

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

Faculte des Lettres et des Langues
Departement des Lettres et Langue Francaise
n° :.....



Domaine :Lettres et LangueEtrangeres
Filiere : langue francaise
Option :Didactique du FLE et interculturelité

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Réaliser Par : BENSEGHIR Chamkha

Intitulé

**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 Arréridj.**

Soutenu devant le jury composé de:

Me THAMEUR Souad.

Président

Me CHETOUANI

Examineur

Me. MOHAMADI Mouna

Rapporteur

Année universitaire : 2016 /2017

Remerciements

A la fin de mon travail, je tiens mes remerciements tout d'abord : à mon Dieu le tout puissant, de m'avoir donné la santé, la raison, le courage et la patience d'arriver jusqu'au là, Merci Allah.

Je tiens à exprimer mes profonds remerciements à tous les membres de ma grande famille et surtout mes chers parents.

Je remercie ma directrice de recherche madame MOHAMADI Mouna pour ses aides et ses encouragements tout au long de notre recherche.

Je remercie aussi les membres du jury qui m'ont fait l'honneur de lire et d'évaluer ce travail.

Mes remerciements aussi au doctor AMEUR Azzeddine

Je tiens à remercier mes dames : KHABABA Asma, BENSALÉM Djemàa, Bouzidi LINDA qui m'ont aidé beaucoup pour accomplir ce modeste travail.

Mes remerciements aussi aux élèves du 2^{ème} année secondaire qui ont participé au test.

Je remercie également le directeur du lycée de 545 martyrs qui m'a donné le temps nécessaire pour réaliser mon expérimentation.

Mes remerciements aussi au monsieur LAIDI Hocine et tous mes enseignants et mes amies dès le primaire jusqu'aujourd'hui.

Dédicace

Je dédie cet humble travail, tout d'abord à :

Mes parents, la lumière de ma vie, qui m'ont toujours encouragé et m'ont appris à ne pas céder devant les difficultés. A ma deuxième mère, Firouz et sa fille Faiza, à qui je dois tous le respect et l'amour pour son aide surtout dans les moments difficiles.

A mes chers frères et mes chères sœurs.

A tous mes neveux et mes nièces.

A mes amies : Lamis, Rima, Manal, Youssra, Ahlam, Souad, Fatima, Sara, Zada, Amal et Ahlam.

A mes oncles et mes tantes.

A tous qui me connaissent et m'aiment

Je dédie mon travail.

TABLE DE MATIERE

| | |
|---|----|
| Introduction Général | 1 |
| Chapitre I: Le travail collaboratif : une stratégie d'apprentissage | |
| Introduction | 4 |
| 1- L'étymologie du mot collaboratif..... | 4 |
| 2- Définition du mot "collaboratif" | 4 |
| 3- Définition du travail collaboratif..... | 4 |
| 4- L'origine du travail collaboratif | 5 |
| 5- La différence entre le travail collaboratif et le travail coopératif..... | 6 |
| 5-1- Le travail coopératif..... | 6 |
| 5-2 Le travail collaboratif..... | 7 |
| 6- Qu'est ce qu'un apprentissage collaboratif..... | 8 |
| 6-1- La distinction entre l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif..... | 8 |
| 6-2- Les caractéristiques de l'apprentissage collaboratif..... | 9 |
| 8- Les composantes de l'apprentissage collaboratif | 10 |
| 8-1 Le regroupement des apprenants | 10 |
| 8-2 La responsabilité et la coopération | 11 |
| 8-3- L'interdépendance positive | 11 |
| 8-4- Les habiletés coopératives..... | 11 |
| 8-5- La communication | 12 |
| 9- Les aptitudes travaillées et développées par l'apprenant lors d'un travail collaboratif..... | 13 |
| 10- Les avantages du travail collaboratif | 13 |
| 11- Trois approches pour réaliser un écrit collaboratif..... | 14 |
| Chapitre II: La production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE | |
| Introduction | 16 |
| 1- La production écrite | 16 |
| 1-1- Définition de l'écrit..... | 16 |
| 1-2- Définition du texte..... | 17 |
| 1-3- Définition de la production écrite..... | 17 |
| 2- La place de la production écrite à travers les méthodologies..... | 19 |
| 2-1- La méthodologie traditionnelle..... | 19 |
| 2-2- La méthodologie directe..... | 19 |
| 2-3- La méthodologie audio -orale (MAO)..... | 20 |
| 2-4- La méthodologie structuro- globale audiovisuelle (SGAV) | 20 |

| | |
|--|----|
| 2-5- L'approche communicative..... | 20 |
| 3- Les modèles de la production écrite | 21 |
| 3-1- Le modèle linéaire | 21 |
| 3-2- Les modèles non linéaires | 21 |
| 3-2-1- Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)..... | 21 |
| 3-2-2- Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA | 21 |
| 3-2-3- Le modèle de DESCHENES 1988 | 22 |
| 4- Les difficultés rencontrés par les apprenants lors la rédaction des productions écrites | 22 |
| 5- La démarche à suivre par l'enseignant en séance d'expression écrite..... | 23 |
| 6- Le processus d'écriture | 23 |
| 6-1- La planification..... | 23 |
| 6-2- La mise en texte (la réalisation)..... | 24 |
| 6-3- La révision collaboratif..... | 24 |
| 7- L'évaluation de la production écrite | 24 |

Chapitre III : Le recueil et l'analyse des données

| | |
|---|----|
| 1- Recueil des données..... | 27 |
| 1-1- La description du corpus..... | 27 |
| 1-1-1- Terrain et public | 27 |
| 1-1-2- la classe | 27 |
| 1-2- L'enquête et la collecte des données..... | 28 |
| 1-2-1- L'organisation de l'espace- classe | 28 |
| 1-2-2- La constitution des groupes..... | 28 |
| 1-2-3- Le partage des rôles | 28 |
| 1-3- L'activité proposée | 29 |
| 1-4 Le déroulement de l'activité | 31 |
| 2- L'analyse et l'interprétation des données..... | 32 |
| 2-1- Les critères d'analyse..... | 32 |
| 2-2- L'analyse des productions écrites réalisées individuellement..... | 33 |
| 2-2-1- L'analyse des productions écrites d'un point de vue matériel | 34 |
| 2-2-2- L'analyse des productions écrites d'un point de vue sémantique | 35 |
| 2-2-3- L'analyse des productions écrites d'un point de vue morphosyntaxique | 36 |
| 3- L'analyse du travail collaboratif | 37 |
| 3-1- L'analyse des productions écrites d'un point de vue matériel | 38 |
| 3-2- L'analyse des productions écrites d'un point de vue sémantique | 38 |
| 3-3- L'analyse des productions écrites d'un point de vue morphosyntaxique | 38 |

| | |
|---|----|
| 4- Une étude comparative entre les productions écrites individuelles et collectives | 39 |
| Conclusion Générale | 40 |
| Bibliographie | 42 |

Introduction

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. Selon Vygotski « *Il doit faire abstraction de l'aspect sensible du langage lui-même , il doit passer du langage abstrait, au langage qui utilise non les mots mais les représentations des mots [...] Ce caractère abstrait du langage écrit, le fait que ce langage est seulement pensé et non prononcé représente justement l'une des plus grandes difficultés que rencontre l'enfant dans le processus de maîtrise de l'écriture* ». ¹

En fait, pour la plupart des apprenants du français langue étrangère, la production écrite est une préoccupation, elle présente un enjeu important chez les enseignants comme chez les apprenants. Ces derniers doivent bien reconnaître l'importance de cette compétence parce qu'elle est une des quatre compétences nécessaires (compréhension de l'écrit, production de l'écrit, compréhension de l'orale et production de l'orale) dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères notamment le français.

En outre, la plupart des enseignants quand ils demandent à leurs apprenants 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. Donc, l'enseignant doit crier ou trouver des méthodes d'enseignement ou des pratiques qui lui permettent de faciliter la rédaction d'une production écrite.

Dans notre présente étude, nous nous mettons l'accent sur le travail collaboratif et son apport sur l'amélioration de la production écrite. Cette nouvelle stratégie est mise en place avec la réforme du système éducatif national en 2003 qui est la pédagogie de projet. Elle fait appel au travail collaboratif qui insiste sur l'idée de mettre l'élève dans une situation d'interaction afin de réaliser une tâche commune.

Plusieurs didacticiens se sont intéressés au travail du groupe et considèrent l'école comme une société chargée d'interactions et d'échanges. Selon Dewey « *L'école est une communauté de vie à l'intérieur de laquelle les élèves sont amenés à coopérer(...) faire*

¹ Vygotski L .S, Cité par Jean-Louis Chiss , *L'écrit , la lecture et l'écriture, Théories et didactiques* , L'Harmattan, Paris, 2012, P. 167.

travailler les élèves ensemble, développer leur intérêt personnel pour les relations sociales, favoriser le partage des idées ; voilà ce qu'il cherchait à promouvoir »¹

Dans ce travail de recherche, nous nous sommes interrogées sur l'utilité et l'efficacité du travail collaboratif dans la production écrite. C'est pourquoi la problématique que nous pouvons poser tourne autour du travail collaboratif : dans quelle mesure le travail collaboratif peut aider les apprenants de la 2^{ème} année secondaire à améliorer leur compétence de production écrite ?

Pour répondre à cette question nous supposons que :

- Le travail collaboratif mettrait l'apprenant dans une situation réelle permettrait de développer la compétence scriptural des apprenants (c'est-à-dire écrire mieux).
- Ecrire en collaboration stimulerait les apprenants à interagir, et cela amène chacun à faire évoluer et enrichir ses connaissances.

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons adopté une méthode expérimentale en s'appuyant sur une démarche analytique puis comparative menée auprès des apprenants de la 2^{ème} année secondaire au lycée de 545 martyrs à Bordj Bou Arréridj.

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

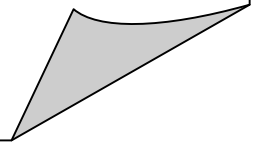
Nous avons divisé notre travail en trois chapitres. Le premier chapitre intitulé « Le travail collaboratif : une nouvelle stratégie d'enseignement-apprentissage » sera réservé au travail collaboratif, ses origines, ses composantes, ses caractéristiques et ses avantages. Le deuxième chapitre intitulé « La production écrite dans l'enseignement-apprentissage du FLE » où nous entamerons la définition de l'écrit puis, la production écrite, sa place à travers les méthodologies, et ses modèles, nous parlerons également du processus d'écriture, et enfin nous évoquerons l'évaluation de la production écrite. Quant au troisième chapitre, il sera consacré au recueil et l'analyse du corpus.

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

¹ Dewey, Cité par : BAUDRIT Alain, *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une nouvelle méthode pédagogique*, De Boeck, Bruxelles, 2005, p.12.

Chapitre I

***Le travail collaboratif : une stratégie
d'apprentissage***



Introduction

Dans ce chapitre, nous allons mettre l'accent sur le concept du travail collaboratif. 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.

Le travail collaboratif est une nouvelle pédagogie apparue dans les années 1970. Elle est en effet un moyen reconnu de motiver et de faciliter les apprentissages (elle est fondée sur la motivation des apprenants).

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

1- L'étymologie du mot collaboratif

Etymologiquement, le mot collaboratif désigne travailler ensemble. Qui dit travail, dit création ou production.

2- Définition du mot "collaboratif "

Jusqu'aujourd'hui, il n'y a pas une définition précise du mot collaboration du fait de sa proximité avec la notion de la coopération.

Selon le dictionnaire Le Robert, le mot collaboratif vient du mot collaboration qui veut dire « *un travail en commun, un travail entre plusieurs personnes qui génère la création d'une œuvre commune* ». Le travail collaboratif c'est donc, une stratégie qui favorise le travail 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 groupe¹.

3- Définition du travail collaboratif

Le travail collaboratif peut être 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 élèves soient organisés en petits groupes de travail en vue de ne rendre qu'un seul devoir co-signé par tous les membres du groupe.

¹ - Le Robert, *Dictionnaire de français*, 2000, EDIF, P.76

Pour Cohen, 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* »¹.

4- L'origine du travail collaboratif

Yves Reuter² rappelle que le travail collaboratif est apparu comme une stratégie d'enseignement qui s'inscrit dans les principes de l'approche constructiviste et socioconstructiviste issus des travaux de Vygotski et de Piaget. Ces derniers accordent une grande importance au travail en équipe qui se fait par « *sa participation à une démarche hypothético-déductif* »³.

D'après le constructivisme, l'apprenant construit son savoir à partir de ceux qui sont déjà intégrés jusqu'à l'acquisition de ceux qui sont visés c'est-à-dire l'apprenant construit ses connaissances en modifiant des éléments (représentations) déjà présents: c'est une restructuration conceptuelle à travers les expériences. Cela signifie que l'apprentissage est actif et non passif.

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* »⁴.

En outre, l'approche socio-constructiviste 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* »⁵. Donc, mettre l'élève autour d'une table avec ses camarades face à une

¹ - COHEN. G. Elizabeth, Op. Cit, P.1.

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

³ N. Hirtt. « *L'approche par compétences : une mystification pédagogique* ». [En ligne]. In, *L'école Démocratique*, n°39, septembre 2009. Disponible sur le site : www.ecoledemocratique.org (consulté le 24 mars 2017).

⁴ BENSALÉM Djemàa « *La pédagogie du projet comme médiation pour le développement de la compétence rédactionnelle en FLE chez des apprenants algériens de 1^{ère} année secondaire* », Thèse de Doctorat en didactique, 2012/2013, P. 57.

⁵ REUTER Yves .*ibid*, P.83.

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. Selon Jaques Andre « rien n'est plus motivant pour un être humain que de parler de lui, de se sentir écouté et entendu dans ce qu'il pense exprimer le personnel »¹.

Selon l'approche constructiviste, l'élève progresse tout au long du processus de découverte des connaissances et le savoir représente l'objectif même de l'apprentissage.

Le travail collaboratif a pris ces dernières années une nouvelle dimension avec l'essor des outils informatiques et Internet offrant aux organisations des possibilités nouvelles en matière d'organisation du travail, notamment dans le cadre de la mise en œuvre de projets².

5- La différence entre le travail collaboratif et le travail coopératif

Ces deux termes sont parfois utilisés distinctement malgré 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).

Donc, il ne faut pas confondre ces deux notions :

5-1- Le travail coopératif

Il peut être défini comme un travail de groupe ou une coopération organisée entre plusieurs personnes interagissant dans un but commun, dans laquelle la tâche est divisée en sous-tâches, chaque tâche est effectuée par un acteur. Chaque intervenant sait ce qu'il doit faire dès le début, il communique, échange et partage des éléments uniquement pour arriver à son objectif individuel. A la fin, le travail de chacun est réuni pour créer un objectif unique du travail collectif. C'est la succession progressive et coordonnée des actions de chacun qui permet de remplir l'objectif fixé.

Par ailleurs, le travail coopératif peut être défini comme « une organisation collective du travail dans laquelle la tâche à satisfaire est fragmentée en sous-tâches. Chacune de ces sous-tâches est ensuite affectée par un acteur, soit selon une distribution parfaitement horizontale dans laquelle tâches et acteurs sont équivalents, soit selon une logique

¹ ANDRE. Jean, maître de conférences à l'université de Poitiers, Directeur d'étude à l'LUFM.

² http://elearning-concepts.com/terminologie_constructivisme_socioconstructivisme.htm

d'attribution en fonction des compétences particulières de chacun »¹. Autrement dit, il s'agit d'une division rationalisée (négociée) d'une tâche en actions qui seront réparties (attribuées) entre acteurs agissant de façon autonome.

De ce fait, « 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 »².

5-2 Le travail collaboratif

Ce type de travail se fait en groupe dès le début jusqu'à la fin, sans division fixe de tâches et sans répartition des rôles. La collaboration s'entend en fait par une situation de travail collectif où tâches et buts sont communs. Chacun des membres du groupe travaille ainsi sur les mêmes points. La responsabilité est donc collective. 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. Les interactions interpersonnelles sont donc permanentes afin d'assurer une cohérence globale.

Par ailleurs, Philip.C. Abrami donne une autre définition au travail collaboratif, il le considère comme étant : « *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 »³.*

Le travail collaboratif associe trois modalités d'organisation :

- Il repose sur tous et chacun, dans le projet, de s'inscrire dans un principe d'amélioration continu de chaque tâche et de l'ensemble du projet ;
- Il organise le travail en séquences de tâches parallèles ;
- Il fournit aux acteurs de chacune de tâches une information utile et facilement exploitable sur les autres tâches parallèles et sur l'environnement de la réalisation.

On dit en effet qu'il y a une collaboration quand un groupe organisé d'acteurs oriente et négocie ses interactions collectives vers une finalité dont chacun sait qu'elle ne pourrait être atteinte par un seul acteur. Chaque acteur doit alimenter ses contributions individuelles par celles des autres, donc les apports individuels n'ont de sens que par leur

¹ Cerisier, « *environnements d'apprentissages collectifs en réseaux* » 1999.

² Henri et Lundgren-Cayrol, *L'apprentissage coopératif*, 2001, P. 8

³ ABRAMI, Philip. C. et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Edition de la Chenilière, Montréal, 1996, P.11.

intégration à tous les autres et non par leur seule juxtaposition pour résoudre ensemble un même problème.

Dans le cas où le but à atteindre est l'acquisition de compétences, nous parlerons d'un apprentissage collaboratif.

6- 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 entretient 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. Selon Vienneau Raymond « *c'est une stratégie d'enseignement par laquelle un certain nombre d'élèves sont regroupés pour réaliser une tâche scolaire dans un climat d'interdépendance positive et de responsabilité individuelle et collective à l'égard des apprentissages effectués par chaque membre d'équipe* »¹. En somme, l'apprentissage collaboratif est une bonne stratégie qui installe chez l'apprenant des valeurs éducatives lui permettant de s'adapter et d'agir dans les différentes situations de vie. Elle apprend aussi chez lui l'acceptation des autres.

6-1- La distinction entre l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif

Dans leur ouvrage "Apprentissage collaboratif à distance" (2001), les auteurs Fr. Henri et K. Lundgren-Cayrol apportent cette distinction entre coopération et collaboration : « [...] pour induire l'apprentissage, la collaboration mise autant sur la réalisation de la tâche par l'apprenant que par le groupe, contrairement à la coopération qui propose à l'apprenant de s'acquitter d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche »². Lorsque plusieurs auteurs contribuent à une même publication tout en travaillant isolément sur leur texte respectif, ils coopèrent, mais ne collaborent pas. Toutefois, lorsque

¹ VIENNEAU. Raymond, *Apprentissage et Enseignement, Théories et Pratiques*, Chenelière Education, Paris, 2011. P. 190.

² .Ibid.

plusieurs auteurs travaillent sur un même texte, apportant chacun leur contribution et partageant leurs idées, ils collaborent.

Par ailleurs, John Dewey donne une autre définition de l'apprentissage coopératif « est une pratique qui repose essentiellement sur trois facteurs indispensables; lesquels : la communication entre les individus, la libre interaction entre eux et la conscience des buts communs »¹.

6-2- Les caractéristiques de l'apprentissage collaboratif

- Il n'y a pas de répartition des tâches entre les apprenants. Ces derniers participent ensemble à l'élaboration de chacune des étapes de la production du travail.
- Il est particulièrement difficile d'identifier les contributions individuelles car elles vont fusionner et ne pas se juxtaposer.
- Comme le travail est constamment collectif, il implique l'échange de points de vue, l'engagement mutuel, la motivation, la confiance, ainsi que des capacités à argumenter, à écouter et à respecter l'avis des autres.
- Les compétences sociales sont d'avantage sollicitées ; ce qui participe à l'émergence d'une intelligence collective.
- Les interactions entre les apprenants sont indispensables. Elles impliquent des aptitudes spécifiques, des règles et un accompagnement de la part de l'enseignant. Elles permettent d'assurer en permanence la cohérence des actions pour effectuer une même tâche et d'atteindre l'objectif visé.
- La responsabilité est partagée et assumée collectivement par l'ensemble des contributeurs.
- Cette pratique permet aux apprenants d'échanger et de communiquer pendant le travail pour arriver à leur objectif fixé au début².

¹ DEWEY.John, *Démocratie et Education, Introduction à la philosophie de l'éducation*, L'âge d'homme, 1983, P,9.

² <http://www.enseignement.be/index.php?page=27902&navi=4409>

8- Les composantes de l'apprentissage collaboratif

Plusieurs didacticiens affirment que le fait de placer les élèves en groupes ne garantit pas d'avoir un vrai apprentissage « *Le fait de placer des élèves autour d'une table ne garantit pas qu'ils vont coopérer* »¹.

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

8-1 Le regroupement des apprenants

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

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

- **Le regroupement de base:** qui est basé sur l'hétérogénéité du groupe.
- **Le regroupement par champ d'intérêt:** qui insiste sur la manière dont les apprenants souhaitent travailler.
- **Le regroupement aléatoire:** se fait selon l'ordre alphabétique des noms des apprenants.
- **Le regroupement par libre choix:** ce type de regroupement donne le libre choix aux élèves.

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* »².

de ce fait, Barlow distingue différentes 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.

¹ JODOIN.Jean Pierre, *Règles de vie et coopération, Revue. Vie pédagogique.* N/ :119, Avril.

² BARLOW, Michel, *Le travail en groupe des élèves*, Armand Colin, Paris, 1993, P.53.

- **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 magistrale qui est le «*leader*», ce dernier est chargé de plusieurs rôles, tant qu'il amorce l'interaction au sein du groupe, empêche les membres de s'écarter du sujet et favorise une évaluation.

8-2 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 donc, l'élève est responsable de son apprentissage comme Abrami a déclaré «*A veiller à son propre apprentissage tout en aidant les membres du groupe à atteindre l'objectif visé*»¹. De ce fait, l'apprenant tire d'avantage de cette activité dans la mesure où il cherche, échange, déclare ses connaissances à ses camarades afin d'établir une mise en commun qui vise le développement de ses compétences.

8-3- L'interdépendance positive

Dans un travail collaboratif «*il y a une interdépendance positive quand le succès d'une ou d'un élève augmente les chances de succès des autres*»². Ce qui nous permet de dire que le travail collaboratif nécessite une interdépendance positive, tous les membres doivent aider s'entraider, chacun va faire appel à ses pré-requis 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.

8-4- Les habiletés coopératives

Selon Elizabeth. C «*les élèves doivent comprendre pourquoi l'enseignant introduit les petits groupes et pourquoi les habiletés de travail de groupe sont importantes*»³.

Un autre élément qui est très importante dans le travail collaboratif, celui des habiletés coopératives.

Les spécialistes de l'éducation considèrent que 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*

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

² Ibid P. 74.

³ COHEN, G. Elizabeth, *Le travail de groupe : stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les édition de la Chenilière, Montréal, 1994, P.41.

mettent l'accent sur les habiletés cognitives de haut niveau, tandis que d'autres ont pour but d'améliorer les habiletés sociales »¹.

8-5- La communication

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

Le rôle de l'enseignant dans un travail collaboratif

Dans un travail de groupe, le rôle de l'enseignant se change, comme l'affirme Cohen. E « *Le travail de groupe change radicalement le rôle de l'enseignant, il n'a plus assumé seul la supervision directe des élèves et la responsabilité et veiller à ce qu'il fasse leur travail exactement comme il leur indique »².*

Nous pouvons donc résumer ses rôles dans les trois points suivantes :

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

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

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

L'évaluation du travail collaboratif

Il y a plusieurs possibilités pour évaluer :

- L'enseignant peut évaluer le groupe d'élèves lors du travail. Ceci suscite des difficultés au point que l'enseignant ne peut pas en permanence contrôler, en écoutant, en observant le travail de chaque groupe.
- Le groupe évalue lui-même, cela suppose que les élèves 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 *Op-cit, P.45.*

² COHEN Elizabeth, *Le travail de groupe, Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*, Chenelière, Montréal, 1994, p. 104.

9- Les aptitudes travaillées et développées par l'apprenant lors d'un travail collaboratif

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

10- 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 de groupe présente davantage à motiver les apprenants comme a dit Jaque Andre « Rien est plus motivant pour un être humain que de parler de lui de se sentir écouter et entendu dans ce qu'il pense exprimer le personnel »¹.
- le travail collaboratif renforce les liens et développe les relations interpersonnelles entre ses membres. Donc, c'est un facteur qui favorise la socialisation.
- Ce type de travail aide les apprenants à diminuer les erreurs grâce aux investissements collectif des membres d'un groupe.
- Le travail de groupe développe l'autonomie et la créativité chez l'apprenant «L'enseignant s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité à respecter et à tirer partie de leur diversité, à valoriser leur créativité et leur talent donc à développer leur autonomie dans le travail »².

11- Trois approches pour réaliser un écrit collaboratif

Réaliser un écrit collectif peut se faire de différentes manières, selon trois niveaux de collaboration :

- Un membre commence par rédiger un article qui est ensuite modifié et enrichi par un autre membre et ainsi de suite jusqu'à obtenir un « document » jugé complet par le groupe et faisant l'objet d'un consensus.
- Une approche plus coopérative que collaborative consiste à ce que chaque membre travaille sur une partie de l'article. Les diverses parties produites sont ensuite reliées entre elles et harmonisées pour former un seul et même article.

Une variante à cette coopération consiste à ce que chaque membre, selon ses compétences et ses appétences, effectue une partie du travail. Par exemple, un membre rédige, l'autre corrige, le troisième relit etc.

- Enfin, l'approche la plus collaborative est peut-être celle qui inclut tous les membres de la conception à la réalisation de l'écrit, celle où il n'y a pas véritablement de distinction de rôle. Chacun participe ainsi aux différentes phases.³

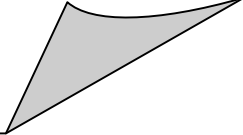
¹ ANDRE Jaques, maître de conférences à l'université de Poitiers Directeur d'étude à l'LUFM.

² Circulaire N 27-123- du 23 mai 1997 parue dans le bulletin officiel N 22-29.

³ <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/apprent/page9c.html>

Chapitre II

***La production écrite dans
l'enseignement/apprentissage du FLE***



Introduction

Dans ce deuxième chapitre, nous allons traiter la notion de la production écrite. D'abord, nous allons définir l'écrit, et ce en nous référant aux propos de certains didacticiens. Ensuite, nous aborderons la production écrite et la place qu'occupe à travers les méthodologies et ses modèles. Nous évoquerons également le processus d'écriture.

A la fin de ce chapitre, nous aborderons l'évaluation de la production écrite.

1- La production écrite

Avant de définir la production écrite, il est important de comprendre qu'est ce qu'un écrit ?

1-1- Définition de l'écrit

Le mot écrit vient du verbe (écrire) qui désigne : *« le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières »*.¹

L'écrit est un champ ou domaine très vaste qui englobe diverses activités que les apprenants doivent apprendre au sein de la classe tel que la lecture, la graphie, l'orthographe et la production de différents textes.

Selon Cuq, en didactique des langues, l'écrit se définit par opposition à l'orale, selon Cuq *« dans son sens le plus large, par opposition à l'orale, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu... »*.²

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

¹ - ROBERT, Jean Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, l'essentiel français*, 2e édition, 2008, P. 76.

² - CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, clé international, 2003, PP. 78-79.

1-2- Définition du texte

Le texte est un ensemble cohérent des mots et des phrases qui mènent à structurer un paragraphe ou bien un texte.

1-2-1- Les types de texte

Il existe plusieurs types de texte, lesquels :

- **Le texte narratif** : se caractérise par le récit, le scripteur raconte une suite d'actions ou d'évènements, réels ou imaginaires qu'il inscrit dans le temps.
- **Le texte descriptif** : il s'agit de la description d'une personne, d'un lieu, ou d'un objet. si l'acte d'écrire favorise le savoir et la mémoire, la mise en scène du vocabulaire et sa distribution thématique répondent à des règles textuelles qui différencient l'énumération de la description.
- **Le texte argumentatif** : dans ce genre du texte, on défend ou on dénonce un point de vue pour convaincre une personne par une opinion personnelle en justifiant par des arguments, en illustrant par des exemples.
- **Le texte explicatif** : sert à expliquer un phénomène scientifique ou un évènement en donnant les causes et les conséquences de chacun.
- **Le texte injonctif ou prescriptif** : vise à énumérer des conseils ou des ordres .il se caractérise par l'emploi du l'infinitif, le subjonctif et le conditionnel.

1-3- Définition de la production écrite

La production écrite est l'une des quatre compétences à faire acquérir aux apprenants dans le processus d'enseignement /apprentissage des langues étrangères : compréhension de l'orale, production de l'orale, compréhension de l'écrit et production de l'écrit.

Cette compétence se différencie nettement de la production de l'orale bien qu'elles soient toutes les deux formes de la communication.

Le dictionnaire Larousse a défini la production orale comme suit: « *écrire à l'aide d'un crayon ou d'un stylo, ou de tout autre moyen, un tracé sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organisés (rédigés) dans le but de conserver ou de transmettre un message précis (appelé l'énoncé). L'écriture est donc un support (on dit aussi un canal) permettant à celui qui écrit de s'adresser à une autre personne à laquelle le message est destiné* ». ¹

¹ - Le dictionnaire Larousse 1997, P.6.

D'après cette définition, la production écrite est la mise en place et la concrétisation de l'orale sur une feuille car elle est considérée comme un message écrit par un scripteur, destiné à un lecteur.

Yvonne Cossu définit la communication par écrit comme: *[un scripteur écrit à un lecteur pour lui faire part d'un message. Elle déduit les implications suivantes : il faut avoir quelque chose à dire, savoir à qui l'on s'adresse et comment on organise le message, donc il s'agit de maîtriser l'organisation d'un message écrit et de mettre en forme en mobilisant la grammaire et le lexique au service du fond]*.

Plusieurs didacticiens définissent la production écrite par rapport à la production orale. Selon Schneuwly la production écrite est « *la possibilité de représenter la langue orale par un système visuel* »¹.

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

Cuq et Gruca ont également proposé une définition de la production écrite « *écrire c'est réaliser une série de procédures de résolution de problème qu'il est quelque fois délicat de distinguer* »².

Alors, la production écrite est l'ensemble de tâches à faire accomplir pour la résolution des problèmes.

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

- **Une compétence linguistique**: la compétence et la capacité d'utiliser les structures grammaticales, phonétiques, lexicales, textuelles de la langue.
- **Une compétence référentielle** : « *connaissance des domaines d'expérience et des objets* »³;
- **Une compétence socioculturelle** : « *connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle* »⁴ ;
- **Une compétence cognitive** : la compétence de construction du savoir ;

¹ - SCHNEUWLY, Bernard, *le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988, P.45.

² - CUQ, Jean Pierre et GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, coll, FLE, Ed Presse universitaires de Grenoble, Paris, 2002, P.178.

³ - Moirand, S, "*Enseigner à communiquer en langue étrangère*", Paris, Hachette, 1982.

⁴ - Ibid

- **Une compétence discursive (pragmatique)** : la capacité de produire un texte écrit correspondant à une situation de communication (la capacité d'utiliser les différents types de discours).

2- La place de la production écrite à travers les méthodologies

La production écrite a été souvent considérée comme un ensemble de savoirs à faire acquérir selon un mode hiérarchique.

Les nouvelles méthodologies d'enseignement /apprentissage du FLE accordent une grande importance à l'écrit qui vise l'installation des savoir-faire chez l'apprenant.

2-1- La méthodologie traditionnelle

Elle est notamment appelée la méthodologie de grammaire- traduction, elle fut largement adoptée à la fin du 17^{ème} siècle et la première moitié du 19^{ème} siècle.

La méthodologie traditionnelle se base sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. La langue étrangère était décortiquée et présentée comme un ensemble de règles grammaticales ; on lisait d'abord, puis on expliquait le sens des mots après. L'importance était donnée à la forme littéraire plus qu'au sens des textes.

La culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère.

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

Beaucoup de chercheurs considèrent que son utilisation massive a donné lieu à de nombreuses évolutions qui ont abouti à l'apparition des nouvelles méthodologies modernes.

2-2- La méthodologie directe

La méthodologie directe est née vers la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle, durant l'essor économique et industriel. D'après C.PUREN, cette méthodologie est considérée comme la première méthode spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle oblige pour la première fois tous les professeurs de la langue étrangère à utiliser une méthodologie unique.

L'objectif de cette méthodologie était pratique. Le passage à l'écrit restait au second plan, il était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève savait déjà bien employer oralement, c'est ce que certains ont nommé « un oral scripturé ». La progression vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions des récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre, ce qui montre que l'écrit occupait une place seconde en méthodologie directe.

2-3- La méthodologie audio-orale (MAO)

La méthodologie audio-orale est née au cours de la deuxième guerre mondiale (1956/1965) au Etat Unie, pour répondre aux besoins de l'armée américaine.

Sous cette méthodologie on privilégiait surtout l'oral, l'écrit n'était qu'une excuse pour mettre en pratique des connaissances sur les règles de la grammaire de la langue cible. Les exercices écrits consistaient à des exercices structuralistes de substitution.

La méthodologie audio-orale met l'accent sur la création d'automatismes linguistiques chez l'apprenant au moyen de la répétition. Grace à cette méthode l'apprenant devrait être capable de produire des énoncés corrects sans réfléchir et sans analyser de sa part.

2-4- La méthodologie structuro- globale audiovisuelle (SGAV)

Cette méthodologie est apparue au cours des années 1950/1960 (la deuxième guerre mondiale). C'est aussi sous cette approche on soulignait l'importance de la communication dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, mais, encore une fois, c'était l'oral qui prédominait. L'écrit devait venir une fois que l'apprenant était sensibilisé à la langue cible à travers l'écoute de documents oraux. La pratique de l'écrit se limitait alors à des dictées et à l'imitation de textes modèles présentés au début de la leçon.

2-5- L'approche communicative

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

Les principes de cette approche donnent définitivement une place très importante à l'écrit comme instrument réel de communication et d'interaction sociale. Les pratiques sont aussi variées que les nécessités de communication de l'écrit de l'apprenant. Elles vont de la rédaction d'un petit mot adressé au voisin, à la rédaction de textes complets visant la communication d'idées ou formes de pensées.

3- Les modèles de la production écrite

Les modèles de production écrite sont divisés en deux grands types, un modèle linéaire et les modèles récursifs de type non linéaire où le texte s'élabore en correspondance avec des activités de niveaux différents.

3-1- Le modèle linéaire

D'après Rohmer 1965 le processus de production écrite se subdivise en trois grandes étapes : la pré-écriture qui comprend l'élaboration du plan et de la recherche d'idées ; l'écriture c'est-à-dire la rédaction du texte, et enfin, la réécriture où le scripteur révisé son texte et apporte des corrections au niveau du fond et de la forme. Alors le résultat de ces trois étapes c'est alors la production écrite.

3-2- Les modèles non linéaires

Il existe trois modèles de production écrite non linéaires :

3-2-1- Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)

Ce modèle a été élaboré à partir de la technique de la réflexion à haute voix (think aloud) selon laquelle les sujets rédigent un texte tout en expliquant oralement de quelle façon ils s'y prennent.

Ce modèle se subdivise en trois grandes composantes :

- **Le contexte de la tâche**: c'est l'environnement physique
- **La mémoire à long terme du scripteur.**
- **Le processus d'écriture** : c'est la tâche elle-même.

A partir de ces composantes, on comprend que ce modèle établit le cheminement du scripteur et sa progression lors la rédaction d'un texte écrit.

3-2-2- Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA

Bereiter et Scardamalia ont proposé deux descriptions basées sur l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture.

La première description appelée « *connaissances-expression* », décrit la démarche de scripteurs débutants qui rédigent un texte par leurs propres connaissances sans chercher d'autres renseignements. Tandis que la deuxième description « *connaissances-transformation* » présente le cheminement d'un scripteur habile qui sait résoudre ses problèmes pendant la tâche d'écriture.

Ces deux descriptions sont aussi représentatives car elles élaborent et montrent le cheminement de différents types de scripteurs, novices et habiles.

3-2-3- Le modèle de DESCHENES 1988

Dans ce modèle, le psychologue québécois Deschênes met l'accent sur la relation qui existe entre la compréhension et la production écrite en s'inspirant des recherches menées par Hayes et Flower.

Ce modèle comprend deux grandes variables : La situation d'interlocution et le scripteur.

La première grande variable inclut tous les aspects qui peuvent avoir une influence sur l'écriture. La seconde variable, celle du scripteur, comprend deux grands ensembles: les structures de connaissances et les processus psychologiques.

Finalement, nous pouvons dire que la production écrite n'est pas une simple activité mais, c'est un résultat d'une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte,

4- Les difficultés rencontrés par les apprenants lors la rédaction des productions écrites

Il est important de signaler que les apprenants ont de réelles difficultés pendant la réalisation des productions écrites.

Ce problème semble tout à fait normal, parce que les spécialistes du domaine ont mit en évidence l'aspect complexe de cette compétence. J-P Robert affirme que la production écrite est perçue comme « *une activité complexe de production de texte, à la fois intellectuelle et linguistique qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières* ». ¹

Elle n'est une simple tâche, mais c'est un ensemble d'opérations cognitives et de règles langagières.

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

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

Les difficultés que rencontrent les apprenants sont de diverses natures :

- **Linguistiques** : qui concernent l'usage de la grammaire, les fautes d'orthographe ...
- **Cognitives** : qui concernent les stratégies textuelles, la cohérence et la cohésion.

¹- ROBERT, J.P, Op.cit, P. 174.

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

- **Socioculturelles** : qui concernent le vocabulaire spécifique à chaque langue.

5- La démarche à suivre par l'enseignant en séance d'expression écrite

* L'enseignant lit la consigne, et il s'assure si elle a été bien comprise par tous les élèves.

* Il explique par la suite la situation de communication.

* Il rappelle certaines caractéristiques du type de texte que les apprenants ont à (ré) produire (article, lettre, invitation...).

* L'enseignant explique si la rédaction se fait individuellement ou en groupe.

Il en profite pour passer auprès des apprenants en classe, lire silencieusement les expressions des apprenants, attirer leurs attentions sur certaines erreurs, en les soulignant au crayon.

* L'enseignant souligne les erreurs les plus fréquentes dans les copies, en évitant de mettre une note. Ce qui est plus intéressant serait de repérer uniquement les erreurs les plus fréquentes dans les copies des apprenants. Pour élaborer des exercices de remédiation pour chaque type d'erreurs, afin qu'ils réussissent progressivement à produire des textes en respectant les règles de mise en texte.

6- Le processus d'écriture

Le processus d'écriture est défini, selon le dictionnaire pratique de didactique de Jean Pierre Robert, comme suit : « *Le processus d'écriture est une activité complexe qui repose sur une Situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir-faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. Ce processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité* ». ¹

Le processus d'écriture se caractérise par sa complexité qui met l'apprenant dans une situation où il doit résoudre un problème en se basant sur ses capacités personnelles, ses connaissances, ses habiletés, et ses acquis.

Le processus d'écriture comprend quatre composantes :

6-1- La planification

C'est la première étape dans ce processus, au cours de laquelle le scripteur fait appel à ses connaissances requises stockées en mémoire à long terme, les réorganise pour avoir une planification à son produit.

¹ - ROBERT, J.P., Op.cit, P. 76

Pour Hayes et Flower [la *planification*, c'est une représentation interne et abstraite des connaissances utilisées pour écrire un texte].

La planification est une récupération des informations existantes dans la mémoire. cette étape contient trois aspects :

- **La conception (génération d'idées) ;**
- **L'organisation (regroupement de ces idées) ;**
- **Le cadrage (réajustement de cette organisation en fonction des objectifs)**

Elle consiste à :

- L'analyse de la tâche à accomplir ;
- L'élaboration du plan ;
- L'activation des connaissances antérieures pour les exploiter au cours de la réalisation de la tâche.

6-2- La mise en texte (la réalisation)

La réalisation s'intéresse aux unités lexicales, leurs structures syntaxiques et les messages produits.... Elle consiste à la gestion des moyens cognitifs afin d'accomplir la tâche.

6-3- La révision collaboratif

Elle a pour but d'évaluer la production écrite et de vérifier l'adéquation du plan de la rédaction aux objectifs fixés préalablement.

D'après Fayol (1992 -109) : *la révision collaboratif est une procédure complexe qui relève de production et implique un retour au texte par une forme particulière de lecture : lecture – évaluation.*

C'est grâce à la révision que le scripteur peut détecter ses erreurs en passant par la relecture de son produit pour qu'il procède par la suite à la correction à travers les diverses opérations : ajout, remplacement, suppression, reformulation...

7- L'évaluation de la production écrite

L'évaluation est la dernière étape d'un apprentissage inscrit dans le cadre d'une séquence, elle est le bilan du parcours d'apprentissage à un stade précis.

Il n'y a pas de véritable apprentissage de l'écrit sans évaluation, c'est ce qu'affirme Michel Pendant :

«Un ensemble d'apprentissage par lesquels on mesure les effets des activités menées sur un public déterminé. En d'autre terme on vise à mesurer la distance entre les intentions pratiques d'un sujet apprenant et les résultats obtenus à l'égard des objectifs fixés»¹.

L'évaluation est donc un moment important de remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants dans leur structuration (production écrite)

« L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et de l'intonation de départ »².

L'évaluation n'est pas seulement une aide à l'apprentissage, c'est aussi un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution des compétences des élèves à la fin de la séquence avant d'entamer celle qui va suivre.

Lors de l'évaluation d'une production écrite, l'enseignant généralement se base sur les critères suivants :

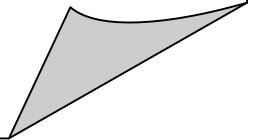
- **Le point de vue morphosyntaxique** : Concerne l'application correcte des règles de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe).
- **Le point de vue sémantique** : On peut entendre par là, la non-contradiction entre les informations, il porte même sur la relation entre les signes et leurs référents.
- **L'aspect matériel** : Il porte sur la mise en page, le support, la typographie, le découpage en paragraphes, la production.

¹ - IPENDANX, Michel, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris, 1984, p. 48.

² - Cuq, Jean-Pierre, *Didactique du FLE et seconde*, Paris, CLE, international, 2003, p90.

Chapitre III

L'expérimentation



1- Recueil des données

1-1- La description du corpus

1-1-1- Terrain et public

Nous avons effectué notre expérience au niveau du lycée de 545 martyrs à Ghilassa, une commune dans la Daïra de Bordj Ghedir, Wilaya de Bordj Bouarréridj au moyen d'une autorisation remise par le chef du département du français à M'sila et le directeur de ce lycée pour mener un expérimentation. Nous avons choisi cet établissement parce que nous étions des élèves de ce lycée, et car il nous fournit tous les moyens nécessaires pour le bon fonctionnement de notre travail. Ce lycée contient cinq classes de niveau deuxième année. Nous avons choisi la classe de la deuxième année lettres et langues étrangères qui comporte 22 élèves de niveau scolaire hétérogène, dont trois élèves de sexe masculin et le reste était de sexe féminin.

Nous avons proposé aux élèves de cette classe une activité d'écriture de double tâche. Ils sont appelés d'abord à réaliser une production écrite individuelle puis en groupe.

Nous avons opté à cette méthode pour savoir si le travail en collaboration est efficace en production écrite pour les apprenants qui ont des difficultés au niveau rédactionnel.

1-1-2- la classe

La classe dans laquelle nous avons travaillé est vaste, propre et bien organisée en trois rangers. Elle était bien décorée par des travaux réalisés par les apprenants.

Les élèves étaient âgés entre 17 et 18 ans. Leur niveau général était moyen, à l'exception de quelques bons éléments.

L'enseignante qui nous a accueillis était sérieuse, elle nous a donné le temps nécessaire pour réaliser notre expérimentation dans les bonnes conditions.

1-2- L'enquête et la collecte des données

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'évaluation des productions écrites réalisées individuellement puis en groupe.

La réussite de notre travail collaboratif nécessite la mise en place des trois étapes suivantes qui sont :

1-2-1- L'organisation de l'espace- classe

La réussite du travail collaboratif exige une bonne organisation de la classe, c'est pour cela nous avons aménagé cette classe d'une façon qui permet aux élèves d'échanger, de communiquer, d'interagir et de partager leurs idées facilement.

Par la suite, nous avons placé chaque groupe autour de deux tables d'une manière qu'ils ne soient pas trop près les uns des autres et pour qu'ils puissent travailler sans être gênés.

1-2-2- La constitution des groupes

Après avoir organisé la classe, nous avons informé et expliqué aux élèves qu'ils vont réaliser une activité de production écrite. Puis, nous avons sollicité qu'ils vont travailler en groupes.

Ensuite, nous avons réparti les élèves de la classe de la deuxième année en cinq groupes. Chaque groupe contient trois élèves de niveau moyen et un élément de bon niveau. le regroupement des apprenants est fait selon leurs niveaux scolaires, nous avons regroupé les élèves selon les consignes de l'enseignante parce qu'elle connaît bien leur niveau mieux que nous.

1-2-3- Le partage des rôles

Pour que notre travail soit organisé et bien structuré, nous avons réparti les rôles aux membres de chaque groupe. Un élève 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. A la fin du travail, il doit écrire le texte produit. Le reste du groupe vont s'entraider à la collecte et à la recherche des informations appropriées à leur sujet.

1-3- L'activité proposée

1-3-1- La fiche pédagogique

Niveau : 2AS/ LE

La durée : 1heure

Projet 04 : Présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées, vos aspirations.

Séquence 01 : Rédiger un récit de voyage.

Séance : Production écrite.

Objectifs : L'apprenant doit être capable de :

- réinvestir ses acquis au cours de la séquence afin de produire un récit de voyage.
- Faire la comparaison entre la métaphore et la comparaison et bien l'utiliser.
- Employer les pronoms relatifs simples et composés.
- Utiliser le temps du récit.
 - Les objectifs du travail de groupe :
 - s'exprimer à l'écrit.
 - Favoriser les interactions entre les élèves.

➤ **Le déroulement de la séance**

| Les étapes | Les activités | Le rôle du professeur | L'organisation | La durée |
|--|---|------------------------------|--------------------------------|-----------------|
| Annonce de l'objectif et mise en situation | -Lancement de l'objectif -lecture et explication de la consigne | animateur | Individuelle puis en groupe | 5 minutes |
| Elaboration du plan | Proposer et expliquer le plan | Guide | Individuelle puis en groupe | 10 minutes |
| Annonce des activités de réussite | -Activer les connaissances relatives à la situation de communication -assurer la cohésion du texte à un emploi pertinent des temps. -utiliser de manière adéquate | Guide | Individuelle puis en groupe | 5 minutes |

| | | | | |
|--------------|---|---------|-----------------------------|------------|
| | <p>les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.</p> <p>-utiliser des articulateurs pour enchaîner les phrases.</p> <p>-faire progresser les informations en évitant la répétition.</p> <p>-respect du plan de travail.</p> | | | |
| La rédaction | <p>-Préparation sur brouillons.</p> <p>-révision de la production.</p> <p>-report sur propre.</p> <p>- remise des copies</p> | Oriente | Individuelle puis en groupe | 40 minutes |

Comme nous l'avons dit précédemment, notre travail de recherche porte sur l'analyse puis la comparaison entre les productions écrites des élèves réalisées individuellement et en groupe.

Le texte que nous avons proposé aux élèves est de type descriptif narratif, donc nous avons demandé aux élèves de rédiger un texte dont les consignes de cette activité étaient comme suit : «Votre lycée organise le concours du meilleur récit de voyage. Vous décidez de participer».

- Rédigez le récit d'un voyage que vous avez fait tout seul ou avec ta famille.
- Veuillez utiliser :

- Le passé composé et l'imparfait.
- Les pronoms relatifs.
- La comparaison et la métaphore.

Les outils autorisés : un dictionnaire de français, le manuel scolaire, un manuel extrascolaire, un manuel de conjugaison.

Par ailleurs, le thème de la production écrite réalisée individuellement était presque le même, les consignes étaient comme suit :

« Pendant les vacances passés, vous avez visité avec ta famille l'un des lieux touristiques en Algérie ».

Parlez de ce voyage en décrivant les paysages naturels que contient cette place.

Veuillez utiliser :

- Le passé composé et l'imparfait
- Les pronoms relatifs
- La comparaison et la métaphore

1-4 Le déroulement de l'activité

• Le travail individuel :

Dans un premier temps, nous avons informé les élèves de l'activité à réaliser, puis nous avons expliqué les consignes qu'ils devraient mettre en place.

Après 10 minutes, les élèves ont commencé écrire. Nous étions en train de circuler entre les rangers, chacun était occupé par sa copie.

Nous avons remarqué que la majorité des apprenants ne respectent pas les consignes de l'activité et surtout la conjugaison des verbes au temps qui convient.

Le travail collaboratif :

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

Pendant la réalisation de notre expérimentation, nous avons constaté que :

Après qu'on a informé les élèves qu'ils vont travailler en groupes, ils étaient très motivés puisque l'activité d'écriture est une activité très complexe et tous les élèves ont des problèmes fréquents devant cette tâche.

Avant de commencer la rédaction, les élèves ont apporté une feuille de brouillon pour élaborer leur plan et en même temps ils ont préparé une double feuille pour écrire le texte réalisé à la fin. Puis, chaque groupe a choisi un lieu différent des autres.

Au début, les élèves ont trouvé des difficultés pour commencer leurs textes et comment ils vont ouvrir le débat, c'est pour cela nous avons intervenu pour les aider à introduire leur textes facilement.

Nous avons constaté que les élèves s'échangent en arabe en intervenant quelques mots en français, mais lorsqu'ils demandent notre intervention, ils essaient de parler en français.

Nous avons remarqué que tous les élèves étaient motivés et actifs. Ils utilisaient beaucoup le dictionnaire du français pour vérifier l'orthographe.

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

Nous avons remarqué un élève qui a proposé à ses camarades qu'ils doivent commencer par une idée générale avant d'aller aux idées partielles, et cela pour donner une bonne organisation à leur texte.

Selon l'enseignante, il y avait des éléments qui n'ont pas l'habitude de participer dans la classe par contre ce jour, ils font des efforts remarquables, et ils étaient très motivés. Elle nous a informé aussi que les bons membres n'ont pas l'habitude d'aider les éléments de moyens niveaux, par contre ce jour où nous avons remarqué qu'ils ont pris une bonne atmosphère de solidarité, ils ont expliqué les choses ambiguës, et ils ont demandé leur avis même c'est incorrect.

Nous avons constaté que les apprenants s'encouragent et chacun respecte l'autre.

Quand il reste 10 minutes, tous les groupes ont commencé écrire le texte produit sur une double feuille propre pour le donner à l'enseignante.

2- L'analyse et l'interprétation des données

2-1- Les critères d'analyse

Dans ce travail de recherche, nous avons analysé les productions écrites des élèves qui portent sur la description d'un lieu. Donc, chacun propose un lieu différent des autres.

Nous avons analysé les copies des élèves en appuyant sur les critères issus des travaux du groupe EVA ¹qui s'est inspiré du philosophe et linguiste américain Morris. Nous avons résumé ces critères dans les points suivants :

A- Aspects matériels

- L'organisation de la copie.
- La ponctuation et les majuscules.

B- Aspects sémantiques

- Nombre de connecteurs.
- Vocabulaire : nombre de nouveaux mots et expressions apportées par les apprenants.

¹ Groupe EVA, (1991), Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe, Cycle II et III, Paris : Hachette, p. 55.

² Mme Lahmari, née, Araïche Dalel, Le travail de groupe et son efficacité en expression écrite au cycle moyen, mémoire de magister option : Didactique 2008/2009. P. 54

C - Aspects morphosyntaxiques :

- Respect du système temporel de la description.
- Nombre d'erreurs: des erreurs grammaticales et orthographiques.

2-2- L'analyse des productions écrites réalisées individuellement

Tableau n°01 : Les aspects matériels

| Les élèves | Aspects matériels | |
|------------|---|---|
| | L'organisation de la copie en paragraphes | L'utilisation des signes de ponctuation |
| E1 | Mal organisée | Il n'a pas mis l aligna au début du dernier paragraphe. Il y a une majuscule au milieu de la première phrase. Il n'a pas mis un point à la fin de la 2 ^{ème} phrase du 2eme paragraphe. Il ya une majuscule au milieu du dernière phrase. |
| E2 | Organisée | Il n'a pas bien utilisé la ponctuation dans le 1 ^{er} paragraphe. Il n'a pas mis l aligna au niveau du 2 ^{ème} et du 3 ^{ème} paragraphe. |
| E3 | Organisée | Il a mis une majuscule au début de chaque paragraphe et chaque phrase. Il a utilisé bien la ponctuation. |
| E4 | Mal organisée | Il a écrit sur les marges de la copie. Il a écrit une majuscule après une virgule en 1 ^{er} paragraphe. Il a mal placé la virgule. |
| E5 | Mal organisée | Il a mis beaucoup la majuscule au milieu de la phrase. Il utilise une seule virgule dans tout le texte. |
| E6 | Mal organisée | Un très court texte. Il n'a mis que deux signes de ponctuation (une virgule et un point). |
| E7 | Organisée | Il n'a pas mis aucune virgule. Il n'a pas mis un point a la fin du 2 ^{ème} paragraphe. |

| | | |
|----|-----------|--|
| E8 | Organisée | Il met une majuscule après la virgule. Il n'a pas mis un point à la fin du 3 ^{ème} paragraphe. |
|----|-----------|--|

2-2-1- L'analyse des productions écrites d'un point de vue matériel

En ce qui concerne l'organisation des copies, la moitié des copies ont été mal organisées (quatre copies), cela signifie que les apprenants sont désintéressés.

La moitié des élèves n'ont pas réparti leurs textes en paragraphes.

Il y a un élève qui a écrit qu'un seul paragraphe car il a trouvé beaucoup de difficultés pendant la rédaction. Un autre élève a écrit sur les marges pourtant sa feuille est suffisante pour écrire tout le texte.

Du côté de la ponctuation, la majorité des copies étaient mal ponctuées. Il y avait une copie qui était très pauvre du côté de ponctuation, parce que nous avons constaté un élève qui n'a utilisé aucun signe de ponctuation, ce qui désigne que les apprenants ne la donnent aucune importance pourtant la grande valeur qu'elle donne au texte écrit.

Pour l'utilisation du majuscule et minuscule, nous avons remarqué que tout les élèves ne maîtrisent pas l'emploi du majuscule sauf un élève, car ils ont mis le majuscule après la virgule et au milieu des phrases.

Nous avons aussi constaté que la première copie était mal soignée, elle est plein de ratures, ce qui montre que l'élève est démotivant.

Tableau n°02 : Les aspects sémantiques

| Aspects sémantiques | | |
|---------------------|--|--|
| Les élèves | Les connecteurs logiques | Le vocabulaire (apport de nouveaux mots). |
| E1 | Et (répété plusieurs fois). | L' utilisation de nouveaux mots (estival, excursion, vestige). |
| E2 | Car, et. | L' utilisation de nouveau mot (mignon). |
| E3 | Et, pendant, dont, après, aussi. | L'utilisation de nouveaux mots (proche, frontalier). |
| E4 | Et, après, lequel. | L'utilisation de deux nouveaux mots (destination, paradis). |
| E5 | Et, après, enfin. | L' utilisation d'un vocabulaire simple et restreint |
| E6 | Alors, et, enfin | L' utilisation d'un vocabulaire très pauvre. |
| E7 | Et. | L'emploi de nouveaux mots (arides, lacs, roches, paros). |
| E8 | En premier lieu, en deuxième lieu, enfin, et, après. | L'emploi de nouveaux mots (pérégrination, splendide, délicieux). |

2-2-2-L'analyse des productions écrites d'un point de vue sémantique

Dans ce deuxième tableau, nous avons analysé les productions écrites des élèves d'un point de vue sémantique.

En ce qui concerne l'articulation des phrases, nous avons remarqué des phrases qui sont mal articulés, et c'est le cas dans les productions des élèves (E1, E2, E7) qui sont dépourvues des connecteurs. Les élèves (E4, E5, E6) ont utilisé des connecteurs logiques mais, l'emploi est incorrect. Alors pour le reste des copies (le cas des copies 3 et 8), ils ont bien respecté l'utilisation des connecteurs, (E3 : et pendant, dont, aussi, après) ; (E8 : en premier lieu, en deuxième lieu, après, et, enfin).

Quant au vocabulaire, les résultats du tableau nous montrent que le nombre de nouveaux mots utilisés se diffère d'une copie à une autre.

La majorité des élèves ont donné de nouveaux lexique, sauf les deux élèves (E5 et E6) qui ont utilisé un vocabulaire restreint, cela signifie qu'ils n'utilisent pas le dictionnaire du

français, par contre les élèves (E3, E7, E8) qui ont employé un vocabulaire riche avec des phrases simples pour la description des lieux qu'ils ont choisi.

Tableau n°03 : Les aspects morphosyntaxiques

| Les élèves | Aspects morphosyntaxiques | | |
|------------|---------------------------|---------------------|-----------------|
| | Le Système temporel | Le nombre d'erreurs | |
| | | Grammaticales | Orthographiques |
| E1 | Non respecté | 18 | 16 |
| E2 | Respecté | 14 | 15 |
| E3 | Respecté | 3 | 10 |
| E4 | Non respecté | 7 | 13 |
| E5 | Non respecté | 13 | 15 |
| E6 | Non respecté | 11 | 19 |
| E7 | Respecté | 8 | 8 |
| E8 | Non respecté | 12 | 18 |

2-2-3-L'analyse des productions écrites d'un point de vue morphosyntaxique

Après avoir analysé les productions écrites des élèves sur le plan morphosyntaxique, nous avons remarqué que la majorité des élèves n'ont pas respecté le système temporel, voilà ce qui montre que les élèves sont désintéressés. Les élèves ont conjugué les verbes au présent de l'indicatif.

Il y a aussi des élèves qui ont conjugué les verbes dans des temps qui n'existent pas, ou ils ont écrits les verbes à l'infinitif (j'ai partirai, je visiter, le voyage se cacheter, nous stop, nous somme aller). Un autre élève a conjugué un verbe placé après une préposition (je t'invite de visité Oran). Les résultats de cette analyse indiquent que les apprenants ont des difficultés au niveau de la conjugaison.

Les élèves (E3 et E7) ont respecté le système temporel, ils ont conjugué les verbes au passé composé et à l'imparfait.

Pour le nombre des erreurs, nous avons constaté que tous les apprenants ont commis deux types d'erreurs ; des erreurs orthographiques et d'autres de type grammaticales. Nous avons compté les erreurs soulevés lors la rédaction, nous avons trouvé aussi que le nombre des erreurs orthographiques est plus que celles grammaticales, (car chaque texte contient plus de 10 erreurs orthographiques). Cela traduit la pauvreté des élèves au niveau du vocabulaire et qu'ils ne maîtrisent pas l'écriture.

Quant aux erreurs grammaticales, nous avons remarqué que la plupart de ces erreurs sont au niveau de la conjugaison.

Notre constat porte aussi sur la structuration des phrases. Les élèves ont mal construit les phrases, car nous avons trouvé des phrases sans sujet et c'est le cas de la copie(1), ou l'élève a écrit (la premier chouse réserver dans un hôtel), et dans la copie(6) (et prend des photoes pour les souvenirs). Ces élèves ne savent pas les règles de conjugaison, par exemple, quand il y a deux verbes successives, ils conjuguent les deux (nous voulons visité Tunisie).

Contrairement aux trois élèves (E2, E3, E7), ils ont conjugué les verbes correctement, donc, ils ont respecté la consigne élaborée par l'enseignante au début.

3- L'analyse du travail collaboratif

Tableau n°04 : L'analyse du travail collaboratif

| | | |
|---------------------------|--|--|
| Les groupes | Aspects matériels | |
| | L'organisation de la copie | La ponctuation |
| G1 | Bien organisée | Une majuscule après une virgule au premier paragraphe. Manque de point à la fin du deuxième paragraphe. |
| G2 | Organisée | un nom propre écrit au minuscule. le troisième paragraphe se commence par une minuscule. |
| Aspects sémantiques | | |
| Les groupes | Nombre de connecteurs | Vocabulaire (l'utilisation de nouveaux mots) |
| G1 | Ensuite, puis, après, enfin(4). | Pas de nouveauté |
| G2 | Dans un premier temps, puis, après ça (4). | L'utilisation de nouveaux mots (mémorable, destination, formidable). |
| Aspects morphosyntaxiques | | |
| Les groupes | Respect du système temporel | Nombre d'erreurs |
| G1 | Respecté | 3 erreurs grammaticales et 5 erreurs orthographiques |
| G2 | Respecté | 5 erreurs grammaticales et 4 erreurs orthographiques. |

3-1-L'analyse des productions écrites d'un point de vue matériel

A partir des résultats obtenus par le tableau précédent, les deux copies sont organisées. Nous avons remarqué, que le deuxième groupe a souligné les expressions qui répond aux consignes par une autre couleur tel que la métaphore, la comparaison et les pronoms relatifs.

Nous avons remarqué que les deux textes sont divisés en petits paragraphes. Chaque paragraphe commence par majuscule et se termine par un point à l'exception du deuxième paragraphe au deuxième texte qui commence par minuscule, et ils ont oublié de mettre un point à la fin du même paragraphe.

Les élèves qui ont travaillé en groupe ont employé les majuscules correctement, à l'exception de trois mots ; un majuscule placé après une virgule (G1); un nom propre est écrit en minuscule(G2), le troisième paragraphe commence par un minuscule.

3-2-L'analyse des productions écrites d'un point de vue sémantique

D'un point de vue sémantique, les idées des deux textes réalisés en groupe sont bien structurées. Les élèves ont bien employé les connecteurs ce qui donne une cohérence et un enchaînement aux phrases du texte.

Du côté de vocabulaire, nous avons constaté que les deux groupes ont réalisé des textes à l'aide des phrases courtes et d'un vocabulaire très simple.

3-3- L'analyse des productions écrites d'un point de vue morphosyntaxique

Nous avons trouvé que les deux groupes ont respecté le système temporel, ils ont conjugué les verbes au passé composé et l'imparfait pour la description des paysages naturelles pendant leur voyage.

Pour ce qui est des erreurs commises par les groupes expérimentaux, les deux groupes n'ont pas fait beaucoup d'erreurs soit orthographiques ou grammaticales.

En ce qui concerne les erreurs d'orthographe, nous avons trouvé que les groupes d'élèves ont ajouté des lettres à des mots et ils ont oublié d'autres, et c'est le cas par exemple des mots (arivé, la vie traditionel, manifiqué...)

En prenant les erreurs grammaticales très fréquentes dans les productions écrites des élèves qui travail en groupes, ils ont fait des erreurs au niveau d'utilisation des prépositions (à, de, pour), en plus de quelques lacunes de la conjugaison (je vous invite de visitez).

4- Une étude comparative entre les productions écrites individuelles et collectives

Après avoir analysé les productions écrites réalisées individuellement par les élèves de la 2^{ème} année secondaire et celles réalisées en groupe, nous sommes arrivés aux résultats suivants :

Généralement, les productions écrites réalisées en groupes sont bien structurées et bien organisées, par contre celles réalisées individuellement.

D'un point de vue matériel, les textes produits en groupes sont bien soignés, et les phrases sont bien structurées. En ce qui concerne la ponctuation, elle est acceptable, les majuscules sont utilisées correctement à l'exception de quelques lacunes, contrairement aux textes réalisés individuellement, ils sont mal structurés et mal ponctués.

D'un point de vue sémantique, les productions réalisées collectivement contiennent des phrases simples, courtes et claires, ces textes sont plus cohérents par rapport aux textes réalisés individuellement. Ces textes sont ambigus à cause de la pauvreté de vocabulaire et le manque des connecteurs logiques.

D'un point de vue morphosyntaxique, les élèves qui ont travaillé en groupes ont respecté le système temporel, ils ont conjugué les verbes correctement.

En comparant le nombre d'erreurs commises, les textes produits collectivement présentent peu d'erreurs (grammaticales et orthographiques) par rapport aux autres textes.

A la fin de la préparation, les élèves ont appris à expliquer, coopérer et argumenter leurs points de vues.

Ils ont découvert de nouvelles idées, de nouvelles manières d'employer les informations.

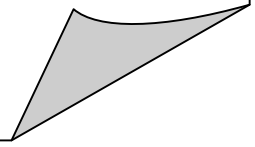
Le travail collaboratif permet à chaque acteur d'un projet d'alimenter ses contributions individuelles par celles des autres.

Le travail collaboratif implique de ce fait un engagement mutuel des individus dans un effort coordonné pour effectuer une même tâche, résoudre ensemble un même problème.

Donc, le travail collaboratif a contribué à une amélioration du niveau rédactionnel des apprenants. Il a joué un rôle remarquable dans le développement des compétences linguistique et communicative chez les apprenants du deuxième année secondaire.

En somme, nous arrivons à dire que le travail collaboratif est une nouvelle stratégie qui permet aux élèves de travailler, de réfléchir et d'agir ensemble, il leur permet aussi d'arriver à un consensus et d'acquiescer une pensée collective favorisant la cohésion et l'efficacité.

Conclusion



Conclusion :

Au cours de notre étude, nous nous sommes intéressés à l'étude du travail collaboratif comme stratégie pédagogique qui aide les apprenants de la 2^{ème} année secondaire à améliorer leur compétence de production écrite en français langue étrangère.

Notre travail est divisé en trois chapitres. Nous avons réservé le premier chapitre au travail collaboratif, sa définition, ses modes, ses composantes, et ses avantages. Nous avons entamé dans le deuxième chapitre la production écrite, la place qu'occupe à travers les méthodologies, ses modèles, et enfin l'évaluation de la production écrite. Par la suite, nous avons consacré le troisième chapitre au recueil et l'analyse des données.

Les résultats auxquels nous sommes arrivés, ont validés nos hypothèses, car le travail collaboratif ouvre aux apprenants un espace d'interaction favorisant l'amélioration et la réussite de nos élèves au niveau rédactionnel. Donc, il est une stratégie très efficace et avantageuse pour les apprenants qui ont des difficultés au niveau de la compétence rédactionnelle. Ce type de pédagogie met l'élève dans une situation de communication où il devient un élément actif, alors il doit agir, s'exprimer, s'échanger, s'interroger et par la suite il s'améliore. Autrement dit, dans un travail collaboratif, l'apprenant construit lui-même son propre savoir.

De plus, les productions finales nous permettent de déclarer que l'écriture collaborative a aidé aux développements des habiletés rédactionnelles des élèves à différents niveaux puisque, elles contiennent moins d'erreurs d'orthographe et de grammaire.

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.

A 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 élèves rencontrent tout au long de leur apprentissage.

Finalement, nous espérons que notre étude n'est qu'un point de départ à d'autres futures recherches qui pourraient aider l'école algérienne à réduire ses problèmes d'enseignement et d'apprentissage.

Références

Bibliographiques



Références bibliographiques

Ouvrages

1. ABRAMI, Philip. C. et al, L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités, Les Edition de la Chenilière, Montréal, 1996..
2. ANDRE. Jean, maître de conférences à l'université de Poitier, Directeur d'étude à l'LUFM.
3. BARLOW, Michel, Le travail en groupe des élèves, Armand Colin, Paris, 1993.
4. BENSALÉM Djemàa, 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.
5. Cerisier, « environnements d'apprentissages collectifs en réseaux » 1999.
6. Circulaire N 27-123- du 23 mai 1997 parue dans le bulletin officiel N 22-29.
7. COHEN Elizabeth, Le travail de groupe, Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène, Chenelière, Montréal, 1994.
8. CUQ, Jean Pierre et GRUCA, Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, coll, FLE, Ed Presse universitaires de Grenoble, Paris, 2002.
9. DEWEY. John, Démocratie et Education, Introduction à la philosophie de l'éducation, L'âge d'homme, 1983.
10. Henri et Lundgren-Cayrol, L'apprentissage coopératif, 2001.
11. JODOIN. Jean Pierre, Règles de vie et coopération, Revue. Vie pédagogique. N/ :119, Avril.
12. MANGENOT, (1996), cité par ROBERT, J.P, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Edition Ophays, Paris, 2008.
13. Moirand, S, "Enseigner à communiquer en langue étrangère", Paris, Hachette, 1982.
14. PENDANX, Michel, Les activités d'apprentissage en classe de langue, Hachette, Paris, 1984.
15. REUTER YVES, Enseigner et apprendre à écrire, ESF éditeur ,Paris, 1996
16. SCHNEUWLY, Bernard, le langage écrit chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.
17. VIENNEAU. Raymond, Apprentissage et Enseignement, Théories et Pratiques, Chenelière Education, Paris, 2011.

Dictionnaires

18. CUQ, Jean Pierre, Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, Paris, clé international, 2003.
19. Cuq, Jean-Pierre, Didactique du FLE et seconde, Paris, CLE, international, 2003.
20. Le dictionnaire Larousse 1997.
21. Le Robert, Dictionnaire de français, 2000, EDIF, P.76
22. ROBERT, Jean Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, l'essentiel français, 2e édition, 2008.

Les sites d'internet

23. http://elearning-concepts.com/terminologie_constructivisme_socioconstructivisme.htm
24. <http://www.enseignement.be/index.php?page=27902&navi=4409>
25. <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/apprent/page9c.html>
26. N. Hirtt. « L'approche par compétences : une mystification pédagogique ». [En ligne]. In, L'école Démocratique, n°39, septembre 2009. Disponible sur le site : www.ecoledemocratique.org (consulté le 24 mars 2017).

Annexes

à les boutiques pour acheter des choses
pour les souvenirs ~~à la fin de jour~~
~~nos souvenirs à~~ jusque là que

Voyage terminé.

Vraiment j'ai passé un beau temps c'est
un voyage qui reste jeun de la mémoire.
C'est pour cela je vous invite pour visiter
cette charmante ville.

Le printemps passé, moi et ma famille avons visités ma tante qui est résidant à Bejaya, la première chose qui a attiré l'attention est la route de cette ville imaginaire car il est tous des zigzags aussi nous avons vu les monkeys qui sont trop mignons. Juste dès notre arrivée pointer à ma connaissance les grandes montagnes de Y&MA Gouraya telle que une femme endormie, c'est magnifique.

À 12h du matin nous avons mangé notre déjeuner et nous avons commencé notre voyage plein d'aventure. Nous sommes allés dans les montagnes effrayantes et voir les monuments, à l'arrivée au sommet de la montagne nous avons vu les nuages dessous de nous, c'est merveilleux.

La nuit, nous avons visités le Port, quel images magnifique, les bateaux et la lumière et quel bonne PIZZA 😊 avec le calme et le bruit de la mer bleue.

À l'endemain, à 1h du matin nous avons décidé de revenir, sur notre chemin on a visité le Kaskad et acheté des souvenirs et faire des photos avec les perroquets. Quelle Belle vacance à Bejaya

Pendant les vacances du printemps, j'ai eu l'occasion de visiter un pays de l'étranger dont je rêvais de le visiter depuis mon enfance. Ce pays est la France. Après toutes les dimanches et après l'atterrissage de l'avion, j'étais contente et heureuse de voir la verdure et la propriété dans ce pays.

Acompagnée d'un proche, j'ai eu le plaisir de visiter des grandes villes comme Annecy où il ya un grand lac j'ai eu même l'occasion de visiter un pays frontalier qui est la Suisse, et là, j'étais étonnée de tout. Aussi il ya la politesse des gens l'attire, moi et après 20 jours, j'étais très heureuse de réaliser mon rêve.

Notre pays, l'Algérie, est connu par des régions
du désert qui se caractérisent par le sable,
des palmiers et le coucher du soleil, et des
régions du développement comme l'Alger.

Alger, le 27 mai 2013.

C'était une bonne journée, nous sommes allés
vers Alger la capitale, après quelques kilomètres
la première destination c'est le parc de Ben Akou
dans lequel il y avait des animaux de tout
espèce (sauvages ou domestique) et des végétaux
C'est une sorte de paradis terrestre, nous étions
très contents tout Akou nous a vu en grande
imaginaire qui fait tout les choses inimaginable
après quelques heures de divertissement, nous
prenons notre déjeuner dans un restaurant
magnifique, après midi nous visitons le centre
commercial de Bab-el Oued et les
monuments de martyrs, puis nous prenons
des belles photos
C'est un voyage magnifique, un plaisir touristique.



Sorah
Tantini

L'année passée au l'été j'ai partira au Tunisie c'est une pays, trop belle est confortable, j'ai passé deux mit à la capitale.

Après j'ai partira au homamate, j'ai rester 02 jour et je suis allé à la mère qui s'appelle yasmine Homamate; Quelle belle vue! et j'ai descendue au bateau pirate trop amusant.

Au 2ème jour je suis allé au marché Nabel c'est un grand marché au Tunisie j'ai acheter une belle robe de la patrimoine tunisienne et j'ai manger les plats traditionnelle trop délicieux qui s'appelle Keftaji; et elle à bon point de vue captivante et attrayante, j'ai fait des belles photos pour les souvenirs. Enfin ce fut un voyage confortable et agréable; le voyage il reste dans la mémoire, il restera toujours dans ma penser.

Mound
Bennet
& ASL

L'année passé j'ai partira
au France dans un avion avec mon
ami. Nous partions sur 5:00 am
nous arrivons sur 8:00 am et puis
nous stop pour reposer. Après ça
nous commence le voyage avec 2 jours
et prends des photos pour les
souvenir. Alors nous decidons aller
à l'hôtel pour relâchement après nous
aller à la mer pour prendre le mer comme
le diamant en son brillant, après
ça nous ajin de lunch.
Enfin, nous resté sa 1 semaine
cette un bonne voyage est ambiant.

① Jébril
JH adjer

L'année passé moi et ma
famille nous avons visité le Sahara.
Le moyen de transport utilisé a cet
effet était le véhicule.

Tous les déserts n'ont pas toujours été
arides. C'est le cas par exemple du
Sahara les peintures rupestres de concerts
sur les parois de certaines roches prouvent
que ce n'était autrefois une région verte
en visitant une ~~faune~~ faune vivante, c'est
vers 11000 ans avant notre ère que le climat
a commencé à changer. Il y avait peu
de fleuves, des lacs et des rivières.

Le Sahara c'est une belle place
c'est pour ça je t'invite pour venir
et visiter cette magnifique place.

Yamina Benathia
& Langue.

L'année passé, le directeur de lycée organisait une voyage au oran avec les prof et les élèves par l'utilisation de bus,

En premier lieu, nous començions la marche et notre deux brukur pour regarder oran, Après nous arrivons a Sebkha et pris le chemin de la cité pour la pègrination est un grand village c'est le manifique a oran, après l'heur arrive a 12 h. et nous pris le djeuner.

En deuxieme lieu, Pour marchions a Sebkha de Ain turk est une beau cité C'est une grand ville qui avait des restaurant qui presente des delicieux plat, ce village le plus ancien a oran.

Enfin, le voyage se gacheter pas avant le depart en la plage, et et la même temps nous voions le Soleil noyer a la mer, C'est une Panorama Splendide.

Travail de groupe

Certains voyages restent mémorables et inoubliable dans nos mémoires, surtout les voyages que nous faisons avec nos amis intimes et nos professeurs aimables.

BESKRA, le 27 Avril 2016

C'était une bonne journée, nous nous levons à 3:00 heures du matin ~~à~~, nous déambulons à 5:00 heures vers BESKRA et nous sommes arrivés à 8:00 heures. Notre première destination était à la mosquée de Sidi OKBA pour faire la prière, dans cette mosquée il y avait beaucoup plus de volumes de tout espèce, aussi une petite bibliothèque pour bien cultiver et connaître de nouvelles informations. après ça nous étions étonnés de voir une sorte de paradis de Sahara [GOFI] nous étions joyeux pour le plaisir. Soudain notre camarade Amira tombait dans un grand vallée. C'est l'action de ~~faire~~ faire-rire. Après quelques heures de divertissement nous prenons notre déjeuner dans une restaurant magnifique. Après midi nous achetons nous avons acheter des ~~souvenirs~~ souvenirs et ~~en~~ ~~en~~ ~~en~~ aussi nous avons prit des belles photos.

C'est un voyage formidable et un souvenir inoubliable qui reste toujours gravé dans nos mémoires.

Nom et prénoms.

- Bensalem Chaïma
- Benselghir Chaïma
- Siouda Manel
- Bensaid Radhia

Travail de groupe

A 200 Kilomètre d'Alger, où nous sommes arrivés l'année passée à 10 heures du Matin, moi et mes amies, nous avons prit le bus nous sommes arrêtés à Makam Chahid où nous avons prit notre déjeuner. Ensuite, nous allons aux jardins Deci où nous voyons les belles images de nature et les fleurs colorés et les grands arbres comme les montagnes. Après, nous avons joué avec les animaux comme l'éléphant et le serpent. Après nous avons visité la musée de EL-Moujahid où nous trouvons les vêtements traditionnels de EL-Moujahidin, et les différents moyens de la guerre d'Alger. Après nous allons à LKASBA pour voir la vie traditionnelle de nos grands parents. A 3:00 heures du soir nous retournons à notre maison. C'était une journée formidable.

Nom et prénoms

- Touati Sarah.
- Benmia Mouna
- Djebri Hadjer
- Benatti Yamina

Résumé :

Notre travail de recherche a pour but de montrer l'efficacité du travail collaboratif en production écrite au lycée. Pour y arriver, nous avons fait une comparaison entre des productions écrites réalisées individuellement et d'autres élaborées en groupes. Ainsi, pour mettre en lumière les différents processus rédactionnels qui sont mobilisés lors de la rédaction.

À travers les résultats de notre analyse du corpus, nous avons constaté que le travail de groupe est plus efficace que le travail individuel dans la mesure où il aide les apprenants à améliorer et à développer leurs compétences linguistique et communicative et à acquérir de nouveaux savoirs. Il est aussi le champ favorable pour dialoguer, interagir, communiquer et co-corriger au sein du groupe.

Mots-clés: Travail collaboratif / travail individuel / production écrite / processus rédactionnels /efficacité.

المخلص:

عمدنا في هذا البحث إلى تحديد مدى تأثير العمل الجماعي في تحسين مستوى التعبير الكتابي عند متعلمي السنة الثانية من التعليم الثانوي.

من أجل هذا قمنا بالمقارنة بين التعابير الفردية والجماعية وذلك من أجل تسليط الضوء على التقنيات الكتابية أثناء سير نشاط التعبير الكتابي في القسم.

من خلال نتائج التحليل لاحظنا أن للعمل الجماعي دور فعال في مساعدة التلاميذ على تحسين وتطوير الكفاءات اللغوية والتواصلية.

الكلمات المفتاحية: العمل الجماعي، العمل الفردي، تعبير كتابي، عمليات التحرير، فعالية.