



---

**Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**Departamento de Filología Francesa y Alemana**

**Trabajo de Fin de Máster**

*Atelier d'écriture coopérative*  
*en cours de FLE*

**Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas**

**Especialidad: Francés**

**Alumna: Cristina Naharro Ochoa**

**Tutora: Carolina Fernández Correjes**

**VALLADOLID – Junio 2019**



**Universidad de Valladolid**

### DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D. / D<sup>ª</sup>. CRISTINA NAHARRO OCHOA, con N.I.F.: 72155836Y, estudiante del Máster en PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERTO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid, curso 2018/2019, como autor/a de este documento académico, titulado:

*ATELIER D'ÉCRITURE COOPÉRATIVE EN COURS DE FLE*

y presentado como Trabajo de Fin de Máster, para la obtención del Título correspondiente,

DECLARO QUE

es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, que soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden legal.

En Valladolid, a 4 de JUNIO de 2019.

Fdo.:

## Table des matières

Résumé .....	5
1 INTRODUCTION.....	6
2 OBJECTIFS .....	8
3 CADRE THÉORIQUE .....	9
3.1 État de la question.....	9
3.2 Le concept de « genre discursif » .....	10
3.3 La classification des textes : genres et typologie textuelle.....	12
3.4 Le texte et la compétence discursive dans la production écrite.....	14
3.5 La production écrite dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) .....	16
3.6 La production écrite dans la Loi Éducative Espagnole (LOMCE) : 1° de Bachillerato	18
3.7 Le processus de production écrite et son évaluation .....	21
4 MÉTHODOLOGIE.....	22
4.1 L'apprentissage coopératif .....	22
4.1.1 Principes de l'apprentissage coopératif et création des groupes .....	23
4.1.2 Rôles et fonctions des élèves.....	25
4.1.3 Plan d'équipe.....	25
4.1.4 Évaluation de l'apprentissage coopératif .....	27
4.2 L'approche communicative et la perspective actionnelle.....	27
4.3 Programmation annuelle de <i>l'atelier</i> .....	31
5 <i>ATELIER D'ÉCRITURE</i> EN 1° DE BACHILLERATO : UNE APPROCHE BASÉE SUR LES GENRES DISCURSIFS.....	32
5.1 Contexte et guides pédagogiques des <i>Ateliers</i> .....	32
5.2 Évaluation des <i>Ateliers</i> et de l'apprentissage coopératif .....	45

6	CONCLUSIONS .....	46
	BIBLIOGRAPHIE .....	47
	ANNEXES .....	51
	<i>Atelier 1 : Racontons une histoire ! .....</i>	51
	<i>Atelier 2 : Connaissons des personnages francophones !.....</i>	55
	<i>Atelier 3 : Recherchons une colocation ! .....</i>	58
	<i>Atelier 4 : Nous ne sommes pas d'accord !.....</i>	61
	<i>Atelier 5 : Exprimons-nous ! .....</i>	65
	<i>Atelier 6 : Voyageons avec Tintin ! .....</i>	68
	Grilles d'évaluation des <i>Ateliers</i> .....	73
	<i>Atelier 1</i> .....	73
	<i>Atelier 2</i> .....	73
	<i>Atelier 3</i> .....	74
	<i>Atelier 4</i> .....	74
	<i>Atelier 5</i> .....	75
	<i>Atelier 6</i> .....	76
	Grille de co-évaluation de <i>l'Atelier 6</i> pour les élèves .....	77
	Grille d'auto-évaluation de l'apprentissage coopératif pour le professeur .....	78
	Grille d'auto-évaluation de l'apprentissage coopératif pour l'élève .....	79

## **Résumé**

La production écrite doit se développer depuis les débuts de l'apprentissage, puisqu'elle va fournir à l'élève d'un majeur degré d'autonomie et lui permettra de mieux exprimer ses opinions et sentiments par écrit afin de communiquer avec les autres. De ce fait, la composante discursive s'avère indispensable au sein de l'apprentissage, car l'élève pourra s'adapter et se débrouiller correctement dans n'importe quelle situation communicative. En outre, nous considérons que l'apprentissage coopératif permet aux élèves d'acquérir les compétences requises et, en même temps, favorise l'affectivité et la motivation en cours de FLE. Par conséquent, ce mémoire fin master propose une série *d'ateliers* dans lesquels nous allons travailler la production écrite à travers une méthodologie basée sur l'apprentissage coopératif ainsi que sur les genres du discours.

Mots clés : Genre discursif, Écriture, Production écrite, *Atelier*, Apprentissage coopératif

## **Resumen**

La producción escrita debe llevarse a cabo desde el inicio del aprendizaje de una lengua, ya que va a otorgar al alumno un mayor grado de autonomía que le permitirá expresar mejor sus opiniones y sentimientos a la hora de comunicarse con los demás. Por ende, el componente discursivo resulta indispensable a lo largo del aprendizaje porque permite al alumno adaptarse y desenvolverse correctamente en cualquier situación comunicativa. Asimismo, consideramos que el aprendizaje cooperativo facilita a los alumnos la adquisición de las competencias necesarias y, a la vez, favorece la afectividad y la motivación en la clase de FLE. Por lo tanto, este trabajo de fin de máster propone una serie de talleres en los cuales se trabajará la producción escrita mediante una metodología basada en el aprendizaje cooperativo, así como en los géneros discursivos.

Palabras clave: Género discursivo, Escritura, Producción escrita, Taller, Aprendizaje cooperativo

# 1 INTRODUCTION

Le mémoire que nous présentons a comme finalité de réfléchir sur l'importance de la composante discursive et les genres discursifs dans le développement de l'expression écrite en cours de FLE, ainsi que de proposer des *ateliers* articulés basés sur des techniques coopératives, qui nous semblent efficaces pour améliorer son apprentissage en tant qu'outil de communication. Ma motivation pour ce sujet est née de mon expérience en tant qu'ancienne élève de FLE, pendant laquelle j'ai pu constater que la composante discursive n'est pas suffisamment prise en considération pour travailler la production écrite en cours, et cela repose peut-être sur le manque d'une analyse critique de la situation.

Certes, la production écrite s'avère assez complexe et exige un travail plus global, vu qu'elle ne tient pas seulement compte des contenus grammaticaux ou lexicaux mais aussi des aspects socioculturels ou pragmatiques. Lors de la présente étude, nous visons à observer cette multidimensionnalité dans les genres discursifs ainsi qu'à aborder le processus d'écriture dans un cours de 1<sup>o</sup> de Bachillerato. De même, nous créerons un « *Atelier d'écriture* » avec de diverses tâches à dérouler tout au long d'une année scolaire en suivant une méthodologie basée sur l'apprentissage coopératif ainsi que sur les genres discursifs.

En outre, nous considérons que cette méthodologie donne aux élèves de différentes techniques et stratégies pour que la production écrite devienne une tâche plus amusante. Notre but est, par conséquent, développer la compétence discursive au moment de produire un texte écrit en suivant une approche basée sur l'apprentissage coopérative et les genres discursifs. Dans les paragraphes suivants nous détaillerons la structure de ce travail.

D'abord, nous établirons les objectifs, ainsi que les questions d'investigation auxquelles nous essayerons de répondre à la fin de l'étude. Ensuite, nous trouverons la première grande partie de ce mémoire : le cadre théorique. Dans celui-ci, nous inclurons, d'une part, l'état de la question où nous avons recueilli les publications les plus pertinentes qui abordent ce sujet et d'une autre part les concepts clés qui s'avèrent nécessaires pour mieux comprendre le mémoire, tels que *genre discursif*, *typologie textuelle* ou *apprentissage coopératif*. De même, nous analyserons la place de la production écrite au sein du *CECRL* et la *LOMCE* ainsi que son évaluation.

La deuxième partie l'occupe la *Méthodologie*. Ici, nous expliquerons en quoi consiste l'apprentissage coopératif, ses principes, les rôles et fonctions des élèves et son évaluation,

entre autres. Ultérieurement, nous mentionnerons l'importance des approches communicative et actionnelle, étant donné qu'elles se centrent sur l'apprenant et tiennent compte de ses besoins. Pour finir, nous proposerons une programmation annuelle dans laquelle nous fournirons les dates établies pour développer l'*Atelier* que nous avons créé.

La troisième partie de notre étude est dédiée aux *Ateliers d'écriture coopérative*. Nous proposerons six *ateliers* et, dans chaque *atelier*, les élèves auront deux semaines pour accomplir une tâche finale. Pour cela ils devront d'abord faire de différentes activités qui vont leur permettre de mieux l'atteindre. Chaque *atelier* sera mené à travers une méthodologie d'apprentissage coopératif et, en même temps, une méthodologie qui travaille la composante discursive de la communication, comme nous avons mentionné auparavant.

Pour finir ce mémoire, nous établirons les conclusions que nous aurons trouvées lors de notre étude. Ici, nous donnerons des réponses à nos objectifs initiaux à travers une réflexion critique et nous discuterons, en même temps, des possibles limitations qui ont pu conditionner notre travail. Nous inclurons de même une section consacrée aux références bibliographiques et, enfin, nous ajouterons les annexes que nous considérons nécessaires.

## 2 OBJECTIFS

L'objectif général de ce travail fin master est double :

- Démontrer que l'apprentissage coopératif et les genres discursifs facilitent la production d'un texte écrit en cours de FLE.
- Proposer de différentes tâches finales ayant comme but l'élaboration d'un texte écrit.

Ainsi, cette recherche veut atteindre les objectifs spécifiques suivants :

1. Observer comment l'apprentissage coopératif donne aux élèves une majeure motivation et un sentiment de responsabilité et appartenance.
2. Analyser que la production écrite s'avère moins complexe si les élèves sont fournis des outils nécessaires et étudient la langue dans un contexte donné.
3. Présenter six *Ateliers* pour travailler la production écrite, plus concrètement six genres discursifs différentes, à travers un apprentissage coopératif dans un cours de FLE de 1<sup>o</sup> de Bachillerato.
4. Évaluer le processus de production écrite ainsi que le travail coopératif.

Ci-dessous, nous détaillons les questions d'investigation que nous nous posons lors d'établir ces objectifs :

1. Comment l'apprentissage coopératif augmente la motivation des élèves dans le cours et leur donne une majeure confiance en eux-mêmes ?
2. Avons-nous fourni les élèves de tout ce dont ils ont besoin au préalable lors de se mettre à écrire un texte ?
3. Avons-nous présenté de différents *Ateliers* dans lesquels des élèves de 1<sup>o</sup> de Bachillerato travaillent la production écrite à travers l'apprentissage coopératif ?
4. Proposons-nous des manières pour évaluer autant la production écrite que l'apprentissage coopératif ?



### 3 CADRE THÉORIQUE

Cette section se compose de sept parties : dans la première, nous pouvons trouver l'état de la question, autrement dit, les publications les plus récentes autour de notre sujet. Dans les trois suivantes, nous développons les concepts nécessaires qui concernent cette recherche et les trois restantes abordent la didactique de FLE. Ainsi, dans la deuxième, troisième et quatrième section nous trouvons des aspects basiques tels que *genre discursif*, *typologie textuelle*, *texte et compétence communicative*, entre autres, qui s'avèrent indispensables pour notre étude. Ce sont de termes qui vont apparaître tout au long du présent travail.

Dans la cinquième section, nous verrons ce que le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*, dorénavant) établit en ce qui concerne la production écrite dans les niveaux qui nous concernent. Ensuite, dans la sixième partie, nous illustrons le curriculum de 1<sup>o</sup> de Bachillerato dans la LOMCE quant à la production écrite. La dernière section montre le processus de la production écrite dont il faut tenir compte lors de la rédaction d'un texte et l'évaluation qui doit être menée après avoir écrit un texte.

#### 3.1 État de la question

La fin du XX<sup>ème</sup> siècle s'avère très important en ce qui concerne les genres discursifs, car c'est à cette époque où de nombreux auteurs ont élaboré des études sur le concept de *genres de discours*. Notamment, nous trouvons le russe Mikhaïl Bakhtine qui aborde le sujet de la conception du dialogue ; ensuite le français Jean-Michel Adam, dont les œuvres les plus remarquables sont *Les textes : Types et prototypes* (1992) et *Linguistique textuelle : Des genres de discours aux textes* (2008). Et, finalement nous distinguons l'espagnol Daniel Cassany, dont le champ d'investigation est la communication écrite moyennant différentes perspectives (langue maternelle, étrangère, entre autres).

Au XXI<sup>ème</sup> siècle, Chantal Claudel et Véronique Laurens publient *Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français* (2016). Elles se basent sur l'idée d'enseigner la langue « à partir l'étude de documents et de contextes de communication variés ». Par ailleurs, la thèse de doctorat de Julián Muñoz Pérez (2017) aborde des concepts clés tels que *discours*, *texte*, *genre de discours* et *compétence discursive*. Il étudie le concept de sous-compétence discursive et textuelle du point de vue de la didactique de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères qui aide à « mesurer sa portée, à la délimiter des autres sous-compétences communicatives et à inventorier ses composantes ».

Quant à l'apprentissage coopératif, Spencer Kagan établit en 2001 les principes coopératifs sur lesquels se base cette méthodologie dans son œuvre *Structures and learning together. What is the difference ?* De leur part, Pere Pujolàs et José Ramón Lago ont coordonné en 2011 un projet sous le nom de « *CA/AC (Coopérer pour apprendre / Apprendre à coopérer) pour apprendre à apprendre en équipe* » où ils implémentent l'apprentissage coopératif dans la salle de classe. De même, Francisco Zariquiey (2015) explique dans « *Guide pour concevoir et gérer un réseau d'apprentissage coopératif* » que cette méthodologie est un moteur d'apprentissage car elle accède aux connaissances de différentes manières et promeut le soutien mutuel.

### **3.2 Le concept de « genre discursif »**

Le concept de genre du discours remonte à l'époque de la *Rhétorique* d'Aristote qui considère nécessaire le fait qu'il existe une classification de quoi pour mener à bien les fonctions de la vie sociale ? De cette époque nous avons conservé une idée fondamentale : connaître où se produit chaque discours pour prendre en considération le but, les interlocuteurs et la thématique de chacun d'entre eux. Donc, cette *Rhétorique*, propose l'existence trois discours différents : médico-légaux, délibératifs ou démonstratifs.

Plus tard, dans le Moyen Âge, la rhétorique, qui est désormais appelée oratoire, se réduit au domaine religieux et juridique ; et le discours oral institutionnel facilite l'arrivée du discours écrit –la littérature–, qui devient donc un instrument d'analyse, classification et critique. Ainsi, depuis l'Antiquité classique on établit les trois genres littéraires par excellence : lyrique, épique et dramatique (Calsamiglia et Tusón, 2012 : 243-244).

Dans son livre, Adam (2008 : 25) reprend l'idée de Pêcheux (1990) et assure que « les formations discursives déterminent ce qui peut et doit être dit à partir d'une position donnée dans une conjoncture donnée : le point essentiel ici est qu'il ne s'agit pas seulement de la nature des mots employés, mais aussi (et surtout) des constructions dans lesquelles ces mots se combinent, dans la mesure où elles déterminent la signification que prennent ces mots. Les mots changent de sens selon les positions tenus par ceux qui les emploient ; les mots changent de sens en passant d'une formation discursive à une autre ».

D'après Charaudeau et Maingueneau (2005 : 68), un genre discursif « classifie les productions écrites selon certaines caractéristiques dans le commun usage en agissant comme un moyen qui permet à l'individu de se placer dans l'ensemble des productions textuelles et en faisant partie de l'analyse du discours et du linguistique ». Cependant, il semble très difficile de définir ce terme, puisqu'il existe une large diversité d'auteurs qui le font en fonction d'une série de

différents points de vue. Ci-dessous, nous montrons deux exemples extraits de l'œuvre de Charaudeau et Maingueneau (2005 : 68-69) :

- J.M. Adam opte pour un point de vue textuel orienté vers l'organisation des textes.
- M. Bakhtine aborde le point de vue communicatif, où les genres dépendent de la nature communicative de l'échange verbal. Ainsi, il distingue entre deux catégories : genres premiers (de la vie quotidienne) et genres secondes (des productions plus élaborées).

D'autre part, si nous mettons en relief les idées des linguistes Adam et Swales (1990), nous pourrions justifier l'apparition de nouveaux genres discursifs tels que la messagerie instantanée ou le courriel électronique, étant donné que les genres évoluent pour s'adapter à la sphère sociale. De cette manière, les sphères sociales auxquelles fait référence Bakhtine convergent vers les quatre domaines d'usage établis dans le *CECRL* (2002 : 18) au moyen desquels se classifient les genres discursifs :

- Domaine public : se rattache avec l'interaction sociale courante ;
- Domaine personnel : comprend les relations familiales et les pratiques sociales individuelles ;
- Domaine professionnel : inclut les activités et relations d'une personne dans l'exercice professionnel ; et
- Domaine éducatif : a à voir avec le contexte d'apprentissage ou formation afin d'acquérir les connaissances ou habilités spécifiques.

Tout au long de l'histoire, l'on a employé des différents critères pour définir et classier les genres discursifs. Or, ce concept s'est vu largement lié – et dans nombreuses occasions confondu – au terme « type de texte ». De nos jours, il est très important de faire la différence entre genre discursif et typologie textuelle, concept qui sera développé tout au long du paragraphe suivant.

Pour finir, en guise de synthèse et d'après les idées de Cassany (2005 : 20), nous allons illustrer et détailler les caractéristiques des genres discursifs, qui sont :

- Dynamiques : Ce sont des formes développées avec le temps qui donnent de la cohérence et du sens à l'action de l'individu ;
- Établis : ils comportent un point de vue établi dans un domaine culturel, idiomatique et contextuel ;

- Organisés en forme et contenu : ils exigent de dominer le contenu et la forme pour connaître le genre en question ;
- Constituent et reproduisent des structures sociales : comportent des groupes professionnels ; et
- Délimitent les communautés discursives avec des règles déterminées.

### **3.3 La classification des textes : genres et typologie textuelle**

Comme nous le savons, dans chaque situation communicative nous utilisons un genre discursif ou un autre, c'est-à-dire, nous nous adaptons à la communauté, au destinataire, à la société en général. Ainsi, d'après Cassany (1998 : 27), chaque usage linguistique est un acte contextualisé qui a lieu dans une circonstance temporelle et spatiale spécifique avec un destinataire concret qui doit appartenir, en majorité, à la même communauté linguistique.

Autrement dit, un genre discursif est celui qui répond au besoin d'atteindre, de manière satisfaisante, une intention communicative déterminée. Les genres discursifs peuvent se classer en quatre types : oraux, audiovisuels, multimodaux ou écrits, même si dans la présente étude nous ne ferons attention qu'au dernier : les genres écrits.

Pour cette raison, il existe des nombreux et divers genres discursifs qui répondent à de différentes intentions communicatives. Ainsi, dans Cassany (1992 : 32), nous observons que les textes sont des systèmes linguistiques de niveaux différents (phrases, syntagmes, mots) qui partagent un ensemble de règles d'organisation (introduction-développement-conclusion, cause-conséquence).

D'autre part les types de texte, compris comme des modèles d'organisation du discours, possèdent une série de caractéristiques aussi bien linguistiques que structurales propres d'eux-mêmes qui permettent au texte de se structurer selon le contexte auquel ils appartiennent. Le fait qu'un texte singulier présente des caractéristiques communes à d'autres textes produits dans des situations similaires permet son repérage comme exemple d'un genre. (Dolz et Gagnon, 2008 : 181).

En 1975, Werlich (en Calsamiglia et Tusón, 2012 : 14) annonce la première classification des textes basée sur les structures cognitives à partir deux dimensions différentes : la cognitive –la manière d'aborder la réalité– et la linguistique –la manière de la représenter–. Grâce à cette classification, Werlich a établi cinq types textuels basiques qu'il appelle « bases » :

- Base descriptive : liée à la perception de l'espace
- Base narrative : liée à la perception du temps
- Base expositive : explique les représentations conceptuelles (synthétiques ou analytiques)
- Base argumentative : exprime une prise de position ou un jugement de valeur
- Base instructive : indique les actions pour le comportement du locuteur

Ces bases textuelles s'organisent dans de différentes séquences, idée qui développe après Adam dans sa proposition de classification des séquences textuelles.

Adam (1992 : 131) élabore la théorie des séquences textuelles comme une réponse contre les généralités des typologies textuelles de Werlich. Ainsi, il a établi six séquences différentes qui sont énormément liées aux macro-fonctions que nous connaissons déjà : narration, explication, argumentation, description et dialogue. Les séquences sont celles-ci :

- Narrative : se caractérise par une entrée ou introduction, puis une section narrative et une fin.
- Explicative : on présente une question ou un problème suivi par une explication ou réponse qui finit par une conclusion.
- Argumentative : on parte d'une hypothèse à laquelle l'on donnera des arguments pour démontrer ou réfuter une thèse qui finira par une conclusion ou une nouvelle thèse.
- Descriptive : suit la représentation d'un objet, personne ou lieu, entre autres.
- Dialogal : constitue une unité entre l'interaction et l'échange.

Face à cette théorie, Adam signale qu'un texte peut représenter différentes séquences textuelles, mais qu'il y en aura toujours une qui prédomine : il appelle cela *les séquences dominantes*. Notamment, un texte aura un caractère narratif si la séquence dominante l'est, même s'il y en a d'autres.

En définitif, les genres discursifs se définissent par ses caractéristiques textuelles : canal communicatif, objectif du discours, participantes et facteurs spatiaux et temporels. La dépendance du contexte distingue les genres des séquences textuelles ou types de textes, vu que ces premiers constituent une activité discursive de caractère social et culturel et les deuxièmes conformément des catégories linguistiques qui se caractérisent par leur contenu, structure et traits lexique-grammaticaux.

### 3.4 Le texte et la compétence discursive dans la production écrite

Le texte est, dans sa plus simple expression, un « ensemble des termes, des phrases constituant un écrit » (Larousse, 2019). En outre, le texte est considéré l'unité de base de l'enseignement non seulement de la production orale et écrite, mais aussi de la lecture et la compréhension orale. Les textes correspondent à des situations d'interaction sociale, sont inscrits au sein d'une société et s'adaptent à un auditoire particulier. La communication se produit, par conséquent, par le biais des textes oraux et écrits. (Dolz et Gagnon, 2008 : 186).

Les textes doivent se considérer depuis deux perspectives en même temps : comme un produit qui fait partie d'un processus (Halliday et Hasan, 1990 : 10-11). Cela dit, les textes, et par conséquent l'écriture, deviennent indispensables lors de l'enseignement-apprentissage d'une langue, puisqu'un acte de communication n'est possible qu'en passant par l'intermédiaire d'un texte (CERCL, 2002 : 75).

À l'égard de Calsamiglia et Tusón (2012 : 4-5), cet acte de communication est réalisable uniquement si une série d'éléments organisés par Hymes en 1972 y apparaissent. Hymes appelle cela « le modèle *SPEAKING* », en faisant allusion à l'acrostiche des composants en anglais : *Situation, Participants, Ends, Act sequences, Key, Instrumentalities, Norms and Genre* (situation, participants, finalités, séquences d'actes, clé, instruments, normes et genres). Plus tard, Halliday (1990 : 12-13) ajoute trois facteurs qui sont aussi clés dans la situation communicative, vu qu'ils servent à interpréter le contexte social d'un texte. Ces éléments sont : domaine, ténor et mode.

De sa part, « la production écrite est naturellement liée à la capacité de lecture et de compréhension de la langue cible » (Courtyllon, 2003 : 74). Il ne peut exister une production écrite adéquate sans une fréquentation assidue des textes. Ce que l'enseignant doit atteindre est que l'élève soit capable de rédiger un texte sans qu'il ne pense pas à sa langue maternelle lors de sa rédaction. C'est-à-dire, l'élève doit d'abord acquérir les connaissances nécessaires du discours écrit pour ne pas traduire de la langue maternelle vers la langue cible.

Définissons d'abord ce qu'on entend par production écrite. En classe de langues, « produire une phrase écrite en réponse à une question est une sorte de capacité scolaire minimale, qui suppose la connaissance des règles grammaticales. Produire un texte, par contre, suppose que l'on connaisse les règles d'organisation du genre de texte produit » (Courtyllon, 2003 : 74). Ce sont deux capacités totalement différentes. On ne peut pas assurer une bonne acquisition de la

compétence écrite avec une production de phrases écrites. Il faut une organisation correcte du genre textuel.

Grâce à l'approche communicative, nous sommes plus familiarisés avec la notion d'acquisition de savoir-faire écrits fonctionnels, c'est-à-dire, que les textes que nous produisons aient une fonction communicative, tels qu'écrire une carte postale, rédiger un C.V ou une lettre de motivation, notamment. Posséder ce genre de savoir-faire exige de connaître l'organisation de ces types de texte : une manière de présenter l'information dans un certain déroulement et les marques socioculturelles propres aux relations des interlocuteurs. Avant d'accéder à ce type de compétence, les élèves doivent acquérir dans les premiers temps de l'apprentissage une compétence de production de textes simples. (Courty, 2003 : 74)

D'une autre part, Dolz *et al.* (2011 : 12) identifient trois raisons pour lesquelles ils considèrent que l'usage de genres discursifs en cours bénéficie le bon développement de l'expression écrite des élèves. D'abord, cela est parce que nous communiquons à travers les textes et pas avec de phrases isolées. Deuxièmement, c'est parce que à travers le travail avec de différents genres, le processus d'enseignement-apprentissage va être favorisé et les élèves vont se débrouiller plus efficacement dans les différents contextes. Et, troisièmement, les genres servent à montrer la culture d'une société, étant donné qu'ils se génèrent dans un contexte social et historique concret.

La compétence communicative (Canale, 1983 en Llamas, 2010 : 3) comprend de différentes parties qui sont liées entre elles : la compétence grammaticale, la discursive, la sociolinguistique et la pragmatique. Dans ce cadre, la compétence discursive est liée à l'articulation des formes et sens de la grammaire d'une langue qui permettent de créer un texte (oral et écrit) dans le moule d'un genre discursif déterminé. Par conséquent, dans la présente étude le concept qui nous intéresse est celui de « Compétence discursive ».

D'après Cassany (2005 : 17), qu'un élève soit compétent en ce qui concerne le discours, implique qu'il sache se débrouiller d'une manière efficace et appropriée dans les différentes situations communicatives auxquelles appartiennent les genres du discours. Le professeur de langues étrangères doit apprendre aux élèves tous les contenus linguistiques qui s'avèrent nécessaires pour produire un texte : grammaticaux, pragmatiques et discursifs. En faisant cela, l'élève devient un écrivain critique, c'est-à-dire, capable d'utiliser des règles d'usage d'une langue dans une pratique concrète : savoir quoi dire, à qui et comment le faire.

Par ailleurs, le *CECRL* (2002 : 96) recueille une série de variables *sine qua non* l'élève ne pourra pas développer voire acquérir la compétence discursive dans une langue étrangère :

- La connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composantes
- La capacité de maîtriser en termes de :
  - Thème/rhème
  - Information donnée/nouvelle
  - Enchaînement « naturel »
  - Cause/conséquence
- La capacité de gérer et de structurer les discours en termes de :
  - Organisation thématique
  - Cohérence et cohésion
  - Organisation logique
  - Style et registre
  - Efficacité rhétorique
- La capacité à structurer : le plan de texte
  - Pour les différentes fonctions du langage telles que la description, narration ou argumentation.
  - Pour organiser le texte : mise en page, paragraphes, etc.

### **3.5 La production écrite dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)**

Dans les catégories de la production écrite, l'usage transactionnel des macro-fonctions de la langue et l'usage évaluative de la langue ne sont pas séparés parce qu'ils sont normalement entrelacés. Dans le tableau ci-dessous nous montrons les descripteurs que le *CECRL* établi pour les niveaux A2-B1, puisque nous considérons qu'un cours de 1<sup>o</sup> de Bachillerato va osciller entre ces deux niveaux :

PRODUCTION ÉCRITE	
B1	L'apprenant peut écrire des textes simples et connectés dans une variété de sujets familiers de son intérêt, en reliant des séries d'éléments dans une séquence linéaire.



A2	L'apprenant peut écrire des séries de phrases et expressions simples reliées avec des connecteurs simples comme « <i>et, mais et parce que</i> ».
----	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

L'écriture créative implique une expression personnelle et imaginative dans une variété de types textuelles. Les concepts clés sont organisés en suivant ce modèle :

- Aspects décrits : des informations simples aux sujets de l'intérêt de l'élève pour décrire des histoires et descriptions des expériences.
- Types de textes : des entrées du journal et simple poèmes et biographies aux descriptions bien structurées et textes imaginatifs.
- Complexité du discours : des phrases et expressions simples, aux textes bien structurés.
- Usage de la langue : des phrases avec un vocabulaire simple aux textes avec un style naturel et précis.

Dans le tableau ci-dessous nous montrons les descripteurs que le *CECRL* établi pour les niveaux A2-B1 en ce qui concerne l'écriture créative :

ÉCRITURE CRÉATIVE	
B1	<p>L'apprenant peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Écrire une séquence chronologique d'un texte narratif</li> <li>• Écrire un report d'un film, livre ou programme de télévision en utilisant un langage limité</li> <li>• Écrire des descriptions détaillées sur sujets de son intérêt</li> <li>• Écrire expériences, en décrivant ses sentiments et réactions dans un texte connecté</li> <li>• Écrire la description d'un événement, un voyage récent –réel ou imaginé</li> <li>• Narrer une histoire.</li> </ul>
A2	<p>L'apprenant peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Écrire des phrases simples sur sa famille, ses conditions de vie, son contexte éducatif ou son travail</li> <li>• Écrire des biographies courtes, simples et imaginaires et des poèmes simples sur des gens</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Écrire des entrées de journal en décrivant des activités, personnes ou lieux et en utilisant un vocabulaire basique et concret avec des phrases et connecteurs simples tels que « <i>et, mais et parce que</i> »</li> <li>• Écrire une introduction d'une histoire ou la continuer en utilisant des dictionnaires et des références (tableau de verbes, notamment).</li> </ul>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### **3.6 La production écrite dans la Loi Éducative Espagnole (LOMCE) : 1<sup>o</sup> de Bachillerato**

Les aspects des programmes sur lesquels nous avons basé la présente étude sont les suivants :

- Lois d'État :
  - Arrêté royal 1105/2014, du 26 décembre, par lequel est établi le programme d'enseignement secondaire obligatoire et du baccalauréat.
  - Ordonnance ECD/65/2015, du 21 janvier, dans laquelle sont décrites les relations entre les compétences, les contenus et les critères d'évaluation de l'éducation élémentaire, l'éducation secondaire et du baccalauréat.
  - Loi organique 8/2013, du 9 décembre, pour l'amélioration de la qualité éducative, consacre le chapitre III du titre premier sur la régulation de l'éducation secondaire obligatoire.
- Législation à caractère régional :
  - Ordonnance EDU/363/2015, du 4 mai, dans laquelle s'établit le programme et est réglementée la mise en œuvre, l'évaluation et le développement du baccalauréat dans la région de Castilla y Leon.

Dans cette dernière ordonnance, les contenus, les critères d'évaluation et les standards d'apprentissage évaluables établis pour 1<sup>o</sup> Bachillerato et que nous travaillons dans notre partie pratique sont les suivants :

Contenus	Critères d'évaluation	Standards d'apprentissage évaluable
<b>Section 3 : Compréhension de textes écrits</b>		
<p>Stratégies de compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mobilisation des informations préalables sur le type de tâche et le sujet. Identification de la typologie textuelle.</li> <li>-Distinction de types de compréhension.</li> <li>-Inférence et formulation d'hypothèses de sens à partir de la compréhension des éléments significatifs, linguistiques et paralinguistiques.</li> </ul> <p>Aspects socioculturels et sociolinguistiques.</p> <p>Fonctions communicatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Gestion des relations sociales dans le domaine personnel et publique.</li> <li>-Narration d'événements passés ; description d'états.</li> <li>-Expression de la connaissance, de la certitude, de la confirmation, du doute, de l'intérêt et de l'approbation.</li> <li>-Organisation du discours.</li> </ul> <p>Structures syntaxique et discursives*.</p> <p>Lexique écrit commun du domaine personnel et publique.</p> <p>Usage des TIC.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identifier l'information essentielle, les points les plus pertinents et les détails importants des textes bien structurés d'une courte ou moyenne extension qui traitent de sujets quotidiens, de l'intérêt des élèves.</li> <li>-Connaître les aspects socioculturels basiques permettant comprendre des informations et idées générales présentes dans le texte.</li> <li>-Distinguer la fonction ou les fonctions communicatives les plus pertinentes du texte et un répertoire de ses composantes les plus communes, ainsi que des patrons discursifs d'usage fréquent d'organisation et ampliation d'information.</li> <li>-Appliquer à la compréhension du texte les connaissances sur l'organisation des structures syntaxiques et discursives.</li> <li>-Reconnaître le lexique écrit d'usage commun par rapport au sujets personnels ou d'intérêt.</li> </ul>	<p>L'apprenant :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Comprend le sens général et les points principaux des annonces structurés par rapport à des sujets de son intérêt.</li> <li>3. Comprend la correspondance personnelle dans des blogs, dans laquelle l'on décrit et narre des faits et des expériences, où l'on échange des informations et des opinions sur des sujets concrets.</li> <li>4. Comprend la correspondance personnelle formelle, institutionnelle ou commerciale.</li> <li>6. Comprend des informations spécifiques pertinentes sur Internet et dans d'autres ouvrages de référence sur des sujets relatifs aux matières académiques ou affaires de son intérêt.</li> </ol>
<b>Section 4 : Production de textes écrits</b>		
<p>Stratégies de production :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Planification : Mobiliser etordonner les compétences générales et communicatives : ce qu'on sait, ce qu'on veut ou peut dire.</li> <li>-Exécution : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exprimer le message avec clarté et cohérence avec les formules de chaque type de texte.</li> <li>▪ S'appuyer sur les connaissances préalables.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Écrire des textes avec une structure claire, brefs ou de moyenne extension sur des sujets quotidiens ou d'intérêt personnel dans un registre formel, neutre ou informel en utilisant des ressources de cohésion et les conventions d'orthographe.</li> <li>-Connaître, sélectionner et appliquer les stratégies les plus adéquates pour élaborer des textes simples de moyenne ou courte extension avec des schémas.</li> </ul>	<p>L'apprenant :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Écrit des notes, annonces, messages et commentaires brefs sur n'importe quel support, dans lesquels il demande et transmet des informations et des opinions simples.</li> <li>4. Écrit de la correspondance, dans laquelle il décrit des expériences et sentiments ; il narre des activités et des événements passés ; et il échange des informations et des opinions sur des sujets concrets de son intérêt.</li> </ol>

<p>▪ Compenser les lacunes linguistiques à travers les processus linguistiques : modifier des mots, les définir, utiliser des mots transparents.</p> <p>Aspects socioculturels et sociolinguistiques.</p> <p>Fonctions communicatives :</p> <p>–Gestion des relations sociales dans le domaine personnel et publique.</p> <p>–Narration d'événements passés ; description d'états.</p> <p>–Échange des informations, des indications ou des opinions basiques.</p> <p>–Expression de la connaissance, de la certitude, de la confirmation, du doute, de l'intérêt et de l'approbation.</p> <p>–Organisation du discours.</p> <p>Structures syntaxique et discursives*.</p> <p>Lexique écrit commun du domaine personnel et public.</p> <p>Patrons graphiques et conventions orthographiques.</p> <p>Usage des TIC.</p>	<p>–Incorporer dans le texte les connaissances socioculturelles et sociolinguistiques acquises concernant les relations interpersonnelles et conventions sociales.</p> <p>–Mener à bien les fonctions requises par le but communicatif en utilisant des patrons discursifs d'usage commun pour commencer et conclure le texte, organiser l'information et y ajouter des exemples.</p> <p>–Gérer les structures syntaxiques et discursives communes appropriées au but communicatif et au destinataire.</p> <p>–Connaître et utiliser le lexique écrit d'usage commun concernant les sujets quotidiens et aspects généraux liés à des sujets d'intérêt.</p> <p>–Utiliser les conventions orthographiques dans les différents textes</p> <p>–Réaliser des recherches sur Internet avec des stratégies permettant de discriminer les résultats obtenus.</p>	<p>5. Rédige la correspondance basique adressée à des institutions publiques, privées ou des entités commerciales dans laquelle il donne ou demande des informations ou un service.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

\*Les structures syntaxique et discursives travaillées sont les suivantes :

- Description et narration de faits et actions actuels ou intemporels : *présent, quand, maintenant + présent, verbes pronominaux.*
- Expression de l'aspect au présent : *être en train de*
- Description et narration de faits et actions passés : *imparfait, passé composé ; quand, avant + imparfait.*
- Expression de l'aspect au passé : *passé récent*
- Description et narration de faits et actions futurs : *futur simple, quand, après + futur*
- Expression de l'aspect au futur : *futur proche*

### 3.7 Le processus de production écrite et son évaluation

Le processus de composition d'une langue se compose de l'ensemble de stratégies et de ressources que l'on utilise pour rédiger un texte écrit (Cassany, 1989 : 19). L'approche basée sur le processus n'est pas celle qui met en relief le produit final obtenu, mais le processus de composition complet, puisque l'élève est capable de générer et organiser ses idées, se proposer des objectifs, rédiger et réviser et évaluer le texte.

Pour mener cette section à bien, nous avons tenu compte de la référence législative suivante :

- Ordonnance ECD/65/2015, du 21 janvier, dans laquelle est décrite les relations entre les compétences, les contenus et les critères d'évaluation de l'éducation élémentaire, l'éducation secondaire et du baccalauréat.

Nous établissons, avec plus de détail dans la partie de numéro 5, l'évaluation de chaque *atelier* proposé. Or, nous tiendrons compte des éléments suivants pour la mener :

- Mesurer les connaissances préalables
- Générer de nouvelles idées
- Planifier
- Mettre en texte
- Corriger et évaluer

## 4 MÉTHODOLOGIE

Nous allons travailler dans une séquence *d'ateliers* qui reposent sur des contenus simples et accessibles pour un groupe de 1<sup>o</sup> de Bachillerato. Par ailleurs, ce sont des contenus qui peuvent se révéler très motivants pour le groupe choisi puisqu'ils peuvent s'adapter au domaine d'intérêts des étudiants et, en même temps, être utilisés dans des situations réelles de la vie quotidienne. C'est pour cela qu'ils contribuent au développement d'un apprentissage significatif des contenus.

Pour mener à bien notre séquence *d'ateliers* nous allons suivre une méthodologie, basée dans fondamentalement, sur l'apprentissage coopératif étant donné qu'il améliore les compétences des élèves puisqu'ils coopèrent ensemble pour atteindre un objectif commun : rédiger un texte. Nous allons en même temps suivre une méthodologie active basée sur l'approche communicative et actionnelle que prône le *CECRL*. Nous passons maintenant à décrire brièvement ces méthodologies dont nous venons de parler.

### 4.1 L'apprentissage coopératif

Pour développer cette partie concernant l'apprentissage coopératif, nous avons consulté le projet « CA/AC (Coopérer pour apprendre / Apprendre à coopérer) pour apprendre à apprendre en équipe » (2011). Ce programme est une implémentation de l'apprentissage coopératif dans la salle de classe et il a été coordonné par Pere Pujolàs et José Ramón Lago à l'Université de Vic. En même temps, nous avons consulté le guide sur l'apprentissage coopératif présenté par Zariquey (2015).

L'apprentissage coopératif est une méthodologie dont l'objectif est de construire des connaissances et d'acquérir des compétences et des aptitudes sociales. Il se base sur plusieurs valeurs parmi lesquelles nous trouvons la tolérance, le respect et l'égalité. De même, il est fondé sur le travail en équipe afin de développer la responsabilité individuelle, l'interdépendance positive, l'interaction simultanée et la participation égalitaire. Cette méthodologie provient des idées de grands auteurs tels que Piaget, Vygotski et Ausubel. Il faut tenir compte du développement intégral de chaque élève en tant que personne. L'apprentissage coopératif permet de constater la possibilité de coopérer pour acquérir les connaissances et le développement social. Grâce à cette méthodologie, les élèves apprendront à coopérer et ils coopéreront pour apprendre.

D'après Lago et Pujolàs (2011 : 33), il existe trois domaines d'intervention différentes pour que l'apprentissage coopératif fonctionne :

- **Domaine A : Cohésion du groupe.** Les élèves doivent avoir une conscience de groupe que nous essayerons d'atteindre à travers l'instauration des liens affectifs et le développement de l'aide mutuelle. Cette cohésion va favoriser l'apprentissage.
- **Domaine B : Le travail en équipe en tant que ressource.** Il faut encourager les interactions entre pairs pour apprendre d'une manière plus enrichissante et autonome. Ainsi, nous évitons que ce soit un seul élève qui prend toujours l'initiative.
- **Domaine C : Le travail en équipe en tant que contenu peut être enseigné.** Les élèves doivent voir une amélioration dans leur rendement, individuel et de groupe, afin d'apprendre des autres et aider les autres à apprendre.

Il doit avoir toujours un plan d'équipe (4.1.3) créé par le professeur dont tous les élèves font partie qui doit comporter une durée déterminée. Le professeur doit surveiller les élèves à mesure qu'ils construisent leur plan pour les conseiller afin de mieux atteindre leurs objectifs. De même, il doit les aider à résoudre les conflits.

#### **4.1.1 Principes de l'apprentissage coopératif et création des groupes**

La structure d'une activité coopérative doit aider les élèves à travailler les uns avec les autres. Ils doivent apprendre à compter sur tous les composants de l'équipe et à s'entraider. Les structures coopératives peuvent être mises en place lors d'une session entière ou uniquement pendant une activité.

Les structures les plus utilisées en Espagne sont celles de Spencer Kagan (2001) et elles contiennent quatre principes basiques appelés « PIES », selon l'acronyme anglais employé par Kagan. Ces principes sont les suivants :

- **P** : Interdépendance positive (*Positive interdependence*)

Les élèves doivent être conscients qu'ils ont tous un même objectif, c'est-à-dire, s'il y a un seul élève qui ne réussit pas, les autres ne réussiront pas non plus. Par conséquent, les élèves se sentent qu'ils sont tous dans le même bateau, qu'ils ont besoin les uns des autres.

- **I** : Responsabilité individuelle (*Individual responsibility*)

Chaque élève doit être conscient et responsable de sa propre tâche au sein du groupe. De cette manière, il améliorera son rendement personnel par rapport au début. En plus, il ne pourra pas se cacher et ne pas assumer sa responsabilité.

- **E** : Participation égalitaire (*Equitative participation*)

Tous les membres de l'équipe doivent participer de la même manière, avoir les mêmes droits et le même degré d'engagement en fonction des objectifs fixés. Ainsi, ils se sentiront tous égaux.

- **S** : Interaction simultanée (*Simultaneous interaction*)

Kagan définit ce principe comme le pourcentage de membres d'une équipe et il dit que la meilleure composition est un groupe de quatre, car il permet les interactions simultanées. Les élèves se sentiront engagés et aucun d'entre eux ne sera à l'écart.

En tant que professeurs, il faut tenir compte du bon fonctionnement de la classe, car au moment où l'on travaille en groupe, cela produit plus de bruit que d'habituel. Il faut essayer d'habituer les élèves à parler le plus bas possible, voilà pourquoi l'un des rôles des membres du groupes peut être destiné à cela. C'est pour cette raison que l'enseignant peut décider avec les élèves un signal de silence, voici un exemple : le professeur ou un élève lève la main quand il pense qu'il y a trop de bruit, donc chaque élève qui voit cette main levée doit la lever aussi jusqu'à ce qu'on obtienne le silence complet.

En outre, un élément qui est aussi important est celui de l'organisation des tables. Il doit toujours avoir un espace suffisant pour pouvoir passer entre les groupes et, de même, tous les élèves doivent pouvoir voir le tableau facilement. Il est aussi intéressant d'avoir une horloge pour que les élèves puissent bien gérer le temps.

Avant de passer à la formation des équipes, il est approprié de remarquer quelles sont les aptitudes sociales que l'on obtient avec cette méthodologie :

- Communiquer et écouter d'une manière active : exprimer ses opinions, négocier et parvenir à des accords ou écouter les autres.
- Aider les autres et accepter de l'aide : demander avec amabilité, résoudre un problème ou s'excuser si on se trompe.
- Savoir gérer les réussites et les échecs : tolérer la frustration et accepter les succès.
- Reconnaître le travail de l'équipe : se réjouir des succès des autres et les complimenter.



Lorsque tous les élèves connaissent le processus et la base de l'apprentissage coopératif, il est le moment de créer les groupes de travail. Ces auteurs (2011 : 48) divisent les élèves de la classe en trois catégories :

- Élève A : celui qui est plus apte à aider les autres et qui a une grande capacité de travail
- Élève B : celui ayant le plus besoin d'aide avec un niveau plus faible, normalement
- Élève C : celui n'ayant pas une disposition particulière à aider les autres

D'après ces informations, les groupes devraient être formés de la manière suivante :

<b>B</b>	<b>A</b>
<b>C</b>	<b>B</b>

En outre, il faut avoir un équilibre entre le nombre de garçons et de filles par groupe, leur lieu d'origine, du caractère, etc., bien que cela soit vraiment compliqué.

#### **4.1.2 Rôles et fonctions des élèves**

Pour mieux organiser les groupes, il est recommandé d'assigner des rôles associés à différentes tâches et de donner aux élèves une responsabilité concrète. Même s'il y a beaucoup de rôles que nous pouvons donner aux élèves, ci-dessous nous montrons seulement ceux qui ont été détaillés par Lago et Pujolàs (2011 : 140) :

- 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.
- Secrétaire : il doit vérifier le matériel dont l'équipe aura besoin et suivre les indications de l'enseignant pour remettre le travail à la date établie. Il doit aussi noter les décisions du groupe.
- Responsable du silence et du matériel : il doit s'assurer que le groupe ne crie pas et qu'il travaille et ramasser les devoirs de tous les membres.
- Porte-parole et animateur : il doit diriger les tours de parole, répondre quand l'enseignant lui demande et encourager ses camarades.

#### **4.1.3 Plan d'équipe**

Nous avons développé un plan d'équipe à suivre par tous les membres du groupe. Celui-ci sera mené à bien la séance précédente à chaque *Atelier* une fois que le professeur aura établi les

équipes pour que les élèves commencent à réfléchir sur leur progrès et leur processus d'apprentissage à travers les techniques coopératives. Voici notre proposition de plan à suivre :

<b>NOTRE PLAN D'ÉQUIPE</b>		
<i>Atelier</i>	Nom :	
	Date :	
Nom de l'équipe :		
Réflexion préalable de l'équipe	Élève :	Mes points forts sont...
	Élève :	Mes points faibles sont...
Quels sont nos objectifs ? (Au moins 4)	1. 2. 3. 4.	
<b>Rôles</b>	<b>Nom des élèves</b>	<b>Fonctions</b>
Coordinateur		<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer que tous ses camarades ont noté les tâches à faire</li> <li>• Faire des propositions d'organisation en ce qui concerne le contenu et le temps.</li> </ul>
Secrétaire		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vérifier le matériel dont l'équipe aura besoin</li> <li>• Suivre les indications de l'enseignant pour remettre le travail à la date établie</li> <li>• Noter les décisions du groupe</li> </ul>
Responsable du silence et du matériel		<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer que le groupe ne crie pas et que tous les membres travaillent</li> <li>• Ramasser les devoirs de tous les membres</li> </ul>
Porte-parole et animateur		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser les tours de parole</li> <li>• Répondre quand l'enseignant lui demande</li> <li>• Encourager ses camarades</li> </ul>
<p>Nous nous engageons à suivre ce plan d'équipe pendant les deux séances de l'<i>Atelier</i>.</p>		
Signature des élèves		Signature du professeur

#### **4.1.4 Évaluation de l'apprentissage coopératif**

L'enseignant doit réfléchir sur cette méthodologie une fois il l'a menée dans les cours. Ainsi, Lago et Pujolàs (2011 : 150) illustrent l'importance de l'évaluation au sein de cette méthodologie pour que les élèves s'en rendent compte. Il faut, par conséquent, évaluer le progrès des élèves, constater et justifier leurs nouvelles connaissances : comment ils les ont apprises et ce qu'il faut faire pour améliorer afin qu'ils puissent résoudre et surmonter des problèmes ensemble.

Ainsi, quatre dimensions principales peuvent aider à organiser l'évaluation en ce qui concerne le processus d'enseignement à travers l'apprentissage coopératif. Nous les détaillons ci-dessous :

- La planification des structures simples : contenus, temps, matériel
- L'adaptation à la formation des équipes de base
- L'assignation des rôles pour la gestion de la classe et des équipes
- Le processus psychosocial et aptitudes générales au sein de la classe

#### **4.2 L'approche communicative et la perspective actionnelle**

Selon Claudel et Laurens (2016 : 3), « les années 1970 marquent l'avènement de l'approche communicative » en ce qui concerne la didactique du FLE. Cette méthodologie est centrée sur l'apprenant car elle tient compte de ses besoins et elle se préoccupe des paramètres de la situation communicative. Cette conception de la communication conduit à tenir compte d'un savoir sociolinguistique qui mélange les normes de grammaire et les normes d'emploi de ces règles. Dû aux besoins économiques, politiques et touristiques, notamment, de la société contemporaine, cette méthodologie cherche à suppléer à ces besoins à travers l'enseignement des langues étrangères en tant qu'un instrument de communication.

Beacco (1989 : 145) illustre que « malgré les travaux importants développés pour la prise en compte de la dimension discursive et textuelle, cette orientation est longtemps restée minoritaire dans les démarches d'enseignement/apprentissage ».

D'après Tagliante (2006 : 7), l'approche communicative a fait avancer à pas de géant la méthodologie de l'enseignement des langues en diffusant et vulgarisant les principes importants qui suivent :

- La centration sur l'apprenant

- L'enseignement de la compétence de communication
  - La composante linguistique
  - La composante sociolinguistique
  - La composante discursive ou énonciative
  - La composante stratégique
- Les activités communicatives
- L'introduction de documents authentiques
- Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant
- Le traitement de la grammaire
- Le traitement des erreurs
- L'introduction d'un lexique riche et varié

À partir des années 2000, la perspective actionnelle fait son entrée dans le domaine de la didactique du FLE. Si l'approche communicative met en avant la situation de communication, l'actionnelle prend en compte la raison pour laquelle l'élève doit communiquer. C'est l'ajout d'une dimension réelle à l'approche communicative communiquer pour interagir.

À l'égard du *CERCL* (2002 : 15), la perspective actionnelle :

« ... doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. Les actes de parole s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un sujet qui y mobilise stratégiquement les compétences dont il dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. »

D'après Puren (2009 : 3), l'appellation de « perspective actionnelle » s'avère évidente : le but est la formation d'un « acteur social ». Tous les nouveaux concepts clés –compétence, contexte, texte, domaine et stratégie y sont définis par rapport à des termes qui appartiennent à un même champ sémantique : acte, actionnel, acteur, activité, agir, opération et tâche.

L'utilisateur de la langue est considéré comme un acteur social qui va agir dans les grands domaines de la vie sociale (personnel, éducationnel, professionnel ou public) où il sera confronté à différents contextes, comme par exemple, assister à une fête d'anniversaire. Ces contextes détermineront un certain nombre de situations –faire un cadeau– à partir desquelles

l'interlocuteur devra accomplir différentes tâches –souhaiter joyeux anniversaire. D'après les idées de Girardet (2001 : 3), le concept de tâche est relativement nouveau en France, tandis que les Anglo-Saxons l'utilisent depuis longtemps dans les cours de langues étrangères afin de travailler la communication. En plus, il ajoute, ce terme a été mal traduit de l'anglais « *task* » car en français le mot « *tâche* » porte une connotation de quelque chose de pénible voire d'ardu.

Il est donc important de s'appuyer sur la définition du *CERCL*. Ainsi, une tâche, selon l'établit le *CERCL* (2002 : 16) est « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». De cette manière, à l'égard de Girardet (2011 : 13), la tâche peut être individuelle –écrire une lettre– ou collective –participer à un débat– ; elle peut déboucher sur un produit concret –rédiger un blog en français– ou un simple échange verbal –faire un exposé. La tâche n'est pas un exercice ni une activité quelconque de la classe et qu'elle ne se réduit pas à un projet.

Selon Bento (2013 : 89-90), pour qu'une tâche soit actionnelle, elle doit répondre à ces critères :

- Elle ne doit pas seulement se focaliser sur les actions verbales, mais aussi prendre en compte les actions non-verbales. Autrement-dit : il s'agit d'intégrer les compétences langagières et en même temps les compétences sociales.
- Elle doit présenter une résolution de problème pour que les élèves restructurent ce qu'ils connaissent et acquièrent de nouveaux savoirs.
- Elle doit être inscrite dans une logique de conceptualisation et réflexion sur la langue.
- Elle doit être authentique et, donc, représenter une situation de la vie réelle.

Par conséquent, nous pouvons englober les genres de discours dans la perspective actionnelle, vu que Soubrié (2009 : 74) affirme que :

« Il n'est plus seulement question, pour un acte de parole donné, de savoir sélectionner la réalisation linguistique appropriée à la situation de communication, mais de connaître également, sur un plan plus global, les contraintes thématiques, stylistiques et structurelles liées aux différents domaines de l'activité humaine, c'est-à-dire ce que l'on appelle les genres. »

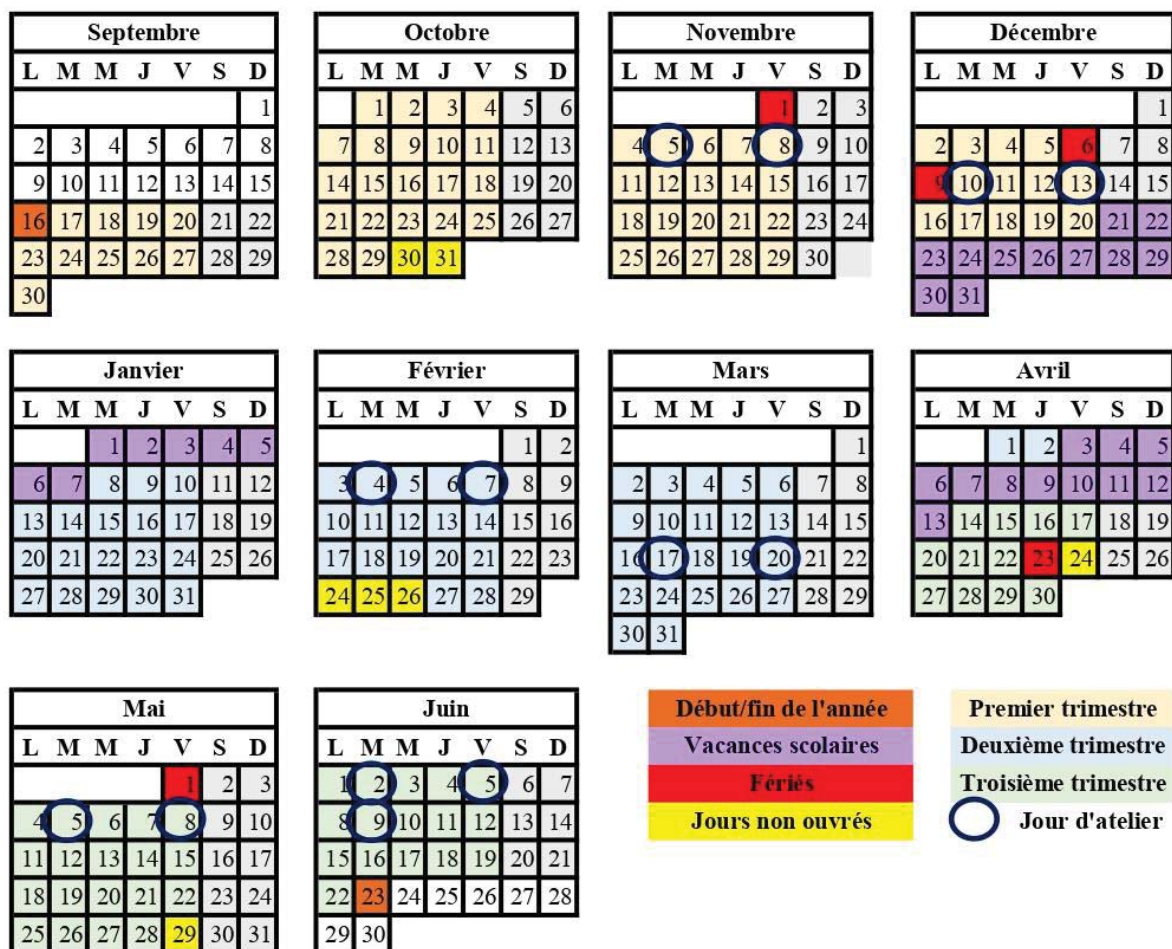
De cette manière, nous pouvons signaler que les genres de discours dépassent cette dimension proprement langagière et visent au-delà. De même, Richer (2005 : 69) explique que les genres discursifs opèrent à cinq niveaux textuels :

- Socio-énonciatif-pragmatique : Vise à agir sur les croyances du destinataire.
- Matériel : Se développe dans un médium spécifique (oral, visuel...).
- Thématique : Impose des contraintes thématiques.
- Formel : Présente un plan de texte avec des schémas séquentiels (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et dialogal).
- Stylistique : Opère des sélections lexicales et grammaticales.

En somme, Puren (2011 : 12) exprime l'idée que nous nous trouvons à un moment où une nouvelle orientation méthodologique est uniquement définie par sa finalité de former un acteur social en langues-cultures. Ainsi, dit-il, les professeurs ont la possibilité d'élaborer leurs propres méthodologies pour mettre en œuvre cette perspective actionnelle.

### 4.3 Programmation annuelle de l'atelier

Chaque *atelier* est conçu pour deux séances de 50 minutes tout au long de l'année scolaire – sauf le dernier *Atelier* qui est consacrée à trois séances. Étant donné que nous allons développer six *ateliers*, ceci fait un total de treize séances. Les élèves travailleront deux *ateliers* par trimestre. Ci-dessous, nous montrons le calendrier scolaire 2019-2020 et nous y signalons les jours où les ateliers auront lieu.



## 5 ATELIER D'ÉCRITURE EN 1<sup>o</sup> DE BACHILLERATO : UNE APPROCHE BASÉE SUR LES GENRES DISCURSIFS

### 5.1 Contexte et guides pédagogiques des Ateliers

Cet atelier a été conçu pour un groupe de 1<sup>o</sup> de Bachillerato avec un niveau général A2-B1 en français langue étrangère selon le *CECRL*. Ci-dessous nous présentons, d'abord, l'organisation des ateliers d'une manière plus détaillée et ensuite les guides pédagogiques de chaque Atelier dans lesquelles nous expliquons les structures coopératives travaillées dans les activités. Les activités, en tant que telles, se trouvent dans les Annexes.

Nom de l'atelier	Genre discursif	Séquence textuelle	Brève explication	Temporalisation
<b>Premier trimestre</b>				
<i>Racontons un souvenir !</i>	Souvenir d'enfance	Narratif	Les élèves doivent raconter un souvenir de leur enfance en prenant pour base un fragment de l'œuvre <i>Le Petit Prince</i> .	5 et 8 novembre
<i>Connaissons des personnages francophones !</i>	Dialogue « surréaliste »	Dialogal	Les élèves doivent créer un dialogue entre deux personnages francophones avec quelques contraintes.	10 et 13 décembre
<b>Deuxième trimestre</b>				
<i>Recherchons une colocation !</i>	Annonce publicitaire	Descriptif	Les élèves doivent rédiger une annonce publicitaire de colocation pour rechercher un appartement.	4 et 7 février
<i>Nous ne sommes pas d'accord !</i>	Lettre de réclamation	Explicatif	Les élèves doivent écrire une lettre de réclamation par rapport à un problème donné.	17 et 20 mars
<b>Troisième trimestre</b>				
<i>Exprimons-nous !</i>	Lettre d'opinion	Argumentatif	Les élèves doivent écrire une lettre d'opinion par rapport à un sujet donné.	5 et 8 mai
<i>Voyageons avec Tintin !</i>	Bande dessinée	Narratif, dialogal, descriptif	Les élèves doivent créer la suite d'un fragment de BD de <i>Tintin</i> .	2, 5 et 9 juin



<b>Atelier 1 : Racontons un souvenir !</b>			
<b>Compétences clés</b>	<b>Genre discursif et séquence textuelle</b>	<b>Temporalisation</b>	
C. linguistique ; c. d'apprendre à apprendre ; c. sociales et civiques ; c. numérique ; c. sensibilité et expression culturelles	Souvenir d'enfance et narrative	2 séances de 50' (5 et 8 novembre)	
	<b>Matériels</b>		
	Tablettes, fiche d'activités		
<b>Structures coopératives</b>			
<b>SÉANCE 1</b>			
<b>Bienvenue des élèves (3')</b> Le professeur demande aux élèves comment ils vont et il fait l'appel.			
<b>PRE-LECTURE : Activité 1 (9' + 5')</b> Les élèves doivent chercher des informations concernant la vie d'Antoine de Saint-Exupéry et après ils doivent faire une mise en commun.			<i>Binômes et après groupe de 4.</i> Avec l'aide des tablettes, deux cherchent des informations sur la vie de l'auteur et les autres deux le font de sa carrière comme écrivain. Ensuite, ils doivent mettre en commun les informations trouvées afin d'avoir une vision générale de l'auteur. Finalement, le professeur fait une mise en commun globale pour s'assurer que tous les groupes ont bien trouvé les informations.
<b>LECTURE : Activité 2 (15')</b> Chaque élève du groupe lit un paragraphe du texte. Ensuite, à deux, ils vont se raconter ce qui se passe dans leur fragment et, finalement, les quatre font une mise en commun du texte complet.			<i>1-2-4.</i> Les élèves lisent d'abord le texte de manière individuelle. Chacun doit penser à comment résumer sa partie de l'histoire pour la raconter aux autres. Dans l'étape suivante, les élèves se regroupent en binômes et ils racontent leurs fragments. Pour finir, ils font la même activité avec tout le groupe pour que tous sachent de quoi s'agit le texte.
<b>POST-LECTURE : Activités 3 et 4 (15')</b> Chaque élève répond individuellement et après le groupe fait une mise en commun.			<i>Ensemble de têtes numérotées.</i> Les élèves de chaque groupe se numérotent (1, 2, 3, 4). D'abord, chacun réfléchit individuellement aux questions et après ils font tous une mise en commun et ils doivent trouver une réponse commune. Tous les membres doivent avoir compris et noté les réponses. Après, le professeur choisit un chiffre de 1 à 4 et l'élève portant ce chiffre doit répondre.
<b>Ramassage de photocopies et devoirs (3')</b> Avant de finir, le responsable du matériel ramasse toutes les feuilles, vérifie que tous les élèves l'ont remplie et les garde. Le professeur demande aux élèves de relire le texte complet à la maison et de faire un petit <i>brainstorming</i> sur des souvenirs de leur enfance.			
<b>SÉANCE 2</b>			
<b>Bienvenue des élèves (3')</b> Le professeur demande aux élèves comment ils vont et il fait l'appel.			
<b>PRE-ÉCRITURE : Activité 5 (10')</b> Chaque binôme essaie d'expliquer les temps verbaux écrits. Le professeur profite pour faire une brève révision des temps du passé.			<i>Arrêt de trois minutes.</i> Le professeur fait une brève révision/explication des temps du passé et des connecteurs utilisés lors de rédiger un texte. Pourtant, il s'interrompt

	toutes les trois minutes. Pendant les pauses, les élèves tentent de résumer ce qu'il vient de dire et notent les idées les plus importantes, si nécessaire.
<b>ÉCRITURE (5'-10' + 20'-22')</b> D'abord, en binômes ils doivent élaborer un plan/brouillon et ensuite se mettre à écrire.	<i>I-2.</i> Individuellement, chaque élève réfléchit à ce qu'il voulait devenir quand il était petit : il note quelques idées. Ensuite, en binôme, ils mettent en commun leurs idées et commencent à élaborer leur plan. Finalement, ils écrivent leur texte.
<b>POST-ÉCRITURE (10')</b> Au sein du groupe, ils échangent leurs textes et en binômes les lisent et les révisent. Ils doivent noter ce qu'ils pensent qui n'est pas correct. Finalement, chaque binôme récupère leur texte et fait les changements nécessaires.	<i>Binômes.</i> Ils doivent se mettre d'accord en ce qui concerne les erreurs commises par les autres groupes. Ils doivent réfléchir à quelle est la forme correcte des erreurs.

<b>Atelier 2 : Connaissances un personnage français !</b>			
<b>Compétences clés</b>	<b>Genre discursif et séquence textuelle</b>	<b>Temporalisation</b>	
C. linguistique ; c. d'apprendre à apprendre ; c. sociales et civiques ; c. numérique ; c. sensibilité et expression culturelles	Dialogue « surréaliste » et dialogale	2 séances de 50' (10 et 13 décembre)	
	<b>Matériels</b>		
	Tablettes, fiche d'activités		
<b>Activités</b>	<b>Structures coopératives</b>		
<b>SÉANCE 1</b>			
<b>Bienvenue des élèves (3')</b> Le professeur demande aux élèves comment ils vont et il fait l'appel.			
<b>PRE-LECTURE : Activité 1 (5')</b> Les élèves doivent réfléchir sur des personnages francophones célèbres qu'ils connaissent.	2-4. Chaque binôme doit écrire les noms des personnages français qu'ils connaissent. Après, ils vont faire une mise en commun avec les deux autres membres de l'équipe.		
<b>Activité 2 (12')</b> Les élèves identifient les différents personnages.	<i>Équipe.</i> Chaque équipe doit réfléchir sur les personnages francophones proposés dans les photos et ils doivent se mettre d'accord pour deviner qui est chacun d'entre eux. <i>Groupe-classe.</i> Chaque équipe donne ses réponses et le professeur les corrige si nécessaire.		
<b>LECTURE : Activité 2 (10')</b> Les élèves vont chercher des informations sur Internet pour les mettre en commun.	(Comme dans la classe il y a 24 élèves, donc 6 groupes, et 12 personnages, chaque équipe doit en choisir deux pour faire les recherches.) <i>Ensemble de têtes numérotées.</i> Les élèves de chaque groupe se numérotent (1, 2, 3, 4). D'abord, les élèves cherchent des informations sur Internet (avec l'aide des tablettes) en tant que groupe. Ils doivent distribuer la recherche comme ils veulent, mais à la fin tous doivent savoir tout sur chaque personnage.		
<b>POST-LECTURE : Activités 3 et 4 (12' + 5')</b> Ils racontent à leurs camarades ce qu'ils ont trouvé.	<i>Ensemble de têtes numérotées</i> (continuation). Dans l'étape suivante, les élèves se regroupent ils racontent ce qu'ils ont trouvé. Tous les élèves doivent avoir noté les informations trouvées. Finalement, le professeur choisit un chiffre de 1 à 4 et l'élève de chaque équipe portant ce chiffre doit répondre. Chaque équipe doit prendre des notes de deux autres personnages dont vont parler leurs camarades.		

<p><b>Ramassage de feuilles et devoirs (3')</b>  Avant de finir, le responsable du matériel ramasse toutes les feuilles, vérifie que tous les élèves les ont remplies et les garde. Le professeur demande aux élèves de relire les notes qu'ils ont prises à la maison.</p>	
<p><b>SÉANCE 2</b></p>	
<p><b>Bienvenue des élèves (3')</b>  Le professeur demande aux élèves comment ils vont et il fait l'appel.</p>	<p><b>PRE-ÉCRITURE : Activité 5 (12')</b>  Le professeur fait un résumé de ce qu'ils ont vu le cours précédent.</p>
<p><b>ÉCRITURE (25')</b>  Les élèves rédigent leurs textes.</p>	<p><i>Arrêt de trois minutes.</i> Le professeur fait une brève révision/explication des personnages qu'ils ont étudiés le cours précédent. Pourtant, il interrompt toutes les trois minutes. Pendant les pauses, les élèves tentent de résumer ce qu'il vient de dire et notent les idées les plus importantes, si nécessaire.  <i>Équipe.</i> Chaque équipe doit créer un « dialogue surréaliste » avec les personnages dont ils avaient cherché les informations. Pour cela, ils auront des petites contraintes : le lieu où le dialogue a lieu et quatre mots qu'ils doivent obligatoirement utiliser.</p>
<p><b>POST-ÉCRITURE (10')</b>  Les élèves représentent leurs dialogues.</p>	<p><i>Équipe.</i> Chaque équipe représente son dialogue.</p>

<b>Atelier 3 : Recherchons une colocation !</b>			
<b>Compétences clés</b>	<b>Genre discursif et séquence textuelle</b>	<b>Temporalisation</b>	
C. linguistique ; c. d' apprendre à apprendre ; c. sociales et civique ; c. mathématique ; c. sensibilité et expression culturelles	Annonce publicitaire et descriptive	2 séances de 50' (4 et 7 février)	
	<b>Matériels</b>	<b>Structures coopératives</b>	
	Fiche d'activités		
<b>Activités</b>			
<b>SÉANCE 1</b>			
<b>Bienvenue des élèves (3')</b> Le professeur demande aux élèves comment ils vont et il fait l'appel.			
<b>PRE-LECTURE : Activation des connaissances préalables (5')</b> Le professeur pose des questions pour s'assurer que les élèves connaissent le lexique qui les concerne.			
<b>LECTURE : Activité 1 (9' + 3')</b> Les élèves doivent lire les annonces données et les commenter. En plus, ils doivent essayer de deviner les mots qu'ils ne comprennent pas.			
<b>POST-LECTURE : Activité 1a (7')</b> Les élèves doivent repérer les mots du texte qui répondent aux informations données.			
<b>Activité 1b (10' + 5')</b> Les élèves doivent trouver les annonces qui se complètent, ainsi que les mots clés grâce auxquels ils le savent.			
<b>Activité 1c (5')</b> Petite activité de production orale pour raconter les goûts et préférences.			
<b>Ramassage de photocopies et devoirs (3')</b> Avant de finir, le responsable du matériel ramasse toutes les feuilles, vérifie que tous les élèves ont rempli la leur et les garde. Le professeur demande aux élèves de relire le texte complet à la maison et de faire un petit <i>brainstorming</i> sur des souvenirs de leur enfance.			
<b>SÉANCE 2</b>			
<b>Bienvenue des élèves (3')</b> Le professeur demande aux élèves comment ils vont et il fait l'appel.			

<p><b>PRE-ÉCRITURE : Activité 5 (10'-15')</b> Le professeur explique aux élèves qu'ils vont créer leur propre annonce de recherche de colocation. Il fait beaucoup d'attention sur l'importance du format et sur les règles de présentation.</p>	<p><i>Arrêt de trois minutes.</i> Le professeur fait une brève révision/explication des parties indispensables d'une annonce de colocation. Pourtant, il s'interrompt toutes les trois minutes. Pendant les pauses, les élèves tentent de résumer ce qu'il vient de dire et notent les idées les plus importantes, si nécessaire.</p>
<p><b>ÉCRITURE (5'-10' + 20'-22')</b> D'abord, en binômes ils doivent élaborer un plan/brouillon et ensuite se mettre à écrire.</p>	<p><i>I-2.</i> Individuellement, chaque élève réfléchit au genre d'appartement dans lequel il voudrait vivre. Ensuite, en binôme, ils mettent en commun leurs idées et prennent quelques notes. Finalement, ils écrivent leur texte.</p>
<p><b>POST-ÉCRITURE (10')</b> Le professeur lira les textes et soulignera ce qui n'est pas correct, mais il ne les corrigera pas. C'est aux élèves de trouver les bons mots ou les bonnes expressions.</p>	<p><i>Binômes.</i> Ils doivent se mettre d'accord en ce qui concerne les erreurs commises. Ils doivent réfléchir à quelle est la forme correcte des erreurs.</p>

### Atelier 4 : Nous ne sommes pas d'accord !

Compétences clés	Genre discursif et séquence textuelle	Temporalisation
C. linguistique ; c. d'appréhender à apprendre ; c. sociales et civique ; c. en esprit d'initiative et d'entreprise ; c. sensibilité et expression culturelles	<p style="text-align: center;">Lettre de réclamation et explicative</p> <p style="text-align: center;">Fiche d'activités, audio de la conversation</p>	2 séances de 50' (17 et 20 mars)
Structures coopératives		
SÉANCE 1		
<p><b>Bienvenue des élèves (3')</b> Le professeur demande aux élèves comment ils vont et il fait l'appel.</p> <p><b>PRE-LECTURE : Activation des connaissances préalables (7')</b> Les élèves doivent réfléchir à ce que le mot « aéroport » leur évoque. Après cela, le professeur leur donnera les activités de cet atelier.</p> <p><b>Activité 1 (10')</b> Nous travaillons avec le lexique concernant l'atelier.</p> <p><b>LECTURE : Activité 2a (10')</b> Les élèves doivent lire la conversation donnée.</p> <p><b>POST-LECTURE : Activités 2b et 2c (10')</b> Les élèves doivent répondre aux questions.</p> <p><b>Activité 2d (7')</b> Les élèves écoutent la conversation.</p> <p><b>Ramassage de photocopies et devoirs (3')</b> Avant de finir, le responsable du matériel ramasse toutes les feuilles, vérifie que tous les élèves ont rempli la sienne et les garde. Le professeur demande aux élèves de relire le texte complet à la maison.</p>		
Structures coopératives		
SÉANCE 2		
<p><b>Bienvenue des élèves (3')</b> Le professeur demande aux élèves comment ils vont et il fait l'appel.</p>		

<p><b>PRE-ÉCRITURE : Activité 3 (10')</b>  À la suite du dialogue, les élèves vont lire une lettre de réclamation faite par le client. Ils doivent identifier les parties de la lettre.</p>	<p><i>I-2.</i> D'abord individuellement, chaque élève lit la lettre de réclamation. Après, en binôme, ils commencent à identifier les parties de la lettre et les soulignent pour que cela soit plus clair.  <i>Groupe-classe.</i> Le professeur fait une mise en commun des réponses et projette au tableau les différentes parties de la lettre.</p>
<p><b>ÉCRITURE Activité 4 (5' + 20'-25')</b>  Les élèves vont rédiger leur propre lettre de réclamation.</p>	<p><i>I-4.</i> Individuellement, chaque élève réfléchit à un problème pour faire une réclamation. Ensuite, ils mettent leurs idées en commun et choisissent le problème final dont ils vont écrire la lettre. Chaque élève doit participer de la même manière lors d'écrire le texte. Le professeur observe.</p>
<p><b>POST-ÉCRITURE (7')</b>  Chaque groupe va raconter sur quoi ils ont écrit la lettre.</p>	<p><i>Groupe-classe/Porte-parole.</i> Le porte-parole de chaque équipe va raconter aux autres élèves quel était le problème dans leur lettre. Finalement, le professeur ramasse les lettres pour les corriger.</p>



<b>Atelier 5 : Exprimons-nous !</b>			
<b>Compétences clés</b>	<b>Genre discursif et séquence textuelle</b>	<b>Temporalisation</b>	
C. linguistique ; c. d'apprendre à apprendre ; c. sociales et civique ; c. en esprit d'initiative et d'entreprise	Lettre d'opinion et argumentative	2 séances de 50' (5 et 8 mai)	
	<b>Matériels</b> Fiche d'activités		
<b>Structures coopératives</b>			
<b>SÉANCE 1</b>			
<b>Bienvenue des élèves (3')</b> Le professeur demande aux élèves comment vont-ils et il fait l'appel.			
<b>PRE-LECTURE : Activation des connaissances préalables (10')</b> Les élèves doivent réfléchir sur les jeux vidéo.	2-4. Le professeur lance quelques questions par rapport aux images de l'activité et demande aux élèves d'y réfléchir. D'abord, ils le feront en binômes pendant 3' et après avec le groupe ils doivent mettre leurs réponses en commun pendant 3'. Questions possibles : Aimez-vous les jeux vidéo ? Jouez-vous aux jeux vidéo ? êtes-vous accros aux jeux vidéo ? Croyez-vous que les jeux vidéo sont nuisibles pour la santé ? Pensez-vous que les jeux vidéo peuvent avoir des conséquences sur l'apprentissage ? Lesquelles ? Pourquoi ?		
<b>LECTURE : Activité 2 (8')</b> Les élèves lisent les textes donnés.	1-2. D'abord, chaque élève doit lire un texte de manière individuelle. Après, il doit raconter à son camarade de quoi il s'agit. À la fin, les deux élèves sauront de quoi parlent les deux textes.		
<b>POST-LECTURE : Activité 3 (10'+3')</b> Chaque élève répond individuellement et après le groupe fait une mise en commun.	<i>Ensemble de têtes numérotées.</i> Les élèves de chaque groupe se numérotent (1, 2, 3, 4). D'abord, chacun relit le texte et souligne les mots ou expressions qu'il croit pertinents et après ils font tous une mise en commun et ils doivent trouver une réponse commune. Tous les membres doivent avoir compris et noté les réponses. Après, le professeur choisit un chiffre de 1 à 4 et l'élève portant ce chiffre doit répondre.		
<b>PRE-ÉCRITURE : Activité 4 (3'+5'+5')</b> Les élèves se familiarisent avec les connecteurs.	<i>Équipe de 4.</i> Le professeur demande à la classe s'ils connaissent d'autres connecteurs qui servent à commencer un texte, à introduire de nouvelles idées, à dire le contraire, à conclure un texte, etc. (3') Chaque équipe y réfléchit et note les réponses. Après, ils doivent classer les connecteurs donnés dans la bonne case. (4') <i>Groupe-classe.</i> Ils font une mise en commun au tableau. (3')		
<b>Ramassage de feuilles et devoirs (3')</b> Avant de finir, le responsable du matériel ramasse toutes les feuilles, vérifie que tous les élèves ont rempli la sienne et les garde. Le professeur demande aux élèves de relire le texte complet à la maison.			

## SÉANCE 2

<p><b>Bienvenue des élèves (3')</b> Le professeur demande aux élèves comment vont-ils et il fait l'appel.</p>	
<p><b>PRE-ÉCRITURE : Activité 3 (10')</b> Les élèves font un <i>remue-méninge</i> d'idées pour avoir une aide au moment de rédiger le texte.</p>	<p><i>Binômes.</i> Ils réfléchissent à des arguments qui peuvent servir à propos des sujets donnés. <i>Groupe-classe.</i> Chaque binôme expose à voix haute ses idées pour que les autres puissent en prendre de notes.</p>
<p><b>ÉCRITURE Activité 4 (5' + 20'-25')</b> Les élèves vont rédiger leur lettre d'opinion.</p>	<p><i>Équipe de 4.</i> Chaque équipe doit se mettre d'accord et ils doivent choisir l'un des trois sujets. <i>Binômes.</i> Maintenant, deux élèves de chaque équipe doivent être <b>POUR</b> le thème choisi et les deux autres doivent être <b>CONTRE</b>. Si nécessaire, le professeur peut donner deux minutes de plus pour penser à d'autres arguments. Sinon, chaque binôme fait son plan.</p>
<p><b>POST-ÉCRITURE (7')</b> Ils vont corriger leur texte.</p>	<p><i>Équipe.</i> Ils échangent leurs textes et en binômes les lisent et les révisent. Ils doivent noter ce qu'ils pensent qui n'est pas correct. Finalement, chaque binôme reprend leur texte et fait les changements nécessaires. <i>Binômes.</i> Ils doivent se mettre d'accord en ce qui concerne les erreurs commises par les autres groupes. Ils doivent réfléchir à quelle est la forme correcte des erreurs.</p>

<b>Atelier 6 : Voyageons avec Tintin !</b>			
<b>Compétences clés</b>		<b>Genre discursif et séquence textuelle</b>	<b>Temporalisation</b>
C. linguistique ; c. d'apprendre à apprendre ; c. sociales et civique ; c. en esprit d'initiative et d'entreprise ; c. numérique		BD et narrative, dialogale, descriptive	3 séances de 50' (2, 5 et 9 juin)
		<b>Matériels</b> Fiche d'activités, ordinateurs	
<b>Activités</b>		<b>Structures coopératives</b>	
<b>SÉANCE 1</b>			
<b>Bienvenue des élèves (3')</b> Le professeur demande aux élèves comment ils vont et il fait l'appel.			
<b>PRE-LECTURE : Activation des connaissances préalables (5')</b> Le professeur présente aux élèves la série de BD <i>Les Aventures de Tintin</i> .			
<b>LECTURE : Activité 1 (10')</b> Les élèves lisent le fragment proposé et mettent en ordre l'histoire.			
<b>POST-LECTURE : Activité 2 (10)</b> Les élèves apprennent de quoi se compose une BD.			
<b>PRE-ÉCRITURE : Activité 3 (15')</b> Les élèves créent leurs personnages.			
<b>Ramassage de feuilles et devoirs (7')</b> Avant de finir, le professeur présente aux élèves l'application <i>ComicLife</i> puisqu'ils vont l'utiliser pendant la prochaine séance pour créer leur suite de la BD. Il demande aux élèves de se familiariser avec cette appli à la maison. Le responsable du matériel ramasse toutes les feuilles, vérifie que tous les élèves ont rempli la sienne et les garde. Le professeur demande aux élèves de relire le texte complet à la maison.			

## SÉANCE 2

### **Bienvenue des élèves (3')**

Le professeur demande aux élèves comment ils vont et il fait l'appel.

### **ÉCRITURE (47')**

Les élèves vont créer leur histoire.

Cette séance aura lieu dans la salle d'informatique.

*Équipe de 4.* Ils se mettent à travailler pour créer leur histoire. Ils doivent se diviser les tâches à faire pour bien gérer le temps (établir le contexte où se déroule l'histoire, dessiner le nouveau personnage, créer les bulles, créer les dialogues...)

## SÉANCE 3

### **Bienvenue des élèves (3')**

Le professeur demande aux élèves comment ils vont et il fait l'appel.

### **POST-ÉCRITURE (30' + 10')**

Chaque groupe va présenter leur histoire au reste de groupes et qu'ils devront les évaluer.

*Groupe-classe.* Chaque groupe présente leur BD et à la fin de chaque exposition, les élèves des autres groupes complètent la fiche de co-évaluation.

### **Ramassage de feuilles (7')**

Avant de finir, le professeur remercie aux élèves le bon travail qu'ils ont fait pendant tout l'*Atelier* et il fait des commentaires généraux. Le responsable du matériel ramasse toutes les feuilles, vérifie que tous les élèves ont rempli la sienne et les donne au professeur.

## 5.2 Évaluation des *Ateliers* et de l'apprentissage coopératif

Parmi les critères d'évaluation proposés pour la Deuxième Langue Étrangère dans l'Ordonnance EDU/363/2015, treize ont été inclus dans cette séquence *d'ateliers*. Par rapport aux standards d'apprentissage évaluables, nous en avons utilisé sept. En outre, les instruments d'évaluation que nous présentons ont pour but de vérifier tout ce que l'élève sait ou ne sait pas par rapport à chaque critère et standard. Les *Ateliers* comporteront le 30% de la note globale à la fin de l'année.

Les activités de production écrite clôturent chaque *Atelier* et font partie d'une évaluation formative et continue pour vérifier, d'une manière globale, les acquis des élèves. En plus, les six *Ateliers* sont basés sur la méthodologie de l'apprentissage coopératif que nous avons exposée. Le professeur est chargé d'évaluer chaque *Atelier* à la fin du même. Pour cela, nous avons créé une grille d'évaluation pour chaque *Atelier* dans laquelle nous incluons les parties que nous considérons indispensables de les avoir abordées.

Étant donné que le sixième *Atelier* est le dernier et qu'il comporte un genre discursif plus large avec trois séquences textuelles différentes, nous avons considéré approprié d'inclure la co-évaluation à la fin de cet *Atelier*. Ce type d'évaluation est un « processus grâce auquel les élèves analysent et évaluent d'une manière collaborative et convenue les actuaciones ou productions d'autres élèves » (García *et al.* 2013 : 202). De même, cette évaluation développe l'intelligence interpersonnelle, la participation des élèves dans le processus d'apprentissage et la prise de décisions, puisque les élèves doivent toujours justifier leurs réponses.

Pour finir cette partie concernant l'évaluation, nous avons aussi inclus une grille pour évaluer la principale méthodologie qui nous concerne dans le présent mémoire : l'apprentissage coopératif. Nous considérons important de bien évaluer cette méthodologie à la fin de l'année pour apprendre ce qu'il a bien fonctionné et ce qu'il faudrait changer. Pour cela, nous proposons deux auto-évaluations différentes : l'une pour que les élèves évaluent leur propre progrès d'apprentissage et l'autre pour que ce soit le professeur qui évalue l'application de cette méthodologie pendant le cours.

Au total, nous proposons neuf grilles différentes (incluses dans les Annexes) avec les divers items à évaluer.

## 6 CONCLUSIONS

Ce mémoire nous a permis de découvrir l'importance de la composante discursive en cours de FLE et de constater l'importance d'utiliser des techniques coopératives qui motivent les élèves et leur permettent d'améliorer leurs habiletés communicatives, en particulier, l'expression écrite.

D'une part, nous avons eu la possibilité d'approfondir nos recherches sur le traitement didactique des genres discursifs dans le cadre de la production écrite en cours de FLE et de réfléchir sur l'importance d'adapter les activités proposées à leurs propres besoins spécifiques et à leurs difficultés pour rédiger un texte écrit. Nous considérons donc évident d'introduire depuis le début d'apprentissage d'une langue étrangère la perspective de genre discursif, car cela va donner à l'élève une intention communicative bien définie et, par conséquent, va l'aider à comprendre ce qu'il doit faire et à mieux développer le processus d'écriture du texte.

D'autre part, nous avons constaté que l'apprentissage coopératif a une énorme influence sur les élèves qui apprennent une langue étrangère, car il leur permet de se sentir responsables d'un projet commun et, par conséquent, d'être plus motivés.

Eu égard à cela, nous avons proposé une série d'*Ateliers d'écriture coopérative* pour 1<sup>o</sup> de Bachillerato avec des documents authentiques dont l'objectif est de développer la compétence discursive. En conséquence, nous avons créé des activités communicatives grâce auxquelles l'apprenant devient le sujet actif de l'apprentissage et nous avons proposé différents types d'évaluation, car nous considérons que c'est une partie fondamentale du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

En guise de conclusion finale, nous espérons que ce travail apporte des outils variés pour travailler le processus d'écriture en cours de FLE à travers le prisme de la compétence discursive et l'apprentissage coopératif car, écrire, c'est « *Recopier, relire, jeter, réécrire, classer, retrouver, attendre que ça vienne, essayer d'arracher quelque chose qui aura toujours l'air d'être un barbouillis inconsistant, quelque chose qui ressemblera à un texte, y arriver, ne pas y arriver, sourire (parfois)* » (Georges Perec, *Espèces d'espaces*, 1974).

## BIBLIOGRAPHIE

ADAM, J. M. (1992). Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris. Nathan.

ADAM, J.M (2008). *La linguistique textuelle*. Paris. Armand Colin.

Arrêté royal 1105/2014, du 26 décembre, par lequel est établi le programme d'enseignement secondaire obligatoire et du baccalauréat.

BEACCO, J.-C. (1989). *Un rendez-vous manqué ? Théories du discours et grammaire en didactique du français langue étrangère. Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial février-mars, 138-146.

BENTO, M. (2013). « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. » En *Éducation et didactique* [En ligne] [Lu en mai 2019] <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1404>

CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. 3ª edición. Barcelona. Ariel.

CANALE, M. (1983). « From communicative competence to communicative language pedagogy », *Longman: Richards and Smith*. [En ligne] [Lu en mai 2019] [https://www.academia.edu/38648253/Canale\\_M.\\_1983\\_-\\_](https://www.academia.edu/38648253/Canale_M._1983_-_From_Communicative_Competence_to_Communicative_Language_Pedagogy_.)

[From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy .](https://www.academia.edu/38648253/Canale_M._1983_-_From_Communicative_Competence_to_Communicative_Language_Pedagogy_.) In J. C. Richards and R. W. Schmidt eds.

CANALE, M. et SWAIN, C. (1980). « Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing. » *Applied Linguistics* [En ligne] 1-47. [Lu en mai 2019] [https://www.researchgate.net/profile/Merrill\\_Swain/publication/31260438\\_Theoretical\\_Bases\\_of\\_Communicative\\_Approaches\\_to\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Testing/links/0c960516b1dadad753000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000.pdf)

CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. Paidós Ibérica.

CASSANY, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid. Arco Libros.

CHARAUDEAU, P. et MAINGUENEAU, D. (2002). « Genre de discours » dans Charaudeau, P. et Maingueneau, D. : *Dictionnaire d'analyse du discours*. p. 277-280. Paris. Seuil.

CLAUDEL, C. et LAURENS, V. (2016). « Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français. » *Congrès Mondial de Linguistique Française*. Université Paris 8. [En ligne] [Lu en décembre 2019] [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf\\_cmlf2016\\_07005.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf_cmlf2016_07005.pdf)

CONSEIL D'EUROPE (2002). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

COUNCIL OF EUROPE (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*.

COURTILLON, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris. Hachette.

DOLZ, J. et al. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève, Université de Genève.

DOLZ, J. et GAGNON, R. (2008). « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit », *Pratiques* [En ligne], 137-138, 179-198. [Lu en janvier 2019] <https://journals.openedition.org/pratiques/1159>

GARCÍA, E. et al. (2013). «Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas», *Revista de Investigación en Educación* [En ligne], 11, 198-210. [Lu en juin 2019] <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/68957/708-1788-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

GIRARDET, J. (2011). Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques. En *Actes du XIIème colloque pédagogique*. Congrès mené à l'Alliance Française, Sao Paulo. [En ligne] [Lu en mai 2019] [https://www.vintage-language.fr/ressources/acte\\_conference\\_jacky\\_girardet.pdf](https://www.vintage-language.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf)

HALLIDAY, J. et HASAN, R. (1990). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford. Oxford University Press.



KAGAN, S. (2001). « Structures and learning together. What is the difference? », *Kagan Online Magazine*. [En ligne] [Lu en mai 2019] [https://www.kaganonline.com/free\\_articles/dr\\_spencer\\_kagan/275/Kagan-Structures-and-Learning-Together-What-is-the-Difference](https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/275/Kagan-Structures-and-Learning-Together-What-is-the-Difference)

LAGO, J. R. et PUJOLÀS, P. (Coords.) (2011). *Programa CA/AC para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. [En ligne] [Lu en mai 2019] [http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/EL\\_APRENDIZAJE\\_COOPERATIVO.pdf](http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/EL_APRENDIZAJE_COOPERATIVO.pdf)

LLAMAS, C. (2010). “Competencia discursiva escrita en los niveles avanzado (B2) y dominio (C1): la unidad textual en los manuales de ELE”, *MarcoELE. Revista didáctica de español como lengua extranjera*. 11 [En ligne] [Lu en mars 2019] [https://marcoele.com/descargas/11/llamas-competencia\\_discursiva.pdf](https://marcoele.com/descargas/11/llamas-competencia_discursiva.pdf)

Loi organique 8/2013, du 9 décembre, pour l’amélioration de la qualité éducative, consacre le chapitre III du titre premier sur la régulation de l’éducation secondaire obligatoire.

MUÑOZ, J. (2017). *Sobre el tratamiento de la subcompetencia discursivo-textual en los manuales de español como lengua extranjera. Análisis de corpus y propuestas didácticas de mejora* (Thèse de doctorat). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

Ordonnance ECD/65/2015, du 21 janvier, dans laquelle sont décrites les relations entre les compétences, les contenus et les critères d’évaluation de l’éducation élémentaire, l’éducation secondaire et du baccalauréat.

Ordonnance EDU/363/2015, du 4 mai, dans laquelle s’établit le programme et est réglementée la mise en œuvre, l’évaluation et le développement du baccalauréat dans la région de Castilla y Leon.

PUREN, C. (2009). « Variations sur le thème de l’agir social en didactique des langues-cultures étrangères. » En *Association des professeurs de langues vivantes* [En ligne] [Lu en mai 2019] <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>

PUREN, C. (2011). *Mises au point de/sur la perspective actionnelle* [En ligne] [Lu en mai 2019] <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/>

RICHER, J-J. (2005). « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues ? » *Synergies Chine*, n° 5. 63-71.

SOUBRIÉ, T. (2009). « Scénarios TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal ? » en Bertrand, O. et Schaffner, I., *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement /apprentissage*. Paris, Les éditions de l'école polytechnique, 73-94.

SWALES, J.M. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge. Cambridge University Press.

TAGLIANTE, C. (2006). *La classe de langue*. Paris. CLE International.

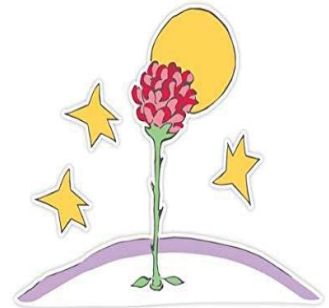
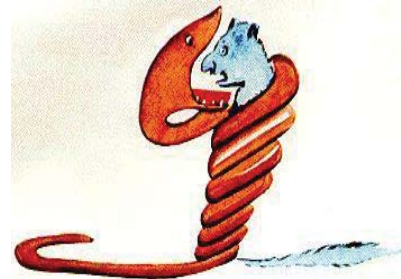
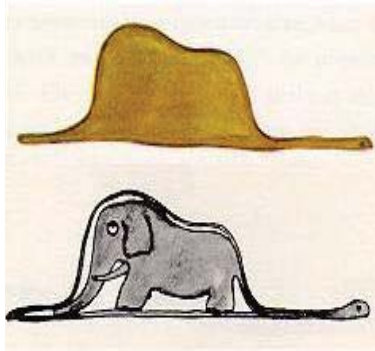
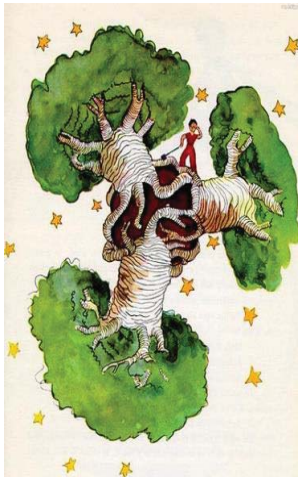
ZARIQUIEY, F. (2015). «Guía para diseñar y gestionar una red de aprendizaje cooperativo» en *Colectivo cinética*. [En ligne] [Lu en avril 2019] [https://www.colectivocinetica.es/media/01\\_-colectivo-cin%C3%A9tica-gu%C3%ADa-para-dise%C3%B1ar-red-de-aprendizaje-cooperativo1.pdf](https://www.colectivocinetica.es/media/01_-colectivo-cin%C3%A9tica-gu%C3%ADa-para-dise%C3%B1ar-red-de-aprendizaje-cooperativo1.pdf)

## ANNEXES

### Atelier 1 : Racontons une histoire !

#### 1. Regardez ces images<sup>1</sup>.

- a. Est-ce que vous les connaissez ? Est-ce qu'elles vous rappellent quelque chose ? Vous les avez déjà vues ?



- b. Elles appartiennent à une œuvre littéraire française très connue. Laquelle ? L'avez-vous lue ?
- c. À deux, cherchez des informations sur Antoine de Saint-Exupéry et partagez-les avec les autres membres du groupe.

<sup>1</sup> Images tirées de l'œuvre *Le Petit Prince* (1999)

## **2. Lisez ce fragment de l'œuvre *Le Petit Prince*.**

*Les grandes personnes m'ont conseillé de laisser de côté les dessins de serpents boas ouverts ou fermés, et de m'intéresser plutôt à la géographie, à l'histoire, au calcul et à la grammaire. C'est ainsi que j'ai abandonné, à l'âge de six ans, une magnifique carrière de peintre. Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, et c'est fatigant, pour les enfants de toujours leur donner des explications.*

*J'ai donc dû choisir un autre métier et j'ai appris à piloter des avions. J'ai volé un peu partout dans le monde. Et la géographie, c'est exact, m'a beaucoup servi. Je savais reconnaître, du premier coup d'œil, la Chine de l'Arizona. C'est très utile, si l'on s'est égaré pendant la nuit.*

*J'ai beaucoup vécu chez les grandes personnes. Ça n'a pas trop amélioré mon opinion. Quand j'en rencontrais une qui me paraissait un peu lucide, je faisais l'expérience sur elle de mon dessin numéro 1 que j'ai toujours conservé. Je voulais savoir si elle était vraiment compréhensive. Mais toujours elle me répondait :*

*« C'est un chapeau ». Alors je ne lui parlais pas ni de serpents boas, ni de forêts vierges, ni d'étoiles. Je me mettais à sa portée. Je lui parlais de bridge, de golf, de politique et de cravates. Et la grande personne était bien contente de connaître un homme aussi raisonnable.*

*Le Petit Prince, Antoine de Saint-Exupéry  
(Extrait du chapitre 1)*

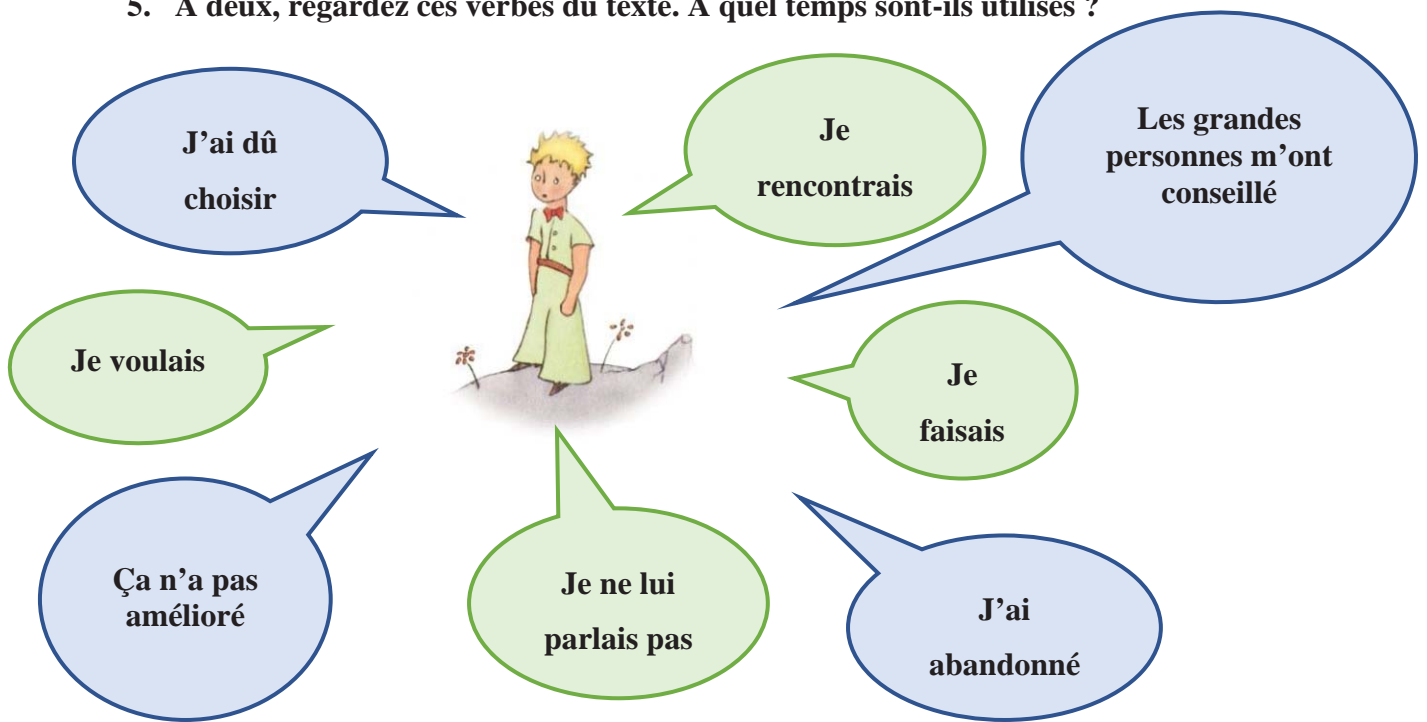
## **3. Répondez aux questions suivantes :**

- a. À quoi voulait le Petit Prince consacré sa carrière professionnelle ? Finalement, qu'est-ce qu'il est devenu ?
- b. Qu'est-ce que le Petit Prince faisait quand une personne ne comprenait pas ses dessins ?

## **4. Repérez les mots ou phrases du texte qui signifient :**

- a. « Ne plus poursuivre quelque chose qui était en cours ou en projet. »
- b. « C'est épuisant. »
- c. « Se perdre. »
- d. « À un niveau suffisant pour être accessible intellectuellement. »

5. À deux, regardez ces verbes du texte. À quel temps sont-ils utilisés ?



6. Vous allez raconter un souvenir d'enfance : Qu'est-ce que vous vouliez devenir quand vous étiez petits ? Comme le Petit Prince, vous rêviez de devenir aussi peintres ? Ou peut-être médecins ? Psychologues ? Professeurs ? Faites d'abord un plan pour structurer le texte et ensuite rédigez-le. (100-150 mots)

Développez ici votre plan :

Introduction

Développement

Conclusion

Maintenant, rédigez votre texte :

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

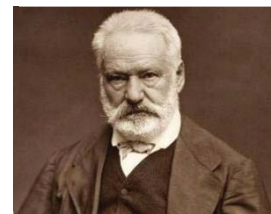
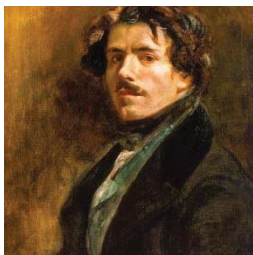
7. a) **Échangez votre texte avec vos camarades et révisez-le. Corrigez les mots ou phrases qui ne sont pas corrects et écrivez-les correctement.**
- b) **Récupérez votre texte et corrigez-le si nécessaire. Finalement, rendez-le au professeur.**

## Atelier 2 : Connaissons des personnages francophones !

### 1. Connaissez-vous des personnages francophones ? Lesquels ?



### 2. Identifiez ces personnages célèbres dans le tableau<sup>2</sup> :



	Personnage	Métier		Personnage	Métier
1	Édith Piaf	Musicienne	7	André Michelin	Inventeur
2	Zinedine Zidane	Footballeur	8	Hergé	Écrivain
3	Stromae	Chanteur	9	Victor Hugo	Écrivain
4	Emmanuel Macron	Politique	10	Yves Saint-Laurent	Créateur
5	Jeanne d'Arc	Personnalité historique	11	Eugène Delacroix	Peintre
6	Gustave Eiffel	Architecte	12	Coco Chanel	Créatrice

<sup>2</sup> Images tirées de Google. Elles seront utilisées uniquement avec une finalité didactique.

- a. Maintenant, cherchez des informations sur Internet les deux personnages que vous aimez le plus.

Personnage 1 :

Personnage 2 :

Prise de notes :

3. Créez votre « dialogue surréaliste » :





(MATÉRIEL EXCLUSIVEMENT POUR LE PROFESSEUR)

**Lieux :**

À L'UNIVERSITÉ	AU TRIBUNAL	DANS UNE DISCOTHÈQUE	À L'ÉGLISE
À LA SOIRÉE DES OSCARS	CHEZ LE VÉTÉRINAIRE	CHEZ LE COIFFEUR	CHEZ LA MÈRE D'UN DES PERSONNAGES
À LA GARE	DANS UN CLUB DE FITNESS	DANS UN HÔTEL TRÈS LUXUEUX	À UNE RÉUNION DES ALCOOLIQUES ANONYMES

**Mots :**

FEMME	POLITIQUE	HISTOIRE	RÉLIGION
ENFANT	BOULANGER	CHEVEUX	MUSIQUE
PNEUS	PERFUM	ARGENT	ALCOOL
INTÉRÊT	BESOIN	CONDITION	MAISON
SAC À DOS	ROUGE À LEVRES	TABLE	TÉLÉVISION
PHOTO	PROHIBITION	LYCÉE	TOUR

### Atelier 3 : Recherchons une colocation !

# À louer

#### 1. Observez ces annonces :

Bonjour,

Garçons espagnols de 28 et 30 ans, nous recherchons une personne avec laquelle partager notre colocation à Paris. Nous sommes profs d'espagnol et nous travaillons dans un collège-lycée. Nous recherchons quelqu'un de responsable et sympa. L'appartement est très près d'une station de métro. Nous n'avons pas d'animaux de compagnie mais ça ne nous dérange pas si vous en avez un.

Loyer : 450€, charges non comprises.

Disponibilité immédiate.

Contactez à : Lucas Martínez (+33 7 95 62 33)

1

Étudiant brésilien recherche une colocation à partager à Paris d'octobre à juin. Je suis une personne très ordonnée. J'adore écouter de la musique et cuisiner. Mes intérêts de futur ? Devenir avocat. Mon budget maximum est de 600€

Voici mon contact :

Paolo Oliveira : +33 7 84 54 23 66

2

Je m'appelle Marie, je suis étudiante en deuxième année d'infirmier et j'ai 21 ans. J'habite à côté de l'Université Sorbonne-Nouvelle Paris-3. Je recherche un colocataire pour partager mon appartement. La maison où j'habite n'est pas très grande, mais en revanche, il y a une grande terrasse avec vue sur le Jardin du Luxembourg. Je recherche un(e) étudiant(e) tranquille et ordonné(e) ayant envie de connaître des gens et qui ne fume pas. Le loyer mensuel est de 550€ charges comprises.

Contactez par e-mail : [mariemoine@loyerparis.fr](mailto:mariemoine@loyerparis.fr)

75005 PARIS

3

Studio très mignon situé sur la Place Carnot à Lyon, à deux minutes à pied du métro, du bus et du tram. Appartement idéal pour une seule personne aimant vivre seule. L'appartement a une machine à laver, un sèche-linge et un four. Loyer : 400€ Le chauffage est compris dans le prix. Disponible à partir de septembre 2019.

Contactez à : Camille Dumont (+33 6 95 62 33)

4

Je suis une fille de 25 ans et je recherche un appartement pour la rentrée 2019-2020. J'ai besoin que l'appartement soit près des transports en commun car je dois les utiliser tous les jours. Je n'aime pas trop cohabiter et je veux que l'appartement ait des appareils électroménagers.

Voici mon contact : +33 7 54 56 88

5

Je recherche un appartement à partager avec plusieurs personnes à Paris. J'ai un chien bien domestiqué qui ne pose pas de problèmes. Je commence à travailler la semaine prochaine, donc je devrais m'installer le plus vite possible. Mon budget est de 500€, charges comprises.

Contactez s'il vous plaît par mail : [simonlancaste@recherchecolocation.fr](mailto:simonlancaste@recherchecolocation.fr)

6

a. Repérez dans le texte les informations qui répondent à :

<b>Lieu de la colocation et budget</b>	<b>Situation actuelle (étudiant, salarié...)</b>	<b>Qu'est-ce qu'on recherche ?</b>
<b>Description de l'appartement</b>	<b>Caractère, goûts, intérêts</b>	<b>Règles à respecter (animaux de compagnie...)</b>

b. Identifiez les annonces qui se complètent et notez les caractéristiques dans la grille ci-dessous :

	<b>Se complémente avec...</b>	<b>Points en commun</b>
<b>Annonce 1</b>		
<b>Annonce 3</b>		
<b>Annonce 4</b>		

c. Quels sont vos intérêts ? Vos goûts ?

2. Imaginez que l'année prochaine vous déménagez et que vous devez rechercher une colocation. Aimerez-vous partager l'appartement avec quelqu'un ? Ou, par contre, Préférez-vous habiter tout seul ? Maintenant, c'est à vous de créer votre propre annonce de recherche de colocation. Vous pouvez suivre les modèles d'annonces donnés dans l'activité 1.

**RÈGLES DE PRÉSENTATION À RESPECTER :**

- ✓ Écrire avec un stylo noir ou bleu
- ✓ NE PAS rayer et NE PAS utiliser de blanco
- ✓ Avoir une écriture lisible

Lancez vos idées ici :

Dans le futur, j'aimerais vivre à...



**Recherche – Prix :**

**Contact :**

## Atelier 4 : Nous ne sommes pas d'accord !

### 1. Observez ce nuage de mots :



### 2. a) Lisez cette conversation entre un client d'une compagnie aérienne et une opératrice :

**M. Boitard :** Bonjour, je vous appelle pour changer les dates de mon billet d'avion.

**L'opératrice :** Oui, votre numéro de réservation s'il vous plaît.

**M. Boitard :** C'est 0903904.

**L'opératrice :** Vous pouvez me donner votre nom ou celui de l'un des passagers ?

**M. Boitard :** Alors, Boitard. BOITARD.

**L'opératrice :** Voitard ?

**M. Boitard :** Non, Boitard, avec un B comme ... Bébé.

**L'opératrice :** Ou Bérénice...

**M. Boitard :** Oui...

**L'opératrice :** Et pourquoi vous ne faites-vous pas votre réservation en ligne ?

**M. Boitard :** Et, bien, j'ai essayé mais je n'arrive pas à le faire.

**L'opératrice :** Je vois. En fait, vous avez pris un billet non modifiable monsieur.

**M. Boitard :** Pardon ?

**L'opératrice :** C'était un tarif spécial, très avantageux, mais vous ne pouvez pas modifier votre billet.

**M. Boitard :** Je ne comprends pas, je prends toujours des billets modifiables. Si j'avais su que ce n'était pas modifiable, je ne l'aurais pas pris.

**L'opératrice :** Vous avez pris votre billet chez quel voyageur ?

**M. Boitard :** Chez vous !

**L'opératrice :** Sur notre site, alors c'était forcément indiqué.

**M. Boitard :** Non, j'ai essayé de le prendre en ligne mais je n'y suis pas parvenu. Ensuite j'ai téléphoné et j'ai acheté le billet par téléphone.

**L'opératrice :** Et la personne qui vous a vendu le billet ne vous a pas prévenu ?

**M. Boitard :** Non, sinon, je ne l'aurais pas pris.

**L'opératrice :** Je comprends bien, mais moi je ne peux rien faire pour vous. Vous devez racheter un

billet si vous souhaitez changer de date.

**M. Boitard :** Non, mais ce n'est pas possible, je n'ai pas les moyens de me racheter un billet.

**L'opératrice :** Si vous voulez faire une réclamation, c'est possible. Vous devez contacter notre service de réclamation, ils réécouteront l'enregistrement téléphonique et vous serez remboursé s'ils constatent que notre opérateur ne vous a pas informé correctement.

**M. Boitard :** Bien, comment je fais pour faire cette réclamation ?

**L'opératrice :** Rendez-vous sur le site Internet et vous verrez en bas de la page un lien vers les réclamations, vous serez orienté. Vous verrez, c'est très facile et ils sont très réactifs.

**M. Boitard :** Je vous remercie.

**L'opératrice :** Est-ce que je peux faire quelque chose d'autre pour vous ?

**M. Boitard :** Non, c'est bon. Je vous remercie madame.

**L'opératrice :** À votre service. Bonne journée monsieur.

**Extrait de Podcast Français Facile**

<https://www.podcastfrancaisfacile.com/dialogue/dialogue-avance/modification-de-billet.html>

**b) Dites si ces phrases sont VRAIES ou FAUSSES :**

- a. M. Boitard voudrait annuler son billet d'avion.
- b. Il ne peut pas modifier son billet parce qu'il est non changeable.
- c. Il a acheté son billet sur Internet.
- d. On l'a averti des conditions pour changer le billet.
- e. La seule solution possible est de racheter un autre billet.
- f. Finalement, M. Boitard décide de faire la réclamation.

**c) Corrigez les phrases qui sont fausses.**

---

---

---

---

**d) Finalement, vous allez écouter la conversation.**

Une lettre de réclamation est une lettre adressée à une autorité ou à une entreprise pour se plaindre, pour protester, pour réclamer ou pour demander quelque chose.

**Les raisons pour faire une réclamation peuvent être :**

- La perte des bagages
- L'annulation/retard d'un vol
- Des problèmes avec le personnel de la compagnie aérienne
- Tu n'apparais pas dans la liste de passagers

**3. Lisez et observez cette lettre de réclamation. Après identifiez ses parties principales :**

Objet de la demande – coordonnées de l'expéditeur – corps de la lettre – coordonnées du destinataire – lieu et date – demande de remboursement – formule de politesse -

Pierre Boitard  
28 rue d'Auvergne  
69002 Lyon

Air France – Compagnie aérienne  
45 rue de Paris  
95747 Roissy CDG Cedex

Lyon, le 21 mai 2019

Objet : réclamation vol

Messieurs,

J'avais une réservation pour un billet aller-retour pour le vol Lyon-Nantes du 20 mai 2019, mais pour des raisons personnelles, j'ai dû le changer. J'ai toujours acheté des billets modifiables pour ne pas avoir de problèmes.

Cependant, quand j'ai appelé l'un de vos opérateurs pour faire le changement du billet, j'ai eu la désagréable surprise d'apprendre que mon billet était non modifiable. Pourquoi ? Parce que la personne qui m'a vendu le billet ne m'a pas averti des conditions de changements. En plus, l'opératrice m'a dit qu'elle ne pouvait rien faire pour moi.

J'ai essayé de vous contacter par téléphone, mais je n'ai pas obtenu de réponse de votre part.

Je vous demande, s'il vous plaît, de prendre cette affaire en main au plus vite et de la régler à l'amiable en me remboursant l'intégralité des frais dans un délai d'une semaine.

En espérant une intervention rapide de votre part, je vous prie d'agréer mes meilleures salutations.



Pierre Boitard

4. Maintenant, c'est à vous de rédiger en groupe votre propre lettre de réclamation. Vous devez choisir l'une des situations proposées avant ou une autre. Vous pouvez suivre le modèle donné.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_

Objet : \_\_\_\_\_

Messieurs,

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

J'ai essayé de \_\_\_\_\_, mais je n'ai pas obtenu de réponse de votre part.

Je vous demande, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ dans un délai d'une semaine.

En espérant \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Atelier 5 : Exprimons-nous !

### 1. Observez ces images<sup>3</sup> :



### 2. Lisez attentivement ces deux textes sur l'usage des jeux vidéo.

#### TEXTE 1

*Les jeux vidéo sont nuisibles pour l'apprentissage. En effet, les enfants qui passent trop de temps à jouer aux jeux vidéo dorment mal, ce qui dégrade leur mémoire et leurs capacités d'apprentissage. D'ailleurs, une étude scientifique a montré que les enfants qui jouent après avoir fait leurs devoirs retiennent moins bien les leçons qu'ils viennent d'apprendre. De plus, ils mettent plus de temps à s'endormir et leur sommeil est moins réparateur. « C'est un problème qui ne doit pas être pris à la légère », disent certains spécialistes, qui avertissent ainsi les parents.*

#### TEXTE 2

*De nombreuses études ont montré que la pratique des jeux vidéo développait diverses compétences chez les enfants. D'abord, la capacité à traiter l'information en parallèle : pouvoir manier plusieurs données à la fois, savoir s'interrompre pour traiter une urgence, puis revenir à la tâche précédente au bon endroit. Les jeux vidéo entraînent également à évaluer la situation et à prendre la bonne décision. Enfin, ils augmentent les capacités d'anticipation et développent donc l'adaptabilité à des situations très différentes.*

(Textes extraits du site Le Point du FLE)

<sup>3</sup> Images tirées de *Flaticon*. Elles seront utilisées uniquement avec une finalité didactique.

3. Complétez ce tableau à l'aide du texte :

	Texte 1	Texte 2
Thème		
Problème présenté		
Arguments		
Connecteurs		

4. Classez les connecteurs suivants dans la bonne case :

D'abord, pourtant, cependant, en revanche, en plus, en conclusion, de même, par ailleurs, en résumé au contraire, aussi, mais, enfin, en somme

Commencer le texte :

Finir le texte :

Introduire des idées pour :

Introduire des idées contre :

**5. Lisez ces différents sujets et penser à deux arguments POUR et CONTRE pour chacun d'eux :**

*Les « selfies » ou autoportraits modernes, réalisés en général avec un téléphone portable, sont partout et vous pensez que les jeunes en font un usage abusif.*

*La lecture devient de moins en moins populaire chez les jeunes parce qu'ils préfèrent naviguer sur Internet ou jouer aux jeux vidéo.*

*Il faut souligner que la musique est au cœur de l'activité quotidienne des jeunes. Selon une enquête sur les pratiques culturelles, les jeunes sont parmi les plus grands consommateurs de musique. Elle est, pour eux, une source de plaisir, de divertissement, d'évasion et un moyen de socialisation.*

**6. Vous allez maintenant écrire une lettre d'opinion pour donner votre avis par rapport à un des sujets de l'activité précédente. D'abord, faites une introduction pour indiquer le « problème », ensuite développez vos idées et pour finir, faites une conclusion. (Environ 120 mots)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

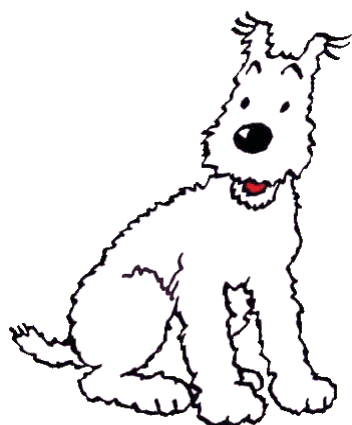
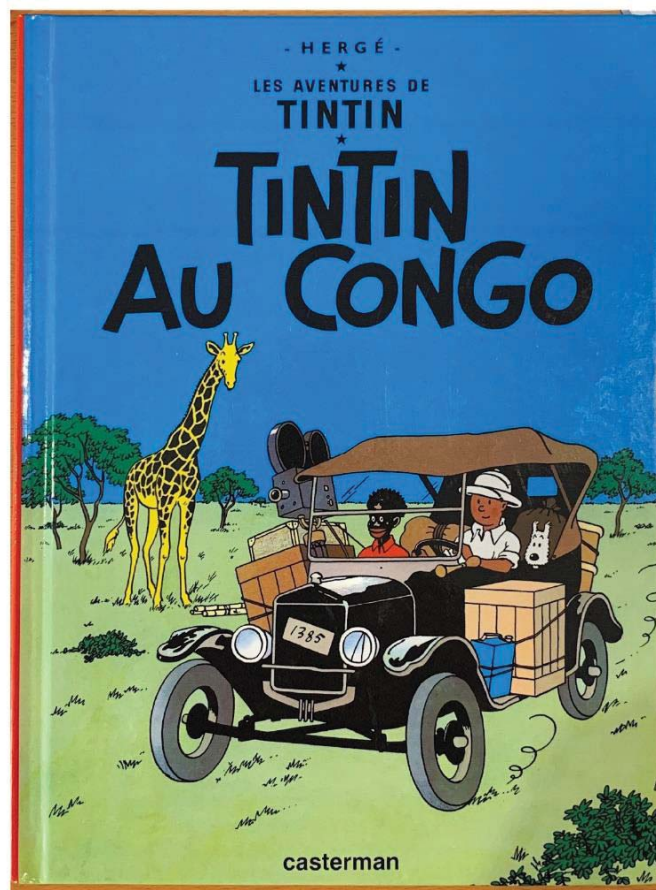
---

---

---

---

## Atelier 6 : Voyageons avec Tintin !<sup>4</sup>

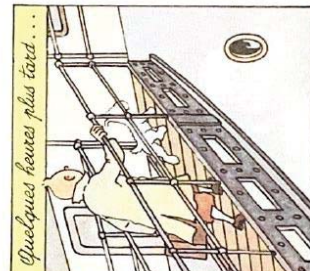
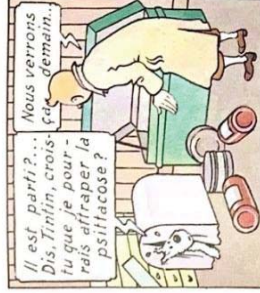
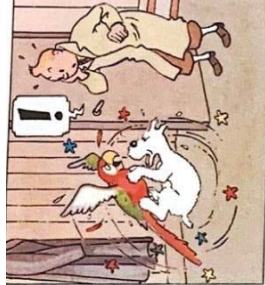


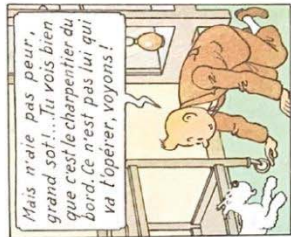
*Tintin au Congo* est le deuxième album de la série de BD *Les Aventures de Tintin*, créée par le dessinateur belge Hergé. C'est un auteur du XX<sup>ème</sup> siècle connu surtout pour cette série de BD.

La trame de cette histoire raconte les différents exploits de Tintin et son chien Milou lors de leur voyage au Congo. Par exemple, au début de l'histoire Milou est attaqué par un perroquet, après par un crocodile, après par un singe... Tintin doit toujours le sauver.

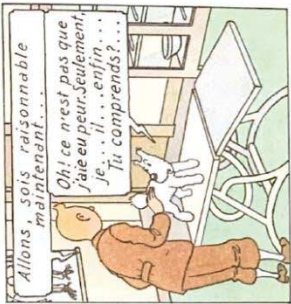
<sup>4</sup> Toutes les images de cet Atelier ont été tirées de la BD *Tintin au Congo* (2006).

1. Lisez ces fragments de l'histoire et mettez-les dans le bon ordre :





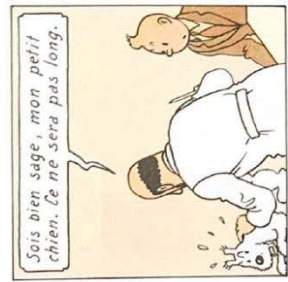
Mais n'aie pas peur, grand sof...tu vois bien que c'est le charpentier du bord. Ce n'est pas lui qui va l'opérer, voyons !



Allons, sois raisonnable maintenant... Oh! ce n'est pas que j'aie eu peur. Seulement, je... il... enfin... tu comprends?...



Voilà... Je suis à vous...



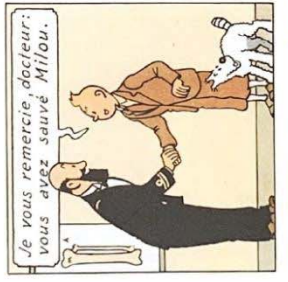
Sois bien sage, mon petit chien. Ce ne sera pas long.



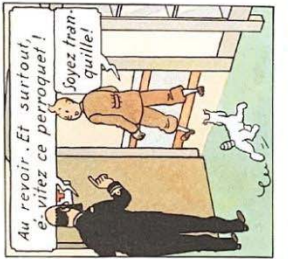
WOUAAAAAAAAAH ! Voilà, voilà... C'est fini... C'est fini...



Vous voyez, ça n'a pas duré longtemps. Tralalala! me voilà guéri !



Je vous remercie, docteur: vous avez sauvé Milou.



Au revoir. Et surtout, évitez ce perroquet !



WOUAAAAAH !



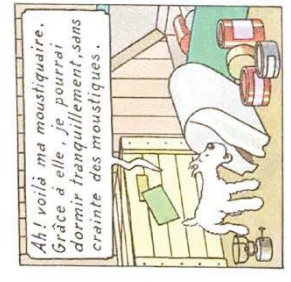
Oh! pardon, mon pauvre Milou!... Décidément, tu n'as pas de chance...



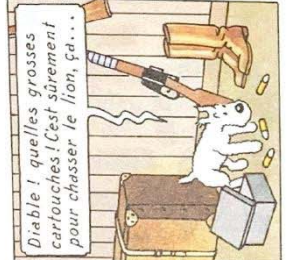
Allons viens. Nous allons faire une petite promenade sur le pont.



Sauve qui peut !... Jacko est content!... Lui!... Encore lui!... Cette fois, je vais faire un malheur!...



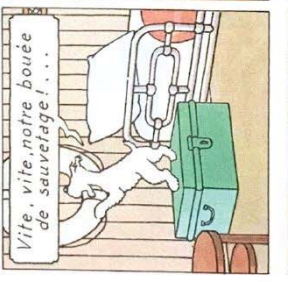
Ah! voilà ma moustiquaire. Grâce à elle, je pourrai dormir tranquillement, sans crainte des moustiques.



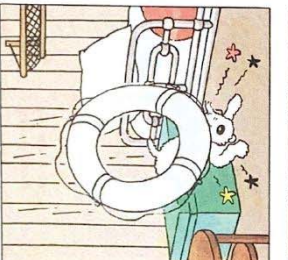
Diab! quelles grosses cartouches! C'est sûrement pour chasser le lion, ça...



SAUVE QUI PEUT!... NOUS COULONS !...



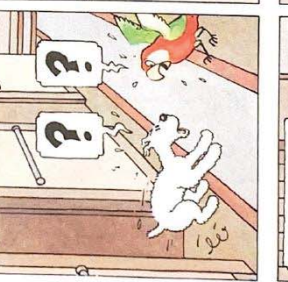
Vite, vite, notre bouée de sauvetage!...



Impossible de me servir de cet engin...



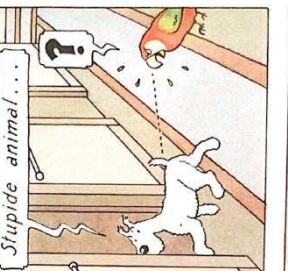
Sauve qui peut!...



Un perroquet!... Ce n'est qu'un stupide perroquet!...



Sauve qui peut!...



Stupide animal!...



WOOOAAAAH!...



ça, mon ami, tu vas me le payer cher!

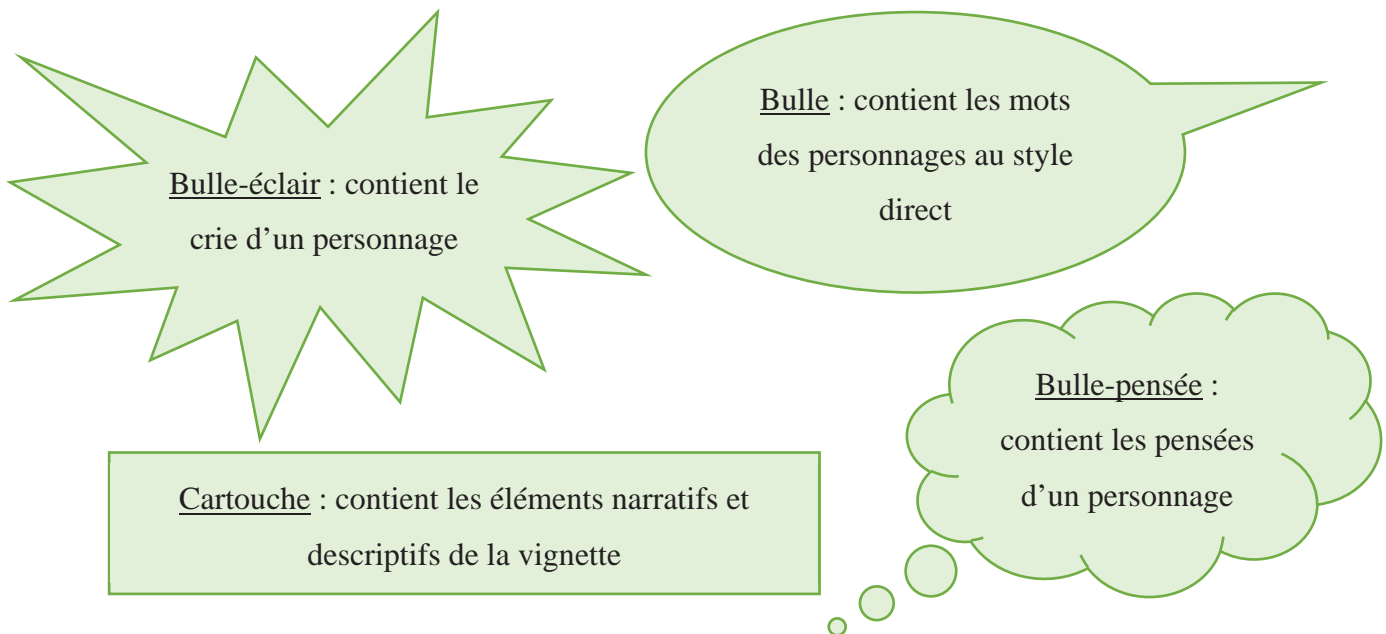


Sauve qui peut!

2. Vous allez apprendre de quoi est composée une BD. D'abord, reliez la colonne A à la colonne B. Après, identifiez les parties dans l'histoire.

A	B
a. Une planche	i. Forme qui contient les paroles des personnages
b. Une bande	ii. Image d'une BD délimitée par un cadre
c. Une vignette	iii. Mot qui imite un son
d. Une bulle	iv. Page entière d'une BD composée de plusieurs bandes
e. Une onomatopée	v. Succession horizontale de plusieurs images

a. Différents types de bulles :



b. Identifiez ces phrases avec chaque type de bulles :

- Le lendemain matin...
- Très bien, je vous remercie.
- Mais qu'est-ce qu'il est bête...
- Beh !!! Tu m'as fait peur !!!!

3. En groupe, pensez à une possible suite de l'histoire et créez un nouveau personnage pour l'introduire après dans votre histoire.





## Grilles d'évaluation des Ateliers

### Atelier 1

<b>Atelier 1 : Racontons un souvenir !</b>					
<b>Équipe :</b> <b>Élèves :</b>					
<b>Standards spécifiques</b>	<b>Excellent</b>	<b>Très bien</b>	<b>Adéquat</b>	<b>Limité</b>	<b>Insuffisant</b>
Les élèves racontent un souvenir d'enfance dans lequel ils narrent des expériences et sentiments.					
Les élèves utilisent les temps verbaux du passé.					
Les élèves utilisent les connecteurs étudiés en cours.					
Les élèves adaptent leur texte au format du genre discursif « Souvenir d'enfance » et à la séquence textuelle « Narrative ».					
Les élèves écrivent correctement le texte, sans erreurs d'orthographe.					

### Atelier 2

<b>Atelier 2 : Connaissons un personnage francophone !</b>					
<b>Équipe :</b> <b>Élèves :</b> _____					
<b>Standards spécifiques</b>	<b>Excellent</b>	<b>Très bien</b>	<b>Adéquat</b>	<b>Limité</b>	<b>Insuffisant</b>
Les élèves écrivent un dialogue avec les personnages et les contraintes donnés.					
Les élèves utilisent les temps verbaux appropriés.					
Les élèves adaptent leur texte au format du genre discursif « Dialogue surréaliste » et à la séquence textuelle « Dialogale ».					
Les élèves écrivent correctement le texte, sans erreurs d'orthographe.					

### Atelier 3

<b>Atelier 3 : Recherchons une colocation !</b>					
<b>Équipe :</b> <b>Élèves :</b>					
<b>Standards spécifiques</b>	<b>Excellent</b>	<b>Très bien</b>	<b>Adéquat</b>	<b>Limité</b>	<b>Insuffisant</b>
Les élèves écrivent une annonce pour rechercher une colocation.					
Les élèves utilisent les temps verbaux appropriés.					
Les élèves incluent toutes les parties de l'annonce.					
Les élèves adaptent leur texte au format du genre discursif « Annonce publicitaire » et à la séquence textuelle « Descriptive ».					
Les élèves écrivent correctement le texte, sans erreurs d'orthographe.					

### Atelier 4

<b>Atelier 4 : Nous ne sommes pas d'accord !</b>					
<b>Équipe :</b> <b>Élèves :</b>					
<b>Standards spécifiques</b>	<b>Excellent</b>	<b>Très bien</b>	<b>Adéquat</b>	<b>Limité</b>	<b>Insuffisant</b>
Les élèves écrivent une lettre de réclamation d'après un problème.					
Les élèves utilisent les temps verbaux appropriés.					
Les élèves utilisent les connecteurs étudiés en cours.					
Les élèves incluent toutes les parties de la lettre de réclamation.					
Les élèves adaptent leur texte au format du genre discursif « Lettre de réclamation » et à la séquence textuelle « Explicative ».					
Les élèves écrivent correctement le texte, sans erreurs d'orthographe.					

*Atelier 5*

***Atelier 5 : Exprimons-nous !***

Équipe :  
Élèves :

<b>Standards spécifiques</b>	<b>Excellent</b>	<b>Très bien</b>	<b>Adéquat</b>	<b>Limité</b>	<b>Insuffisant</b>
Les élèves écrivent une lettre d'opinion en argumentant par rapport à un sujet donné.					
Les élèves utilisent les temps verbaux appropriés.					
Les élèves utilisent les connecteurs étudiés en cours.					
Les élèves respectent la structure d'une lettre d'opinion.					
Les élèves adaptent leur texte au format du genre discursif « Lettre d'opinion » et à la séquence textuelle « Argumentative ».					
Les élèves écrivent correctement le texte, sans erreurs d'orthographe.					

*Atelier 6*

<b>Atelier 6 : Voyageons avec Tintin !</b>					
Équipe : Élèves :					
<b>Standards spécifiques</b>	<b>Excellent</b>	<b>Très bien</b>	<b>Adéquat</b>	<b>Limité</b>	<b>Insuffisant</b>
Les élèves dessinent une BD.					
Les élèves utilisent les temps verbaux appropriés.					
Les élèves incluent un nouveau personnage dans leurs BD.					
Les élèves utilisent l'application <i>ComicLife</i> pour créer leur BD.					
Les élèves incluent des illustrations détaillées et originales.					
La BD est créative et originale et attire l'attention du lecteur.					
Les élèves adaptent leur texte au format du genre discursif « Bande dessinée » et aux séquences textuelles « Narrative, dialogale et descriptive ».					
Les élèves écrivent correctement le texte, sans erreurs d'orthographe.					





## Grille de co-évaluation de l'Atelier 6 pour les élèves

<b>CO-ÉVALUATION</b>			
<i>Atelier 6 : Voyageons avec Tintin !</i>			
Notre équipe :			
L'équipe que nous évaluons :			
	<b>TRÈS BIEN</b>	<b>BIEN</b>	<b>À AMÉLIORER</b>
<b>Présentation</b>	La BD est lisible, nettoyée, ordonnée et attirante. Il n'y a pas de ratures ou tâches.	La BD est lisible, ordonnée et attirante. Il y a quelques ratures ou tâches.	La BD est lisible et attirante, mais elle n'est pas très ordonnée.
<b>Dialogue</b>	Les dialogues sont très appropriés pour comprendre l'histoire et on sait quel est le personnage qui parle.	Des fois il y a trop de dialogues, mais on sait quel est le personnage qui parle.	Le dialogue n'est pas assez, mais on sait quel est le personnage qui parle.
<b>Personnages</b>	Les personnages principaux apparaissent tous et ils ont inclus un nouveau personnage.	Les personnages principaux n'apparaissent pas tous, mais ils ont inclus un nouveau personnage.	Ils n'ont pas inclus un nouveau personnage.
<b>Illustrations</b>	Les illustrations sont originales, détaillées, attirantes et créatives.	Les illustrations sont originales et attirantes.	Les illustrations sont originales mais elles ne sont pas très attirantes.
<b>Créativité et originalité</b>	La BD contient beaucoup de détails créatifs qui font plaisir au lecteur.	La BD contient quelques détails créatifs qui plaisent au lecteur.	La BD n'a pas beaucoup de détails créatifs.

## Grille d'auto-évaluation de l'apprentissage coopératif pour le professeur

AUTO-ÉVALUATION POUR LE PROFESSEUR					
<i>Apprentissage coopératif</i>					
		4	3	2	1
<b>Les rôles</b>	Les rôles étaient bien définis				
	L'assignation de rôles était adéquate				
	Les élèves ont assumé leurs rôles				
	Les rôles doivent changer de temps en temps				
<b>L'adaptation à la formation des équipes de base</b>	Les élèves se sont bien adaptés aux équipes				
	Les équipes étaient hétérogènes				
	Il a eu de problèmes de discipline				
<b>La planification</b>	Les plans d'équipe élaborés étaient appropriés				
	Les contenus ont été appropriés				
	Le temps a été bien géré				
<b>Les ressources</b>	Les activités ont bien fonctionné				
	Le matériel élaboré était complet et approprié au niveau				
	Les structures coopératives utilisées étaient appropriées				
<b>Le processus psychosocial</b>	Les élèves se sentaient motivées pendant les différents <i>Ateliers</i>				
	L'ambiance dans la classe était agréable				
	Le professeur se sentait à l'aise				

## Grille d'auto-évaluation de l'apprentissage coopératif pour l'élève

<b>AUTO ÉVALUATION POUR L'ÉLÈVE</b> <i>Apprentissage coopératif</i>					
Élève :					
<b>Ma contribution dans l'équipe...</b>			<b>Les membres de mon équipe...</b>		
J'ai partagé mes idées			Ils ont partagé leurs idées avec moi		
J'ai respecté les idées de mes camarades			Ils m'ont respecté et ils ont tenu compte de mon point de vue		
J'ai développé mon rôle dans l'équipe			Ils ont développé leurs rôles dans l'équipe		
J'ai accepté les rôles de mes camarades			Ils ont participé au travail		
J'ai encouragé les membres de mon équipe			Ils m'ont encouragé		
J'ai respecté le plan d'équipe			Ils ont respecté le plan d'équipe		
J'ai aimé travailler avec cette équipe parce que... Je n'ai pas aimé travailler avec cette équipe parce que... Je propose d'améliorer...					