

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

Mémoire présenté pour l'obtention  
Du diplôme de Master Académique

Par : **SMATI MOUNA**

**Intitulé**

**L'APPRENTISSAGE COOPERATIF COMME  
STRATEGIE D'ENSEIGEMENT DE LA  
PRODUCTION ECRITE D'UN TEXTE  
ARGUMENTATIF/CAS DES APPRENANTS DE  
4AM/cem Ouadah Lakhdar**

**Soutenu devant le jury composé de:**

**Directeur de recherche :**

MESSAOUR Amir

Université de M'sila

**Président :**

HAYMEUR Nour Eddine

Université de M'sila

**Examineur :**

MOUANESS.F

Université de M'sila

**Année universitaire : 2017 /2018**

# Remerciement

*Louanges et remerciements à Dieu le Tout-Puissant qui m'a donné le courage, la santé et la force pour achever ce travail*

*Je tiens à remercier mon encadreur M. MESSOUR AMIR de me prendre en charge pour réaliser ce mémoire. Je le remercie pour sa direction, ses orientations aussi pour ses conseils et ses encouragements.*

*Tous mes remerciements aux membres de jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail.*

*Je remercie en particulier l'enseignant ALILI SALIM pour sa collaboration .*

*A tous mes enseignants depuis la maternelle jusqu'à l'université.*

*A tous mes proches, parents, mon frère, mes sœurs et mes amies qui ont su rester à*

*mes côtés pendant toute cette période de formation.*

*Je suis reconnaissant avec féminine tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la*

*réalisation de ce modeste travail.*

Mouna

# dédicace

Louange à Allah, le Clément et le Miséricordieux et que la bénédiction et la paix soient sur notre prophète Mohamed.

Avec les sentiments de la plus profonde humilité, je dédie ce modeste travail :

A mon cher père.

A L'âme de ma chère mère que dieu la repose de sa miséricorde.

A mon cher frère : SMATI SAAD et sa femme AMAL

A mes sœurs : Malika, Feirouz, Sounia, Karima.

A mes amies : Bouchra, Ikram, Chahrazed, Donia, Chahra, kenza.

A tous ceux que j'aime et apprécie.

A toute la famille : SMATI...

mouna



## Table des matières

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>   | <b>1-3</b> |
| <b>CHAPITRE 01 : L'APPRENTISSAGE COOPERATIF : ELEMENTS DE DEFINITION.....</b> | <b>04</b>  |
| 1-Définitions des concepts.....   | 05         |
| 1-1 définition de L'apprentissage coopératif.....                             | 05         |
| 1-2 Stratégie d'enseignement.....   | 06         |
| 2- Les composantes de l'apprentissage coopératif .....                        | 07         |
| 2-1 Le regroupement des apprenants .....                                      | 07         |
| 2-1-1- le regroupement informel.....  | 07         |
| 2-1-2 le regroupement de base.....  | 08         |
| 2-1-3 le regroupement aléatoire.....  | 08         |
| 2-1-4 Le regroupement par champ d'intérêt.....                                | 08         |
| 2-1-5 regroupement par sociométrie.....                                       | 08         |
| 2-1-6 Le regroupement de libre choix des élèves.....                          | 08         |
| 2.2 L'interdépendance positive.....   | 08         |
| 2-3 Les habilités coopératives.....   | 09         |
| 2-4 le climat de la classe coopérative.....                                   | 09         |
| 2-5 L'évaluation de l'apprentissage coopératif .....                          | 09         |
| 3- Le rôle des partenaires pédagogiques dans l'apprentissage coopératif.....  | 10         |
| 3-1 le rôle de l'enseignant.....  | 10         |
| 3-2 le rôle de l'apprenant.....   | 10         |
| 4- Les types des groupes.....   | 11         |

|  |    |
|--|----|
| 4-1 Les groupes de niveau (1 <sup>er</sup> type).....                | 11 |
| 4-2 Les groupes homogènes de besoin (2 <sup>e</sup> type).....       | 11 |
| 4-3 Les groupes hétérogènes (3 <sup>e</sup> type).....               | 11 |
| 5. Les avantages et l'efficacité de l'apprentissage coopératif ..... | 12 |
| 5-1 La motivation.....   | 12 |
| 5-2 La compétence de communication et la créativité langagière.....  | 13 |
| 5-3 La construction sociale.....                                     | 13 |
| 5-4 La compensation des erreurs.....                                 | 14 |
| 5-5 L'autonomie.....   | 14 |
| 6- La communication.....   | 14 |
| 7- l'interaction de l'apprentissage coopératif.....                  | 15 |
| Conclusion.....  | 16 |
| <b>CHAPITRE : 02 LE TEXTE ARGUMENTATIF OBJET D'APPRENTISSAGE</b>     |    |
| .....  | 17 |
| 1- Qu'est ce que l'écrit ?.....                                      | 18 |
| 2- La production écrite .....  | 19 |
| 3- La situation de communication écrite.....                         | 20 |
| 4- Le texte.....   | 21 |
| 5- Typologie textuelle .....   | 21 |
| 6- Qu'est ce qu'un texte argumentatif ?.....                         | 22 |
| 6-1- Les genres argumentatifs.....                                   | 23 |
| 6-1-1- L'essai.....  | 23 |
| 6-1-2 Le dialogue.....   | 23 |

|  |           |
|--|-----------|
| 6-1-3 L'apologie .....   | 23        |
| 6-2- Les stratégies argumentatives.....                                      | 23        |
| 6-2-1 Le raisonnement démonstratif.....                                      | 23        |
| 6-2-2- La démonstration.....   | 23        |
| 6-2-3 L'explication argumentative.....                                       | 24        |
| 6-2-4 La réfutation.....   | 24        |
| 6-3- L'organisation du texte argumentatif.....                               | 24        |
| 6-4 La complexité d'un texte argumentatif.....                               | 25        |
| 7- Les activités du processus rédactionnel.....                              | 26        |
| 7-1 La planification.....  | 26        |
| 7-2 La mise en texte.....  | 27        |
| 7-3 La révision.....   | 27        |
| 7-4 Le contrôle.....   | 28        |
| 8- L'évaluation de la production écrite.....                                 | 28        |
| 8-1 Le contenu.....  | 29        |
| 8-2 La forme.....  | 29        |
| 8-3 La langue.....   | 29        |
| 9- L'intérêt de l'écriture dans l'apprentissage coopératif.....              | 29        |
| Conclusion.....  | 31        |
| <b>CHAPITRE :03 PARTIE PRATIQUE : L'EXPERIMENTATION.....</b>                 | <b>32</b> |
| 1- Cadre méthodologique.....   | 33        |
| 1-1- La place de l'apprentissage coopératif dans le programme de la 4AM..... | 33        |
| 1-2- La place qu'occupe le texte argumentatif dans le manuel de la 4AM.....  | 33        |

|  |    |
|--|----|
| 1-3- Protocole d'expérimentation .....                             | 34 |
| 1-4- La description de la classe.....                              | 34 |
| 1-5- Description de la population expérimentée et du terrain ..... | 35 |
| 2- L'enquête et la collecte des données.....                       | 35 |
| 2-1- L'organisation de l'espace-classe.....                        | 35 |
| 2-2- la constitution des groupes.....                              | 35 |
| 2-3- Le partage des rôles.....                                     | 36 |
| 3- Le déroulement de l'activité.....                               | 36 |
| 3-1 Fiche pédagogique :.....                                       | 36 |
| 3-2 Déroulement de la séance .....                                 | 36 |
| 4- grille d'évaluation.....  | 37 |
| 4-1- l'aspect matérielle.....                                      | 37 |
| 4-2- L'aspect sémantique .....                                     | 38 |
| 4-3- l'aspect morphosyntaxique .....                               | 38 |
| 5- L'application de l'activité .....                               | 38 |
| 5-1- La phase de la préparation à l'écrit .....                    | 38 |
| 5-2- La phase de la production .....                               | 38 |
| 5-2-2- Le groupe témoin.....                                       | 39 |
| 5-2-3- les groupes expérimentaux.....                              | 39 |
| 6- Analyse et interprétation des données .....                     | 40 |
| 6-1- Le groupe témoin.....   | 41 |
| 6-1-1- L'aspect matériel (la forme).....                           | 41 |
| 6-1-2- L'aspect sémantique (le contenu).....                       | 44 |

|  |       |
|--|-------|
| 6-1-3- L'aspect morphosyntaxique (la langue).....  | 46    |
| 6-1-4- Lecture des donnés relatives au groupe témoin.....  | 48    |
| 6-2- Le travail coopératif (Les groupes expérimentaux).....                                      | 50    |
| 6-2-1-Le travail matériel.....   | 50    |
| 6-2-2-L'aspect sémantique.....   | 51    |
| 6-2-3-L'aspect morphosyntaxique.....   | 52    |
| 6-2-4- Lecture des données du travail coopératif.....  | 55    |
| 7- Etude comparative entre les résultats des groupes expérimentaux et ceux du groupe témoin..... | 55    |
| 11-Conclusion.....   | 56    |
| Conclusion générale.....   | 57-58 |
| BIBLIOGRAPHIE.....   | 60-61 |

## **ANNEXES**

### **Annexe 1 : Travail coopératif**

### **Annexe 2 : Travail individuel**

L'écrit occupe une place importante dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il constitue un vecteur de choix pour l'observation et la compréhension des mécanismes d'apprentissage ainsi que l'évaluation des compétences en cours de développement.

Pour Yves REUTER « L'écriture est aussi, une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs psychiques et cognitives complexes visant à construire du sens dans la réalisation d'un écrit »<sup>1</sup>.

En tant que enseignante au cycle moyenne, nous avons constaté que le regroupement des apprenants en groupes, suscite chez eux certains facteurs motivantes telle que la confiance en soi, la compétition et la motivation. A partir de cela, nous essayons de mettre la lumière sur l'efficacité de l'apprentissage coopératif spécifiquement dans le texte argumentatif lors d'une production écrite.

Nous nous semble alors utile d'adopter pour l'efficacité de l'apprentissage par la coopération comme étant une stratégie pédagogique ayant pour objectif d'instaurer l'esprit de coopération entre les apprenants. Cette formule pédagogique conduit à la disparition de la compétition égoïste comme l'affirme Laurent Dubois : « *la compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacé par la coopération qui enseigne à l'enfant à maitre son individualité au service de la collectivité* »<sup>2</sup>.

Donc, il est important de souligner que cette stratégie permet d'améliorer le niveau des apprenants lors de la production écrite par le biais des investissements collectifs et des efforts créatifs des apprenants, au sein de la classe.

C'est pourquoi donc, nous nous intéressons à l'apprentissage coopératif en classe du FLE, pour une meilleure maîtrise des compétences de production écrite. Aussi pour offrir l'occasion aux apprenants de manifester librement leurs capacités intellectuelles et physique grâce aux interactions.

Notre problématique se pose ainsi : les stratégies coopératives contribuent-elles à l'amélioration des productions écrites des apprenants ?

---

<sup>1</sup>Yves REUTER, « *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF Editeur, 3<sup>e</sup> Ed., France, 2002.

<sup>2</sup>Dubois Laurent, GAGAU Pierre Charles, l'apprentissage coopératif, disponible sur <http://129.194.9.47/-laurent/didact/cooperation.htm> consulté le 28/10/2018

Pour répondre aux questions déjà posées ci-dessus, nous avons émis les hypothèses qui stipulent que :

- L'apprentissage coopératif favoriserait plus d'harmonie entre les apprenants, plus de confiance en eux même puisqu' ils se trouvent dans un groupe restreint qui est un milieu abordable.
- L'apprentissage coopératif favoriserait des progrès en production écrite et contribuerait à réduire diverses difficultés rédactionnelles au niveau de l'argumentation qui heurtent les apprenants lors de cette activité.

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

- 1- installer chez les apprenants une dynamique d'interaction qui leur permettrait de travailler en groupe, de s'entraider afin de surmonter les difficultés rencontrées et participer activement à leur propre apprentissage.
- 2- Motiver les apprenants pour améliorer leur niveau rédactionnel au niveau de l'argumentation.
- 3- Aider les apprenants à mieux comprendre et développer l'estime en soi.
- 4- Faire acquérir aux apprenants des habilités langagières à partir l'interaction et l'échange entre eux.

Pour vérifier nos hypothèses, nous nous sommes tournée vers une méthode à la fois descriptive analytique et comparative. cela dit, nous allons procéder par l'identification ainsi que l'analyse des erreurs des copies des apprenants lors de la production écrite d'un texte argumentatif. Puis nous ferons une étude comparative entre les deux travaux collectif et individuel.

Notre corpus choisi, s'est fait sur des copies des apprenants lors des productions écrites réalisés individuellement, et d'autres en coopération, dont nous essayerons de les analyser afin d'obtenir les résultats qui nous permettent de valider nos hypothèses et de réaliser notre objectif.

Nous présentons cette étude en exposant d'abord notre méthodologie de travail :

Le travail que nous allons présenter, sera organisé en trois chapitres dont nous pouvons dire que les deux premiers seront réservés au cadre théorique, tandis que le dernier sera consacré à l'expérimentation.

Dans le premier chapitre, nous mettrons l'accent sur les éléments de définition de l'apprentissage coopératif, où nous allons proposer une présentation des stratégies d'enseignement de cet apprentissage et ses composantes, le rôle des partenaires pédagogique et nous entamerons à la fin l'efficacité et les avantages de l'apprentissage coopératif.

Dans le deuxième chapitre, nous allons aborder le texte argumentatif, ses définitions, son organisation et sa complexité. Nous allons par la suite traiter la production écrite et les activités du processus rédactionnel.

Enfin, le troisième chapitre contient la partie pratique dans laquelle nous avons analysé toutes les données recueillies, où nous avons présenté le corpus et une analyse comparatiste des copies des apprenants.

## INTRODUCTION

La majorité des enseignants s'appliquent quotidiennement à la recherche de nouveaux moyens et des méthodes pour pousser l'apprenant à travailler en groupe. Car l'apprentissage coopératif favorise la motivation et l'interaction entre les apprenants.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, l'assimilation de contenus enseignés et acquis à partir des échanges entre les apprenants, nous nous sommes intéressés dans ce chapitre à l'apprentissage coopératif qui nous a paru l'une des stratégies d'enseignement les plus efficaces et un bon outil pédagogique pour motiver les apprenants dans leur apprentissage.

Par ailleurs, nous voulons mettre l'accent sur le concept de l'apprentissage coopératif, tout en essayant de faire appel aux concepts qui ont un rapport avec ce type de travail.

### 1. DÉFINITION DES CONCEPTS

#### 1.1. DÉFINITION DE L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

La notion d'apprentissage coopératif est apparue en 1970, en tant que méthode pédagogique. L'apprentissage coopératif est une méthode d'apprentissage qui a pour but d'installer chez les apprenants des valeurs éducatives, il comprend aussi le regroupement des apprenants afin de réaliser une tâche. En ce sens, VIENNEAU Raymond résume l'apprentissage coopératif en une : « *stratégie d'enseignement par laquelle un certain nombre d'élèves sont regroupés pour réaliser une tâche scolaire...* »<sup>1</sup>.

De ce fait, Denise GAUDET a défini l'apprentissage coopératif comme « *une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à des petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissage communs en s'appuyant sur une interdépendance qui implique une pleine participation de chacune et chacun à la tâche* »<sup>2</sup>.

De sa part PHILIP C. ABRAMI le définit comme suit « *l'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein de*

<sup>1</sup>Raymond VIENNEAU, Apprentissage et enseignement, théories et pratiques, Chenelière Education ; paris, 2011.

<sup>2</sup>Denise GAUDET, La coopération en classe, les éditions de la Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, Québec, 1998, p. 3.

groupes ;il faut former ces derniers avec soin afin de créer une interdépendance positive entre les élèves »<sup>1</sup>.

Autrement dit, « L'apprentissage coopératif est une pratique qui repose essentiellement sur trois facteurs indispensables ; les quels : la communication entre les individus, la libre interaction entre eux et la conscience des buts communs »<sup>2</sup>.

Le travail coopératif en classe s'organisant autour de petits groupes, favorise l'interaction des élèves et la participation de chacun d'eux dans l'activité agissante et l'absence d'une « supervision directe et immédiate de l'enseignant »<sup>3</sup>.

Tandis que BAUDRIT Alain conçoit l'approche coopérative dans le processus d'apprentissage, en ces termes : « c'es tunc méthode éducative assez proche des pédagogies de groupes mais qui, d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, voire d'un auteur à l'autre, peut prendre des orientations différentes »<sup>4</sup>.Cela ça veut dire que dans l'éducation, il faut prendre en charge l'influence du milieu et la psychologie de l'enfant sur les apprenants avec la relation entre eux.

Donc l'apprentissage coopératif permet de donner la chance à chaque élève de contribuer à l'activité et d'intervenir à la discussion.

## **1.2. STRATEGIE D'ENSEIGNEMENT**

Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère, le concept stratégie est apparu en 1970 au cours de la réflexion didactique, parallèlement à l'analyse des styles et le développement de l'apprentissage autonome.

En ajoutant que la stratégie ne désigne pas seulement la manière ou plutôt le style dont l'apprentissage autonome, elle est une méthode dans laquelle l'apprenant fait ses efforts dans un but commun.

Ainsi, une stratégie pédagogique est un ensemble des méthodes et des démarches, qui vont déterminer des choix techniques, des matériels et des situations pédagogiques par rapport

---

<sup>1</sup> PHILIP. C . ABRAMI et al, l'apprentissage coopératif, théories, méthodes, activités, les éditions de la Chenelière, Montréal, 1996, p. 158.

<sup>2</sup> John DEWEY, *Démocratie et éducation : Introduction à la philosophie de l'éducation*, L'âge d'homme, 1983, p.9.

<sup>3</sup> Laurent DUBOIS, Pierre-Charles DAGAU, *L'apprentissage coopératif* : <http://home.adm.unige.ch/~dubois/didact/cooperation.htm>

<sup>4</sup>BAUDRIT Alain, *L'apprentissage coopératif, Origines et Evaluation ; méthodes pédagogiques*, De Boeck, Bruxelles, 2005, p5.

à l'objet au but de l'apprentissage. La stratégie est assimilée en pédagogie à la manière de conduire une activité pour aider l'apprenant à s'approprier un savoir.

## **2. LES COMPOSANTES DE L'APPRENTISSAGE COOPERATIF**

Pour que l'apprentissage coopératif se traduise en une démarche efficace, il doit suivre une méthodologie préalablement réfléchi. Nous citons dans ce qui suit les principaux éléments qui encadre la mise en œuvre d'une approche coopérative :

### **2.1. Le regroupement des apprenants**

La formation de groupes dans le cadre d'une démarche coopérative, est une phase primordiale. Elle requiert un soin particulier car les paramètres pris en considération dans cette étape varient selon la nature de la tâche à effectuer et les objectifs visés.

L'hétérogénéité des niveaux au sein d'un même groupe serait selon Jocelyne GIASSE plus pertinente, car elle permet aux éléments les plus faibles de progresser sans porter préjudice à leurs camarades plus avancés.

Il existe différents types de regroupement des apprenants :

#### **2.1.1. Le regroupement informel**

Dans le groupe, on se base sur le thème de la leçon abordée, on s'intéresse aux relations des membres lors de la discussion.

#### **2.1.2. Le regroupement de base**

Pour ce type de regroupement, on doit respecter préalablement l'hétérogénéité durant le travail en groupe. Il impose une formation qui reste la même pendant toute l'année scolaire.

De ce fait BETHON.E, a distingué d'autres types de regroupement des élèves durant l'apprentissage coopératif :

#### **2.1.3. Le regroupement aléatoire**

Ce type se fait selon l'ordre alphabétique des apprenants et leurs positions dans la classe. Il favorise l'acquisition de certains aspects de la communication et vise à installer une certaine habilité sociale chez les apprenants.

#### **. 2.1.4. Le regroupement par champ d'intérêt**

Le but général de ce type est la motivation, en permettant aux apprenants de réaliser une tâche selon la manière dont ils souhaitent travailler.

#### **2.1.5. Le regroupement par sociométrie**

Celui-ci permet de choisir les membres qui sont convenables pour travailler ensemble dans une même équipe. Il se base sur les relations affectives qui existent entre ces apprenants.

#### **2.1.6. Le regroupement de libre choix des élèves**

Dans ce cas, les apprenants ont la responsabilité complète de former le groupe de travail et ils sont autonomes et libres de constituer eux-mêmes leurs groupes.

### **2.2. L'interdépendance positive**

Ce type aboutit à la réussite collective des membres d'un groupe à partir de la réussite individuelle. C'est-à-dire, chaque apprenant peut progresser individuellement et participer automatiquement à son propre apprentissage, pour aboutir finalement à une réussite collective.

Ceci est confirmé par BAUDRIT : « *faire travailler les élèves ensemble, développer leur intérêt personnel pour les relations sociales, le partage des idées ; voilà ce qui est ce qui « il » ? Cherchait à promouvoir* »<sup>1</sup>.

### **2.3. Les habilités coopératives**

L'apprentissage coopératif met l'accent sur le travail en groupe, afin de donner l'occasion aux apprenants d'acquérir certaines valeurs et habilités coopératives étant donné que : « *un contexte coopératif est ainsi mis en place. Des liens d'amitié se nouent alors entre les adolescents (...) elle atténue la distance sociale existant entre les groupes, elle rapproche les personnes et minimise les occurrences de conflits interindividuels* »<sup>2</sup>.

Donc, les habilités sociales sont un facteur primordial dans l'apprentissage coopératif. Elles jouent un rôle très important dans le développement des relations entre les apprenants pour qu'ils puissent s'échanger et travailler ensemble.

---

<sup>1</sup> BAUDRIT Alain, op. cit, p13.

<sup>2</sup> James Howden ; coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer, pratico-pratique, Québec, 1968.

Donc, celles-ci sont essentielles à la formation du groupe parce qu'elles se basent sur les relations sociales entre les membres des groupes.

## 2.4. Le climat de la classe coopérative

L'interaction et l'échange entre les élèves est l'objectif principal de l'apprentissage coopératif où la discussion favorise une circulation plus fréquente de l'information. Et cela donne la chance à chaque apprenant de modifier une idée ou acquérir une nouvelle information pour développer ses apprentissages.

Cet échange des points de vue et l'entraînement à la clarification de leurs pensées s'installent grâce à des dispositifs interactifs : l'aide, l'entraide et le tutorat.

## 2.5. L'évaluation de l'apprentissage coopératif

L'évaluation dans l'apprentissage coopératif se focalise sur l'enseignant qui évalue les apprenants durant leur apprentissage. Aussi, il laisse parfois chaque apprenant s'auto-évaluer.

# 3. le rôle des partenaires pédagogiques dans l'apprentissage coopératif :

## 3.1. Le rôle de l'enseignant :

L'enseignant joue plusieurs rôles dans l'apprentissage coopératif, nous en citons les principaux dans ce qui suit :

**a. au début de la séance:** l'enseignant est l'introducteur du travail; il est censé former des groupes d'apprenants, annoncer les activités qui devront être exercées lors de la séance et expliquer les objectifs attendus pour produire un texte cohérent comme le dit Philippe MERIEU « *le groupe d'apprentissage requiert avant tout, c'est l'évidence même, que lui soit assigné des objectifs d'apprentissage* »<sup>1</sup>.

**b. au moment de l'activité:** lors de cette étape, il guide, oriente et vérifie le degré d'implication de chaque membre du groupe lors de la réalisation de l'activité demandée.

**c. à la fin de la séance:** il synthétise afin de procéder à la mise en commun de l'apprentissage coopératif et la reconstitution du groupe classe.

---

<sup>1</sup>Philippe Merieu, outil pour apprendre en groupe, Tome 2, Lion, Chronique social, 1984.

### 3.2. Le rôle de l'apprenant

L'apprentissage coopératif accorde à chaque participant un rôle spécifique, cela est considéré comme l'un des facteurs essentiels pour l'organisation qui consiste selon Barlow à ce que «une fonction détermine ce qu'un individu est appelé à exercer dans le groupe »<sup>1</sup>. De ce fait, Barlow accorde à l'apprenant différents rôles tel que :

- **Une personne ressource:** L'apprenant est compétent dans certains domaines.
- **Un secrétaire:** qui note et mémorise les points entamés pendant les discussions.
- **Un simple participant :** qui exprime ses idées simplement.
- **Un introducteur :** qui explique les sujets aux autres élèves et montre l'intérêt que présente le sujet.
- **Un participant chargé de la conclusion :** qui clôture la discussion par le mot final à propos des sujets.

Dans le travail coopératif se trouve un autre élément principal nommé le « leader », ce dernier est chargé de plusieurs rôles:

- Il améliore l'interaction au sein du groupe.
- Empêche les membres de s'écarter du sujet.

## 4. Les types des groupes

Nous allons aborder dans ce point une typologie relative à la constitution de groupes, qui nous permettra après, de mieux comprendre les modalités de fonctionnement entrant dans la gestion de cette typologie.

### 4.1. Les groupes de niveau (1<sup>er</sup> type)

Cela veut dire que, les élèves de chaque groupe sont de même niveau. Le principal avantage réside dans le fait que les membres d'un même groupe sont censés avancer au même rythme. Ainsi, nous pouvons donner à chaque groupe des travaux difficiles, tandis que les apprenants en difficulté pourront avancer à leur rythme.

---

<sup>1</sup> Michele Barlow, le travail en groupe des élèves, Paris, Armand Colin Chenelière, 1993, p53.

Donc, il faut veiller à la cohésion du groupe classe et prévoir une synthèse commune aux différents groupes.

En effet, il est nécessaire de bien expliquer aux apprenants les raisons des choix, et il sera nécessaire de transférer des apprenants d'un groupe à l'autre de temps en temps dans le but d'améliorer leurs connaissances et leurs compétences.

#### **4.2. Les groupes homogènes de besoin (2<sup>e</sup> type)**

C'est un cas particulier du type de groupe précédent. De ce fait, on constitue les groupes en fonction de besoins particuliers. L'évaluation diagnostique peut nous fournir de précieux renseignements pour constituer ces groupes. Donc, ce groupe semble être privilégié au premier, car comme nous l'avons vu, nous devons nous adapter au mieux aux spécificités des apprenants. Cependant, ce type de groupe nécessite de travailler en aval en recueillant un maximum de données par rapport aux apprenants (en terme de connaissances et de maîtrise des pré-requis) afin d'optimiser la composition des groupes en se collant au mieux aux besoins des apprenants.

#### **4.3. Les groupes hétérogènes (3<sup>e</sup> type)**

Dans ce type de groupe, il s'agit d'exploiter ou du moins d'essayer d'exploiter la difficulté qu'engendre la diversité du groupe en classe. En effet, ces groupes sont constitués de telle sorte que dans chacun, il y ait de bons apprenants, des moyens et des apprenants en difficultés.

Les avantages de ce type résident dans le fait que même si un très bon apprenant a tout compris à l'exercice, il ne s'ennuiera pas, car il devra expliquer aux autres ce qu'il a compris. Dans la même logique, nous pouvons espérer que les apprenants les plus motivés entraînent leurs camarades. Donc, il en résulte que ce genre de groupe permet une entraide entre les apprenants tandis que le travail de l'enseignant doit être à priori facilité puisque une partie de la charge d'explication est renvoyée aux groupes.

Nous devons donc éviter un écueil classique. Autrement dit, qu'un ou deux très bons apprenants fassent tout le travail, en laissant les autres membres du groupe au mieux assister passivement à la résolution des exercices, au pire se désintéresser totalement des activités proposées.

Enfin, même si cette sorte de groupe paraît séduisante à mettre en œuvre, l'enseignant doit être très vigilant lors de sa mise en pratique. Il faut veiller à ce que chaque membre du groupe trouve sa place et se sente utile.

## **5. Les avantages et l'efficacité de l'apprentissage coopératif :**

L'apprentissage coopératif intègre les élèves dans un contexte naturel qui ressemble à leur vécu en société. Un meilleur contexte à l'acquisition des compétences et développer les performances de l'élève en production écrite.

Ainsi, le travail coopératif se déroule dans un climat d'interaction qui participe à la construction des savoirs : *« l'interaction sociale conflictuelle comme structurante est génératrice de nouvelles connaissances »*<sup>1</sup>.

Cela veut dire que l'utilisation de cette stratégie comporte plusieurs avantages et qu'elle est très efficace dans le processus d'enseignement /apprentissage de l'écrit en classe du FLE.

### **5.1. La motivation**

Dans l'apprentissage coopératif, les apprenants doivent être dans un climat coopératif donc, il s'agit des interactions entre eux, afin qu'il soit intéressant pour chacun d'échanger et de débattre.

Par conséquent, le travail coopératif est davantage motivant pour les apprenants comme le souligne Jacques ANDER *« rien n'est plus motivant pour un être humain que de parler de lui de se sentir écouté et entendu dans ce qu'il pense exprimer de personnel »*<sup>2</sup>.

Cela veut dire que, l'apprenant est invité à travailler en commun avec plusieurs partenaires, il sent qu'il est membre d'une communauté, cela le motive à apporter une contribution importante à la réussite de ses partenaires.

### **5.2. La compétence de communication et la créativité langagière**

L'apprentissage coopératif en production écrite sert à développer la créativité langagière et à former la compétence de communication.

---

<sup>1</sup> F.CARUGATI et G.MUGNY, l'intelligence au pluriel : la représentation sociales de l'intelligence et de son développement. Cousset : Delval.

<sup>2</sup>Jacques Andere, maître de conférences à l'université de Poitiers, directeur d'étude à I L'UFM

Il constitue un bon exercice aux apprenants pour exprimer leurs idées dans un climat d'interaction.

A ce propos, Michel BARLAW déclare « *communiquer, c'est partager, mettre en commun, tour à tour, donner et recevoir des richesses de tout ordre* »<sup>1</sup>.

De ce fait, l'apprentissage coopératif favorise la circulation des informations entre les apprenants, il leur offre l'opportunité d'expliquer et de concrétiser leurs propres idées dans la classe toute entière dans un contexte qui favorise la communication.

### **5.3. La construction sociale**

L'apprentissage coopératif sert à développer des relations interpersonnelles pour arriver à établir un accord vers une pensée collective, autrement dit c'est un facteur de socialisation des apprenants « *le dialogue est un processus foncièrement coopérative qui vise à l'instauration d'un consensus, voir une fusion entre les inter-actants chacun cherche humblement à apporter sa pierre à l'édifice construit en commun* »<sup>2</sup>.

Il contribue donc au renforcement des liens entre les membres du groupe, cela aide beaucoup les apprenants à s'ouvrir tout en l'incitant à participer à la réalisation de leurs productions écrites.

### **5.4. La compensation des erreurs**

La pédagogie coopérative conduit à l'addition des efforts et à la compensation des erreurs, en effet, durant le travail coopératif on rencontre moins d'erreurs par rapport au travail individuel, grâce à l'investissement collectif de l'ensemble des membres d'un groupe.

### **5.5. L'autonomie**

L'apprentissage coopératif sert à développer l'autonomie des apprenants, cela veut dire qu'il incombe à l'enseignant d'œuvrer dans le sens de leur responsabilisation et le respect d'autrui :

---

<sup>1</sup> Michel BARLAW, le travail en groupe des élèves, disponible sur : [www.ulb.ac.be/infoeseiences/qdjesera/la%20chimie%200%2010/a27école/obj/travail%20ent](http://www.ulb.ac.be/infoeseiences/qdjesera/la%20chimie%200%2010/a27école/obj/travail%20ent)

<sup>2</sup> Catherine Carbate, les interactions verbales : approche interactionnelle et structure des conversations, Armand Colin, Paris, 1999, p. 149

« L'enseignant s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité à respecter et à tirer partie de leur diversité, à valoriser leur créativité et leur talent, donc à développer leur autonomie dans le travail »<sup>1</sup>.

De ce fait, l'enseignant s'applique activement à rendre l'élève plus autonome en ayant recours à divers moyens pédagogiques (dictionnaire, livre...) et de façon générale toute documentation dont il a besoin pour pouvoir effectuer l'activité demandée l'enseignant veillera toutefois à ce que le sujet, la consigne et les critères de réalisation soient compris par tous.

## **6. La communication**

L'apprentissage coopératif est un contexte social qui favorise la communication du moment où les apprenants échangent leurs informations et expliquent leurs idées. La communication est considérée comme l'une des spécificités de l'apprentissage coopératif, de plus, elle renforce les liens entre les membres du groupe qu'exige une collaboration des efforts entre eux, avec un partage des responsabilités qui doivent s'exercer dans un climat de travail sain et collectif.

Dans ce sens, il ne faut pas oublier que la communication concerne aussi des informations extrinsèques à la tâche à réaliser, qui peuvent provoquer chez certains des membres le sentiment d'isolement vis-à-vis du groupe et distance envers la tâche commune censée les rapprocher.

Bref, la communication est une partie essentielle de l'apprentissage coopératif. Donc, elle doit englober autant les informations liées au sujet traité que les sentiments qui animent les membres qui participent à la tâche commune.

## **7. L'interaction de l'apprentissage coopératif**

L'apprentissage coopératif est basé évidemment sur l'interaction entre les apprenants. Comme a dit PHILIPPE ABRAMI « les interactions permettent de tirer le maximum de profit de la participation de chacun et des communications entre les élèves »<sup>2</sup>.

De ce fait, les interactions constituent un moment convenable pour partager la pensée des apprenants.

---

<sup>1</sup>Circulaire n27-123-Du 23 mai 1997 parue dans le bulletin officiel n° 2229.

<sup>2</sup>PHILIPPE ABRAMI, op.cit, p87.

Dans ce sens, le facteur d'interaction dans l'apprentissage coopératif tend à créer un climat favorable pour la construction des productions écrites des apprenants.

Cela veut dire que si nous prenons en considération le niveau cognitif, nous allons rendre compte qu'une sorte de compétence encyclopédique des apprenants serait mise en place et les savoirs préalables seraient renouvelés au fur et à mesure. Encore, c'est cet échange interactif qui pousse les apprenants à se corriger et à remédier les erreurs produites.

Donc nous pouvons dire que l'apprentissage coopératif amène les apprenants à confronter leurs idées avec celles des autres, à s'échanger et s'entraide.

Par conséquent, la coopération est un fondement d'un échange interactif qui nécessite qu'il y ait une responsabilité de la part des apprenants lors d'un travail traité, afin qu'ils puissent interagir dans la communication en vue d'une réalisation écrite commune plus meilleure.

## **Conclusion**

Au terme de ce chapitre, nous avons démontré que l'apprentissage coopératif est une stratégie qui tend à répondre aux besoins et aux attentes des apprenants.

Nous avons essayé de définir brièvement les notions clés de cette stratégie d'apprentissage.

Enfin, nous avons conclu notre chapitre par les avantages que de cette démarche, à savoir, une démarche qui se veut service de l'éducation et qui œuvre pour l'épanouissement de chaque apprenant dans le groupe-classe. L'apprentissage coopératif prône des valeurs de partage et d'échange en amenuisant les facteurs d'isolement et en encourageant le succès collectif.

## **Introduction**

Les nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE, telle que l'approche par les compétences, accordent beaucoup d'importance à l'écrit. La dimension octroyée à la production écrite, se matérialise dans la diversification des procédés et des méthodes mis en œuvre au fil des réformes, afin d'en faciliter l'appropriation.

Dans le programme de 4<sup>e</sup> année moyenne, l'écrit occupe une place considérable, qui se traduit par la rédaction du texte argumentatif comme une compétence visée.

Dans ce chapitre, nous allons définir sommairement les notions d'écrit et de production écrite. Nous aborderons ensuite le texte argumentatif en tant que support et objectif d'enseignement/apprentissage en 4<sup>e</sup> A.M. Nous mettrons, par la suite, en lumière les différentes phases du processus rédactionnel. L'évaluation de la production écrite viendra enfin conclure notre chapitre.

### **1. Qu'est que L'écrit ?**

Parmi les objectifs de l'enseignement des langues étrangères est de faire apprendre aux apprenants des compétences de communication écrite et orale. D'ailleurs, Apprendre une langue nécessite l'acquisition d'un certain nombre de compétences de communication orale et écrite.

L'importance de la langue écrite réside dans la capacité à articuler la pensée sous forme d'un message écrit.

Diverses acceptions de l'écrit existent dans le domaine des langues en général et dans celui de la didactique des langues en particulier :

Selon le dictionnaire didactique, Jean Pierre CUQ définit l'écrit comme étant : « *une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.* »<sup>1</sup> Autrement dit, c'est la transformation d'un message sonore en un message graphique.

Par ailleurs, Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca considèrent l'écrit comme une tâche difficile qui nécessite beaucoup d'effort pour le réaliser « *écrire, c'est réaliser une série de*

---

<sup>1</sup> Jean-Pierre CUQ, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE, international, 2003. P. 78, 79.

*procédure de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer* »<sup>1</sup>. Gruca et Cuq poursuivent en précisant que: « *écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et aussi écrire un texte dans une langue écrite* »<sup>2</sup>.

A partir de cette définition nous retenons que le processus d'écriture consiste à communiquer graphiquement. En outre, ils ont parlé du rôle de la lecture et de l'articulation lecture-écriture dans l'amélioration des compétences de production écrite chez l'apprenant.

Pour, ROBERT J-P l'écriture est un système de signes graphiques, dont ce système est conventionnel et permet de traduire ou de représenter concrètement ce qu'on pense et ce qu'on dit graphiquement<sup>3</sup>. En ce qui concernent DUBOIS et ses collaborateurs, ils considèrent que « *l'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques (...)* Elle a pour support l'espace qui la conserve »<sup>4</sup>.

Tandis que pour Jean Pierre ESSONO, « *l'écriture est un mode de communication qu'utilisent les hommes pour matérialiser leurs pensées, fixer la parole fugitive* »<sup>5</sup>.

A travers ces définitions, nous remarquons qu'il n'ya pas une grande distinction entre elles, étant donné qu'elles partagent le même avis sur la notion de l'écrit.

L'écriture consiste donc, en une transcription graphique des sons oralisés suivant des normes qui assurent une communication correcte entre scripteur et lecteur.

La communication écrite est manière de se présenter à l'autre, se manifester graphiquement. Elle permet d'extérioriser sa pensée. La difficulté de l'activité scripturale est réside notamment dans son aspect différé ; une fois l'écrit transmis le scripteur ne peut le rectifier, ce qui requiert une attention accrue lors de la rédaction.

## **2. La production écrite :**

L'expression écrite est la capacité de produire graphiquement des discours ou des textes bien formés et compris. Elle comporte cinq composantes ( linguistique, référentielle, socioculturelle, cognitive, discursive) et elle est l'une des quarts compétences à faire

---

<sup>1</sup>Jean-Pierre CUQ et I GRUCA, cours de didactique de français langue étrangère et seconde, Paris : presse universitaire de Grenoble, P. 181.

<sup>2</sup>Ibid, p. 181.

<sup>3</sup>J-P ROBERT,(2008), dictionnaire pratique de didactique du FLE, paris, p. 76.

<sup>4</sup>J, Dubois et al, (1999), dictionnaire linguistique et sciences du langage, paris, p. 156

<sup>5</sup>J-P, ESSONO, (2000), Précis de linguistique générale, Paris, L'HARMATTAN, p.156

acquérir aux apprenants d'une langue étrangère. Cette compétence est difficile à appréhender car elle implique non seulement des savoirs (grammaire, syntaxe, lexique...) mais aussi des savoir-faire. Elle se différencie de l'expression orale malgré qu'elles aient toutes les deux une relation de complémentarité dans le cadre de la compétence de communication en langue étrangère.

L'ouvrage de Ferdinand de Saussure, « cours de linguistique générale », nous explique bien que l'écriture est la forme tangible des images acoustiques du langage articulé. Elle manifeste d'ailleurs un état très avancé de la langue et ne se rencontre que dans les civilisations évolués. Alors que le dictionnaire de Larousse définit la production écrite comme suite :

« Ecrire; c'est à l'aide d'un crayon ou d'un stylo ou de tout autre moyen, tracer sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organisés (rédigés) dans le but de conserver ou de transmettre un message précis (appelé l'énoncé). L'écriture est donc un support (on dit aussi un canal) permettant à celui qui écrit de s'adresser à une personne à laquelle le message est destiné »<sup>1</sup>.

De ce fait, la langue écrite apparaît comme un système complexe, obéissant à une organisation spécifique qui assure la transmission correcte de messages dans un dessein communicatif déterminé. La complexité de la compétence scripturale ne se limite pas à la maîtrise des règles linguistiques, elle englobe aussi les paramètres socioculturels.

La multiplicité de ces paramètres fait que les rapports à la langue en générale et à l'écrit en particulier, divergent d'un individu à l'autre selon le degré de maîtrise linguistique, le milieu socioculturel et le statut de scripteur.

### **3. La situation de communication écrite**

Selon Sophie MOIRAND « *une situation de communication écrite, ce qui implique des scripteurs écrivant à (et pour ) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs , production et /réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis , pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques* »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>Le Larousse, (1997). Paris : Bordas, p. 6.

<sup>2</sup>Sophie MOIRAND, SITUATION D'ECRIT, compréhension et production en langue étrangère, Paris, 1979, p. 9.

On comprend à travers cette définition de Sophie MOIRAND, que la situation de la communication écrite nécessite un scripteur ou celui qui rédige le message, un lecteur qui lit ce message, un lieu et à un moment précis.

Dans la communication écrite, le message est presque toujours différé. Le récepteur lit le message sans l'émetteur, comme l'affirme Sophie MOIRAND « ....L'écrit par le différé du message, la virtualité du récepteur, l'éloignement ou l'absence de réponse, l'impossibilité d'un échange immédiat. »<sup>1</sup>

Donc le message écrit n'est pas accompagné d'aucun signe extérieur, seuls les mots donnent un sens au message .

#### **4. Le texte :**

Le terme « texte » vient du latin « textus » qui signifie « tissu » ou « textile » est un ensemble clos d'énoncé ou bien un discours fixé par l'écriture.<sup>2</sup>

*« Le texte comme objet abstrait est l'objet d'une théorie générale des agencements d'unités (...) au sein d'un tout de rang de complexité linguistique plus ou moins élevé. (...) Un objet concret, matériel, empirique. Chaque texte se présente comme un énoncé complet ; le résultat toujours singulier d'un acte d'énonciation. C'est par excellence ; l'unité de l'interaction humaine. »<sup>3</sup>.*

À partir de cette définition, nous pouvons dire que la production d'un texte cohérent et compréhensible passe impérativement par l'installation de compétences relatives à la construction de textes. Ces compétences permettront entre autre la distinction des différentes visées qui déterminent les types de texte à produire.

#### **5. Typologie textuelle :**

La production d'un texte nécessite que l'apprenant prenne en considération son type.. Cela permet de respecter les normes de chaque type. Yves ROUTER distingue cinq types de textes :

---

<sup>1</sup>Sophie MOIRAND. Op, cit. p. 8.

<sup>2</sup>J-M, ADAM, éléments de linguistique textuelle, théories et pratique de l'analyse textuelle, Liège, MARDAGA, 1990, p. 40

<sup>3</sup>J-M, ADAM, éléments de linguistique textuelle, théories et pratique de l'analyse textuelle, Liège, MARDAGA, 1990, p. 40

- Le texte narratif celui qui se caractérise par la succession des évènements.
- Le texte explicatif celui qui cherche le pourquoi et le comment?
- Le texte descriptif qui mobilise la perception de l'espace.
- Le texte sous forme de dialogue.
- Le texte argumentatif celui qui vise à convaincre.

Dans le palier moyen, quatre types des textes à savoir (le texte narratif, prescriptif, explicatif et argumentatif) sont enseignés systématiquement à tous les niveaux durant les quatre ans du palier dont à chaque année correspond un type.

Dans notre travail de recherche, nous nous penchons très particulièrement sur le texte argumentatif, parce qu'il fait partie de notre objet d'étude, enseigné en 4<sup>e</sup> A.M et qui occupe une place importante dans le programme.

## **6. Qu'est qu'un texte argumentatif ?**

Jean Michel ADAM définit le texte argumentatif comme étant un discours qui « *vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible et acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument/donnée/raisons) »<sup>1</sup>.*

Argumenter, c'est développer ou soutenir un raisonnement. il s'agit de choisir des arguments et des preuves pour convaincre le destinataire à adopter le point de vue qu'on soutient. Cela a pour objectif de persuader le destinataire de changer un comportement ou un point de vue.

Il y a différentes manières d'argumenter selon la visée de l'argumentateur :

- Persuader : l'émetteur sollicite les sentiments et les émotions du destinataire à sa thèse en faisant appel à des arguments affectifs, qui sollicitent ses sentiments.
- Convaincre : chercher l'adhésion du destinataire à sa thèse par des arguments logiques illustrés par des exemples, qui sollicitent la raison.
- Délibérer : chercher l'adhésion du destinataire à sa thèse à travers la discussion de plusieurs opinions, c'est-à-dire d'examiner les différents aspects d'un point de vue sur un thème, afin de prendre une décision et de construire un point de vue personnel.

---

<sup>1</sup>Ibid., p. 40.

Le texte argumentatif est un écrit dans lequel l'émetteur cherche à convaincre un récepteur en se basant sur des arguments et des preuves pour l'amener à partager sa position envers un sujet donné.

### **6.1. Les genres argumentatifs**

Il existe de plusieurs genres littéraires argumentatifs :

**6.1.1. L'apologie ou fable :** c'est un court récit écrit en vers ou en prose visant à livrer un enseignement moral comme la fable et le conte.

**6.1.2. L'essai :** c'est un genre littéraire ou un ouvrage en prose caractérisé par une réflexion qui confronte des points de vues, où l'auteur défend son point de vues. Ce dernier s'efforce de convaincre ses destinataires. Les sujets traités sont essentiellement d'ordre philosophique, moral, politique, artistique et parfois religieux.

**6.1.3. Le dialogue :** le dialogue c'est un échange d'idées et d'opinions. Ainsi c'est un moyen essentiel où les points de vue se confrontent. Il implique dans la plupart des cas une démarche délibérative pour construire un avis personnel.

### **6.2. Les stratégies argumentatives :**

La stratégie argumentative est un ensemble des actes de langage formé sur une logique discursive et sous-tendu par une puissance et un but argumentatif.

On peut citer quelques stratégies:

#### **6.2.1. Le raisonnement démonstratif :**

C'est une stratégie qui intervient après la présentation de la prise de position et les jugements de valeur, l'argumentateur expose les raisons ayant mené à sa prise de position . il établit les liens entre sa prise de position, ses jugements de valeur et les éléments controversés de la situation qui fait l'objet de l'argumentation .

#### **6.2.2. La démonstration :**

C'est une stratégie qui consiste à justifier et renforcer le point de vue par des arguments logiques acceptables et vraisemblables.

### **6.2.3. L'explication argumentative :**

Cette stratégie consiste à expliquer une problématique ou justifier une thèse à travers des procédés et des techniques qui permettent de comprendre, par des liens de causalité, des comparaisons, des précisions, etc.

### **6.2.4. La réfutation :**

Elle consiste à rejeter la thèse ou les arguments de l'opinion adverse. Donc, l'élève doit maîtriser des notions et des expressions qui expriment la réfutation comme l'affirme Suzanne-G. CHARTRAND : « *la réfutation recourt abondamment à des structures linguistiques et au lexique de l'opposition, de la négation et de la concession; l'élève a besoin de manipuler ces structures lors des diverses activités d'apprentissage en situation de production* »<sup>1</sup>. De ce fait, l'élève doit apprendre des expressions comme par exemple : néanmoins, je ne pense pas..., par contre...etc.

## **6.3. L'organisation du texte argumentatif**

Dans l'argumentation du texte argumentatif, l'auteur doit développer et articuler son texte selon le schéma suivant :

- Introduction : dans l'introduction, l'auteur introduit le thème et définit la problématique, ensuite il annonce le plan par des formules telles que : Tout d'abord, Dans le premier temps, je m'intéresserai, je vais parler de..., Ensuite, je présenterai, j'envisagerai..., Enfin j'analyserai, j'étudierai ..., ou par des questions.

- Développement: c'est l'articulation et l'exposition des arguments sous forme de paragraphes, dont le premier est consacré à l'introduction. Le deuxième paragraphe est réservé à l'affirmation et l'explication de l'idée principale sous forme de prise de position ou d'hypothèses. Dans le troisième paragraphe on trouve la première idée directrice et ses arguments. Dans cet dernier on trouve la deuxième idée et ses arguments et ainsi de suite... Durant la rédaction du développement l'auteur utilise les connecteurs pour organiser ses paragraphes et les classer selon leurs place dans le plan tels que : d'un côté..., d'un autre côté, ...premièrement, ..., Deuxièmement..., d'une part..., d'autre part..., troisièmement..., d'abord /tout d'abord... ; ensuite... ; enfin...etc.

---

<sup>1</sup>G- Suzanne, CHARTRAND, « pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs, planifier collectivement la production du texte », Paris, 1995, p. 37.

Aussi il y a la transition qui sert à relier des idées ou des positions différentes ; exemple, quand le plan comporte deux grandes parties, il faudra une transition au début de la deuxième partie. Ça veut dire que le plan implique l'existence de deux points de vue différents.

- Conclusion : dans cette partie l'auteur résume sa problématique concernant l'idée principale à travers l'utilisation des formules telles que : en conclusion... ; pour conclure..., finalement..., enfin..., on peut conclure que...etc.

#### **6.4. La complexité d'un texte argumentatif**

PASCAL NRIRAMPIDA affirme que la production du texte argumentatif est considéré souvent une tâche difficile « *un texte argumentatif met fondamentalement en jeu trois éléments : l'objet du texte -ou son contenu- un étayage (choix des arguments et leur organisation et des aspects pragmatiques reliés notamment à la situation de communication (ex : présence d'un émetteur/auteur et d'un récepteur/lecteur) et à la référence. La complexité de chacune de ces trois entités qui sont convoquées simultanément lors de la rédaction d'un texte argumentatif permet de comprendre les principales difficultés des scripteurs* »<sup>1</sup> .

A partir de cette citation, nous pouvons dire que la complexité de la production d'un texte argumentatif réside au niveau de ces trois éléments:

- La construction de l'objet d'étude : cela renvoie à l'aptitude à la recherche des idées, et à les verbaliser, les organiser, et les formuler sous forme de problématique. Concernant le sujet, l'argumentateur doit avoir des connaissances et des concepts liés au sujet traité.

- L'étayage : c'est l'organisation des arguments dans une structure logique. La complexité est présente au niveau de la planification, où le rédacteur doit organiser ses arguments et suivre un cheminement explicatif pour aboutir à la conclusion, ce cheminement explicatif nécessite que le rédacteur doit avoir développé des habiletés cognitives générales impliquant la comparaison, indispensable au texte argumentatif.

- L'implication des interlocuteurs : l'utilisation des marques et pronoms qui permettent l'identification de l'auteur et le destinataire du texte.

---

<sup>1</sup> Ntirampira, Pascal, « la progression en didactique du texte argumentatif écrit », in français de pédagogie, N90 ; 2003.

Donc, ces trois éléments constituent les fondements du texte argumentatif (l'objet d'étude, l'étayage et la situation de communication) et ils représentent chez le scripteur des clés qu'il faut maîtriser pour mieux rédiger son texte.

Outre la complexité qui réside dans la maîtrise de ces éléments, on ne peut négliger les difficultés liées au code grammatical, orthographique, et à la cohérence textuelle.

## **7. Les activités du processus rédactionnel:**

J-P CUQ considère aussi comme Pascal NTIRAMPIDA la production écrite comme une activité complexe et n'est pas une simple écriture. Elle implique plusieurs étapes ou opérations cognitives telles que : La planification, la mise en texte, la révision et le contrôle. Ces opérations fonctionnent de manière récursive et chaque étape parmi celles-ci peut interrompre l'activité d'une autre pour être mise en œuvre.

D'après J-P CUQ toujours, la production écrite implique « *une série de procédure de résolutions de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer et de structurer* »<sup>1</sup>.

Dans ce sens, le processus rédactionnel passe par un ensemble de procédés et d'activités comme:

### **7.1. La planification :**

La planification est le premier processus mis en jeu dans l'activité de la production écrite, elle permet l'extraction des informations propres au sujet du texte traité emmagasinées dans la mémoire à long terme. Cette opération plus elle sera faite avec beaucoup d'attention, plus la mise en texte sera réalisée facilement. 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* »<sup>2</sup> c'est-à-dire cette étape est nécessaire et indispensable dans le processus rédactionnel, car avant de commencer à rédiger, l'apprenant doit organiser et déterminer les informations et les idées selon les objectifs de rédaction et le plan à suivre.

---

<sup>1</sup>J-P, CUQ, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, presse universitaire de Grenoble, 2002, p.185

<sup>2</sup>JOLBERT.J, Former des enfants producteurs de textes. Paris, Hachette Education, 1990, p.19

Aussi, l'apprenant emmagasine et garde les informations en mémoire à long terme pour savoir plus tard comment les réutiliser. Bref, nous constatons que le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances nécessaires relevant du thème à traiter en vue de les mettre en ordre, et d'établir un plan de travail.

## **7.2. La mise en texte :**

C'est l'étape de la transformation en texte, où le scripteur transforme les informations pertinentes et les connaissances appropriées (vocabulaire, syntaxe, l'orthographe, etc.) traitées lors de la planification en un produit linguistique.

Dans cette perspective, Jean pierre CUQ et Isabelle GRUCA soulignent que le scripteur « *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* »<sup>1</sup>.

## **7.3. La révision (la relecture) :**

Cette étape est essentielle, elle se manifeste par un processus d'aller et de retour tout au long de l'écriture, elle porte essentiellement sur la relecture du produit fini, elle consiste en une lecture évaluative du texte. Nous revenons en arrière pour examiner de nouveau pour modifier, supprimer ou ajouter s'il ya lieu. Ainsi, elle permet de corriger les erreurs commises lors de la rédaction.

En ce sens CORNAIRE et RAYMOND font remarquer que l'activité de révision se manifeste par « *une sorte de mouvement d'aller et retour (...) et qui conduira à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif à atteindre* »<sup>2</sup>. Disons en d'autres termes que c'est l'étape dans laquelle le scripteur lit son texte, le relit de façon attentive et minutieuse pour l'évaluer et pour apporter les modifications requises.

## **7.4. Le contrôle :**

C'est la dernière étape dans le processus rédactionnel, il permet de guider le déroulement ou la mise en œuvre des trois opérations précédentes, pour planifier ou reproduire encore une fois.

---

<sup>1</sup>CUQ, J-P et GRUCA, I. cours de didactique français langur étrangère et seconde nouvelle édition PUG paris GRENOBLE 2005, p.184,185

<sup>2</sup>Cornaire, C et Raymond, P.M, la production écrite, paris : clé international, p.28

## **8. Evaluation de la production écrite**

L'évaluation occupe une place importante dans le processus d'apprentissage. Elle a plusieurs objectifs, selon la forme qu'elle occupe :

- Evaluation diagnostique : qui sert principalement à orienter, cette forme cherche à connaître les prés-requis de l'apprenant.
- Evaluation formative : qui sert à réguler, elle intervient durant le cursus d'apprentissage, son rôle est d'analyser l'état à un moment x, afin de porter un jugement sur cet état.
- Evaluation sommative : qui sert à certifier. C'est une évaluation bilan, qui teste des connaissances en fin du cursus d'apprentissage.

De ce fait, si nous appliquons ces trois formes d'évaluation à la production écrite des apprenants, nous constatons que cette activité regroupe ces trois formes successivement (évaluation diagnostique qui précède la production. Formative elle se présente durant la production et joue son rôle de régulation, sommative à la fin de la production écrite pour vérifier si l'élève a atteint les objectifs fixés).

Dans l'évaluation de la production écrite, l'évaluateur est obligé d'établir une liste de critères d'une part, pour donner à l'évaluation une certaine objectivité et éliminer toutes sortes de subjectivité et d'autre part, pour permettre aux apprenants de savoir sur quelle base leurs productions sont évaluées. Dans ce sens B, DEVANNE déclare que « *aider un apprenant à devenir scripteur autonome, c'est donc lui signifier, précisément sur quels critères ses productions sont évaluées, lui permettre de localiser seul ses erreurs, de rectifier son résultat et /ou sa démarche, lui faire pour réussir la tâche proposée, l'évaluation des écrits est une pratique sociale* »<sup>1</sup>.

Parmi ces critères on peut citer :

### **8.1. Le contenu :**

Les informations employées et leur organisation doivent être pertinentes avec le sujet. Ça veut dire qu'il y ait une adéquation et non pas une contradiction entre eux. Ainsi

---

<sup>1</sup>DEVANNE, B, lire et écrire des apprentissages, paris, Armand colin-bordas, 1993,p.61

il faudra une pertinence des idées, des phrases bien structurées, la cohérence et la cohésion du texte et l'utilisation des connecteurs logiques.

### **8.2. La forme :**

Elle contient différents éléments comme la mise en page, le nombre des paragraphes et leur organisation, la ponctuation, etc.

### **8.3. La langue :**

Nous désignons par la langue l'ensemble des règles grammaticales (orthographe, conjugaison, vocabulaire...).

## **9. L'intérêt de l'écriture dans l'apprentissage coopératif :**

L'apprentissage coopératif constitue un lieu de rencontre et de contact entre les élèves, il favorise l'échange et la confrontation des idées. En conséquence, il leur donne entièrement confiance et leur permet de se sentir en sécurité.

En classe du FLE, les apprenants cherchent toujours dans cet endroit à partager leurs points de vue et confronter leurs idées à celles des autres. L'apprentissage coopératif n'est pas seulement cet endroit de confiance mais aussi un champ d'émergence des autres compétences.

L'écriture est l'une de ces compétences qui nécessite une collaboration et une coopération entre les apprenants. Dans ce sens, l'écriture en coopération représente aussi un lieu favorable de la production de certains types de textes à l'instar de texte argumentatif comme écrit Suzanne-G. CHARTRAND « *afin de soutenir l'apprentissage de l'argumentation écrite, il est fondamental. du moins pendant un certain temps. D'aider les élèves à planifier leur texte sur le plan du contenu que de la forme. Ce travail de planification a tout intérêt à se faire collectivement, car il permet que soient mis en commun et les connaissances des élèves sur le sujet (très inégalement partagées) et leur savoir-faire, les plus habiles en écriture aidant les plus faibles en verbalisant leurs stratégies. De plus, c'est à travers l'élaboration collective des contenus que l'élève se*

*sensibilisera à la pluralité des opinions, au dialogue possible. Qu'il sera en situation de relativiser sa parole et qu'il élaborera son point de vue »<sup>1</sup>.*

Nous constatons donc, que l'écriture en coopération est un moment d'auto-évaluation où les apprenants se font des remarques des critiques sur leurs travaux et corrigent les erreurs commises. Un espace d'enrichissement linguistique et culturel à travers les différentes interventions des apprenants où chacun présente son point de vue selon sa culture.

Finalement la production écrite en coopération pousse chaque apprenant à donner et à fournir des efforts pour mieux rédiger et donner la chance à chacun de corriger ses erreurs et donner un sens à son apprentissage.

---

<sup>1</sup>SUZANNE-G, CHARTRAND « pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs, planifier collectivement la production du texte » in *PEDAGOGIE QUEBEC* français printemps 1995, paris, p 34

## **Conclusion**

Nous avons abordé dans ce chapitre les différentes définitions du texte argumentatif, ses caractéristiques et les mécanismes de sa production en classe du FLE.

Le chapitre suivant est réservé à la confrontation de ces concepts théoriques avec leur application sur le terrain, il s'agira d'une présentation de l'expérimentation que nous avons effectuée, afin d'en éprouver l'adéquation avec les pratiques effectuées dans la classe sur la production écrite d'un texte argumentatif. Et ainsi répondre à notre problématique et aux hypothèses émises au début de notre recherche, par la confirmation où l'infirmité.

## 1. Cadre méthodologique

Après une présentation théorique de l'ensemble des concepts concernant l'apprentissage coopératif comme stratégie d'enseignement du texte argumentatif, un recours au terrain était indispensable pour connaître le rôle et l'impact de cette stratégie sur la production des apprenants.

Dans ce chapitre, nous allons aborder les éléments suivants :

- La description du lieu et de l'échantillon de notre enquête.
- Le déroulement de l'activité.
- L'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.

Pour bien mener notre travail de recherche, nous avons effectué une enquête sur le terrain, sous la forme d'une activité de production écrite destinée aux élèves de 4<sup>e</sup> AM, au CEM OUADAH LAKHDAR à MAGRA, dans la wilaya de M'SILA. Où nous avons demandé aux élèves d'écrire des textes argumentatifs individuellement et d'autres en coopération afin de collecter et analyser les données nécessaires pour notre travail. Puis, nous avons procédé à une étude comparative entre les travaux réalisés individuellement et ceux réalisés en groupes.

Concernant la méthode suivie pour réaliser cette étude, nous avons suivi une méthode expérimentale basée sur l'analyse et la comparaison des résultats.

### 1.1. La place de l'apprentissage coopératif dans le programme de 4<sup>e</sup> A.M.

Selon les pédagogies de groupe, le travail coopératif est devenu l'une des stratégies essentielles dans l'acte d'apprentissage.

Dans le programme de la quatrième année moyenne. L'apprentissage coopératif est présent à la fin de chaque projet pédagogique, notamment en production écrite sous forme d'ateliers d'écriture ou dans les séances réservées aux travaux dirigés.

### 1.2. La place qu'occupe le texte argumentatif dans le manuel de 4<sup>e</sup> A.M.

Le texte argumentatif occupe une place importante dans le manuel de quatrième année moyenne et cela vise à développer les compétences argumentatives.

L'enseignement du texte argumentatif au cycle moyen vise à installer chez l'apprenant, à sa sortie du collège, des compétences argumentatives orales et écrites qui

seront développées dans le secondaire. « A la fin de la 4<sup>e</sup> AM, l'élève est capable de comprendre/produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs. »

Le manuel propose trois projets basés sur l'argumentation :

Projet 1 : argumenter en expliquant.

Projet 2 : argumenter en racontant.

Projet 3 : argumenter en décrivant.

### **1.3. Protocole d'expérimentation**

Le but de notre recherche et celui de notre expérimentation était de décrire ce qui s'est passé réellement dans les classes, et de vérifier quel impact pourrait avoir la stratégie du travail coopératif sur les productions des apprenants de la 4<sup>e</sup> année moyenne, et ce, en vue d'évaluer les résultats obtenus avec les objectifs visés.

Pour cela, nous avons jugé nécessaire de mettre en relief les différents choix pour lesquels nous avons opté en ce qui concerne le niveau et les groupes-classes. Nous soulignons en premier lieu que le choix de la 4<sup>e</sup> année moyenne n'est pas arbitraire, car il y a bien lieu de constater au niveau de leur programme, que ce qui prime par rapport à la production écrite, c'est bien l'argumentation comme thème majeur dans leurs unités d'apprentissage. Quant au choix du groupe-classe, ceci nous a semblé en adéquation avec la méthodologie que nous avons suivie.

Une fois sur le terrain, nous avons pris contact avec l'enseignant concerné par l'expérimentation ainsi que les apprenants. En effet, l'entretien que nous avons eu avec cet enseignant nous a permis de comprendre qu'il avait une bonne réputation dans l'enseignement, due à son expérience (plus de 6 ans d'enseignement du FLE).

### **1.4. La description de la classe**

La classe dans laquelle nous avons mené notre expérimentation, est une grande salle ; aérée, propre, meublée et bien décorée. En effet, cette classe est rectangulaire avec trois rangées regroupant quatre tables chacune. Les murs peints en blanc laissaient apparaître des illustrations variées (affiches et images aussi bien pour l'arabe que pour le FLE). Juste à côté il y avait un tout petit coin vert dans lequel on avait laissé pousser de

belles plantes entassées parfois sous des pots. L'ensemble du décor imprimait une agréable atmosphère, car la salle donne sur une belle vue à l'extérieur.

### **1.5. Description de la population expérimentée et du terrain**

Le collège, lieu de notre expérimentation, porte le nom de OUDAH LAKHDAR. Il se situe dans la Daïra de MAGRA dans la wilaya de M'sila. Nous avons opté pour ce collège en raison de la disposition de l'enseignant à nous permettre de mener ladite expérimentation d'une part, et d'autre part, parce que ce collège est marqué par une hétérogénéité particulière au niveau des apprenants.

Les apprenants que nous avons retenus pour notre expérimentation sont au nombre de 20, leur âge varie entre 14 et 16 ans. Nous avons divisé la classe en deux groupes de façon à obtenir 8 élèves dans le premier, et 12 dans le second. Au 1<sup>er</sup> groupe (groupe témoin), on a demandé de rédiger un texte argumentatif individuellement sur un sujet préalablement proposé, puis nous avons divisé le second (groupe expérimentale) en deux sous-groupes de manière à obtenir six élèves par sous-groupe. Nous avons limité le nombre des sous-groupes à six membres pour en faciliter la gestion (du bruit notamment) et pour qu'ils puissent travailler aisément dans de bonnes conditions. Nous avons demandé aux élèves de ces derniers de réaliser la même activité de la même séance sur le même sujet.

## **2. L'enquête et la collecte des données (la fin du 1<sup>er</sup> trimestre)**

Afin de mener à bien notre expérimentation, il était nécessaire de mettre les élèves dans les meilleures conditions et d'installer un climat favorable pour assurer le succès du travail coopératif. Pour cette raison nous avons suivi les paramètres suivants :

### **2.1. L'organisation de l'espace-classe**

Pour que les élèves travaillent à l'aise, une réorganisation de la classe était obligatoire. Nous avons regroupé les tables d'une manière que les groupes ne soient pas trop près les uns des autres, afin d'éviter le bruit et que chaque groupe travaille sans gêner l'autre.

### **2.2. La constitution des groupes**

Concernant le critère de constitution des groupes, l'enseignant a veillé à ce que les groupes soient hétérogènes, c'est-à-dire chaque groupe contient des éléments forts, moyens et faibles, dans le but de donner la chance à tous les apprenants de participer à la

production, et pour permettre aux éléments faibles d'améliorer leur niveau à travers le contact de leurs camarades.

### **2.3. Le partage des rôles**

Avant de commencer l'activité, nous avons soulevé le point de la répartition des rôles avec l'enseignant qui nous a conseillé de limiter les rôles, parce que, selon lui, les élèves ne se concentrent pas sur les rôles attribués et chacun se limite à ce qui lui est assigné, nous n'avons donc désigné qu'un leader et un secrétaire pour assurer la bonne gestion du groupe, l'objectif étant que tous les élèves travaillent ensemble et s'attachent à coopérer et à se partager toutes les tâches.

### **3. Le déroulement de l'activité**

Après la sélection des éléments constituant les groupes (groupe témoin et groupe expérimental), notre expérimentation se déroule de deux manières : travail individuel et travail de groupe.

Concernant l'activité proposée, comme nous l'avons signalé plus haut, il s'agit d'une production écrite d'un texte de type argumentatif.

#### **3.1. Fiche pédagogique**

- **Durée** : 60 min
- **Activité** : production écrite
- **Niveau** : 4<sup>e</sup> AM
  
- **Objectifs** :
  - Se familiariser avec l'argumentation.
  - Identifier les verbes d'opinion.
  - Produire des arguments pour étayer une prise de position.
  - Produire un texte argumentatif.

#### **3.2. Déroulement de la séance**

##### **A. Phase de préparation**

A tout moment dans notre vie, nous sommes amenés à nous expliquer, à défendre notre point de vue, notre opinion sur de nombreuses questions.

- Cette opinion est l'idée directrice que nous défendons, en utilisant des arguments.

- Dans l'argumentation nous utilisons des mots et des expressions d'opinion comme : à mon avis - personnellement - je pense que - je crois que - il me semble...
- A l'aide des expressions d'opinion, donnez votre avis à propos du sujet proposé.

### **B. Phase de production**

« Tu veux convaincre tes amis que la pollution de l'air est un phénomène très dangereux ».

- Rédige un texte argumentatif dans lequel tu leur expliques les dangers de ce phénomène.

### **C. Critères de réussite**

- propose un titre.
- rédige une partie introductive.
- défends ton avis à l'aide de trois arguments avec des exemples selon une organisation logique.
- emploie les procédés d'énumération et d'explication.
- conjugue au présent de l'indicatif.
- respecte l'accord sujet/verbe.
- respecte les marques de ponctuation.
- conclusion du texte (conclus ton texte).

## **4. Grille d'évaluation**

Les critères sont présents selon le tableau suivant :

### **4.1. L'aspect matériel**

|                  |   |
|------------------|---|
| L'introduction   | Résumant le problème                                |
| Le développement | Les arguments avec des explications pour convaincre |
| La conclusion    | Un résumé   |
| La ponctuation   | Respectée / non respectée                           |

## 4.2. L'aspect sémantique

|  |                                 |
|--|---------------------------------|
| Les reprises anaphoriques              | (elle, ce, cette, il)           |
| La présence des articulateurs logiques | Causes et conséquences          |
| Les arguments et les exemples          | Un exemple pour chaque argument |

## 4.3. L'aspect morphosyntaxique

|   |                           |
|---|---------------------------|
| Le système temporel                                 | Le présent de l'indicatif |
| Nombre d'erreurs (grammaticales et orthographiques) | La langue correcte        |

## 5. L'application de l'activité

### 5.1. La phase de la préparation à l'écrit

Dans cette première étape, l'enseignant a fait un rappel de la structure du texte argumentatif. Puis, il a posé des questions concernant le thème proposé et l'introduction des arguments.

### 5.2. La phase de la production

Dans cette étape l'enseignant a suivi les étapes suivantes :

- Il a écrit le sujet et la consigne sur le tableau :  
« La pollution de l'air est un phénomène très dangereux pour notre environnement »  
Présentez votre point de vue concernant ce sujet.
- Puis, il a lu la consigne et a donné des explications aux apprenants. Après trois lectures faites par les apprenants, il leur a demandé de souligner les mots-clés et de reformuler la consigne.
- Il a élaboré ensuite oralement et collectivement le sujet avec ses apprenants tout en partageant le travail en trois étapes suivies par des moments de récapitulation sur les feuilles de brouillon.
- Après, il a demandé aux apprenants de commencer le travail.

### 5.2.1. Le groupe témoin

Dans ce groupe, les 8 apprenants qui le composent, devaient rédiger un texte argumentatif individuellement, c'est-à-dire chaque apprenant travaille seul. Chacun d'entre eux était préoccupé par sa tâche et donc sa copie. L'enseignant passait entre les rangées pour répondre aux questions des apprenants et leur donner des explications concernant la signification de certains mots.

### 5.2.2. Les groupes expérimentaux

Nous avons suivi la même démarche pour les deux sous-groupes expérimentaux. A savoir :

- Le regroupement des apprenants en deux sous-groupes, chacun contient six éléments.
- La réorganisation des tables selon le besoin du travail.

Après la constitution des deux sous-groupes et l'explication de la consigne, nous avons distribué les copies de réponses aux apprenants. L'enseignant a demandé aux apprenants d'utiliser les feuilles de brouillon avant de commencer la rédaction. Au cours du travail, nous avons constaté que les élèves ont abordé le sujet avec un certain enthousiasme et cela vu son actualité et son importance. Ils sont entrés facilement dans le débat et ceci explique les nombreuses interactions qu'ils ont eues.

Ils étaient très motivés dans leur travail, ils discutaient et partageaient leurs points de vue autour du sujet. Ils utilisaient des mots simples pour formuler des phrases claires et correctes.

Concernant la participation, nous avons remarqué que tous les éléments essayaient de montrer leur présence, même les éléments les moins forts participaient. C'était des moments pleins de coopération entre les élèves.

Aussi, nous avons noté qu'ils ont rencontré certaines difficultés au niveau de la langue, et c'est ce qui explique le recours à la langue maternelle pour échanger leurs idées. Et ils demandaient à l'enseignant de leur traduire certains mots en français.

Ces constatations, nous les avons retenues durant la phase de discussion. Quand ils ont terminé le recueil des informations, ils ont commencé à rédiger le texte sur le brouillon.

Le leader du groupe assume la responsabilité de la rédaction, les autres présentent les arguments introduits par des articulateurs logiques.

Après la collecte des informations et la rédaction sur le brouillon, ils sont arrivés à la dernière phase où ils ont consacré la majorité du temps à la révision du texte provisoire pour dégager les fautes commises et les corriger avant de rédiger le texte final.

## **6. Analyse et interprétation des données**

A ce stade de notre recherche, nous allons analyser les travaux réalisés par les apprenants. Nous commencerons par le travail individuel puis nous passerons au travail en coopération.

Les tableaux ci-dessous donnent une image plus détaillée des productions écrites des élèves, selon un ensemble de critères qui nous semblent pertinents pour l'évaluation de la production d'un texte argumentatif.

Premièrement, l'aspect matériel où nous nous sommes basés sur deux éléments essentiels qui sont : la planification du texte où nous avons insisté beaucoup plus sur les différentes parties du texte argumentatif (introduction, développement et conclusion) et la ponctuation.

En second lieu, nous avons mis comme critère l'aspect sémantique, où nous avons établi trois éléments constructifs de ce critère : premièrement les reprises anaphoriques, deuxièmement, l'emploi des articulateurs logiques et finalement l'apport des arguments et des exemples et leur cohérence.

Le dernier ayant été réservé à l'analyse de la langue à travers le degré de respect du système temporel et les erreurs grammaticales et orthographiques.

## 6.1. Le groupe témoin (Productions individuelles)

### 6.1.1. L'aspect matériel (la forme)

Tableau n° 1 : L'aspect matériel (la forme)

| La planification du texte |   | La ponctuation |  |
|---------------------------|---|----------------|--|
| Les apprenants            | Son texte comporte trois parties :<br>introduction - développement - conclusion |                |  |
|                           | Oui   |                | Non  |
| Apprenant 1               |   | √              | L'utilisation du point à la fin de l'introduction et la conclusion seulement.<br><br>L'utilisation de la virgule après les connecteurs.                                  |
| Apprenant 2               |   | √              | Mettre la majuscule au début de la phrase et le point à la fin de la phrase.<br><br>L'utilisation de la virgule après les connecteurs.                                   |
| Apprenant 3               |   | √              | L'absence de l'utilisation du point à la fin de chaque paragraphe.<br><br>L'utilisation de la virgule après les connecteurs.   |
| Apprenant 4               | √   |                | L'absence de l'utilisation du point à la fin de chaque paragraphe, l'utilisation de la virgule seulement après le premier connecteur et des deux points à la conclusion. |

|             |   |   |  |
|-------------|---|---|--|
| Apprenant 5 | √ |   | L'utilisation du point à la fin de chaque paragraphe.<br><br>L'utilisation de la virgule après les connecteurs logiques. |
| Apprenant 6 |   | √ | L'utilisation du point seulement dans l'introduction et la virgule après les connecteurs logiques.                       |
| Apprenant 7 | √ |   | L'utilisation du point à la fin de chaque paragraphe.<br><br>L'utilisation de la virgule après les connecteurs logiques. |
| Apprenant 8 | √ |   | L'utilisation du point à la fin de chaque paragraphe.<br><br>L'utilisation de la virgule après les connecteurs.          |

## — Commentaire et interprétation

Ce premier tableau porte sur l'analyse des travaux réalisés individuellement. Les productions écrites des apprenants ont été analysées selon la forme, c'est-à-dire du point de vue matériel. Donc, nous avons suivi la planification du texte (introduction - développement - conclusion) ainsi que l'emploi de la ponctuation.

Pour la présentation des copies, nous constatons que les productions ont été réalisées sur des feuilles bien organisées et en très bon état.

Concernant la planification du texte, nous avons retenu que les apprenants ne connaissent pas encore les différentes parties du texte (introduction – développement - conclusion).

Si nous revenons aux copies, nous remarquons que plus de la moitié des apprenants n'a pas réussi à établir le plan du texte qui contient les trois parties. Les autres ont pu établir un plan cependant il paraît clair que les apprenants ne maîtrisent pas les éléments de chaque partie cela transparait à titre d'exemple dans l'absence des éléments constitutifs de l'introduction, où la définition de la problématique et l'annonce du plan ont été totalement négligées par les apprenants.

Quant à la ponctuation, nous avons remarqué que la majorité des apprenants ont des difficultés à ponctuer correctement leurs textes. Nous avons remarqué aussi que les apprenants n'utilisent que le point et la virgule comme signes de ponctuation et négligent les autres signes.

Ils ne maîtrisent pas l'emploi des signes de façon correcte par exemple, le point à la fin des paragraphes (A1, A2, A5 et A6).

### 6.1.2. L'aspect sémantique (le contenu)

Tableau n° 2 : l'aspect sémantique (le contenu)

| Apprenants  | La textualisation             |  |   |
|-------------|-------------------------------|--|---|
|             | Les reprises anaphoriques     | Les articulateurs                            | Arguments et exemples   |
| Apprenant 1 | Ce                            | D'abord<br>Ensuite<br>Enfin                  | Deux arguments avec deux exemples.<br>Manque de cohérence.<br>Contenu incompréhensible. |
| Apprenant 2 | Aucunes reprises anaphoriques | D'abord<br>Ensuite<br>Enfin                  | Contenu incompréhensible.   |
| Apprenant 3 | Il                            | D'abord<br>Ensuite<br>Enfin                  | Deux arguments et un exemple.<br>Manque de cohérence.                                   |
| Apprenant 4 | Aucunes reprises anaphoriques | D'abord<br>Ensuite<br>Enfin                  | Deux arguments non cohérents.<br>Un exemple.  |
| Apprenant 5 | Aucunes reprises anaphoriques | D'abord<br>Ensuite<br>Finalement             | Deux arguments non cohérents sans exemple.  |
| Apprenant 6 | Ce                            | D'abord<br>Ensuite                           | Deux arguments non cohérents avec un exemple.<br>Contenu incompréhensible.              |
| Apprenant 7 | Ce                            | D'abord<br>De plus<br>Enfin<br>Finalement    | Trois arguments et trois exemples.  |
| Apprenant 8 | Ce                            | D'abord<br>Ensuite<br>Enfin<br>En conclusion | Trois arguments et trois exemples.  |

## — Commentaire et interprétation

Concernant le deuxième critère (aspect sémantique : le contenu), nous avons établi trois éléments : Premièrement, l'utilisation des reprises anaphoriques, deuxièmement, les articulateurs logiques, et troisièmement l'apport des arguments et des exemples.

Concernant l'utilisation des reprises anaphoriques, nous avons remarqué que 05 apprenants ont utilisé l'expression : « ce phénomène » comme reprise anaphorique pour substituer l'expression « La pollution de l'air ». Les autres apprenants ont répété la même expression « la pollution de l'air », tout au long du texte.

Pour le deuxième élément (les articulateurs logiques), nous avons constaté qu'il n'y a pas de variété dans les articulateurs utilisés par les apprenants, et qui se limitent à : d'abord, ensuite et enfin.

En outre, nous avons relevé dans les productions écrites des apprenants, que leurs arguments n'étaient pas cohérents comme pour les cas (A1, A3, A4, A5, A6). Excepté les apprenants (A7, A8), dont les arguments étaient bien organisés. Pour l'apprenant (A2) quant à lui, son contenu était incompréhensible. Généralement, leurs arguments n'étaient pas cohérents.

Nous avons constaté aussi que les arguments de la plupart des apprenants n'étaient pas illustrés, sauf (A7, A8) qui ont utilisé des exemples.

### 6.1.3. L'aspect morphosyntaxique (la langue)

Tableau n° 3 : L'aspect morphosyntaxique (la langue)

| Apprenants  | La langue                 |                   |                 |
|-------------|---------------------------|-------------------|-----------------|
|             | Le système temporel       | Nombres d'erreurs |                 |
|             |                           | Grammaticales     | Orthographiques |
| Apprenant 1 | Le présent de l'indicatif | 05                | 10              |
| Apprenant 2 | Le présent de l'indicatif | 06                | 12              |
| Apprenant 3 | Le présent de l'indicatif | 05                | 17              |
| Apprenant 4 | Le présent de l'indicatif | 09                | 23              |
| Apprenant 5 | Le présent de l'indicatif | 09                | 20              |
| Apprenant 6 | Le présent de l'indicatif | 05                | 13              |
| Apprenant 7 | Le présent de l'indicatif | 06                | 06              |
| Apprenant 8 | Le présent de l'indicatif | 09                | 11              |

#### — Commentaire et interprétation

Le troisième critère de notre évaluation est réservé à l'aspect morphosyntaxique (la langue). A propos de cet aspect, nous avons pu noter que les élèves éprouvent beaucoup de difficultés. En effet trois apprenants ont utilisé le présent de l'indicatif dans leurs productions, et les cinq restants n'ont pas respecté le système temporel.

Certains apprenants ne savent pas conjuguer les verbes correctement, par exemple l'apprenant 07 au lieu de dire « qui a des causes et des conséquences négatives », il a écrit « qui as des causes... », une apprenante (A4) a utilisé quant à elle, l'équivalent en anglais en écrivant : « qui **open** avoir ».

#### - Les erreurs

En ce qui concerne le nombre d'erreurs, il est principalement lié au nombre de mots utilisés. Plus la production est longue plus le nombre d'erreurs est important est vice-versa.

Certaines erreurs sont d'origine phonologique, souvent basées sur une mauvaise perception des sons. Par exemple l'apprenant (A5) écrit « qui **pou avoir** » pour « qui peut avoir », (A6) « **provoqui** » pour « provoque », l'apprenant 04 écrit « monace » pour « menace ».

**- Les erreurs d'accord**

Pour ce type d'erreurs, on peut citer l'exemple de l'apprenant (A8) qui a écrit « la vie **des** être vivant », le même apprenant a écrit « **des** autre problème natureles ». L'apprenant (A5) a quant à lui écrit « la pollution de l'air est une dangé... ».

**- Erreurs de distinction entre les genres des mots**

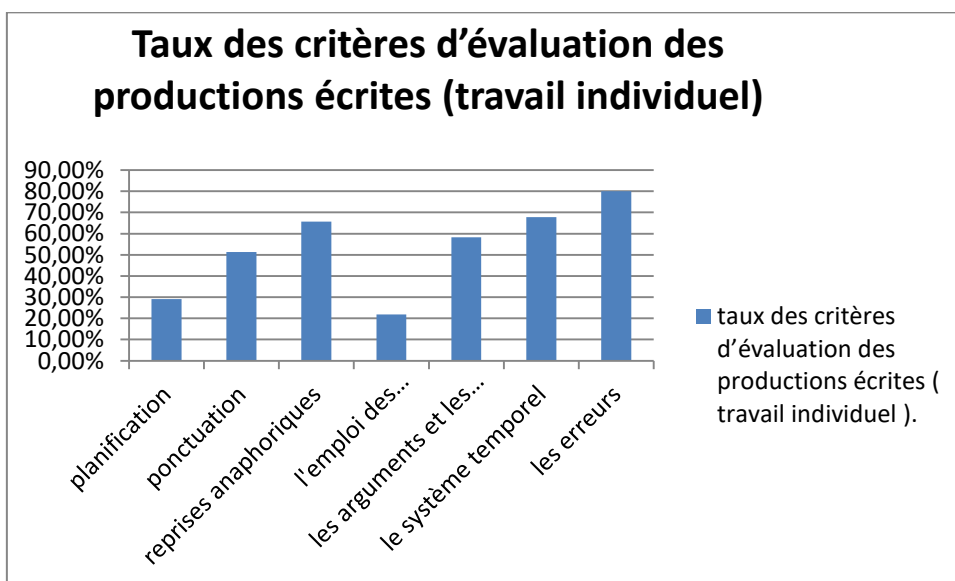
Dans certains cas les apprenants ne savent pas accorder l'article avec le genre du mot, par exemple l'apprenant 02 écrit « la pollution de l'air est une problème », peu d'erreurs sont dues à la confusion des homonymes comme se/ce.

A la fin de cette phase, on peut résumer l'analyse selon le tableau et l'histogramme

| <b>Critères</b>                     |                       |                              |                                   |   |                            |                    |
|-------------------------------------|-----------------------|------------------------------|-----------------------------------|---|----------------------------|--------------------|
| <b>La planification</b>             | <b>La ponctuation</b> | <b>Reprises anaphoriques</b> | <b>L'emploi des articulateurs</b> | <b>L'apport des arguments et des exemples et leur cohérence</b> | <b>Le système temporel</b> | <b>Les erreurs</b> |
| <b>Taux de respect des critères</b> |                       |                              |                                   |   |                            |                    |
| <b>29.18 %</b>                      | <b>51.28 %</b>        | <b>65.63%</b>                | <b>21.88%</b>                     | <b>58.33%</b>   | <b>67.85%</b>              | <b>80%</b>         |

suivants :

**Tableau récapitulatif des taux de respect des critères de réussite dans les productions écrites du groupe témoin**



**Histogramme des taux de respect des critères de réussite dans les productions écrites du groupe témoin**

#### 6.1.4. Lecture des données relatives au groupe témoin

D'après les statistiques mentionnées dans le tableau précédent, nous pouvons présenter la lecture suivante :

D'une façon générale, les apprenants du groupe témoin éprouvent beaucoup de difficultés pour produire un texte argumentatif et cela est très clair dans les données du tableau.

- Près du tiers du groupe témoin (29.18%) ne sait pas construire un texte qui comporte une introduction, un développement et une conclusion.
- 51.28% soit un peu plus que la moitié du groupe témoin a des difficultés dans l'utilisation de la ponctuation à bon escient.
- Plus des deux tiers du groupe (65.63%) ont des difficultés dans l'utilisation des reprises anaphoriques, soit des pronoms personnels, soit des substituts grammaticaux ou bien des reprises lexicales.
- Ils ont une pauvreté dans la variation des articulateurs logiques. Ils n'utilisent que d'abord, ensuite, enfin (21.88%).

- En ce qui concerne l'apport des arguments et des exemples d'une façon cohérente, nous n'avons que (58.33%) d'apprenants qui ont su tirer avantage de l'apport des arguments et des exemples.
- Pour le respect du système temporel, 67.85% ont pu conjuguer les verbes d'une façon correcte, ces apprenants n'ont utilisé que le présent de l'indicatif.
- Ce qui attire notre attention également dans la lecture des données recueillies, c'est le taux élevé des erreurs (80%) et cela est une réalité que rencontrent les apprenants lors de la rédaction. Ces erreurs varient entre l'orthographe et la grammaire.

Finalement, ces statistiques renvoient à un taux général de (47.27%), le taux de réussite de la production écrite chez le groupe témoin.

## 6.2. Le travail coopératif (Les groupes expérimentaux)

### 6.2.1. L'aspect matériel

#### Groupe expérimental n° 01

Tableau 02 : L'aspect matériel (G 01) – Production coopérative

| La planification du texte |   | La ponctuation            |
|---------------------------|---|---------------------------|
| G 1                       | Leur texte comporte trois parties :<br>introduction-développement- conclusion |                           |
|                           | Oui   | Non                       |
| Les apprenants            | √   | Le texte est bien ponctué |

#### Groupe expérimental n° 02

Tableau 02 : L'aspect matériel (G 02) - Production coopérative

| La planification du texte |  | La ponctuation            |
|---------------------------|--|---------------------------|
| G 2                       | Leur texte comporte trois parties :<br>Introduction-développement-conclusion |                           |
|                           | Oui  | Non                       |
| Les apprenants            | √  | Le texte est bien ponctué |

### 6.2.2. L'aspect sémantique

#### Groupe expérimental n° 01

Tableau 1 : L'aspect sémantique (G 01) - Production coopérative

| G 1            | La textualisation                     |  |  |
|----------------|---------------------------------------|--|--|
|                | Les reprises anaphoriques             | Les articulateurs                            | Les arguments et les exemples          |
| Les apprenants | La pollution de l'air<br>Ce phénomène | D'abord<br>Ensuite<br>Enfin<br>En conclusion | Arguments cohérents et bien organisés. |

#### Groupe expérimental n° 02

Tableau 2 : L'aspect sémantique (G 02) - Production coopérative

| G 2            | La textualisation             |  |   |
|----------------|-------------------------------|--|---|
|                | Les reprises anaphoriques     | Les articulateurs                            | Les arguments et les exemples                                 |
| Les apprenants | La pollution de l'air<br>Elle | D'abord<br>Ensuite<br>Enfin<br>En conclusion | Les arguments cohérents, ils sont illustrés par des exemples. |

### 6.2.3. L'aspect morphosyntaxique

#### Groupe expérimental n° 01

Tableau 1 : L'aspect morphosyntaxique (G 01) - Production coopérative

| G 1            | La langue   |                   |                |
|----------------|---|-------------------|----------------|
|                | Le système temporel   | Nombres d'erreurs |                |
|                |   | Grammaticales     | Orthographique |
| Les apprenants | Verbes conjugués au présent de l'indicatif d'une façon correcte | 02                | 01             |

#### Groupe expérimental n° 02

Tableau 2 : L'aspect morphosyntaxique (G 02) - Production coopérative

| G 2            | La langue   |                   |              |
|----------------|---|-------------------|--------------|
|                | Le système temporel   | Nombres d'erreurs |              |
|                |   | Grammaticales     | Orthographes |
| Les apprenants | Verbes conjugués au présent de l'indicatif d'une façon correcte | 03                | 03           |

## — Commentaire des résultats du travail coopératif

Concernant le premier critère, nous pouvons dire que les deux groupes ont pu construire des textes d'une façon correcte et bien organisée.

- Les parties du texte (introduction-développement-conclusion) sont respectées.
- Les deux textes sont ponctués correctement.

Au niveau sémantique, les textes rédigés sont compréhensibles et cohérents à travers :

- L'introduction des reprises anaphoriques : l'emploi de l'expression « La pollution de l'air » et l'expression « Ce phénomène ».
- La variété des articulateurs logiques : d'abord, ensuite, enfin, en conclusion... permet de suivre l'ordre des idées et de donner des phrases simples et correctes.
- L'illustration des arguments avec des exemples, ainsi que l'utilisation d'un vocabulaire riche.

Au niveau morphosyntaxique, les apprenants ont utilisé le présent de l'indicatif et ils ont conjugué les verbes correctement.

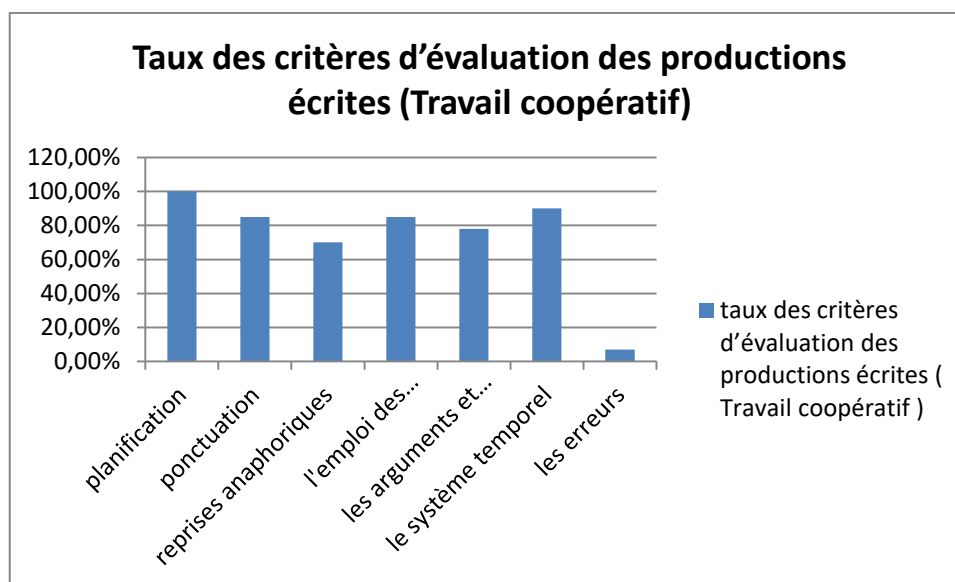
Concernant les erreurs, les tableaux montrent que les apprenants n'ont pas commis beaucoup d'erreurs 05 erreurs au niveau de la grammaire et 04 erreurs au niveau de l'orthographe, en somme 09 erreurs.

Dans la page suivante nous avons un tableau et un histogramme qui résument les taux de respect des critères de réussite de la production écrite des sous-groupes ayant travaillé en coopération.

**Tableau récapitulatif des taux de respect des critères de réussite dans les productions écrites réalisées en coopération**

| Critères                     |                |                       |                            |  |                     |             |
|------------------------------|----------------|-----------------------|----------------------------|--|---------------------|-------------|
| La planification             | La ponctuation | Reprises anaphoriques | L'emploi des articulateurs | L'apport des arguments et des exemples et leur cohérence | Le système temporel | Les erreurs |
| Taux de respect des critères |                |                       |                            |  |                     |             |
| <b>100%</b>                  | <b>85%</b>     | <b>70%</b>            | <b>85%</b>                 | <b>78%</b>   | <b>90%</b>          | <b>7%</b>   |

**Histogramme des taux de respect des critères de réussite dans les productions écrites réalisées en coopération**



#### 6.2.4. Lecture des données du travail coopératif

A travers les données du tableau ci-dessus, nous pouvons donner la lecture suivante :

Les deux sous-groupes expérimentaux ont produit des textes bien organisés. Qui comportent une introduction, un développement, et une conclusion. Par la suite, nous trouvons le système temporel qui est placé en deuxième position avec un pourcentage de 90%. En troisième position, nous trouvons l'apport des arguments et des exemples 78%, ensuite se positionne deux critères dans la quatrième place : la ponctuation et l'emploi des articulateurs logiques avec un pourcentage de 85% et enfin, le nombre des erreurs avec un taux de 07%.

Finalement, ces statistiques renvoient à un taux général de 73.57%, le taux de réussite de la production écrite chez les groupes expérimentaux.

### 7. Etude comparative entre les résultats des groupes expérimentaux et ceux du groupe témoin

Comme nous l'avons mentionné au début de l'enquête, notre travail se base sur une méthode analytique comparative. Dans cette phase, nous allons essayer de faire une comparaison entre les résultats obtenus dans les deux groupes (témoin et expérimental), pour mesurer l'impact de la stratégie de l'apprentissage coopératif sur la production écrite d'un texte argumentatif, nous pouvons déduire les remarques suivantes :

#### — Pour les groupes qui ont travaillé en coopération

- Les apprenants ont été motivés par le travail en commun par rapport à celui effectué individuellement, et ce facteur a eu un impact positif sur les productions des apprenants.
- Dans le travail coopératif, les textes sont écrits d'une façon bien organisée, la répartition en parties et la ponctuation sont respectées, les connecteurs sont introduits et il y a peu d'erreurs.
- Les deux textes produits par les sous-groupes expérimentaux comportent :
  - Une introduction qui donne une définition du thème « La pollution de l'air ».
  - Un développement où les apprenants présentent leurs arguments d'une manière cohérente, illustrés par des exemples.
  - Une conclusion pour convaincre les lecteurs que la pollution de l'air est un phénomène très dangereux.

- Les textes produits en coopération présente un meilleur recours aux articulateurs et davantage de variété dans leur choix.
- Les textes produits en coopération comportent moins d'erreurs.

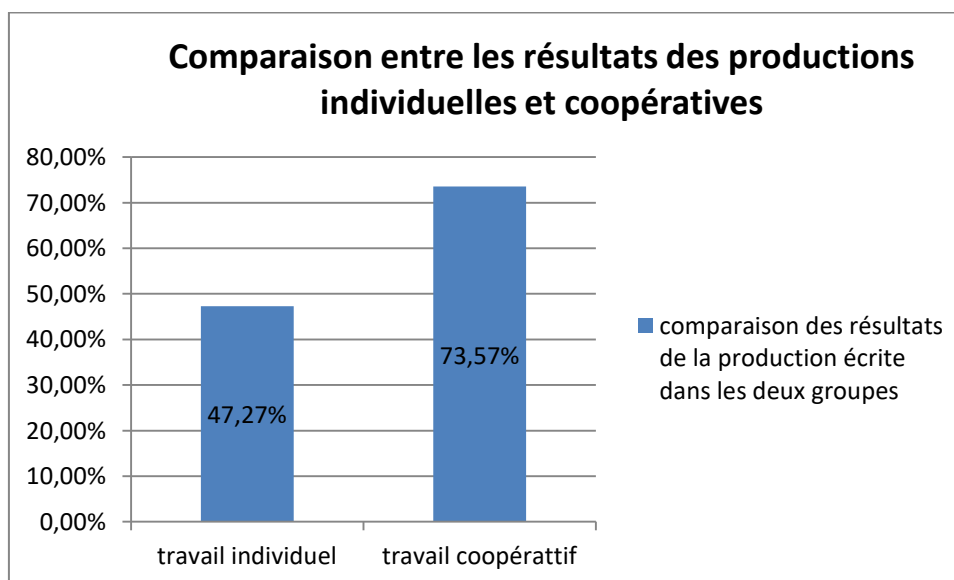
### — Pour le groupe témoin

Concernant les textes qui ont été écrits individuellement, nous ne pouvons que constater qu'ils ont été mal construits et cela est dû aux difficultés que les apprenants ont éprouvées lors de la production écrite.

- La moitié des apprenants n'a pas respecté le plan du texte, pas de cohérence ni d'enchaînement entre les idées.
- La ponctuation à été négligée.
- Pas de variété au niveau des articulateurs.
- Durant l'analyse des productions, nous avons constaté que la majorité des copies ne portent pas d'exemples illustratifs.
- Des productions qui comportent beaucoup d'erreurs orthographiques et grammaticales.

Le présent histogramme fournit une image plus claire en ce qui concerne la comparaison entre les résultats des groupes expérimentaux et ceux du groupe témoin

#### Etude comparative



## Conclusion

Dans ce dernier chapitre, nous avons présenté le cadre méthodologique de notre expérimentation où nous avons débuté par une présentation de l'importance de la production écrite et du texte argumentatif pour les apprenants de 4<sup>e</sup> AM, puis nous avons effectué une description du terrain et du public visé, où nous avons effectué notre expérimentation, et nous avons terminé par les résultats qui nous ont permis de valider nos hypothèses et de répondre à notre problématique.

Donc, à travers les résultats obtenus et grâce à cette étude comparative, nous pouvons dire que le travail coopératif a divulgué ses énigmes et nous a donné ses fruits, à travers sa contribution à l'amélioration des productions écrites des apprenants. Il a joué un rôle primordial dans l'émergence d'une compétence à l'écrit, chez les apprenants de 4<sup>e</sup> AM, au niveau linguistique et communicatif. Il est, donc, plus efficace que le travail individuel et il a un apport remarquable notamment dans le processus de construction des savoirs.

A la fin de ce chapitre, nous pouvons dire que le travail coopératif a pu donner la chance à tous les apprenants de participer à la construction de leurs connaissances et a permis d'installer une atmosphère pleine de motivation et de complémentarité entre les apprenants et de casser les barrières de la timidité.

Grâce à son caractère coopératif, nous avons découvert, durant toutes les séances du travail coopératif, que les apprenants coopèrent ensemble pour terminer le travail et cela exprime le but ultime de l'apprentissage coopératif qui dépasse le cadre scolaire vers la préparation d'un futur citoyen capable de vivre au sein d'une société.

La pédagogie coopérative consiste à mettre des apprenants de compétences et de forces différentes en situations vraies d'action, où ils peuvent exercer leurs capacités, afin de réaliser une tâche précise dont le but c'est d'apprendre ensemble.

Tout au long de cette recherche, nous avons tenté de répondre à cette problématique. En abordant la notion d'apprentissage coopératif, et en essayant de définir son apport en classe du FLE, notamment dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

Nous avons entamé notre recherche par un volet théorique autour des notions relatives à l'apprentissage coopératif. Nous avons tenté de le définir, de présenter ses composantes et l'impact positif qu'il peut avoir en stimulant l'interaction des apprenants.

Nous avons, par la suite, abordé les autres notions engagées par notre problématique, à savoir la production écrite et le texte argumentatif objet d'enseignement/apprentissage du FLE en 4<sup>e</sup> A.M., pallier concerné par notre volet expérimental.

Dans la partie expérimentale de notre recherche, nous avons décrit le cadre dans lequel s'est déroulée notre expérimentation, et le protocole mis en place pour le recueil des données que nous avons exploitées pour vérifier nos hypothèses. Avant de conclure avec une analyses des résultats.

Notre intérêt pour l'apprentissage coopératif, est parti du constat des difficultés rencontrées par les apprenants en production écrites en classe du FLE. Ce constat nous a mené à formuler la problématique suivante : à quel point l'apprentissage coopératif peut aider l'apprenant à améliorer ses compétences en production écrite ? Autrement dit, comment les stratégies coopératives participent-elles à l'amélioration de la production écrite chez les apprenants du FLE ?.

Ainsi, les résultats auxquels nous avons aboutis dans notre recherche sont venus confirmer les hypothèses que nous avons émises dans l'introduction qui ont été :

La rédaction coopérative permet de motiver les apprenants ; notre recherche a démontré qu'ils ont été plus actifs et qu'ils ont pu exprimer leurs idées, ce qui a contribué à améliorer leurs productions écrites.

Par ailleurs, à travers notre recherche, il apparaît que, l'apprentissage coopératif donne l'occasion aux apprenants de travailler en harmonie tout en renforçant leur

confiance en eux.. Ainsi, il favorise l'acquisition des d'habiletés cognitives et sociales, et permet d'améliorer la qualité de l'apprentissage.

Nous pouvons dire d'une manière générale que les apprenants ont réussi à améliorer leurs écrits grâce à la mise en œuvre de l'apprentissage coopératif cela transparait dans la comparaison des résultats des groupes témoin et expérimentaux.

Pour conclure, nous espérons à la fin de ce travail de recherche, avoir pu démontrer objectivement l'impact de l'apprentissage coopératif sur l'amélioration de la compétence de production chez les apprenants du FLE.

## **Bibliographie**

### **1-Les ouvrages**

- 1- BAUDRIT Alain, L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une nouvelle méthode pédagogique, De Boeck, Bruxelles, 2005.
- 2- BEACCO Jean- Claude, L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Didier, Paris, 2007.
- 3- CERISIER. N, Environnement- d'apprentissages collectifs, 1999.
- 4- COHEN Elizabeth, le travail de groupe, Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène, Cheneliere, Montréal, 1994.
- 5- CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patrica Mary, la production écrite, CLE International, Paris, 1999.
- 6- Cuq- Jean- Pierre et GRUCA Isabelle, cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Coll. FLE, Presse universitaires de Grenoble, 2002.
- 7- DEVANE Bernard, Lire et écrire des apprentissages, Armand Colin –Bordas, Paris,1993.
- 8- DEWEY John, Démocratie et éducation : Introduction à la philosophie de l'éducation, L'âge d'homme, 1983.
- 9- HOWDEN James, coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer, Pratico-Pratique, Québec,1968.
- 10- MACCIO Charles, Animer et participer à la vie de groupe, chronique sociale, Lyon, 1997.
- 11- MARIA Jose, La littérature à la portée des enfants, enjeux des ateliers d'écriture dès l'école primaire, Paris, Editions L'Harmattan, 2000.
- 12- ODETTE, et NEUMAYAR, Michel, Animer un atelier d'écriture, Edition ESP ISSY- Les Moulinex,2008.
- 13- PHILIP C ABRAMI et al, L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités, Montréal, les éditions de la Cheneliere, 1996.
- 14- SOPHIE Morand collection (dir) . ROBERT Glisson, SITUATION D'ECRIT compréhension. Production en langue étrangère. Paris, Edition CLE International, Ed. dépôt légal, 2000.
- 15- VIENNEAU Raymond, Apprentissage et Enseignement : Théories et Pratiques, Cheneliere Education, Paris, 2011.

## **2- Les dictionnaires**

- 1- Cuq Jean –Pierre, dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et second, Paris, CLE International S.E.J.E.R,2003.
- 2-DUBOI Jean et all, Dictionnaire de linguistique, Paris, Ed : Larousse, 1994.
- 3- DUBOI Jean et all, Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage, paris, Bordas ATR, 1999.
- 4- LEGENDRE Robert, dictionnaire actuel de l'éducation, paris ESKA 1993 2emme Edition)
- 5- PETIT LAROUSSE MULTILIDIA 2010.
- 6- Robert JP dictionnaire pratique de la didactique du FLE, paris, Edition OPHRYS,2008.

## **3- Les articles**

- 1- AYAD HAMRAOUI Melkhir et all, Guide du manuel de français du 4AM, Algérie, ONPS,2013.
- 2- Suzanne-G. CHARTRAND, « pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs, planifier collectivement la production du texte » in PEDAGOGIE QUEBEC Français printemps, N 97,1995.

## **4- Site d'internet**

- 1- [www.mondesenvf .Fr/.../Ateliers/Animer un de littérature en cia](http://www.mondesenvf.fr/.../Ateliers/Animer_un_de_litterature_en_cia).
- 2-[www.preventionscolaire.ca/doc/apprentissage coopératif.pdf](http://www.preventionscolaire.ca/doc/apprentissage_cooperatif.pdf).
- 3-[www.Tact.Fse-vlaval.ca/Fr/html/coop/2app-coo/cadre2-htm](http://www.Tact.Fse-vlaval.ca/Fr/html/coop/2app-coo/cadre2-htm).
- 4-Philip MEIRIEU, « pour quoi le travail de groupe » article (en ligne). URL :
- 5-<http://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgde.pdf> consulté le : 19/11/2015 à 15h30MIN.
- 6-<http://www.doc-engine.com/pdf/I/texte-argumentatif.html> le : 12/03/2016 à 17H.
- 8-[https://unebellefacon.files.wordpress.com/2013/06/argumentation\\_theorie.pdf](https://unebellefacon.files.wordpress.com/2013/06/argumentation_theorie.pdf)
- 9- <https://www.univ-setif2.dz/images/PDF/magister/MLF24.pdf>

## Résumé

Le présent mémoire a pour objectif de démontrer le rôle et l'efficacité de l'apprentissage coopératif, en production écrite d'un texte argumentatif, au cycle moyen. Le contenu de cette recherche se concentre sur l'apprentissage coopératif en tant que stratégie d'enseignement, son apport et sa mise en œuvre dans la réalisation d'une activité de production écrite collective. Pour atteindre cet objectif, nous avons mené une expérimentation qui a abouti à une étude comparative entre des productions écrites réalisées individuellement et d'autres élaborées en groupes. A travers les résultats de notre analyse du corpus, nous avons constaté que l'apprentissage coopératif est plus efficace que le travail individuel, dans la mesure où il aide les apprenants à améliorer leurs productions écrites.

**Mots clés :** apprentissage coopératif - travail individuel - stratégie d'enseignement - production écrite - texte argumentatif.

## التلخيص

تهدف هذه المذكرة إلى توضيح وتبيين دور وأهمية التعلم الجماعي في حصة التعبير الكتابي للنص الحجاجي في الطور المتوسط. يركز مضمون هذا البحث حول التعلم الجماعي كإستراتيجية تعليمية. مساهمته في التعبير الكتابي وضوابطه من أجل انجاز نشاط تعبير كتابي. من أجل تحقيق هذه الغاية قمنا بإجراء مقارنة بين تعابير كتابية منجزة بطريقة فردية وأخرى بطريقة جماعية. انطلاقاً من دراستنا للنتائج التحليلية للعينة تبين لنا أن التعلم الجماعي أكثر فعالية من العمل الفردي. فمن خلاله يتمكن التلاميذ من تحسين مستواهم في التعبير الكتابي .

. **الكلمات المفتاحية :** التعلم الجماعي- العمل الفردي- الإستراتيجية التعليمية- التعبير الكتابي- النص الحجاجي

## Abstract

This following study aims at showing the role and importance of collective learning in written expression's lecture of argumentative text in Middle school level. The content of this research focuses on collective learning as a teaching strategy, and its contribution in written expression and its settings in order to establish written expression collective learning. In order to accomplish this objective, we have conducted a comparative study between the accomplished written expression works both individually and collectively. Through the simple's analytical results we found that the collective learning is much important than the individual one by which students can improve their level in written expression.

**Key Words:** Collective learning - Individual work - Teaching strategy -Written expression - Argumentative text.