dire les représentations mentales transformées en un produit linguistique en faisant appel aux constructions syntaxiques, à un choix lexical et aux marques de cohérence avec l'utilisation des composantes de la communication écrite (composantes linguistiques, référentielles, discursives et socioculturelles). Dans cette vision , J-P CUQ et GRUCA explique que : « *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* »³¹.

5.3 Le retour sur le texte (la révision) :

Cornaire et Raymond font remarquer que l'activité de révision se distingue par « *une sorte de mouvement d'aller et retour [...] et qui conduira à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif à atteindre* »³². autrement dit, cette troisième phase consiste en l'évaluation et en l'amélioration du texte rédigé en deuxième phase où le scripteur doit relire attentivement son produit afin de vérifier s'il est adéquat et respecte la consigne, et détecte les erreurs pour les corriger que ce soit sur le plan linguistique(orthographe, vocabulaire...),sur le plan sémantique ,modification des phrases ou ajouts d'idées...etc.

³⁰ Cuq, J-P & Gruca. I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. p. 185. Paris : Presse universitaire de Grenoble.

³¹ CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, Op.cit., P.185

³² Cornaire C. & Raymond P.M. (1999). La production écrite. p. 28. Paris : Clé International.

6. Les modèles de la production écrite :

Plusieurs recherches ont été élaborées dans le domaine de la production de l'écrit afin d'analyser les processus rédactionnels. Pour ce fait, les chercheurs ont été élaborés des modèles théoriques, d'après Cornaire et Raymond³³, ces derniers ont été conçus en premier lieu pour les langues maternelles (le français et l'anglais) puis vers les langues étrangères.

En cela, Cornaire et Raymond présentent cinq modèles dont quatre ont été élaborés pour le français et l'anglais langues maternelles tandis que le cinquième a été conçu pour le français langue étrangère (FLE).

Nous pouvons regrouper ces modèles en deux catégories différentes : un modèle de type linéaire d'une part et d'autre part des modèles de type non linéaires (récursifs).

6.1 Le modèle linéaire de Rohmer(1965) :

Ce modèle conçu par Rohmer(1965), il a analysé le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle en décomposant le processus en trois grandes étapes successives, où le scripteur doit respecter l'ordre de ces étapes "modèle unidirectionnel", « *sans retour en arrière sur l'une ou l'autre des activités de différents niveaux* »³⁴ celles-ci recouvrent le processus de la production écrite que nous présentons comme suit :

- La pré-écriture : représente la phase de planification et la recherche des idées, en faisant appel à la mémoire à long terme.
- l'écriture : représente la phase de la rédaction du texte, c'est la mise en texte des idées sélectionnées. C'est-à-dire, les représentations mentales transformées en un produit linguistique
- la réécriture : cette phase porte des corrections sur la forme et le fond du texte réalisé.

6.2 Les modèles non linéaires :

D'après Cornaire et Raymond, il existe trois modèles non linéaires :

³³ CORNAIRE, Claudette et PATRICIA MARY Raymond. « La Production Ecrite ». Paris: Clé International, 1999, p.27.

³⁴ Ibid., p. 26.

6.2.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980):

Selon Cornaire et Raymond le modèle de Hayes et Flower basé précisément sur l'étude de la psychologie cognitive (les activités cognitives interviennent lors de l'écriture), il conserve les mêmes étapes proposées par Rohmer en s'appuyant sur la technique de la réflexion à haute voix c'est-à-dire le scripteur lors de la production de son texte commente oralement ce qu'il fait où il peut établir un retour sur ce qu'il écrit par rapport au fond ou la forme du. Ce modèle se présente en trois composantes³⁵ :

- le contexte de la tâche (le contexte de la production))
- la mémoire à long terme du scripteur.
- Les processus d'écriture qui comprennent trois sous-processus ; la planification, la mise en texte et la révision.

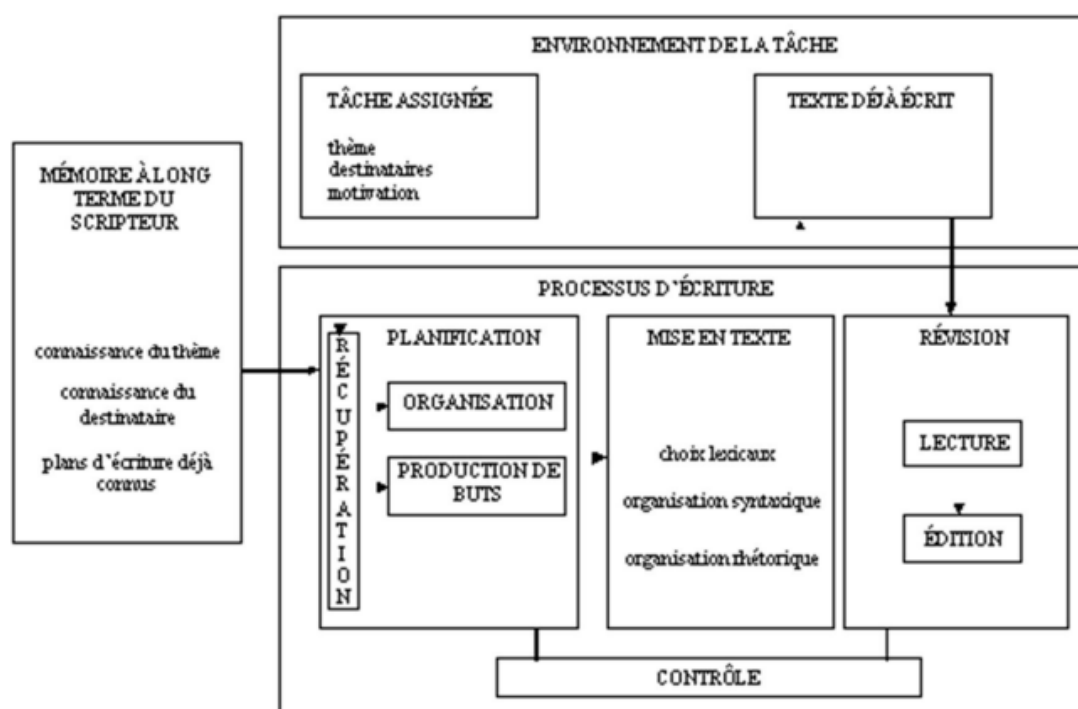


Figure1 : présentation schématique du processus d'écriture (d'après Hayes et Flower 1980).³⁶

³⁵ Ibid., p.27.

³⁶ GARCIA-DEBANC Claudine, FAYOL Michel, Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite, Pratiques N°115/116, Décembre 2002, P.40.

6.2.2 Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987)³⁷ :

Bereiter et Scardamalia ont proposé deux modèles de production écrite (deux modes de rédaction) basées sur l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture ; sont réalisées à partir d'un vaste public de langue maternelle :

1. knowledge- telling model «stratégies des connaissances rapportées» ; centré sur la démarche de scripteurs âgés de 9ans à16ans(les enfants novices) qui éprouvent des difficultés à se distancier de leur mode de pensée ; *« elle consiste à composer un texte en formulant les idées au fur et à mesure qu'elles sont récupérées en mémoire à long terme, sans procéder à une réorganisation d'ensemble du contenu conceptuel ou de la forme linguistique du texte. »*³⁸ Leurs productions se caractérisent par des constructions simples, ils traitent le sujet selon ses propres connaissances et ses propres expériences.
2. (knowledge- transforming model qui pourrait être traduisible par « stratégies des connaissances – transformation » : centré sur la démarche de scripteurs adultes qui Parvient à détecter ses propres difficultés et y apporter des solutions ce qui prouve qu'ont des objectifs clairs et bien définis, elle permettra de se focaliser sur le contenu conceptuel que sur la forme linguistique du texte.

6.2.3 Le modèle de Deschènes (1988) :

Deschènes (psychologue québécois) propose un modèle non linéaire pour expliquer le processus d'écriture en français langue maternelle. Il met l'accent sur le lien qui existe entre l'activité de la compréhension écrite et celle de la production écrite que les lui considèrent comme deux éléments indissociables. Selon CORNAIRE et RAYMOND³⁹, ce modèle prend en considération deux grands variables ; la situation d'interlocution, et le scripteur.

La première englobe les éléments qui ont une influence sur la tâche d'écriture et que le scripteur les utilise dans sa rédaction.

³⁷ <https://www.researchgate.net/publication/280050286-lesmodelzs-de-rédaction-de-textes> .consulté le 24/04/2019.

³⁸ Ibid., p.51.

³⁹ CORNAIRE, Claudette et PATRICIA MARY Raymond, op.cit, p.31.

La deuxième englobe deux grands ensembles⁴⁰ : Les structures de connaissances et les processus psychologiques.

6.2.4 Le modèle de Sophie Moirand(1979) :

« Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit »⁴¹

Sophie Moirand propose un nouvel modèle conçu pour l'enseignement de l'expression écrite en langue seconde, il met l'accent sur le contexte social dans lequel se situent le texte(les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur) et la forme linguistique du document où nous distinguons quatre composantes fondamentales :

- ✓ Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- ✓ Les relations scripteur / lecteur(s).
- ✓ Les relations scripteur / lecteur(s) / document.
- ✓ Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique.⁴²

7 Les difficultés d'écriture en langue étrangère :

Comme nous avons déjà dit précédemment, la production écrite en langue étrangère est une activité complexe qui implique la maîtrise de certaines compétences, nous essaierons de citer quelques difficultés rencontrées par l'apprenant lors de cette activité ; la première difficulté qui peut le rencontrer est au niveau de la langue ; l'apprenant ne parle jamais en langue étrangère hors de la séance qui lui provoque une pauvreté linguistique,

Alarcon (2001, p4) a expliqué qu' « *il ne faut pas oublier qu'il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère, le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile* ».

De son part, Wolff(1996,10) vu que l'apprenant d'une langue étrangère se trouve face à des difficultés, parmi eux :

- Difficultés linguistiques, notamment sur le plan lexical.
- Difficultés à mettre en œuvre dans la langue seconde des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en langue maternelle.

⁴⁰ Ibid. p.33.

⁴¹ Moirand., Situations d'écrit, cité par Kadi Latifa « Pour une amélioration de la production écrite chez les étudiants inscrits en licence de français : un autre rapport au brouillon » Université Constantine, 2004.

⁴² Ibid. P.11.

- Difficultés d'ordre socioculturel.

8-Evaluer la production écrite :

A la fin de la séquence didactique l'apprenant est mis en situation de production écrite afin de réintégrer les acquis de toute la séquence, pendant cette étape, les apprenants sont amenés à rédiger un type de texte selon le programme scolaire correspondant à une situation proposée par l'enseignant. Cette étape suivie par une évaluation.

Pour définir l'acte de l'évaluation, nous s'appuyons sur le propos de Legendre qui le définit comme : *«L'évaluation est une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur à ou accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une décision. Evaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des évènements »* (2006 : 6). Donc pour lui l'évaluation est le fait de prendre des décisions et d'émettre des jugements en fonction d'un ou de plusieurs critères

Nous pouvons dire que cet acte constitue un des éléments fondamentaux lors de la production écrite et l'une des préoccupations majeures de la didactique de l'écrit, elle permet aux enseignants et aux apprenants d'identifier les difficultés qu'ils rencontrent à partir des activités d'évaluation qui se font, soit au début de l'apprentissage ce que l'appelé évaluation diagnostique qui permet à l'enseignant de s'appuyer sur ce que les apprenants savent réaliser pour déterminer en conséquences leurs besoins spécifiques et d'identifier leurs savoirs et savoir-faire, soit tout au long de l'apprentissage ce que l'appelé évaluation formative permettrait aussi bien à l'enseignant qu'aux apprenants de se renseigne sur le progrès accompli. C'est à l'enseignant de repérer les lacunes, pour pouvoir apporter des améliorations ou des correctifs appropriés, ou bien à la fin de ce dernier c'est l'évaluation sommative est un contrôle ou une synthèse des acquis de la séquence en général.

9 La typologie textuelle :

Selon le dictionnaire du français le Petit Robert le texte : *« est une suite de mot, de phrases qui constituent un écrit ou une œuvre (écrite ou orale) »*⁴³.

⁴³ Dictionnaire Le petit Robert micro, Paris, 2013

La linguistique textuelle a mis l'accent sur l'étude de la construction du texte et l'analyse de discours qu'est arrivée à adopter des nouvelles définitions du « texte ». A la lumière des travaux actuels de cette approche, J.-M. Adam définit le texte comme une suite de phrases correctes syntaxiquement ,écrites selon des règles cohérentes.il s'intéresse au fait que tout texte fondamentalement hétérogène , comme le lui déclare : « *le texte est un lieu où apparaissent immédiatement une hétérogénéité et une complexité qui semble constitutives des discours en langue naturelle* » (Adam, 1987 :51).

Les linguistes déterminent plusieurs types de textes écrits selon des critères ; ils peuvent avoir pour fonction de raconter (est de type narratif), d'expliquer qui cherche le pourquoi (est de type explicatif), de convaincre (est de type argumentatif), celui qui décrit (est de type descriptif). Ceux-ci permettent à l'apprenant de faciliter sa tâche lors de la réalisation de son produit et notamment l'apprenant de FLE car se trouve face à des difficultés énormes s'il veut écrire un texte, il est donc important faire référence aux types textuelle avant de commencer l'écriture.

9.1 Le texte explicatif :

Les productions écrites des apprenants que nous avons analysées sont de type explicatif, c'est pourquoi nous avons décidé de mettre l'accent le plus sur ce type de texte en présentant ses caractéristiques afin de mesurer les degrés de leur réussite.

Ce type de texte a pour fonction de faire comprendre une idée au destinataire. Selon J-M Adam : « *l'explication il s'agit de la plus vaste synthèse réalisée sur la question* »⁴⁴, pour ce fait, il nous proposons un schéma du texte explicatif ci-dessous :

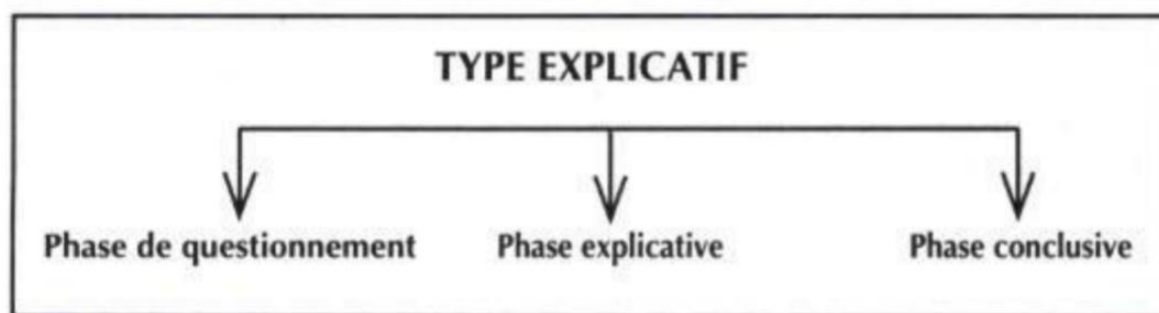


Figure2 : présentation schématique du texte explicatif d'après J-M ADAM⁴⁵.

⁴⁴ Claud BREMOND cité par Jean-Michel ADAM, les textes : types et prototypes.3eme édition. ARMAND COLIN, 2011 ; p102.

D'après ce schéma le texte explicatif a pour objectif d'informer et de faire comprendre des phénomènes en répondant à un questionnement (question de départ) suivie d'une phase explicative et enfin, quelquefois une phase conclusive.

Les principales caractéristiques textuelles sont :

La présence de titres, de sous-titres, d'organiseurs textuels, d'un vocabulaire conceptualisé, introduire le « parce que » .

Conclusion :

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons dire que la production écrite amène l'apprenant à exprimer ses idées pour communiquer, expliquer..., pour écrire il faut passer par des étapes composées de la planification, la mise en texte et la révision

⁴⁵ Blain, R. (1995). Discours, genres, types de textes, textes...De quoi me parlez-vous ? Québec français, (98), 22-25.

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE III
L'EXPERIMENTATION ET L'ANALYSE DU
CORPUS.

Introduction :

Le fait de présenter un protocole expérimental permet de mieux expliquer la méthode de travail, et les objectifs assignés, et aussi la description détaillée du public visé (échantillon) qui est nécessaire pour le travail scientifique.

Nous allons présenter en premier lieu le protocole expérimental (méthode de travail, lieu d'expérience, et échantillonnage).

En seconde lieu, nous avons décrit l'expérience et son déroulement. Nous finissons par l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus par les apprenants.

1protocole expérimental :

Pour réaliser notre expérimentation et afin d'obtenir des résultats adéquats avec notre Problématique, les hypothèses proposées et les objectifs assignés, nous tenterons à mettre en place notre protocole expérimental.

1.1L'objectif de recherche :

Notre étude a pour but de déterminer le rôle de l'apprentissage coopératif et son efficacité pour l'amélioration de la production écrite en français langue étrangère(FLE) dans une classe de première année moyenne.

1.2 Description du corpus :

1.2.1Le choix de l'établissement :

Nous avons mené notre travail pratique au niveau du C.E.M « Baâli Mohammed » à M'cif. Il s'agit d'un établissement construit au centre de la commune, il a ouvert ses portes depuis onze ans, les enseignants de français sont en nombre de cinq, Concernant le matériel pédagogique, il est constitué principalement des livres scolaires, quelques dictionnaires auxquels s'ajoutent, un data show et des PC. Pour ce choix est lié directement au fait que nous sommes de la région.

1.2.2Le public visé (l'échantillon) :

Pour pouvoir réaliser notre étude, nous avons choisi de manière aléatoire notre échantillon, les apprenants que nous avons retenus pour notre expérimentation sont Constitués d'une classe de première année moyenne (1AM4), en nombre de vingt sept (27) apprenants compté dix-sept (17) filles et dix(10) garçons . Leur âge était respectivement entre 11 et 14 ans dont le niveau social est homogène, les moyens de français sont

entre 17 et 20, c'est-à-dire, notre choix est adéquat à notre étude car il y a des apprenants excellents d'autres moyens et des autres encore qui sont faibles. D'après la première observation, ils étaient un peu timides, ils avaient des difficultés d'exprimer oralement et de prendre la parole quand l'enseignante pose les questions. Cette dernière déclare que leur apprenants sont faibles, ils lisent mal, ils écrivent mal et ainsi la séance fait presque en arabe.

1.3.1 L'enquête et la collecte des données :

Suite au travail théorique qui a précédé, il était nécessaire de le pratiquer sur le terrain afin de vérifier nos hypothèses et mettre en pratique la production écrite par le biais de l'apprentissage coopératif.

Pour le faire, nous avons devisé notre expérimentation en deux (2) séances : nous avons proposé une activité de production écrite ; cette activité se subdivisait en vérité en deux tâches ; la première comme une préparation à l'écrit, il s'agit d'une activité de compréhension écrite (1 heure) et la deuxième une production écrite (1 heure et demi) ; nous avons demandé à l'enseignant de mathématique de nous ajouter une demi heure pour terminer notre expérimentation.

Pour produire un écrit il faut d'abord passer par la compréhension écrite parce qu'il ya une relation complémentaire entre les deux activités dont la compréhension de l'écrit constitue une phase préparatoire à l'écrit comme le déclare Deschenese en disant que la compréhension écrite considérée comme : « *une condition préalable à toute production écrite* » (1988 :11-14. cité par : Cornaire et Raymond, 2006 :31).

1.3.1.1 La méthode de collecte :

Nous avons mené notre recherche avec une classe de première année moyenne, nous avons sollicité l'intervention de l'enseignante pour le choix de la classe, nous avons choisi de travailler avec la méthode expérimentale suivie par la méthode comparative que nous avons jugé comme les plus convenables pour ce type de travaux donc nous allons analyser notre corpus qui sont les copies de la production écrites réalisés individuellement et en coopération et les comparer. Nous avons subdivisé cette classe en deux groupes, un groupe témoin et l'autre expérimental, la variation aux niveaux des apprenants était prise en considération (niveau faible, niveau moyen et niveau excellent).

2 Le déroulement de l'expérimentation :

Nous avons choisi de procéder notre expérimentation par des fiches pédagogiques pour bien organiser les activités en suivant le programme de première année moyenne proposé par le ministère de l'éducation nationale.

2.1 La première séance :

Projet II : « je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences ».

Séquence 02 : j'explique les différentes pollutions.

Activité : compréhension de l'écrit.

L'intitulé : peux-tu m'expliquer la pollution de l'air ?

Support : manuel p100.

Compétence : amener l'élève à comprendre et analyser un texte explicatif.

Objectif :

- Comprendre un texte explicatif.
- Identifier sa structure.
- Repérer ses caractéristiques.

Le déroulement :

Au cours de cette séance l'enseignante a proposé un texte du manuel scolaire de première année moyenne, p100, intitulé « : peux-tu m'expliquer la pollution de l'air ? » En suivant les étapes de la compréhension de l'écrit ;

- 1- L'image du texte : pour établir la situation de communication l'enseignante a demandé aux élèves d'observer le texte, puis elle leurs a demandé de dégager les éléments périphériques du texte.
 - Quel est le titre de ce texte ?
 - De combien de paragraphes se compose ce texte ?
 - Que représente l'illustration ?
- 2- Les hypothèses de sens : dans cette phase l'enseignante a demandé aux apprenants de trouver les hypothèses de sens avant de lire le texte, en posant la question suivante : d'après le titre et l'illustration de quoi va nous parler le texte ? trois hypothèses ont été fixées sur le tableau par les apprenants en corrigeant les fautes d'orthographe par l'enseignante.
- 3- La lecture silencieuse : l'enseignante a demandé aux apprenants de lire le texte silencieusement dans le but de vérifier les hypothèses de sens et de dégager l'idée principale, cette phase était accompagnée par un tableau

Qui parle ?	A qui ?	De quoi ?	Dans quel but ?

- 4- L'exploitation du texte : dans laquelle l'enseignante a posé des questions afin de vérifier la compréhension des apprenants :

-Relève du texte la définition de la pollution de l'air.

-Complète le tableau suivant :

Polluants d'origine naturelle	Polluants dus aux activités humaines

-A partir du tableau, quelle est la cause principale de la pollution de l'air ?

-Quelle est la conséquence de la pollution de l'air ?

- 5- Récapitulation : L'enseignante a demandé aux élèves de compléter la phrase par les mots suivants : climat, polluants et Respiratoires.

« L'air devient de plus en plus chargé de Cela provoque des maladieset bouleverse le.... ».

2.2La deuxième séance :

2.2.1Le groupe expérimental :

Pour organiser les étapes de cette activité, nous avons exploité le canevas d'élaboration d'une activité coopérative⁴⁶ (voir annexe1)

Matière : français.

Classe et ordre d'enseignement : 1ère année moyenne.

Horaire : 1heure et demi.

Objectifs pédagogiques :

-s'exprimer en écrit.

-rédiger un texte explicatif pour montrer les causes et les dangers de la pollution de l'air.

Objectifs de coopération :

-inciter les élèves à discuter et travailler efficacement avec les autres.

-développer des compétences à partager et à coopérer.

Tâche du groupe :

-Rédiger un texte explicatif.

Formation des équipes :

⁴⁶ Adapté de : Abrami, Philip C. & al. L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités, Les Éditions de la Chenelière, Montréal, 1996, p.123

-Nombre d'élèves : 20.

-Taille des équipes : quatre élèves par équipe parce qu'il permet de maximiser les interactions.

-Regroupement des équipes : selon les groupes de base hétérogènes formés par l'enseignante.

Interdépendance positive :

-La tâche ne peut être exécutée par un ou une élève de façon individuelle. On doit regrouper et diffuser l'information.

Responsabilisation individuelle :

-J'accepte de travailler avec tous les élèves sans exception.

-Je respecte les membres de mon équipe dans mes paroles et mes attitudes.

-Je participe activement aux activités de mon équipe.

-J'apporte aide et soutien aux membres de mon équipe.

-Je me sens responsable de ma réussite et je contribue à la réussite de mon équipe.

Les rôles

En assignant un rôle précis à chaque coéquipier lors de l'accomplissement d'activités coopératives, on a distribué les rôles dans chaque équipe comme suit :

1. Le secrétaire.
2. Le responsable de l'emploi du temps.
3. Le leader.
4. L'animateur.

Habiletés cognitives et coopératives :

-Inciter les autres à partager.

-Respecter le point de vue de l'autre.

Rôle de l'enseignante :

-Donner des consignes claires et précises au départ.

-Apporter l'aide et le soutien aux équipes durant l'activité.

L'évaluation : Auto-évaluation.

Le déroulement :

Dans un premier lieu, nous avons formé des équipes de 4 élèves en prenant en considération leurs niveaux en français dont chaque équipe comprend les éléments suivants ;(excellent, moyen et faible) pour assurer que toutes les équipes ont le même niveau, puis nous avons distribué les rôles pour faciliter la tâche et d'atteindre l'objectif en commun ; nous avons les distribués comme suit :

1. Le secrétaire : prend en charge la rédaction de la production écrite.
2. Le responsable de l'emploi du temps : s'assure que l'activité s'accomplit dans le temps accordé
3. Le leader : s'assure le bon déroulement de l'activité et incite les coéquipiers de travailler ensemble.
4. L'animateur : accorde le droit de parole et s'assure la participation de tous.

L'enseignante a demandé aux apprenants de rédiger un texte explicatif en respectant la consigne et en évitant les fautes d'orthographe.

-Ton établissement organise une journée ayant pour thème « tous contre la pollution de l'air ». En groupe de quatre, rédiger un court texte pour expliquer les causes et les dangers de cette pollution.

Critères de la réussite :

- Utiliser les procédés explicatifs ; la définition et l'énumération.
- Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif.
- Utiliser les expressions de cause et de conséquences.

Sac à mot :

Noms	Adjectifs	Verbes
L'air-respiration-maladie-gaz-usine-fumée-voitures.	Dangereux-pollué-humaine-	Provoquer-déverser-jeter-causer-menacer- être.

2.2.2Le groupe témoin :

L'enseignante a demandé aux apprenants de rédiger un texte explicatif dont la consigne est celle que nous avons représentée précédemment, nous avons l'expliquer plusieurs fois où nous avons fait un recours à la langue arabe et les inciter à travailler individuellement.

2.2.3Auto-évaluation du travail coopératif :

Après la remise des copies l'enseignante a proposé une auto-évaluation Partager et discuter avec les apprenants du même groupe.

Groupe1 :

	Non	Un peu	Oui
On s'estentraîdés		+	
Chaque élève a fait sa part du travail			+

On a demandé de l'aide aux autres membres de notre groupe quand c'était nécessaire	+		
Chaque élève a participé aux discussions du groupe	+		
On a respecté le point de vue des autres			+
On a communiqué en français		+	

Groupe2 :

	Non	Un peu	Oui
On s'estentraîdés			+
Chaque élève a fait sa part du travail		+	
On a demandé de l'aide aux autres membres de notre groupe quand c'était nécessaire			+
Chaque élève a participé aux discussions du groupe		+	
On a respecté le point de vue des autres			+
On a communiqué en français		+	

Groupe3 :

	Non	Un peu	Oui
On s'estentraîdés		+	
Chaque élève a fait sa part du travail	+		
On a demandé de l'aide aux autres membres de l'autre groupe quand c'était nécessaire		+	
Chaque élève a participé aux discussions du groupe		+	
On a respecté le point de vue des autres			+
On a communiqué en français		+	

Groupe4 :

	Non	Un peu	Oui
On s'estentraîdés			+
Chaque élève a fait sa part du travail		+	

On a demandé de l'aide aux autres membres de notre groupe quand c'était nécessaire	+		
Chaque élève a participé aux discussions du groupe			+
On a respecté le point de vue des autres		+	
On a communiqué en français			+

Groupe5 :

	Non	Un peu	Oui
On s'estentraîdés		+	
Chaque élève a fait sa part du travail	+		
On a demandé de l'aide aux autres membres de notre groupe quand c'était nécessaire		+	
Chaque élève a participé aux discussions du groupe		+	
On a respecté le point de vue des autres		+	
On a communiqué en français	+		

3L'analyse du corpus :

Pour analyser les productions écrites des apprenants, nous avons exploité la grille d'analyse proposée par le groupe E. V. A⁴⁷

Plan pragmatique	Le type de texte produit correspond-il à la consigne ?
Plan textuel cohérence	- La structure du texte est-elle respectée ? - Mise en page. - Ponctuation. - Cohérence du système des temps.
La cohérence énonciative	- Pertinence des choix énonciatifs. - Permanence du régime énonciatif choisi. - Présence des marques de la subjectivité de l'auteur.
Cohérence sémantique	- Cohérence du « genre ».

⁴⁷ Groupe EVA, (1991), Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe, Cycle II et III, Paris : Hachette, p.57.

	- Cohérence logique (absence de contradictions de phrase en phrase).
Morphosyntaxe	- Les valeurs d'emploi des temps sont-elles maîtrisées ? - L'emploi des outils grammaticaux de coordination ou de subordination est-il correct ?
Orthographe	- Lexicale. - Grammaticale (accord nom - adjectif au sein du groupe nominal) - Phonétique (mauvaises maîtrises des relations phonème - graphème).

3.1 L'analyse des productions écrites du groupe expérimental :

Equipe	Plan pragmatique	Plan textuel (cohérence)	La cohérence énonciative	La cohérence sémantique	Plan morphosyntaxique	Orthographe
Equipe 1	Le respect de la nature de texte demandé dans la consigne.	-Le respect de la structure du texte -L'utilisation ponctuation (le point, le point d'interrogation). -L'emploi du présent de l'indicatif qui est le temps adéquat. -L'alinéa au début de chaque paragraphe.	- L'utilisation du pronom personnel « nous » qui marque la subjectivité de l'auteur.	-Le texte est cohérent sur le plan sémantique et l'enchaînement des idées. - L'absence des contradictions.	-L'utilisation de présent de l'indicatif qu'est le temps adéquat. -L'utilisation correcte de la conjonction de coordination (et, donc). -L'emploi excessif de la conjonction de coordination « et ».	-Vocabulaire insuffisant pour l'explication. -Le non respect des règles de majuscule au début de phrase. -Erreur dans l'accord de nom/adjectif « maladies humaine ». -Erreur de grammaire dans l'adjectif interrogatif « quel » au lieu de dire quelles. -Erreur de grammaire dans « de l'usine » au lieu de dire d'usine. -L'exploitation des mots données dans sac à mot.
Equipe 2	Le respect de la nature de texte demandé dans la consigne.	La présence de quelques signes de ponctuation (point et les deux points). -L'emploi de présent de l'indicatif.	- L'utilisation du pronom possessif « notre » qui marque la subjectivité de l'auteur.	-Le texte est un peu cohérent. -Aucune contradiction sur le plan sémantique.	-Erreur syntaxique dans la répétition du sujet « la pollution ». -L'emploi erroné de pronom « il ». -L'emploi du temps adéquat (le présent de l'indicatif).	-Erreur d'orthographe dans les mots : « responsable , conséquences,catastrophe ». -Le non respect des règles de la majuscule.
Equipe	Le respect	-L'utilisation de	-L'emploi	-Le texte	-L'emploi	-Erreur d'orthographe dans

3	de la nature de texte demandé dans la consigne.	la ponctuation (point et la virgule). -L'emploi du temps adéquat qui est le présent de l'indicatif.	du pronom possessif « notre ».	est cohérent sur le plan sémantique et le classement des idées.	erroné du pronom « il » et la préposition « de ». -L'utilisation de la conjonction de coordination « et, donc ».	les mots « tupe, soles ». -Erreur de grammaire dans l'accord de nom/adjectif ; trois tupe, activités humaine. - Le recours aux substituts grammaticaux ; « il, elle ». -L'utilisation d'un lexique riche.
Equipe 4	Le respect de la nature de texte demandé dans la consigne.	-Le non respect de la ponctuation. -L'utilisation de présent de l'indicatif. -La structure de texte n'est pas respectée.	- L'énonciateur n'implique pas dans son écrit.	-Le texte est cohérent sur le plan sémantique et ne comprend aucune contradiction	-L'utilisation excessif de la conjonction de coordination « et ». -Des phrases simples est correctes. -les verbes sont mis au présent de l'indicatif	-Erreur d'orthographe dans le mot « phénoméné ». -Erreur grammaticale dans l'accord de nom/adjectif ; grande problème. -Erreur grammaticale « de le »
Equipe 5	Le respect de la nature de texte demandé dans la consigne.	-L'emploi de quelques signes de ponctuation (la virgule et le point -L'emploi du temps adéquat (le présent de l'indicatif). -Le non respect de la structure de texte.	-Aucune marque formelle impliquant l'énonciateur dans son texte.	-Aucune contradiction au niveau sémantique.	-L'emploi de la conjonction de coordination « et » seulement. -L'emploi du temps adéquat (le présent de l'indicatif).	-Erreur d'orthographe dans les mots « tout, maladie phénomène ». -La suppression de l'article « le » pour le mot cancer et la préposition « dans » pour ; choses la vie humaine. -Erreur grammaticale « de les ».

Commentaire du tableau :

Lors de l'analyse de ces productions écrites de travail coopératif, nous avons remarqué :

- Sur le plan pragmatique : toutes les équipes ont respectés la consigne même s'ils ne savaient pas comment structurer leurs écrits.
- Sur le plan textuel : la majorité des équipes ont employé des signes de ponctuation malgré ils ne sont pas toujours dans leurs places, nous pouvons dire qu'il y a un respect acceptable des signes de ponctuation et de l'alinéa dont 4/5 ont donné un titre à leurs textes, les textes ont découpés en paragraphes et l'écriture est lisible.
- La cohérence énonciative : dans la plupart des copies, l'implication de l'énonciateur dans son explication à travers les pronoms personnels.

- Sur le plan sémantique : presque toutes les phrases ont un sens et les productions sont compréhensibles.ils ont rédigé des textes acceptables en utilisant les connecteurs logiques.
- Sur le plan morpho syntaxique : toutes les équipes ont respecté le critère temporel ; ils ont mis les verbes au présent de l'indicatif, les erreurs sont diminuées, des phrases simples (sujet, verbe, complément).
- L'orthographe : le vocabulaire employé est assez riche en s'appuyant sur le sac à mot, les erreurs sont diminuées.

3.1.1Les taux du respect des critères :

Critères	Taux des critères
-La définition	80%
-Enumération	40%
-L'emploi du présent de l'indicatif	100%
-Les expressions de la cause	40%
-Les expressions de la conséquence	60%

À partir de l'analyse des copies, nous avons constaté que le taux du respect des critères donnés dans les textes produits en coopération est de 64%.

3. 2L'analyse des productions écrites du groupe témoin :

Apprenant	Plan pragmatique	Plan textuel (cohérence)	La cohérence énonciative	La cohérence sémantique	Plan morpho syntaxique	Orthographe
Apprenant 1	-Le respect de la nature de texte demandé.	-L'emploi des signes de ponctuation (deux points, la virgule et le point). -L'emploi du présent de l'indicatif. Le non respect de la structure du texte explicatif.	- L'énonciateur est absent dans le texte.	-Le texte est sémantiquement cohérent.	-L'emploi du temps adéquat qu'est le présent de l'indicatif. -Des phrases simples. -L'utilisation de les conjonctions de coordination ; « car, et ». La répétition du mot « pollution »	-Erreurs d'orthographe dans les mots ; « tres, dongereuse, soles, consequences voituses ,sante . -erreur de grammaire dans l'accord de nom/adjectif ; trois type.

		-Le texte est mal écrit, nous n'avons pas pu bien le lire			à chaque fois.	
Apprenant 2	L'apprenant n'a pas fait de production écrite	//	//	//	//	//
Apprenant 3	- l'apprenant n'a pas respecté la consigne, il est hors sujet.	-l'absence totale des ponctuations. - les verbes n'ont jamais été utilisés.	-aucune marque formelle impliquant l'énonciateur. -il n'y a pas de cohésion textuelle.	-Une contradiction au niveau sémantique ce qui crée incohérence sémantique.	- le découpage en phrases et en paragraphe est inexistant.	-vocabulaire insuffisant, pauvre. Erreurs d'orthographe dans ; »séchesse,responsale ». Emploi erroné de la conjonction « ou ». -l'emploi des mots isolés.
Apprenant 4	-Le non respect des caractéristiques du texte explicatif.	-L'utilisation de quelques signes de ponctuation (la virgule et le point). -L'emploi rare des verbes ; un seul verbe (est).	- L'apprenant n'est pas impliqué dans l'écrit.	-L'absence d'une cohésion textuelle, il y a une certaine ambiguïté au niveau sémantique.	-Erreur d'emploi de l'article « les » dans les plantes. -La suppression du verbe être dans la première phrase. -Des phrases syntaxiquement incorrectes.	-Erreurs d'orthographe « t r s, dangé, plusieurs, asine, come, cancre, fémé, tomobile, l'aire ». -Erreurs de grammaire dans l'accord de nom /adjectif ; la pollution de l'air très nocive, plusieurs maladie. ». -Les mots donnés dans sac-à mot sont négligés. -vocabulaire pauvre.
Apprenant 5	-Le respect du type de texte demandé	-La ponctuation n'a pas été respectée et l'apprenant ne maîtrise pas la structure du texte.	- L'apprenant n'est pas impliqué dans son écrit.	-L'absence d'enchaînement des idées ce qui crée une certaine incohérence au niveau sémantique	-La répétition du sujet ; la pollution de l'air. -Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et ». -Erreur au niveau de la structure de la phrase.	-Le texte est plein des erreurs orthographiques « l'aire, problème, plusieurs, fimé, conséquences,

Apprenant 6	-Le respect de la nature du texte.	-L'emploi du temps adéquat(le présent de l'indicatif). -Le texte est mal écrit, nous n'avons pas pu bien le lire. Le non respect d'aliéna et la majuscule.	- L'énonciateur est absent dans le texte.	-Absence de cohésion textuelle.	-La répétition du sujet : la pollution de l'air. -Confusion entre le verbe « être » et la conjonction de coordination « et ». -Le découpage en phrases est inexistant. -Emploi inexact du pronom « il ».	-Erreurs d'orthographe (la vi,difisile). -Erreur dans l'accord des adjectifs (activités humaine). Erreur de conjugaison du verbe « menaces » à la place de menace.
Apprenant 7	- Production incomplète.	-L'emploi des signes de ponctuation ; la virgule, point d'interrogation). -Les verbes ont conjugué au présent de l'indicatif.	- Aucune marque formelle impliquant l'énonciateur.	- il ya une certaine ambiguïté au niveau sémantique par ce que le texte est incomplet.	- Erreur syntaxique dans la répétition du sujet ; la pollution de l'air. -Confusion entre le verbe « être » et le verbe « avoir ». -Erreur sur l'accord et la terminaison de l'adjectif ; la fumé. -Erreur sur le choix de l'adjectif interrogative « quel » à la place de « quelles ».	-Erreurs d'orthographe : « l'aire,phénomene fumé ,plusieurs, ,consquences ».

Commentaire du tableau :

Ce deuxième tableau concerne l'analyse du travail individuel de 7 élèves, nous avons remarqué :

- Sur le plan pragmatique : la plupart des apprenants n'ont pas respecté la consigne.
- Sur le plan textuel : les signes de ponctuation sont rarement utilisés et s'ils trouvaient ils ne sont pas toujours corrects, l'alinéa est rarement utilisé, le découpage en paragraphe n'a été pas bien fait.
- Sur la cohérence énonciative : l'énonciateur est absent dans son écrit.
- Sur le plan sémantique : il ya une ambiguïté dans l'enchaînement des idées dont l'articulation entre les phrases elle est presque inexistante.

- Sur le plan morpho syntaxique : la majorité des apprenants avaient des difficultés dans la construction des phrases simples et l'emploi des connecteurs logiques.
- L'orthographe : les apprenants commettent des erreurs, vocabulaire pauvre, elle n'a rien avoir avec le sujet traité.

3.2.1 Les taux du respect des critères :

Critères	Taux des critères
-La définition	71,42%
-Enumération	14,28%
-L'emploi du présent de l'indicatif	71,42%
-Les expressions de la cause	14,28%
-Les expressions de la conséquence	0%

À partir de l'analyse des copies, nous avons constaté que le taux du respect des critères donnés dans les textes produits individuellement est de 34.28%.

4 Comparaison entre le travail individuel et le travail coopératif :

Après cette analyse , nous sommes appelés à réaliser une comparaison entre les productions coopératives et les productions individuelles, nous avons trouvé que le travail coopératif a un effet positif sur l'apprenant ; autant que les apprenants travaillent ensemble, ils feront moins d'erreurs sur tous les plans (pragmatique ,orthographe, sémantique , cohérence du texte, morphosyntaxique etc.) ;

- Les textes rédigés en coopération sont mieux cohérent et structurés que les textes rédigés individuellement.
- Le travail coopératif a motivé les apprenants, leur permet d'être plus actifs et d'échanger les idées et les opinions sur tous les plans ; la structure, le lexique utilisé ...etc. En cherchant toujours d'être mieux que les autres. contrairement au travail individuel l'apprenant se trouve dans un climat isolé où il ne prend pas la tâche en considération, on prend comme exemple l'apprenant qui a rendu la feuille blanche.
- Le nombre d'erreur est réduit au travail coopératif comparativement au travail individuel dont les textes comportent beaucoup des erreurs d'un point de vue sémantique, morphosyntaxique...

- Le taux du respect des critères donnés en travail coopératif est élevé, dont il est de (64 %) comparativement au travail individuel (34,28 %)

L'analyse nous permet d'affirmer que ceux soit les niveaux des apprenants, ils ont mieux travaillé collectivement qu'individuellement et d'après notre observation durant l'expérimentation, la coopération rend l'apprenant plus motivant, plus actif, le processus d'écriture plus facile et ainsi développe leur compétences rédactionnelles.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

En guise de conclusion nous avons proposé dans ce travail de mettre en lumière l'efficacité du travail coopératif et son rôle pour l'amélioration de la production écrite de français langue étrangère(FLE) en classe de 1^{ère} année moyenne.

La compétence de la production écrite comme les autres compétences nécessitent la mise en pratique des stratégies actives afin de mettre l'apprenant dans un climat adéquat le permet de mieux rédiger et de produire des textes. L'apprentissage coopératif demande beaucoup d'efforts, et de temps pour fixer l'objectif de l'apprentissage, il constitue une méthode efficace pour améliorer la compétence rédactionnelle de chaque apprenant, il contribue un peu au développement de son savoir et son savoir-faire en langue étrangère en le permettant de surmonter des obstacles soit au niveau psychique comme la timidité ; soit aux niveaux d'apprentissage ; conjugaison, grammaire, le lexique...

Notre étude avait pour principal objectif de répondre à notre problématique ; notre plan de travail, était subdivisé en trois chapitres relatives à nos objectifs de recherche, dans les deux premiers chapitres, nous avons abordé les notions théoriques dont le premier chapitre nous avons mis l'accent sur la notion de l'apprentissage coopératif, nous avons défini en premier lieu quelques éléments de base par la suite des méthodes et des conditions pour sa mise en pratique. Dans le deuxième chapitre nous avons parlé de l'écrit en classe de FLE en abordant sa définition, sa place à travers les différentes méthodologies, ces modèles, son statu au cycle moyen.

Dans un seconde lieu, nous avons entamé notre partie empirique, nous avons adopté la démarche expérimentale où nous avons adopté la méthode analytique qui sera suivie par la méthode comparative, nous avons amené notre travail en classe de 1^{ère} année moyenne au C.E.M de Baâli Mohammed à M'cif, nous avons élaboré cette expérimentation avec deux groupes ; un groupe témoin et l'autre expérimental.

Après l'analyse des résultats obtenus par les deux groupes (expérimental et témoin) et au terme de ce travail nous pouvons confirmer nos hypothèses :

- La formation des groupes hétérogènes et les interactions au sein des groupes permettraient aux apprenants de renouveler constamment leur motivation et ainsi stimuler le processus d'écriture.
- La rédaction en coopération pourrait rendre la tâche à accomplir plus facile et permet un accès rapide à la langue étrangère en enrichissant les compétences linguistique et langagières des apprenants.

Nous avons affirmé que l'apprentissage coopératif est une stratégie plus efficace que le travail individuel et a un rôle primordial dans l'amélioration de la production écrite. Lors de l'expérimentation, nous avons remarqué que les interactions entre les coéquipiers suscitent la motivation et permettent un peu de résoudre les problèmes rencontrés lors de la production écrite.

BIBLIOGRAPHIE :

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrage théorique :

1-Alain Baudrit, *l'apprentissage coopératif origines et évolutions d'une méthode pédagogique* Bruxelles, de Boeck université, 2005.

2-Claud Germain & Raymond Le Blanc « Evolution de L'Enseignement des langues : 5000Ans d'Histoire .paris : Clé International, 1988.

3-Cornaire, C. La compréhension orale, Paris : Clé International, collection Didactique des langues étrangères, 1998.

4-Moirand, S, « Enseigner à communiquer en langue étrangère », Paris, Hachette, 1982.

5-Philip.C.Abrami et al, l'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités, chenelière, 1996.

Sites électroniques :

1-http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/coop/2app_coo/cadre2.htm

3-[https://www.researchgate.net/publication/280050286-lesmodelzs-de rédaction-de-textes](https://www.researchgate.net/publication/280050286-lesmodelzs-de_rédaction-de-textes) .consulté le 24/04/2019.

Article :

1-Alain Baudrit, « *apprentissage coopératif/apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique* », les sciences de l'éducation - pour l'ère nouvelle, volume 40, N°1 ,2007.

2-BOUCHARD Robert, « texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte », revue le Français dans le monde : recherches et applications ,1989.

3-BOUGARA.T, *Cours de méthodologie : la compétence de communication*, disponible sur :

<https://ar.scribd.com/document/63815934/Cours-de-Methodologie-T-bouguerra-La-Competence-de-Communication> consulté le 17/03/2019.

3-Françoise crépin et al, « L'apprentissage coopératif dans le cadre des cours de langue ».revue Cahiers des Sciences de l'Education. Université de Liège, 2006.

4-Jean Gamble, « Pour une pédagogie de la coopération ». *Education et francophonie*. Volume XXX. No 2, automne 2002. URL : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/07-gamble.html>.

Dictionnaires :

1-CUQ, Jean Pierre, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE international, 2003.

2- Dictionnaire Le petit Robert micro, Paris, 2013.

3- ROBERT, Jean Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, L'Essentiel Français, 2e édition 2008.

Thèses et mémoires :

1-ASLIM-YETİŞ, Veda, Enseignement –Apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet, le cas de l'université Anadolu en Turquie, thèse de doctorat sous la direction de Gülnihâl GÜLMEZ & Jean-Claude REGNIER, université de Lumière Lyon2, 2008.

2-MERABET, Souad, 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 magister sous la direction de METATHA Mohamed El Kamel, Université de Batna, 2006.

Directives pédagogiques :

1- Guide du professeur, Langue française, Première année moyenne (1^{ère} AM).

2-Projet de programme de français au cycle moyen.

ANNEXE :

(Annexe1)

Matière(s) :

Classe et ordre d'enseignement :

Horaire :

Référence bibliographique liée au matériel didactique (s'il y a lieu)

--

Objectif(s) pédagogique(s)

--

Objectif(s) de coopération

--

Tâche du groupe

--

Connaissances et habiletés préalables (s'il y a lieu)

--

Ressources matérielles nécessaires

--

Formation des équipes

--

Interdépendance positive

--

Responsabilisation individuelle

--

Habiletés cognitives et coopératives

--

Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant

--

Objectivation

--

Évaluation (s'il y a lieu)

--

Activité(s) d'enrichissement et de suivi (s'il y a lieu)

--

Considérations supplémentaires

--

(Annexe2)

thème la pollution de l'air

la pollution de l'air est très
dangereuse pour nous et pour la
santé. donc quel est les causes
et les dangers ?

l'air pollué a cause de l'usine
et les gazs et les fumées de voitures

la pollution de l'air provoque
~~des~~ les maladies humaines et menace
la vie de l'homme et les animaux

La pollution de l'air ^{group 2}
la pollution de l'air est un
phénomène catastrophique dans
la vie
la pollution de l'air phénomène
dangereux menace notre vie
il a les causes sont diversifiées
en plusieurs facteurs :

- * la fumée
- * les voitures et les cars.
- * les produits chimiques

dans l'homme est le responsable
de la pollution de l'air.
les conséquences est les maladies
il est changer.

(Annexe3)

la pollution est trois type : ^{ex} ~~ex~~ 3
 la pollution de l'air, la pollution de la mer, la pollution des sols.
 D'abord la pollution de l'air est dangereuse pour notre santé et pour la respiration donc elle est dangereuse.
 La cause de la pollution de l'air est les activités humaine comme le gaz et la fumée de voitures donc il cause plusieurs maladies.

(Annexe4)

la pollution de l'air :
 la pollution de l'air est un phénomène dangereux sur la santé de l'homme c'est à dire un grand problème atmosphérique que dans la vie
 la pollution de l'air fait par l'homme à cause de le gaz la fumée et l'usine et les voitures par conséquent elle provoque plusieurs maladies

(Annexe5)

La pollution de l'air :

glaucyfe

la pollution de l'air est un phénomène dangereux à cause du fait que l'homme est responsable de tout par ce qu'il utilise les véhicules, elle pose donc plusieurs problèmes sur la santé comme les maladies de l'œil et de la gorge.
cette pollution de l'air a même plusieurs effets sur la vie humaine, le climat, les animaux et les ~~plantes~~ plantes.

(Annexe7)

la pollution de l'air

la pollution de l'air est
très dangereuse. pour la santé
la pollution est de trois types:
la pollution de l'air, la pollution
de mer et la pollution
des sols, cette pollution a cause
de l'homme car il fume et jette
et aussi les voitures
les conséquences sont plusieurs:
les maladies

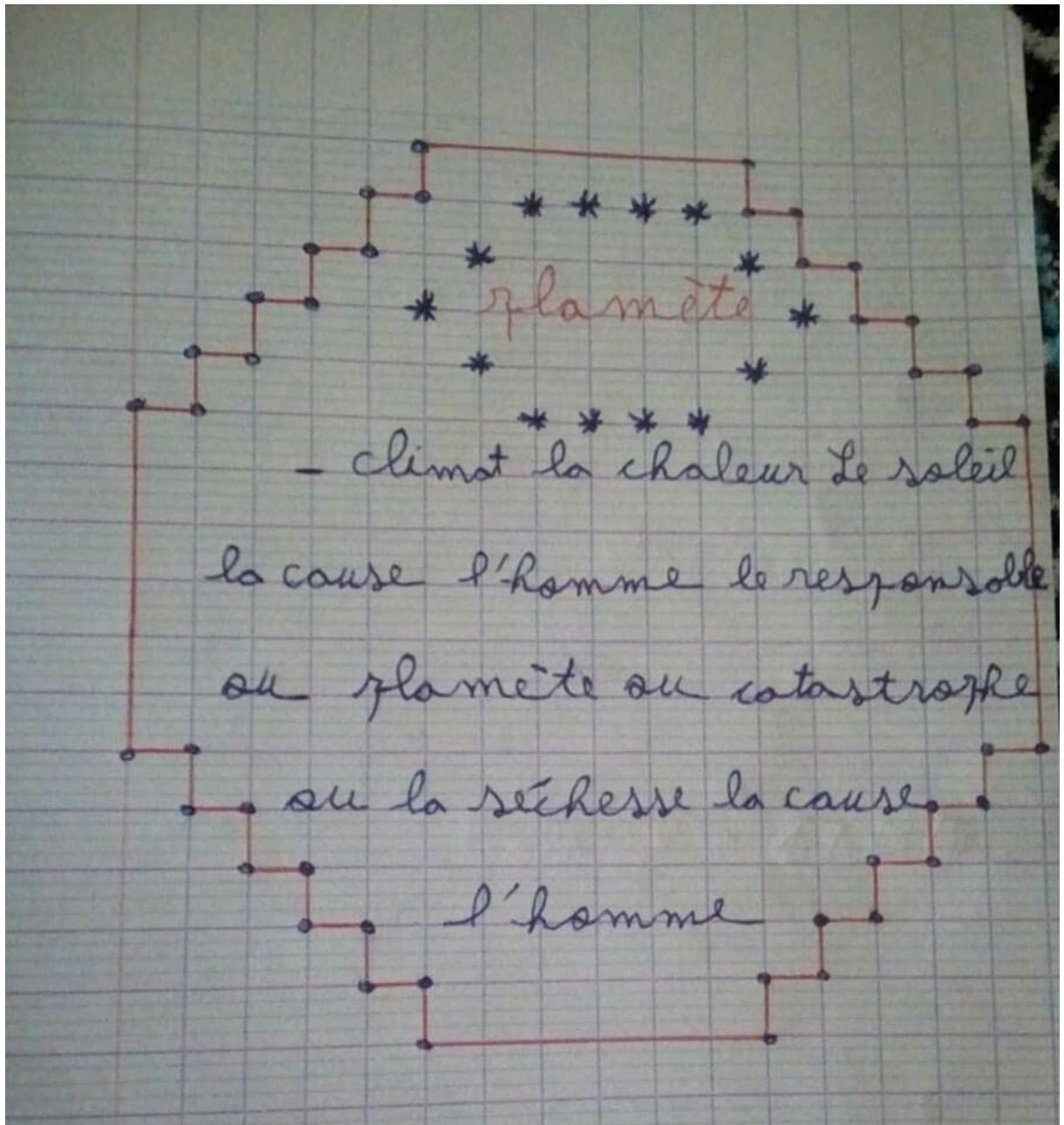
(Annexe8)

AP₂

nom: nouh

pre nom: zagaar

(Annexe9)



(Annexe10)

AP4

- La pollution de l'air très dangereuse pour la santé de l'homme cause plusieurs maladies comme le cancer. La cause de la pollution de l'air est la fume des usine, la fume des Taxis. La pollution de l'air très nocive pour l'environnement par exemple mort des plantes.

(Annexe11)

AK5

la pollution de l'air

la pollution de l'air est problème de climat menace la pollution de l'air cause plusieurs et grande comme la fumerie et les voitures. la pollution de l'air est les conséquences plusieurs aussi la mort de plante et la mort des animaux.

(Annexe12)

la pollution de l'air est très dangereuse pour
la santé la pollution de l'air menace l'environnement
et les animaux.
la pollution de l'air a cause et agit encore
l'ennemi est les voitures
la pollution de l'air il reste un changement
difficile ~~pour~~ la nature. AP 6

(Annexe13)

AP 7
la pollution de l'air est phénomène
dangereux, quel est la cause
et les conséquences?
la pollution de l'air est plusieurs
cause, les activités humaines et
la fumée

Résumé :

Notre travail de recherche est pour but d'améliorer le niveau des apprenants en production écrite de français langue étrangère (FLE) et de montrer l'efficacité de l'apprentissage coopératif en cette compétence, pour cela, nous avons élaboré une expérimentation avec des apprenants de 1^{ère} année moyenne dont nous avons fait une comparaison entre des productions écrites réalisées individuellement et d'autres en coopération, à travers les résultats d'analyse du corpus, nous avons constaté que le travail coopératif est plus efficace que le travail individuel.

Mots clés :

L'apprentissage coopératif, la production écrite, l'amélioration, l'efficacité.

ملخص :

الهدف من بحثنا هذا هو تحسين مستوى المتعلمين في التعبير الكتابي وإثبات فعالية التعلم التعاوني في هذه الكفاءة, من اجل هذا اعدنا تجربة حول تلاميذ السنة الأولى متوسط حيث قمنا بمقارنة التعبيرات الكتابية الفردية والمنجزة بالتعاون من خلال نتائج تحليل أوراق التلاميذ لاحظنا أن العمل التعاوني أكثر فعالية من العمل الفردي.

الكلمات المفتاحية :

التعلم التعاوني, التعبير الكتابي, تحسين, فعالية.

Abstract :

Our research is aimed at improving the level of learners in written expression of french as a foreign language (FFL) and to show the effectiveness of cooperative learning in this skill, for this we have developed an experiment with the first year middle school learners, we compared between individual written expression and cooperative ones, through the results of corpus analysis, we found that cooperative work is more effective than individual work.

Key words : cooperative learning, written expression, improvement, effectiveness.