

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



Mémoire de Master en didactique des langues étrangères

Thème :

Le rôle du travail collaboratif dans l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de 3AM

Présenté par :

-Hamidi Nessrine

-Kara Keltoum

Sous la direction de :

Pr. Zekri Abderrahmane

Membres du jury :

Président : Mme. KHARROUBI SIHAME Professeur Université de Tiaret

Rapporteur : M. Zekri,A Professeur Université de Tiaret

Examineur : Mme. Ouali, D MAA Université de Tiaret

Année universitaire : 2023/2024

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre profonde reconnaissance envers tous ceux qui ont rendu possible l'aboutissement de ce mémoire.

Tout d'abord, nous voudrions remercier chaleureusement notre directeur de mémoire Madame Mihoub pour son encadrement exemplaire, sa rigueur intellectuelle et ses précieux conseils qui ont été essentiels à la qualité de ce travail. Nous remercions également les membres du jury pour le temps qu'il ont consacré à l'évaluation de notre mémoire et pour leurs remarques constructives qui nous permis d'améliorer notre travail.

Nous souhaitons également adresser nos plus sincères remerciements à nos familles et à nos proche, rn particulier nos parents, pour leur soutien indéfectible, leurs encouragements constants et leur confiance tout au long de la réalisation de ce mémoire .Leur présence et leur amour ont été une source d'inspiration inestimable.

A tous, nous vous exprimons notre plus profonde gratitude.

Dédicace 01

*A mes chers parents, sources d'inspiration et de force inépuisables, je dédie ce
mémoire avec toute affection.*

Dédicace 02

A ceux qui ont inspiré ce travail et guidé mon cheminement je vous dédie

humblement cette œuvre.

TABLE DES MATIERES

Remerciements

Dédicace 01

Dédicace 02

Introduction Générale.....	9
Cadre théorique	15
Chapitre 1 L'enseignement/apprentissage de la production écrite.....	16
Introduction.....	17
1 Apparition et sens du terme "écrit"	17
2. PLACE DE L'ÉCRIT DANS LES GRANDS COURANTS.....	19
Méthodologies, définition.....	19
2.1.1La méthode traditionnelle.....	19
2.1.2La méthode directe	20
2.1.3La méthode audio-orale	22
2.1.4La méthode structuro-globale-audio-visuelle (SGAV).....	22
2.1.5Approche communicative	23
2.1.6Approche actionnelle :	23
3. Qu'est-ce que la production de l'écrit.....	24
3.1.1 La taxonomie de bloom.....	25
3.1.2 Les étapes de la séance de production de l'écrit	26
3.1.2.1Les objectifs de la séance de la production écrite en classe de FLE	27
3.1.3 Les stratégies d'enseignement de la production écrite	28
4. les modèles de la production écrite	29
4.1 Les modèles de la production écrite en langue maternelle	29
4.2 Les modèles en langue étrangère	31
5. La démarche pédagogique de la production écrite	31
6.évaluation de la production écrite	32
Conclusion	33
Chapitre 02 Le travail collaboratif en stratégie d'apprentissage	35
Introduction.....	36
Le travail collaboratif.....	36
Le travail coopératif	37
Les caractéristiques du travail collaboratif sont les suivantes :	37
1. Objectifs partagés :	37

2. Interdépendance :	38
3. Co-construction des connaissances :.....	38
4. Communication et coordination :	38
5. Partage de ressources et d'informations :	38
Les Avantages du travail collaboratif	38
Optimisation des performances et de la productivité	38
Développement des compétences.....	39
Meilleure qualité des solutions	39
Engagement et motivation renforcés	39
Meilleure gestion du stress et du changement.....	39
Pour les enseignants :.....	39
Pour les apprenants :	40
Distinction entre le travail collaboratif et travail coopératif	41
Des conditions propices au travail collaboratif :.....	41
L'évaluation du travail collaboratif:.....	42
Grille d'évaluation des productions du groupe	43
Conclusion	43
Cadre pratique.....	44
Chapitre 01 Méthodologie de recherche	45
Introduction.....	46
Définition d'un récit biographique	46
Caractéristiques d'un récit biographique	47
Caractéristiques générales	47
La structure du récit biographique.....	47
Le récit biographique en production.....	49
L'atelier d'écriture	50
Production écrite.....	50
3 .Compte rendu de la production écrite	50
Récit biographique dans le manuel 3AM :	51
Présentation du manuel de 3AM	51
1- La compréhension de l'oral: (J'écoute et je comprends)	52
2- La production de l'oral (Je m'exprime):	52
3- La compréhension de l'écrit (Je lis et je comprends)	52
4- Outils de la langue pour lire, lire et écrire	53
5- Atelier d'écriture	53

6- Evaluation - bilan.....	53
7- Station projet	54
8- Lecture récréative	54
Le récit biographique, en activité, dans le manuel de 3AM.....	54
Recueil des données.....	56
Le contexte de recueil des données.....	56
Description du protocole.....	57
L'établissement	57
La classe.....	57
Les apprenants	57
L'enquête de collecte des données.....	57
Le temps	57
L'organisation de la classe.....	58
Méthodologie de la recherche	58
Les données recueillies.....	59
La constitution des groupes	60
Le partage des rôles	61
Les critères d'analyses :.....	61
Déroulement et analyse des expérimentations :	62
Première expérimentation	62
Déroulement des séances	62
Chapitre 02 Analyse des résultats	64
Analyse des résultats de la première expérimentation	65
Aspect matériel	65
Aspect sémantique.....	66
Aspect morphosyntaxique	67
Lecture des données du travail individuel	69
Deuxième expérimentation.....	70
Déroulement de la deuxième séance.....	70
L'analyse de la deuxième expérimentation.....	71
Aspect matériel	71
Aspect sémantique.....	72
Aspect morphosyntaxique	73
Lecture des tableaux Les productions écrites narratives réalisées collectivement (dans le groupe expérimental) ont présenté des qualités intéressantes :.....	73

TABLEAU	74
Lecture des données du travail de groupes	75
Bilan synthétique.....	75
1. Analyse et interprétation des résultats obtenus du questionnaire	79
Conclusion Générale	93
Liste des tableaux.....	97
Annexes	101

Introduction Générale

Introduction générale

L'apprentissage des langues étrangères, et notamment du français, représente un enjeu majeur dans le système éducatif algérien. La didactique des langues étrangères (DLE), en tant que discipline scientifique, s'intéresse à l'étude et à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans les établissements scolaires. Elle s'appuie sur une approche interdisciplinaire pour prendre en compte les différentes dimensions institutionnelles, personnelles et disciplinaires de cet enseignement.

Au cycle moyen, et plus particulièrement en 3ème année moyenne, la pédagogie scolaire est fortement influencée par deux éléments clés : la réforme du système éducatif algérien et l'adoption de l'approche par compétences (APC). La réforme a modifié la durée des cycles d'enseignement, dans l'objectif d'améliorer le rendement pédagogique et de réduire l'échec scolaire. Quant à l'APC, elle vise à développer chez les apprenants des compétences leur permettant d'agir de manière efficace à l'école, dans la vie quotidienne et dans leur future vie professionnelle.

Dans ce contexte, les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants de français langue étrangère (FLE) doivent répondre aux exigences de ces directives et favoriser l'apprentissage actif des apprenants. Le manuel scolaire de 3ème année moyenne, de deuxième génération, s'inscrit dans cette approche et vise à aider les apprenants à acquérir les connaissances de base nécessaires pour leur vie future.

La maîtrise de la production écrite représente un enjeu majeur dans l'apprentissage d'une langue étrangère, en permettant aux apprenants de s'exprimer de manière claire, structurée et conforme aux règles de la langue cible. Au cycle moyen, et plus particulièrement en 3ème année moyenne (3AM), cet aspect revêt une importance cruciale pour le développement des compétences langagières des apprenants.

Cependant, l'acquisition à long terme des compétences scripturales en production écrite soulève des interrogations. De même, on peut se demander comment améliorer les productions écrites des apprenants de 3AM afin de favoriser leur capacité à communiquer efficacement dans la langue étrangère.

Ainsi que, le travail collaboratif s'impose comme une approche pédagogique prometteuse pour pallier ces lacunes et améliorer la production écrite des apprenants.

Introduction générale

Le travail collaboratif ou le travail en groupe désigne une méthodologie d'apprentissage basé sur l'interaction et la coopération entre les apprenants. Dans le cadre de la production écrite, il s'agit d'amener les apprenants à travailler ensemble sur un projet d'écriture commun, en mettant en commun leurs idées, leurs savoirs et leurs compétences.

De ce fait, moules questions se sont imposées naturellement:

Comment faire acquérir aux apprenants la compétence scripturale à long durée ?

Comment améliorer la production écrite des apprenants de 3Am afin de favoriser l'acquisition de compétences à communiquer langagièrement

Quelle est l'incidence du travail collaboratif sur l'acquisition de la compétence scripturale au long terme par les apprenants dans le domaine de la production écrite au cycle moyen en Algérie ?

L'intégration du travail en groupe dans l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen, peut-il améliorer la production écrite ?

Le travail en groupe est-il un outil pédagogique et support didactique efficace pour l'acquisition de la compétence à communiquer langagièrement chez les apprenants à communiquer de la Cette étude cherche à répondre à plusieurs questions clés concernant l'efficacité du travail en groupe pour l'amélioration de la production écrite des apprenants de 3ème année moyenne en Algérie :

- Quel est le rôle du travail collaboratif sur l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de la 3^{ème} année moyenne ?

L'exploration de ce questionnaire nous permet de dégager un objectif général de notre recherche et qui consiste à mieux comprendre les enjeux liés à la production écrite en FLE au cycle moyen, et d'identifier des pistes pour en améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

À partir des questions de recherche posées en amont , nous formulons l'hypothèse générale suivante :

- le travail collaboratif serait un moyen efficace ,interactionnel permettant ainsi l'acquisition de la compétence scripturale lors d'une séance de production écrite chez les apprenants de la 3AM.

Introduction générale

Pour mener à bien notre recherche, nous avons scindé notre hypothèse générale en plusieurs hypothèses opérationnelles, comme suit:

✓ le travail en groupe améliorerait les compétences linguistiques et communicatives des apprenants, en permettant une meilleure compréhension des concepts grâce à l'interaction et en enrichissant leur capacité à communiquer par le partage des connaissances.

✓ Ensuite, le travail collectif réduirait les difficultés rencontrées lors de la production écrite : le partage des problèmes et la recherche de solutions communes diminueraient les erreurs, tandis que l'apprentissage mutuel augmenterait la confiance et la motivation des apprenants.

✓ De plus, la construction collective du savoir et l'acquisition de nouvelles connaissances seraient favorisées par le travail en groupe, toujours grâce au partage des expériences. Celui-ci améliorerait également la motivation et l'engagement des apprenants, qui se sentiraient plus impliqués.

✓ Enfin, le travail collectif permettrait une analyse et une interprétation plus approfondies des erreurs et des fautes commises. Ces différentes hypothèses opérationnelles pourront être vérifiées par des expériences et des analyses mesurant les bénéfices du travail en groupe sur la production écrite.

L'objectif principal de cette étude est d'examiner l'efficacité du travail en groupe dans l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de la 3AM année du cycle moyen en Algérie. Plus spécifiquement, il s'agit de mesurer l'acquisition de compétences scripturales à long terme par les apprenants lorsqu'ils travaillent en groupe sur des activités de production écrite.

Un deuxième objectif consiste à identifier les principaux facteurs qui influencent l'acquisition de ces compétences scripturales à long terme chez les apprenants du cycle moyen, toujours dans le domaine de la production écrite. Quels sont les éléments clés qui permettent aux apprenants de développer durablement leurs capacités rédactionnelles lorsqu'ils travaillent en groupe.

En somme, cette étude vise à évaluer l'impact du travail collaboratif sur l'amélioration de la production écrite des apprenants de 3ème année moyenne, tout en cherchant à comprendre les mécanismes qui permettent cette amélioration sur le long terme. Les résultats devraient apporter un éclairage intéressant sur les meilleures pratiques pédagogiques à mettre en place pour développer les compétences rédactionnelles des apprenants algériens du cycle moyen.

Introduction générale

Nous avons choisi ce thème "le rôle du travail collaboratif dans l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de 3AM car le travail en groupe joue un rôle crucial dans l'amélioration de la production écrite pour plusieurs raisons essentielles dans le contexte éducatif. Tout d'abord, il favorise la collaboration et l'échange d'idées entre les apprenants, leur permettant de discuter, de partager et d'enrichir leurs pensées.

Cette interaction encourage une réflexion plus approfondie et une meilleure compréhension du sujet traité. De plus, les pairs peuvent offrir un feedback immédiat et constructif sur le travail écrit, aidant ainsi les apprenants à identifier leurs forces et à cibler les domaines nécessitant des améliorations.

Travailler avec des camarades de classe apporte également une diversité de perspectives et d'expériences, enrichissant ainsi la qualité du contenu produit.

Sur le plan social, la collaboration en groupe développe les compétences telles que la communication efficace, la gestion des conflits et le travail d'équipe, essentielles pour la vie professionnelle et personnelle.

Enfin, le travail en groupe augmente la motivation des apprenants, qui se sentent soutenus et encouragés par leurs pairs, ce qui les pousse à fournir un travail de meilleure qualité. En intégrant ces aspects dans l'enseignement de la production écrite, les enseignants peuvent créer un environnement d'apprentissage dynamique qui stimule l'engagement des apprenants et améliore leur compétence rédactionnelle de manière significative.

Notre travail de recherche se compose de deux parties, la première c'est une partie théorique et la deuxième est une partie pratique.

Pour la première partie :(cadre théorique) elle contient deux chapitres, le premier portant le titre : l'enseignement/apprentissage de la production écrite dans ce chapitre nous avons essayé de définir le concept de l'écrit , l'évolution l'enseignement/apprentissage de l'écrit à travers les méthodologies et nous parlons de la production écrite on a vu la taxonomie de Bloom également nous abordons dans la démarche pédagogique de la production écrite et a la fin de ce chapitre nous discutons de l'évaluation de la production écrite.

Et quand à le deuxième chapitre qui portant le titre :le travail collaboratif :une stratégie d'apprentissage dans ce chapitre nous avons abordé la définition du travail collaboratif, ses avantages pour l'apprentissage, distinction entre travail collaboratif et coopératif qu'il peut

Introduction générale

prendre dans divers contextes éducatifs. Nous examinerons également les conditions nécessaires à la mise en œuvre réussie du travail collaboratif pour conclure par l'évaluation du travail collaboratif.

Pour la deuxième partie (cadre pratique) notre travail de recherche se concentre sur la description du corpus (le terrain, le public, la classe), la méthodologie utilisée, le déroulement de l'activité, l'analyse et l'interprétation des données, ainsi que la comparaison des copies des apprenants.

Notre travail de recherche se conclura par une synthèse générale ou nous présenterons les résultats obtenus au cours de notre étude.

Cadre théorique

Chapitre 1

**L'enseignement/apprentissage de la
production écrite**

Chapitre 1

Introduction

L'enseignement/apprentissage de l'écrit a connu une évolution significative au fil des ans, influencée par les avancées de la recherche en didactique des langues et les changements dans les pratiques pédagogiques. Cette évolution a été marquée par une diversification des méthodologies et des approches pédagogiques, qui ont cherché à améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

L'enseignement/apprentissage de l'écrit a commencé à émerger comme un domaine distinct dans les années 1960 et 1970. À cette époque, l'accent était mis sur la maîtrise des règles linguistiques et la production de textes bien structurés. Cependant, cette approche a été critiquée pour son manque de flexibilité et de réactivité aux besoins des apprenants.

Depuis les années 1990, l'enseignement/apprentissage de l'écrit a connu une évolution significative. Les méthodologies ont évolué pour inclure des approches plus interactives et des stratégies plus ciblées sur les compétences linguistiques et discursives. Les technologies de l'information et de la communication ont également changé la façon dont les apprenants apprenent et produisent du texte.

Ce chapitre vise à présenter l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'écrit à travers les méthodologies, en mettant en avant les principaux changements et les tendances actuelles. Nous allons également discuter des implications de ces évolutions pour l'enseignement/apprentissage de l'écrit en contexte algérien. Aussi nous parlons de la production écrite on a vu la taxonomie de Bloom également nous abordons dans la démarche pédagogique de la production écrite et pour conclure nous discutons de l'évaluation de la production écrite.

1 Apparition et sens du terme "écrit"

Le mot "écrit" apparaît pour la première fois en 1080 dans la chanson de Roland, utilisé comme adjectif. Il est ensuite employé comme nom et participe passé par Wace en 1155 (Dubois J, Mitterrand H, Dauzat A, 2001 : 508).

Définitions multiples

En tant qu'adjectif, "écrit" possède plusieurs définitions :

Consigné, noté pour l'écriture: "bien écrit", "mal écrit".

Chapitre 1

Couvert de signes d'écriture: "feuille écrite des deux côtés".

Exprimé par le moyen de l'écriture: "épreuve écrite d'un examen".

En tant que nom masculin, "écrit" désigne :

Le support matériel (papier) prêt à l'emploi, et destiné à être déchiffré et lu.

Les épreuves écrites d'un examen ou d'un concours, par opposition aux épreuves de l'oral.

L'écrit : un domaine de l'enseignement et un mode de communication

Dérivé du verbe "écrire" (du latin scribere), le terme "écrit" désigne également :

Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières. (Robert JP, 2008 : 76.)

Selon le dictionnaire de didactique, *"l'écrit désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé par un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu..."* (Cuq JP, 2003 : 78-79.)

Vigner (1982) considère l'acte d'écrire comme un acte de communication différée, car l'interlocuteur n'est pas présent au moment de la production du message. Le scripteur doit donc s'efforcer d'être clair et précis pour éviter les malentendus.

Enfin, Robert J.P. précise que *"en didactique des langues, l'écrit fait partie de ces notions jumelées dont l'étude est incontournable : écrit/oral, lecture/écriture, compréhension/production, phonème/graphème, phonie/graphie..."* (Robert JP, 2008 : 36).

Selon le dictionnaire de Larousse l'écrit est : "un système de signe graphique servant à noter la parole ou la pensée afin de pouvoir les communiquer ou les conserver."

L'écrit est un concept aux multiples facettes qui englobe à la fois un mode de communication, un domaine d'enseignement et un objet d'étude en didactique des langues.

2. PLACE DE L'ÉCRIT DANS LES GRANDS COURANTS

Méthodologies, définition

Dans l'enseignement/apprentissage des langues sont des constructions qui répondent à la question de comment améliorer les pratiques dans différents domaines, tels que la compréhension et l'expression écrite et orale, la grammaire, le lexique, la phonétique et la culture. Le langage a transformé notre façon de percevoir et de comprendre le monde, et l'écriture a été une invention majeure qui a eu des implications importantes. Ces méthodologies ont été étudiées et mises en œuvre par des chercheurs, des concepteurs de matériels didactiques et des enseignants pendant plusieurs décennies, dans des contextes et avec des publics variés.

2.1.1 La méthode traditionnelle

La rédaction OU BIEN L'Écrit occupe une place centrale dans l'enseignement du français, considérée comme un exercice crucial pour développer et évaluer les compétences scripturales des apprenants. Cet article retrace l'évolution de la méthodologie traditionnelle d'enseignement de la rédaction, en mettant en lumière ses principes fondamentaux et ses limites.

La fin du XIX^{ème} siècle marque l'apparition du terme "rédaction", désignant initialement un exercice de compte rendu. Au début du XX^{ème} siècle, l'école primaire privilégie une approche basée sur l'observation du réel (Houdart-Merot, 2001), tandis que le secondaire propose deux types d'exercices : l'expression écrite préparée par l'expression orale et l'analyse de textes littéraires classiques.

Dans les années 60, Halté (1988) identifie les manuels de littérature et de grammaire de Lagarde et Michard comme références majeures de la didactique de l'écriture. La rédaction, considérée comme une synthèse des savoirs linguistiques (orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison), ne fait l'objet d'aucun enseignement spécifique. Elle se présente plutôt comme une application pratique des connaissances acquises dans d'autres disciplines.

Avant l'essor des recherches en didactique de l'écriture dans les années 70, la méthode traditionnelle souffrait de plusieurs limitations. L'enseignement se focalisait sur les sous-systèmes de la langue, sans établir de liens avec les difficultés rencontrées par les apprenants ni avec les structures textuelles. Le travail des enseignants consistait essentiellement à imprégner les apprenants de modèles textuels, sans analyse approfondie des structures linguistiques en jeu ni de lien avec un projet d'écriture concret.

Chapitre 1

Cette approche, calquée sur l'enseignement du latin et du grec, accordait une place prépondérante à l'écrit, privilégiant les activités métalinguistiques et les exercices de stylistique comparée. Cependant, ces manipulations formelles ne favorisaient ni l'appropriation individuelle du langage écrit ni un véritable apprentissage de l'expression écrite.

Fondée sur l'explication et la restitution de règles grammaticales plutôt que sur la pratique discursive, la méthode traditionnelle formait des apprenants à l'aise à l'écrit et compétents en grammaire, mais souvent peu enclins à s'exprimer librement.

La méthode traditionnelle d'enseignement de la rédaction, bien que dominante pendant de nombreuses années, a révélé ses limites en termes d'efficacité et d'émancipation des apprenants. L'avènement de nouvelles approches pédagogiques, centrées sur la pratique et l'expression individuelle, a permis de dépasser ces limites et de proposer une formation plus riche et plus adaptée aux besoins des apprenants.

2.1.2 La méthode directe

La méthode directe rejette catégoriquement la traduction comme outil d'apprentissage. En effet, le recours au thème et à la version, pratiques courantes dans les méthodes traditionnelles, tisse des liens artificiels entre la langue maternelle (LM) et la langue étrangère (LE) dans l'esprit de l'apprenant. Cette imbrication des deux langues fait de la LM un passage obligé vers la LE, entravant l'acquisition naturelle de cette dernière.

La méthode directe vise à ce que l'apprenant pense directement en langue étrangère. S'inspirant de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant, elle immerge l'apprenant dans un bain linguistique, recréant en classe des conditions d'apprentissage aussi naturelles que possible.

L'oral au premier plan

L'oral occupe une place centrale dans la méthode directe, car pour l'apprenant débutant, la réalité linguistique se résume essentiellement à l'oral. Cette approche active, directe et intuitive privilégie l'imitation et la répétition, favorisant une acquisition fluide et naturelle de la langue.

L'écriture :

Selon Goody, l'invention de l'écriture a marqué un tournant majeur dans notre manière de penser et d'interagir avec le monde. Elle a donné naissance à une "nouvelle technologie de l'intellect" qui se manifeste à trois niveaux :

Chapitre 1

Instrumentation physique : systèmes d'écriture, supports matériels, outils et compétences nécessaires à leur manipulation.

Stockage de l'information et des savoirs : tablettes, parchemins, livres, dictionnaires, disques, etc., permettant la conservation et la transmission du savoir.

Procédures cognitives : l'écriture formalise et facilite des processus cognitifs complexes comme la réflexion, la résolution de problèmes et le développement de la pensée abstraite.

L'écriture : un outil pour la formalisation et la réflexion

L'écriture a joué un rôle crucial dans le développement de la pensée formelle, des mathématiques, de la grammaire, des dictionnaires et de la recherche scientifique. "L'écriture avantage des formes spéciales d'activité linguistique et fortifie certaines manières de formuler et de résoudre les problèmes." (Goody)

Émile Benveniste : l'écriture, un outil indispensable à la pensée

Pour Benveniste, "penser, c'est manier les signes linguistiques". La pensée sans l'écriture ne dispose pas des mêmes ressources que celle qui s'en sert. L'écriture a permis le développement de la logique formelle, des mathématiques, de la grammaire, etc., et a joué un rôle essentiel dans la recherche et la production des connaissances.

Vygotski : l'écriture, une fonction verbale à part entière

Dès les années 1930, Vygotski affirmait que "le langage écrit n'est pas la simple traduction du langage oral, mais une fonction verbale tout à fait particulière que son développement exige un haut niveau d'abstraction".

L'écriture : un exercice volontaire et conscient

L'apprentissage de l'écriture exige un effort volontaire et conscient de la part de l'apprenant. Contrairement à l'oral, où la situation dynamique dicte le rythme de la communication, l'écriture demande une implication active et réfléchie de l'apprenant.

La méthode directe, en prônant l'immersion dans la langue cible et en privilégiant l'oral, offre une approche résolument moderne et efficace pour l'apprentissage des langues. Elle permet

Chapitre 1

aux apprenants de penser et de s'exprimer naturellement dans la langue étrangère, tout en développant leurs capacités cognitives et leur esprit critique.

2.1.3 La méthode audio-orale

La méthode audio-orale (MAO) puise ses racines dans une approche développée par l'armée américaine vers 1945, visant à former rapidement et efficacement son personnel en langues étrangères. Cette méthode s'inscrit explicitement dans le cadre de la linguistique behavioriste de Bloomfield, associée à la théorie du behaviorisme. Cette approche considère la langue comme un ensemble d'habitudes et d'automatismes, et son apprentissage repose sur le modèle de Skinner, qui met en jeu un cycle stimulus-réponse-renforcement.

La MAO se distingue par son accent mis sur l'oral et l'absence de traduction, du moins dans ses premières phases. L'objectif premier est l'acquisition de la langue parlée, ce qui explique l'exclusion de l'écrit à ce stade.

La méthode audio-orale, inspirée des théories linguistiques et behavioristes, se caractérise par son approche résolument orale, son accent sur les automatismes et l'absence de traduction en début d'apprentissage. Elle vise à former des locuteurs capables de s'exprimer et de comprendre la langue étrangère de manière fluide et efficace.

2.1.4 La méthode structuro-globale-audio-visuelle (SGAV)

La méthode structuro-globale-audio-visuelle (SGAV), proposée en 1965 par P. Guberina de l'université de Zagreb (ex-Yougoslavie), s'inspire de la théorie de la Gestalt et met l'accent sur la perception globale de la forme. Cette approche privilégie la compréhension du sens général en stimulant simultanément l'ouïe et la vue, c'est-à-dire les canaux auditif et visuel.

D'après J. Cureau (1968), les termes décrivant la méthodologie SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle) sont :

"Audio" : primauté à la langue parlée, entendue et vécue dans le cadre de la situation de communication.

"Visuel" : utilisation de l'image comme support pédagogique.

"Structuro-Globale" : approche globale de la langue, en mettant l'accent sur la structure de la langue et la compréhension du sens plutôt que sur l'apprentissage par cœur de règles grammaticales

Chapitre 1

L'écrit relégué au second plan :

Contrairement aux méthodes audio-orales (MAO) et audio-visuelles (MAV) qui présument qu'une maîtrise orale suffisante garantit une compréhension écrite similaire, la SGAV ne considère pas l'écrit comme une priorité. En effet, cette approche place l'apprentissage de l'oral au premier plan, reléguant l'écrit au second rang.

La méthode SGAV se distingue par son approche globale qui privilégie la compréhension globale du sens en sollicitant simultanément l'ouïe et la vue. Elle ne considère pas l'écrit comme une compétence essentielle à acquérir en priorité, mais plutôt comme un complément à la maîtrise de l'oral.

2.1.5 Approche communicative

L'approche communicative, d'origine anglo-saxonne, a commencé à se répandre en France dans les années 1970. Elle met l'accent sur l'apprentissage des compétences langagières pratiques pour atteindre des objectifs de communication concrets. Cette approche nécessite une adaptation aux situations réelles de communication et une immersion dans les usages linguistiques pour apprendre la langue. Le texte est considéré comme une unité de sens, et l'apprenant doit rapidement en saisir le sens global. Dans ce contexte, l'écrit gagne en importance, car les besoins en communication peuvent prendre diverses formes telles que la compréhension de textes écrits, la rédaction de notes ou de demandes, ou la communication d'informations par écrit.

2.1.6 Approche actionnelle :

L'approche actionnelle met l'accent sur l'apprentissage par les tâches et les projets, qui impliquent des activités langagières pratiques et contextualisées. Dans ce contexte, l'écrit joue un rôle essentiel, car il permet aux apprenants de produire des textes qui reflètent leur compréhension et leur maîtrise de la langue. Les exercices et les simulations systématiques, ainsi que les jeux de rôle, encouragent les apprenants à utiliser l'écrit pour communiquer et à intégrer les compétences linguistiques dans des situations réelles.

L'approche actionnelle favorise l'organisation de l'apprentissage par le biais de scénarios réalistes et fédérateurs, qui couvrent plusieurs leçons et mènent à une tâche/projet final qui implique un travail collaboratif. Les apprenants décident de la manière d'accomplir la

Chapitre 1

tâche/projet, et les enseignants fournissent des apports linguistiques, des ressources et un soutien à la classe, au groupe ou aux individus selon les besoins.

L'accent est mis sur l'autonomie et l'authenticité des ressources, des thèmes et des pratiques. Les apprenants peuvent utiliser des sources dans différentes langues et travailler de manière plurilingue. L'auto-évaluation des résultats à l'aide de descripteurs sélectionnés est également courante

L'écrit est un outil essentiel dans l'approche actionnelle, car il permet aux apprenants de communiquer efficacement et de maîtriser les compétences linguistiques dans des situations réelles.

3. Qu'est-ce que la production de l'écrit

La production de l'écrit est un processus complexe qui vise à amener les apprenants à rédiger des textes de différentes formes et genres, en respectant les conventions linguistiques et en s'adaptant à des situations de communication variées. Ce processus implique la maîtrise de plusieurs compétences :

Linguistiques: orthographe, grammaire, conjugaison, ponctuation, lexique riche et précis. • Cognitives : organisation des idées, planification du texte, capacités de réflexion, créativité. • Sociales et émotionnelles : motivation, engagement, expression de soi, communication efficace

D'après Jean-Claude Beacco : La production de l'écrit est un processus cognitif complexe qui met en jeu plusieurs compétences, telles que la planification, la textualisation et la révision

Selon. Michel Fayol: La production de l'écrit est une activité sociale qui implique l'utilisation de gestes professionnels pour communiquer avec autrui(Fayol,2018)

Annie Rouxel: La production de l'écrit est un acte de communication qui vise à produire un texte à la fois cohérent et efficace.

Daniel Delorme: La production de l'écrit est une activité d'apprentissage qui permet aux apprenants de développer leurs compétences linguistiques, cognitives et sociales (Delorme,2000)

Chapitre 1

.Pierre-Yves Péron: La production de l'écrit est une activité créative qui permet aux apprenants d'exprimer leurs idées et leurs sentiments de manière personnelle.

Cependant, on peut en déduire une définition en croisant les différentes définitions des termes qui la composent :

- Production : Action de produire, de créer quelque chose.
- Écrit : Ce qui est écrit, par opposition à ce qui est oral.

Les chercheurs de la production de l'écrit constatent plusieurs choses :

. L'écriture est un processus complexe qui met en jeu plusieurs compétences: linguistique, cognitives, Sociales et émotionnelle.

L'écriture est un processus dynamique et évolutif qui varie en fonction du contexte et des objectifs de l'écriture.

Par exemple, un apprenant ne rédigera pas un texte de la même manière s'il s'agit d'un devoir scolaire ou d'une lettre à un ami.

3.1.1 La taxonomie de bloom

Benjamin Bloom a développé une taxonomie des objectifs pédagogiques, classés en six niveaux de complexité cognitive, du plus simple au plus complexe

Niveau	Objectif	Exemples d'activités
Connaître	Se souvenir d'informations et le restituer.	Rédiger un résumé, identifier les éléments d'un récit.
Comprendre	Interpréter et analyser des informations.	Rédiger un compte rendu, expliquer les intentions d'un auteur.

Chapitre 1

Appliquer	Mettre en pratique des connaissances dans un contexte nouveau.	Rédiger une lettre, crée un dialogue.
Analyser	Décomposer un sujet en ses éléments constitutifs.	Rédiger une critique littéraire, identifier les arguments d'un texte.
Evaluer	Porter un jugement sur une valeur ou une idée.	Rédiger un argumentaire, comparer deux points de vue.
Crée	Produire quelque chose de nouveau et d'original.	Rédiger une nouvelle, inventer un poème.

3.1.2 Les étapes de la séance de production de l'écrit

La séance de production de l'écrit peut être divisée en plusieurs étapes :

1. La phase de préparation

Définir les objectifs de la séance: Que voulez-vous que les apprenants apprennent ou soient capables de faire à la fin de la séance ?

Choisir le sujet: Le sujet doit être adapté au niveau des apprenants et à leurs intérêts.

Rassembler des documents: Vous pouvez fournir aux apprenants des documents pour les aider à se documenter sur le sujet et à trouver des idées.

Chapitre 1

Présenter la consigne: La consigne doit être claire et précise. Elle doit indiquer aux apprenants ce qu'ils doivent faire et comment ils doivent le faire.

La phase de production

Laisser les apprenants réfléchir et prendre des notes.

Les encourager à s'entraider et à se poser des questions.

Passer dans les rangs pour les aider et les guider

La phase de révision

Demander aux apprenants de relire leur texte et de le corriger.

Les encourager à s'exprimer sur leur travail et à donner des conseils aux autres.

Proposer des activités de correction collective.

La phase d'évaluation

Collecter les productions des apprenants.

Les lire et les corriger.

Donner aux apprenants un feedback positif et constructif.

3.1.2.1 Les objectifs de la séance de la production écrite en classe de FLE

En classe de FLE les objectifs de la séance de production écrite sont d'aider les apprenants à développer leurs compétences en écriture en français cela comprend l'amélioration de la grammaire du vocabulaire de l'orthographe et de la structure des phrases. L'objectif principal est permettre aux apprenants de s'exprimer de manière claire et cohérente en français par écrit

La production écrite en classe de FLE vise également à développer la confiance des apprenants dans leur capacité à communiquer par écrit. Donc Les objectifs d'une séance de

Production écrite en classe de FLE varient selon le niveau des apprenants, le thème abordé et les compétences linguistiques à travailler

Chapitre 1

Cependant, on peut dégager quelques objectifs généraux ; Développer les compétences linguistiques des apprenants, Développer les compétences cognitives des apprenants, Développer les compétences sociales et émotionnelles des apprenants

En plus de ces objectifs généraux, les séances de production écrite peuvent également avoir des objectifs spécifiques, tels que :

Apprendre aux apprenants à rédiger un type de texte particulier (récit, argumentation, description, etc.).

Travailler sur un thème particulier (la famille, les voyages, l'environnement, etc.).

Développer une compétence linguistique particulière (la conjugaison, le vocabulaire de l'environnement, etc.).

3.1.3 Les stratégies d'enseignement de la production écrite

Les stratégies d'enseignement de la production écrite visent à aider les apprenants à développer les compétences nécessaires pour rédiger des textes clairs, précis et cohérents.

Elles peuvent être regroupées en quatre catégories principales :

- Stratégies de planification

Aider les apprenants à choisir un sujet et à le délimiter.

Leur apprendre à organiser leurs idées et à créer un plan.

Leur proposer des outils et des modèles pour les aider à planifier leur écriture.

- Stratégies de rédaction

Apprendre aux apprenants à rédiger des phrases grammaticalement correctes et à utiliser un vocabulaire précis.

Leur montrer comment structurer un texte et utiliser les différents types de paragraphes. Leur donner des conseils pour améliorer la cohérence et la fluidité de leur écriture.

- Stratégies de révision

Chapitre 1

Encourager les apprenants à relire leur texte et à identifier les erreurs qu'ils ont pu faire. • Leur apprendre à corriger les erreurs d'orthographe, de grammaire et de ponctuation. • Leur donner des conseils pour améliorer la qualité de leur écriture. •

-Stratégies d'évaluation

Fournir aux apprenants des critères d'évaluation clairs et précis.

Leur donner un feedback positif et constructif sur leurs productions. • Les encourager à s'auto-évaluer et à identifier leurs points forts et leurs points faibles.

- Quelques exemples de stratégies d'enseignement de la production écrite :

Utiliser des brainstormings pour aider les apprenants à trouver des idées. Leur faire rédiger des brouillons avant de rédiger la version finale de leur texte. Leur proposer des activités d'écriture collaborative.

Utiliser des outils numériques pour les aider à rédiger et à corriger leurs textes.

Ces stratégies permettent aux apprenants de développer leurs compétences en écriture de manière progressive et efficace.

4. les modèles de la production écrite

Les modèles de la production écrite visent à expliquer le processus complexe de l'écriture. Ils proposent des frameworks théoriques pour comprendre les différentes étapes et les composantes qui contribuent à la création d'un texte.

4.1 Les modèles de la production écrite en langue maternelle

Les modèles de la production écrite en langue maternelle s'inscrivent dans le champ de la recherche en psycholinguistique et en didactique du français. Ils visent à décrire et à expliquer les processus cognitifs et linguistiques impliqués dans l'écriture

-Le modèle de Fayol (1983)

Ce modèle propose une description du processus d'écriture en cinq étapes :

La planification: l'écrivain définit son objectif et organise ses idées.

Chapitre 1

La recherche: l'écrivain recherche des informations et des idées.

La textualisation: l'écrivain traduit ses idées en phrases et en paragraphes. La révision: l'écrivain relit son texte et le corrige.

L'édition: l'écrivain met en forme son texte pour le rendre public.

- Le modèle de Charolles (1987)

Le modèle de Charolles (1987)

Ce modèle met l'accent sur le rôle de la mémoire dans l'écriture. Il propose une distinction entre la mémoire à long terme (MLT) et la mémoire à court terme (MCT) et décrit comment elles interagissent dans le processus d'écriture

Le modèle de De Beaugrande et Dressler (1981)

Ce modèle propose une description des sept principes de cohérence textuelle :

La cohésion : les éléments du texte doivent être liés entre eux par des liens grammaticaux et lexicaux.

La progression thématique : le texte doit développer un thème central. La causalité et la temporalité : les événements doivent être organisés selon une logique temporelle et causale.

La non-contradiction : les informations du texte ne doivent pas se contredire. La pertinence : les informations du texte doivent être pertinentes pour le thème central.

Le modèle de Van Dijk (1980)

Ce modèle propose une description de la structure macro-sémantique du texte. Il distingue trois niveaux de structure :

La structure thématique : le thème central du texte.

La structure schématique : les différentes étapes du développement du thème. La structure locale : les phrases et les paragraphes qui constituent le texte

Chapitre 1

4.2 Les modèles en langue étrangère

Les modèles de la production écrite en langue étrangère (PLE) s'inscrivent dans le champ de la recherche en psycholinguistique et en didactique des langues étrangères. Ils visent à décrire et à expliquer les processus cognitifs et linguistiques impliqués dans l'écriture en langue étrangère.

Quelques exemples de modèles influents :

. Le modèle de Pica (1983) Ce modèle propose une description du processus d'écriture en langue étrangère en trois étapes :

La planification: l'écrivain définit son objectif et organise ses idées.

La textualisation: l'écrivain traduit ses idées en phrases et en paragraphes. La révision: l'écrivain relit son texte et le corrige.

. Le modèle de Ellis (1994)

Ce modèle met l'accent sur le rôle de la mémoire dans l'écriture en langue étrangère. Il propose une distinction entre la mémoire à long terme (MLT) et la mémoire à court terme (MCT) et décrit comment elles interagissent dans le processus d'écriture.

5. La démarche pédagogique de la production écrite

La démarche pédagogique de la production écrite est un processus complexe qui vise à développer les compétences des apprenants en matière d'écriture.

Elle se compose de plusieurs étapes :

- Définir les objectifs d'apprentissage

La première étape consiste à définir les objectifs d'apprentissage que l'on souhaite atteindre.

Ces objectifs peuvent être de différents types :

Acquérir des connaissances grammaticales et lexicales

Apprendre à organiser ses idées

Chapitre 1

Développer son style d'écriture

Être capable de rédiger différents types de textes

- Choisir un sujet

Le choix du sujet est important car il doit être motivant pour les apprenants et leur permettre de s'exprimer de manière personnelle.

Il est possible de laisser les apprenants choisir leur propre sujet

Fournir des ressources

Les apprenants ont besoin de ressources pour les aider à écrire.

Ces ressources peuvent être des documents, des livres, des sites internet, des logiciels, etc.

- Guider les apprenants

Le rôle de l'enseignant est de guider les apprenants tout au long du processus d'écriture. Il peut le faire en :

Donnant des conseils

Proposant des activités

Répondant aux questions des apprenants

6.évaluation de la production écrite

L'évaluation de la production écrite est un processus complexe et multidimensionnel qui vise à mesurer les compétences des apprenants à différents niveaux.

Elle se base sur plusieurs critères :

. La maîtrise linguistique:

Grammaire: La correction grammaticale et la maîtrise des structures de phrases.
• Orthographe: La justesse de l'orthographe et la ponctuation.

Vocabulaire: La richesse et la précision du vocabulaire utilisé

Chapitre 1

La cohérence et la structure:

Organisation: La logique du texte et la progression des idées.

Cohésion: La fluidité du texte et la liaison entre les phrases.

Paragraphes: La structuration du texte en paragraphes cohérents

. Le contenu et le style:

Pertinence: Le lien entre le sujet et le contenu du texte.

Richesse: La profondeur et l'originalité des idées développées.

Style: La clarté, la précision et l'expressivité du style d'écriture.

La dimension pragmatique:

Adaptation au public: La prise en compte du destinataire et du contexte. • Registre de langue: Le choix du registre approprié au sujet et au public. Différentes approches peuvent être utilisées pour l'évaluation de la production écrite :

Évaluation formative, Évaluation sommative

L'évaluation; de la production écrite est un outil essentiel pour le développement des compétences des apprenants en matière d'écriture.

En suivant les différentes étapes et en utilisant des outils adaptés, les enseignants peuvent garantir une évaluation juste et constructive des productions écrites de leurs apprenants.

Conclusion

La lecture attentive de ce chapitre, avec ses définitions et ses analyses, nous conduit à la conclusion suivante que La production écrite est une activité complexe et capitale dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle offre à l'apprenant de multiples opportunités pour :

Exprimer ses idées et ses pensées de manière claire et concise.

Communiquer efficacement avec autrui, à l'oral et à l'écrit.

Chapitre 1

Développer ses compétences linguistiques et grammaticales.

Chapitre 02

**Le travail collaboratif en stratégie
d'apprentissage**

Chapitre 2

Introduction

Dans le monde dynamique actuel, l'apprentissage collaboratif s'impose comme une stratégie pédagogique d'une importance croissante. Cette approche dépasse le simple travail en groupe et met l'accent sur l'interdépendance positive, la construction collective des connaissances et le développement de compétences individuelles et sociales.

Ce chapitre explorera les fondements théoriques du travail collaboratif, ses avantages pour l'apprentissage, distinction entre travail collaboratif et coopératif qu'il peut prendre dans divers contextes éducatifs. Nous examinerons également les conditions nécessaires à la mise en œuvre réussie du travail collaboratif, ainsi que l'évaluation du travail collaboratif.

Le travail collaboratif

Le travail collaboratif est une approche pédagogique dans laquelle les étudiants travaillent ensemble de manière structurée et interdépendante pour atteindre un objectif commun. Ce qui distingue cette approche du simple travail de groupe est l'accent mis sur la collaboration active et la Co-construction des apprentissages. Dans le cadre d'une approche collaborative, les étudiants se voient attribuer des rôles et des responsabilités spécifiques pour accomplir une tâche commune.

Ils maintiennent une communication directe et fréquente, s'apportant mutuellement soutien et encouragement. Cette approche vise également à développer les compétences sociales des apprenants telles que la communication, la résolution de problèmes et la prise de décision. De plus, les membres du groupe réfléchissent collectivement au fonctionnement et à l'efficacité de leur collaboration. De ce fait, le travail collaboratif crée une dynamique d'interdépendance positive où les étudiants comptent les uns sur les autres pour réussir. Cela favorise une véritable co-construction de l'apprentissage plutôt qu'un simple partage d'informations.

Selon Mucchielli, le travail collaboratif se définit comme *"une activité collective coordonnée, impliquant des personnes qui partagent des objectifs communs et qui œuvrent ensemble pour les atteindre"* (Mucchielli, 2004, p. 12).

La collaboration n'est pas un compromis, c'est une création commune où le tout est plus grand que la somme des parties. (France, 1946)

Chapitre 2

"Le travail d'équipe est la capacité de travailler ensemble vers une vision commune. C'est la capacité de diriger les accomplissements individuels vers les objectifs de l'organisation." (Carnegie, 1902)

Le travail coopératif

Selon le Dictionnaire pratique du didactique du FLE, le travail coopératif fait référence à *"une méthode pédagogique dans laquelle les apprenants travaillent ensemble par petits groupes pour réaliser une tâche commune"* (Cuq, 2003, p. 51). Ce dictionnaire spécialisé souligne que *"les apprenants sont interdépendants et doivent collaborer pour atteindre un objectif partagé"* (Cuq, 2003, p. 51).

Le travail coopératif se caractérise par une *"responsabilité individuelle et collective"* (Cuq, 2003, p. 51) : chaque membre du groupe a un rôle à jouer et doit contribuer au travail d'équipe, créant ainsi une interdépendance positive entre les apprenants. Cette responsabilité partagée favorise l'engagement et la motivation de chacun.

De plus, le Dictionnaire pratique du didactique du FLE précise que le travail coopératif implique *"l'interaction en face-à-face"* (Cuq, 2003, p. 51) entre les apprenants. Cela favorise les échanges et la construction collective des connaissances, en opposition à une approche plus individualiste.

Enfin, cette méthode pédagogique nécessite *"le développement de compétences sociales"* (Cuq, 2003, p. 51) telles que la communication, la résolution de conflits et le leadership. Le Dictionnaire souligne également l'importance de *"la réflexion sur le processus de groupe"* (Cuq, 2003, p. 51), permettant aux apprenants d'optimiser leur travail coopératif.

En somme, le travail coopératif s'oppose au travail individuel et vise à développer à la fois les apprentissages disciplinaires et les compétences sociales des apprenants (Cuq, 2003).

Les caractéristiques du travail collaboratif sont les suivantes :

1. Objectifs partagés :

Selon Roger Mucchielli, le travail collaboratif se définit par la présence d'objectifs communs entre les membres de l'équipe (Mucchielli, 2004, p. 12). David Jonassen explique également que la collaboration implique que les participants travaillent ensemble pour atteindre des buts partagés (Jonassen, 1999, p. 219).

Chapitre 2

2. Interdépendance :

Le travail collaboratif repose sur une interdépendance entre les membres de l'équipe, qui ont besoin les uns des autres pour accomplir leurs tâches (Johnson & Johnson, 2009, p. 365). Selon Bruffee, la collaboration nécessite que les participants dépendent les uns des autres et reconnaissent cette dépendance (Bruffee, 1993, p. 3).

3. Co-construction des connaissances :

Dans le travail collaboratif, les participants co-construisent activement les connaissances plutôt que de les recevoir de manière passive (Roschelle & Teasley, 1995, p. 70). Dillenbourg souligne que la collaboration implique l'engagement mutuel des participants dans un effort coordonné pour résoudre un problème ensemble (Dillenbourg, 1999, p. 1).

4. Communication et coordination :

Le travail collaboratif nécessite une communication ouverte et fréquente entre les membres de l'équipe (Katzenbach & Smith, 1993, p. 112). Selon Salomon, la collaboration implique également une coordination étroite des actions et des efforts des participants (Salomon, 1992, p. 63).

5. Partage de ressources et d'informations :

Le travail collaboratif se caractérise par un partage de ressources et d'informations entre les membres de l'équipe (Damon & Phelps, 1989, p. 13). Scardamalia explique que la collaboration requiert que les participants partagent leurs connaissances, leurs compétences et leurs perspectives (Scardamalia, 2002, p. 67).

Les Avantages du travail collaboratif

Optimisation des performances et de la productivité

D'après une méta-analyse de Johnson et Johnson, le travail collaboratif "permet d'obtenir de meilleures performances et une productivité accrue par rapport au travail individuel ou compétitif" (Johnson & Johnson, 2009, p. 366).

Comme le mentionnent Katzenbach et Smith, les équipes collaboratives "peuvent atteindre des niveaux de performance bien supérieurs à ceux des individus travaillant en solo" (Katzenbach & Smith, 1993, p. 21).

Chapitre 2

Développement des compétences

La collaboration au travail permet aux participants de "développer des compétences essentielles telles que la communication, la résolution de problèmes et la pensée critique" (Dillenbourg, 1999, p. 8).

Selon Bruffee, la collaboration favorise "l'apprentissage approfondi et le développement de compétences de haut niveau" (Bruffee, 1993, p. 12).

Meilleure qualité des solutions

Dans un environnement collaboratif, les "différentes perspectives et connaissances des membres de l'équipe permettent de générer des solutions plus créatives et de meilleure qualité" (Roschelle & Teasley, 1995, p. 70).

Comme l'explique Scardamalia, la collaboration "améliore la qualité des idées et des solutions" grâce à la "construction collective des connaissances" (Scardamalia, 2002, p. 67).

Engagement et motivation renforcés

Le travail collaboratif favorise "un engagement plus fort et une motivation accrue chez les participants" (Johnson & Johnson, 2009, p. 367).

Selon Mucchielli, la collaboration "instaure un sentiment d'appartenance et de responsabilité collective" qui stimule la motivation (Mucchielli, 2004, p. 17).

Meilleure gestion du stress et du changement

Le travail d'équipe collaboratif "permet de mieux gérer le stress et les changements grâce au soutien mutuel et à la coordination des efforts" (Wheatley, 2006, p. 112).

Selon Senge, la collaboration permet de renforcer la résilience des équipes face à la complexité et à l'incertitude (Senge, 1990, p. 239). En bref, les bénéfices principaux du travail en collaboration comprennent une amélioration de la performance et de la productivité, le développement de compétences essentielles, des solutions de qualité supérieure, un engagement et une motivation accrues, ainsi qu'une meilleure gestion du stress et du changement.

Pour les enseignants :

- Échange de bonnes pratiques : La collaboration entre enseignants permet de partager des idées, des méthodes et des expertises, améliorant ainsi les pratiques pédagogiques.

Chapitre 2

- Développement professionnel : Travailler en équipe favorise le développement professionnel continu des enseignants, qui peuvent ainsi apprendre de leurs collègues et enrichir leurs compétences.

- Soutien mutuel : La collaboration offre un soutien émotionnel et pratique aux enseignants, notamment pour gérer le stress et la charge de travail.

- Innovation pédagogique : En partageant leurs réflexions et leurs idées, les enseignants stimulent l'innovation dans les approches d'enseignement et d'apprentissage.

- Meilleure gestion de classe : La collaboration entre enseignants permet une coordination plus efficace des activités et de la discipline en classe.

Pour les apprenants :

- Apprentissage approfondi : Le travail collaboratif encourage une compréhension approfondie des concepts grâce aux interactions et aux échanges entre pairs.

- Développement de compétences transversales : La collaboration permet aux apprenants de développer des compétences essentielles telles que la communication, la résolution de problèmes et l'esprit critique.

- Motivation et engagement accrus : Travailler en équipe stimule la motivation des apprenants et favorise leur implication dans les activités d'apprentissage.

- Différenciation pédagogique : La collaboration facilite la prise en compte des besoins et des styles d'apprentissage variés des apprenants.

- Préparation à la vie professionnelle : Les expériences de travail collaboratif préparent les apprenants aux exigences du travail en équipe dans leur future carrière.

En conclusion, le travail collaboratif présente de nombreux avantages pour les enseignants, qui peuvent partager leurs pratiques et se développer professionnellement, ainsi que pour les apprenants, qui bénéficient d'un apprentissage approfondi et du développement de compétences essentielles.

Chapitre 2

Distinction entre le travail collaboratif et travail coopératif

Dans une approche coopérative, l'accent est mis sur l'accomplissement efficace d'une tâche spécifique grâce à la division du travail au sein du groupe. Les rôles et les responsabilités sont généralement bien définis, et l'enseignant joue un rôle plus directif dans la structuration des tâches et la guidance des interactions. Cette approche permet une meilleure gestion de la classe, mais peut parfois limiter l'autonomie et la responsabilité individuelle des apprenants.

En revanche, le travail collaboratif se caractérise par une responsabilité partagée et une co-construction des connaissances. Les apprenants travaillent de manière plus autonome, en négociant les objectifs, les rôles et les processus au sein du groupe. L'enseignant joue un rôle de facilitateur, guidant les apprenants dans leurs interactions et les aidant à développer leurs compétences de collaboration. Cette approche favorise davantage le développement de compétences sociales et d'autonomie, mais peut nécessiter plus de temps et de soutien de la part de l'enseignant.

Le choix entre le travail collaboratif et le travail coopératif dépend des objectifs pédagogiques, des caractéristiques des apprenants et du contexte d'apprentissage. Une combinaison judicieuse de ces deux approches peut permettre de tirer le meilleur parti des avantages de chacune.

Des conditions propices au travail collaboratif :

Pour que le travail collaboratif soit efficace, il est essentiel de mettre en place des conditions spécifiques. Tout d'abord, il est primordial d'établir un climat de confiance et de respect mutuel au sein du groupe (Gillies, 2016 ; Panitz, 1997). Les apprenants doivent se sentir en sécurité pour pouvoir partager leurs idées librement et prendre des risques (Barkley et al., 2014 ; Johnson & Johnson, 1999).

Une deuxième condition essentielle est l'interdépendance positive entre les membres du groupe (Bruffee, 1993 ; Dillenbourg, 1999). Les apprenants doivent comprendre que leur réussite dépend de celle du groupe et qu'ils ont un rôle à jouer dans la réalisation de la tâche commune (Brame & Biel, 2015 ; Kagan, 1994).

De plus, une responsabilité individuelle et une implication active de chacun sont nécessaires (Barkley et al., 2014 ; Panitz, 1999). Les apprenants doivent être encouragés à

Chapitre 2

contribuer de manière significative aux discussions et à la réalisation des objectifs du groupe (Gillies, 2016 ; Panitz, 1997).

Enfin, l'enseignant joue un rôle crucial en tant que facilitateur, en guidant les apprenants dans leurs interactions et en les aidant à développer leurs compétences de collaboration (Brame & Biel, 2015 ; Gillies, 2016). Il doit également fournir des outils et des structures de soutien adaptés aux besoins du groupe (Barkley et al., 2014 ; Dillenbourg, 1999).

En respectant ces conditions, le travail collaboratif peut favoriser l'engagement, la motivation et l'apprentissage approfondi des apprenants (Bruffee, 1993 ; Johnson & Johnson, 1999). Cependant, il est important de garder à l'esprit que cette approche peut nécessiter plus de temps et d'efforts de la part de l'enseignant et des apprenants (Brame & Biel, 2015 ; Panitz, 1997).

L'évaluation du travail collaboratif:

Il est crucial d'évaluer le travail collaboratif afin de mesurer son efficacité et d'identifier les domaines à améliorer. Selon Barkley et al. (2014), il est important que l'évaluation porte à la fois sur les processus de groupe et sur les produits de l'apprentissage (p. 276).

Un aspect essentiel de l'évaluation consiste à observer les interactions au sein du groupe. Comme le soulignent Johnson et Johnson (1999), cette observation permet d'identifier les forces et les faiblesses de la collaboration (p. 71). Un tableau d'observation peut être utilisé à cette fin (voir Tableau 1).

Critère	Observations
Participation équitable	Tous les membres contribuent de manière active
Écoute active	Les membres s'écoutent et reformulent les idées
Résolution de conflits	Le groupe sait gérer les désaccords de

Chapitre 2

	manière constructive
Entraide	Les membres s'entraident et s'encouragent mutuellement

Figure 1 : Grille d'évaluation des productions du groupe

En plus de l'observation, il est possible d'évaluer les produits d'apprentissage afin de mesurer la qualité du travail accompli. Selon Bruffee (1993), "l'évaluation des réalisations du groupe permet de déterminer la profondeur de l'apprentissage" (p. 45). Pour ce faire, il est possible d'utiliser une grille d'évaluation (voir Figure 1).

Grille d'évaluation des productions du groupe

Enfin, il est essentiel de souligner l'importance de l'autoévaluation et de la réflexion individuelle. Selon Gillies (2016), les apprenants prennent conscience de leurs progrès et de leurs domaines d'amélioration grâce à la réflexion sur leur propre apprentissage (p. 45).

En associant ces diverses méthodes, l'évaluation du travail collaboratif devient un instrument efficace pour renforcer cette pratique (Dillenbourg, 1999).

Conclusion

En conclusion, ce chapitre soulignera le rôle crucial du travail collaboratif dans la promotion d'un apprentissage actif, stimulant et centré sur l'apprenant. Il invitera les lecteurs à explorer davantage cette approche pédagogique prometteuse et à réfléchir à son intégration dans leurs propres pratiques d'enseignement et d'apprentissage

Cadre pratique

Chapitre 01

Méthodologie de recherche

Introduction

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) au cycle moyen joue un rôle crucial dans le développement des compétences linguistiques des apprenants. A ce stade, les apprenants ont déjà acquis des bases en français et sont prêts à explorer des notions plus complexes. L'objectif principal de cet enseignement est de les aider à améliorer leurs compétences scripturales et de leur permettre de produire des textes corrects et compréhensibles.

Sur le plan méthodologique, On va s'appliquer en détail dans ce chapitre à mettre en place notre description du protocole qui consiste à conjuguer le travail de groupe en tant que méthode d'apprentissage de la production écrite avec deux classes de 3AM. La première sera considérée comme un travail individuel (témoin), chaque apprenant réalisera une production personnelle.

Afin d'attribuer une signification concrète à la partie pratique de notre étude, qui s'appuie fondamentalement sur la compétence en tant qu'outil performant dans l'amélioration de la production écrite chez les apprenants, nous allons mener une expérience sur le terrain qui pourrait nous permettre de répondre à nos hypothèses

Les apprenants en 3 année moyenne sont invités à entreprendre trois grands projets qui donneront du sens à leurs études. Ces projets lui permettront de produire des textes, des projets journalistiques, des récits biographiques/autobiographiques et des récits historiques.

Notre travail se baser sur la génération de récits biographiques, ce chapitre est donc nécessaire pour expliquer la spécificité de ce type de texte. Pour cela, nous avons choisi les programmes suivants : Définition, caractéristique du récit biographique, structures du récit biographique, récit biographique dans le manuel 3AM.

Définition d'un récit biographique

Un récit biographique est un récit qui retrace la vie d'une personne réelle, généralement écrite à la troisième personne. Il s'agit d'une forme d'écriture non fictive qui s'appuie sur des recherches approfondies et des sources vérifiables pour raconter l'histoire de la vie d'une personne, en mettant en lumière ses expériences, ses réalisations, ses relations et ses qualités personnelles.

Caractéristiques d'un récit biographique

- **Focalisation sur une personne réelle :** Le récit biographique se concentre sur la vie d'une personne en particulier, en explorant les différents aspects de son existence.
- **Narration à la troisième personne :** Le récit est généralement écrit à la troisième personne, ce qui permet à l'auteur de maintenir une certaine objectivité et de présenter une perspective neutre sur la vie du sujet.
- **Basé sur des recherches approfondies :** L'auteur d'un récit biographique doit mener des recherches approfondies pour recueillir des informations précises et vérifiables sur la vie du sujet. Cela peut impliquer la consultation de documents d'archives, d'entretiens avec des personnes qui ont connu le sujet, et l'analyse d'œuvres écrites par le sujet lui-même.
- **Structure chronologique :** La plupart des récits biographiques suivent une structure chronologique, retraçant la vie du sujet de sa naissance à sa mort ou à un moment précis de sa vie.
- **Exploration de divers aspects de la vie :** Un récit biographique bien élaboré va au-delà des événements marquants de la vie du sujet et explore divers aspects de son existence, tels que ses pensées, ses sentiments, ses motivations, ses relations et son impact sur le monde.

Caractéristiques générales

- Le récit biographique raconte la vie d'une personne réelle, souvent une personnalité célèbre, en suivant généralement un ordre chronologique.
- L'auteur du récit biographique est extérieur à l'histoire qu'il raconte. Il n'est pas le personnage principal.
- Le récit est écrit à la troisième personne, contrairement à l'autobiographie qui utilise la première personne.

La structure du récit biographique

La structure du récit biographique se caractérise généralement par les éléments suivants :

Introduction

Présentation du sujet de la biographie (Simons, 2019)

Établissement du contexte historique et social (Bruner, 2004)

Énoncé de la thèse ou de l'objectif de la biographie (Hermans, 2012)

Chronologie des événements marquants

Naissance et enfance du sujet (Erikson, 1950)

Éducation et formation du sujet (McAdams, 1993)

Événements clés de la vie adulte (Hefferon & Boniwell, 2011)

Accomplissements et réalisations du sujet (Atkinson, 1998)

Développement de la personnalité et de l'identité

Influences familiales et sociales (Bandura, 1986)

Évolution des valeurs, croyances et motivations (Deci & Ryan, 2000)

Facteurs ayant façonné la personnalité du sujet (Erikson, 1959)

Impact et héritage

Contribution du sujet à son époque (Atkinson, 1998)

Influence du sujet sur la société ou un domaine particulier (Bruner, 1990)

Réflexions sur la signification et la pertinence de la vie du sujet (McAdams, 1993)

Conclusion

Synthèse des éléments clés de la biographie (Simons, 2019)

Réflexions sur l'importance et la portée de la vie du sujet (Hermans, 2012)

Ouverture sur les leçons à tirer ou les questions en suspens (Hefferon & Boniwell, 2011)

Le récit biographique en production

Lorsqu'un apprenant rédige un récit biographique, il ne crée pas une histoire de toutes pièces, mais il retrace la vie d'une personne réelle. C'est une activité exigeante et une tâche très complexe qui nécessite un apprentissage approfondi et régulier en classe.

Pour produire un récit biographique de qualité, l'apprenant doit tenir compte de six éléments essentiels:

A. Connaître la vie de la personne: l'apprenant qui produit un récit biographique doit avoir une bonne connaissance des événements et des étapes-clés de la vie de la personne qu'il souhaite raconter.

B. Connaître le contexte historique et social: (connaître) il est important de connaître l'époque, les événements et le contexte dans lesquels la personne a vécu.

C. Connaître l'environnement et le milieu de la personne: La localisation géographique, la culture et la société dans laquelle la personne a évolué influencent grandement sa vie et son parcours.

D. Connaître la personne: Ses caractéristiques personnelles, son comportement, ses croyances, ses coutumes, sa vie sociale et familiale sont essentiels pour broser un portrait juste et nuancé.

E. Choisir le style narratif adapté: Récit à la troisième personne, à la première personne, sous forme de journal intime, etc. Le style doit servir au mieux la biographie.

F. Définir l'objectif de la biographie: Que veut-on mettre en lumière ? Quel message ou quelle leçon veut-on transmettre au lecteur à travers cette vie ?

La production d'une biographie est une tâche complexe qui nécessite un apprentissage et une préparation approfondie de la part de l'apprenant.

L'atelier d'écriture

L'atelier d'écriture, dédié au développement des compétences en production écrite, se déroule en trois phases distinctes:

1. Préparation à l'écrit

Cette étape préliminaire, intitulée "Je me prépare à l'écrit", vise à guider l'apprenant vers la production écrite de manière progressive, en l'amenant à s'exercer à des tâches d'écriture de plus en plus complexes. Au cours de cette phase, l'apprenant sera amené à :

- ✓ Réalisation d'activités sur un aspect précis du sujet à traiter
- ✓ Familiarisation avec le vocabulaire pertinent
- ✓ Emploi de structures lexicales adaptées au thème et au type de texte
- ✓ Maîtrise des procédés linguistiques pour améliorer l'écrit

Production écrite

La deuxième étape de l'atelier d'écriture, intitulée "J'écris", invite l'apprenant à mettre en pratique les connaissances et les techniques acquises lors de l'étape préparatoire. Il s'agit de rédiger un texte en intégrant et en mobilisant l'ensemble des apprentissages précédents. Pour l'aider à réussir ce challenge, l'apprenant dispose de plusieurs outils :

- Rédaction d'un écrit en mobilisant les éléments appris précédemment
- Utilisation d'une boîte à outils, de questions sur la consigne et de critères de réussite
- Relecture et amélioration de la production grâce à une grille

3. Compte rendu de la production écrite

L'atelier d'écriture se conclut par une phase essentielle : celle de la **co-évaluation, de l'auto-évaluation et de la remédiation**. Cette étape permet à l'apprenant de :

- **Prendre du recul sur son travail** en l'analysant de manière critique et objective.

Chapitre 3

- **Identifier ses points forts et ses points d'amélioration** en production écrite.
- **Comprendre ses erreurs** et mettre en place des stratégies pour les corriger.
- **Définir des axes de progression** pour ses prochains écrits.

La co-évaluation invite l'apprenant à partager son texte avec ses pairs et à recevoir leurs commentaires constructifs. Cela lui permet de découvrir différentes perspectives et d'enrichir sa propre analyse.

L'auto-évaluation amène l'apprenant à évaluer son travail en se basant sur les critères de réussite et sur les grilles de relecture. Il s'agit d'un exercice réflexif qui favorise le développement de son autonomie et de son sens critique.

La remédiation, quant à elle, consiste à proposer à l'apprenant des activités et des exercices ciblés pour lui permettre de remédier à ses erreurs et de consolider ses acquis. Il peut s'agir d'exercices de grammaire, de vocabulaire, de reformulation, etc.

Cette structure en trois étapes vise à guider progressivement l'apprenant dans la réalisation d'une tâche d'écriture complexe, en le préparant, en l'accompagnant dans la rédaction, puis en lui permettant de revenir sur son travail.

Récit biographique dans le manuel 3AM :

Présentation du manuel de 3AM

Le manuel présente le nouveau programme pédagogique de 3AM, qui se concentre sur l'apprentissage par projet. Selon ce programme, les apprenants doivent réaliser trois projets qui donnent du sens à leurs apprentissages. Ces projets visent à permettre aux apprenants de développer leurs compétences en compréhension et en production de textes narratifs variés relevant du réel.

- Chaque projet est organisé en séquence

Projet 1: Rédiger des faits divers pour journal ou le blog de l'école.

Projet 2: Réaliser un recueil de récits historiques portant sur l'histoire et le patrimoine de notre pays.

Projet 3: Réaliser un cahier de souvenir de la classe et un recueil de biographies de personnages.

- Chaque séquence est organisée en rubriques:

1- La compréhension de l'oral: (J'écoute et je comprends)

Les activités proposées permettent à l'apprenant de développer des capacités d'écoute et l'acquisition progressive des stratégies de construction de sens à partir d'un document sonore, audio-visuel ou de la voix de l'enseignant (texte oralisé). Cette activité est organisée en trois étapes: Avant écoute / l'écoute active / Après écouté.

2- La production de l'oral (Je m'exprime):

La rubrique production de l'oral contient des activités d'expression orale. A partir d'un support iconique (dessin, photo, tableau). L'apprenant sera capable de prendre la parole afin de produire des énoncés oraux lui permettant de communiquer avec l'enseignant ou avec ses camarades. Cette activité est organisée comme suit:

- ✓ Arrêt sur image: parlons-en!
- ✓ Construisons à l'oral: (un fait divers, un récit historique une biographie) à partir de questions et d'une grille pour permettre à l'apprenant de construire un récit cohérent et pertinent.
- ✓ Récapitulons.
- ✓ Je vais plus loin, je donne mon avis.

3- La compréhension de l'écrit (Je lis et je comprends)

Les activités proposées permettent à l'apprenant de construire du sens à partir d'un texte lu. Pour ce faire l'apprenant doit passer par les étapes suivantes :

Chapitre 3

- ✓ J'observe et j'anticipe (phase d'anticipation).
- ✓ Je lis pour comprendre (phase de compréhension globale).
- ✓ Je lis pour mieux comprendre (phase de compréhension détaillée).
- ✓ Je retiens l'essentiel (phase de synthèse).

4- Outils de la langue pour lire, lire et écrire

Les activités de cette rubrique permettent à l'apprenant de maîtriser les procédés linguistiques pour améliorer son écrit. Ces activités sont organisées en cinq étapes

- ✓ Je lis et je repère;
- ✓ J'analyse;
- ✓ Faisons le point;
- ✓ Je m'exerce;
- ✓ J'écris (activité d'intégration partielle).

5- Atelier d'écriture

La première partie de cette rubrique, intitulée «<< je me prépare à l'écrit, propose des activités pour entraîner progressivement l'apprenant à la production écrite.

La deuxième partie, intitulée « j'écris », invite l'apprenant à produire un récit relevant du réel dans lequel, il devra intégrer ou mobiliser tout ce qu'il a appris précédemment en s'aidant de critères de réussite et d'une grille de relecture qui lui permettra d'améliorer sa production et parfois d'une boîte à outil pour l'aider à produire.

6- Evaluation - bilan

Dans cette activité, un sujet (texte, questions, proposition écrite) est proposé aux apprenants :

Chapitre 3

Cette rubrique permet:

- A l'apprenant:
 - De vérifier ses connaissances.
 - De connaître ses lacunes.
- À l'enseignant:
 - De préparer un dispositif de remédiation.

7- Station projet

« C'est une rubrique qui se trouve à la fin de chaque séquence. Chacune des stations indique ce que l'apprenant et ses camarades doivent faire pour réaliser leur projet, planifier, se documenter, mettre en page, rédiger, finalise ».

8- Lecture récréative

Il s'agit d'un texte assez long, lu pour le plaisir ou pour développer l'envie de lire chez l'apprenant.

Le récit biographique, en activité, dans le manuel de 3AM

Le récit biographique est présente dans le troisième projet du nouveau manuel de 3AM, sous titre « LE RECIT BIOGRAPHIQUE ET AUTO-BIOGRAPHIQUE ». L'apprenant est appelé à réaliser un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de récits de vie à caractère biographique.

Le projet se compose de deux séquences :

Séquence 01 : Mon cahier de souvenirs.

Rédiger un souvenir d'enfance ou une expérience vécue

Séquence 02 : Qui sont-ils ?

Rédiger le récit à caractère biographie d'un personnage connu

Chapitre 3

Dans le cadre du troisième projet, l'apprentissage commence par la situation de départ suivante :

« Pour garder en mémoire les moments inoubliables vécus avec vos camarades durant cette année scolaire, vous allez réaliser un cahier de souvenirs de la classe. Vous êtes également chargés de réaliser les biographies de personnages connus (portant le nom de votre école ou de la rue ou vous habitez...) pour les faire connaître à l'ensemble des apprenants du collège. Les meilleurs productions seront exposées lors de la Journée du savoir et éditées dans le journal ou le blog de l'école. »

Dans le but de réaliser ce projet deux tâches sont proposées aux apprenants :

Tâche 1 (1^{ère} séquence) : À l'issue de cette séquence, tu vas rédiger le récit événement qui t'a marqué(e) dans ton enfance.

➤ Pour cela, tu vas apprendre à :

■ écouter et comprendre un récit autobiographique

■ raconter un souvenir

➤ lire et comprendre un récit autobiographique

■ produire à l'écrit un souvenir d'enfance

➤ Et tu vas apprendre à utiliser les outils de la langue suivants

■ la comparaison et la métaphore

■ les déterminants possessifs et démonstratifs

■ les temps verbaux dans le récit autobiographique

Chapitre 3

Tâche 2 (2^{ème} séquence) : À l'issue de cette séquence, tu vas rédiger la biographie d'un personnage connu.

- Pour cela, tu vas apprendre à :
- écouter et comprendre un récit biographique

■ produire à l'oral la biographie d'un personnage connu à partir d'une photo et d'une fiche biographique

■ lire et comprendre un texte à caractère biographique

■ rédiger la biographie d'un personnage connu à partir d'une fiche biographique

- Et tu vas apprendre à utiliser les outils de la langue suivants :

■ les substituts lexicaux et grammaticaux

■ noms propres ou adjectifs de nationalité

Recueil des données

Le but de notre expérimentation était double : d'une part décrire précisément ce qui s'est passé concrètement dans les classes observées, et d'autre part vérifier l'impact du travail de groupe sur la qualité des productions écrites des apprenants de 3^{ème} année moyenne. Pour atteindre ces objectifs, nous avons décidé de procéder à une comparaison systématique entre le travail réalisé individuellement par les apprenants et le travail effectué collectivement en groupe lors de la rédaction. Afin de mener cette comparaison de manière rigoureuse, nous avons dû faire certains choix méthodologiques sur le niveau des apprenants impliqués et sur la composition des groupes-classes. L'enjeu était de pouvoir évaluer avec précision les différences entre la production individuelle et la production collective des apprenants, afin d'apprécier l'impact réel du travail collaboratif sur la qualité des textes rédigés.

Le contexte de recueil des données

Une fois que nous avons défini clairement les buts à atteindre avec cette expérimentation. Nous avons choisi le CEM de BEN BRAHIM Belkacem de Tiaret comme un lieu de recueil des données.

Description du protocole

L'établissement

L'institution scolaire où nous avons mené notre projet de recherche pour le mémoire est située à l'EPLF, au centre-ville de Tiaret.

La classe

Les deux classes que nous avons visitées étaient généreuses en termes d'espace et immaculées. Leur forme était rectangulaire et leur disposition consistait en trois rangées de table deux par deux. Le nombre d'apprenant était restreint, ce qui favorisait preuve d'une grande conscience professionnelle et veillait à ce que ses apprenants aient une compréhension claire des consignes avant de débiter l'activité.

Les apprenants

L'activité d'écriture s'est déroulée au sein d'une classe de 3AM. Notre expérimentation a impliqué un total des apprenants 33 dans la première classe, et 31 apprenants dans la deuxième classe. D'un âge compris entre 14 et 15 ans, ces apprenants étaient caractérisés par leur engagement et leur amabilité.

L'enquête de collecte des données

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons mené une enquête de terrain approfondie. En collaboration étroite avec l'enseignante, nous avons sélectionné deux groupes des apprenants de troisième année moyenne pour participer à une activité de production écrite. Cette activité était composée de deux tâches distinctes : une phase de préparation à l'écrit, suivie de la production écrite proprement dite.

Cette approche nous a permis de collecter les données nécessaires pour vérifier nos hypothèses de départ et mener à bien notre travail de recherche de manière rigoureuse.

Le temps

Nous avons opté pour la collecte de données au troisième trimestre de l'année scolaire en cours (2023-2024) afin de permettre aux apprenants de se familiariser pleinement avec le genre de texte biographie.

L'organisation de la classe

Pour garantir le bon fonctionnement et la réussite du travail de groupe, nous avons soigneusement organisé la disposition de la classe. L'objectif était de permettre aux apprenants de communiquer facilement, de s'entendre et de travailler confortablement sans être gênés.

Nous avons donc agencé les tables de manière à ce que les groupes ne soient pas trop éloignés les uns des autres, tout en évitant de les placer trop près pour ne pas perturber le travail des apprenants, notamment sur le plan sonore. Cette configuration a offert un cadre propice aux échanges et à la collaboration au sein de chaque groupe.

Méthodologie de la recherche

Dans le cadre de notre étude, nous avons adopté une approche comparative afin d'évaluer le rôle du travail de groupe sur la production écrite des apprenants. Pour ce faire, nous avons mis en place un dispositif impliquant deux groupes distincts :

D'un côté, le groupe témoin, pour lequel nous avons analysé les textes produits individuellement par les apprenants. De l'autre, le groupe expérimental, pour lequel nous avons examiné les productions écrites réalisées en collaboration.

Cette méthodologie nous a permis d'établir une comparaison entre ces deux modalités de travail et d'observer les effets de l'interaction et de l'échange sur l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences en production écrite.

Pour le thème du texte argumentatif, nous avons choisi une question d'actualité, à savoir l'utilisation d'Internet. Ce sujet généraliste a été bien accueilli par les apprenants, qui se sont montrés à l'aise pour s'exprimer sur ce sujet.

Tout au long de notre analyse, nous nous attacherons à mettre en évidence l'efficacité du travail de groupe pour la production écrite.

Les données recueillies

Comme nous l'avons mentionné précédemment, notre travail de recherche se concentre sur l'analyse des productions écrites des apprenants. Plus spécifiquement, l'enseignant a demandé aux apprenants de rédiger un texte narratif.

Cette approche nous a permis de recueillir deux types de productions écrites :

- Les textes rédigés individuellement par le groupe témoin.
- Les textes réalisés en groupe par le groupe expérimental.

L'analyse comparative de ces deux ensembles de données constitue le cœur de notre méthodologie de recherche. Elle nous permettra d'évaluer l'impact du travail collaboratif sur la qualité des productions écrites des apprenants.

Les consignes d'écriture sont les suivantes :

1) Le travail individuel

Activité : Préparation à l'écrit

Titre : Le récit biographie

Consigne :

A partir de la fiche de renseignement rédige un texte biographie

Fiche de renseignement

Nom : Kateb Yacine

Nationalité : Algérienne

Date de naissance : 02/08/1929 à Constantine

Profession : journaliste

Activité principale : écrivain, poète

Chapitre 3

Evénements qui ont marqués sa vie : faire des études dans l'école française l'école coranique.

-Arrête et emprisonné durant 4 mois après les manifestations à 8 mai 1945 a l'âge 15

Reprendre les études à Annaba puis en France

Travailler comme journaliste à quotidien d'Alger

Voyager (visiter) plusieurs pays dont Italie ,Tunisie, Belgique

Œuvre : Nedjema, le polygone étoilé, le cercle des représailles

L'homme aux sandales de caoutchouc : théâtre

Décès : le 28/10/1989 à Grenoble, en France

2) Le travail en groupe

Activité : production écrite

Titre : le récit biographie

Support : MS P145

Consigne :

A partir de la fiche dressée P145 rédiger un récit biographie relatant le parcours exceptionnel de la romancière Assia Djébar

Critère de réussite : commence par présenter cette femme de lettre.

Raconte les étapes de son parcours scolaire et universitaire

Citer les principales œuvres littéraires.

La constitution des groupes

Une fois que nous avons informé les apprenants de l'activité qui allait être mise en place, nous les avons invités à se regrouper par eux-mêmes. Pour cette expérimentation, nous avons sélectionné un échantillon de 18 apprenants que nous avons répartis en trois groupes.

Chapitre 3

Cette répartition s'est faite de manière purement aléatoire, sans critère de sélection particulier. Nous avons également décidé de limiter le nombre d'apprenants par groupe à six maximums, afin de faciliter les échanges et le travail collaboratif.

Chaque groupe a été isolé des autres, de sorte que les apprenants puissent se voir, communiquer, s'entendre et travailler dans de bonnes conditions.

Enfin, dans le but d'obtenir un travail productif, nous avons veillé à diversifier les niveaux de capacité au sein de chaque groupe. Il s'agissait donc d'un échantillon réparti de manière homogène en termes de niveau scolaire.

La constitution des groupes s'est faite de façon aléatoire, avec un nombre limité d'apprenant par groupe et une diversité des niveaux au sein de chaque équipe, dans l'objectif de favoriser un travail collaboratif efficace.

Le partage des rôles

Après avoir discuté avec l'enseignante, nous avons décidé d'attribuer certains rôles au sein des groupes. Ainsi, chaque groupe a désigné une secrétaire et un animateur.

Cependant, notre objectif n'était pas que les apprenants se focalisent uniquement sur ces rôles prédéfinis. Au contraire, nous souhaitons qu'ils coopèrent de manière équitable pour réaliser l'ensemble des tâches nécessaires.

Notre visée était que les apprenants s'attachent à travailler de façon collaborative, en partageant équitablement les responsabilités. Ainsi, chacun pourrait contribuer à l'élaboration du texte écrit final, qui devait être remis à l'issue de la séance.

Bien que nous ayons désigné un secrétaire et un leader dans chaque groupe, notre intention était d'encourager une répartition souple et équitable du travail, plutôt qu'une assignation rigide des rôles.

Les critères d'analyses :

En résumé, les copies des apprenants seront analysées en tenant compte des critères suivants :

A. Aspect matériels :

- L'organisation de la copie.
- Le découpage en paragraphes.
- La ponctuation et les majuscules.

B. Aspect sémantiques :

- Cohérence des phrases.
- Apport de narration.
- Formation d'énoncés narratifs.

C. Aspect morphosyntaxiques :

- Respect du système horaire de l'écrit.
- Nombre de mots.
- Nombre d'erreurs.

En analysant ces différents aspects, nous pourrions établir des tableaux des résultats comparatifs du travail collectif et individuel.

Déroulement et analyse des expérimentations :

Pour la réalisation de cette étude, nous avons travaillé avec deux classes séparées - un servant de groupe de contrôle, l'autre de groupe expérimental. Notre démarche s'est articulée autour de deux phases principales :

La première phase a consisté en la mise en place d'activités préparatoires à la production écrite finale.

La seconde phase a ensuite été consacrée à la réalisation effective de cette production écrite par les apprenants.

Cette structure en deux temps nous a permis d'examiner les résultats obtenus et d'analyser l'impact des activités préparatoires sur la qualité des écrits finaux produits par les apprenants

Première expérimentation

La première expérimentation réalisée dans le cadre de cette étude a impliqué la classe servant de groupe témoin. Nous y avons consacré une séance de travail avec ces apprenants.

Déroulement des séances

Séance : 01.

Durée : 01 heure.

Chapitre 3

Texte support : Fiche de renseignement

Séance : 02.

Durée : 01 heure.

Texte support : Manuel scolaire page 145.

Chapitre 02

Analyse des résultats

Analyse des résultats de la première expérimentation

Pour la lecture analytique des travaux écrits issus des travaux individuels des apprenants, nous développons un ensemble de critères qui doivent être appliqués aux résultats. Parmi ces critères nous souhaitons respecter les perspectives théoriques citées ci-dessus, à savoir les critères morphosyntaxiques et sémantiques ainsi que les aspects matériels.

En effet, les travaux écrits de ces apprenants révèlent encore l'existence de problèmes liés à l'écriture. Cela est évident dans les niveaux d'appropriation des éléments pertinents que nous citons ci-dessous :

Aspect matériel

Sur le plan matériel, notre analyse des productions écrites a mis en évidence certaines lacunes chez les apprenants. Tout d'abord, nous avons remarqué que la majorité d'entre eux n'ont pas respecté le format attendu, en utilisant une seule feuille au lieu de la double feuille demandée.

Concernant l'organisation de la copie, si certains apprenants ont su structurer leur texte de manière cohérente, la plupart n'ont pas su clairement délimiter les différentes parties (introduction, développement, conclusion). Seuls quelques-uns ont réussi à bien matérialiser ces transitions par des sauts de ligne ou des tirets en début de paragraphe.

Enfin, nous avons relevé de nombreuses lacunes au niveau de la maîtrise de la ponctuation et des majuscules. La ponctuation utilisée se résumait bien souvent aux points et aux virgules, mais de manière souvent inappropriée. De même, l'emploi des majuscules n'était pas toujours pertinent, avec des placements erratiques en milieu de phrase ou après des signes de ponctuation, il y a même des phrases qui débutent par une minuscule. Il y a que qui ont respecté ce critère

Ces différents aspects matériels témoignent d'un manque de soin et de rigueur dans la présentation finale des productions écrites par les apprenants du groupe témoin. C'est un élément important à prendre en compte dans l'analyse de leurs compétences rédactionnelles.

Dans les tableaux ci-dessous nous rapportons un exemple des résultats pour ce groupe témoin de 10 apprenants :

Chapitre 4

Tableau 1. L'aspect matériel dans les productions écrites du travail individuel.

Apprenants	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Organisation de la copie	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Découpage en paragraphe	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-
Ponctuation et majuscules	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+

Aspect sémantique

Au niveau sémantique, l'analyse des textes narratifs produits par les apprenants révèle des points forts, mais aussi des zones d'amélioration à prendre en compte.

Tout d'abord, nous avons relevé une certaine difficulté des apprenants à assurer une bonne cohérence et fluidité dans l'enchaînement des événements et des actions. Les transitions entre les différentes parties du récit manquaient parfois de clarté, avec un recours trop limité aux connecteurs logiques appropriés.

De plus, nous avons observé que certains apprenants parvenaient à développer des descriptions détaillées des personnages, des lieux ou des situations, témoignant d'un réel sens du récit et de l'illustration.

Néanmoins, des progrès restent à faire dans la manière de hiérarchiser et de relier les informations entre elles, afin d'améliorer la cohérence sémantique globale des textes narratifs.

Chapitre 4

Tableau 2 : L'aspect sémantique dans les productions écrites du groupe témoin.

Apprenants	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Cohérence des phrases	-	-	-	+	-	+	-	+	-	-
Apport de narration	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-
Formation d'énoncé narratif	+	+	+	-	-	+	-	-	-	-

Aspect morphosyntaxique

L'analyse de l'aspect morphosyntaxique des textes narratifs produits par les apprenants met en évidence certaines faiblesses, mais aussi quelques points positifs.

Tout d'abord, nous avons pu constater que la construction des phrases, notamment simples, posait encore des défis à de nombreux apprenants. Ils éprouvent des difficultés dans l'utilisation appropriée des formes verbales, avec des erreurs de conjugaison récurrentes. De même, la maîtrise des accords, que ce soit au féminin, au pluriel ou avec les déterminants, n'est pas encore totalement acquise par l'ensemble du groupe.

Cependant, il faut souligner que certains apprenants ont su faire preuve d'une meilleure maîtrise grammaticale, parvenant à conjuguer correctement la plupart des verbes utilisés dans leurs productions narratives. De même, quelques apprenants ont réussi à limiter considérablement les fautes d'orthographe, démontrant une bonne appropriation des règles de base.

Chapitre 4

Par ailleurs, l'emploi des connecteurs logiques, des pronoms de reprise et des déterminants laisse encore à désirer pour une partie des apprenants. Cela nuit parfois à la fluidité et à la cohérence de la narration.

Cette analyse morphosyntaxique met en lumière des compétences encore hétérogènes au sein du groupe. Si certains apprenants font preuve d'une bonne maîtrise de ces aspects grammaticaux, d'autres nécessitent un accompagnement plus soutenu pour consolider leurs connaissances et leurs compétences dans la construction de phrases correctes et cohérentes au sein de leurs textes narratifs.

Le tableau ci-dessous présente une synthèse des performances des apprenants concernant la dimension morphosyntaxique de leurs productions écrites narratives. Il met en regard le nombre d'énoncés corrects et le nombre d'énoncés comportant des erreurs.

Tableau 3 : L'aspect morphosyntaxique dans les productions écrites du groupe témoin.

Apprenants	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
Nombre d'énoncés justes	05	07	08	06	08	07	06	05	03	06
Grammaire	07	06	10	10	9	16	10	11	12	15
Conjugaison	05	07	06	01	04	03	02	05	04	05
Lexique	07	07	08	06	04	05	04	06	04	06

Chapitre 4

Orthographe	13	07	17	16	19	13	08	23	11	13
--------------------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Ensuite, nous affichons un résumé tabulaire de tous les critères mentionnés précédemment.

Tableau 4 : Pourcentage des critères d'évaluation attribués aux productions écrites rédigées en travail individuel.

Critère	Pourcentages
Organisation de la copie	90%
Découpage en paragraphe	20%
Ponctuation et majuscules	60%
Cohérence des phrases	30%
Apport de narration	60%
Formation d'énoncé narratif	40%
Nombre de productions écrites justes	33,33%
Nombre d'erreurs	66,67%

Lecture des données du travail individuel

D'après les données présentées, il ressort plusieurs points importants concernant les productions écrites individuelles des apprenants. Tout d'abord, on constate que près des trois-quarts des apprenants, soit 10%, ont eu des difficultés dans l'organisation générale de leurs copies.

De plus, seulement un tiers des apprenants, soit 20%, ont réussi le découpage en paragraphes et l'utilisation correcte de la ponctuation et des majuscules. Ce constat est renforcé

Chapitre 4

par le fait que seuls 30% des apprenants ont réussi à bien articuler leurs phrases dans les productions écrites.

Enfin, le taux d'erreurs relevées dans les copies s'apprenant à 66,67%, ce qui est particulièrement élevé.

Au final, l'analyse globale des productions montre que le taux de réussite n'atteint que 33,33%. Ces résultats soulignent la nécessité d'un accompagnement renforcé des apprenants, notamment sur les aspects structurels et organisationnels de l'écrit.

Deuxième expérimentation

Dans le cadre de cette expérimentation, nous avons travaillé avec les apprenants de la deuxième classe, qui constituaient le groupe expérimental.

Déroulement de la deuxième séance

Cette deuxième séance a permis d'observer le travail des apprenants du groupe expérimental réalisant presque la même tâche de production écrite, mais cette fois-ci en petits groupes.

Tout d'abord, nous avons remarqué que les échanges entre les apprenants se sont majoritairement déroulés en français, parfois complétés par de l'arabe dialectal. Cette utilisation alternée des deux langues a permis une participation active de tous les membres du groupe.

Dans un premier temps, les apprenants ont choisi une feuille de brouillon pour élaborer leur texte. Ils ont directement entamé la rédaction, en construisant des phrases simples. On a constaté une dynamique d'entraide et de négociation au sein des groupes : les apprenants s'échangeaient des informations, se posaient des questions sur l'orthographe et le lexique, et se mettaient d'accord sur l'organisation des idées avant d'écrire.

Ainsi, les différentes étapes du processus d'écriture (planification, mise en texte, révision) ne se sont pas déroulées de manière linéaire, mais se sont entremêlées. Cependant, les apprenants disposaient de suffisamment de temps pour mener à bien leur tâche. Ils ont pu

Chapitre 4

s'accorder sur la planification et l'organisation de leur texte, tout en continuant à échanger et à se négocier pour choisir les mots et expressions les plus pertinents.

Par ailleurs, nous avons observé une répartition équitable des rôles au sein des groupes. Certains apprenants endossaient le rôle de "animateur", en relisant et corrigeant le travail de leurs camarades. Cette dynamique d'interaction mutuelle a favorisé les échanges, le dialogue et l'entraide entre les participants.

Ce travail de groupe semble avoir permis une meilleure sensibilisation des apprenants à l'expression de leurs points de vue et à leur implication dans la réalisation de la tâche. Cela a contribué à créer un contexte propice à la rédaction du texte narratif pour des récit biographiques.

L'analyse de la deuxième expérimentation

Dans la première partie de l'expérimentation, pendant la phase de préparation à l'écrit, nous avons remarqué que la plupart des apprenants avaient des difficultés à structurer correctement leurs récits biographiques. Cependant, les résultats de la deuxième phase étaient plus positifs. Dans les tableaux ci-dessous, nous présentons les données de l'expérimentation (travaux de groupe) en fonction des critères que nous avons appliqués avec le groupe témoin.

Aspect matériel

Tableau 5. Le critère de l'aspect matériel du travail en groupe (G. 01,02,03).

Groupes	G 01					G 02					G 03				
	A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A4
Organisation de la copie	L'organisation de la copie est bénéfique					L'organisation de la copie est bénéfique					L'organisation de la copie est bénéfique				

Chapitre 4

Découpage en paragraphe	Découpage en paragraphe est bienfait	Découpage en paragraphe est bienfait	Découpage en paragraphe est bienfait
Ponctuation et majuscules	Le texte est bien ponctué	Le texte est bien ponctué	Le texte est bien ponctué

Aspect sémantique

Tableau 6. Le critère de l'aspect sémantique du travail en groupe (G. 01,02,03).

Groupes	G 01					G 02					G 03				
	A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5
Cohérence des phrases	Des phrases correctes.					Des phrases correctes.					Des phrases correctes.				
Apport de narration	Le groupe à structurer et clarifier les idées.					Le groupe à Structurer et clarifier les idées.					Le groupe à Structurer et clarifier les idées.				
Formation d'énoncés narratif	Le groupe à identifier les éléments clés d'un récit biographie.					Le groupe à identifier les éléments clés d'un récit biographie.					Le groupe à identifier les éléments clés d'un récit biographie.				

Chapitre 4

Aspect morphosyntaxique

Tableau 7. Le critère de l'aspect morphosyntaxique du travail en groupe (G. 01,02,03).

Groupes	G 01					G 02					G 03				
	A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5	A1	A2	A3	A4	A5
Énoncés justes	Des phrases agréées.					Des phrases agréées.					Des phrases agréées.				
Grammaire	Il n'y a pas des erreurs.					Il n'y a pas des erreurs.					Il n'y a pas des erreurs.				
Conjugaison	Il n'y a pas des erreurs.					Il n'y a pas des erreurs.					Il n'y a pas des erreurs.				
Lexique	Les erreurs sont très rares.					Les erreurs sont très rares.					Les erreurs sont très rares.				
Orthographe	Les erreurs sont très rares.					Les erreurs sont très rares.					Les erreurs sont très rares.				

Lecture des tableaux Les productions écrites narratives réalisées collectivement (dans le groupe expérimental) ont présenté des qualités intéressantes :

Une bonne structure narrative, avec une introduction posant le contexte, un développement des événements et une conclusion.

Un découpage en paragraphes fluide, permettant de faire avancer l'intrigue.

Chapitre 4

Une ponctuation maîtrisée, soutenant le rythme du récit.

Un texte cohérent et captivant dans sa narration.

Un respect de la chronologie des événements.

Une utilisation appropriée des marqueurs temporels (soudain, ensuite, finalement, etc.).

Des phrases vivantes et dynamiques.

Un vocabulaire riche et adapté au registre narratif.

Une maîtrise satisfaisante de l'emploi des verbes, notamment les temps du passé.

Peu d'erreurs.

Globalement, ces productions collectives se distinguent par une bonne qualité narrative, témoignant d'un travail de groupe impliqué et d'une capacité à construire une histoire captivante.

Afin de résumer l'ensemble des résultats obtenus par le groupe expérimental, nous présentons dans le tableau ci-dessous le taux général des différents critères évalués pour mesurer la qualité de leurs productions écrites réalisées collectivement.

Ce tableau offre une vision d'ensemble des forces et des points à améliorer dans ces travaux de groupe. Il permet ainsi d'avoir un aperçu quantitatif des compétences rédactionnelles développées par les apprenants à travers cette approche collaborative.

TABLEAU

Critère	Pourcentages
Organisation de la copie	100%
Découpage en paragraphe	80%
Ponctuation et majuscules	80 %
Cohérence des phrases	90 %
Apport de narration	90 %
Formation d'énoncé narrative	100 %
Nombre de productions écrites justes	90 %

Chapitre 4

Nombre d'erreurs	10
------------------	----

Lecture des données du travail de groupes

À la lecture des résultats des productions écrites de groupe sur les récits biographiques, nous pouvons faire les constats suivants :

Tout d'abord, on remarque que le taux de réussite est particulièrement élevé sur certains critères clés, atteignant même 100% pour l'organisation générale du texte, la formulation de la biographie, le découpage en paragraphes et la rédaction de productions complètes et correctes.

Ensuite, la maîtrise de la ponctuation est également très bonne, avec un taux de 80%. De même, l'apport d'éléments biographiques pertinents est satisfaisant, avec un pourcentage de 80%.

Cependant, nous note un point à améliorer concernant la formation d'énoncé narrative 100%, qui n'atteint que 90 % de réussite. Enfin, le taux d'erreurs est très faible, se limitant à seulement 10% des productions.

Dans l'ensemble, ces résultats témoignent d'une très bonne maîtrise des compétences rédactionnelles pour la production de récits biographiques en groupe. Les apprenants ont su mobiliser efficacement les codes et les techniques propres à ce genre textuel.

Cette analyse quantitative vient compléter l'évaluation qualitative précédente, en mettant en lumière les points forts et les axes d'amélioration de ces travaux collectifs. Elle confirme les bénéfices de l'approche collaborative pour le développement des compétences en écriture biographique des apprenants.

Bilan synthétique

L'analyse comparative des productions écrites individuelles et collectives des apprenants a révélé plusieurs constats détaillés. Sur le plan matériel, les textes collectifs présentent une organisation nettement plus structurée, avec un découpage en paragraphes clairement délimités. La ponctuation est généralement bien maîtrisée, avec une utilisation correcte des majuscules en début de phrase. Les supports utilisés pour le travail de groupe, comme les feuilles doubles, sont parfaitement adaptés et témoignent d'une bonne préparation du matériel pédagogique. À l'inverse, les productions individuelles montrent souvent une

Chapitre 4

organisation plus lacunaire, avec un découpage en paragraphes soit inadéquat, soit tout simplement absent. La ponctuation n'est pas toujours utilisée à bon escient, voire carrément manquante par endroits, et l'emploi des majuscules n'est pas systématiquement respecté.

Sur le plan sémantique, les textes collectifs font preuve d'une cohérence et d'une compréhensibilité nettement supérieures. Les idées sont clairement agencées et articulées grâce à un usage pertinent des connecteurs logiques (d'abord, ensuite, enfin, etc.). Le lexique employé est varié et parfaitement adapté au type de texte produit, à savoir un texte argumentatif. Les arguments développés et les exemples apportés sont tout à fait pertinents, et l'opinion personnelle des apprenants est formulée de manière limpide. À l'inverse, les productions individuelles montrent parfois des ambiguïtés et des contradictions sémantiques. L'articulation entre les phrases se résume bien souvent à la simple utilisation de la conjonction "et". L'apport d'arguments étayant l'opinion est plus limité, et le vocabulaire mobilisé est moins diversifié.

Sur le plan morphosyntaxique, dans les textes collectifs, les phrases sont généralement longues et complexes, mais la conjugaison des verbes est parfaitement maîtrisée. On ne relève que très peu d'erreurs orthographiques ou grammaticales, avec environ 80% des productions qui sont correctes sur ce plan. Pour les productions individuelles, les apprenants ont davantage recours à des phrases plus simples, qui sont parfois mal construites. La conjugaison des verbes pose quant à elle davantage de difficultés, avec de nombreuses erreurs. Ainsi, seuls environ 65% des textes sont corrects sur le plan morphosyntaxique.

En conclusion, cette comparaison détaillée démontre de manière éclatante que, quel que soit le niveau des apprenants, le travail de groupe s'avère nettement plus bénéfique que le travail individuel. Il permet en effet de stimuler la motivation, de favoriser les apprentissages et de compenser les erreurs grâce à l'interaction et au partage des connaissances entre pairs. Les productions collectives témoignent ainsi d'une maîtrise bien supérieure sur les plans matériel, sémantique et morphosyntaxique.

Chapitre 4

Critères	Respect	Non Respect
Respect des consignes.		
Utilisation des substituts lexicaux et grammaticaux.		
Précision dans l'utilisation des noms propres.		
Précision dans l'utilisation des adjectifs de nationalités.		
Cohérence et structure du texte.		
Orthographe et grammaire.		
Richesse lexicale.		

Chapitre 4

Originalité et créativité.		
Révision et correction.		
Point de langue.		

Chapitre 4

1. Analyse et interprétation des résultats obtenus du questionnaire

Question n °01 : Depuis quand exercez-vous ce métier ?

Caractéristique	Nombres de réponse	Pourcentage
Moins de 5 ans	9	42,9%
De 5 à 10 ans	5	23,8%
De 10 à 15 ans	5	23,8%
Plus de 15 ans	2	9.5%
Total	21	100%

Tableau 01 : ANCIENETE

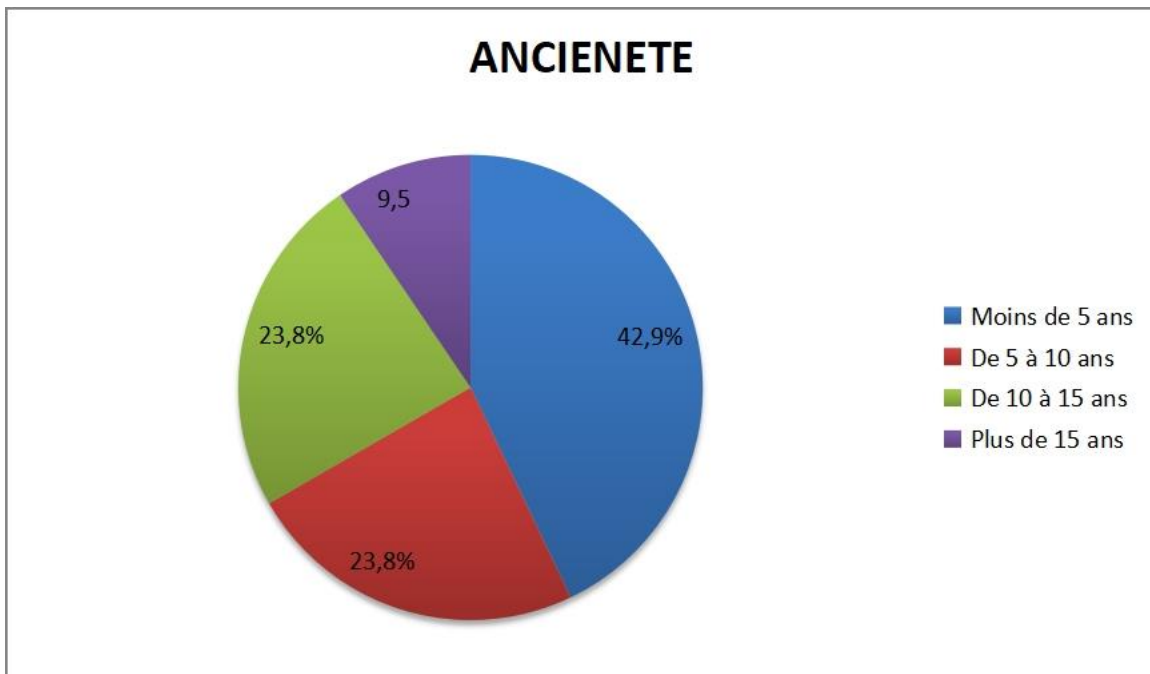


Figure 1 : ANCIENETE

Commentaire

On observe une légère majorité de répondants (42.9%) ayant moins de 5 ans d'expérience dans ce métier. Cela suggère un domaine relativement récent ou en pleine évolution, attirant de nouveaux talents.

Cependant, il est important de noter une présence notable de répondants avec plus d'ancienneté (23.8%) entre 5 et 15 ans d'expérience. Ceci indique que le métier possède également une certaine attractivité pour le long terme, permettant aux individus de s'y épanouir et de développer leurs compétences.

Chapitre 4

La faible proportion de répondants avec plus de 15 ans d'expérience (9,5%) peut s'expliquer par différents facteurs, tels que le départ à la retraite, la reconversion professionnelle ou encore le décès

Question n°02 : Quel diplôme avez-vous ?

caractéristiques	Nombres de réponses	pourcentage
Master	14	70%
Licence	7	30%
Total	21	100%

Tableau 2 : DIPLOME

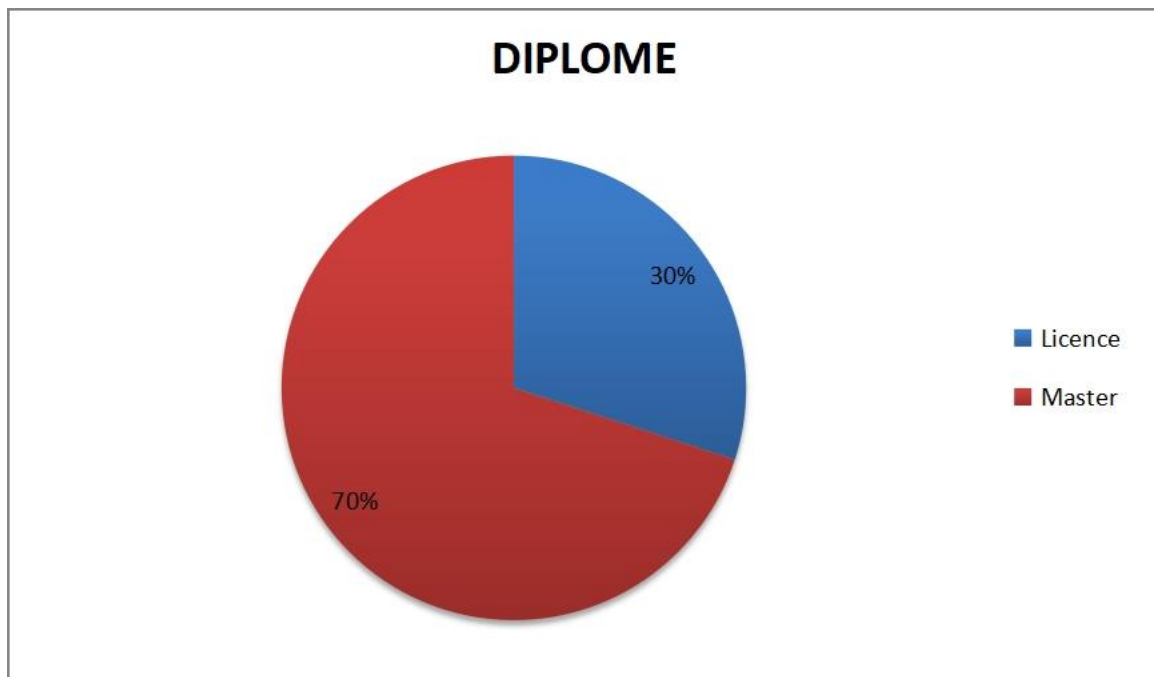


Figure 02 : DIPLOME

Commentaire

Les résultats indiquent une forte prédominance des diplômés de master (70%) par rapport aux licenciés (30%). Cela suggère un niveau d'exigence élevé en termes de formation pour exercer ce métier. Les données indiquent que le master est le diplôme le plus répandu parmi les répondants. Cela suggère un niveau d'exigence élevé en termes de formation pour exercer ce métier. Cependant, une analyse plus approfondie prenant en compte le contexte et les caractéristiques des répondants est nécessaire pour une interprétation plus précise

Chapitre 4

Question n°03 : Comment jugez-vous les performances de vos apprenants à l'écrit ?

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Excellentes	03	14,3%
Moyennes	17	81%
Faibles	01	4,7%
Total	21	100%

Tableau 03 : Les performances des apprenants à l'écrit

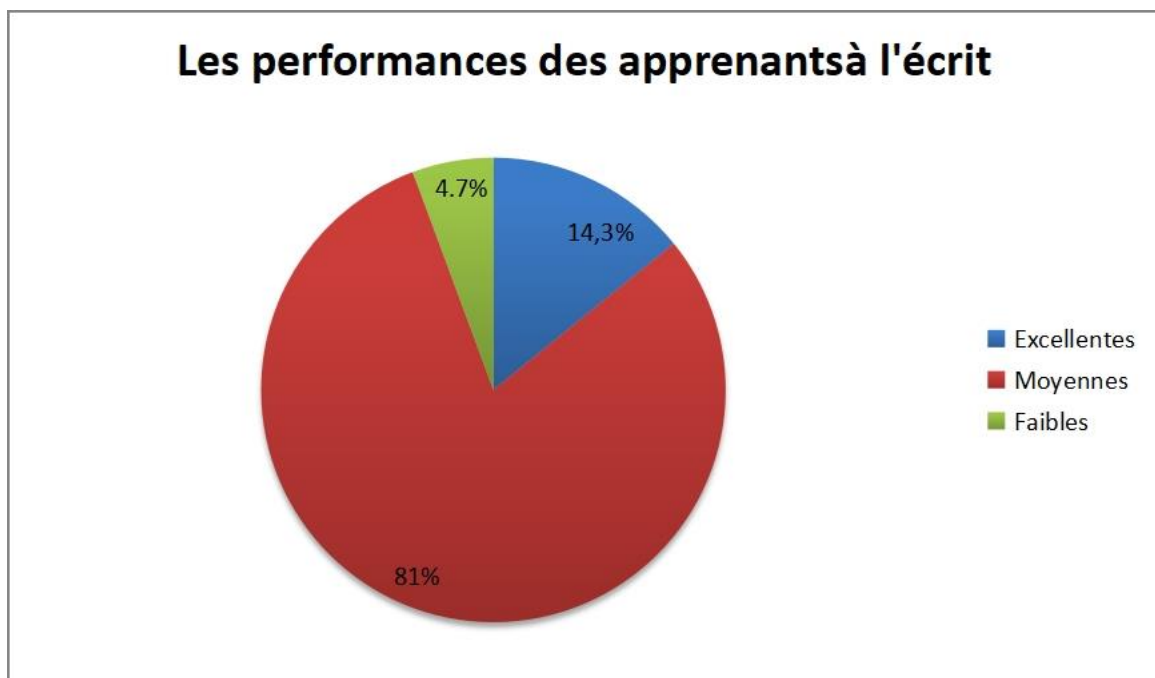


Figure 03 : les performances des apprenants à l'écrit

Commentaire

La majorité des répondants (81%) jugent les performances de leurs apprenants à l'écrit comme "moyennes". Cela peut s'interpréter de différentes manières :

Les apprenants possèdent les compétences écrites attendues à leur niveau, mais il reste possible d'améliorer leurs performances. L'évaluation de la production écrite peut être subjective et sujette à des variations d'appréciation entre les enseignants. Il peuvent manquer de ressources ou de temps pour fournir un suivi individualisé et des feedbacks précis à chaque apprenants

Chapitre 4

Un petit pourcentage d'enseignants (14,3%) jugent les performances de leurs apprenants comme "excellentes". Cela met en lumière l'existence d'apprenants particulièrement doués en écriture ou ayant bénéficié d'un encadrement pédagogique de qualité.

A l'inverse, un faible pourcentage d'enseignants (4,7%) fait état de performances "faibles". Cela peut s'expliquer par des difficultés d'apprentissage chez certains apprenants, un manque de motivation ou encore des lacunes dans l'enseignement de la langue écrite.

Question °04 : Pensez-vous que le volume horaire consacré à la production écrite est suffisant ?

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentages
Oui	14	67%
Non	07	33%
Total	21	100%

Tableau 04 : le volume horaire consacré à la production écrite

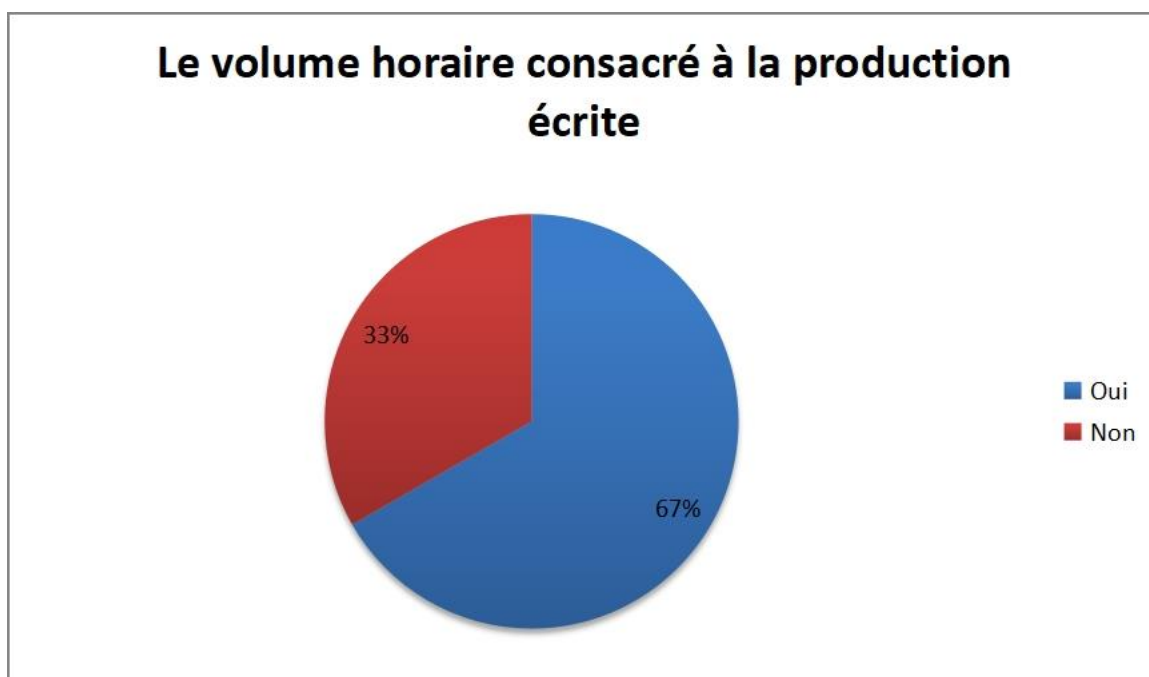


Figure 04 : le volume horaire consacré à la production écrite

Commentaire

Il est intéressant de constater que la majorité des répondants (67%) estiment que le volume horaire consacré à la production écrite est suffisant. Cependant, un tiers des répondants (33%) ne sont pas d'accord.

Chapitre 4

Cette répartition des réponses suggère qu'il n'y a pas de consensus clair sur cette question. Il est possible que le volume horaire actuel soit suffisant pour certains apprenants, mais pas pour d'autres.

Question n°5 : Observez-vous une participation active et volontaire des apprenants pendant les séances de production écrite ?

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentages
Oui	13	62%
Non	08	38%
Total	21	100%

Tableau 05 : Participation des apprenants de la production écrite

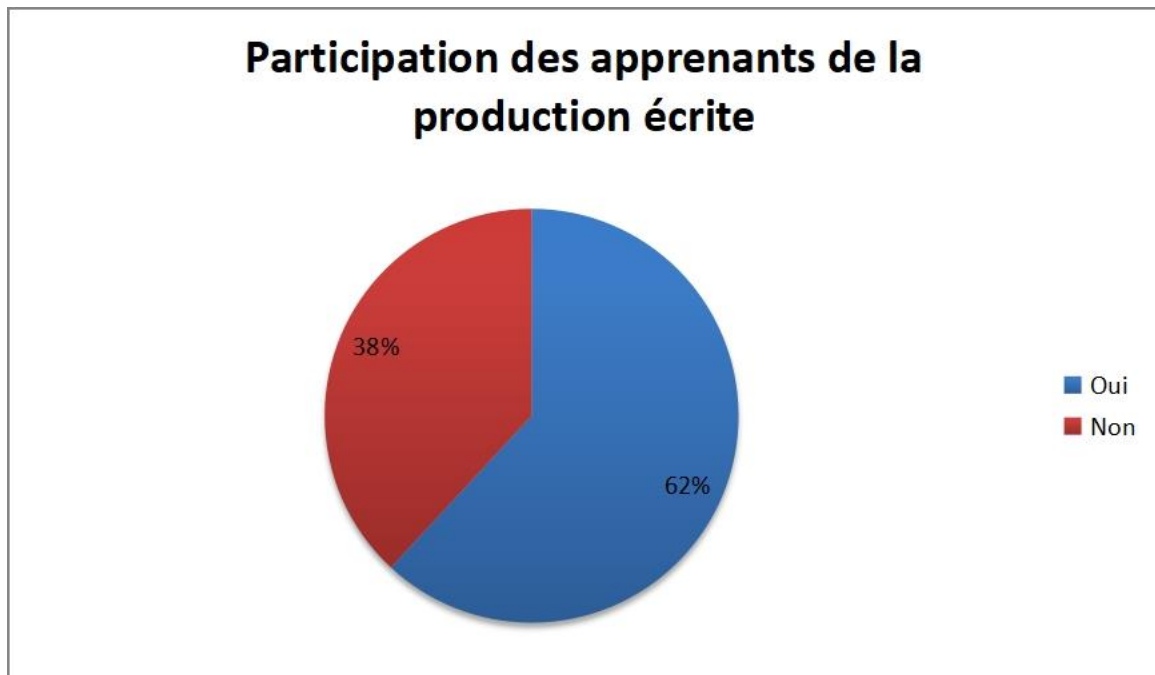


Figure 05 : participation des apprenants de la production écrite

Commentaire

(62%) des répondants observent une participation active et volontaire des apprenants, ce qui est un point positif. Cela indique que la majorité des apprenants s'engagent dans les tâches d'écriture et sont disposés à contribuer activement en classe.

Chapitre 4

(38%) des répondants font état d'une participation moins active, ce qui met en évidence des marges de progression. Il est important de comprendre les raisons de cette passivité pour mieux cibler les actions d'amélioration

Question n°06 : Préférez-vous que vos apprenants travaillent :

Caractéristiques	Nombre s de réponse s	Pourcentag es
En groupe	20	95%
Individuellement	01	5%
Total	21	100%

Tableau 06 : préférence du travail des apprenants

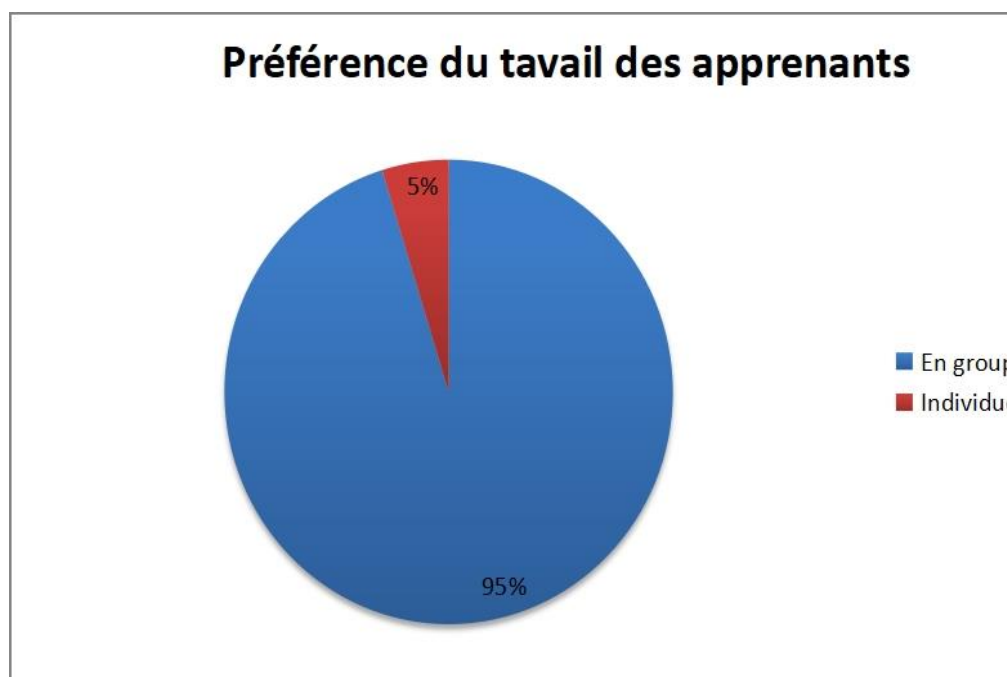


Figure 06 : préférence di travail des apprenants

Chapitre 4

Commentaire

Il est très intéressant de constater qu'une majorité écrasante (95%) des répondants préfèrent le travail en groupe pour leurs apprenants. Cela suggère que les enseignants perçoivent le travail en groupe comme une méthode d'apprentissage efficace et bénéfique pour les apprenants ca veut dire que Le travail en groupe est une compétence essentielle dans le monde du travail, et les apprenants qui ont l'occasion de travailler en groupe en classe seront mieux préparés à leur future carrière

Question n ° 07 : Avez-vous déjà expérimenté l'apprentissage collaboratif dans une séance précédente ?

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentages
Oui	19	90%
Non	02	10%
Total	21	100%

Tableau 07 : Expérimentation du travail collaboratif

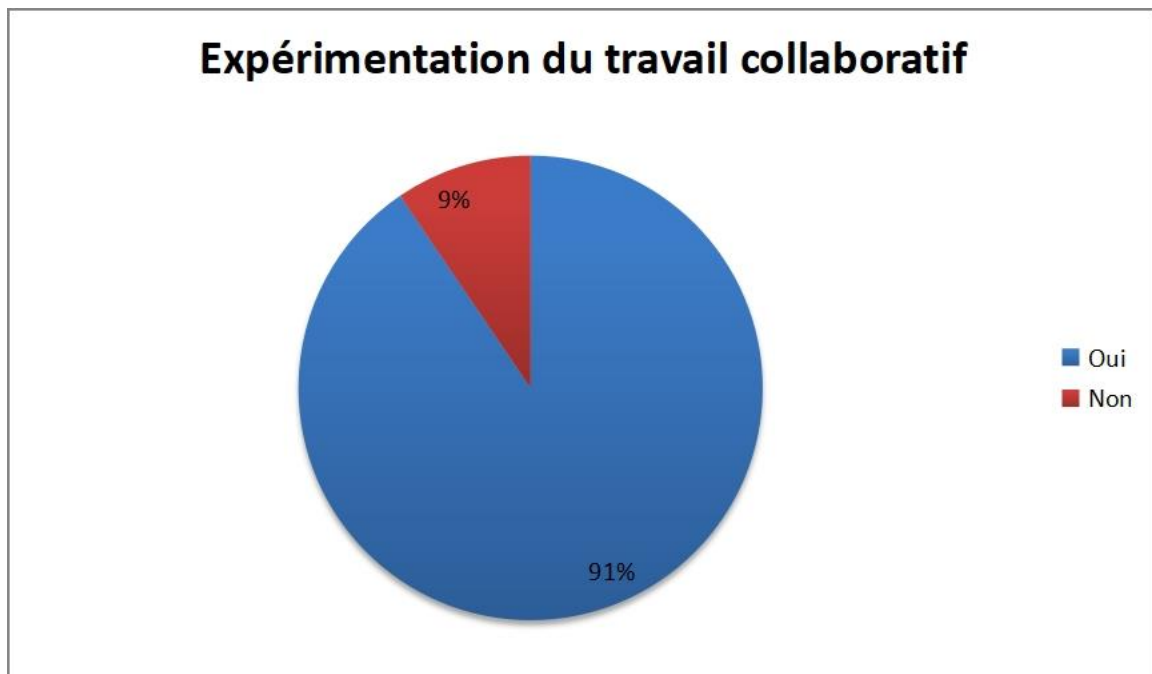


Figure 07 : Expérimentation du travail collaboratif

Chapitre 4

Commentaire

(90%) des répondants ont déjà expérimenté l'apprentissage collaboratif dans une séance précédente.

(10%) des répondants n'ont jamais expérimenté l'apprentissage collaboratif dans une séance précédente

il est très encourageant de constater que la grande majorité des répondants (90%) ont déjà expérimenté l'apprentissage collaboratif dans une séance précédente. Cela suggère que l'apprentissage collaboratif est une pratique courante dans les salles de classe des répondants

Question n °08 : -Le travail collaboratif a-t-il permis d'atteindre les objectifs du projet de manière plus efficace que si vos apprenants travaillent seuls ?

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentages
Oui	19	90%
Non	02	10%
Total	21	100%

Tableau 08 : Efficacité du travail collaboratif



Figure 08 : Efficacité du travail collaboratif

Chapitre 4

Commentaire

(90%)des répondants estiment que le travail collaboratif a permis d'atteindre les objectifs du projet de manière plus efficace que si les apprenants avaient travaillé seuls

(10%)des répondants estiment que le travail collaboratif n'a pas permis d'atteindre les objectifs du projet de manière plus efficace que si les apprenants avaient travaillé seuls.

Il est très intéressant de constater que la grande majorité des répondants (90%) perçoivent le travail collaboratif comme une approche plus efficace pour atteindre les objectifs d'un projet que le travail individuel. Cela rejoint les conclusions d'autres recherches qui soulignent les nombreux avantages du travail collaboratif pour l'apprentissage des apprenants.

Question n° 09 : Quelles sont les compétences que le travail collaboratif peut développer ?

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentages
L'orthographe	07	34%
Le syntaxe	07	33%
Le lexique	07	33%
Total	21	100%

Tableau 09 : les compétences du travail collaboratif



Figure 09 : les compétences du travail collaboratis

Commentaire

(34%) des répondants ont choisi l'orthographe comme compétence pouvant être développée par le travail collaboratif.

(33%) des répondants ont choisi la syntaxe comme compétence pouvant être développée par le travail collaboratif.

33%) des répondants ont choisi le lexique comme compétence pouvant être développée par le travail collaboratif

Il est intéressant de constater que les répondants ont réparti équitablement leur choix entre l'orthographe, la syntaxe et le lexique comme compétences pouvant être développées par le travail collaboratif. Cela suggère que le travail collaboratif peut avoir un impact positif sur plusieurs aspects des compétences linguistiques des apprenants. En observant leurs pairs écrire et en s'offrant mutuellement des commentaires sur l'orthographe, les apprenants peuvent identifier et corriger leurs propres erreurs. En reformulant ou en clarifiant les phrases écrites par leurs pairs, les apprenants s'exercent à analyser et à construire des phrases grammaticalement correctes

Question n ° 10 : Le travail collaboratif permet à l'enseignant :

Chapitre 4

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentages
De gagner du temps	07	34%
Du gagner en efficacités	08	38%
De prendre du plaisir à enseigner	04	19%
De renouveler ses pratiques	02	09%
Total	21	100%

Tableau 10 ; le travail collaboratif permet à l'enseignants

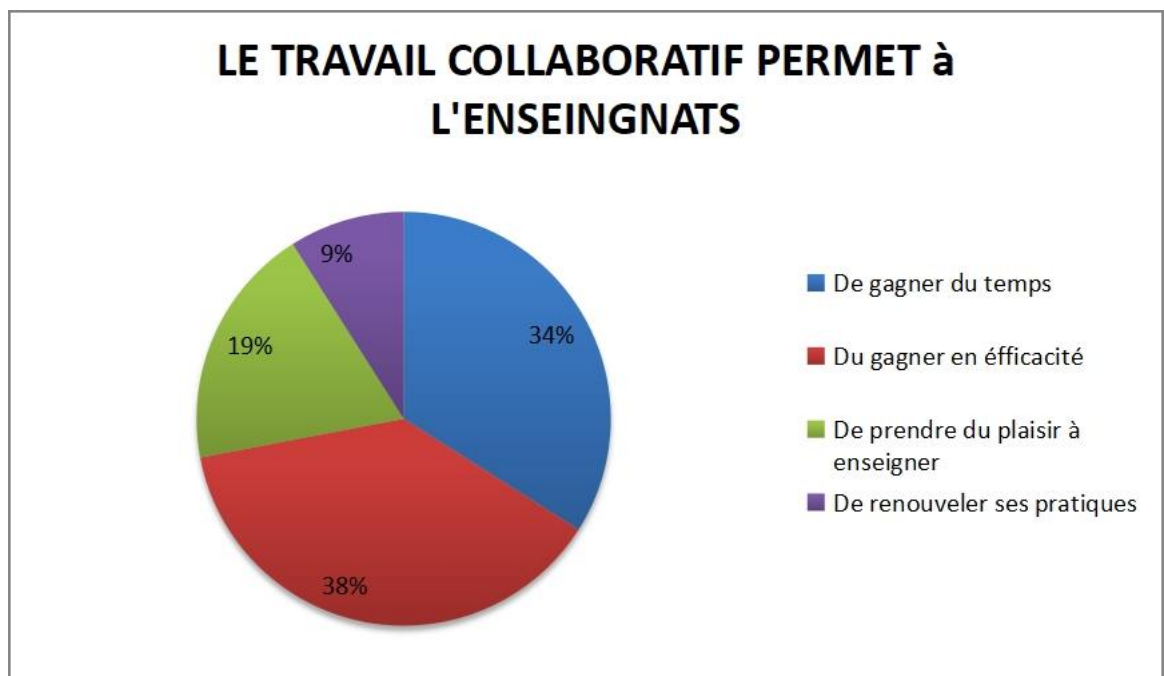


Figure 10 : le travail collaboratif permet à l'enseignants

Commentaire

Chapitre 4

Il est intéressant de constater que les répondants perçoivent le travail collaboratif comme une approche pédagogique bénéfique pour les enseignants à plusieurs niveaux. Les avantages les plus fréquemment cités concernent l'efficacité (38%) et le gain de temps (34%). Viennent ensuite le plaisir d'enseigner (19%) et le renouvellement des pratiques (9%).donc Le travail collaboratif peut créer un sentiment d'appartenance et de soutien entre les enseignants, ce qui peut rendre l'enseignement plus agréable et moins isolant et peuvent partager leurs ressources pédagogiques, leurs idées de leçons et leurs stratégies d'enseignement, ce qui peut leur faire gagner du temps et améliorer la qualité de leurs cours.

Question n °11 ; Que proposez-vous pour réussir les productions écrites de vos apprenants?

Les réponses (17 réponses) :

Travailler en groupe favoriser l'auto apprentissage et l'auto correction des apprenants consacrer plus de séances possible à la production écrite

Définir des objectifs clairs, travailler la planification et l'organisation

Valoriser les progrès.

OK l'idée

La lecture

Préparer les apprenants à l'écriture, Guider les apprenants dans la rédaction

Pour réussir la production écrite il faut respecter tout d'abord les consignes données par le professeur et quand vous commencez à rédiger votre, production écrite essayez d'employer des phrases courtes, utilisez un lexique facile et clair , évitez le maximum de faire les fautes d'orthographe et finalement n'oubliez pas d'utiliser la ponctuation .

Travail de groupe et compréhension de l'écrit

Chapitre 4

Pour réussir les productions écrites il faut amener l'apprenant à: Réfléchir sur le sujet. Lire toutes les idées. Rédiger un plan détaillé . Écrire un brouillon à partir de leur plan. Corriger leur brouillon. Rédiger le propre. Relis leur texte une dernière fois.

Des consignes plus simples et des situations problèmes en adéquation avec le niveau réel des apprenants

La production écrite est une activité très importante à la fin de chaque séquence...en l'occurrence il faut en consacrer plus de temps.

Comprendre le sujet, utiliser une orthographe correcte, respecter les principes de base de rédaction

Consacrer plus de temps à l'écrit

Consacrer plus de temps à l'écrit

Consacrer des séances de dictée par exemple

Maîtriser les bases de la langue française

Commentaire

Les 17 réponses à la question "Que proposez-vous pour réussir les productions écrites de vos apprenants ?" offrent un éventail riche de suggestions et de réflexions pertinentes pour aborder l'enseignement de l'écriture et favoriser la réussite des apprenants Un nombre important de propositions (6) met l'accent sur l'importance de consacrer plus de temps à la pratique de l'écriture. Cela implique de proposer aux apprenants des séances régulières d'écriture et de leur donner l'opportunité de s'exercer à travers des tâches variées et stimulantes

Plusieurs propositions (3) soulignent l'importance de créer un environnement d'apprentissage favorable à l'écriture. Cela implique de définir des objectifs clairs, de travailler la planification et l'organisation des écrits, et de valoriser les progrès des apprenants. De plus, fournir des consignes claires et précises est essentiel pour que les apprenants comprennent ce qu'on attend d'eux et puissent s'engager pleinement dans la tâche d'écriture.

L'idée du travail en groupe (2) est également mise en avant comme un moyen de favoriser l'auto-apprentissage et l'autocorrection des apprenants. Le travail collaboratif permet aux apprenants de s'entraider, de se donner du feedback mutuel et d'apprendre les uns des autres

Chapitre 4

D'autres propositions (4) mettent en avant des aspects plus spécifiques de l'apprentissage de l'écriture, tels que préparer les apprenants à l'écriture, guider les apprenants dans la rédaction, comprendre le sujet, utiliser un lexique clair et précis, respecter les règles d'orthographe et de ponctuation, et maîtriser les bases de la langue française.

Conclusion Générale

Conclusion générale

La production écrite est en effet une activité essentielle dans l'enseignement du français langue étrangère. Nous, en tant que chercheurs, nous nous sommes penchés sur les moyens et méthodes les plus efficaces pour enseigner efficacement cette compétence. Nous savons qu'il est inévitable que les apprenants rencontrent des difficultés et commettent des erreurs, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans notre recherche, nous avons pour objectif de déterminer l'impact et l'efficacité du travail de groupe sur l'amélioration des compétences rédactionnelles en français langue étrangère chez les apprenants de 3ème année moyenne. Nous avons d'abord étudié les notions théoriques clés liées au travail de groupe et à la production écrite, définissant le travail de groupe comme un moyen pédagogique facilitant l'apprentissage et l'amélioration de l'écrit, en contribuant à l'interaction entre les participants.

Dans la partie pratique, nous avons mené une expérimentation en classe de 3ème année moyenne avec un groupe témoin et un groupe expérimental. L'analyse des résultats nous a permis de confirmer nos hypothèses: le travail de groupe s'avère être une stratégie pédagogique très efficace pour l'élaboration de la production écrite, plus avantageuse que le travail individuel. Cette approche interactive joue un rôle essentiel dans l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales, et facilite le transfert des connaissances, permettant de développer les compétences linguistiques à travers les interactions.

Nos observations et analyses ont montré que les échanges et les interactions au sein du groupe aident les apprenants à formuler davantage d'idées, à s'exprimer oralement sans crainte, à apprendre les uns des autres et à partager leurs responsabilités. Les conflits socio-cognitifs résultant de ces interactions favorisent une co-construction des savoirs.

Ainsi, l'apprentissage collectif rend les apprenants plus autonomes et responsables dans la construction de leurs connaissances. L'enseignant prend alors un rôle de guide et d'observateur, n'intervenant que pour organiser les échanges et résoudre les problèmes.

Nous avons donc pu constater que cette pédagogie de groupe présente une grande valeur didactique, encourageant les apprenants à travailler dans un climat de confiance, de solidarité et d'entraide, leur permettant d'acquérir des habiletés communicatives et de produire un écrit satisfaisant.

Conclusion générale

Cependant, nous soulignons que la mise en œuvre de cette stratégie d'enseignement/apprentissage peut parfois s'avérer difficile, en raison de certaines conditions d'enseignement comme l'effectif ou le bavardage. Il serait donc important de prendre en compte ces problèmes pour assurer un climat favorable au travail de groupe.

En conclusion, le travail de groupe n'est pas une fin en soi, mais un moyen nécessaire permettant aux apprenants de développer leurs compétences de communication et leurs habiletés sociales, dans une perspective d'ouverture et d'universalisation. Notre recherche a ainsi permis de mettre en évidence l'importance et l'efficacité du travail de groupe dans l'élaboration de l'écrit au cycle secondaire, favorisant l'émergence de nouvelles attitudes et compétences chez les apprenants.

Liste des tableaux

Liste des tableaux

Tableau N° 01	24
Tableau N° 02	41
Tableau N° 03	65
Tableau N° 04	66
Tableau N° 05	67
Tableau N° 06	41
Tableau N° 07	65
Tableau N° 08	66
Tableau N° 09	67
Tableau N° 10	68
Tableau N° 11	70
Tableau N° 12	71
Tableau N° 13	72
Tableau N° 14	73
Tableau N° 15	76

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Ouvrages

Beacco, J.-C. (s.d.). La production de l'écrit est un processus cognitif complexe qui met en jeu plusieurs compétences, telles que la planification, la textualisation et la révision.

Cureau, J. (1968). Termes décrivant la méthodologie SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle). Description de la méthode SGAV.

Delorme, D. (2000). La production de l'écrit est une activité d'apprentissage qui permet aux apprenants de développer leurs compétences linguistiques, cognitives et sociales.

Dubois, J., Mitterrand, H., & Dauzat, A. (2001). Nouveau dictionnaire étymologique et historique. Paris : Larousse.

France, A. (1946). La vie en fleur. Calmann-Lévy.

Fayol, M. (2018). La production de l'écrit est une activité sociale qui implique l'utilisation de gestes professionnels pour communiquer avec autrui.

Goody, J. (1977). La raison graphique : Les origines des systèmes de savoir en Occident. Fayard.

Guberina, P. (1965). La méthode structuro-globale-audio-visuelle (SGAV). Université de Zagreb.

Halté, J.-M. (1988). L'enseignement du français : Une histoire des méthodes. Larousse.

Houdart-Merot, V. (2001). Enseigner l'écriture: Pour une pédagogie de l'invention. Delagrave.

Mucchielli, R. (2004). Le travail en équipe. ESF éditeur.

Mucchielli, R. (2004). Le travail collaboratif : Entre contraintes et potentialités. Editions ESF.

Pérron, P.-Y. (s.d.). La production de l'écrit est une activité créative qui permet aux apprenants d'exprimer leurs idées et leurs sentiments de manière personnelle.

Rouxel, A. (s.d.). La production de l'écrit est un acte de communication qui vise à produire un texte à la fois cohérent et efficace.

Vigner, G. (1982). L'exercice dans la classe de français. Paris : Hachette.

Références bibliographiques

Vygotski, L. S. (1985). Pensée et langage. La Pensée Sauvage. (Ouvrage original publié en 1934)

Dictionnaires

Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. CLE International.

Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris, France : CLE International.

Robert, J.-P. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Ophrys.

Sitographies

Ban Ki-moon. (n.d.). Citation. United Nations. <https://www.un.org>

Branson, R. (n.d.). Citation. Virgin. <https://www.virgin.com>

Dalai Lama. (n.d.). Citation. Dalai Lama. <https://www.dalailama.com>

Suu Kyi, A. S. (n.d.). Citation. Nobel Prize. <https://www.nobelprize.org>

Yunus, M. (n.d.). Citation. Muhammad Yunus. <https://www.muhammadyunus.org>

Annexes

ments in...
durant cette année scolaire, vous avez
d'immortaliser ces moments en réalisant
un cahier de souvenirs de la classe.

Tâche 1 : À l'issue de cette séquence, tu vas rédiger le récit d'un événement qui t'a marqué(e) dans ton enfance.

■ Pour cela, tu vas apprendre à :

- écouter et comprendre un récit autobiographique
- raconter un souvenir
- lire et comprendre un récit autobiographique
- produire à l'écrit un souvenir d'enfance

■ Et tu vas apprendre à utiliser les outils de la langue suivants

- la comparaison et la métaphore
- les déterminants possessifs et démonstratifs
- les temps verbaux dans le récit autobiographique

Station-projet

Première étape

Lecture récréative

Lire pour le plaisir

Bienvenue dans ton nouveau manuel de **Français** !

Ce manuel couvre ton nouveau programme de 3^oAM

Au cours de cette année, tu auras à réaliser trois grands projets qui donneront du sens à tes apprentissages. Ces projets te permettront de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes narratifs qui relèvent du réel.

Chaque projet est organisé en séquences

<i>Projet 1</i>	<i>Projet 2</i>	<i>Projet 3</i>
3 séquences	2 séquences	2 séquences

Chaque séquence est organisée en rubriques

- **J'écoute et je comprends** : les activités de cette rubrique te permettront de développer tes capacités d'écoute et de compréhension de l'oral à partir d'un document audio, d'une vidéo ou de la voix de ton professeur. Cette rubrique est organisée en trois étapes : **Avant l'écoute / L'écoute active / Après l'écoute**.
- **Je m'exprime** : cette rubrique comporte des activités d'expression orale. À partir d'un support (dessin, photo, tableau...), tu pourras prendre la parole pour produire des énoncés oraux afin de communiquer avec ton professeur et/ou tes camarades.
- **Je lis et je comprends** : cette rubrique est consacrée à la compréhension de l'écrit. Les activités proposées te permettront d'apprendre à construire progressivement le sens d'un texte. Elle comprend quatre phases : **J'observe et j'anticipe** (phase d'anticipation), **Je lis pour comprendre** (phase de compréhension globale), **Je relis pour mieux comprendre** (phase de compréhension détaillée) et **Je retiens l'essentiel** (phase de synthèse).
- **Outils de la langue pour dire, lire et écrire** : les activités de cette rubrique t'apprendront à construire les règles qui structurent la langue française. Ces activités sont organisées en cinq étapes : **Je lis et je repère / J'analyse / Faisons le point / Je m'exerce / J'écris** (activité d'intégration partielle).
- **Atelier d'écriture** : la 1^o partie de cette rubrique, intitulée « **Je me prépare à l'écrit** », te propose des activités pour t'entraîner progressivement à la production écrite. La 2^o partie, intitulée « **J'écris** », t'invite à produire un écrit dans lequel tu devras intégrer ou mobiliser tout ce que tu as appris précédemment en t'aidant d'une boîte à outils, de questions autour de la consigne, de la tâche d'écriture et des critères de réussite. Une grille de relecture te permettra d'améliorer ta production.
- **Sujet d'évaluation-bilan** : cette activité te permettra de vérifier tes connaissances et de déceler tes lacunes en vue d'une remédiation.
- **Station-projet** : cette rubrique se trouve à la fin de chaque séquence. Elle indique ce que toi et tes camarades devez faire pour réaliser votre projet.
- **Lecture récréative** : des textes te sont proposés dans cette rubrique. Tu les liras pour le plaisir, pour te détendre et pour développer chez toi l'envie de lire en toute autonomie.

J'écris

- Un concours scolaire du meilleur récit biographique d'un personnage connu est ouvert aux élèves de 3^e AM. Pour y participer, rédige un récit relatant le parcours exceptionnel de la romancière Assia Djébar à partir des éléments biographiques qui te sont donnés.
 - Tu commences par présenter cette femme de talent.
 - Tu racontes les étapes de son parcours scolaire et universitaire.
 - Tu donnes ses principales œuvres littéraires.
 - Tu indiques ses distinctions à l'échelle internationale.

Nom de naissance : Fatima-Zohra Imalayène
Pseudonyme : Assia Djébar
Date de naissance : 30 juin 1936
Lieu de naissance : Cherchell
Décès : 6 février 2015
Vie : Enfance à Mouzaïaville (Mitidja).



Etudes : École française puis école coranique
1953 : baccalauréat

1955 : École Normale Supérieure de Sèvres (France), première femme musulmane à être admise dans cette école prestigieuse.

1956 : ne passe pas ses examens : ordre de grève de l'UGEMA (Union Générale des Étudiants Musulmans Algériens)

Carrière : Enseignante d'histoire et de littérature française aux universités d'Alger, du Maroc, de Louisiane et de New York aux États-Unis.

Principales œuvres : *La Soif* (1957)

Les Impatients (1958)

Les Enfants du nouveau monde (1962)

Les Alouettes naïves (1967)

Femmes d'Alger dans leur appartement (2002)

- Son œuvre littéraire est traduite en vingt-trois langues.

Films : *La Nouba des femmes du Mont Chenoua*

La Zerda ou les chants de l'oubli (Prix du Festival de Berlin, 1983).

Distinctions :

- Éluë à l'Académie française, le 16 juin 2005 : première écrivaine originaire du Maghreb à être élue à l'Académie
- Docteur honoris causa des universités de Vienne (Autriche), de Concordia (Montréal) et d'Osnabrück (Allemagne).

• Critères de réussite

- Tu commences par présenter Assia Djébar en parlant de sa vie.
- Tu indiques les étapes de son parcours scolaire, universitaire et de sa carrière.
- Tu donnes ses principales œuvres : romans, films ...
- Tu commences le présent de narration.

2

Situation : Pour participer à un concours scolaire du meilleur récit autobiographique, vous êtes chargés de réaliser des biographies de personnages célèbres. Les meilleures productions seront exposées lors de la Journée du savoir et éditées dans le journal ou le blog de l'école.

Tâche 2 : À l'issue de cette séquence, tu vas rédiger la biographie d'un personnage connu.

■ Pour cela, tu vas apprendre à :

- écouter et comprendre un récit biographique
- produire à l'oral la biographie d'un personnage connu à partir d'une photo et d'une fiche biographique
- lire et comprendre un texte à caractère biographique
- rédiger la biographie d'un personnage connu à partir d'une fiche biographique

■ Et tu vas apprendre à utiliser les outils de la langue suivants :

- les substituts lexicaux et grammaticaux
- noms propres ou adjectifs de nationalité

Station-projet

Deuxième étape

Lecture récréative
Galaxy S22 Ultra

Lire pour le plaisir

TRAVAIL DU GROUPE

Kateb yacine

Le célèbre écrivain Algérien,

A
B

Kateb yacine est né le **02/08/1929** à Constantine, sa

profession est journaliste mais ses activités principales sont

écrivain, poète et romancier, ~~il~~

$\frac{5.15}{08}$ a fait des études dans l'école française après l'école coranique puis, ^{été} il a arrêté et emprisonné

durant 4 mois après les manifestations du 8 mai 1945 à l'âge de 17 ans, ensuite il a repris

ses études à Annaba puis en France puis [!] il a visité plusieurs

pays ^{dont} l'Italie, ^{les} Tunisie et Belgique.

Ses grands œuvres sont

Nedjema, Le polygone. décé le 28/10/1989 en France. ↓

Il est mort

Groupe 03

A
07
08

Kateb Yacine est un écrivain algérien. Il est né à Constantine le 02/08/1929. Il fait des études dans l'école française après l'école coranique. Cet écrivain a été arrêté et emprisonné durant 4 mois après les manifestations du 8 mai 1941 à l'âge de 15 ans.

Il a repris ses études à Annaba puis en France puis il a travaillé comme journaliste au quotidien d'Alger. Il a visité plusieurs pays comme l'Italie, la Tunisie, Belgique.

Les œuvres de cet écrivain est Nedjma, le polygone. Il est mort en 28-10-1989.

Groupe 0-1

Dimanche 05 Mai 2024

A⁹

Kateb Yacine est un célèbre écrivain et romancier d'Algérie.

Il est né en 1929 à Constantine, il est passionné d'écriture de ^{romans} romans mais a travaillé comme ^{un} journaliste. Kateb Yacine a fait ses études dans une école française puis dans une école coranique. En 1945 il a été arrêté et emprisonné durant 4 mois à l'âge de 15 ans.

Ensuite il a repris les études à Annaba puis en France. Il a visité plusieurs pays dont : l'Italie, la Tunisie et Belgique.

Parmi ses œuvres : Nedjema ; Le polygone. Il est mort en 28, 10, 1989 à Oranville en France.

Groupe 02

TRAVAIL INDIVIDUEL

Bourelou
Sand
Francine

D
03
08

Fatima Zahra Amalayène
est née ^à Cherchell en 30
juin 1936 est une
écrivaine al après bacclauréat
En 1953, ^{elle} a passé ^{son} enfance
à Maurycia ville ^{elle} a
fait ses études en l école
française puis école coranique
les oeuvres Les Impatients
en 1958 est les enfants du
nouveau monde en 1962,
est Les Alouettes noires int 87
car la première les femmes
Algerane en fin Fatima
Zahra morte le 6 février 2025
est décédé

Copierlo

* Nom = Houria -

* Prénom = Belhassoune - Fatima Zahra Imalayène

Fatima Zahra Imalayène est une écrivaine ^{son} qui ^{est} pseudonyme "Assia Djebar".
cette écrivaine est née le 30 juin 1936

+ à dans Muzairi ville - Mitidja -

A Elle ^a étudié ^{dans} une école française puis ^{dans} une école coranique. Elle ^a passé ^{son} baccalauréat en 1953.

06,5
08

Fatima Zahra ^a préparé deux films
le premier film ^{est} "La Noubia des
femmes du Mont Chenoua" et le deuxième
film ^{est} "La Zazoua ou les chants de
l'oubli" (Prix au festival de Berlin, 1983)

Fatima Zahra est morte le 6 février 2011

Elle ^{était} ^{docteure}

Copie 09

- nom : Anahad nom Houda =
- prénom : Daidi = 2/1

B

hors
sujet

Fatima Zahra Imalayen ^{est née} en
30 juin 1936, 16 décembre une
modeste nouvelle le 16
Jeudi en 6 février 2018. Elle
a étudié à l'école française puis école
classique et en 1953 va à l'école
baccalauréat, et en 1955 à l'école
Elle étudie normale supérieure de Sèvres (France),
c'était la première femme musulmane à être
admise dans cette école prestigieuse. Elle
a enseigné d'histoire et de littérature
française à l'université d'Agadir
du Maroc, de la capitale de New York
New York. Elle a été élue
l'académie française, le 16 juin 2008
première écrivaine originale du
Maghreb Maghrébi et a été élue à
l'Académie française.

05.5
08

Copie 08

guiltane
Abdelgh

• La Fatima Zohra malayène, la
date de naissance 30 juin 1936, le lieu
de naissance Chechell, Pseudonyme Assia

0

Djebar

• La vie de Fatima Zohra en quelques
dates 1953 baccalauréat et 1955 de école
normale ma, Décès 6 Février 2015.
elle décède

03
08

Production
destruite

Copie 07

+
C

416
08

- Fatima Zahra Imalayème est une grande écrivain. est née 30 juin 1936 et cette ^{ce lieu} ~~lieu~~ de naissance est dans Chichaoua. Elle a étudié dans École française puis l'école coranique. est en 1953 elle a passé ^{son} ~~sa~~ ^{année} ~~est~~ baccalauréat est en 1955. Elle ^{a étudié} ~~passé~~ dans une école normale. Elle est a préparé un Film de la Revue des femmes du Haut Chenoua.

- Nom = Chali
- Prénom = Sahaa
- Classe = 3M1



Copie 06

Bourabah: Ayoub
Bensabrou: Redwan

Fatima Zahra? 30 juin 1936 à
Cherchell, Enfance à Menzaiouille
(Mitidja).

Fatima a étudié à l'école française puis école
En 1953, elle a obtenu le baccalaurat et en 1958.

03/08
école Normale Supérieure de Sévres (France)
carrière d'enseignement d'histoire et de
littérature française à l'université
d'Alger, du Maroc de l'université et de
New York aux Etats-Unis, Film la
Noubia des femmes du Mont Chenoua
le Zenda ou les drames de l'aube (Prix
du Festival de Berlin, 1983)

- Distinction Elue à l'Académie
française le 16 juin 2005 première
Parisienne originaire du Maghreb à être
élue à l'Académie, Décès le 20 février 2019
étudiante elle est décédée

Production déstructurée

Copie 05

Labet Hebal Jmes

fatima-zohra Pmalayène, une célèbre écrivaine, des gens la connaît au nom de Assia Djebar, Elle est née le 30 juin 1936 à Cherchell. Elle a vécu son enfance à Mousaïa ville Metidja.

Cette écrivaine a passé ses études à l'école française puis école coranique, elle a gagné son bac en 1955.

Cette femme algérienne a écrit plusieurs poèmes et livres comme "La Soif" en 1957, "L'Exemple" "Les Impatients" 1958, "Les Enfants du nouveau monde" 1962.

fatima zohra Pmalayène a été élue à l'Académie française, le 16 juin 2005.

copie d1

comme la première édition
originale du Maghreb à
~~être élue à l'Académie.~~

Zaynab Belleh Bouchra 8

Assia Djebbar ou bien
Fatima Zouhra ^{malayène}

^{+ A} ^{est} c'est une femme ^{algérienne}, elle
est née ^{en} le 30 juin 1936 à Cherchell

^{07/28} Elle a passé son enfance à
Mouzaïville, ^{et} elle a fait ses
études dans une école française

puis école coranique, cette ^{magnifique}
magnifique femme ^{en} elle a pu
obtenir son baccalauréat en 1953. Assia

^{est} ^{est} parmi les meilleurs écrivains
Elle a écrit ^{beaucoup} de ^{livres} comme
La Soif, Les Alouettes noires et
Les impatientes.

Assia ^{c'est} est la première femme
algérienne ^à originaire du Maghreb
à être élue à l'Académie française,
mais ^à malheureusement elle ^{est}
morte en 2015.

Copie 03

Zettahar
Karima

Fatima Zahra Imalayène ¹⁸⁹¹ qui ~~ce~~
pseudonyme ^{elle} Assia Djebar est née ^{elle} avec ¹⁸⁹¹ 30
juin 1936 à Cherchell.

B

~~une autre~~ Elle ^à étudié ^{dans une} une école française puis
une école coranique. Cette baccalauréat

est ^{aux} avec ^{elle} ~~en~~ 1953, ¹⁸⁹¹ est ^{elle} avec ^{elle} 1955 ^à et ^{elle} en

est sortie ^{de une} d'une école normale supérieure de Sèvres
(France), ^{elle était} Assia Djebar ^{elle} est la première femme
qui musulmane ^à être admise ^à dans cette école
prestigieuse. Elle a plusieurs ^à principales œuvres
(La Soif (1957), Femmes d'Alger dans ^{leur} leur appartement
2002) ^{est} est.

05.5
08

Assia Djebar ^{est} est morte ^{elle} avec ¹⁸⁹¹ 6
février 2015.

copie 02

C +

Nom : Saoud
Prénom : Sabra

415
08

Falima-Zahra Imalayène
est née en 30 juin 1936 à Cherchel

^{sub} ^{des} Elle
* elle a étudié en à l'école
française puis l'école coranique, en 1953,
Elle a passé le baccalauréat en 1955. Elle a
étudié en l'école normale supérieure de Sèvres
(France). Elle était la première femme
musulmane à être admise dans cette
école prestigieuse. En 1956, elle est ne
~~pas~~ ~~passé~~ ~~pas~~ ses examens.
Les principaux œuvres sont La Sa'at, en
1958 et les Impatients en 1958, Les
Enfants du nouveau monde en 1968,
Les Alouettes naïve en 1967.
est ce est une femme d'Alger sans leur
appartenance ~~2009~~
mal formé.

Copie 01

Résumé :

Notre recherche, centrée sur la didactique de l'écrit, vise à montrer l'impact du travail collaboratif sur l'amélioration de la production écrite en français chez les élèves de troisième année moyenne. À travers une expérimentation comparant le travail individuel et le travail de groupe, ainsi qu'un questionnaire destiné aux enseignants, nous avons constaté que l'apprentissage collaboratif est plus efficace. Il favorise le développement des compétences rédactionnelles, améliore la réussite scolaire, et renforce la confiance en soi et l'autonomie des apprenants.

Mots clés :

Didactique de l'écrit, Travail collaboratif, Production écrite , Français langue étrangère

Abstract :

Our research, focused on the didactics of writing, aims to demonstrate the impact of collaborative work on improving written production in French among third-year middle school students. Through an experiment comparing individual work and group work, as well as a questionnaire for teachers, we found that collaborative learning is more effective. It enhances the development of writing skills, improves academic success, and strengthens students' self-confidence and autonomy.

Keywords : collaborative work, written production, writing skills, and academic success.

الملخص :

تركز بحثنا على تعليمية الكتابة، ويهدف إلى إظهار تأثير العمل التعاوني على تحسين الإنتاج الكتابي باللغة الفرنسية لدى طلاب السنة الثالثة من المرحلة المتوسطة. من خلال تجربة تقارن بين العمل الفردي والعمل الجماعي، وكذلك استبيان موجه للمعلمين، وجدنا أن التعلم التعاوني أكثر فعالية. إنه يعزز تطوير المهارات الكتابية، ويحسن النجاح الأكاديمي، ويعزز ثقة الطلاب بأنفسهم واستقلاليتهم

الكلمات الرئيسية: العمل التعاوني، الإنتاج الكتابي، المهارات الكتابية، النجاح الأكاديمي