

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN – TIARET –

FACULTE DES LETTRES ET LANGUES

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



Thème :

**Le rôle de l'écriture collaborative dans le
développement de la compétence de production écrite.
Cas des apprenants de la 3^o AM**

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master

Option : Didactique des langues étrangères

Présenté par :

AZMANI Imen Chifaa

Sous la direction de :

Dr. DOULATE SEROURI Hamida

Membres du jury

Présidente : Dr. AOUALI Naoual	MCB	Université de Tiaret
Rapporteuse : Dr. DOULATE SEROURI Hamida	MCA	Université de Tiaret
Examinatrice : Mme. DJOUADI Zina	MAA	Université de Tiaret

Année universitaire : 2022-2023

Remerciements

*J*e tiens à exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de mémoire, Mme Doulate Serouri Hamida Grâce à sa rigueur, son expertise et sa sincérité, j'ai pu bénéficier d'un accompagnement de capacité pour mener à bien ce travail. Ses précieux conseils, ses orientations stratégiques et sa bienveillance m'ont permis de progresser et de me concentrer sur l'essentiel.

Je tiens également à remercier chaleureusement les membres du jury de soutenance pour l'attention qu'ils ont portée à mon travail et pour les remarques pertinentes qu'ils ont formulées, qui m'ont permis de progresser dans mes études.

Je n'oublie pas de mentionner mes amis et ma famille, qui m'ont soutenue, encouragée et compris tout au long de cette période. Leur soutien indéfectible a été pour moi une source de réconfort et de motivation sans faille.

Sommaire

Remerciements

Introduction générale5

Partie I : Cadre théorique

Chapitre I : La production écrite en classe de FLE 09

Chapitre II: Le travail collaboratif comme stratégie d'apprentissage23

Partie II : Cadre pratique

Chapitre I : Méthodologie de recherche 33

Chapitre II : Présentation et interprétation des résultats 38

Conclusion générale 68

Références bibliographiques70

Annexes

Introduction Générale

Introduction Générale

En didactique de l'écrit, on se base sur la recherche de méthodes, de moyens et de stratégies qui permettent aux enseignants et aux apprenants de partager et d'échanger des connaissances, des savoirs et des pratiques pour faciliter le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit. Le rôle de la production écrite est très important dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangères désormais du FLE. Cependant, de nombreux apprenants trouvent des difficultés en production écrite. Ce qui demande à l'enseignant de mettre en place un ensemble de stratégies et de techniques en classe afin d'assurer une acquisition d'apprentissage efficace.

Dans notre étude, nous nous intéressons au «travail collaboratif» en tant qu'une méthode pédagogique adoptée par les enseignants du cycle moyen pour améliorer les compétences de production écrite chez les apprenants qui ont des difficultés.

Selon COHEN.G.ELIZBETH la méthode de travail collaboratif joue un rôle essentiel dans la rédaction de la production écrite. Elle permet aux apprenants de bénéficier de plusieurs avantages significatifs. En travaillant en groupe, les apprenants peuvent partager leurs idées, leurs connaissances et leurs expériences, ce qui enrichit le processus d'écriture, elle permet aussi aux apprenants d'améliorer leurs compétences rédactionnelles, les apprenants peuvent également se motiver et se soutenir mutuellement, ce qui renforce leur engagement dans le processus d'écriture. Par ailleurs, le travail collaboratif stimule le développement de compétences transversales telles que la collaboration, la communication, la résolution de problèmes et la pensée critique, qui sont essentielles dans le contexte professionnel et social. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés de choisir cette méthode d'apprentissage de travail en groupe afin de savoir l'importance de cette méthode dans la réalisation de la production écrite chez les apprenant de troisième année moyenne.

En troisième année moyenne, les apprenants sont dirigés à rédiger un texte narratif. La rédaction d'un texte narratif nécessite en effet une maîtrise de plusieurs compétences spécifiques. Les apprenants doivent être capables de formuler des phrases claires et cohérentes, d'organiser leurs idées de manière logique et structurée, et d'utiliser un langage approprié et précis.

L'apprenant doit faire face à une série d'activités prévues par l'enseignant, qui visent à acquérir diverses connaissances en orthographe, grammaire, conjugaison...etc. Ces

connaissances doivent ensuite être réemployées de manière essentielle dans un travail personnel lors de la séance de production écrite.

Notre travail de recherche se focalise sur l'importance du travail en groupe dans le développement de la compétence de production écrite en particulier la rédaction d'un texte narratif. Ainsi, notre problématique de recherche est la suivante : Le travail collaboratif peut-il développer les compétences rédactionnelles d'un texte narratif chez les apprenants de troisième année moyenne? L'écriture collaborative peut-elle diminuer les difficultés que rencontrent les apprenants en production écrite ? Cela nous mène à construire les hypothèses suivantes :

-Nous supposons que le travail collaboratif crée un environnement stimulant et interactif qui favorise la réussite des apprenants dans leurs productions écrites. - Le travail collaboratif pourrait motiver les apprenants et les encourageraient dans la réalisation de leur production écrite.

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons réalisé une expérimentation qui consistait en l'analyse et la comparaison des copies des apprenants. Notre corpus est composé de copies des apprenants de troisième année moyenne, comprenant à la fois des productions écrites réalisées individuellement et d'autres en groupe.

Notre travail de recherche est divisé en deux parties : une partie théorique et une partie pratique. En ce qui concerne la première partie, elle est composée de deux chapitres, le premier est intitulé : la production écrite en classe de FLE. Dans ce chapitre nous allons essayer de définir quelques concepts tels que le mot écrit, texte, production écrite, compétences métacognitives, Le texte narratif.

Et concernant le deuxième chapitre est intitulé le travail collaboratif comme stratégie d'apprentissage. Dans ce chapitre nous allons aborder les éléments théoriques suivants : l'approche communicative, la méthodologie directe, les modèles de la production écrite.

Partie -I-

Cadre théorique

Chapitre -I-

La production écrite en classe de FLE

Introduction partielle

L'enseignement des langues étrangères concentre sur deux compétences l'écrit et l'orale. L'écrit est considéré comme un acte très important, car il permet à l'apprenant les codes orthographiques et grammaticaux d'une langue.

Dans ce chapitre, nous intéresserons à la place de la production écrite dans l'enseignement des langues étrangères. Nous aborderons les définitions de l'acte d'écrire, ainsi que les différents processus de rédaction.

1. Définition des concepts clés

1.1. Définition de l'écrit

Le mot écrit vient du verbe (écrire) qui désigne : « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières ». (Robert, 2008 : 76)

L'écrit désigne tout ce qui est consigné ou représenté par des signes graphiques, tels que des lettres, des chiffres, des symboles, des dessins, des graphiques, etc. Il peut prendre la forme de textes, de poèmes, de romans, de lettres, de journaux, de magazines, de rapports, de contrats, de listes, de notes, et bien plus encore.

L'écriture est un moyen important de communication et de préservation de l'information dans de nombreuses cultures et sociétés. Elle peut servir à transmettre des idées, à partager des connaissances, à enregistrer des événements historiques, à exprimer des émotions, à éduquer, à informer et à divertir. Selon Fournier « L'écriture des sons ou des mots est ainsi le signe auditif de écriture de la pensée ». (Fournier, 1832:111)

L'écriture est un domaine ou un domaine très vaste qui comprend diverses activités que les apprenants doivent apprendre en classe, telles que la lecture, l'écriture, l'orthographe et la production de différents textes.

L'écriture continue d'être un facteur déterminant dans la réussite des apprenants dans le cours et dans le processus d'apprentissage. C'est pour cette raison que le contenu enseigner donne la priorité à l'enseignement de l'écriture.

La langue écrite est définie dans l'absolu par opposition à la langue orale. Elle désigne, selon le dictionnaire didactique : «...par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue...» (Cuq, 2003 :78-79).

L'écrit est également considéré reflet de la pensée, c'est-à-dire qu'il est l'incarnation de la dimension sonore de l'information. A l'aide de lettres, les mots porteurs de sens accèdent à une dimension graphique. Selon Sophie Moirand, «L'oral, c'est la parole, le discours» (Moirand, 1979:08).

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

Donc, l'écriture est donc une partie très importante de l'enseignement/apprentissage des langues. Il s'agit d'une activité de réflexion très complexe qui nécessite suffisamment de temps pour structurer sa pensée et créer des phrases.

1.2. Définition du texte

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

Le texte est une forme d'écriture organisée et structurée, qui consiste en un ensemble cohérent de phrases et de paragraphes, ayant pour objectif de communiquer une idée, une information, une histoire ou une opinion.

Le texte peut prendre différentes formes, telles que des articles de journaux, des livres, des essais, des lettres, des discours, des scripts de films ou de théâtre, des rapports, des poèmes, des blogs, des messages sur les réseaux sociaux, etc.

Il existe plusieurs types de texte, lesquels :

- **Le texte narratif** se caractérise par le récit, le scripteur raconte une suite d'actions ou d'évènements, réels ou imaginaires qu'il inscrit dans le temps.

- **Le texte descriptif** il s'agit de la description d'une personne, d'un lieu, ou d'un objet. si l'acte d'écrire favorise le savoir et la mémoire, la mise en scène du vocabulaire et sa distribution thématique répondent à des règles textuelles qui différencient l'énumération de la description.

- **Le texte argumentatif** dans ce genre du texte, on défend ou on dénonce un point de vue pour convaincre une personne par une opinion personnelle en justifiant par des arguments, en illustrant par des exemples.

- **Le texte explicatif** sert à expliquer un phénomène scientifique ou un évènement en donnant les causes et les conséquences de chacun.

- **Le texte injonctif ou prescriptif** vise à énumérer des conseils ou des ordres .il se caractérise par l'emploi du l'infinif, le subjonctif et le conditionnel.

1.3. Définition de la production écrite

La production écrite est le processus de création de textes écrits à des fins diverses, tels que la communication, l'expression d'idées, l'information ou la persuasion. Cela implique la planification, la rédaction, la révision et l'édition d'un texte afin de transmettre un message clair et efficace. La production écrite peut prendre de nombreuses formes, telles que des essais, des articles, des rapports, des lettres, des courriels, des notes, des poèmes, des romans et plus encore.

La production écrite est l'une des quatre compétences que les apprenants doivent maîtriser dans le processus d'enseignement /apprentissage des langues étrangères.Nous citons comme exemple: expression écrite, compétences rédactionnelles, production scriptural... etc.

Plusieurs didacticiens définissent la production écrite par rapport à la production orale. Selon Schneuwly la production écrite est « la possibilité de représenter la langue orale par un système visuel ». (Schneuwly, 1988 :45)

La production écrite est la mise en place et la concrétisation de l'oral sur une feuille car elle est considérée comme un message écrit par un scripteur, destiné à un lecteur. Selon Bruandet et Maingueneau :

: "La production écrite est une activité de communication qui consiste à produire un texte écrit en mobilisant des compétences linguistiques, discursives et pragmatiques pour répondre à une intention de communication donnée. La production écrite est un processus complexe qui implique la planification, la rédaction, la révision et la correction, ainsi que la prise en compte du contexte de production et des destinataires du texte." (Bruandet et Maingueneau, 2015 :15)

L'acquisition de la production écrite est un processus complexe, pas facile, c'est une activité impliquant différentes dimensions linguistiques ou intellectuelles, impliquant des savoirs et des savoir-faire.

Selon Ricardou

Écrire un texte c'est transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre ses composants (...). Les composants d'un écrit se répartissent en deux domaines : d'une part, ce qu'on peut appeler le domaine qui comprend tous les aspects sensibles de l'écrit ; d'autre part ce qu'on peut nommer le domaine idéal, qui contient tous les effets de sens de l'écrit. Ces deux domaines sont solidaires. (Ricardou, 1986 :28)

Cuq et Gruca ont également proposé une définition de la production écrite « écrire c'est réaliser une série de procédures de résolution de problème qu'il est quelque fois délicat de distinguer ». (Cuq, Gruca, 2002 : 178).

L'objectif principal de l'enseignement de la production écrite est de mener les apprenants à maîtriser un certain nombre de compétences : linguistiques, cognitives, textuelles, etc. Être capable de produire et rédiger des textes cohérents, lisibles et riches lexicalement dans une langue étrangère. Selon Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly et André Chervel :

"La production écrite est une activité qui consiste à produire un texte écrit en mobilisant des connaissances linguistiques, discursives et cognitives pour répondre à une intention de communication et à une situation donnée. Cette activité implique la planification, la rédaction, la révision et la correction, ainsi que la prise en compte du genre et du registre du texte, du public visé et des finalités de l'écriture." (Dolz, Schneuwly et Chervel, 1993 :9)

L'apprenant est donc amené à exprimer ses idées, ses sentiments, à former sa réflexion et à actualiser sa compétence de communication écrite. Cuq signale que :

«...développe à la fois des compétences linguistiques, scripturales et textuelles pourrait très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de situation d'écriture, envisagée sous son angle général» (Cuq, 2003:178).

La production écrite est l'ensemble de tâches à faire accomplir pour la résolution des problèmes. selon Bronckart

"La production écrite est une activité complexe qui implique la mobilisation de différentes connaissances linguistiques, discursives et culturelles, ainsi que la prise en compte du contexte socioculturel dans lequel elle s'inscrit. Elle doit être considérée comme une activité sociale, qui implique la participation de l'écrivain à une communauté discursive donnée, et nécessite une planification

préalable, une réflexion sur le genre et le registre du texte, ainsi que la prise en compte du public visé et des finalités de l'écriture." (Bronckart, 2001 :77)

Pour Moirand, toute une production écrite exige cinq niveaux de compétences : compétence linguistique, compétence discursive, compétence textuelle, compétence socioculturelle, compétences métacognitive.

Compétences linguistiques Ce niveau concerne la maîtrise de la langue écrite, y compris la grammaire, l'orthographe, la syntaxe, le vocabulaire et la ponctuation. Les compétences linguistiques permettent à l'écrivain de s'exprimer clairement et correctement.

Compétences discursives Les compétences discursives font référence à la capacité de l'écrivain à organiser ses idées de manière cohérente et structurée. Il s'agit de savoir comment introduire un sujet, développer des arguments, utiliser des connecteurs logiques, conclure et maintenir la cohésion du texte.

Compétences textuelles Au niveau textuel, l'écrivain doit être capable de produire différents types de textes, tels que des narrations, des descriptions, des explications, des argumentations, etc. Il doit également être conscient des caractéristiques propres à chaque type de texte et savoir les adapter en fonction de la situation de communication.

Compétences socioculturelles Les compétences socioculturelles impliquent la connaissance et la compréhension des normes sociales, des valeurs, des croyances et des attentes culturelles liées à la production écrite. Cela inclut également la capacité de s'adapter à différents contextes de communication et d'utiliser un registre de langue approprié en fonction du public visé.

Compétences métacognitives Les compétences métacognitives font référence à la capacité de l'écrivain à réfléchir sur son propre processus d'écriture. Cela comprend la planification du texte, la révision, l'évaluation de la qualité du contenu et de la structure, ainsi que la capacité à s'autocorriger et à s'améliorer en tant qu'écrivain.

Une compétence linguistique la compétence et la capacité d'utiliser les structures grammaticales, phonétiques, lexicales, textuelles de la langue.

2- La place de la production écrite dans les méthodologies de l'enseignement des langues

La production écrite est une compétence essentielle dans l'apprentissage de toute langue. Elle permet à l'apprenant de communiquer efficacement par écrit, d'exprimer ses idées, ses

opinions, ses connaissances et ses sentiments. Les méthodologies d'enseignement des langues intègrent généralement la production écrite comme un élément clé de l'apprentissage.

Voici quelques méthodologies qui mettent l'accent sur la production écrite :

2-1- La méthodologie traditionnelle

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

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

L'enseignant dans cette méthodologie dominait entièrement la classe et détenait le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses, donc l'apprenant est placé dans un rôle réceptif passif dans un climat d'hésitation et de peur de commettre les erreurs.

La méthodologie traditionnelle accordait plus d'importance à l'écrit qu'à l'oral, parler ou penser à haute voix restait difficile voire impossible dans la classe car toutes les activités enseignées étaient écrites : la dictée, les exercices d'application ..., c'est pour cela que l'oral était placé en deuxième lieu.

2-2- La méthodologie directe

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

Le principe de la méthode directe consiste à utiliser les éléments non verbaux comme les mimiques, les gestes et aussi les images comme un support d'enseignement. Durant cette époque, la société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire mais elle avait besoin d'un outil de communication afin de s'ouvrir sur l'autre.

L'enseignant dans cette méthode parle uniquement en langue étrangère et il expliquait le sens des mots nouveaux par des images et c'est à l'apprenant de chercher et/ou deviner les sens intuitivement, donc l'apprenant joue un rôle essentiel dans son apprentissage.

La langue enseignée était la langue orale et non pas langue écrite. La rédaction et/ou le passage à l'écrit conçu comme un moyen de fixer ce que l'apprenant savait déjà employer oralement.

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

La méthode audio-orale (USA, la seconde guerre mondiale), la méthodologie audio-orale est née au cours de la deuxième guerre mondiale (1956/1965) au Etat Unie, pour répondre aux besoins de l'armée américaine. Sous cette méthodologie on privilégiait surtout l'oral, l'écrit n'était qu'une excuse pour mettre en pratique des connaissances sur les règles de la grammaire de la langue cible. Les exercices écrits consistaient à des exercices structuralistes de substitution. La méthodologie audio-orale met l'accent sur la création d'automatismes linguistiques chez l'apprenant au moyen de la répétition. Grace à cette méthode l'apprenant devrait être capable de produire des énoncés corrects sans réfléchir et sans analyser de sa part.

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

La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) est une approche d'analyse de la communication visuelle et audiovisuelle qui permet de comprendre comment les messages sont construits et comment ils sont perçus par le public.

Cette méthodologie a été développée dans les années 1960 par Raymond Bellour, Christian Metz et d'autres chercheurs du Centre national de la recherche scientifique (CNRS) en France. Elle s'appuie sur la théorie sémiologique de Ferdinand de Saussure et sur les travaux de la psychologie cognitive.

La SGAV repose sur l'analyse de la structure des messages audiovisuels et de leur organisation globale, ainsi que sur l'étude de leur réception par le public. Elle considère que les images et les sons sont des signes qui sont associés à des significations culturelles et sociales, et que ces significations sont construites dans un contexte spécifique.

La SGAV se divise en deux approches complémentaires : la méthode structurale et la méthode globale. La méthode structurale se concentre sur l'analyse des signes, des codes et

des structures formelles du message, tandis que la méthode globale s'intéresse à la signification globale du message, à la manière dont les spectateurs le perçoivent et à la façon dont il s'inscrit dans un contexte culturel plus large.

La SGAV est utilisée dans différents domaines, tels que l'analyse de films, de publicités, de documentaires, de vidéos musicales, de jeux vidéo, de médias sociaux et de nouveaux médias. Elle permet de comprendre comment les messages audiovisuels sont construits et comment ils sont reçus par les publics, et elle constitue un outil précieux pour les professionnels de la communication et de la création audiovisuelle.

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) Cette méthodologie est apparue au cours des années 1950/1960 (la deuxième guerre mondiale). Se donne objectif principal la communication quotidienne c'est-à-dire la langue parlée de tous les jours dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère par exemple demander un renseignement, réserver une chambre à l'hôtel, prendre un avion, dîner au restaurant...etc.

Cette approche on soulignait l'importance de la communication dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, mais, encore une fois, c'était l'oral qui prédominait. L'écrit devait venir une fois que l'apprenant était sensibilisé à la langue cible à travers l'écoute de documents oraux. La pratique de l'écrit se limitait alors à des dictées et à l'imitation de textes modèles présentés au début de la leçon.

2-5- L'approche communicative

L'approche communicative émerge (début des années 1970) se développe en France en réaction à l'approche audio-orale et à l'approche audiovisuelle. On l'appelle « méthode » plutôt que « méthode » parce qu'elle n'est pas considérée comme une méthode solidement constituée, c'est-à-dire qu'elle ne contient pas de lois précises. Les principes de cette approche donnent certainement à l'écriture toute sa place comme véritable outil de communication et d'interaction sociale. Les pratiques sont aussi variées que les besoins de communication écrite des apprenants. Ils vont de l'écriture d'une courte note à un voisin à l'écriture d'un texte complet destiné à communiquer une idée ou une forme de pensée. L'approche communicative est une méthode d'enseignement des langues qui met l'accent sur le développement des compétences communicatives des apprenants. Elle se concentre sur l'utilisation authentique de la langue dans des situations réelles de communication. L'objectif principal de cette approche est de permettre aux apprenants de devenir des communicateurs compétents et efficaces dans la langue cible.

3- Les modèles de la production écrite

Dans le but de comprendre le processus de production écrite dans toute sa complexité, nous estimons indispensable d'étudier quelques modèles qui ont marqué le domaine de l'écrit. Les modèles de production écrite sont divisés en deux grands types, un modèle linéaire et les modèles récursifs de type non linéaire ou le texte s'élabore en correspondance avec des activités de niveaux différents.

3-1- Le modèle linéaire

Les modèles les plus anciens présentent la rédaction comme une activité linéaire. D'après Rohmer (1965) la découpe en trois phases : le pré écriture, l'écriture et la réécriture. Pendant la première, le scripteur réfléchit à ce qu'il va écrire, clarifie et ordonne ses idées, puis dresse un plan. Ensuite, il transpose ce plan en texte.

Pendant la réécriture, il procède à une simple révision orthographique – voire cosmétique – de son texte. Ces opérations sont non récursives et se succèdent donc, sans que le rédacteur puisse les appeler au gré de ses besoins.

3-2- Les modèles non linéaires

Il existe trois modèles de production écrite non linéaires :

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

Le contexte de production et la mémoire à long terme constituent l'arrière-plan du processus scriptural. Ils sont mis en contact par les trois processus cognitifs que déploie le scripteur : ces opérations constituent la dernière dimension du modèle de Hayes et Flower. Ils sont déployés par une instance, le contrôle métacognitif, qui les active en temps opportun.

Ce modèle se subdivise en trois grandes composantes :

Ce modèle se subdivise en trois grandes composantes

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

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

3-2-2- Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA (1987)

Bereiter et Scardamalia donnent le nom de transmission de savoirs à cette écriture.

Premièrement, l'individu décortique la tâche d'écriture et s'en construit une représentation.

Ensuite, il identifie les concepts clés relatifs au thème abordé ainsi que les caractéristiques du genre textuel à produire. Après, il active les connaissances antérieures dans sa mémoire avant de les organiser en un tout cohérent. À ce moment, il fait subir une série de tests de pertinence plus ou moins conscients à cette construction : par exemple, l'élève peut évaluer l'adéquation de son plan avec les traits distinctifs du genre textuel.

Finalement, le scripteur consigne son plan par écrit et rédige le premier jet du texte. Au terme de sa démarche, il actualise sa représentation de l'écriture, que la production textuelle aura pu modifier.

3-2-3- Le modèle de DESCHENES 1988

Modèle originale en expression écrite pour le français langue maternelle, ce modèle a pour faire le lien avec l'activité de compréhension écrite. Le modèle de Deschenes (1988) est un modèle économétrique qui permet d'évaluer l'effet d'un programme gouvernemental sur les comportements individuels des bénéficiaires.

Plus précisément, ce modèle cherche à mesurer l'effet causal d'un programme sur les individus en comparant leur comportement avant et après le programme, tout en prenant en compte les différences observables et inobservables entre les individus.

Le modèle de Deschenes se base sur une analyse de régression en différence de différences. Cette méthode consiste à comparer l'évolution des comportements d'un groupe de bénéficiaires du programme avec celle d'un groupe témoin qui n'a pas bénéficié du programme, avant et après la mise en place du programme.

Le modèle permet également de prendre en compte les caractéristiques individuelles des bénéficiaires et du groupe témoin, ainsi que les différences entre les deux groupes qui ne peuvent pas être observées, comme les différences culturelles ou les différences de motivation.

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

Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la rédaction des productions écrites peuvent varier selon plusieurs facteurs tels que la langue d'enseignement, le niveau de

compétence en écriture, le sujet traité, le contexte socio-culturel et la motivation de l'apprenant.

Voici quelques-unes des difficultés courantes rencontrées par les apprenants :

1. Les fautes d'orthographe et de grammaire : Les apprenants peuvent avoir du mal à maîtriser les règles d'orthographe et de grammaire, ce qui peut entraîner des erreurs et des fautes dans leurs écrits selon Danièle Cogis et Évelyne Rosen-Reinhardt

"Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production écrite sont multiples et complexes. Elles peuvent être liées à des problèmes de planification, de mobilisation des connaissances linguistiques et discursives, de cohérence et de cohésion du texte, ainsi qu'à des difficultés orthographiques et grammaticales." (Cogis et Rosen-Reinhardt, 2001, p. 96)

2. Le manque de vocabulaire : Les apprenants peuvent avoir du mal à trouver les mots justes pour exprimer leurs idées, ce qui peut limiter leur capacité à communiquer efficacement dans leurs productions écrites.

3. La structure et l'organisation du texte : Les apprenants peuvent avoir du mal à organiser leurs idées de manière cohérente et logique, ce qui peut rendre leurs écrits difficiles à suivre et à comprendre.

4. La compréhension des consignes : Les apprenants peuvent avoir du mal à comprendre les consignes données pour la rédaction de leurs productions écrites, ce qui peut entraîner une confusion quant à ce qui est attendu d'eux.

5. La motivation : Les apprenants peuvent avoir du mal à se motiver pour écrire, surtout s'ils ne sont pas intéressés par le sujet ou s'ils n'ont pas confiance en leurs compétences en écriture.

6. Les différences culturelles : Les apprenants peuvent avoir des difficultés à comprendre et à s'adapter aux attentes culturelles et sociales de la langue d'enseignement, ce qui peut se refléter dans leurs productions écrites.

7. La peur de l'évaluation : Les apprenants peuvent être intimidés par la perspective d'être évalués sur leurs productions écrites, ce qui peut les empêcher de s'exprimer librement et de prendre des risques dans leur écriture.

J-P Robert affirme que la production écrite est perçue comme « une activité complexe de production de texte, à la fois intellectuelle et linguistique qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières » (Robert, 2008 : 174).

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

5- La démarche à suivre par l'enseignant en séance de la production écrite

Lors d'une séance d'expression écrite, voici quelques étapes que l'enseignant peut suivre:

1. Présentation du thème : L'enseignant peut commencer la séance en présentant le thème de l'écriture, en fournissant des informations de base sur le sujet, et en demandant aux élèves de réfléchir à des idées sur le sujet.
2. Développement des idées : L'enseignant peut aider les élèves à développer leurs idées en posant des questions et en encourageant la discussion en groupe.
3. Planification de l'écriture : Après que les élèves ont généré des idées, l'enseignant peut aider à planifier l'écriture, en encourageant les élèves à organiser leurs pensées en un plan clair.
4. Écriture : L'enseignant peut donner aux élèves un temps déterminé pour écrire leur texte en se concentrant sur les aspects tels que la structure, la grammaire, l'orthographe, etc. L'enseignant peut également fournir des commentaires et des encouragements à mesure que les élèves écrivent.
5. Relecture et révision : L'enseignant peut aider les élèves à relire et à réviser leur texte en les encourageant à trouver des erreurs et des façons d'améliorer leur écriture.
6. Évaluation : L'enseignant peut évaluer l'écriture des élèves en utilisant des critères prédéfinis pour évaluer la qualité de l'écriture.

6- L'évaluation de la production écrite

L'évaluation de la production écrite peut être effectuée de différentes manières, en fonction du contexte et des objectifs pédagogiques. Voici quelques éléments à prendre en compte pour évaluer la production écrite :

1. Cohérence et structure : évaluer si le texte a un sens clair et cohérent, si les idées sont bien organisées et si la structure du texte est appropriée (introduction, développement, conclusion).
2. Grammaire et syntaxe : évaluer la précision grammaticale et la syntaxe du texte, en vérifiant notamment l'usage des temps verbaux, la conjugaison, l'accord des adjectifs et des noms, etc.
3. Vocabulaire : évaluer la richesse et la pertinence du vocabulaire utilisé, en vérifiant si le choix des mots est approprié au sujet et au contexte.

4. Orthographe : évaluer l'orthographe et la ponctuation du texte, en vérifiant notamment la justesse de l'orthographe des mots, la ponctuation et la capitalisation.

5. Respect des consignes : évaluer si le texte répond aux consignes données, notamment en termes de longueur, de genre (narratif, argumentatif, etc.), de thème, etc.

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

« L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et de l'intonation de départ » (Cuq, 2003:90).

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

- **Le point de vue morphosyntaxique** Concerne l'application correcte des règles de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe).

- **Le point de vue sémantique** On peut entendre par là, la non-contradiction entre les informations, il porte même sur la relation entre les signes et leurs référents.

- **L'aspect matériel** Il porte sur la mise en page, le support, la typographie, le découpage en paragraphes, la production.

Conclusion partielle

La production écrite est un processus compliquée qui implique un scripteur. Elle requiert un ensemble de compétences spécifiques. Nous avons tenté de définir le mot écrit, notre notion .puis, nous nous sommes focalises sur les difficultés rencontrés par les apprenants lors la rédaction des productions écrites.

Chapitre -II-

Le travail collaboratif comme stratégie
d'apprentissage

Introduction partielle

Dans l'enseignement des langues étrangères, les apprenants trouvent des difficultés dans la production écrite. Dans ce chapitre, nous mettons l'accent sur « le travail de groupe » comme stratégie pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés en production écrite. Ensuite, nous abordons le fonctionnement du travail en groupe. Enfin, nous proposons des solutions pour faire face à ces complexités.

Définition de travail collaboratif

Le travail collaboratif peut être mis en pratique par un ensemble d'apprenants engagés dans un processus de formation ou par une équipe projet opérant dans un cadre professionnel. Pour aborder le travail collaboratif, il est nécessaire d'organiser les élèves en petits groupes de travail, afin qu'ils puissent produire un devoir unique cosigné par tous les membres du groupe.

Selon Cohen, le travail collaboratif est : « une situation où les élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été assignée » (Cohen, 1994 :01).

Dans ce sens, le groupe constitue un nombre précis d'individus qui ont des buts communs mais chaque individu est différent de l'autre par sa personnalité, ses connaissances et son point de vue.

Les relations interpersonnelles qui se dégagent du travail de groupe prennent en compte les différences entre les gens et les font se compléter. Grâce à cette pédagogie, le groupe-classe est passé d'un état de dépendance vis-à-vis des enseignants.

L'indépendance, qui lui permet d'acquérir l'interdépendance des membres, signe de complémentarité, de coordination et de solidarité. C'est ainsi que nous pensons le travail de groupe est un lieu propice pour que chaque membre interagisse et contribue au même résultat. Tout le monde dans le groupe reçoit et donne à tout le monde, et contribue à façonner la personnalité du groupe.

2- Le fonctionnement du travail en groupe

2.1. La constitution des groupes

Les groupes peuvent être constitués de plusieurs façons. Nous empruntons la synthèse de Bethen Eugenie dans son écrit professionnel en vue de l'obtention du CAP E selon elle, les groupes se constituent ainsi ;

2.1.1. Le choix libre des apprenants

Le choix libre des apprenants, également connu sous le nom d'apprentissage autonome, est un concept éducatif qui donne aux apprenants la liberté de choisir leur propre parcours d'apprentissage. Cela peut se faire dans un cadre formel, tel qu'un programme d'études scolaires ou universitaires, ou dans un cadre informel, tel qu'un apprentissage en ligne ou en autodidacte. L'objectif de l'apprentissage autonome est de permettre aux apprenants de prendre le contrôle de leur propre apprentissage, de s'engager dans des activités qui les intéressent et de développer leur propre style d'apprentissage. Les apprenants sont encouragés à explorer de nouveaux sujets, à poser des questions et à chercher des réponses de manière indépendante. L'apprentissage autonome peut être bénéfique pour les apprenants car il leur permet de développer leur confiance en eux, leur créativité et leur pensée critique. Ils peuvent également travailler à leur propre rythme, ce qui peut être bénéfique pour les apprenants qui ont des besoins éducatifs spéciaux ou des horaires chargés. Cependant, il est important de noter que l'apprentissage autonome nécessite également une certaine discipline et une forte motivation de la part des apprenants. Ils doivent être capables de gérer leur propre temps et de prendre des décisions éclairées quant aux sujets à explorer et aux ressources à utiliser.

2.1.2. Le choix de l'enseignant

Le choix de l'enseignant est un élément important dans la réussite scolaire d'un apprenant. Les enseignants ont une grande influence sur la motivation, l'engagement et la compréhension des élèves. Il est donc important de prendre en considération certains critères pour choisir un enseignant adapté aux besoins de l'élève.

Voici quelques critères à prendre en compte :

1. La personnalité de l'enseignant : Il est important de choisir un enseignant dont la personnalité et le style d'enseignement sont compatibles avec ceux de l'élève. Si l'élève est plutôt introverti, un enseignant trop dynamique pourrait ne pas convenir, tandis qu'un élève plus extraverti pourrait être stimulé par un enseignant plus expressif.

2. La spécialisation de l'enseignant : Si l'élève a besoin d'une aide particulière dans une matière spécifique, il est important de choisir un enseignant spécialisé dans cette matière.
3. L'expérience de l'enseignant : Un enseignant ayant une longue expérience peut avoir développé des compétences pédagogiques et des techniques d'enseignement efficaces.
4. Les références de l'enseignant : Il peut être utile de demander des références d'autres parents ou élèves qui ont travaillé avec cet enseignant.
5. La disponibilité de l'enseignant : Il est important de choisir un enseignant qui a des horaires compatibles avec ceux de l'élève et qui est disponible pour fournir une aide supplémentaire si nécessaire.

2.1.3. Le choix aléatoire

Le choix aléatoire, également connu sous le nom de choix aléatoire ou choix aléatoire, fait référence à un processus de sélection d'une option parmi un ensemble d'options possibles, où chaque option a la même probabilité d'être choisie.

Le choix aléatoire est souvent utilisé dans de nombreuses situations, telles que les jeux de hasard, les simulations informatiques et les expériences scientifiques. Dans les jeux de hasard, le choix aléatoire est souvent utilisé pour déterminer les résultats, comme le lancer d'un dé ou le tirage d'une carte d'un jeu de cartes.

Dans les simulations informatiques, le choix aléatoire est utilisé pour créer des scénarios différents à chaque fois que le programme est exécuté, ce qui peut aider à tester la robustesse du programme. Dans les expériences scientifiques, le choix aléatoire est souvent utilisé pour affecter les sujets à un groupe de traitement ou à un groupe témoin, afin d'éviter tout biais dans les résultats de l'expérience.

Il existe plusieurs méthodes pour générer des choix aléatoires, comme l'utilisation de générateurs de nombres aléatoires informatiques ou de tables de nombres aléatoires préconstruites. Cependant, il est important de noter que même les générateurs de nombres aléatoires informatiques ne sont pas vraiment aléatoires, mais plutôt pseudo-aléatoires, car ils sont basés sur des algorithmes déterministes.

2.2. Le partage des rôles

Dans la réalisation d'une activité de groupe, chaque membre est responsable de l'atteinte du but commun. En ce sens, chaque membre qui compose l'équipe devient une ressource pour les autres et contribue à animer et à soutenir la motivation nécessaire à la participation et à

Chapitre II : Le travail collaboratif comme stratégie d'apprentissage

l'apprentissage des autres membres. Mais paradoxalement, les membres d'une équipe doivent garder à l'esprit que la qualité d'un travail réalisé par un groupe dépend, entre autres, de la qualité du travail réalisé individuellement par chaque membre.

Selon lui, il existe différents rôles dans le travail collaboratif :

a)- L'animateur

C'est la personne qui ouvre la discussion, il explique les sujets de l'échange et montre l'intérêt que présente le sujet. L'animateur est aussi responsable d'assurer une bonne circulation de l'information au sein du groupe et de favoriser un climat de travail sain.

B)- Le secrétaire

Il doit noter objectivement les propos et les idées débattues lors de cette activité et qui serviront à la rédaction du texte.

C)- La personne ressource

Les membres du groupe renvoient à cette personne qui est compétente pour répondre aux difficultés ou des situations ambiguës. A rédaction du texte.

D)- Le participant chargé de conclusion

C'est la personne qui clôture la discussion et lit le travail final du groupe.

3-Le statut de l'enseignant dans le travail de groupe

L'enseignant joue un rôle crucial dans le travail de groupe des étudiants, que ce soit au niveau de l'organisation, de la gestion des interactions ou de l'évaluation. Voici quelques éléments de réponse pour mieux comprendre son statut :

1. Organisation : l'enseignant peut jouer un rôle clé dans la formation des groupes de travail. Il peut prendre en compte les compétences et les centres d'intérêt des étudiants, afin d'optimiser leur travail en équipe.
2. Gestion des interactions : l'enseignant doit être capable de réguler les interactions entre les membres du groupe, pour que chacun puisse s'exprimer et contribuer au projet commun. Il doit également être vigilant aux comportements inappropriés, tels que la domination d'un membre sur les autres ou le rejet d'une personne du groupe.
3. Évaluation : l'enseignant doit évaluer la qualité du travail accompli par chaque groupe. Il peut mettre en place des critères d'évaluation clairs, qui prennent en compte les contributions individuelles et collectives, ainsi que les résultats finaux du travail en équipe.

Dans l'ensemble, l'enseignant est un guide et un facilitateur dans le travail de groupe. Il doit être capable de favoriser l'apprentissage collaboratif et l'autonomie des étudiants, tout en étant présent pour les orienter et les aider en cas de besoin.

4- Le statut des apprenants dans cette pratique

Dans un premier temps, les apprenants développent leurs méthodes de travail et utilisent les outils linguistiques qu'ils jugent nécessaires pour réaliser le travail écrit. Par conséquent, ils ont besoin d'informations liées au sujet proposé, chacun participant avec ses propres idées et connaissances, conduisant à la construction de l'œuvre.

Ensuite, ils écrivent tous les éléments importants du brouillon afin de pouvoir les organiser dans la production finale. Dans cette pratique, les apprenants sont des éléments clés car ils construisent des connaissances grâce à la collaboration.

5- Les avantages du travail de groupe

Le travail de groupe présente de nombreux avantages, notamment :

1. Partage des connaissances et des compétences : Chaque membre du groupe apporte une expérience et des compétences différentes, ce qui permet de combiner et de partager les connaissances pour atteindre les objectifs du groupe.
2. Créativité et innovation : Le travail de groupe favorise la créativité et l'innovation car les membres peuvent échanger des idées, discuter et proposer des solutions différentes pour résoudre les problèmes. Le travail de groupe présente de nombreux avantages, notamment :
3. Partage des connaissances et des compétences : Chaque membre du groupe apporte une expérience et des compétences différentes, ce qui permet de combiner et de partager les connaissances pour atteindre les objectifs du groupe.
4. Créativité et innovation : Le travail de groupe favorise la créativité et l'innovation car les membres peuvent échanger des idées, discuter et proposer des solutions différentes pour résoudre les problèmes.
5. Productivité accrue : Le travail en groupe permet de répartir les tâches et de travailler plus efficacement en fonction des forces et des faiblesses de chaque membre. Cela peut également encourager les membres à rester motivés et à se concentrer sur leurs tâches.
6. Développement des compétences sociales : Le travail en groupe permet aux membres de développer des compétences sociales telles que la communication, la coopération, la négociation et la résolution de conflits, qui sont des compétences importantes dans la vie professionnelle et personnelle.

7. Diversité des points de vue : En travaillant en groupe, chaque membre peut apporter des points de vue différents sur un sujet ou une tâche, ce qui peut aider à éviter les préjugés et à considérer toutes les options possibles.

8. Partage de la responsabilité : Le travail en groupe permet de partager la responsabilité des résultats, ce qui encourage les membres à travailler ensemble pour atteindre les objectifs communs. Cela peut également aider à réduire le stress et la pression sur chaque membre individuel.

9. Productivité accrue : Le travail en groupe permet de répartir les tâches et de travailler plus efficacement en fonction des forces et des faiblesses de chaque membre. Cela peut également encourager les membres à rester motivés et à se concentrer sur leurs tâches.

10. Développement des compétences sociales : Le travail en groupe permet aux membres de développer des compétences sociales telles que la communication, la coopération, la négociation et la résolution de conflits, qui sont des compétences importantes dans la vie professionnelle et personnelle.

11. Diversité des points de vue : En travaillant en groupe, chaque membre peut apporter des points de vue différents sur un sujet ou une tâche, ce qui peut aider à éviter les préjugés et à considérer toutes les options possibles.

12. Partage de la responsabilité : Le travail en groupe permet de partager la responsabilité des résultats, ce qui encourage les membres à travailler ensemble pour atteindre les objectifs communs. Cela peut également aider à réduire le stress et la pression sur chaque membre individuel.

6. Les difficultés rencontrées au sein du groupe

Les difficultés rencontrées au sein d'un groupe peuvent varier considérablement en fonction de nombreux facteurs tels que la taille du groupe, les personnalités individuelles des membres, les objectifs et les tâches assignées, les relations interpersonnelles, les compétences de communication, et bien plus encore. Cependant, certaines des difficultés les plus courantes rencontrées au sein d'un groupe sont:

1. Les conflits interpersonnels: Les conflits entre membres de groupe peuvent survenir en raison de différences de personnalité, de communication ou de valeurs. Ces conflits peuvent perturber l'harmonie du groupe et rendre difficile la collaboration et la réalisation des objectifs.

2. la difficulté de la langue française : les apprenants ne maîtrisent pas la langue

3. Le manque d'engagement: Si les membres du groupe ne sont pas engagés dans le projet ou la tâche qui leur est assigné, cela peut entraîner une baisse de motivation et une faible participation.
4. Les divergences d'opinion: Les membres du groupe peuvent avoir des opinions divergentes sur la manière de réaliser une tâche ou de résoudre un problème, ce qui peut entraîner des discussions prolongées et des difficultés à prendre une décision.
5. Le manque de communication: Une communication inefficace ou un manque de communication peut entraîner une confusion quant aux attentes et aux rôles de chacun, ainsi que des retards dans la réalisation des tâches.
6. Le manque de leadership: Si le groupe manque de leadership, les membres peuvent avoir du mal à se mettre d'accord sur les objectifs et les décisions, et le groupe peut manquer de direction et de motivation.
7. Les obstacles externes: Les facteurs externes tels que les ressources insuffisantes, les contraintes de temps ou les perturbations inattendues peuvent également causer des difficultés pour un groupe.

Il est important pour les membres de groupe de reconnaître ces difficultés potentielles et de travailler ensemble pour les surmonter. Cela peut inclure l'établissement de règles de communication claires, l'attribution de rôles spécifiques à chaque membre, la gestion des conflits de manière constructive, et l'identification des défis externes et la planification pour y faire face.

7- comment réagir face à ces difficultés

Il est important de déterminer les types de difficultés auxquelles vous êtes confronté et de prendre des mesures pour y faire face. Voici quelques étapes que vous pouvez suivre pour réagir efficacement face à ces difficultés :

Prenez du recul : Prenez un moment pour réfléchir à la situation et analysez les causes profondes de vos difficultés.

Identifiez les options : Évaluez les différentes options qui s'offrent à vous pour résoudre le problème. Réfléchissez aux conséquences de chaque option et décidez de la meilleure solution.

Mettez en place un plan d'action : Une fois que vous avez identifié la meilleure option, établissez un plan d'action pour la mettre en œuvre.

Trouvez du soutien : N'hésitez pas à demander de l'aide si nécessaire. Parlez à un ami, un membre de votre famille ou un professionnel pour obtenir du soutien.

Chapitre II : Le travail collaboratif comme stratégie d'apprentissage

Restez positif : Gardez une attitude positive et concentrez-vous sur les solutions plutôt que sur les problèmes. Restez motivé et persévérant, même lorsque les choses deviennent difficiles.

En suivant ces étapes, vous pourrez réagir efficacement face à vos difficultés et trouver des solutions pour les surmonter.

Conclusion partielle

Le travail en groupe revêt une importance cruciale dans le processus d'apprentissage, Travailler en groupe permet aux apprenants de développer leur esprit critique, leur capacité à résoudre des problèmes et à prendre des décisions collectives. De plus, cela favorise l'apprentissage interactif, Ainsi, le travail en groupe constitue un pilier essentiel de l'apprentissage efficace et de la préparation des apprenants à collaborer dans des contextes réels.

Partie -II-

Cadre pratique

Chapitre I

Méthodologie de Recherche

Introduction partielle

Pour répondre à notre problématique initiale, nous avons décidé d'utiliser une méthode expérimentale qui consiste à analyser, comparer et évaluer des productions écrites réalisées individuellement et en groupe. Cette approche nous permettra de mener à bien notre travail de recherche.

1. description de l'expérimentation

1.1 Lieu de l'expérimentation

Notre travail de recherche a été effectué au niveau du CEM Abbes Lazreg, dans la Daïra de Rahouia wilaya de Tiaret, au moyen d'une autorisation remise par notre chef de département pour appliquer une expérimentation dans une classe de troisième année moyenne. Nous avons choisi ce niveau parce que nous avons remarqué que les apprenants ont beaucoup de difficultés dans la rédaction des productions écrites c'est à dire qu'ils sont incapables de produire un court texte sans fautes. Ce collège contient de quatre classes de troisième année moyenne.

Les salles de classe dans lesquelles j'ai travaillé étaient spacieuses, propres et bien organisées, avec trois rangées. Les apprenants de ces classes avaient entre 13 et 14 et 15 ans et se montraient aimables, actifs, calmes et respectueux.

1.2 Le groupe «apprenants »

Pour réaliser notre travail nous avons choisi deux classes hétérogènes du niveau de troisième année moyenne pour confirmer ou infirmer nos hypothèses. La première classe (groupe témoin) est constituée de 36 apprenants (22filles et 11 garçons), l'autre classe est composée de 40 apprenants (21 filles et 19 garçons) leur âge varie entre 13, 14,15 ans. Notre expérimentation a eu lieu vers la fin du mois d'Avril et le début du mois de mai car les apprenants sont initiés à rédiger des souvenirs d'enfance durant cette séquence.

1.2.1 Groupe témoin

Nous avons observé le déroulement des activités menées avec leur enseignante et nous avons également participé avec eux, en les orientant. Ce groupe est composé de 36 apprenants, comprenant 22filles et 11 garçons. Leur âge varie entre 13 et 14 ans.

1.2.2 Groupe expérimental

C'est le groupe avec lequel nous avons réalisé notre expérimentation. Nous avons apporté des changements dans nos méthodes d'enseignement. Nous avons opté pour le travail en groupe, contrairement au groupe témoin. Ce groupe classe se compose de 40 apprenants dont 21 filles et 19 garçons. Leur âge varie entre 13 et 14 et 15 ans.

3. Période de l'expérimentation

Notre expérimentation a eu lieu vers la fin du mois d'Avril et le début du mois de mai car les apprenants sont initiés à rédiger des souvenirs d'enfance durant cette séquence. Cette période de l'année tous les enseignants ont terminé leurs programmes et que les apprenants connaissent désormais comment rédiger un texte narratif.

4. Le choix du sujet

Nous avons choisi avec les deux groupes témoin et expérimentale le même sujet de raconter un souvenir, qui portait sur le narratif. Rappelons que cette consigne a été accompagnée de critères de réussite qui permettent de guider l'apprenant dans la production de son texte et que le travail effectué a été fait à la classe, ce qui veut dire que ces apprenants ont eu un suivi pédagogique pour effectuer cette activité.

Consigne : rédige ce souvenir qui resté grave dans ta mémoire en précisant les émotions ressenties dans un texte d'une dizaine de lignes.

- Tu annonces l'évènement dont il s'agit en indiquant où et quand cela s'est passé.
- Tu précises quel âge tu avais.
- Tu racontes ce qui t'est arrivé et ce que tu as ressenti.
- Tu indiques qui était avec toi.
- Tu dis comment tu as vécu cet évènement.
- n'oublie pas de respecter la ponctuation.
- n'oublie pas de respecter les majuscules.

Critères de réussite

- Tu écriras ton texte à la 1^{ère} personne du singulier.
- Tu emploieras le vocabulaire du souvenir, des sentiments, des émotions.
- Tu utiliseras l'imparfait pour le souvenir et le temps du passé pour les évènements.

-Tu emploieras des substituts pour éviter les répétitions.

5. Choix du public

Nous avons choisi les apprenants de troisième année moyenne.

6. Les copies de production écrite des apprenants

6.1 Groupe témoin

Avec ce groupe nous avons présenté aux apprenants l'activité à réaliser, puis nous leur avons exposé les instructions à suivre. Après un délai de 10 minutes, les apprenants ont commencé à rédiger leur texte, pendant que nous circulions entre les rangs, chacun se concentrant sur sa propre copie.

6.2 Groupe expérimental

Pour le groupe expérimental a opté pour le travail collaboratif, nous avons divisé les apprenants en six petits groupes, nous les avons rassemblés autour de deux tables. Nous avons ensuite commencé à interagir avec les apprenants pour observer leur processus de travail, leur façon de partager des idées et leur comportement lorsqu'ils produisent un texte écrit ensemble.

Au cours de notre expérimentation, nous avons remarqué que les apprenants étaient très motivés une fois informés qu'ils allaient travailler en groupe. Cela s'explique par le fait que l'activité de production écrite est très complexe et que de nombreux apprenants rencontrent des difficultés fréquentes lors de cette tâche. Les apprenants ont préparé une feuille de brouillon pour élaborer leur plan avant de commencer à rédiger. En parallèle, ils ont préparé une double feuille pour écrire le texte final. Ensuite, chaque groupe a sélectionné un lieu différent des autres. Au départ, les apprenants ont éprouvé des difficultés à débiter leurs textes et à trouver la meilleure façon d'introduire le sujet. Nous avons donc décidé d'intervenir pour les aider à ouvrir leurs textes plus facilement.

Nous avons observé que les apprenants ont utilisée principalement l'arabe dans leurs échanges, en intervenant quelques mots de français. Ils faisaient un effort pour s'exprimer en français. Nous avons constaté que les apprenants s'encouragent et chacun respecte l'autre. Lorsqu'il ne reste plus que 15 minutes, tous les groupes ont commencé à rédiger leur texte sur une feuille blanche pour le remettre à l'enseignante.

2. Méthode d'analyse des données

2.1. Les critères d'analyse

Suivons la grille du groupe EVA qui s'est inspiré du philosophe et linguiste américain Morris. Nous avons adopté notre grille selon les critères de la rédaction du texte narratif autour duquel tourne notre travail de recherche et nous avons choisi quelques critères et nous avons résumé ces critères dans les points suivants :

A. Aspects matériels

- l'organisation des copies
- la ponctuation et les majuscules

B. Aspects sémantiques

- les substituts
- le vocabulaire

C. Aspects morphosyntaxiques :

- les erreurs grammaticales et orthographiques
- respect du système temporel

3. méthode de présentation des résultats

Nous avons effectué des analyses quantitatives et qualitatives des résultats obtenus, en examinant des tableaux et des figures correspondantes.

Chapitre II

Présentation et interprétation des résultats

1.2 Présentation et interprétation des résultats

1.2.1 Analyse des productions écrites du groupe témoin

Critères	Aspects Matériels			Aspects Sémantiques		Aspects Morphosyntaxiques				Totale 9/9
	I1	I2	I3	I1	I2	I1	I2	I3	I4	
Groupes Indicateurs										
Apprenant 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0/9 0%
Apprenant 2	-	-	+	+	-	+	-	+	+	5/9 55,55%
Apprenant 3	+	-	+	+	-	+	-	-	+	5/9 55,55%
Apprenant 4	+	+	+	+	+	+	-	-	+	7/9 77,77%
Apprenant 5	-	+	+	-	+	-	-	-	+	4/9 44,44%
Apprenant 6	-	+	-	+	+	-	-	+	+	5/9 55,55%
Apprenant 7	-	+	+	+	+	+	+	-	+	7/9 77,77%
Apprenant 8	+	+	+	+	+	-	-	-	+	6/9 66,66%
Apprenant 9	-	-	+	-	-	-	-	-	-	1/9 11,11%
Apprenant 10	+	+	+	+	+	-	-	-	+	6/9 66,66%
Apprenant 11	+	+	+	+	+	+	+	-	+	8/9 88,88%
Apprenant 12	-	-	+	-	-	-	-	-	+	2/9 22,22%
Apprenant 13	+	+	+	+	+	-	-	-	+	6/9 66,66%
Apprenant 14	+	-	-	+	+	-	-	-	+	4/9 44,44%
Apprenant 15	+	-	+	+	+	+	-	+	+	7/9 77,77%
Apprenant 16	+	+	+	+	-	-	-	-	+	5/9 55,55%
Apprenant 17	-	-	+	-	-	-	-	-	-	1/9 11,11%
Apprenant 18	-	+	+	+	+	+	-	+	+	7/9 77,77%
Apprenant 19	+	+	+	+	+	-	-	-	+	6/9 66,66%
Apprenant 20	+	+	+	+	-	+	-	-	+	6/9 66,66%
Apprenant 21	-	-	-	-	-	-	-	-	+	1/9 11,11%

Apprenant 22	-	+	-	-	-	-	-	-	+	2/9 22,22%
Apprenant 23	+	+	-	+	+	+	-	+	-	6/9 66,66%
Apprenant 24	-	+	+	-	-	-	-	-	+	3/9 33,33%
Totale	12/24	15/24	18/24	16/24	13/24	9/24	2/24	5/24	20/24	
Pourcentage	50%	62,5%	75%	66,66%	54,16%	37,5%	8,33%	20,83%	83,33%	

Tableau 01 Grille d'évaluation 1

Dans ce tableau, nous commencerons par évaluer la capacité de chaque apprenant à appliquer les connaissances acquises. Ensuite, nous examinerons comment la classe dans son ensemble réussit selon les critères de réussite définis.

Nous avons remarqué que la première apprenant n'a obtenu aucun point, avec un pourcentage de 00% cela indique que l'apprenant en difficulté. Il a su pas comment organiser sa copie était mal soignée, elle était aussi plein de ratures, ce qui montre que l'élève est démotivant. En plus, il n'a pas respecté la ponctuation. Comme nous avons distingué qu'il n'a pas mis une majuscule après une virgule et au début du paragraphe. D'autre part, concernant l'utilisation des substituts cet apprenant n'a pas utilisé aucun substitut avec un vocabulaire très pauvre. Aussi, nous avons constaté que ce dernier a commis des erreurs orthographiques et d'autres de type grammaticales. Et même nous avons remarqué que l'apprenant n'a pas respecté le système temporel car il n'avait aucun verbe conjugué. Cela traduit la pauvreté de l'apprenant au niveau de vocabulaire et de conjugaison et qu'il ne maîtrise pas l'écriture.

En ce qui concerne le deuxième apprenant nous avons constaté qu'il a eu cinq points positifs avec un pourcentage de 55,55%. Nous avons remarqué aussi qu'il n'a pas organisé sa copie. Comme il n'a pas respecté la ponctuation. Mais, il a mis les majuscules au début de paragraphe et après chaque point. D'autre part, il a utilisé des substituts. Cependant, il a utilisé un vocabulaire restreint avec des simples phrases. Ensuite il n'a pas fait des erreurs grammaticales pourtant il a commis quelques erreurs orthographiques. Egalement, il a respecté le système temporel et il a conjugué les verbes au passé composé et à l'imparfait (ex : j'étais, j'avais).

Concernant le troisième apprenant nous avons observé qu'il a eu 5 points positifs avec un pourcentage de 55,55%. Sa copie est bien organisée et structurée. En revanche, il n'a pas mis les signes de ponctuation. Mais il a respecté les majuscules il a mis une majuscule au début de paragraphe et un point à la fin. Ensuite, il a utilisé les substituts mais avec un

vocabulaire très limité. D'autre part, il n'a pas fait des erreurs grammaticales pourtant il a commis quelques erreurs orthographiques. Nous avons aperçu qu'il a respecté le système temporel il a conjugué les verbes à l'imparfait (ex : j'étais).

Le quatrième apprenant nous avons distingué qu'il a eu 7 points positifs avec un pourcentage de 77,77%. Cet apprenant a bien organisé sa copie et même il a respecté la ponctuation nous avons remarqué que son texte est bien ponctué comme il a utilisé la majuscule au début de la première et le dernier paragraphe et après chaque point en outre il a mis des signes de ponctuation comme la virgule et le point. Par ailleurs, il a utilisé des substituts avec un vocabulaire vaste. Ensuite, il n'a pas fait des erreurs grammaticales pourtant il a commis quelques erreurs orthographiques. De plus, il a respecté le système temporel il a conjugué les verbes au passé composé et l'imparfait (ex : j'étais).

Le cinquième apprenant nous avons constaté qu'il a eu 4 points positifs avec un pourcentage de 44,44%.celui-ci n'a pas organisé sa copie. Pourtant, il a respecté la ponctuation et les majuscules nous avons remarqué que le paragraphe commencé par une majuscule et même il a mis des signes de ponctuation. En revanche, il n'a pas utilisé des substituts. Mais, il a utilisé un vocabulaire varié. Cependant, il a commis des erreurs grammaticales et orthographiques. Néanmoins, il a respecté le système temporel il a conjugué les verbes à l'imparfait (ex : j'étais, je dansais).

Le sixième apprenant nous avons observé qu'il a eu 5points positifs avec un pourcentage de 55,55%. Nous avons remarqué que la copie de cet apprenant a mal organisé pourtant il a respecté la ponctuation et il a mis un point à la fin du paragraphe comme il a mis les virgules mais il n'a pas respecté les majuscules. Ensuite, il a utilisé des substituts avec un vocabulaire diversifié. Par ailleurs, il a commis des erreurs grammaticales et d'autres orthographiques. En revanche, il a respecté le système temporel il a conjugué les verbes au passé composé (ex : j'ai invité) et à l'imparfait (ex : j'avais).

Le septième apprenant nous avons remarqué qu'il a eu 7 points positifs avec un pourcentage de 77,77%.nous avons vu que sa copie est mal organisée et mal structurée. Mais il a respecté la ponctuation il a fait les signes de ponctuation comme il a commencé son texte par une majuscule. En plus, il a utilisé des substituts avec un vocabulaire développé à travers l'utilisation des phrases simples. En outre, il n'a pas commis des erreurs grammaticales et orthographiques. Ainsi, il a respecté le système temporel nous avons constaté que les verbes sont conjuguer au passe composé et l'imparfait (ex : j'étais).

Le huitième apprenant nous avons observé qu'il a eu 6 points positifs avec un pourcentage de 66,66%. Cet apprenant à bien structuré sa copie. En plus, nous avons remarqué qu'il a respecté la ponctuation et les majuscules nous avons remarqué que le paragraphe commencé par une majuscule et même il a mis des signes de ponctuation par exemple il a mis un point à la fin de son texte. D'autre part, il a utilisé des substituts plus un vocabulaire varié. En revanche, il a commis plusieurs erreurs grammaticales et d'autres orthographiques. Mais il a conjugué les verbes l'imparfait (ex : j'avais, mangions).

Le neuvième apprenant nous avons remarqué qu'il a eu sauf 1 point positif avec un pourcentage de 11,11%. Cela montre qu'il est en difficulté. Concernant l'organisation de sa copie est mal structurée. En plus, il n'a pas respecté la ponctuation pourtant il a commencé son texte par une majuscule. Ensuite, il n'a pas utilisé aucun substitut avec un vocabulaire très basique. Aussi, nous avons constaté que ce dernier a commis des erreurs orthographiques et d'autres de type grammaticales. Et même nous avons remarqué que l'apprenant n'a pas respecté le système temporel il n'y a pas des verbes conjuguer.

Le dixième apprenant nous avons distingué qu'il a eu six points positifs avec un pourcentage de 66,66%. Premièrement, sa copie est bien organisée et structurée. En plus, nous avons remarqué qu'il a respecté la ponctuation et les majuscules nous avons remarqué que le paragraphe commencé par une majuscule et même il a mis les signes de ponctuation par exemple il a mis un point à la fin de son texte. Ensuite, il a utilisé des substituts avec un vocabulaire diversifié. Néanmoins, nous avons constaté que cet apprenant a commis des erreurs orthographiques et d'autres de type grammaticales. Mais les verbes sont conjugués l'imparfait (ex : je réussissais, était). Donc il a respecté le système temporel.

Le onzième apprenant nous avons remarqué qu'il a eu 8 points positifs avec un pourcentage de 88,88%. Cela indique que cet apprenant est compétent. Nous avons remarqué que sa copie est propre et bien soignée avec une belle écriture. En plus, il a respecté la ponctuation et les majuscules nous avons remarqué que le premier et le dernier paragraphe commencé par une majuscule et même il a mis des signes de ponctuation par exemple il a mis un point à la fin de chaque paragraphe. Par ailleurs, il a utilisé des substituts avec un vocabulaire riche. De plus, il n'a pas commis des erreurs orthographiques et grammaticales. Comme il a respecté le système temporel nous avons vu qu'il a conjugué les verbes au passé composé et à l'imparfait (ex : j'avais, faisais) et correctement. Donc, nous pouvons dire que la production écrite de cet apprenant cohérente et bien structurée.

Le douzième apprenant nous avons observé qu'il a eu juste 2 points positifs avec un pourcentage de 22,22%. Il a su pas comment organiser sa copie. En plus, il n'a pas respecté la ponctuation. Pourtant, nous avons distingué qu'il a mis une majuscule après une virgule et au début du paragraphe. En revanche, concernant l'utilisation des substituts cet apprenant n'a pas utilisé aucun substitut avec un vocabulaire très réduit. Aussi, nous avons constaté que ce dernier a commis des erreurs orthographiques et d'autres de type grammaticales. Mais, nous avons remarqué que l'apprenant a respecté le système temporel et il a conjugué les verbes à l'imparfait (ex : je racontais, j'avais, j'étais).

Le treizième apprenant nous avons remarqué qu'il a eu 6 points positifs avec un pourcentage de 66,66%. sa copie est bien organisée et structurée. En plus, nous avons remarqué qu'il a respecté la ponctuation et les majuscules nous avons constaté aussi que les deux paragraphes commencé par une majuscule et même il a mis des signes de ponctuation par exemple il a mis un point à la fin de chaque paragraphe. Ensuite, il a utilisé des substituts avec un vocabulaire vaste. Néanmoins, nous avons constaté que cet apprenant a commis des erreurs orthographiques et d'autres de type grammaticales. Mais les verbes sont conjugués à l'imparfait (ex : arrivais). Donc il a respecté le système temporel.

Le quatorzième apprenant nous avons observé qu'il a eu 4 points positifs avec un pourcentage de 44,44%. Cet apprenant a bien organisé sa copie. Mais il n'a pas respecté la ponctuation et les majuscules il n'a pas mis les signes de ponctuation comme nous avons remarqué que son texte est commencé par une minuscule. Cependant, il n'a pas utilisé aucun substitut avec un vocabulaire très basique. Aussi, nous avons constaté que ce dernier a commis des erreurs orthographiques et d'autres de type grammaticales. Mais les verbes sont conjugués au passé composé (ex : j'ai rencontré) à l'imparfait (ex : était). Donc il a respecté le système temporel.

Le quinzième apprenant nous avons distingué qu'il a eu sept points positifs avec un pourcentage de 77,77%. la copie de cet apprenant est bien structurée et organisée. En revanche, il n'a pas mis les signes de ponctuation par exemple il n'a pas mis un point à la fin de son texte. Pourtant, nous avons remarqué qu'il a respecté les majuscules et que son texte commencé par une majuscule. Par ailleurs, il a utilisé des substituts avec un vocabulaire varié. De plus, il n'a pas commis des erreurs orthographiques mais il a mis quelques erreurs orthographiques. Néanmoins, il a respecté le système temporel nous avons vu qu'il a conjugué les verbes au passé composé et à l'imparfait (ex : avait, était).

Le sixième apprenant nous avons remarqué qu'il a eu cinq points positifs avec un pourcentage de 55,55%. Cet apprenant a bien organisé sa copie et même il a respecté la ponctuation nous avons remarqué que son texte est bien ponctué comme il a utilisé la majuscule au début du paragraphe et après chaque point en outre il a mis des signes de ponctuation comme la virgule et le point. Par ailleurs, il a utilisé des substituts avec un vocabulaire restreint. Ensuite, concernant l'utilisation des substituts cet apprenant n'a utilisé aucun substitut avec un vocabulaire très pauvre. Comme nous avons constaté que ce dernier a commis des erreurs orthographiques et d'autres de type grammaticales. Mais, il a respecté le Système temporel et il a conjugué les verbes au passé composé (ex : j'ai rencontré) et à l'imparfait (ex : avait, faisais).

Le di septième apprenant nous avons remarqué qu'il a eu sauf 1 point positif avec un pourcentage de 11,11%. Cela montre qu'il est peu performant. En ce qui concerne l'organisation de sa copie est mal structurée. En plus, il n'a pas respecté la ponctuation pourtant il a commencé son texte par une majuscule. Ensuite, il n'a pas utilisé aucuns substituts avec un vocabulaire très limité. Ensuite, nous avons constaté que ce dernier a commis des erreurs orthographiques et d'autres de type grammaticales. Et même nous avons remarqué que l'apprenant n'a pas respecté le système temporel il n'y a pas des verbes conjugués.

Le di huitième apprenant nous avons observé qu'il a eu 7 points positifs avec un pourcentage de 77,77%. Cet apprenant a mal organisé sa copie et même il a respecté la ponctuation nous avons remarqué que son texte est bien ponctué comme il a utilisé la majuscule au début de la première et le dernier paragraphe et après chaque point en outre il a mis des signes de ponctuation comme la virgule et le point. Par ailleurs, il a utilisé des substituts avec un vocabulaire vaste. Ensuite, il n'a pas fait des erreurs grammaticales pourtant il a commis quelques erreurs orthographiques. De plus, il a respecté le système temporel il a conjugué les verbes au passé composé (ex : j'ai rencontré) et à l'imparfait (ex : j'avais, j'étais).

Le dix-neuvième apprenant nous avons distingué qu'il a eu six point positifs avec un pourcentage de 66,66%. Cet apprenant a bien structuré sa copie. En plus, nous avons remarqué qu'il a respecté la ponctuation et les majuscules nous avons remarqué que le paragraphe commencé par une majuscule et même il a mis des signes de ponctuation par exemple il a mis un point à la fin de son texte. D'autre part, il a utilisé des substituts plus un vocabulaire varié.

En revanche, il a commis plusieurs erreurs grammaticales et d'autres orthographiques. Mais il a conjugué les verbes à l'imparfait (ex : était, j'étais).

Le vingtième apprenant nous avons remarqué qu'il a eu 6 points positifs avec un pourcentage de 66,66%. Celui-ci n'a pas organisé sa copie. Pourtant, il a respecté la ponctuation et les majuscules nous avons remarqué que le paragraphe commencé par une majuscule et même il a mis des signes de ponctuation. En plus, il a utilisé des substituts. Mais, il a utilisé un vocabulaire réduit. Ensuite, il n'a pas fait des erreurs grammaticales pourtant il a commis quelques erreurs orthographiques. Egalement, il a respecté le système temporel et il a conjugué les à l'imparfait (ex : je marchais).

Le vingt-et-unième apprenant qu'il a eu 1 point positif avec un pourcentage de 11,11%. En ce qui concerne l'organisation de sa copie est mal organisée. En plus, il n'a pas respecté la ponctuation et les majuscules il n'a pas mis les signes de ponctuation comme nous avons remarqué que son texte est commencé par une minuscule. Ensuite, il n'a pas utilisé aucun substitut avec un vocabulaire très limité. Ensuite, nous avons constaté que ce dernier a commis des erreurs orthographiques et d'autres de type grammaticales. Et même nous avons remarqué que l'apprenant n'a pas respecté le système temporel il n'y a pas des verbes conjuguer.

Le vingt-deuxième apprenant nous avons constaté qu'il a eu juste 2 points positifs avec un pourcentage de 22,22%. Il a su pas comment organiser sa copie. En outre, il n'a pas respecté la ponctuation. Pourtant, nous avons distingué qu'il a mis une majuscule après une virgule et au début du paragraphe. En revanche, concernant l'utilisation des substituts cet apprenant n'a pas utilisé aucun substitut avec un vocabulaire très réduit. Aussi, nous avons constaté que ce dernier a commis des erreurs orthographiques et d'autres de type grammaticales. Mais, nous avons remarqué que l'apprenant a respecté le système temporel et il a conjugué les verbes à l'imparfait (ex : c'était).

La vigne troisième apprenant nous avons distingué qu'il a eu six points positifs avec un pourcentage de 66,66%. Premièrement, sa copie est bien organisée et structurée. En plus, nous avons remarqué qu'il a respecté la ponctuation mais il n'a pas respecté les majuscules il a mis des signes de ponctuation par exemple il a mis un point à la fin de son texte. Ensuite, il a utilisé des substituts avec un vocabulaire diversifié. En revanche, nous avons constaté que cet apprenant, il n'a pas fait des erreurs grammaticales pourtant il a commis quelque erreurs

orthographiques. Mais les verbes sont conjugués au passé composé (ex : j'ai rencontré). Donc il a respecté le système temporel.

En ce qui concerne la vigne quatrième apprenant nous avons constaté qu'il a eu trois points positifs avec un pourcentage de 33,33%. Cet apprenant n'a pas organisé sa copie. Pourtant, il a respecté la ponctuation et les majuscules nous avons remarqué que le paragraphe commencé par une majuscule et même il a mis des signes de ponctuation. En revanche, concernant l'utilisation des substituts cet apprenant n'a pas utilisé aucun substitut avec un vocabulaire très limité. Aussi, nous avons constaté que ce dernier a commis des erreurs orthographiques et d'autres de type grammaticales. Mais, nous avons remarqué que l'apprenant a respecté le système temporel et il a conjugué les verbes à l'imparfait (ex : j'avais).

1.2.1.1 aspects matériels

Critères/ Apprenant	L'organisation de la copie		La ponctuation		Les majuscules	
	respectée	Ne pas respectée	Respectée	Ne pas Respectée	Respectée	Ne pas Respectée
Apprenant 1		-		-		-
Apprenant 2		-		-	+	
Apprenant 3	+			-	+	
Apprenant 4	+		+		+	
Apprenant 5		-	+		+	
Apprenant 6		-	+			-
Apprenant 7		-	+		+	
Apprenant 8	+		+		+	
Apprenant 9		-		-	+	
Apprenant 10	+		+		+	
Apprenant 11	+		+		+	
Apprenant 12		-		-	+	
Apprenant 13	+		+		+	
Apprenant 14	+			-		-

Apprenant 15	+			-	+	
Apprenant 16	+		+		+	
Apprenant 17		-		-	+	
Apprenant 18		-	+		+	
Apprenant 19	+		+		+	
Apprenant 20	+		+		+	
Apprenant 21		-		-		-
Apprenant 22		-	+			-
Apprenant 23	+		+			-
Apprenant 24		-	+		+	
Total	12/24	12/24	15/24	9/24	18/24	6/24
Pourcentage	50%	50%	62,5%	37,5%	75%	25%

1.2.1.1 L'analyse des productions écrites d'un point de vue matériel

En analysant ce tableau, nous avons constaté que la majorité des apprenants ont bien organisé et structuré ses copies, à l'exception de deuze d'entre eux. Cependant, en ce qui concerne la ponctuation, nous avons observé que la plupart aussi ont respecté la ponctuation à l'exception de l'apprenant 1 et les apprenants 2, 3, 9, 12, 14, 15, 17,21.Pour l'utilisation du majuscule, nous avons remarqué que tous les apprenants presque ont maitrisé l'emploi du majuscule sauf six apprenants 1, 6, 14, 21, 22,23 car ils ont mis la majuscule après la virgule et au milieu des phrases. Nous avons détaillé cette analyse dans le graphique suivant :

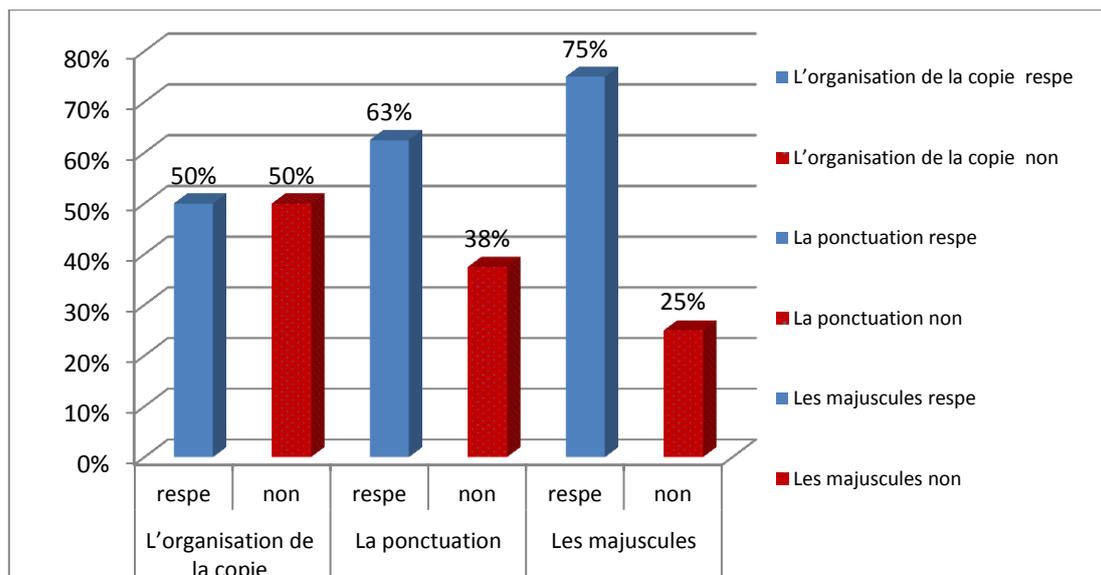


Figure N°1 L'analyse des productions écrites d'un point de vue matériel

En analysant ce graphique, nous avons constaté que 50% des apprenants qu'ont organisé bien leurs copies. Alors que, 50% ne l'ont pas fait. Concernant la ponctuation nous avons remarqué que 62,5% ont respecté la consigne. Tandis que 37,5% ont ne l'a pas respecté. A propos de l'utilisation de les majuscules nous avons observé que 75% apprenants ont les respecté. Cependant 25% ont ne les pas respecté. Nous avons constaté que ce critère n'a pas été bien maîtrisé.

Tableau n°3 : Aspects sémantiques

Critères/ Apprenants	Utilisation des substituts		Utilisation de vocabulaire	
	respectée	ne pas respectée	respectée	ne pas respectée
Apprenant 1		-		-
Apprenant 2	+			-
Apprenant 3	+			-
Apprenant 4	+		+	
Apprenant 5		-	+	
Apprenant 6	+		+	
Apprenant 7	+		+	
Apprenant 8	+		+	
Apprenant 9		-		-
Apprenant 10	+		+	
Apprenant 11	+		+	
Apprenant 12		-		-
Apprenant 13	+		+	
Apprenant 14	+		+	
Apprenant 15	+		+	
Apprenant 16	+			-
Apprenant 17		-		-
Apprenant 18	+		+	
Apprenant 19	+		+	
Apprenant 20	+			-
Apprenant 21		-		-

Apprenant 22		-		-
Apprenant 23	+		+	
Apprenant 24		-		-
Totale	16/24	8/24	13/24	11/24
Pourcentage	66,66%	33,33%	54,16%	45,83%

1.2.1.2L'analyse des productions écrites d'un point de vue sémantique

Dans ce deuxième tableau, nous avons analysé les productions écrites des élèves d'un point de vue sémantique. En ce qui concerne l'utilisation des phrases, nous avons remarqué que la majorité des apprenants ont utilisé les substituts lexicaux et grammaticaux. Sauf les apprenants 1, 5, 9, 12, 17, 21, 22,24. Et à propos le vocabulaire, les résultats du tableau nous montrent que le nombre de nouveaux mots utilisés se diffère d'une copie à une autre. La plupart des apprenants ont utilisé un vocabulaire limité avec des simples phrases. À l'exception de 13 d'entre eux qui ont utilisé un vocabulaire varié. Nous avons détaillé cette analyse dans le graphique suivant :

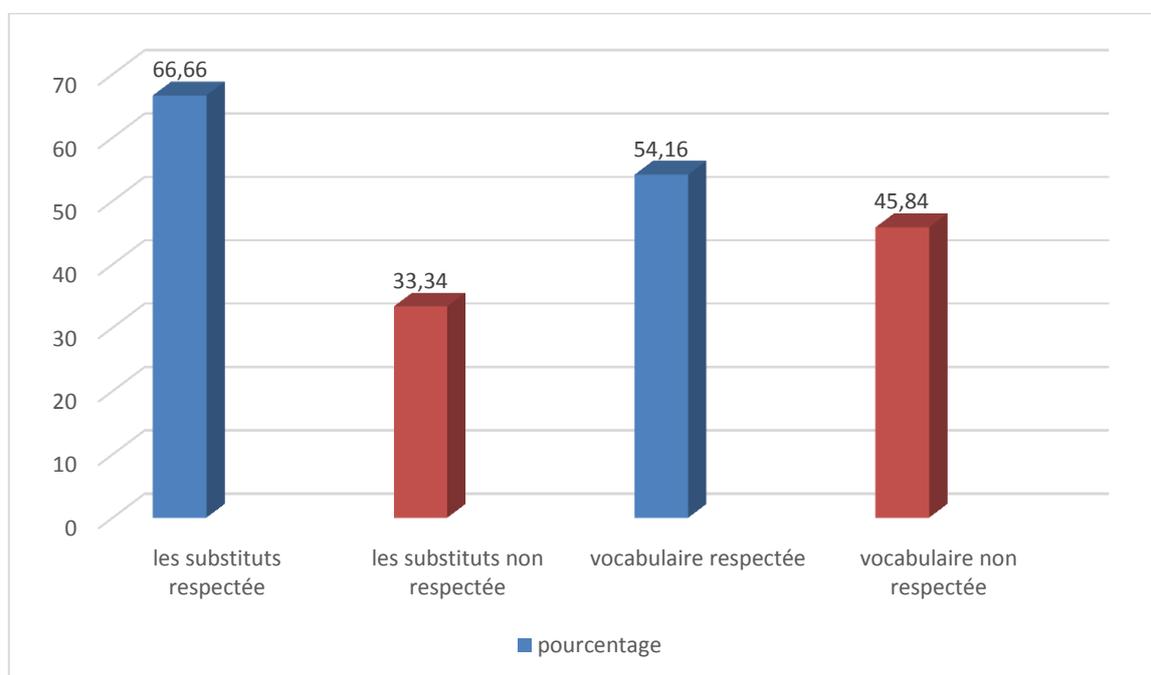


Figure N°2L'analyse des productions écrites d'un point de vue sémantique

A travers l'analyse de ce graphique nous avons observé que 66,66% ont utilisé des substituts. En revanche 33,33% des apprenants n'ont pas les utilisés. Concernant le vocabulaire 54,16% parmi les apprenants qui ont utilisé un vocabulaire vaste et riche. Mais 45,84% ont employé un vocabulaire restreint. Cela traduit la pauvreté des élèves au niveau du vocabulaire et qu'ils ne maîtrisent pas l'écriture.

Tableau n°4 : Les aspects morphosyntaxiques

Critères/ Apprenants	les erreursgrammaticales		les erreursorthographiques		Utilisation dePassé composé		L'utilisation de l'imparfait	
	ne pas commis	commis	ne pas commis	commis	respectée	ne pasrespectée	respectée	ne pasrespectée
Apprenant 1		-		-		-		-
Apprenant 2	+			-	+		+	
Apprenant 3	+			-		-	+	
Apprenant 4	+			-		-	+	
Apprenant 5		-		-		-	+	
Apprenant 6		-		-	+		+	
Apprenant 7	+			-	+		+	
Apprenant 8		-		-		-	+	
Apprenant 9		-		-		-		-
Apprenant 10		-		-		-	+	
Apprenant 11	+		+			-	+	
Apprenant 12		-		-		-	+	
Apprenant 13		-		-		-	+	
Apprenant 14	s-			-		-	+	
Apprenant 15	+			-	+		+	
Apprenant 16		-		-		-	+	
Apprenant 17		-		-		-		-
Apprenant 18	+			-	+		+	
Apprenant 19		-		-		-	+	
Apprenant 20	+			-		-	+	
Apprenant 21		-		-		-	+	
Apprenant 22		-		-		-	+	
Apprenant 23	+			-	+			-
Apprenant 24		-		-	-		+	
Totale	9/24	15/24	1/24	23/24	6/24	18/24	20/24	04/24
Pourcentage	37,5%	62,5%	4,16%	95,83%	25%	75%	83,33%	16,66%

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

Pendant cette analyse, nous avons basé sur les erreurs grammaticales et les erreurs orthographiques de chaque apprenant et le respect du système temporel. Nous avons analysé les productions écrites des apprenants sur le plan morphosyntaxique. Concernant les erreurs grammaticales et orthographiques nous avons constaté que quelques apprenants ont commis des erreurs grammaticales et d'autres de type orthographique. Nous avons compté les erreurs soulevés lors la rédaction, nous avons trouvé aussi que le nombre des erreurs orthographiques est plus que celles grammaticales. Chaque texte contient plus de 5 erreurs. Nous avons remarqué que 18 des apprenants n'ont pas respecté le système temporel voilà ce qui montre que les apprenants sont désintéressés. Les apprenants 2, 6, 7, 15,18 ont respecté le système temporel, ils ont conjugué les verbes au passé composé et à l'imparfait. Nous avons détaillé cette analyse dans le graphique suivant :

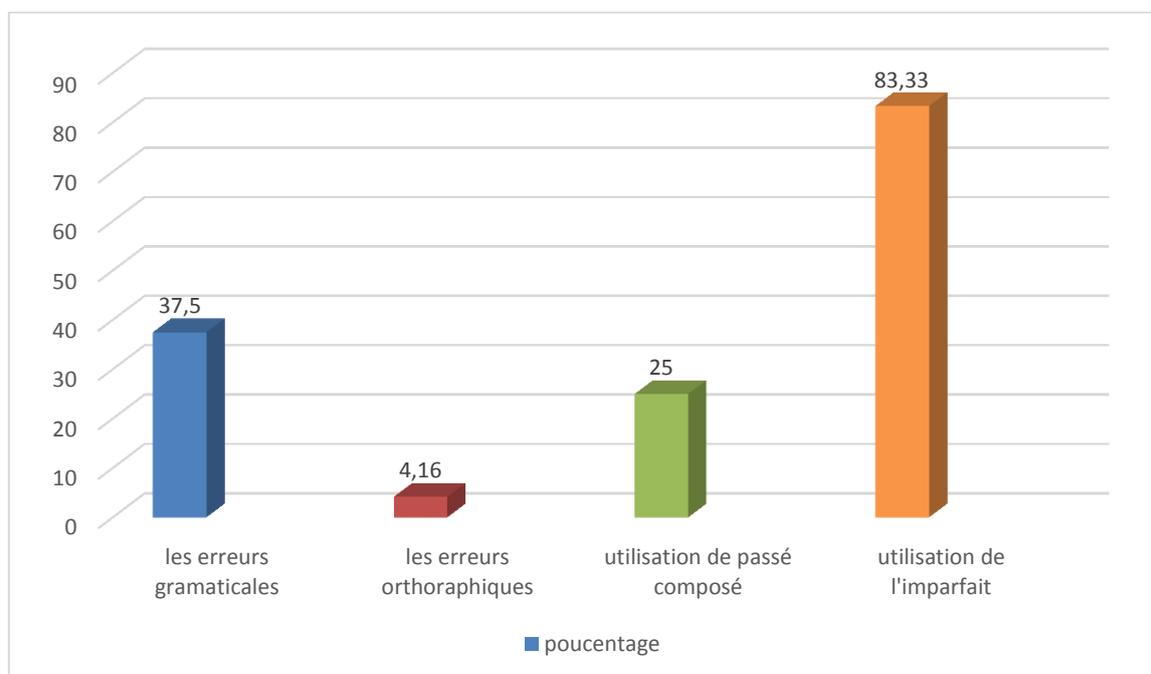


Figure N°3L'analyse des productions écrites d'un point de vue morphosyntaxique

A travers l'analyse de ce graphique nous avons constaté que 37,5% apprenants qui n'ont pas commis des erreurs grammaticales. Et 4,16 % n'ont pas fait des erreurs orthographiques. Cela reflète le manque de compétence des élèves en ce qui concerne les règles grammaticales et orthographiques, indiquant ainsi qu'ils ne les maîtrisent pas. En plus, 25% n'ont pas respecté le système temporel et ont conjugué les verbes au passé composé en outre nous avons marqué que 83,33% ont conjugué les verbes à l'imparfait nous pouvons dire

que la majorité des apprenants ont conjugué les verbes à l'imparfait. Les résultats de cette analyse indiquent que les apprenants ont des difficultés au niveau de la conjugaison.

1.2.2 Analyse des productions écrites du groupe expérimental

critères	Aspects									Totale
	matériels			Sémantiques		Morphosyntaxiques				
Groupes Indicateurs	I1	I2	I3	I1	I2	I1	I2	I3	I4	
Groupe 1	+	+	+	+	-	+	+	-	+	7/9 77,77%
Groupe 2	+	+	+	+	+	+	+	-	+	8/9 88,88%
Groupe 3	+	+	+	+	-	-	-	+	+	6/9 66,66%
Groupe 4	+	+	+	+	+	+	-	+	+	8/9 88,88%
Groupe 5	+	+	+	+	+	+	-	-	+	7/9 77,77%
Groupe 6	-	-	+	+	-	-	-	-	+	3/9 44,44%
Totale	5/6	5/6	6/6	6/6	3/6	4/6	2/6	2/6	6/6	
Pourcentage	83,33%	83,33%	100%	100%	50%	6,66%	3,33%	33,33%	100%	

Tableau 05 Grille d'évaluation 2

Dans ce tableau, nous avons constaté que le premier groupe a eu 7 points positifs sur un total de 9 avec un pourcentage de 77,77%. Ce dernier a bien organisé sa copie et même il a bien structuré en outre il a respecté la ponctuation nous avons remarqué que son texte a bien ponctué comme il a utilisé la majuscule au début de le première et le dernier paragraphe et après chaque point en plus il a mis des signes de ponctuation comme la virgule et le point. Par ailleurs, il a utilisé des substituts. Cependant, le vocabulaire était peu développé. Ensuite, il n'a pas commis les erreurs de deux types grammaticales et orthographiques. Par ailleurs, il a respecté le système temporel il a conjugué les verbes à l'imparfait (ex : j'avais, je portais, je faisais, j'étais).

Concernant le deuxième groupe nous avons observé que ce groupe a eu 8 points positifs sur un total de 9 avec un pourcentage de 88,88%. Ce groupe est considéré comme le pourcentage le plus élevé et même cela montre qu'il est compétent. Nous avons remarqué que sa copie est propre et bien organisée avec une belle écriture. En plus, il a respecté la ponctuation et les majuscules nous avons constaté que le premier et le dernier paragraphe commencé par une majuscule et même il a mis des signes de ponctuation par exemple il a mis un point à la fin de chaque paragraphe. Par ailleurs, il a utilisé des substituts avec un vocabulaire riche. De plus, il n'a pas commis des erreurs orthographiques et grammaticales. Comme il a respecté le système temporel nous avons vu qu'il a conjugué les verbes au passé composé (ex : j'ai fait) et à l'imparfait (ex : j'étais) et correctement. Donc, nous pouvons dire que la production écrite de ce groupe cohérente et bien structurée.

En ce qui concerne le troisième groupe nous avons distingué qu'il a eu six points positifs avec un pourcentage de 66,66%. À propos l'organisation de la copie est organisée et bien structurée avec une belle écriture. En plus, nous avons remarqué qu'il a respecté la ponctuation et les majuscules nous avons remarqué que le paragraphe commencé par une majuscule et même il a mis des signes de ponctuation par exemple il a mis un point à la fin de son texte et après chaque phrases. D'autre part, il a utilisé des substituts avec un vocabulaire limité. En revanche, il a commis plusieurs erreurs grammaticales et d'autres orthographiques. Comme il a respecté le système temporel nous avons vu qu'il a conjugué les verbes au passé composé (ex : j'ai eu, J'ai aimé, J'ai ressenti). Et à l'imparfait (ex : j'étais).

Le quatrième groupe nous avons observé que ce groupe a eu 8 points positifs sur un total de 9 avec un pourcentage de 88,88%. Ce groupe est considéré aussi parmi le pourcentage le plus élevé. En ce qui concerne l'organisation de la copie nous avons remarqué que sa copie est propre et bien organisée avec une belle écriture. De plus, il a respecté la ponctuation et les majuscules nous avons constaté que son texte commencé par une majuscule et même il a mis des signes de ponctuation par exemple il a mis un point à la fin de son texte et il a mis des virgules entre les phrases. Par ailleurs, il a utilisé des substituts avec un vocabulaire vaste. De plus, il n'a pas commis des erreurs grammaticales pourtant il a commis quelques erreurs orthographiques. Comme il a respecté le système temporel nous avons vu qu'il a conjugué les verbes au passé composé (ex : j'ai rencontré) et à l'imparfait (ex : était, j'avais, s'appelait) et correctement. Donc, nous pouvons dire que la production écrite de ce groupe cohérente et bien structurée.

Le cinquième groupe nous avons observé qu'il a eu 7 points positifs sur un total de 9 avec un pourcentage de 77,77%. Nous avons remarqué qu'il a bien structuré sa copie. En plus, nous avons constaté qu'il a respecté la ponctuation et les majuscules son texte a commencé par une majuscule et même il a mis des signes de ponctuation par exemple il a mis un point à la fin de son texte. D'autre part, il a utilisé des substitués lexicaux (ex : mes amis, Maha, Sarah, Ilham, Yasmine, Hadil) plus un vocabulaire varié. En revanche, il a commis plusieurs erreurs grammaticales et d'autres orthographiques. Mais il a respecté le système temporel nous avons vu qu'il a conjugué les verbes à l'imparfait (ex : j'avais, était, j'invitais).

Le sixième groupe nous avons constaté qu'il a eu 4 points positifs sur un total de 9 la note la plus faible avec un pourcentage de 44,44%. À propos l'organisation de la copie était mal organisée. Cependant, nous avons observé qu'il n'a pas respecté la ponctuation et il n'a pas mis les signes de ponctuation dans son texte pourtant il a respecté les majuscules comme nous avons remarqué que les deux paragraphes ont commencé par une majuscule. D'autre part, il a utilisé des substituts grammaticaux (ex : je, mon) avec un vocabulaire très basique. Aussi, nous avons constaté que ce dernier a commis des erreurs orthographiques et d'autres de type grammaticales. Mais les verbes sont conjugués à l'imparfait (ex : j'avais, chantais, était, partions). Donc il a respecté le système temporel.

1.2.2.1 aspects matériels

Critères/ groupes	L'organisation De la copie		La ponctuation		Les majuscules	Les majuscules
	respectée	Ne pas respectée	respectée	Ne pas respectée	respectée	Ne pas respectée
Groupe 1	+		+		+	
Groupe 2	+		+		+	
Groupe 3	+		+		+	
Groupe 4	+		+		+	
Groupe 5	+		+		+	
Groupe 6		-		-	+	
Totale	5/6	1/6	5/6	1/6	6/6	0/6
Pourcentage	83,33%	16,66%	83,33%	16,66%	100%	00%

1.2.2.1L'analyse des productions écrites d'un point de vue matériel

En analysant ce tableau, nous avons constaté que la majorité des groupes ont bien organisé et structuré leurs copies, à l'exception de groupe six. Cependant, en ce qui concerne la ponctuation, nous avons observé que la plupart aussi ont respecté la ponctuation à l'exception de groupe 6. Pour l'utilisation de la majuscule, nous avons remarqué que tous les groupes ont maîtrisé l'emploi des majuscules car ils ont tous commencé leurs textes par une majuscule et ils ont mis point à la fin. Nous avons détaillé cette analyse dans le graphique suivant :

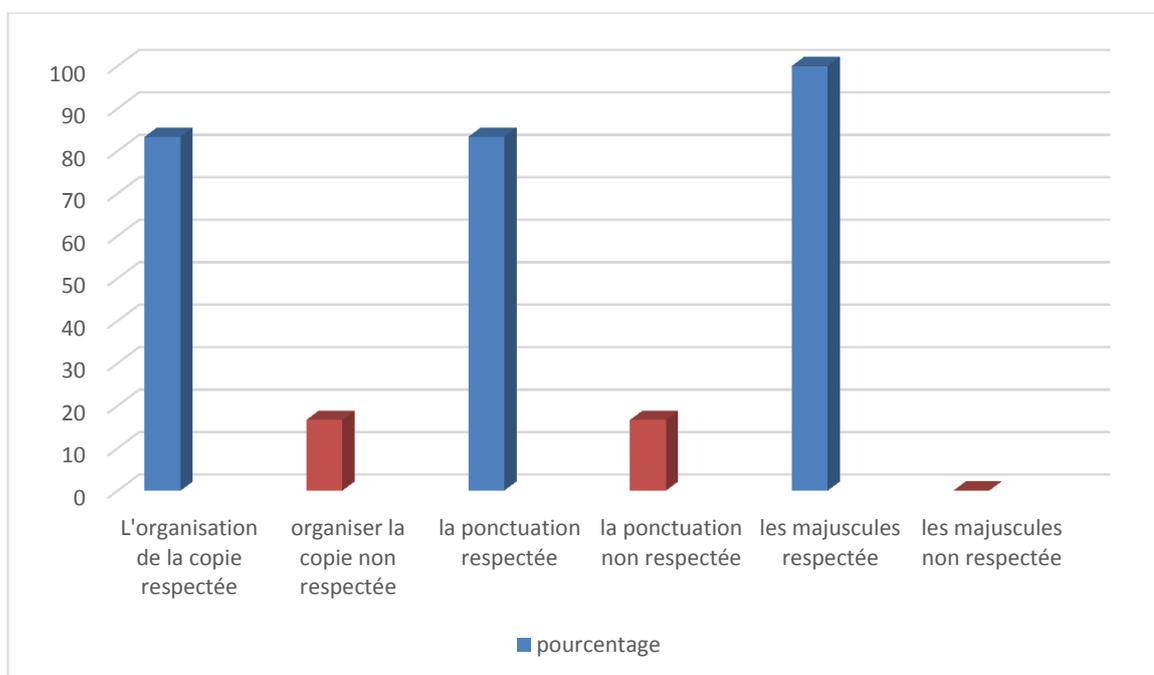


Figure N°4 L'analyse des productions écrites d'un point de vue matériel

A travers l'analyse de ce graphique, nous avons constaté que 83,33% qui ont organisé et soigné bien leurs copies. Alors que, 16,67% ne l'ont pas fait. Concernant la ponctuation nous avons remarqué que 83,33% ont respecté la ponctuation. Tandis que 16,67% ont ne l'a pas respecté. À propos de l'utilisation de les majuscules nous avons observé que 100% ont les respecté c'est à dire tous les groupes. Donc, Nous avons constaté que ces critères ont bien les maîtrisés.

1.2.2.2 Aspects sémantiques

Critères/ groupes	Utilisation des substituts		utilisation de vocabulaire	
	respectée	ne pas respectée	respectée	ne pas respectée
Groupe 1	+			-
Groupe 2	+		+	
Groupe 3	+			-
Groupe 4	+		+	
Groupe 5	+		+	
Groupe 6	+			-
Totale	6/6	0/6	3/6	3/6
Pourcentage	100%	00%	50%	50%

1.2.2.2L'analyse des productions écrites d'un point de vue sémantique

Dans ce deuxième tableau, nous avons analysé les productions écrites des groupes d'un point de vue sémantique. En ce qui concerne l'utilisation des phrases, nous avons remarqué que la majorité des groupes ont utilisé les substituts lexicaux et grammaticaux. Et à propos le vocabulaire, les résultats du tableau nous montrent que le nombre de nouveaux mots utilisés se diffère d'une copie à une autre. La plupart des groupes ont utilisé un vocabulaire riche et vaste avec des simples phrases. À l'exception de groupe 1, 3,6 qui ont utilisé un vocabulaire limité. Nous avons détaillé cette analyse dans le graphique suivant :

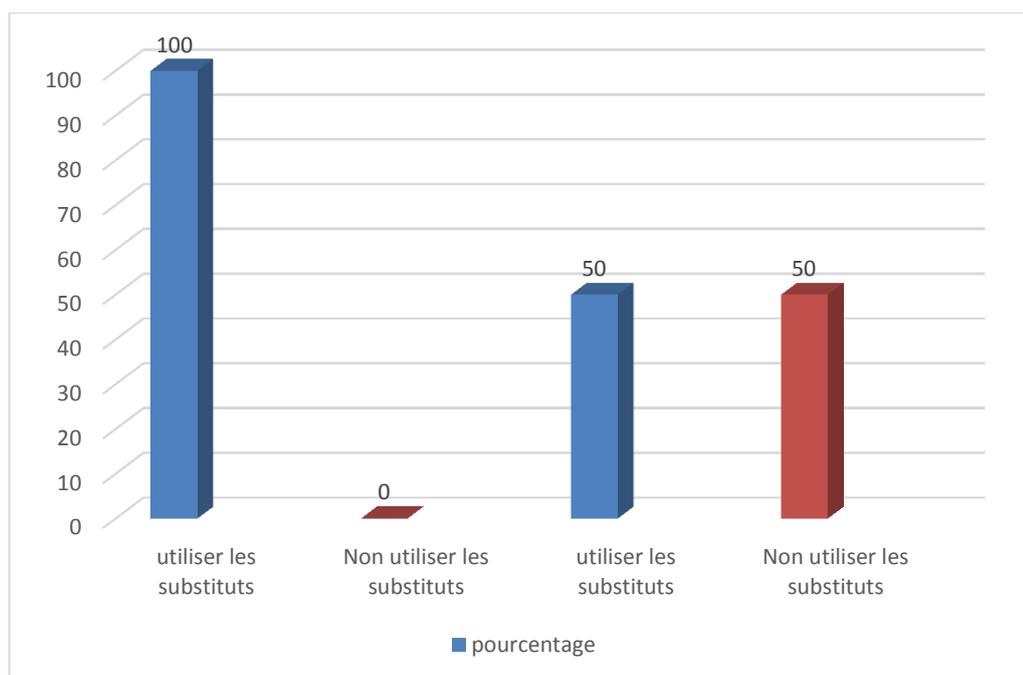


Figure N°5L’analyse des productions écrites d’un point de vue sémantique

A travers l’analyse de ce graphique nous avons observé que 100% ont utilisé des substituts. Concernant le vocabulaire 50% qui ont utilisé un vocabulaire vaste et riche. Et l’autre moitié 50% ont employé un vocabulaire restreint. Cela traduit que ces critères ont bien les maîtrisés.

1.2.2.3 Les aspects morphosyntaxiques

Critères/ groupes	Les erreurs grammaticales		es erreurs orthographiques		Utilisation de Passé composé		Utilisation de L'imparfait	
	ne pas commis	commis	ne pas commis	commis	respectée	Ne pas respectée	respectée	Ne pas respectée
Groupe 1	+		+			-	+	
Groupe 2	+		+			-	+	
Groupe 3		-		-	+		+	
Groupe 4	+			-	+		+	
Groupe 5		-		-		-	+	
Groupe 6	+			-		-	+	
Totale	4/6	2/6	2/6	4/6	2/6	4/6	6/6	0/6
Pourcentage	66,66%	33,33%	33,33%	66,66%	33,33%	66,66%	100%	00%

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

Pendant cette analyse, nous avons basé sur les erreurs grammaticales et les erreurs orthographiques de chaque groupe et le respect du système temporel. Nous avons analysé les productions écrites des groupes sur le plan morphosyntaxique. Concernant les erreurs grammaticales et orthographiques nous avons constaté que quelques groupes ont commis des erreurs grammaticales et d'autres de type orthographique. Nous avons compté les erreurs soulevés lors la rédaction, nous avons trouvé aussi que le nombre des erreurs orthographiques est plus que celles grammaticales. Chaque texte contient plus de 4 erreurs. Nous avons remarqué aussi qu'ils ont respecté le Système temporel voilà ce qui montre que tous les groupes n'ont pas des difficultés au niveau de la conjugaison. Les groupes 1, 2, 3, 4, 5, 6 ont respecté le système temporel, ils ont conjugué les verbes au passé composé et à l'imparfait. Nous avons détaillé cette analyse dans le graphique suivant :

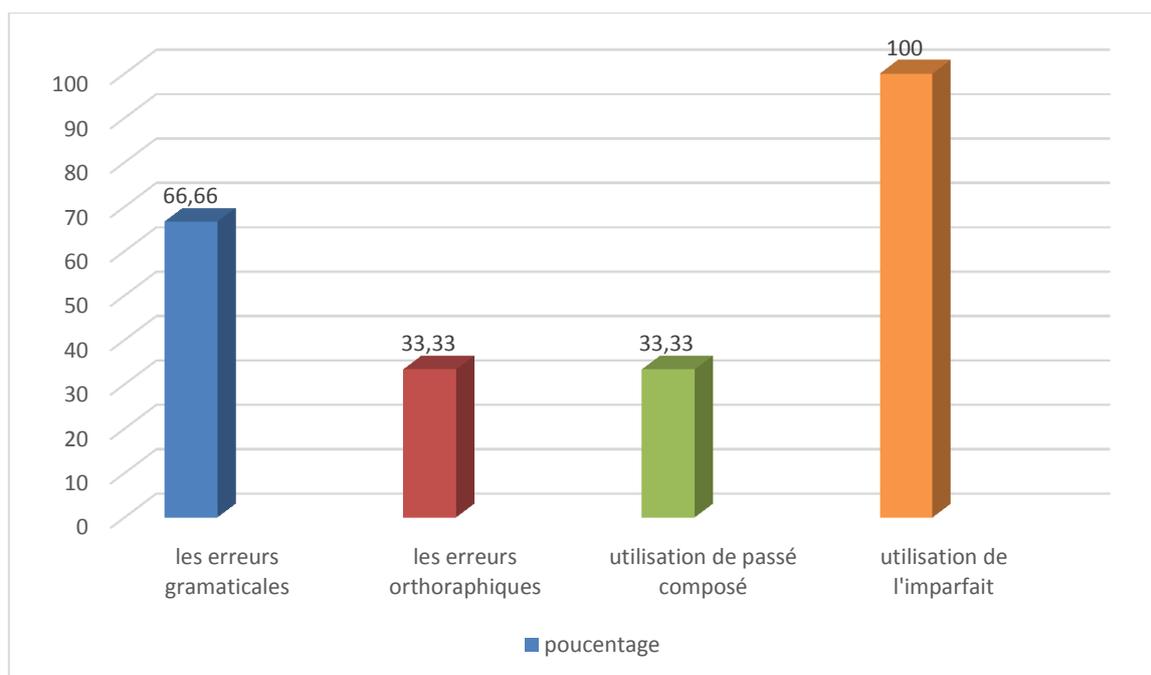


Figure N°6 L'analyse des productions écrites d'un point de vue morphosyntaxique

A travers l'analyse de ce graphique nous avons constaté que 66,66% qui n'ont pas commis des erreurs grammaticales. Et 33,33% n'ont pas fait des erreurs orthographiques. Cela reflète le manque de compétence. En ce qui concerne les règles grammaticales et orthographiques. En plus, 33,33% ont respecté le système temporel et ont conjugué les verbes au passé composé en outre nous avons marqué que 100% nous pouvons dire que la majorité des apprenants ont conjugué les verbes à l'imparfait. Les résultats de cette analyse indiquent que les apprenants n'ont pas des difficultés au niveau de la conjugaison.

1.2.3 Comparaison du groupe témoin et expérimental

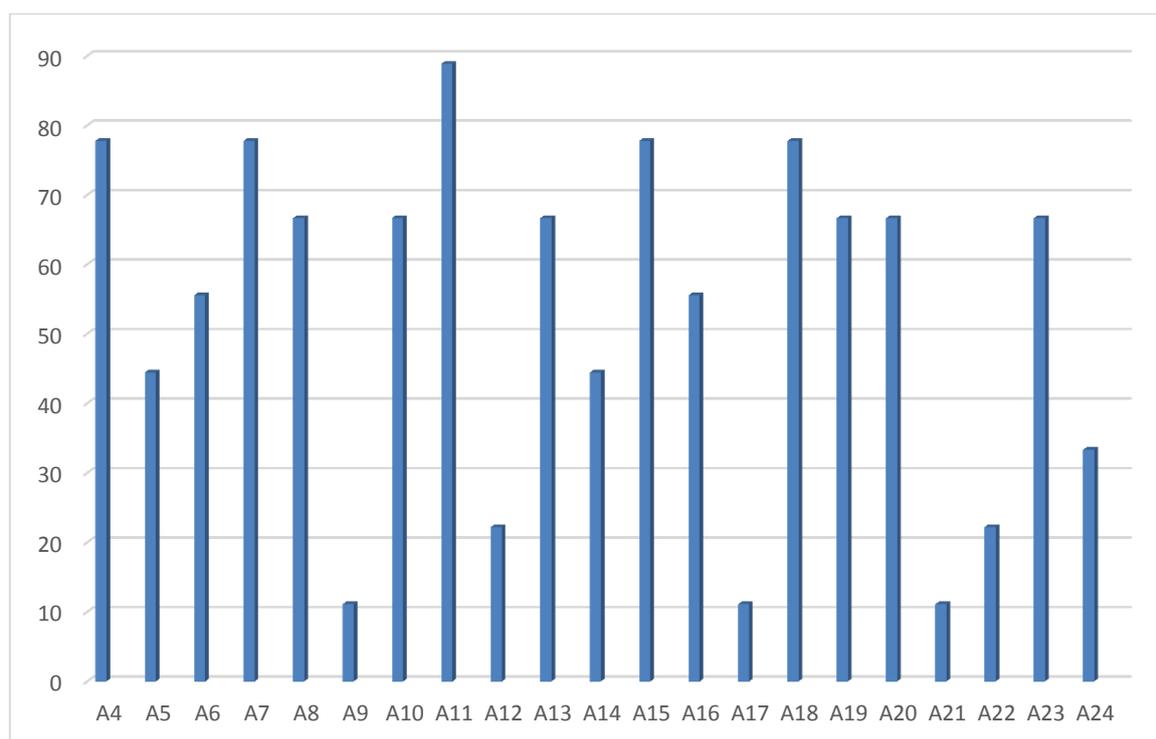


Figure N°7 Degré de réussite du groupe témoin

D'après cet histogramme, nous constatons différentes performances des apprenants. L'apprenant 11 se distingue avec le plus haut degré de réussite, atteignant un pourcentage de 88,88%. Quatre autres apprenants ont obtenu un degré de réussite de 77,77%. L'apprenant 8, 10, 13, 19, 20, 23 qui ont atteint un degré de réussite de 66,66%. Ensuite, nous remarquons quatre autres apprenants 2, 3, 6, 16 ayant un taux de réussite de 55,55%. Les apprenants 5 et 14 ont obtenu un pourcentage de 44,44%. L'apprenant 24 a eu un degré de réussite de 33,33%. L'apprenant 12 et l'apprenant 22 ont eu un pourcentage de 22,22%. En revanche, les apprenants 9 et 17 et 21 ont obtenu un taux de réussite de 11,11%. Enfin, l'apprenant 1 et 14 affiche le degré de réussite le plus faible avec 00%.

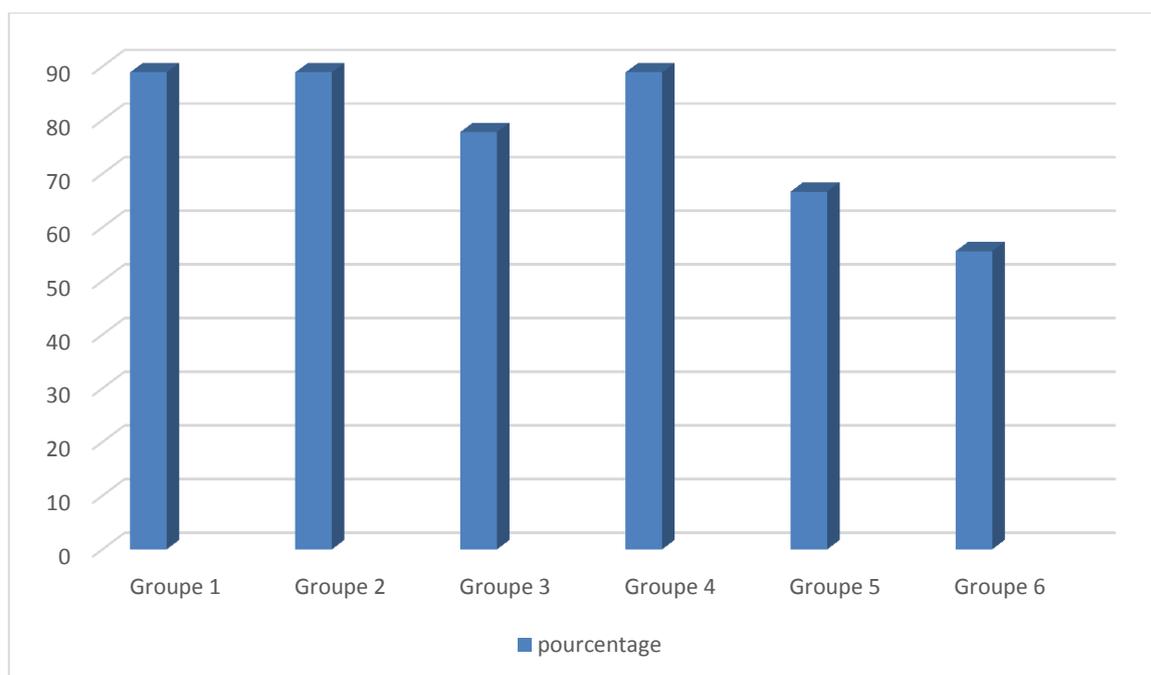


Figure N°8 Degré de réussite du groupe expérimental

A travers l'analyse de ce graphique nous avons remarqué que presque tous les groupes ont obtenu un taux de réussite élevé. Les groupes deux et quatre ont atteint 88,88% de réussite. En revanche, le premier groupe a obtenu un taux de réussite 77,77%. Cependant, nous avons observé que le groupe cinq et trois ont obtenu un taux de réussite de 66,66%. Finalement, le sixième groupe obtient le pourcentage 44,44% c'est le plus faible par rapport aux autres.

2. Comparaison de la production écrite dans les deux groupes

À la fin de notre expérimentation, nous avons réalisé une synthèse comparative qui met en évidence les moments clés qui ont marqué les expérimentations menées dans les deux groupes. Cette synthèse se présente sous forme de points saillants, permettant ainsi de résumer les résultats obtenus. L'objectif était d'évaluer les bénéfices du travail en groupe en tant que stratégie, qui a déjà démontré une base théorique solide, dans deux situations totalement différentes : comparer les résultats des productions écrites réalisées individuellement avec celles réalisées en groupe.

-Les apprenants ont obtenu de meilleurs résultats en travaillant en groupe plutôt qu'individuellement. Leurs textes témoignent de la présence de très peu d'erreurs et de difficultés. Ils ont réussi à rédiger un texte cohérent et leurs copies sont bien structurées, avec une bonne utilisation de la ponctuation et une répartition adéquate en paragraphes. En ce qui concerne les textes rédigés individuellement ont confirmé la présence de nombreuses

difficultés et imperfections, que ce soit d'un point de vue matériel, sémantique ou morphosyntaxique. Les apprenants ont fréquemment utilisé des constructions de phrases simples, qui étaient parfois mal structurées.

2.1 L'analyse des productions écrites d'un point de vue matériel

-Nous avons remarqué que les deux groupes leurs textes étaient marqués par la présence de peu d'erreurs et de difficultés. Ils ont réussi à rédiger un texte cohérent et leurs copies sont bien structurées.

-En ce qui concerne la ponctuation et le respect des majuscules les apprenants qui ont travaillé en groupe ont employé les majuscules correctement, on peut constater que le texte est globalement bien ponctué. Ce groupe a correctement utilisé les majuscules au début de chaque phrase.

-Contrairement le groupe témoin nous avons constaté que la ponctuation est mal utilisée pratiquement inexistante. Aussi les apprenants ont du mal à maîtriser l'utilisation des majuscules au début des phrases.

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

Du point de vue sémantique, les idées présentes dans les deux textes produits en groupe sont bien organisées. Les apprenants ont bien employé les substituts lexicaux et grammaticaux, ce qui assure la cohérence et enchaînement des phrases dans le texte.

-En ce qui concerne le vocabulaire, nous avons remarqué que les deux groupes ont rédigé des textes en utilisant des phrases courtes et un vocabulaire très simple.

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

Nous avons trouvé que les deux groupes ont respecté le système temporel, ils ont conjugué les verbes au passé composé et l'imparfait pour la description des événements de leurs souvenirs.

-En ce qui concerne les erreurs commises par les groupes expérimentaux, on peut constater que les productions écrites réalisées collectivement présentent peu d'erreurs grammaticales et orthographiques, contrairement aux textes réalisés individuellement qui sont remplis d'erreurs, que ce soit au niveau de l'orthographe ou de la grammaire. En ce qui concerne les erreurs d'orthographe, nous avons trouvé que les groupes des apprenants sont ajouté des lettres à des mots et ils ont oublié d'autres.

-Concernant la conjugaison nous avons observé que les deux groupes utilisaient le passé composé et l'imparfait, cependant, dans le travail individuel, l'écriture des verbes était souvent entachée d'erreurs, à l'exception de quelques copies. Et pour le travail en groupe, nous avons remarqué que l'écriture des verbes était juste et correcte.

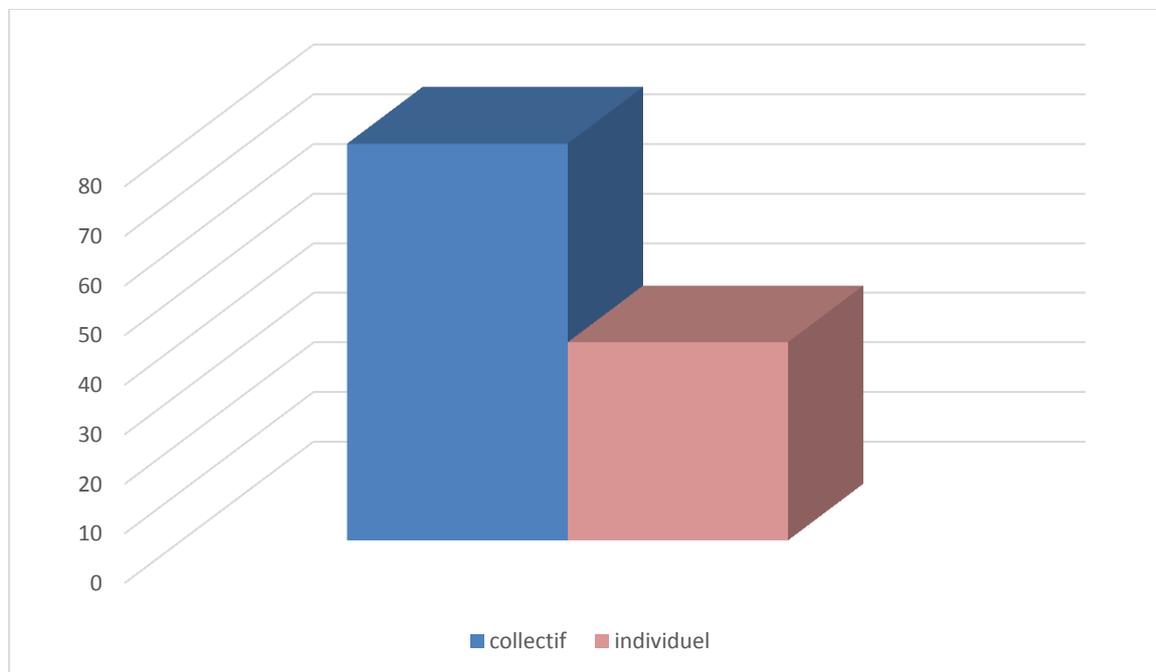


Figure N° 09 Evaluation de la production écrite dans les deux groupes

Synthèse générale

Au final, la collaboration implique un engagement mutuel des individus dans un effort coordonné pour accomplir une tâche commune et résoudre un problème ensemble. Par conséquent, le travail collaboratif a contribué à améliorer le niveau d'écriture des apprenants. Il a joué un rôle significatif dans le développement des compétences linguistiques et communicationnelles chez les apprenants de troisième année moyenne. Egalement, le travail collaboratif est une nouvelle stratégie qui permet aux apprenants de travailler, réfléchir et agir ensemble, favorisant ainsi la coopération et l'efficacité. Il leur permet de parvenir à un consensus et d'acquérir une pensée collective, renforçant la cohésion et l'efficacité.

Conclusion partielle

A travers la comparaison des productions écrites individuelles et collectives, nous pouvons constater que quel que soit le niveau des apprenants, le travail en groupe est toujours plus bénéfique et de meilleure qualité que le travail individuel. L'analyse des copies des apprenants nous a également révélé que lors des activités de groupe, de nouvelles compétences émergent et la timidité disparaît. Les apprenants ont la possibilité de revenir sur ce qu'ils ont écrit. Pendant les interactions et les échanges verbaux, tous les membres de la classe peuvent intervenir et confronter leurs points de vue sur ce qu'ils vont écrire. Même s'ils ne maîtrisent pas parfaitement le français, ils utilisent d'autres moyens tels que l'alternance codique ou la traduction littérale pour faire comprendre ce qu'ils veulent écrire. Grâce à cette méthode de travail, les bons apprenants deviennent puissants et apportent une contribution essentielle à l'apprentissage des apprenants les moins bons. C'est pourquoi il est judicieux que l'enseignant à former des groupes hétérogènes afin que les apprenants les moins avancés puissent bénéficier des compétences des apprenants plus avancés et améliorer leur niveau.

Conclusion Générale

Conclusion Générale

Au cours de notre étude, nous avons examiné l'utilisation du travail collaboratif en tant que stratégie pédagogique visant à améliorer la compétence de la production écrite en français langue étrangère chez les apprenants de 3ème année moyenne.

Notre recherche s'appuie sur deux cadres théoriques. Dans le premier chapitre, nous avons examiné en détail la production écrite en définissant ses différentes modalités, ses composantes et nous avons exploré les notions théoriques liées à nos objectifs de recherche. Le deuxième chapitre est consacré au fonctionnement du travail en groupe, en mettant en évidence son rôle au sein des différentes méthodologies, en présentant ses modèles et en abordant l'évaluation de la production écrite.

Dans la partie pratique de notre étude, nous avons adopté une approche expérimentale en formant deux groupes distincts : un groupe témoin et un groupe expérimental. Nous avons donné aux apprenants la tâche de rédiger un texte narratif qui parle des souvenirs. Pour comparer les résultats et vérifier nos hypothèses, nous avons utilisé une grille d'évaluation et d'analyse. Le travail collaboratif offre un environnement propice où les apprenants peuvent investir d'efforts et exprimer leur créativité lors de la rédaction des productions écrites. Il permet aux apprenants de surmonter leurs difficultés linguistiques et de consolider leurs compétences linguistiques. Ce dispositif favorise l'amélioration des écrits grâce aux échanges d'idées et aux confrontations au sein du groupe.

En effet, à travers cette recherche, nous sommes parvenus à reconnaître que cet outil méthode pédagogique privilégiée dans le domaine de la didactique des langues crée un espace propice où l'apprenant peut être actif. Elle favorise un environnement d'échange et de partage qui incite les apprenants à poser des questions, à se soutenir mutuellement et à se corriger les uns les autres. Elle encourage également les apprenants à s'exprimer sans hésitation, timidité ou crainte.

Ensuite, ce contexte favorise les apprenants à devenir plus actifs, dynamiques et motivés dans leur travail, incitant ainsi à fournir des efforts supplémentaires. Leur engagement est renforcé lorsqu'ils ont la possibilité de participer à des échanges interactifs. Cette approche facilite l'accès à l'écrit en français langue étrangère et contribue à son amélioration en permettant aux apprenants de s'investir davantage dans leur apprentissage.

Avec l'évolution de la didactique et l'émergence des méthodes pédagogiques actuelles, le travail de groupe occupe une position essentielle et une valeur didactique indéniable dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Enfin, nous espérons que notre étude est recommandée d'encourager les enseignants à mettre en pratique cette approche de manière concrète dans leurs classes de français langue étrangère, en veillant à mobiliser toutes les conditions et les ressources nécessaires pour garantir un bon déroulement du travail collaboratif.

Références Bibliographiques

Références bibliographique

- BRUANDET, J, MAINGUENEAU, D. (2015). *Écrire un mémoire*. Paris : Dunod.
- CHERVAL, A, DOLZ, J, SCHNEUWLY, B. (1993). *La production écrite à l'école*, Bruxelles : de la théorie à la pratique.
- COGIS, D, ROSEN, E. (2001). *La production écrite*, Paris : Hachette Education.
- COHEN .G-E. (1994). *Le travail de groupe stratégie d'enseignant pour la classe hétérogène*, Montréal: les éditions de chenelière.
- CUQ, J-P, (2003), *Dictionnaire de didactique de FLE*, Paris : CLÉ international.
- CUQ, J-P, GRUCA, I, (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère*, Paris : Presse universitaires de Grenoble.
- Cohen, G-E, (1994) *Le travail de groupe*, Montréal : stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène, Les édition de la Chenelière.
- FOURNIER, (1832), *Essai sur l'origine de l'écriture*, Paris : Rue de la Rochefoucauld. noor-book.com/zn3ywh.
- MOIRAND, S, (1979). *Situations d'écrit, compréhension/production en français langue étrangère*. Paris : CLE International.
- PENDANX, M. (1984). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, France : Hachette
- RICARDOU, J, (1986), *Ecrire en classe*, Paris : Le centre culturel de Cerisy-la-salle.
- ROBERT, J.P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris :Edition Ophays.
- ROBERT, J-P, (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : l'essentiel français, 2eme édition.
- SCHNEUWLY, B. (1988), *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris : Delachaux et Niestlé,

Document

Document d'accompagnement du programme de français3ème AM

Annexes

Annexe1 : la grille d'évaluation du groupe EVA qui s'est inspiré du philosophe et linguiste américain Morris.

Critères	Indicateurs
Aspect matériels	-l'organisation des copies -respect de la ponctuation -respect de la majuscule
Aspects sémantiques	-utilisation des substituts lexicaux et grammaticaux -le vocabulaire dans son ensemble de la langue homogène et adaptés à l'écrit
Aspects morphosyntaxiques	-l'orthographe de la phrase est dans l'ensemble correcte -l'orthographe grammaticales est dans l'ensemble correcte - l'utilisation de passe composé -L'utilisation de l'imparfait

Annexe2 : La Grille d'évaluation du groupe EVA qui s'est inspiré du philosophe et linguiste américain Morris.

Critères	Indicateurs
Aspect matériels	<ul style="list-style-type: none">-l'organisation des copies-respect de la ponctuation-respect de la majuscule
Aspects sémantiques	<ul style="list-style-type: none">-utilisation des substituts lexicaux et grammaticaux-le vocabulaire dans son ensemble de la langue homogène et adaptés à l'écrit
Aspects morphosyntaxiques	<ul style="list-style-type: none">-l'orthographe de la phrase est dans l'ensemble correcte-l'orthographe grammaticales est dans l'ensemble correcte- l'utilisation de passe composé-L'utilisation de l'imparfait

Table des illustrations

Liste des Tableaux

Tableau 1 : Analyse des productions écrites du groupe témoin..... 38

Tableau 2 :L’analyse des productions écrites d’un point de vue matériel 45

Tableau 3 :L’analyse des productions écrites d’un point de vue sémantique 48

Tableau 4 :L’analyse des productions écrites d’un point de vue morphosyntaxique 51

Tableau 5: Analyse des productions écrites du groupe expérimental 53

Tableau 6 : L’analyse des productions écrites d’un point de vue matériel 56

Tableau 7 :L’analyse des productions écrites d’un point de vue sémantique 58

Tableau 8 : L’analyse des productions écrites d’un point de vue morphosyntaxique 60

Liste des figures

Figure N°1 L’analyse des productions écrites d’un point de vue matériel 47

Figure N°2 L’analyse des productions écrites d’un point de vue sémantique 49

Figure N°3L’analyse des productions écrites d’un point de vue morphosyntaxique..... 52

Figure N°4 L’analyse des productions écrites d’un point de vue matériel 57

Figure N°5 L’analyse des productions écrites d’un point de vue sémantique 59

Figure N°6 L’analyse des productions écrites d’un point de vue morphosyntaxique 61

Figure N°7 Degré de réussite du groupe témoin 62

Figure N°8 Degré de réussite du groupe expérimental 63

Figure N° 09Evaluation de la production écrite dans les deux groupes..... 65

Table des Matières

Remerciement

Introduction Générale.....	5
----------------------------	---

Partie – I - Cadre Théorique

Chapitre I : La production écrite en classe de FLE

Introduction partielle	9
1. Définition des mots clés	9
1.1 Définition de l'écrit	9
1.2 Définition du texte	10
1.3. Définition de la production écrite.....	11
2- La place de la production écrite à travers les méthodologies	13
2-1- La méthodologie traditionnelle.....	14
2-2- La méthodologie directe	14
2-3- La méthodologie audio -orale (MAO)	15
2-4- La méthodologie structuro- globale audiovisuelle (SGAV)	15
2-5- L'approche communicative	16
3- Les modèles de la production écrite	17
3-1- Le modèle linéaire	17
3-2- Les modèles non linéaires	17
3-2-1- Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)	17
3-2-2- Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA (1987)	17
3-2-3- Le modèle de DESCHENES 1988	18
4- Les difficultés rencontrés par les apprenants lors la rédaction des productions écrites .	18
5- La démarche à suivre par l'enseignant en séance d'expression écrite	20
6- L'évaluation de la production écrite	20
Conclusion partielle	21

Chapitre II : Le Travail collaboratif comme stratégie d'apprentissage

Introduction partielle	23
Qu'est-ce que c'est le travail collaboratif	23
2- Le fonctionnement du travail en groupe.....	24
2.1. La constitution des groupes.....	24
2.1.1. Le choix libre des apprenants.....	24
2.1.2. Le choix de l'enseignant	24
2.1.3. Le choix aléatoire	25
2.2. Le partage des rôles	25

3-Le statut de l'enseignant dans le travail de groupe	26
4-Le statut des apprenants dans cette pratique	27
5- Les Avantages du travail de groupe	27
6- Les difficultés rencontrées au sein du groupe	28
7- comment réagir face à ces difficultés ?	29
Conclusion partielle	30

Partie – II - Cadre pratique

Chapitre I : Méthodologie de recherche

Introduction partielle	33
1. description de l'expérimentation	33
1.1 Lieu de l'expérimentation	33
1.2 Le groupe « apprenants »	33
1.2.1 Groupe témoin	33
1.2.2 Groupe expérimental	34
3. Période de l'expérimentation	34
4. Le choix du sujet	34
5. Choix du public	35
6. Les copies de production écrite des élèves	35
6.1 groupe témoin	35
6.2 Groupe expérimentale	35
2. Méthode d'analyse des données	36
2.1. Les critères d'analyse	36
3. méthode de présentation des résultats	36

Chapitre II : Présentation et interprétation des résultats

1.2Présentation et interprétation des résultats	38
1.2.1 Analyse des productions écrites du groupe témoin	38
1.2.1.1L'analyse des productions écrites d'un point de vue matériel	45
1.2.1.2 L'analyse des productions écrites d'un point de vue sémantique	48
1.2.1.3 L'analyse des productions écrites d'un point de vue morphosyntaxique.....	52
1.2.2 Analyse des productions écrites du groupe expérimental	53
1.2.2.1L'analyse des productions écrites d'un point de vue matériel	56
1.2.2.2 L'analyse des productions écrites d'un point de vue sémantique	58
1.2.2.3 L'analyse des productions écrites d'un point de vue morphosyntaxique.....	60

1.2.3 Comparaison du groupe témoin et expérimental.....	62
2. Comparaison de la production écrite dans les deux groupes	62
2.1 L'analyse des productions écrites d'un point de vue matériel	64
2.2 L'analyse des productions écrites d'un point de vue sémantique	64
2.3 L'analyse des productions écrites d'un point de vue morphosyntaxique.....	64
Synthèse générale	65
Conclusion partielle.....	66
Conclusion générale	68
Références bibliographiques	71
Annexe.	
Résumé	

Résumé

Ce travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit. Il a pour le but de montrer l'effet de l'écriture collaborative sur le développement de la compétence de la production écrite chez les apprenants de troisième année moyenne. Pour traiter ce thème nous avons adopté la méthode comparative où nous avons comparé un travail individuel et un travail collaboratif.

Les résultats de notre travail de recherche montrent que le travail collaboratif est plus efficace que le travail individuel, il favorise l'amélioration et le développement des compétences linguistiques et communicatives des apprenants, ainsi que l'acquisition de nouvelles connaissances. Il est aussi offre un environnement propice à l'interaction et à la communication. Ce qui enrichit la réflexion collective et favorise la créativité.

Les mots clés : écrit _production écrite_ l'écriture collaborative classe de FLE.

ملخص

هذا العمل البحثي يندرج ضمن مجال تدريس الكتابة. هدفه هو إظهار تأثير الكتابة التعاونية على تنمية مهارة الإنتاج الكتابي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. لمعالجة هذا الموضوع، اعتمدنا المنهج المقارن.

اعتمدنا المنهج المقارن حيث قمنا بمقارنة العمل الفردي بالعمل التعاوني. نتائج بحثنا تظهر أن العمل التعاوني أكثر فعالية من العمل الفردي، حيث يساهم في تحسين وتطوير مهارات اللغة والاتصال لدى الطلاب، وكذلك اكتساب معارف جديدة. كما يوفر بيئة ملائمة للتفاعل والتواصل، مما يثري التفكير الجماعي ويعزز الإبداع.

الكلمات المفتاحية: الكتابة - الإنتاج الكتابي - الكتابة التعاونية في فصل اللغة الفرنسية كلغة أجنبية

Abstract

This research work falls within the field of writing pedagogy. Its aim is to demonstrate the effect of collaborative writing on the development of writing proficiency among students in the third year of middle school. To address this topic, we adopted a comparative method where we compared individual work with collaborative work.

The findings of our research demonstrate that collaborative work is more effective than individual work, as it promotes the improvement and development of students' linguistic and communicative skills, as well as the acquisition of new knowledge. It also provides an environment conducive to interaction and communication, which enhances collective thinking and fosters creativity.

Key words: Written - Written production - Collaborative writing in French as a Foreign Language class.