

(D) Jeudi 10 Mars 2016

## L'éléphant

Les éléphants habitent en Afrique et en Asie.

L'éléphant est végétarien.

chaque jour, il avale 200 Kilos d'herbe.

L'éléphant ne s'éloigne jamais d'un point d'eau pour pouvoir boire et se baigner il boit jusqu'à

Jeudi 10 Mars 2016

## 2<sup>e</sup> éléphant

Les éléphants habitent en Asie.

L'éléphant est végétarien.  
Chaque jour, il avale 200 kilos  
d'herbe, de fruits, de racines qu'il  
arrache avec sa trompe.

Il boit jusqu'à 80 litres d'eau  
par jour.

## L'éléphant.

Les éléphants habitent surtout en  
Afrique et en Asie.

L'éléphant est végétarien.

chaque jour il 200 kilos d'herbe  
de racines de fruit (-)

Il 80 litre d'eau.

Jeudi 10 Mars 2016

## L'éléphant

Les éléphants habitent en Afrique et en Asie.

Chaque jour, il avale 200 kilos d'herbe, de fruits (de racines) qu'il arrache avec sa trompe.

L'éléphant ne s'éloigne jamais d'un point d'eau pour pouvoir boire et se baigner.  
Il boit jusqu'à 80 litres d'eau par jour.

## L'éléphant

Jeu di 10 Mars 2016

## L'éléphants

L'éléphants habitent et en Asie et en Afrique.

L'éléphant est végétarien, il aval 200 Kilos d'herbe, des racines, de fruits.

Il boit jusqu'à 80 litre d'eau par jour.

Il l'éléphant cherche l'eau sous le

## Annexe

L'éléphant

- L'éléphants habitent en Afrique et  
en Asie, (éléphants végétarien), il aval  
200 Kilo d'herbe, 80 litre d'eau.

## Annexe

Mercredi 16 mars 2016.

L'éléphant

L'éléphant habite en Afrique  
et en Asie.

L'éléphant est herbivore. Il  
d'herbe 200 Kilos, de racine, de  
fruits.

L'éléphant boit jusqu'à 80  
litres d'eau.

jeudi 10 Mars 2016

## L'éléphant

↳ les éléphants habitent Afrique en Asie.

↳ L'éléphant végétarien.

↳ L'éléphant consomme 200 Kilos d'herbe de fruits de racines.

↳ L'éléphant ne s'éloigne jamais d'un point d'eau.  
il boit jusqu'à 80 litres d'eau par jour. il cherche l'eau.

Jeudi 20 Mars 2016.

## L'éléphant

Les éléphants habitent en Afrique et en Asie. Ils vivent en grands troupes composés de plusieurs familles.

L'éléphant est végétarien :

Chaque jour, il avale 200 kilos d'herbe, de fruits, de racines qu'il arrache avec sa trompe.

L'éléphant ne s'éloigne jamais d'un

(L'éléphant)

Jeu*di* 10 Mars 2015

L'éléphant

① Les éléphants habitent en Afrique et en Asie.

② L'éléphant est végétarien.

③ Il avale 200 Kilos d'herbe.

④ Il boit jusqu'à 80 litre d'eau par jour.

Jeu*di* 10 mars 2016

### L'éléphant

Les éléphants habitent en Afrique et en Asie, l'éléphant est végétarien, il avale 200 Kilos d'herbe, de fruits, de racines, Il boit jusqu'à 80 litres d'eau par jour.

## L'éléphant

L'éléphants habitant en Afrique et en

Asie.

L'éléphant est végétarien:

chaque jour. L'éléphant avale 200

Kilos d'herbe, du foin.

Il boit 30 litres d'eau par jour.

Jeudi 10 mars 2016

L'éléphant

Anna



Les éléphants habitent en Afrique et en Asie. Ils vivent en grands troupes composées de plusieurs familles.



L'éléphant est végétarien. Il avale

200 Kilos d'herbe, L'éléphant ne

s'éloigne jamais d'un point d'eau.

pour pouvoir boire et se baigner. Il boit

jusqu'à 80 Litres d'eau par



~~Individuel~~

Jeudi 10 mars 2016

## L'éléphant



Les éléphants habitent en Afrique et en Asie. Ils vivent en grands troupes composés de plusieurs familles.



L'éléphant est végétarien:

Chaque jour, il avale 200 Kilos d'herbe, de fruits, de racines qu'il arrache avec sa trompe.

Jeudi 10 Mars 2016

## L'éléphant

Les éléphant habitent en Afrique et en Asie.

L'éléphant est végétarien.

Chaque jour, il avale 200 kilos d'herbe, de fruits, de racines qu'il arrache avec sa trompe.

L'éléphant ne s'éloigne jamais d'un point d'eau pour pouvoir boire et se baigner.

il boit jusqu'à 80 litres d'eau par jour.

Jeudi 16 mars 2016

L'éléphant

Les éléphants habitent en Afrique et en Asie.

Chaque jour, il avale 200  
kilos d'herbe, de fruits, de racines qu'il arrache  
avec sa trompe.

L'éléphant ne s'éloigne jamais d'un point d'eau  
pour pouvoir boire et se baigner. Il boit jusqu'à  
80 litres d'eau par jour.

Le plus grand et le plus difficile problème qui puisse se poser à l'être humain, c'est l'éducation, car le discernement dépend de l'éducation et l'éducation, à son tour dépend du discernement. KANT.

## INTRODUCTION

Parler d'éducation, c'est se référer à un champ purement humain ; cette discipline traitée en tenant compte plusieurs données appartenant aux divers domaines ; sociologie, pédagogie, philosophie, économie...

Donc ; elle est obligatoirement une discipline complexe qui nécessite un continuels discernement sur un objet en vue de permettre un meilleur discernement chez l'apprenant .REBOUL la définit comme « ...l'ensemble de processus et des procédés qui permettent à tout enfants humain d'accéder progressivement à la culture ; l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal »<sup>1</sup>

L'éducation nous permet de vivre, en développant notre culture, dans une société où on doit participer pleinement et consciemment pour apprendre à donner du sens à notre existence, mais ; l'homme, pour qu'il puisse atteindre cet objectif, il doit être libre et la liberté en tant qu'elle est purement réservée à l'être humain, on ne l'acquiert qu'à travers l'éducation.

Cependant, à nos jours, l'éducation occupe un champ restreint dans la mesure où elle ne représente que le domaine « enseignement-apprentissage » en cherchant les méthodes et les stratégies qui servent à faciliter l'appropriation et l'assimilation de nouvelles connaissances.

---

<sup>1</sup> REBOUL.O. (2001), *la philosophie de l'éducation*, PUF .COLLECTION « que sais-je » 9<sup>ème</sup> edit .p.25

## I. L'éducation et les stratégies d'enseignement.

« D'ARISTOTE à JOHN DEWEY de nombreux penseurs ont affirmé que les choses que nous devons apprendre à faire avec un certain savoir, c'est en les faisant que nous les apprenons et nous les apprenons toujours dans une culture bien précise. Ainsi, il faut apprendre à faire ce que nous ne savons pas faire encore, et nous ne pouvons l'apprendre qu'en le faisant »<sup>1</sup>.

### 1-L'étymologie du mot « éducation ».

Le mot éducation trouve ses origines dans la langue latine « *educare* » qui signifie : nourri, remplir, assimiler et gaver ..., c'est s'adapter à ...prendre la forme de ...être forme à et par....

Cette notion illustre, en expliquant, un mouvement sur le plan extérieur du sujet vers le plan intérieur, c'est autrement ; une action de réception des connaissances aussi bien théoriques que pratiques dans un domaine donné.

C'est plus spécifiquement, un acte d'appropriation des compétences indispensables à l'exercice d'une profession ou même à vivre dans une société en modelant les modes de vivre et en faisant les choses autrement.

Le but de l'éducation, chez DEWY, est de former des Hommes qui peuvent s'adapter au changement de contextes en prenant en considération l'aspect spatio-temporel, ce qui nécessite à faire, quant à l'éducation d'une génération, appel aux expériences des générations précédentes ; donc, elle a affaire aussi à provoquer et contrôler ce changement qu'à favoriser chez eux le passage d'une attitude négative, passive à celle qui doit être positive et active en même temps.

En ce sens, l'éducation contribue à l'épanouissement global de l'être humain, à sa transformation, dans la mesure où il se dicte à lui même et, universellement à la fois les normes qui le dignent librement<sup>2</sup>.L'éducation doit, donc, donner la possibilité d'être libre en participant activement et rationnellement à la construction d'un accord politique, culturel et donc social.

---

<sup>1</sup> -ANDRIT Martin et all (2012) *sens et pertinence de la coopération un défi d'apprentissage*. Édit. GROUPE FIDESS INC. Québec. CANADA.P.42-43

<sup>2</sup> ANDRE, M.et all. (2012), *Sens et pertinence de la coopération, un défi d'éducation*. Edit. Groupe FIDES INC QUEBEC, CANADA.P97.

## 2-Les stratégies d'enseignement-apprentissage

Pour qu'on puisse atteindre les objectifs inscrits auparavant, plusieurs stratégies d'enseignement-apprentissages, qui sont mises en œuvre lors de la transmission et la réception des connaissances ainsi que l'appropriation des compétences, servent à faciliter l'apprentissage des langues étrangères en appropriant des compétences y compris les différentes composantes (linguistique, socioculturel, référentielle et discursive)

### 2-1.Définition de mot stratégie

*« La notion de stratégie s'est imposé graduellement dans la réflexion didactique au cours des années 70 parallèlement à l'analyse des styles d'apprentissage (.....).Le terme trouve des explications variée (.....) ; tantôt il renvoie à des stratégies d'apprentissage, tantôt à des stratégies de communication.... »<sup>1</sup>*

J.P.Cyr la considère comme *« un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer, et réutiliser la langue cibles »<sup>2</sup>*

En somme, elle est l'ensemble des opérations, d'actions et des ressources coordonnées en vue d'atteindre les objectifs fixés.

### 2-2.Les types de stratégies.

Étant donné que des conceptions variées propre au mot stratégie ont eu lieu dans le domaine de l'éducation, plusieurs types se sont émergé suivant les processus exploités lors de l'acquisition de nouvelles connaissances, les voici.

#### 2-2-1.Les stratégies cognitives.

*« Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, manipulation mentale ou physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de répondre au problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage »<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> ) J.P.Cuq(2003), dictionnaire de didactique du FLEetS.CLE INTERNATIONNAL.PARIS, p.225-226

<sup>2</sup> J.P.Cyr(1898) les stratégies d'apprentissage, EDIT.CLE INTERNATIONNA.PARIS P.5.

<sup>3</sup> idem. P.46

Elles agissent sur le traitement de l'information regroupée par phases de traitement :

- ✓ Capter : comprendre les énoncés, prendre des notes....
- ✓ Traiter : résumer, planifier, analyser, repérer les idées principales...
- ✓ Stocker ; mémoriser, emmagasiner....
- ✓ Utiliser : construire les réponses, contextualiser les connaissances acquises.

### **2-2-2.Les stratégies métacognitives.**

*« Elles consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'auto-évaluer et à s'auto-corriger »<sup>1</sup>*

L'élève prend, à travers lesquelles, du recul par rapport ses connaissances et les analyse pour pouvoir les adapter.

Certains auteurs (O'MALLEY et CHAMONT 1990)<sup>2</sup> ajoutent à cette classification la dimension affective ; se concentrer, faire des efforts, gérer convenablement ses sentiments.

### **2-2- 3.Les stratégies socio-affectives (gestion de ressources).**

*Ces « stratégies impliquent une interaction avec les autres (locuteur natif ou pair) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage ».<sup>3</sup>*

---

<sup>1</sup> idem. P.42.

<sup>2</sup> HANACHI .F.N.stratégies d'apprentissage développées par les collégiens et les lycéens es classe de langue. Mémoire de magistère en linguistique et en didactique (2007-2008) Université de MANTOURI.CONSTANTINE.P.26

<sup>3</sup> J.P.Cyr(1898) op. cité, p 55.

*Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère.*

<b>Les stratégies métacognitives</b>	<b>Les stratégies cognitives</b>	<b>Les stratégies socio-affectives</b>
<i>-L'anticipation</i> <i>-L'attention générale.</i> <i>-L'attention sélective.</i> <i>-Auto- gestion.</i> <i>Autorégulation.</i> <i>Identification d'un problème.</i> <i>Autoévaluation.</i>	<i>Utilisation des ressources</i> <i>Classement.</i> <i>Prise de notes.</i> <i>Déduction.</i> <i>Substitution.</i> <i>Résumé.</i> <i>Traduction.</i> <i>Transfert.</i> <i>L'inférence.</i>	<i>La clarification.</i> <i>La coopération.</i> <i>Le contrôle.</i> <i>L'autorenforcement.</i>

Ces stratégies, y compris les modalités pédagogiques qu'elles offrent, ont vu la lumière pour faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous allons, dans ce modeste travail de recherche, consacrer tous nos efforts à traiter une de ces modalités pédagogiques qui fait partie des stratégies socio-affectives, qui est très répandue ces dernières années dans le domaine de la didactique des langues, la voilà :

*L'apprentissage coopératif comme stratégie d'enseignement-  
apprentissage d'une langue étrangère.*

## II. L'apprentissage coopératif comme stratégie d'enseignement-apprentissage.

L'apprentissage est un processus qu'on adapte tout au long de la vie, il aboutit à modifier, pour ne pas dire changer, notre comportement, notre manière de pensée, notre angle de vision des choses, ce processus résulte d'une simple interaction de la part de l'individu et son milieu où il se trouve, ce qu'explique PHILIP.C.Abrami<sup>1</sup> en disant que « *l'apprentissage est un processus qui aboutit, au niveau de la pensée et du comportement, à un changement relativement permanent résultant de l'expérience et de la pratique* »<sup>1</sup>

L'école ressemble à une mer tumultueuse au déferlement d'une vague fait suivre le déferlement d'une autre, dans le champ pédagogique, ces vagues ont pour nom :

« Pédagogie active, pédagogie par centres d'intérêt pédagogie fonctionnelle, pédagogie par projet, pédagogie par objectif, et, dernière écume, pédagogie par compétences. Ces pédagogies (.....), chacun a sa logique propre et, généralement, a pour ambition de combler une défaillance du courant précédent et/ou système éducatif ». Cependant l'apprentissage coopératif paraît, soit disant, une pédagogie qui rassemble tout les modalités pédagogiques précédentes.<sup>2</sup>

L'apprentissage coopératif, apprentissage en groupe, ou collectif, nombreuses sont les nominalisations qui renvoient à la même notion faisant partie des stratégies socio-affectives, cette méthode pédagogique a envahi l'atmosphère éducative à l'avènement d'une nouvelle méthodologie didactique représentée par l'approche communicative dans les années 1970.

Ce courant pédagogique a été influencé par plusieurs penseurs appartenant à diverses époques, entre autre Célestin FREINET (1896-1966), les JOHNSON&JOHNSON et JOHN DEWEY (1859-1952)...etc.

---

<sup>1</sup> -PHILIP. C.Abrami et all, (1996) cité par MERABET Souad, *l'apprentissage coopératif* :Pour une pédagogie active de l'expression orale en FLE. Mémoire de Magistère (2005-2006) université de BATENA. P.20.

<sup>2</sup> MARCEL, Crahay, (1<sup>er</sup>tr i2006), *revue française de pédagogie* n=154.p97.

## 1-Définition de l'apprentissage coopératif.

Une situation d'apprentissage coopératif est définie (.....) comme une situation de group qui se définit comme un « ensemble d'élèves d'un établissement d'enseignement réunis à partir d'une ou plusieurs caractéristiques communes »<sup>1</sup> suffisamment restreint « ...pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée »<sup>2</sup>

Le travail coopératif est un travail de groupe hiérarchiquement organisé suivant un planning impliquant des délais aussi qu'un partage des tâches (coordination). Chaque intervenant sait ce qu'il doit faire dès le début et communique, échange, ou partage des éléments (.....) pour créer un objectif unique de travail.<sup>3</sup>

## 2- Les éléments de l'apprentissage coopératif.

Le travail collaboratif ne va pas de soi, il ne suffit pas de le déclarer pour qu'il soit effectif et plus encore efficace, il nécessite d'être organiser (....)<sup>4</sup>.

Pour qu'il ait coopération, le rapprochement physique des élèves, en tournant, tous, auteur d'une table, ne suffit pas, puisque cela ne donne rien comme garantie que tous les élèves vont travailler. Les penseurs de la coopération ont, donc, déterminé des éléments nécessaires à la réussite de cette modalité pédagogique. Nous allons les citer, à cause de contrainte d'espace, brièvement, puis, nous essayons d'expliquer quelques éléments que nous les voyons qu'ils en demandent.

- ✓ La responsabilisation.
- ✓ L'hétérogénéité.
- ✓ L'interaction.
- ✓ L'interdépendance positive.
- ✓ L'utilisation d'habilités coopératives.
- ✓ La préparation des élèves à la coopération
- ✓ La répartition des rôles et des tâches.
- ✓ La communication.

<sup>1</sup>D'après LEGENDRE R(1993) dictionnaire actuel de l'éducation, 2ème édit. PARIS.ESKA

<sup>2</sup> GOHON, G, Elisabeth(1994), le *travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène. Les édits. De la chenelière. p.1.*

<sup>3</sup> -GREG. YVAN. Potin. *Travail coopératif, quand la distance permet le rapprochement, (2006-2007) consulté le 4/12/2013, en ligne ; www.creg-ac-vers ailles.fr/MG/PDF/TCAO/pdf.p2*

<sup>4</sup> GENON , I (2011), op.cit .p.19

## 2-1.La responsabilisation.

Nombreux sont les enseignants qui ont quitté l'idée de faire travailler les élèves en groupes après des expériences qui se révèlent problématiques et négatives ; la chose qui assure le bon fonctionnement du groupe en situation d'apprentissage c'est bien qu'il faut des conditions mises en œuvre pour que l'apprentissage coopératif soit efficace, ce qu'explique JEAN PIERRE Jedoi « *Le fait de placer les élèves autour d'une table ne garantit pas qu'ils vont coopérer* ». <sup>1</sup>

Deux grands axes de responsabilisations doivent prendre place lors d'un travail coopératif ; tout le groupe doit être responsable à la réalisation d'un objectif commun au détriment des buts personnels ; mais aussi chacun des membres d'un groupe est sensé achever convenablement la tâche qu'elle a été attribuer à faire , comme l'explique MEIRIEU quand il a décrit le groupe en disant qu'il se distingue par « un mode de fonctionnement impliquant à la tâche commune, de façon à ce que cette implication soit un moyen d'accès à l'objectif que l'on propose d'atteindre » <sup>2</sup> Néanmoins, ces conditions ne vont pas dire qu'une interaction au sein d'un même groupe ne peut avoir lieu mais, si bien au contraire, le travail coopératif consiste à associer les élèves afin d'atteindre un objectif commun. Ces derniers doivent entraider, échanger, lever une ambiguïté à un membre demandant de l'aide, ce que prouve ALAIN, B. « *il ya l'entraide pédagogique à partir d'un projet commun* » <sup>3</sup>

Pour l'élève, entrer dans l'activité demande d'y participer selon différentes modalités. Pour ce faire il doit écouter, maintenir son attention et en rendre compte, (.....), émettre des hypothèses (....) répondre à différents types de questions, participe aux échanges qui sont élaborés. <sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> JEAN P.J (mai2001) *règles de vie et coopération, revue : vie pédagogique n =119(avril-mai2001)* [http : www.vie.pedagogique .gouv-qc-ca/numeros/119/vp119\\_28-29.pdf](http://www.vie.pedagogique.gouv-qc-ca/numeros/119/vp119_28-29.pdf).

<sup>2</sup> MERIEU, P (1996b) *outil pour apprendre en groupe, apprendre en groupe-2*.Lyon : chronique sociale, pédagogie/formation ,6<sup>ème</sup> édition. p.15.

<sup>3</sup> ALAIN, B.L'*apprentissage coopératif, origine et évolution d'une méthode pédagogique. Edition de Boeck Université, Bruxelles. BELGIQUE. P.35.*

<sup>4</sup> ROLAND, G et all. (2011) *didactique de la lecture de la maternelle à l'université PU de Namur. Belgique, coll. Recherche en didactique du français n=3.P.46.*

## 2-2.L'interaction.

Coopérer nécessite ; entraider ; échanger et interagir en créant un climat favorable à l'apprentissage. L'interaction en tant qu'une notion pédagogique autant qu'elle l'est psychologique, que signifie-t-il ce terme ? À quoi consiste-t-il ?

### 2-2-1.Définition de l'interaction

La notion d'interaction, dans le domaine de la psychologie sociale, a lieu « ... lorsqu'une unité d'action produite par un sujet A agit stimulus d'une unité repose chez un autre sujet B et vice versa »<sup>1</sup>

Bruner a défini l'interaction de tutelle comme suit « l'intervention d'un tuteur qui comprend une sorte de processus d'étayage... « ...qui rend la novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au delà de ses possibilités »<sup>2</sup>

Décrire l'interaction verbale c'est en effet faire apparaître sa structure et ses enchainement, montrer la part de chaque participant, en répondant à des questions (...), cela exclut de travailler sur des énoncés isolés<sup>3</sup>(...) et dans ce contexte que s'est développée la notion de travail coopératif et collaboratif.<sup>4</sup>

« L'enseignement (enseigner) se définit, selon notre optique, par l'ensemble des activités qu'accomplit l'individu censé savoir (l'enseignant) afin de conduire les individus censé apprendre (les enseignés) réaliser certaines activités mentales ou physiques qu'ils ne feraient pas ou du moins pas à ce moment-la, en dehors de la présence de l'action de l'enseignant »<sup>5</sup>

## 2-3. L'hétérogénéité

Les praticiens de la coopération insistent sur l'idée de l'hétérogénéité, des co-équipiers lors du travail coopératif, en termes de niveau scolaire, sexe, catégorie sociale, culturelle...pour que la discussion, l'échange inter groupale soient riches en termes de connaissances, de cultures ; cette modalité pédagogique, pour certains

<sup>1</sup> MAISONNEUVE, J (1997) *la dynamique de groupe*. Paris, PUF.P.

<sup>2</sup> [www.ceo-fipf-org/ressources-article.pdf](http://www.ceo-fipf-org/ressources-article.pdf).

<sup>3</sup> Jo. ARDITTY, approche *interactionniste-ex de fondements théoriques et question de recherche*, in : le français dans le monde n spécial *CLE INTERNATIONAL* p.10.

<sup>4</sup> [www.acrot-be-contenu/tel /e-Learning -LabSet.pdf](http://www.acrot-be-contenu/tel /e-Learning -LabSet.pdf). Consulté le 9/2/2014.

<sup>5</sup> -Var De Maren (1996) *méthodes de recherche pour l'éducation*, 2<sup>ème</sup> Edit. Bruxelles. Université de Boeck, p.27.

élèves doués, elle est l'occasion de jouer le rôle de tuteur pour autres élèves moins doués, quant à la matière à enseigner ; pour les autres, elle parait le moment opportunité pour apprendre, cela affirme l'idée ; en coopérant, on apprend. Cependant, l'hétérogénéité des membres ne va pas dire en nombre considérable mais, un nombre restreint des élèves peut faire fonctionner efficacement, dans la mesure où tous les membres peuvent communiquer, chacun à son tour,

#### **2-4.La répartition des rôles et des tâches.**

Pour M. Barlow le rôle est « une fonction déterminée qu'un individu est appelé à exercer dans le groupe de façon permanente ou tout à fait provisoire »<sup>1</sup>

Pour que le travail coopératif soit efficace et réussisse les co-équipiers doivent l'objectif global(les apprentissages) en sous-objectifs qui doivent être réalisé par tous les membres dans la mesure où chacun d'eux prend une tâche pour la réaliser pour, à la fin, en les accumulant, atteindre l'objectif visé.

##### **2-4-1.Pas de répartition systématique des tâches.**

Il est judicieuse de signaler qu'au sein du travail coopératif, il n'y a pas de place à une répartition systématique des rôles et des tâches puisque cela va diminuer l'occasion aux membres d'interagir, d'échanger, de soutenir l'un l'autre ; mais toute le monde est engagé, en exploitant les ressources disponibles, pour achever l'objectif visé au temps inscrit par l'enseignant.

Lors du travail coopératif, les tâches et les rôles doivent être répartis afin d'assurer, en divisant la responsabilité, le bon fonctionnement du groupe ; par exemple : un élève peut être scripteur, un autre sera vérificateur et, le troisième chargera d'écrire les réponses ...etc.<sup>2</sup>

#### **2-5.L'interdépendance positive**

Un autre élément indispensable pour la réussite et l'efficacité du travail coopératif ; l'interdépendance positive qu'elle existe et qu'elle doit exister au sein des co-équipiers qu'ils conjuguent, tous, leurs efforts pour apprendre, dans la mesure où ils doivent être motivé à s'aider eux-mêmes pour réussir, tous.

---

<sup>1</sup> BARLOW, Michel, (2000), *le travail en groupe des élèves*, Bordas, Paris, p.53.

<sup>2</sup> Lizanne LAFONTINE et all (2008) *l'articulation orale-écrit en classe ; une diversité de pratique*.PUQ .Coll. Education ; intervention CANADA.P.36

Bref, plus que le groupe représente une certaine interdépendance positive, plus que la chance d'atteindre les objectifs d'apprentissage soit possible et réalisable ; ce que prouve Pléty lorsqu'il affirme que « ce travail de groupe permet à un certain nombre d'élèves, en situation d'échec, de réussir par le travail collectif »<sup>1</sup>

## **2-6.L'utilisation des habilités coopératives.**

Pour que le travail en groupe puisse réussir, plusieurs habilités doivent être mises en application, et que les co-équipiers doivent se comporter. Différents concepteurs de la pédagogie coopérative en distingue deux types :

Les habilités sociales : qui touchent le plus précisément le côté comportemental, culturel, social de l'élève ; entre autre : écouter, échanger des idées, encourager les autres, offrir de l'aide à ce qu'il en a besoin ... Ces habilités servent en grande partie à établir et soutenir le bon fonctionnement du travail coopératif.

Les habilités cognitives : qui regroupent l'ensemble des mécanismes mis en œuvre pour apprendre ; manière de traitement de l'information, habilité à synthétiser, à relier les idées, à prendre des décisions, à tirer des conclusions fondées sur le raisonnement après avoir formulé des hypothèses.

## **2-7.La communication**

Pour que le travail coopératif soit efficace et réussisse ; les membres de groupe doivent représenter une certaine complémentarité en terme de compétences, de ressources ainsi que des capacités qui doivent être mises en application pour atteindre les objectifs visés

Pour qu'ils puissent atteindre ces objectifs, les co-équipiers doivent interagir, échanger et communiquer, tout cela n'aura pas lieu sauf si, et seulement si, ils arrivent à gérer à bien la communication y compris ses contraintes ; les voici.

- ✓ Contrainte de taille. (le nombre de groupe doit être au service de la tâche à réaliser, dans la mesure où chaque membre puisse jouer le rôle de récepteur et émetteur et interagir.
- ✓ contrainte de l'espace ; les penseurs de la coopération voient que le cercle représente une bonne disposition des groupes puisqu'elle facilite l'échange inte-

---

<sup>1</sup> PLETY, R, (1996), l'apprentissage coopératif .Lyon : Presses Universitaires de Lyon, Éthologie et Psychologie des communications, p.15

individuel et donc la cohérence des idées et qui dit cohérence, dit cohésion inter groupale.

- ✓ Contrainte de temps ; l'une des difficultés que rencontre les équipes c'est bien la maîtrise de temps, MICHEL Barlow voit que la tâche de gardien de temps doit être attribué à l'un des membres de groupe « *l'idéal est évidemment et que les élèves se prennent en charge et que l professeur n'ait plus à exercer lui-même le rôle de gardien du temps* »<sup>1</sup>

### **3. Les méthodes de l'apprentissage coopératif.**

#### **3-1.La méthode *Teams-Games-Tournaments* (Edwards & DeVries 1972,1974).**

Elle consiste à constituer des groupes homogènes en termes de compétences hétérogène quant à leur niveau scolaire catégorie sociale statut culturel, elle insiste sur l'idée que le groupe doit être peu nombreux (4 élèves au maximum), ces derniers travaillent ensemble à l'aide de fiches contenant un aspect du programme scolaire déjà traité par l'enseignant ; ils essaient collectivement à développer leurs propre connaissances. Ensuite, un système de tournois aura lieu, de sorte que chacun d'eux va rivaliser avec les autres membres appartenant aux autre équipes qui ayant quasiment le même niveau pour que les chances de succès soit équivalent, ils doivent répondre aux questions posées par l'enseignant. Des points, donc sont attribués individuellement en fonction de la qualité des réponses données. Dans un dernier lieu ces points obtenus individuellement, après avoir été additionnés, déterminent le score et donc la nature de récompense attribuées à l'équipe qui arrivaient à accumuler le maximum des points en basant sur les connaissances acquises aussi que les performances pratiquées lors de travail de groupe.

Ainsi, la méthode (TGT) présente fortement une dimension compétitive sur deux niveaux. A un niveau interindividuel ; quand les élèves concourent d'une manière individuel lors des tournois, à un niveau inter groupale quand ils visent collectivement une récompense supérieure quant aux autre équipes. Souvent des certifi-

<sup>1</sup> -BARLOW, MICHEL, (2000) *le travail en groupe des élèves*, BORDAS.PARIS.P48

cats sont attribués au groupe qualifié en l'identifiant par « le bon groupe » ou « le super groupe ».

### 3-2. La méthode Student Teams-Achievement Division. (Slavin)

La méthode dite STAD, qu'on doit à SLAVIN, s'apparente à la précédente quant à son organisation initiale. Des groupes sont constitués à composition hétérogène, ils travaillent collectivement un point de programme scolaire déjà abordé par l'enseignant ; avec l'aide de fiches, cette phase de travail suivies, comme dans la précédente, d'une phase individuelle mais, elle prend une autre forme, les membres de groupe sont interrogés par l'enseignant, puis ils ont récompensés vis-à-vis leur progression par rapport les résultats passé ce qui va déterminer ultérieurement le score des points attribuer à chacun, de nouveau, le score et donc la récompense attribuer à chacun est à la base des points, après avoir l'accumulée, obtenus par chacun des membres. Voici un tableau qui synthétise les distinctions entre ces deux méthodes :

TGT	STAD
Compétition interindividuel (toujours compétitive)	Remplacer par le challenge avec soi-même (parfois compétitive) SLAVIN.
Affichage honorifique de classement.	Absence de classement.
Les équipes sont récompensées périodiquement (pas de récompense stable durant toute l'année).	

### 3-3. La méthode « jigsaw ». (Aronson, Blaney, Stephan & Snapp (1978)).

Cette méthode consiste à constituer des équipes hétérogènes quant à leur niveau scolaire, composés de filles et de garçons, voire d'élèves de diverses origines culturelles. Ces équipes fonctionnent suivant le principe de « puzzle », chaque membre du groupe de traiter un aspect du programme et de l'enseigner à ses partenaires, par exemple ; en ce qui concerne un travail qui porte sur l'Amérique latine. Un élève se chargera d'étudier l'aspect historique, un autre l'aspect économique et un autre l'aspect culturel... ; les six membres traitent, donc tout les aspects, soi-

disant, en prenant, une pièce de *puzzle*. Dans un premier temps ; les élèves consultent des ouvrages relatifs à leurs objet d'étude, ensuite ; ce qui ont le même objet d'étude (un membre de chaque groupe) se rassemblent pour l'étudier ensemble ; les membres qui sont responsables d'étudier l'aspect historiques sont ensemble de même les autres ; puis, après que les membres finissent leurs travaux ; ils retournent, chacun à son groupe d'origine pour qu'il puisse enseigner l'aspect concerné à ses camarades, ainsi, les membres de groupe adoptent la position de tuteur ; modèle qui s'apparente à « *tutorat alterné* »<sup>1</sup>. à la fin, tous les membres doivent passer individuellement des épreuves relatives à l'aspect déjà étudié afin de vérifier, ceci à toute absence de récompense, leurs connaissances acquises.

### **3-4. La méthode « *jigsaw2* »**

Une variante de la méthode précédent appelée *jigsaw2*, le principe est toujours le même « *puzzle* », mais ce qui la distingue c'est bien que les équipes sont réduites à quatre au lieu de six ; les membres d'une équipe étudient tous l'unité d'enseignement, mais, chacun est sensé étudier une partie de cette unité enfin, les équipes sont récompensé sur la base de leur score de connaissances c'est-à-dire les points obtenus par les différents membres lors des épreuves de contrôle.

Dans la méthode dite *jigsaw2*, basée sur le principe de *puzzle* le travail collectif est structuré en basant sur la responsabilisation de chacun des membres dans la mesure où il est le seul détenteur d'une partie du savoir.

Ce type de fonctionnement situé dans un contexte d'une communauté d'apprenant où chaque membre est considéré comme un expert chargé de transmettre et partager certain savoir.

### **3- 5. La méthode *learning together*. (Johnson & Johnson (1987) et John & Smith 1991).**

Cette méthode consiste à constituer des groupes de quatre ou cinq élèves, dont le niveau, l'âge, le sexe, aussi que le niveau scolaire différents que représentent l'hétérogénéité groupale, elle se caractérise par ; une interdépendance positive forte (les membres travaillent ensemble, tous, en entraînant, puisque ce qu'ils anime

<sup>1</sup> BAUDRIT, A. (1999), *tuteur ; une place, de fonctions, un métier*, PARIS : PUF, Education et Formation. P.10-11.

c'est un seul objectif, sans ignorer que la responsabilité individuelle est assez lourde dans une méthode pareille donné que tous les membres sont conscients que la défaillance d'un membre peut faire échouer tout le travail, mais l'accent est mit davantage sur l'acquisition des habilités ne se manque d'importance à savoir : apprendre à s'organiser, apprendre à apprendre, à échanger, à interagir, apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre, d'où l'importance de la pédagogie coopérative qu'elle apparu une solution efficace pour un bon apprentissage dans la mesure où, l'élève est invité à interagir à entraider, à discuter en groupe, en changeant les idées, pour enrichir le débat et faire vivre l'apprentissage. Enfin les membres des groupes sont récompensés en toute absence de compétition intergroupale.

### **3-6.La méthode : Coopérative Integrated Reading Composition.**

Est une méthode adaptée à l'apprentissage de la lecture et l'écriture, elle consiste à constituer des pairs hétérogènes dans des groupes ; les élèves, travaillant en pairs, font un résumé d'un texte qu'ils ont lu : en travaillant sur le vocabulaire, son sens,..., ils participent aux discussions faites, avec les camarades lors un travail en groupe auteur des textes lus, en produisant des écrits varies renvoient au même texte , les membres du groupes passent aux épreuves individuelles après, l'enseignant attribuer des récompenses en fonction des ponts accumulés dans chaque groupe.

Quant à l'écriture lorsqu'un apprenant écrit son texte en présence d'un pair, ils peuvent voir, ensemble, des points grammaticaux, l'art de l'orthographe...lors de la rédaction de texte, ils aussi, arrivent enrichir les représentations lexicales en langue étudiée en réinvestissant les écrits élaborés individuellement.

La méthode dite CIRC fait passer les élèves de la structure dyadique à l'organisation groupale où les membres d'un groupe doivent être complémentaires en matière d'apprentissage que se soit dans la lecture ou lors l'écriture.

Voici les principales méthodes que nous voyons indispensables pour que le travail coopératif soit efficace et que les savoirs peuvent se transformer, chez l'apprenant, en se transformant en connaissances acquises.

Le tableau qui suit, synthétise les principales méthodes, en prenant en considération ses éléments ainsi que ses critères.

**S** : score.

**ST** : spécialisation de tâche.

<b>Méthode</b>	<b>Objectif donné au groupe.</b>	<b>Responsabilités individuelles les (s/st)</b>	<b>Compétition intergroupe.</b>	<b>Adaptation aux besoins des élèves.</b>
TGT	Oui	S	Oui	Non
STAD	Oui	S	Parfois	Non
Jigsaw	Non	S	Non	Non
Jigsaw2	Oui	S	Non	Non
LT	Oui	S (parfois)	Non	Non
CIRC	Oui	S	Non	Oui

**Source de tableau** : ALAIN Baudrit(2005), l'apprentissage coopératif, origines et évolution d'une méthode pédagogique. Université DE Boeck .p.58.

## CONCLUSION.

De tout ce qui précède il nous paraît que l'apprentissage coopératif n'a que des bénéfices tant pour l'apprenant qu'à l'enseignant.

En ce qui concerne l'apprenant, cette méthode pédagogique va le rendre plus à l'aise lors la construction de son propre savoir, dans la mesure où il va être actif, en participant aux différentes phases de construction des apprentissages, et il posera des questions et demandes des explications de la parts de leurs camarades, chose qu'il ne peut pas la demande à l'enseignant, qui peut-être n'aura pas l'occasion pour répondre aux questions posées de la part de ses élèves.

Quant à l'enseignant, et au moment d'un travail coopératif, le temps dont il a l'habitude de l'exploiter pour expliquer une notion que se soit, voire la réexpliquer à quelqu'un d'autre, il va l'exploiter pour cerner d'autre besoins langagiers de différents niveaux de son public d'apprenants de tel manière, il va répondre aux différents besoins au même temps.

« **L**a coopération en éducation est une forme d'organisation qui permet à de petit groupe hétérogène d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissage communs en s'appuyant sur une interdépendance impliquant une pleine participation de chacun à la tâche. »  
Lehraus, k. 2001.

## **INTRODUCTION.**

« La langue est un système virtuel de communication propre à une communauté linguistique donnée. Ce système doit être intelligible pour tous les individus de cette communauté, il est commun à tous... »<sup>1</sup> Ce système fonctionne suivant des normes qui exigent la métrisation des deux composantes d'une langue à savoir l'écrit et l'oral qui sont deux aspects indépendantes l'une de l'autre en terme de principes mais ils sont complémentaires en terme d'objectifs ; nous allons dans ce modeste travail consacrer tout nos efforts sur un de ces deux aspects lourds d'importance lors de l'apprentissage d'une langue ; l'écrit, qui a été pratiqué différemment suivant le développement des méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues en partant de la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'arrivée de l'approche communicative

---

<sup>1</sup> MICHEL Pougeoise(1996), *Dictionnaire didactique de la langue française*. ARMAN COLIN. Paris. P.256.

Dans la méthodologie traditionnelle, écrire consiste à imiter les grands écrivains en écrivant une langue soutenue, dans les méthodes audio-orales et visuelles, on s'attend à ce que l'apprenant apprenne à reproduire ce qu'il a appris oralement et à ce qu'il fasse comme la dictée.

Avec l'arrivée des « approches communicatives », l'écrit occupe une place importante de l'enseignement dans la mesure où, il répond aux besoins des apprenants y compris leurs besoins langagiers, leurs objectifs formatifs (les concepts culturels de la langue étudiée) et donc, former des bons citoyens capables de confronter courageusement les problèmes qui peuvent avoir lieu, et l'objectif principale du processus d'apprentissage d'une langue quiconque c'est la communication avec l'autre quand ce « autre » est étranger, en tout sens que porte ce mot, ce qui nous permet de connaître et identifier, en comparant avec les autres culture ; notre propre culture et donc d'être tolérant.

## **I. -Définition de quelques éléments.**

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères et celui de l'écrit ; plusieurs concepts clés, dont la plupart des gens pensent qu'ils sont des synonymes, méritent d'être définis, entre autre ; l'écriture, l'écrit et un écrit. On va dans ce modeste travail essayer d'y faire la distinction.

### **1-1.L'écrit.**

Cette première notion relève du processus d'écriture, qui est une activité complexe, suppose un contexte bien déterminé (un thème choisis aussi qu'un public visé) exigeant des savoirs et savoir-faire relatives ce contexte (thème, temps, espace et public).Autrement dit, c'est la transformation d'un message sonore en un message écrit, en reposant sur des signes graphiques linguistiquement structurés, susceptibles d'être lu.

### 1-2.Un écrit.

Néanmoins ; ce deuxième concept représente le produit de ce processus, ce produit est constitué d'un discours écrit, regroupant les intentions énonciatives du scripteur en jouant plusieurs fonctions (raconter, décrire, persuader...) qui peut prendre des formes variées (lettre, texte, article de presse, affiche publicitaire...).

### 1-3.L'écriture.

Ce dernier concept représente un carrefour qui fait un objet d'étude multidisciplinaire (linguistique, didactique, littérature et même psychologique).

Pour J-Dubois et ses collaborateurs, l'écriture est « *un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement le parole et la pensée.* »<sup>1</sup>

De son côté, Reuter Y. explique que « *l'écriture est une pratique sociale (... ..) impliquant la mise en œuvre (... ..) de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re) produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit dans un espace socio-institutionnel donné* »<sup>2</sup>

## 2. La production écrite.

Production écrite, expression écrite, rédaction de texte, ou même production scripturale ; plusieurs appellations sont accordées à cette activité qui a gagné une lourde importance, durant l'histoire, mais les praticiens dans le domaine voient que les deux notions celle de la production et d'expression écrites sont proches quant au sens, et les professionnels les utilisent fréquemment dans les salles d'enseignement-apprentissage. Elle est conçue comme une activité complexe, dans la mesure où, elle implique des habilités, à la fois intellectuelles et linguistiques.

---

<sup>1</sup> -Dubois, JEAN et all(1999), *dictionnaire de linguistique et de science de langage*, BORDAS, ATR, p.156.

<sup>2</sup> Reuter, Yves, (2002), *Enseigner et apprendre à écrire*. EDAFS. Paris. p.58.

Dans une perspective communicative, la production écrite est conçue comme une interaction dans une situation d'interlocution où le scripteur veut transmettre un message dans un discours écrit.

### **2-1. Les caractéristiques d'un texte rédigé en langue étrangère.**

Les textes rédigés en langues étrangères ne sont point de même nature par rapport aux ceux écrits en langues maternelle. Nous allons citer les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère.

Les praticiens, dans le domaine de la didactique des langues, remarquent que les textes en langues étrangères sont le plus souvent courts, simples. Quant à l'utilisation d'un lexique, il est un lexique restreints, répété fréquemment, ainsi qu'ils se caractérisent par l'utilisation d'une syntaxe facile, simple, sans oublier que les textes en LE comptent plus d'erreurs sous différents aspects si nous les comparons aux textes en LM.

### **2-2. La complexité de l'activité de production écrite.**

La production écrite est une activité complexe, qui implique des opérations, qu'on va les aborder ultérieurement en détail, aux niveaux conceptuel, exécutif, mnésique, perceptif et moteurs.

Selon Cuq J-P, elle n'est point une activité d'une simple transposition de mots, de construction de structures linguistiques, mais, c'es une tâche complexe qui suppose plusieurs opérations précédemment abordées ainsi que un processus à suivre, à savoir ; la planification, la textualisation ou la mise en mots, et la révision. Elle implique des habilitée aussi que des performances à mettre en ouvre pour mener à bien la tâche d'écriture.

Il serait agréable de cerner si possible la(s) signification(s) que peut porter ce mot.

« Une performance est une prestation que réalise le sujet ; toute prestation est une performance. Toutefois, il semble que la notion de performance contient deux idées complémentaires qui englobent et dépassent la notion de prestation »<sup>1</sup> ; celle d'exploit et de progrès. Elle peut, donc, traduire visiblement les apprentissages réalisés.

### **2- 3. Les difficultés en production écrite rencontrés par le scripteur.**

Les didacticiens ont mis sous la lumière l'aspect de complexité de la production écrite en langue maternelle, alors quoi dire lorsqu'il s'agit de produire un texte en langue étrangère. Ces dernières sont fréquemment ressenties chez les apprenants, elles sont de plusieurs natures ;

✓ Linguistique : elle cerne tous ce qui est en rapport avec la langue en tant qu' « 'idiome » quant à la métrisation du code linguistique y compris (la grammaire, l'orthographe, et plus particulièrement le vocabulaire).

✓ Cognitive : l'apprenant peine à mettre en œuvre des stratégies, même si elles sont automatisé en langue maternelle, en les transposant à celle d'étrangère.

✓ Socioculturelle : chaque langue véhicule une culture, qui est à son tour a des caractéristiques propres à elle que les apprenants méconnaient, mais la chose qui est communs aux cultures c'est que ces dernières ont des principes ainsi que des interprétations qui peuvent être revêtir différemment d'une langue à une autre.

## **II. Les diverses opérations intervenant dans la production écrite.**

Plusieurs opérations indispensables interviennent dans le processus rédactionnel qui permet de proposer un modèles, parmi d'autre, de production écrite. Ces opérations sont les suivants :

---

<sup>1</sup> THEPAUT, A. ET all, (dec2008), *les cahiersthéodiles*.CIREL(EA43540) théories didactiques de la lecture-écriture université de Charles de goule, LILLE. P.28.

### 1-Les opérations de planification.

Elles consistent à déterminer et définir le but du texte ; quelles représentations je vise à installer chez mes lecteurs ainsi que les sensations, mais aussi à établir un plan-guide de l'ensemble de corps du texte. A son tour, ces opérations subdivisent en trois sous- procès :

**1-1.Conception** :<sup>1</sup> qui implique à retrouver, au niveau de la mémoire à long terme, les informations nécessaires et pertinentes pour la tâche.

1-2. *Organisation*<sup>2</sup> ; qui consiste à choisir un ordre de présentation pour les éléments ainsi recueillis. Les procédures seront pour cela différentes selon les scripteurs ; ils pourront :

- ✓ Décider un ordre.
- ✓ Sélectionner dans le matériau généré l'élément à placer en premier et ordonner la suite en fonction de ce choix.
- ✓ Regrouper les éléments en catégories.

**1-3.Recadrage** : on s'inspire de cette opération toutes les remarques qui portent sur la pertinence des idées et l'adéquation du texte à l'auditoire, telle que, par exemple, « être plus simple » ou « ajouter une transition »<sup>3</sup>

### 2- Les opérations de mise en texte.

Elles désignent les activités liée à la rédaction dont le sujet doit gérer simultanément une suite d'énoncé, linguistiquement structurés, par conséquent, le scripteur devra faire face à des contraintes aussi bien locales que globales ; en ce qui concerne les contraintes locales ; (syntaxe, orthographe et choix de mots), quant aux celles de globales (type de texte, cohérence et cohésion).

---

<sup>1</sup> Claudine GARCIA-DEBANC, (1990), *l'élève et la production d'écrits*. Collection DIDACTIQUE DES TEXTES, centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz. P.25.

<sup>2</sup> Idem. P.26.

<sup>3</sup> Idem.

### 3- Les opérations de révision.

Elles concernent la (re) lecture et la mise au points du texte, à son tour, elles subdivisent en deux opérations :

*1-lecture critique* elle a pour but de :

- ✓ Repérer les violations qui a un rapport avec le code d'écrit (fautes d'orthographe ou construction des structures syntaxiques défailantes).
- ✓ Détecter, si possible, les effets d'incompréhensions (termes inexacts, mots vivants implicitement mais nécessaires à la compréhension, contradictions....).
- ✓ Evaluer l'adéquation du texte aux buts poursuivis, ainsi les ruptures de ton ou les éléments susceptibles de froisser les lecteurs seront éliminés.<sup>1</sup>

*2-La mise au point* du texte nous permet d'en élaborer la version définitive, elle consiste à :

- ✓ Corriger les erreurs appartenant aux différents aspects (grammaire, orthographe, conjugaison....).
- ✓ Faire apparaître les éléments, implicites, nécessaires à la compréhension.
- ✓ Réécrire tout ou partie du texte.

Les différents typologies des opérations rendent compte des principaux styles de conduites rédactionnelles qu'on va les aborder brièvement :

- ✓ Il ya ceux qui procèdent pas à pas ; le scripteur essaie de produire directement, parfaitement, une phrase complète, puis il ajoute une deuxième phrase parfaite, puis une autre et ainsi de suite.
- ✓ Il ya d'autre qui griffonnent les idées viennent à leurs esprits et ils vont reprendre, ensuite, leurs textes.
- ✓ D'autre encore ne passent à l'écriture que lorsqu'ils disposent de tous les éléments pour rédiger une version quasi-définitive du texte à rédiger.

---

<sup>1</sup> Idem.p 26 .

✓ D'autre enfin, procèdent par *esquisses successives*<sup>1</sup> ; ils réalisent le plan d'ensemble du texte, l'écrivent totalement, ensuite, ils opèrent une révision qui porte sur le texte entièrement du brouillon.

Le rédacteur doit gérer simultanément ces diverses opérations dans la mesure où il doit à la fois garder ses idées, les reliées d'une manière logique en respectant le code linguistique y compris le vocabulaire, la syntaxe...etc. Il se trouve ainsi dans une situation de surcharge cognitive, ce dernier on peut l'éviter grâce à une stratégie d'enseignement- connu sous plusieurs appellations, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage collaboratif, la pédagogie de groupe, ou même la pédagogie coopérative qu'on a déjà abordé dans le premier chapitre ainsi que ses éléments et ses méthodes, et on a souligné l'intérêt de l'apprentissage, en groupe, mais cette fois-ci on va aborder l'apprentissage de l'écrit, dans son coté pratique, ou la rédaction textuelle groupale, en précisant les différentes fonctions du groupe au sein d'un travail collectif.

### **III. Fonctions d'un groupe aux différentes phases de processus rédactionnel**

Au sein d'un groupe restreins les échanges peuvent enrichir la production écrite, et l'interaction peut être utile dans les divers moments du processus rédactionnel.

#### **1-Le groupe comme aide à la lecture de consignes et à l'analyse de la tâche.**

Les co-équipiers ans un groupe restreins ont toujours assez de difficultés de gérer la rédaction collectif d'un texte surtout lorsqu'il s'agit d'analyser précisément ce que l'enseignant leur demande. L'échange intergroupale sur ce que les apprenants doivent faire les oblige à confronter leurs lectures variée vis-à-vis la consigne afin de mener à bien la tâche.

---

<sup>1</sup> Idem. P.27.

Ainsi, le groupe peut cerner les indices qui doivent être mis en compte lors de la production, provisoire, et donc constituer un plan d'ensemble de texte avant de la rédiger définitivement.

## **2-Le groupe comme aide à la planification d'ensemble de texte.**

Lors d'un travail individuel, Les apprenants ont tendance à se lancer directement la rédaction d'un texte, Sans avoir fait un plan d'ensemble du texte à produire, Quant aux théories du processus rédactionnels, la planification ne désigne exclusivement, produire un texte suivant un plan, il se rapporte aussi à la prévision des enjeux du texte à produire et des effets qu'il doit viser chez le lecteur virtuel ; quantité d'informations à donner, choix du ton, progression de l'information ...etc.

La nécessité de se mettre d'accord dans le groupe sur la physionomie d'ensemble du texte à produire conduit les enfants à se poser de questions, qui ne leur sont pas coutumières dans un travail individuel. <sup>1</sup>

## **3-Le groupe comme facilitateurs procédurale dans la mise en texte.**

Nous avons vu que le rédacteur peut souffrir de ce que les psycholinguistiques l'appelle la surcharge cognitive de multiples opération à gérer simultanément lors la rédaction d'un texte ; souci de planification, les contraintes linguistiques qui peut être « écrasées » grâce à l'interaction groupale, la répartition des rôles aide aussi à alléger la charge de travail pour chacun(c'est ce que certain l'appelle facilitateur procédurale), dans la mesure où un des co-équipiers peut être un scripteur, un autre sera vérificateur et le troisième se chargera d'écrire la réponses choisie par le groupe <sup>2</sup>aussi un autre s'occupe la mission de gardien du temps afin de le gérer bien lors de la réalisation de la tâche, ainsi, les rédacteurs peuvent gagner un produit de qualité.

---

<sup>1</sup> Idem. P.158.

<sup>2</sup> Karine Saulier- BEAUPRE et Isabelle-Monétisons-GALET, *soutenir l'apprentissage de vocabulaire avec l'orthographe approché* in, Lizanne LAFONTINE et all, (2008) *l'articulation orale-écrit en classe, une diversité de pratique*, PUQ. Collection éducation-intervention. Canada, p.36.

#### **4-Le groupe comme catalyseur d'une distanciation critique par rapport aux écrits produits.**

Les jeunes apprenants ont, généralement, de difficultés à se décentrer pour revenir sur leurs propres rédactions. Cependant, ils ont la capacité de mobiliser les critères convenables pour arriver à analyser les produits de leurs collègues, par conséquent, l'échange intergroupale permet, dans ce cas comme d'autres, de confronter les différentes interprétations proposées pour éviter, le plus possible, une ambiguïté flagrante qui représente un risque, dans la mesure où elle entrave à structurer une production écrite qui répond aux critères référentielles des textes.

Une autre forme d'organisation peut être mise en place ; les interactions positives intragroupale rend plus efficace la révision du produit, la structure groupale permet aux apprenants à décomposer les différents aspects de la révision de produits de façon plus efficiente, ainsi un seul produit passe successivement dans tous les ateliers pour qu'il soit de bon qualité.

#### **5-Le groupe comme étayage dans une tâche de réécriture.**

Un groupe hétérogène, en intervenant positivement, peut exploiter les textes écrits individuellement pour qu'il puisse produire un seul texte collectivement structuré, ceci tout en prenant en considération les remarques ainsi que les critiques constructives donnés par les membres. L'interaction, donc, favorise la décentration par rapport à la version initiale du texte, ce qui permet à le scripteur initiale du texte de le reproduire, le groupe remplit ainsi, une fonction d'étayage, en exploitant cette stratégie d'enseignement-apprentissage ; l'apprenant peut faire des produits de qualité, chose qu'il n'avait pas le pouvoir ou même la motivation de le faire individuellement.

Animer, au sens littéral, c'est donner une âme<sup>1</sup>. Un groupe qui se construit représente un esprit unique, c'est l'esprit d'un seul corps, pourrait-on dire. Un groupe est plus efficace dans la réalisation des tâches grâce à la somme de ses parties. Immédiatement, quelque chose circule au-dessus de nos têtes, dès que les apprenants sont rassemblés, que ce soit les raisons de ce rassemblement une forte interaction aura lieu aussi qu'une motivation énorme pour achever la tâche d'écriture (théoriquement parlant) et surtout de la part de l'animateur. Après la lecture de chaque production, l'animateur doit intervenir, et c'est une phase absolument délicate. Une seule règle, une seule règle doit être respectée, pour mener à bien le travail coopératif : ni jugement, ni critique qui va détruire et toucher les personnes ; aucun commentaire négatif ni laudatif. En revanche, il doit montrer tout le prix qu'il attache à la personne qui vient de s'exprimer et à l'intensité de l'écoute qu'il vient d'avoir. Ce pourra être juste un sourire ou un remerciement, un rire, une mimique d'attendrissement, ce pourra être aussi la reprise d'une expression précise ou la reformulation d'une partie du texte, voire une simple citation.

---

<sup>1</sup> Evelyne PLANTIER, (2005). *Animer un atelier d'écriture pour tous*, groupe Eyrolles, Paris, p. XXIII (préface).

De nos jours, l'évaluation dans les systèmes scolaires reste toujours un moyen utilisé par les enseignants pour juger et contrôler d'une manière objective le niveau des apprenants .

Cette évaluation informe, par ailleurs, les parents en ce qui concerne le niveau de leurs enfants, et quant à l'administration, elle permet de mesurer le progrès des élèves tout en comparant les résultats obtenus à la fin de chaque cursus afin de prendre une décision.

### **1. Définition de l'évaluation**

Selon le dictionnaire de *LEGENDRE Renard*, l'évaluation est une "démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision, de jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites en vue de fournir des données utiles à la prise de décision de la poursuite d'un but ou d'un objectif".<sup>1</sup>

Un autre dictionnaire en didactique de *FLE* nous propose la définition suivante "l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies..."<sup>2</sup>

Donc, l'évaluation est un processus qui permet de faire une appréciation et un jugement en ce qui concerne le niveau des apprenants afin de prendre une décision que se soit une remédiation, renforcement ou un enrichissement .

---

1 LEGENDRE, Renald, 1993, dictionnaire de l'éducation, Guérin/ESKA, p304.

2 CUQ, Jean, pierre, 2003. didactique de FLE et second, PARIS p 90

## 2. Les types de l'évaluation.

Il existe plusieurs types de l'évaluation qui consiste à mesurer les acquis et les compétences des élèves dans le cadre scolaire, c'est à partir de l'intention de l'évaluation et le moment d'apprentissage qu'on peut y distinguer trois types.

### 2.1 l'évaluation diagnostique:

L'évaluation diagnostique, est le plus souvent pratiquée au début de l'année ou au début de chaque cycle d'apprentissage afin d'apprécier le niveau ainsi les compétences installées chez les élèves. Elle a pour fonction d'étayer des décisions d'orientation.

*"Les épreuves de diagnostiques ont pour objet de découvrir et d'expliquer les faiblesses et les habitudes défectueuses dans tous les domaines de l'apprentissage scolaire" <sup>1</sup>*

Avant une séquence d'apprentissage, l'enseignant fait un test pour découvrir les failles de ses élèves et il les prendre comme un point de départ dans son démarche pédagogique pour effectuer les apprentissages qui sont l'objet de la séquence en question.

Ce type d'évaluation ne fait pas l'objet de notation, ni de correction exhaustive mais c'est pour élaborer un projet pédagogique et des activités de traitement progressive.

---

1 TAGLIANTE, Christine. l'évaluation. op. cité France .septembre. p 124.

## **2-2.L'évaluation formative.**

*"L'évaluation formative est donc centrée essentiellement...sur la gestion des apprentissages des élève (par le maitre et par les intéresses)"<sup>1</sup>*

L'évaluation formative centrée sur l'élève, elle intervient avant pendant et après. Chaque phase de formation, elle consiste à recueillir des informations sur les points forts et les points faibles des élèves elle évalue donc à la fois la compétence visée et la capacité mobilisée c'est-à-dire le produit et le processus; ce que l'apprenant a acquis et le processus dont l'enseignant a utilise.

Cette forme d'évaluation a pour but d'informer l'apprenant et l'enseignant de degrés d'attente des objectifs c'est -à dire aider les deux acteurs à

-pour l'apprenant: indiquer les étapes qu'il a passé dans son processus d'apprentissage ainsi que les difficultés qu'il a rencontre. Elle assure le repérage et l'analyse des difficultés cognitives de chaque apprenant.

-pour l'enseignant: indiquer comment appliquer son programme d'enseignement, elle lui permet d'élaborer des dispositifs que se soit de remédiation, de renforcement ou encore d'enrichissement.

## **2-3.L'évaluation sommative :**

Et celle qui intervient à la fin du cursus scolaire, au moment des examens, elle permet de classer et décider si tel élève est digne statut ou s' il peut accéder à la classe supérieure. Par conséquent, l'évaluation sommative a pour but de fournir un bilant et de prendre une décision.

On l'utilise comme moyen de vérification de l'état de savoir acquis par l'élève ainsi que les compétences grâce à des notes et des moyens indiquant leurs niveau ; l'objectif est donc de placer et les compétences et les performances des élèves par

---

<sup>1</sup> DOLORME .Charles 1987.*l'évaluation en question*, PARIS p155.

rapport à la norme de recevabilité, et évidemment, elle attribue une note chiffrée en répondant à une performances mise en œuvre de la part des élèves .

*la comparaison entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative*

<b>L'évaluation formative</b>	<b>L'évaluation sommative</b>
Elle est analytique: C'est l'évaluation spécifique d'un objectif opérationnalisé.	Elle est globale: C'est l'évaluation générale de l'assimilation d'une matière.
Elle est continue: Elle est fréquente, s'inscrivant dans le déroulement même de l'apprentissage(fin de la leçon)	Elle est ponctuelle: Elle intervient à des moments précis, clôturant un chapitre (interrogation) ou une période d'apprentissage (examen).
Elle est diagnostique: Elle situe l'élève par rapport à l'objectif, identifier les erreurs et décèle les faiblesse de l'apprentissage	Elle est statistique: Elle situe les notes individuellement dans la distribution de l'ensemble des notes.
Elle corrective: Elle débouche sur des activités d'ajustement, assurant ou renforçant la maîtrise de l'objectif.	Elle est normative: Elle réalise un constat en terme de réussite ou d'échec.

### 3-Les fonction de l'évaluation:

Les didacticiens s'accordent généralement pour définir trois fonctions principales de l'évaluation:

#### 3-1 le pronostique:

*"Une des fonctions de l'évaluation qui sert à évaluer les prés-requis à examiner si l'élève possède les aptitudes nécessaires pour mener à bien les études dans lesquelles il souhaite s'engager." <sup>1</sup>*

La fonction de l'évaluation pronostique sert principalement à orienter l'élève dans une classe homogène, et à l'informer de sa situation, une sorte de bilan des atouts et des points faibles de l'élève.

*Elle peut "par des tests particuliers ....cocher à prédire le niveau de compétence qui pourra être atteint au cours de la formation"<sup>2</sup>*

*Dans ce cas l'élève aura l'occasion de se situer par rapport à ses apprentissage et donc prendre des décisions adéquates d'une manière autonome. C'est-à-dire l'apprenant a connu ses lacunes et ses points forts, et avec l'appui de l'enseignant qui les connaît aussi, il sait ce qui lui reste à faire pour se progresser.*

#### 3-2 le diagnostique

*"Son rôle principal....est d'analyser l'état d' un individu, à un moment donnée, afin de porter un jugement sur un état et de pouvoir ainsi, donner les moyens de remédier à un dysfonctionnement, si un médecin ne cache pas son état à un patient, un enseignant fera de même et le tandem enseignant/élève pourra ainsi progresser."<sup>3</sup>*

---

<sup>1</sup> AMIMER, Abdelaziz,2009.guide méthodologique en évaluation pédagogique. Paris. P60.

<sup>2</sup> TAGLIANTE,Chridtine,op.cite,p18.

<sup>3</sup> TAGLIANTE, Christine,op.cite.p15.

Cette fonction intervient après l'évaluation pronostique, tout au long du cursus de formation.

*Le rôle principal de cette fonction de l'évaluation est d'analyser l'état d' un élève dans un moment précis pour avoir une idée et donc prendre une décision qui assure le bon fonctionnement du processus d'enseignement-apprentissage.*

### **3-3 l'inventaire:**

*"L'évaluation inventaire ce que l'on appelle le domaine cognitif, c'est-à-dire d'une part les savoirs et d'autre part les savoir-faire qui entrent en jeu dans la mise en forme des savoirs." <sup>1</sup>*

C'est une évaluation bilan, qui teste des connaissances de fin de cursus d'apprentissage, son rôle est donc de certifier qu'un certain niveau est atteint.

Cette certification est obtenue à la suite d'un examen et suivie par la délivrations d'un diplôme. Ces examens ne sont pas toujours proposés par l'enseignant, elle peut être proposes soit par l'institution soit par un groupe de travail externe.

Le BEM est l'exemple type de cette évaluation inventaire, la réussite ou l'échec aux épreuves de cet examen sanctionne les savoirs et les savoir-faire accumulés tout au long de son parcours scolaire.

*"L'inventaire permet de vérifier si l'apprenant maîtrise bien les compétences qui étaient l'objet de l'enseignement. On lui a donné l'occasion de faire des preuves." <sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> *idem. p.16.*

<sup>2</sup> *hadj, charl, 1989, l'évaluation en règles de jeu ,ESF ,paris .p.57*

#### **4-Evaluer l'apport du travail en groupe sur les compétences et les performances individuelles.**

Les didacticiens depuis l'arrivée des nouvelles approches insistent sur l'idée de faire travailler les élèves en groupes étant donnée les bienfaits que cette pédagogie donne, en ce qui concerne le rendement des élèves (les savoirs et les savoir-faire ainsi que les compétences et les performances) sans oublier l'apport de cette pédagogie dans le domaine psychologique et l'état d'âme des apprenants puisque et grâce à des études faites dans le domaine de la didactique et notamment dans des classes de FLE affirment que la pédagogie coopérative est la meilleure stratégie pour apprendre car, elle aide beaucoup d'apprenants, ayant des problèmes psychologiques (la timidité, manque de confiance en soi la peur de parler devant les autres...), à apprendre à partir de ses pairs mieux qu'avec l'enseignant, la pédagogie coopérative, ainsi, aide les élèves à développer des compétences qui peuvent les aider ultérieurement dans la vie que ce soit la vie professionnelle ou ordinaires, car la pédagogie coopérative aide l'élève pour avoir confiance en soi et donc communiquer à l'aise avec n'importe qui, sans oublier de signaler que cette modalité pédagogique aide l'apprenant à assimiler beaucoup d'informations au même temps et même sans avoir conscience et ceci grâce à l'interaction mutuelle des pairs dans le groupe, l'élève ayant des difficultés d'apprentissage, démotivé (à causes de mauvaises expériences vécues dans l'entourage scolaire) peut se changer, avoir de la confiance en soi pour apprendre et ainsi devenir responsable de ses propres affaires que ce soit puisque il est habitué de prendre une partie du travail de groupe (la répartition des tâches et des rôles au sein de groupe) <sup>1</sup>

Cependant, Doit-on évaluer le travail de groupe ? A coup sûr oui mais sans pour des grilles d'évaluation autant aboutir nécessairement à une note chiffrée. Il s'agit de donner des repères, d'évaluer ce qui est réussi et pointer les difficultés. Mesurer l'écart entre travail effectué et critères de réussites établis est un indicateur précieux qui permettra aux élèves de progresser. Les inclure dans le processus d'évaluation permet par ailleurs au professeur de savoir ce qu'ils ont « vécu de l'intérieur » et

---

<sup>1</sup> *idem. p.60.*

dégager des pistes d'améliorations possibles. On entre alors dans un processus de co-évaluation voire d'auto-évaluation. Il n'y a pas de règle dans ce domaine : ce qui doit guider l'enseignant dans ses choix est la pertinence de chaque stratégie face à la situation proposée à ses élèves.

Si on parle d'évaluation, on parle de critères d'évaluation : que va-t-on évaluer ? faut-il tout évaluer ? comment va-t-on l'évaluer ? Des questions préliminaires importantes en vue de trouver des réponses personnelles et appropriées ; voici quelques pistes de réflexion :

#### **4-1 Que va-t-on évaluer ?**

Il faut distinguer le savoir-faire et le savoir être.

**Le savoir faire est ce qui est le plus souvent évalué** : La capacité de faire ce que nous avons retenu, ce que nous avons comme informations

**Le savoir être** : il concerne le comportement individuel et les relations aux autres. Les critères d'évaluation paraissent alors plus subjectifs, donc plus difficiles à mettre en place mais c'est aussi là l'enjeu de la réussite du travail de groupe. Il paraît donc important de donner quelques repères aux élèves. Citons quelques critères : capacité à respecter le temps imparti (s'il était raisonnable !), à ranger le matériel, respecter les consignes de sécurité, suivre un protocole, gérer le volume sonore du groupe, répondre à une question, demander une aide précise (autre que « je comprends rien ! »), justifier les choix faits par le groupe pour réaliser une expérience, rendre compte d'une expérience à l'oral, entente entre les membres du groupe... On s'aperçoit que là non plus, les exemples ne manquent pas. Ces critères doivent être liés aux spécificités de chaque rôle du groupe. Si on veut que les élèves soient attentifs à l'un ou à plusieurs critères cités ci-dessus, ils doivent aussi être énoncés à l'avance.

#### 4-2. Faut-il tout évaluer ?

On peut répondre non d'emblée. **Le travail de groupe ne doit pas être « pollué » par de multiples évaluations**, difficiles à réaliser pour l'enseignant et risquant d'aboutir à ce que l'on nomme couramment la « dérive productiviste », situation où la production devient prioritaire au détriment de la réflexion.

Toutefois, si on veut donner des repères aux élèves, il faudra établir des critères d'évaluation, plus faciles à dégager après s'être posé la question : dans l'activité que je propose, qu'est-ce qui est fondamental par rapport au savoir-faire et au savoir-être ? On se centrera alors sur les critères qui apparaissent comme incontournables.

#### 4-3 .Comment va-t-on l'évaluer ?

L'évaluation a-t-elle pour fonction d'aboutir à une note ou simplement de fournir des indications sur le chemin parcouru par chacun au cours du travail de groupe ?

Quoi que l'on réponde, il faudra se donner les moyens d'évaluer.

Il apparaît rapidement indispensable au professeur de se créer des outils : par exemple une fiche sur laquelle apparaissent les groupes, le nom de leurs membres, le cas échéant leur rôle respectif et les critères d'évaluation afférents (réponse à telle question, volume sonore, vérification des montages ...) ; elle permet au professeur d'avoir une trace de ce qui s'est passé dans chaque groupe et de pouvoir communiquer avec eux, lors du temps du bilan, de manière plus objective.

Le professeur doit construire ses propres outils, en s'appuyant certes sur des stratégies éprouvées mais en prenant garde de les personnaliser car il y a peu de chance que le costume taillé pour quelqu'un d'autre nous aille parfaitement...

Nous avons abordé dix points auquel se raccroche le travail de groupe. Ces lignes n'ont nullement la prétention d'être exhaustives, encore moins de devenir une pratique modélisante, sorte de recette miracle qui permettrait d'arriver à la réussite de tous. L'objectif est plus modeste : il est simplement de se rendre compte des nombreux aspects mis en jeu lors des travaux de groupe. Il paraît difficile d'avoir l'exigence de « débiter » dans le travail de groupe en maîtrisant tous les aspects

développés, même avec l'expérience ! Il convient donc de se centrer sur quelques uns à chaque fois et d'élargir peu à peu le champ des axes que l'on privilégiera par la suite.

## **Conclusion.**

L'écrit, comme un aspect lourd d'importance dans l'apprentissage d'une langue que se soit, suppose des stratégies efficaces et formation continue (les exercices d'application) pour mener à bien ce processus, et l'apprentissage coopératif, comme étant un modèle d'enseignement-apprentissage paraît une méthode efficace pour enseigner l'écrit, dans la mesure où l'interaction, qui est un élément indispensable au sein d'un travail en groupe, et l'échange, peuvent faire vivre le groupe en le motivant afin de réussir la production écrite au détriment des buts personnels ; sans oublier que la répartition des rôles facilite le travail, puisque chacun des membres a une tâche à achever, mais aussi une responsabilité vers son groupe pour les aider à apprendre à écrire correctement, qui est l'objectif visé pour réussir à communiquer en écrit et par l'écrit.

## Introduction

Dans ce troisième chapitre, nous tenterons d'expliquer les étapes de notre expérimentation voire l'analyse des résultats obtenus en ce qui concerne la pratique que nous avons fait dans le but de connaître si les enseignants procèdent t-ils encore par la coopération lord de leurs activités de productions écrites et si c'est le cas comment ils l'évaluent.

Il est à noter que nous avons fait le questionnaire au niveau du lycée en posant notre questionnaire à un nombre considérable d'enseignants et en ce qui concerne l'étude de cas nous l'avons effectuée au niveau de l'école primaire où nous trouvé tous les conditions à notre service.

En ce qui concerne le questionnaire adressé aux enseignants nous voulons connaître les obstacles rencontrés lors de l'exploitation de ce modèle pédagogique, s'ils l'utilisent et les contraintes d'exploitation s'ils ne l'utilisent pas, et donc détecter les causes.

En ce qui concerne le questionnaire adressé aux apprenants nous voulons découvrir qu'est ce qui se passe et passera au sein d'une communauté d'apprenants coopérants lors d'une tâche d'écriture d'un texte pour arriver à résoudre les problèmes rencontrés pour mener à bien le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

## **Travail n°: 01 : l'écrit en groupe**

### **1-Le cadre générale et déroulement de l'expérimentation.**

Le coté pratique a été réalisé le 20/21/22.Avril2016 dans l'établissement lycée « Ibrahim ben el-aghleb ELTAMIMI » wilaya de m'sila, dans le but de, comme nous le avons cité, connaître dans quelle mesure les enseignants procèdent, encore, ce modèle pédagogique dans les activités rédactionnelles.et comment ils l'exploitent, autrement dit, connaître si les enseignants connaissent-ils les différentes méthodes de travail en groupe, en essayant de l'améliorer en intégrant les TICE , dans ce processus d'apprentissage délicat.

### **2-Le public concerné.**

Le public que nous avons retenu pour notre expérimentation est assez large quant à son nombre, puisqu'il s'agit d'un public appartenant à deux catégories à savoir les apprenants ainsi que les enseignants de deuxième année secondaire.

#### **2-1.Les apprenants.**

En ce qui concerne notre échantillon que nous avons retenu pour notre expérimentation il est un peu nombreux puisqu'il s'agit de deux classe de deuxième années secondaire(LE, Let PH), ceci afin de éviter le plus possible une sorte de décalage quant aux réponses données de la part des apprenants.

Les deux classes sont hétérogène au terme de niveau scolaire ; sexe ainsi que le statut socioculturel, chose qui est au service de notre travail.

Quant au nombre des apprenants questionnés ; il s'agit de 66apprenants ; 20apprenants sont de sexe masculin (garçon), le reste représente le nombre des apprenants de sexe féminin (fille).

#### **2-2 .Les enseignants.**

Quant à la deuxième partie de notre échantillon que nous avons retenu pour notre pratique, il s'agit de 40 enseignants appartenant aux différents lycées dans notre wilaya.ils

étaient hétérogènes au terme de sexe ; même le diplôme obtenu (le branche licence en didactique des langues ou en littérature) le statut socioculturel.

Il est à noter que ne sont pas tous les enseignants qui ont nous récupérer les copies de questionnaire, aussi il y a eu des enseignants qui n'ont pas répondu à tous les questions posées pour des raisons restant encore inconnus.

Mais malgré tous les obstacles que nous avons rencontrés nous sommes arrivées avec succès à achever notre travail pour le présenter.

### **1-Questionnaire adressé aux apprenants.**

#### **Question 01 :**

Question d'identification.

<b>Réponse</b>		<b>Pourcentage</b>
<b>Garçon</b>	20	30.3
<b>Fille</b>	46	69.7
<b>Somme</b>	66	100

#### **Analyse et commentaire.**

Les données apparaissent dans ce tableau prouvent que les apprenants de sexe féminin ont tendance à étudier les branches de lettres et des langues, tandis que la plupart des apprenants de sexe masculin préfèrent suivre des études qui demandent de l'intelligence et de la réflexion, (la mathématique...) c'est rare que nous trouvons des garçons qui suivent des études de machinalisation comme ils aiment les nommés.

**Question2 :****L'activité préférée.**

<b>Sexe</b>	<b>L'acti.préf</b>	<b>répandant</b>	<b>pourcentage</b>	<b>Non répandant</b>	<b>pourcentage</b>	<b>Pourcentage globale</b>
<b>Garçon</b>	La lecture	3	4,54	2	3,03	30,31
	La production écrite.	7	10,6			
	Les points de langue.	8	12,12			
<b>Fille</b>	La lecture	16	24,24			69,69
	La production écrite.	10	15,15			
	Les points de langue.	20	30,30			

**Analyse et commentaire.**

En ce qui concerne l'activité éducative, que les apprenants préfèrent apprendre, les réponses étaient assez variées autant chez les filles que chez les garçons, mais ce qui nous intéresse c'est connaître pourquoi que l'activité d'écriture a gagné peu d'intérêt malgré sa lourde importance lors l'apprentissage d'une langue que ce soit, ce qui nous pousse de poser la question de pourquoi les apprenants n'aiment pas écrire des textes ou même des petits paragraphes ? Ont-ils peur et manque de confiance en soi pour écrire et donc pour apprendre une langue pour communiquer en écrit et avec l'écrit.

### Question 3

Le processus utilisé pour produire un texte.

Répondant	Processus		pourcentage		Non répondant	pourcentage	Pourcentage globale	
	T.C	T.I	T.C	T.I			T.C	T.I
Garçon	8	7	12,12	10,6	5	7,6	48,48	30,3
Fille	24	13	36,36	19,7	9	13,6		

#### Analyse et commentaire.

Quant à la question qui porte sur le processus utilisé pour apprendre à écrire, la plupart des apprenants ont choisis, consciemment, le modèle coopératif pour apprendre, ce qui nous permet de dire qu'ils sont convaincus des bénéfices que peut porter cette modalité pédagogique lors des activités d'enseignement-apprentissage et surtout l'activité de production rédactionnelle.

En ce qui concerne les apprenants qui ont choisis produire un écrit individuellement, ceci, juste, pour concentrer, puisque ces dernières années, comme ils ont dit, les apprenants n'ont plus la motivation pour apprendre, danger que nous devons cerner si nous voulons que nos apprenants apprennent mieux.

**Question 4 :**

Le rôle de l'enseignant lors d'une activité d'écrit en groupe.

Sexe	le rôle du maitre.	Répondant	pourcentage	Non répondant	pourcentage	Pourcentage globale
Garçon	Animateur	11	16,66	4	6,06	100
	Spectateur	5	7,57			
Fille	Animateur	28	42,42	7	10,6	
	Spectateur	11	16,66			

**Analyse et commentaire.**

En ce qui concerne cette question, les résultats nous montrent que la gestion du travail coopératif est difficile de deux fois si nous le comparons à celui fait individuellement, donc, il nécessite un effort considérable lors l'organisation des coopérants pour mener à bien le processus d'écriture.

**Question 5 :**

L'interaction en classe.

Sexe	Réponse		pourcentage		Non répondant	pourcentage	Pourcentage globale
	oui	non	Oui	non			
Garçon	5	8	7,57	12,12	7	10,6	100
Fille	13	23	19,69	34,84	10	15,15	100

**Analyse et commentaire.**

Nous pouvons, donc, comprendre pourquoi d'autres apprenants veulent scripturer individuellement, puisque l'absence de l'interaction ainsi que la répartition des tâches provoquent le perd du fil de travail qui sera désorganisé, sans oublier que le bavardage hors sujet influence sur le travail collectif ainsi que le perdre du temps.

### Question 6 ;

La durée réservée pour la production écrite.

Sexe	La réponse		pourcentage		Non répondant	pourcentage	Pourcentage globale.
	Suffisant	Non suffisant	suffisant	Non suffisant			
Garçon	8	5	12,12	7,57	7	10,6	30,29
Fille	20	13	30,30	19,69	13	19,69	69,71

### Analyse et commentaire.

Quant au temps réservé pour la production écrite les résultats nous montre que le temps que l'enseignant accorde aux apprenants est suffisant pour accomplir la tâche convenablement ceci à condition que les apprenants ont organisé le travail coopératif comme le dicte ses éléments que nous avons déjà abordés dans le premier chapitre.

### Question 7 :

Manière de constitution de groupe.

Sexe	La manière			Pourcentage			Non répandant	pourcentage	Pourcentage globale
	mixte	Homogène	libre	mixte	Homogène	libre			
Garçon	0	8	0	0	12,12	0	12	18,18	30,3
Fille	25	4	5	37,87	6,06	7,57	12	18,18	69,7

### Analyse et commentaire.

Nous voyons que la constitution des communautés d'apprenants est à l'arbitraire, comme ils le veulent être, mis cela n'est pas au service des fruits finales que nous voulons

atteindre, puisque, laisser les apprenants choisir eux même les co-équipiers rendre le travail coopératif inutile.

### Question 8 :

la préparation à la coopération.

Coopérer pour apprendre et, au même temps apprendre à coopérer. Si les apprenants ont conscience que la coopération est au service de l'apprentissage, ils vont l'appliquer en partageant les responsabilités ainsi que les tâches, en mettant en tête que l'interaction peut faire vivre le groupe pour bien travailler, ainsi, ils vont apprendre à coopérer en développant d'autres méthodes de travail en groupe pour apprendre, élément perdu dans les pratiques professionnelles.

### Question 9 :

les bénéfices de la coopération.

Sexe	Réponse		pourcentage		Ab.de réponse	pourcentage	Pourcentage globale.
	Oui	Non	Oui	non			
Garçon	5	8	7,57	12,12	7	10,60	30,29
Fille	17	10	25,75	15,15	19	28,78	69,71

### Analyse et commentaire.

Toujours avec la coopération, mais cette fois-ci avec ses bénéfices et ce qu'elle peut apporter aux apprenants au terme des grains éducatives et surtout lorsque nous abordons la notion de production écrite qui, après une écriture collective, sera riche au terme d'information, pauvre au terme d'erreurs, bien structuré, organisé et attirant.

Pour les gens qui ne sont pas convaincus du bénéfice de cette méthode, ils ont, un peu, raison puisque la plupart des apprenants profitent l'occasion de travail en groupe pour la

discussion, en laissant les autres travailler, de sorte qu'ils veulent se cacher derrière les bons éléments et malheureusement ils seront évalués de la même manière.

### Question 10.

Le niveau d'amélioration (grâce à la P.G.).

Quant aux réponses données à cette question, elles sont énormément dévalorisées de la part des apprenants, par conséquent, elles étaient décatégorisables, à titre d'exemple, l'un des apprenants a répondu en disant qu'il veut devenir un avocat, d'autre un journaliste et les autres ont laissés la question sans aucune réponse tandis qu'autres ont la trouvé un espace pour libérer la pensée, malgré les efforts faits de nous part pour faire comprendre les questions qui étaient déjà compréhensibles.

Questionnaire adressé aux enseignants.

### 2- Questionnaire adressé aux enseignants

#### Question 1 :

Question d'identification.

Réponse		Pourcentage.
Homme	10	25
Femme	30	75
Somme	40	100

#### Analyse et commentaire.

La plupart des enseignants, sont de sexe féminin, tous les enseignants questionnés ont suivi des études universitaires en obtenant le diplôme de licence en français langue étrangère

(dans les deux branches ; langue appliquées/littérature française) Ce sont les résultats que nous pouvons lire d'après ce tableau.

### Question 2:

L'expérience professionnelle.

Choix de réponse	Répondant	pourcentage	Non répondant	pourcentage	Pourcentage globale.
1-5 ans	11	27,5	4	10	100
5-10 ans	18	45			
+ de 10 ans	7	17,5			

### Analyse et commentaire.

Comme le montre ce tableau, la majorité des enseignants qui ont répondu au questionnaire ont 10 ans comme expérience parmi d'autres. Cela signifie qu'ils sont plus expérimentés quant aux méthodes choisies de la part des apprenants pour apprendre une langue étrangère que se soit.

### Question 3 :

La place de l'écrit.

Choix de réponse	N. de répondant	pourcentage	n.non répondant.	pourcentage	Pourcentage globale.
Moins importante	0	0			

Importante	10	25	4	10	100
Très importante.	26	65			

### Analyse et commentaire.

Les résultats obtenus peuvent soutenir ce que nous arrivons de dire dans le deuxième chapitre en disant que l'activité de l'écrit devient très importante avec l'arrivée de l'approche communicative, mais est-ce que les programmes éducatifs peuvent soutenir ces « dits ».

### Question 4 :

Le temps réservé à l'écrit dans la répartition de l'unité. Il est ;

Choix de réponse	Répondant	pourcentage	Non répondant	pourcentage	pourcentage globale
Insuffisant	23	57,5	4	10	100
Suffisant	13	32,5			
Plus que suffisant.	0	0			

### Analyse et commentaire.

D'après les enseignants les programmes éducatifs n'accordent pas le temps suffisant pour les activités de l'écrit dans l'unité d'enseignement. Souci que les instituteurs doivent le résoudre.

**Question 5 :**

Choix de réponse	nombre de répondant	pourcentage	n.non répondant	pourcentage	Pourcentage globale.
Rarement	30	75	4	10	100
Jamais	6	15			

**Analyse et commentaire.**

En arrivant à la question qui représente le noyon de notre travail. L'exploitation de la pédagogie coopérative a le moindre lieu dans le processus d'enseignement-apprentissage cela que nous montrent les résultats obtenus d'après le tableau ci-dessus.

**Question 6 :**

Manière de constitution des groupes

Choix de réponse	n.de répondant	pourcentage	n.de non répondant	pourcentage	Pourcentage globale.
Selon le niveau	20	50	4	10	100
Choix libre	16	40			

**Analyse et commentaire.**

Un des éléments indispensables lors l'exploitation de la pédagogie coopérative, pour qu'elle puisse être efficace ; c'est la constitution hétérogène au terme de sexe, niveau scolaire, statut socioculturel des co-équipiers pour mener à bien le processus d'apprentissage. Alors quoi dire quand les apprenants choisirent eux-mêmes les co-équipiers d'une manière subjective.

### Question 7 :

le temps accordé à la production écrite en groupe.

Choix de réponse	Nombre de répondant	pourcentage	N <sup>o</sup> de non répondant	Pourcentage	Pourcentage globale
Toute la séance	15	37,5	5	12,5	100
2 tiers de la séance	20	50			
Moins de 2 tiers de la séance.	0	0			

### Analyse et commentaire.

Les enseignants ont répondu comme le montre le tableau ci-dessus en disant s'il faut accorder le temps suffisant pour bien construire un texte en langue étrangère.

### Question 8 :

Que pensez-vous de la production collective des textes ?

Tous les enseignants étaient d'accord en ce qui concerne le produit (les textes produits) fait collectivement a de bons résultats par rapport aux textes écrits individuellement.

**Question 9 :**

Les méthodes de travail coopératif.

Les enseignants, ayant l'envie de procéder, avec succès, cette méthode lors leurs activités professionnelles, étaient étonnées quand j'ai posé cette question, ce que nous permet de dire que l'échec que connu cette méthode dans le terrain du au le mal connu des méthodes qui organisent le travail en groupe afin de réussir les apprentissages.

**Question : 10.**

Évaluation de l'écrit en groupe.

Quant à ce dernière question, il n'était qu'un seul enseignant qui a la répondu en disant que l'activité scripturale est une activité faite individuellement où l'apprenant sera sous une forme d'évaluation ce qui va l'aider pour développer leurs propres processus d'autoévaluation, objectif que nous voyons loin d'atteindre vis-à-vis tous ce que nous avons remarqué lors les jours de notre expérimentation.

**Travail n°: 02 : Évaluation de l'écrit en groupe.****2-1-La présentation de corpus:****Le terrain et le public :**

Nous avons effectué notre travail de recherche au niveau de l'école primaire Lachache Mayouf, wilaya de M'sila au moyen d'une autorisation donnée par l'administration du département de français

Notre choix est porté sur cette école car elle nous fournit tous les moyens nécessaires pour le bon fonctionnement de notre travail et nous facilite la tâche de l'accomplir. De plus, les élèves de cet établissement ont un niveau scolaire hétérogène ce qui nous permet d'être plus objectif.

Cette école englobe deux classes de 5ème année. La classe que nous avons choisie contient 32 élèves de niveau hétérogène, 20 filles et 12 garçons. Nous avons répartis ces

élèves en deux grands groupes, le premier est un groupe témoin contenant 12 élèves qui sont appelés à faire un travail individuel, concernant le deuxième groupe, c'est un groupe expérimental ou groupe contrôle dont les apprenants sont répartis en quatre petits groupes de cinq élèves. Nous avons effectué cette répartition de cinq participants pour chaque groupe pour que les membres du groupe ne soient pas assez nombreux afin d'éviter le problème de bruit et pour qu'ils puissent travailler aisément dans de bonnes conditions.

### **La description de l'espace-classe :**

La classe que nous avons choisie pour la réalisation de notre travail de recherche est une classe ordinaire de 32 élèves âgés de 10 à 11 ans. Cette dernière ayant une surface assez vaste et propre divisée en trois rangers ce qui donne une forme convenable au travail.

Les élèves sont assis deux par deux pour chaque table. Leur niveau général est moyen. Ils étaient motivés, actifs, gentils et respectueux.

C'était l'enseignant qui nous a aidées d'avoir le temps nécessaire pour informer les apprenants sur l'activité qu'ils vont réaliser par la suite.

### **l'enquête et la collecte des données :**

Pour recueillir les données nécessaires à notre travail de recherche, nous avons décidé d'assister à une séance d'expression écrite au cours de laquelle nous allons effectuer notre expérimentation.

Ainsi, la réussite de travail coopératif est généralement liée à son organisation. C'est grâce à l'aménagement de l'espace classe que les membres de chaque groupe puissent travailler, échanger et communiquer les uns avec les autres facilement et à l'aise sans être gênés notamment par le bruit.

### **La méthodologie :**

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

### **La répartition des groupes :**

Tout d'abord, nous avons pris comme échantillon un groupe de 20 élèves. Par ailleurs, nous avons expliqué aux élèves l'activité qu'ils vont réaliser par la suite. Puis nous avons procédé à la constitution des petits groupes de cinq élèves.

Cette répartition n'est pas au hasard, mais elle est faite selon les niveaux des élèves. Cette tâche est assurée par l'enseignant puisqu'il est le seul qui connaît son public.

Pour que notre travail soit objectif et bien organisé, nous avons formé quatre groupes de cinq élèves ayant des niveaux hétérogènes (des élèves de bon, de moyen et de faible niveau). Finalement, quant au rôle de chaque intervenant, nous n'avons désigné que le leader du groupe qui est chargé d'organiser le travail entre les membres de groupe et un autre apprenant qui prend la tâche d'un scripteur, il s'occupe d'écrire les idées ou les informations données par ses camarades ainsi que le texte final. Pour le reste, ils échangent sur le thème à traiter et cherchent les informations appropriées afin de répondre à la consigne donnée

### L'activité proposée

Etant donné que notre travail de recherche repose sur l'analyse des productions écrites des apprenants, nous avons choisi un texte de type documentaire (projet 03, séquence 01) et nous leur avons demandé de rédiger un texte dont la consigne est :

Rédige un paragraphe de quatre à cinq phrases pour présenter l'animal sur l'image, aide-toi de la boîte à outils ci-dessous.

N'oublie pas d'utiliser :

Les verbes au présent de l'indicatif,

De mettre la ponctuation,

La majuscule et donner un titre.

NOMS	VERBES	AUTRES
ELEPHANT. LES FORETS. ANIMAL. LES OISEAUX.	VIVRE. MANGER. ETRE. S'APPELER.	MAMIFRES PETIT AFRIQUE U N/IL DANS/SON

Il est nécessaire de signaler que cette activité est destinée aux deux groupes (le groupe témoin qui travaille individuellement et le groupe expérimental dont les élèves travaillent en coopération)

La durée de cette activité était une 45 minute.

## **Le déroulement de l'activité**

### **Pour le groupe témoin:**

Durant l'élaboration du travail, chaque élève est assis tout seul. De temps en temps, ils demandent l'aide de l'enseignant pour connaître la signification de certains mots, ils ont utilisé, de temps en temps, le dictionnaire.

### **Pour le groupe expérimental :**

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

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

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

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

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

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

## **4. La description et l'analyse des données**

Dans ce travail de recherche, nous nous sommes appuyée sur les productions écrites des élèves comme un support d'analyse. Nous avons utilisé comme critères d'évaluation les éléments suivant : le plan formel, le plan morphosyntaxique et le plan sémantique.

## Le travail individuel

Tableau n°01 : le plan formel

Les élèves	Le plan formel	
	L'organisation de la copie en Paragraphes	L'utilisation des signes De Punctuation
E 1	Organisée	<p>Il n'a pas mis le point à la fin du Premier paragraphe.</p> <p>Il y a une majuscule après la virgule Au deuxième paragraphe.</p> <p>Une minuscule au début du Troisième paragraphe.</p> <p>Une majuscule est placée après une virgule (la 2<sup>ème</sup> phrase du 2<sup>ème</sup> paragraphe).</p>
E2	Organisée	<p>Une majuscule est au milieu de la 1<sup>ère</sup> phrase et une autre qui suit une virgule dans le 2<sup>ème</sup> paragraphe et le 3<sup>ème</sup>. Il n'a pas mis le point à la fin du 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> et dernier paragraphe.</p>
E3	Mal organisée	<p>Il n'a pas mis la virgule après le Complément circonstanciel du temps (aujourd'hui). Il a mentionné</p>

		beaucoup de majuscule à la suite des virgules et au milieu des phrases.
E4	Organisée	Il a mis une majuscule précédée par une virgule. Le reste du texte est bien ponctué.
E5	Organisée	Il n'y a pas de point à la fin du 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>ème</sup> paragraphe. Une majuscule est Place Après la virgule. Le Connecteur Introduisant le dernier paragraphe n'est pas suivi par une virgule. Il manque une virgule entre deux phrases juxtaposées dans le 5 <sup>ème</sup> paragraphe.
E6	Organisée	commencés par des minuscules.
E7	Organisée	Le texte est bien ponctué.
E8	Organisé	Il a mis la conjonction de coordination (et) à la place d'une virgule au 1 <sup>er</sup> et le dernier paragraphe. Le reste est bien ponctué.
E9	Mal organisée	Le dernier paragraphe est commencé par une minuscule. Une majuscule est placée à la suite d'une virgule. Il manque le point à la fin du 2 <sup>ème</sup> , 3 <sup>ème</sup> et le dernier paragraphe.
E10	Organisée	Des majuscules sont commises au milieu des phrases. La majorité des phrases sont commencées par des minuscules.

E11	Organisée	Il a mis des majuscules après les virgules dans plusieurs phrases. Il a utilisé Des conjonctions de coordination à la place des virgules entre des phrases juxtaposées.
E12	Mal organisée	Deux majuscules sont placées après la virgule.

### **L'analyse des productions écrites sur le plan formel**

En ce qui concerne l'organisation des copies, toutes les copies ont été bien organisées et le schéma du texte argumentatif est bien respecté à l'exception de trois copies qui sont mal organisées et qui reflètent le niveau insuffisant de ces élèves désintéressés. La plupart des textes sont découpés en paragraphes : une introduction, un développement et une conclusion.

Quant à la ponctuation, les textes produits par ces élèves sont mal ponctués, ils montrent qu'ils ne maîtrisent pas l'utilisation des signes de ponctuation et ils ne donnent pas beaucoup d'importance à cette dernière par exemple : l'absence du point à la fin de quelques phrases et paragraphes, la mise de la virgule dans la juxtaposition, etc.

Notre remarque s'est portée aussi sur l'utilisation des lettres en majuscule et minuscule, les textes réalisés reflètent la fréquence de cette confusion, de fait qu'un grand nombre d'élèves ne savent pas employer correctement ces dernières, cela est prouvé par l'emploi de majuscule à la suite d'une virgule. Ainsi, certains paragraphes débutaient par des minuscules.

D'un point de vue général mis sur le plan formel, les textes réalisés individuellement ont indiqué que ces élèves ont des difficultés dans l'utilisation des signes de ponctuation et l'emploi des majuscules et minuscules.

Tableau n° 02 : le plan sémantique

Le plan sémantique		
Les élèves	Les connecteurs logiques	Le vocabulaire (Les arguments et les exemples)
E1	D'abord, D'une part, d'autre part, ainsi, enfin.	Il a utilisé un nouveau mot (splendide)
E2	D'abord, ensuite, en outre.	Pas de nouveauté et un vocabulaire pauvre.
E3	D'abord, d'une part, finalement	Pas de nouveauté. un vocabulaire simple.
E4	D'abord, ensuite, enfin, finalement.	Pas de nouveauté. un vocabulaire Simple
E5	D'abord, d'une part, d'autre part, enfin.	Pas de nouveauté. un vocabulaire simple.
E6	D'abord, ensuite, ainsi, enfin	I 'emploie d'un nouveau mot (naviguer).
E7	D'abord, de plus, en outre, par ailleurs, en conclusion.	Pas de nouveauté.
E8	D'abord, ensuite, ainsi.	L'emploi de nouveaux mots : accros, instrument.
E9 E10	D'une part, d'autre part, par ailleurs, enfin. D'abord, ensuite, enfin.	L'emploi de nouveaux mots : la vie quotidienne, similitude. Pas de nouveauté et un vocabulaire relâché.
E11	D'abord, aussi, de enfin, finalement. plus,	L'emploi d'un nouveau mot : irremplaçable.
E12	D'une part, d'autre part, par ailleurs, enfin.	Pas de nouveauté.

### L'analyse des productions écrites sur le plan sémantique

D'un point de vue sémantique, nous avons remarqué que tous les élèves débutent leurs paragraphes par des connecteurs logiques même si l'emploi de certains connecteurs, dans quelques copies, est incorrecte (par exemple : E3 a mis d'abord, d'une part, finalement), l'utilisation de ces connecteurs permet aux élèves d'avoir des textes plus structurés dont les paragraphes sont bien articulés. Cela nous amène à dire que l'articulation des paragraphes dans les copies individuelles est généralement faite. Ainsi, ces élèves ont bien respecté le schéma argumentatif.

Du côté de vocabulaire, nous avons trouvé que la plupart des apprenants utilisent des mots ordinaires et fréquents. Ils ont utilisé de phrases simples avec l'emploi de certains rapports logiques tels que la causalité et la conséquence. Nous avons remarqué aussi l'apport de quelques mots nouveaux dans certaines copies (par exemple : splendide, similitude, naviguer, etc.).

Les textes produits individuellement nous affirment que les élèves ont généralement un vocabulaire simple à l'exception de quelques uns dont le vocabulaire est pauvre et « relâché » (cas des élèves : 02 et 10).

**Tableau n°03 : le plan morphosyntaxique**

Les élèves	Le plan morphosyntaxique		
	Le système temporel	Nombre d'erreur	
		grammaticale	orthographique
E1	Non respecté	02	13
E2	Non respecté	05	13
E3	Respecté	04	14

Chapitre III : dépouillement et analyse			du corpus		
E4	Respecté	03		08	
E5	Respecté	06		13	
E6	Non respecté	05		21	
E7	Non respecté	06		18	
E8	Respecté	05		13	
E9	Non respecté	05		16	
E10	Respecté	04		09	
E11	Respecté	02		10	
E12	Respecté	04		08	

### Les moyennes des résultats

- Le système temporel : 58.33% respecté, 41,66 % non respecté.
- Les erreurs : grammaticales 4,25 par texte. Orthographiques 13 par texte.

### L'analyse des productions écrites sur le plan morphosyntaxique

Durant notre analyse, nous avons remarqué que presque la moitié des élèves n'ont pas respecté le système temporel alors qu'il est indiqué dans la consigne, voilà ce qui traduit le non respect de la consigne. Ainsi, les copies de quelques apprenants indiquent qu'ils ont une difficulté au niveau de la conjugaison (achetie, « ci » à la place de « c'est », un verbe conjugué placé après une préposition « pour regarde »).

En ce qui concerne les erreurs commises, nous avons constaté que les apprenants ont commis deux types d'erreurs dans leurs textes : des erreurs grammaticales et d'autres orthographiques. Le nombre d'erreurs orthographiques est plus élevé dans les copies (nous en comptons 19 ou 20 dans certains textes), ceci nous montre que ces élèves n'ont pas une maîtrise suffisante de l'écriture même s'il s'agit des mots qui sont toujours répétés (communication, becou, baune, aplication,...). Ce type d'erreur est généralement lié à la pauvreté vocabulaire et la non maîtrise de la langue.

Quant aux erreurs grammaticales, leur nombre est moins important par rapport à celui d'erreurs orthographiques. Les copies des élèves révèlent aussi des erreurs grammaticales, tout d'abord, au niveau de la conjugaison, certains verbes sont mal conjugués (devenu au lieu de : est devenu, est adée à la place de : aide). Nous avons remarqué aussi que beaucoup d'erreurs commises sont en relation avec l'accord en genre et en nombre telles que : le mot internet est des fois remplacé par elle pourtant il est masculin. Aussi, le « s » du pluriel n'est pas mentionné dans un grand nombre de mots. Nous avons constaté aussi que dans certaines phrases il n'y a pas de verbes (par exemple : les accros ne pas bons). Ces erreurs grammaticales traduisent la non maîtrise de la grammaire de la langue utilisée.

#### 4.2. Le groupe expérimental

**Tableau n°01 : le plan formel**

Les groupes	Le plan formel	
	L'organisation de la copie en Paragraphes	L'utilisation Des signes de ponctuation
G1	Organisée	Le texte est bien ponctué.
G2	Organisée	Il n'ya pas de points à la fin de tous les paragraphes. Quatre paragraphes commencés par des minuscules.
G3	Organisée	Une majuscule au milieu d'une phrase du deuxième paragraphe et

### Chapitre III : dépouillement et analyse du corpus

		une autre placée après une virgule. Le reste est bien ponctué.
G4	Organisée	Le texte est bien ponctué. Le dernier paragraphe est commencé par une minuscule.

#### L'analyse des productions sur le plan formel

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

Quant à la ponctuation et l'utilisation des majuscules, nous avons constaté que les textes élaborés en coopération sont bien ponctué à l'exception de deux remarques que nous avons trouvée : l'absence des points à la fin de tous les paragraphes dans un texte (cas de G 02). Ainsi, nous avons remarqué que les élèves font une certaine confusion dans l'emploi des majuscules et celui des minuscules de fait qu'ils débutent leurs paragraphes par des minuscules (cas de G 02) et ils ont mis des majuscules au milieu des phrases (cas de G 03) ou ils les ont placées après des virgules.

**Tableau n°02 : le plan sémantique****Le plan sémantique**

Les groupes	Les connecteurs logiques	Le vocabulaire (Les arguments et les exemples)
G1	D'abord, par ailleurs, enfin, en conclusion.	Pas de nouveauté.
G2	D'une part, d'autre part, ensuite, enfin, en conclusion.	Vocabulaire simple, pas de nouveauté.

**Chapitre III : dépouillement et analyse du corpus**

G3	Premièrement, par ailleurs, enfin.	L'emploi de nouveaux mots : miroir, merveilleux.
G4	D'abord, ensuite, Par ailleurs, enfin, en conclusion.	L'utilisation d'un nouveau mot : converti.

**L'analyse des productions écrites sur le plan sémantique**

D'un point de vue sémantique, nous avons constaté que l'emploi des connecteurs logiques est bien fait, ce qui donne un enchaînement aux contenus des textes. Chaque argument était introduit par un connecteur parfois souligné ou coloré (cas de : G 02 et G 03), cela traduit la motivation des apprenants au cours de l'activité.

Concernant le vocabulaire, les textes sont rédigés dans un vocabulaire très simple avec un emploi très restreint de quelques mots nouveaux. Les élèves ont utilisé des

informations qui appartiennent au thème traité en illustrant leurs arguments par des exemples pertinents.

**Tableau n°03 : le plan morphosyntaxique**

Les groupes	Le plan morphosyntaxique		
	Le system et emporel	L'erreur	
		Grammatical	orthographique
G1	Respecté	02	05
G2	Respecté	03	03
G3	Respecté	00	08
G4	Respecté	01	09

### Les moyennes des résultats

- Le système temporel : 100% respecté.
- Les erreurs : grammaticales : 1,5 par texte. Orthographiques : 6,25 par texte.

### • L'analyse des productions écrites sur le plan morphosyntaxique

Dans l'ensemble, les textes produits en coopération sont acceptables et cohérents sans aucune contradiction. Nous avons remarqué que tous les élèves ont respecté le système temporel, ils ont utilisé le présent de l'indicatif dans leur argumentation.

Les copies des élèves révèlent deux types d'erreurs qui sont commises : erreurs grammaticales d'un taux de 1,5 par texte, ce type d'erreur est relativement lié à la non maîtrise des règles de la conjugaison et l'absence de l'accord entre les constituants de la

même phrase et d'autres erreurs orthographiques d'un taux de 6,25 par texte, ce nombre demeure acceptable par rapport à leur niveau rédactionnel puisqu'ils n'ont pas encore une maîtrise suffisante de la langue.

### **5. Etude comparative**

A partir des résultats obtenus durant l'analyse des données, nous avons procédé à une étude comparative des textes réalisés individuellement et ceux réalisés en coopération sur tous les plans.

Globalement, les productions écrites coopératives sont plus organisées, soignées et structurées, elles contiennent peu d'erreurs par rapport à celles qui sont faites individuellement.

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

En comparant les deux produits sur le plan sémantique, les textes de travail coopératif sont plus cohérents, nous y constatons l'utilisation d'un vocabulaire simple et varié avec l'apport de quelques nouveautés. Tandis que les produits individuels exploitent un vocabulaire restreint et parfois limité. Ce qui nous amène à dire que le travail coopératif a un impact sur le développement de la compétence linguistique et lexicale des apprenants.

Concernant le plan morphosyntaxique, le système temporel est respecté dans tous les textes de travail coopératif et le nombre d'erreurs (grammaticales 1,5 par texte, orthographiques 6,25 par texte) est réduit par rapport à celui observé dans les textes de travail individuel.

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

**Conclusion**

A la fin de ce chapitre, nous avons constaté que l'évaluation du travail coopératif a joué en faveur de l'amélioration de la compétence scripturale des apprenants ainsi que d'autres compétences.

La pédagogie coopérative en production écrite sert à enrichir et développer les compétences linguistiques et scripturales chez l'apprenant et le rend capable de produire un texte bien organisé et respectant les normes de la langue.

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

Tout au long de notre recherche, nous avons essayé de démontrer l'apport et l'efficacité de l'évaluation du travail coopératif en classe de FLE, en tant que facteur motivant, dans le développement et l'amélioration des compétences, à savoir la production écrite, la compétence linguistique la compétence communicative chez les élèves de cinquième année primaire.

Le travail coopératif en production écrite sert à enrichir et développer les compétences linguistiques et scripturales chez l'apprenant et le rend capable de produire un texte bien organisé et respectant les normes de la langue.

En somme, le travail coopératif est un outil pédagogique avantageux au service de la didactique des langues étrangères, notamment du FLE parce qu'il offre la possibilité de travailler dans une atmosphère favorable pour le processus d'Enseignement/Apprentissage du FLE.

Finalement, nous estimons que notre travail de recherche n'est que le point de départ pour d'autres travaux ultérieurs qui pourraient offrir de nouvelles possibilités d'appropriation de la langue dans le domaine de la didactique des langues.

## Conclusion générale.

L'apprentissage coopératif y compris l'interdépendance positive et la responsabilité individuelle, dans la mesure où Les élèves sont responsables de leur propre apprentissage ainsi que l'apprentissage de tous les membres du groupe. De telle manière nous aiderons l'apprenant à se développer autant sur le plan intellectuel que sur le plan social.

Il est clair que l'enseignant qui fait travailler les élèves en groupe prend un certain risque ; il doit leur accorder un crédit de confiance en ce qui concerne leurs capacités langagières pour les préparer à travailler ensemble, en essayant de les convaincre, à travers l'expérience d'apprentissage coopératif qui leur accorde un taux considérable de confiance, notion qu'elle a été abordé par Philip. C.Abrami, en disant que la coopération crée la confiance, qui à son tour favorise une plus grande coopération, laquelle crée davantage de confiance, et ainsi de suite.

Les pédagogues, à l'avènement des nouvelles approches, valorisent les méthodes basées sur l'interaction et l'échange au sein des groupes coopérants ainsi que la participation de tous les membres du groupe, éléments que la pédagogie de coopération peut répondre lors de la construction des apprentissages notamment l'activité de production écrite qui représente avec l'oral un seul aspect, avec de déférents principes, quelque soit la langue.

La tâche de la production scripturale sera facilitée grâce à la mise en application de la pédagogie coopérative, dans la mesure où chacun des membres prend une part de la tâche qu'il doit achever convenablement, bien sûr, en interagissant avec les autres membres.

Prenant l'exemple d'un texte argumentatif que les apprenants doivent produire en coopérant, les coéquipiers vont partager les différentes tâches, pour achever la tâche au temps inscrit, l'un des membres prend la responsabilité de planifier la structure du texte, ceci en faisant une discussion avec les autres membres, un autre corrige les erreurs(appartenant aux différents aspects ) faites par les scripteurs lors de la rédaction initiale, et l'autre peut enrichir le contenu du texte

## Conclusion générale.

en donnant de nouvelles idées pour développer le texte, des commentaires à prendre en compte lors de la rédaction finale, et le dernier, s'occupe de gardien du temps.

Il est à signaler que le travail coopératif n'est pas valorisé au détriment du travail individuel mais c'est bien au contraire, puisque le travail individuel aide à planifier le travail coopératif et à l'enrichir, dans la mesure où l'apprenant, en écrivant individuellement, va cerner ces besoins langagiers aussi il extériorise des idées qui seront, obligatoirement différentes, par rapport à celles des autres d'où la nécessité de construire des communautés d'apprenants hétérogènes au terme de sexe, statut socioculturel, ainsi qu'au niveau éducatif. Ces éléments aident à enrichir la discussion constructive au sein d'un travail coopératif où chacun contribue au développement de l'ensemble du texte, et en retour, chacun reçoit d'elle ce dont il a besoin, c'est une forme de réciprocité des intérêts éducatifs au détriment des buts personnels.

En arrivant au noyau de notre travail, et concernant nos hypothèses, nous arrivons avec malheur à une réalité amère à savoir, que la pédagogie coopérative malgré qu'elle est bénéfique, les enseignants ne le procèdent plus sauf quelques enseignants et d'une manière timide cela dû à la méconnaissance des méthodes de travail en groupe, mais aussi les contraintes de temps, de l'espace, ainsi que le surcharge cognitif, sans oublier de citer la démotivation des élèves, tous ces obstacles mènent à la mise en écart de cette modalité pédagogique ; le temps où les didacticiens insistent sur l'idée de faire travailler les élèves en groupe, en essayant de le développer grâce aux techniques de l'information et de la communication.

En ce qui concerne l'évaluation, on peut confirmer l'hypothèse que nous avons abordé dans l'introduction qui dit que l'évaluation du travail en groupe aide en grande partie à améliorer et installer de nouvelles compétences dont l'élève a besoin d'elle dans son parcours d'apprentissage.

Lorsque nous abordons le processus de l'évaluation en groupe, il ne s'agit pas de l'évaluation qui vise à noter l'élève, mais c'est bien, le contrôler, mesurer le degrés de son progrès durant une période bien déterminée, dans la mesure où l'élève, grâce à l'évaluation il va détecter ses failles, ces difficultés et grâce au

## Conclusion générale.

travail en groupe, il va surmonter ses obstacles, sans oublier de signaler que l'évaluation collective ou bien la correction collective des productions écrites, tout en aidant l'élève à s'identifier lorsque l'enseignant écrit sa locution phrastique sur le tableau, cela motive les élèves à être un bon élément et suscite chez lui l'envie d'installer de nouvelles compétences et d'être plus attentifs prochainement en ce qui concerne les erreurs commises, de même, lorsque l'enseignant signale les erreurs commises sans avoirs mentionné les noms des élèves cela motive l'élève à avoir la confiance vis-à-vis son enseignant et pourquoi pas d'essayer toujours de le rendre satisfait de lui.

Nous achevons notre travail avec une conclusion qui va être le commencement d'autres travaux de recherche, en ouvrant d'autre pistes de recherche purement scientifiques afin de connaître les causes qui provoque la mise en écart de cette méthode pédagogique de la part des enseignants dans nos écoles, malgré les bénéfices que peut porter pour mener à bien le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères

### Introduction

A l'arrivée des approches dites communicatives, nous avons entendu parler d'une modalité pédagogique qui va changer le concept de processus d'enseignement-apprentissage ainsi que les rôles de ses acteurs, à savoir l'enseignant et l'apprenant, en précisant à chacun d'eux ce qu'ils doit faire pour mener d'une manière équilibré ce processus, dans la mesure où, l'apprenant doit participer activement à la construction de son propre apprentissage, ce qui va aider l'enseignant dans sa lourde tâche et donc à bien se concentrer sur les besoins langagiers de ses apprenants afin de cerner ces obstacles langagiers en les évitant pour pouvoir communiquer en utilisant la langue étrangère apprise.

Sous la toile de « l'éducation mutuelle à l'école » ainsi que la notion de « l'école moderne » développée par Freinet, nous explicitons le concept d' «acteur actif» que nous devons à Freinet qui considère l'apprenant comme l'acteur principal dans la construction de ses apprentissage dont la pédagogie coopérative paraît une méthode efficace pour bien construire le savoir, puisqu'elle répond aux objectifs des nouvelles pédagogies dites actives, entre autre, l'interaction positive et la responsabilité individuelle, qui sont des éléments indispensables, parmi d'autre, pour faire réussir le travail coopératif, lors de la construction des apprentissages et plus précisément dans la production écrite des textes, où l'apprenant est amené à participer activement à la construction des structures linguistiques bien fondées en s'intégrant dans une communauté d'apprenants.

L'écrit, comme un aspect lourd d'importance dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère quelconque, suppose des méthodes et des techniques à procéder avec, pour faciliter l'appropriation de ce code afin de l'utiliser dans la communication que se soit ordinaire ou professionnelle,

La notion de la pédagogie coopérative, que nous développerons ultérieurement, paraît efficace dans l'enseignement-apprentissage des langues et surtout lorsqu'il s'agit des langues étrangères tant à l'oral qu'à l'écrit qui sont deux aspects distinctifs indissociables, ils sont pour la langue comme les deux côtés d'une feuille.

Cet aspect indispensable d'une langue a connu un parcours historique perturbé dans les différentes méthodes d'enseignement-apprentissage dans la mesure où il est considéré comme une forme d'imitation des grands écrivains à l'époque de la méthodologie traditionnelle basée sur la traduction des textes littéraires écrits en langue élevée. Quant aux méthodes audio-orales ou audiovisuels, comme leurs noms l'indiquent elles donnaient de l'importance à l'oral au détriment de l'écrit, sous crainte de contexte historique (la deuxième guerre mondiale).

C'est à l'avènement des nouvelles approches (cognitive ou communicative) que l'écrit a regagné sa place.

C'est dans le prolongement de cette vision que notre réflexion portera sur le système éducatif en Algérie qui favorise l'interaction entre les co-équipiers, le travail coopératif peut atteindre cet objectif étant donné que l'interaction le représente; du moins pour l'apprentissage d'une langue étrangère tel que le français, comme le souligne les instructeurs officiels, l'objectif primordial de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est de développer la compétence communicationnelle en disant que l'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit la pratique des quatre domaines d'apprentissages; écouter/ parler et lire/écrire ceci permet à l'élève de construire progressivement la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

L'évaluation comme étant un processus qui fait partie de l'opération d'enseignement-apprentissage aide en grand partie à l'amélioration et l'installation de nouvelles compétences dont les élèves ont besoin durant leurs parcours d'apprentissage ou même dans la vie privée, puisqu'elle joue un rôle lourds d'importance dans l'apprentissage, dans la mesure où elle détecte les points de faiblesse de chaque apprenant, et elle représente un moment d'apprentissage à un autre

Il est donc important d'avoir recours au travail de groupe afin de faciliter le processus d'appropriation d'une langue étrangère

Alors, est-ce que l'enseignant Algérien procède par la coopération ? Et si c'est le cas, est-ce que les deux acteurs de l'opération éducative sont satisfaits des résultats obtenus à la suite de sa réalisation ? Encore loin, est-ce qu'ils sont conscients de l'importance de cette technique ?

Et notre deuxième question porte sur la manière dont les enseignants évaluent-ils les productions écrites des élèves de primaire

le livre scolaire Algérien incite les enseignants ainsi que les apprenants à réaliser le travail de groupe en classe La nouvelle organisation de la classe en binôme ou en groupe est très pertinente parce qu'elle permet une plus grande communication entre enseignant/élèves et élèves/élèves. Cette interaction permet un meilleur suivi des élèves en difficultés

Pour répondre à notre problématique nous avons fait une étude de cas où nous avons demandé aux élèves, à l'aide de l'enseignant, d'écrire un petit texte dont nous allons l'exploiter pour comparer les produits écrits en groupe avec celles écrits individuellement, et pour connaître dans quelle mesure l'évaluation de travail en groupe contribue telle à l'installation des compétences langagiers chez les élèves tout en suivant la méthodologie comparative analytique.

## Introduction générale

Pour bien structurer les idées présentées ci-dessus nous avons organisé notre travail en trois grands chapitres.les voici:

Dans le premier chapitre, nous aborderons la notion de l'éducation ainsi que celle de l'apprentissage et ses stratégies, puis nous mettrons l'accent sur la notion de la motivation, et en arrivant au noyau de notre travail qui est l'apprentissage coopératif que nous irons développer en abordant ses éléments ainsi que ses méthodes.

Quant au deuxième chapitre, nous essayerons d'éclaircir, si possible, le mal entendu existant au niveau des notions lourdes d'importance dans le domaine de la didactique de l'écrit, puis, nous aborderons la notion de la production écrite des textes, en s'appuyons sur les diverses opérations intervenant dans le processus rédactionnel des textes, ainsi que ses caractéristiques, sans oublier de citer quelques difficultés rencontrés par les apprenants lors de la rédaction des textes, et afin de les dévaloriser, nous ferons recours à la coopération comme étant un modèle pédagogique, en abordant les déférentes fonctions d'un groupe coopérant pour faciliter la production scripturale des textes en surmontant les obstacles rencontrés , à la fin de ce chapitre, nous aborderons la notion de l'évaluation de travail en groupe et la manière dont les enseignants procèdent dans les activités de productions écrites.

En arrivant au troisième chapitre qui marque notre passage de la théorie à la pratique, où nous expliciterons le cadre générale et le déroulement de notre expérimentation, dont, nous sommes parties de l'idée que l'apprentissage coopératif et plus précisément l'évaluation de travail en groupe a un rôle important dans la consolidation de la production rédactionnelle ainsi que l'installation et l'amélioration de nouvelles compétences donc, il est considéré comme un outil efficace dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères .

Avec les résultats analysés, nous conclurons notre travail en faisant une conclusion qui portera sur tous ce nous avons abordé.

## Introduction générale

A la fin nous souhaitons de confirmer nos hypothèses abordées auparavant et de mettre les points sur les lettres pour mener à bien le processus de l'enseignement-apprentissage.

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique  
Université Mohamed BOUDIAF de M'Sila  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département des Lettres et Langue Française

N° ...../.....



Mémoire de fin d'études élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master Académique

Domaine : Lettres et Langue Etrangères  
Filière : Langue Française  
Option : Didactique du FLE et Interculturalité

**L'apport de l'évaluation de travail en groupe dans l'amélioration  
de la compétence de l'écrit des élèves de primaire  
- Cas des élèves de cinquième année primaire -**

Réalisé par : **BOUSSAG Fatima**

Soutenu publiquement le : ...../...../.....  
Devant le jury :

Année Universitaire 2015/2016

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique  
Université Mohamed BOUDIAF de M'Sila  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département des Lettres et Langue Française

N° ...../.....



Mémoire de fin d'études élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master Académique

Domaine : Lettres et Langue Etrangères  
Filière : Langue Française  
Option : Didactique du FLE et Interculturalité

**L'apport de l'évaluation de travail en groupe dans l'amélioration  
de la compétence de l'écrit des élèves de primaire  
- Cas des élèves de cinquième année primaire -**

Réalisé par : **BOUSSAG Fatima**

Soutenu publiquement le : ...../...../.....  
Devant le jury :

Noms et Prénoms	Grade	Qualité	Etablissement
* BOUDJLLEL Nadjia		Rapporteur	U.M'sila
*		Président	U.M'sila
*		Examineur	U.M'sila

Année Universitaire 2015/2016

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.

### Les ouvrages :

- ANDRIT Martin et all (2012) sens et pertinence de la coopération un défi d'apprentissage. Édit. GROUPE FIDESS INC. Québec. CANADA.
- AMIMER, Abdelaziz,2009.guide méthodologique en évaluation pédagogique. Paris.
- BARLOW, Michel, (2000), *le travail en groupe des élèves*, Bordas, Paris.
- BAUDRIT, Alain. (2005) *l'apprentissage coopératif, origines et évolution d'une méthode pédagogique* .Edition de Boeck. Bruxelles. Belgique.
- CUQ, Jean, pierre,2003.didactique de FLE et second, PARIS
- Claudine GARCIA-DEBANC, (1990), *l'élève et la production d'écrits*. Collection DIDACTIQUE DES TEXTES, centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz. de pratique.PUQ .Coll. Education ; intervention CANADA
- DOLORME .Charles 1987.l'évaluation en question, PARIS
- Dubois, JEAN et all(1999), dictionnaire de linguistique et de science de langage, BORDAS, ATR.
- Evelyne PLANTIER, (2005).Animer un atelier d'écriture pour tous, groupe Eyrolles, paris.
- GOHON, G, Elisabeth(1994), le travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène. Les édits. De la chenelière.
- Hadj, charl,1989,l'évaluation en règles de jeu ,ESF ,paris .
- J.P.Cuq(2003), *dictionnaire de didactique du FLEetS*.CLE INTERNATIONNAL. PARIS.
- J.P.Cyr(1898) les stratégies d'apprentissage, EDIT.CLE INTERNATIONNA.PARIS.
- LEGENDRE, Renald,1993,dictionnaire de l'éducation ,Guérin/ESKA ,
- LEGENDRE, R(1993) dictionnaire actuel de l'éducation, 2ème édit. PARIS.ESKA.

- Lizanne LAFONTINE et all (2008) l'articulation orale-écrit en classe ; une diversité
  - MAISONNEUVE, J (1997) la dynamique de groupe. Paris, PUF.
  - MERIEU, P (1996b) outil pour apprendre en groupe, apprendre en groupe-2.Lyon : chronique sociale, pédagogie/formation ,6eme édition.
  - PLETY, R, (1996), l'apprentissage coopérant .Lyon : Presses Universitaires de Lyon, Éthologie et Psychologie des communications.
- Programme de 3ème année moyen juillet 2004,O.N.P.S
- REBOUL.O. (2001), la philosophie de l'éducation, PUF .COLLECTION « que sais-je »9eme édit.
  - Reuter, Yves, (2002), Enseigner et apprendre à écrire. EDAFS. Paris.
  - ROLAND, G et all. (2011) didactique de la lecture de la maternelle à l'université PU de Namur. Belgique, coll. Recherche en didactique du français n=3.
  - THEPAUT, A. ET all, (dec2008), les cahiersthéodiles.CIREL(EA43540) théories didactiques de la lecture-écriture université de Charles de goule, LILLE.
  - TAGLIANTE, Christine. l'évaluation. op.cité FRANCE. Septembre .
  - Var De Maren (1996) méthodes de recherche pour l'éducation ,2eme Edit. Bruxelles. Université de Boeck.

### **Les mémoires consultés :**

- HANACHI .F.N.*stratégies d'apprentissage développées par les collégiens et les lycéens es classe de langue. Mémoire de magistère en linguistique et en didactique (2007-2008) Université de MANTOURI.CONSTANTINE.*
- MERABET Souad, *l'apprentissage coopératif : Pour une pédagogie active de l'expression orale en FLE. Mémoire de Magistère (2005-2006) université de BATENA.*

## **Les revues :**

MARCEL, Crahay, (1<sup>er</sup> trimestre 2006), *revue française de pédagogie* n=154.p97.

Jo. ARDITTY, approche *interactionniste-ex de fondements théoriques et question de recherche*, revue : *le français dans le monde* n spécial CLE INTERNATIONAL.

## **Les sites électroniques :**

-GREG.YVAN. Potin. *Travail coopératif, quand la distance permet le rapprochement*, (2006-2007) consulté le 4/12/2013, en ligne ; [www.creg-ac-versailles.fr/MG/PDF/TCAO/pdf.p2](http://www.creg-ac-versailles.fr/MG/PDF/TCAO/pdf.p2)

[www.acrot-be-contenu/tel /e-Learning –LabSet.pdf](http://www.acrot-be-contenu/tel/e-Learning-LabSet.pdf). Consulté le 9/2/2014.

# **REMERCIEMENTS.**

**Je tiens à remercier chaleureusement mon encadreur Mme. BOUDJLLEL pour la confiance qu'elle a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger ce modeste travail.**

**Mes plus vifs remerciements vont également aux enseignants du département de français en particulier messieurs « BENYAHIA. FAID.BOUKHALAT.HAJ AROUSSI. » Sans oublier de citer les grands efforts faits par Mlle. AMROUCHE.F**

# **DEDICACE.**

**A MES PARENTS.**

**MON FRERE MOHAMED.**

**Et A L'AME DE MON ANCLE B.RACHID.**

**Fatima.**

## Résumé:

Dans notre travail , nous avons abordé la notion de l'évaluation du travail en groupe dans le but d'améliorer les compétences scripturale et communicatives des élèves de primaire ; et surtout lorsqu'il s'agit de la compétence scripturale, car en faisant une production écrite tout en coopérant, l'étape de l'évaluation de ce travail est très importante dans l'installations de nouvelles informations chez les élèves notamment en ce qui concerne la correction collective à savoir le corrigé type de la production écrite en question, où l'enseignant se trouve devant des écrits hétérogènes pour lesquels il doit sélectionner des locutions appartenant aux élèves coopérants tout en signalant les erreurs sans avoir à mentionner les noms des élèves cela va motiver les élèves à être attentifs prochainement et susciter chez eux l'envie de s'identifier en disant que cet écrit lui appartient et donc à chercher d'être un bon élément tout en essayant d'installer de nouvelles compétences ce qui est la finalité le processus d'enseignement-apprentissage,

Pour ce faire, nous avons abordé la notion des stratégies d'apprentissage y compris celle de l'apprentissage coopératif et ses méthodes , ensuite, nous avons laisser place à la notion de l'écrit , son mécanisme et le processus d'écrire en groupe et les différentes fonctions d'un groupe coopérants dans la tâche d'écriture et, à la fin nous avons abordé la notion de l'évaluation de travail en groupe qui ne vise pas la note chiffrée mais c'est bien l'installation des compétences qui doivent être au service du processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères notamment le français,

# *Chapitre 1*

*L'éducation et les stratégies  
d'enseignement*

# *Chapitre 2*

*l'évaluation  
de la production écrite*

# *Chapitre 3*

*L'expérimentation*

*Conclusion  
générale.*

*Introduction*  
*générale*

*Table des  
matières.*

*Annese*

# *Table des matières.*

Remerciement	
Dédicace	
résumé	
Introduction Générale.....	04

## **Le premier chapitre**

Introduction .....	10
I . L'éducation et les stratégies d'enseignement .....	11
1-L'étymologie du mot « éducation » .....	11
2- Les types de stratégies .....	12
2-1.Les stratégies cognitives .....	12
2-2.Les stratégies métacognitives .....	12
II-L'apprentissage coopératif comme stratégie d'enseignement-apprentissage.. .....	15
1-.Définition de l'apprentissage coopératif.....	16
2. Les éléments de l'apprentissage coopératif.....	16
2-1.La responsabilisation .....	17
2-2. L'interaction.....	18
2-2-1. Définition de l'interaction .....	18
2-3. L'hétérogénéité .....	18
2-4. La répartition des rôles et des tâches .....	19
2-4-1. Pas de répartition systématique des tâches.....	19
2-5. L'interdépendance positive.....	19
2-6 L'utilisation des habilités coopératives.....	20
2-7. La communication .....	20
3. Les méthodes de l'apprentissage coopératif. ....	21
3-1- La méthode Teams-Games-Tournaments.....	21
3-2-La méthode Student Teams-Achivement Division. ....	22
3-3-La méthode « <i>jigsaw</i> ».....	22
3-4-La méthode « <i>jigsaw2</i> ».....	23
3-5-La méthode <i>Learning together</i> .....	23
3-6- La méthode : Coopérative Integrated Reading Composition .....	24
CONCLUSION. ....	26

## Le deuxième chapitre L'écrit

Introduction .....	28
I. Définition de quelques éléments .....	29
1-1.L'écrit.....	29
1-2.Un écrit.....	30
1-3. L'écriture.....	30
2. La production écrite .....	30
2-1.Les caractéristiques d'un texte rédigé en langue étrangère .....	31
2-2.La complexité de l'activité de production écrite .....	31
2- 3. Les difficultés en production écrite rencontrés par le scripteur.....	32
II. Les diverses opérations intervenant dans la production écrite .....	32
1-Les opérations de planification .....	33
2- Les opérations de mise en texte .....	33
3- Les opérations de révision .....	34
III. Fonctions d'un groupe aux différentes phases de processus rédactionnel.....	35
1-Le groupe comme aide à la lecture de consignes et à l'analyse de la tâche .....	35
2-Le groupe comme aide à la planification d'ensemble texte.....	36
3-Le groupe comme facilitateurs procédurale dans la mise en texte .....	36
4-Le groupe comme catalyseur d'une distanciation critique par rapport aux écrits produits .....	37
5-Le groupe comme étayage dans une tâche de réécriture .....	37
II -L'évaluation.....	39
1-.Définition de l'évaluation .....	39
2-Les types de l'évaluation. ....	40
2- 1.L'évaluation formative. ....	40
2-2 l'évaluation diagnostique.....	40
2-3.L'évaluation sommative .....	41
- la comparaison entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative .....	42
3-Les fonction de l'évaluation .....	43
3-1 le pronostique.....	43
3-2 le diagnostique .....	43
3-3 l'inventaire.....	44

4-Evaluer l'apport du travail en groupe sur les compétences et les performances individuelles. ....	45
4-1. Que va-t-on évaluer ? .....	46
4-2. Faut-il tout évaluer ? .....	47
4-3. Comment va-t-on l'évaluer ? .....	47
Conclusion. ....	49

### **Troisième chapitre**

<b>Introduction .....</b>	<b>51</b>
<b>Travail n°: 01 : l'écrit en groupe.....</b>	<b>52</b>
1-Le cadre générale et déroulement de l'expérimentation .....	52
2-Le public concerné .....	52
2-1. Les apprenants.....	52
2-2 .Les enseignant.....	52
3- les questionnaires adressés à notre échantillon.....	52
1-Questionnaire adressé aux apprenants .....	53
2- Questionnaire adressé aux enseignants .....	59
<b>Travail n°: 02 : Évaluation de l'écrit en groupe.....</b>	<b>64</b>
2-1. La répartition des groupes .....	64
3- L'activité proposée.....	66
3-1. Le déroulement de l'activité .....	66
3-1-1. Pour le groupe témoin.....	66
3-1-2. Pour le groupe expérimental .....	67
4- La description et l'analyse des données .....	67
-4-1-1. la description et l'analyse des données sur le plan formel .....	70
4-1-2 . L'analyse des productions écrites sur le plan sémantique .....	72
4-1-3. L'analyse des productions écrites sur le plan morphosyntaxique .....	73
4.2. le groupe expérimental .....	74
5-Etude comparative.....	78
Conclusion.....	79
Conclusion générale .....	81

Annexe

Références bibliographiques