

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

UNIVERSITÉ IBN KHALDOUN - TIARET
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE ÉTRANGÈRES



Mémoire de master en didactique des langues étrangères

Thème :

LE TRAVAIL COLLABORATIF
Et SON IMPACTE SUR LA PRODUCTION ÉCRITE
CHEZ LES APPRENANTS DE 3^{ème} ANNÉE MOYENNE

Présenté par :

- BENKACI Akila
- OULD RABAH Ahmed

Sous la direction de :

D^r : KHARROUBI Siham

Membres du jury :

- **Président** : M^{er} BEN AMARA Mohamed (MCB) Université de Tiaret
- **Rapporteur** : M^{me} KHARROUBI Siham (MCA) Université de Tiaret
- **Examineur** : M^{me} LAHMAR Rabea (MCB) Université de Tiaret

Année Universitaire : 2021/2022

DÉDICACE

À mes chers parents ;

Mon père et ma mère que dieu leur prête longue vie.

À mon cher mari ;

Que je remercie, pour le soutien inconditionnel qu'il m'a toujours témoigné.

À mes frères et sœurs ; et ma belle famille.

Je dédie ce modeste travail.

Akila Benkaci

DÉDICACE

Je dédie ce modeste travail

À mon très **cher père**. Tu as toujours été pour moi un exemple du père respectueux, honnête, de la personne méticuleuse, je tiens à honorer l'homme que tu es. Grâce à toi papa j'ai appris le sens du travail et de la responsabilité. Je voudrais te remercier pour ton amour, ta générosité, ta compréhension... Ton soutien fut une lumière dans tout mon parcours. Aucune dédicace ne saurait exprimer l'amour l'estime et le respect que j'ai toujours eu pour toi. Ce modeste travail est le fruit de tous les sacrifices que tu as déployés pour mon éducation et ma formation. Je t'aime papa et j'implore le tout-puissant pour qu'il t'accorde une bonne santé et une vie longue et heureuse

À **ma mère** qui m'a entouré d'amour, d'affection et qui fait tout pour ma réussite, que dieu la garde.

Notre promoteur **Mme kharroubi Sihame** pour l'implication qu'elle a pu avoir tout au long de ce projet, son suivi, ses conseils, ses directives et éclaircissements.

À la mémoire de **Mr ben Farhat Amirouche**.

À **Mr Ould Rabah Nasreddine** qui était le frère et l'enseignant qui nous a aidés beaucoup dans la réalisation de notre projet.

À **ma chère tante**, à qui je souhaite la miséricorde de Dieu. Je n'oublierai pas tout ce que vous avez donné pour que je sois ici.

A toute **ma famille**. Aucun langage ne saurait exprimer mon respect et ma considération pour votre soutien et encouragements. Je vous dédie ce travail en reconnaissance de l'amour que vous m'offrez quotidiennement et votre bonté exceptionnelle. Que Dieu le Tout Puissant vous garde et vous procure santé et bonheur.

Ahmed OULD RABAH

Remerciements

Suivant le hadith du Prophète (que prière et salut soient sur lui) :

« Ne remercie point Allah, celui qui ne remercie pas les gens ».

De prime abord Dieu merci de nous avoir prêté aide et force pour mener à terme ce modeste travail de recherche.

En deuxième lieu nous tenons à présenter nos sincères et vifs remerciements à M^{me} KHARROUBI Siham, notre encadrante à qui nous devons grand respect et reconnaissance pour sa sympathie, sa disponibilité, son aide et ses précieux conseils durant l'élaboration de ce travail.

Qu'il nous soit permis d'exprimer aussi, notre gratitude, et nos remerciements aux membres du jury pour avoir accepté de lire et de juger notre humble travail.

Nous profitons de l'occasion qui nous ait donnée pour présenter nos remerciements aux enseignants de l'université IBNKHALDOUN de Tiaret. Qui nous ont encadrés durant tout notre cursus universitaire en licence et en master.

Nos remercions Mme BENCHENNI Leïla, enseignante de français au collège, pour son aide précieuse notamment dans le volet pratique de notre recherche.

Et en fin, nos remerciements vont à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de cette modeste œuvre.

TABLE
DES MATIÈRES

TABLE DE MATIÈRES

- Dédicace

- Remerciements

Tables des matières

Introduction Général 1

Partie Première : Cadre Théorique de la recherche

Chapitre I :

La production écrite dans l'enseignement / apprentissage du FLE

I – Notion de l'écrit	5
I-1- Définition de l'écrit	5
I-2 - Définition de la production écrite	6
II - La position de l'écrit dans les différentes méthodologies et approches pédagogiques de l'enseignement / apprentissage du FLE	8
II-1- La Méthodologie traditionnelle.....	8
II - 2- La méthodologie directe	8
II-3- La méthodologie audio -orale (MAO)	9
II - 4- La méthode SGAV (structuro-global audio-visuelle).....	9
II-5- L'approche communicative.....	10
II-6- L'approche actionnelle	11
III. Approches pour enseigner la production écrite	11
III – 1- L'approche linguistique.....	11
III – 2- L'approche rédactionnelle.....	12
III – 3- L'approche thématique.....	12
IV- Le processus rédactionnel	12
- La planification	13
- La mise en texte	14
- La révision ou la relecture	14
V - L'enseignement du français langue étrangère en 3^{ème} AM	15
VI- La production écrite dans le programme de troisième année moyenne	16
VI - 1- Le choix pédagogique	17
VI- 2 - Compétences et objectifs d'apprentissage.....	18

VII - 3 - L'évaluation de la production écrite	19
VII - 4- Difficultés rencontrés par les apprenants face l'écrit.....	20

Chapitre II : Concept de travail collaboratif

I - Définition du concept	21
I-1- définition du mot collaboration et travail collaboratif	21
I-2- L'origine du concept de travail collaboratif	22
II - Le travail collaboratif dans le milieu scolaire	23
II – 1- Qu'est ce qu'un apprentissage collaboratif	24
II -2 La pédagogie de groupe	25
II - 3 - L'organisation du travail en groupe	26
II-3-1- Le regroupement des apprenants	27
II-3-2- Le partage des rôles	28
II-3-3- La responsabilité et la coopération	28
II-3-4- L'interdépendance positive.....	28
II-3-5- La communication	28
II – 4 - Le statut de l'enseignant dans le travail de groupe	29
II- 5 - Le statut des apprenants dans cette pratique.....	29
II -6- Les Avantages du travail de groupe.....	30
II- 7- Les difficultés rencontrées au sein du groupe.....	32

Deuxième partie : CADRE PRATIQUE DE LA RECHERCHE

Chapitre I :

Cadre général du déroulement de l'expérimentation

I- Cadre spatiotemporel du déroulement de l'expérimentation	35
I-1 - Petit aperçu sur le Lieu de l'expérimentation.....	35
I-2 - Date et durée de l'expérimentation	36
II – Déroulement de l'expérimentation	36
II -1 - Présentation de l'échantillon.....	36
II- 2 – Méthode suivi pour le déroulement de l'expérimentation	36
II - 3- L'exécution de l'expérimentation	37
II -3- 1 - Première séance	37
II- 3 -2 - Deuxième séance	39
2.1- L'organisation de l'espace- classe	40
2.2- La constitution des groupes	40

2.3- La répartition des tâches	40
2.4 – Comportement en groupe.....	41
3 - Compte rendu de la production écrite.....	42
3.1.3- Évaluation.....	44
Chapitre II : Analyse des données	
I- Travail individuel.....	47
II- travail collaboratif.....	57
III- Synthèse.....	66
Conclusion générale	69
Bibliographie.....	72
Annexes.....	75
Résumé.	

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction générale

Du point de vue didactique, la production écrite est la représentation des idées et des connaissances en écriture, elle constitue pour l'école l'activité la plus importante car au moyen d'écriture l'apprenant s'exprime et partage ses opinions et son savoir.

Carter Tomas explique que:

"L'étudiant rédige son texte essentiellement pour montrer ses connaissances dans la matière en question, loin d'être un exercice heuristique, très souvent ce texte reposera sur la mobilisation des informations déjà connues"¹

Dans ce sens, la production écrite est une réflexion des connaissances déjà acquises en milieu scolaire sur un support palpable qui est généralement le papier.

Écrire un texte, n'est pas seulement appliquer et mobiliser un ensemble de règles linguistiques, langagières, et textuelles mais aussi et surtout une décision, une envie et un désir de communiquer avec autrui.

En effet, la production écrite s'avère l'une des principales étapes dans l'acquisition d'une langue. Toutefois, la majorité des enseignants constatent les grandes difficultés auxquelles sont confrontés nos apprenants vis-à-vis de cette activité, des difficultés qui sont de nature, complexes (lexicale, syntaxique, représentationnelle, etc.), sans omettre que l'apprentissage de l'écriture ne peut se faire hors situation de communication. De ce fait, l'acte d'écrire se montrera très complexe dépassant largement le simple savoir linguistique, il ne suffit pas de connaître les règles de vocabulaire et des structures grammaticales pour qu'on puisse communiquer efficacement en langue étrangère, il faut en plus connaître les règles d'emploi de cette langue, connaître les formes linguistiques à employer dans telle ou telle situation en tenant compte de l'intention de communication.

Ainsi l'enseignement de l'écrit a toujours été une source d'inquiétude pour les enseignants mais il est devenu également l'objet d'étude de plusieurs spécialistes.

Eu égard aux difficultés que rencontrent les apprenants en langue étrangère pour produire un simple texte écrit, les didacticiens ont proposé « le travail de groupe » comme une nouvelle

¹ - Carter Tomas, la cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, l'harmattan, Paris, 1999, p 365.

conception et un moyen qui pourrait offrir une solution efficace pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés en écrit.

Yves Reuter¹ rapporte que le travail collaboratif est apparu comme une stratégie d'enseignement qui s'inscrit dans les principes de l'approche constructiviste et socioconstructiviste issus des travaux de Vygotski et de Piaget. Ces derniers accordent une grande importance au travail en équipe.

Plusieurs didacticiens se sont intéressés au travail collaboratif et considèrent l'école comme une société chargée d'interactions et d'échanges. Selon Dewey « *L'école est une communauté de vie à l'intérieur de laquelle les élèves sont amenés à coopérer(...) faire travailler les élèves ensemble, développer leur intérêt personnel pour les relations sociales, favoriser le partage des idées ; voilà ce qu'il cherchait à promouvoir* »²

Donc, cette méthode de travail représente un échange et un transfert des connaissances entre les apprenants au sein d'un petit groupe , en outre mettre l'élève autour d'une table avec ses camarades face à une situation problème est une stratégie d'apprentissage efficace qui permet de créer un conflit cognitif qui puisse le rendre plus motivé pour l'aboutissement à une solution au problème posé.

*« Au sein du groupe, l'apprenant confronte la façon dont il comprend les choses, prend confiance en soi, s'exprime facilement même s'il est timide, prend de l'assurance en parlant, exerce une pensée critique, pose des questions, et confronte et échange ses idées [...]. La répartition de la classe en groupes hétérogènes basée sur l'existence des écarts des représentations entre les élèves favorise les échanges entre eux et la création d'un conflit sociocognitif ».*³

Cependant, la plupart des enseignants n'appliquent pas cette méthode de travail car elle est difficile à mettre en œuvre et présente quelques désagréments qui entravent sa réussite.

Le choix du sujet de travail collaboratif pour notre étude n'est pas fortuit, mais il est fait délibérément suite à un constat préalable en rapport avec les difficultés que rencontrent les apprenants lorsqu'il s'agit de produire un texte, ce qui présente aussi un casse tête permanent

¹ - REUTER YVES, Enseigner et apprendre à écrire, 1996, Paris :ESF éditeur, P.79.

² - Dewey, Cité par : BAUDRIT Alain, *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une nouvelle méthode pédagogique*, De Boeck, Bruxelles, 2005, p.12.

³ - REUTER Yves .ibid, P.83.

pour les enseignants. Dans cette optique notre objectif est de vérifier la possibilité que le travail en groupe soit une solution adéquate à ce problème.

Problématique et question de recherche :

Dans ce travail de recherche, nous nous sommes interrogées sur l'impact que pourrait avoir le travail collaboratif sur la production écrite chez les collégiens. Alors nous avons formulé la cette problématique :

La production de l'écrit présente un obstacle certain pour les apprenants, quant ils sont appelé à travaillé individuellement, le travaille collaboratif serait-il une solution à prévaloir ?

Suivant cette problématique nous nous sommes posé la question de recherche suivante :

Quel impact pourrait avoir le travail collaboratif dans l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les apprenants de troisième année moyenne ?

Les hypothèses :

- le travail de groupe comme outil pédagogique, constitue un facteur motivationnel qui pourrait aider les apprenants à surmonter leurs difficultés à l'écrit.
- le groupe est un espace interactionnel qui offre aux apprenants l'opportunité d'interchangeabilité d'idées et d'opinions ce qui pourrait mener au développement de la compétence de communication, et permettra d'acquérir de nouvelles connaissances.
- Le travail collaboratif pourrait réduire les difficultés rédactionnelles chez les apprenants, par le biais de l'auto-évaluation et d'entre aide mutuelle qui permettrait aux apprenants de bon niveau d'aider les autres camarades.

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons adopté une méthode expérimentale en s'appuyant sur une démarche analytique puis comparative menée auprès des apprenants de la 3^{ème} année moyenne au collège MOKHTARI EL HADJ de Tiaret.

Notre corpus se présente sous forme des copies d'élèves; les productions écrites réalisées en groupe et l'ensemble des textes réalisés individuellement par chaque élève.

Nous avons divisé notre travail de recherche en deux parties distinctes mais étroitement liées. Une partie théorique et une autre pratique.

Notre partie théorique, et répartie sur deux chapitres, nous avons abordé dans le premier chapitre la production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE, et nous avons réservé le deuxième chapitre au concept du travail collaboratif.

Concernant la partie pratique de notre étude, nous avons mis en avant cerner le cadre générale du déroulement de notre expérimentation dans le premier chapitre, et exposé dans le deuxième chapitre l'analyse des données dont les résultats de l'étude comparative vont nous apporter des éléments de repense à notre question de départ.

Notre travail de recherche sera clôturé par une conclusion générale dans laquelle nous allons exposer les résultats auxquelles nous nous sommes arrivés.

Première partie

CADRE THÉORIQUE

Chapitre I

LA PRODUCTION ÉCRITE

DANS

L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

DU FLE

CHAPITRE I :

LA PRODUCTION ÉCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à déterminer l'importance de la production écrite dans l'enseignement du FLE. D'abord nous allons définir la notion de l'écrit, puis nous évoquerons la position de l'écrit dans les différentes méthodologies et approches pédagogiques de l'enseignement /apprentissage du FLE, en suite, nous parlerons du processus rédactionnel et les difficultés rencontrés par les apprenants face à une tâche de production écrite, pour conclure en fin, par un bref aperçu sur l'enseignement du français langue étrangère au collège en Algérie; en insistant sur l'importante considération de l'activité de la production écrite dans le programme scolaire de 3^{ème} année moyenne.

I – Notion de l'écrit

I-1- Définition de l'écrit

Le mot écrit vient du mot (écrire) (latin *scribere*) selon le dictionnaire Larousse : « Tracer les signes d'un système d'écriture, de représentation graphique des sons d'un langage, de la parole.»¹

L'écrit est un champ très vaste qui englobe diverses activités que les apprenants doivent apprendre au sein de la classe pour arriver à la production de texte : « *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 texte de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières*».²

Par opposition à l'oral, la définition citée par Jean-Pierre Cuq dans son dictionnaire de didactique du FLE annonce, dans un sens plus large, l'écrit comme: " *une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* " ³.

Parallèlement, Robert J-P Stipule que *l'écriture est " un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée"* ⁴

¹ - <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>. Dictionnaire en ligne consulté le 20/04/2022.

² - ROBERT, Jean Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, l'essentiel français, 2ème édition, 2008, P. 76.

³ - Jean-Pierre Cuq, dictionnaire de didactique du FLE, ED Hachette, Paris. 2003. P 49.

⁴ - Robert, J-P, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, ED Ophrys, Paris, 2008, p76.

CHAPITRE I :

LA PRODUCTION ÉCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE

Jean Pierre Essono, quant à lui, pense que : *"l'écriture est un mode de communication qu'utilisent les hommes pour matérialiser leurs pensées, fixer la parole fugitive"*¹

D'après ces quelques définitions, on remarque qu'elles s'accordent entre elles, étant donné que les auteurs partagent presque le même avis sur cette notion (l'écrit), en voulant la mettre en opposition avec celle de l'oral. En effet, pour eux, l'écriture suppose un système commun de signes graphiques qui donnent lieu à la représentation de la pensée.

Écrire, ce n'est pas mettre en juxtaposition des phrases, ni lier des mots, mais il s'agit d'un ensemble cohérent qui peut transmettre efficacement le message ou la pensée du scripteur.

L'écrit est donc l'une des deux facettes de la communication ou le scripteur va partager ses idées et ses sentiments avec son lecteur. Autrement dit, l'écrit est constitué comme des messages s'inscrivant dans des situations de communication interactives entre un scripteur et un lecteur.

I -2 - Définition de la production écrite

Le dictionnaire Larousse a défini la production écrite comme suit: *« écrire à l'aide d'un crayon ou d'un stylo, ou de tout autre moyen, un tracé sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organisés (rédigés) dans le but de conserver ou de transmettre un message précis (appelé l'énoncé). L'écriture est donc un support (on dit aussi un canal) permettant à celui qui écrit de s'adresser à une autre personne à laquelle le message est destiné »*.²

Yvonne Cossu définit la communication par écrit comme: *[un scripteur écrit à un lecteur pour lui faire part d'un message. Elle déduit les implications suivantes : il faut avoir quelque chose à dire, savoir à qui l'on s'adresse et comment on organise le message, donc il s'agit de maîtriser l'organisation d'un message écrit et de mettre en forme en mobilisant la grammaire et le lexique au service du fond]*. Plusieurs didacticiens définissent la production écrite par rapport à la production orale. Selon Schneuwly la production écrite est *« la possibilité de représenter la langue orale par un système visuel »*³.

¹-Essono, Jean Pierre, Précis de linguistique générale, L'harmattan, Paris 2000, p63.

² - Le dictionnaire Larousse 1997, P 6.

³ - SCHNEUWLY, Bernard, le langage écrit chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988, P.45. cité par MAJOUBA Karima , Stratégies d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE Cas de la 1ère année moyenne, Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magistère Option : Didactique, Université

CHAPITRE I :

LA PRODUCTION ÉCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE

On comprend que la production orale et la production écrite sont deux concepts opposés qui constituent deux codes différents qui établissent une relation intime entre le scripteur et le lecteur dans une situation de communication.

L'expression écrite est une activité mentale qui suppose de la part du rédacteur des connaissances multiples. Celui-ci doit en effet disposer des connaissances et des informations sur le contenu du texte à produire (connaissances référentielles), des connaissances sur la langue (connaissances linguistiques) et des connaissances adaptées à ses intentions en fonction du contexte et du destinataire (connaissances pragmatiques).

Pour Moirand, toute une production écrite exige cinq niveaux de compétences :

- **Une compétence linguistique**: la compétence et la capacité d'utiliser les structures grammaticales, phonétiques, lexicales, textuelles de la langue.
- **Une compétence référentielle** : « *connaissance des domaines d'expérience et des objets* »¹
- **Une compétence socioculturelle** : « *connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle* »² ;
- **Une compétence cognitive** : la compétence de construction du savoir ;
- **Une compétence discursive (pragmatique)** : la capacité de produire un texte écrit correspondant à une situation de communication (la capacité d'utiliser les différents types de discours).

Du point de vue didactique, la production écrite est la représentation des idées et des connaissances en écriture, elle constitue pour l'école l'activité la plus importante car au moyen d'écriture l'apprenant s'exprime et partage ses opinions et son savoir. Carter Tomas explique que:

*"L'étudiant rédige son texte essentiellement pour montrer ses connaissances dans la matière en question, loin d'être un exercice heuristique, très souvent ce texte reposera sur la mobilisation des informations déjà connues"*³

d'Oran Faculté des Lettres, des Langues étrangères et des Arts ÉCOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS PÔLE OUEST ANTENNE D'ORAN, 2011-2012.

¹ - Moirand, S, "Enseigner à communiquer en langue étrangère", Paris, Hachette, 1982.

² - Ibid.

³ - Carter Tomas, la cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, l'harmattan, Paris, 1999, p 365.

CHAPITRE I :

LA PRODUCTION ÉCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE

Dans ce sens, la production écrite est une réverbération des connaissances déjà acquises en milieu scolaire sur un support palpable qui est généralement le papier.

II - La position de l'écrit dans les différentes méthodologies et approches pédagogiques de l'enseignement / apprentissage du FLE.

L'enseignement /apprentissage du FLE est un domaine aussi vaste que complexe ce qui explique la diversité des méthodologies et approches qui ont pour objectif principal d'enrichir les pratiques enseignantes en classe de langue. D'où l'importance de cerner la place accordée à l'écrit dans ces méthodologies.

II – 1- La Méthodologie traditionnelle

Elle est aussi appelée méthode grammaire-traduction, elle a été utilisée à partir du 18^{ème} siècle et a continué à exister pendant une bonne partie du 20^{ème} siècle.

L'objectif principal de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraire en langue étrangère. Cette méthodologie utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de langue. Elle a connu une évolution par l'introduction de la version-grammaire (traduction) dont les pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot dans la langue maternelle.

L'enseignant dans cette méthodologie dominait entièrement la classe et détenait le savoir et l'autorité, l'apprenant est placé dans un rôle réceptif passif dans un climat d'hésitation et de peur de commettre les erreurs.

La méthodologie traditionnelle accordait plus d'importance à la langue écrite qu'à la langue orale. L'oral était placé au second plan, les exercices et les activités enseignés dans la classe étaient essentiellement écrits.

II – 2- La méthodologie directe

La méthode directe a été officiellement imposée dans l'enseignement du FLE au 20^{ème} siècle, elle répond aux insuffisances de la méthodologie traditionnelle. Le mot direct indique que l'enseignant utilise dès le début de l'apprentissage la langue étrangère en s'interdisant tout recours à langue maternelle, c'est-à-dire sans passer par le biais de la traduction.

CHAPITRE I :

LA PRODUCTION ÉCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE

Le principe de la méthode directe consiste à utiliser les éléments non verbaux comme les mimiques, les gestes et aussi les images comme un support d'enseignement.

Durant cette époque, la société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire mais elle avait besoin d'un outil de communication afin de s'ouvrir sur l'autre.

L'enseignant dans cette méthode parle uniquement en langue étrangère et il expliquait le sens des mots nouveaux par des images et c'est à l'apprenant de chercher et/ou deviner les sens intuitivement, donc l'apprenant joue un rôle essentiel dans son apprentissage. La langue enseignée était la langue orale et non pas langue écrite. La rédaction et/ou le passage à l'écrit conçu comme un moyen de fixer ce que l'apprenant savait déjà employer oralement.

II -3- La méthodologie audio -orale (MAO) :

Cette méthode est née au cours de la deuxième guerre mondiale (1956/1965) aux États Unies. Elle privilégiait surtout l'oral, l'écrit n'était qu'une excuse pour mettre en pratique des connaissances sur les règles de la grammaire de la langue cible. Les exercices écrits consistaient à des exercices structuralistes de substitution.

II – 4- La méthode SGAV (structuro-global audio-visuelle).

Les initiales décrivant la méthode SGAV indique ¹ :

- **Structuro** : volonté de considérer la langue sous forme structurée tant au plan phonologique que grammaticale.
- **Global**: une conception globale de la perception.
- **Audio**: primauté à la langue parlée, entendue et vécue dans le cadre de la civilisation.
- **Visuelle**: mise en situation du dialogue entendu.

Cette méthodologie est apparue au cours des années 1950/1960. Le principe de cette méthode est construit autour de l'utilisation de deux éléments: l'image et le son, puisque l'apprentissage d'une deuxième langue passe par deux sens l'oreille (audio) et la vue selon les initiateurs cette méthodologie. Elle se base sur l'importance de la communication dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, mais, encore une fois, c'était l'oral qui prédominait. L'écrit devait venir une fois que l'apprenant était sensibilisé à la langue cible à travers la pratique de l'oral. L'écrit se limitait alors à des dictées et à l'imitation de textes modèles présentés au début de la leçon.

¹-Jean Cureau, les termes décrivant la méthode SGAV, 1968, P 461.

CHAPITRE I :

LA PRODUCTION ÉCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE

II -5 - L'approche communicative:

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction à la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle.

Cette approche n'a guère complété son développement, sa mission, sa théorisation. C'est pourquoi, elle n'est pas en mesure d'être acceptée comme une méthode mais comme une approche ou une perspective.

Les principes de cette approche donnent définitivement une place très importante à l'écrit comme instrument réel de communication et d'interaction sociale. Ainsi, le contenu à enseigner est élaboré selon les fonctions de communication et les besoins des apprenants.

Pédagogiquement, ajoute Hidden, l'écrit est guidé d'activités de compréhension écrite de prime abord, afin de s'approprier des modèles textuels dont les apprenants sont censés maîtriser la structure.

Concernant la rédaction de textes, Hidden met en relation les textes à produire avec une situation réelle de communication dans le cadre d'une approche par les compétences. Il avance que les textes à rédiger selon cette approche remplissent une fonction réelle de communication comme par exemple: écrire une lettre, remplir un chèque....etc. C'est ainsi que l'écrit est conçu comme une activité communicative. (Claude Buridant ,Op.cit.,p.16-19)

Selon Sophie Moirand, il ne suffit pas de connaître les règles de vocabulaire et des structures grammaticales pour qu'on puisse communiquer efficacement en langue étrangère, il faut en plus connaître les règles d'emploi de cette langue, connaître les formes linguistiques à employer dans telle ou telle situation en tenant compte de l'intention de communication.

Dans l'approche communicative, le cours de langue n'est plus un cours magistral, il devient une séance interactive où le contexte est mis en valeur. De plus, les supports étudiés ne sont choisis parmi une large source de documents authentiques (articles de journaux, émissions de radio, clips vidéo, etc.).

Le rôle de l'enseignant a considérablement évolué lors des applications pédagogiques de cette approche, ce n'est plus le « maître» qui détient le savoir mais plutôt il est chef d'orchestre, limitant ses prises de parole et encourage la participation orale spontanée.

CHAPITRE I :

LA PRODUCTION ÉCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE

L'apprenant quant à lui, change également de statut, il se transforme en un élément actif et autonome.

II – 6- L'approche actionnelle :

Dans l'approche actionnelle, l'apprenant est un utilisateur de langue susceptible d'agir dans un environnement socioculturel où la langue d'apprentissage s'utilise à l'écrit et à l'oral. De ce fait, l'approche actionnelle demande à l'apprenant non seulement d'évaluer ses capacités linguistiques mais aussi de se développer en personne sur le plan socioaffectif. Cette perspective pédagogique prend en effet sa source dans l'approche communicative, technique d'apprentissage précurseur bien développée depuis les années 80 et solidement installée dans les manuels de disciplines permettant d'enseigner le français langue étrangère dans notre contexte. Dans ce sens, l'approche actionnelle peut être définie comme une continuation de l'approche communicative. De même que pour Puren (2014 : 4), l'approche actionnelle joue un rôle complémentaire à l'égard de l'approche communicative : la perspective actionnelle doit d'autant plus venir s'ajouter à l'approche communicative et non la remplacer. Dans cette approche, les activités sont à réaliser sous forme d'un projet.¹

III. Approches pour enseigner la production écrite:

Nous ne comptons pas nous aventurer à citer toutes les approches pédagogiques nombreuses et interminables, proposées pour enseigner la production écrite, mais, il serait judicieux de présenter quelques unes d'entre elles.

Nous avons choisi de mettre en exergues trois théories proposées par K. Hyland pour servir comme support pour enseigner la production écrite en anglais.

III – 1- L'approche linguistique:

Rédiger en langue autre que sa langue maternelle implique que l'on dispose d'un bagage linguistique de la langue à apprendre (lexique, syntaxe, grammaire) ainsi, l'apprentissage de la production écrite d'un texte relève de la manipulation de structures phrastiques enseignées. La

¹ Cf. Tilda Saydi, « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative », in *Synergies Turquie* 8, 2015, pp. 13-28 . Cité par Halima Bouari dans « *APPROCHES: COMMUNICATIVE ET ACTIONNELLE* », article en ligne consulté sur le site : <https://moodle.univ-ouargla.dz> le 24/05/2022.

CHAPITRE I :

LA PRODUCTION ÉCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE

rédaction est de cette façon, une continuité par rapport aux exercices de grammaire permettant de vérifier la capacité de l'apprenant pour produire des phrases correctes.

Cette théorie d'enseignement est structurée selon quatre étapes:

- Des points lexicaux et grammaticaux sont enseignés à partir d'un texte.
- Des exercices d'entraînement sur les points abordés.
- Rédaction de phrases sur le modèle des phrases étudiées.
- Réutilisation des structures étudiées dans un produit libre. (Hidden M-O, Coll. Vigner G,2013, P81.)

III – 2- L'approche rédactionnelle:

Cette approche est centrée sur les opérations mises en œuvre lors de la rédaction d'un texte. Selon Hayes et Flower, ces opérations sont: la planification, la mise en texte et la révision. Ainsi, le rôle de l'enseignant est d'orienter ses apprenants et les accompagne lors de ces opérations de production. C'est à l'apprenant donc d'écrire et de réécrire le texte à produire, c'est ainsi que le texte est modifié maintes fois. (Ibid. P 84).

III – 3- L'approche thématique:

Comme son nom l'indique, cette approche a pour objectif d'imbiber l'apprenant d'un thème ou de thèmes variés pour l'aider à écrire son texte au plan lexical.

Cette approche se présente comme aide à l'apprenant privé de lexique suffisant dans la langue qu'il veut apprendre. Ainsi, plusieurs techniques sont mises en œuvre pour faciliter la rédaction comme la carte heuristique, présenter un schéma et demander aux apprenants de développer les idées qui y sont présentées, ce dernier exemple est donné par Hidden.

L'approche thématique prône la lecture-écriture et insiste sur le rôle de tisser un lien entre l'activité de l'écriture et la lecture. Cette dernière est une source d'information à la fois thématique, linguistique et textuelle car elle favorise aussi l'acquisition de connaissances sur la structure textuelle. (Ibid. 85)

IV- Le processus rédactionnel

La production écrite en classe de FLE, est le reflet des compétences de l'apprenant lors du passage réel à l'écrit pour produire un sens : ses idées, ses sentiments et ses intérêts...

CHAPITRE I :

LA PRODUCTION ÉCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE

Cornaire et Raymond nous décrivent en détail le processus d'écriture, qui est une étape ultime du modèle proposé par Hayes et Flower (1980) :

« Durant l'étape de la planification, le scripteur recherche dans sa mémoire à long terme les connaissances se rapportant au domaine de référence du texte. A partir des éléments retenus, il élabore ensuite un plan sur lequel il s'appuiera pour la mise en texte. De plus, il fera souvent appel à sa mémoire à long terme pour sélectionner les éléments linguistiques [...]. L'étape de révision [...] conduira à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif à atteindre. Il faut comprendre par là qu'il s'agit d'une lecture très attentive du texte avec des retours sur les formes linguistiques et sur le plan adopté que, selon le cas, on pourra réviser en y incorporant de nouvelles idées à partir de l'information emmagasinée dans la mémoire à long terme. Le rédacteur pourra même trouver bon d'effectuer une nouvelle recherche sur le sujet de son texte »¹

Donc, produire un texte en langue étrangère on fait appel à plusieurs processus cognitifs, une architecture du processus comportant trois processus basiques (planifier, mettre en texte, réviser) prime dès la prise en charge sérieuse de la tâche rédactionnelle.

Dans ce contexte, Hayes et Flower², ont élaboré un modèle qui décrit les aspects cognitifs de la production écrite, ce modèle est apparu dans les années 80 dans le champ de la didactique du FLE et il a été repris par Claudine Garcia-Deban en 1990 dans " L'élève et la production d'écrits"³. Ce modèle a permis d'observer tout ce qui se passe en cours d'une activité d'écriture et de comprendre les difficultés que confrontent les scripteurs lors de cette tâche, ce qui a donné une réflexion sur les processus rédactionnels.

Selon les chercheurs, il existe trois processus cognitifs qui entrent en jeu dans la pratique d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision.

¹ - CORNAIRE.C et RAYMOND P. M., *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999, P : 13 cité par DAGUIANI Chaima , « La carte heuristique comme outil pédagogique pour l'amélioration de la production d'écrits en FLE Cas des apprenants de la 3^{ème} année moyenne CEM », mémoire de master , Université Mohamed Khider de Biskra, Faculté des Lettres et des Langues, Département des Lettres et des Langues Étrangères, Filière de Français , Option : Didactique des langues cultures Présenté , 2019 / 2020.

²-Hayes et Flower, un modèle de processus d'écriture, Paris, 1985, P 82.

³-www.cepec.org/primaire/réécrire/processus-rédactionnels. Htm.site consulté le 21/04/2022 à 21 h :25.

CHAPITRE I :

LA PRODUCTION ÉCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE

- La planification

La planification est une étape primordiale qui influence toute la production écrite.

Selon Claudine Garcia-Debanc (1990), ces opérations de planification sont indispensables à la réalisation d'un écrit car elles occupent plus de deux tiers du temps d'écriture des scripteurs experts. La planification est une étape de pré-écriture où le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances nécessaires relevant du thème à traiter pour les réorganiser et élaborer un plan logique, structuré et bien détaillé.

D'après Hayes et Fowler la planification : " est une représentation interne et abstraite des connaissances utilisées pour écrire un texte"¹.

- La mise en texte

Cette opération renferme toutes les activités qui sont liées à la rédaction. Le scripteur doit faire face à des contraintes locales (microstructure : Syntaxe de phrase, orthographe, vocabulaire,...) et des contraintes globales (la macrostructure : type de texte, cohérence textuelle...).

Cette opération de textualisation est primordiale dans la mesure où elle s'effectue aux différents plans de la langue (Syntaxique, lexical, rhétorique). Elle met en avant la progression d'informations au cours du texte, la connexion, la segmentation, les substituts, les temps des verbes, la ponctuation, etc.

Dans cette perspective, Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca soulignent que le scripteur "engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en textes les idées récupérées et organisées, à transcrire "² .

- La révision ou la relecture

Cette opération s'effectue en cours de production ou une fois le texte fini. C'est l'étape dans laquelle le scripteur lit son texte, le relit de façon attentive et minutieuse pour l'évaluer et pour y apporter des changements et des corrections.

Dans ce sens, la révision permet au scripteur de se mettre à la place de l'évaluateur et d'améliorer son texte tout en utilisant les quatre opérations essentielles en écriture : substitution, déplacement, ajout et suppression.

¹-Hayes et Fowler, op, cite, P 130.

²-Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, cours de didactique de français langue étrangère, press-universitaires de Grenoble, 2003,P 178.

CHAPITRE I :

LA PRODUCTION ÉCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE

V - L'enseignement du français langue étrangère en 3^{ème} AM

L'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage :

écouter/parler et lire/écrire. Ceci permet à l'élève de construire progressivement la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

Raconter était l'objectif de la 1^{ère} AM. Décrire, celui de la 2^{ème} AM. Expliquer sera celui de la 3^{ème} AM.

V - 1- Le choix pédagogique

L'Algérie a décidé d'amorcer, il y a presque deux décennies, une réforme globale et progressive de son système éducatif. Cela s'est, entre autres, traduit par la recommandation d'adopter l'Approche Par les Compétences (désormais APC) dans les trois paliers de son système : le Primaire, le Moyen et le Secondaire.

V – 2 - Qu'est-ce que l'approche par les compétences¹ ?

L'APC apparaît au début des années 1990. C'est une approche centrée sur l'apprenant, mais aussi et surtout sur l'activité de celui-ci et donc sur l'apprentissage (actif). Cette approche s'inspire du mouvement de l'École Nouvelle du début du siècle précédent, s'inscrit notamment dans le courant socioconstructiviste (Boutin, 2005) et fait ainsi partie des modèles qui « attribuent à l'apprenant un rôle déterminant dans l'édification de ses compétences, de ses savoirs et de ses connaissances » (Carbonneau et Legendre, 2002).

On prône d'abandonner la logique de la transmission des connaissances encyclopédiques, par l'enseignant à un apprenant passif, au profit de celle de l'apprentissage qui s'appuie davantage sur l'activité des apprenants. On rejette aussi les fondements behavioristes de la pédagogie par objectifs (PPO) au profit du cognitivisme (Ibid.). On insiste également souvent sur l'importance de favoriser le transfert des apprentissages en dehors de l'école (Aït Djida, 2009 ; Ammouden, 2017 ; Perrenoud, 2008). Dans la présentation du livre consacré par Perrenoud (2008) à cette approche, il est expliqué que :

¹ - M'hand Ammouden, « L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique », *Multi linguales* [En ligne], 10 | 2018, mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 23 mai 2022.

CHAPITRE I :

LA PRODUCTION ÉCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE

Réussir à l'école n'est pas une fin en soi. (...) L'élève devrait être capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école, dans des situations diverses, complexes, imprévisibles. Aujourd'hui, cette préoccupation s'exprime dans ce qu'on appelle assez souvent la problématique du transfert des connaissances ou de la construction de compétences.

Ces principes exigent le recours à des démarches et dispositifs didactiques, tels que les projet-élèves (Huber, 2005), qui favorisent l'interdisciplinarité, le développement des compétences de haut niveau et le transfert : l'APC implique l'apprentissage par situations-problèmes « *dans le cadre d'une pédagogie du projet* » et exige que les apprenants soient « *actifs et engagés dans leurs apprentissages* » (Perrenoud, 1995). Nous pouvons ainsi considérer, à la suite de Beacco (2007), que l'APC constitue une passerelle entre les approches communicatives et l'approche actionnelle.

L'APC implique enfin l'allègement des programmes (Perrenoud, 2008), parce que le développement des compétences exige plus de temps que la transmission des connaissances.

En définissant l'APC, les auteurs du *Référentiel général des programmes* (RGP) expliquent que cette approche privilégie « une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes » aux dépens de celle de l'enseignement « basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir ». L'apprenant doit alors être entraîné à « agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions, ...) » par des situations-problèmes représentant « des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence ». (RGP, 2009 : 21).

VI - La production écrite dans le programme de troisième année moyenne

À la fin de chaque moment d'enseignement/ apprentissage, un atelier d'écriture est organisé pour mettre l'apprenant en situation d'écriture c'est –à dire le placer en situation de réinvestissement et d'évaluation. L'apprenant doit être créatif dans l'élaboration de son texte en mobilisant un ensemble de ressources pour résoudre le problème proposé par la tâche.

Nous avons consulté le manuel et le programme qui concernent la troisième année moyenne et voici une récapitulation du contenu de ce support didactique relatif à la production de l'écrit, une activité qui occupe une position des plus importantes dans le programme pédagogique tant qu'elle représente la finalité d'une séquence d'apprentissage dans le projet.

CHAPITRE I :

LA PRODUCTION ÉCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE

Il s'agit de trois projets dont le premier est subdivisé en trois séquences et les deux autres en deux séquences. Ces projets donneront aux apprenants du sens à leur apprentissage et leur permettront de développer et d'exercer leurs compétences explicatives en mobilisant, à chaque étape, leurs acquis antérieurs.

Le manuel de 3^{ème} AM commence à la page d'accueil à l'adresse des apprenants par :

« 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. »¹

Durant cette année l'apprenant apprendra à :

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

- **Séquence 1 / Tâche 1 :** produire une brève.
- **Séquence 2 / Tâche 2 :** Produire des titres et des chapeaux de faits divers.
- **Séquence 3 / Tâche 3 :** Rédiger un fait divers et y insérer un témoignage.

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

- **Séquence 1 / Tâche 1 :** Rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée.
- **Séquence 2 / Tâche 2 :** Insérer la description d'un patrimoine dans un récit : *la Casbah d'Alger*

Projet 3: *« Rédiger un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de biographies de personnages. »*

- **Séquence 1 / Tâche 1 :** Raconter un souvenir d'enfance, une expérience vécue.
- **Séquence 2 / Tâche 2 :** Rédiger la biographie d'un personnage connu, à partir d'une fiche biographique : Assia Djébar.

A la fin de la 3 AM l'apprenant peut comprendre/produire des textes relevant de l'explicatif, de narratif et de prescriptif en tenant compte de la situation d'apprentissage.

¹ -Manuel de français de 3^{ème} AM. Onps, Algérie.

CHAPITRE I :

LA PRODUCTION ÉCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE

VI -1- Compétences et objectifs d'apprentissage

Les compétences couvrent les quatre domaines de l'enseignement/l'apprentissage à savoir : L'oral/réception, l'oral/production, l'écrit/réception et l'écrit/production. Mais nous en tenons ici aux objectifs relatifs à l'écrit/production sujet de notre recherche.¹

Compétences	Objectifs d'apprentissage
- Construire du sens à partir d'un texte explicatif lu.	<ul style="list-style-type: none">• Lire en fonction d'une consigne.• Bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur les éléments périphériques (image du texte).• Repérer dans un texte des éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses (titre, sous-titre, amorce de paragraphe, articulateur ...).• Repérer les passages explicatifs dans des textes qui racontent ou décrivent.• Dégager le thème de l'explication• Inférer la question qui est à la base de l'explication.• Dégager l'organisation de l'explication.

¹ - Document d'accompagnement pour à la mise en place du programme de 3^{ème} AM. Ministère de l'éducation national, Algérie , 2008.

CHAPITRE I :

LA PRODUCTION ÉCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE

- Produire des textes explicatifs variés.	<ul style="list-style-type: none">• Reformuler une explication.• Expliquer pour répondre à une question donnée.• Expliquer pour rendre compte du comportement d'un personnage.• Expliquer un fait, un itinéraire, un processus.• Traduire un schéma en texte.
- Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit.	<ul style="list-style-type: none">• Améliorer son texte à partir d'une grille d'évaluation et de Co-évaluation.• Améliorer la clarté d'un texte en tenant compte des explications de l'enseignant.• Exercer sa vigilance orthographique (orthographe d'usage et/ou grammaticale).

VI - 2 - L'évaluation de la production écrite

Lorsqu'on parle de l'évaluation de la production écrite, nous sommes censés définir le terme "évaluation".

D'après Louis Porcher cité par Pondax, il la définit comme: *"un ensemble d'apprentissage par lesquels on mesure les effets des activités menées sur un public déterminé. En d'autres termes on vise à mesurer la distance entre les intentions pratiques d'un sujet apprenant et les résultats obtenus à l'égard des objectifs fixés"*¹.

L'évaluation est donc au service de l'apprentissage puisqu'elle permet de tester les capacités des apprenants et vérifier le degré d'acquisition de la matière en question.

L'évaluation de la production écrite s'effectue selon une grille d'analyse, que chaque évaluateur conçoit à sa manière et en fonction des tâches demandées, de niveau de l'examen et des objectifs pédagogiques. L'enseignant se base généralement lors de cette évaluation, sur des critères que nous allons énumérer comme suit:

¹-Pondax Michel, les activités d'apprentissage en classe de langue, Paris, Hachette, P48.

CHAPITRE I :

LA PRODUCTION ÉCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE

- Le point de vue morphosyntaxique

C'est celui qui concerne la relation des signes entre eux ; c'est-à-dire l'application correcte des règles de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe).

- Le point de vue sémantique

Il porte sur la relation entre les signes et leurs référents ; en d'autres termes la cohérence et la cohésion textuelle. On peut aussi entendre par cela "la non contradiction entre les informations".

- L'aspect matériel

Il désigne la forme ou le cadre dans lequel la production écrite se présente. Cet aspect peut bien concerner la mise en page, le découpage en paragraphes, la typographie, la ponctuation, etc. Ceux-ci sont considérés comme un atout indispensable qui guide le lecteur.

Évaluer n'est pas noté comme on le croit trop souvent. L'enseignant n'évalue pas l'apprenant pour le sanctionner, le classer dans un niveau définitif par l'attribution d'une note ou d'une appréciation. Évaluer c'est identifier, déterminer et définir les lacunes de l'élève pour y remédier éventuellement. C'est aussi déceler ses capacités pour les améliorer et les développer. On n'évaluera que ce qu'on a enseigné. Par exemple, on n'évaluera pas l'orthographe si on a seulement travaillé la structure d'un texte ou les connecteurs logiques.

L'évaluation sera régulière. Elle accompagne l'apprenant dans tout son cursus d'apprentissage : diagnostique au début, formative en cours de séquence et sommative à la fin.

L'évaluation peut être faite par l'enseignant, par l'élève lui-même, ou par les autres élèves de la classe. On aboutit ainsi à 3 catégories possibles :

- **l'évaluation magistrale** : le maître évalue une tâche effective ;
- **l'auto-évaluation** : l'élève évalue sa propre tâche ;
- **la Co-évaluation** : la tâche est évaluée par la classe ou un groupe d'élèves, en dehors du maître et de l'élève qui l'a effectuée.

VI -3 - Difficultés rencontrés par les apprenants face l'écrit

Il est important de signaler que la majorité des apprenants qui arrivent en classe de 3^{ème} AM après cinq ans d'apprentissage du FLE, peuvent appliquer des règles de grammaires, de conjugaison ou de vocabulaire à travers des exercices simples, cependant ils rencontrent de réelles difficultés pendant la réalisation des productions écrites.

CHAPITRE I :

LA PRODUCTION ÉCRITE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE

Ce problème semble tout à fait normal, du fait de la complexité de la tâche de production écrite que les spécialistes en didactique ont mis en évidence. J-P Robert affirme que la production écrite est perçue comme « *une activité complexe de production de texte, à la fois intellectuelle et linguistique qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières* ». ¹

F. Mangenot (1996) affirme aussi que l'activité d'écriture « *est complexe en langue maternelle, l'est d'autant plus en langue étrangère* ». ²

Ce qui montre qu'un scripteur d'une langue étrangère se heurte beaucoup plus aux mêmes obstacles qu'un scripteur d'une langue maternelle.

Les difficultés que rencontrent les apprenants sont de diverses natures :

- ✓ **Linguistiques** : qui concernent l'usage de la grammaire, les fautes d'orthographe ...
- ✓ **Cognitives** : qui concernent les stratégies textuelles, la cohérence et la cohésion.
- ✓ **Socioculturelles** : qui concernent le vocabulaire spécifique à chaque langue.

Claude Buridant rappelle dans le colloque, Introduction aux problèmes de l'écrit en FLE, essai de synthèse, 1994 Actes du colloque (du 5 et 6 octobre 1991, Strasbourg), que l'effervescence des recherches en didactique de FLE relève de l'essor qu'à connu la linguistique. Les propositions de Sophie Moirand qui ont marqué les recherches en didactique de l'écrit reposent sur l'approche globale de longs textes écrits et une remise en question de la grammaire revue en tant que vecteur vers l'apprentissage de la production écrite matérialisée soit disant à travers les produits des apprenants.

Comme l'explique Buridant, apprendre l'écrit exige un intérêt porté sur la grammaire en FLE. Ainsi, une tentative de constituer une grammaire de communication (Moirand, 1979) reste l'objectif premier des chercheurs en didactique du FLE. Cet objectif nécessite en premier lieu l'élaboration d'outils grammaticaux et de notions selon un certain ordre.

¹ - ROBERT, J.P, Op.cit, P. 174.

² - MANGENOT, (1996), cité par ROBERT, J.P, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Edition Ophays, Paris, 2008, P. 174.

Chapitre II

CONCEPT

DU

TRAVAIL COLLABORATIF

Chapitre II :

CONCEPT DU TRAVAIL COLLABORATIF

Eu égard aux difficultés que rencontrent les apprenants en langue étrangère pour produire un simple texte écrit, les didacticiens se sont attelés à chercher des solutions s'éloignant des pratiques traditionnelles pour améliorer les travaux d'écrits.

Donc, ils ont proposé « le travail de groupe » comme une nouvelle conception et un moyen efficace pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés en écrit.

Dans ce chapitre, nous allons mettre l'accent sur le concept du travail collaboratif. En premier lieu, il s'agit de définir ce concept, pour aborder en suite son application dans le milieu scolaire et définir ses avantages et les difficultés rencontrées dans sa mise en pratique.

I - Définition du concept

I-1- définition du mot collaboration et travail collaboratif :

Selon le dictionnaire Larousse¹ : Mot qui vient du (*latin médiéval collaboratio, -onis*)

« Action de collaborer, de participer à une œuvre avec d'autres. »

« La collaboration est l'acte de travailler ou de réfléchir ensemble pour atteindre un objectif.

Dans son sens commun, la collaboration est un processus par lequel deux ou plusieurs personnes ou organisations s'associent pour effectuer un travail intellectuel suivant des objectifs communs.

Des méthodes structurées de collaboration encouragent l'introspection de comportements et communication. Ces méthodes ont pour objectif spécifique l'augmentation du taux de réussite»

Selon le dictionnaire Le Robert, le mot collaboratif vient du mot collaboration qui veut dire « un travail en commun, un travail entre plusieurs personnes qui génère la création d'une œuvre commune ». ² Le travail collaboratif c'est donc, une stratégie qui favorise le travail ensemble entre plusieurs personnes pour la réalisation d'un même but. Il suppose que les apprenants interagissent pour accomplir l'objectif fixé, chacun selon ses compétences et le rôle qu'il joue dans la dynamique de groupe.

¹ - <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>. Dictionnaire en ligne consulté le 20/04/2022.

² - Le Robert, Dictionnaire de français, 2000, EDIF, P.76

Chapitre II :

CONCEPT DU TRAVAIL COLLABORATIF

I-2- L'origine du concept de travail collaboratif

La préhistoire est le moment qu'il faut souligner pour évoquer l'émergence du travail collaboratif. Déjà à cette époque, les hommes primitifs collaboraient entre eux pour mener à bien des activités, telles que la cueillette de nourriture, la chasse, et tout cela donnait lieu à une socialisation.

Mais pour l'apparition du concept du travail collaboratif sous son aspect contemporain¹ :

Le coworking est un mot anglais, et concept en vogue, mais comment l'idée de ces espaces de travail collaboratifs est-elle née ? Retour aux sources de l'histoire du coworking...

Inspiré des ateliers d'artistes ? Pour certains, les espaces de coworking seraient inspirés en droite ligne des **ateliers d'artistes** du début du XXe siècle. La comparaison peut surprendre au premier abord, mais retirez l'opium et l'absinthe et élargissez à d'autres domaines professionnels, comme les métiers du numérique par exemple, et vous commencerez à vous rapprocher de l'idée du coworking !

En effet, Le **Bateau Lavoir** de Montmartre ou **La Ruche** de Montparnasse proposaient déjà à l'époque un cadre chaleureux où les peintres en herbes pouvaient se retrouver pour travailler seuls ou en collaboration. Ils ont vu défiler **Gauguin**, **Picasso** ou **Chagall**. Les principales raisons d'être de ces ateliers étaient les suivantes : développer sa créativité dans un lieu inspirant, entretenir son réseau et faire des économies en partageant les coûts... ça vous rappelle quelque chose ?

Le mot « coworking » a été inventé par l'écrivain et game designer **Bernie De Koven**. Il utilise cette expression pour la première fois en 1999, alors qu'il tente d'expliquer l'**essor du travail collaboratif**. Cependant, avant qu'il ne soit théorisé, le coworking existait déjà sous des formes archaïques. On considère généralement le **C-Base** de Berlin comme le tout premier espace de coworking. Ce « hackerspace » a été fondé en 1995 par une association d'informaticiens de génie qui voulaient partager leurs connaissances sur les logiciels libres, le hardware, le software, etc.

¹ - L'histoire du coworking : le jour où tout a commencé ! , article consulté sur le site : <https://www.le144-coworking.fr> ,le 25/05/2022 à 21h :12

Chapitre II :

CONCEPT DU TRAVAIL COLLABORATIF

En 1968¹ : Douglas Engelbart réalise le premier système collaboratif de l'histoire : **NLS (online System)**. L'objectif est de rédiger un document à plusieurs mains au sein d'une équipe de 17 chercheurs du Stanford Research Institute répartis sur tout le territoire des États Unis.

En somme, le concept de travail collaboratif, était une idée de coopération électronique qui s'est développée avec l'avènement de l'internet, entre passionnés de programme informatique, puis il s'était élargie à la collaboration d'entreprise sur le plan management économique, au départ, avant que ce concept ne soit adopté dans divers domaines de la vie moderne.

II - Le travail collaboratif dans le milieu scolaire

Yves Reuter² rapporte que le travail collaboratif est apparu comme une stratégie d'enseignement qui s'inscrit dans les principes de l'approche constructiviste et socioconstructiviste issus des travaux de Vygotski et de Piaget. Ces derniers accordent une grande importance au travail en équipe.³

L'approche socioconstructiviste insiste sur le rôle de la dimension sociale dans la construction des apprentissages. Elle met l'accent sur le rôle de l'autre dans la construction des savoirs. Vygotski souligne qu'il existe des processus et interpersonnels: la modification et régulation des représentations se fait en interagissant avec les autres.

*« Au sein du groupe, l'apprenant confronte la façon dont il comprend les choses, prend confiance en soi, s'exprime facilement même s'il est timide, prend de l'assurance en parlant, exerce une pensée critique, pose des questions, et confronte et échange ses idées [...]. La répartition de la classe en groupes hétérogènes basée sur l'existence des écarts des représentations entre les élèves favorise les échanges entre eux et la création d'un conflit sociocognitif ».*⁴

Donc, mettre l'élève autour d'une table avec ses camarades face à une situation problème est une stratégie d'apprentissage efficace qui permet de créer un conflit cognitif qui puisse le rendre plus motivé pour l'aboutissement à une solution au problème posé.

¹ - « Historique du travail collaboratif », article consulté sur le site : <https://travailcollaboratif2a.skyrock>, le 26/05/2022 à 20 h : 26, sans auteur.

² - REUTER YVES, Enseigner et apprendre à écrire, 1996, Paris :ESF éditeur, P.79.

³ - N. Hirtt. « L'approche par compétences : une mystification pédagogique ». [En ligne]. In, L'école Démocratique, n°39, septembre 2009. Disponible sur le site : www.ecoledemocratique.org (consulté le 24 mars 2022).

⁴ - REUTER Yves .ibid, P.83.

Chapitre II :

CONCEPT DU TRAVAIL COLLABORATIF

II – 1- Qu'est ce qu'un apprentissage collaboratif

L'apprentissage collaboratif est une stratégie d'enseignement qui sert à former les apprenants en petits groupes hétérogènes pour réaliser une tâche scolaire qui sera évalué par l'enseignant à la fin du travail. Selon Vienneau Raymond « *c'est une stratégie d'enseignement par laquelle un certain nombre d'élèves sont regroupés pour réaliser une tâche scolaire dans un climat d'interdépendance positive et de responsabilité individuelle et collective à l'égard des apprentissages effectués par chaque membre d'équipe* »¹. En somme, l'apprentissage collaboratif est une bonne stratégie qui installe chez l'apprenant des valeurs éducatives lui permettant de s'adapter et d'agir dans les différentes situations de vie. Elle apprend aussi chez lui l'acceptation des autres.

- Les caractéristiques de l'apprentissage collaboratif

- Il n'y a pas de répartition des tâches entre les apprenants. Ces derniers participent ensemble à l'élaboration de chacune des étapes de la production du travail.
- Il est particulièrement difficile d'identifier les contributions individuelles car elles vont fusionner et ne pas se juxtaposer.
- Comme le travail est constamment collectif, il implique l'échange de points de vue, l'engagement mutuel, la motivation, la confiance, ainsi que des capacités à argumenter, à écouter et à respecter l'avis des autres.
- Les compétences sociales sont d'avantage sollicitées ; ce qui participe à l'émergence d'une intelligence collective.
- Les interactions entre les apprenants sont indispensables. Elles impliquent des aptitudes spécifiques, des règles et un accompagnement de la part de l'enseignant. Elles permettent d'assurer en permanence la cohérence des actions pour effectuer une même tâche et d'atteindre l'objectif visé.
- La responsabilité est partagée et assumée collectivement par l'ensemble des contributeurs.
- Cette pratique permet aux apprenants d'échanger et de communiquer pendant le travail pour arriver à leur objectif fixé au début.

¹ - VIENNEAU. Raymond, Apprentissage et Enseignement, Théories et Pratiques, Chenelière Éducation, Paris, 2011. P. 190.

Chapitre II :

CONCEPT DU TRAVAIL COLLABORATIF

II -2 La pédagogie de groupe :

Pour parler du travail collaboratif en classe, les élèves doivent s'organiser en petits groupes de travail en vue de ne rendre qu'un seul devoir co-signé par tous les membres du groupe. Selon COHEN G.ELIZBETH, le travail de groupe est " *une situation où les élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été assigné* " ¹ .

Dans ce sens, le groupe constitue un nombre précis d'individus qui ont des buts communs mais chaque individu est différent de l'autre par sa personnalité, ses connaissances et son point de vue. Donc, il s'agit d'un travail collaboratif qui assure la participation de tous les membres pour accomplir une activité donnée et aboutir à un objectif commun.

Le travail de groupe en classe, permet aux apprenants de travailler, de réfléchir et d'agir ensemble, il leur permet aussi d'arriver à un consensus et d'acquérir une pensée collective favorisant la cohésion et l'efficacité, c'est pourquoi il est pris comme un facteur majeur de la socialisation des apprenants.

Le travail collectif fait naître des relations interpersonnelles qui prennent en compte les différences des personnes et les rendent complémentaires. Grâce à cette pédagogie, le groupe classe passe d'une situation de dépendance à l'égard du professeur à un état d'indépendance qui lui permet d'accéder à l'interdépendance des membres qui est un signe de complémentarité, de coordination et de solidarité. C'est ainsi que le travail de groupe est considéré comme le lieu favorable de l'interaction où Chacun de ses membres concourt au même résultat. Chaque personne dans le groupe reçoit et donne aux autres et contribue à façonner la personnalité du groupe.

II - 3 - L'organisation du travail en groupe

Philip. C. Abrami insiste sur le fait que le travail collaboratif, est considéré comme étant : « *Une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein de*

¹ - Cohen .G.Elizabeth , le travail de group , stratégie d'enseignant pour la classe hétérogène, les éditions de cheniéris , 1994 ,p 76.

Chapitre II :

CONCEPT DU TRAVAIL COLLABORATIF

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

Plusieurs didacticiens affirment que le fait de placer les élèves en groupes ne garantit pas d'avoir un vrai apprentissage « *Le fait de placer des élèves autour d'une table ne garantit pas qu'ils vont coopérer »².*

Pour avoir un apprentissage coopératif, plusieurs éléments entrent en jeu :

II-3-1- Le regroupement des apprenants

Dans un travail collaboratif, mettre les élèves en petits groupes nécessite une grande information de la part de l'enseignant, car c'est lui qui va évaluer les résultats de cette activité.

Il existe plusieurs façons de regroupement des apprenants pendant le travail collaboratif. Parmi lesquels nous citons quelques uns :

- **Le regroupement sur base de l'hétérogénéité du groupe** : L'enseignant choisit les membres de groupe selon le niveau des apprenants, il existe des élèves de très bon niveau, des élèves de bon niveau et d'autres de niveau moyen. Cette constitution permet de faire participer toute la classe puisqu'elle traite les écarts de niveaux qui existent entre les apprenants.
- **Le regroupement aléatoire**: ce fait par l'enseignant qui peut constituer les groupes d'une manière aléatoire, par exemple en se référant à l'ordre alphabétique ou en prenant les positions des apprenants dans la classe.
- **Le regroupement par libre choix** : Afin de favoriser la responsabilité et l'autonomie, il est important de donner l'initiative aux apprenants de formuler eux-mêmes les groupes.

II-3-2- Le partage des rôles :

L'un des facteurs essentiels pour l'organisation, l'efficacité de travail de groupe est d'accorder à chaque participant un rôle « *Une fonction déterminée qu'un individu est appelé à exercer dans le groupe »³.* De ce fait, Barlow distingue différentes rôles :

¹ - ABRAMI, Philip. C. et al, L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités, Les Edition de la Chenilière, Montréal 1996, P.11.

² - JODOIN, Jean Pierre, Règles de vie et coopération, Revue. Vie pédagogique. N/ :119, Avril.

³ - BARLOW, Michel, Le travail en groupe des élèves, Armand Colin, Paris, 1993, P.53.

Chapitre II :

CONCEPT DU TRAVAIL COLLABORATIF

- **Le leader** : chargé de plusieurs rôles, tant qu'il explique les sujets de l'échange et amorce l'interaction au sein du groupe, vérifie si tout le travail a été fait et empêche les membres de s'écarter du sujet et favorise une évaluation.
- **Une personne-ressource** : les participants recourent à cette personne qui est compétente dans certains domaines.
- **Un scripteur** : celui qui écrit les phrases et le texte.
- **Le chargé de conclusion** : C'est la personne qui clôture la discussion et lit le travail final du groupe.

II-3-3- La responsabilité et la coopération

Pendant le travail collaboratif, chaque membre du groupe a un rôle, il doit produire des savoirs, et aider ses partenaires à apprendre donc, l'élève est responsable de son apprentissage comme Abrami a déclaré « *A veiller à son propre apprentissage tout en aidant les membres du groupe à atteindre l'objectif visé* »¹. De ce fait, l'apprenant tire d'avantage de cette activité dans la mesure où il cherche, échange, déclare ses connaissances à ses camarades afin d'établir une mise en commun qui vise le développement de ses compétences.

II-3-4- L'interdépendance positive

Dans un travail collaboratif « *il y a une interdépendance positive quand le succès d'une ou d'un élève augmente les chances de succès des autres* »². Ce qui nous permet de dire que le travail collaboratif nécessite une interdépendance positive, tous les membres doivent aider s'entraider, chacun va faire appel à ses prérequis puis les déclare à leurs partenaires afin d'accéder à un résultat positif. Par contre l'interdépendance négative qui amène les élèves à travailler individuellement pour que les uns soient contre les autres.

L'interdépendance positive est une méthode améliorative qui permet aux apprenants à être plus motivés et plus actifs.

II-3-5- La communication

Pour que le travail collaboratif soit plus efficace, il faut qu'il y ait une interaction verbale entre les membres du groupe, du fait que chaque apprenant cherche des idées puis il les passe à ses partenaires (c'est la circulation des informations au sein du groupe), donc il explique, s'interroge, répond, communique, négocie afin d'accomplir la tâche visée.

¹ - ABRAMI, Philip. C. et al, op.cit, Les Edition de la Chenilière, Montréal, 1996, P.87

² - Ibid P .74

Chapitre II :

CONCEPT DU TRAVAIL COLLABORATIF

II – 4 - Le statut de l'enseignant dans le travail de groupe

Dans un travail de groupe, le rôle de l'enseignant se change, comme l'affirme Cohen. E « *Le travail de groupe change radicalement le rôle de l'enseignant, il n'a plus assumé seul la supervision directe des élèves et la responsabilité et veiller à ce qu'il fasse leur travail exactement comme il leur indique* »¹.

L'enseignant dans cette pratique n'est plus celui qui détient ou diffuse le savoir, monopolise ou capture la parole mais plutôt un animateur, un responsable et un participant actif dans l'enseignement /apprentissage du FLE. Nous pouvons donc résumer ses rôles dans les trois points suivants :

Au début du travail, il s'agit d'un observateur. Il observe la manière dont les apprenants travaillent, et la tâche accomplie.

Pendant le travail, il charge du rôle d'un intervenant, il aide ses apprenants quand ils confrontent des obstacles.

A la fin du travail, il joue le rôle d'un évaluateur afin de procéder à la mise en commun de travail de groupe.

Dans cette pédagogie ouverte et interactive, l'enseignant n'intervient que pour redresser les cheminements, il peut aider les apprenants à progresser. Cette intervention est considérée comme un moment propice pour déceler quels sont leurs modes de pensée, et quels peuvent être leurs blocages, voire leurs déficits.

II- 5 - Le statut des apprenants dans cette pratique

Au début, les apprenants forgent leur méthode de travail et s'approprient les outils linguistiques qui leur paraissent nécessaires à la réalisation de la production écrite. Ainsi ils font appel aux informations relatives au sujet proposé, chacun participe par ses idées et son savoir ce qui conduit à la construction du travail.

¹ COHEN Elizabeth, Le travail de groupe, Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène, Chenelière, Montréal, 1994, p. 104.

Chapitre II :

CONCEPT DU TRAVAIL COLLABORATIF

Ensuite, ils notent tout ce qui est important dans le brouillon afin de l'organiser dans la production finale. Dans cette pratique, les apprenants constituent l'élément crucial puisque ils construisent leurs connaissances à l'aide de la coopération.

II -6- Les Avantages du travail de groupe

Le travail de groupe est considéré comme un atout indispensable qui donne vie aux processus d'acquisition, il poursuit, en premier lieu, un but d'apprentissage à caractère social, qui peut aboutir aussi, en second lieu à une amélioration des performances en expression écrite. De ce fait, il permet aux apprenants une meilleure qualité dans leurs productions écrites.

Par cette activité d'écriture, les apprenants sont invités à la pratique d'un acte social qui consiste à produire du sens en tant qu'émetteurs d'un message. Ils sont aussi en mesure d'élaborer une pensée personnelle et de la communiquer. Ils tendent à la réalisation d'un objectif commun, et par conséquent, cela contribue en grande partie, à l'acquisition d'une compétence de communication.

Au sein du groupe, l'apprenant confronte la façon dont il comprend les choses, prend confiance en soi, s'exprime facilement même s'il est timide, prend de l'assurance en parlant, pose des questions et échange ses idées. En définitif il développe des nouvelles aptitudes :

- l'esprit d'analyse, la réflexion et l'esprit de synthèse contribuant au développement d'une pensée personnelle ;
- des aptitudes et des capacités à rechercher, à trouver la bonne information, à la traiter, à l'analyser, à l'évaluer et à la partager ;
- des capacités à prendre en compte l'apport des autres, à confronter ses représentations, à formuler et à résoudre des problèmes en groupe ;
- des compétences sociales comme la tolérance ;
- des aptitudes à communiquer oralement et par écrit, à échanger, à écouter, à accepter le compromis en vue d'atteindre un objectif commun. Il s'agit donc également d'améliorer sa prise de parole en public pour expliquer, commenter, argumenter et exprimer ses idées;
- dépasser sa timidité, sa peur du jugement de l'autre ;
- développer sa confiance en soi en prenant conscience de la possibilité d'apporter de la valeur ajoutée aux productions communes et par le sentiment de fierté d'y avoir participé;
- s'approprier la matière et les critères d'évaluation ;

Chapitre II :

CONCEPT DU TRAVAIL COLLABORATIF

- la motivation ;

- l'autonomie...

En fonction de ce qui vient d'être dit, on peut dire que la répartition de la classe en groupes hétérogènes basée sur l'existence des écarts de représentations entre les apprenants (sans être pourtant très éloignées) favorise les échanges entre eux et la création d'un conflit sociocognitif. Celui-ci est considéré comme le moteur de l'apprentissage, les interactions entre les membres du groupe permettent un développement cognitif. Cette interaction est aussi constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre des conceptions divergentes ; chaque apprenant a une représentation ou une pensée différente à celle des autres c'est pour cela l'apprenant est invité à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir.

" Par ailleurs, ce qui est reconnu c'est que le travail en groupe, en favorisant les échanges et la confrontation, permet une meilleure construction des savoirs "¹.

Dans cette optique, on doit faire prendre conscience à nos apprenants à avoir confiance dans leurs partenaires car la cohésion du groupe peut influencer la qualité de l'écrit réalisé soit positivement ou négativement.

En bref, nous allons citer quelques avantages du travail de groupe surtout par rapport à l'enseignement / apprentissage de l'écrit :

- Selon la psychologie du développement : " tout individu a une affinité naturelle avec tout principe formateur de groupe" ², (Bauer) . Quand l'apprenant est invité à travailler en commun avec un ou plusieurs partenaires, il se sent qu'il est membre d'une communauté. Cela le motive aussi à apporter une contribution importante à la réussite de ses partenaires.

- Le travail de groupe renforce les liens entre ses membres et crée un meilleur climat affectif. Il aide beaucoup les introvertis de devenir ouverts et actifs tout en les incitant à participer dans la réalisation d'un écrit.

¹ -Document d'accompagnement du français 2ème AM ,p 24 .

² -A. Bauer, Pour un enseignement interactif des langues, Paris, 1984, p 94.

Chapitre II :

CONCEPT DU TRAVAIL COLLABORATIF

- IL est aussi considéré comme un moment propice pour le travail autonome à travers l'attitude autocritique, l'acceptation et l'exploitation de la critique venant d'autrui.
- La pédagogie de groupe conduit à l'addition des efforts et à la compensation des erreurs. En effet, durant le travail collectif, on remarque moins d'erreurs linguistiques et orthographiques que dans le travail individuel.
- La correction non publique et qui est faite par les camarades peut exclure les effets négatifs de toute correction faite par l'enseignant, car cette dernière est considérée comme la source majeure de la perturbation des apprenants.
- L'enseignement / apprentissage de l'écrit au sein du groupe permet de stimuler la créativité langagière et de former la compétence de communication. Le travail collaboratif est l'occasion de s'entraîner. Dans un petit groupe, l'apprenant peut concrétiser mieux ses propres idées que dans la classe toute entière.
- On considère souvent la communication informelle comme un signe d'inattention et un facteur de perturbation. Dans le travail collaboratif, elle produit au contraire des effets positifs, c'est une source de quête, de recherche et de créativité.
- Dans le travail de groupe, les élèves apprennent la fréquentation autonome des moyens pédagogiques (dictionnaires, livres de grammaire et de conjugaison, ...)
- Enfin, dans le travail collectif, l'enseignant n'est plus celui d'où proviennent tous les stimuli d'apprentissage et qui, dans la plupart des cas, sans le vouloir, parait par ses questions tendre des pièges à l'apprenant, mais plutôt un assistant, un conseiller, son intervention est reçue affectivement comme une aide.

II- 7- Les difficultés rencontrées au sein du groupe

Il est très évident que le groupe se compose de personnes de tempéraments divers, de ce fait, il est naturel et logique qu'il sera lieu de conflits. Ces conflits peuvent provenir soit des oppositions de caractère, de sexe ou de niveau intellectuel.

Il y a plusieurs facteurs qui sont à l'origine de ces conflits :

Chapitre II :

CONCEPT DU TRAVAIL COLLABORATIF

D'abord et comme nous l'avons déjà cité, ces conflits sont en rapport direct avec le caractère de chacun ; deux caractères opposés peuvent provoquer un désaccord et un affrontement. En revanche, on peut rencontrer deux caractères identiques qui s'affrontent sur des causes différentes, par exemple divergence de points de vue sur les objectifs ou sur la méthode de travail. Les conflits proviennent aussi de la rétention de l'information. Il arrive souvent que des apprenants possèdent une information et ne veulent pas la partager avec leurs partenaires.

Parfois, la structure et l'organisation du groupe sont une source de conflit. Par exemple si chaque partenaire ne connaît pas son rôle dans le groupe, si quelqu'un d'autre monopolise la parole et prend toute les responsabilités. Ceux-ci constituent des points d'accrochage entre les membres du groupe.

En plus, il existe d'autres difficultés lors de la mise en oeuvre de cette stratégie comme le bruit, réfléchir à haute voix offre une grande partie de motivation mais cela peut provoquer le bavardage au sein du groupe.

- comment réagir face à ces difficultés ?

Pour mettre fin à ces conflits, l'enseignant doit être à la disposition de ces apprenants. Il doit leur faire prendre conscience que ce qui lui importe, c'est d'agir dans l'intérêt des autres, il n'y a pas de gagnant et perdant, mais plutôt des collaborateurs qui négocient et partagent des tâches communes. L'enseignant doit aussi les convaincre que chaque membre ne doit pas refuser l'autre parce qu'il est différent de lui-même, par contre, ce qui est très intéressant est d'accepter en lui sa richesse et sa diversité qui peuvent conduire à la complémentarité.

L'enseignant doit également jouer le rôle d'un observateur pour chaque groupe afin de vérifier la participation de tous les membres du groupe et intervenir en cas de problème.

Enfin, c'est vrai que ces conflits menacent la cohésion du groupe mais cela ne veut pas dire les supprimer, mais plutôt les atténuer. Ils sont considérés comme étant les éléments moteurs pour la progression du dialogue, ils seront la source de l'échange et de l'interaction s'il y a respect de la pensée et compréhension des problèmes posés.

Chapitre II :

CONCEPT DU TRAVAIL COLLABORATIF

Pour conclure, l'écriture collaborative est le levier pour le développement de la compétence rédactionnelle chez les apprenants. Certes, la rédaction individuelle est nécessaire dans la pratique d'écriture, mais parfois cette méthode de travail peut démotiver les apprenants. C'est pour cela, les concepteurs de nouveaux programmes ont mis en place la notion " d'écriture collaborative", elle consiste à rédiger en groupe une production écrite sur un sujet bien précis. Selon M. Barlow(1993) "*faire travailler les élèves en groupe, c'est mettre en jeu la coopération, la solidarité, plutôt que la concurrence, la compétition ou l'individualisme*"¹ .

Dans cette optique, la production écrite retrouve le sens de la motivation et la solidarité dans la collaboration car elle favorise l'expression de la pensée et le partage des opinions et aussi la discussion, basée sur une dimension sociale c'est-à-dire le respect de l'autre.

Écrire en groupe, part du principe que l'apprenant en s'engageant dans une activité de production, va affirmer sa personnalité et même son niveau, il s'agit donc d'un enrichissement à la fois culturel et linguistique, ce qui garantit une bonne progression et une autocorrection parce qu'il se compare avec ses partenaires.

¹- Michel Barlow , le travail en groupe des élèves , paris , 1993, p21.

Deuxième partie

CADRE PRATIQUE

Chapitre I

CADRE GÉNÉRALE DU DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

CHAPITRE I :

CADRE GÉNÉRALE DU DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

Nous marquons dans ce chapitre le point de passage de la partie théorique de notre étude à la partie pratique ; phase primordiale dans n'importe quel travail de recherche, pour affirmer ou infirmer avec plus au moins de certitude, les hypothèses ou les suppositions théoriques relatives à un domaine de recherche nommé. On partant de ce principe scientifique, nous avons choisi de suivre la démarche expérimentale pour mesurer l'impact du travail collaboratif sur l'activité de la production écrite chez les apprenants de 3^{ème} année moyenne. Pour cela nous allons d'abord définir l'espace spatiotemporel où se déroulera notre expérimentation, pour exposer en suite, la méthode suivie et la manière dont c'est effectué notre travail expérimental.

I- Cadre spatiotemporel du déroulement de l'expérimentation

Nous avons effectué une enquête de terrain au niveau d'un collège de l'enseignement moyen où nous avons procédé à la collecte de données à analyser dans le cadre d'une étude comparative, afin de déterminer si le travail collaboratif pourrait être plus fructueux que le travail individuel dans le rendu rédactionnel des apprenants.

I-1 - Petit aperçu sur le Lieu de l'expérimentation.

Le CEM " **MOKHTARI El Hadj** ", Établissement scolaire public, situé au quartier El Badr de la ville de Tiaret. Ancien Collège, inauguré en 1985, qui s'étend sur une superficie de 13623 M².

Cette surface, est partagée en deux espaces : une vaste cour et un bâtiment de type R+1, qui abrite au rez de chaussé l'administration du collège répartie sur 06 bureaux administratifs, à quoi s'ajoute une salle d'archive et une salle réservée aux personnels enseignants. Le bloc pédagogique est situé au premier étage, est composé de 23 salles de classe.

Ces élèves sont encadrés par un groupe pédagogique composé de 52 enseignants dont 8 professeurs de français, et 14 fonctionnaires pour ce qui est du personnel administratif.

Pour l'effectif des élevés officiellement scolarisés, le collège compte les quatre niveaux du palier moyen : 08 classes de 1^{ère} AM, 10 classes 2^{ème}, 10 classes de 3^{ème} AM et 10 autres classes de 4^{ème} AM.

CHAPITRE I :

CADRE GÉNÉRALE DU DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

I-2 - Date et durée de l'expérimentation :

L'expérimentation a eu lieu en deux séances distinctes de 60 minutes chacune, le dimanche et le mercredi 08 et 11 mai 2022.

II – Déroulement de l'expérimentation

II -1 - Présentation de l'échantillon

La classe de la 3^{ème} AM 1, était notre échantillon d'étude. Classe constituée de 28 apprenants âgés de 13 à 16 ans, dont 14 filles et 14 garçons qui présentent un certain degré d'hétérogénéité de niveau et d'intérêt pour la matière.

Nous avons pu remarquer que la majorité des élèves s'expriment difficilement en français en dépit de leur bonne volonté, et d'autres ne porte aucun intérêt à cette langue, alors que seulement six (06) élèves s'expriment assez bien et manifestent un intérêt certain pour la langue de Molière.

II- 2 – Méthode suivi pour le déroulement de l'expérimentation :

D'abord, nous devons rappeler notre lecteur notre la question de recherche :

Quel impact pourrait avoir le travail collaboratif dans l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les apprenants de troisième année moyenne ?

Et les hypothèses nous avons proposé comme point départ de notre travail de recherche :

- le travail de groupe comme outil pédagogique, constitue un facteur motivationnel qui pourrait aider les apprenants à surmonter leurs difficultés à l'écrit.
- le groupe est un espace interactionnel qui offre aux apprenants l'opportunité d'interchangeabilité d'idées et d'opinions ce qui va mener effectivement à l'enrichissement et le développement de la compétence de communication, et permettra d'acquérir de nouvelles connaissances.

Pour tenter de répondre à cette question, nous devons vérifier la véracité ou la justesse de nos hypothèses. Pour cela nous avons divisé notre expérimentation en deux étapes expérimentales (séance de travail individuel et une séance de travail en groupe). Le travail individuel est pris pour témoin.

S'appuyant sur la méthode analytique comparative, notre démarche dans cette classe de 3^{ème} AM se résume comme suit :

CHAPITRE I :

CADRE GÉNÉRALE DU DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

Nous avons consacré deux séances, de 60 minutes chacune pour exécuter une tâche de production écrite. Nous avons proposé aux apprenants de s'exécuter à cette tâche de deux manières différentes, la première séance ils leur est demandé de faire un travail individuel ; c'est-à-dire chaque apprenant doit travailler seul, et pour la deuxième séance, et avec la même consigne, ils devraient travailler en groupe pour réaliser une production écrite d'une manière collaborative, en fin de l'expérimentation, après la collecte des travaux des apprenants, procéderons à une analyse comparative des résultats obtenus dans chaque mode de travail, ce qui nous permettra de vérifier l'impact que pourrait avoir le travail en groupe sur les résultats obtenus.

II - 3- L'exécution de l'expérimentation

Nous avons assisté dans les deux jours de notre présence en classe, à deux séances (soit une heure pour chacune) : les deux séances sont consacrées à l'activité de production écrite.

II – 3- 1 - Première séance :

Cette séance qui s'est déroulée le dimanche 08 mai 2022, était consacrée au travail individuel (groupe témoin), il a été proposé aux apprenants un sujet de production écrite du manuel scolaire de 3^{ème} AM, du projet 2, séquence 2.

- **Éveil de l'intérêt :**

L'enseignante fait un petit rappel, sur le texte descriptif et ses caractéristiques, en insistant sur les points de langue (grammaire /conjugaison), qui pourront être exploités dans la tâche du jour. Puis elle demande à ces élèves d'ouvrir le manuel de français à la page 108.

- **Projet 2** : « *Sous le titre histoire et patrimoine, réaliser un prospectus de récits historiques, portant sur un moment de l'histoire nationale et sur l'histoire d'un patrimoine pour les faire connaître* »

- **Séquence 2** : *Décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit.*¹

L'enseignante a présenté aux apprenants la consigne d'écriture, qu'elle explique brièvement, puis demande aux élèves de relever les mots clés afin de déterminer le thème et la tâche à exécuter.

¹ - le manuel de français de 3^{ème} AM, P.108.

CHAPITRE I :

CADRE GÉNÉRALE DU DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

▪ Consigne d'écriture :

« Voici le début d'un récit extrait du *Méthodique Le français au BEM* L'auteure parle de la maison de ses grands-parents qui se trouve dans un vieux quartier d'Alger, la Casbah.

Insère un passage descriptif pour faire découvrir ce lieu à l'architecture particulière,

- Décris ce lieu en employant le vocabulaire de la description.

- Dis quels sentiments tu éprouves en décrivant ce lieu,

- Pose le problème de la nécessité de sauvegarder ce patrimoine cher au peuple algérien.»²

▪ Objectifs d'apprentissage :

- Faire produire un récit en y insérant un passage descriptif pour faire découvrir un aspect de notre riche patrimoine.
- Produire à l'écrit la description d'un patrimoine et l'insérer dans un récit.

▪ Critères de réussite :

- Tu organises dans l'espace chaque élément de ta description.
- Tu emploies des présentatifs et des qualificatifs pour décrire les éléments composant ta description.
- Tu utilises des verbes de localisation et de perception.

▪ Boîte à outils :

Noms	Verbes	Qualifiants	Indicateurs de lieu	Sentiments	Présentatifs / Tournure impersonnelle
le style		mauresque ancestral ancien		admiration émerveillement nostalgie	
la cour		intérieure carrée vaste			c'est- il y a- Il existe – voila - voici
un bassin une fontaine	trôner se trouver se situer	petit décore de faïence bleue	au centre au milieu au cœur		

² Ibid.

CHAPITRE I :

CADRE GÉNÉRALE DU DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

un patio		entouré de couloirs longs			
des pièces		larges peu spacieuses	autour		
les murs		peints a la chaux			
les plafonds		bas			
les portes		massives en bois sculpte marron			
le patrimoine	sauvegarde	ancestral			

II – 3 – 2 - Deuxième séance :

La durée d'une séance est fixée officiellement à soixante minutes pour chaque activité, et comme à la conclusion de chaque atelier d'écriture, l'enseignant doit faire une séance de compte rendu , nous devrions programmés trois séances au départ de notre expérimentation (une séance de travail individuel , une séance de travail en groupe et une dernière séance pour le compte rendu) , ce qui était impossible à concrétiser pour l'enseignante de la classe d'accueil de ma démarche de recherche pratique , du fait que le travail collaboratif comme stratégie pédagogique d'enseignement /apprentissage est abandonné par les enseignants dans cet établissement, selon l'enseignante encadrante de notre expérimentation, sur instruction de l'inspection d'académie. Il fallait donc trouver un subterfuge pour palier au déficit de cette troisième séance de compte rendu indispensable à notre démarche de recherche.

L'enseignante encadrante à pris une heure de cours d'arabe, sur autorisation de son collègue chargé de ce cours.

Donc cette séance s'est déroulé le mercredi 22 mai 2022, sur une durée de deux (2) heures une heure était consacrée au travail collaboratif, (groupe expérimental) où il a été proposé aux apprenants le même sujet de production écrite que lors de la première séance. (Projet 2, Séquence 2). Et la deuxième heure est consacrée au compte rendu.

CHAPITRE I :

CADRE GÉNÉRALE DU DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

2.1- L'organisation de l'espace- classe

La réussite du travail collaboratif exige une bonne organisation de la classe, c'est pour cela que nous avons avec l'enseignantes et ces élèves aménagé notre classe d'une façon qui permet aux élèves de travailler et de communiquer avec aisance, à cette fin nous avons défait les rangés de tables que nous avons disposées deux par deux en face à face de façon à constituer qu'une seule grande table , par cette démarche nous constituâmes six tables espacées l'une de l'autre d'environ 1 mètre de distance , ensuite nous avons placé chaque groupe autour de d'une table de manière qu'ils ne soient pas trop près les uns des autres et pour qu'ils puissent travailler sans dans de bonnes dispositions.

2.2- La constitution des groupes

Après avoir informé ses élèves de la tâche dont ils allaient s'acquitter et organisé l'espace classe en conséquence, l'enseignante a demandé aux apprenants de ce mettre en petit groupe de travail, ils s'exécutent avec enthousiasme et forment leur groupes d'une façon autonome sans que l'enseignante n'intervienne dans leur choix. Les groupes se constitues alors sur base de lien d'affinité entres élèves, loin des critères d'homogénéité / hétérogénéité.

À partir de là six groupes se constituèrent, quatre groupes composés de quatre élèves, et deux autres composés de cinq élèves pour chaque groupe.

2.3- La répartition des tâches

L'enseignante à laisser aux membres des groupes, une certaine autonomie dans l'organisation et structuration de leur travail. Mais elle insisté sur la distribution des rôles. Ainsi un élève est désigné par ses camarades responsables de groupe, il doit organiser tout le travail au sein de son groupe. Un deuxième prend la tâche d'un scripteur, donc, il est chargé d'écrire les points essentiels concernant leur thème choisi. A la fin du travail, il doit écrire le texte produit. Le reste du groupe vont s'entraider à la collecte et à la recherche des informations appropriées à leur sujet.

CHAPITRE I :

CADRE GÉNÉRALE DU DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

2.4 – Comportement en groupe

Après la répartition des élèves en petits groupes. Les membres de chaque groupe sont réunis autour de deux tables. Une fois les groupes commencent l'écriture, nous étions en train d'interagir avec les apprenants pour observer ce qu'ils font et la manière dont ils travaillent, et comment ils partagent leurs idées, et aussi, pour suivre leur comportement lorsqu'ils produisent un texte écrit ensemble.

Nous avons constaté que les apprenants étaient très enthousiastes et réceptifs à l'idée de travailler en groupes, ils étaient très motivés puisque la majorité d'entre eux éprouvent des difficultés à l'activité d'écriture dans la tâche individuelle.

Avant de commencer la rédaction, les élèves ont apporté une feuille de brouillon pour élaborer leur plan et en même temps ils ont préparé une double feuille pour écrire le texte réalisé à la fin.

Nous avons constaté que les élèves étaient motivés et actifs, converse en arabe en introduisant dans la discussion quelques mots en français, mais lorsqu'ils demandent notre intervention, ils essayent de parler en français, mais toujours pour demander une signification d'un mot français en arabe ou l'inverse avoir le synonyme d'un mot arabe en français.

Alors qu'ils devaient utiliser le dictionnaire du français ou le dictionnaire bilingue français – arabe, pour vérifier l'orthographe et trouver des synonymes et les définitions qu'ils cherchent. Chose que, je déplore dans ce contexte l'absence totale de l'utilisation du dictionnaire.

Une fois ils ont écrit deux ou trois lignes, ils vont relire du début ce qu'ils ont déjà écrits pour assurer la cohérence entre les idées, ils font des ratures, suppriment des mots ou ajoutent des autres mots. Ils se corrigent mutuellement.

Selon l'enseignante, il y avait des éléments qui n'ont pas l'habitude de participer dans la classe par contre ce jour là, ils font des efforts remarquables, et ils étaient très motivés. Elle nous a informé aussi que les bons éléments de la classe d'habitude n'aidaient pas leur camarades de moyens niveaux, par contre ce jour ci, nous avons remarqué qu'ils ont créé une bonne atmosphère de solidarité.

CHAPITRE I :

CADRE GÉNÉRALE DU DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

À dix minutes de la fin de la séance, tous les groupes ont commencé à rédiger le texte produit sur une double feuille pour le remettre copie propre à l'enseignante.

3 - Compte rendu de la production écrite.

Le compte rendu c'est une activité qui vient conclure la tâche de la production écrite de chaque séquence d'un projet, l'apprenant à la fin de cette séance sera capable de :

- Identifier et corriger les erreurs communes.
- S'améliorer en participant à la correction et à l'amélioration d'une production écrite à partir d'une grille d'évaluation.
- S'auto-évaluer et s'auto-corriger à partir d'une grille d'évaluation en comparant son travail avec celui des autres camarades.

La séance de compte rendu de la production écrite est caractérisé par la modalité de travail en en groupe.

L'enseignante fait un rappel de la situation d'intégration proposée et les critères de réussite. Elle demande aux apprenants ; si quelqu'un veut se proposer pour rappeler à ses camarades le sujet et la consigne de production écrite ?

3.1- Rappel de la situation d'intégration :

Voici le début d'un récit extrait du Méthodique Le français au BEM L'auteure parle de la maison de ses grands-parents qui se trouve dans un vieux quartier d'Alger, la Casbah.

Insère un passage descriptif pour faire découvrir ce lieu à l'architecture particulière,

3.2- La tâche :

- Décris ce lieu en employant le vocabulaire de la description.
- Dis quels sentiments tu éprouves en décrivant ce lieu,
- Pose le problème de la nécessité de sauvegarder ce patrimoine cher au peuple algérien.

3.3- les critères de réussite :

Pour réussir sa production l'apprenant doit :

- organiser dans l'espace chaque élément de sa description.
- employer des présentatifs et des qualifiants pour décrire les éléments composant sa description.

CHAPITRE I :

CADRE GÉNÉRALE DU DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

- utiliser les verbes de localisation et de perception.

Après avoir fait ce petit rappel, l'enseignante apporte quelques remarques à ses élèves :

1. Remarques positives :

- La majorité des élèves ont respecté la consigne.
- Certains élèves ont élaboré de bonnes productions

2. -Remarques négatives :

- Tous les élèves ont commis des fautes d'orthographe.
- Quelques élèves n'ont pas respecté la structure de la phrase.

Puis elle passe à l'étape de la correction des fautes communes, en interaction avec les apprenants en traçant la grille de correction suivante sur le tableau :

Phrases incorrectes	Type de la faute	correction
.....
.....
.....

Après avoir terminé avec la correction des fautes communes, l'enseignante propose aux apprenants un texte choisi parmi les textes produits durant l'activité de production écrite, qu'elle porte au tableau, pour analyse et amélioration.

Puis le professeur distribue une grille d'évaluation, au même temps, il demande aux élèves de la lire et de lire le texte fabriqué à fin de s'évaluer soi-même, et évaluer le travail de son camarade en remplissant cette grille.

- La grille d'autocorrection :

La grille d'autocorrection : Selon Bisailon (1991), l'enseignant et lors de l'activité d'autocorrection ne dit pas aux apprenants « Révisez votre texte », car ils ne savent pas comment s'auto-corriger. L'enseignant doit proposer aux apprenants une grille qui peut les aider lors de la rédaction :

« Il doit plutôt sélectionner un certain nombre de questions qu'il veut que l'étudiant se pose. Il les écrit sur une grille que l'étudiant peut utiliser à tout moment de la rédaction, s'il le désire, mais dont il devra obligatoirement se

CHAPITRE I :

CADRE GÉNÉRALE DU DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

servir, lors de la révision complète du premier brouillon. Cette grille doit amener le scripteur à s'auto-questionner lorsqu'il écrit ou révise son texte. Plusieurs niveaux peuvent être évalués et l'enseignant peut décider de n'en travailler qu'un à la fois, selon la compétence scripturale de ses élèves. »
(Bisaillon, 1991 : 64)

L'objectif principal de l'autocorrection est de donner la chance aux apprenants de pouvoir utiliser l'erreur comme un outil d'apprentissage. Pour cela, l'apprenant fera une autocorrection de son production écrite tout en respectant une démarche qui vise à créer chez lui un décodage de son erreur. La mise en application de cette méthode nécessite un outil : la grille d'autocorrection, il s'agit de classer des catégories de questions afin qu'ils pensent avoir atteint l'objectif.

Model de grille d'autocorrection :

Critères de réussite	Moi		Mon camarade	
	Oui	Non	Oui	Non
1- J'ai décrit chaque élément de l'intérieur d'une maison de la Casbah.				
2. J'ai employé des qualificatifs et des indicateurs de lieu.				
3. J'ai employé le présent pour décrire.				
4. J'ai utilisé des présentatifs.				
5. J'ai employé des verbes de localisation et de perception.				
6. J'ai exprimé mes sentiments, mes émotions.				
7. J'ai pose le problème de la défense de ce patrimoine national.				

En fin de la séance, les apprenant, participent avec leur professeur à l'amélioration du texte choisi, avant de recopié le corrigé sur les cahiers de production écrite.

3.1.3- Évaluation :

Évaluer n'est pas noté comme on le croit trop souvent. L'enseignant n'évalue pas l'apprenant pour le sanctionner, le classer dans un niveau définitif par l'attribution d'une note ou d'une appréciation. Évaluer 'est identifier, déterminer et définir les lacunes de l'élève pour y remédier éventuellement. C'est aussi déceler ses capacités pour les améliorer et les développer. On n'évaluera que ce qu'on a enseigné. Par exemple, on n'évaluera pas l'orthographe si on a seulement travaillé la structure d'un texte ou les connecteurs logiques.

L'évaluation sera régulière.

CHAPITRE I :

CADRE GÉNÉRALE DU DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

Elle accompagne l'apprenant dans tout son cursus d'apprentissage : diagnostique au début, formative en cours de séquence et sommative à la fin.

L'évaluation peut être faite par l'enseignant, par l'élève lui-même, ou par les autres élèves de la classe. On aboutit ainsi à 3 catégories possibles :

- **l'évaluation magistrale** : le maître évalue une tâche effective ;
- **l'auto-évaluation** : l'élève évalue sa propre tâche ;
- **la Co-évaluation** : la tâche est évaluée par la classe ou un groupe d'élèves, en dehors du maître et de l'élève qui l'a effectuée.

Des chercheurs ont montré que la correction était moins efficace lorsqu'elle était faite exclusivement par l'enseignant puisqu'elle n'encourageait pas les apprenants à s'investir dans la correction et à être actif. Il faudrait donc aller vers plus d'autocorrection.

Il semble important pour les apprenants de s'auto évaluer pour les inciter à se relire et, par conséquent, à s'auto corriger.

Plutôt que de demander directement aux élèves de porter un regard objectif sur leur propre copie, évaluer autrui les entraînera à porter un regard distant et critique, compétence qu'ils pourront transférer à la relecture de leur copie. Selon Toumi (2009), il semble plus simple de porter un regard critique sur la copie d'autrui que sur sa propre copie pour laquelle l'élève a un manque de recul. L'élève se met dans la peau d'un correcteur à tel point qu'il corrige chez le pair des phénomènes d'inter-langues qu'il fait lui-même. L'hétéro-évaluation favorise l'autoévaluation, incitant l'élève à relire sa propre production sans intervention de l'enseignant, en l'entraînant à adopter un comportement de « distanciation ». La motivation de relecture de sa propre production et d'autoévaluation de l'élève est obtenue grâce à la perception de sa capacité de correction lors de l'hétéro-évaluation.

Ainsi dans le travail en groupe les blocages des apprenants, soit dus à des lacunes informationnelles, ou motivationnel pour aborder leurs propres erreurs on tendances à disparaître. Les apprenants s'habituent à une prise de distance par rapport à leur travail via l'autoévaluation et la coévaluation leur permettra progressivement de relativiser la présence d'erreurs dans leurs travaux, ce qui facilitera ainsi le travail de correction. Martina (2005) rappelle le rôle de l'enseignant d'encourager l'élève à « prendre du recul » au lieu de s' « identifier à son devoir », l' « entraîner à évaluer, à évaluer ses camarades [...] l'aide à mieux

CHAPITRE I :

CADRE GÉNÉRALE DU DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION

s'évaluer lui-même ». Cela l'encourage donc à ne plus juger sa personne négativement ou à perdre foi dans sa réussite.

Ainsi, l'autoévaluation facilite la conscientisation des erreurs mais aussi l'acceptation des erreurs et, par ricochet, une plus grande motivation dans le traitement de celles-ci. Seulement, le regard sur soi-même est influencé par le point de vue d'autrui et le dialogue et la bienveillance de l'enseignant s'avèrent important dans le processus de correction.

Pour que les élèves apprennent de la correction, ils ne doivent pas perdre de vue le but de celle-ci qui sera justement d'être capable de mieux réussir à communiquer.

De plus, la mise en avant de la communication dans l'apprentissage du FLE permet de réduire le sentiment de malaise éprouvé vis-à-vis de la correction en ce que les erreurs deviennent secondaires. Dans une cette méthode d'apprentissage, la correction est bel et bien un outil qui facilite la communication d'un message et la réussite du projet en cours.

Il nous faudra donc utiliser la méthode « communicationnelle » dans l'élaboration de nos séquences pédagogiques pour que les élèves perçoivent l'utilité de la correction de leurs erreurs à l'écrit et, si possible, la rendre plus interactive pour qu'elle ait un intérêt langagier dans l'immédiat.

Chapitre II

ANALYSE DES DONNÉES

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

À la fin de notre enquête de terrain et la collecte des copies de production réalisé par les apprenants soit en travail individuel , ou lors de leur collaboration en groupe , nous avons procédé à une analyse détaillé de 26 copies de travail individuel et six copies de travail collaboratif dont nous introduisant l'analyse de cinq échantillons de chacune ces deux catégorie dans ce chapitre comme suit :

I- Travail individuel

1- Grille de critères d'évaluation.

Catégorie d'erreurs	Sous-catégories	Exemples d'erreurs
Cohérence et Cohésion textuelle	Respect du type de texte : explication et description	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ponctuation → ▪ Majuscule → 	<p>Chaque fois que je leurs rend visite, je suis émerveillé par l'architecture de cette grande demeure. (Cop 22)</p> <p>.....que Je leurs rends visite, Je suis émerveillé... (Cop 16)</p>
Respect de règles de cohérence/cohésion	- La règle de progression (non répétition) : pertinence des idées	Les ruelles de cette place étaient de longues ruelles. -Progression non respectée et répétition de « ruelles ». (Cop 9).
	-La règle d'isotopie : enchaînement des idées avec des articulatoires logiques et chronologiques	On trouve des anciennes maisons que la mosquée Katchoua. l'utilisation de « que ». au lieu de «comme » ou « tel que» par exemple . (Cop 21)
	- La règle de cohérence sémantique : absence de contradiction au niveau du sens dans le texte	Avec un blanc tapis et jeunes révolutionnaires et des livres, c'est un belle je suis émerveillé. (Cop 8)
Morphosyntaxe	- Accord en genre et en nombre	Des château - le maisons - une ancien (Cop 9)
	- morphologie du verbe Présent indicatif.	Il gardi .(Cop 23) Je veu à la cours. (Cop 24) ▪ L'apprenant n'a pas respecté la conjugaison des verbes «garder» et «aller» au présent de l'indicatif.

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

	- Choix de mots outils	<u>Ou</u> centre de kasbah (Cop 8) <u>a</u> centre de la maison (Cop 2) Chambres qui <u>on</u> spécial. (Cop 2)
Lexicales	- Choix du lexique	- Les chambres de casbah <u>ses</u> trouve <u>long.</u> - <u>sur</u> la sale. (Cop7). - il y'a <u>la guerre</u> de la ville. (Cop 23). - elle <u>remarquer</u> dans ma mémoire. (Cop 20).
Relation phonèmes graphèmes	Les élèves savent prononcer mais ne connaissent pas la transcription de ces sons.	Les ports - nasional - couller d'orés - manifique. (Cop 11). Chembre - speciel (Cop 2).
Phonétique	- Fautes d'élision	Larchitecture - je tame – dhabitation- Ces fautes ne sont pas nombreuses.
	- dues à une Prononciation fausse	Je vous visité – très bal . (Cop 7). Joune – se trove. (Cop 12)
Orthographe d'usage	- Oubli ou rajout d'une lettre	Chaque <u>foi</u> - cette <u>grand</u> (Cop 17).
	- Mot mal orthographié par méconnaissance	Color – plusiours – lentinaes- surtout funatre. (Cop 16,25,23,10).

* grille est inspirée du site : <http://www.france-synergies.org>¹

2. Analyse et commentaire des données

Un travail d'analyse des copies nous a permis de classer les erreurs répertoriées en pourcentage.

2-1. Adéquation à la consigne

88,46 % des apprenants ont respecté la consigne donnée, de compléter le début d'un récit dont l'auteur parle de la maison de ses grands-parents qui se trouve dans la Casbah d'Alger, par un passage descriptif pour faire découvrir ce lieu à l'architecture particulière. Sans pour autant appliquer correctement pour la majorité d'entre eux les directives de la consigne.

¹ - MAJOUBA Karima , Stratégies d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE Cas de la 1ère année moyenne, Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magistère Option : Didactique, Université d'Oran Faculté des Lettres, des Langues étrangères et des Arts ÉCOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS PÔLE OUEST ANTENNE D'ORAN, 2011-2012. P 115-116.

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

Trois (3) apprenants n'ont pas respecté la consigne donnée par l'enseignante .ils étaient hors sujet on décrivant un patrimoine national autre que la casbah. Tipaza, Tiaret, Tlemcen.

2.2- La ponctuation

a- 34.61 % des apprenants ont utilisé presque correctement la ponctuation :

- le point pour indiquer la fin de la phrase ;
- la virgule pour séparer les différents éléments de la phrase ;

Ex :

Ce patrimoine est nécessaire, il faut le sauvegarder, parce qu'il fait partie de notre patrimoine.

b- 11.53 % des apprenants, la ponctuation est inexistante dans leurs copies.

Ex :

je suis émerveillé par l'architecture de cette grande demeure ce qui me plais surtout c'est le patio

c- 53.84 % des apprenants ne maîtrisent pas l'emploi de la ponctuation. Ils connaissent les signes usuels comme le point, la virgule, mais ils ne savent pas les manier et nous avons remarqué qu'ils n'ont complètement point utilisé d'autres ponctuations qu'on utilise dans le texte descriptif comme le point d'exclamation, les deux points, les tirets.....

Ex :

- Chaque fois que je leurs rend visite_ je suis émerveillé par l'architecture de_cette grande demeure_ **Au lieu de :** Chaque fois que je leurs rend visite_ je suis émerveillé par l'architecture de_cette grande demeure_.

2.3- La majuscule

- 61, 53% des apprenants ne maîtrisent pas l'utilisation de la majuscule. Souvent, ils indiquent le début de la phrase par la lettre minuscule (oublier les majuscules). Ils écrivent la majuscule après une virgule ou au milieu de la phrase.

Ex :

- « chaque fois que... » **Au lieu de :** « Chaque fois que... »
- « Elle se situe au Nord de l'Algérie. » **Au lieu de :** « Elle se situe au nord de l'Algérie. »
- « ..entouré de couloirs longs, Il existe » **Au lieu de :** « ..entouré de couloirs longs, il existe »

- 38,46 % utilisent correctement la majuscule pour indiquer le début de la phrase.

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

2.4 - Morphosyntaxe

▪ Les accords

Ce genre d'erreur pose aussi problèmes aux apprenants. Il semble que ces derniers ne prennent pas la peine d'accorder le verbe avec son sujet.

Nous avons remarqué aussi la négligence de la marque du pluriel dans des structures simples.

L'accord en nombre, c'est l'erreur la plus fréquente.

73,00 % des apprenants n'ont pas respecté les accords

Ex : * **En genre**

« **la** patio » au lieu de « le patio »

« **un** maison » au lieu de « une maison »

* **En nombre**

« des fenêtre » au lieu de « des fenêtres »

« les ruelle » au lieu de « les ruelles »

« ces château » au lieu de « ces châteaux »

2.5 - Orthographe grammaticale

- **Le verbe à l'infinitif**

19,23 % des apprenants ont utilisé le verbe à l'infinitif correctement.

80,76 % des apprenants n'ont pas eu recours à l'emploi du verbe à l'infinitif (exigé par la consigne.)

- **Les homophones grammaticaux : est /et - a/à - ce/se**

42,30 % font preuve d'une véritable confusion en ce qui concerne les mots usuels, travaillés en classes comme verbe/préposition, Pronom démonstratif/ pronom processif.

Ex :

- « des murs peints à la chaux **est** des portes.» **au lieu de** « des murs peints à la chaux et des portes.»
- « **a** cette place se trouve des châteaux » **au lieu de** « à cette place se trouve des châteaux »
- « pour sauvegarder **se** patrimoine.» **au lieu de** « pour sauvegarder ce patrimoine.»

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

2.6 - Conjugaison

76,92 % des apprenants commettent des erreurs de conjugaison. Ils ne savent pas conjuguer les verbes à la 3ème personne du singulier, ni employer correctement le verbe à l'infinitif .ne savent pas distinguer quand est ce qu'ils doivent utiliser le présent, l'imparfait ou le passé composé.

Plus particulièrement, le mauvais emploi de « être» et« avoir» soit autant que verbe ou auxiliaire.

Ex :

« **Ils** massives en bois » au lieu de « elles sont massives en bois », il manque le verbe être au présent de l'indicatif du 3ème PFP.

« **ils**_un patrimoine culturel » au lieu de « il est un patrimoine culturel », il manque le verbe être au présent de l'indicatif du 3ème PFS.

« elle **sont** utilisé une assiette de cuivre » au lieu de « elles ont utilisé une assiette de cuivre », l'emploi du verbe être à la place du verbe avoir.

« **ile ai some** » au lieu de « nous sommes » association de l'auxiliaire avoir et être et emploi du 3ème PS mal orthographié, au lieu du 1er PP.

« la casbah **ces** très belle, **ses** un petit quartier » au lieu de « la casbah est très belle, c'est un petit quartier », l'apprenant a confondu le verbe être avec les adjectifs démonstratif et possessif : ces /ses.

« la maman et sa fille, **elle** sont **assité** sur une peau de mouton » au lieu de « elles sont assise sur une peau de mouton » l'emploi de 3ème PFS à la place de la 3ème PFP, et l'emploi d'un participe passé inexistant pour désigner l'action de s'asseoir. (Erreur de conjugaison grammaticale)

« il se trouvé des murs ont se toucher vers le haut » au lieu de « ils se trouvaient des murs qui se toucher vers le haut », l'emploi de participe passé sans verbe au lieu de conjuguer le verbe à l'imparfait, et le rajout de l'auxiliaire avoir suivi d'un verbe à l'infinitif, au lieu d'employer un articulateur logique pour relier les deux énoncés de la phrase.

2.7. Orthographe d'usage

Les erreurs d'orthographe d'usage sont répandues dans la plupart des copies. Ce genre d'erreur pose problème même aux apprenants habiles (84,61%) d'où la nécessité de l'emploi du dictionnaire.

Ex :

Erreur	Correction	Erreur	Correction
sauvgarde	sauvegarde	National	national
familly	famille	chatou	château

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

manifique	magnifique	émerveilleuse	merveilleuse
oncienne	ancienne	assité	assise
trove	trouve	parents	parents
famtaine	fontaine	chanbre	chambre
archtecteure	architecture	Pation	patio
ball	belle	misson	maison
coller	couleur	D'orés	dorés
massivers	massives	éblouis	Éblouis
Sourtou	surtout	kasbah	Casbah
ptrimoin	patrimoine	foi	fois
habitationne	habitation	cherme	charme
lentaines	lointains	agreeble	agréable
beanté	beauté	Pare	Par

2.8- Le titre

26,92 % n'ont pas donné un titre au texte.

2.9- Lisibilité de la calligraphie

30,76 % des apprenants ont du mal à transcrire une calligraphie correcte : ils ne respectent pas le tracé des lettres et les espaces entre les mots. Ce qui pose un problème de lecture et de compréhension de l'écrit.

3- Grille de correction de quelques copies individuelles.

3.1 - Tableau de codification de la correction

Code	Signification
m	Erreur de majuscule ou de minuscule.
O	Erreur d'orthographe. Écris correctement ce mot.
P	Ponctuation oubliée, mal placée, incorrecte.
X	Tu as oublié un mot. (s ? - v ?- d ?-....)
H	<u>Homophone</u> , tu as écrit un mot qui à le même son mais qui ne s'écrit pas de la même manière.

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

P/S	Pluriel ou singulier.
M/F	Masculin ou féminin
C/P	Conjugaison/Personne : Je regarde si j'ai utilisé la bonne personne, je vérifie la terminaison.
C/T	Conjugaison/Temps : Je regarde le temps de ma phrase ou le texte (passé-présent-futur).
MD	Mal djt : ta phrase n'est pas correcte réécris-là.
R	Répétition : j'enlève ce mot au groupe de mots que j'ai écrit deux fois et je le remplace par un synonyme.
PI	Phrase Incomplète : il manque un mot (ou plusieurs.)
I/PP	Infinitif ou Participe passé. J'ai écouter (écouté) un conte.
HS	Hors sujet.

3.2- Grille de correction

Copie 1¹

Erreur	Code	Correction
- chaque- ce - casbah	m	Chaque- Ce- Casbah
- l'architecture- sauvgarder – problim- nessite-	O	l'architecture- sauvegarder- problème – nécessité
- je leur rends visite .je suis émerveillé...	p	je leur rends visite, je suis émerveillé..
- cette grande demeure ce qui me plaît		cette grande demeure .Ce qui me plaît,.....
- les manifestations s'étendaient dans tous les quartiers populaires de la capitale.	HS	aucune relation avec le sujet de la production.

3.3- Grille d'auto - évaluation

	Oui	Non
J'ai employé les indicateurs de lieu		X
J'ai employé les présentatifs		X
J'ai employé les qualificants	X	
J'ai employé les verbes de localisation et de perception.		X
J'ai employé le présent de l'indicatif pour décrire		X
J'ai exprimé mon sentiment		X
J'ai exposé ma position pour la sauvegarde du patrimoine.		X

¹ - voir copie 1, annexe 1 , P 77.

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

Copie 2¹

- Grille de correction

Erreur	Code	Correction
- ce qui me plaît surtout C'est le patio.	m	- Ce qui me plaît surtout c'est le patio.
- sons style – demure- possible- mures.	O	son style – possible- demeure-murs.
- se patrimoine	H	ce patrimoine
- une fontaines très belles- un couloirs très longs.	S/P	une fontaines très belle - un couloir très long-
- et se trouvé des mures ont se toucher vers le haut.	MD	- on y trouve des murs qui ont l'air de se toucher vers le haut.
- petit décoré de faïence bleue.	X	Petit bassin décoré de faïence bleue.

Grille d'auto - évaluation

	Oui	Non
J'ai employé les indicateurs de lieu	X	
J'ai employé les présentatifs	X	
J'ai employé les qualificatifs	X	
J'ai employé les verbes de localisation et de perception.	X	
J'ai employé le présent de l'indicatif pour décrire	X	
J'ai exprimé mon sentiment	X	
J'ai exposé ma position pour la sauvegarde du patrimoine.	X	

- Copie 3² :

Grille de correction

Erreur	Code	Correction
- casbah - chaque	m	Casbah - Chaque
- ont cœur de la cour	O	au cœur de la cour
- je leur rends visite. je suis émerveillé,	P	je leur rends visite, je suis émerveillé
- une belle patio – le casbah – un culture	M/F	- un beau patio – la Casbah – une culture
- le patrimoine est un culture et national	MD	le patrimoine est une culture nationale
- il y a aussi un petit décoré de faïence.	X	il y a aussi un petit bassin décoré de faïence.

¹ - voir copie 2, annexe 1, P 79.

² - voir copie 3, annexe 1, P 81.

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

Grille d'auto - évaluation

	Oui	Non
J'ai employé les indicateurs de lieu	X	
J'ai employé les présentatifs	X	
J'ai employé les qualificatifs	X	
J'ai employé les verbes de localisation et de perception.		X
J'ai employé le présent de l'indicatif pour décrire		X
J'ai exprimé mon sentiment		X
J'ai exposé ma position pour la sauvegarde du patrimoine.		X

Copie 4¹ :

Grille de correction

Erreur	Code	Correction
- casbah – chaque – ce – Il	m	- Casbah – Chaque – Ce - il
- émerveilleuse -	O	- merveilleuse
- portes ancien – un cour	M/F	- portes anciennes – une cour
- murs peints à la chaux est des portes...	H	- murs peints à la chaux et des portes...
- J'admis beaucoup la Casbah elle est tellement émerveilleuse .	MD	- J'admire beaucoup la Casbah elle est tellement merveilleuse.

Grille d'auto - évaluation

	Oui	Non
J'ai employé les indicateurs de lieu		X
J'ai employé les présentatifs	X	
J'ai employé les qualificatifs	X	
J'ai employé les verbes de localisation et de perception.	X	
J'ai employé le présent de l'indicatif pour décrire	X	
J'ai exprimé mon sentiment	X	
J'ai exposé ma position pour la sauvegarde du patrimoine.		X

- Copie 5² :

Grille de correction

Erreur	Code	Correction
- casbah – chaque	m	- Casbah – Chaque.
- trove – parents – fontaine – chambre.	O	- trouve – parents – fontaine – chambre.

¹ - voir copie 4, annexe 1, P 83.

² - voir copie 5, annexe 1, P 85.

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

<p>- je leur rends, viste.....- grands parents</p> <p>- grand demeure</p> <p>- grands chambre- - les moment passé- une arichitectures.</p> <p>- ses grandes chambres</p> <p>- avec une architecture sbamies Je reste toujours esbluis et est merveillé par construction a il faute préserver cette encherot .</p>	<p>P</p> <p>M/F</p> <p>P/S</p> <p>H</p> <p>MD</p>	<p>- Je leur rends visite,... - grands-parents</p> <p>- grande demeure</p> <p>- grandes chambres - les moments passés - une architecture</p> <p>- ces grandes chambres</p> <p>- Je reste toujours ébloui et émerveillé par cette bâtisse à l'architecture sublime, qu'il frauderait préserver.</p>
---	---	--

Grille d'auto - évaluation

	Oui	Non
J'ai employé les indicateurs de lieu	X	
J'ai employé les présentatifs	X	
J'ai employé les qualifiants	X	
J'ai employé les verbes de localisation et de perception.	X	
J'ai employé le présent de l'indicatif pour décrire	X	
J'ai exprimé mon sentiment	X	
J'ai exposé ma position pour la sauvegarde du patrimoine.	X	

4- Bilan : Évaluation des écrits du travail individuel

Nombre d'élèves	qui ont eu (10 ou + /20)	% de réussite	qui ont eu -10 /20	% d'échec
26	10	38.47	16	61 ,53 %
Appréciation	Travail acceptable		Travail insuffisant	
commentaire	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ces apprenants ont pu composer un texte : <ul style="list-style-type: none"> - cohérent (cohérence logique, chronologique, ...) - d'une longueur suffisante ; <ul style="list-style-type: none"> - pour décrire ; - bien ponctué ; - dont le vocabulaire est acceptable. 		<ul style="list-style-type: none"> ■ ces apprenants ont rédigé un texte : <ul style="list-style-type: none"> - non cohérent ;(absence des connecteurs...) - n'ont pas respecté la prescription de la consigne et n'ont pas utilisé le vocabulaire de la description - plusieurs mots et phrases ne sont pas clairs ; - court (le traitement est pauvre) ; - les idées sont mal organisées ; - dont la ponctuation n'est pas respectée ou inexistante. - trois copies hors sujet. 	

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

- Nous pouvons conclure que la plupart des apprenants produisent des écrits insuffisants du point de vue du fond et de la forme. Cependant la compétence en «communication écrite » exige une production d'un texte clair et cohérent pour qu'il soit bien compris par le destinataire.

Afin de remédier à ces lacunes et difficultés, nous avons proposé de passer au travail collaboratif pour motiver les apprenants à s'entre aider pour produire un texte cohérent.

II- Travail Collaboratif

1- Grille de critères d'évaluation.

Catégorie d'erreurs	Sous-catégories	Exemples d'erreurs
Cohérence et Cohésion textuelle	Respect du type de texte : explication et description	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ponctuation → ▪ Majuscule → 	<p>Je n'ai jamais vécu dans ce genre d'habitation ne m'est pas inconnu Mes parents y sont nés (Gr 5) Ponctuation inexistante.</p> <p>je n'ai jamais vécu (Gr 5) «...dans Casbah. j'ai donc participé...» (Gr 3)</p>
Respect de règles de cohérence/cohésion	- La règle de progression (non répétition) : pertinence des idées	Une grande maison , il se trouve au milieu de la maison -Progression non respectée et répétition de « maison ». (Gr 6).
	-La règle d'isotopie : enchaînement des idées avec des articulateurs logiques et chronologiques	«..en Algérie qui l'Unesco à classé..» «...j'ai donc participé à ce voyage à ce qui nous arrivons..» l'utilisation de «qui» au lieu de «que » et « à ce qui » au lieu de « lorsque» ou « quand ». (Gr 3)
	- La règle de cohérence sémantique : absence de contradiction au niveau du sens dans le texte	La casbah comporte plusieurs et le casbah c'est un patrimoine culturel. (Gr1)
Morphosyntaxe	- Accord en genre et en nombre	L' un de ces chambre - le casbah - une ancien (Cop 9)
	Morphologie phrastique Désordre dans les mots	Il est le plus patrimoine connu en

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

	- morphologie du verbe Présent indicatif / infinitif	Algérie. (Gr 2) Je suis émerveille. (Gr 6) Cette city sauvegarder par l'Unesco. (Gr 3) Pour sauvegarde (Gr 4) ▪ Les apprenants n'ont pas respecté l'accord du verbe avec le participe passé et l'emploi de l'infinitif.
	- Choix de mots outils	Ou milieu de la maison (Gr 6) a cet voyage. (Gr 3)
Lexicales	- Choix du lexique	- il y a des murs se toucher vers le haut (Gr 4) le mieux city en Alger le patrimoine et le culturel des grands-parents.(Gr 5). Il faut faire nous possible.
Relation phonèmes graphèmes	Les élèves savent prononcer mais ne connaissent pas la transcription de ces sons.	pare – sentré -- nes – tres – a Alger – kasbah . (Gr 1-5-3-6)
Phonétique	- Fautes d'élision	Le histoire (Gr 1) - grands parents (Gr 3)
	- dues à une Prononciation fausse	sutont – saloon- tri bale - pelusoure - chatou
Orthographe d'usage	- Oubli ou rajout d'une lettre	pa -se trove- sauvegardé.
	- Mot mal orthographié par méconnaissance	quarture

2- Analyse et commentaire des données

En suivant la même démarche que lors de l'analyse des travail individuel , l' analyse des copies de groupes nous a permis de classer les erreurs répertoriées en pourcentage.

2.1- Adéquation à la consigne

100 % des apprenants ont respecté la consigne donnée, de compléter le début d'un récit dont l'auteur parle de la maison de ses grands-parents qui se trouve dans la Casbah d'Alger, par un

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

passage descriptif. Avec plus au moins, plus d'application dans le suivi des directives de la consigne.

2.2- La ponctuation

a- 33,33 % des copies portent une utilisation correcte de la ponctuation :

- le point pour indiquer la fin de la phrase ;
- la virgule pour séparer les différents éléments de la phrase ;
- par contre le point d'exclamation et les guillemets, les tirets sont inexistantes

Ex :

« L'histoire de la casbah comporte plusieurs étapes. D'abord , en suite»

b- dans 33,33 % des copies, la ponctuation est inexistante.

Ex :

« Au milieu de la maison un salon c'est un très beau salon avec des »

c- dans 33,33 % des copies, le groupe d'apprenants ne maîtrise mal l'emploi de la ponctuation.

Ex :

- « La Casbah est le plus ancien quartier d'Alger qu'il faut sauvegarder et perpétuer. »

Au lieu de « La Casbah est le plus ancien quartier d'Alger, qu'il faut sauvegarder et perpétuer.»
(Manque la virgule)

2.3- La majuscule

- 35,29 % de l'erreur de l'emploi de majuscule .

Ex :

- « qui se nomme **La** Casbah » **Au lieu de** : « qui se nomme la Casbah »
- « **je** n'ai jamais vécu.» **Au lieu de** : « Je n'ai jamais vécu.»

- 64,71 % pour le juste emploi de la majuscule pour indiquer le début de la phrase.

2.4- Morphosyntaxe

- **Les accords**

Ce genre d'erreur pose aussi problèmes aux apprenants, même en travaillant en groupe .

33,33 % d'erreurs relatives aux accords.

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

Ex : * **En genre**

« le meilleur cité » au lieu de « la meilleure cité »

« un décoration » au lieu de « une décoration »

* **En nombre**

« ces chambre » au lieu de « ces chambres »

« des maison » au lieu de « des maisons »

- **Orthographe grammaticale**
- **Le verbe à l'infinitif**

50 % des copies de groupe portent l'usage du verbe à l'infinitif. Dont 75% de bonne utilisation de l'infinitif.

50 % des apprenants n'ont pas eu recours à l'emploi du verbe à l'infinitif (exigé par la consigne.)

● **Les homophones grammaticaux : est /et - a/à - ce/se on/en**

Bon usage des homophones grammaticaux à 100 % des copies de groupe.

● **Conjugaison**

60 % d'erreurs de conjugaison. Les apprenants et en collaboration éprouvent des difficultés à conjuguer les verbes dans les divers temps de conjugaison, Plus particulièrement, l'emploi du verbe avoir et être et les deux auxiliaires.

Ex :

- « la commune de Tiaret organisé un voyage. » au lieu de « la commune de Tiaret a organisé un voyage. » (participe passé sans l'auxiliaire avoir)
- « lorsque nous arrivons » au lieu de « lorsque nous sommes arrivés »
- « Il y a des murs se toucher » au lieu de « Il y a des murs qui se touche » (verbe non conjugué met à l'infinitif)
- « Les portes qu'on massives » au lieu de « Les portes qui sont massives » (Utilisation du verbe avoir à la place du verbe être, et distinction entre ont (verbe) et on (préposition).)
- « Les murs son l'aire de se toucher » au lieu de « Les murs ont l'aire de se toucher » (Utilisation du verbe être à la place du verbe avoir.)

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

2.5- Orthographe d'usage

Les erreurs d'orthographe d'usage sont répandues dans la plupart des copies avec plus au moins de différence de fréquences entre les apprenants. (66,66%) d'où la nécessité de l'emploi du dictionnaire.

Ex :

Erreur	Correction	Erreur	Correction
Trove	trouve	Kasbah	Casbah
quarture	quartier	impressiéonne	impressionné
City	cité	Chatou	château
sentré	centré	surtont	surtout
ports	portes	mssives	massives
possible	possible	haditation	habitation
saloun	salon	tri	trés
bale	belle	pelusoure	plusieurs
pare	par	traditionel	traditionnel

2.6- Le titre

100 % des copies de groupes portent le titre du texte.

2.7- Lisibilité de la calligraphie

83,33 % des copies sont bien lisibles et compréhensibles, ce pourcentage aussi important de la lisibilité n'est pas synonyme de belle calligraphie.

3- Grille de correction des copies de groupes

Groupe 1

3.1- Grille de correction

Erreur	Code	Correction
- La casbah	m	La Casbah
- quarture	O	quartier
- La casbah est un grand quartier historique qui se trouve à Alger	P	- La casbah est un grand quartier historique qui se trouve à Alger.
l'histoire de la casbah comporte plusieurs.	X	l'histoire de la casbah comporte plusieurs.(?)

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

- le casbah	M/F	la casbah
- des maison	P/S	des maisons

3.2 - Grille d'auto - évaluation

	Oui	Non
Nous avons employé les indicateurs de lieu	X	
Nous avons employé les présentatifs	X	
Nous avons employé les qualifiants	X	
Nous avons employé les verbes de localisation et de perception.	X	
Nous avons employé le présent de l'indicatif pour décrire		X
Nous avons exprimé mon sentiment		X
Nous avons exposé ma position pour la sauvegarde du patrimoine.		X

Groupe 2

Grille de correction

Erreur	Code	Correction
- chaque – L'Unesco - ottoman	m	Chaque – l'Unesco - Ottoman
- chambre	O	chambre
- il y a. des grandes anciennes maisons	P	- il y a des grandes anciennes maisons.
Une site	M/F	- un site
- portes courte	P/S	Portes courtes

Grille d'auto - évaluation

	Oui	Non
Nous avons employé les indicateurs de lieu	X	
Nous avons employé les présentatifs	X	
Nous avons employé les qualifiants	X	
Nous avons employé les verbes de localisation et de perception.	X	
Nous avons employé le présent de l'indicatif pour décrire	X	
Nous avons exprimé mon sentiment		X
Nous avons exposé ma position pour la sauvegarde du patrimoine.		X

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

Groupe 3

Grille de correction

Erreur	Code	Correction
- se nomme La Casbah	m	- se nomme la Casbah
- maison traditionnelle – chateou – pa	O	- maison traditionnelle – château – pas
- texte sans ponctuation.	P	
- fenêtres et (?) marron	X	Fenêtres et porte marron.
Il y a un grand château et petit décoré de faïence bleue avec fenêtre et marron.	MD	Il y a un petit bassin décoré de faïence bleue, et les fenêtres du grand château sont peintes en marron.
- est située a Alger	H	- est située à Alger
- château	P/S	- châteaux
-le meilleure	M/F	-la meilleure
- cette cité est sauvegarder par l'Unesco.	I/PP	- cette cité est sauvegardée par l'Unesco.

Grille d'auto - évaluation

	Oui	Non
Nous avons employé les indicateurs de lieu	X	
Nous avons employé les présentatifs	X	
Nous avons employé les qualificatifs	X	
Nous avons employé les verbes de localisation et de perception.	X	
Nous avons employé le présent de l'indicatif pour décrire.	X	
Nous avons exprimé mon sentiment		X
Nous avons exposé ma position pour la sauvegarde du patrimoine.	X	

Groupe 4

Grille de correction

Erreur	Code	Correction
- nationale – possible- sauvegarde- j'aime beaucoup les ports- l'architecteur	O	- nationale – possible- sauvegarde- j'aime beaucoup les portes- l'architecture.
- tout un paragraphe sans ponctuation. « Leur maison.....le patio »	P	Fenêtres et porte marron.
J'aime beaucoup les portes qu'on massives en bois sculpté.	MD	J'aime beaucoup les portes massives en bois sculpté.
- un fontaine – cette patrimoine culturelle- très belles.	M/F	- une fontaine – ce patrimoine culturel - très beaux

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

- pour sauvegarde.	I/PP	- pour sauvegarder.
--------------------	------	---------------------

Grille d'auto - évaluation

	Oui	Non
Nous avons employé les indicateurs de lieu	X	
Nous avons employé les présentatifs	X	
Nous avons employé les qualificatifs	X	
Nous avons employé les verbes de localisation et de perception.	X	
Nous avons employé le présent de l'indicatif pour décrire.	X	
Nous avons exprimé mon sentiment		X
Nous avons exposé ma position pour la sauvegarde du patrimoine.	X	

Groupe 5

Grille de correction

Erreur	Code	Correction
- je n'ai jamais vécu – La casbah	m	Je n'ai jamais vécu – La Casbah
- centré	O	- centré
- ponctuation inexistante.	P	
- l'un de ces chambres on met des tapis.	MD	- on a mis des tapis dans l'une de ces chambres.
- le culture	M/F	- la culture
- ces chambre – des grande	P/S	ces chambres – des grandes
- les murs sont l'air de se toucher.	C/T	- les murs ont l'air de se toucher.
- on met des tapis.	I/PP	- on a mis des tapis.

Grille d'auto - évaluation

	Oui	Non
Nous avons employé les indicateurs de lieu		X
Nous avons employé les présentatifs		X
Nous avons employé les qualificatifs	X	
Nous avons employé les verbes de localisation et de perception.	X	
Nous avons employé le présent de l'indicatif pour décrire.	X	
Nous avons exprimé mon sentiment		X
Nous avons exposé ma position pour la sauvegarde du patrimoine.	X	

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

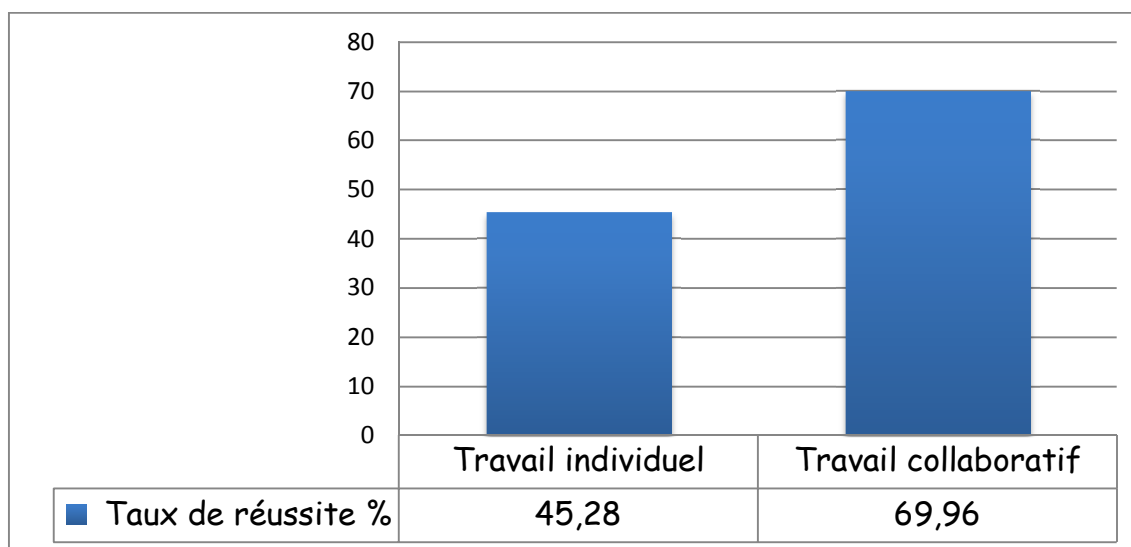
4- Bilan : Évaluation des écrits du travail de groupe

Nombre De groupe	Note obtenu (10 ou + /20)	% de réussite	Note obtenu -10 /20	% d'échec
6	4	66,66 %	2	33,33 %
Appréciation	Assez bon travail		Travail insuffisant	
commentaire	<ul style="list-style-type: none"> ● Textes cohérents (cohérence logique, chronologique, ...); - d'une longueur plus au moins suffisante pour décrire un lieu; - bien ponctué; - dont le vocabulaire est acceptable puisé essentiellement de la boîte à outils avec quelques rares introductions de mots personnels. 		<ul style="list-style-type: none"> ● Les textes rédigés sont : - non cohérents ;(phrases mal djt et absence des Connecteurs,); - la ponctuation n'est pas respectée. - boîte à outils mal exploité. 	

5- Tableau comparatif des résultats obtenu au travail individuel et au travail collaboratif

Classement d'erreurs Critères d'évaluation	Travail individuel (%) de réussite	Travail Collaboratif (%) de réussite	Observations
Adéquation à la consigne	88,46%	100 %	Progression
Ponctuation	34,61%	66,67 %	Bonne progression
Majuscule	38,46 %	64,71 %	Bonne progression
Accords	27 %	66,67 %	Bonne progression
Orthographe grammaticale	38,23 %	75 %	Bonne progression
Conjugaison	23,08 %	40 %	Bonne progression
Orthographe d'usage	15,39 %	33,34 %	Progression moins importante
Titre	73,08 %	100%	Importante progression
Lisibilité et calligraphie	69,24 %	83, 33 %	Importante progression

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES



6- Commentaire

Les résultats du travail collaboratif nous informent d'une nette progression pour les compétences suivantes : « les accords » en passant de 27 % à 66,67 %, « la ponctuation » en passant de 34,61% à 66,67 %, « l'orthographe grammaticale » en passant de 38,23 % à 75 %. Cette progression est significative.

Par contre, nous constatons qu'il n'y a pas une progression importante entre le travail individuel et le travail en groupe pour les critères liés à « l'orthographe d'usage » (TI 15,39 %; TC 33,34%), et à « la conjugaison » (T-I 23,08 % ; TC 40 %). Ce qui nous mène à dire qu'en dépit de l'amélioration enregistrée entre les deux expériences, le problème de la maîtrise de la conjugaison et de l'orthographe reste récurrents chez nos apprenants.

7. Synthèse

En observant les résultats obtenus dans le tableau, nous constatons que les apprenants ont amélioré leurs compétences à l'écrit de telle façon qu'ils ont pu obtenir au travail collaboratif un taux de réussite de **69,96 %** qui s'avère supérieur à celui obtenu au travail individuel qui était de **45,28 %**.

Les textes rédigés par les apprenants après l'expérimentation montre que ces derniers ont développé leur capacité d'écrire des textes efficaces sur le plan de la communication, bonne organisation et cohérence respectée. Une progression a été marquée entre le texte du travail individuel et celui du travail collaboratif.

- Pour la communication (Adéquation à la consigne)

Nous remarquons que le type de texte rédigé par les apprenants correspond à la consigne du sujet de la production écrite. Dans la grande partie des textes, dans les deux modalités de travail (travail individuel / travail en groupe). Le contexte est clair et les productions contiennent suffisamment d'informations pour être acceptable notamment pour les textes du travail collaboratif.

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

- Pour l'organisation

Nous remarquons que : tous les apprenants pensent à mettre un titre au texte pour le travail en groupe, la majorité des apprenants sont capable de découper le texte en paragraphes et leurs idées sont organisées selon un ordre logique.

Cependant en travail individuel, nous avons constaté l'omission de titre dans quelques copies, et l'existence de quelques productions illisibles ou incompréhensibles au niveau du sens. Trois autres apprenants n'ont pas respecté la consigne de décrire la Casbah d'Alger, même restés sur le thème de la description d'un patrimoine national, ils se retrouvés hors sujet.

- Pour la cohérence textuelle

- La majeure partie des apprenants ont pu écrire des textes compréhensibles, quelques apprenants aussi minoritaires soient-ils, ont été capables d'enrichir leurs idées et leur vocabulaire et respecter le mode du verbe dans les deux catégories de travail.

En général, nous pouvons dire que les textes du travail collaboratif sont meilleurs, ils contiennent plus de qualités que de défauts en comparaison avec les textes produit en individuel.

- En ce qui concerne les défaillances :

Malgré les efforts consentis par le corps éducatif algérien, les difficultés d'acquisition de la langue française soit à l'oral ou à l'écrit, sont considérables et se traduisent essentiellement par des dysfonctionnements discursifs et grammaticaux et l'emploi des temps verbaux. Nous avons constaté qu'une grande partie des apprenants soit en individuel ou en groupe éprouve des difficultés à faire des liens entre les idées, et sont déficitaires tant en grammaire qu'en conjugaison. Ce qui nous pousse à nous interrogé sur les causes de ces difficultés.

Abderrezak Amara¹ (désormais l'auteur) dans son article « *analyse des difficultés rencontrées par des élèves Algériens de 1^{ère} A. S. dans l'expression des temps verbaux en français* (p. 189-196) ». Explique que les élèves algériens apprennent le français comme langue étrangère. L'arabe et le français n'ayant pas la même origine, ni la même évolution, d'importantes différences marquent ces deux langues, non seulement au niveau phonologique, mais aussi aux niveaux lexical et morphosyntaxique. Ces différences présentent une grande difficulté aux apprenants algériens dans les déférents paliers de l'éducation.

¹ - Abderrezak Amara, « Analyse des difficultés rencontrées par des élèves Algériens de 1^{ère} A. S. dans l'expression des temps verbaux en français », *Insaniyat / إنسانيات*, 14-15 | 2001, 189-196. Article consulté sur le site : <http://journals.openedition.org/insaniyat/>, le : 15/07/2022.

CHAPITRE II : ANALYSE DES DONNÉES

Au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, les habitudes de la langue maternelle exercent une influence sur l'acquisition de nouvelles règles et de nouvelles façons d'exprimer de la langue cible, l'apprenant commet alors des erreurs dites « erreurs d'interférence ».

A côté des erreurs d'interférence, existe un autre type d'erreurs, dites « erreurs intra linguales », qui sont des phénomènes dérivatifs de la langue cible propre et qui n'ont pas de relation avec la langue maternelle.

La cause la plus importante réside dans le fait que c'est dans le système verbal du français qu'on observe le plus grand nombre de variations. Les formes des verbes changent selon les modes, les aspects ou les temps et ces variations ont rapport avec le nombre, le genre et la personne.

Un verbe conjugué indique à la fois l'aspect, le mode et le temps, en outre, autant que verbes et auxiliaires « être et avoir » posent problème aux apprenants dans le choix de l'auxiliaire ou de l'orthographe de celui-ci, et dans la formulation des temps composés sans équivalent en arabe. La complexité de la conjugaison de ces auxiliaires qui ont également le statut de verbe, se combine avec la complexité des verbes avec lesquelles ils entrent en composition dans les temps composés.

Influencés par la langue maternelle, nos apprenants commettent beaucoup d'erreurs de temps verbaux du fait que le système verbal de l'arabe est très différent de celui du français.

En générale, l'auteur distingue deux facteurs principaux en ce qui concerne les causes d'erreurs: un facteur linguistique et un facteur didactique.

En conclusion l'influence de la langue maternelle et la déférence entre les deux systèmes grammaticaux et des temps verbaux dans l'arabe et le français langue étrangère constitue une cause réelle des difficultés rencontrés par les apprenants soit en grammaire ou en conjugaison, ajouté à cela la méthode didactique adopté pour l'enseignement des points de langue qui est mal assimilé par nos apprenants.

La suffisance des apprenants aux leçons apprises en classe, et l'insuffisance voir même l'absence de la lecture dans la langue cible en dehors de l'enceinte scolaire, en constitue une autre cause des ces difficultés éprouvé à apprendre correctement une langue étrangère.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Conclusion générale :

Au cours de cette étude, intitulé « l'impact du travail collaboratif sur la production écrite chez les apprenants de 3^{ème} année moyenne », nous nous sommes intéressés à l'étude du travail collaboratif comme stratégie pédagogique qui aide les collégiens à améliorer leur compétence de production écrite en français langue étrangère.

D'abord nous avons parlé de l'écrit et de la production écrite dans la partie théorique de cette recherche dans le premier chapitre ou nous avons traité la notion de l'écrit, nous avons rapporté quelques définitions des spécialistes, avant de définir la place de la production écrite dans les méthodologies et approches pédagogiques de l'enseignement / apprentissage du FLE, nous avons aussi abordé le processus rédactionnel et nous avons donné un bref aperçu sur l'enseignement du français langue étrangère au collège en Algérie, concluons ce chapitre par le programme de production écrite de 3^{ème} AM. Depuis la réforme de 2003, l'école algérienne est en constante évolution, suivant l'introduction de nouvelles méthodologies d'enseignement qui correspondent au changement de statuts de l'apprenant et de l'enseignant. En effet, ce dernier n'est plus le « maître », « détenteur de savoir » mais plutôt un guide, un encadreur orientant l'apprenant. L'enseignement est de ce fait relégué au second plan au profit de l'apprentissage. L'apprenant est plus actif ; il construit lui-même son savoir, tel est le postulat de base des nouvelles approches adoptées dans le secteur éducatif algérien, à savoir l'approche communicative et l'approche par compétences :

« L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. » (MEN, 2013 P.8)

En suite, dans le deuxième chapitre de notre partie théorique réservé au travail collaboratif nous avons défini le concept de travail collaboratif et ses origines, ses composantes, et ses avantages et les difficultés de sa mise en œuvre.

Concernant la deuxième partie de notre travail de recherche que nous avons consacré à notre expérimentation de terrain, nous avons précédé au recueil et l'analyse des données.

Les résultats auxquels nous nous sommes arrivés, ont validés nos hypothèses :

- le travail de groupe comme outil pédagogique, constitue un facteur motivationnel qui pourrait aider les apprenants à surmonter leurs difficultés à l'écrit.
- le groupe est un espace interactionnel qui offre aux apprenants l'opportunité d'interchangeabilité d'idées et d'opinions ce qui pourrait mener au développement de la compétence de communication, et permettra d'acquérir de nouvelles connaissances.
- Le travail collaboratif pourrait réduire les difficultés rédactionnelles chez les apprenants, par le biais de l'auto-évaluation et d'entraide mutuelle qui permettrait aux apprenants de bon niveau d'aider les autres camarades.

En effet le travail en groupe est une activité d'interaction destinée aux groupes de 3 à 5 apprenants aux performances inégales. Un tel travail se caractérise par son aspect social et vise avant tout à améliorer des performances pragmatiques dans les cours du FLE.

Le but du travail en groupe est avant tout d'accéder à un apprentissage à caractère social qui peut aboutir également, en second lieu, à une amélioration des performances dans le FLE. Ce but est relativement atteint dans le cas des apprenants échantillon de notre recherche, du fait que nous avons enregistré une amélioration palpable dans le produit écrit en groupe.

La formation aléatoire des groupes et le travail en commun des apprenants au sein de ces groupes ont sensiblement amélioré leur l'interactivité, les apprenants sont entrés dans un climat plein de communication, solidarité et d'entraide.

Il s'avère que le travail collaboratif constitue une stratégie très efficace et avantageuse pour les apprenants qui ont des difficultés au niveau de la compétence rédactionnelle. Ce type de pédagogie met l'élève dans une situation de communication où il devient un élément actif, alors il doit agir, s'exprimer, s'échanger, s'interroger et par la suite il s'améliore. Autrement dit, dans un travail collaboratif, l'apprenant construit lui-même son propre savoir, arriver à un auto-apprentissage, autocorrection et une autoévaluation.

Nous avons constaté que quand il est invité à travailler en commun avec plusieurs partenaires, l'apprenant est fortement motivé de façon déterminante quand celui-ci assume un rôle dans le groupe. Ainsi, il s'aperçoit qu'il peut favoriser le succès du travail de groupe.

Certains apprenants sont toujours silencieux dans le cours non pas à cause de leur faiblesse, mais qu'ils sont très prudents et qu'ils ne lèvent la main qu'après une mure réflexion. Ainsi,

ils deviennent actifs dans les petits groupes et contribuent pour une part importante au travail de groupe.

Lorsque les apprenants font la correction eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils corrigent leurs camarades lors du travail de groupe, au lieu de l'enseignant, cela empêche les effets négatifs que la correction faite par l'enseignant pourrait exercer sur certains apprenants quant à la «motivation à produire». La correction faite par la camarade perturbe moins l'apprenant que celle qui est faite par l'enseignant au point de vue affectif.

Les apprenants forts qui sont souvent sous-employés en raison de leur supériorité prennent conscience de leur rôle social d'assistants grâce à une intégration dans des petits groupes. Ainsi, le travail de groupe leur permet de mettre en œuvre leur supériorité de performances de telle manière que leurs camarades la considèrent comme un avantage pour eux-mêmes.

A travers cette recherche, nous sommes parvenus à reconnaître que le travail collaboratif a effectivement des répercussions positives sur le rendu finale de la production écrite des apprenants en groupes par rapport au travail de ses même apprenants pas très habiles en production individuelle. Les productions finales nous permettent de déclarer que l'écriture collaborative a aidé aux développements des habiletés rédactionnelles des élèves à différents niveaux puisque, elles contiennent moins d'erreurs d'orthographe et de cohérence textuelle, même si au niveau grammaire - conjugaison, la progression n'était que relative et pas si conséquente.

Ce qui rapporte une réponse affirmative à notre question de recherche quel impact pourrait avoir le travail collaboratif dans l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les apprenants de troisième année moyenne ?

Et ainsi le travail en groupe s'impose comme une solution pour le problème de difficultés des apprenants à produire en écrit, et ouvre encore d'autres perspectives de recherche pour encore trouver le moyen d'améliorer cette pédagogie pour être encore plus performante.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie :

A. Ouvrages théoriques

- 1- ABRAMI, Philip. C. et al, L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités, Les Edition de la Chenilière, Montréal 1996.
- 2- A. Bauer, Pour un enseignement interactif des langues, Paris, 1984.
- 3- BARLOW, Michel, Le travail en groupe des élèves, Armand Colin, Paris, 1993.
- 4- Carter Tomas, la cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, l'harmattan, Paris, 1999.
- 5- CORNAIRE.C et RAYMOND P. M., La production écrite, CLE International, Paris, 1999.
- 6- COHEN Elizabeth, Le travail de groupe, Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène, Chenelière, Montréal, 1994.
- 7- Jean Cureau, les termes décrivant la méthode SGAV, 1968.
- 8- Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, cours de didactique de français langue étrangère, press-universitaires de Grenoble, 2003.
- 9- Michel Barlow, le travail en groupe des élèves, paris, 1993.
- 10- REUTER YVES, Enseigner et apprendre à écrire, 1996, Paris : ESF éditeur.
- 11- Pondax Michel, les activités d'apprentissage en classe de langue, Paris, Hachette.
- 12- SCHNEUWLY, Bernard, le langage écrit chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.
- 13- VIENNEAU. Raymond, Apprentissage et Enseignement, Théories et Pratiques, Chenelière Éducation, Paris, 2011.

B. Encyclopédies et dictionnaires

- 1- Essono, Jean Pierre, Précis de linguistique générale, L'harmattan, Paris 2000.
- 2- Jean-Pierre Cuq, dictionnaire de didactique du FLE, ED Hachette, Paris. 2003.
- 3- Le dictionnaire Larousse 1997.
- 4- MANGENOT, (1996), cité par ROBERT, J.P, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Edition Ophrys, Paris, 2008.

- 5- ROBERT, Jean Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, l'essentiel français, 2ème édition, 2008.
- 6- Robert, J-P, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, ED Ophrys, Paris, 2008.

C. **Thèses et mémoires**

1 - MAJOUBA Karima, Stratégies d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE Cas de la 1ère année moyenne, Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magistère Option : Didactique, Université d'Oran Faculté des Lettres, des Langues étrangères et des Arts école doctorale de français pôle ouest antenne d'Oran, 2011-2012.

2- DAGUIANI Chaima, « La carte heuristique comme outil pédagogique pour l'amélioration de la production d'écrite en FLE Cas des apprenants de la 3^{ème} année moyenne CEM », mémoire de master, Faculté des Lettres et des Langues, Département des Lettres et des Langues Étrangères, Filière de Français, Option : Didactique des langues, Université Mohamed Khider de Biskra, 2019 / 2020.

D. **Articles spécialisés**

- JODOIN. Jean Pierre, Règles de vie et coopération, Revue. Vie pédagogique. N/ :119, Avril.

E. **Documents officiels :**

- 1 - Document d'accompagnement pour à la mise en place du programme de 3^{ème} AM. Ministère de l'éducation national, Algérie, 2008.
- 2 - Document d'accompagnement du français 3^{ème} AM.
- 3 - le manuel de français de 3^{ème} AM.

E. **Sitographie :**

1- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>. Dictionnaire en ligne (consulté le 20/04/2022.)

2 - Cf. Tilda Saydi, « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative », Cité par Halima Bouari dans « *APPROCHES: COMMUNICATIVE ET ACTIONNELLE* », article on ligne consulté sur le site : <https://moodle.univ-ouargla.dz> (le 24/05/2022.)

3 - <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>. Dictionnaire en ligne consulté le 20/04/2022.

4- «Historique du travail collaboratif», article consulté sur le site : <https://travailcollaboratif2a.skyrock>, le 26/05/2022 à 20 h : 26, sans auteur.

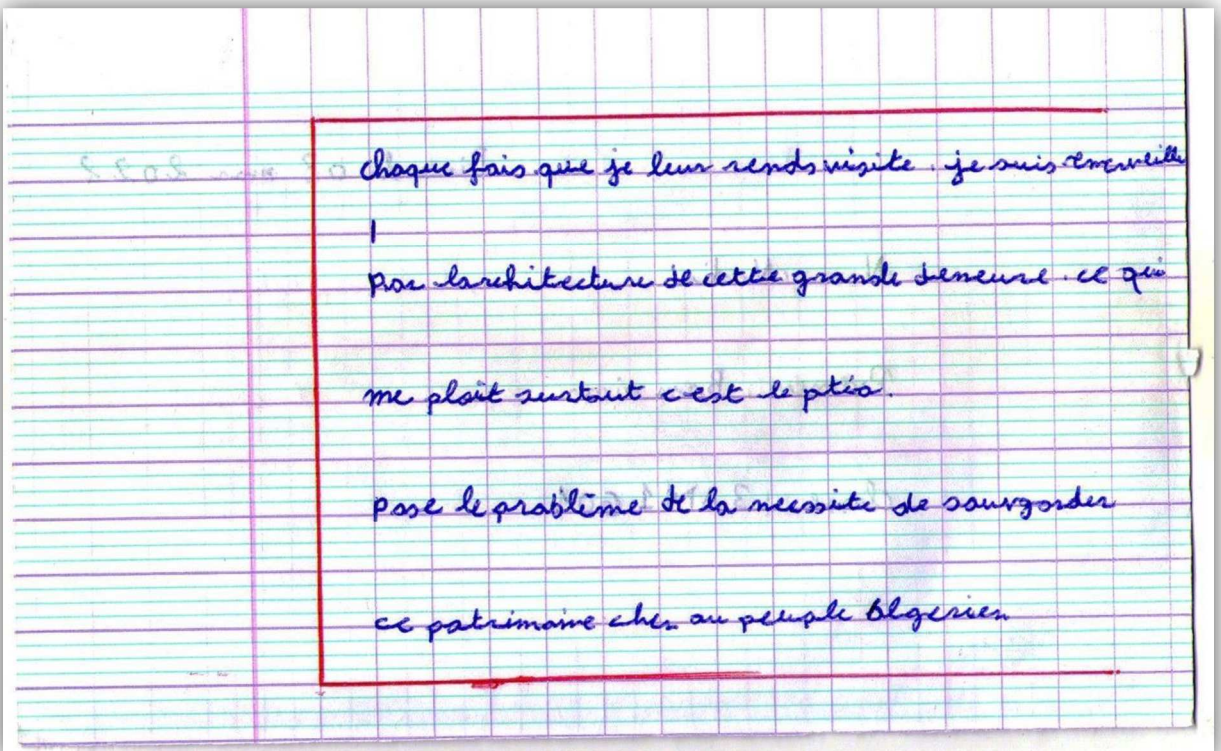
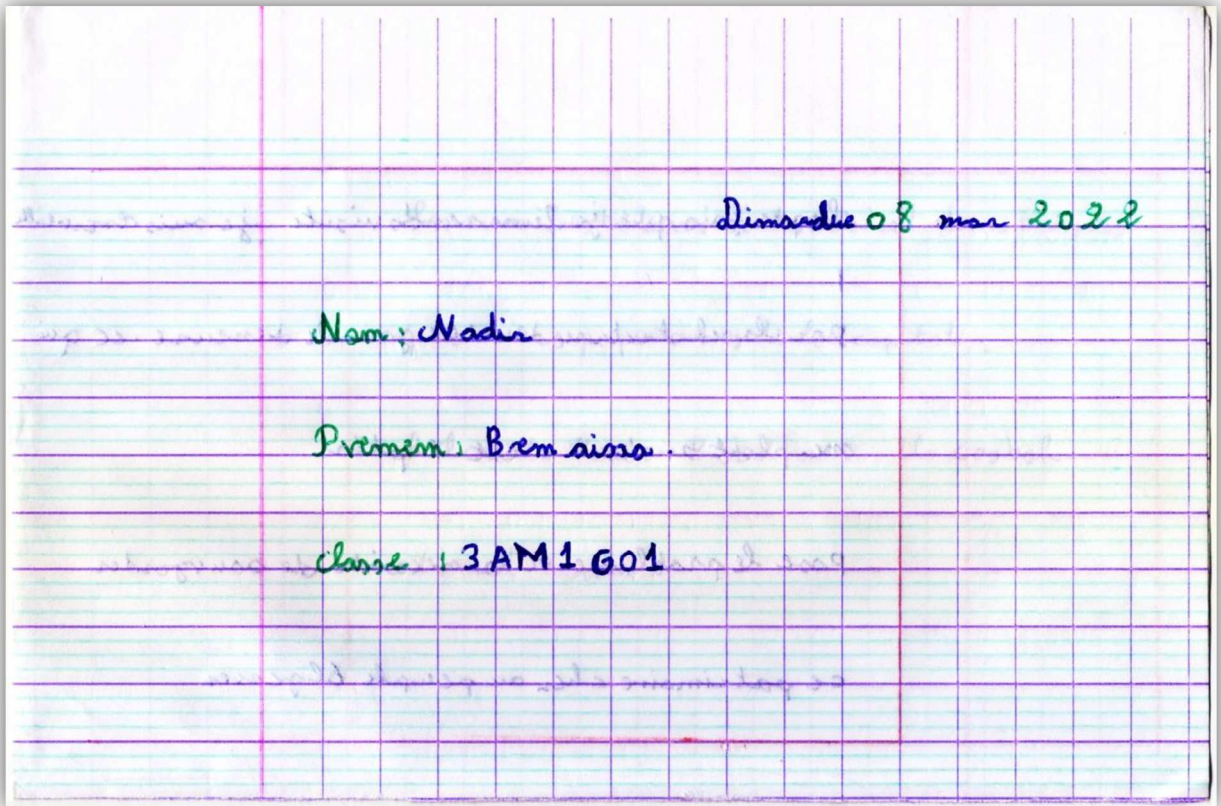
5 - N. Hirtt. « L'approche par compétences : une mystification pédagogique ». [En ligne]. In, L'école Démocratique, n° 39, septembre 2009. Disponible sur le site : www.ecoledemocratique.org (consulté le 24 mars 2022).

6 - Abderrezak Amara, « Analyse des difficultés rencontrées par des élèves Algériens de 1^{ère} A. S. dans l'expression des temps verbaux en français », *Insaniyat / إنسانيات*, 14-15 | 2001, 189-196. Article consulté sur le site : <http://journals.openedition.org/insaniyat/>, le : 15/07/2022.

ANNEXES

Annexe 1 : Travail Individuel

Copie 1



Annexe 1 : Travail Individuel

les manifestations s'étendaient dans tous les
quartiers populaires de la capitale :

Belcourt, Kouba, Bir Khadem, la Casbah
et oued Kouche.

Annexe 1 : Travail Individuel

Copie 2

Dimanche 08 mai 2022

Activité : Production écrite

Nom : Youania Cheroud

Prénom : Charouk Sabah

Classe : 3A M2

La Casbah d'Alger

Chaque fois que je leur rends visite, je suis émerveillée par l'architecture de cette grande demeure. Ce qui me plaît surtout c'est le patio

Il existe une fontaine au milieu très belles et petit dé et petit décoré de faïence bleue et il y a

Annexe 1 : Travail Individuel

uncoursiers très longs et trouée des murs
se

ont se toucher vers le haut, j'adore nous

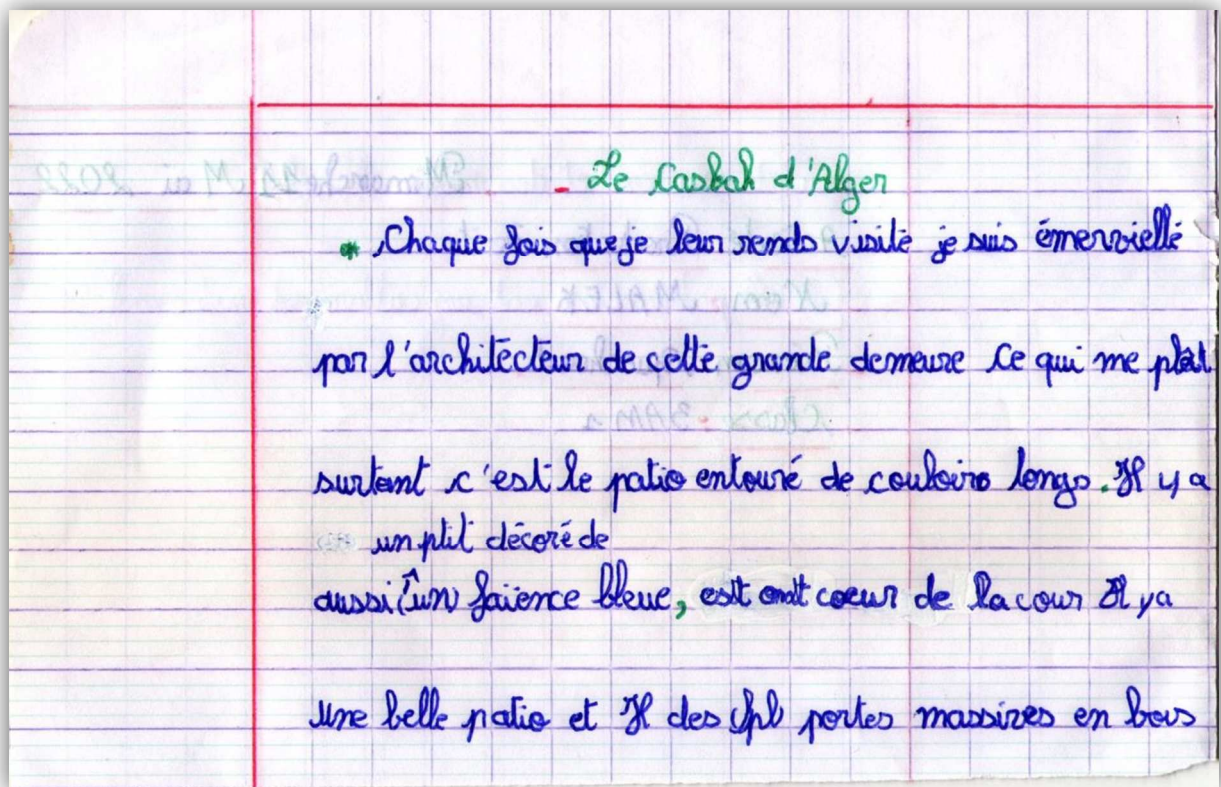
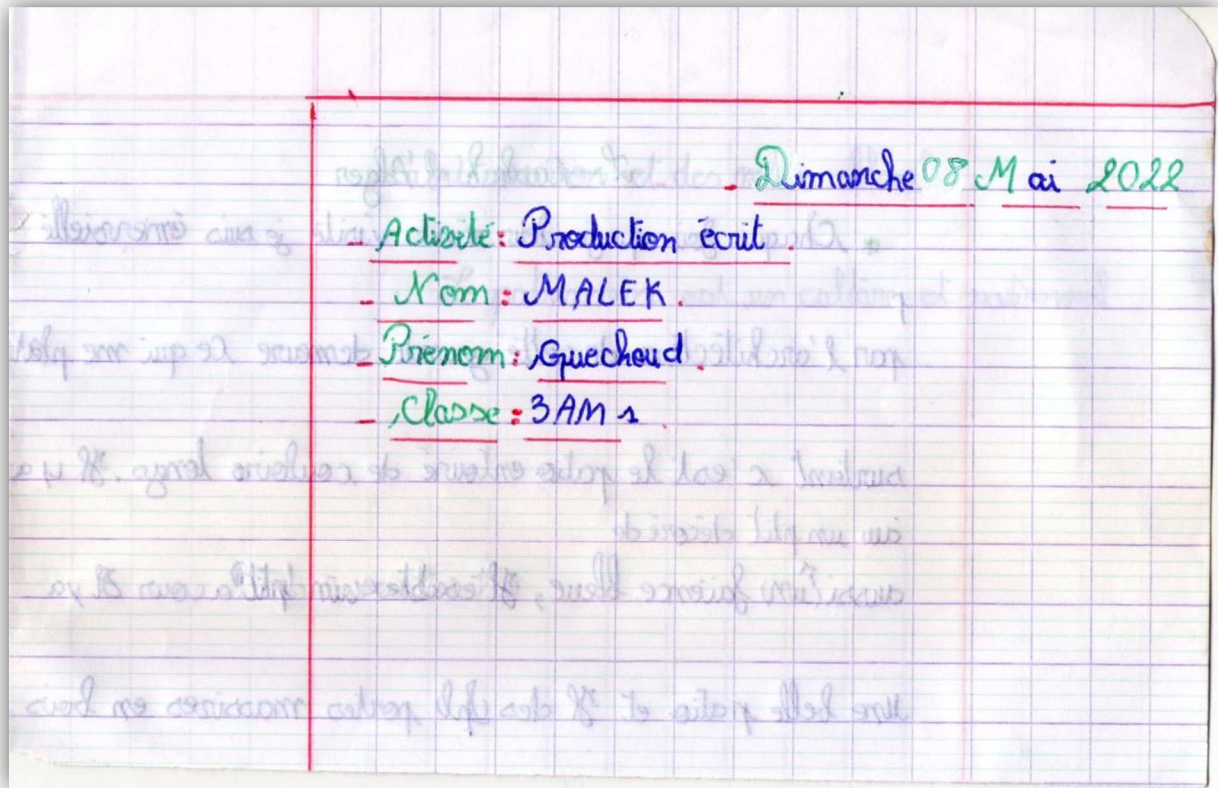
style.

- Il faut faire possible pour sauvegarder
nos

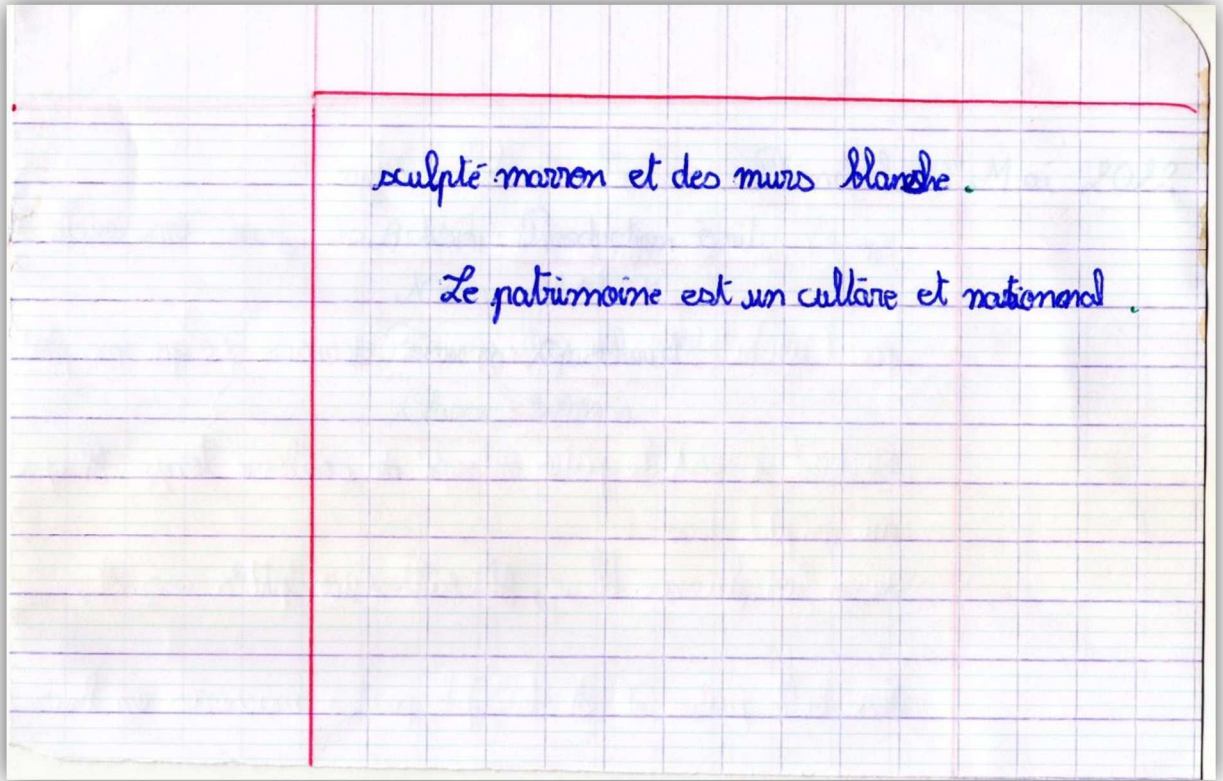
se patrimoine.

Annexe 1 : Travail Individuel

Copie 3

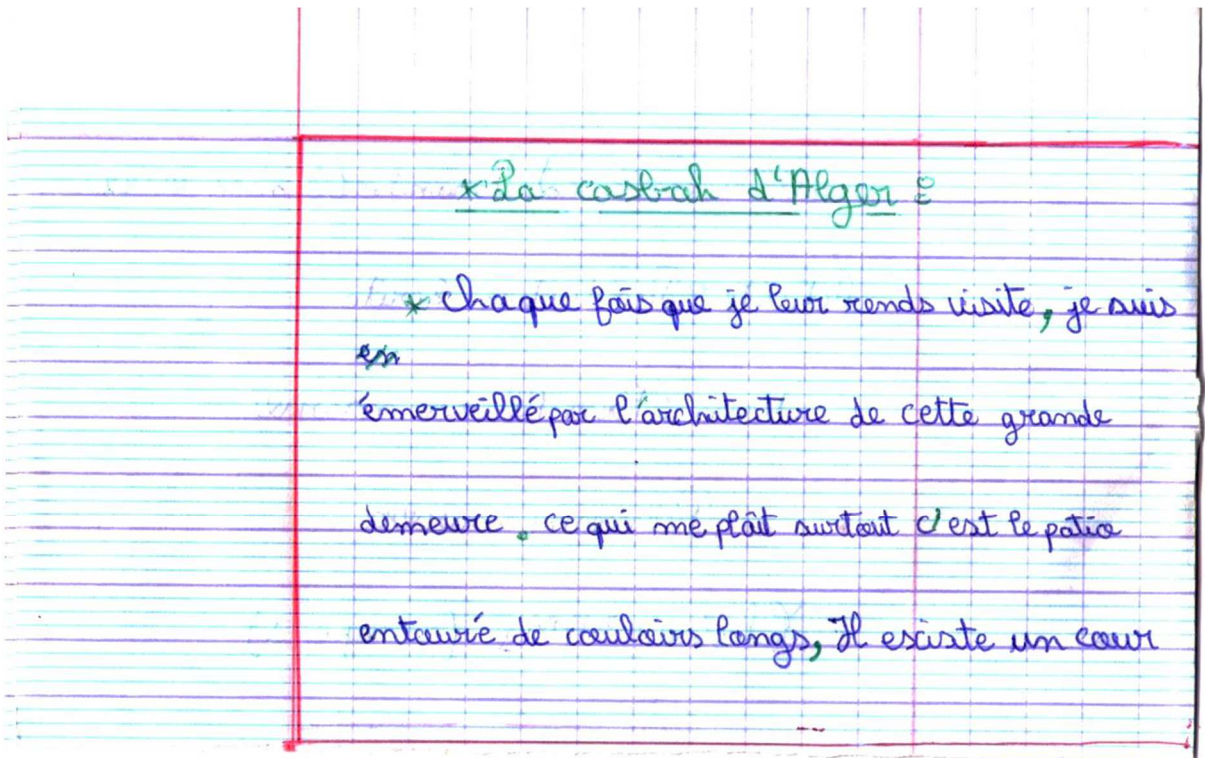
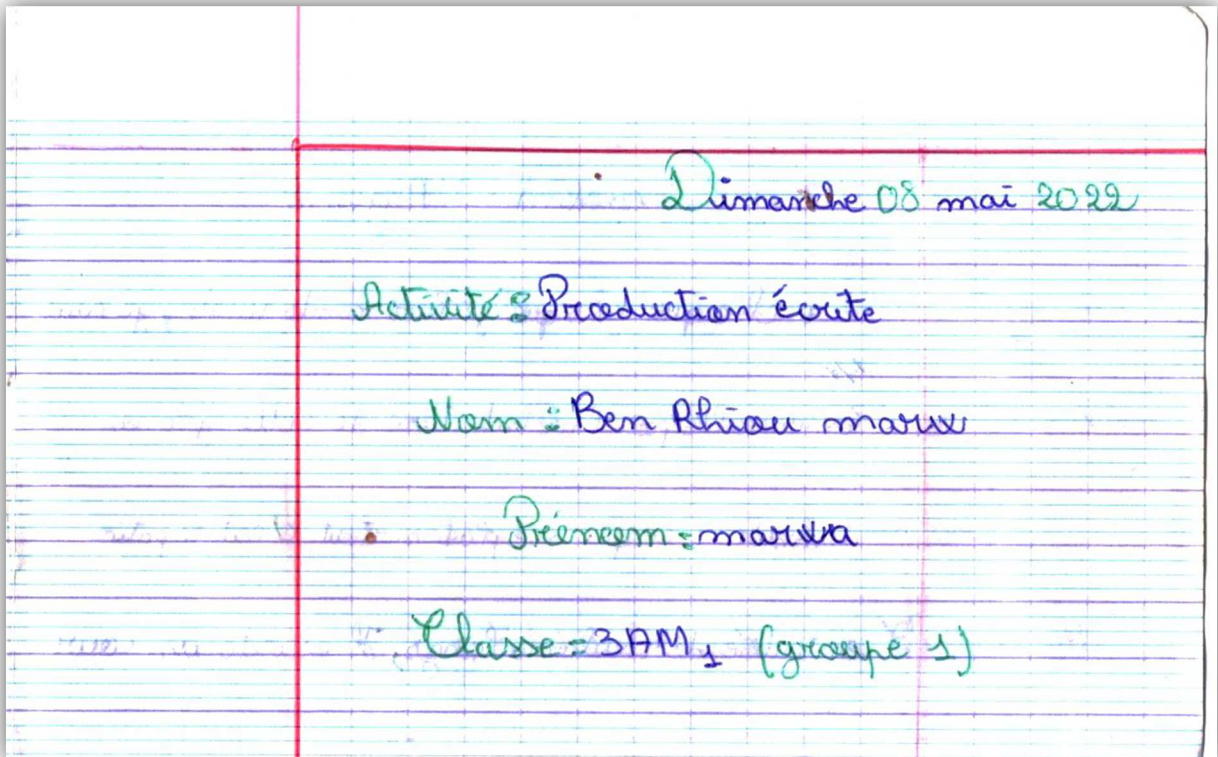


Annexe 1 : Travail Individuel



Annexe 1 : Travail Individuel

Copie 4



Annexe 1 : Travail Individuel

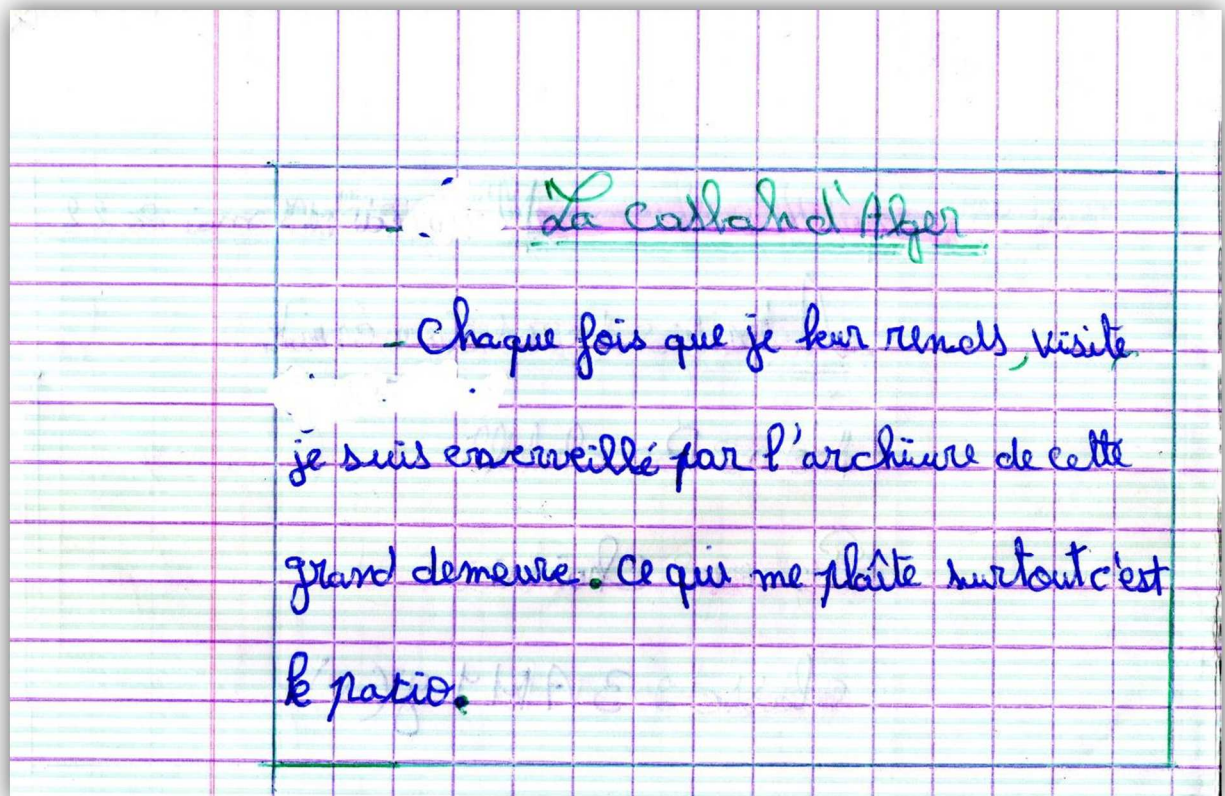
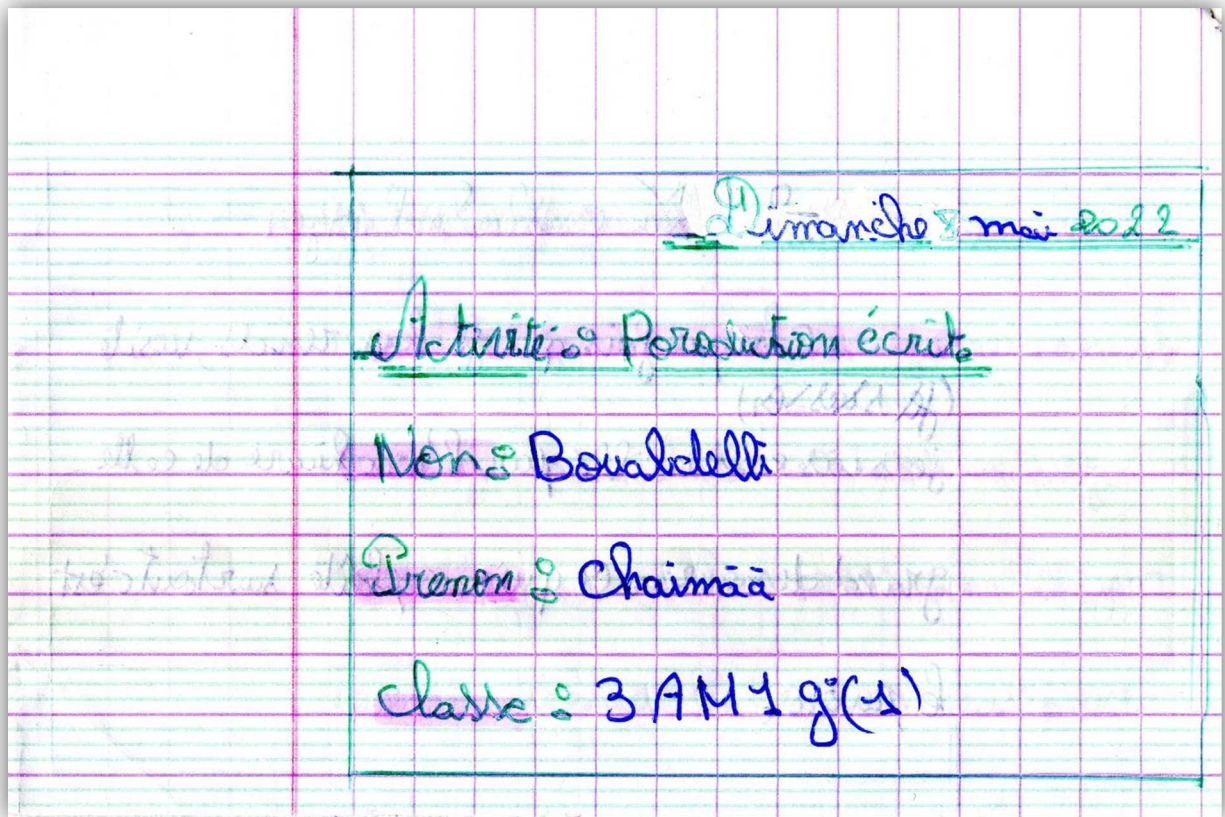
carrière se trouve dans cette cour un petit
bassin décoré de faïence bleue, il ya des
murs peints à la chaux est des portes ancien
et massives en bois sculpté marocain.

- j'admire beaucoup la Kasbah elle

est tellement émerveilleuse.

Annexe 1 : Travail Individuel

Copie 5



Annexe 1 : Travail Individuel

qui se trouve au centre de la maison avec
une jolie fontaine et ses grandes chambres
avec une architecture islamique je
reste toujours ébloui et est émerveillé par
construction et les moments passés avec

mes grands parents à l'heure préservée
de l'histoire.

Annexe 2 : Travail Collaboratif

Copie Groupe 1

Mercredi 11 mai 2022

(premier) Hamza - Koda - Dabe darvadje

- Hamza
- Alladine
- Koda
- Darvadje

Annexe 2 : Travail Collaboratif

La Casba d'Alger

La Casba est un grand quartier hispanique qui se trouve à Alger.

Dans le casbah on trouve des ruelles étroites des maisons et des monuments que la mosquée à Bey d'Alger. L'histoire de la Casbah comporte plusieurs

et

le Casbah c'est un patrimoine culturel national historique.

Annexe 2 : Travail Collaboratif

Copie Groupe 2

Mercredi 11 mai 2022

Activité : Production écrite

Noms : Bachir Bouardjra - Bouabdelli
Dianani - Bernabah

Prénoms : Sarah - Chaima
Linda - Salsabil

Classe : 3, A.M. 1 (91)

Annexe 2 : Travail Collaboratif

La Casbah d'Alger

- Je n'ai jamais vécu dans une maison traditionnelle mais ce genre d'habitation ne m'est pas inconnu. Mes parents y sont nés et mes grands-parents y demeurent encore. Leur maison est située à Alger, dans un quartier très ancien qui se nomme la Casbah. Chaque fois que je leur rends visite, je suis émerveillé par l'architecture de cette grande demeure. Ce qui me plaît surtout c'est le patio ~~qui se trouve au centre de la maison avec une belle fontaine~~

qui se trouve au centre de la maison avec une belle fontaine, aussi, ~~(on trouve)~~ il y a

des grandes anciennes maisons

Annexe 2 : Travail Collaboratif

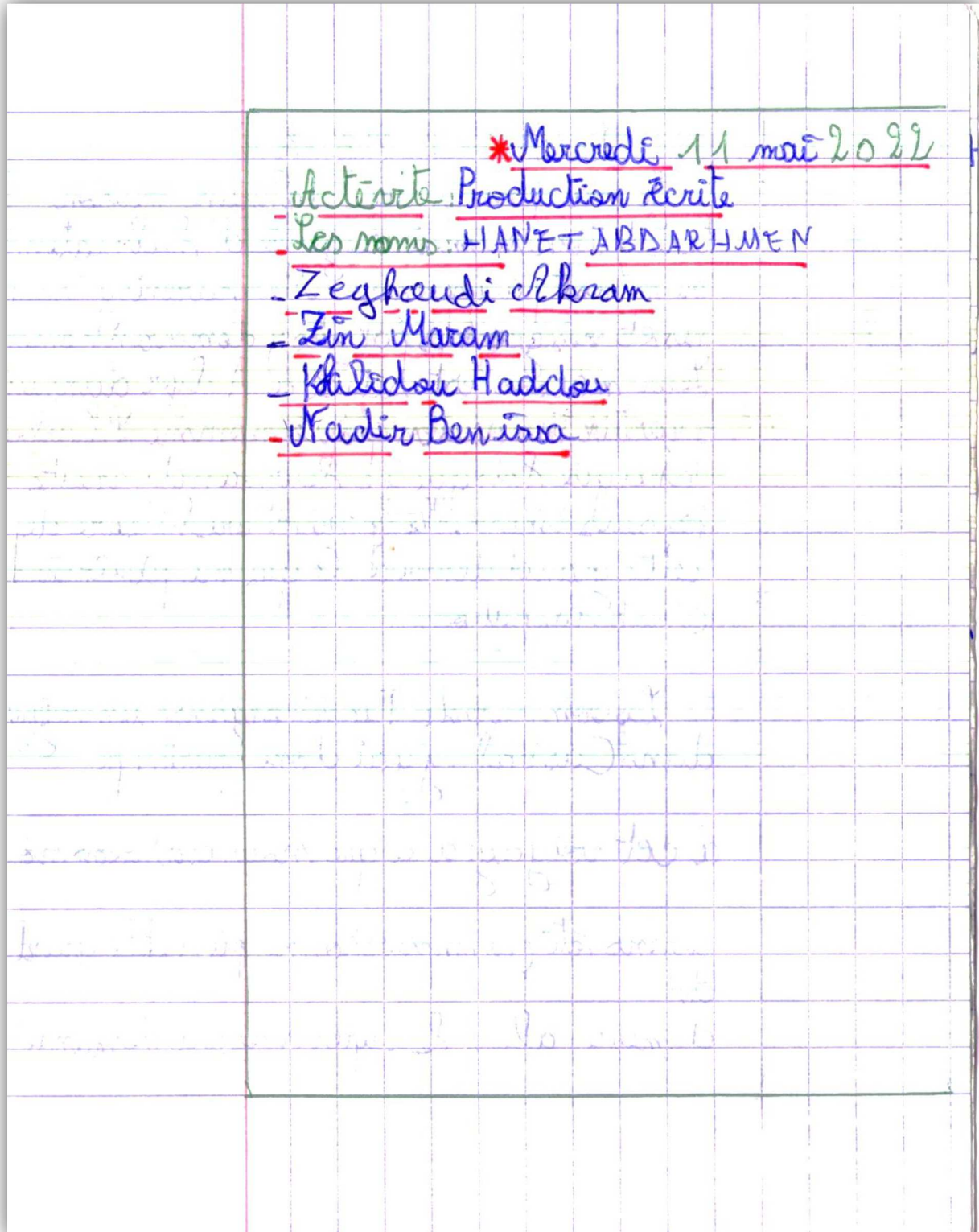
avec des chambres aux plafonds bas et des portes courtes, et on trouve des monuments. Il est le plus patrimoine connu en Algérie qui l'Unesco a classé dans la liste du patrimoine culturel.

L'histoire de la Kasbah comporte plusieurs étapes. D'abord, elle était une ville berbère. Ensuite, elle est devenue un quartier ottoman.

Enfin, de nos jours, elle est devenue un site historique protégé.

Annexe 2 : Travail Collaboratif

Copie Groupe 3



Annexe 2 : Travail Collaboratif

La Casbah d'Alger

Je n'ai jamais vécu dans une maison traditionnelle mais ce genre d'habitation me m'est pas inconnu. Mes parents y sont nés et mes grands parents y demeurent encore. Leur maison est située à Alger dans un quartier très ancien qui se nomme La Casbah. Chaque fois que je leur rends visite je suis émerveillée par l'architecture de cette grande demeure. Ce qui me plaît surtout c'est la patio.

La commune de Tiaret organise un voyage dans Casbah. j'ai donc participé à cet voyage à ce que nous arrivions nous avons été par impressionnés par cette grande demeure alors le superviseur a demandé

Annexe 2 : Travail Collaboratif

dés informations Elle a dit que ça s'appelait
Casbah, cette place est le onzième
city en Algérie il y a un grand château
et petit décoré de faïence bleue avec
(petit) fenêtre et porte au bois marocain
El Casbah patrimoine national Algérie
cette city sauvegarder par l'UNESCO et
Il nécessite de sauvegarder ce
patrimoine chez au peuple algérien.

Annexe 2 : Travail Collaboratif

Copie Groupe 4

Mercredi 11 Mai 2022

Les Noms :

- * Ben Rhieu MARWA.
- * Zoutra Cherouk SABAH.
- * Belkhyati RIHAM.
- * Quechoud MALEK AMARIA.

ZAM₁ (groupe 1)

Annexe 2 : Travail Collaboratif

Le Casbah d'Alger

* je n'ai jamais vécu dans une maison traditionnelle mais ce genre d'habitation ne m'est pas inconnu. Mes ~~parents~~ ~~et~~ ~~mes~~ grands-parents y demeurent encore.

* Leur maison est située à Alger dans un quartier très ancien que se nomme la Casbah. Chaque fois que je leur rends visite je suis émerveillée par l'architecture de cette grande demeure. Ce qui me plaît surtout c'est le patio ~~est~~ ~~se trouve~~ ~~et~~

entouré de cellules longs est très

belles, on trouve une fontaine au cœur de la

cour, petite ; décoré de faïence bleue. Il existe

des plafonds bas, il y a des murs se touchent

vers le haut, et j'aime beaucoup les portes

qui ont des motifs en bois sculpté marocain.

Annexe 2 : Travail Collaboratif

* Il faut faire nous possible pour sauvegarder
cette patrimoine culturelle nationale

Annexe 2 : Travail Collaboratif

Copie Groupe 5

Mardi 14 Mai 2022

Prédiction écrite

Les noms de groupe

Bouchamkham Aya

Bouchamkham Israa

Ben toumia Bochna

Belt archa doha

Mazouzi Israa

Elane : 3AM1

Group : "1"

Annexe 2 : Travail Collaboratif

Le casbah d'Alger

* je n'ai jamais vécu dans une maison traditionnelle mais ce genre d'habitation me m'est pas inconnu, Mes parents y sont nés et mes grands-parents y demeurent encore.

* Leur maison est située à Alger, dans un quartier très ancien qui se nomme le Casbah. chaque fois que je leur rends visite je suis émerveillé par l'architecture de cette grande demeure. ce qui me plaît surtout c'est le patio qui était entouré de couloirs longs, les murs sont l'air de se toucher vers le haut, l'un de ces chambre on met des tapis construite par des peau de mouton, ils sont sentris les armes comme un décoration.

* Le casbah est le plus ancien quartier d'Alger il faut savoir garder et perpétuer le patrimoine et le culturel des grands parents.

Annexe 2 : Travail Collaboratif

Copie Groupe 6

Mardi 11 mai 2022

Production écrite

- Aouf, Louai
- Benohmed, Sabrina, chahrazed
- Boualem, youcef
- Behriif, Mohamed
- Belkhalifa, Mohamed

Annexe 2 : Travail Collaboratif

Lo cosbok d'Alger

je n'ai jamais vécu dans une maison traditionnelle mais ce genre d'héritage ne m'est pas inconnu, Mes parents y sont nés et mes grands-parents, demeurent encore.

Leur maison est située à Alger, dans un quartier très ancien qui se nomme lo cosbok. Chaque fois que je leur rends visite, je suis émerveillé par l'architecture de cette grande demeure, ce qui me plaît surtout le patio.

Du milieu de lo cosbok quartier un maison (quit) c'est un pari louna avic faïence bleue est un grane maison, il se trouve au milieu de lo maison un soloun C'est un teri bole soloun avic pelusure des

Annexe 2 : Travail Collaboratif

patrimoines je suis émerveillé par les
patrimoines de ma cité.

Annexe 3 : Fiche Pédagogique

Niveau : 3^{ème} AM

Projet 2 : « Sous le titre histoire et patrimoine, réaliser un prospectus de récits historiques, portant sur un moment de l'histoire nationale et sur l'histoire d'un patrimoine pour les faire connaître »

Séquence 2 : Décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit.

Activité : Production écrite

Durée : 60 minutes.

Objectifs d'apprentissage :

- Faire produire un récit en y insérant un passage descriptif pour faire découvrir un aspect de notre riche patrimoine.
- Produire à l'écrit la description d'un patrimoine et l'insérer dans un récit.

Support: Manuel scolaire de 3 Am. Page 108

Déroulement de l'activité

1- Rappel :

Rappeler le thème du projet 2 et la séquence 2

2- Consigne d'écriture :

Voici le début d'un récit extrait du Méthodique Le français au BEM L'auteure parle de la maison de ses *grands-parents* qui se trouve dans un vieux quartier d'Alger, la Casbah.

Insère un passage descriptif pour faire découvrir ce lieu à l'architecture particulière,

- Décris ce lieu en employant le vocabulaire de la description.
- Dis quels sentiments tu éprouves en décrivant ce lieu,
- Pose le problème de la nécessité de sauvegarder ce patrimoine cher au peuple algérien.

3- Critères de réussite :

- Tu organises dans l'espace chaque élément de ta description.
- Tu emploies des présentatifs et des qualificatifs pour décrire les éléments composant ta description.
- Tu utilises des verbes de localisation et de perception.

Annexe 3 : Fiche Pédagogique

Boite à outils :

Noms	Verbes	Qualifiants	Indicateurs de lieu	Sentiments	Présentatifs / Tournure impersonnelle
le style		mauresque ancestral ancien		admiration émerveillement nostalgie	
la cour		intérieure carrée vaste			c'est- il y a- Il existe – voila - voici
un bassin une fontaine	trôner se trouver se situer	petit décore de faïence bleue	au centre au milieu au cœur		
un patio		entouré de couloirs longs			
des pièces		larges peu spacieuses	autour		
les murs		peints a la chaux			
les plafonds		bas			
les portes		massives en bois sculpte marron			
le patrimoine	sauvegarde	ancestral			

Résumé :

L'objectif de notre travail de recherche, est de mesurer l'impacte que pourrait avoir le travail collaboratif dans l'amélioration des textes produits en individuel lors de l'activité de production écrite au collège, cas des apprenants de 3^{ème} année moyenne.

Nous avons procédé à une expérimentation de terrain basé sur une analyse comparative des productions réalisées individuellement par chaque apprenants et celles produites en groupe.

À travers les résultats de notre étude comparative du corpus, nous avons constaté l'efficience du travail en groupe dans le rendu amélioré de productions pour un seul et même sujet que pour le travail individuel.

Mots-clés: Travail collaboratif - travail individuel - production écrite – corpus – étude comparative- amélioration- efficience.

Abstract :

The objective of our research work is to measure the impact that collaborative work could have in the improvement of texts produced individually during the written production activity in college, the case of learners of 3rd year average.

We carried out a field experiment based on a comparative analysis of the productions produced individually by each learner and those produced in groups.

Through the results of our comparative study of the corpus, we noted the efficiency of group work in the improved rendering of productions for a single and same subject than for individual work.

Key words: Collaborative work - individual work - written production - corpus - comparative study - improvement - efficiency.

الملخص :

من خلال هذا العمل البحثي ، حاولنا إبراز مدى تأثير العمل التشاركي في تحسين نوعية التعبير الكتابي لدى تلاميذ التعليم المتوسط ، مع اختيار متعلمي قسم السنة الثالثة متوسط كعينة للدراسة .

لهذا الغرض، اعتمدنا في بحثنا منهج التجربة الميدانية، و منهجية التحليل والمقارنة بين مجموعة أوراق التعبير الكتابي المنجزة من قبل المتعلمين أفرادا ، و تلك المنجزة جماعيا عن طريق العمل ضمن مجموعات مصغرة ، بالنسبة لموضوع واحد و موحد سواء فيما يخص العمل الفردي أو العمل الجماعي .

استخلصنا من تحليل النتائج المحصل عليها في الطريقتين المعتمدتين في انجاز التعبير الكتابي ، أن المنتج المحصل عليه من خلال العمل التشاركي بين المتعلمين كان من نوعية جيدة نسبيا . مقارنة بالمنتج المتحصل عليه من خلال العمل الفردي للمتعلمين .

الكلمات المفتاحية : العمل الفردي - العمل التشاركي (العمل الجماعي) - التعبير الكتابي - التجربة الميدانية - التحليل والمقارنة - تحسين النتائج .