

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
UNIVERSITE IBN KHALDOUN – TIARET –
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



Mémoire de Master en Didactique du FLE

Intitulé :

**Le rôle de la collaboration orientée dans l'amélioration de la production écrite
en classe du FLE
Cas des apprenants de la 4^{ème} A.M.**

Présenté par :

BERKECHANE Naima et MEZIANI Amal

Sous la direction de :

M. AMIR Mehdi

Membres du jury

Président :	Mme AYAD Amina	M.A.A.	Université de Tiaret
Rapporteur :	M. AMIR Mehdi	M.C.B.	Université de Tiaret
Examineur :	M. ISAAD Djamel	M.C.B	Université de Tiaret

Année Universitaire 2018/2019

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer nos vifs remerciements à notre directeur de recherche **M. AMIR Mehdi** qui a fait preuve d'une grande patience tout au long de notre recherche en nous prodiguant ses conseils et ses remarques éclairées qui nous ont été particulièrement précieuses.

Nos sincères remerciements aux membres du jury de nous avoir fait l'honneur de lire et d'évaluer notre travail.

Nous remercions nos enseignants pour leur soutien et l'aide précieuse qu'ils nous ont apportés durant la période de notre formation.

Toute notre reconnaissance s'adresse aussi aux enseignants et chefs d'établissements pour l'accueil chaleureux qu'ils nous ont réservé au cours de notre étude.

Finalement, nous témoignons notre immense gratitude à nos parents qui n'ont ménagé aucun effort pour nous soutenir et encourager dans nos études.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE	p.5
CHAPITRE I : La collaboration orientée : concepts et théories	p.8
CHAPITRE II : La production écrite en classe du FLE	p.16
CHAPITRE III : L'impact de la collaboration orientée sur la production d'un texte argumentatif – analyses et discussions	P.30
CONCLUSION GENERALE	p.52
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	p.55
ANNEXES	p.57

INTRODUCTION GENERALE

L'enseignement du français au collège s'inscrit dans la perspective de la maîtrise des langues étrangères, la formation d'une culture et l'acquisition de méthodes de pensée et de travail. Il a pour but de faire apprendre aux apprenants des compétences en communication écrite et orale.

L'écrit occupe une place très importante dans la société, il est dans les administrations, les hôpitaux, les entreprises, dans les relations familiales, amicales et sociales, dans les panneaux publicitaires, les annonces et toute sorte d'affichage.

La production écrite est une des compétences nécessaires dans le processus d'enseignement /apprentissage des langues étrangères notamment le FLE. Elle est considérée comme l'une des préoccupations majeures des enseignants de cette langue dans les trois paliers.

Toutefois, cette tâche s'avère compliquée pour de nombreux apprenants qui se trouvent bloqués devant la page blanche bien qu'elle leur permette d'investir ce qu'ils ont acquis durant la séquence.

La plupart des apprenants ne savent pas produire un écrit ; la majorité d'entre eux se contente de réécrire le thème et les consignes de réussite ou remettre une copie vide. Ce qui devrait pousser l'enseignant à repenser ses stratégies ou ses pratiques lui permettant de faciliter aux apprenants la réalisation de la production écrite.

Le présent travail de recherche a pour objectif de mettre l'accent sur le travail collaboratif orienté ; le fait de travailler en groupe permet de confronter les idées, il favorise les échanges entre apprenants et les aide à émettre des hypothèses, à tester, à observer, à expliquer et à faire des recherches. La progression de tous les apprenants est plus nette en situation de groupe.

Nous nous sommes lancés dans une recherche qui s'inscrit dans le champ de la didactique de l'écrit en FLE. Il nous permet de mettre l'accent sur la collaboration orientée et son apport dans l'amélioration de la production écrite en classe du FLE chez les apprenants de la 4^{ème} A.M. Il s'agit d'une nouvelle stratégie mise en place avec la réforme du système éducatif national en 2003 dans le cadre de la pédagogie du projet. Elle vise l'instauration d'un esprit de groupe entre les apprenants, comme elle permet d'échanger des idées et des visions différentes sur les contenus étudiés. L'interaction entre les apprenants fait que le succès de l'un contribue à celui de l'autre et réciproquement, ce qui permet entre autres de mieux assimiler les contenus enseignés dans le cadre d'un cours.

Nous avons choisi ce thème parce que la production écrite est une tâche complexe pour les apprenants du FLE et nécessite un important intérêt dans le but de la réaliser.

Dans ce travail de recherche, nous nous sommes interrogées sur l'utilité et l'efficacité de la collaboration orientée en production écrite. C'est autour de ces interrogations que nous formulons la question suivante :

- Dans quelle mesure la collaboration orientée, peut-elle aider les apprenants à améliorer et à développer leur compétence en production écrite ?

Autour de cette question, sont formulées les hypothèses suivantes :

- La collaboration orientée serait une bonne démarche pour aider l'apprenant à bien penser son texte et à bien gérer la tâche demandée.
- Elle pourrait aider l'apprenant à surpasser certaines difficultés en production écrite.

Afin de vérifier les hypothèses ci-dessus, nous procédons à la méthode expérimentale en s'appuyant sur une démarche analytique puis comparative menée auprès d'un groupe d'apprenants de la 4^{ème} A.M. ; une méthode qui nous permettra d'élucider l'effet de la collaboration orientée en production écrite en proposant une activité de production écrite à quatre groupes différents et en analysant et comparant leurs résultats. Par conséquent, Notre corpus se présente sous forme des copies d'apprenants ; les productions écrites réalisées par les apprenants répartis en groupes signalés ci-dessus.

Notre travail est réparti en trois chapitres : Le premier chapitre intitulé « la collaboration orientée : concepts et théories » est réservé à la présentation des théories qui abordent la collaboration orientée.

Le deuxième chapitre est intitulé « la production écrite en classe du FLE ». Dans ce chapitre, nous mettons l'accent sur le concept de la production écrite et les notions qui tournent autour de ce champ de la didactique du FLE.

Nous procédons, dans le troisième chapitre intitulé « l'impact de la collaboration orientée sur la production d'un texte argumentatif – analyses et discussions », à l'explication détaillée du protocole engagé dans ce travail de recherche à savoir la méthode expérimentale, le recueil des données et la grille d'analyse qui nous permettront de comparer les prestations des apprenants ainsi qu'à l'analyse et la discussion des résultats obtenus. C'est-à-dire, la comparaison des prestations des trois groupes d'apprenants.

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

CHAPITRE I
LA COLLABORATION ORIENTEE :
CONCEPTS ET THEORIES

Introduction

La plupart des apprenants quand leurs enseignants demandent de rédiger des productions écrites, la majorité d'entre eux ne savent même pas réaliser un simple texte écrit et que la production écrite représente une préoccupation.

Par conséquent, l'enseignant doit chercher ou trouver des méthodes d'enseignement ou des pratiques qui lui permettent de faciliter la rédaction d'une production écrite.

Dans ce chapitre, nous allons mettre l'accent sur le concept de la collaboration orientée. En premier lieu, il s'agit d'éclairer cette notion par l'apport de définitions et de concepts connexes à cette notion, puis nous allons aborder son origine, ses composantes et ses caractéristiques et enfin ses avantages.

Avant de comprendre ce qu'est la collaboration orientée, il nous semble très nécessaire de définir la notion de la collaboration et de connaître son origine.

1.1. La collaboration orientée

1.1.1. Qu'est-ce qu'une collaboration ?

Du latin « cum », avec « laborare », cette combinaison renvoie à « *un travail en commun, un travail entre plusieurs personnes qui génère la création d'une œuvre commune* » (ROBERT 2000:76). Le travail collaboratif est donc, une stratégie qui favorise le travail d'ensemble entre plusieurs personnes pour la réalisation d'un seul 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.

1.1.2. Définition du travail collaboratif

Le travail collaboratif est « *Une situation où les élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puissent participer à la tâche qui lui a été assignée* » (COHEN 1994:1)

Le travail collaboratif est pratiqué par un groupe d'apprenants en situation de formation ou par une équipe projet en situation professionnelle (entreprise). Pour parler du travail collaboratif il faut que les apprenants soient organisés en petits groupes de travail en vue de rendre un seul devoir co-signé par tous les membres.

1.1.3. Origine du travail collaboratif

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 qui se fait par « *sa participation à une démarche hypothético-déductive* » (REUTER 1996:79).

Dans cette approche, l'accent est porté sur le fait que l'apprenant apprend par l'intermédiaire de ses connaissances antérieures « *les savoirs s'acquièrent efficacement lorsque l'apprenant participe à leur construction.* » (BENSALEM 2013:57)

En outre, 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. (REUTER 1996:83).

Par conséquent, mettre l'apprenant autour d'une table avec ses camarades face à une situation problème est une stratégie efficace qui permet de créer un conflit cognitif qui le rend plus motivé pour l'aboutissement à une solution au problème posé.

Travailler en collaboration est plus efficace pour un apprenant d'une langue étrangère parce qu'elle est une méthode efficace qui permet de le motiver d'un côté et de l'autre côté, parce qu'elle amène l'apprenant à construire et à progresser son savoir à partir des questionnements, la recherche des connaissances, et les interactions.

1.1.4. Nuances entre le travail collaboratif et le travail coopératif

Ces deux termes sont souvent utilisés distinctement bien qu'ils ne renvoient pas au même mode d'organisation du travail.

La distinction entre travail collaboratif et travail coopératif peut s'effectuer en différenciant les relations existantes entre les membres du groupe (obligation ou liberté).

Selon HENRI et LUNDGREN-CAYROL (2001:8),

Le travail coopératif est un travail de groupe hiérarchiquement organisé et planifié impliquant des délais et un partage des tâches selon une coordination précise. La responsabilité de chacun est ainsi engagée sur la seule réalisation des tâches qui leur sont propres.

Par ailleurs, ABRAMI (1996:11) définit le travail collaboratif comme « *Une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein de groupes ; il faut former ces derniers avec soin afin de créer une interdépendance positive entre les élèves* »

Ce type de travail se fait en groupe, sans division fixe de tâches et sans répartition des rôles. La collaboration s'entend en fait par une situation de travail collectif où activités et objectifs sont communs.

Chaque membre travaille sur les mêmes points en se partageant la responsabilité. Ce mode de travail collectif engage par conséquent une communication régulière entre les apprenants et une connaissance précise de la progression de l'action collective.

1.1.5. Qu'est-ce qu'un apprentissage collaboratif

Dans le domaine scientifique, il n'y a pas de consensus sur une définition précise de l'apprentissage collaboratif. Par ailleurs, il est souvent confondu avec la notion d'apprentissage coopératif.

L'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif impliquent que les connaissances se construisent à la fois par l'apprenant et par les interactions que l'apprenant

entretien avec d'autres apprenants, les échanges et le partage des informations et la confrontation des points de vue.

Bien que désignant l'aspect collectif de l'apprentissage, ces deux notions renvoient à des modes d'organisation très différents.

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. Il s'agit d'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
(VIENNEAU 2011 :190)

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.

1.1.6. Les composantes de l'apprentissage collaboratif

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

1.1.6.1. 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.

1.1.6.2. 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* » (BARLOWE 1993) de ce fait, BARLOW distingue différents rôles :

- **Une personne-ressource** : les participants recourent à cette personne qui est compétent dans certains domaines.
- **Un secrétaire** : Il note les renseignements importants.
- **Un scripteur** : celui qui écrit les phrases et le texte.
- **Un porte-parole** : qui ouvre la discussion, il explique les sujets de l'échange et montre l'intérêt que présente le sujet.
- **Un participant chargé de conclusion** : qui clôture la discussion parle mot final à propos des sujets.
- **Vérificateur** : Il vérifie si tout le travail a été fait et vérifie si le travail répond aux exigences.

L'organisation du travail collaboratif connaît un élément magistral qui est le « *leader* », ce dernier est chargé de plusieurs rôles. Tant qu'il amorce l'interaction au sein du groupe, il empêche les membres de s'écarter du sujet et favorise une évaluation.

1.1.6.3. La responsabilité et la coopération

Pendant le travail collaboratif, chaque membre du groupe à un rôle, il doit produire des savoirs, et aider ses partenaires à apprendre, « à *veiller à son propre apprentissage tout en aidant les membres du groupe à atteindre l'objectif visé* » (ABRAMI 1996:87).

Donc, chaque membre du groupe est responsable de son apprentissage et tire davantage 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.

1.1.6.4. 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* » (ABRAMI 1996:74)

Ce qui nous permet de dire que le travail collaboratif nécessite une interdépendance positive, tous les membres doivent 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 méliorative qui permet aux apprenants à être plus motivés et plus actifs.

1.1.6.5. Les habiletés coopératives

D'après COHEN (1994 :41), les apprenants « *doivent comprendre pourquoi l'enseignant introduit les petits groupes et pourquoi les habiletés de travail de groupe sont importantes* »

Les habiletés coopératives regroupent deux types d'habiletés : sociales et cognitives pour que les élèves puissent coopérer et sachent travailler ensemble.

Certaines visent à l'acquisition de compétence de base, d'autre mettent l'accent sur les habiletés cognitives de haut niveau, tandis que d'autre ont pour but d'améliorer les habiletés sociales.
(COHEN 1994:45)

1.1.6.6. 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.

1.1.7. Orienter un travail collaboratif

1.1.7.1. Le rôle de l'enseignant dans un travail collaboratif

Dans une activité où le travail en groupe est sollicité, l'enseignant change de rôle. COHEN (1994:104) affirme que « *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* »

Nous pouvons, par conséquent, résumer son rôle dans trois points :

- En premier lieu, il est observateur ; il observe la manière dont les apprenants travaillent, et la tâche accomplie.
- En second lieu, il est intervenant ; il intervient pour aider les apprenants quand ils sont en difficulté ou ils confrontent un obstacle.
- À la fin du travail, il joue le rôle d'un évaluateur formateur afin de procéder à la mise en commun de travail de groupe.

1.1.7.2. L'évaluation d'un travail collaboratif

Il y a plusieurs possibilités pour évaluer :

- L'enseignant peut évaluer le groupe d'apprenants lors du travail. Ceci suscite des difficultés au point que l'enseignant ne peut pas contrôler en permanence, en écoutant, en observant le travail de chaque groupe.
- Le groupe évalue lui-même, cela suppose que les apprenants aient un œil critique sur le travail qu'ils puissent auto-évaluer le fonctionnement de leur groupe.
- Les groupes s'évaluent mutuellement, au temps qu'ils travaillent ils puissent suivre la progression des autres groupes

1.1.8. Les avantages du travail collaboratif

Au niveau du groupe, le travail collaboratif a également de nombreux avantages :

- Il fait apparaître une dynamique de groupe qui peut faire émerger une véritable "culture" collaborative.
- Cette dynamique permet notamment le partage et la mise en commun des compétences et des connaissances, ainsi que leur transfert vers les apprenants initialement plus faibles.
- Cette dynamique collective donne la possibilité à chacun d'endosser un rôle de "leader" ; ce rôle peut donc sans cesse être réattribué au sein du groupe.
- Le travail collaboratif permet de valoriser les compétences de chaque apprenant et offre au groupe la possibilité de mobiliser l'intelligence collective en vue de

réaliser un projet commun, d'atteindre un objectif et de choisir les solutions adaptées aux problèmes posés.

- Le travail collaboratif est un facteur qui favorise la socialisation. Il renforce les liens et développe les relations interpersonnelles entre ses membres.
- Ce type de travail aide les apprenants à diminuer les erreurs grâce aux investissements collectifs des membres d'un groupe, ce qui motive et encourage les apprenants à réaliser des différentes tâches en classe.

CHAPITRE II
LA PRODUCTION ECRITE EN CLASSE DU FLE

Introduction

En didactique des langues, 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.

La question de l'enseignement de la production écrite est fort importante et complexe, l'application des connaissances dans un domaine peu structuré présente des difficultés particulières et nécessite une représentation flexible des connaissances, pouvant être facilement aménagée ou réaménagée pour satisfaire avec exigences de la situation.

Dans ce deuxième chapitre, nous présentons quelques définitions des concepts et notions relatifs à la production écrite.

1.2. Qu'est-ce qu'écrire ?

D'après le dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage (1994 :165), l'écriture « est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. »

En didactique, l'écrit est défini en tant que : « *Domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières* » (ROBERT 2008 :76)

En outre, l'écrit est défini comme « *manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* » (CUQ 2003 :79)

Autrement dit, l'écriture est une activité mécanique et un acte signifiant et social permettant aux individus de communiquer entre eux en utilisant des graphies propres à une langue dans le but d'émettre un message à un récepteur capable de le déchiffrer.

1.3. Qu'est-ce que la production écrite

La production écrite est une activité scolaire faisant appel à plusieurs compétences activées simultanément : des compétences linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques, ..., etc. Elle est considérée comme une situation problème où l'apprenant est amené à résoudre plusieurs difficultés en mobilisant ses acquis durant la séquence ou durant le projet.

Produire un texte est une activité complexe qui nécessite beaucoup de temps et des habilités d'ordre varié, comme l'affirme R. LARTIGUE (1992:78) :

Production d'écrits diversifiés correspondant à de « vrais » besoins ou désirs et élaborés dans des situations « authentiques » où les élèves ont à acquérir une certaine autonomie en production d'écrits, et à prendre en compte, de manière progressive et ordonnée, les contraintes des différents types de textes qu'ils peuvent être amenés à écrire.

L'apprentissage de la production écrite exige une organisation de la progression thématique ensuite, la manifestation de la grammaire et la cohérence textuelle, autrement dit, la façon dont se construit le sens à partir du passage de phrase en phrase.

ALBERT (1995:58), distingue quatre activités de productions de texte en FLE :

- Expansion de textes
- Réduction de textes
- Reformulation de textes
- Création de textes

1.4. La communication écrite

La communication écrite suppose un scripteur écrivant un document à et pour des lecteurs. Le « scripteur » et le « lecteur » ont des intentions de communication différentes, pour

l'un au niveau de la situation de production (écriture) et pour l'autre en situation de réception (lecture).

Pour MOIRAND (1979:9), le scripteur, lors de l'écriture, est influencé par sa maîtrise de la langue, son passé socioculturel et ses connaissances. Il écrit dans le but de raconter, décrire, informer, expliquer, convaincre, persuader ou inciter, ...etc.

Avant de rédiger un texte, le rédacteur doit se poser les questions suivantes :

- A propos de quoi ?
- Quel est le « je » qui parle ?
- Où ?
- Quand ?
- Pourquoi « je » écrit ?
- A qui « je » écrit ?
- Pourquoi faire ?

Il faut s'interroger aussi sur quelques éléments pertinents de la situation de communication afin de trouver des informations nécessaires à la rédaction de n'importe quel texte.

- A qui mon texte est-il destiné ?
- Quel est l'effet que je souhaite obtenir ?
- Quel type de texte dois-je produire ?
- Quelles sont mes connaissances sur le thème ?
- Quelle stratégie dois-je suivre ?

1.5. L'oral et l'écrit

Avant de passer à l'écriture, l'enfant apprend d'abord à parler, à assimiler le code oral. Autrement dit, l'oral précède l'écrit.

Selon VIGOTSKY (1934:343), l'oral est « *une activité verbale relevant de l'acte volontaire simple* » *Cependant l'écrit est « une activité verbale relevant de l'acte volontaire complexe, liée à l'intervention de la conscience et à la présence d'une motivation »*

Durant l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant est amené à développer ses compétences dans les domaines de l'oral et l'écrit.

L'enseignement de l'écrit au cycle moyen a pour objectif de préparer et développer les activités d'écriture chez les apprenants. Le passage de l'oral à l'écrit présente une tâche très complexe. On n'écrit pas comme on parle, il existe un code oral dont le langage est rapidement évolutif, spontané et pulsionnel, et un code écrit, celui-ci exige la mobilisation de la conscience

graphique, du dictionnaire mental visuel, de tous les faits de langue relatifs au fonctionnement de l'écrit.

1.6. Le statut de l'écrit à travers les méthodes d'enseignement

1.6.1. La méthode traditionnelle

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

En Algérie, vers les années 1962...1974, l'enseignement du français avait un objectif culturel, le programme était fondé sur l'étude d'œuvres françaises puis il a eu l'introduction d'œuvres d'auteurs algériens.

À travers l'analyse de manuels de français conçus par l'IPN, on peut conclure que la démarche était de type traditionnel, les contenus proposaient des thèmes édifiants, moralisateurs, une langue écrite, soignée et une recherche d'effets littéraires.

On proposait des activités de dictée, apprentissage par cœur des règles de grammaire et du vocabulaire (mots présentés hors contexte)

Cette méthodologie a été considérée inefficace puisqu'elle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui rejetait toute créativité de la part de l'apprenant. Selon C. PUREN (1988:23), l'utilisation massive de cette méthodologie a donné lieu à l'apparition des nouvelles théories plus modernes.

La mise en d'œuvres de cette MT, même définie ainsi de manière restrictive, a donné lieu entre le 18^{ème} et 19^{ème} siècle à des variations méthodologiques assez importantes et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe

1.6.2. La méthode directe

Le mot « direct » indique que l'on souhaite éliminer la méthode « indirecte » qu'est la traduction. Elle est apparue suite à une polémique aiguë contre les traditionalistes. D'après C.PUREN, cette méthodologie est considérée comme la 1^{ère} méthode spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle résultait d'une évolution interne de la méthodologie traditionnelle. Elle a été pratiquée vers la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle.

La méthodologie directe privilège l'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. La langue enseignée était donc la langue orale et non pas la langue écrite. C'était comme pour la première fois d'apprendre à parler en classe.

Par conséquent, l'écrit occupait une place seconde, il restait au second plan par comparaison à l'oral. La rédaction était conçue comme un moyen de fixer par le biais de la production écrite ce que l'apprenant savait déjà employer oralement.

1.6.3. La méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

Elle est considérée comme la méthodologie représentative des MAV (Méthodologie audio-visuelle). L'intégration de l'image au support audio en plus la conception globalisante de la communication donne aux MAV une spécificité vraiment nouvelle en comparaison à la MAO.

Le principe de ces méthodes est construit autour de l'utilisation de deux éléments l'image et le son. Les méthodes structuro-globales et audio-visuelles apparaissaient grâce aux recherches de GUBERINA et de l'équipe du CREDIF.

Les méthodes SGAV sont centrées sur l'apprentissage de la communication et de l'expression surtout verbale. En effet, les difficultés d'imitation des rythmes dépendent essentiellement d'une mauvaise audition des sons étrangers, afin de corriger ce problème, il fallait apprendre non seulement à parler mais aussi à entendre (écouter). L'étude de la phonologie demeurait cruciale à l'apprentissage de la langue. Pour cette raison, il a fallu utiliser toutes les ressources du langage : le geste, la respiration, les pauses, l'intensité, le mouvement, l'intonation, le rythme...etc.

Dans les méthodologies SGAV, la langue écrite avait une place seconde. L'écrit n'est qu'un prolongement de l'oral (l'enfant commence par parler). H. Besse (1985 : 44) déclare qu' «*Une langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orales, l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, priorité est accordée au français parlé* ».

Les tenants de cette méthodologie pensaient que celui qui travaille sur l'écrit ne fait plus fonctionner son oreille (exemple : les films sous titrés).

De plus, ils considèrent que la lecture faisait perdre le sens global de la langue. Par conséquent, l'apprentissage de la lecture et l'écriture était retardé.

1.6.4. L'approche communicative

Elle est appelée « approche » car on ne la considère pas comme une méthode constituée solide. TANRIVERDIEVA (2002 :35) pense que.

Les tenants de l'approche communicative (AC) utilisent des principes théoriques qu'ils empruntent à différentes disciplines: la sociolinguistique (LABOV, HYMES, BERNSTEIN), la psycholinguistique (BRONCKART, GAONAC'H), l'ethnographie de la communication (GUMPERZ, GOFFMAN), la sémantique (HALLIDAY, FILLMORE), la pragmatique (AUSTIN, GRICE, SEARLE), l'analyse du discours (MOIRAND)

En Algérie, l'approche communicative a été utilisée au début des années 90 pour substituer les méthodes SGAV.

C'est l'approche communicative qui est privilégiée, donnant ainsi à la pratique -même scolaire- de la langue étrangère un caractère fonctionnel évident. L'élève est mis d'emblée en position de locuteur participant activement aux échanges.

(Enseignement du français 7^{ème} AF 1992 :03).

L'approche communicative recommande à l'apprenant de prendre part pleine mentaux activités de classe, de prendre des initiatives.

L'apprenant est impliqué avec l'enseignant dans la recherche du fonctionnement de la langue et de la communication. Il est également impliqué dans l'élaboration des cours, il a un rôle actif. L'enseignant, il est souvent en retrait, mais toujours à l'écoute des apprenants.

Dans l'approche communicative, la production écrite est en rapport étroit avec des textes déjà lus. Et pour amener l'apprenant à produire lui-même les différents types d'écrit, il faut l'exposer à une typologie variée de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, injonctifs, ...etc.).

En outre, les erreurs de l'écriture constituent des indices d'apprentissage et c'est grâce à elles, l'enseignant peut intervenir pour apporter un commentaire constructif qui aide l'apprenant à mieux produire de l'écrit.

CORNAIRE et RAYMOND (1999:86) préfèrent « *la correction des erreurs qui reviennent régulièrement, fréquemment, dans plusieurs contextes et qui risquent de se fossiliser* ».

Par conséquent, l'objectif est d'établir une communication, on ne doit pas s'arrêter sur n'importe quelle erreur. C'est le traitement des plus pertinentes qui contribuent à l'amélioration des productions des apprenants. Des didacticiens recommandent aux enseignants de s'intéresser de plus près aux écarts les plus récurrents.

1.6.5. La perspective actionnelle

Cette nouvelle perspective, qui est passée du paradigme de la communication à celui de l'action, considère l'apprenant d'une langue comme acteur de ses apprentissages et qui doit accomplir des tâches (linguistiques ou extralinguistiques) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. La langue et la culture sont donc introduites comme instruments d'action.

La production écrite est désormais plus développée par rapport à l'approche communicative ; il ne s'agit plus d'écrire pour communiquer mais pour agir avec l'autre. Pour cela, la perspective actionnelle a introduit la notion de tâche « finale », qui constitue

l'aboutissement d'une séquence d'apprentissage, et qui pourra se réaliser si l'apprenant est entraîné tout au long de la séquence au moyen de micro-tâches lui permettant d'acquérir les outils langagiers et culturels dont il aura besoin.

1.7. Écrire un texte

L'apprentissage de la production écrite exige une organisation de la progression thématique ensuite, la manifestation de la grammaire et la cohérence textuelle, autrement dit, la façon dont se construit le sens à partir du passage de phrase en phrase.

La situation de communication orale ou écrite est l'ensemble des éléments extralinguistiques présents dans l'esprit des sujets ou également dans la réalité physique extérieure au moment de la communication et auxquels on peut assigner un rôle dans le conditionnement de la forme ou de la fonction des éléments linguistiques » (MOIRAND 1999:9).

Cette définition met l'accent d'une part, sur le contexte spatio-temporel de la production écrite et d'autre part, sur les facteurs psychologiques caractérisant le rédacteur et le destinataire. MOIRAND, de son côté, explique la notion de situation de communication écrite en abordant les différents éléments qui entrent en jeu au niveau de l'écrit. Pour elle, le scripteur au moment de l'écriture, est influencé par son passé socio-culturel et ses connaissances. Il a un but recherché (raconter, informer, convaincre, expliquer, etc.). Il écrit en fonction du moment et du lieu où il se trouve, de son destinataire, des représentations qu'il a de ce dernier, et les relations qu'il entretient avec lui.

À propos de quoi ? Quel est le « je » qui parle ? Qui est le « tu » et « vous » ? À qui « je » écrit ? Où ? Quand ? Pourquoi « je » écrit ? Autrement dit, il s'agit de s'interroger sur certains éléments de la situation de communication pour avoir des informations qui seront essentielles à la rédaction de n'importe quel texte (qui est l'émetteur ? à qui mon texte est-il destiné ? quel type de texte dois-je produire ? quelles connaissances je possède sur le sujet ? de quels outils ai-je besoin pour réaliser mon écrit ?). En plus du fait de prendre en compte, au moment de la rédaction, ces différents paramètres de la situation de communication, l'écriture met en jeu des connaissances relatives aux caractéristiques d'organisation des textes qui permettent au scripteur de produire un type discursif adapté à la demande. Ces règles sont traitées au niveau de la grammaire textuelle que nous abordons dans la section qui suit.

1.8. La cohérence textuelle

Savoir produire un texte cohérent, c'est être en mesure de faire progresser l'information, référer à des éléments connus et apporter de nouvelles informations tout en maintenant un lien de sens entre les phrases.

La cohérence textuelle est considérée comme un jugement d'un récepteur sur l'efficacité et la valeur d'un texte donné. Ce jugement peut porter sur le rapport étroit qui lie entre les idées. Pour qu'un texte soit jugé comme bien structuré et cohérent, il n'est pas suffisant de le considérer comme un ensemble de phrases grammaticalement correctes, il obéit, selon CHAROLLES, à quatre « *métarègles de cohérence* » (COMBETTE 1983:75)

1.8.1. La règle de répétition

Il s'agit de la reprise d'information précédemment énoncée. Ce qui peut être illustré à l'aide du paragraphe qui va suivre dans lequel la troisième phrase ne contient aucun élément déjà connu dans les deux.

1.8.2. La règle de progression

Le développement est accompagné d'un apport d'informations nouvelles.

1.8.3. La règle de non-contradiction

Les éléments introduits ne doivent pas entrer en opposition avec ce qui a été précédemment énoncé.

1.8.4. La règle de relation

Les informations apportées doivent avoir un lien de sens entre elles.

1.9. La cohésion

La cohésion est un moyen dont dispose l'émetteur pour créer des relations entre les propositions constitutives d'un texte et les moyens formels qui en assurent l'enchaînement.

Un texte cohérent doit nécessairement comporter des indices de cohésion qui sont selon eux de nature linguistique, grammaticaux ou lexicaux. Les marques de cohésion ne sont que des moyens explicites mis à la disposition du récepteur pour lui faciliter l'interprétation d'un texte.

1.10. La progression thématique

La progression thématique occupe une place considérable parmi les facteurs qui contribuent à la cohérence textuelle. Respecter cette notion permet au scripteur de relier les éléments connus « le thème » assurant la cohésion dans un texte et les éléments nouveaux « le thème » qui fait progresser l'information.

Dans une phrase, le thème est « *le constituant immédiat (syntagme nominal) au sujet duquel on va dire quelque chose (prédicat)* » (DUBOIS 1994:482). Quant au rhème, c'est ce qui est nouveau ou ce qui apporte des informations nouvelles au thème.

On peut distinguer plusieurs types de progression thématique

1.10.1. La progression à thème constant

Le même thème est repris tout au long d'un texte ou dans des phrases successives d'un passage. Les rhèmes sont cependant différents.

1.10.2. La progression à thème linéaire

Le rhème de chaque phrase est l'origine du thème de la phrase suivante.

1.10.3. La progression à thème éclaté

Les thèmes sont dérivés d'un hyper-thème (COMBETTE 1983:92) qui peut désigner le thème de la première phrase du passage aussi bien que le rhème d'une phrase précédente.

1.11. Les types de textes

On peut citer 5 types de discours (ou textes) :

1.11.1. Le texte narratif

Se caractérisant par le récit, le texte narratif est une narration (orale ou écrite) d'une histoire (réelle ou fictive) dans lequel un narrateur raconte un fait, un événement en situant son déroulement dans le temps et dans l'espace.

1.11.2. Le texte descriptif

Le discours descriptif vise à nommer, caractériser, qualifier un objet quel qu'il soit : un être, un objet, un paysage, une société...etc.

La description fait appel à des champs lexicaux de qualité, des adjectifs qualificatifs, des verbes d'état (être, sembler, demeurer, rester...) qui permettent de caractériser les objets. Elle peut être introduite par des verbes de perception (voir, regarder, contempler...) qui témoignent d'une focalisation particulière.

1.11.3. Le texte explicatif

Le texte explicatif ou le discours objectivé vise à expliquer un fait, un phénomène ou une notion. Il tend à faire comprendre quelque chose non su. C'est pourquoi il répond souvent à une question initiale : comment ? Pourquoi ? Dans quelles circonstances ? ... etc.

Pour J. M. ADAM, le texte explicatif diffère du texte expositif ou informatif. Il précise que la séquence explicative a une structure bien particulière au niveau de laquelle, un premier opérateur (pourquoi ? ou comment ?) permet de passer de la schématisation initiale (présentation de l'objet) à la première macro-proposition explicative. Le second opérateur (parce que) conduit à la deuxième proposition explicative (réponse) et c'est ainsi qu'une troisième macro-proposition explicative est introduite pour conclure la séquence. Les deux opérateurs (pourquoi ?) et (parce que) peuvent ne pas être formulés d'une manière explicite. Le premier opérateur peut même, se placer après le contenu de la question qu'il pose. L'objectif du

texte explicatif est donc de rendre la réalité palpable et physique sans chercher à mettre les informations en rapport logique.

1.11.4. Le texte argumentatif

L'objectif assigné à un texte argumentatif est de soutenir un raisonnement, de convaincre quelqu'un de son point de vue, de justifier une opinion ou d'en démontrer la valeur. Plusieurs types d'arguments peuvent être utilisés tels que la référence à des faits, à des valeurs, à des enquêtes et à des études ; l'observation de besoins ou de comportements d'individus ou, encore, l'appel à des sentiments et le recours à la tradition, à l'histoire ou à des événements.

1.11.5. Le texte injonctif

Le texte injonctif est un texte qui cible le récepteur en lui donnant des instructions, des consignes, ou même des interdictions. Ce genre de texte, on le trouve dans les recettes de cuisine et notices d'emploi. C'est la fonction conative qui domine dans ce genre de texte ; elle met l'accent sur le destinataire (récepteur), en cherchant à le contraindre à dire ou à faire quelque chose. La fonction conative est également appelée fonction impulsive et fonction appellative. C'est pourquoi, dans un texte injonctif, on utilise généralement des modes de conjugaison qui expriment l'obligation et l'ordre direct (le subjonctif et l'impératif).

1.12. La production écrite dans une séquence didactique

Au terme de la séquence didactique, l'apprenant est régulièrement mis en situation de production écrite finale que DOLZ et SCHNEUWLY ont définie comme étant « *le lieu où les savoirs et les outils appropriés peuvent être réinvestis* » (1998 : 112).

La séquence didactique est un dispositif d'enseignement qui regroupe un ou plusieurs objectifs d'apprentissage. La séquence didactique peut être définie comme « *un ensemble organisé d'activités d'enseignement et d'apprentissage centré sur une tâche précise de production orale ou écrite et amenant les élèves à s'approprier un objet déterminé* » (DOLZ, 2001 : 5).

Dans cette définition, on souligne que la séquence didactique est constituée de plusieurs modules. Ces dernières sont structurées de différents cours et activités qui visent à produire oralement ou par écrit.

Pendant cette étape, les apprenants sont amenés à rédiger un type de texte correspondant à la situation d'intégration proposée par l'enseignant.

Cette production finale permet à l'apprenant de réintégrer les acquis de toute la séquence, et à l'aider à réguler ses carences et ses lacunes.

1.13. Évaluer une production écrite

L'évaluation de la production écrite a pour but premier de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions pédagogiques en vue

d'assurer la progression de l'apprentissage de l'apprenant. Deux approches principales sont à considérer sur l'évaluation.

Elles ont des bases conceptuelles communes et elles ont contribué de façon fondamentale à l'évolution de la conception du rôle de l'apprenant dans l'apprentissage. Ce sont les mesures de maturité syntaxique et l'analyse d'erreurs. Lorsqu'on évalue les productions des étudiants, on cherche généralement des erreurs d'orthographe, de morphologie et de syntaxe, c'est-à-dire les erreurs dénotant une maîtrise imparfaite du système linguistique.

Dans l'approche par les compétences, évaluer c'est concevoir quels aspects des compétences seront évalués dans notre cas à l'écrit comment, quand et par quel procédé chaque aspect de la compétence sera quantifié. En fonction des objectifs préalablement définis, les aspects à évaluer concernent la capacité à comprendre l'écrit et la capacité à écrire.

Cette évaluation se fait d'ordre formatif, diagnostique et sommatif. Il faut tout d'abord décider de ce qui doit être évalué et pourquoi on l'évalue. Les résultats d'apprentissage sont le point de départ vers cette décision. Ils orienteront le choix des composantes de l'écriture qui seront évaluées.

La production écrite nécessite que l'élève travaille son texte au niveau du contenu, du style, de l'organisation des idées et des règles de langue. Le contenu du texte porte sur le choix des idées ou des informations à transmettre. Une attention spéciale est accordée aux détails qui viendront appuyer, préciser, développer ou illustrer ces idées et ces informations.

Le style, c'est l'utilisation de divers éléments linguistiques (ex. : synonymes, divers types de phrases) pour donner au texte une touche originale et personnelle afin de susciter et de maintenir l'intérêt du lecteur. Ces éléments doivent respecter l'intention de communication. L'organisation des idées c'est à l'élève de faire ressortir clairement l'intention de communication par un agencement et un enchaînement logique et pertinent des idées ou des informations. Les liens entre ces idées ou ces informations devraient préciser davantage son message. Les règles de la langue c'est la capacité qu'a l'élève d'employer correctement l'orthographe d'usage et grammaticale, la ponctuation, le lexique et la syntaxe afin que le message à transmettre soit compris sans ambiguïté.

1.14. L'auto-évaluation en production écrite

Être capable d'écrire un texte, c'est intéressant, mais savoir écrire ne s'arrête pas à la rédaction du 1er jet, il faut savoir l'améliorer, c'est la phase de la réécriture par le biais de l'autoévaluation. Cette tâche est souvent délicate pour les scripteurs non habiles qui ne savent pas comment s'autoévaluer ? Et par quoi commencer ?

D'après CARDINET (1988 : 187) :

L'apprentissage de l'autoévaluation est aussi plus qu'une technique accessoire d'évaluation, c'est un moyen essentiel dont on dispose pour faire passer la connaissance d'un apprenant, d'un simple savoir-faire non réfléchi, permettant d'intervenir consciemment sur ce savoir-faire lui-même.

COSTE et GALISSON (1976) définissent l'auto-évaluation comme suit : « *On parle d'auto-évaluation quand l'apprenant peut, par des moyens appropriés, procéder lui-même, sans recours à un enseignant ou à un « examinateur », à l'évaluation de son progrès dans l'apprentissage* ».

Cela veut dire que l'auto-évaluation constitue une stratégie utile pour juger la qualité du produit, aussi cette démarche aide à développer la capacité de réflexion critique de l'apprenant et l'incite à être actif et autonome pour mieux gérer son propre apprentissage.

Selon SCALLON (2004), L'auto-évaluation est une « *appréciation, réflexion critique, de la valeur de certaines idées, travaux, situation, démarches, cheminements éducatifs en termes qualitatifs, à partir de critères déterminés par l'étudiant lui-même* ». Cité par St-Pierre Lise (2004 : 34).

L'auto-évaluation est importante à la fin de chaque processus d'apprentissage, elle a un grand intérêt pour l'élève dans la mesure où elle le rend acteur de son apprentissage, nous pouvons dire aussi que l'auto-évaluation représente un moyen de manipulation et d'analyse de productions écrites à l'aide des critères de réussite, il est donc important de former les apprenants à s'auto-évaluer, NUNZIATI (1990 :60) désigne « *l'auto-évaluation comme une « habileté » qui s'apprend* ». Apprendre à s'auto-évaluer, c'est accepter de porter un œil critique sur soi en se basant sur des critères de jugement bien élaborés dans le but de se regarder, de s'analyser, de fouiller, de se questionner dans ses propres difficultés, dans ce cas, le rôle de l'enseignant est de guider ce processus cognitif.

Conclusion

L'écrit représente depuis toujours les traces de la pensée, des idées, des opinions d'un individu ou d'un groupe d'individus.

Cependant, il peut aussi divulguer les difficultés de langue dont souffrent les apprenants à différents niveaux.

L'évaluation de la production écrite a pour but de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions pédagogiques en vue d'assurer la progression de l'apprentissage de l'apprenant.

Deux approches principales sont à considérer sur l'évaluation. Elles ont des bases conceptuelles communes et elles ont contribué de façon fondamentale à l'évolution de la conception du rôle de l'apprenant dans l'apprentissage. Ce sont les mesures de maturité syntaxique et l'analyse d'erreurs.

Lorsqu'on évalue les productions des apprenants, on cherche généralement des erreurs d'orthographe, de morphologie et de syntaxe, c'est-à-dire les erreurs dénotant une maîtrise imparfaite du système linguistique ainsi que des erreurs à dominante sémantique ou textuelle.

CHAPITRE III
L'IMPACT DE LA COLLABORATION ORIENTEE SUR LA
PRODUCTION D'UN TEXTE ARGUMENTATIF – ANALYSES
ET DISCUSSIONS

Introduction

Après avoir évoqué dans le premier et le deuxième chapitre de notre travail de recherche le cadre théorique qui a touché les différentes notions clés liées à la production écrite et à la collaboration orientée, nous consacrons ce chapitre à la présentation du cadre méthodologique qui va justifier nos choix au cours de la recherche.

Ce chapitre est consacré à la présentation du protocole expérimental qui nous a permis de progresser dans cette recherche et l'analyse et à la discussion des résultats obtenus de l'analyse des productions écrites des apprenants afin d'observer l'impact de la collaboration orientée dans l'amélioration de la production écrite en classe du FLE.

1.15. Présentation du protocole de recherche

1.15.1. Définition de la méthode expérimentale

Il s'agit d'une démarche scientifique reposant sur le contrôle d'une hypothèse de départ au moyen d'expériences répétées qui permettent d'étudier l'influence des paramètres.

La méthode expérimentale consiste en la manipulation d'une variable dans le but de mettre en évidence si ses changements impliquent les changements d'une autre variable.

On peut distinguer deux types de variantes dans la méthode expérimentale. La variable indépendante est la variable qui est contrôlée et manipulée par l'expérimentateur. La variable dépendante est quant à elle la variable qui est mesurée par l'expérimentateur.

Pour mener à bien notre travail de recherche et apporter des éléments de réponses à notre problématique que nous avons signalée au début, nous avons opté pour une méthode expérimentale basée sur l'analyse puis la comparaison et l'analyse des productions écrites réalisées individuellement et en groupe, avec et sans l'intervention de l'enseignant.

1.15.2. Objectif assigné à la méthode expérimentale

L'expérience à laquelle nous avons soumis notre public n'a d'autre objectif que celui de répondre à une problématique que nous sommes tracés d'avance.

Il nous importe surtout d'exposer les faits avec toute l'objectivité requise et de ne voir en ces hypothèses qu'une voie qui va nous conduire droit vers la vérité.

3.2. L'échantillon

1.15.3. Constitution des groupes

Afin d'étudier la collaboration orientée en production écrite d'une manière approfondie, nous avons jugé nécessaire de répartir les apprenants en quatre groupes représentant respectivement quatre cas.

- ✓ Un apprenant travaillant individuellement sans l'aide de l'enseignant.
- ✓ Un apprenant travaillant individuellement avec l'aide de l'enseignant.
- ✓ Un groupe d'apprenants travaillant sans l'aide de l'enseignant.
- ✓ Un groupe d'apprenants travaillant avec l'aide de l'enseignant.

1.15.4. Constitution du corpus

Notre travail fait partie du domaine de la recherche en didactique de l'écrit, cela signifie que nous travaillons sur des productions écrites. Dans notre cas, il s'agit des productions de textes par des apprenants de la 4^{ème} A.M. du collège GUELAILIA AHMED – Commune de Frenda.

1.15.5. Partage des rôles

Pour que notre travail soit organisé et bien structuré, nous avons réparti les rôles aux membres de chaque groupe. Un apprenant se charge du statut du responsable du 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. À 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.

1.15.6. Nature de l'activité exigée aux apprenants

La séance de production écrite à partir de laquelle nous avons pu avoir les copies des apprenants, fait partie du projet 2 qui s'intitule : « Écrire et monter une pièce de théâtre ayant pour titre « Mieux vaut prévenir que guérir ». Cette pièce mettra en garde les adolescents contre les dangers de certains fléaux sociaux : tabagisme, violence, etc. »

Les apprenants doivent rédiger un écrit à partir de la consigne suivante :

- **Sujet :**

Ton camarade somnole en classe. Voulant savoir s'il était malade, il t'apprend qu'il passe ses nuits à se connecter sur les réseaux sociaux. Tu entretiens avec lui sur les conséquences d'un tel comportement. Rapporte la scène sous forme d'un dialogue.

- **Critères de réussite :**

- ✓ Rédiger une partie narrative
- ✓ Lancer un dialogue à visée argumentative
- ✓ Conclure avec une partie narrative si j'ai convaincu mon camarade
- ✓ Employer les verbes de parole
- ✓ Employer le style direct / indirect
- ✓ Employer les temps du récit dans les parties narratives

1.15.7. Critères d'analyse

Dans le cadre pratique de notre travail, nous procédons à une analyse des copies avec une méthode mixte où nous analysons les copies selon chaque critère et indicateur de la grille d'analyse que nous proposons. Ensuite nous dressons un tableau qui regroupe tous les indicateurs afin de dresser un bilan global en chiffres des résultats obtenus.

Pour analyser les copies des apprenants, nous nous basons sur les aspects suivants :

1.15.7.1. L'aspect matériel

Il porte sur la mise en page, le support, la typographie, l'organisation de la copie et le découpage en dialogue.

1.15.7.2. Les erreurs de langue

Nous analysons à travers ce point les difficultés liées à la composante linguistiques ; nous analysons les erreurs en orthographe qui sont celles qu'on remarque généralement dans les productions écrites, la morphosyntaxe et la conjugaison.

1.15.7.3. Les erreurs sémantiques

Nous analysons à travers ce point les difficultés liées à l'usage des unités de sens. Il arrive parfois où un apprenant trouve des difficultés à choisir le lexique lié au contenu, le contexte linguistique et la situation de communication à l'origine de sa production écrite.

1.15.7.4. Les erreurs de pertinence

Il s'agit d'analyser le respect du thème de la consigne de production écrite et l'application des instructions et les critères de réussite négociés, le respect du type de texte à rédiger dans cette activité.

Puisqu'il s'agit de la production du discours argumentatif, les apprenants sont amenés à produire une argumentation mise en œuvre dans un dialogue.

1.15.8. Grille d'analyse adoptée

Afin d'analyser les productions écrites des apprenants, nous adoptons cette grille en s'inspirant de la grille d'évaluation de la production écrite DELF (diplôme d'étude de la langue française) concernant les différents points qu'ils soient d'ordre linguistique, sémantique ou relevant de la pertinence de la production.

La grille ci-dessous est adoptée selon une méthode mixte (quantitative et qualitative). C'est pourquoi nous procédons à une étude comparative des productions écrites.

L'aspect matériel				
L'Organisation de la copie		Oui		Non
Découpage en dialogue		Oui		Non
Les erreurs commises				
Les erreurs de langue	Orthographe			
	Morphosyntaxe			
	Conjugaison			
Les erreurs de sens				
Les erreurs de pertinence				

Tableau N°1 : grille d'analyse adoptée¹

¹ Repéré à : (Grille d'évaluation de la production écrite B1 – DELF https://delfdalf.ch/fileadmin/user_upload/Unterlagen/Kapitel_1.6/B1/delf_b1_grille_pe.pdf, consulté le 25/04/2019)

3.3. Codification

1.15.9. Pour les copies

Gr1 → copie du groupe 1.

Gr2 → copie du groupe 2.

Gr3 → copie du groupe 3.

Gr4 → copie du groupe 4.

Gr5 → copie du groupe 5.

Gr6 → copie du groupe 6.

1.15.10. Pour les types d'erreurs

E/L → Les erreurs de langues.

E/S → Les erreurs de sens.

E/P → Les erreurs de pertinence.

Orth. → Les erreurs d'orthographe.

M.S. → Les erreurs de morphosyntaxe.

Conj. → Les erreurs de conjugaison.

3.4. Le déroulement de l'activité

Dans un premier temps, l'enseignant a choisi aléatoirement deux apprenants et leur a demandé de travailler individuellement. Un des deux apprenants est sensé travailler individuellement sans l'intervention de l'enseignant et le deuxième travaille en bénéficiant de l'aide de l'enseignant.

Par la suite, l'enseignant a réparti les apprenants en quatre groupes aléatoirement en donnant à chaque membre des groupes un rôle. Deux groupes travaillent sans l'aide de l'enseignant et les deux autres groupes travaillent sous l'encadrement de l'enseignant.

À la fin, en ramassant les six copies qui vont constituer notre corpus à analyser, nous avons procédé à la codification comme nous l'avons sus-expliqué.

1.16. Résultats du groupe 1

L'aspect matériel				
L'organisation de la copie		x	Oui	Non
Le découpage en dialogue		x	Oui	Non
Type	Les erreurs commises			Nombre
Erreurs de langue	- à l'école (orth.) - mon temp (orth.) - socieux (orth.) - ci pourquoi (orth.) - je suis fatigué (orth.) - sa si pas bien (orth.) - a tout (orth.) - comme ca (orth.) - elle ma dit (orth.) - persque (orth.) - de se juste (orth. et m.s) - finalement (orth.) - mi je (orth.) - a se connecter (orth.) - socieaux (orth.) - le temp (orth.) - si tout (orth.)		17	25
	- de connecter (m.s.) - des très mauvaise note (m.s.) - sont très négative (m.s.) - elle était en fait que (m.s.)		4	
	-tu arrive (conj.) - j'ai somnole (conj.) - tu avois (conj.) - je ne peut pas (conj.)		4	
Erreurs de sens	- Il faut stop de connecter - sont très négative - elle était en fait que - elle passe le temps si tout			4
Erreurs de pertinence	- Absence des temps du récit. - Absence de la variante argumentative.			2

Tableau N°2 : résultats du groupe 1

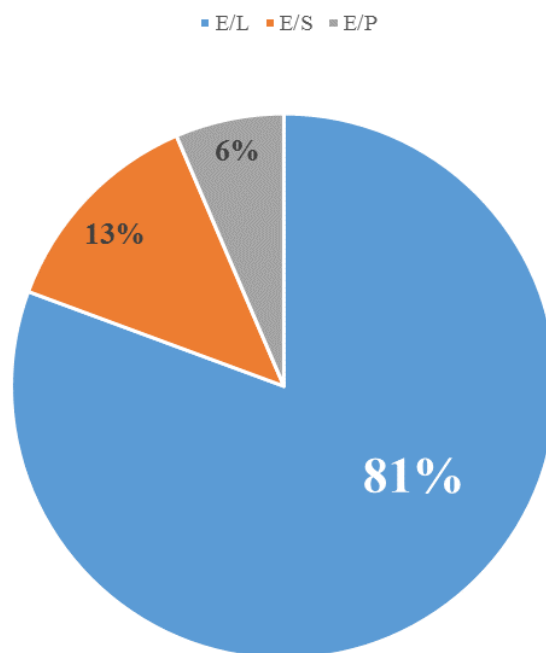


Figure N°1 : Les erreurs commises par le groupe 1

En premier lieu, nous remarquons que l'apprenant qui représente GR1 a pris en considération l'aspect matériel de la copie à savoir l'organisation de la copie et le découpage en dialogue de sa production écrite. Par conséquent, l'apprenant, juste en lisant la consigne, avait compris qu'il s'agit d'une production écrite et que le travail demandé est de rédiger un dialogue.

L'analyse de la performance du GR1 en production écrite nous a permis de relever un grand nombre de lacunes en matière de langue (25 erreurs).

Nous remarquons dans la majorité des segments le recours de l'apprenant à la prononciation erronée dans la graphie de certains mots. Cela montre qu'il éprouve une insuffisance énorme dans la compétence orthographique en se référant à la prononciation, et la présence d'un problème de motivation concernant la lecture (qui devrait l'aider dans la mémorisation de la graphie des mots). Nous remarquons notamment le phénomène de l'interférence phonétique qui obligent l'apprenant à les adhérer dans certaines réalisations.

En outre, nous avons relevé dans cette copie des lacunes en morphosyntaxe et en conjugaison qui touchent aux affixations, aux déterminants, aux pronoms, aux prépositions, au genre et au nombre et la maîtrise du système de transformations des verbes en langue française. La présence des erreurs de morphosyntaxe et de conjugaison pourrait être expliquée par l'absence d'une évaluation formative efficace pendant les séances de grammaire ou l'absence d'un suivi périodique de l'application des règles grammaticales fournies par l'enseignant.

CHAPITRE III : L'IMPACT DE LA COLLABORATION ORIENTEE SUR LA PRODUCTION D'UN TEXTE ARGUMENTATIF – ANALYSES ET DISCUSSIONS

Toutefois, les lacunes sémantiques (qui sont dues à l'insuffisance dans la mémoire lexicale) et les écarts détectés en pertinence de la production sont traitables.

Par conséquent, nous avons remarqué que cet apprenant n'avait pas trouvé ses repères dans cette activité vue qu'il travaillait individuellement et sans l'intervention de son enseignant. Ainsi, nous pouvons dire qu'une intervention aurait pu motiver cet apprenant pour réaliser cette tâche.

3.5. Résultats du groupe 2

L'aspect matériel				
L'organisation de la copie		x	Oui	Non
Le découpage en dialogue		x	Oui	Non
Type	Les erreurs commises			Nombre
Erreurs de langue	- je lui posse (orth.) - la quition (orth.) - pour quoi (orth.) - as que (orth.) - jentille (orth.) - finalement (orth.) - les comportements négative (orth)		7	14
	- Mon camarade est somnole (m.s.) - ses nuits de seconnecte (m.s.) - je ne peux pas vive (m.s.)		3	
	-tu est (conj.)- tu est toujours somnole (conj.) - tu est malade (conj.) - de ne pas fais (conj.)		4	
Erreurs de sens	-tu est malade - c'est une drogue - les comportements négative			3
Erreurs de pertinence	Rien à signaler			0

Tableau N°3 : résultats du groupe 2

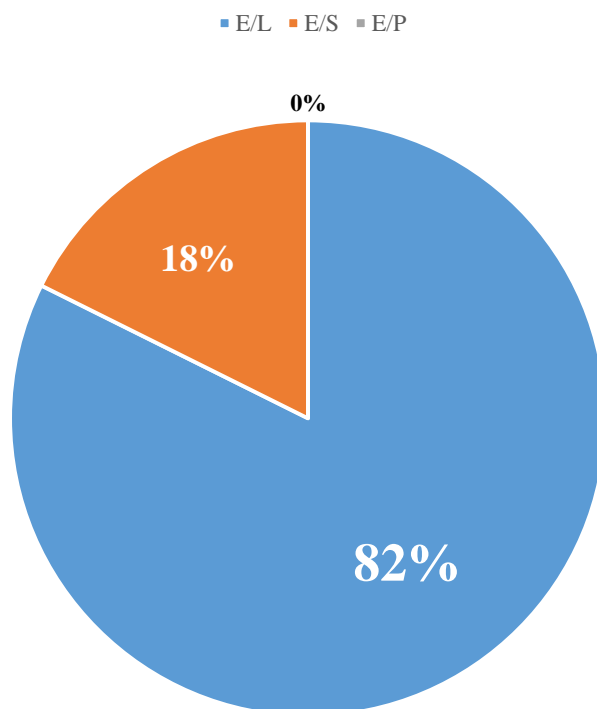


Figure N°2 : Les erreurs commises par le groupe 2

En premier lieu, nous remarquons que l'apprenant qui représente GR2 a pris en considération l'aspect matériel de la copie à savoir l'organisation de la copie et le découpage en dialogue de sa production écrite. Par conséquent, l'apprenant, juste en lisant la consigne, avait compris qu'il s'agit d'une production écrite et que le travail demandé est de rédiger un dialogue.

À partir des données que nous avons recueillies dans le tableau N°3, nous remarquons que cet apprenant, malgré la présence de certains écarts linguistiques et sémantiques, a respecté la consigne et les critères de réussite.

La présence des lacunes linguistiques et sémantiques est expliquée par le fait que l'apprenant, malgré l'intervention de l'enseignant, éprouve des difficultés en matière de langue et de l'usage des unités de sens.

Toutefois, nous pouvons dire que l'intervention de l'enseignant n'est pas totalement suffisante vu que l'apprenant a commis des erreurs de nature linguistique et sémantique.

3.6. Résultats du groupe 3

L'aspect matériel				
L'organisation de la copie		x	Oui	Non
Le découpage en dialogue		x	Oui	Non
Type	Les erreurs commises			Nombre
Erreurs de langue	Se connecter et changer (orth.) - sur les reseauxsocaux (orth.) - ecque (orth.) - no, je vais bien (orth.) - toute les nuits (orth.) - pour quoi (orth.) - la lumière de téléphone (orth.) - c'est une danger pour les yeux (orth.) - de opinion publier de moi (orth. et m.s.)		10	20
	- tu malade (m.s.) - repondait mon camarade (m.s.) - tu bien ! tu inactif (m.s.) - lui répondit (m.s.) - à connecter (m.s.)		5	
	- moi je dit (conj.) - je imposer (conj.) - tu connecter (conj.) - moi je dit (conj.) -mon camarade convaincre (conj.)		5	
Erreurs de sens	- tu bien ! tu inactif - je imposer toute les nuits - pour savourer - c'est une danger pour les yeux - mon camarade convaincre de opinion publier de moi.			4
Erreurs de pertinence	- Absence des temps du récit en introduction et en conclusion - Absence d'une variante argumentative convaincante			2

Tableau N°4 : résultats du groupe 3

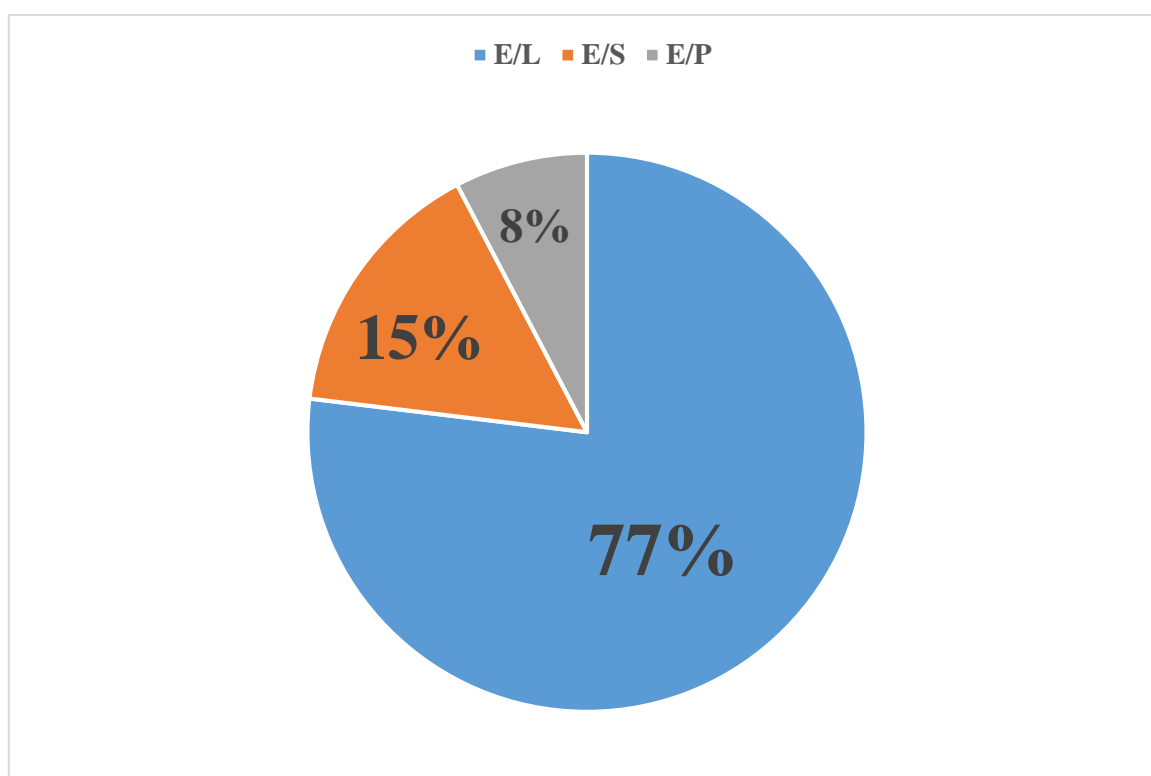


Figure N°3 : Les erreurs commises par le groupe 3

Premièrement, nous remarquons que le groupe d'apprenants qui représente GR3 a pris en considération l'aspect matériel de la copie à savoir l'organisation de la copie et le découpage en dialogue de sa production écrite. Par conséquent, les apprenants, juste en lisant la consigne, avaient compris qu'il s'agit d'une production écrite et que le travail demandé est de rédiger un dialogue.

L'analyse des données présentes dans le tableau N°4 nous permet de relever un nombre important de lacunes en langue, en unités de sens et en pertinence de production.

Cela est dû à l'absence de l'intervention de l'enseignant et la mauvaise répartition des rôles au niveau du groupe.

On peut dire aussi que ces apprenants sont en difficulté flagrante en production écrite ; cela peut être expliqué par la présence des erreurs en orthographe due à certains facteurs tels que l'insuffisance en compétence orthographique, la pratique d'une lecture superficielle en séance de compréhension de l'écrit (qui ne permet pas une bonne mémorisation de la graphie des mots) et la présence des interférences phonétiques.

La présence des erreurs en morphosyntaxe et en conjugaison indique l'absence d'une évaluation formative efficace en séance de structure de la langue et l'absence d'un suivi périodique de l'application des règles de grammaire fournies par l'enseignant.

CHAPITRE III : L'IMPACT DE LA COLLABORATION ORIENTEE SUR LA PRODUCTION D'UN TEXTE ARGUMENTATIF – ANALYSES ET DISCUSSIONS

La présence des erreurs au niveau des unités de sens est due au manque de lecture et à l'insuffisance dans les connaissances des thèmes.

Les écarts en pertinence de la production prouvent que les apprenants ont mal compris les critères de réussite.

Par conséquent, nous avons remarqué que ce groupe d'apprenant n'avaient pas trouvé les repères dans cette activité vue qu'ils travaillaient sans l'intervention de leur enseignant. Ainsi, nous pouvons dire qu'une intervention aurait pu les motiver dans la réalisation de cette activité.

3.7. Résultats du groupe 4

L'aspect matériel				
L'organisation de la copie		x	Oui	Non
Le découpage en dialogue		x	Oui	Non
Type	Les erreurs commises			Nombre
Erreurs de langue	<ul style="list-style-type: none"> - j'ai besoin (orth.) - réseaux sociaue(orth.) - mon ami (orth.) 			3
	<ul style="list-style-type: none"> - Elle m'a appris une amie qui dormait (m.s.) - dans la classe (m.s.) - elle a essayé de lui demande (m.s.) - moi dis (m.s.) - moi dis (m.s.) - à jouer et contacte (m.s.) - moi dis (m.s.) 			7
Erreurs de sens	<ul style="list-style-type: none"> -dans la section - blesser aux yeux - qui a tort 			3
Erreurs de pertinence	<ul style="list-style-type: none"> - Dernier passage à reformuler pour absence de pertinence - Absence des temps de récits - Vouvoiement entre amis 			3

Tableau N°5 : résultats du groupe 4

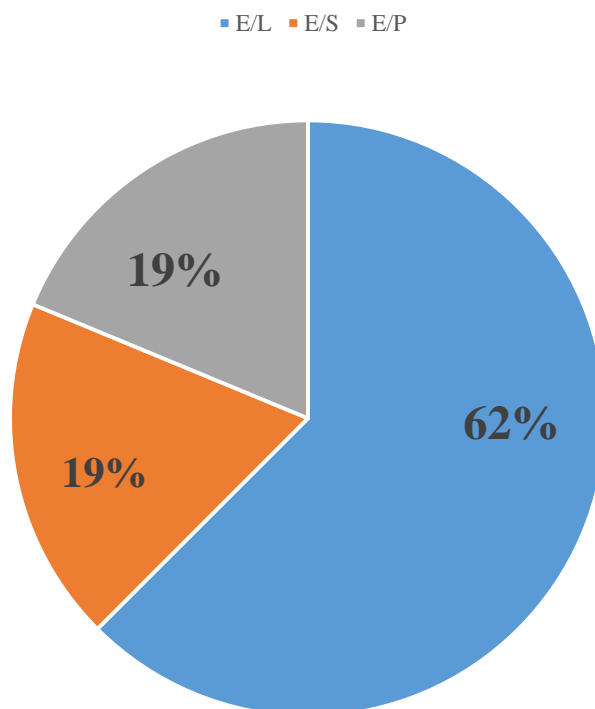


Figure N°4 : Les erreurs commises par le groupe 4

D'abord, nous remarquons que le groupe d'apprenants qui représente GR4 a pris en considération l'aspect matériel de la copie à savoir l'organisation de la copie et le découpage en dialogue de sa production écrite. Par conséquent, les apprenants, juste en lisant la consigne, avaient compris qu'il s'agit d'une production écrite et que le travail demandé est de rédiger un dialogue.

À travers la lecture des données présentes dans le tableau N°5, nous constatons une amélioration dans la copie du groupe 4.

En effet, le nombre d'écarts relevés dans cette copie est inférieur par rapport aux autres copies. Il y a moins d'erreurs d'orthographe, et absence des erreurs de conjugaison.

Toutefois, la présence des erreurs de morphosyntaxe est toujours due à l'absence d'une évaluation formative qui peut aider les apprenants à maîtriser les règles de grammaire.

D'un autre côté, les écarts sémantiques et de pertinence sont dus à l'insuffisance dans la compétence lexicale et l'absence d'une explication des critères de réussite de la part de l'enseignant.

Par conséquent, nous pouvons détecter qu'il y a eu une intervention de l'enseignant ; on peut expliquer cela par le nombre inférieur des écarts qui se trouvent dans la copie du groupe 4.

3.8. Résultats du groupe 5

L'aspect matériel				
L'organisation de la copie		x	Oui	Non
Le découpage en dialogue		x	Oui	Non
Type	Les erreurs commises			Nombre
Erreurs de langue	- La semine (orth.) - passé (orth.) - je remarqui (orth.) - pour quoi (orth.) - ce conécties (orth.) - reseauxsoisxe (orth.) - le maximent (orth.) - parsque (orth.) - les rexauxsoixanxe (orth.)			9
	- et fatigues (m.s) - Je pose une question a lui (m.s) - très fatigues (m.s) - par les reseaux (m.s) - je dita lui (m.s) - il convaincu (m.s) - ont négative (m.s)			7
	- est somnole (conj.) - je dit (conj.) - j'était (conj.) - je dit (conj.)			4
Erreurs de sens	- Je pose une question a lui - chaque jour - le maximent pour la santé - ont négative pour lui			4
Erreurs de pertinence	- Présence d'articulateurs logiques (non-respect du type du texte demandé) - Absence des temps du récit. - Absence d'arguments et présence d'injonctions			3

Tableau N°6 : résultats du groupe 5

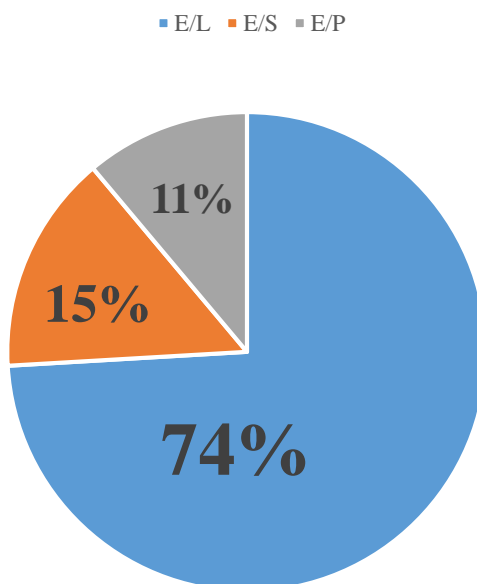


Figure N°5 : Les erreurs commises par le groupe 5

En premier lieu, nous remarquons que le groupe d'apprenants qui représente GR5 a pris en considération l'aspect matériel de la copie à savoir l'organisation de la copie et le découpage en dialogue de sa production écrite. Par conséquent, les apprenants, juste en lisant la consigne, avaient compris qu'il s'agit d'une production écrite et que le travail demandé est de rédiger un dialogue.

L'analyse des données présentes dans le tableau N°6 nous permet de relever un nombre important de lacunes en langue, en unités de sens et en pertinence de production.

Comme indiqué dans l'analyse des données du groupe 3, cela est dû à l'absence de l'intervention de l'enseignant et la mauvaise répartition des rôles au niveau du groupe.

On peut dire aussi que ces apprenants sont en difficulté en production écrite ; cela peut être expliqué par la présence des erreurs en orthographe due à certains facteurs tels que l'insuffisance en compétence orthographique, la pratique d'une lecture superficielle en séance de compréhension de l'écrit (qui ne permet pas une bonne mémorisation de la graphie des mots) et la présence des interférences phonétiques.

La présence des erreurs en morphosyntaxe et en conjugaison indique l'absence d'une évaluation formative efficace en séance de structure de la langue et l'absence d'un suivi périodique de l'application des règles de grammaire fournies par l'enseignant.

La présence des erreurs au niveau des unités de sens est due au manque de lecture et à l'insuffisance dans les connaissances des thèmes.

CHAPITRE III : L'IMPACT DE LA COLLABORATION ORIENTEE SUR LA PRODUCTION D'UN TEXTE ARGUMENTATIF – ANALYSES ET DISCUSSIONS

Les écarts en pertinence de la production prouvent que les apprenants ont mal compris les critères de réussite.

3.9. Résultats du groupe 6

L'aspect matériel					
L'organisation de la copie		x	Oui	Non	
Le découpage en dialogue		x	Oui	Non	
Type	Les erreurs commises			Nombre	
Erreurs de langue	- les reseauxsociois (orth.) - Il entretient une discusion (orth.) - compeortement (orth.) - tu es finion(orth.) - parsque (orth.) - dont la nuit (orth.) - je se conecte (orth. et m.s.) - les resososion (orth.) - voilla (orth.) - tu es fatges (orth.) - pour sa (orth.) - porquoi (orth.) - les pesitive et les negative (orth.) - le boucoup (orth.) - le maladies (orth.)			15	21
	- il m'apprend passe ses nuits (m.s.) - ses nuits de se connecter (m.s.) - se quoi ! (m.s.) - le provoque (m.s.)			4	
	- est somnole (conj.) - je connecter (conj. et m.s.)			2	
	- Il entretient une discusion avec lui - tu es finion - se quoi ! les pesitive et les negative - le mal de la tête			4	
Erreurs de pertinence	- Écriture illisible - Absence des temps du récit			2	

Tableau N°7 : résultats du groupe 6

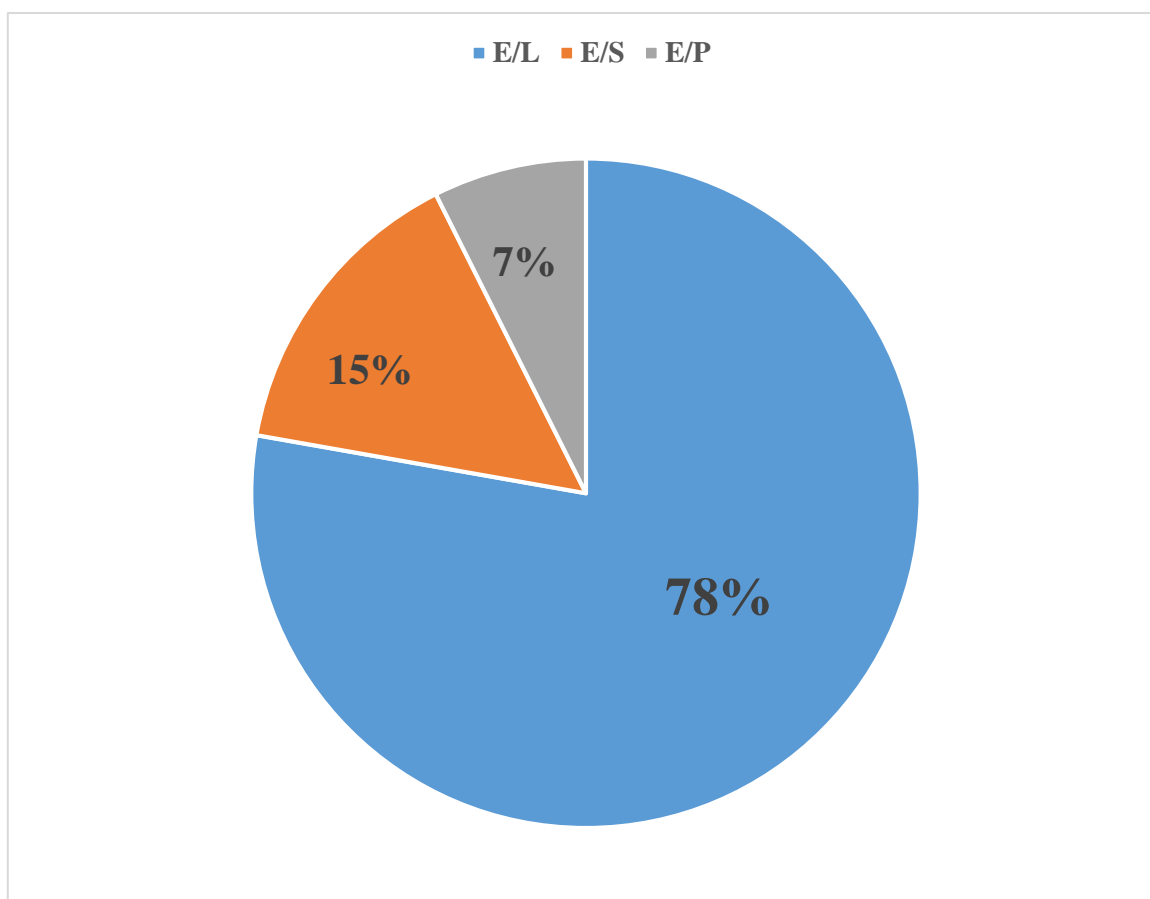


Figure N°6 : Les erreurs commises par le groupe 6

En premier lieu, nous remarquons que le groupe d'apprenants qui représente GR6 a pris en considération l'aspect matériel de la copie à savoir l'organisation de la copie et le découpage en dialogue de sa production écrite. Par conséquent, les apprenants, juste en lisant la consigne, avaient compris qu'il s'agit d'une production écrite et que le travail demandé est de rédiger un dialogue.

L'analyse des données présentes dans le tableau N°6 nous permet de relever un nombre important de lacunes en langue, en unités de sens et en pertinence de production, bien qu'il y ait une intervention de l'enseignant. On peut dire que cela serait dû à la mauvaise répartition des rôles au niveau du groupe.

On peut dire aussi que ces apprenants sont en difficulté en production écrite ; cela peut être expliqué par la présence des erreurs en orthographe due à certains facteurs tels que l'insuffisance en compétence orthographique, la pratique d'une lecture superficielle en séance de compréhension de l'écrit (qui ne permet pas une bonne mémorisation de la graphie des mots) et la présence des interférences phonétiques.

CHAPITRE III : L'IMPACT DE LA COLLABORATION ORIENTEE SUR LA PRODUCTION D'UN TEXTE ARGUMENTATIF – ANALYSES ET DISCUSSIONS

La présence des erreurs en morphosyntaxe et en conjugaison indique l'absence d'une évaluation formative efficace en séance de structure de la langue et l'absence d'un suivi périodique de l'application des règles de grammaire fournies par l'enseignant.

La présence des erreurs au niveau des unités de sens est due au manque de lecture et à l'insuffisance dans les connaissances des thèmes.

Les écarts en pertinence de la production prouvent que les apprenants ont mal compris les critères de réussite.

3.10. Bilan global de l'analyse

N°	Copies	Types d'erreurs	Nombre	Total	Taux
1	GR1	Erreurs de langue	25	31	21,52%
		Erreurs de sens	04		
		Erreurs de pertinence	02		
2	GR2	Erreurs de langue	14	17	11,80%
		Erreurs de sens	03		
		Erreurs de pertinence	00		
3	GR3	Erreurs de langue	20	26	18,05%
		Erreurs de sens	04		
		Erreurs de pertinence	02		
4	GR4	Erreurs de langue	10	16	11,11%
		Erreurs de sens	03		
		Erreurs de pertinence	03		
5	GR5	Erreurs de langue	20	27	18,75%
		Erreurs de sens	04		
		Erreurs de pertinence	03		
6	GR6	Erreurs de langue	21	27	18,75%
		Erreurs de sens	04		
		Erreurs de pertinence	02		
Total Général				144	100%

Tableau N°8 : Bilan global de l'analyse

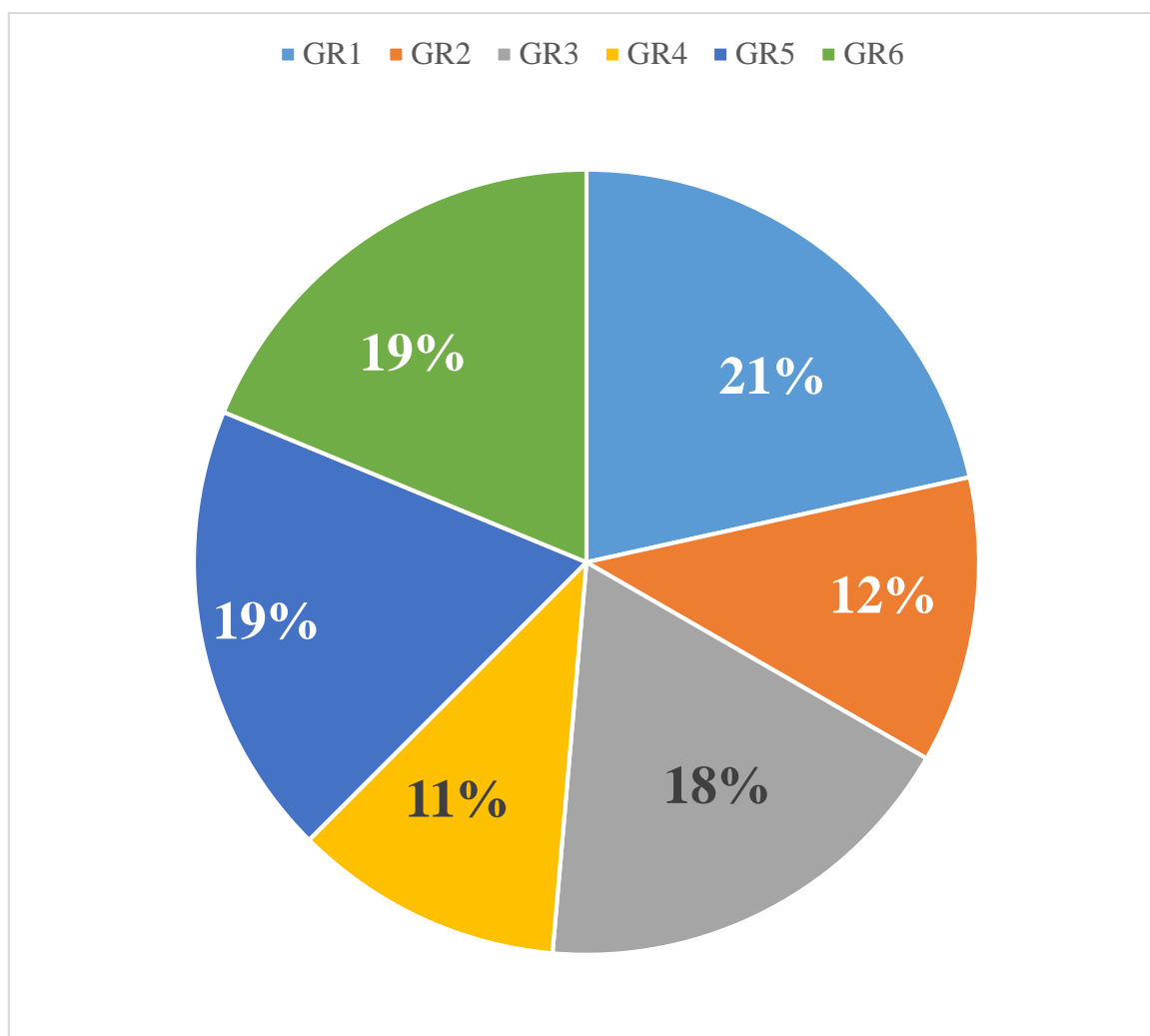


Figure N°7 : Bilan global de l'analyse

La lecture de l'analyse comparative entre les copies nous permet de constater que dans les copies de GR2 et GR4 ont moins d'erreurs avec 11,80% pour GR2 et 11,11% pour GR4 grâce à l'intervention de l'enseignant et sa collaboration avec ses apprenants.

Après avoir analysé les erreurs qui ont figuré dans les copies des apprenants, nous remarquons que ce sont les erreurs de langue dominant. Cela nous mène à dire que l'enseignant dans son intervention ne s'est pas concentré sur la rectification des erreurs de langue.

La dominance des erreurs d'ordre linguistique est due au cumul des non-apprentissages en FLE aux paliers inférieurs et surtout au cycle primaire qui devrait permettre à l'apprenant d'acquérir les notions de base de la langue française.

Comme nous l'avons déjà signalé, la présence des écarts sémantiques montre une insuffisance remédiable dans le vocabulaire, l'absence de motivation dans les thèmes proposés par le manuel scolaire et l'absence d'une planification sémantique rigoureuse avant la rédaction.

Après avoir constaté des écarts en pertinence de la production, on peut dire que l'enseignant est appelé à revoir les critères de réussite de la production écrite ou même revoir la procédure de la préparation à l'écrit en proposant des activités pertinentes

Toutefois, La lecture des données présentes dans le bilan global nous permet de dire qu'un travail, individuel ou en groupe, orienté par l'enseignant peut contribuer à l'amélioration de la production écrite.

3.11. Discussion et interprétation

En observant les résultats obtenus, nous pouvons constater une amélioration dans les productions écrites réalisées avec l'intervention de l'enseignant bien qu'il y ait des écarts négatifs d'ordre linguistique.

Toutefois, un travail collaboratif orienté participe plutôt aux développements des compétences sociales des apprenants puisqu'ils s'entrent dans un climat plein de communication, solidarité et d'entraide.

Cette démarche d'écriture collaborative nécessite un médiateur stratège qui est l'enseignant. Celui-ci devrait pousser les apprenants à rédiger, identifier leurs difficultés et proposer des remédiations adaptées à leurs besoins à travers l'évaluation continue des travaux d'écriture.

Quant à l'apprenant, celui-ci devrait être acteur et responsable de son propre apprentissage tout au long du processus rédactionnel. Cette formation à l'autonomie exige le guidage de la part de l'enseignant qui devrait faire acquérir aux apprenants le savoir rédiger et la façon de gérer le processus d'écriture à travers la proposition des travaux courts et fréquents en classe ou à la maison, et la pratique régulière des différentes stratégies afin de maîtriser la langue écrite. Ces stratégies peuvent être donc mobilisées avant, pendant ou après le processus rédactionnel.

Conclusion

Dans ce dernier chapitre, nous avons entrepris l'analyse des productions écrites des apprenants de 4^{ème} année moyenne et la comparaison entre les résultats obtenus dans cette analyse dans le but d'élucider le rôle de la collaboration orientée dans l'amélioration de la production écrite en classe du FLE et en parallèle, nous avons tenté d'élucider les difficultés qui entravent l'exécution de ce cette activité pédagogique.

D'après les résultats de notre analyse du corpus : nous pouvons constater que le travail collaboratif orienté est une démarche pédagogique qui peut être efficace quand il est bien encadré et avec des apprenants qui n'éprouvent pas des difficultés qui peuvent les démotiver ou même nuire la performance de l'enseignant dans ses interventions pour aider ses apprenants.

CONCLUSION GENERALE

Nous rappelons que notre travail est parti du fait que les apprenants trouvent des difficultés à réussir une production écrite en FLE, parfois ils restent bloqués devant la page blanche.

Nous avons réalisé ce travail de recherche dans le but d'avoir une idée générale et claire sur le rôle de la collaboration orientée dans l'amélioration de la production écrite en classe du FLE en étudiant le cas des apprenants de la 4^{ème} A.M.

Par conséquent, pour répondre à notre problématique, nous avons opté pour la méthode expérimentale pour découvrir l'effet que nous donnera la collaboration orientée en production écrite à travers l'analyse des copies réalisées par des groupes d'apprenants de la 4^{ème} A.M.

La production écrite est une activité complexe qui représente un enjeu important et incontournable pour les apprenants et les enseignants de toute langue. Il ne s'agit pas seulement d'appliquer un ensemble de règles linguistiques, c'est aussi s'approprier un outil avec lequel les apprenants ont des rapports complexes où le plaisir d'écrire occupe une place essentielle. Certaines erreurs se manifestent le plus souvent dans les écrits et l'enseignant est appelé à les détecter pour procéder à la remédiation.

Il est évident qu'analyser les écarts, les traiter en s'appuyant sur leur nature, amènent l'apprenant à progresser, puisqu'il lui a été permis d'identifier une procédure, un savoir qu'il pourra réemployer plus facilement. Toutefois, on peut traiter ces écarts en variant les méthodes et les approches.

À l'heure actuelle, notre travail n'est qu'une étude purement descriptive des cas de réussite de la collaboration orientée, et les résultats auxquels nous avons abouti sont une tentative de découverte dans le domaine de la didactique de l'écrit en FLE.

À travers les résultats obtenus de l'analyse des copies, nous pouvons affirmer que la collaboration orientée peut avoir un impact positif sur la performance des apprenants du FLE en production écrite malgré la présence de certaines lacunes linguistiques et sémantiques. Autrement dit, l'enseignant peut apporter, à travers son intervention, de l'aide aux apprenants en difficultés, ce qui les encourage et les motive pour réaliser cette tâche convenablement.

Par conséquent, le travail collaboratif ouvre aux apprenants un espace d'interaction favorisant l'amélioration et la réussite des apprenants au niveau rédactionnel. Donc, il est considéré comme une stratégie avantageuse pour les apprenants qui ont des difficultés au niveau de la compétence rédactionnelle.

Ce type de pédagogie met l'apprenant 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 avec l'aide de l'enseignant.

En outre, le travail collaboratif a participé aux développements des compétences sociales des apprenants puisqu'ils s'entrent dans un climat plein de communication, solidarité et d'entraide.

À travers cette recherche, nous sommes parvenus à reconnaître que cet outil pédagogique est très privilégié dans le domaine de la didactique des langues car il a une grande valeur dans le développement des habiletés interpersonnelles et cognitives.

Il ne faut pas cacher que la mise en œuvre de cette stratégie pédagogique est très difficile surtout pour les enseignants, mais il faut penser à la remédiation des difficultés que les apprenants rencontrent tout au long de leur apprentissage.

Enfin, nous souhaitons avoir pu donner, à travers ce travail de recherche une description aussi objective que possible sur les difficultés de la production écrite du discours objectif, et nous estimons qu'il pourra être un point de départ pour d'autres recherches.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Les Ouvrages

ABRAMI, Ph. Et, Al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Edition de la Chenelière, Montréal, 1996.

BARLOWE, M., *Le travail en groupe des élèves*, Armand Colin, Paris, 1993.

COHEN, E., *Le travail de groupe, Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les Edition de la Chenelière, Montréal, 1994.

CORNAIRE, C., RAYMOND, P-M., *La production écrite*, Paris, CLE International 1999.

DEFAYS, J-M., *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, MARDAGA, 2003.

GAONAC'H, D., *Théories d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier /Didier, 1991.

HENRI, F., LUNDGREN-CAYROL, K., *Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy: Presse de l'Université du Québec, 2001.

MOIRAND, S., *Situations d'écrit*, Paris, CLE International, 1979.

REUTER, Y., *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 1996.

TAGLIANTE, C., *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE International, 2005.

VIENNEAU, R., *Apprentissage et Enseignement, Théories et Pratiques*, Chenelière Éducation, Paris, 2011.

1. Les Dictionnaires

CUQ, J-P, *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, Paris, CLE International 2003.

LE ROBERT, *Dictionnaire de français*, EDIF, Paris, 2000.

ROBERT, J-P., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2008.

2. Les Documents officiels

Cadre Européen Commun des Références pour les Langues, Unité des Politiques Linguistiques, Strasbourg, 2001.

Les Thèses et Mémoires

BENSALEM, D., *La pédagogie du projet comme médiation pour le développement de la compétence rédactionnelle en FLE chez des apprenants algériens de 1ère année secondaire*, Thèse de Doctorat en didactique, 2012/2013.

BENSEGHIR, Ch., *L'apport du travail collaboratif dans l'amélioration de la production écrite chez les apprenants de la deuxième année secondaire au lycée de 545 martyrs à Bordj Bou Arreridj*, Université Mohamed Boudiaf - M'sila, 2017.

ANNEXES

Fiche Pédagogique

Projet II : Écrire et monter une pièce de théâtre ayant pour titre « Mieux vaut prévenir que guérir ». Cette pièce mettra en garde les adolescents contre les dangers de certains fléaux sociaux : tabagisme, violence, etc.

Séquence 2 : Argumenter par le dialogue

Séance : Production écrite

Objectif : Produire à l'écrit un dialogue argumentatif et le théâtraliser.

Sujet :

Ton camarade somnole en classe. Voulant savoir s'il était malade, il t'apprend qu'il passe ses nuits à se connecter sur les réseaux sociaux. Tu entretiens avec lui sur les conséquences d'un tel comportement. Rapporte la scène sous forme d'un dialogue.

Critères de réussite :

- Rédiger une partie narrative
- Lancer un dialogue à visée argumentative
- Conclure avec une partie narrative si j'ai convaincu mon camarade
- Employer les verbes de parole
- Employer le style direct / indirect
- Employer les temps du récit dans les parties narratives

Copie 1

Chaque jours ma camarade. Nous arrive à l'école très fatigué et elle somme dans la classe et je lui pose la question.

- Pourquoi tu arrive tous les jours fatigué?

- Elle dit « je passe tout mon temps de connecter sur les réseaux sociaux » et pour quoi je suis fatigué et je puis tout j'ai somme de en classe.

- Sa si pas bien a tout comme ca travail des très mauvaise note.

- Elle ma dit « oui je sais mi je ne peut pas ».

- Non il faut stop de connecter parce que les conséquence de se juste sont très négative pour toi et finalement. Elle était en fait que gam quand elle passe ses nuits a se connecter et echanger sur les réseaux sociaux. Elle passe le temps si tout.

Copie 2

La semaine passée, mon camarade est somnole en classe, je lui pose la question: pour quoi tu est toujours somnole, As que tu est malade, il m'apprend qu'il passe ses nuits de se connecter.

Je dit: Bon Dieu, ce n'est pas bien, elle dit: je ne peux vivre sans portable et tes réseaux sociaux.

Je dit: c'est une drogue, et c'est mauvais pour la santé, elle dit:

Merci pour la leçon tu est très gentille.

Enfin, mon camarade est ne pas fais les comportements négative.

* Mon camarade tombe en classe, parce qu'il passe ses nuits à se connecter et changer sur les réseaux sociaux, je pense qu'il était malade.

* Moi je dit: « que tu malade »

- répondait mon camarade: « No,

- je vais bien »

Tu ^X bien ! Tu ^X inactif.

- lui répondit: « je impose toute les nuits à connecter »

- pour quoi tu ^X connecter ?

- pour travailler.

- moi je dit: « la lumière de téléphone c'est une danger pour les yeux »

- Alors, mon camarade convaincre de chimien public de moi.

Copie 4

Elle m'a appris une amie qui dormait toujours dans la classe. et un jour elle a essayé de lui demander pourquoi?

- Moi dit: « Bonjour, Fatima, comment vas-tu aujourd'hui? »

- Fatima dit: « Je vais bien mais j'ai besoin de dormir. »

- moi dit: « Fatima, pourquoi dors-tu toujours dans la section au lieu de participer et de faire preuve de diligence? »

- Fatima: « Je ne dors pas la nuit. »

- Moi dit: « Mais pourquoi? »

- Fatima dit: « Parce que je continuais à jouer et contacte via les réseaux sociaux. »

- Moi dit: « Mais, mon ami, cela nuit à votre santé et peut vous blesser aux yeux et réduire votre

concentration dans la section >>

Fatima dit: « Merci, mon ami pour ce conseil >>

Moi dit: « ne vous remercie pas pour votre devoir, il est important que vous sachiez qui a tort >>

Fatima déclara: « j'ai réussi à la convaincre avec mes mots et à prendre conseil >>

Moi demanda: « ne suis pas reconnaissant du devoir, il est important que vous preniez l'avis en compte et que vous en profitiez >>

A la fin, j'étais très heureux parce que je pouvais le convaincre avec mes mots.

Copie 5

La semaine passée je remarquai mon ami
Sayah Moustapha est malade et
fatigué à chaque jour

Alors, je pose une question à
lui, je dit : « pour quoi tu es malade, et
très fatigué »

Ensuite, il dit : chaque jour j'étais
connecté par les réseaux sociaux

Enfin, je dit à lui il faut dormir
à 21:00 ou 22:00 le maximum
pour la santé

Finalement il convaincu par ce que
les réseaux sociaux est négative
pour lui

Les conséquences de les réseaux sociaux

Mon camarade Samir est ramené en classe. voulant savoir s'il était malade, il m'apprend par ses amis de se connecter et échanger sur les réseaux sociaux et il entre dans une discussion avec lui. Les conséquences d'un tel comportement

- moi, pourquoi tu es finien
- Samir, parce que dans le milieu se connecte les réseaux sociaux se connecte
- moi - Ah! voilà tu es fatigué pour ça!
me les saurera pas bien!
- Samir, pourquoi!
- moi = parce qu'intermail Elle des pratiques
Samir. se quoi! les positive et les
negative

moi. le pronom que le boursier le malade
telle que le mal de la tête, les yeux et les
oreilles et perte de temps et d'argent

finalment, qui voilà mon camarade
conscience par mes décisions

TABLE DES MATIÈRES

1.

INTRODUCTION GENERALE	4
CHAPITRE I LA COLLABORATION ORIENTEE : CONCEPTS ET THEORIES	7
1.1. La collaboration orientée	9
1.1.1. Qu'est-ce qu'une collaboration ?	9
1.1.2. Définition du travail collaboratif	9
1.1.3. Origine du travail collaboratif	9
1.1.4. Nuances entre le travail collaboratif et le travail coopératif	10
1.1.5. Qu'est-ce qu'un apprentissage collaboratif.....	10
1.1.6. Les composantes de l'apprentissage collaboratif.....	11
1.1.7. Orienter un travail collaboratif.....	13
1.1.8. Les avantages du travail collaboratif.....	13
CHAPITRE II LA PRODUCTION ECRITE EN CLASSE DU FLE.....	15
2.1. Qu'est-ce qu'écrire ?	17
2.2. Qu'est-ce que la production écrite	17
2.3. La communication écrite	17
2.4. L'oral et l'écrit.....	18
2.5. Le statut de l'écrit à travers les méthodes d'enseignement	19
2.5.1. La méthode traditionnelle	19
2.5.2. La méthode directe	19
2.5.3. La méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV).....	20
2.5.4. L'approche communicative.....	20
2.5.5. La perspective actionnelle.....	21
2.6. Écrire un texte.....	22
2.7. La cohérence textuelle	22
2.7.1. La règle de répétition	23
2.7.2. La règle de progression	23
2.7.3. La règle de non-contradiction	23
2.7.4. La règle de relation.....	23
2.8. La cohésion.....	23
2.9. La progression thématique.....	23
2.9.1. La progression à thème constant	24
2.9.2. La progression à thème linéaire	24
2.9.3. La progression à thème éclaté	24
2.10. Les types de textes.....	24

2.10.1. Le texte narratif	24
2.10.2. Le texte descriptif.....	24
2.10.3. Le texte explicatif.....	24
2.10.4. Le texte argumentatif	25
2.10.5. Le texte injonctif	25
2.11. La production écrite dans une séquence didactique	25
2.12. Évaluer une production écrite.....	25
2.13. L’auto-évaluation en production écrite.....	26

CHAPITRE III L’IMPACT DE LA COLLABORATION ORIENTEE SUR LA PRODUCTION D’UN TEXTE ARGUMENTATIF – ANALYSES ET DISCUSSIONS 29

3.1. Présentation du protocole de recherche	31
3.1.1. Définition de la méthode expérimentale	31
3.1.2. Objectif assigné à la méthode expérimentale.....	31
3.2. L’échantillon.....	31
3.2.1. Constitution des groupes	31
3.2.2. Constitution du corpus	31
3.2.3. Partage des rôles.....	32
3.2.4. Nature de l’activité exigée aux apprenants	32
3.2.5. Critères d’analyse.....	32
3.2.6. Grille d’analyse adoptée.....	33
3.3. Codification	34
3.2.7. Pour les copies.....	34
3.2.8. Pour les types d’erreurs	34
3.4. Le déroulement de l’activité.....	34
3.3. Résultats du groupe 1	35
3.5. Résultats du groupe 2	37
3.6. Résultats du groupe 3	39
3.7. Résultats du groupe 4	41
3.8. Résultats du groupe 5	43
3.9. Résultats du groupe 6	45
3.10. Bilan global de l’analyse	47
3.11. Discussion et interprétation	49

CONCLUSION GENERALE 51

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 54

ANNEXES..... 57

LISTE DES TABLEAUX

Tableau N°1 : Grille d'évaluation adoptée	p.31
Tableau N°2 : Résultats du groupe 1.....	p.36
Tableau N°3 : Résultats du groupe 2.....	p.38
Tableau N°4 : Résultats du groupe 3.....	p.40
Tableau N°5 : Résultats du groupe 4.....	p.42
Tableau N°6 : Résultats du groupe 5.....	p.44
Tableau N°7 : Résultats du groupe 6.....	p.46
Tableau N°8 : Bilan global de l'analyse	p48

LISTE DES GRAPHIQUES

Figure N°1 : Les erreurs commises par le groupe 1.....	p.37
Figure N°2 : Les erreurs commises par le groupe 2.....	p.39
Figure N°3 :Les erreurs commises par le groupe 3	p.41
Figure N°4 : Les erreurs commises par le groupe 4.....	p.43
Figure N°5 : Les erreurs commises par le groupe 5.....	p.45
Figure N°6 : Les erreurs commises par le groupe 6.....	p.47
Figure N°7 : Bilan Global d'analyse	p.49

Résumé

Nous avons réalisé ce mémoire dans le but d'avoir une idée générale et claire sur la collaboration orientée et son rôle dans l'amélioration de la performance des apprenants en production écrite dans une classe du FLE.

A l'heure actuelle, notre travail n'est qu'une étude purement descriptive de cette idée et les résultats auxquels nous avons abouti sont une tentative de découverte dans le domaine de la didactique du FLE.

Mots-clés : Écrire - Production écrite - FLE –Collaboration Orientée – Travail collaboratif

ملخص

الدراسة التي قمنا بها انطلقت من مشكل تلاميذ السنة الرابعة متوسط في التعبير الكتابي والصعوبات التي يواجهونها اثناء كتابة نصب اللغة الفرنسية. إن الهدف من هذه الدراسة هو إعطاء فكرة عامة حول التعاون الموجه كوسيلة لتحسين مستوى الطلبة في نشاط التعبير الكتابي في اللغة الفرنسية.

كلمات مفتاحية : الكتابة - التعبير الكتابي - التعاون الموجه - تعليمية - الفرنسية لغة أجنبية

Abstract

The objective of this study, which is related to foreign languages teaching, is to study the impact of oriented collaboration in written expression improvement.

At this time, this study is just a descriptive work about this idea and the results we obtained are an attempt to discover in the field of teaching of French as a foreign language.

Key-words: oriented collaboration - written expression - French as a foreign language.