

République Algérienne Démocratique
et Populaire.

Ministère de L'enseignement Supérieur
et de la recherche scientifique.

Université 8 Mai 1945 Guelma.

Faculté des Lettres et des Langues.

Département des lettres et de la langue
française.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب و اللغات

قسم الآداب و اللغة الفرنسية

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme
de Master en Didactique et langues appliquées**

Intitulé :

**L'impact de l'apprentissage collaboratif sur le développement des
compétences scripturales.**

Cas des apprenants de la 4^{ème} A.M C.E.M Lebedda houssine

JIJEL.

Présenté par : KHELIFI Ahlam

Sous la direction de Mme LAOUASSA Halima

Membres du jury

Président : BADRAOUI Karima (MAA), Université 08 mai 1945, Guelma

Rapporteur : LAOUASSA Halima (MAB), Université 08 mai 1945, Guelma

Examineur : DJEMAOUNE Khaled (MAA), Université 08 mai 1945, Guelma

Année d'étude 2017/2018

Dédicace

Je dédie ce travail à :

-L'âme de mon cher père.

-A ma chère mère qui m'a appris la patience et la persévérance.

-A mon cher époux qui m'a encouragé à entamer mes études supérieures. Je

Te dis merci pour ta compréhension et ta patience.

-A mes sœurs et frères.

-A mes oncles et mes tantes et toute ma famille.

A toutes ces personnes, je dédie mon mémoire comme un signe de respect et de

Reconnaissance pour tout ce qu'ils ont fait pour l'achèvement de ce travail.

Remerciements

Je remercie dieu le tout puissant de nous avoir donné la

Santé et la volonté d'entamer et de terminer ce mémoire.

Tout d'abord, ce travail ne serait pas aussi riche et n'aurait pas pu avoir le

Jour sans l'aide et l'encadrement de Mme LAOUASSA Halima, je la

Remercie pour la qualité de son encadrement exceptionnel, pour sa patience,

Sa rigueur et sa disponibilité durant notre préparation de ce mémoire.

Tous mes remerciements aux membres de jury d'avoir accepté d'évaluer

Ce modeste travail.

Mes reconnaissances vont, de même, à toutes les personnes (amies et famille)

Qui m'ont soutenu tout au long de mes études.

Finalement, je veux remercier tous ceux qui m'ont aidé de près ou de

Loin dans l'élaboration et la finalisation de ce travail.

...A vous tous, merci.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

CHAPITRE 1 : l'écrit en FLE.

CHAPITRE 2 : l'apprentissage collaboratif, une stratégie d'enseignement.

CHAPITRE 3 : Enquête et analyse du corpus.

CONCLUSION GÉNÉRALE

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

TABLE DES MATIÈRES

ANNEXES

Résumé:

Notre travail de recherche a pour but de montrer l'impact de l'apprentissage collaboratif sur le développement des compétences scripturales au cycle moyen. Pour y arriver, nous avons fait une Comparaison entre des productions écrites réalisées individuellement et d'autres élaborées en groupes, nous avons assisté à une séance de production écrite, ici nous voulons savoir ce que font les élèves lorsqu'ils produisent un écrit.

À travers les résultats de notre analyse du corpus, nous avons constaté que L'apprentissage collaboratif est plus efficace que l'apprentissage individuel dans la mesure où il aide les apprenants à améliorer et à développer leurs compétences scripturales ainsi que celles linguistiques et communicatives et à acquérir de nouveaux savoirs. Il rend l'apprenant motivé, capable d'échanger, de confronter ses points de vue, de discuter facilement et librement. Cependant, cette méthode d'apprentissage est difficile à mettre en Œuvre surtout quand il s'agit d'une classe surchargée.

Mots-clés:

Apprentissage - collaboratif- individuel- compétence- scripturale- production- écrite- impact.

Abstract:

Our research work aims to show the impact of collaborative learning on the development of scriptural skills in the medium cycle. To do this, we made a comparison between individual written productions and others elaborated in groups, we attended a written production session, here we want to know what the students do when they produce a writing.

Through the results of our corpus analysis, we found that Collaborative learning is more effective than individual learning in that it helps learners improve and develop their scriptural, linguistic and communicative skills and acquire new knowledge. He made the apparent highly motivated, able to exchange, to confront his points of view to discuss easily and freely. However, this way of learning is difficult to implement especially when it is about an overloaded class. As a result, the state must improve teaching conditions.

Key words:

Learning - skill- scriptural- production- written- impact.

ملخص

يهدف عملنا البحثي إلى إظهار أثر التعلم التعاوني على تطوير مهارات الكتابة في الطور المتوسط. للقيام بذلك ، قمنا بإجراء مقارنة بين الإنتاجات المكتوبة الفردية وغيرها من المجموعات المفصلة في مجموعات ، وحضرنا جلسة إنتاج مكتوبة ، هنا نريد أن نعرف ما يفعله الطلاب عندما ينتجون كتابة.

من خلال نتائج تحليلنا للمنتجات، وجدنا أن التعلم التعاوني هو أكثر فعالية من التعلم الفردي بقدر ما يساعد المتعلمين على تحسين وتطوير مهاراتهم الكتابية واللغوية والاتصالات وزيادة معرفة جديدة. كما يجعل التلميذ محفز للغاية وقادر على التبادل ومواجهة وجهات نظره لمناقشتها بسهولة وبحرية ، إلا أن طريقة التعلم هذه يصعب تنفيذها خاصة عندما يتعلق الأمر بالأقسام المكتظة. ونتيجة لذلك ، يجب على الدولة تحسين ظروف التدريس.

كلمات مفتاحية

التعلم –التعاوني- الفردي- مهارة- كتابية- منتوح- كتابة- تأثير

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE:

En Algérie, nos élèves ont des difficultés énormes en production écrite ; la majorité des apprenants sont incapables de produire un simple écrit ; c'est bien que l'écrit occupe une place importante dans l'apprentissage des langues étrangères. Ce qui amène l'enseignant à chercher une solution ou des stratégies afin d'améliorer le niveau rédactionnel de ses apprenants. Les concepteurs du nouveau programme ont mis en place une pédagogie du projet ; celle-ci est basée sur une nouvelle stratégie de travail et de gestion du temps et de l'espace c'est ainsi qu'elle favorise l'apprentissage collaboratif dans le but de motiver les apprenants.

Voltez a déclaré que l'écrit est fondé avant tout sur la pratique de groupe : « *des lieux et des moments où l'on se réunit à plusieurs, où l'on écrit : parfois seul, parfois en groupe de toute façon toujours on y lit ce qu'on a produit, le groupe renvoie des échos, des questions, permet d'approfondir, de réécrire, d'améliorer* »¹

Il est aussi important de souligner que cette formule conduit à la disparition de la compétition égoïste comme l'affirme Laurent Dubois : « *la compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et remplacer par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité* »²

L'apprentissage collaboratif c'est une activité conjointe des apprenants dans une tâche commune, d'agir de réfléchir ensemble, de s'entraider afin de résoudre les problèmes confrontés lors de leur apprentissage et de réaliser un objet commun. De plus cette pédagogie permet de réaliser des progrès en productions écrites des élèves grâce aux investissements collectifs et les efforts créatifs entre eux.

C'est pourquoi nous avons mis l'accent sur cette nouvelle stratégie, l'apprentissage collaboratif qui nous paraît très efficace pour dynamiser les élèves et leur en donner l'envie d'écrire ce qui développe leurs compétences rédactionnelles.

Cependant, nous avons constaté que la majorité des enseignants n'appliquent pas cette méthode de travail de crainte du bavardage et la perte du temps ,cela nous a motivé et nous a encouragé à choisir ce sujet et d'aller au terrain pour montrer que cette méthode est

¹ Voltez, N. (2001). L'atelier d'écriture et le haïku. p. 47. France : Publication de l'Université de Provence.

² Dubois, L. L'apprentissage coopératif. <http://129.194.9.47~Laurent/didact/coopération.htm>.

efficace pour l'amélioration des productions écrites des élèves et l'acquisition de nouveaux savoirs.

Dans ce travail nous nous sommes interrogés sur l'impact de l'apprentissage collaboratif sur la compétence scripturale, la problématique que nous pouvons poser est la suivante : comment l'apprentissage collaboratif serait-il un facteur favorable au développement des compétences scripturales ?

Pour répondre à cette question, nous émettrons les hypothèses suivantes :

- 1- l'apprentissage collaboratif représente une situation favorable à la réussite des écrits des apprenants.
- 2- l'apprentissage collaboratif enrichit et développe les compétences linguistiques et permet l'acquisition de nouveaux savoirs grâce aux investissements des efforts collectifs des apprenants.

A travers ce travail, nous nous sommes fixés les objectifs suivants :

- 1- Motiver les apprenants pour améliorer leur niveau rédactionnel.
- 2- Connaitre l'impact de l'apprentissage collaboratif sur le développement des compétences scripturales.

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons opté la méthode expérimentale, en s'appuyant sur la démarche analytique comparative.

Nous avons décidé de mener notre expérience avec des élèves d'une classe de quatrième année moyenne au CEM de Lebedda Houssine à JIJEL. Cet échantillon nous servira de point de départ pour savoir l'impact de l'apprentissage collaboratif sur le développement des compétences scripturales des élèves.

Notre corpus se présente sous forme de copies d'élèves, des productions écrites réalisés individuellement et d'autres élaborées en groupes, nous tenterons de les analyser et de les comparer afin d'obtenir les résultats qui nous permettent de valider nos hypothèses et de réaliser nos objectifs

Ce travail de recherche s'articulera autour de trois chapitres ; les deux premiers chapitres seront réservés au cadre théorique, tandis que le dernier sera consacré à la pratique de classe.

Le premier chapitre est consacré à l'écrit en français langue étrangère, tout d'abord, nous donnerons une petite définition des notions fondamentales de l'écrit telles que la production écrite et la compétence scripturale, nous parlerons également du processus d'écritures et ses caractéristiques .Par la suite nous passerons à la typologie des textes en mettant l'accent sur le texte argumentatif. Enfin, nous conclurons par l'évaluation des productions écrites.

Dans le deuxième chapitre, nous nous attacherons à présenter la notion de l'apprentissage collaboratif, ses composantes et ses paramètres. Par la suite nous parlerons de l'évaluation du travail de groupe. Enfin, nous clôturons par ses avantages et ses finalités.

La partie pratique, sera réservée à la description du protocole de recherche (l'établissement ; la classe, les élèves), la démarche quant au recueil des données et les étapes de l'expérimentation. Ce dernier chapitre a pour objet la présentation du corpus et l'analyse ainsi que la comparaison des résultats. Notre travail sera clôturé par une conclusion qui tient compte des résultats obtenus à travers l'analyse du corpus.

CHAPITRE 1 : l'écrit en FLE.

Introduction :

Tout système éducatif cherche à trouver les moyens qui facilitent son appropriation et conduisent à son amélioration et sa progression, ainsi les nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE ont accordé une place primordiale à la langue écrite du fait qu'apprendre une langue étrangère notamment le français en tant qu'une langue vivante nécessite l'apprentissage ou l'acquisition des deux aspects de celle-ci : l'oral et l'écrit qui sont considérés comme des moyens de communication. L'écrit est le reflet de la pensée. L'enseignement de l'écrit joue un rôle très important pour la réussite scolaire malgré qu'il ait toujours été une source d'inquiétude pour les enseignants.

Dans ce premier chapitre, nous allons traiter de l'écrit en français langue étrangère. En premier lieu, nous allons donner quelques définitions de la production écrite et la compétence scripturale. En deuxième lieu, nous allons présenter le processus d'écriture. En troisième lieu, nous aborderons l'écrit en groupe et les difficultés rencontrés par l'apprenant, puis nous exposerons un bref aperçu sur la typologie des textes mais nous détaillerons, un peu plus, le type argumentatif, du moment que les productions écrites que nous allons analysées sont du type argumentatif.

A la fin de ce chapitre, nous étudierons l'évaluation des productions écrites.

1-1-Elément de définition

1-1-La compréhension des écrits

La didactique de la langue écrite a évalué avec l'émergence de l'approche communicative où les pratiques d'enseignement de la communication écrite et la lecture ont connu une grande importance amenant à la compréhension écrite.

Pour que le lecteur comprenne un texte ,il faut qu'il soit compétent car : *« l'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle,(car, ne l'oublions pas, que l'apprenant de français langue étrangère sait généralement lire dans sa langue maternelle), et du développement de compétence lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère ; à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage*

socioculturel »³. La compréhension d'un texte nécessite la construction définitive du sens à travers la formulation des hypothèses de signification tout au long du processus de lecture. Donc, la connaissance des structures linguistiques et la lecture habituelle sont insuffisantes pour comprendre un texte.

Pour assurer une bonne compréhension de l'écrit chez les apprenants, l'enseignant doit motiver ces derniers pour lire et de les informer que la lecture d'un texte ne désigne pas le décodage des unités graphiques qui le compose.

1-2-La production écrite :

La production écrite présente une compétence qui nécessite d'être installée chez les apprenants de langue étrangère. Le dictionnaire didactique de Jean Pierre CUQ a considéré la production écrite en tant qu' « *Une manifestation particulière du langage caractérisé sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue susceptible d'être lue* ». ⁴

En d'autres termes, l'écrit est la transformation d'un aspect sonore d'un message produit vers l'aspect graphique, celui-ci ce n'est pas la prononciation de phrase pour produire un texte mais c'est à travers la pensée d'un producteur qui comporte son emprunt : « *Le savoir écrire finalement est affaire de style, de don, ou de talent* ». ⁵

L'étude de l'écrit dans le domaine des langues étrangères est obligatoire car ce dernier est une notion jumelée. Selon le dictionnaire pratique de didactique de FLE de Jean-Pierre ROBERT, l'écrit présente : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières* ». ⁶

De ce fait, l'écrit aura deux sens, premièrement, il constitue le processus d'écriture du moment qu'il est l'acte de produire un message graphique. Deuxièmement, il est comme un produit lorsqu'il désigne quelque chose déjà réalisé, et cela fait que tout scripteur produira un écrit : « *Ce produit est constitué d'un discours écrit (reposant sur les intentions énonciatives du scripteur) qui remplit plusieurs fonctions langagières (raconter, décrire ;*

³ CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Presse universitaires de Grenoble, 2002, p.166.

⁴ ROIER Jean Maurice, *La didactique du français*, P.U.F, Paris, 2002, p. 30.

⁵ Ibid., p. 30.

⁶ ROBERT Jean-Pierre, *dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, Paris, 2008, p.76.

convaincre, etc.).Et s'inscrit dans un texte pouvant revêtir différentes formes (articles de presse, publicité, lettre, livre, etc. »⁷

Donc, l'écrit s'inscrit comme un message dont le scripteur présente le transmetteur et le lecteur joue le rôle de récepteur et qui possède aussi des actes de paroles écrits de différentes valeurs locutoire, illocutoire et perlocutoire.

1-3-La compétence scripturale :

Sans doute, l'objectif d'enseigner la production écrite est d'accorder à l'apprenant certaines compétences ; linguistique, pragmatique, textuelle, etc. Selon RICARDOU.J : *« écrire un texte c'est transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre ses composants (...). Mes composants d'un écrit se repartissent en deux domaines : d'une part, ce qu'on peut appeler le domaine matériel, qui comprend tous les aspects sensibles de l'écrit ; d'autre part ce qu'on peut nommer le domaine idéal, qui contient tous les effets de sens de l'écrit .Ces deux domaines sont solidaires »*.⁸

Pour mieux écrire, l'apprenant doit avoir une compétence d'écriture, ce dernier va l'acquérir à travers son expérience .Elle est définie comme suit : *« La capacité d'écriture est maintenant perçue comme un savoir –faire qui a été automatisé par la répétition ou l'expérience »*⁹ . Cet apprenant scripteur va être nommé « scripteur expérimenté » quand il a acquis cette compétence d'écriture ,il a pris en charge son public également au message de son texte comme le confirme les propos de CORNAIRE RAYMOND .P.M : *« Le scripteur expérimenté se préoccupe d'abord de ses lecteurs éventuels (Reader –based prose).Il sait qu'il doit tenir en compte tout temps de son public ainsi que du message véhiculé par son texte , et il s'agit alors de capacités qui se manifestent dès qu'il envisage un projet d'écriture»*.¹⁰

L'importance de la compétence scripturale est de servir le scripteur par des repères ou des règles et lui offrir aussi une certaine organisation afin d'arriver à une bonne rédaction textuelle.

En outre ,la compétence linguistique a une grande influence sur le processus d'écriture : *« Pour sa part , Zamel, dans l'expérience déjà citée et menée avec six étudiants*

⁷ ROIER Jean Pierre Maurice, op.cit p.30.

⁸ RICARDOU John, « *Ecrire en classe* », in Pratiques. n°20, Juin.1986, p.28.

⁹ CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, *la production écrite*, CLE International, Paris, 1999, p.53.

¹⁰ Ibid. P 54.

*en anglais langue seconde, a constaté que les scripteurs les plus compétents se préoccupaient de leurs idées ,tandis que les moins habiles se préoccupaient trop du vocabulaire et de la grammaire .Encore une fois ,on constate que la compétence linguistique influe sur la qualité des productions écrites en langue seconde ».*¹¹

De plus, la langue maternelle a également un effet sur les productions des élèves en langue cible dans la mesure où les élèves qui sont compétents en langue maternelle au niveau rédactionnel, vont exploiter cette compétence dans leurs productions en langue étrangère : « *Dans une expérience menée auprès de sujets adultes francophones. Cummings a montré que les étudiants qui ont atteint un niveau avancé en écriture dans leur langue maternelle écrivent de meilleures compositions en anglais langue seconde. Sans aucun doute, ces apprenants ont transféré leur compétence de bons rédacteurs à la langue seconde ».*¹²

2-Le processus d'écriture

Nous savons que l'écriture est un art. Elle consiste à concrétiser la pensée « *Ecrire, c'est produire un objet, une trace matérielle, c'est à dire à voir cet objet, à soi-même ou aux autres.* »¹³ .Autrement dit, écrire c'est faire appel à soi même pour présenter à l'autre dans le but d'informer ou de partager des informations.

Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences de langage (1994), l'écriture : « *Est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques* ». ¹⁴

Le but premier de l'écriture est de rendre l'apprenant- scripteur capable de produire d'une manière lisible.

Le dictionnaire pratique de didactique de Jean Pierre ROBERT a défini le processus d'écriture, 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*

¹¹ Ibid., p.68.

¹² Ibid., p.68.

¹³ BARRE DE-MINIAC Christine, *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires de Septentrion, 2000, p.33.

¹⁴ Le dictionnaire de linguistique et des sciences de langage, 1994.

processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité ».¹⁵

Le processus d'écriture se caractérise par sa complexité qui met l'apprenant dans une situation dans laquelle il doit résoudre le problème en se basant sur ses capacités et ses acquis personnelles, comme l'affirme DESCHENES .A.J : « *Ecrire un texte c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, mais aussi et surtout c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur. Ecrire implique donc nécessairement un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur.* »¹⁶

Depuis les années 1970, les théories de didactique ont montré les différents aspects qui caractérisent cette tâche d'écriture .Donc, il est important de rappeler les composantes d'écriture, cette dernière comporte quatre sous-processus. Nous allons les développer dans les paragraphes à venir :

2-1-La planification :

C'est l'étape primordiale dans ce processus au cours de laquelle l'apprenant-scripteur fait appel à ses connaissances requises existant dans sa mémoire pour les réorganiser et avoir une planification à son produit car : « *Le processus du planning sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre* ».¹⁷

2-2-La mise en texte :

Cette étape vient après la planification, elle s'intéresse aux unités lexicales, leurs structures syntaxiques, c'est l'étape de la transformation en texte.

Dans cette perspective, Jean- Pierre Cuq et Isabelle Gruca soulignent que le scripteur « *Engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques, et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en textes les idées récupérées et organisées, à transcrire.* »¹⁸ .

¹⁵ ROBERT Jean- Pierre, op.cit. p.76.

¹⁶ DESCHENE Jules, *La compréhension de la production de textes*, les presses de l'université du Québec, Montréal, 1988, p.98.

¹⁷ Ibid., p.185.

¹⁸ Ibid., p.185.

2- 3- La révision :

Cette étape est essentielle, elle porte sur l'évaluation de la production écrite et la vérification de l'adéquation du plan de la rédaction avec les objectifs fixés préalablement. La révision a un impact dans ce processus qui se résume comme suit : « *Elle permet la revue du texte produit et qui consiste en une lecture minutieuse du texte écrit afin de lui apporter des améliorations (soit sur l'organisation du texte, soit sur les formes linguistiques, soit sur les idées en les modifiant ou en incorporant d'autre, etc.)* »¹⁹

Donc, la révision permet à l'apprenant de détecter ses erreurs grâce à la relecture de son produit ensuite il fait la correction de ce dernier selon les règles de la production.

2-4- Le contrôle :

Le processus de contrôle est présent tout au long des trois premiers processus rédactionnels, il guide et contrôle le déroulement de ces derniers et évalue leurs pertinences.

3-Ecrire à plusieurs mains :

Dans le processus de rédaction, il est important de rédiger individuellement, cette tâche n'est pas facile à réaliser. Par contre, écrire à plusieurs mains est plus enrichissant l'ensemble des connaissances à travers les différents apprenants. Cela amène les apprenants à interagir et à faire évoluer leurs propres habitudes d'apprentissage par l'intermédiaire des autres membres du groupe.

3-1- Ecrire individuellement

La confiance et l'estime de soi chez l'apprenant dans le processus d'écriture individuellement présentent des vecteurs importants pour libérer l'expression tout au long du processus de l'apprentissage. C'est pourquoi l'apprenant doit se centrer sur soi, et non sur le regard des autres. C'est grâce à cela que l'apprenant mobilise toutes ses connaissances pour réaliser ses projets d'écriture avec un style clair sans peur ni des erreurs d'orthographe ni d'autres.

En même temps, nous savons que l'écriture d'un texte est une tâche difficile à réaliser par l'apprenant, surtout quand il ne maîtrise pas les différentes règles d'écriture.

¹⁹ Ibid, p.185.

Ajoutons à ceci, le fait que l'apprenant soit dépourvu de la construction d'idée lors de la réalisation de ces tâches, cette contrainte serait un vrai obstacle du développement de l'écrit chez l'apprenant.

3-2- Ecrire en groupe :

Tout d'abord, le travail collectif est un outil de vérification de discussion, de sécurité et de partage, ce qui permet à l'élève de s'investir dans son apprentissage et s'intégrer dans une collectivité. Cette collectivité rend les élèves autonomes ainsi, elle développe les compétences et la confiance en soi de s'exprimer plus facilement malgré sa timidité. C'est pourquoi l'activité de l'écriture devient souple et rentable pour les apprenants. En effet, le travail de groupe permet de produire dans une langue plus variée un écrit plus construit.

Dans cette perspective, Odette et Neumayare soulignent que «*Faire de l'écriture un bien partagé suppose d'installer la coopération entre les participants.*»²⁰. C'est aussi le moment d'un enrichissement mutuel à la fois culturel et linguistique induit par des corrections mutuelles, les auteurs ajoutent : «*L'écriture est affaire de manipulation et d'expérimentation.*»²¹

De manière générale, l'enseignant est comme un solliciteur lors d'une activité d'écriture en groupe, car son omniprésence est nécessaire pour assister au groupe classe, de discuter, d'interagir avec les apprenants, le travail de groupe favorise de l'enseignant de personnaliser sa relation avec eux. Cette approche communicative selon Faury Florence, développe la capacité d'écoute et de concentration et l'apprentissage de la langue étrangère chez l'apprenant : «*Ecrire nécessite un travail, et un travail peut s'apprendre.*»²²

4-Difficultés rencontrées par l'apprenant :

Dans une classe de FLE, lorsque l'enseignant demande aux élèves de s'exprimer par écrit lors d'une activité, il y a une grande possibilité de voir ces élèves commettre des erreurs. Ces erreurs sont classées en trois catégories globales : les erreurs d'orthographe, de la syntaxe et celles de la phonétique.

²⁰ Odette, N., & Neumayare, M. (2008). Animer un atelier d'écriture. p. 168. Paris : ESF Les Moutons.

²¹ Ibid. p. 43.

²² Faury, F. (1997). In. Pimet, O. Le goût des mots. p. 14. France : Armand Colin.

4-1- Erreurs d'orthographe :

Nous savons que les erreurs orthographiques en français sont de deux types: les erreurs lexicales et les erreurs grammaticales. Concernant les erreurs lexicales ,elles peuvent être définies par la non connaissance de l'écriture exacte d'un mot à cause de divers raisons, telles que le fait de n'avoir jamais rencontré le mot, le cas des mots techniques et régionalismes, cela peut aussi venir du fait que le mot a été entendu et non lu ou également la conséquence d'un souvenir trompeur qui nous fait croire à l'existence d'une orthographe particulière.

4-2- Erreurs grammaticales :

Dans la langue française, il y a de nombreuses règles de grammaire à connaître telles que le pluriel des noms, les différents temps de la conjugaison, l'accord de l'adjectif, l'accord du participe passé, etc. Les erreurs grammaticales impliquent la mauvaise application de ces règles soit par oubli, soit par une application incorrecte. Alors que les erreurs liées à la grammaire demandent d'être attentif car elles viennent de l'application d'une règle qui dépend des éléments de la phrase : sujet, verbe ; complément d'objet par exemple (la couleur de cette robe est beau au lieu la couleur de cette robe est belle).

4-3- Erreurs de syntaxe :

Les erreurs de syntaxe concerne l'expression d'une façon incorrecte ou très proche, en d'autres termes, c'est de se tromper du le sens exact du mot dans l'expression ou la construction de la phrase .Les interférences de la langue maternelle peuvent renvoyer aux erreurs syntaxiques (exemple : mange Ali la pomme au lieu Ali mange une pomme).

4-4- D'autres difficultés rencontrées par l'apprenant :

Tout d'abord, les difficultés qui peuvent rencontrer l'apprenant lors de la pratique de l'activité de production écrite sont nombreuses et très divers, nous pouvons souligner que l'insécurité linguistique est une difficulté qui est en relation avec le caractère psychologique de l'apprenant également le degré d'usage de la langue étrangère.

En réalité, notre objectif n'est pas celui de compter toutes ces difficultés, mais seulement de croiser les plus fréquentes dans les pratiques.

5- La typologie des textes :

Avant que l'apprenant commence à produire, il choisit un type d'écrit qui lui permet de se baser sur un nombre de critères qui facilitent sa tâche. Alors, il est évident de faire référence à la typologie des textes en fonction de critères ; le texte qui raconte est de type narratif ; celui qui vise à convaincre est de type argumentatif, celui qui explique est de type explicatif ; celui qui décrit est de type descriptif, etc.

5-1- Le texte argumentatif

Les productions écrites des apprenants que nous allons analyser sont de type argumentatif. C'est pourquoi, notre attention sera sur les traits spécifiques du texte argumentatif.

L'objectif des textes argumentatifs est de convaincre un adversaire ou bien soutenir une thèse soit pour modifier son opinion, soit pour l'inciter à agir. Plantin définit l'argumentation comme ceci : « *L'argumentation constitue la partie centrale du discours tel qu'il a été prononcé. Elle développe les arguments en faveur de la position du locuteur, et réfute les arguments en sens contraire.* »²³

En résumé, un texte argumentatif comporte généralement les éléments suivants :

- Un exposé de la thèse défendue.
- Des arguments suivis des exemples.
- Des connecteurs logiques pour la structure de l'argumentation.
- Des indices de la situation d'énonciation.

5-2- Choix du texte argumentatif

Notre choix a été orienté vers le texte argumentatif car il occupe une place stratégique dans les programmes de la quatrième année moyenne, ce type de texte vise la présentation des opinions et l'adhésion du lecteur éventuel. Ainsi, il impose de tenir compte de la façon dont le lecteur l'interprétera et la situation dont laquelle il a été produit également le choix des connecteurs logiques et le respect de marque d'énonciation, etc.

²³ Plantin, C. (2004). *Situation des études d'argumentation de délégitimations en réinvention*. In. Doury M., & Moirand, S. (dir.). *L'argumentation aujourd'hui : position théorique en confrontation*. pp. 159-181. Paris : L'Harmattan.

6- Le brouillon comme outil didactique :

Le brouillon est considéré comme un outil important dans la construction d'une pensée écrite, il sert le rédacteur pour améliorer son écrit avant sa finalisation.

En d'autres termes, les nouvelles recherches dans le domaine de la pédagogie ont rendu hommage au brouillon qui, à son tour, permet aux apprenants et même aux écrivains de découvrir les différentes étapes pour aboutir à un écrit clair, net et fini.

Le brouillon change de fonction. Chez les apprenants les plus jeunes, il a la fonction d'un premier jet (brouillon linéaire) pour les apprenants plus âgés, il est comme un outil ou un moyen par lequel le scripteur planifie, contrôle ses propres processus d'écriture (brouillon instrumental).

Le brouillon peut être considéré comme plateforme sur laquelle nous pouvons reformuler ou corriger des phrases. Ainsi, il aide l'apprenant à décomposer les complications et les difficultés et cela développe la réflexion chez l'apprenant et amène à une finalisation d'un produit compréhensible et utile par la suite.

7-L'évaluation des productions écrites :

L'évaluation est un processus qui a pour but de mesurer les performances ou porter un jugement. Elle doit obéir à des objectifs et des critères pour qu'elle soit plus valide. Pour Louis PORCHER, l'évaluation est « *Un ensemble d'apprentissage par lequel on mesure les effets des activités 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.* »²⁴ Cette définition nous incite à s'interroger sur le type d'évaluation que nous devons mettre à l'égard de la production écrite, et plus particulièrement, dans le texte argumentatif.

Nous pouvons envisager en premier moment, une évaluation diagnostique en début de la séquence, cette dernière permet à l'enseignant de s'appuyer sur ce que les apprenants savent réaliser et déterminer leurs besoins spécifiques, elle précède le processus de production. Nous pouvons également envisager en deuxième moment, une évaluation formative qui est considéré comme un outil permettant le contrôle et le déroulement de l'activité afin de détecter les erreurs et les difficultés rencontrées par les élèves. Toujours dans

²⁴ Pendax, M. (1997). Les activités d'apprentissage en classe de langue. p. 48. Paris Hachette.

la continuité de l'acte évaluatif, une évaluation sommative vient en troisième moment, elle a pour objectif de donner une activité qui fait la synthèse des acquis de la séquence en général.

En outre, les productions écrites des élèves font l'objet d'évaluation pour révéler ce que l'élève sait et ce qu'il a appris, l'élève progresse spécifiquement dans sa compétence scripturale et indépendamment de sa progression dans la maîtrise des composantes de la langue qu'il apprend durant les séances consacrées. En ce sens, DEVANE.B déclare que :

*« Aider un apprenant à progresser, à devenir un scripteur autonome, c'est donc lui signifie précisément sur quels critères ses productions sont évaluées, lui permettre de localiser, seul, ses erreurs, de rectifier son résultat et /ou sa démarche, lui faire pour réussir la tâche proposée, l'évaluation est une pratique sociale. ».*²⁵

En notant que l'évaluation des écrits des apprenants devient le domaine occlusif de l'enseignant, il faut tout d'abord préciser les critères considérés par ce dernier lors de son évaluation des productions écrites des apprenants. Nous allons les identifier comme suit :

7-1- Le point de vue morphosyntaxique :

Cela concerne l'application correcte des règles de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe).

7-2- Le point de vue sémantique :

L'évaluation vise la non contradiction entre les informations où l'enseignant tient compte de la relation entre les signes et leurs référents.

7-3- L'aspect matériel :

Cet aspect concerne la forme dans laquelle la production écrite se présente à travers la mise en page, le support, la typographie, le découpage en paragraphe, la ponctuation, etc. Ces éléments peuvent jouer le rôle d'un véritable atout indispensable qui guide le lecteur.

Conclusion

Pour conclure, apprendre à écrire et produire un texte ayant du sens en FLE ce n'est pas facile à faire, l'acte d'écrire est très complexe.

Le processus d'écriture vise à installer chez l'apprenant-scripteur une compétence scripturale à travers l'expérience et faire de lui un bon scripteur capable de rédiger un texte en respectant les normes de la langue et tenant compte de son lecteur.

²⁵ Devanne, B. (1993). Lire et écrire des apprentissages. p. 61. Paris : Armand Colin Bordas.

Donc, l'apprentissage collaboratif est considéré comme une stratégie qui permet de partager cette expérience d'écriture avec d'autres partenaires ce qui aide les membres du groupes de corriger leur erreurs et de développer leurs acquis.

**CHAPITRE 2 : l'apprentissage
collaboratif, une stratégie
d'enseignement.**

Introduction

L'objectif de majorités des enseignants et même des chercheurs est de rendre l'élève un acteur actif dans le processus enseignement /apprentissage où il participe dans son propre savoir et améliorer leurs écrits ; l'apprentissage collaboratif peut réaliser cet objectif et favoriser la production collective et fournir un espace de sécurité à l'élève à travers l'interaction et les échanges avec ses camarades. De plus cette stratégie augmente la motivation chez l'élève à accomplir ses tâches scolaire.

C'est pourquoi, nous nous sommes intéressés dans ce chapitre à l'apprentissage collaboratif comme stratégie d'enseignement, nous allons aborder sa définition. Ensuite, nous allons énumérer ses composantes et ses paramètres et nous clôturons par ses avantages et ses finalités.

1. Définition de l'apprentissage collaboratif :

Dans un premier temps, il nous semble intéressant de définir le concept d'« apprentissage collaboratif », selon France Henri, Karin Cundren- Cayrol « *la démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe* »²⁶ l'apprentissage collaboratif est une démarche active par la quelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprenants alors que le groupe y participe comme source d'information, comme mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances.

Dans la démarche collaborative, les apprenants participent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants.

Pour Nicolas Deguerry, l'apprentissage collaboratif est « *une stratégie pédagogique qui favorise l'interdépendance cognitive et sociale entre les apprenants, prend en compte les différences interindividuelles et donne un rôle actif aux agents éducatifs.* »²⁷. Autrement dit, l'apprentissage collaboratif est une stratégie de l'enseignement qui s'inscrit dans les pratiques de type « socio-constructivisme ». Il permet aux apprenants de travailler conjointement avec

²⁶ Henri, France ; Lundgren-Cayrol, Karin. Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels. Sainte-Foy (Québec, Canada) : Presses de l'Université du Québec, 2001, 181p.

²⁷ Deguerry, Nicolas. "L'apprentissage collaboratif : coopérer pour apprendre, apprendre à coopérer". Algora, décembre 2004

autrui dans une tâche commune, d'agir et de réfléchir ensemble, de s'entraider et de participer à la construction des connaissances et à la formation des compétences.

2. L'origine de l'apprentissage collaboratif :

L'approche socioconstructiviste qui, théorisée par VIGOTSKY, a mis l'accent sur les interactions et le travail collaboratif dans le processus d'apprentissage. Cette dernière est considérée comme un modèle de référence pour l'apprentissage en interaction, elle permet aux enseignants d'augmenter le nombre de stratégies et d'adopter les outils d'enseignements selon le type de problème à traiter dans toute la classe.

Pour les socioconstructivistes, l'apprenant développe ses connaissances et ses compétences à travers les interactions et les échanges avec ses camarades comme le défendent SCHUBARAUER et CLERMONT : « *la pratique des coordinations d'actions interindividuelles qui prennent place dans le contexte des interactions sociales, favorisent les coordinations intra-individuelles et, ce faisant, contribuent au progrès cognitif ...* »²⁸

3 .les composantes de travail de groupe :

Pour JEAN PIERRE JODOIN : « *le fait de place des élèves autour d'une table ne garantit pas qu'ils vont coopérer* »²⁹. Alors que le fait de placer les apprenants en groupe n'assure forcément pas un vrai travail collaboratif. Autrement dit, la ressemblance entre quelques élèves soit le point principal de la collaboration, en effet, ces six conditions de base sont indispensables pour la collaboration.

3 .1.le regroupement des élèves :

La formation de groupe est une étape très importante qui demande une concentration particulière, elle dépend des activités et des objectifs assignés. « *On peut former des équipes d'apprentissage de différentes façons ; les étudiants peuvent se regrouper librement selon les thèmes qui les intéressent ou selon certains facteurs sociaux (Ex : travailler avec des*

²⁸SCHUBARAUER Leoni et Perret-Clermont, *Interactions Sociales dans l'Apprentissage de Connaissances Mathématiques chez l'Enfant*, cité par MUGNY, *Psychologie Sociale du Développement Cognitif*, 1985, p.20.

²⁹ Jean Pierre Jodoin, « *Règles de vie et coopération* », Revue, Vie pédagogique n°119, Avril, Mai 2001 http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/119/vp119_28-29.pdf.

amis).l'enseignant peut aussi choisir des étudiants au hasard ou former des groupes hétérogènes »³⁰

3.1.1. Les regroupements au hasard :

La constitution des groupes peut se faire, par exemple, à partir des cartons de couleur, les groupes se composeront alors d'élèves ayant des cartons de même couleur ou de couleurs différentes. Ce type de regroupement permet de gérer facilement le nombre d'élèves par classe.

Les regroupements au hasard habituent chaque membre de groupe à travailler avec l'autrui de personnalité différente, ainsi ce dernier permet à l'élève d'acquérir des habilités sociales réelles que la tolérance, le respect et la valorisation des différences.

3.1.2. Les regroupements par affinités

Ce type de regroupement est le fait de laisser les élèves se regrouper à leur choix, surtout dans les activités où il leur faut exprimer des sentiments ou discuter des sujet qui les touchent personnellement, le regroupement par affinités donne un climat de confiance et de complicité entre les élèves.

3.1.3. Les regroupements par proximité

On peut réunir deux élèves afin de leur permettre de comparer ou de vérifier leur travail, on peut demander à l'élève de discuter d'échanger avec son voisin pour lui donner une explication, on peut aussi dire à l'élève de faire relire son texte par son voisin de table afin de relever et corriger les erreurs et vérifier si le travail est terminé.

3.1.4. Les regroupements par champs d'intérêt

Les regroupements par champs d'intérêt est le fait de laisser les élèves libres de choisir un sujet ou un thème qui les intéresse ou de choisir parmi des activités proposées celle qu'ils veulent préparer .Puis, on leur demande de se regrouper selon l'activité choisie, on peut d'abord placer les élèves en groupe pour ensuite les inviter à choisir ensemble l'activité à préparer. L'enseignant doit bien élaborer les objectifs de collaboration à atteindre avant de choisir le type de regroupement à privilégier pour l'activité donnée.

³⁰ Howden Jim, *Pratico-pratique, coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer*, Mosaique, consultants en éducation, Montréal, 1996, p.81.

3.1.5. Les regroupements formés par l'enseignant :

Dans ce type de regroupement, l'enseignant a le droit de former les groupes. Cette règle de fonctionnement doit être connue des élèves et doit leur être préalablement expliquée. Les élèves doivent connaître que pour certaines tâches ils ont la possibilité de se regrouper soit au hasard, soit par proximité ou encore par affinités ou par champs d'intérêt contrairement pour d'autres activités, c'est plutôt l'enseignant qui est le responsable de composer les groupes car l'enseignant considérera les capacités de chaque élève dans le but de former des groupes efficaces et productifs.

En fait, le regroupement idéal en apprentissage collaboratif doit prendre en considération une certaine hétérogénéité, et les diversités culturelles et linguistiques ainsi que le sexe des élèves et les personnalités des coéquipiers ou tout critère pouvant faciliter la formation d'équipe d'apprentissage. Les équipes pouvant être formées pour une période limitée ou pour toute une étape scolaire, le regroupement à long terme forme des équipes de base.

Donc l'enseignant doit garder en mémoire lors de la formation des groupes, les objectifs à atteindre vu que ces derniers influent énormément sur la qualité d'un travail parfait. Il est aussi conseillé que les activités à réaliser par le groupe répondent à certaines difficultés qui suscitent des compétences des éléments du groupe qui les incitent à fournir l'effort nécessaire pour y parvenir.

3.2. Le partage des rôles :

L'organisation, l'efficacité du travail de groupe est d'accorder à chaque membre un rôle spécifique qui est selon BARLOW « *une fonction déterminé qu'un individu est appelé à exercer dans le groupe* »³¹ de ce fait BARLOW distingue différents rôles :

3.2.1. Une personne ressource : les participants recourent à cette personne qui est compétente dans certains domaines.

3.2.2. Un secrétaire : qui note et mémorise les points abordés pendant les discussions.

3.2.3. Un simple participant : qui exprime ses idées d'une manière simple.

3.2.4. Un introducteur : qui introduit la discussion par l'explication des sujets de l'échange et de souligner l'intérêt que porte le sujet.

³¹ BARLOW, Michel, *Le travail en groupe des élèves*, Paris, Armand Colin, 1993, p. 53.

3.2.5. Un participant chargé de conclusion : qui ferme la discussion par le mot final à propos des sujets.

L'organisation du travail collectif collaboratif connaît un élément magistrale qui est le leader ce dernier fait plusieurs rôles tant qu'il amorce l'échange au sein du groupe, contrôle les membres de s'écarter le sujet et préfère une évaluation.

3.3. Le rôle de l'enseignant

Selon COHEN ELIZABETH « *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 se qu'il fasse leur travail exactement comme il leur indique* »³². Les principaux rôles de l'enseignant sont :

- Au début de la séance il introduit le travail de groupe, il explique aux élèves les modes de composition du groupe, il annonce les taches qui devront être exercées lors de la séance en explicitant les objectifs à atteindre, comme le dit PHILIPPE MERIEU : « *le groupe d'apprentissage requiert avant tout, c'est l'évidence même que lui soit assigné des objectifs d'apprentissages* »³³

-Au moment où les groupes commencent le travail, il peut observer la tâche réalisée, ce qui permet selon JO-ANNE de vérifier le degré d'implication de chaque élève, il peut aussi gérer le disfonctionnement des groupes.

-A la fin de la séance il est chargé de faire la synthèse pour la mise en commun de travail de groupe.

3.4. L'évaluation du travail de groupe

Pour évaluer le travail de groupe, il y'a plusieurs choix :

- L'enseignant peut évaluer le groupe d'élève lors du travail. Mais ceci provoque des difficultés au point que l'enseignant ne peut pas contrôler, écouter, observer le travail de chaque groupe.

- Le groupe s'évalue lui-même ; cela permet que les élèves aient un œil critique sur le travail vu qu'ils puissent auto-évaluer le fonctionnement de leur groupe.

³² COHEN, Elizabeth, G, Le travail de groupe, Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène, Montréal, Chenelière, 1994, p 104.

³³ MERIEU philippe, *Outil pour apprendre en groupe*, Tome 2, Lion, Chronique social, 1984.

- Les groupes s'évaluent mutuellement ; lorsqu'ils travaillent ils puissent suivre la progression des autres groupes.

4. ses avantages et ses finalités :

Le travail de groupe intègre les élèves dans un contexte naturel semblable à leur vécu en société ce qui permet une meilleure acquisition des compétences de même un développement des performances des élèves en production écrite, ce qui participe à la construction des savoirs à travers les interactions, les conflits comme a dit CARUATI et MUGNY EN 1985 « *l'interaction sociale qui conflictuels comme structurante et génératrice de nouvelles connaissances* »³⁴

L'emploi de ce type de travail de groupe présente de différents avantages surtout au niveau de l'enseignement /apprentissage de l'écrit.

4.1. La motivation

Lorsqu' il s'agit de relations interactives entre les élèves dans un groupe, chaque élève est invité à échanger et à débattre. Donc le travail de groupe est un facteur de motivation des apprenants comme a dit JACQUE 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* »³⁵

Ainsi cet affrontement peut conduire à l'intelligence comme a dit MICHEL BARLOW « *c'est entrechoquant ses idées avec celle d'autrui que l'on construit son intelligence* ». ³⁶

Alors l'apprenant dans un travail de groupe, sent qu'il est membre d'une communauté ce qui le motive à fournir une participation importante à la réussite de ses partenaires.

4.2. La compétence de communication et la créativité langagières :

L'enseignement /l'apprentissage de l'écrit dans un groupe développe la créativité langagière et forme la compétence de communication, il est un bon exercice aux élèves pour s'exprimer oralement comme a dit MICHEL BARLOW « *communiquer, c'est partager, mettre*

³⁴ ROUX Jean Paul, *Le travail en groupe à l'école*, Disponible dans <http://www.cahierspedagogiques.com/IMG/pdf/Roux.pdf>

³⁵ ANDRE Jacques, maître de conférences à l'université de Poitiers Directeur d'étude à L'LUFM.

³⁶ BARLOW Michel, *le travail en groupe des élèves* disponibles sur www.ulb.ac.be/inforseiences/qdjesera/la%20chimie%200%2010/a27%20%20ecole/obj/travail%20ent%20groupepdf

*en commun tour à tour donner et recevoir des richesses de tout ordre »*³⁷. Autrement dit, le travail de groupe est l'occasion de faire circuler les informations ; d'expliquer et de mieux concrétiser ses propres idées dans la classe. A vrai dire, le travail de groupe favorise la communication orale.

4.3. La socialisation :

Le travail de groupe est pris comme un facteur de socialisation des apprenants dans la mesure où il développe les relations interpersonnelles et permet d'arriver à un accord et d'acquérir une pensée collective *« le dialogue est un processus foncièrement coopérative qui vise à l'instauration d'un consensus, voir une fusion entre les interactions chacun cherche humblement à apporter sa pierre à l'édifice construit en commun »*.³⁸

Donc le travail de groupe renforce les liens entre les membres et les incite à participer dans la réalisation d'un écrit.

4.4. La compensation des erreurs :

Durant le travail collectif, on trouve moins d'erreurs linguistique et orthographique par rapport au travail individuel, grâce aux investissements collectifs entre les membres d'un groupe. Donc la pédagogie de groupe permet de compenser les erreurs et de fournir les efforts.

4.5. L'autonomie

Le travail de groupe rend l'élève autonome surtout pour la documentation autonome dont il a besoin pour pouvoir effectuer l'activité demandée.

C'est là qu'il s'agit de l'une des missions de l'enseignant : *« l'enseignant s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité à respecter et à tirer partie de leur diversité, à valoriser leurs créativité et leur talent, donc à développer leur autonomie dans le travail »*³⁹

³⁷ THOMASSIN Aurélie, *Le travail de groupe des élèves*, cité dans <http://www.caen.iufm.fr/memoires/MAT0518.pdf>

³⁸ KARBATE Catherine, *Les interactions verbales: approche interactionnelle et structure des Conversation*, Paris, Armand Colin Masson, 1990, p149.

³⁹ Circulaire n 27-123-du 23 mai 1997 parue dans le bulletin officiel n 22 29.

Conclusion

Pour conclure, l'apprentissage collaboratif est une stratégie d'apprentissage, sa réussite est liée à la présence de ses règles, ses composantes et ses conditions que l'enseignant doit respecter.

Cette démarche permet de répondre aux besoins et aux attentes des apprenants, elle considère l'apprenant comme une personne qui est responsable à son apprentissage, qui interagit avec ses camarades de classe dans un esprit de solidarité et de respect mutuel.

Ces interactions et ces échanges rendent les élèves plus dynamiques, plus motivés à travailler et à fournir plus d'efforts, ce qui facilite l'accès à l'écrit en français langue étrangère.

CHAPITRE 3 : Enquête et analyse

Du corpus

Introduction:

Le but ultime d'un enseignement / apprentissage du français langue étrangère au cycle moyen et précisément en classe de quatrième année est de rendre l'élève capable de produire des textes lisibles, corrects et compréhensibles à l'écrit comme à l'oral.

Pour que notre travail de recherche soit bien mené et afin de vérifier nos hypothèses proposées au départ, nous tenterons au cours du présent chapitre à mettre en place notre protocole expérimentale qui consiste à conjuguer l'apprentissage collaboratif avec la production écrite en tant qu'activité du terrain, nous avons choisi d'abord une classe de langue de quatrième année moyenne du CEM Lebedda Houssine à JIJEL où nous avons demandé aux élèves de rédiger des textes individuellement et d'autres textes en groupe, afin de collecter et analyser les productions réalisées individuellement et celles réalisées en groupe puis nous allons procéder à une étude comparative des deux travaux ; individuels avec ceux en groupes .

Nos objectifs sont de motiver les apprenants pour améliorer leur niveau rédactionnel et de savoir l'impact de l'apprentissage collaboratif sur le développement des compétences scripturales des apprenants.

1. Recueil des données :

1.1 La description du corpus :

1.1.1 Terrain et public :

Notre travail a été effectué dans une classe de collège dans la wilaya de JIJEL, CEM Lebedda Hossine au moyen d'une autorisation remise par l'administration de notre département de français en coordination avec la direction de l'éducation de la wilaya de JIJEL, pour assister à un cours de français dans une classe de quatrième année . Nous avons choisi cette école parce qu'elle contient une hétérogénéité particulière au niveau des apprenants ce qui nous facilite la tâche et nous permettrait de travailler dans de bonnes conditions.

Ce CEM englobe quatre classes de quatrième e année. Nous avons commencé par une activité proposée aux élèves d'une de ces classes. La classe que nous avons choisie contient 23 élèves de niveau hétérogène. Nous avons reparti ces élèves en deux groupes ; le premier est un groupe témoin contenant 6 élèves qui sont appelés à faire un travail individuel,

concernant le deuxième groupe c'est un groupe expérimental dont les élèves sont repartis en quatre sous-groupes composés de quatre élèves chacun. Ces élèves étaient actifs, gentils et vivants.

1.1.2. La description de l'espace - classe :

La classe dans laquelle nous avons travaillé était une grande salle : propre, meublée, bien organisée en trois rangers. Le nombre est de 23 élèves, âgés entre 15 et 16 ans. Les élèves étaient assis deux par deux, ils étaient actifs, gentils et respectueux, leur niveau général est moyen à l'exception de quelques bons éléments.

C'est l'enseignante qui a informé les apprenants à propos de l'activité qu'ils ont réalisé par la suite.

2. L'enquête et la collecte des données :

Pour recueillir les données nécessaires pour notre travail de recherche, nous avons décidé d'assister à une séance d'expression écrite dans une classe de français langue étrangère au cours de laquelle nous allons effectuer notre expérience.

2.1. Le temps du recueil des données :

Nous avons recueilli nos données pendant le troisième trimestre de l'année 2017/2018 afin de donner aux apprenants le temps suffisant pour avoir un certain savoir sur le type de texte concerné (le texte argumentatif) car durant ce trimestre les apprenants sont invités à apprendre les caractéristiques correspondants à ce type .C 'est pour cette raison que nous avons choisi ce temps dans la mesure où la majorité des apprenants ont une idée plus ou moins claire sur la particularité de ce type de texte .

2.2. La méthodologie :

Concernant la méthodologie de notre travail de recherche, nous avons opté pour une méthode expérimentale basée sur l'analyse et la comparaison où nous avons proposé la même activité de production aux élèves des deux groupes (témoin et expérimental). Nous avons eu recours à l'analyse des textes produits par ces apprenants. Ensuite, nous avons établi une comparaison entre ces productions pour connaître l'impact de l'apprentissage collaboratif sur les productions écrites.

3.3. La constitution des groupes :

Après avoir informé les apprenants de l'activité soulignée, l'enseignante les a sollicités pour qu'ils se mettent en groupes. Nous avons pris un échantillon de seize élèves regroupés en quatre groupes.

Cette répartition n'est pas réalisée au hasard, elle est faite selon les niveaux et les capacités des élèves, cette tâche est assurée par l'enseignante parce qu'elle les connaît mieux.

3.4 Le partage de rôle :

Pour le partage de rôle, nous n'avons désigné un leader du groupe qui organise le travail entre les membres de groupe et un scripteur qui s'occupe d'écrire les idées proposés par ses camarades ainsi que le texte final. Pour le reste des élèves, ils cherchent et organisent les informations appropriées pour arriver à donner un travail écrit à la fin de la séance.

3.5. L'activité proposée :

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, notre travail de recherche porte sur l'analyse des productions écrites des apprenants. Nous avons choisi un texte argumentatif et nous leur avons demandé de rédiger un texte avec la consigne suivante :

Beaucoup d'adolescents de nos jours ont un téléphone portable, ils l'utilisent tout le temps et l'emmènent même à l'école. Es-tu pour ou contre l'utilisation du téléphone au collège ?

Rédige un texte de 10 lignes dans lequel tu justifies ton point de vue à l'aide de trois arguments.

Critères de réussite :

L'élève doit :

- Respecter le schéma argumentatif.
- Insérer un exemple à la suite des arguments.
- Utiliser les verbes d'opinion.

Cette activité est destinée aux deux groupes, le groupe témoin qui travaille individuellement et le groupe expérimentale dont les élèves travaillent en groupe. La durée de cette activité est d'une heure.

3.6. Le déroulement de l'activité :

Au départ, l'enseignante a demandé aux élèves de produire un texte argumentatif. Elle a écrit la consigne sur le tableau, la consigne a été expliquée plusieurs fois, en français et même en arabe pour s'assurer de sa compréhension. Ensuite elle a demandé de souligner les mots clés. Après, elle a posé des questions directes sous forme d'un rappel d'information acquises concernant le schéma argumentatif, les articulateurs logiques et les verbes d'opinion.

3.7. Le déroulement du travail au sein des groupes :

- Pour le groupe témoin :

Pendant l'élaboration du travail, chaque élève est assis tout seul, ce qui est remarquable c'est que chacun était occupé par sa copie et travaille sur le brouillon avant de recopier sur le propre. De temps en temps, ils utilisent le dictionnaire bilingue. Plusieurs apprenants ont donné des mots en arabe, ils ont demandé à l'enseignante de les traduire en français.

- Pour le groupe expérimental :

Une fois que les groupes sont constitués, les membres de chaque groupe se sont réunis autour d'une table, quand ils ont commencé le travail, nous étions entrain de circuler avec l'enseignante entre les groupes pour regarder activement tout ce qui se passe au sein des groupes et comment ils travaillent. Au cours de cette activité, nous avons constaté les remarques suivantes :

Nous avons remarqué l'échange et la discussion entre les apprenants en arabe en utilisant quelques mots et quelques phrases simples en français ce qui reflète leur niveau. Les apprenants demandent aussi l'aide à l'enseignante pour donner le sens ou la traduction de quelques mots en français. Les élèves qui travaillent en groupe étaient davantage motivés, ils négocient entre eux à propos de l'orthographe et du lexique pour former des phrases cohérentes et adéquates au texte. Cette correction mutuelle a créé un espace de liberté entre les apprenants.

Ce qui a attiré notre attention, c'était la participation des éléments faibles, même si leurs interventions étaient limitées ainsi les membres timides prenaient part dans le travail en échangeant avec leurs camarades.

Après les premiers tours de parole, nous avons remarqué que les apprenants ont apporté une feuille de brouillon pour commencer la rédaction de leurs textes.

Nous avons remarqué que le leader a joué son rôle ; il révise l'écrit, rappelle ce qu'ils ont déjà écrit pour assurer un bon enchaînement et une meilleure cohérence d'informations. Ils étaient en accord commun sur la planification des informations et l'organisation afin de bien structurer leurs textes, ils procèdent à la suppression, l'ajout et la substitution.

Les bons éléments ont joué un rôle remarquable dans la proposition des nouvelles informations et la sélection des mots les plus convenables, ainsi que la correction des fautes. Certains apprenants ont préféré utiliser le dictionnaire pour vérifier l'orthographe de quelques mots.

Les apprenants ont, enfin, terminé la révision et la correction collective avant la rédaction du produit final. Le leader a chargé le scripteur d'écrire le texte corrigé sur le propre et de le donner à l'enseignante.

Ces constats nous ont permis de considérer que le travail de groupe sensibilise les apprenants à réagir et donner leurs points de vue, ce qui contribue à l'amélioration des compétences et l'acquisition de nouvelles attitudes.

4. La description et l'analyse des données :

4.1. Le travail individuel :

❖ **Tableau 01 : L'aspect matériel :**

Les Élèves	L'aspect matériel	
	L'organisation de la copie en paragraphes	L'utilisation des signes de ponctuation
Elève 1	Non	Mal ponctué, l'ensemble des phrases sont séparées par des virgules, une seule majuscule qui est placée à la première phrase.
Elève 2	Oui	Il a mis une majuscule précédée par une virgule. Il n'a pas mis le point à la fin du dernier paragraphe, le reste du texte est bien ponctué.
Élève 3	Oui	Le texte est bien ponctué.
Élève 4	Non	Il n'y a pas de ponctuation.
Élève 5	Oui	Acceptable, trois majuscules sont commises au milieu des phrases, le quatrième paragraphe commence par une minuscule.
Élève 6	Oui	Une minuscule au début du premier et dernier paragraphe. Il n'a pas mis le point à la fin du premier paragraphe.

❖ **L'analyse des productions écrites sur l'aspect matériel :**

Les critères qui concernent l'aspect matériel sont repartis en deux éléments : en premier lieu, l'organisation de la copie en paragraphe ; en second lieu, l'utilisation des signes de ponctuations et les majuscules.

Du côté de l'organisation des copies, nous constatons que la plupart des apprenants ont présenté leurs textes d'une manière bien organisée et le schéma du texte argumentatif est

bien respecté à l'exception de deux copies (Elève 1, Elève 4) qui sont mal organisées, ce qui explique le niveau insuffisant de ces élèves désintéressés.

Pour le critère de ponctuation et des majuscules, nous avons constaté à partir des textes réalisés que la majorité des élèves ont des difficultés à ponctuer leurs textes correctement, ils ne maîtrisent pas les règles de ponctuation et ils ne donnent pas beaucoup d'importance à cette dernière, nous avons remarqué l'absence total des signes de ponctuations ainsi que l'absence du point à la fin de quelques paragraphes, etc.

Notre attention s'est portée aussi sur l'emploi des majuscules et des minuscules où parfois ils placent la majuscule au milieu des phrases ou à la suite d'une virgule ; ainsi, certains paragraphes débutaient par des minuscules. Cela montre que les élèves ne savent pas employer correctement ces dernières.

D'une manière générale, pour l'aspect matériel, les textes réalisés individuellement ont indiqué que ces élèves ont des difficultés au niveau de la ponctuation et l'emploi des majuscules et des minuscules.

❖ **Tableau 02 : l'aspect sémantique :**

L'aspect sémantique		
Les Élèves	Les connecteurs logiques	Le vocabulaire (les arguments et les exemples)
Elève1	2 connecteurs (et, mais)	Pas de nouveauté et un vocabulaire pauvre.
Elève2	5 connecteurs (et, d'abord, ensuite, enfin, en conclusion)	Pas de nouveauté et un vocabulaire simple.
Elève3	2 connecteurs (d'abord, et)	Pas de nouveauté.
Elève4	3 connecteurs (et, ensuite, enfin)	Pas de nouveauté et un vocabulaire pauvre.
Elève5	5 connecteurs (d'abord, et, par ailleurs, enfin, donc)	L'emploi d'un nouveau mot : dispositif.
Elève6	5 connecteurs (d'abord, d'autre part, enfin, en conclusion, et)	L'emploi de nouveaux mots : la vie quotidienne –la vie de l'homme.

❖ **L'analyse des productions écrites sur l'aspect sémantique :**

Nous avons établi deux éléments concernant les critères de l'aspect sémantiques : le premier élément est l'utilisation des articulateurs logiques, le second élément est le vocabulaire (les arguments et les exemples).

En général, nous avons remarqué que les informations contenues dans les productions écrites sont pertinentes et bien formulées, en ce qui concerne les connecteurs logiques, nous avons remarqué que la pluparts des élèves débutent leurs paragraphes par des connecteurs logiques même si l'emploi de certains connecteurs est incorrect par exemple l'élève 6 a mis (d'abord, d'autre part, enfin, en conclusion.)

Nous avons constaté aussi que les élèves emploient beaucoup la conjonction de coordination (et) pour la liaison des phrases.

Cela nous donne à dire que l'articulation des paragraphes dans les copies individuelles est généralement respectée.

Du coté du vocabulaire, nous avons trouvé que le vocabulaire employé par les élèves est assez pauvre, ils utilisent des mots ordinaires, fréquents et des phrases simples. Nous avons remarqué aussi l'emploi de nouveau mots dans certaines copies (par exemple : dispositif, la vie quotidienne, la vie de l'homme).

Notre analyse des copies réalisés individuellement, nous a permis d'affirmer que le vocabulaire employé par les élèves est très simple à l'exception de quelques uns dont le vocabulaire est pauvre ce qui explique l'absence de l'échange et de la communication au sein de la classe, c'est grâce à l'interaction que l'élève peut acquérir le lexique et l'utiliser pour enrichir ses productions.

❖ **Tableau n 03 :l'aspect morphosyntaxique :**

Les Elèves	L'aspect morphosyntaxique		
	l'emploi des verbes d'opinion	Nombre d'erreurs	
		Grammaticale	Orthographique
Elève1	Non respecté	03	03
Elève2	Respecté	06	05
Elève3	Respecté	05	06

Elève4	Non respecté	06	04
Elève5	Non respecté	04	04
Elève6	Respecté	08	07

❖ **L'analyse des productions écrite sur l'aspect morphosyntaxique :**

• **L'emploi des verbes d'opinion :**

Nous avons remarqué que presque la moitié des élèves n'ont pas respecté cette consigne malgré il est indiqué, ce qui explique le non respect de la consigne et que les élèves ne maîtrisent pas les verbes d'opinions.

• **Les erreurs :**

Concernant les erreurs commises, nous avons constaté que les apprenants ont commis deux types d'erreur dans leurs textes : des erreurs grammaticales et des erreurs orthographiques.

Pour ce qui est de l'orthographe, les élèves n'ont pas une maîtrise suffisante de l'écriture malgré qu'il s'agisse de mots fréquents : (cominication, idé, parsque).

Nous avons remarqué aussi que certains élèves ont mal employé les termes (par exemple l'élève 2 a écrit : « regarder le temps » au lieu de dire « voir l'heure ». l'élève 5 a écrit : « entrainer un rôle » au lieu de dire « joue un rôle ». Ce type d'erreurs est généralement lié à la méconnaissance et la pauvreté du vocabulaire.

Quant aux erreurs grammaticales, au cours de notre analyse des productions, nous avons remarqué un bon nombre des erreurs grammaticales notamment les erreurs d'accord et l'oubli du « S » du pluriel ainsi le non respect du genre et du nombre « les recherche » ; « les explications ». C'est le cas de l'élève 6, « les sujet difficile », « les enfants », la meilleure utilisation ». C'est le cas aussi de l'élève 3.

Nous avons constaté que certains élèves ne savent pas qu'après la préposition « pour » le verbe se met à l'infinitif (par exemple l'élève 6 a écrit : « pour passé ». De plus, les élèves ignorent les règles de la conjugaison (lorsque on a deux verbes on ne doit pas conjuguer le deuxième verbe, c'est le cas de l'élève 2 « il faut que nous l'utilisation » et le cas de l'élève 3 « il faut l'utilise »).

Ces erreurs grammaticales traduisent la non maîtrise de la grammaire de la langue utilisée et prouvent que ces élèves avaient des difficultés dans la construction des phrases correctes.

4.2. Le groupe expérimental :

❖ **Tableau 01 :l'aspect matériel :**

Les Élèves	L'aspect matériel	
	L'organisation de la copie en paragraphe	L'utilisation des signes de ponctuation
Groupe 1	Oui	Le premier paragraphe commence par une minuscule ; il n'a pas mis le point à la fin du premier, du deuxième et du troisième paragraphe.
Groupe 2	Oui	Une majuscule après une virgule, le reste du texte est bien ponctué.
Groupe 3	Oui	Le texte est bien ponctué. Une majuscule est placée après une virgule.
Groupe 4	Oui	Le texte est bien ponctué, quatre majuscules sont placées après une virgule

❖ **L'analyse des productions écrites sur l'aspect matériel :**

Tous les textes réalisés sont bien organisés et découpés en paragraphes en respectant la structure du schéma argumentatif.

En ce qui concerne l'utilisation des signes de punctuations et les majuscules, nous avons remarqué que la majorité des textes sont bien ponctués seulement deux remarques concernant l'absence du point à la fin (Cas du Groupe 1) et la confusion entre l'emploi des

majuscules et des minuscules après les virgules (cas du Groupe 2, Groupe 3 et Groupe 4). Certains élèves ont mis des minuscules en début de leurs paragraphes (cas du Groupe 2).

A partir d'un constat général sur l'aspect matériel des productions écrites élaborés, la plupart des groupes n'ont pas une difficulté avec l'utilisation des signes de ponctuations, ils maîtrisent bien ces dernières.

❖ **Tableau n 02 :l'aspect sémantique :**

L'aspect sémantique		
Les Élèves	Les connecteurs logiques	Le vocabulaire (les arguments et les exemples)
Groupe 1	4 connecteurs (d'une part, d'autre part, enfin, et).	L'emploi de nouveaux mots : logiciels, le conjugueur, le dictionnaire électronique, traduction, apprentissage.
Groupe 2	5 connecteurs (d'abord, ensuite, enfin, en conclusion, et).	Vocabulaire simple, pas de nouveau
Groupe 3	5 connecteurs (d'abord, ensuite, enfin, en conclusion.	Pas de nouveau
Groupe 4	7 connecteurs (d'abord, ensuite, enfin, en conclusion, et, parce que, mais	L'emploi d'un nouveau mots : « nocive »

❖ **L'analyse des productions écrites sur l'aspect sémantique :**

Notre expérience avec le groupe expérimental, nous a permis de comprendre d'un point de vue sémantique, que l'emploi des connecteurs logique est bien fait, chaque argument est introduit par un connecteur parfois coloré (Cas du Groupe 1 et du Groupe 4). Cela nous explique que les élèves sont motivés pendant l'activité ainsi ils essaient de donner un bon enchaînement et une bonne structure à leurs textes.

A propos du vocabulaire, nous avons constaté que les textes réalisés porte un vocabulaire simple avec l'emploi de quelques mots nouveaux (Cas du Groupe 1 et du Groupe

4) .Les élèves ont employé des arguments et des exemples qui ont une relation avec le thème proposé, ce qui traduit qu'ils sont intéressés et ont bien compris la consigne.

❖ **Tableau n 03 :l'aspect morphosyntaxique :**

Les groupes	Le plan morphosyntaxique		
	L'emploi des verbes d'opinion	L'erreur	
		grammaticale	orthographique
Groupe 1	Non respecté	02	01
Groupe 2	Respecté	05	09
Groupe 3	Respecté	03	04
Groupe 4	Respecté	04	02

❖ **L'analyse des productions écrites sur l'aspect morphosyntaxique :**

Globalement, les textes rédigés en groupes sont acceptables par rapport à leur niveau rédactionnel, nous avons remarqué que tous les élèves ont respecté l'emploi des verbes d'opinion à l'exception du Groupe 1, ce qui montre que les élèves de ce groupe ne maîtrisent pas les verbes d'opinion.

En ce qui concerne les erreurs commises sont de deux types ; les erreurs grammaticales qui sont liés au non respect des règles du genre et du nombre et les erreurs d'orthographe qui sont rares, il ya des erreurs d'oublie de la lettre finale d'un mot (Cas du Groupe 3).

D'après notre analyse, nous pouvons dire que les textes élaborés en groupe contiennent peu d'erreur et que les élèves rencontrent peu de difficultés.

5. Comparaison entre les productions individuelles et collectives :

Notre interprétation tire vers sa fin .A partir des résultats obtenus durant l'analyse des données, nous avons effectué une comparaison entre les productions collectives et celles qui ont été réalisées individuellement sur tous les aspects.

D'une manière générale, la production collective est meilleure, plus organisée et plus structurée. Elle contient peu d'erreurs par rapport à celles qui sont réalisées individuellement. Les apprenants ont mieux travaillé en commun qu'individuellement.

D'un aspect matériel, les textes collectifs sont plus organisés et mieux structurés dans l'ensemble, les paragraphes ont une forme adéquate avec le schéma argumentatif. Quant à la ponctuation, les productions collectives sont mieux ponctuées. De plus, l'emploi des majuscules est généralement acceptable par rapport à celle des productions individuelles où elles sont mal employées.

D'un aspect sémantique, les textes collectifs sont plus cohérents comparés aux textes individuels. Nous avons constaté l'utilisation d'un vocabulaire varié et riche avec l'apport de quelques mots nouveaux contrairement dans les textes individuels, où nous avons remarqué un vocabulaire pauvre et parfois limité.

D'un aspect morphosyntaxique, l'emploi des verbes d'opinion est respecté dans les textes collectifs, de plus, le nombre d'erreurs est réduit en comparant à celui remarqué dans les copies individuelles.

En somme, l'apprentissage collaboratif a un impact sur l'amélioration du niveau rédactionnel des apprenants. Il a joué un rôle remarquable et très important dans le développement des compétences scripturales, linguistiques et communicatives des apprenants.

Conclusion:

A la fin de ce chapitre, nous avons constaté que l'apprentissage collaboratif a joué un grand rôle l'amélioration et le développement des compétences scripturales ainsi que d'autres compétences, telles que les compétences linguistiques et communicatives.

Grâce à l'apprentissage collaboratif, la timidité disparaît, les apprenants peuvent intervenir en toute sécurité linguistique ce qui leur permet d'être actifs et motivés durant la réalisation d'une tâche scolaire.

Le travail collaboratif est donc plus bénéfique et plus efficace que le travail individuel notamment dans le processus de construction des savoirs, cela est prouvé par les résultats des productions des apprenants.

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GENERALE :

Tout au long de notre recherche, nous avons essayé de démontrer l'impact de l'apprentissage collaboratif en classe de FLE sur le développement des compétences scripturales chez les élèves de quatrième année moyenne.

Suite à la réalisation de ce travail et d'après les résultats obtenus à partir de notre corpus, nous pouvons affirmer que nos hypothèses de départ ont été validées, nous avons constaté que l'apprentissage collaboratif est une démarche pédagogique très efficace en production écrite et plus utile que le travail individuel, du fait que travailler en groupe fait engager les apprenants à interagir, à communiquer, à coopérer et par la suite se corriger et s'améliorer. Ce qui nous a permis de confirmer que l'apprentissage collaboratif présente une situation favorable à la réussite des élèves dans leurs écrits.

Nous avons observé aussi qu'à travers ces interactions, les compétences scripturales et linguistiques s'enrichissent et se développent par le biais de l'investissement des efforts collectifs des apprenants.

En effet, dans cette démarche, l'apprenant est un acteur actif dans la construction des savoirs, il est responsable de son apprentissage mis également celui de ses camarades.

Cet outil pédagogique est conçu aussi comme un moyen très efficace dans la rédaction d'un écrit, il conduit également à la compensation des erreurs qui sont moins élevées dans le travail collectif.

De plus, cette pédagogie a une réelle valeur didactique, au point qu'elle incite les apprenants à travailler dans une atmosphère de confiance, de solidarité, de respect mutuel et d'entraide. Ce qui nous a permis de constater aussi qu'au moyen des discussions efficaces, des interactions, des coopérations, des inter-corrrections, ils vont acquérir des habiletés communicatives et par la suite arriver à un produit final satisfaisant.

Ce type d'enseignement /apprentissage est considéré comme un outil très privilégié dans la formation des habiletés interpersonnelles et cognitives, quand il fournit à l'individu des occasions de communication et d'écoute, ce qui facilite le transfert des connaissances.

Cependant, il ne faut pas négliger que cette stratégie est difficile à mettre en œuvre, car les enseignants ont peur du bavardage et de la perte du temps ce qui peut perturber sa gestion, c'est pour cela qu'il est prioritaire de penser aux préoccupations et à la situation dans laquelle se trouve le milieu scolaire algérien.

Nous avons pu constater que dans le processus d'enseignement-apprentissage, l'apprentissage collaboratif, ces apprenants avaient le sentiment d'être plus sécurisés, donc plus

actifs, voire même plus motivés. D'autre part, le groupe restreint dont il est question représentait un lieu privilégié où les apprenants se posaient des questions, encouragés les uns par les autres et se corrigeaient mutuellement ; ce qui leur a offert la faculté de mieux s'exprimer, et par là, de consolider leurs productions écrites.

Comme une démarche didactique extrêmement très utile, elle rendait ainsi l'apprenant capable d'échanger, de confronter ses points de vue, de discuter, d'argumenter, de contester, d'écouter, de développer son esprit critique, etc. Les groupes renfermant des apprenants timides ou manquant de confiance, à titre d'exemple, les ont permis par la faculté de s'être intégrés plus facilement et à s'exprimer plus librement. Cela nous semble – sans conteste - un rôle sécurisant sur le plan psychologique, un rôle où ces apprenants se redonnent confiance en leurs propres capacités. L'écriture collaborative facilite la tâche aux apprenants, du moment que tous les membres du groupe se consultent entre eux, s'échangent les idées, se demandent la traduction des mots, leurs orthographes, des suites de phrases, etc.

Enfin, nous pouvons dire que l'apprentissage collaboratif a un grand impact sur le développement des compétences scripturales, il est efficace et important dans l'élaboration d'un écrit au cycle moyen et dans l'émergence de nouvelles compétences.

Nous terminons en souhaitant voir cette démarche se concrétiser réellement dans nos établissements scolaires et dans nos classes de français langue étrangère. Nous pouvons dire que l'enseignement de l'écrit nécessite non seulement l'enseignement des aspects linguistiques mais aussi une stratégie et une démarche d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie :

Les ouvrages :

- 1-ANDRE Jacques, maître de conférences à l'université de Poitier Directeur d'étude à L'LUFM.
- 2-BARLOW, Michel, Le travail en groupe des élèves, Paris, Armand Colin, 1993.
- 3-BARRE DE-MINIAC Christine, Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques, Presses Universitaires de Septentrion, 2000.
- 4-COHEN, Elizabeth, G, Le travail de groupe, Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène, Montréal, Chenelière, 1994.
- 5-CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Coll. FLE, Presse universitaires de Grenoble, 2002.
- 6-CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, la production écrite, CLE International, Paris, 1999.
- 7-Deguerry, Nicolas. "L'apprentissage collaboratif : coopérer pour apprendre, apprendre à coopérer". Algora, décembre 2004.
- 8-Devanne, B. Lire et écrire des apprentissages. Paris : Armand Colin Bordas. 1993.
- 9-Dubois, L. L'apprentissage coopératif. <http://129.194.9.47~Laurent/didact/coopération.htm>.
- 10-DESCHENE Jules, La compréhension de la production de textes, les presses de l'université du Québec, Montréal, 1988.
- 11-Faury, F. In. Pimet, O. Le gout des mots.. France : Armand Colin. 1997.
- 12-Henri, France ; Lundgren-Cayrol, Karin. Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels. Sainte-Foy (Québec, Canada) : Presses de l'Université du Québec, 2001.
- 13-Howden Jim, Pratico□pratique, coopérer pour apprendre et apprendre à coopérer, Mosaïque, consultants en éducation, Montréal, 1996.

- 14-KARBATE Catherine, Les interactions verbales: approche interactionnelle et structure des Conversations, Paris, Armand Colin Masson, 1990.
- 15-MERIEU philippe, Outil pour apprendre en groupe, Tome 2, Lion, Chronique social, 1984.
- 16-Odette, N., & Neumayare, M. Animer un atelier d'écriture. Pairs : ESF Les Moulinex. 2008.
- 17-Pendax, M. Les activités d'apprentissage en classe de langue. Paris Hachette. 1997.
- 18-Plantin, C. (2004). Situation des études d'argumentation de délégitimations en réinvention. In.
- 19-Doury M., & Moirand, S. (dir.). L'argumentation aujourd'hui : position théorique en confrontation. pp. 159-181. Paris : L'Harmattan.
- 20-RICARDOU John, « Ecrire en classe », in Pratiques. n°20, Juin.1986.
- 21-ROIER Jean Maurice, La didactique du français, P.U.F, Paris, 2002,
ROIER Jean Pierre Maurice, op.cit.
- 22-ROUX Jean Paul, Le travail en groupe à l'école, Disponible dans
<http://www.cahierspedagogiques.com/IMG/pdf/Roux.pdf>
- 23-SCHUBARAUER Leoni et Perret-Clermont, Interactions Sociales dans l'Apprentissage de Connaissances Mathématiques chez l'Enfant, cité par MUGNY, Psychologie Sociale du Développement Cognitif, 1985.
- 24-THOMASSIN Aurélie, Le travail de groupe des élèves, cité dans
<http://www.caen.iufm.fr/memoires/MAT0518.pdf>
- 25-Voltez, N. (2001). L'atelier d'écriture et le haïku. p. 47. France : Publication de l'Université de Provence.

Les articles :

- 1-Circulaire n 27-123-du 23 mai 1997 parue dans le bulletin officiel n 22 29.
- 2-HEROUX Sabrina. All, La Pédagogie Coopérative : Une Approche à redécouvrir, Vol 25 N°3, 2012.
- 3-Jean Pierre Jodoin, « Règles de vie et coopération », Revue, Vie pédagogique

n°119,Avril,Mai2001http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/119/vp119_28-29.pdf.

4-RICARDOU John, « Ecrire en classe », in Pratiques. N°20 Juin.1986.

Dictionnaires :

1-Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde, Asdifle, Paris : Clé International.

2-Le petit Larousse. (1997). Paris : Bordas

3-Le dictionnaire de linguistique et des sciences de langage, 1994.

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

Sitographie :

1-ROUX Jean Paul, *Le travail en groupe à l'école*, Disponible dans <http://www.cahierspedagogiques.com/IMG/pdf/Roux.pdf>

2-BARLOW Michel, *le travail en groupe des élèves* disponibles sur

www.ulb.ac.be/inforseiences/qdjesera/la%20chimie%200%2010/a27%20école/obj/travail%20ent%20groupepdf

3-THOMASSIN Aurélie, *Le travail de groupe des élèves*, cité dans

<http://www.caen.iufm.fr/memoires/MAT0518.pdf>

4-Chagnon, C. La production écrite. In.

http://cyrille.chagnon.free.fr/Psychologie/pcog_productionecrite.htm

5-[Http/www.frwikitionary.org/wiki/brouillon](http://www.frwikitionary.org/wiki/brouillon)

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES :

Remerciements

Dédicace

Sommaire.....04

Introduction générale09

Chapitre I : L'ECRIT EN FLE

Introduction.....13

1-Eléments de définition.....13

1.1-La compréhension des écrits.....13

1.2-La production écrite..... 14

1.3-La compétence scripturale.....15

2-Le processus d'écriture 16

2.1-La planification.....17

2.2-La mise en texte.....17

2.3-La révision.....18

2.4-Le contrôle..... 18

3-Ecrire à plusieurs mains.....18

3.1-Ecrire individuellement.....18

3.2-Ecrire en groupe..... 19

4-Difficultés rencontrés par l'apprenant19

4.1-Erreurs d'orthographe20

4.2-Erreurs de grammaire 20

4.3-Erreurs de syntaxe20

4.4-D'autres difficultés rencontrées par l'apprenant.....20

5-La typologie des textes 21

5.1-Le texte argumentatif.....21

5.2 -le choix du texte argumentatif21

6-Le brouillon comme outil didactique 22

7-L' évaluation des productions écrites.....22

7.1-Le point de vue morphosyntaxique23

7.2-Le point de vue sémantique23

7.3-L'aspect matériel..... 23

Conclusion..... 23

Chapitre II: l'apprentissage collaboratif, une stratégie d'enseignement

Introduction.....	26
1. Définition de « l'apprentissage collaboratif ».....	26
2. L'origine de l'apprentissage collaboratif	27
3. Les composantes de travail de groupe.....	27
3.1-Le regroupement des élèves	27
3.1.1-Les regroupements au hasard	28
3.1.2-Les regroupements par affinités.....	28
3.1.3-Les regroupements par proximité.....	28
3.1.4-Les regroupements par champs d'intérêt	28
3.1.5-Les regroupements formés par l'enseignant	29
3.2-Le partage des rôles	29
3.3-Le rôle de l'enseignant	30
3.4-L' évaluation du travail de groupe.....	30
4. Ses avantages et ses finalités	31
4.1-La motivation.....	31
4.2-La compétence de communication et la créativité langagière.....	31
4.3-La socialisation.....	32
4.4-La compensation des erreurs.....	32
4.5-L'autonomie.....	32
Conclusion	33

Chapitre III : Enquête et analyse du corpus

Introduction	35
1-recueil des données.....	35
1-1- La description du corpus	35
1-1-1 -Terrain et public	35
1-1-2 -La description de l'espace – classe.....	36
2-L'enquête et la collecte des données	36
2-1- Le temps du recueil des données	36
2-2- La méthodologie	36
2-3-La constitution des groupes.....	37
2-4-Le partage de rôle	37
2-5-L'activité proposée.....	37

2-6-Déroulement de l'activité	38
2-7-Déroulement au sein des groupes.....	38
3-La description et l analyse des données	40
3-1-Le groupe témoin.....	40
3-2-Le groupe expérimental.....	44
4-Comparaison entre les productions individuelles et collectives.....	46
Conclusion	47
Conclusion générale.....	49
Bibliographie.....	52
Annexes.....	60

ANNEXES

ANNEXES 01

Les productions individuelles

Niveau :4AM

Activité :Production écrite

Sujet :

« Beaucoup d'adolescents de nos jour ont un téléphone portable, ils l'utilisent tout le temps et l'emmènent même à l'école .Es-tu pour ou contre l'utilisation du téléphone au collège ? »

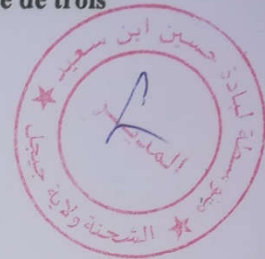
Rédige un texte de 10 lignes dans lequel tu justifies ton point de vue à l'aide de trois arguments.

Critères de réussite :

L'élève doit :- Respecter le schéma argumentatif.

-Insérer un exemple à la suite des arguments.

-Utiliser les verbes d'opinion.



Je suis contre l'utilisation de
le téléphone portable à la classe
parce qu'il amène dans le règlement
interdit de l'école. C'est un objet
qui est dangereux pour la santé
et qui est interdit par la loi.
En outre, il est interdit de l'utiliser
à l'école. C'est un objet qui est
dangereux pour la santé et qui est
interdit par la loi. C'est un objet
qui est dangereux pour la santé et
qui est interdit par la loi.

Nom et prénom : Zeghad Yazid. (E4)

Niveau : 4AM

Activité : Production écrite

Sujet :

« Beaucoup d'adolescents de nos jours ont un téléphone portable, ils l'utilisent tout le temps et l'emmènent même à l'école. Es-tu pour ou contre l'utilisation du téléphone au collège ? »

Rédige un texte de 10 lignes dans lequel tu justifies ton point de vue à l'aide de trois arguments.

Critères de réussite :

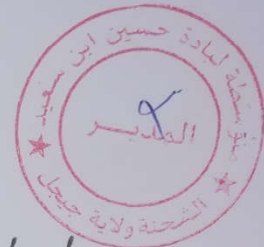
L'élève doit :- Respecter le schéma argumentatif.

-Insérer un exemple à la suite des arguments.

-Utiliser les verbes d'opinions.

Le téléphone portable c'est un moyen de communication, il est très important dans la vie quotidienne. Je suis pour avec le téléphone portable en classe. D'abord, le téléphone portable aide les enfants sur profit des informations, en utilise il dans des recherches des leçons et aide sur solution les sujets difficiles. Je pense le téléphone portable a de beaucoup d'avantage très importants, il faut l'utiliser la meilleur utilisation.

Nom et prénom : Kimerche Mousif. (E₃)



Niveau :4AM

Activité :Production écrite

Sujet :

« Beaucoup d'adolescents de nos jour ont un téléphone portable, ils l'utilisent tout le temps et l'emmenent même à l'école .Es-tu pour ou contre l'utilisation du téléphone au collège ? »

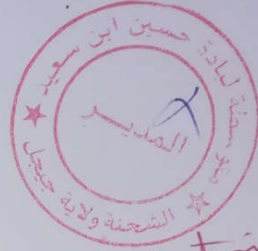
Rédige un texte de 10 lignes dans lequel tu justifies ton point de vue à l'aide de trois arguments.

Critères de réussite :

L'élève doit :- Respecter le schéma argumentatif.

-Insérer un exemple à la suite des arguments.

-Utiliser les verbes d'opinions.



Le téléphone portable c'est un moyen de communication
 Il est très important et beaucoup d'adolescents de nos
 jours ont un téléphone portable ils l'utilisent tout le
 temps et l'emmenent même à l'école. Je pense que
 il est très important dans les classes.
 D'abord, on utilise le téléphone dans les recherches en classe
 et pour regarder le temps. Ensuite, il a des avantages et des inconvénients. En classe
 on perd le temps et on parle sans cesse.
 Enfin, je pense que ça sert surtout à avoir des
 problèmes.
 En conclusion, le téléphone portable est très nécessaire
 en classe. Il faut que nous l'utilisions dans les classes.

Nom et prénom : Aymer Bouclair (E2)

Niveau :4AM

Activité :Production écrite

Sujet :

« Beaucoup d'adolescents de nos jour ont un téléphone portable, ils l'utilisent tout le temps et l'emmènent même à l'école .Es-tu pour ou contre l'utilisation du téléphone au collège ? »

Rédige un texte de 10 lignes dans lequel tu justifies ton point de vue à l'aide de trois arguments.

Critères de réussite :

- L'élève doit :- Respecter le schéma argumentatif.
- Insérer un exemple à la suite des arguments.
- Utiliser les verbes d'opinion.



P'utilisation de téléphone en ligne

Le téléphone portable est un moyen de communication entre les hommes, personnellement je suis pour le téléphone portable pour plusieurs raisons.

D'abord, ce moyen est utile pour les recherches et les explication des mots comme le professeur. Il a bientôt des explications. Je préfère rapidement.

D'autre part, le téléphone portable est un moyen pour passer le temps vide. Enfin, le téléphone portable est très important pour la vie de l'élève.

En conclusion, je pense que le téléphone portable est un moyen nécessaire en ligne est très important dans la vie quotidienne et.

Nom et prénom : Ayachi (E6)
Djihad

Niveau :4AM

Activité :Production écrite

Sujet :

« Beaucoup d'adolescents de nos jour ont un téléphone portable, ils l'utilisent tout le temps et l'emmènent même à l'école .Es-tu pour ou contre l'utilisation du téléphone au collège ? »

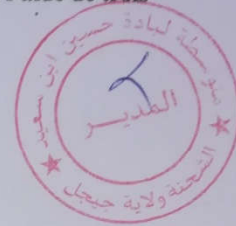
Rédige un texte de 10 lignes dans lequel tu justifies ton point de vue à l'aide de trois arguments.

Critères de réussite :

L'élève doit :- Respecter le schéma argumentatif.

-Insérer un exemple à la suite des arguments.

-Utiliser les verbes d'opinion.



Beaucoup d'adolescents de nos jours ont un téléphone portable, ils l'utilisent tout le temps et l'emmènent même à l'école.

D'abord, le téléphone portable c'est un dispositif ^{moderne} qui permet ^{de communiquer} avec les autres. Par exemple, on peut appeler quelqu'un sans avoir besoin d'être physiquement à côté de lui.

Enfin, le téléphone portable est un moyen positif et négatif à la fois.

Donc, le téléphone portable est un dispositif bon et mal.

Nom et prénom : Boucharbe Manar UAME (E5)

Annexes 02

Les productions collectives

Sujet :

« Beaucoup d'adolescents de nos jour ont un téléphone portable, ils l'utilisent tout le temps et l'emmènent même à l'école .Es-tu pour ou contre l'utilisation du téléphone au collège ? »

Rédige un texte de 10 lignes dans lequel tu justifies ton point de vue à l'aide de trois arguments.

Critères de réussite :

L'élève doit :- Respecter le schéma argumentatif.

-Insérer un exemple à la suite des arguments.

-Utiliser les verbes d'opinions.



Le téléphone portable est un moyen de communication et ces nos jour tous les adolescents ont un téléphone mobile, mais nous sommes contre l'utilisation de mobile dans la classe.

D'abord, nous pensons que le portable agisse sur les études des élèves comme quand le téléphone sonne il entraine la leçon qui perturbent l'enfant. Ensuite, il y a des applications très dangereuses pour l'enfant comme les jeux, le facebook etc.

Enfin je crois que le mobile perd le temps.

En conclusion le téléphone portable est très dangereux pour ça il faut d'utiliser pas le téléphone dans les classes.

Nom et prénom : Alima Lejilel YAMZ.
G3 Lina - Ay men - Lotfi

Niveau :4AM

Activité :Production écrite

Sujet :

« Beaucoup d'adolescents de nos jour ont un téléphone portable, ils l'utilisent tout le temps et l'emmènent même à l'école .Es-tu pour ou contre l'utilisation du téléphone au collège ? »

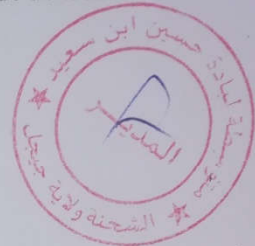
Rédige un texte de 10 lignes dans lequel tu justifies ton point de vue à l'aide de trois arguments.

Critères de réussite :

L'élève doit :- Respecter le schéma argumentatif.

-Insérer un exemple à la suite des arguments.

-Utiliser les verbes d'opinion.



Nous sommes
... ~~en~~ ~~pour~~ le point de vue d'utiliser le
téléphone portable en classe

D'une part, il ya beaucoup de logiciels pour
aider l'étudiant par exemple le conjugueur, le
dictionnaire électronique et traduction

D'autre part, le téléphone aide les élèves
à trouver l'explication d'un mot rapidement

Enfin, l'apprentissage devient plus
facile et efficace

?

Nom et prénom : Chaghma Hadil + Chekel Hafsa +
G1 Behreche Fairouz + Chekel Aicha

Sujet :

« Beaucoup d'adolescents de nos jour ont un téléphone portable, ils l'utilisent tout le temps et l'emmènent même à l'école .Es-tu pour ou contre l'utilisation du téléphone au collège ? »

Rédige un texte de 10 lignes dans lequel tu justifies ton point de vue à l'aide de trois arguments.

Critères de réussite :

L'élève doit :- Respecter le schéma argumentatif.

-Insérer un exemple à la suite des arguments.

-Utiliser les verbes d'opinions.



Le téléphone portable est un moyen de communication le plus utilisé de nos jours. surtout entre les adolescents. Notamment à Babada. H. a une amie qui utilise le télé. présent en classe et nous sommes avec elle. cette amie est algérienne.

D'abord, c'est le téléphone qui est en classe. Ça peut gêner les cours comme ça. Ça a été le cas de mon camarade qui a écrit dans son journal.

Ensuite, les élèves ne peuvent pas se concentrer sur leurs attentions dans les leçons.

Enfin, la plupart des élèves utilisent le téléphone portable pour jouer et fondamentalement ils ne sont pas des bons élèves.

En conclusion, on ne peut pas le recommander à l'école.

Nom et prénom : Hind BOUZIDI + Inesse + Yesser + Salah

Niveau : 4AM

Activité : Production écrite

Sujet :

- « Beaucoup d'adolescents de nos jour ont un téléphone portable, ils l'utilisent tout le temps et l'emmènent même à l'école .Es-tu pour ou contre l'utilisation du téléphone au collège ? »
- Rédige un texte de 10 lignes dans lequel tu justifies ton point de vue à l'aide de trois arguments.

Critères de réussite :

- L'élève doit :- Respecter le schéma argumentatif.
- Insérer un exemple à la suite des arguments.
- Utiliser les verbes d'opinions.

- Boufrous Aya.
- Chenib Aicha.
- Kimouche Ramy.
- Zefef Salim



L'usage du téléphone portable dans les classes.

Dans ce monde de tous les adolescents ont un téléphone portable c'est une utile de communication. Mais il faut utiliser d'IL a une utilisation positive comme les recherches et ramener les informations.

A ce moment les élèves devenus utilise les téléphone a les classes. C'est une proposition négative sur le compte d'IL. **D'abord**, le téléphone portable utilise pour communiquer avec les amis, les famille ext, et aussi pour connote et jouer mais un temps court. **Ensuite**, je pense que cette travaille c'est très lent et au même temps très dangereux parce que devenu les élèves ne tude jamais dans le cours et ils ne comprennent plus les leçon très important. **Enfin**, le téléphone portable est une source principale de la vie et pour utiliser des utilisation positive et ne ramener pas a les classes surtout et utilise a les maison en les rues et suis en les classes c'est faut.

En conclusion, je suis contre l'utilisation du téléphone portable a les collèges parce que l'organisation intérieur empêche cette IL. C'est pour ça. Il faut réglementer cette travaille négative a les classes surtout pour étudier très bien, et pour dresser une société développée et florissant.

Nom et prénom : G4