

**République Algérienne Démocratique et Populaire**

**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**

**Université d'Ammar TELIDJI-Laghouat**

**Faculté des Lettres et des Langues**

**Département de français - LMD**



**Mémoire pour l'obtention d'un master en didactique du FLE**

**Intitulé**

**Le travail collaboratif dans l'enseignement / apprentissage  
de la production écrite en classe de troisième année du  
moyen**

**Présenté par : Malika SEGHIER**

**Membres du jury :**

**Président : Tayeb KHENCHA, Maître-assistant « A », UATL**

**Examineur : Abderrahmane MEKRANTER, Maître-assistant « A », UATL**

**Directeur de recherche : Thameur TIFOUR, Maître de conférences « B », UATL**

**Année universitaire 2018-2019**

**« Le progrès ne vaut que s'il est partagé par tous. »**

**-Aristote-**

## Dédicaces

Je dédie ce travail

À l'âme de ma chère mère,

À la source de mes efforts, à la flamme de ma vie; à « mon père » qui m'a toujours encouragée, soutenue et aidée,

À mes frères et à mes sœurs,

À toute ma grande famille,

À mes amies et à tous ceux qui me sont chers.

## **Remerciements**

Je rends grâce à Allah, Le Tout Puissant, de m'avoir accordé le courage, la volonté et la patience pour accomplir ce travail.

Je tiens à exprimer ma gratitude à mon directeur de recherche M. Thameur TIFOUR pour sa patience, ses judicieux conseils et ses précieuses orientations.

Je remercie également les membres de jury d'avoir accepté d'évaluer ce mémoire.

Mes remerciements s'adressent aussi aux enseignants du département de français pour la qualité de leurs enseignements et à ceux qui m'ont aidée dans la réalisation de ce travail de recherche.

<b>Table des matières</b>	
<b>Introduction générale</b>	1
<b>Partie I : L'écriture collaborative en classe de FLE</b>	4
<b>Chapitre I : Le travail collaboratif en classe de FLE</b>	6
1. Le travail collaboratif	7
1.1.Définition	7
2. Le travail collaboratif en classe de FLE	7
2.1Travail de groupe	7
2.1.1. Définition	7
2.2. L'apprentissage collaboratif	8
2.2.1. Définition	8
2.2.2. L'apprentissage collaboratif / l'apprentissage coopératif	10
2.2.3. Conditions de l'apprentissage collaboratif	11
2.2.3.1.Le regroupement des apprenants	12
2.2.3.2.L'interdépendance positive	12
2.2.3.3.La responsabilisation	13
2.2.3.4.Les habiletés coopératives	13
2.2.3.5.La communication	13
2.2.4. Les avantages de l'apprentissage collaboratif	14
2.2.5. Place de l'apprentissage collaboratif dans le manuel de la troisième année du moyen	15
<b>Chapitre II : La production écrite en classe de FLE</b>	16

1. L'écrit et la production écrite	17
1.1.L'écrit	17
1.1.1. Définition	17
1.2. La production écrite	17
1.2.1. Définition	17
2. Processus d'écriture	18
2.1.La planification	18
2.2. La mise en texte	18
2.3. La révision	18
3. Modèles de la production écrite	19
3.1.Le modèle linéaire	19
3.2. Le modèle non linéaire	19
3.2.1. Modèle de HAYES et FLOWER (1980)	19
3.2.1.1. Le contexte de la tâche	20
3.2.1.2. La mémoire à long terme du scripteur	21
3.2.1.3. Les processus d'écriture	21
3.2.2. Modèle de BREITER et SCARDAMALIA (1987)	21
3.2.3. Modèle de DESCHENES (1988)	22
3.2.4. Modèle de MOIRAND (1979)	22
4. Place de la production écrite dans le manuel de la troisième année du moyen	23
5. L'écriture collaborative	23

<b>Partie II : Pédagogie de collaboration et activité d'écriture en classe de FLE</b>	26
<b>Chapitre III : Travail collaboratif et représentation(s) des enseignants</b>	28
1. Le questionnaire	29
1.1. Modalité de construction du questionnaire	29
1.1.1. Présentation du questionnaire	29
1.1.2. Objectifs	29
1.1.3. Champ d'enquête	29
1.1.3.1. Structure de l'échantillon	29
1.1.3.1.1. Classement des sujets interrogés	29
1.1.3.1.1.1. Répartition des interrogés selon le sexe	29
1.1.3.1.1.2. Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle	30
1.2. Dépouillement des réponses	31
1.3. Analyse des données recueillies	42
<b>Chapitre IV : Propositions didactiques</b>	44
1. Proposition didactique	45
1.1. Déroulement de l'expérimentation	45
1.1.1. Contexte de l'expérimentation	45
1.1.2. Objet de l'expérimentation	45
1.1.3. Modalités de l'expérimentation	45
1.2. Les activités proposées	45
1.2.1. Présentation des activités	45
1.2.1.1. La première activité	45

1.2.1.1.1. Modalité et objectif	45
1.2.1.1.2. Présentation des résultats	46
1.2.1.2.La deuxième activité	47
1.2.1.2.1. Modalité et objectif	47
1.2.1.2.2. Présentation des résultats	48
1.2.1.2.2.1.La première partie	48
1.2.1.2.2.2.La deuxième partie	49
1.2.1.3.La troisième activité	50
1.2.1.3.1. Modalité et objectif	50
1.2.1.3.2. Présentation des résultats	51
1.2.2. Analyse des résultats	52
1.2.2.1.Première activité / deuxième activité	53
1.2.2.2.Deuxième activité / troisième activité	53
1.2.2.3.Première activité / deuxième activité	53
1.2.3. Interprétation des résultats	54
<b>Conclusion générale</b>	57
<b>Bibliographie</b>	59
<b>Annexes</b>	63

# **Introduction générale**

La production écrite est l'une des habiletés importantes dans l'enseignement d'une langue donnée. Son apprentissage se base sur la maîtrise des rudiments morphosyntaxiques de la langue ainsi que la mise en application de leurs fondements pratiques.

En effet, un écrit correctement structuré est le résultat d'une négociation des règles de langue apprises, de la pensée à traduire scripturairement et de leurs structurations comme un tout complexe régi par la « linguistique » et l'inspiration.

Par ailleurs, les nouveaux programmes du système éducatif algérien tentent de répondre à ces besoins pédagogiques en proposant des stratégies d'enseignement et des contenus exploitables en classe de FLE. Aussi semble-t-il important d'introduire de nouvelles pratiques pédagogiques permettant de construire de nouveaux modèles d'enseignement, d'instaurer la collaboration comme une stratégie d'apprentissage, de créer un milieu convivial basé sur la coopération éducative, l'entraide, ..., de développer chez les apprenants le plaisir d'apprendre et de réhabiliter les relations humaines en termes de sociabilité.

Ainsi, le travail collaboratif réapparaît comme un style d'enseignement qui pourrait développer les compétences rédactionnelles et les habiletés coopératives chez les élèves au-delà de tout individualisme comme le soulignent DUBOIS et DAGAU (2000 : 2), « *la compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la collaboration qui enseigne l'apprenant à mettre son individualité au service de la collectivité.* »

La présente recherche constitue un sujet d'actualité qui s'inspire de plusieurs travaux menés par plusieurs chercheurs tels : DURAND (1987), DILLENBOURG (1999), BRUILLARD (2004) et BARON (2006). Elle s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit. Elle a pour objectif d'exploiter le travail collaboratif comme une stratégie de développement de la compétence de la production écrite des élèves et de vérifier son efficacité pédagogique.

Afin d'analyser la valeur didactique du travail collaboratif en classe de FLE, nous avons posé la question suivante :

- ❖ Le travail collaboratif permet-il de développer la compétence scripturaire des apprenants de la troisième année du moyen ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- ❖ Le travail collaboratif aiderait les apprenants à développer leur compétence scripturaire.
  - ❖ L'apprentissage collaboratif permettrait aux apprenants de surmonter les difficultés rencontrées en production écrite.

Ce travail se subdivise en deux parties :

- ❖ Nous nous intéresserons dans la première partie à la définition des concepts clés de notre recherche. Elle comprendra deux chapitres :
  - ❖ Dans le premier chapitre, nous définirons l'apprentissage collaboratif, ses théories et les notions relatives à son exploitation en classe de FLE.
  - ❖ Le deuxième chapitre sera consacré à la production écrite en classe de FLE. Nous présenterons ses processus, ses modèles ainsi que sa place institutionnelle.
- ❖ Quant à la partie pratique, elle comportera deux chapitres :
  - ❖ Nous tenterons dans le premier chapitre de présenter le questionnaire destiné aux enseignants du collège et d'analyser les résultats obtenus.
  - ❖ Dans le second chapitre, nous essaierons de proposer des activités didactiques afin de vérifier l'efficacité de l'intégration du travail collaboratif en classe FLE comme un moyen pédagogique pour le développement de la compétence de l'écrit des élèves.

# **Partie I**

## **L'écriture collaborative en classe de FLE**

L'écrit est considéré comme une forme de communication profonde de la pensée. Développer cette habileté scripturaire constitue l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement d'une langue donnée.

En effet, le développement de la compétence de l'écrit en classe de FLE se base sur le degré de la maîtrise des apprenants des balises linguistiques et les modèles d'enseignement préconisés par l'enseignant.

De plus, produire un écrit d'une manière individuelle ou collective n'est pas une tâche aisée. Son enseignement nécessite une méthode éclectique se fondant sur l'ensemble des savoirs à mettre en application tels : le « linguistique », les techniques de rédaction, les différents plans du texte, ...

La présente partie se focalise sur les concepts liés au domaine de recherche dans lequel s'inscrit notre problématique. Nous définirons d'une part l'écrit et les concepts qu'il revêt, et le travail collaboratif dans son acception particulière, celle de son intégration en classe de FLE comme un auxiliaire de sa didactisation d'autre part.

# **Chapitre I**

## **Le travail collaboratif en classe de FLE**

Dans le présent chapitre, nous aborderons l'apprentissage collaboratif comme un outil pédagogique en classe du FLE. Nous le définirons dans un premier temps puis nous le distinguerons de l'apprentissage coopératif. Nous exposerons dans un second temps les conditions de son exploitation pédagogique, ses avantages ainsi que place institutionnelle.

## **1. Le travail collaboratif**

### **1.1.Définition**

La notion du travail collaboratif désigne la réalisation d'une tâche ou d'un projet commun avec l'aide des membres collaborateurs. BAUDRIT le définit (2007 : 9) comme « *une activité coordonnée et synchronisée qui résulte d'une tentative continue de construire et d'entretenir une conception partagée d'un problème.* »

Dans ce sens, la collaboration implique un engagement mutuel des individus dans une activité coordonnée dans laquelle chaque personne est considérée comme un responsable de la résolution collective du problème. Elle est donc l'acte d'associer deux ou plusieurs personnes pour travailler et réfléchir ensemble autour d'un travail ou d'un projet commun défini par les mêmes objectifs.

## **2. Le travail collaboratif en classe de FLE**

### **2.1.Travail de groupe**

#### **2.1.1. Définition**

Dans un premier temps, il est important de définir le terme du "groupe". Selon le dictionnaire de la langue française *Le Petit Robert*, le groupe est un « *ensemble de personnes ayant quelques chose en commun.* » Le travail de groupe constitue donc un ensemble d'individus ayant une tâche ou un projet à concrétiser collectivement.

En pédagogie scolaire, MERRIEU (2010), cité par MIGNOT (2015 : 5), affirme que « *le groupe se constitue de relations plurielles d'échanges [...] articulées sur un contact avec ce qui est donné comme réel [...] évacuant tout ou partie de l'autorité du Maître.* » Cela signifie que le travail de groupe est l'acte de mettre en place un ensemble d'élèves pour interagir entre eux dans une situation concrète où l'on trouve l'autorité partielle ou totale de l'enseignant : l'enseignant est en retrait lors la phase de groupe, il est comme un guide au service de la démarche collective.

En effet, FRANCE et PEYRAT (2011 :16) soulignent que « le travail de groupe est constitué d'au moins trois personnes – que l'interaction exige des réponses et un comportement actif de la part de chaque membre. Cela permet à chacun d'échanger ses points de vue de discuter de la façon dont il a compris les consignes et la tâche à effectuer ».

De plus, le travail de groupe est une pratique régulière qui se fait par la constitution des apprenants en sous-groupes, au moins trois élèves lors de la mise d'une activité, car la répartition des élèves en groupes joue un rôle crucial dans l'appropriation des savoirs. Cette formule pédagogique favorise la prise de conscience de l'existence de l'Autre, la responsabilité, l'autonomie, la solidarité, plus d'intimité et la relation interpersonnelle à travers l'entraide, l'écoute, l'échange et l'interaction en situation réelle. Dans cette optique, DANCEL et HOUSSAYE (2002 : 265) affirment que cette dimension éthique et politique « met en jeu des valeurs comme « l'autonomie intérieure », « la solidarité vraie », le sens des responsabilités, favorisant la socialisation. »

En somme, la pédagogie de travail en groupe sollicite l'intelligence de l'apprenant et ses progrès individuels à travers les échanges entre paires. En effet, le groupe est porteur dynamisme qui suppose un partage des connaissances, des tâches et possède des vertus en matière d'apprentissage. Ce qui rend l'apprenant responsable de son apprentissage et lui permet de s'auto-évaluer et de chercher des solutions à ses problèmes.

## **2.2.L'apprentissage collaboratif**

### **2.2.1. Définition**

Avant d'aborder « l'apprentissage collaboratif » comme un outil pédagogique pour la construction des savoirs, il serait pertinent de définir le concept de l'apprentissage.

En effet, l'apprentissage est un processus d'appropriation des savoirs et l'acquisition des connaissances. Il est défini en didactique des langues comme : « la démarche consciente, volontaire et observable dans lequel un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère. » (CUQ, 2003 : 22) L'apprentissage est donc une démarche menant l'apprenant à l'acquisition consciente des savoir-faire, des savoir-être, ...

Par ailleurs, la notion de l'apprentissage collaboratif a été développée dans les années 1970 comme une méthode pédagogique pour l'enseignement des langues. Elle trouve ses fondements dans les principes de VYGOTSKY et PIAGET. Elle repose sur l'idée de « travailler ensemble », les apprenants sont appelés à s'entraider et à agir en collectivité.

En effet, GAUDET (1998), cité par GAMBLE (2002 : 199), a défini l'apprentissage collaboratif comme « *une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à des petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissage communs en s'appuyant sur une interdépendance qui implique une pleine participation de chacun et chacune à la tâche* ». L'apprentissage collaboratif suppose que l'on réunit les élèves en petits groupes hétérogènes pour les amener à accomplir la tâche commune donnée et à atteindre l'objectif assigné.

Quant à HENRI et LUNDGREN-CAYROL (2001 : 42), ils définissent l'apprentissage collaboratif comme « *une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le rattachant aux interactions de groupe. En fait, la démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle de groupe* ». L'interaction entre les apprenants suppose que la réussite de l'un contribue à la réussite de l'autre : Tout un chacun est considéré comme une source motrice d'informations où l'on trouve le partage de connaissances, d'expériences et de stratégies de gestion.

De sa part, BAUDRIT ajoute (2007 : 10) que l'apprentissage collaboratif est « *une activité groupale orienté vers un objectif précis, où les rôles des partenaires de travail sont assez bien définis, dont le but est de favoriser les apprentissages ou les acquisitions de chacun.* » .

En didactique des langues, l'apprentissage collaboratif est considéré comme une stratégie pédagogique active qui englobe toute activité d'apprentissage. En classe de

langue, cet outil permet aux apprenants de travailler au sein d'un groupe, de réfléchir ensemble, de collaborer et d'agir conjointement pour réaliser la tâche commune.

En somme, nous pouvons dire que le travail collaboratif est un agent de socialisation qui amène l'apprenant à accepter l'Autre. Grâce à cette formule éducative, l'apprenant s'engage à travailler avec les membres du groupe en adaptant ses intérêts aux objectifs assignés par la collectivité. Travailler en collaboration constitue un environnement sociocognitif susceptible à provoquer une confrontation entre paires. Cette confrontation peut contribuer aux progrès des apprentissages, à l'extériorisation des connaissances et à la construction de l'intelligence à travers la confrontation des idées.

### **2.2.2. L'apprentissage collaboratif / l'apprentissage coopératif**

Apprendre ensemble, c'est donner aux apprenants la possibilité d'avoir accès à leurs apprentissages et à leurs connaissances grâce au partage des idées avec leurs paires. Cela aide à construire un produit collectif dans lequel s'inscrit un processus d'apprentissage collaboratif.

Plusieurs chercheurs distinguent entre l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif dans le but de mieux amener les apprenants à construire ensemble leurs connaissances et à apprendre.

HEUTTE (2003) évoque que « *la distinction entre l'apprentissage collaboratif et coopératif s'opère en distinguant les relations qu'entretient chaque individu avec les membres du groupe, sa responsabilité par rapport aux actions, sa capacité à influencer sur la définition et l'enchaînement des actions permettant d'atteindre l'objectif assigné au groupe* ». L'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif se réfèrent à un travail élaboré par un groupe partageant le même objectif.

Selon PANITZ, cité par GAMBLE (2002 : 203), « *dans l'apprentissage collaboratif, l'individu est responsable de ses actions, ce qui inclut de ses paires. Pour ce qui est de l'apprentissage coopératif, l'interaction est structurée afin de faciliter la réalisation d'un but ou d'un produit spécifique par les gens qui travaillent ensemble en groupe* ». En d'autres termes, l'apprentissage coopératif est étroitement lié à l'autorité exercée par l'enseignant alors que l'apprentissage collaboratif se centre sur l'autonomie des apprenants travaillant ensemble.

Dans un apprentissage coopératif, il y a division des tâches; chaque membre est responsable d'une partie du travail. ABRAM et al. (1995), cité par HENRI et LUNDGREN-CAYROL (2001 : 32), ajoutent que « *la coopération repose sur la division des tâches et des responsabilités au sein du groupe. Chaque membre est responsable de poser un geste, de mener une action où d'accomplir une sous-tâche. L'ensemble de ces gestes, de ces actions et de ces activités conduit le groupe au but. C'est le groupe comme entité qui atteint le but : c'est lui qui réalise la tâche de laquelle ressort une production collective. Chaque apprenant participe à l'atteinte de ce but par un apport spécifique à l'œuvre collective* ».

En outre, l'apprentissage collaboratif s'entend en fait sur une situation d'un travail collectif où les tâches et les buts sont communs. Il signifie l'acte de travailler ensemble où il n'y a pas de répartition *à priori* des rôles dans la tâche comme le soulignent ABRAM et al. (*Idem*, 32-33), « *dans un contexte de collaboration, les membres du groupe se donnent également un but commun. Mais ce n'est uniquement le groupe qui, par ses activités, travailler à l'atteinte du but : chaque membre, individuellement, cherchera à atteindre par lui-même ce but qui fait consensus au sein du groupe. Il en résultera plusieurs productions, une production collective et les productions individuelles des apprenants.* »

En somme, le travail en mode collaboratif engage l'interaction entre les membres du groupe par le travail collectif d'une tâche qui s'avère fastidieux et dynamique. La négociation est donc permanente afin d'assurer l'atteinte de l'objectif fixé. En revanche, dans le travail coopératif, la tâche est fragmentée en sous-tâches dans lesquelles chacun travaille sa partie en parallèle avec le travail des autres.

### **2.2.3. Conditions de l'apprentissage collaboratif**

Plusieurs didacticiens démontrent que l'apprentissage collaboratif nécessite une planification pour qu'il y ait une instauration efficace de l'apprentissage collaboratif en classe et une collaboration couronnée de succès, car il ne suffit pas juste de regrouper les apprenants en sous-groupes comme l'avance JODOIN (2001 : 28) : « *le fait de déplacer des élèves autour d'une table ne garantit pas qu'ils vont coopérer.* » L'apprentissage collaboratif transmet des conditions nécessaires que l'enseignant doit créer afin de contribuer à l'amélioration des compétences des élèves.

### 2.2.3.1. Le regroupement des apprenants

La répartition des apprenants en groupes est une étape cruciale dans la mise en œuvre du travail collaboratif, elle est considérée comme la première condition que l'on doit mettre en place lors de cette situation d'apprentissage. Mettre les élèves en petits groupes nécessite une grande attention particulière de la part de l'enseignant. Elle se fait en plusieurs types, qu'elle soit structurée ou dirigée par l'enseignant, afin que les apprenants collaborent efficacement pour accomplir collectivement une tâche. Dans cette optique, HOWDEN, cité par BERRA, 2014 : 32, affirme qu'« *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 amis). L'enseignant peut aussi choisir des étudiants au hasard ou former des groupes hétérogènes.* » L'enseignant peut regrouper les apprenants d'une manière aléatoire à l'aide d'un ordre alphabétique des noms, par tirage au sort ou par localisation des places en classe.

- **Un regroupement de libre choix des élèves :** Ce type de regroupement se fait par le choix des élèves à leur guise. Cette répartition donne aux apprenants l'autonomie, la responsabilité et l'initiative de constituer eux-mêmes leurs groupes.
- **Un regroupement par champ d'intérêt :** Ce type offre aux apprenants la liberté de choisir le groupe adéquat selon les sujets proposés qui les intéressent et dont ils souhaitent travailler afin d'avoir une motivation et une implication des élèves.
- **Un regroupement de base :** Dans cette répartition, l'enseignant prend en compte de l'hétérogénéité de sa classe, car elle est considérée comme une condition préalable que l'on doit respecter dans le travail collaboratif. Pour arriver à cette hétérogénéité, l'enseignant doit classer ses élèves selon leurs compétences, leur diversité culturelle, leur sexe, etc.

### 2.2.3.2. L'interdépendance positive

C'est un principe rigoureux dans l'apprentissage collaboratif, il apparaît lorsque tous les membres de groupe se sentent uniques dans le vouloir de s'entraider. Cela signifie que chaque membre doit accepter de partager ses connaissances avec ses partenaires afin de positiver leur résultat. Selon LAVERGNE (1996 : 26), l'interdépendance positive «

*exige une collaboration de tous les membres du groupe et sous-groupe entends la responsabilité individuelle et la réciprocité. En raison de cette interdépendance, le succès dépend de tous. »*

La valeur de l'interdépendance positive réside dans le but d'amener les apprenants à développer leurs capacités tout dépend des efforts des autres au sein d'une tâche de collaboration. Autrement dit, les apprenants ont besoin les uns des autres pour atteindre leur objectif commun.

### **2.2.3.3.La responsabilisation**

Dans le travail collaboratif, chaque membre doit assumer la responsabilité de son apprentissage, laquelle responsabilité se fait lorsque la contribution de chaque apprenant est possible dans la tâche donnée pour atteindre le même but. Dans cette optique, PLANTE (2012 : 256) affirme que « *la responsabilité individuelle est présente lorsque les élèves se sentent responsables de leurs apprentissages et perçoivent que leur propre effort, participation et engagement dans la tâche, sont essentiels à l'atteinte des buts fixés pour l'équipe.* » Les élèves se sentent responsables de leur apprentissage en y attribuant à chaque membre un rôle précis.

### **2.2.3.4.Les habiletés coopératives**

Pour assurer la réussite du travail collaboratif, les apprenants doivent adapter leurs habiletés cognitives et sociales au travail en petits groupes, ces habiletés exigent que les apprenants s'entraident, qu'ils partagent les idées et qu'ils s'encouragent.

En effet, COHEN, cité par DJENAIHI (2016 : 20), déclare que « *les élèves doivent comprendre pourquoi l'enseignant introduit les petits groupes et pourquoi les habiletés de travail de groupe sont importante.* » L'enseignement des habiletés coopératives permet aux membres du groupe d'améliorer leurs relations interpersonnelles et d'acquérir de nouvelles valeurs de coopération.

### **2.2.3.5.La communication**

L'interaction verbale ou l'échange entre les coéquipiers constitue le socle de la réussite de l'apprentissage collaboratif, car cela favorise la circulation de l'information et de nouvelles idées au sein du groupe.

Dans ce sens, JODOIN affirme (2001 : 29) que « *les élèves sont placés face à face dans un contexte qui favorise la communication orale. Les discussions en équipe favorisent une circulation plus fréquente de l'information, la communication de nouvelles idées, l'explication et l'intégration de raisonnement.* » Le travail collaboratif offre aux apprenants une occasion d'échange d'idées et de stratégies de communication.

#### **2.2.4. Les avantages de l'apprentissage collaboratif**

Le travail collaboratif présenté comme un atout indispensable qui donne aux processus d'acquisition à caractère social et à une amélioration des performances scripturales. Au sein du groupe, l'apprenant collabore pour apprendre, et apprend à collaborer au même temps, il confronte la façon dont il comprend les choses par l'interaction entre ses pairs. En effet, cette pédagogie s'avère efficace aux situations d'apprentissage, elle présente des avantages multiples que nous allons citer au dessous :

- Le travail collaboratif est le lieu privilégié pour les interactions entre les apprenants. Chaque apprenant donne son point de vue et le partage avec ses pairs.
- En travaillant en groupe, l'apprenant se trouve dans des situations réelles où il a l'occasion de réagir, de communiquer et de s'exprimer. Dans cette optique, OUELLET affirme (2011 : 37) que « *le retour après une séance de travail en atelier amène les élèves à présenter leur productions, à échanger sur leurs expériences et à faire part de leur apprentissages. Ce sont des situations de communication concrètes et aussi très significatives pour les élèves.* »
- L'apprentissage collaboratif favorise le conflit sociocognitif : l'apprenant se confronte à d'autres visions du monde qui lui permettent d'améliorer son apprentissage au cours des interactions.
- Le travail en groupe amène l'apprenant vers l'organisation de ses idées.
- « *Le travail de groupe renforce les liens entre ses membres et crée un meilleur climat affectif. Il aide beaucoup les introvertis de devenir ouverts et actifs tout en les incitant à participer à la réalisation d'un écrit.* » (LAHMARI, 2009 : 27)
- Le travail collaboratif permet de stimuler la créativité et de former l'autonomie de l'apprenant.
- Pendant le travail de groupe, les élèves apprennent à résoudre les problèmes d'une façon collective et à mettre en pratique des habiletés coopératives d'un plus haut niveau.

- « *La pédagogie collaborative permet aux apprenants de développer une image de soi plus positive.* » (TIGHIOUART, 2011 : 65).
- « *Dans le travail collectif, l'enseignant n'est plus celui d'où proviennent tous les stimuli d'apprentissage et qui, dans la plupart des cas, sans le vouloir, parait par ses questions tendre des pièges à l'apprenant, mais plutôt un assistant, un conseiller, son intervention est reçue affectivement comme une aide nécessaire.* » (LAHMARI, *Idem*, 28)

### **2.2.5. Place de l'apprentissage collaboratif dans le manuel de la troisième année du moyen**

Exploiter le travail collaboratif en classe de langue comme une stratégie d'enseignement nécessite beaucoup d'efforts de la part des enseignants en termes de disposition des tables, de répartition des élèves, ...

L'analyse du manuel de la troisième année du moyen montre que les concepteurs du programme ont accordé une place importante à la collaboration dans les projets proposés. Le recours à cette stratégie en classe de FLE permettrait selon ces derniers de faire travailler les élèves en groupes, de créer un bain d'apprentissage collaboratif favorisant l'accès aux contenus enseignés et de multiplier les situations pédagogiques (les ateliers d'écriture, les projets collectifs, etc.).

Au cours de ce chapitre, nous avons essayé de mettre l'accent sur le travail collaboratif comme un moyen d'apprentissage permettant de répondre aux besoins des apprenants. Recourir à ce dispositif pourrait participer à l'amélioration du niveau d'apprentissage des élèves en général et au développement de leurs capacités psychocognitives en particulier.

# **Chapitre II**

## **La production écrite en classe de FLE**

Dans le présent chapitre, nous mettrons l'accent sur le concept de la production écrite. Nous définirons l'écrit en général et l'écriture collaborative en particulier puis nous aborderons ses processus, ses modèles et sa place dans le manuel de la troisième année du moyen.

## **1. L'écrit et la production écrite**

### **1.1.L'écrit**

#### **1.1.1. Définition**

La notion de l'écrit est l'une des activités importantes dans l'enseignement / apprentissage des langues.

CUQ souligne dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003 : 79) que, « *ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'un trace graphie matérialisant la langue et susceptible d'être lue.* ». En d'autres termes, l'écrit est défini comme l'aspect opposé à l'oral. Il s'agit de la traduction scripturale ou graphique d'une pensée donnée.

En effet, écrire un texte nécessite la mobilisation des connaissances apprises à l'école et celles tirées de la lecture.

### **1.2.La production écrite**

#### **1.2.1. Définition**

La production écrite est l'une des quatre compétences (production orale, compréhension orale, production écrite, compréhension écrite) à développer chez les apprenants d'une langue donnée.

Selon CUQ et GRUCA (2005 : 182) : « *écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère* ». Autrement dit, la production écrite c'est l'action de rédiger un texte dans le but de communiquer dans une langue.

Produire un texte est un acte qui amène l'élève dans une situation donnée à réinvestir ses connaissances pour exprimer ses idées et les communiquer aux autres.

## **2. Processus d'écriture**

Le processus d'écriture est défini selon le dictionnaire pratique de didactique de ROBERT (2008 : 76) comme « *une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relative au thème et au public), un savoir-faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. Ce processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité* ». Il s'agit d'un processus qui se base sur les mécanismes intrinsèques permettant au scripteur de rédiger son texte.

### **2.1.La planification**

La planification ou « pré-écriture » est une étape dans laquelle le scripteur fait appel à ses connaissances et à sa capacité de récupération des informations pertinentes stockées pour les organiser et les structurer en un plan de rédaction.

### **2.2.La mise en texte**

Il s'agit de la transformation de toute représentation construite ou reçue en un produit linguistique.

Dans cette phase, le scripteur doit faire face aux choix syntaxiques, lexicaux et orthographiques acceptables et cohérents afin de les transposer en mots, en phrases, en paragraphes et en texte. Dans cette perspective, CUQ et GRUCA (2002 :185) affirment que « *la mise en texte ou textualisation est une étape au cours de laquelle il engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxique et rhétorique afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en paragraphe, en texte les idées récupérées et organisées à transcrire.* »

### **2.3.La révision**

Le processus de révision s'effectue au cours de production ou une fois le texte fini. Ce processus a pour but de revenir sur le texte produit pour amélioration.

La révision est une lecture minutieuse et une relecture permettant au scripteur de diagnostiquer les erreurs commises et les modifications à apporter au texte écrit comme l'affirment CORNAIRE et RAYMOND (1999 :28) : « *la révision est une sorte d'aller et retour (...) conduire à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif atteindre.* »

### **3. Modèles de la production écrite**

Nombreuses recherches ont été effectuées sur la production écrite au cours des années 1980. Des chercheurs tels ROHMER, HAYES, FLOWER et MOIRAND ont mis en place des modèles à la production écrite.

La présentation des modèles permet de simplifier la tâche de rédaction et de comprendre l'activité de la production des textes. Nous en distinguons deux types de modèles : modèle linéaire et modèle non linéaire.

#### **3.1.Le modèle linéaire**

Le modèle linéaire présenté par ROHMER (1965) est conçu pour l'anglais langue maternelle. Son modèle consiste en trois étapes : la pré-écriture, l'écriture et la réécriture.

- a. La pré-écriture :** Elle comprend l'élaboration du plan et la recherche des idées.
- b. L'écriture :** Il s'agit de la rédaction du texte.
- c. La réécriture :** C'est la correction que le scripteur apporte à son texte après la révision.

#### **3.2.Le modèle non linéaire**

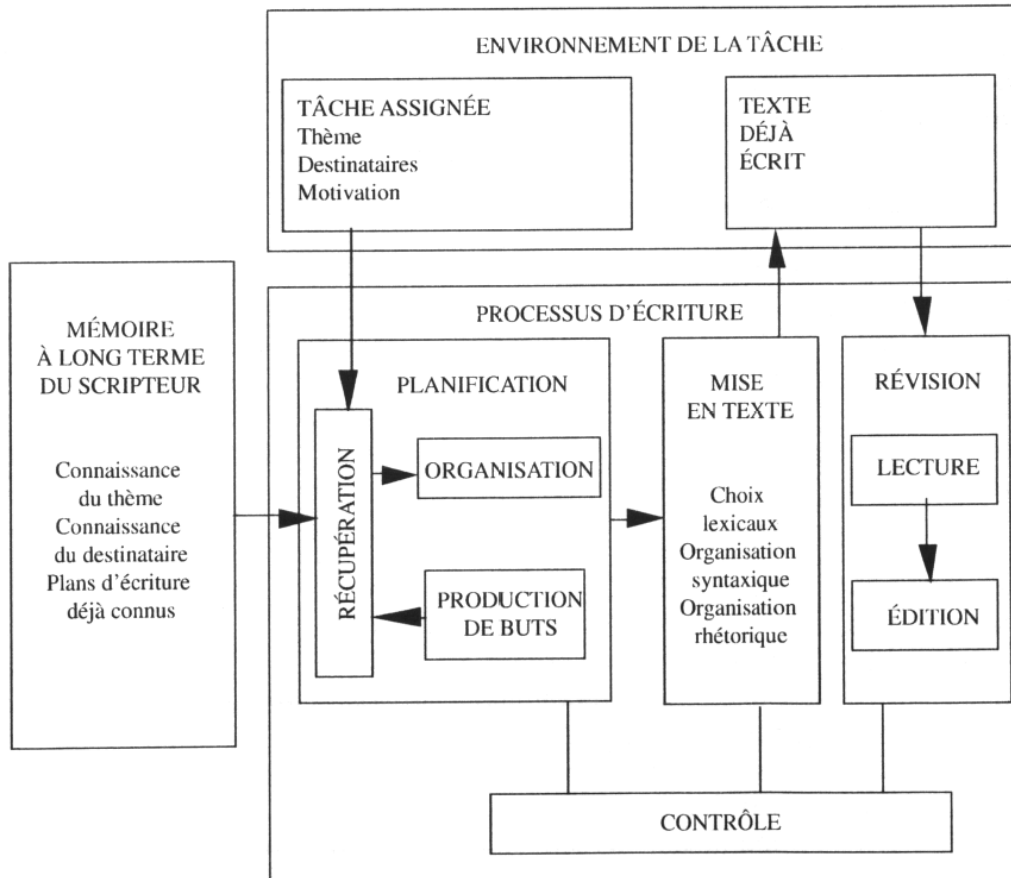
Il existe trois modèles non linéaires :

##### **3.2.1. Modèle de HAYES et FLOWER (1980)**

Le modèle de HAYES et FLOWER s'appuie sur la psychologie cognitive. Il fait référence aux travaux de ROHMER (1965).

Selon CORNAIRE et RAYMOND (1999 : 27), le modèle de HAYES et FLOWER a été élaboré à partir de la technique de la réflexion à haute voix. Ce modèle comprend trois composantes :

- a.** le contexte de la tâche,
- b.** la mémoire à long terme du scripteur et
- c.** les processus d'écriture.



**Figure 1** : Représentation schématique du modèle de HAYES et FLOWER (1980)  
(extrait de GARCIA-DEBANC et FAYOL, 2002 : 297).

### 3.2.1.1. Le contexte de la tâche

Dans leur ouvrage « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », CUQ et GRUCA (2005 : 185) affirment que « *l'environnement de la tâche ou le contexte de production, qui comprend les consignes de production, mais aussi le texte en production et le texte déjà écrit, car il sera repris et modifié lors de la dernière phase.* » En effet, ce sous-modèle inclut le texte déjà écrit dans lequel le scripteur se réfère aux éléments externes qui influencent la tâche de rédaction en précisant le thème, les destinataires et les motivations.

### **3.2.1.2. La mémoire à long terme du scripteur**

Cette phase comporte toutes les connaissances nécessaires que le scripteur doit récupérer pour produire son texte à savoir « *les connaissances référentielles (le texte), les connaissances linguistiques et rhétoriques (type de texte, etc.) et les connaissances pragmatiques (les caractéristiques du lecteur).* » (MARIN et LEGROS, 2008 : 97).

### **3.2.1.3. Les processus d'écriture**

C'est la mise en œuvre de la tâche d'écriture à partir des trois étapes : la planification, la mise en texte et la révision.

### **3.2.2. Modèle de BREITER et SCARDAMALIA (1987)**

Le modèle de BREITER et de SCARDAMALIA vise le développement des compétences et des stratégies utilisées par le scripteur en fonction de ses ressources linguistiques pour écrire son texte.

D'après leur analyse des comportements d'enfants (novices) et d'adultes (experts) au moment de la rédaction, ils ont proposé un modèle mettant l'accent sur deux stratégies : « la stratégie des connaissances rapportées » et « la stratégie des connaissances transformées ».

La stratégie des connaissances rapportées "*Knowledge - telling model*", c'est la stratégie la plus utilisée par les jeunes rédacteurs (novices). Cette stratégie consiste à sélectionner les informations à récupérer, elle décrit la démarche des scripteurs débutants qui rédigent le texte par leurs propres connaissances et leur expérience sans chercher d'autres informations comme le clarifient CORNAIRE et RAYMOND (1999 : 27) : « *cette stratégie décrit la démarche de scripteurs novices ou d'enfants, centrées sur au même et éprouvent des difficultés à se distancier de leur mode de pensée , qui commencent à rédiger un texte sans trop de recueillir des renseignements préliminaires précis sur les sujet qu'ils vont traiter , mais qui se fient uniquement à leur champ d'expériences ou à leurs connaissances.* »

Quant à la stratégie des connaissances transformées "*Knowledge Transforming Strategy*", « *elle concerne les scripteurs experts (adultes) qui parviennent à relever toutes les contraintes rencontrées et y apporter des résolutions de problèmes durant la tâche*

*d'écriture imposées pour produire des textes bien structurés et plus élaborés. »*  
(CORNAIRE et RAYMOND, 1999 : 27-28 )

### **3.2.3. Modèle de DESCHENES (1988)**

Le psychologue Québécois Deschenes propose un modèle original en expression écrite pour le français langue maternelle. Ce modèle a pour objet de réhabiliter le lien qui existe entre l'activité de la compréhension de l'écrit et l'activité de la production écrite.

Selon CORNAIRE et RAYMOND (1999 : 31), « *le modèle de la production écrite de DESCHENES se compose de deux grandes variables : la situation d'interlocution et le scripteur. »*

La situation d'interlocution inclut tous les aspects qui influencent la tâche d'écriture, ce sont des éléments nécessaires que le scripteur doit traiter dans sa tâche de production, lesquels sont :

- La tâche à accomplir.
- L'environnement physique.
- Le texte lui-même.
- Les personnes dans l'entourage plus ou moins proche.
- Les sources d'informations externes.

La variable du scripteur comprend deux aspects : les structures de connaissances et les processus psychologiques où on trouve le scripteur capable de réfléchir sur son propre écrit.

### **3.2.4. Modèle de MOIRAND (1979)**

MOIRAND (1979) a proposé un modèle de production écrite élaboré pour le français langue étrangère qui est différent aux autres modèles précédents. Il montre que le scripteur doit acquérir tout d'abord des stratégies en lecture et développer sa compétence de compréhension pour arriver à produire à la fin.

CORNAIRE, RAYMOND et MOIRAND distinguent (1999 : 38) quatre composantes de la situation de production :

- a-* Le scripteur : son statut social, son rôle et son « histoire ».
- b-* Les relations scripteur/lecteur(s).

*c- Les relations scripteur/lecteur(s)/document.*

*d- Les relations scripteur/document/contexte extralinguistique.*

En effet, le modèle de MOIRAND met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, qui vont avoir un effet sur l'écrit. La communication semble efficace, car les dimensions sociales et socioculturelles ont été prises en compte. Un bon texte est le résultat d'une interaction entre le scripteur, le produit et le lecteur.

#### **4. Place de la production écrite dans le manuel de la troisième année du moyen**

L'analyse du manuel de la troisième année du moyen montre que l'activité de l'écrit y occupe une place reconnue.

En effet, les concepteurs du programme trouvent que l'objectif de l'activité de la production écrite en particulier est d'amener les apprenants à réinvestir leurs acquis de la séquence didactique abordée et de les réhabiliter à en termes d'écriture.

De plus, le manuel de la troisième année du moyen comprend deux parties pour faire écrire *les apprentis-scripteurs* :

- ❖ La première est constituée d'un ensemble d'activités d'écriture : des exercices d'entraînement où l'apprenant devra réutiliser ce qu'il a appris dans les activités de langue.
- ❖ La seconde est consacrée à la production écrite. Elle est régie par une consigne à respecter, une « *boîte à outils* » comprenant tout ce dont il a besoin comme éléments linguistiques et une grille d'auto-évaluation.

#### **5. L'écriture collaborative**

L'acte d'écrire en collaborant favorise la structuration des savoirs, l'échange culturel et linguistique ainsi que la naissance de nouvelles connaissances grâce aux confrontations des points de vue des apprenants et l'interaction entre eux. Il développe la compétence rédactionnelle contrairement à l'écriture individuelle comme le souligne BRUFFEE (1978), cité par BAUDRIT (2007 : 79) : « *les activités d'écritures semblent s'inscrire dans la même mouvance. Celle qui, par le biais du travail en groupes, mettant l'accent sur la dynamique interactive et sur les échanges entre paires.* »

D'abord, la collaboration en groupe est un lieu d'enrichissement qui stimule l'esprit réflexif de l'apprenant, il l'aide à échanger ses informations avec autrui, à s'évaluer positivement et à s'investir dans son apprentissage. En travaillant en groupe, les élèves deviennent plus autonomes et plus responsables dans leur appropriation des savoirs. Pour BAUDRIT (2007 : 76), « *le groupe devient ainsi un lieu d'écoute, une sorte d'arène où il est possible d'intervenir pour faciliter le processus d'écriture, pour découvrir des idées de façon collective ou aider les uns et les autres à rédiger des textes.* »

En effet, l'écriture collaborative est un moment où les apprenants acquièrent de nouveaux styles d'écriture, ils se construisent le goût de jouer avec les mots, de créer de nouvelles idées et de découvrir de diverses expressions.

De plus, l'écriture en situation de collaboration favorise la correction mutuelle et l'échange des idées; les apprenants auront l'occasion de s'exprimer, d'expliquer, de s'imposer, de négocier et par conséquent de produire.

A la lumière de définitions données au cours de ce chapitre sur la notion de l'écrit et de la production écrite, nous pouvons dire que l'acte d'écrire est la théâtralisation linguistique de l'inspiration.

Cette partie a été consacrée à la définition des concepts du domaine de recherche dans le quel s'inscrit ce travail.

En effet, travailler la production écrite en classe de FLE comme une habileté à développer chez les élèves nécessite la prise en considération des différents processus que revêt l'écrit et l'exploration des modèles de son enseignement.

De plus, une activité d'écriture ne se limite pas à la production individuelle d'un écrit, elle peut être un acte collectif ayant un effet positif sur la compétence et la performance scripturaires des apprenants.

Pour conclure, définir les concepts clés de notre recherche permet d'explorer leurs potentiels dans la conception de notre dispositif et de choisir les outils de collecte de données assurant leur fonctionnement.

# **Partie II**

## **Pédagogie de collaboration et activité d'écriture en classe de FLE**

Après avoir défini les concepts clés de notre travail, la conception d'un dispositif de recherche permettant la vérification des hypothèses émises est d'une importance inégalable.

En effet, cette partie vise à présenter les différents outils de collecte de données, à analyser les résultats obtenus et à les interpréter.

D'abord, nous avons conçu un questionnaire destiné aux enseignants du moyen afin d'analyser leur regard au sujet de l'introduction du travail collaboratif comme une stratégie d'enseignement de la production écrite.

Ensuite, nous avons proposé aux élèves trois activités didactiques afin de mesurer l'effet du travail collaboratif sur leur écrit.

Par ailleurs, il semble que des pistes de recherche ne puissent être ouvertes que lorsqu'une comparaison entre des résultats recueillis soit mise en place.

# **Chapitre III**

## **Travail collaboratif et représentation(s) des enseignants**

Dans ce chapitre, nous présenterons le questionnaire destiné aux enseignants du moyen, analyserons les résultats recueillis et les interpréterons.

## **1. Le questionnaire**

Une enquête par questionnaire est une recherche méthodique d'informations reposant sur des questions. Le questionnaire peut être défini comme « *un moyen de recueillir des informations de façon méthodique. Ces données permettent de vérifier les hypothèses de recherche.* » (POIRIER-COUTANSAIS, 1987 : 76)

### **1.1. Modalité de construction du questionnaire**

#### **1.1.1. Présentation du questionnaire**

Afin de vérifier nos hypothèses émises, nous avons élaboré un questionnaire comprenant onze items. Il a été distribué le sept février deux mille dix-neuf dans des collèges à Laghouat.

#### **1.1.2. Objectifs**

Notre enquête par questionnaire a pour objectifs de repérer la place du travail collaboratif dans l'enseignement-apprentissage du FLE en général et de vérifier son impact sur la production écrite des apprenants en particulier.

#### **1.1.3. Champ d'enquête**

Notre questionnaire a été remis à vingt enseignants travaillant dans les établissements suivants : Babetine, REGUE ElHadj, Mohammed AZZOUZ, OUKID Allel ; 17 octobre 1961 et Le 1<sup>er</sup> novembre 1954 à Elghicha.

##### **1.1.3.1. Structure de l'échantillon**

###### **1.1.3.1.1. Classement des sujets interrogés**

Nous avons pu répartir notre échantillon selon le sexe et l'expérience professionnelle.

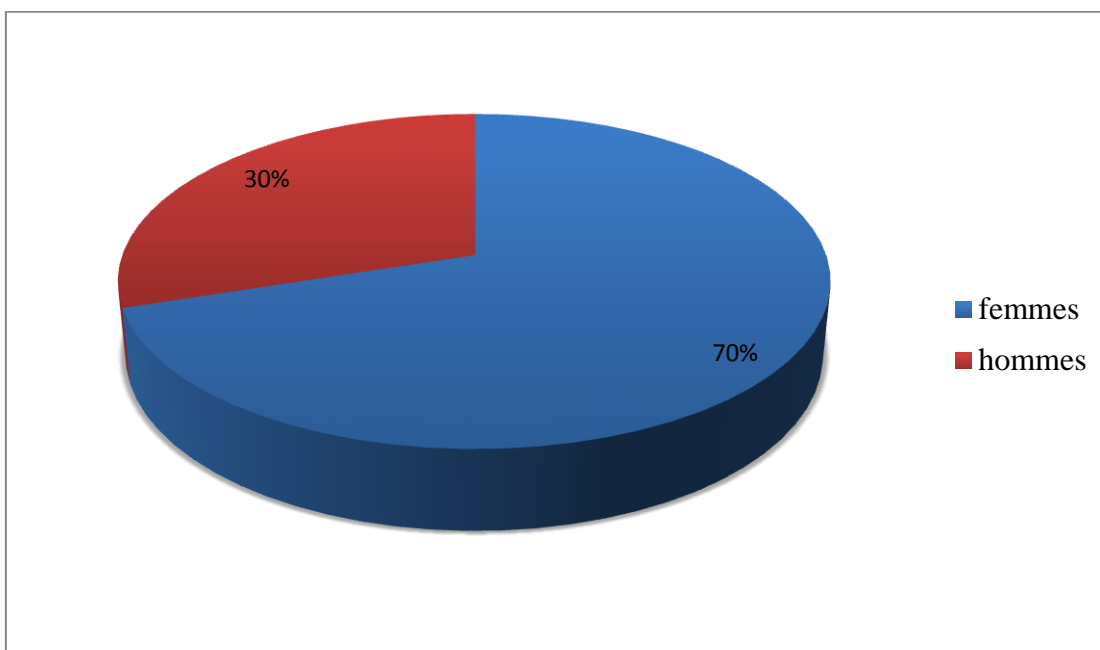
###### **1.1.3.1.1.1. Répartition des interrogés selon le sexe**

Le tableau ci-dessous, ainsi que l'anneau, classifie nos interrogés selon le sexe.

**Tableau 1:** Répartition des enseignants selon le sexe.

Sexe	Nombre	Pourcentage
Féminin	14	70%
Masculin	06	30%

**Anneau 1 :** Répartition des enseignants selon le sexe.



Le sexe féminin représente la majorité de nos enseignants interrogés avec un taux 70% contre 30% pour le sexe masculin.

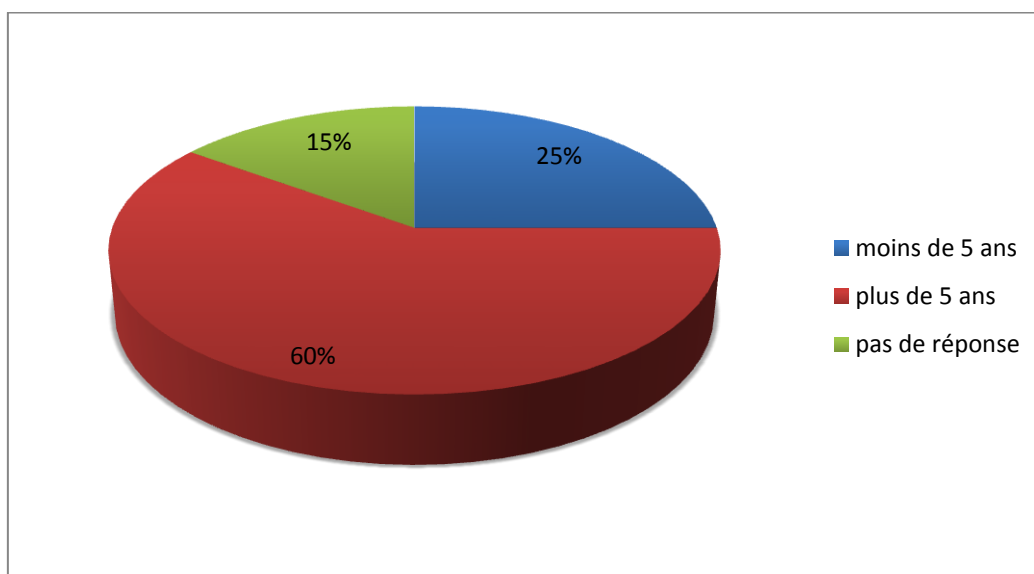
#### **1.1.3.1.1.2. Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle**

Nous pouvons présenter le classement de nos enquêtés selon l'expérience professionnelle comme suit :

**Tableau 2 :** Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle.

Nombre d'années d'expérience	Nombre	Pourcentage
Moins de 5 ans	5	25%
Plus de 5 ans	12	60%
Pas de réponse	3	15%

**Anneau 2 :** Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle.



Nous constatons que la majorité de nos sujets interrogés ont une expérience professionnelle supérieure à 5 ans (soit 60%) contre 25% qui ne l'ont pas. Trois enseignants (soit 15%) n'y ont pas donné suite.

## 1.2. Dépouillement des réponses

**Item 1 :** Que pensez-vous du niveau de vos élèves ?

Très bon

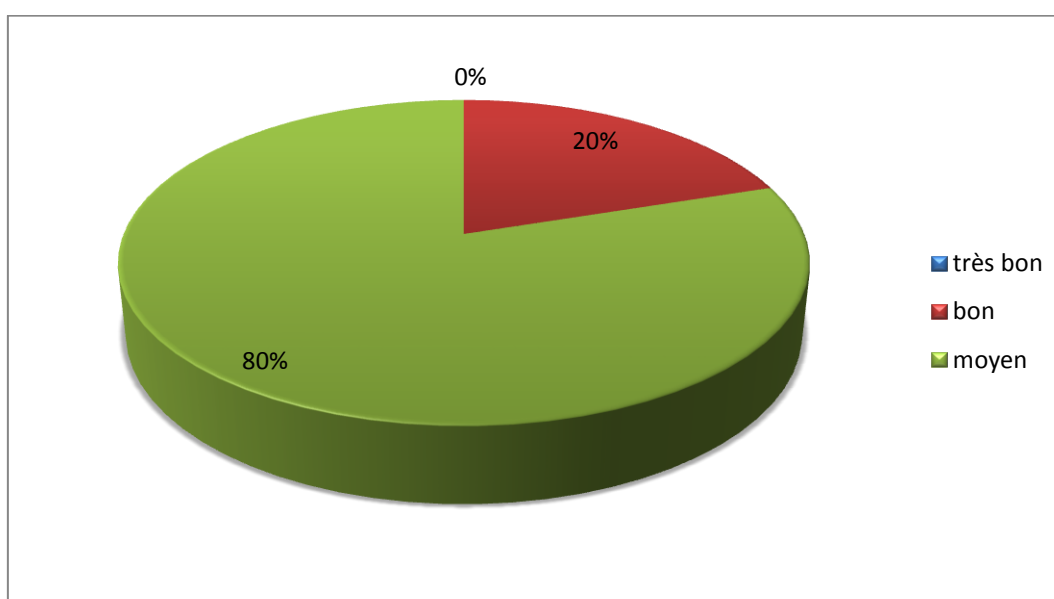
Bon

Moyen

**Tableau 3 :** Le niveau des élèves.

Réponses	Nombre	Pourcentage
Très bon	0	0%
Bon	4	20%
Moyen	16	80%

**Anneau 3 :** Le niveau des élèves.



En nous référant aux réponses obtenues, nous pouvons dire que 80% de nos interrogés pensent que leurs élèves ont un niveau moyen contre 16% qui le trouvent bon.

**Item 2 :** A quelle compétence vous intéressez-vous beaucoup plus au niveau de l'écrit ?

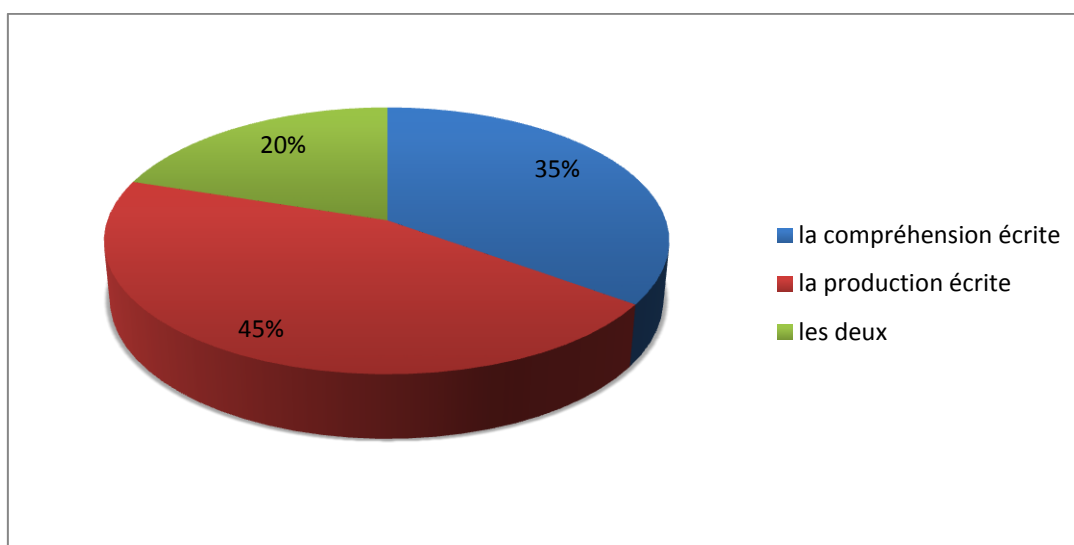
La compréhension écrite ?

La production écrite ?

**Tableau 4 :** La compétence de l'écrit suscitant l'intérêt des enseignants.

Réponses	Nombre	Pourcentage
La compréhension écrite	7	35%
La production écrite	9	45%
Les deux	4	20%

**Anneau 4 :** La compétence de l'écrit suscitant l'intérêt des enseignants.



Sur l'ensemble de notre échantillon, nous avons constaté que 45% d'entre eux s'intéressent à la production écrite contre 35% visant la compréhension écrite et 20% les deux compétences.

**Item 3 :** L'activité de la production écrite occupe-t-elle une place importante dans le manuel de la troisième année du moyen ?

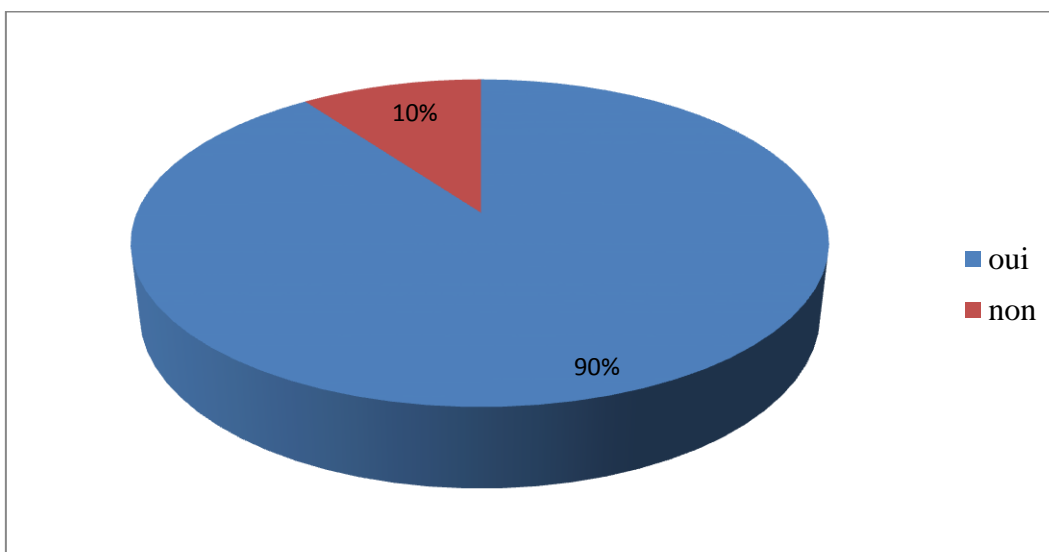
Oui

Non

**Tableau 5 :** Place de la production écrite dans le manuel de la troisième année moyenne.

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	18	90%
Non	2	10%

**Anneau 5 :** Place de la production écrite dans le manuel de la troisième année moyenne.



Les réponses obtenues montrent que la production écrite occupe une place importante dans le manuel de la troisième année du moyen (avec un taux de 90%) contre 10% qui nient cette valeur prescrite.

**Item 4 :** Les activités de production écrite sont-elles :

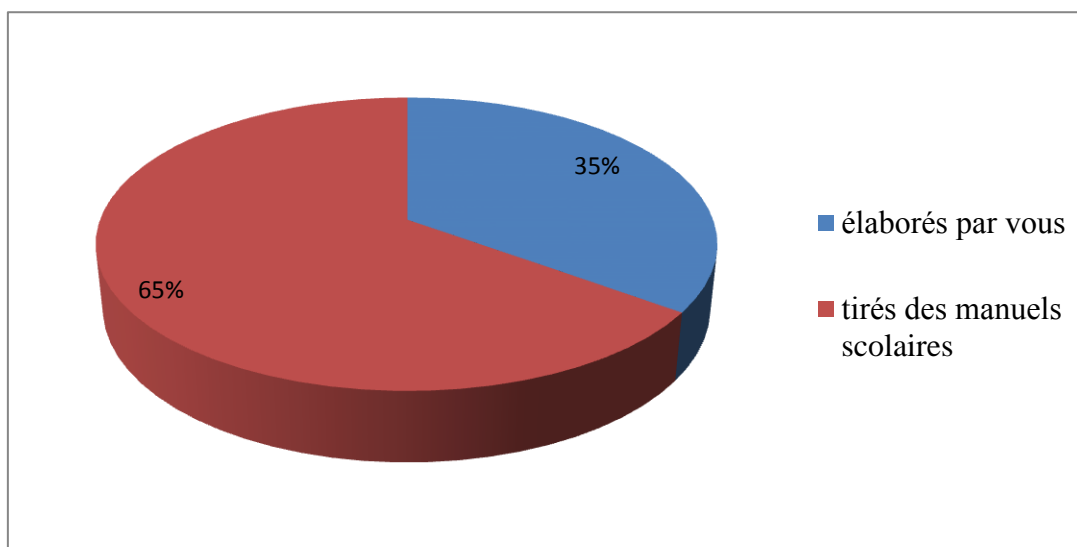
élaborées par vous-mêmes ?

tirées des manuels scolaires ?

**Tableau 6 :** Activités de production écrite et élaboration didactique.

Réponses	Nombre	Pourcentage
Elaborées par vous-mêmes ?	7	35%
Tirées des manuels scolaires ?	13	65%

**Anneau 6 :** Activités de production écrite et élaboration didactique.



Treize enseignants (soit 65%) exploitent les exercices de production écrite proposés dans le manuel scolaire contre sept enseignants (soit 35%) qui préfèrent élaborer les leurs.

**Item 5 :** Trouvez-vous que les apprenants s'intéressent à l'amélioration de leurs écrits ?

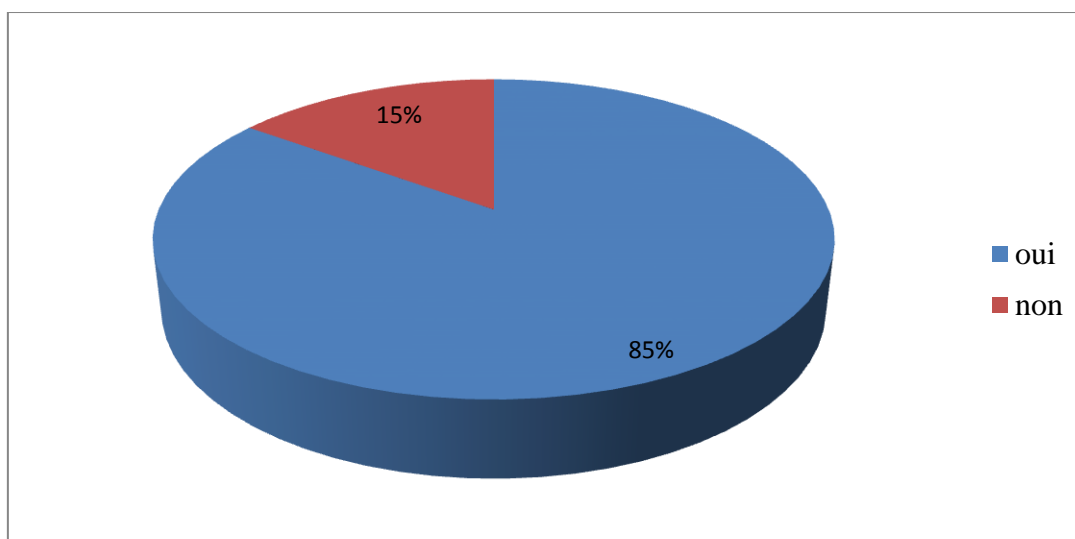
Oui

Non

**Tableau 7 :** Intérêt des élèves à l'amélioration de leurs écrits.

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	17	85%
Non	3	15%

**Anneau 7 :** Intérêt des élèves à l'amélioration de leurs écrits.



Le dépouillement des réponses montre que 85% des sujets interrogés affirment que leurs élèves veulent améliorer leur niveau en production écrite tandis que les 15% restants nient cet intérêt.

**Item 6 :** Quelle(s) stratégie(s) prônez-vous lorsque certains élèves se trouvent bloqués dans la rédaction en classe ?

Ecrire à leur place ?

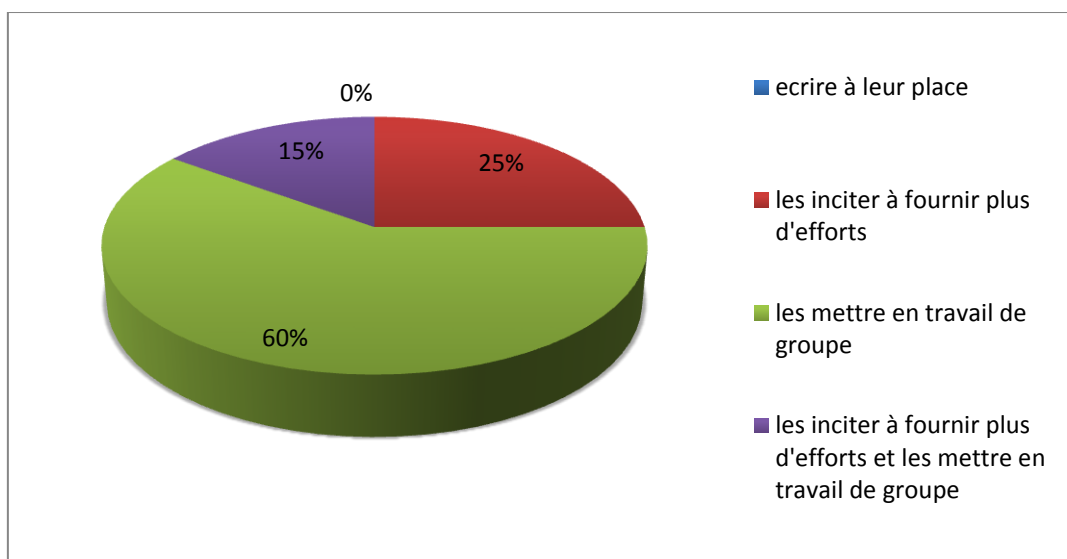
Les inciter à fournir plus d'efforts ?

Les faire travailler en groupe(s) ?

**Tableau 8 :** Blocage à l'écrit et stratégies pédagogiques.

Réponses	Nombre	Pourcentage
Ecrire à leur place ?	0	0%
Les inciter à fournir plus d'efforts ?	5	25%
Les faire travailler en groupe(s)	12	60%
Réponses deux et trois	3	15%

**Anneau 8 : Blocage à l'écrit et stratégies pédagogiques.**



Pour cette question, 60% des enseignants favorisent la stratégie de faire travailler leurs apprenants en groupe(s) lorsque certains de leurs apprenants se trouvent bloqués dans la phase de rédaction en classe, 25% de nos interrogés préfèrent inciter les élèves à fournir plus d'efforts et 15% utilisent les stratégies suscitées.

**Item 7 :** Préconisez-vous le travail collaboratif pour mener à bien certaines séances de l'écrit ?

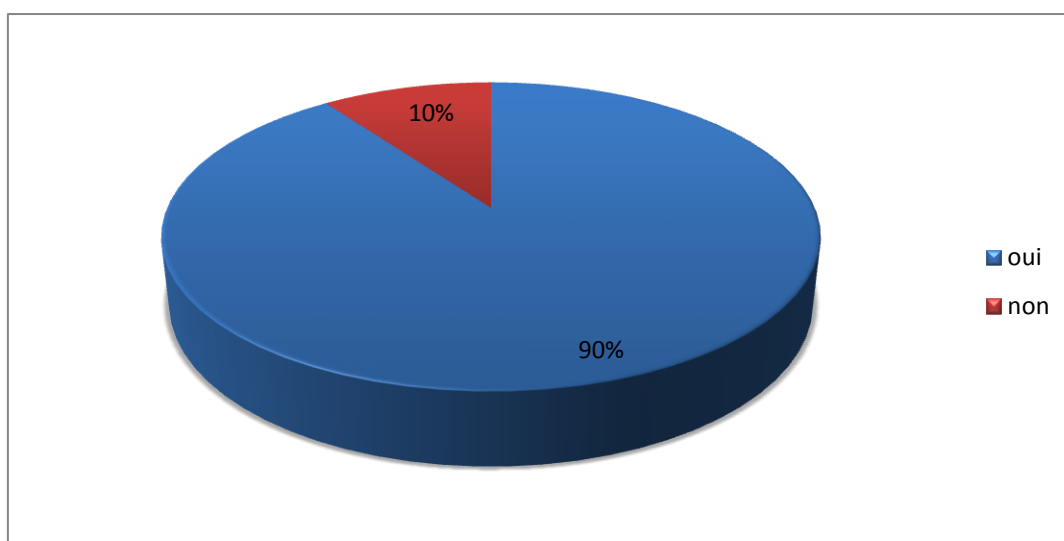
Oui

Non

**Tableau 9 :** Travail collaboratif comme stratégie d'enseignement-apprentissage de l'écrit.

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	18	90%
Non	2	10%

**Anneau 9 :** Travail collaboratif comme stratégie d'enseignement-apprentissage de l'écrit.



La plupart des enseignants interrogés (soit 90%) utilisent le travail collaboratif comme une stratégie d'enseignement de l'écrit contre deux enseignants (soit 10%) qui en préconisent d'autres stratégies.

**Item 8 :** Si oui, selon quels critères mettez-vous les apprenants en groupe(s) ?

Aléatoire

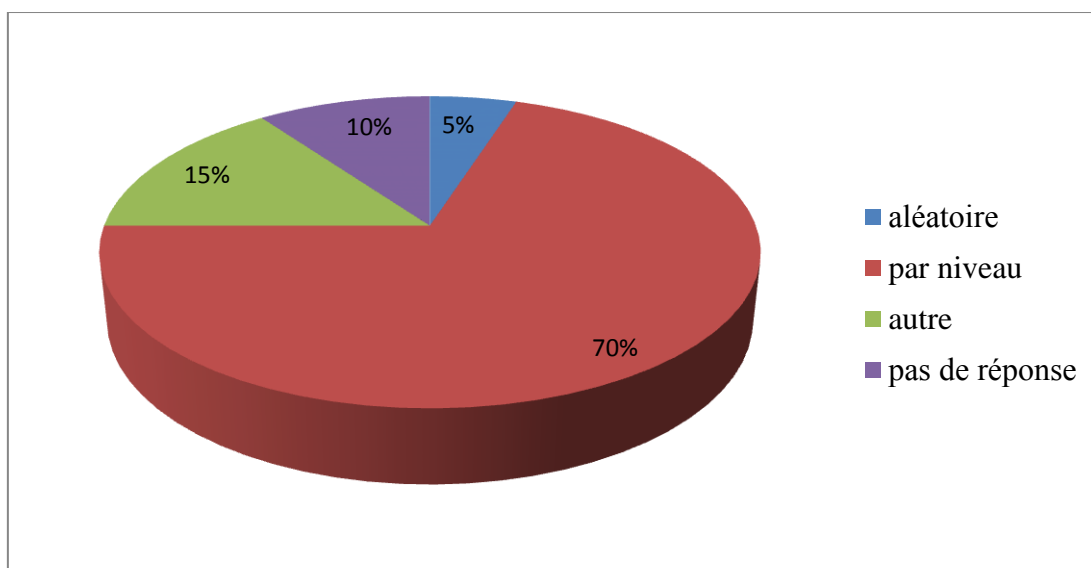
Par niveau

Autre

**Tableau 10 :** Critères de répartition des élèves en groupe(s).

Réponses	Nombre	Pourcentage
Aléatoire	1	5%
Par niveau	14	70%
Autre	3	15%
Pas de réponse	2	10%

**Anneau 10** : Critères de répartition des élèves en groupe(s).



Nous remarquons que 70% de nos interrogés répartissent leurs élèves selon leur niveau, 15% en prônent d'autres critères, 5% les met aléatoirement en groupes. Les 10% restants n'y ont pas répondu.

**Item 9** : A l'écrit, le travail collaboratif suscite-t-il l'intérêt de vos élèves ?

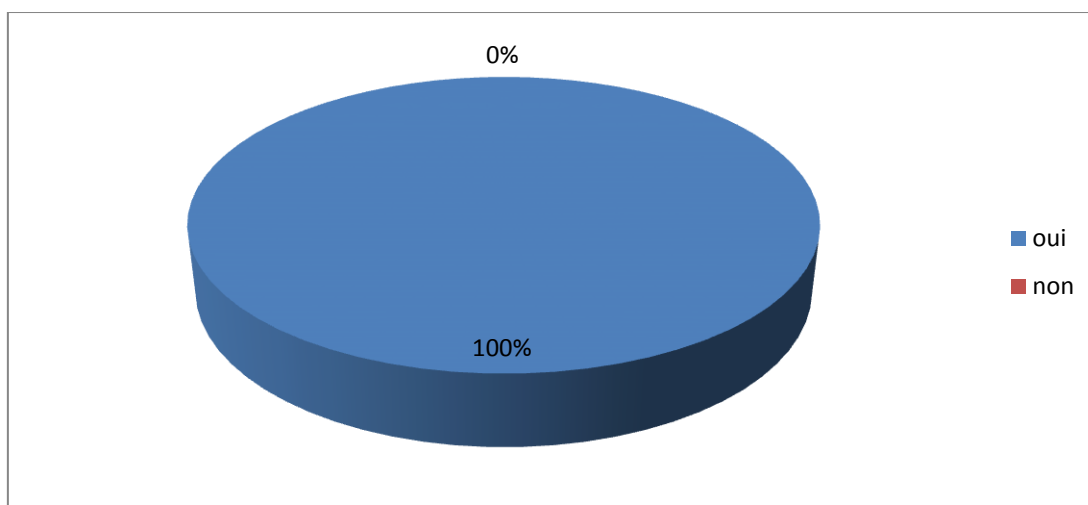
Oui

Non

**Tableau 11** : Le travail collaboratif et l'intérêt des élèves.

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	20	100%
Non	0	0%

**Anneau 11** : Le travail collaboratif et l'intérêt des élèves.



Tous les enseignants interrogés affirment que le travail collaboratif suscite l'intérêt de leurs élèves.

**Item 10** : Quelles difficultés rencontrez-vous lors de la répartition de vos élèves en groupes?

Manque de temps

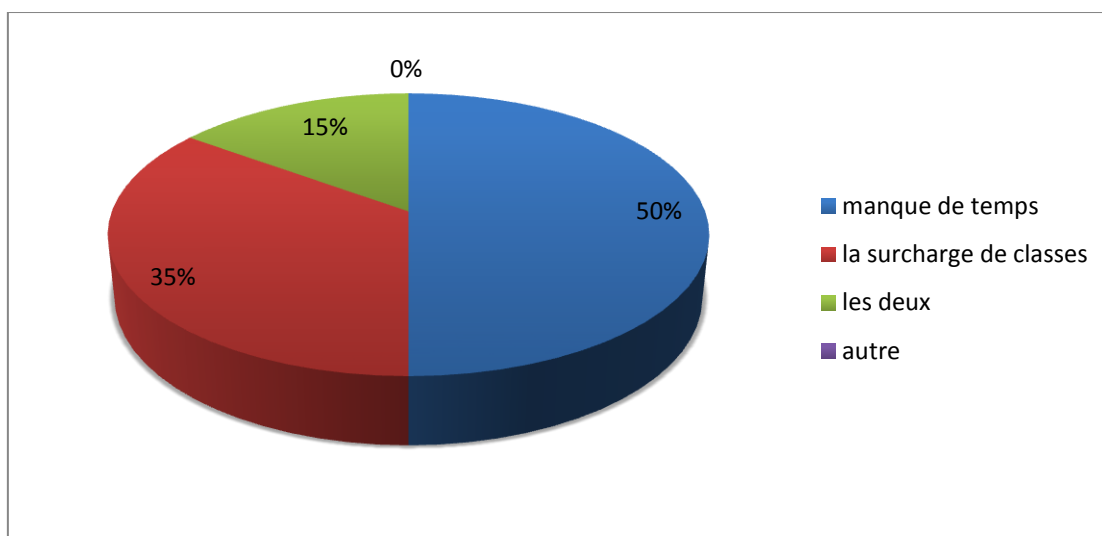
Surcharge de classes

Autre

**Tableau 12** : Le travail collaboratif et les difficultés rencontrées par les enseignants.

Réponses	Nombre	Pourcentage
Manque de temps	10	50%
Surcharge des classes	7	35%
Les deux	3	15%
Autre	0	0%

**Anneau 12 :** Le travail collaboratif et les difficultés rencontrées par les enseignants.



Le manque de temps constitue la difficulté majeure pour 50% de nos interrogés contre 35% pour le nombre élevé des élèves. 15% de notre échantillon ont opté pour les deux natures de difficultés proposées.

**Item 11 :** Pensez-vous que le travail collaboratif puisse améliorer la capacité rédactionnelle des apprenants ?

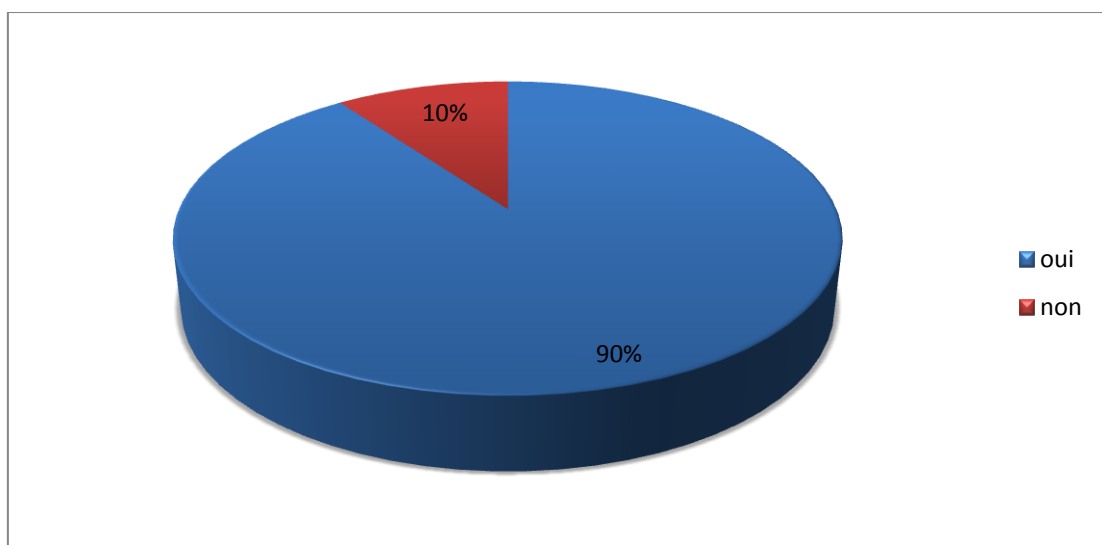
Oui

Non

**Tableau 13 :** Travail collaboratif et capacité rédactionnelle des apprenants.

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	18	90%
Non	2	10%

### **Anneau 13 : Travail collaboratif et capacité rédactionnelle des apprenants.**



La majorité des enseignants interrogés (soit 90%) pensent que le travail collaboratif peut améliorer le niveau de rédaction des apprenants contre deux enseignants (soit 10%) qui nient sa valeur d'amélioration de leurs capacités scripturaires.

#### **1.3. Analyse des données recueillies**

Notre questionnaire destiné aux enseignants du moyen avait pour objectif l'analyse des représentations des enseignants vis-à-vis de l'utilisation du travail collaboratif comme une stratégie d'enseignement de l'écrit.

En effet, en nous basant sur les résultats obtenus, nous pouvons dire que :

- ❖ La production écrite est l'une des compétences nécessaires qui devrait être développée chez les apprenants, l'enseignant pourrait donc utiliser des stratégies lui permettant d'aider les apprenants à écrire et à améliorer leur capacité scripturaire.
- ❖ Le travail collaboratif suscite une plus grande adhésion et implication des partenaires du contrat didactique. Il aide à développer de certains mécanismes psychoaffectifs (solidarité), à consolider les relations entre les élèves (esprit coopératif) et à réactiver les interactions en classe de FLE en termes de sociabilité.
- ❖ Le travail collaboratif représente pour la majorité des enseignants interrogés une bonne stratégie de renforcement d'apprentissage grâce à la participation active des apprenants en situation réelle et à leur interaction avec les autres élèves de différents

niveaux. Cela permet, nous semble-t-il, d'accroître la motivation, le plaisir et la capacité d'écrire en collectivité.

Pour conclure, les résultats recueillis montrent que le travail collaboratif occupe une place reconnue dans le manuel scolaire destiné aux élèves de la troisième année du moyen. Ainsi, les enseignants considèrent cet auxiliaire didactique comme une stratégie d'enseignement plus au moins adéquate pour l'amélioration de la qualité de l'écrit des apprenants et le développement de leur compétence scripturaire. Néanmoins, l'évaluation d'un écrit collaboratif demeure une tâche difficile pour l'ensemble des enseignants, car il constitue le produit de plusieurs efforts conjugués et de différents niveaux d'interprétation des résultats. Il semble qu'une activité écrite guidée basée sur une grille d'écriture préétablie permet d'analyser le degré d'amélioration de la compétence scripturaire du « collectif » et de « l'individuel ».

# **Chapitre IV**

## **Propositions didactiques**

Dans le présent chapitre, nous présenterons les activités didactiques que nous avons proposées aux élèves de la troisième année du moyen, analyserons les résultats obtenus et les interpréterons.

## **1. Propositions didactiques**

### **1.1. Déroulement de l'expérimentation**

#### **1.1.1. Contexte de l'expérimentation**

Notre expérimentation s'est déroulée au sein du collège « Le premier Novembre 1954 » qui se situe dans la commune d'Elghicha de la wilaya de Laghouat à environ cent quarante kms. Elle a été menée dans une classe de troisième année du moyen. Les apprenants-témoins sont au nombre quinze (treize filles et deux garçons), leur âge est entre quinze à seize ans.

#### **1.1.2. Objet de l'expérimentation**

L'objet de notre expérimentation est de vérifier l'effet du travail collaboratif sur le développement de la compétence scripturaire des élèves. Pour ce faire, nous leur avons proposé une activité d'écriture ayant trait au sujet de la deuxième séquence du troisième projet « *Je rédige la biographie d'un personnage connu* ».

#### **1.1.3. Modalités de l'expérimentation**

Notre expérimentation repose sur une activité d'écriture proposée dans le manuel scolaire. Elle se procède en trois activités destinées au même public-témoin (deux activités individuelles et une activité collective subdivisée en deux parties).

## **1.2. Les activités proposées**

### **1.2.1. Présentation des activités**

#### **1.2.1.1. La première activité**

##### **1.2.1.1.1. Modalité et objectif**

Il s'agit d'une activité d'écriture individuelle. Les élèves sont appelés à produire un texte narratif au sujet proposé dans le manuel scolaire. Son objectif est de classer les élèves selon leur niveau à l'écrit. Pour ce faire, une grille d'évaluation composée de six critères a été établie.

**Consigne :**

Un concours scolaire du meilleur récit biographique d'un personnage connu est ouvert aux élèves de 3<sup>ème</sup> année moyenne. Pour y participer, rédige un récit relatant le parcours exceptionnel de la romancière Assia Djebar.

**Critères de réussite :**

- Tu commences par présenter Assia Djebar en parlant de sa vie.
- Tu emploies le présent de narration.
- Tu mets une majuscule aux noms propres.

**1.2.1.1.2. Présentation des résultats**

Les tableaux ci-dessous montrent l'évaluation du premier écrit produit individuellement par les apprenants selon les critères de la grille établie.

**Tableau 14 :** L'évaluation des premières productions écrites individuelles.

Elèves	Critères d'évaluation					
	Le respect de la consigne	La cohérence du texte	L'organisation de la copie	L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation	L'utilisation des connecteurs logiques	Le nombre d'erreurs
1	+	-	+	-	-	9
2	+	-	+	-	-	6
3	-	-	-	+	-	11
4	-	-	-	-	-	8
5	-	-	-	-	-	8
6	+	+	+	+	-	11
7	+	-	+	-	-	6
8	-	-	-	-	-	8
9	-	-	-	-	-	10
10	-	-	-	-	-	6
11	+	+	-	+	-	5
12	+	-	+	+	-	5
13	-	-	-	-	-	11
14	+	+	+	+	-	5
15	-	-	+	-	-	9

**Tableau 15** : Récapitulation des résultats obtenus.

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>Le respect de la consigne</b>	<b>La cohérence du texte</b>	<b>L'organisation de la copie</b>	<b>L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation</b>	<b>L'utilisation des connecteurs logiques</b>	<b>Le nombre d'erreurs</b>
<b>Taux de réussite</b>						
Réussis	46.7%	20%	46.7%	33.3%	0%	7.87
Non réussis	53.3%	80%	53.3%	66.7%	100%	

Nous pouvons répartir les résultats recueillis selon les critères établis comme suit :

**a. Le respect de la consigne :**

46.7% des apprenants ont respecté la consigne contre 53.3% qui n'ont pas réussi à le faire.

**b. La cohérence du texte :**

20% des écrits des apprenants étaient cohérents contre 80% d'eux qui ne l'étaient pas.

**c. L'organisation de la copie :**

46.7% des copies évaluées étaient bien organisées contre 53.3% qui ne l'étaient pas.

**d. L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation :**

L'absence de la majuscule et des signes de ponctuation étaient constatée dans 66.7% des copies analysées contre une légère présence des signes demandés dans 33.3% des copies restantes.

**e. L'utilisation des connecteurs logiques :**

Aucune copie ne comprenait un connecteur logique.

**f. Le nombre d'erreurs :**

Le nombre d'erreurs commises par les apprenants varie selon le nombre de mots utilisés avec une moyenne de huit erreurs par copie.

**1.2.1.2. La deuxième activité**

**1.2.1.2.1. Modalité et objectif**

Après avoir catégorisé les apprentis-scripteurs en quatre classes : les excellents, les bons, les moins bons et ceux en difficulté, nous les avons répartis en groupes de trois à quatre élèves. Cette activité se subdivise en deux parties : la première se base sur une répartition des apprenants selon le même niveau à l'écrit. La seconde repose sur un

classement hétérogène (tous les niveaux confondus). Il importe de noter que nous avons gardé la même consigne proposée dans la première activité afin de mesurer le degré d'amélioration des apprenants à l'écrit.

### 1.2.1.2.2. Présentation des résultats

#### 1.2.1.2.2.1. La première partie

Les tableaux ci-dessous montrent l'évaluation du premier écrit collaboratif réalisé par les apprenants.

**Tableau 16** : L'évaluation des premières productions écrites collaboratives.

Groupes	Critères d'évaluation					
	Le respect de la consigne	La cohérence du texte	L'organisation de la copie	L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation	L'utilisation des connecteurs logiques	Le nombre d'erreurs
1	+	+	+	+	+	4
2	+	+	+	+	-	2
3	+	-	-	-	-	8
4	+	+	+	+	+	4

**Tableau 17** : Récapitulation des résultats obtenus.

Critères d'évaluation	Le respect de la consigne	La cohérence du texte	L'organisation de la copie	L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation	L'utilisation des connecteurs logiques	Le nombre d'erreurs
Taux de réussite						
Réussis	100%	75%	75%	75%	50%	4.5
Non réussis	0%	25%	25%	25%	50%	

Les résultats obtenus peuvent être répartis comme suit :

#### a. Le respect de la consigne :

Tous les groupes ont respecté la consigne donnée.

**b. La cohérence du texte :**

75% des écrits analysés étaient cohérents contre 80% qui ne l'étaient pas.

**c. L'organisation de la copie :**

75% des copies évaluées étaient bien organisées contre 25% qui ne l'étaient pas.

**d. L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation :**

La majuscule et les signes de ponctuation étaient présents dans 75% des copies évaluées contre leur absence dans les 25% restants.

**e. L'utilisation des connecteurs logiques :**

Deux groupes ont utilisé certains connecteurs logiques pour organiser leurs textes contre deux autres qui ne les ont pas employés.

**f. Le nombre d'erreurs :**

Le nombre d'erreurs commises était d'une moyenne de cinq erreurs par copie.

**1.2.1.2.2. La deuxième partie**

Les tableaux ci-dessous montrent l'évaluation du deuxième écrit collaboratif produit par les apprenants.

**Tableau 18 :** L'évaluation des deuxièmes productions écrites collaboratives.

Groupes	Critères d'évaluation					
	Le respect de la consigne	La cohérence du texte	L'organisation de la copie	L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation	L'utilisation des connecteurs logiques	Le nombre d'erreurs
1	+	+	+	+	+	2
2	+	+	+	-	-	2
3	+	+	+	-	+	3
4	+	+	+	+	+	2

**Tableau 19** : Récapitulation des résultats obtenus.

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>Le respect de la consigne</b>	<b>La cohérence du texte</b>	<b>L'organisation de la copie</b>	<b>L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation</b>	<b>L'utilisation des connecteurs logiques</b>	<b>Le nombre d'erreurs</b>
<b>Taux de réussite</b>						
Réussis	100%	100%	100%	50%	75%	0.6
Non réussis	0%	0%	0%	50%	25%	

Nous pouvons répartir les résultats obtenus comme suit :

**a. Le respect de la consigne :**

Tous les groupes ont respecté la consigne proposée.

**b. La cohérence du texte :**

Tous les écrits évalués étaient cohérents.

**c. L'organisation de la copie :**

Toutes les copies évaluées étaient bien organisées.

**d. L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation :**

Contrairement à la première moitié de nos groupes évalués qui n'ont pas employé la majuscule et les signes de ponctuation, la deuxième moitié a réussi à les utiliser correctement.

**e. L'utilisation des connecteurs logiques :**

75% de nos groupes évalués ont utilisé certains connecteurs logiques dans leurs productions écrites contre 25% qui ne les ont pas employés.

**f. Le nombre d'erreurs :**

La moyenne des erreurs recensées dans les copies analysées était d'une seule erreur par copie.

**1.2.1.3. La troisième activité**

**1.2.1.3.1. Modalité et objectif**

Au niveau de la troisième activité, nous avons proposé aux apprentis-rédacteurs de rédiger un texte d'une manière individuelle en respectant la même consigne proposée. Elle visait à vérifier la qualité l'écrit des apprenants après le travail collaboratif effectué et à comparer les résultats obtenus à ceux recueillis dans les activités précédentes.

### 1.2.1.3.2. Présentation des résultats

Les tableaux<sup>1</sup> ci-dessous montrent l'évaluation du deuxième écrit réalisé individuellement par les apprenants.

**Tableau 20** : L'évaluation des deuxièmes productions écrites individuelles.

Elèves	Critères d'évaluation					
	Le respect de la consigne	La cohérence du texte	L'organisation de la copie	L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation	L'utilisation des connecteurs logiques	Le nombre d'erreurs
1	+	+	+	+	+	3
2	+	-	+	+	-	5
3	+	+	+	+	+	0
4	+	+	+	-	+	2
5	+	-	+	+	+	4
6	+	+	+	+	+	1
7	+	-	-	+	+	6
8	+	+	+	+	+	2
9	+	+	+	+	+	2
10	+	+	+	+	+	4
11	+	-	+	+	+	4
12	+	+	+	-	+	4
13	+	+	+	+	+	3
14	+	-	+	-	-	6

---

<sup>1</sup>P.S : Il importe de noter qu'un élève y était absent.

**Tableau 21** : Récapitulation des résultats obtenus.

Critères d'évaluation	Le respect de la consigne	La cohérence du texte	L'organisation de la copie	L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation	L'utilisation des connecteurs logiques	Le nombre d'erreurs
Taux de réussite						
Réussis	100%	64.3%	92.9%	78.6	85.7%	3.28
Non réussis	0%	35.7%	7.1%	21.4%	14.3%	

Les résultats recueillis peuvent être répartis comme suit :

**a. Le respect de la consigne :**

Tous les groupes ont respecté la consigne donnée.

**b. La cohérence du texte :**

64.3% des écrits évalués étaient cohérents contre 35.7% qui ne l'étaient pas.

**c. L'organisation de la copie :**

92.9% des apprenants ont bien organisé leurs copies contre 7.1% qui ne l'ont pas fait.

**d. L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation :**

78.6% des élèves évalués ont correctement utilisé les idéogrammes demandés dans leurs écrits contre 21.4% qui ne l'ont pas fait.

**e. L'utilisation des connecteurs logiques :**

Douze copies (soit 85.7%) contiennent des connecteurs logiques qui introduisent les différentes parties du texte contre deux copies (soit 14.3%) qui ne les comprennent pas.

**f. Le nombre d'erreurs :**

Une moyenne de trois erreurs par copie a été recensée. Il importe de noter que le troisième élève n'a commis aucune erreur.

**1.2.2. Analyse des résultats**

Il nous semble important de comparer les résultats obtenus afin d'en tirer des conclusions sur l'effet du travail collaboratif sur l'amélioration de la compétence scripturaire des élèves. Pour ce faire, nous avons proposé le tableau récapitulatif ci-dessous :

**Tableau 22 : Récapitulation des résultats des activités proposées.**

Critères d'évaluation	Le respect de la consigne		La cohérence du texte		L'organisation de la copie		L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation		L'utilisation des connecteurs logiques		Le nombre d'erreurs
	+R	-R	+R	-R	+R	-R	+R	-R	+R	-R	
Activité 1	46.7 %	53.3 %	20 %	80 %	46.7 %	53.3 %	33.3 %	66.7 %	00 %	100 %	07.87
Activité 2	100 %	00 %	75 %	25 %	75 %	25 %	75 %	25 %	50 %	50 %	04.5
	100 %	00 %	100 %	00 %	100 %	00 %	50 %	50 %	75 %	25 %	00.6
Activité 3	100 %	00 %	64.3 %	35.7 %	92.9 %	7.1 %	78.6 %	21.4 %	85.7 %	14.3 %	03.28

#### **1.2.2.1.Première activité / deuxième activité**

Nous avons constaté lors de l'analyse des copies des élèves que la collaboration a un effet positif sur leurs écrits : un respect de la consigne, une cohérence textuelle régie par l'emploi des connecteurs logiques et des signes de ponctuation, une organisation des copies ainsi qu'une moyenne démunie d'erreurs sont fortement ressentis dans les productions écrites réalisées collectivement que celles individuelles.

#### **1.2.2.2.Deuxième activité / troisième activité**

L'amélioration de l'écrit individuel des apprenants est fortement ressentie. Les élèves ont pu s'auto-évaluer en remédiant aux difficultés qui entravent au bel écrit et en recourant aux connaissances acquises lors du travail de groupe.

#### **1.2.2.3.Première activité / deuxième activité**

L'écart considérable constaté entre les résultats relatifs aux deux productions écrites individuelles montre que la collaboration permet l'auto-évaluation et l'autocorrection. Ainsi, le travail collaboratif a aidé les apprenants à développer leur compétence

scripturaire en respectant les recommandations données et à prêter attention aux erreurs commises.

### **1.2.3. Interprétation des résultats**

Rappelons que le principal objectif de cette proposition didactique était de vérifier l'impact du travail collaboratif sur la compétence de l'écrit des apprenants. L'analyse des résultats obtenus nous a permis de tirer les conclusions suivantes :

- ❖ La première production écrite réalisée individuellement par les apprenants a permis de déduire qu'ils éprouvent des difficultés à l'écrit. En effet, la non-maîtrise des outils linguistiques et l'attention prêtée à cette tâche comme un simple acte scripturaire et perlocutoire entravent à une meilleure interprétation de la consigne et des recommandations qu'elle recouvre et à la mise en application des connaissances antérieurement apprises.
- ❖ Les valeurs humaines installées en groupes ont donné aux élèves en général et à ceux en difficulté l'opportunité d'explorer leurs potentiels et d'être en contact avec les bons. Accomplir une tâche d'écriture en collaborant a permis de revaloriser certaines pensées non-traduites par certains apprenants, de réajuster les stéréotypes et de se focaliser sur le produit final d'un groupe comme le résultat d'un effort fourni par un tout indissociable.
- ❖ La subdivision de la deuxième activité en deux parties en nous basant sur les résultats de la première activité a créé dans l'esprit des apprenants une rivalité d'apprentissage, ce qui justifie la qualité de l'écrit réalisé par les élèves en difficulté. En d'autres termes, la collaboration entre les membres d'un groupe ayant le même niveau à l'écrit a participé au développement de leur compétence scripturaire.
- ❖ Recourir au travail collaboratif comme une stratégie d'enseignement de l'écrit facilite l'accès à la valeur didactique de cette tâche scripturale, crée l'interaction en classe, développe l'intercompréhension entre les membres du groupe et assure le bon fonctionnement de la collectivité. Néanmoins, évaluer un écrit collectivement produit ne permet pas de mesurer à court terme le degré de développement de l'état cognitif de tout un chacun, car l'écriture, dans son acception particulière, est la conjugaison du potentiel du « Moi » avec ce qu'il a

appris de son environnement selon ses besoins et en fonction de la situation dans laquelle s'inscrit sa production écrite.

Pour conclure, l'intégration de cette stratégie d'enseignement en classe de FLE permet de remodeler les styles d'apprentissage en se démarquant de tout égoïsme et d'accorder de l'importance au « agir-ensemble » et au « apprendre-ensemble ».

Au cours de cette partie, nous avons essayé à travers les deux outils de collecte de données (le questionnaire et la proposition didactique) de repérer la représentation des enseignants du moyen vis-à-vis de l'intégration du travail collaboratif en classe de FLE comme un moyen didactique pour le développement de la compétence de l'écrit des apprenants et de mettre les élèves dans des situations pédagogiques où ils sont appelés à produire individuellement et collectivement un texte relatant la biographie d'Assia Djébar.

Les résultats de notre expérience menée montrent que cette stratégie d'enseignement a permis aux apprenants de développer leur capacité de rédaction et d'autocorrection, d'installer en classe une vitalité avec les interactions verbales constatées et de réajuster la relation entre eux.

Pour conclure, le travail collaboratif est une stratégie pédagogique qui permet aux élèves de satisfaire leurs besoins linguistico-cognitifs et à l'enseignant de remodeler ses styles d'enseignement selon ses objectifs assignés.

# **Conclusion générale**

Écrire un texte nécessite la mise en valeur de plusieurs compétences langagières. En effet, l'installation d'une compétence scripturale chez les apprenants demeure importante en classe de langue. Elle devrait se baser sur le travail des règles orthographiques à mettre en œuvre, la cohésion textuelle, etc.

Les résultats obtenus montrent l'utilité pédagogique du travail collaboratif en classe de FLE comme un outil d'amélioration de la production écrite des élèves. Grâce aux interactions constatées au sein du groupe, les apprenants ont pu développer leurs compétences linguistiques et communicatives.

De plus, nous avons déduit à travers l'enquête menée que la collaboration dans les activités proposées a permis l'instauration de la sociabilité, la solidarité et l'esprit coopératif en classe. L'émergence de nouvelles compétences se justifie par le partage des connaissances entre les membres du groupe et la création de nouveaux styles d'apprentissage basés sur l'interaction positive.

Par ailleurs, l'écrit collaboratif analysé nous a permis de ressentir une amélioration du niveau scriptural des apprenants. Néanmoins, cette amélioration n'est analysable comme un résultat positif d'une collaboration que lorsque la progression des connaissances est suivie à long terme.

Il importe donc de dire que l'évaluation d'un écrit collaboratif est difficile, car la collectivité est souvent l'image de plusieurs « Moi ». Or, l'interaction au sein d'un groupe permet aux élèves de s'évaluer comme un ensemble dissociable cognitivement et de se corriger comme un tout indissociable.

Pour conclure, l'intégration du travail collaboratif en classe de FLE est d'une importance inégalable, car il permet au enseignant de créer un bain d'interactions et à l'apprenant d'évaluer sa capacité avec celle de l'Autre.

# **Bibliographie**

## Ouvrages

- Baudrit, A., « *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ?* », éd., De Boeck, Bruxelles, 2007.
- Cornaire, C. et Raymond, P.-M., « *La production écrite* », éd., CLE International, Paris, 2005.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I., « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », éd., Presse universitaire de Grenoble, Grenoble, 2005.
- France, M. et Peyrat, M., « *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ?* », éd., De Boeck, Bruxelles, 2011.
- Jolibert, J., « *Former des enfants producteurs de textes* », éd., Hachette Education, Paris, 1990.
- Marin, B. et Legros, D., « *Psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte* », éd., de Boeck Supérieur, Bruxelles, 2008.
- Ouellet, L., « *Un enseignant bien outillé, des élèves motivés* », éd., Chenelière-éducation, Québec, 2010.

## Reuves

- Gamble, J., « *Pour une pédagogie de la coopération* », In Education et Francophonie, vol. XXX, n°02, 2002.
- Garcia-Debanc, C. et Fayol, M., « *Des modèles psycholinguistique du processus rédactionnels pour une didactique de la production écrite. Quelle collaboration entre psycholinguistes et didacticiens ?* », In Repères, n° 26-27, 2002.
- Jodoin, J.-P., « *Règles de vie et coopération* », In Vie pédagogique, n°119, 2001.
- Lavergne, N., « *L'apprentissage coopératif* », In Québec français, n°103, 1996.
- Tighiouart, N., « *Apprentissage coopératif* », In Min Qadhaya Et-Tarbia, n°28, 2001.

## Actes de colloque

- Dancel, B. et Houssaye, J., « *Les idées pédagogiques : patrimoine éducatif ?* », Acte du colloque de Rouen, 2002.

## Mémoires

- Berra, E., « *Travail de groupe dans l'apprentissage du FLE au secondaire : techniques et enjeux* », Mémoire de master, Université d'El-Oued, 2014.
- Djenaihi, N., « *L'apprentissage coopératif : stratégie d'amélioration de la production écrite en FLE (cas des apprenants de 1<sup>ère</sup> année secondaire)* », Mémoire de master, Université de Biskra, 2016.
- Lahmari, D., « *Le travail de groupe et son efficacité en expression écrite au cycle moyen* », Mémoire de magister, Université de Constantine, 2009.
- Mignot, P., « *Du travail coopératif au collaboratif : un apprentissage plus efficace ?* », Mémoire de Master, Université Joseph Fourier de Grenoble, 2014.

## Document prescrit

- Manuel de la troisième année du moyen.

## Sitographie

- France, H. et Lundgren-Cayrol, K., 2001, « *Apprentissage collaboratif à distance* », [https://books.google.dz/books/about/Apprentissage\\_Collaboratif\\_%C3%A0\\_Distance.html?id=Ta15k76ItwIC&redir\\_esc=y](https://books.google.dz/books/about/Apprentissage_Collaboratif_%C3%A0_Distance.html?id=Ta15k76ItwIC&redir_esc=y) , consulté le 15/02/2019 à 12h 48.
- Heutte, J., 2003, « *Apprentissage collaboratif : vers l'intelligence collective* », <http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article194> , consulté le 03/03/2019 à 17h 00.
- Plante, I., 2012, « *L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe* », [https://www.researchgate.net/publication/236864109\\_L'apprentissage\\_cooperatif\\_Des\\_effets\\_positifs\\_sur\\_les\\_eleves\\_aux\\_difficultes\\_liees\\_a\\_son\\_implantation\\_en\\_classe](https://www.researchgate.net/publication/236864109_L'apprentissage_cooperatif_Des_effets_positifs_sur_les_eleves_aux_difficultes_liees_a_son_implantation_en_classe) , consulté le 22/02/2019 à 19h 30.
- Poirier-Coutansais, G., 1987, « *Méthodologie de la Recherche : le questionnaire* », <https://docplayer.fr/12767730-Methodologie-de-la-recherche.html> , consulté le 22/03/2019 à 21h 45.

## **Dictionnaires**

- Cuq, J.-P., « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », éd., CLE International, Paris, 2003.
- Robert, J.-P., « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* », éd., Ophrys, Paris, 2008.
- Le Petit Robert micro, 2013.

# **Annexes**

**a. Questionnaire destiné aux enseignants du moyen.**

1. Que pensez-vous du niveau de vos élèves ?

Très bon

Bon

Moyen

2. A quelle compétence vous intéressez-vous beaucoup plus au niveau de l'écrit ?

La compréhension écrite ?

La production écrite ?

3. L'activité de la production écrite occupe-t-elle une place importante dans le manuel de la troisième année du moyen ?

Oui

Non

4. Les activités de production écrite sont-elles :

élaborées par vous-mêmes ?

tirées des manuels scolaires ?

5. Trouvez-vous que les apprenants s'intéressent à l'amélioration de leurs écrits ?

Oui

Non

6. Quelle(s) stratégie(s) prônez-vous lorsque certains élèves se trouvent bloqués dans la rédaction en classe ?

Ecrire à leur place ?

Les inciter à fournir plus d'efforts ?

Les faire travailler en groupe(s) ?

7. Préconisez-vous le travail collaboratif pour mener à bien certaines séances de l'écrit ?

Oui

Non

8. Si oui, selon quels critères mettez-vous les apprenants en groupe(s) ?

Aléatoire

Par niveau

Autre

.....

9. A l'écrit, le travail collaboratif suscite-t-il l'intérêt de vos élèves ?

Oui

Non

10. Quelles difficultés rencontrez-vous lors de la répartition de vos élèves en groupes?

Manque de temps

Surcharge de classes

Autre

.....

11. Pensez-vous que le travail collaboratif puisse améliorer la capacité rédactionnelle des apprenants ?

Oui

Non

## **b. Proposition didactique**

### **Consigne :**

Un concours scolaire du meilleur récit biographique d'un personnage connu est ouvert aux élèves de 3<sup>ème</sup> année moyenne. Pour y participer, rédige un récit relatant le parcours exceptionnel de la romancière Assia Djebar.

### **Critères de réussite :**

- Tu commences par présenter Assia Djebar en parlant de sa vie.
- Tu emploies le présent de narration.
- Tu mets une majuscule aux noms propres.

## C- Copies d'élèves

### La première activité

#### Copie 1 :

Miloud Saâdi  
3<sup>ème</sup> M2  
Fatima Zahra imalawène naît en  
30 juin 1936 à Cherchell, elle étudie  
à école française puis école coranique  
la vie d'enfance à Mougainville  
(Mitidja), en 1953, elle a écrit son  
baccalauréat en 1955 cette  
première femme musulmane à être  
admis dans cette école elle rédigeait  
d'histoire dans universités d'Alger et  
maroc, Fatima dans la 1957 sa  
c'est le temps de la soif, elle

oljeban meurt en 6 février  
2015.

## Copie 2 :

- Fatima Zahra imalougène
- elle naît en 30 juin 1936 à
- Cherchell, elle meurt en 06
- février 2015 Vie enfance à maugaa <sup>ville</sup>
- études à l'école française puis école
- normale, en 1953 elle est le
- <sup>1er</sup> bachelierat assia Djebbar (lire)
- à l'école normale supérieure de
- Reims (France) première femme
- musulmane à être admise dans
- cette école prestigieuse en 1956

- Assia Djebbar ne passe pas
- ses examens : ordre de grève de
- l'Ulema (Union générale des
- étudiants musulmans Algériens)
- Fatima Zahra imalougène
- carrière enseignante d'histoire
- et de littérature française aux
- universités d'Alger, du Maroc de
- Louisiane et de New York aux États
- Unis, principales œuvres les
- enfants du nouveau monde (1962)

### Copie 3 :

d'histoire et de littérature française  
aux universités d'Alger, du Maroc  
de Louisiane et de New York aux États-  
unis elle écrit de Films La Namba  
des femmes du Haut chergu et La Louta  
ou Les chants de l'aubli Elle y rencontre  
Elue à l'academie écrivaine Algérienne  
et Docteur Samaris censeur des universités  
de Venne de Concordia et de Strasbourg  
Elle meurt en 6 février 2015

1/2

Khadija Legasua 3<sup>ème</sup> AM

Assia Djebar naît en 30 juin 1936 à  
Cherchell poursuit ses études à l'enfance à  
Mouzaïavelle et elle étudie en École  
française puis école coranique en 1953  
où elle obtient son baccalauréat en 1955 puis dans l'école  
Normale Supérieure de lettres première  
femme musulmane à être admise dans cette  
école prestigieuse en 1956 elle a eu  
passé ses examens Ordre de grandeur de  
l'Etat et un G.F.M.A carrière à l'Enseignement

Fatima Zahra hmaloujème  
cherchell 30 juin 1936 Enfance  
à Mazaouia | mitridate | 1953  
baccalauréat femmes d'Alger  
dans leur appartement | 2002 |  
Le Nom des femmes du  
Mont chrême & leurs femmes  
coursa des universités de Nieme  
| A mitridate | de la Concordia | nauticall |  
et d'osmbrüch | Allemagne !

Text

## La deuxième activité

- Première partie

### Copie 1 ;

l'écrivain Assia Djébar naît le 30 juin 1936 à Chehel <sup>(Alger)</sup> elle vit de enfance à Muziaïlle et étudie dans école française puis école coranique elle a eu le baccalauréat en 1955 en École normale supérieure de Sèvres - Assia Djébar écrit principales œuvres La Soif (1957) La nuit de la mort (1958) et Les Enfants du nouveau monde (1962) ensuite elle prépare des films

La Voix des femmes du monde  
cherche la radioactivité en 16  
juin 2005

infant: Assia Djébar <sup>une Desse  
Américain</sup>  
6 février 2015

P 1

Copie 2 :

Fatima Zahra moulayène est une ~~écrivain~~ écrivaine Algérienne elle naît 30 juin 1936 à Cherchell.

Fatima vie en famille à Maus Aïouville (Mitiga)  
elle <sup>étudie</sup> en école Fran. Coise puis école Caramique  
elle a eu baccalauréat en 1955 Fatima est une  
première femme ~~musulmane~~ musulmane à le 16 juin  
2005 première écrivaine originaire du Maghreb  
à être élue à l'académie son œuvre littéraire  
est traduite en vingt-trois langues.

Fatima Décès en 06 février 2015.

①  
1

### Copie 3 :

- Fatima Zahra Bmalayine est une  
- écrivain, D'ici de elle nait en 30 j-1936  
- 1936 ai cherch ell Vix à maug ai ville  
- Imiti dya elle ~~est~~ <sup>est</sup> c ale français puis école  
- Coranique en 1953 elle gane bacalauriat  
- en 1955 cette femme (et) la première musulman  
- à être admis dans cette école prestigieuse  
- et en 1956 elle ne passe pas ses examens  
- ordre de grève de l'ugema, Assia Djebar  
- écrit livre d'histoire et de littérature  
- français aux universités d'Alger en  
- 2002 elle gane des femmes d'Alger  
- dans leur appartement, elle prépare des  
- films = la nouba des femmes du monde

- Chénoua, fatima seroit le prise aux  
- Festival de Berlin à 1983 elle élu a l'académ  
- française, le 16 juin 2005 = première écrivain  
- originaire du maghreb à être élu a l'académ  
- Enfin Assia Djebar mort en 6 février 2015.

1

Copie 4 :

Assia Djebar est une écrivaine, elle nait en 30 juin

1936

elle étudie

puis en 1955 E. le F. romaine puis

elle est la romaine E. m. j. d. m. d. h. t. o. u. e. et j. e. l. l. e. r. a. g. n. i. e. F. a. l. a. n. a. i. s. e. a. u. x. m. V. u. r. s. i. t. i. s. d'Alger. m. a. l. s. e. L. a. n. s. o. n. e. et de New York aux

Assia Djebar écrit principalement  
autres haïf (1957) Les impatentes  
1958 et Les Enfants avec marcelle m. o. b. s.  
1962 elle prend les films la F. o. u. b. a. a. l. e. s.  
des films, la m. a. u. b. a. a. l. e. s. f. e. m. m. e. a. l. u. m. e. n. t.  
chenana la l. a. a. l. e. u. j. i. t. e. en 16 juin 2005  
Assia Djebar (Djebar) 66 février 2015,

P1

- La deuxième partie

Copie 1 :

Fatima Zohra Imalayène, d'abord  
elle naît le 30 juin 1936 à Cherchelle elle  
vêt à Mouzaïville Mil-oudja assia  
el-ude à école française puis école  
Coranique en 1953 elle gagne  
baccalauréat en 1955. C'est une  
la première femme musulmane à être admise  
dans cette école prestigieuse, Fatima en 1956  
ne passe pas ses examens et enseignant  
d'histoire, Assia dans la 2002 puis femmes  
du mont cheroua dans 1983 elle reçoit  
le prix au Festival de Berlin, Fatima  
élue à l'académie française, le 16 juin  
2005, elle meurt le 6 février 2015.

T de 9 p 21

Copie 2 :

l'actrice Assia Djebar mat en 30 juin 1936 à Cherchell.

Elle vit de enfance à Mitidja. Assia Djebar étudie en école française puis école carennique. Elle a un baccalauréat en 1953. Elle étudie dans école normal supérieure de ses premières femme musulmane étudie à l'aise dans cette école pré-terce cycle.

ensuite Assia Djebar étudie à l'école et les impatiences pour, Assia Djebar prépare des films ha maba des femmes, ou mab chermoua -- etc. son œuvre. Littéraire est grand avec envergure et trois. Les meurs enfin. Assia Djebar meurt en 6 février 2015.

t de g  
p2

### Copie 3 :

- Fatima Zahra Imalayène est une
- écrivaine. D'après elle nait 30 juin
- 1936 à Cherchell, vie à mangainville
- (mitidja) de puis assia djekar étudé
- à l'école française puis école coranique
- en 1953 elle gagne le baccalauréat
- en 1955 assia djekar (lire) dans
- école normale supérieure de sévres
- (France) première femme musulmane
- à être admise dans cette école prestigieuse
- cette femme ne pass pas ses examens
- ordre de grève de l'Union (Union
- générale des étudiants musulmans
- algériens) entraî assia djekar carrière

- enseignante d'histoire et de littérature
- française aux universités d'Alger
- du maroc de Louisiane et de New
- York aux états unis en 2002 les
- femmes d'Alger dans leur appartement
- assia djekar prépare le film de
- la renaissance des femmes du mont chénoua
- assia djekar meurt en 06 février 2015

t de g  
Pg

Copie 4 :

- l'écrivain Assia Djébar naît  
le 20 juin 1936 à Cherchelle.  
D'abord elle vit de enfance à  
Mouzaïa et étudie dans école  
française puis à l'école coranique  
elle obtient le baccalauréat  
en 1955 à l'école normale  
supérieure de Sèvres. Assia  
Djébar écrit principalement  
Ombres la nuit (1957) et  
Les Enfants du nouveau monde  
(1958) et Les Enfants  
du nouveau monde (1962) ensuite  
elle prépare des films La Nouba  
des Femmes du mont Chenoua.

La radio occitane en 16 juin  
2005

En fait : Assia Djébar en  
Décembre 2015  
les

t de g  
P2

## La troisième activité

### Copie 1 :

Assia Djebar est une <sup>2ème jet</sup> nom de écrivain  
D'abord elle naît 30 juin 1936 à Cherchelle.  
Fatima vit enfance à Mougaiaville (Mitidja)  
elle étudie dans école français, puis école  
coranique, en 1953 elle a <sup>un</sup> baccalauréat  
dans le 1955 elle étudie école normale  
supérieure de Sèvres, Fatima ne passe pas  
examens, elle enseignante d'histoire et de  
littérature français, en 2002 elle a vu femmes  
d'Alger dans leur appartement, Assia prépare  
un film de la nous a des femmes du mont  
chenoua, elle reçoit prix au Festival de  
Berlin dans 1983, Fatima élue à l'académie  
français, enfin elle meurt le 6 février 2015.

## Copie 2 :

- Fatima Zohra Imalayène naît
- en 30 juin 1936 à Cherchelle
- l'abord Assia Djébar est une
- écrivaine, vit à maugraville
- (mitidja) elle part étudier dans une
- école française puis école coranique
- ensuite Assia Djébar en 1953
- gagne le baccalauréat en 1955
- Assia Djébar (1955) dans école
- normale supérieure de Sévres
- (France) première femme

- musulmane a été admise
- dans cette école prestigieuse
- en 1956 Assia Djébar ne
- passe pas ses examens ordre
- de grève de l'Union (Union
- générale des étudiants musulmans
- algériens) en 2002 les femmes
- d'Alger dans leur appartem
- Assia Djébar prépare film
- de la mouba des femmes du
- mont Chenoua finalement Assia

Copie 3 :

*de l'écriture*  
Abbia Djabar naît en 30  
juin 1936 à Cherchell D'abord  
vit son enfance à Menzaiaville  
Études Ecole Française puis école  
Coranique en 1953 elle a obtenu le baccalauréat  
en 1955 elle se rencontre dans  
École Normal Supérieure de Sèvres  
elle troie Première femme musulmane  
à être admise dans cette école  
Prestigieuse ensuite 1956 ne passe  
pas ses examens ordre de priorité

de l'U.E.F.M.A. Elle ~~peut~~  
Enseignante d'histoire et de littérature  
française aux universités d'Alger  
du Maroc de Louisiane et de New  
York aux États puis œuvre son  
prière : la soif (1957)  
- Les impatients (1958)  
- Les Enfants du nouveau monde  
(1962)  
- Les ~~petites~~ petites noires (1967)  
- Femmes d'Alger dans leur  
appartement (2002)  
elle prépare Films La Neuba  
des du monde chanson et la kerd

