UNIVERSITE YAHIA FARES –MEDEA-

FACULTES DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES

Mémoire de fin d'étude

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Spécialité : Didactique du FLE

Thème :

L'impact du travail coopératif sur le développement de la production écrite :

Cas des apprenants de la 2AM

Du collège "Chergui Ali Belhadj" -SEGHOUENE-

Rédigé et présenté par :

LAMI WISSAM.

Encadré par l'enseignante :

Dr. KERMEZLI Nabila.

Année universitaire : 2023/2024

Remerciements

Au terme de ce travail

Je tiens à remercier Dieu le tout puissant de m'avoir donné le courage, la patience et la force pour accomplir ce mémoire.

Je tiens à remercier aussi ma directrice de recherche Dr. Kermezli Nabila, pour ses conseils éclairés, son soutien constant, ses efforts et sa disponibilité tout au long de ce travail.

Mes remerciements vont également aux enseignants du département des langues étrangères de l'université Yahia Farés de Médéa.

Un grand merci à ma famille, mes camarades et tous ceux qui m'ont supporté de près ou de loin pour la réalisation de mon travail.

Dédicaces

Je tiens à exprimer ma plus profonde gratitude à mes parents qui ont été la force de chaque succès que j'ai obtenu tout au long de mon parcours universitaire et qui m’ont encouragé durant ma vie.

Mes chères sœurs pour leur soutien inflexible et leurs sacrifices, ainsi que mes neveux bien aimés, Hithem et Wael.

Mes chères copines qui ont été la source constante d’inspiration et de motivation.

A tous ceux qui m’ont aidé en cours de route, je dédie cet humble travail comme signe de respect et de reconnaissance.

Votre soutien a signifié beaucoup pour moi.

Sommaire

Introduction générale

Partie théorique

Chapitre 01 : La production écrite en classe du FLE.

Chapitre 02 : La stratégie coopérative en classe du FLE

Partie pratique

Chapitre 03 : Analyse et évaluation des résultats acquis

Chapitre 04 : L'écriture coopérative en expérimentation

Conclusion générale

Références bibliographique

Annexes

Introduction générale

Apprendre une langue étrangère nécessite le développer de diverses compétences, notamment la production écrite qui est considérée comme l'une des quatre habilités langagières les plus importantes dans le cadre d'enseignement/apprentissage. Elle permet aux apprenants de devenir des communicants autonomes, capables de transmettre leurs idées de manière efficace. Elle constitue ainsi l'une des préoccupations majeures de l'enseignement du français langue étrangère.

Cependant, en didactique du FLE, les spécialistes ont constaté que cette compétence représente également une tâche particulièrement difficile et complexe pour les apprenants, car ils sont souvent incapables de produire des textes organisés et bien structurés.

Pour relever ce défi, les systèmes éducatifs cherchent des solutions en adoptant diverses stratégies et méthodes d'enseignement nécessaires visant à aider les apprenants à développer leurs compétences scripturales. Une stratégie souvent adoptée est l'apprentissage coopératif, soutenue par de nombreux enseignants et systèmes éducatifs. Ces derniers trouvent que l'apprentissage coopératif est un moyen fiable et efficace pour améliorer l'acquisition des compétences scripturales.

Cette méthode est apparue dans les années 1960 en tant qu'une méthode pédagogique qui supporte le travail de groupe en favorisant l'interaction entre les apprenants. Elle offre un environnement propice à l'échange d'idées, d'informations et des points de vue pour améliorer les aptitudes et les capacités rédactionnelles.

Stimulant la curiosité, la créativité et la pensée critique, l'apprentissage coopératif permet aux apprenants d'apprendre ensemble, de s'appuyer sur les points forts de chacun et de remédier leurs faiblesses.

Alors, notre étude se concentre sur l'impact du travail coopératif sur l'acquisition des compétences scripturales des apprenants de la 2AM. L'objectif principal de cette recherche est d'évaluer l'efficacité du travail coopératif sur l'acquisition et le développement de la production écrite chez les apprenants du FLE, en identifiant et en mettant lumière les conditions et les environnements qui favorisent l'efficacité de ce type de travail.

Sur la base de ce constat, nous avons formulé la problématique suivante :

Quel est l'impact du travail coopératif sur le développement de la production écrite ?

En vue de répondre à cette problématique, nous allons proposer les hypothèses suivantes :

- Le travail coopératif est une source de motivation et de responsabilité chez les apprenants, ce qui peut avoir un impact positif sur le développement de leurs capacités dans les activités scripturales.
- L'écriture coopérative peut favorise l'interaction positive entre les apprenants.
- Grâce à cette stratégie, les apprenants éprouvent moins de difficultés lors d'une activité de production écrite.

Pour atteindre nos objectifs de recherche et vérifier nos hypothèses, nous ferons appel à la méthode expérimentale basée sur une méthodologie mixte, combinant à la fois des approches qualitatives et quantitatives. Pour recueillir les données nécessaires à notre étude, nous choisirons un échantillon de collégiens de la 2AM qui participent à des séances coopératives en production écrite. Nous élaborons d'abord un questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen pour recueillir des informations qualitatives afin d'analyser le terrain et voir leurs avis sur l'effet du travail coopératif et son impact sur le développement des compétences scripturales en production écrite. Nous analyserons ensuite les travaux des apprenants qui ont participé au travail coopératif par rapport à ceux qui travaillent individuellement, ceux qui ne reçoivent pas l'intervention spécifique et qui suivent la méthode d'enseignement traditionnelle pour déterminer les différences dans leurs performances écrites et évaluer l'effet de l'intervention.

Notre travail s'articule autour de quatre chapitres que nous développerons comme suit :

La partie théorique de notre recherche se compose de deux chapitres principaux. Le premier traite la production écrite et sa place dans en classe du FLE. Dans ce chapitre, nous explorerons en profondeur les concepts d'écriture et de production écrite. En s'appuyant sur la théorie de Hayes et Flower, nous analyserons les processus d'écriture. Puis, nous allons parler sur les difficultés rencontrées couramment lors des séances d'écriture et les différentes approches d'évaluation de la production écrite.

En passant au deuxième chapitre, nous explorerons l'apprentissage coopératif en définissant l'apprentissage, l'apprentissage coopératif et le travail coopératif en parlant sur son effet sur le développement de la production écrite. Par la suite, nous mentionnerons les caractéristiques et les avantages du travail coopératif.

La partie pratique de notre recherche sera divisée en deux chapitres aussi. Dans le troisième chapitre, nous fournirons une description détaillée de notre méthodologie de recherche, y compris une description du questionnaire administré aux enseignants du cycle moyen pour analyser les données et les résultats que nous avons recueillis.

Le quatrième chapitre sera consacré à la présentation du Protocol expérimentale et le déroulement de l'activité proposée en analysant les travaux réalisés par les apprenants de la 2AM.

Notre mémoire sera clôturé par une conclusion générale qui résume les résultats obtenus en donnant les perspectives nécessaires.

Partie théorique

Chapitre 01 :

La production écrite en classe de français langue étrangère

Introduction

L'enseignement de la production écrite en Algérie est intégré depuis les premières années de l'école primaire jusqu'à l'université. C'est une compétence fondamentale qui fait actuellement l'objet de nombreux débats éducatifs et linguistiques car elle s'agit d'une compétence essentielle dans le domaine d'enseignement-apprentissages, permettant aux apprenants de développer leurs compétences en rédaction et leur capacité à communiquer efficacement. Cette activité est non seulement omniprésente et polyvalente, mais elle constitue une préoccupation importante dans les contextes académiques et sociaux.

En effet, l'écriture implique un ensemble complexe d'aptitudes, notamment la syntaxe, la grammaire, le vocabulaire et le lexique parce qu'elle nécessite de la créativité, de l'esprit critique et une compréhension du sujet.

Ce chapitre se concentre donc sur la production écrite en classe du français langue étrangère (FLE). D'abord, nous définirons quelques concepts clés, notamment l'écriture et la production écrite d'après certains chercheurs. Ensuite, nous explorons le statut de l'écriture à travers différentes méthodologies, en discutant des difficultés et des erreurs fréquemment rencontrées par les apprenants pendant les séances de production écrite. Nous terminerons ce chapitre en présentant les deux principales méthodes d'évaluation de la production écrite.

1. Définition de concepts fondamentaux

1.1. Vers une définition de l'écriture

L'écriture est la représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels, elle est inventée vers 3200 av. JC, l'écriture marque le début de l'histoire humaine.[1]

Marzano R-J. et Paynter D-E (2000 : 78) soulignent que l'écriture dépasse le cadre d'un simple exercice académique ; elle constitue un processus et un outil puissant qui permet au scripteur d'exprimer ses d'idées à travers des symboles graphiques, de développer sa pensée critique, d'exprimer ses sentiments, de communiquer efficacement et de partager ses expériences avec les autres. Elle ne se

[1] Larousse (2020), Didactique Dans le dictionnaire Larousse.

limite pas à la simple transmission d'informations, mais aussi est aussi une forme d'art.

L'écriture a plusieurs formes, notamment la lettre, la fiction et la poésie, chacune ayant son propre caractère, son propre style et son propre objectif.

Dubois J (1994 : 165) définit l'écriture ainsi :

> *Une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve.*

En bref, écrire est l'acte de construire des mots, des phrases et des textes d'une manière structurée à l'aide de symboles et de lettres. Selon Cuq J-P et Gruca I (2002 : 178) « *Ecrire c'est donc produire une communication au moyen d'un texte, et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite.* »

1.2. Qu'est-ce que la production écrite ?

Dans le cadre de l'enseignement du FLE, la production écrite figure parmi les activités pédagogiques essentielles. Elle développe la capacité des apprenants à produire des textes longs ou courts en respectant une consigne donnée. En écrivant régulièrement, l'étudiant-scripteur développerait ses compétences linguistiques, pragmatiques, socioculturelles et référentielles. Selon Albert M-C dans son article *« Evaluer les productions écrites des apprenants, (*1998 : 60) », la production écrite fait intervenir cinq niveau de compétences :

- Une compétence linguistique : exige la connaissance des règles grammaticales, syntaxiques, lexicales et morphologiques.
- Une compétence référentielle : c'est la capacité de comprendre les domaines d'expérience et les objets du monde réel.
- Une compétence socioculturelle : englobe la connaissance de l'histoire et des traditions culturelles, la compréhension des règles et des normes sociales, ainsi que la capacité d'interagir efficacement avec autrui.
- Une compétence cognitive : désigne les processus mentaux mise en œuvre pour acquérir et maitriser la langue.

- Une compétence pragmatique : maitriser les types de discours permet de les adapter efficacement à différentes situations de communication.

Alors, la production écrite est la capacité des apprenants à rédiger des textes et des discours de haute qualité et bien formés y compris dans leurs organisation, adéquats à diverses situations de communication rencontrées dans le contexte d'enseignement-apprentissage. Selon Marzano R-J. et Paynter D-E (2000 : 78) : « *La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres* ».

2. Les processus d'écriture

L'écriture est considérée comme processus fondamental qui exige plusieurs étapes: la planification, la rédaction, la révision et le contrôle. Cette vision est étayée par la théorie de Hayes et Flower, élaborée en 1980 :

a. **La planification** : Cela veut dire que les scripteurs doivent planifier le travail avant de l'entamer, en réfléchissant à leur objectif d'écriture, leur public et en organisant leurs idées.

   Selon Tardif (1997 : 25) : « *la planification permet d'élaborer conceptuellement, un message préverbal correspondant aux idées que le rédacteur veut transmettre.* »

b. **La mise en texte (la rédaction)** : après la planification du texte, les scripteurs réalisent leurs idées planifiées en texte écrit. Ils se concentrent sur la qualité de contenu en négligeant la forme et la structure.

c. **La révision** : une fois le premier brouillon rédigé, les scripteurs révisent leurs travaux écrits pour évaluer le texte afin d'améliorer sa cohérence, sa structure et son organisation en ajoutant ou en supprimant les idées. Cette révision peut corriger tous types d'erreurs : orthographiques, grammaticales et syntaxiques

d. **Le contrôle** : Ce processus évalue le texte révisé par rapport aux objectifs et aux attentes du lecteur. Il évalue la pertinence des trois processus précédents.

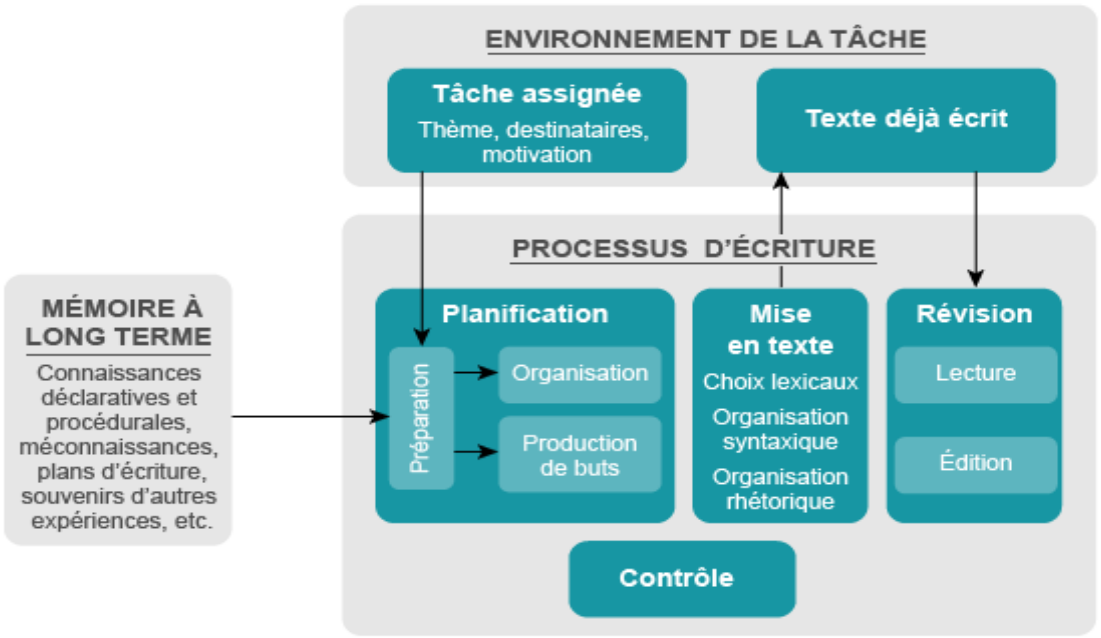


Figure 01 : Représentation schématique du modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980)

Ce modèle résume l'importance la production écrite, en expliquant les étapes suivies afin de produire un texte cohérent.

3. L'enseignement de l'écriture à travers les méthodologies d'enseignement

L'enseignement du français langue étrangère cherchait à enseigner la langue de manière intégrée, en donnant une importance à l'acquisition de l'oral et de l'écriture selon les différentes méthodologies d'enseignement. Ce qui nous intéresse dans cette partie est la place de l'écriture

3.1. La méthodologie traditionnelle

Appelée aussi la méthodologie grammaire-traduction, elle a vu la lumière au XVIII^{e} siècle et a été influencée par les méthodes d'enseignement des langues anciennes telles que le latin et le grec.

Cette méthode se base sur l'enseignement de la grammaire, l'écriture se repose sur la traduction des textes d'une langue à une autre en respectant la structure grammaticale des deux langues. Dans cette approche, l'écriture est toujours utilisée comme moyen d'enseigner et d'évaluer la compréhension des règles grammaticales. L'apprentissage peut se concentrer sur des exercices de rédaction.

Cette méthodologie mettait l'accent sur l'écriture, ce qui signifie qu'elle est placée au premier plan, elle est omniprésente et faisait l'objet d'un enseignement explicite.

3.2. La méthodologie directe

La méthodologie directe est une approche de l'apprentissage des langues qui se concentre sur l'utilisation directe de la langue cible, sans recourir à la traduction. Dans cette approche, l'écriture n'est pas négligée, mais elle est mise au second plan par rapport à l'oral. L'enseignant explique la leçon dans la langue étrangère et encourage ses élèves à penser dans la même langue, sans recourir à la traduction.

3.3. Les méthodes audio-orales, structuro-globales audio-visuelles

Les méthodes audio-orales et audiovisuelles structurales-globales privilégient l'apprentissage de l'aspect oral de la langue au détriment de l'aspect écrit. Ces méthodes font appel à de nombreuses activités d'écoute et de prise de parole, comme les activités de mémorisation, des dialogues et des récits. Ce type d'activités permet à l'apprenant améliorer l'aspect oral et la prononciation.

3.4. L'approche communicative

L'approche communicative a connu une évolution significative depuis son émergence dans les années 1970. Dans cette approche, l'écriture est utilisée pour renforcer et compléter l'apprentissage de la langue. Elle sert à fixer des objectifs spécifiques basés sur les besoins des apprenants. En outre, les apprenants sont encouragés à produire des textes écrits pour communiquer avec d'autres personnes dans la langue cible. Cette approche donne une valeur significative à l'écriture.

3.5. La perspective actionnelle

Le cadre européen commun de références pour les langues CECRL a développé en 2001 une nouvelle approche de l'enseignement des langues par le Conseil de l'Europe. Cette approche encourage l'utilisation pratique de la langue dans des situations réelles et concrètes. Elle a évolué au fil du temps pour répondre aux besoins des apprenants. Dans l'approche actionnelle, les apprenants sont encouragés à produire des textes authentiques qui répondent à des besoins concrets.

4. Les difficultés de la production écrite chez les apprenants

La production écrite est une tâche difficile aux certains apprenants, car elle limite leurs capacités à exprimer librement leurs idées, leurs pensées et leurs intérêts.

Alors, nous essayerons de parler et d'analyser les principaux défis auxquels les apprenants sont envisagés dans leur production écrite :

4.1. Difficultés d'ordre linguistique : L'apprenant a des compétences linguistiques insuffisantes, il n'a pas assez de vocabulaire, ses écrits seront limités. Aussi, une mauvaise utilisation de la grammaire ou de la conjugaison peut rendre l'écriture difficile à comprendre. Cela peut l'empêcher d'exprimer ses idées de manière claire et cohérente.

4.2. Difficultés d'ordre sociolinguistique: l'élève n'a pas la capacité d'utiliser la langue d'une manière appropriée dans différents contextes sociaux. Il fait des nuances comme le langage formel par rapport au langage informel.

4.3. Les obstacles psychologiques

4.3.1. Manque de confiance en soi

Le manque de confiance en soi constitue un obstacle majeur pour les apprenants, notamment ceux qui cherchent à améliorer leurs compétences scripturales. En effet, la peur de l'incompréhension bride leurs libertés d'exprimer librement dans leurs productions écrites. Cette timidité peut également porter à ne pas essayer d'utiliser des mots ou des expressions plus complexes de peur de faire des erreurs.

4.3.2. La peur de la feuille blanche

Les apprenants peuvent ressentir une angoisse face à la feuille blanche lorsqu'il s'agit de produire un texte écrit. Cette peur peut les empêcher de bloquer complètement.

4.4. L'effet du contexte éducatif et socioculturel

L'éducation ne se limite pas à l'environnement académique ; elle inclut également les expériences culturelles et sociales de l'apprenant. Ces expériences influencent considérablement la manière dont l'apprenant écrit.

5. Les erreurs dans la production écrite

5.1. Définition de l'erreur

Une erreur dans l'enseignement peut être décrite comme un écart entre ce qui est prévu ou attendu et ce qui est accompli ou compris par un élève. Elles relèveraient de la compétence, de l'ignorance et la méconnaissance de la règle de fonctionnement. Elles sont donc sont inévitables lors de l'apprentissage et de l'utilisation d'une langue.

L'erreur peut se manifester de diverses façons, notamment des erreurs de contenu, des erreurs de formes...etc.

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) :

> *Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2. Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif.*[2]

5.2. Les types d'erreurs

5.2.1. Les erreurs de contenu

Lors de la correction des textes écrits réalisés par les apprenants, certains enseignants trouvent fréquemment des erreurs de contenu, telles qu'une mauvaise organisation ou une absence de cohérence et de cohésion. Les apprenants envisagent des problèmes lors de l'expression de leurs idées. Ces erreurs de contenu peuvent indiquer un manque de compréhension dans le sujet traité.

Un apprenant qui n'arrive pas à comprendre ce qu'il doit écrire produira un texte mal cadré. Ce problème de compréhension peut conduire à un texte totalement ou partiellement hors-sujet.[3]

Si l'apprenant a compris le sujet, il peut exprimer ses idées et donner toutes les informations nécessaires.

5.2.1.1. Erreur liée à la compréhension de la consigne

Lorsqu'il s'agit d'écrire, il est important que l'apprenant soit conscient de la typologie du texte qui lui est demandé. En effet, chaque type de texte a ses propres caractéristiques. Par exemple, si la tâche consiste à rédiger un texte descriptif ou informatif, il est inacceptable qu'il écrive un récit ou une lettre qui prend la forme d'une histoire car le but d'un texte descriptif est de décrire un lieu ou une personne de manière précise, tandis qu'un texte informatif vise à transmettre des informations de manière claire.

[2] Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, 2005, p.118.
[3] De Val Traín I, « La pédagogie de l'erreur dans l'apprentissage du FLE en contexte bilingue », faculté d'éducation, 2016, P.13.

5.2.1.2. La structure du texte

Lorsqu'il s'agit de rédiger un texte, il est toujours recommandé à l'apprenant de structurer son écriture de manière logique et cohérente. Un texte bien organisé et structuré doit inclure une introduction qui vise à présenter le sujet, un développement qui doit exposer les informations nécessaires et une conclusion qui résume les points essentiels en respectant l'enchainement des idées et en employant des connecteurs logique.

5.2.2. Les erreurs linguistiques

Les erreurs les plus communes rencontrées lors de l'évaluation des écrits des apprenants sont les erreurs linguistiques, orthographiques, syntaxiques, lexicales et morphologiques. Ces erreurs peuvent être des fautes dans l'utilisation des temps verbaux, une orthographe incorrecte, une mauvaise ponctuation, un vocabulaire inapproprié et un lexique insuffisant.

Le chercheur en didactique du FLE Demirtaş Lokman propose une classification de ces erreurs à trois catégories:

A. Groupe nominal : Désigne les erreurs grammaticales et lexicales liées aux adjectifs, à l'accord en genre et en nombre et aux déterminants (articles : Féminin/ Masculin)… etc

   Exemple : Les petit enfants / La garçon.

B. Groupe verbal : Cette catégorie inclus toutes les erreurs morphologiques liées aux temps verbaux, l'usage incorrect des auxiliaires modaux à la conjugaison des verbes et aux autres.

C. Structure de la phrase : cette catégorie englobe les erreurs syntaxiques liées à l'ordre des mots, aux pronoms relatifs, aux conjonctions, aux mots de liaison, à la ponctuation et à l'orthographe.[4]

6. Les erreurs les plus courantes lors de la production écrite

6.1. Les erreurs grammaticales

En passant aux erreurs grammaticales qui représentent l'un des types d'erreurs les plus courantes dans les écrits des élèves. Elles surviennent lorsque les règles grammaticales ne sont pas correctement appliquées. Elles peuvent être des problèmes

[4]D.Lokman, et G. Hüseyin, « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE », Synergies, Turquie n° 2, 2009, p.130.

de structure des phrases, des discordances dans les temps verbaux et des manquements aux règles d'accord en genre et en nombre.

Exemples :

Dans un texte imaginaire (conte), les apprenants doivent rédiger des phrases au passé :

I. **Faute de conjugaison :** « L'enfant **habite** près de la forêt. »
   - Justification : Dans un texte narratif (conte), l'élève doit conjuguer les verbes à l'imparfait de l'indicatif ou au passé.
   - Correction : « L'enfant habitait (a habité) près de la forêt ».

II. **Faute de concordance des temps :** « Un jour, ils **abandonneront** leurs enfants. »
   - Justification : L'utilisation du futur "abandonneront" dans une narration au passé ("Un jour") crée une incohérence temporelle.
   - Correction : « Un jour, ils abandonnèrent leurs enfants." ou bien "Un jour, ils abandonnaient leurs enfants. »

III. **Faute de genre et de nombre :** « vivait une petit fille avec **ses parents**. »
   - Justification : Le genre et le nombre ne sont pas corrects. "Petit" doit s'accorder en genre et en nombre avec "fille", qui est féminin singulier.
   - Correction : « vivait une petite fille avec ses parents. »

Ces exemples illustrent l'importance d'une compréhension précise des règles grammaticales, de la syntaxe et du contexte narratif lors de la rédaction de textes en français langue étrangère.

6.2. Les erreurs orthographiques

Les erreurs orthographiques dans un texte écrit peuvent être le résultat de simples fautes de frappe ou de confusion entre certaines lettres. Ces erreurs risquent de rendre le texte incompréhensible et de diminuer sa crédibilité.

Exemples :

I. « Il **abite** avec son **per**. »
   Justification : L'élève dans ce cas écrit ce qu'il prononce.
   Correction : Il habite avec son père.

II. Près d'une **phoret.** ⟶ Correction : Près d'une forêt.

III. Il habitait avec sa **mer**. ⟶ Correction : Il habitait avec sa mère.

Pour éviter ces erreurs, il est recommandé de relire soigneusement le texte rédigé, de demander l'aide de l'enseignant ou d'encore recourir à un dictionnaire en cas de doute. De plus, il est important de bien maitriser les règles orthographiques et de rester attentif lors de la rédaction des textes.

6.3. Les erreurs syntaxiques ou les erreurs de structure

Les erreurs de structure dans la production écrite concernent principalement la cohérence et à la cohésion du texte. Elles se manifestent parfois par l'absence de plan ou une organisation confuse d'idées. Les phrases peuvent manquer de connecteur logique les unes avec les autres, ce qui rend la lecture difficile pour les enseignants. Ces erreurs de structure rendent le texte incohérent, illisible et peu clair, ce qui influence à sa compréhension globale.

Exemple :

I. Habitait l'enfant son père.

- Justification : En français, l'ordre sujet-verbe-complément est généralement suivi pour la clarté et la fluidité.
- Explication : La phrase indique que l'enfant habitait son père, ce qui ne semble pas être le sens attendu. Le verbe "habiter" est utilisé pour indiquer le lieu.
- Correction : Pour clarifier le sens attendu, il serait préférable de restructurer la phrase dans un ordre plus commun : « **L'enfant habitait avec son père.** »

Pour surmonter ces erreurs, les apprenants doivent s'entraîner à écrire régulièrement, lire beaucoup et demander l'aide de leurs enseignants afin d'améliorer leurs compétences en production écrite.

7. L'évaluation de la production écrite

Selon Jean Pierre Cuq (2003 : 90), l'évaluation peut être définie ainsi : *« Une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ ».*

Donc, on comprend par cette définition que l'évaluation apporte trois étapes : d'abord elle implique la collecte minutieuse d'informations sur les apprentissages, nécessitant une observation attentive. Ensuite, elle exige des jugements éclairés pour évaluer les progrès des apprenants. Ces jugements servent de fondement à la prise de décisions stratégiques quant à la poursuit de l'apprentissage.

L'évaluation permet de mesurer les compétences des élèves dans la rédaction de textes en français ainsi que d'évaluer leur progression au fil du temps.

Elle est essentielle pour cerner les besoins individuels des apprenants et de développer des approches et des stratégies pédagogiques appropriées. De plus, elle permet aux enseignants d'identifier les lacunes des apprenants pour y remédier.

L'évaluation de la production écrite fournit aux enseignants des commentaires spécifiques, des informations précieuses et des décisions sur les points dans lesquels l'apprenant doit progresser et améliorer. Pour ce faire, les enseignants peuvent employer deux techniques d'évaluation à savoir :

- **La grille d'évaluation :** Elle est un instrument nécessaire qui vise à porter des jugements détaillés pour évaluer la qualité d'une production ou d'une tâche complexe. Cet outil inclus généralement des catégories ainsi que des critères telles que la cohérence, la cohésion, l'orthographe, la grammaire, la conjugaison et la ponctuation.
- **L'évaluation par les pairs :** comme la grille, l'évaluation par les pairs est également une méthode efficace pour évaluer la production écrite. Elle permet aux apprenants de lire et évaluer les travaux de leurs camarades, en donnant leur point de vue. Elle les encourage également à réfléchir à leurs propres compétences en écriture.

Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous avons exploré en détail le rôle primordial de la production écrite dans l'enseignement du français langue étrangère. Nous avons souligné son importance en tant qu'une compétence requérant la maîtrise de diverses compétences langagières telles que la grammaire, le vocabulaire et la syntaxe. Nous avons tout d'abord définit l'écriture et la production écrite, en examinant leur place dans les méthodologies d'enseignement.

Ensuite, nous avons examiné en profondeur les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants lors de la séance de production écrite. Nous avons identifié et analysé les erreurs qu'ils l'ont commis.

Enfin, nous avons défini en détail l'évaluation en expliquant les deux techniques les plus utilisées en classe en Algérie afin de guider les enseignants dans le choix de la méthode la plus adaptée à leurs besoins et à ceux de leurs élèves.

Ce chapitre a donc permis a fourni une vision globale et approfondi de la place de la production écrite dans l'enseignement du FLE, de ses enjeux et de ses défis, ce qui a ouvert la voie à une réflexion approfondie sur les meilleures pratiques pédagogiques à mettre en œuvre.

Chapitre 02 :

La stratégie coopérative en classe du FLE

Introduction

Le travail coopératif dans le système éducatif algérien est devenu un sujet très important dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue française notamment en ce qui concerne le développement de la production écrite. Il est vu comme une technique essentielle qui développe l'apprentissage mutuel et actif, le partage des idées et des opinions et la communication d'une manière efficace chez les apprenants.

Cette méthode pédagogique, favorise l'apprentissage actif des apprenants regroupés en petits groupes hétérogènes et trouve sa particularité dans le fait que les élèves sont amenés à travailler étroitement ensemble, ceci dans la mesure où les groupes présentent un caractère hétérogène et parce qu'ils fonctionnent sur le principe de l'interdépendance. Dans de telles conditions, il y a de fortes chances pour que les élèves se soutiennent mutuellement, pour que des pratiques d'entraide apparaissent et se développent.[1]

Les enseignants sont donc invités à donner la priorité à cette méthode par la création d'un environnement d'apprentissage favorable qui encourage la coopération, la pensée critique et les attitudes positives en production écrite.

Dans ce chapitre, nous nous concentrerons sur le travail coopératif et sur son impact dans le développement des compétences en production écrite. Nous commencerons par donner diverses définitions, celles de l'apprentissage, de l'apprentissage coopératif et du travail coopératif. En outre, nous explorerons les caractéristiques et les avantages spécifiques du travail coopératif dans l'amélioration de la production écrite, en passant aux rôles d'enseignant et d'apprenants lors du travail coopératif. Terminant par l'évaluation du travail coopératif.

1 L'apprentissage coopératif

Tout d'abord, selon Beillerot (1989), l'apprentissage est un processus qui permet à l'apprenant de créer des savoirs pour pouvoir penser et agir. C'est une expérience transformatrice qui permet à l'apprenant de développer de nouvelles connaissances, compétences et attitudes qui peuvent être appliquées dans divers contextes. Il est un processus complexe, dynamique et continu qui s'intègre tout au

[1]Abu Hanak. N, « L'approche coopérative pour un meilleur apprentissage de la compréhension écrite en milieu universitaire : le cas des étudiants jordaniens apprenant le français », p89

long de la vie et qui est influencé par divers facteurs. Il permet de mettre en pratique les nouvelles connaissances acquises dans des situations concrètes et de développer une pensée critique chez les apprenants.

L'apprentissage coopératif, est une approche pédagogique qui a pris beaucoup d'intérêt ces dernières années. Il s'agit d'une stratégie qui donne aux apprenants l'opportunité de travailler ensemble dans un groupe pour atteindre un objectif commun et pour réaliser une tâche commune. Cette méthode encourage l'interaction, le partage des connaissances et des opinions. Elle peut développer les aptitudes et les capacités des apprenants et encourager surtout la responsabilité individuelle au sein du groupe.

Tardif (2009) a défini l'apprentissage coopératif ainsi :

> *« L'apprentissage coopératif est une organisation de l'enseignement qui met à contribution le travail en équipe grâce à la création de petits groupes hétérogènes travaillant selon des procédés préétablis, assurant la participation de tous à la réalisation d'une tâche scolaire ».*

A partir de cette définition, nous trouvons que l'apprentissage coopératif, est une stratégie cruciale dans l'enseignement qui consiste à faire travailler les apprenants ensemble au sein d'un groupe hétérogène afin d'arriver à un objectif commun.

L'apprentissage coopératif n'est pas une notion récente. Cette approche est associée à la pédagogie de groupe. Elle été présente en Europe dès le début du XXème siècle, notamment au sein des mouvements éducatifs inspirés des théories de Freinet et Piaget sur l'éducation nouvelle et les méthodes actives. Cependant, c'est aux États-Unis que cette stratégie a été théorisée, avec l'apport de la psychologie sociale.[2]

2 Le travail coopératif

Le travail coopératif peut être défini comme une organisation collective du travail dans laquelle la tâche à réalisée est fragmentée en sous-tâches. Chacune de ces sous-tâches est ensuite affectée à un acteur, soit selon une distribution parfaitement horizontale dans laquelle tâches et acteurs sont équivalents, soit selon une logique d'attribution en fonction des compétences particulières de chacun. C'est-à-dire, il

[2]Güngör. Y, « L'apprentissage coopératif pour favoriser l'interaction en classe de français langue étrangère », Humanitas, 4(7), 2016, p.474. (Passage reformulé).

s'agit d'une division rationalisée d'une tâche en actions qui seront devisés entre acteurs agissant de façon autonome[3]

Le travail coopératif implique un niveau élevé d'interaction entre les individus. C'est une démarche qui nécessite une communication ouverte, une écoute active et attentive, et une volonté d'apprendre les uns des autres. Chaque membre du groupe apporte sa vision et son savoir-faire, ce qui peut aider à améliorer la qualité du projet.

3 Les caractéristiques du travail coopératif

Le travail coopératif est une organisation sophistiqué et complexe qui exige certains caractéristiques essentiels afin de comprendre sa particularité. Alors, l'enseignant crée un climat de groupe pour arriver à des objectifs bien précis. Trois caractéristiques fondamentales de l'apprentissage coopératif sont à souligner :

- Il favorise une interdépendance positive entre les coéquipiers, les membres de l'équipe ayant un objectif commun qui ne peut être atteint qu'avec la contribution et le succès de chacun, et nécessitant le partage des ressources individuelles.
- Il met en avant la responsabilité individuelle des équipiers, à deux niveaux : d'une part, la nécessité pour chacun de contribuer pour garantir la réalisation de l'objectif commun de l'équipe, et d'autre part, la nécessité pour chacun de se préparer à l'évaluation sommative qui sera individuelle.
- Enfin, selon la nature des objectifs socio-affectifs visés par le professeur, la composition des équipes se fait sur une base d'hétérogénéité. Cette hétérogénéité sera la plus grande possible, et elle sera équivalente d'un groupe à l'autre.[4]

4 Les avantages du travail coopératif

D'après Gaudet (1998) et divers chercheurs, le travail en coopération ou l'approche coopérative en enseignement cherche à encourager un apprentissage plus collaboratif et interactif en classe. Voici quelques points essentiels sur la contribution de la coopération au processus d'apprentissage :

[3]Guide pratique du travail collaboratif 1999, P78-80.

[4]« L'apprentissage coopératif », texte03 (Une nouvelle stratégie pédagogique : l'apprentissage coopératif) https://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/06-07-03-texte.pdf

4.1 Développer l'autonomie

Cette approche est un excellent moyen d'encourager l'indépendance et l'autonomie chez les apprenants. Lorsque les élèves travaillent au sein d'un groupe, ils apprennent à partager leurs points de vue et leurs idées, ce qui les aide à améliorer leurs confiances en eux. Cette approche encourage le développement de la pensée critique et les compétences en matière de résolution de problèmes.

4.2 Favoriser des relations interpersonnelles positives

Le travail coopératif favorise les interactions sociales entre les élèves. En travaillant ensemble, les apprenants ont l'opportunité d'échanger et de communiquer avec leurs pairs, ce qui peut améliorer leurs compétences sociales et favoriser les relations interpersonnelles positives.

4.3 Correction mutuelle

Cela signifie que les élèves peuvent s'aider mutuellement à corriger leurs erreurs et à améliorer leur travail. Lorsque les élèves travaillent ensemble, ils peuvent vérifier le travail de chaque individu et fournir des commentaires sur les es tâches accomplies

4.4 Partager des connaissances et des stratégies d'écriture

Le travail coopératif permet aux apprenants de partager leurs compétences et leurs connaissances sur le sujet ce qui peut les aider à mieux le comprendre. Durant cette démarche, les apprenants peuvent identifier et tirer les points forts et les points faibles de chacun, ainsi que renforcer et développer leurs compétences en matière d'écriture.

4.5 La responsabilité

Favoriser et encourager une plus grande responsabilisation de l'apprenant concernant son propre apprentissage. L'apprentissage coopératif favorise également la responsabilité individuelle au sein du groupe. Chaque élève joue un rôle spécifique dans le groupe. Cette approche aide les élèves à s'approprier leur apprentissage et les encourage à travailler plus fort pour atteindre leurs objectifs.

En bref, l'apprentissage coopératif est une méthode d'enseignement efficace qui peut aider les apprenants à développer leurs compétences sociales, leur esprit critique et beaucoup plus leurs capacités d'écriture. En travaillant ensemble, les apprenants

peuvent atteindre des objectifs communs, apprendre de leurs forces et améliorer leurs faiblesses.

Par contre, le travail coopératif, malgré ses nombreux avantages, présente également des inconvenants qu'il ne faut pas négliger. En mentionnant :

- La diversité des opinions et des personnalités au sein d'un groupe peut conduire à des conflits.
- La répartition des tâches et la coordination des efforts peuvent s'avérer complexes, surtout dans des groupes hétérogènes ou lorsque les membres n'ont pas l'habitude de travailler ensemble.
- L'hésitation des apprenants à exprimer leurs opinions, leurs pensées et leurs idées.

5 La distinction entre le travail coopératif et le travail collaboratif

Alfred Henri et Terezinha Nunes Lundgren -Crayol ont identifié deux types de travail : le travail coopératif et le travail collaboratif. Bien que ces deux termes soient souvent utilisés de façon interchangeable, ils représentent en réalité des approches distinctes du travail en commun. Cela est représenté dans le tableau suivant :

Critères	Le travail coopératif	Le travail collaboratif
L'objectif du travail	Réalisation d'une tâche commune par des individus en divisant le travail en sous-tâches distinctes.	Co-construction d'une solution ou d'un produit en partageant les compétences, les connaissances et les perspectives de chaque apprenant.
L'interaction	Division des tâches avec une coordination minimale	Echange constant d'idées et de ressources
La responsabilité des membres	La réalisation individuelle de chaque partie (chaque apprenant prend la responsabilité de réaliser sa partie). Chaque membre du groupe est responsable de l'apprentissage des autres.	Responsabilité partagée pour le résultat final
La structure	Division verticale du travail.	Egalité des membres, travail

		horizontal
Les résultats	La collecte des parties individuelles afin de produire un résultat final.	Le partage et la collecte des idées afin de produire le résultat trouvé.

Figure 01 : Tableau distinctif entre le travail coopératif et le travail collaboratif selon Henri et Lundgren -Crayol

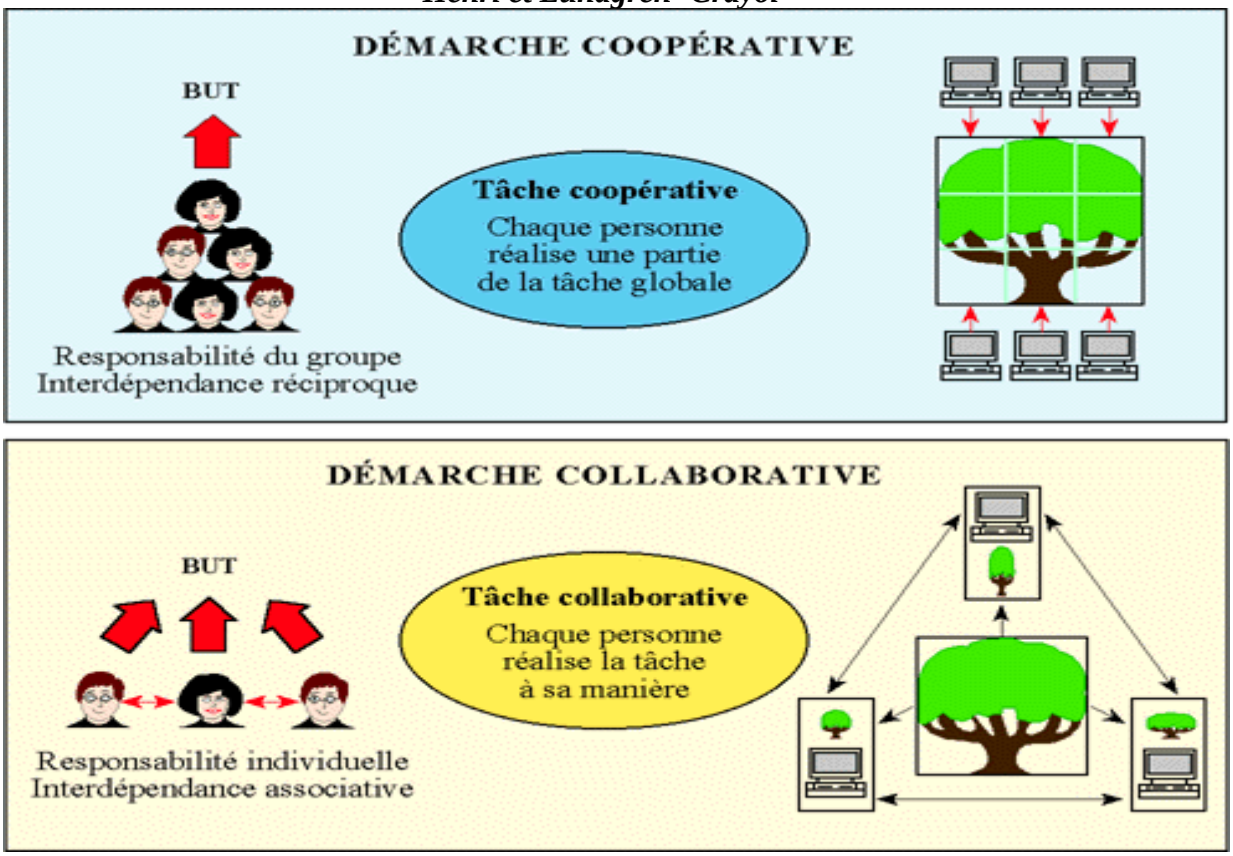


Figure 02: Distinction entre les démarches coopérative et collaborative, d'après Henri et Lundgren-Cayrol (1997)

En bref, les deux types de travail ont leurs forces et leurs faiblesses, et c'est à l'équipe de déterminer quelle approche est la mieux adaptée à ses besoins. En comprenant les différences entre le travail coopératif et le travail collaboratif, les équipes peuvent travailler de manière plus efficace et efficiente, et obtenir de meilleurs résultats.

6 Le regroupement dans le travail coopératif

Les éléments qui composent l'apprentissage coopératif sont essentiels à la réussite de cette approche dans l'éducation. L'apprentissage coopératif implique que les élèves travaillent ensemble en petits groupes pour atteindre un objectif commun. Alors, dans cette partie, nous allons mentionner les éléments de cette stratégie :

6.1 Les types de regroupements

6.1.1 Le regroupement aléatoire

Les apprenants peuvent être formés de manière aléatoire. Ce type de regroupement est aisé de changer le nombre d'élèves par équipe parce qu'il s'agit d'un regroupement flexible. Ce type permet à l'apprenant de coopérer avec d'autres apprenants de personnalités différentes, il lui permet également d'acquérir des habilités sociales comme le respect.

6.1.2 Le regroupement par affinités

Les regroupements par affinités Il est important, quelquefois, de laisser les étudiants se regrouper à leur guise, surtout lorsqu'il leur faut exprimer des sentiments ou discuter de sujets qui les touchent personnellement. Un climat de confiance et de complicité doit régner lors de tels échanges.5

6.1.3 Le regroupement par champs intérêt

Ce type de regroupement permet à l'apprenant de choisir le thème ou le sujet qui l'intéresse. L'enseignant peut placer l'apprenant dans un groupe, puis il lui demande de choisir l'activité qu'il veut.

6.1.4 Le regroupement formé par l'enseignant

Dans ce type de regroupement, l'enseignant organise ses élèves en petits groupes hétérogènes en fonction de leurs différents niveaux, intérêts ou besoins spécifiques.

7 Le rôle de l'enseignant lors du travail coopératif

Pendant le travail coopératif, l'enseignant joue un rôle important :

- Avant le début de la séance, l'enseignant doit expliquer clairement aux apprenants le sujet, les consignes, les critères et les objectifs du travail. Il permet d'éviter toute

[5]Arcand.D, « L'apprentissage coopératif », disponible sur www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html. (Texte adapté par les formateurs aux besoins de la formation)

confusion et tout blocage qui pourraient survenir au cours de la tâche. Il doit favoriser l'organisation de la classe.

- Lors de la phase de travail de groupe, il prend un rôle d'accompagnateur ou d'un facilitateur. Il sert à guider les apprenants dans la construction de leurs propres connaissances grâce aux échanges élèves/élèves. C'est-à-dire, il doit éviter de fournir des réponses, de porter des jugements ou de rejeter les idées des apprenants. Dans ce cas, il faut les encourage et les orienter.
- A la fin du travail, il évalue les travaux des apprenants afin de corriger les fautes et remédier aux lacunes. Il doit fournir des commentaires qui les aideront à améliorer leurs performances grâce à ses vastes connaissances, l'enseignant est considéré comme une personne ressource, un facilitateur et une personne aidant à structurer, à guider et à valider les idées de ses apprenants.

8 Le rôle des apprenants

Pour une meilleure organisation des groupes, il est nécessaire de répartir des rôles spécifiques liés à différentes tâches afin de donner aux élèves une responsabilité concrète au sein du groupe. Même s'il y a beaucoup de rôles que nous pouvons assigner aux élèves, nous identifions différents rôles :

8.1 Le partage de rôles

8.1.1 Le coordinateur

Il doit s'assurer que tous ses camarades ont noté les tâches à faire et doit faire des propositions d'organisation en ce qui concerne le contenu et le temps.

8.1.2 Secrétaire (Scribe)

C'est la personne qui prend notes des décisions prises et rédige le travail. Il doit vérifier le matériel dont l'équipe aura besoin.

8.1.3 Responsable du silence

Il doit s'assurer que le groupe ne crie pas et qu'il travaille et ramasse les devoirs de tous les membres.

8.1.4 Porte-parole et animateur

Il doit diriger les tours de parole, répondre quand l'enseignant lui demande et encourager ses camarades.

8.1.5 Chercheur

Il trouve et collecte les ressources et les informations. Il aide le scribe à rédiger le travail.

Sans oublier **le leader ou le manager**, il charge plusieurs rôles :

- Il sert à gérer et coordonner le travail ou la discussion.
- Il veille à ce que les objectifs soient atteints.
- Il participe au travail des autres.

9 L'évaluation du travail coopératif

L'évaluation du travail coopératif consiste à évaluer la performance d'une équipe de travail à l'aide de différentes méthodes. Ces méthodes permettent d'évaluer à la fois les contributions individuelles des membres de groupe ainsi que la collaboration et la communication entre eux. De plus, elles permettent d'évaluer la qualité du travail réalisé en groupe. Parmi les méthodes de l'évaluation du travail coopératif, nous mentionnons :

a. Evaluation faite par l'enseignant : Dans cette méthode, l'enseignant est chargé d'évaluer les performances de l'équipe pendant le travail. Cependant, cette approche peut s'avérer difficile pour l'enseignant, car il est difficile de contrôler ou de suivre tous les travaux réalisés par les apprenants.
b. Le groupe s'auto-évalue : Cette méthode facilite à chaque membre de l'équipe d'évaluer ses propres performances et contributions au groupe. Elle est considérée comme une méthode efficace et facile pour l'enseignant, car elle encourage la pensée critique chez les apprenants.
c. Le groupe évalue mutuellement : L'une des méthodes les plus courantes est l'évaluation mutuelle ou l'évaluation par les pairs, où les apprenants évaluent le travail de leurs camarades dans les autres groupes.

En récapitulant, l'évaluation du travail coopératif est un aspect crucial pour assurer la réussite de l'équipe. En travaillant ensemble et en utilisant ces méthodes d'évaluation, les groupes peuvent atteindre leurs objectifs et réaliser leurs buts.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous pouvons dire que le travail coopératif représente une stratégie précieuse et indispensable qui peut entraîner une augmentation significative de la productivité, de l'innovation et de la satisfaction au travail. C'est pourquoi cette approche est devenue de plus en plus populaire dans le domaine d'enseignement, car les enseignants reconnaissent la valeur du travail d'équipe et les avantages substantiels qui en découlent.

Cette approche permet aux apprenants de mettre en commun leurs forces et surmonter leurs faiblesses, favorisant ainsi un processus de travail plus efficace et efficient et garantit surtout les succès du travail.

Partie pratique

Chapitre 03 :

Analyse et évaluation des résultats acquis

Introduction

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, notamment en ce qui concerne les compétences rédactionnelles, l'enseignant a toujours comme objectif majeur de rendre ses apprenants plus engagés et de les encourager à être plus productifs pendant la réalisation de leurs travaux écrits afin d'améliorer, de renforcer et de consolider leurs compétences dans le domaine d'écriture via plusieurs dispositifs.

Notre objectif principal est d'explorer de manière pratique l'effet du travail coopératif sur le développement des compétences scripturales des apprenants. Après avoir établi les fondements théoriques dans les deux chapitres précédents, cette partie sert à donner vie à ces idées au sein d'un contexte éducatif réel.

L'analyse approfondie des copies d'élèves et des résultats du questionnaire permettra d'enrichir notre étude sur l'impact du travail coopératif dans le développement des compétences en production écrite. Cette analyse détaillée offrira des constats clairs et des enseignements utiles pour l'apprentissage coopératif en classe.

1 La méthodologie de recherche

Dans le cadre de notre travail, nous avons opté pour une approche mixte, combinant deux méthodes qualitative et quantitative. Pour obtenir des données quantitatives, nous avons administré un questionnaire afin de mieux analyser le terrain. En parallèle, avons observé les apprenants et collecté leurs travaux écrits, réalisés à la fois par un groupe expérimentale et un groupe témoin pendant les séances de production écrite pour recueillir des données qualitatives. Dans l'ensemble, cette approche méthodologique mixte nous permettra d'évaluer l'efficacité de cette stratégie dans l'amélioration des capacités scripturales chez les apprenants. Afin d'évaluer l'efficacité du travail coopératif sur le développement des compétences en production écrite.

2 Analyse du questionnaire :

Pour arriver à notre objectif d'étude, nous avons conçu un questionnaire pour recueillir des informations et des données dans le but d'évaluer l'impact du travail coopératif sur l'acquisition des compétences en production écrite. Il comprend 11

questions visant à fournir des données quantitatives et qualitatives pour une analyse claire.

Ce questionnaire est destiné aux enseignants du cycle moyen de tous les niveaux. Il est nécessaire de mentionner que ce questionnaire est distribué à 10 enseignants des établissements Chergui Ali Belhadj et Maasmi Mohamed.

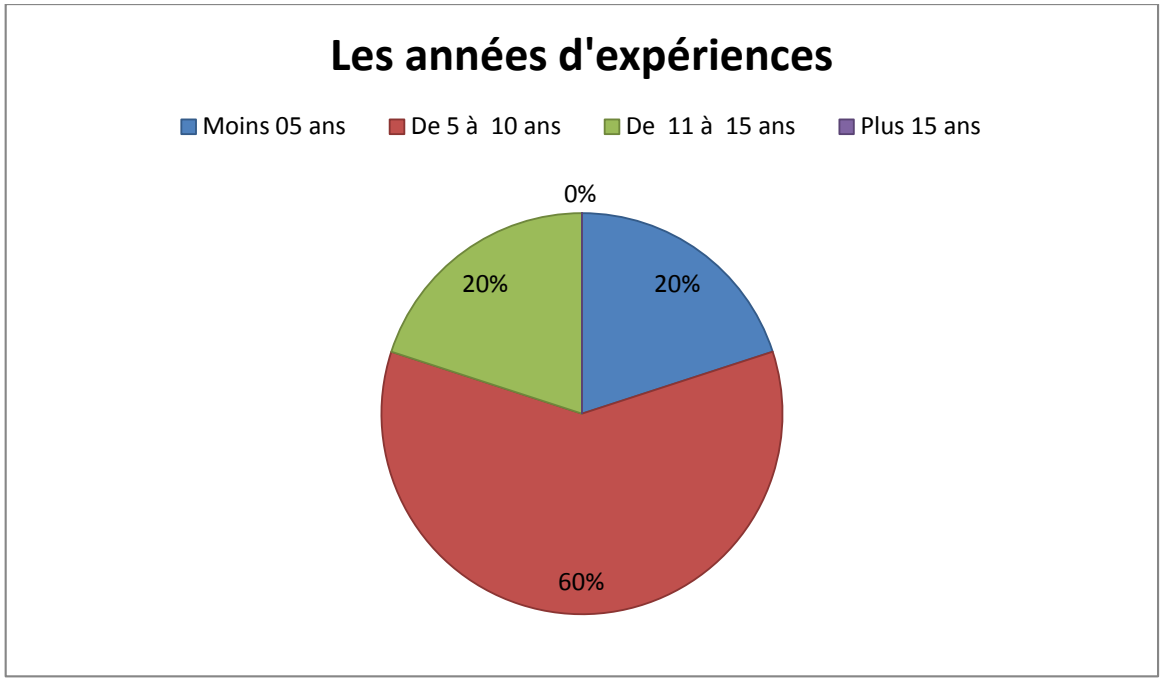
3 Synthèse et analyse des résultats

Après avoir soumis le questionnaire aux enseignants, nous avons procédé à une analyse minutieuse de chaque réponse et étudié les résultats en détail. Nous présentons ces résultats sous forme de tableaux et de graphiques, mettant en évidence le nombre d'enseignants et les pourcentages correspondants pour chaque réponse, avec des commentaires pour chaque question. Notre analyse nous a fourni des informations précieuses qui nous orienteront dans la prise de décisions éclairées et nous permettrons d'améliorer notre approche globale.

Question 01 : Combien d'années avez-vous enseigné ?

- L'objectif de cette question est de recueillir des informations sur le nombre d'années d'expériences des enseignants questionnés.

Les réponses	Nombres d'enseignants	Pourcentage
Moins 05 ans	02	20%
De 5 à 10 ans	06	60%
De 11à 15 ans	02	20%
Plus 15 ans	00	00%

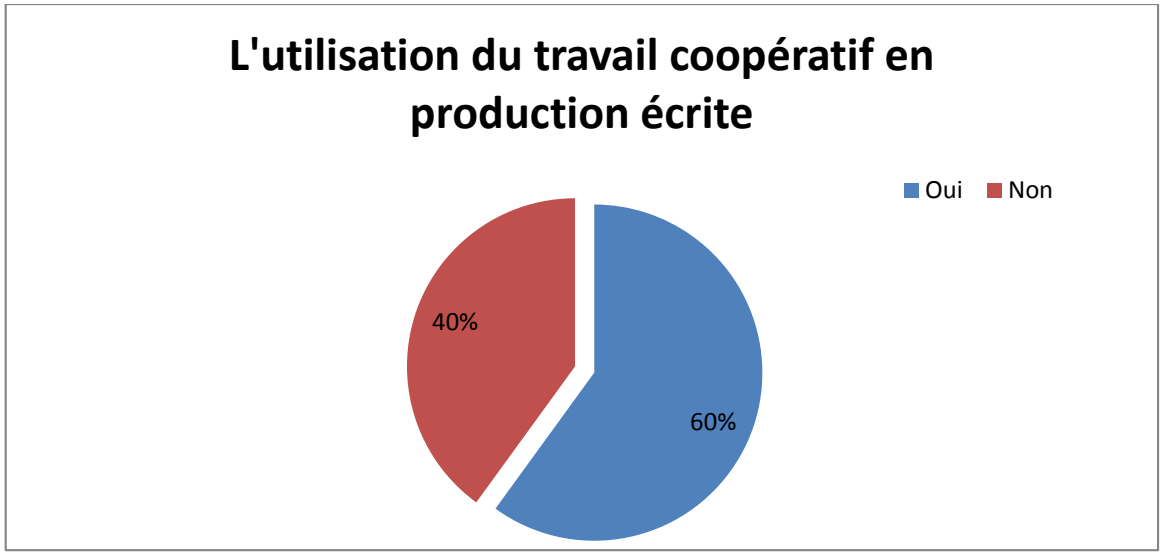


Comme l'indique le tableau, 06 enseignants sur 10 représentent 60% ont entre 05 et 10 ans dans ce domaine. 2 enseignants ont moins de 5 ans d'expérience, et 2 ont entre 11 et 15 ans d'expérience. Aucun enseignant interrogé n'a plus de 15 ans d'expérience, ce qui pourrait être significatif selon le contexte de l'étude ou du sondage.

Question 02 : Avez-vous déjà encouragé le travail coopératif en production écrite dans votre classe ?

- L'objectif de cette question est d'évaluer l'expérience des enseignants en ce qui concerne l'utilisation du travail coopératif dans leurs classes.

Les réponses	Nombres d'enseignants	Pourcentage
Oui	06	60%
Non	04	40%



Dans cette question, la majorité des enseignants interrogés, soit 60%, et qui représente 06 enseignants ont affirmé avoir encouragé le travail coopératif en production écrite dans leur classe. Cela montre que de plus en plus d'enseignants prennent conscience des avantages de cette méthode pédagogique et l'adoptent dans leur pratique. Cependant, une minorité de 40% des enseignants n'ont pas encouragé ce type de travail coopératif.

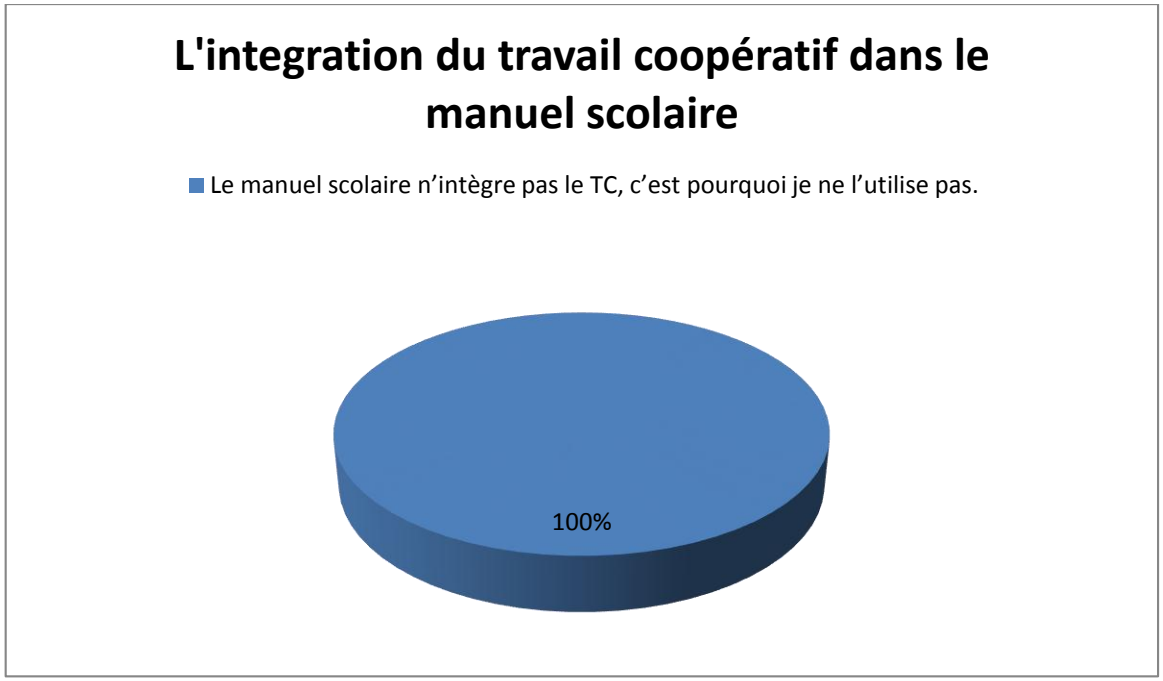
Question 03 : Comment le travail coopératif en production écrite s'intègre-t-il dans le manuel scolaire ?

- L'objectif de cette question est d'explorer comment le travail coopératif en production écrite est intégré dans le manuel scolaire utilisé en classe du FLE.

Après avoir analysé les réponses des enseignants, nous avons remarqué que ces derniers ne font pas usage du manuel scolaire lors des séances de production écrite. Les enseignants privilégient ainsi d'autres méthodes pédagogiques pour mettre en avant la coopération entre leurs apprenants en utilisant les textes modèles lors des séances de préparation de l'écrit.

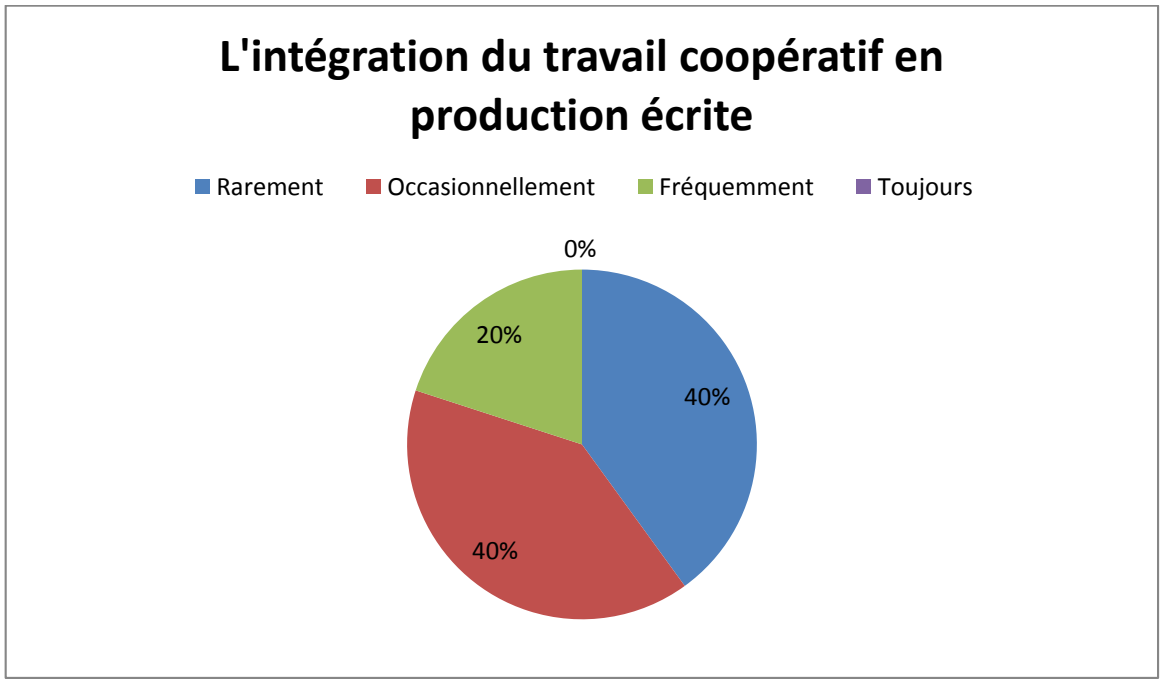
Remarque : Les 10 enseignants ont donné la même réponse à cette question.

Les réponses	Nombres d'enseignants	Pourcentage
Le manuel scolaire n'intègre pas le TC, c'est pourquoi je ne l'utilise pas.	10	100%



Question 04 : A quelle fréquence intégrez-vous des activités de travail coopératif dans l'enseignement de la production écrite ?

Les réponses	Nombres d'enseignants	Pourcentage
Rarement	04	40%
Occasionnellement	04	40%
Fréquemment	02	20%
Toujours	00	00%

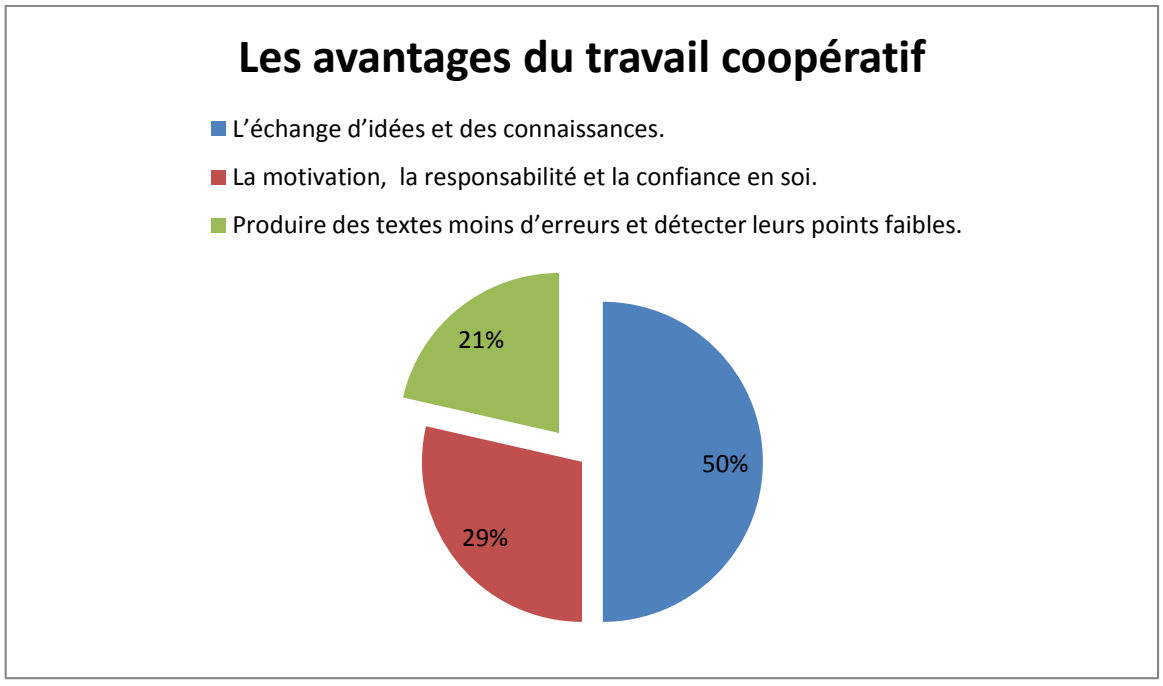


Ce tableau indique que la plupart des enseignants n'intègrent pas régulièrement des activités de travail coopératif dans l'enseignement de la production écrite. 04 enseignants déclarent le faire rarement et 04 autres le font occasionnellement, ce qui signifie que 80% des enseignants interrogés n'intègrent ces activités que de manière sporadique. Seuls 02 enseignants affirment intégrer fréquemment des activités de travail coopératif, ce qui représente une minorité de l'échantillon.

Question 05 : Quels sont, selon vous les avantages du travail coopératif en production écrite ?

- L'objectif de cette question est de recueillir des perspectives des enseignants sur les avantages du travail coopératif en production écrite.

Les réponses	Nombres d'enseignants	Pourcentage
L'échange d'idées et des connaissances.	07	70%
La motivation, la responsabilité et la confiance en soi.	04	40%
Produire des textes avec moins d'erreurs et détecter leurs points faibles.	03	30%



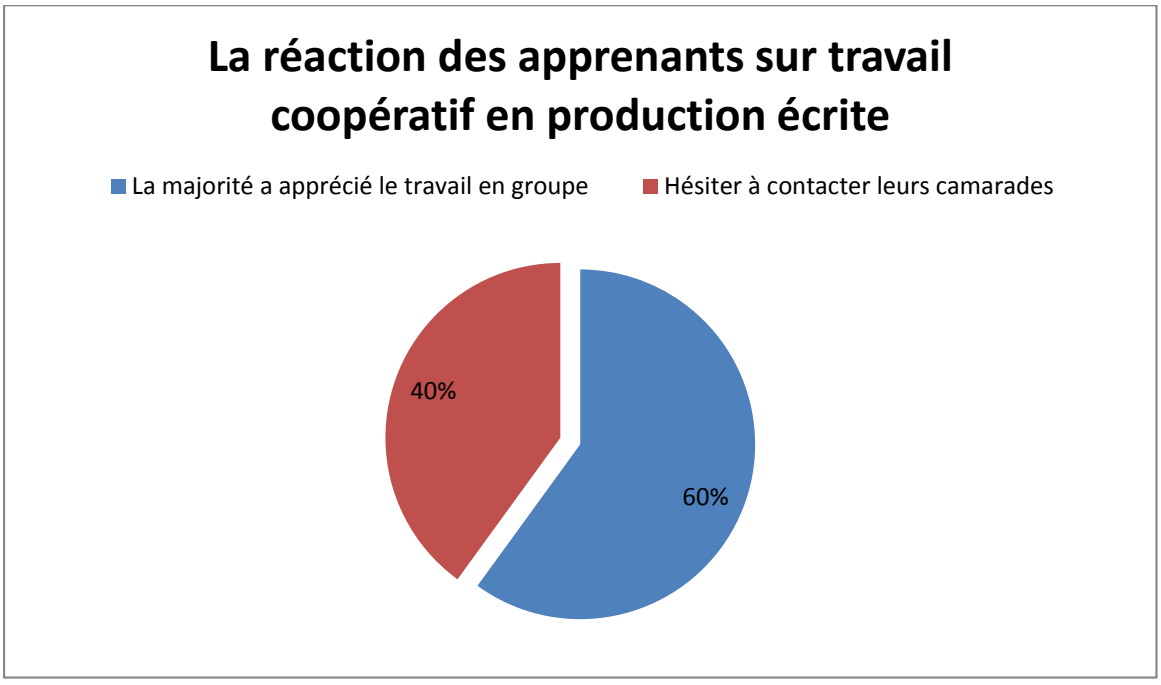
Selon 70% des enseignants, le travail coopératif permet aux apprenants l'échange d'idées et de connaissances. 40% trouvent que cette approche motive les

apprenants, permet de créer des apprenants responsables et renforce leur confiance en leurs capacités. 30% des enseignants ont noté que le travail coopératif permet aux apprenants aussi de produire des textes avec moins d'erreurs et de détecter leurs points faibles.

Question 06 : Comment les apprenants réagissent-ils au travail coopératif en production écrite ?

- L'objectif de cette question est de comprendre comment les apprenants perçoivent et réagissent au travail coopératif en production écrite

Les réponses	Nombres d'enseignants	Pourcentage
La majorité a apprécié le travail en groupe	06	60%
Hésiter à contacter leurs camarades	04	40%

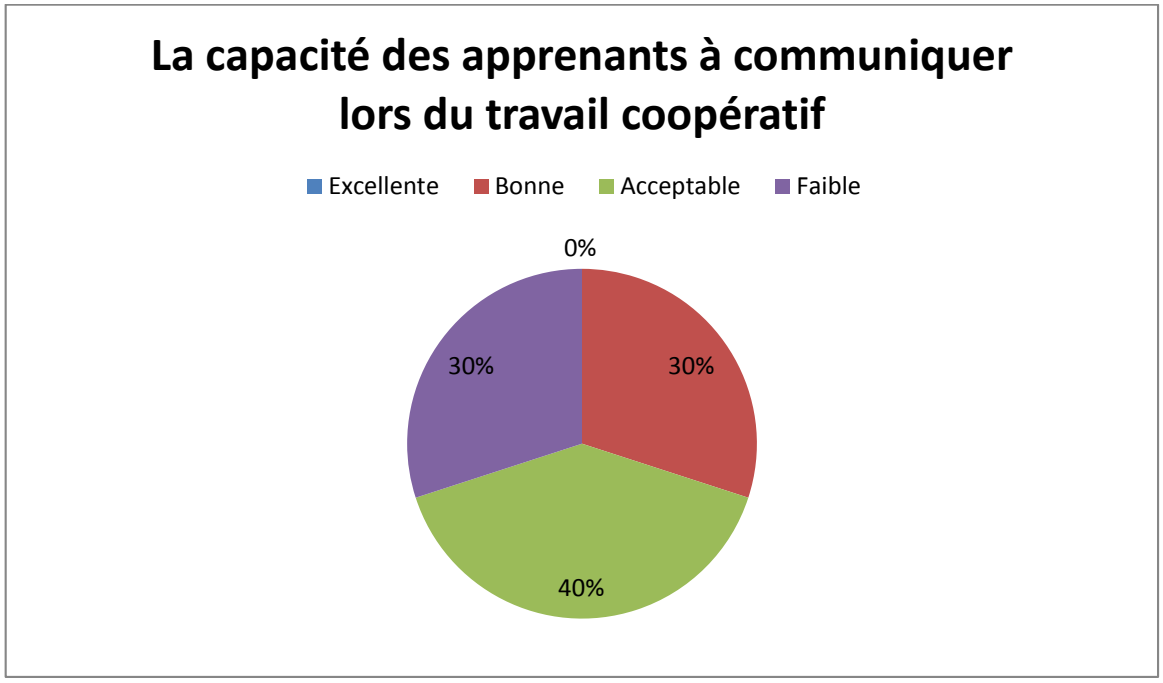


Dans le 6ème tableau, 60 % des enseignants ont signalé que la majorité de leurs apprenants ont apprécié le travail coopératif. Cela suggère que pour une majorité d'élèves, cette approche a été bénéfique et bien reçue .Cependant, 40 % des enseignants ont noté que certains apprenants hésitent à contacter leurs camarades lors du travail en groupe.

Question 07 : Comment évaluez-vous la capacité des apprenants à communiquer lors du travail coopératif en production écrite ?

- L'objectif de cette question est de comprendre comment les enseignants évaluent la capacité des apprenants à communiquer lorsqu'ils travaillent en coopération pour produire leurs écrits.

Les réponses	Nombres d'enseignants	Pourcentage
Excellente	00	00%
Bonne	03	30%
Acceptable	04	40%
Faible	03	30%

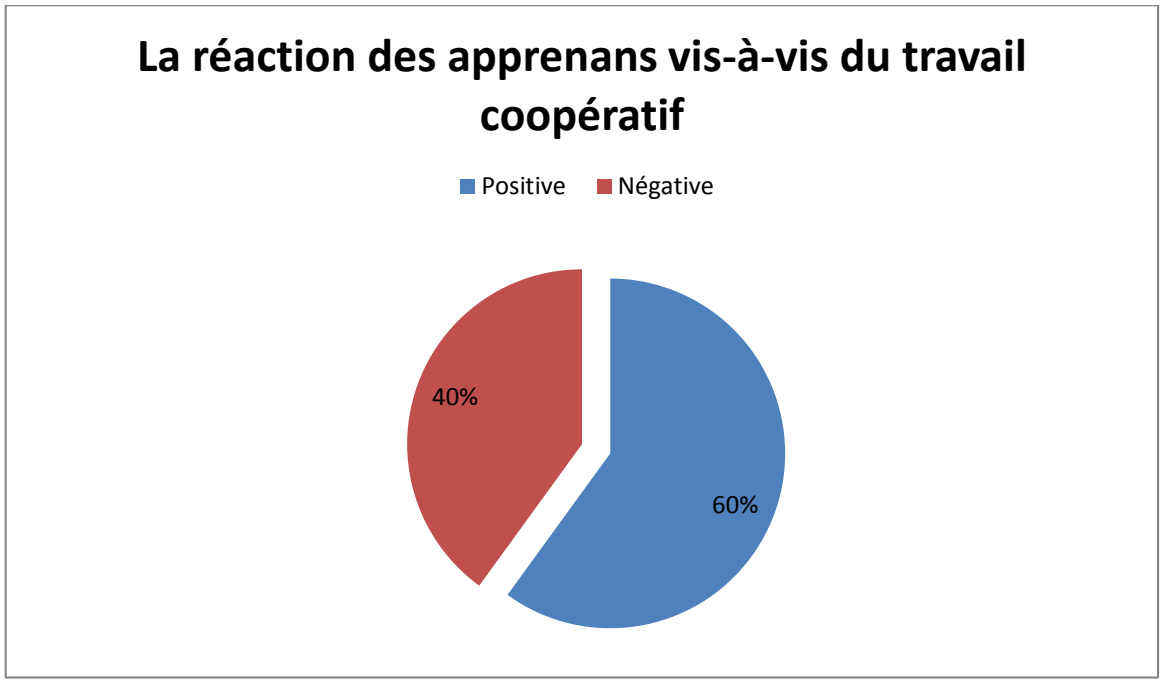


Le tableau ci-dessus indique qu'aucun enseignant n'a évalué la capacité de communication des apprenants comme excellente. 30 % des enseignants ont évalué la capacité de communication des apprenants comme bonne. Cela indique que certains groupes ont réussi à communiquer efficacement, mais qu'ils besoin des améliorations possibles. 40 % des enseignants ont jugé la capacité de communication des apprenants comme acceptable. Cela suggère que la communication était suffisante et qu'il y avait probablement des lacunes ou des difficultés rencontrées. 30 % des enseignants ont évalué la capacité de communication des apprenants comme faible.

Question 08 : Quelle est la réaction des apprenants vis-à-vis du travail coopératif en production écrite ?

- L'objectif de cette question est de comprendre les impressions des apprenants à l'égard du travail coopératif.

Les réponses	Nombres d'enseignants	Pourcentage
Positive	06	60%
Négative	04	40%

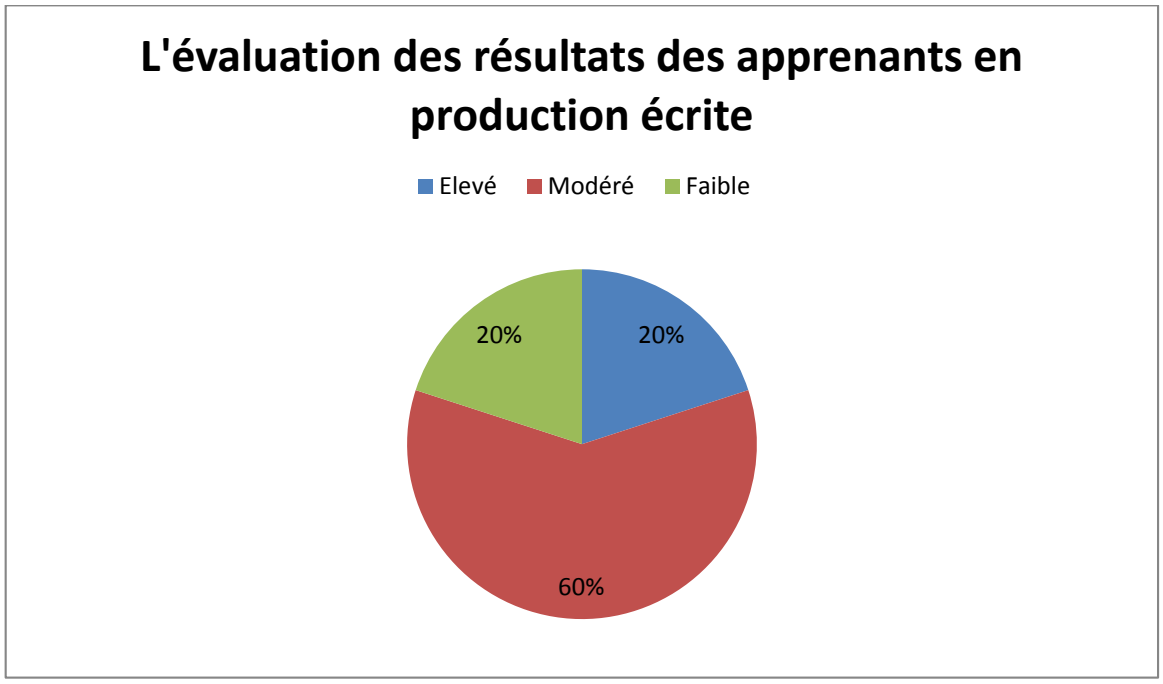


Comme l'indique le tableau, 6 enseignants sur 10 représentent 60% ont observé une réaction positive de la part de leurs apprenants. Cela affirme que la plupart des élèves ont apprécié l'expérience du travail coopératif en production écrite, peut-être en raison des avantages tels que l'échange d'idées, la motivation et la responsabilité partagée entre eux. Cependant, 4 enseignants représentent 40% ont noté une réaction négative chez certains apprenants. Cela pourrait indiquer que certains élèves ont rencontré des difficultés lors du travail coopératif.

Question 09 : A la fin de la séance, comment évaluez-vous les résultats des apprenants en production écrite ?

- L'objectif de cette question est de comprendre comment les enseignants évaluent les résultats des apprenants en production écrite à la fin de la séance de travail coopératif.

Les réponses	Nombres d'enseignants	Pourcentage
Elevé	02	20%
Modéré	06	60%
Faible	02	20%

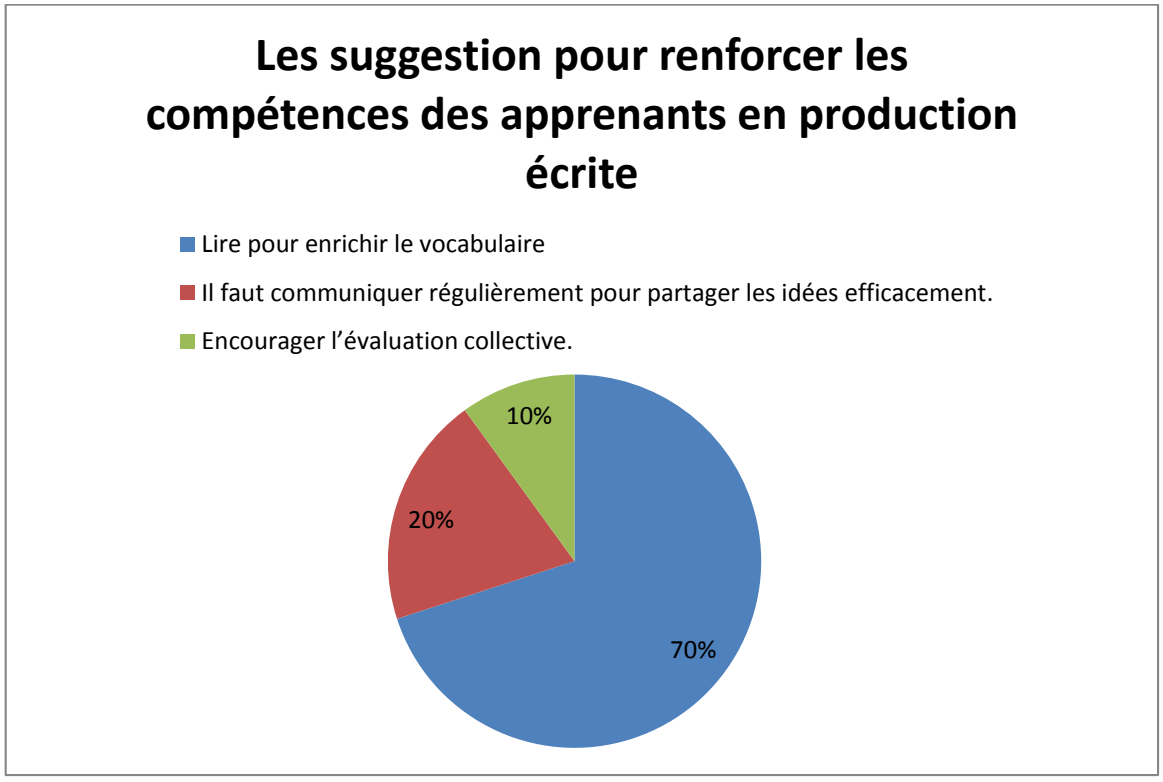


Dans ce graphique, 20% des enseignants questionnés ont remarqué des résultats élevés chez leurs apprenants. Cela indique que certains groupes ont produit des textes de haute qualité, démontrant une compréhension du sujet, une maîtrise des compétences linguistiques et une capacité à organiser leurs idées en coopération avec leurs camarades. Cependant, 6 enseignants représentent 60% ont noté des résultats modérés. Cela indique que la plupart des apprenants ont produit des textes de qualité moyenne. 20%des enseignants ont trouvé des résultats faibles. Cela indique que certains groupes ont rencontré des difficultés significatives dans la production écrite.

Question 10 : Quelles suggestions avez-vous pour renforcer les compétences des apprenants dans ce domaine ?

- L'objectif de cette question est de recueillir des suggestions et des recommandations sur la manière de renforcer les compétences des apprenants dans le domaine de l'écriture.

Les réponses	Nombres d'enseignants	Pourcentage
Il faut lire pour enrichir leur vocabulaire car il est insuffisant.	07	70%
Il faut communiquer régulièrement pour partager les idées efficacement.	02	20%
Encourager l'évaluation collective.	01	10%



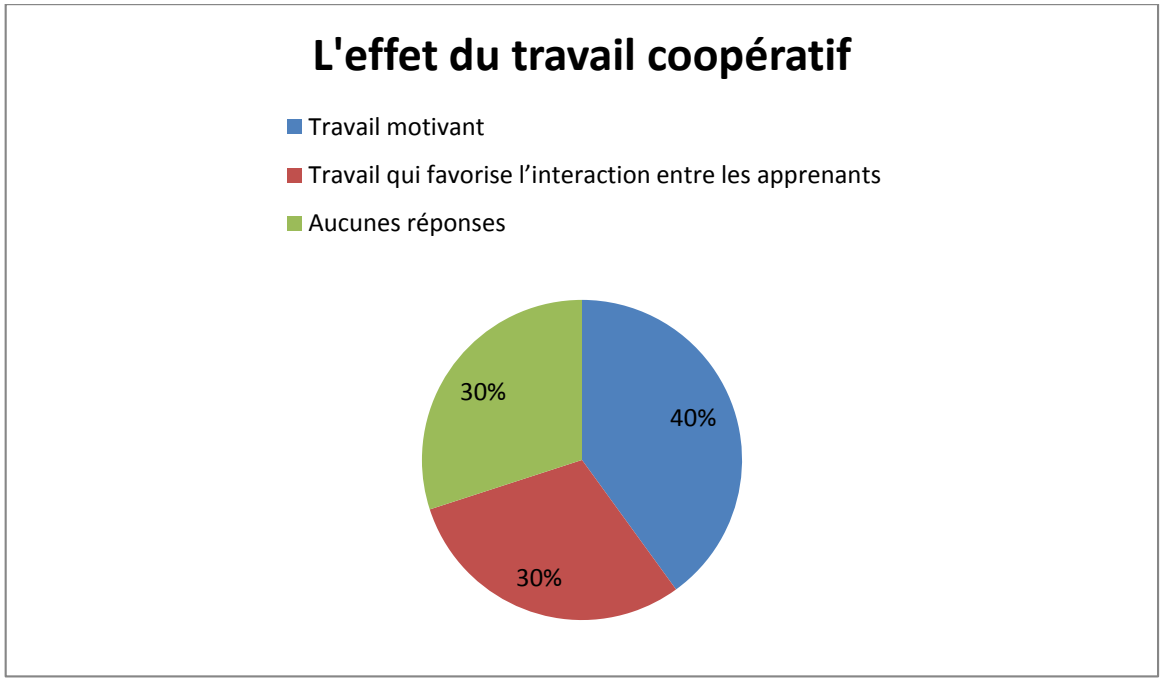
Dans l'avant dernier tableau, 70% des enseignants suggèrent que les apprenants doivent lire pour enrichir leur vocabulaire car l'apprenant a un vocabulaire insuffisant en utilisant des modèles. Tandis que, 20% suggèrent que les apprenants doivent communiquer régulièrement pour partager les idées efficacement. Une seule

enseignante a dit que les apprenants doivent être invités à encourager l'évaluation collective.

Question 11 : Comment résumeriez-vous l'effet global du travail coopératif sur le développement des compétences en production écrite ?

- L'objectif de cette question est de synthétiser et d'évaluer l'impact global du travail coopératif sur le développement des compétences en production écrite.

Les réponses	Nombres d'enseignants	Pourcentage
Travail motivant	04	40%
Travail qui favorise l'interaction entre les apprenants	03	30%
Aucunes réponses	03	30%



Dans le dernier tableau, 04 enseignants déclarent que le travail coopératif est considéré comme un travail motivant qui mérite d'être encouragé. 03 autres enseignants voient le travail coopératif comme un moyen qui favorise l'interaction entre les apprenants. Il est à noter que 03 enseignants n'ont pas donné de réponse, peut-être qu'ils ne peuvent pas avoir une perception claire de l'effet global du travail coopératif sur le développement des compétences en production écrite.

Analyse globale :

Les résultats obtenus à partir les réponses des enseignants sur le questionnaire fournissent une vue d'ensemble de l'utilisation, de la perception et de l'impact du travail coopératif en production écrite dans l'enseignement du français langue étrangère. Voici un résumé des principales conclusions tirées de chaque question :

Q1: Expérience en enseignement : La plupart des enseignants interrogés ont entre 5 et 10 ans d'expérience, avec une minorité ayant moins de 5 ans ou entre 11 et 15 ans.

Q2: Encouragement du travail coopératif : 60% des enseignants ont encouragé le travail coopératif en production écrite dans leur classe, ce qui indique une adoption croissante de cette méthode pédagogique.

Q3: Intégration dans le manuel scolaire : Les enseignants ne font pas souvent usage du manuel scolaire pour le travail coopératif en production écrite, préférant d'autres méthodes pédagogiques.

Q4: Fréquence d'intégration des activités coopératives : La majorité des enseignants n'intègrent ces activités que rarement ou occasionnellement, avec seulement une minorité le faisant fréquemment.

Q05: Réactions des apprenants : La plupart des apprenants apprécient le travail coopératif, bien que certains hésitent à contacter leurs camarades.

Q06: Évaluation de la capacité de communication des apprenants : Les évaluations varient de bonne à faible, avec une majorité d'évaluations jugées acceptables.

Q07: Réactions des apprenants : La plupart des enseignants ont observé une réaction positive de la part des apprenants, bien que certains aient réagi négativement.

Q08: Évaluation des résultats des apprenants : La plupart des enseignants ont noté des résultats modérés chez leurs apprenants en production écrite.

Q09: Impact sur le partage d'idées et la créativité : La plupart des enseignants voient le travail coopératif comme un moyen efficace de favoriser le partage d'idées et la créativité, bien que certains soient moins convaincus.

Q10: Suggestions pour renforcer les compétences des apprenants : Les suggestions incluent la lecture pour enrichir le vocabulaire et la communication régulière pour partager efficacement les idées.

Q11: Effet global du travail coopératif : Les enseignants perçoivent le travail coopératif comme motivant et favorisant l'interaction entre les apprenants.

Ces résultats soulignent l'importance croissante du travail coopératif en production écrite dans l'enseignement du FLE, ainsi que les défis et les opportunités associés à son intégration et à son utilisation efficaces dans la salle de classe.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons procédé à une analyse quantitative approfondie des résultats obtenus à l'issue du questionnaire que nous avions élaboré et soumis aux enseignants du cycle moyen. Cette enquête nous a permis de recueillir des données précieuses sur les pratiques pédagogiques de ces enseignants.

Nous avons notamment constaté que certains d'entre eux avaient tenté d'adopter la stratégie d'apprentissage coopératif dans leurs classes afin de donner un point de vue claire. Par ailleurs, chaque enseignant interrogé a répondu en fonction de son expérience personnelle et du contexte spécifique de son établissement.

Chapitre 04

L'écriture coopérative en expérimentation

1 Le protocole expérimental

1.1 Le terrain

Notre travail de recherche a été effectué au collège « Chergui Ali Belhadj » situé à la commune de Seghouene, Wilaya de Médéa durant l'année scolaire 2023/2024. Cet établissement favorise un environnement propice à la coopération éducative. Il contient 17 classes, y compris 5 classes de 2ème année.

L'un des principaux atouts de l'établissement est son corps enseignant qui possède une expérience significative sur le terrain. Actuellement, il existe 05 enseignantes de français dans cet établissement.

1.2 Le public visé

La classe que nous avons choisie pour cette expérimentation se compose de 33 élèves (17 garçons et 16 filles) de la 2ème année moyenne, âgés entre 12 et 14 ans. La classe est composée d'une diversité d'élèves, incluant des élèves ayant redoublé. Le niveau scolaire des élèves est hétérogène, allant des élèves très actifs à ceux qui ont besoin d'un soutien supplémentaire.

Nous avons choisi cette classe particulière pour notre expérimentation en raison de la diversité d'aptitudes et de niveaux de compétence de ses apprenants, cela nous permettra d'obtenir des résultats efficaces et représentatifs. L'administration de l'école et les enseignants ont également soutenu notre initiative, ce qui a facilité la réalisation de notre recherche.

1.3 La description de l'espace-classe

La classe dans laquelle nous avons travaillé était spacieuse, lumineuse et bien organisée, avec quatre rangées. Les tables sont disposées en groupes de 6 afin de faire notre expérimentation.

Dans l'ensemble, le niveau scolaire des élèves était moyen, mais il y avait des exceptionnels qui se distinguaient par leur motivation, leur participation et leur intelligence.

1.4 L'organisation de la classe

Pendant notre expérimentation, nous avons séparé la classe en deux groupes distincts : Un groupe témoin et un groupe expérimental. Dans le groupe témoin, composé de 04 qu'ils travaillaient individuellement sans intervention spécifique. Ils suivaient la méthodologie traditionnelle et habituelle. En contraire, dans le groupe

expérimental, composé de 24 élèves, nous avons réparti 04 groupes, chacun comprenant 06 élèves, en prenant en considération la diversité des compétences et des niveaux d'écriture. Nous avons ensuite proposé aux apprenants une activité d'écriture à réaliser individuellement et l'autre à effectuer en groupe.

2 L'activité proposée

Afin de recueillir les données nécessaires pour notre recherche, nous avons proposé une activité de production écrite dans cette classe afin de faire la comparaison et l'évaluation des travaux individuels et coopératifs réalisés par les apprenants.

Nous avons proposé aux apprenants de rédiger le déroulement des évènements (2ème séquence) d'un conte imaginaire dont la consigne était comme suit :

- Rédige la suite (le déroulement des évènements) de l'histoire «Hansel et Gretel», en t'appuyant sur la boite à outils.

2.1 La fiche pédagogique

Durée : 1h Niveau : 2AM

Projet 01 : Dire et jouer un conte.

Séquence 01 : Tout à coup ! (Rédiger la suite d'une histoire)

Séance : Production écrite.

Support : Le tableau + les cahiers des apprenants.

Objectifs : A la fin de la séance, les élèves seront capables de :

- Rédiger en groupe le déroulement des évènements du conte cité ci-dessous.

Mise en situation :

- Qu'est-ce qu'un conte ?
- Comment appelle-t-on la deuxième partie d'un conte ?

Consigne : En t'aidant des informations données dans le tableau, rédige en 7 à 8 lignes la suite du conte « Hansel et Gretel ».

Boite à outils :

Personnages	**Ce que font les personnages**	**Lieux**	**Adjectifs**
- Hansel et Gretel. - La sorcière. - Les parents.	- Abandonner les enfants. - Trouver une maison. - Ouvrir la porte. - Inviter Hansel el Gretel.	Foret. Maison.	Petite. Méchante. Petits.

	- S'enfuir de la femme.		

Critères de réussite : Pour réussir ta production, tu dois :

- Introduire ta production par une expression qui indique la suite du conte.
- Indiquer les personnages de l'histoire.
- Employer les adjectifs qualificatifs.
- Conjuguer les verbes au passé simple.

3 La grille d'évaluation de la production écrite [1]

Critères	**Indicateurs**	**Note**
Aspect formel	Mise en page correcte	0,5
	Lisibilité	0,5
	Conformité au volume minimum de la production.	0,5
cohérence et cohésion textuelle	Compréhension du sujet	0,5
	Des idées adéquates avec le thème (le conte)	0,5
	Respect de la cohérence et de la cohésion textuelle	0,5
Points de langue	Une syntaxique correcte (deux ou trois phrases correctes)	0,5
	les composantes du déroulement des évènements d'un conte (expression qui indique la suite/ les personnages/ les actions)	0,5
	Utilisation correcte des temps et des modes verbaux (passé simple)	1
	Orthographe d'usage et grammaticale (accord)	0,5
	Utilisation correcte des signes de ponctuation	0,5
Originalité et créativité	Originalité des idées et du style.	1

4 Le déroulement de l'activité

Nous avons entamé la séance en écrivant le thème, la consigne, la boite à outils et les critères de réussite sur le tableau. Nous avons pris le temps à expliquer clairement aux élèves ce qu'ils devaient faire en présentant le thème.

[1] Déjà définit dans le premier chapitre

Pendant la rédaction des productions, les 4 élèves ont assis tous seuls, ils ont utilisé les brouillons, chaque élève était occupé par sa copie. Ces élèves ont toujours essayé de demander l'aide à leur enseignante, et surtout pour la traduction de quelques mots.

Tandis que les 4 groupes sont assis autour de deux tables que nous avons organisées afin de laisser une distance entre chacun d'eux. Lorsque les élèves ont commencé le travail, ils ont discuté, changé leurs idées et leurs opinions. Nous avons observé que les apprenants ont utilisé les brouillons pour organiser le travail et collecter toutes les informations en relation avec le thème de la production écrite. Nous avons marqué qu'ils ont utilisé des phrases simples.

Nous avons déplacé dans la classe et entre les rangs pour faire des observations sur les travaux individuels et coopératifs des élèves, leur donnait des conseils et les redirigeait si nécessaire. Nous avons été impressionnés par la façon dont les élèves ont su s'approprier les outils mis à leur disposition pour mener à bien leur travail.

Nous avons observé que tous les élèves étaient actifs, motivés et encouragés par leur enseignante.

5 Le partage des rôles

Pour que notre travail soit organisé et bien structuré, nous avons divisé les rôles aux membres de chaque équipe. Cela nous permettra de travailler efficacement afin d'évaluer l'efficacité du travail coopératif sur le développement des compétences scripturales chez les apprenants.

Comme nous l'avons mentionné déjà, chaque groupe est composé d'apprenants d'un niveau hétérogène. A cet effet, nous avons réparti les rôles en fonction des compétences et des intérêts de chaque apprenant. Nous avons également pris en considération leurs forces et leurs points de faiblesse afin de rendre le groupe plus actif et afin d'éviter la perte du temps.

D'abord, nous avons choisi le chef de groupe qui gère le travail. Il est considéré comme une source active pour toutes les questions ou les difficultés envisagées par les membres du groupe. Un coordinateur qui assure que ses camarades ont noté leurs tâches. Une secrétaire qui prend des notes détaillées pendant le travail et qui rédige la tâche finale. Deux chercheurs qui servent à chercher des informations et finalement un

porte-parole qui présente le travail de son équipe et qui répond à toutes les questions qui peuvent se poser par l'enseignante.

6 Les difficultés rencontrées lors de l'expérimentation

Pendant notre expérimentation, nous avons rencontré quelques difficultés, que nous pouvons résumer comme suit :

Premièrement, la gestion du temps en classe est l'un des défis que nous avons rencontrés, surtout lors de la formation et de la division des groupes. Deuxièmement, la formation d'un groupe équilibré au niveau de compétences et de personnalités est aussi une difficulté majeure. Nous avons trouvé aussi un problème lors de l'évaluation des contributions individuelles au sein de chaque groupe. En particulier, si certains élèves sont plus dominants ou plus passifs que d'autres, cela a nécessité de rester branché avec tous les groupes pendant toute la séance. C'est-à-dire, qu'il était important de maintenir une communication active et continue avec tous les groupes tout au long de la séance, et de rester attentif et engagé pour s'assurer que chaque élève participe de manière équitable.

7 L'analyse comparative entre le groupe expérimental et le groupe témoin

Nous avons fait une analyse comparative des productions réalisées par le groupe expérimental par rapport aux productions réalisées par le groupe témoin.

7.1 Le travail réalisé en groupe (Le groupe expérimental)

En lisant attentivement les productions, nous avons noté les points ci-dessous :

Groupes	***Critères***	***Observation / Remarques***
01	Aspect formel	- Le texte suit les conventions attendues, le groupe a respecté l'alinéa (feuille bien organisée). - Le texte est lisible et clair avec une bonne écriture. - Le texte atteint la longueur requise (06 lignes).
	Cohérence et cohésion	- Le thème et la consigne donnée sont bien compris par le groupe. Il rédigeait le déroulement des évènements en identifiant ses composantes. - Les idées sont pertinentes pour le thème. - Le groupe a respecté le type narratif du texte.
	Points de langue	- Le texte inclut les éléments de la suite du conte. Les apprenants ont mentionné l'expression qui indique la suite, les personnages et les évènements. - Mauvaise construction des phrases sur le plan grammatical. - Le groupe a bien conjugué les verbes au passé simple. - Le texte contient des fautes d'orthographe, de grammaire, de majuscule et de minuscule. - Les signes de ponctuation sont utilisés d'une manière correcte.
	Originalité et créativité	Le texte ne présente pas des idées nouvelles et créatives.
02	Aspect formel	- Le texte ne suit pas les conventions attendues, le groupe n'a pas respecté l'alinéa.

		- Le texte est lisible et clair avec une bonne écriture. - Le texte atteint la longueur requise (6 lignes et demie).
	Cohérence et cohésion	- Le thème et la consigne donnée sont bien compris par le groupe. Les apprenants ont rédigé la suite du conte en identifiant ses composantes. - Les idées sont pertinentes pour le thème. - Le groupe a respecté le type narratif du texte.
	Points de langue	- Le texte inclut les éléments de la suite du conte. Les apprenants ont mentionné les personnages et les évènements, mais ils ont oublié l'expression qui indique la suite du conte. - Le groupe a construit des phrases correctes. - Le groupe a bien conjugué les verbes au passé simple. - Le texte contient des fautes d'orthographe, d'accord en genre et en nombre, et surtout de majuscule et de minuscule. - Les signes de ponctuation sont utilisés correctement.
	Originalité et créativité	Le texte ne présente pas des idées nouvelles et créatives.
03	Aspect formel	- Le texte ne suit pas les conventions attendues, le groupe a respecté l'alinéa. - Le groupe a une mauvaise écriture (écriture illisible). - Le texte atteint la longueur requise (6 lignes).
	Cohérence et cohésion	- Le thème et la consigne donnée sont bien compris par le groupe. - Les idées sont pertinentes pour le thème. - Le groupe a respecté le type narratif du texte.
	Points de langue	- Le texte inclut les éléments de la suite du conte, les apprenants. - Mauvaise construction des phrases sur le plan

		grammatical. - Le groupe a mal conjugué les verbes au passé simple. - Le texte contient des fautes d'orthographe, de grammaire. - Les signes de ponctuation sont utilisés d'une manière correcte.
	Originalité et créativité	Le texte ne présente pas des idées nouvelles et créatives.
04	Aspect formel	- Le texte suit les conventions attendues, le groupe a respecté l'alinéa. - Le texte est lisible. - Le texte atteint la longueur requise (8 lignes).
	Cohérence et cohésion	- Le thème et la consigne donnée sont bien compris par le groupe. - Les idées sont pertinentes pour le thème. - Le groupe a respecté le type narratif du texte.
	Points de langue	- Le texte inclut les éléments de la suite du conte. Les apprenants ont mentionné l'expression qui indique la suite, les personnages et les évènements. - Le groupe a construit des phrases structurées et enchainées. - Le groupe a bien conjugué les verbes au passé simple (sauf 1seul verbe). - Le texte ne contient pas de fautes d'orthographe, et de grammaire, sauf des fautes d'accord en genre et en nombre. - Les signes de ponctuation sont utilisés correctement.
	Originalité et créativité	Le texte présente des idées nouvelles et créatives.

Les résultats obtenus à l'issu de cette analyse ont permis de comprendre que les apprenants qui ont travaillé en coopération ont présenté des productions écrites de bonne qualité. En effet, ces productions étaient caractérisées par une meilleure cohérence et cohésion textuelle, une utilisation plus appropriée du vocabulaire et du lexique ainsi qu'une organisation structurée des idées et des informations.

Ces apprenants ont bénéficié d'un environnement qui leur a permis d'échanger leurs idées et de partager leurs opinions avec leurs camarades.

7.2 Le travail réalisé individuellement (Le groupe témoin)

Dans le tableau suivant, nous avons fait une analyse détaillée des copies qui ont été réalisées individuellement par le groupe témoin:

Elève	***Critères***	***Observation / Remarques***
01	Aspect formel	- Le texte ne suit pas les conventions attendues, l'élève n'a pas respecté l'alinéa. - Le texte est lisible. - Le texte atteint la longueur requise (06 lignes).
	Cohérence et cohésion	- Le thème et la consigne donnée sont bien compris par l'élève. Elle a rédigé le déroulement des évènements. - Les idées sont pertinentes pour le thème mais elles sont mal placées et mal structurées. - Le type narratif du texte est respecté.
	Points de langue	- Le texte inclut les éléments de la suite du conte. l'élève a mentionné l'expression qui indique la suite, les personnages et les évènements. - Les verbes sont mal conjugués. - Le texte contient des fautes d'orthographe, de grammaire, de majuscule et de minuscule. - Les signes de ponctuation sont utilisés d'une manière correcte.
	Originalité et créativité	Le texte présente des idées nouvelles et créatives.

02	Aspect formel	- Le texte ne suit pas les conventions attendues, l'élève n'a pas respecté l'alinéa. - Le texte est lisible. - Le texte atteint la longueur requise (6 lignes).
	Cohérence et cohésion	- Le thème et la consigne donnée sont bien compris par l'élève. Il a rédigé la suite du conte en identifiant ses composantes. - Les idées sont pertinentes pour le thème. - Le texte est plein de répétition. - Le type narratif du texte est respecté.
	Points de langue	- Le texte inclut les éléments de la suite du conte. - L'élève a construit des phrases mal structurées. - Les signes de ponctuation sont utilisés incorrectement. - Le texte contient des fautes d'orthographe, d'accord en genre et en nombre, et surtout de majuscule et de minuscule.
	Originalité et créativité	Le texte ne présente pas des idées nouvelles et créatives.
03	Aspect formel	- Le texte ne suit pas les conventions attendues, l'élève n'a pas respecté l'alinéa. - Le texte est lisible. - Le texte atteint la longueur requise (6 lignes).
	Cohérence et cohésion	- Le thème et la consigne donnée sont bien compris par l'élève. - Les idées sont pertinentes pour le thème, et elles sont bien structurées. - Le texte est plein de répétitions. - Le type narratif du texte est respecté.
	Points de langue	- Le texte inclut les éléments de la suite du conte, les apprenants. - L'élève a bien conjugué les verbes au passé simple.

		- Une minuscule au début de chaque phrase et une majuscule au milieu. - Les signes de ponctuation sont utilisés d'une manière correcte.
	Originalité et créativité	Le texte présente des idées nouvelles et créatives.
04	Aspect formel	- Le texte ne suit pas les conventions attendues, l'élève n'a pas respecté l'alinéa. - Texte lisible - Le texte atteint la longueur requise (6 lignes).
	Cohérence et cohésion	- Le thème et la consigne donnée sont bien compris par l'élève. - Les idées sont pertinentes pour le thème. - Le type narratif du texte est respecté. - Le texte plein de répétitions.
	Points de langue	- Le texte inclut les éléments de la suite du conte. - L'élève n'a pas construit des phrases structurées et enchainées. - L'élève a bien conjugué les verbes au passé simple. - Le texte ne contient pas de fautes d'orthographe, et de grammaire, sauf des fautes de majuscule et de minuscule. - L'absence de signes de ponctuation.
	Originalité et créativité	Le texte ne présente pas des idées nouvelles et créatives.
05	Aspect formel	- Le texte suit les conventions attendues, l'élève a respecté l'alinéa. - Texte lisible - Le texte atteint la longueur requise (7 lignes).
	Cohérence et cohésion	- Le thème et la consigne donnée sont bien compris par l'élève.

		- Les idées sont pertinentes pour le thème. - Le type narratif du texte est respecté. - Le texte plein de répétitions.
	Points de langue	- Le texte inclut les éléments de la suite du conte. - L'élève a construit des phrases structurées et enchainées. - L'élève n'a pas conjugué correctement les verbes au passé simple. - Des signes de ponctuation mal placés. - Une minuscule au début de la phrase avec une majuscule au milieu, verbes non conjugués correctement, signes de ponctuation mal placés, texte plein de fautes d'orthographe.
	Originalité et créativité	Le texte ne présente pas des idées nouvelles et créatives.

Analyse des résultats

A partir des résultats obtenus à l'issue de cette étude, nous avons constaté que les apprenants qui ont travaillé individuellement (le groupe témoin) semblent avoir compris le thème et la consigne. Leurs travaux nous ont permis de repérer leurs difficultés, d'analyser leurs besoin car ils ont réalisé des productions de mauvaise qualité au niveau de l'utilisation du vocabulaire, de la grammaire et de la syntaxe. Ces difficultés ont eu un effet négatif sur la clarté et la cohérence de leurs écrits, rendant la compréhension de leurs idées plus difficile. Les niveaux d'originalité et de créativité variaient d'un élève à l'autre.

Synthèse et discussion des résultats

Après une analyse détaillée des travaux individuels et coopératifs en fonction de ces différents critères : aspect formel, cohérence et cohésion, points de langue et créativité, nous avons obtenu la comparaison finale suivante :

Les textes réalisés en coopération sont généralement acceptables. Globalement, tous les groupes semblent présenter des lacunes en termes de dernier critère d'originalité et de créativité, mais certains ont mieux réussi à respecter les conventions formelles et linguistiques que d'autres. Le 4^{e} groupe a rédigé la meilleure production écrite car les apprenants ont respecté tous les critères donnés. La coopération a permet

aux apprenants à communiquer efficacement avec les autres, chacun parmi eux prend la responsabilité au sein du groupe. Par contre, lors des travaux individuels, nous avons vu un problème répandu concernant le respect des conventions formelles et linguistiques, ainsi que des lacunes en termes de cohérence, de structure et d'originalité.

Conclusion

Après avoir analysé les deux types de réalisation du travail écrit, à savoir la copie individuelle et la copie coopérative, nous avons constaté que le travail coopératif est plus bénéfique et avantageux que le travail individuel fait par les apprenants. Effectivement, le travail coopératif donne la possibilité aux apprenants de prendre la responsabilité, d'échanger leurs idées, de communiquer efficacement avec leurs pairs et de se corriger mutuellement. Cette stratégie permet de développer les compétences scripturales chez les apprenants. Par contre, le travail individuel peut entrainer un manque de motivation ainsi qu'une absence de rétroaction, ce qui peut nuire à la progression de la compétence rédactionnelle de l'apprenant.

En somme, le travail coopératif est un dispositif efficace pour développer les compétences en production écrite.

Conclusion générale

Conclusion générale

A la fin de notre recherche, notre objectif du travail est d'évaluer l'effet du travail coopératif sur le développement des de la production écrite dans les classes de la 2AM.

Après une analyse détaillée des résultats de notre travail et après avoir fait l'expérimentation sur le terrain, nous avons pu noter les conclusions suivantes :

Le travail coopératif est une méthode pédagogique qui offre des avantages significatifs. Les apprenants qui ont participé à des activités de travail coopératif ont montré une amélioration remarquable dans leur capacité à produire des textes écrits de bonne qualité.

La rétroaction et la coopération entre pairs offrent un environnement propice où les apprenants peuvent échanger leurs idées, et communiquer efficacement, ce qui facilite une progression plus rapide dans l'acquisition des compétences en production écrite. De plus, le travail coopératif encourage la responsabilité individuelle à travers les rôles prises pendant le travail, l'expression de la créativité et de l'originalité sans oublier la motivation et le partage d'idées.

Ces résultats affirment l'importance d'intégrer le travail coopératif dans les systèmes éducatifs, et de le promouvoir en classe pour améliorer les aptitudes et le niveau des apprenants lors de la production écrite.

Cependant, il convient de noter que le succès du travail coopératif dépend largement de la manière dont il est organisé et planifié. Des objectifs spécifiques, des rôles partagés et une évaluation sont des éléments essentiels pour maximiser les bénéfices de cette approche.

Les productions écrites coopératives montrent généralement une amélioration tant en termes de qualité que de quantité par rapport aux écrits individuels.

Lors de notre étude, nous avons remarqué que les manuels scolaires ne mettaient pas l'accent sur le travail coopératif dans tous les types d'activités. Cette absence peut avoir des conséquences négatives sur le développement des compétences sociales et relationnelles des élèves.

Pour poursuivre les avancées dans ce domaine, il est nécessaire d'explorer de nouvelles avenues de recherche. Il serait intéressant de mener des études plus approfondies sur l'impact et l'efficacité du travail coopératif.

Conclusion générale

Pour conclure, nous pouvons dire que nos hypothèses de départ ont été confirmées par les résultats obtenus lors de l'analyse du questionnaire :

- Le travail coopératif est une source de motivation et de responsabilité chez les apprenants, ce qui peut avoir un impact positif sur le développement de leurs capacités dans les activités scripturales ;
- L'écriture coopérative favorise l'interaction positive entre les apprenants.
- Cette stratégie réduit les difficultés rencontrées par les apprenants lors d'une activité de production écrite.

Finalement, nous pensons pouvoir confirmer que le travail coopératif est la meilleure méthode/stratégie pour développer les compétences des apprenants en production écrite en classe du FLE notamment au cycle moyen

Donc, nous espérons que les systèmes éducatifs algériens concrétisa la stratégie coopérative dans la classe du français langue étrangère en tenant en considération son effet positif sur les apprenants et qu'ils revoient leurs programmes afin d'intégrer cette stratégie dans les manuels scolaires pour faciliter à l'enseignant et à l'élève en même temps de travailler dans un environnement éducatif actif.

Bibliographie :

- Abu Hanak. N, « L'approche coopérative pour un meilleur apprentissage de la compréhension écrite en milieu universitaire : le cas des étudiants jordaniens apprenant le français ».
- Arcand.D, « L'apprentissage coopératif », disponible sur www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html. (Texte adapté par les formateurs aux besoins de la formation).
- Albert M-C « Evaluer les productions écrites des apprenants, 1998.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, 2005.
- D.Lokman, et G. Hüseyin, « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE », Synergies, Turquie n° 2, 2009.
- De Val Traín I, « La pédagogie de l'erreur dans l'apprentissage du FLE en contexte bilingue », faculté d'éducation, 2016.
- J. Dubois et all, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, Paris, 1994.
- J. P CUQ, « Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde », Paris, CLE International, 2003.
- Güngör. Y, « L'apprentissage coopératif pour favoriser l'interaction en classe de français langue étrangère », Humanitas, 4(7), 2016.
- Guide pratique du travail collaboratif 1999.
- Larousse (2020), Didactique Dans le dictionnaire Larousse.
- L. Demirtaş, H. Gümüş, 2009 « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FL E » Synergies, Turquie n° 2.
- Y. Adib, maitre-assistant, « La démarche d'évaluation des apprentissages en classe de français langue étrangère », Centre Universitaire Tissemsilt.
- « L'apprentissage coopératif », texte03 (Une nouvelle stratégie pédagogique : l'apprentissage coopératif) https://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/06-07-03-texte.pdf
- R. MARZANO et D. PAYNTER, Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants, De Boeck Université, Bruxelles, 2000.

- J. Tardif, pour un enseignement stratégique, les éditions logiques, Canada, 1997

Résumé :

Ce mémoire s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE, il vise à examiner en profondeur l'effet du travail coopératif sur le développement de la production écrite chez les apprenants. Structuré en deux grandes parties : la première est consacrée à la définition des concepts clés du travail coopératif en production écrite. La deuxième partie du mémoire présente une analyse détaillée des résultats et des travaux réalisés dans le cadre de notre expérimentation menée en classe de 2AM.

Ce mémoire démontre que le travail coopératif constitue une approche pédagogique qui favorise le développement et l'acquisition des compétences scripturales des apprenants grâce à la communication et l'interaction mutuelle.

Mots clés : Effet / travail coopératif/ développement des compétences/ production écrite/ scripturales/ communication/ interaction mutuelle/ analyse/ résultats/ travaux/ acquisition/ expérimentation.

Abstract:

This thesis is situated within the field of French as a Foreign Language (FLE) didactics and aims to examine in depth the effect of cooperative work on the development of learners' written production skills. Structured in two main parts, the first part is dedicated to defining the key concepts of cooperative work in written production. The second part of the thesis presents a detailed analysis of the results and work carried out in the context of our experiment conducted in a 2AM class.

This thesis demonstrates that cooperative work constitutes a pedagogical approach that favors the development and acquisition of learners' writing skills through communication and mutual interaction.

Keywords: Effect / cooperative work / skills development / written production / writing skills / communication / mutual interaction / analysis / results / work / acquisition / experiment.

ملخص:

هذه الأطروحة تندرج ضمن مجال تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية و تهدف إلى دراسة متعمقة حول تأثير العمل التعاوني على تنمية مهارات الإنتاج الكتابي لدى المتعلمين.

تتكون هذه الأطروحة من جزأين رئيسيين، حيث يخصص الجزء الأول لتحديد المفاهيم الأساسية للعمل التعاوني في الإنتاج الكتابي.

أما الجزء الثاني من الأطروحة فيقدم تحليلاً مفصلاً للنتائج والأعمال التي تم إنجازها في إطار تجربتنا التي أجريناها في قسم السنة 2 متوسط.تثبت هذه الأطروحة أن العمل التعاوني يشكل نهجًا تربويًا يعزز تنمية واكتساب مهارات الكتابة لدى المتعلمين وذلك من خلال التواصل والتغذية الراجعة المتبادلة.

الكلمات المفتاحية:

التأثير / العمل التعاوني / تنمية المهارات / الإنتاج الكتابي / مهارات الكتابة / التواصل / التغذية المتبادلة / التحليل / النتائج / العمل / الاكتساب / التجربة

Annexes

Questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen

Dans le cadre de notre recherche sur « L'effet du travail coopératif sur le développement des compétences en production écrite » nous avons confectionné le questionnaire suivant :

1. Combien d'années avez-vous enseigné ?

   ……**.....**

2. Avez-vous encouragé le travail coopératif en production écrite dans votre classe ?
   - Oui ☐
   - Non ☐

3. Comment le travail coopératif en production écrite s'intègre t-il dans le manuel scolaire ?

   ……

   ……

4. A quelle fréquence intégrez-vous des activités de travail coopératif dans l'enseignement de la production écrite :
   - Rarement ☐
   - Occasionnellement ☐
   - Fréquemment ☐
   - Toujours ☐

5. Comment décriviez-vous ces expériences ?

   ……

   ……

6. Comment les apprenants réagissent-ils au travail coopératif en production écrite ?

   ……

   ……

7. Comment évaluez-vous la capacité des apprenants à communiquer lors du travail coopératif en production écrite ?
   - Excellente ☐
   - Bonne ☐
   - Acceptable ☐
   - Faible ☐

8. Quelle est la réaction des apprenants vis-à-vis du travail coopératif en production écrite ?

- Positive ☐
- Négative ☐

9. A la fin de la séance, comment évaluez-vous les résultats des apprenants en production écrite ?

- Elevé ☐
- Modéré ☐
- Faible ☐

10. Pensez-vous que le travail coopératif encourage le partage d'idées et la créativité chez les apprenants en production écrite ?

- Pas vraiment ☐
- Dans une certaine mesure ☐
- Absolument ☐

11. Quelles suggestions avez-vous pour renforcer les compétences des apprenants dans ce domaine ?

……

……....

12. Comment résumeriez-vous l'effet global du travail coopératif sur le développement des compétences en production écrite ?

……

……

Merci pour votre réponse

Questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen

Dans le cadre de notre recherche sur « L'effet du travail coopératif sur le développement des compétences en production écrite » nous avons confectionné le questionnaire suivant :

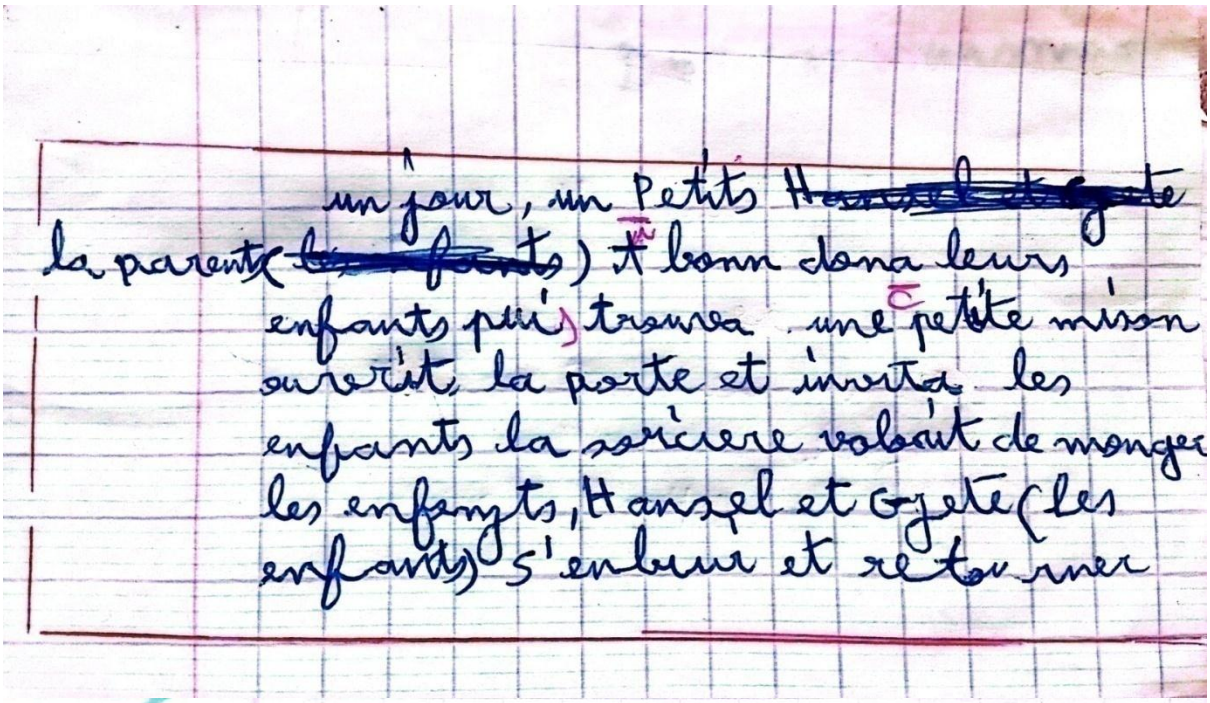
1. Combien d'années avez-vous enseigné ?
   ..... 07 ans .....
2. Avez-vous encouragé le travail coopératif en production écrite dans votre classe ?
   - Oui ☒
   - Non ☐
3. Comment le travail coopératif en production écrite s'intègre t-il dans le manuel scolaire ?
   ... Le travail coopératif en production écrite ne figure pas dans le manuel scolaire ...
4. A quelle fréquence intégrez-vous des activités de travail coopératif dans l'enseignement de la production écrite :
   - Rarement ☐
   - Occasionnellement ☐
   - Fréquemment ☒
   - Toujours ☐
5. Quels sont, selon vous les avantages du travail coopératif en production écrite ?
   ... Le travail coopératif en production écrite permet à l'apprenant d'exprimer son point de vue, exprimer sa position et concrétise mieux ses idées
6. Comment les apprenants réagissent-ils au travail coopératif en production écrite ?
   ... les apprenants échangent librement leurs idées chaque membre donne sa proposition et les autres le débattent
7. Comment évaluez-vous la capacité des apprenants à communiquer lors du travail coopératif en production écrite ?
   - Excellente ☐
   - Bonne ☐
   - Acceptable ☒
   - Faible ☐

8. Quelle est la réaction des apprenants vis-à-vis du travail coopératif en production écrite ?
   - Positive [X]
   - Négative [ ]
9. A la fin de la séance, comment évaluez-vous les résultats des apprenants en production écrite ?
   - Elevé [ ]
   - Modéré [X]
   - Faible [ ]
10. Pensez-vous que le travail coopératif encourage le partage d'idées et la créativité chez les apprenants en production écrite ?
   - Pas vraiment [ ]
   - Dans une certaine mesure [ ]
   - Absolument [X]
11. Quelles suggestions avez-vous pour renforcer les compétences des apprenants dans ce domaine ?

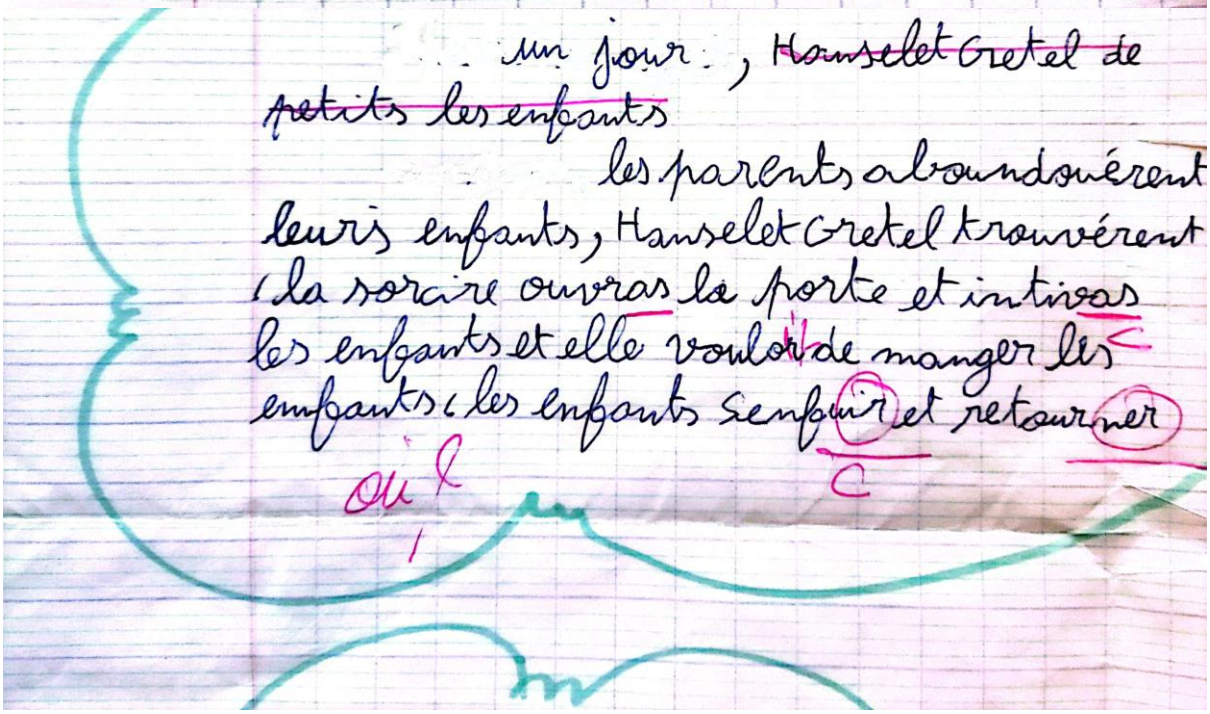
Il faut s'intéresser surtout à l'enrichissement du vocabulaire chez les apprenants et travailler aussi avec le modèl à suivre

12. Comment résumeriez-vous l'effet global du travail coopératif sur le développement des compétences en production écrite ?

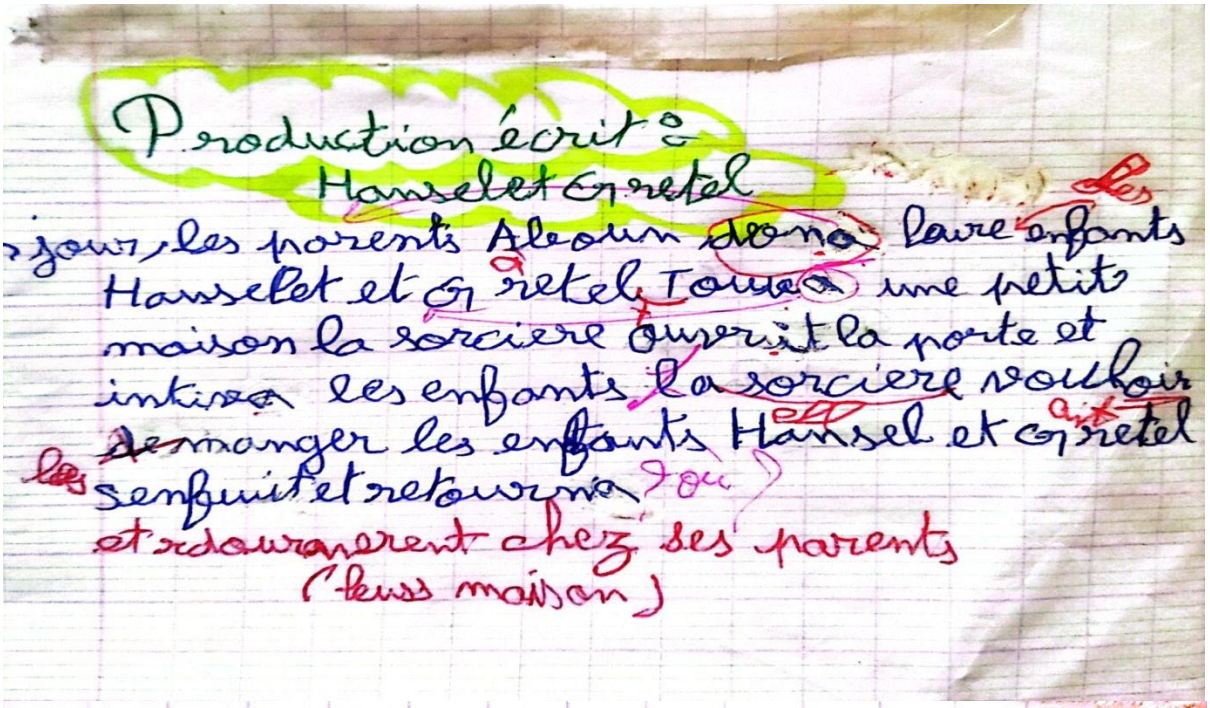
c'est un travail motivant



un jour, un Petits Hansel et Gjete
la parent(les enfants) il bonn dona leurs
enfants pui trouva une petite mison
ouvrit la porte et invita les
enfants la sorciere volait de manger
les enfants, Hansel et Gjete (les
enfants) s'enfuir et retourner



un jour, Hanselet Gretel de
petits les enfants
les parents abandonnérent
leurs enfants, Hanselet Gretel trouvérent
(la sorcire ouvras la porte et invitas
les enfants et elle voulait de manger les
enfants (les enfants s'enfuir et retourner
ou !

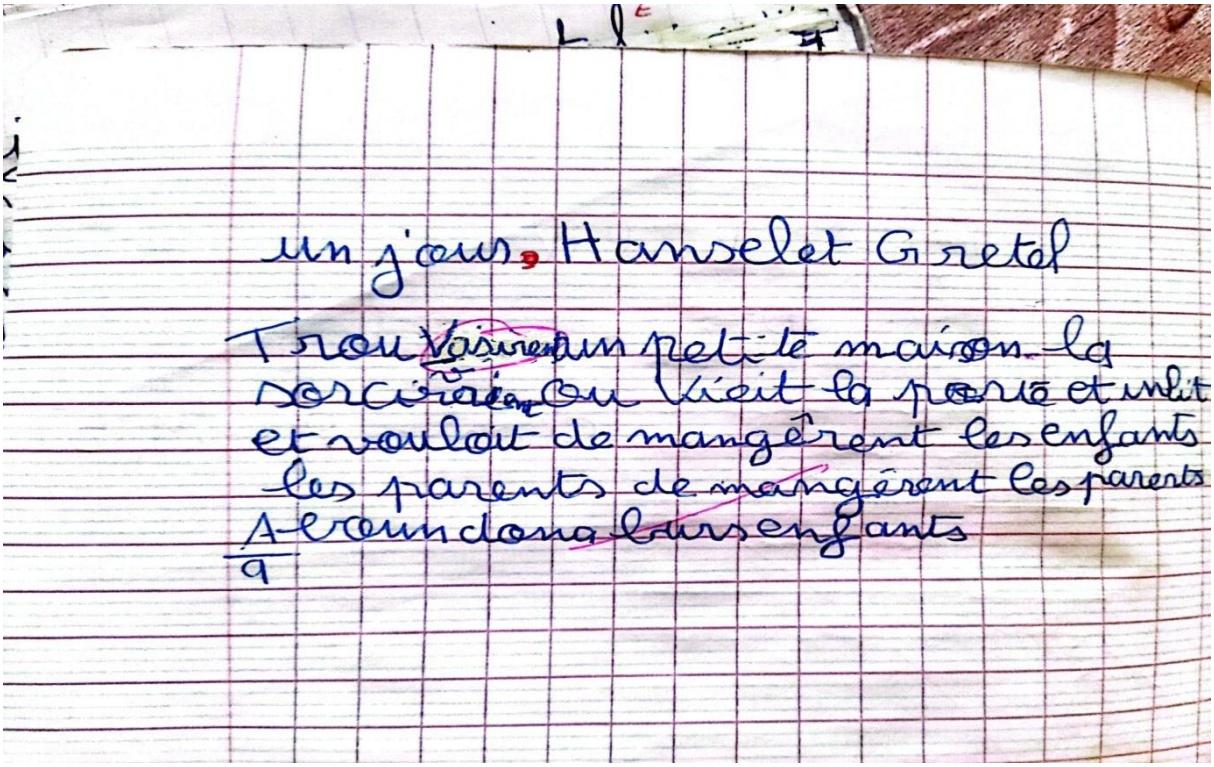


Production écrit :
Hansel et Gretel

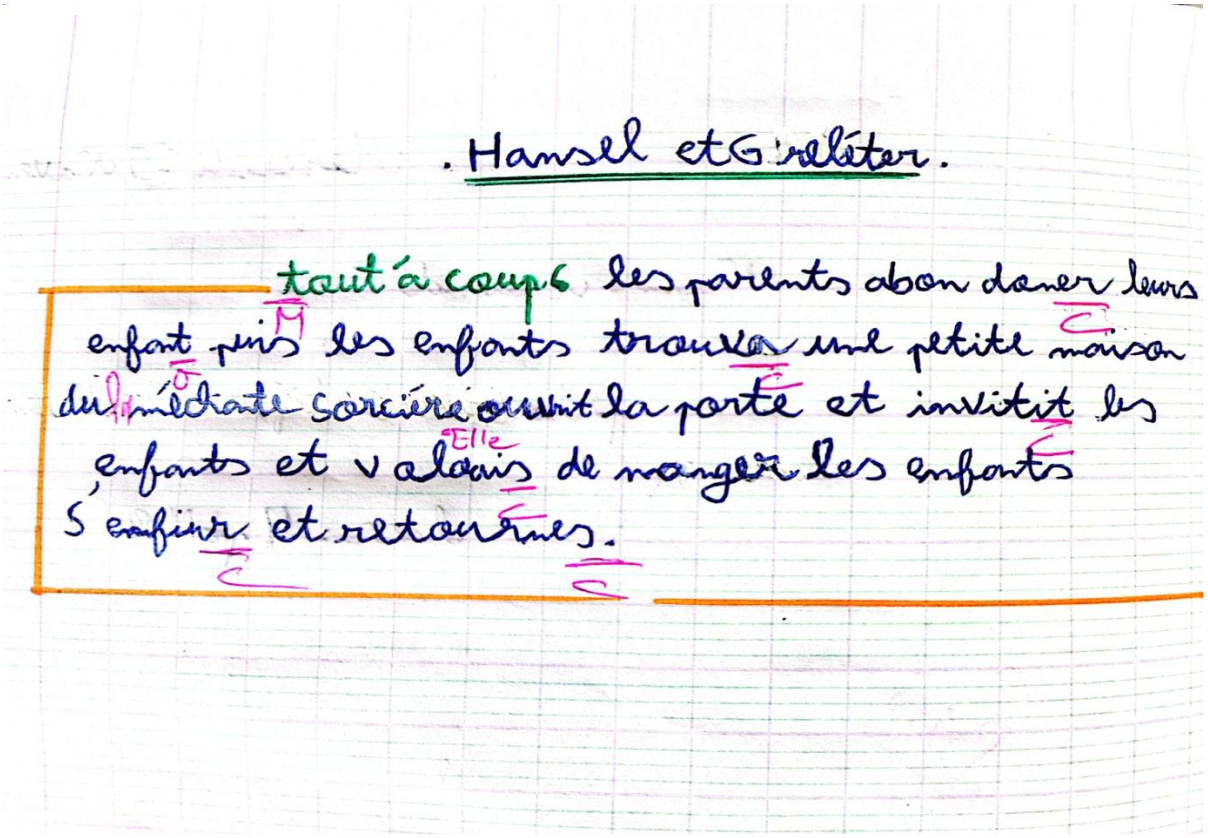
Un jour, les parents Abaun donner leure enfants Hansel et Gretel Trouver une petit maison la sorciere ouvrir la porte et intiver les enfants la sorciere vouloir manger les enfants Hansel et Gretel senfuit et retourner ou et retournerent chez ses parents (leurs maison)

un jour la sorciere ouvrir la porte et intiver les enfants vouloir de manger les enfants Hansel et Gretel (les enfants) Trouver une petit maison Senfuir et retourner les parens Abaun donner leure enfants.

et retournerent chez ses parents (leurs maison)



un jour, Hansel et Gretel
Trouvaient une petite maison. La
sorcière ou vivait la porte et invit
et voulait de mangé rent les enfants
les parents de mangé rent les parents
A-t-elle donc leurs enfants
9



. Hansel et Gretel raconter.

tout à coup les parents abondonner leurs enfant puis les enfants trouvèrent une petite maison
immédiate sorcière ouvrit la porte et invitit les
enfants et voulais de manger les enfants
S'enfuir et retournes.

Production écrite

Un jour, les parents abandonnèrent leurs enfants dans la forêts. Hansel et Gretel trouvèrent une petite maison au milieu de la forêts. Ils frappa le porte et la méchante sorcière ouvrit le porte, elle invita les enfants mais elle voulait le manger. Les enfants s'enfuirent et ils retournèrent à ses parents.

Table des matières

Remerciements

Dédicaces

Sommaire

Introduction générale

Partie théorique

Chapitre 01 : La production écrite en classe du FLE

1. Définition de concepts fondamentaux 5
   1.1. Vers une définition de l'écriture 5
   1.2. Qu'est-ce que la production écrite ? 6
2. Les processus d'écriture 7
3. L'enseignement de l'écriture à travers les méthodologies d'enseignement 8
   3.1. La méthodologie traditionnelle 8
   3.2. La méthodologie directe 9
   3.3. Les méthodes audio-orales, structuro-globales audio-visuelles 9
   3.4. L'approche communicative 9
   3.5. La perspective actionnelle 9
4. Les difficultés de la production écrite chez les apprenants 9
   4.1. Difficultés d'ordre linguistique 10
   4.2. Difficultés d'ordre sociolinguistique. 10
   4.3. Les obstacles psychologiques 10
      4.3.1. Manque de confiance en soi 10
      4.3.2. La peur de la feuille blanche 10
   4.4. L'effet du contexte éducatif et socioculturel 10
5. Les erreurs dans la production écrite 10
   5.1. Définition de l'erreur 10
   5.2. Les types d'erreurs 11

5.2.1. Les erreurs de contenu 11

5.2.2. Les erreurs linguistiques 12

6. Les erreurs les plus courantes lors de la production écrite 12

6.1. Les erreurs grammaticales 12

6.2. Les erreurs orthographiques 13

6.3. Les erreurs syntaxiques ou les erreurs de structure 14

7. L'évaluation de la production écrite 15

Chapitre 02: La stratégie coopérative en classe du FLE

1 L'apprentissage coopératif 18

2 Le travail coopératif 19

3 Les caractéristiques du travail coopératif 20

4 Les avantages du travail coopératif 20

4.1 Développer l'autonomie 21

4.2 Favoriser des relations interpersonnelles positives 21

4.3 Correction mutuelle 21

4.4 Partager des connaissances et des stratégies d'écriture 21

4.5 La responsabilité 21

5 La distinction entre le travail coopératif et le travail collaboratif 22

6 Le regroupement dans le travail coopératif 24

6.1 Les types de regroupements 24

6.1.1 Le regroupement aléatoire 24

6.1.2 Le regroupement par affinités 24

6.1.3 Le regroupement par champs intérêt 24

6.1.4 Le regroupement formé par l'enseignant 24

7 Le rôle de l'enseignant lors du travail coopératif 24

8 Le rôle des apprenants 25
8.1 Le partage de rôles 25
9 L'évaluation du travail coopératif 26
Partie pratique
Chapitre 03: L'analyse et l'évaluation des résultats acquis
1 La méthodologie de recherche 29
2 Analyse du questionnaire : 29
3 Synthèse et analyse des résultats 30
Chapitre 04: L'écriture coopérative en expérimentation
1 Le protocole expérimental 44
1.1 Le terrain 44
1.2 Le public visé 44
1.3 La description de l'espace-classe 44
1.4 L'organisation de la classe 44
2 L'activité proposée 45
2.1 La fiche pédagogique 45
3 La grille d'évaluation de la production écrite 46
4 Le déroulement de l'activité 46
5 Le partage des rôles 47
6 Les difficultés rencontrées lors de l'expérimentation 48
7 L'analyse comparative entre le groupe expérimental et le groupe témoin 49
7.1 Le travail réalisé en groupe (Le groupe expérimental) 49
7.2 Le travail réalisé individuellement (Le groupe témoin) 52
Conclusion partielle……57
Conclusion générale……59
Bibliographie……62
Résumé……64
Annexes……67