

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE**

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



Mémoire de Master en didactique des langues étrangères

Thème :

**Impact du travail collaboratif sur l'amélioration de la production
écrite
Exemple des apprenants de la 4^{ème} AM**

Présenté par :

Mlle AMIR Siham

Sous la direction de :

M. ISSAD Djamel

Président : M. MEHDI Amir (MCA)

Université de Tiaret

Rapporteur : M. ISSAD Djamel (MCA)

Université de Tiaret

Examineur : M.KHEIR Abdelkader (MAA)

Université de Tiaret

Année universitaire : 2021/2022

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE**

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



Mémoire de Master en didactique des langues étrangères

Thème :

**Impact du travail collaboratif sur l'amélioration de la production
écrite
Exemple des apprenants de la 4^{ème} AM**

Présenté par :

Mlle AMIR Siham

Sous la direction de :

M. ISSAD Djamel

Membres du jury :

Président : M. MEHDI Amir (MCA)

Université de Tiaret

Rapporteur : M. ISSAD Djamel (MCA)

Université de Tiaret

Examineur : M.KHEIR Abdelkader (MAA)

Université de Tiaret

Année universitaire : 2021/2022

Remerciements et dédicace

Tout d'abord, je dois remercier Dieu qui m'a donné la santé et la volonté durant la réalisation de ce mémoire.

Puis je voudrais remercier mon directeur de recherche monsieur « ISSAD Djamal » pour sa disponibilité, sa patience et pour son aide et ses orientations qui ont contribué à l'amélioration de notre travail de recherche.

Je tiens à témoigner ma profonde gratitude envers madame MIHOUB, pour ses conseils constructifs et sa générosité sans égale.

Mes remerciements s'adressent également aux membres du jury qui ont acceptés de juger ce travail et à tous les enseignants de notre département.

Je remercie aussi toute personne ayant participé de loin ou de près à l'aboutissement de ce travail.

Je dédie ce mémoire :

Avant tout, à celle qui m'a donné l'amour et a fait de moi la fille que je suis aujourd'hui, à toi ma très chère maman et à mon très cher père qui m'a soutenu et qui a consacré sa vie afin de faire de moi ce que je suis. A mes sœurs et à mes frères.

Table des matières

Remerciements et dédicace

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	10
----------------------------	----

PARTIE THÉORIQUE

Chapitre (I) : L'enseignement / apprentissage de la production écrite en FLE

Introduction partielle	14
1. Définition des notions de base	14
1.1.Définition de l'écrit	14
1.2.Définition de la production écrite.....	14
2. Les modèles de la production écrite	15
2.1. Le modèle linéaire de ROHMER (1965)	15
2.2. Le modèle de Sophie MOIRAND (1979)	15
2.3. Les modèles non-linéaires	16
2.3.1. Le modèle de HAYES et FLOWER (1980).....	16
2.3.1.1. Environnement de la tâche.....	17
2.3.1.2. Processus d'écriture.....	17
2.3.1.3. Mémoire à long terme du rédacteur	18
2.3.2. Les modèles de BEREITER et SCARDAMALIA (1987).....	18
2.3.3. Le modèle de Deschênes (1988)	19
3. La place de la production écrite à travers les méthodologies et approches de l'enseignement /apprentissage de FLE	20
3.1. Méthodologie traditionnelle	20
3.2. Méthodologie directe	20
3.3. Méthodologie active	21
3.4. Méthodologie audio-orale	21
3.5. Méthodologie structuro globale audio-visuelle.....	22
3.6. Approche cognitive	22
3.7. Approche communicative	22
3.8. Perspective actionnelle	23
3.9. Approche par compétences	23
Conclusion partielle	25

Chapitre (II) : Le travail collaboratif : une stratégie d'apprentissage

Introduction partielle.....	27
1. Définition des notions de base	27
1.1. Etymologie des mots « collaboratif », « collaboration » et « collaborer »	27
1.2. Définition des mots « collaboratif », « collaboration » et « collaborer ».....	27
1.3. Définition et origine du travail collaboratif.....	28
1.3.1. Définition du travail collaboratif.....	28
1.3.2. Origine du travail collaboratif	28
1.4. Le travail coopératif	29
1.5. Distinction entre travail collaboratif et travail coopératif	29
2. L'apprentissage collaboratif	30
2.1. Définition de l'apprentissage collaboratif.....	30
2.2. Conditions de l'apprentissage collaboratif	31
2.2.1. Le regroupement des apprenants.....	31
2.2.2. L'interdépendance positive	31
2.2.3. La responsabilisation.....	32
2.2.4. Les habiletés coopératives	32
2.2.5. La communication	32
3. Modalités et types de collaboration selon H. PORTINE	32
3.1. Modalité asymétrique de la collaboration	33
3.1.1. La collaboration verticale	35
3.1.2. La collaboration transversale.....	35
3.1.3. La collaboration oblique.....	36
3.2. Modalité symétrique.....	36
3.2.1. La collaboration conjointe	36
3.2.2. La collaboration conjointe et ses notions connexes	37
4. Ecriture collaborative	39
Conclusion partielle	39

PARTIE PRATIQUE

Chapitre (III) : Recueil et méthode de l'analyse des données

Introduction partielle.....	40
1. Présentation du questionnaire	40
2. Recueil de données	41
2.1. Terrain et public	41
2.2. Classe.....	41
3. Expérimentation et collecte des données.....	42
3.1.Organisation de l'espace- classe	42
3.1.1. Constitution des groupes.....	42
3.1.2. Partage des rôles	43
3.2.Déroulement de l'expérimentation.....	43
3.2.1. Première étape	43
3.2.2. Deuxième étape	43
3.2.3. Troisième étape	44
3.3.Critères d'analyse	44
Conclusion partielle	45
Chapitre (IV) : Analyse et interprétation des résultats obtenus	
1. Analyse et interprétation des résultats obtenus du questionnaire.....	46
2. Synthèse	61
3. Analyse et interprétation des résultats obtenus de l'expérimentation	62
3.1. Analyse des corpus du premier groupe	62
3.2. Analyse des corpus du deuxième groupe	64
3.3. Analyse des corpus du troisième groupe	66
3.4. Analyse des corpus du quatrième groupe.....	68
3.5. Analyse des corpus du cinquième groupe	70
4. Synthèse.....	72
Conclusion générale.....	73
Références bibliographiques	75
Annexes	

Liste de tableaux

Tableau a : Tableau comparatif des méthodologies de la didactique du FLE	24
Tableau b : (adapté) récapitulatif des principales caractéristiques des notions développées, d'A. PIQUET, (2009)	30
Tableau c : Echelle de collaboration d'un texte en commun d'après SAUNDERS (1989)	39
Tableau 1 : Sexe.....	46
Tableau 2 : Age.....	47
Tableau 3 : Diplôme	48
Tableau 4 : Ancienneté.....	49
Tableau 5 : La séance préférée.....	50
Tableau 6 : Justification du choix de la séance préférée	51
Tableau 7 : La motivation des apprenants lors de la séance de la production écrite.....	53
Tableau 8 : Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production écrite	54
Tableau 9 : Evaluation des productions écrites des apprenants.....	55
Tableau 10 : Le choix entre le travail individuel et le travail collectif.....	56
Tableau 11 : Justification du choix du travail individuel ou collectif.....	57
Tableau 12 : Utilisation de cette stratégie d'apprentissage	58
Tableau 13 : Utilisation de cette stratégie dans les activités d'apprentissage	59
Tableau 14 : Efficacité du travail collaboratif par rapport au travail individuel	60

Liste des figures

Figure a : Représentation schématique du modèle de HAYES et FLOWER	17
Figure b : La stratégie des connaissances rapportées	18
Figure c : Stratégie des connaissances transformées.....	19
Figure d : Modalités de collaboration (inspirée de PORTINE, 2001 : 45)	33
Figure e : Notions connexes de la collaboration asymétrique (elle se lit dans le sens horaire en partant du haut).	33
Figure f : Notions connexes de la collaboration conjointe (symétrique)	37
Figure g : Grille d'analyse.....	44
Figure 1 : Sexe	46
Figure 2 : Age	47
Figure 3 : Diplôme.....	48
Figure 4 : Ancienneté	49
Figure 5 : La séance préférée	50
Figure 6 : La motivation des apprenants lors de la séance de la production écrite	53
Figure 7 : Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production écrite	54
Figure 8 : Evaluation des productions écrites des apprenants	55
Figure 9 : Le choix entre le travail individuel et le travail collectif	56
Figure 10 : Utilisation de cette stratégie d'apprentissage	58
Figure 11 : Efficacité du travail collaboratif par rapport au travail individuel	60
Figure 12 : Pourcentage de réussite du premier groupe.....	63
Figure 13 : Pourcentage de réussite du deuxième groupe	65
Figure 14 : Pourcentage de réussite du troisième groupe.....	67
Figure 15 : Pourcentage de réussite du quatrième groupe	69
Figure 16 : Pourcentage de réussite du cinquième groupe.....	71

Introduction générale

Introduction générale

L'écrit est l'une des compétences les plus importantes dans l'apprentissage d'une langue qu'elle soit maternelle, secondaire ou étrangère. Dans notre présente recherche nous allons nous intéresser à cette dernière, plus particulièrement le français langue étrangère (désormais FLE) qui occupe une place très particulière en Algérie.

Nous nous intéressons à l'écrit non seulement parce qu'il est l'une des habilités primordiales dans l'apprentissage d'une langue mais également parce que nous constatons que les apprenants rencontrent des difficultés immenses lors de la rédaction d'une production écrite tel que les difficultés lexicales, grammaticales, morphosyntaxiques, etc.

En effet, de nombreux chercheurs de différents domaines ont essayé de traiter ses difficultés et d'autres à travers maintes stratégies, procédures et méthodologies, ce qui a engendré de nombreuses réformes au sein des programmes scolaires, par exemple l'Algérie a connu deux réformes considérables depuis l'indépendance, où les concepteurs ont tenté d'utiliser différentes méthodologies et stratégies afin de diminuer les difficultés qui ne touchent pas seulement l'écrit.

Dans notre travail qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, nous entamerons une de ces stratégies qui est le travail collaboratif, cette stratégie d'apprentissage qui consiste à mettre des apprenants en groupe afin qu'ils apprennent en partageant leurs connaissances et en travaillant mutuellement, n'est pas nouvelle sur le terrain toutefois elle retrace un nombre important d'avantages comme la motivation et la dynamique des apprenants.

Ce qui nous amène à poser les questions suivantes :

- Quel est l'impact du travail collaboratif sur l'amélioration de la production écrite de l'apprenant ?
- Dans quelle mesure le travail collaboratif peut-il améliorer la production écrite de l'apprenant ?

Nous supposons que :

- l'impact du travail collaboratif serait positif dans la mesure où l'apprenant effectuera une préparation préconçue du thème à entamer lors de la séance de la production écrite ;

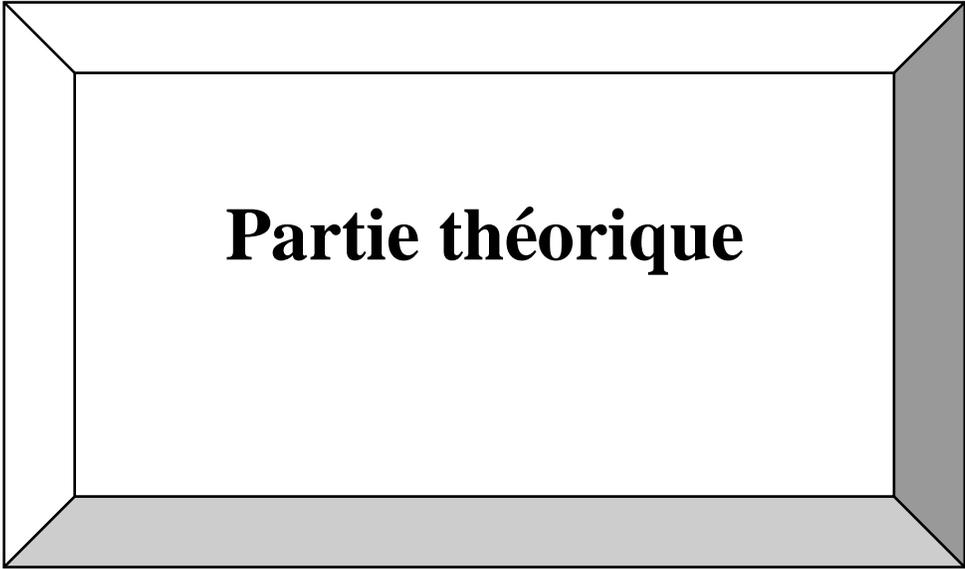
Introduction générale

- cette stratégie d'apprentissage serait plus fructueuse au cas où les apprenants soient habitués à l'utiliser.

Afin de confirmer ou d'infirmes nos hypothèses, nous avons adopté une méthodologie expérimentale dans la mesure où elle se base sur l'analyse des données puis la comparaison des résultats obtenus.

De ce fait, notre travail de recherche sera réparti en deux parties, la partie théorique s'articule autour de deux chapitres que nous allons aborder comme suit : le premier chapitre sera consacré à l'écrit où nous tenterons de définir la production écrite et ses éléments, ses modèles et ses processus. Nous évoquerons également la place qu'il a occupé à travers les différentes méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE. Concernant le deuxième chapitre, il sera réservé au travail collaboratif, sa définition et les notions de base qui l'entourent ainsi qu'aux conditions de sa réalisation et ses modalités. Enfin, nous entamerons l'écriture collaborative. La partie pratique est composée également de deux chapitres : le premier chapitre sera consacré à la présentation du protocole de recherche, le deuxième chapitre représentera une analyse et une interprétation des résultats obtenus.

Enfin, après l'interprétation des résultats et la vérification de nos hypothèses, nous clôturons le travail par une conclusion générale.



Partie théorique

Chapitre I

L'enseignement / apprentissage de la production écrite en FLE

Introduction partielle

Nous allons à travers ce chapitre tenter en premier lieu de définir l'écrit et la production écrite, ses modèles les plus importants, en second lieu, nous allons tenter également d'indiquer la place accordée à cette dernière à travers les méthodologies et approches d'enseignement/apprentissage du FLE.

1. Définition des notions de base

1.1. Définition de l'écrit

« Mot dérivé du verbe « écrire » (du latin *scribere*), l'écrit 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 textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières ». Nous pouvons dire à partir de cette définition du (Dictionnaire actuel de l'éducation, cité par J.P. ROBERT : 76), que l'écrit est un domaine qui regroupe de nombreux éléments d'apprentissage qui s'avèrent cruciales lorsqu'on veut pratiquer la langue. « En didactique, on distingue « l'écrit » d'un « écrit ». La première acception du terme concerne le phénomène de production, et représente « le processus d'écriture ». [...] La seconde acception du terme désigne le produit de ce processus. » Ibid.

En d'autres termes « l'écrit » c'est l'ensemble de moyens et de capacités qu'il faut utiliser pour réaliser une production écrite ; « écrit » est la production écrite réalisée.

1.2. Définition de la production écrite

En se référant à la théorie de la communication, la production écrite « est une activité de production d'un texte vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit » (DESCHENES, cité par J.P. ROBERT, 2008 : 174)

En plus, la production écrite est « une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habilités de réflexion et des habilités langagières. » (Malmquist, 1973 ; PROETT et GILL, 1987, cité par J.P. ROBERT, 2008 : 174). Il se dégage de ces définitions que la production écrite est le fait de rédiger un discours écrit dans le but de transmettre un message en faisant appel à plusieurs habilités.

2. Les modèles de la production écrite

Ces modèles visent à comprendre le fonctionnement, l'organisation, les mécanismes et les processus que nous pouvons utiliser dans toute activité d'écriture. *« Du côté des théories, il existe plusieurs modèles qui, depuis la fin des années 1970, décrivent les différents aspects qui interviennent dans l'activité d'écriture et tentent de cerner leur fonctionnement. »* (C. PUREN & I. GRUCA, 2008 :142)

2.1. Le modèle linéaire de ROHMER (1965)

C'est l'un des premiers modèles à avoir analysé le processus de production écrite (utilisé pour l'anglais en tant que langue maternelle). Ce modèle discerne trois étapes dont il faut respecter l'enchaînement qui suit :

- la préécriture, le scripteur rassemble ses idées, les classe et opère une planification de son projet ;
- l'écriture, la mise en forme du texte (la rédaction) ;
- la réécriture, c'est le moment où le scripteur peut relire et réviser ce qu'il a écrit afin d'apporter des corrections de forme et de fond à son texte.

Ce modèle simple, a permis de mettre en place les premiers repères de l'élaboration de la production écrite, nécessaire pour comprendre les différents processus de la production écrite.

2.2. Le modèle de Sophie MOIRAND (1979)

Ce modèle qui a été conçu pour une langue seconde décrit les processus psychologiques qui sous-tendent les activités cognitives de la production écrite où MOIRAND met l'accent sur la nécessité de concevoir l'enseignement de l'écrit par rapport à ses caractéristiques propres, en abordant les rapports qui le relie à la lecture. Comme l'affirment C. CORNAIRE & P. RAYMOND, (1999 : 37). *« Elle s'attache à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux faire comprendre les exigences de la lecture. Le modèle de MOIRAND est donc assez différent des modèles précédents, qui décrivent les processus mentaux mis en œuvre durant l'activité d'écriture. »*

CHAPITRE I : L'enseignement / apprentissage de la production écrite en FLE

Ce modèle se présente avec quatre composantes :

- Scripteur

Selon MOIRAND, il est influencé au moment de l'écriture, par son passé socioculturel et ses connaissances.

- Relation scripteur / lecteur

Cette composante désigne le lecteur à qui s'adressera le scripteur qui l'amène à s'adapter, à adapter son style...Autrement dit l'image ou la représentation de l'autre influe directement sur l'écrit.

- Relation scripteur, lecteur, document

Le scripteur écrit un texte dont l'objectif est bien déterminé et qui devrait avoir un effet sur le lecteur.

- Relation scripteur/document et extralinguistique

Le produit linguistique est influencé par le référent qui répond aux questions suivantes : de qui parle-t-on ? de quoi parle-t-on ? quand ? où ? ces différentes questions déterminent en effet la base du référentiel du texte, son fonctionnement, etc.

2.3. Les modèles non-linéaires

Ces modèles représentent l'écriture comme une démarche de résolution de problèmes. Les recherches se sont penchées sur l'étude des processus mentaux pour décrire et comprendre l'activité de production écrite.

2.3.1. Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)

Ce modèle à l'instar du modèle de ROHMER met l'accent quant à lui sur l'interaction non pas uniquement sociale mais entre les différentes étapes de production et de réalisation du texte.

On peut dire de ce modèle qu'il met essentiellement l'accent sur les aspects conceptuels de la production (connaissances du domaine, organisation des connaissances correspondantes en mémoire, mobilisation de celles-ci en fonction du but). Il les envisage dans un cadre très particulier, qui est celui de la résolution de problèmes. Il s'attache très peu à l'analyse des traitements langagiers. Il isole un composant « révision » dont l'intérêt est majeur. (G. DEBANC & C. FAYOL : 2002)

CHAPITRE I : L'enseignement / apprentissage de la production écrite en FLE

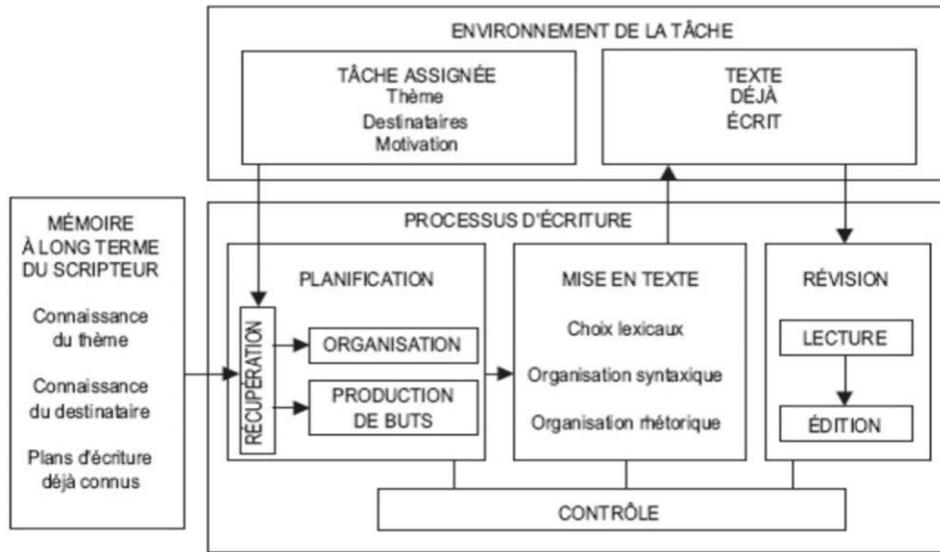


Figure a : Représentation schématique du modèle de HAYES et FLOWER

Ce schéma montre clairement le caractère non linéaire du processus d'écriture, les étapes entretiennent une relation dans divers sens, avec une focalisation sur l'aspect cognitif caractérisant l'opération ou l'activité d'écriture. Chacune des étapes au nombre de trois peuvent à tour de rôle occuper le premier plan cognitif pendant un certain moment de l'écriture ou s'entremêler les unes dans les autres.

Trois grandes composantes donnent forme à ce modèle :

2.3.1.1. Environnement de la tâche

Facteurs externes influençant la tâche (consignes, textes produits ...)

2.3.1.2. Processus d'écriture

- Planification : au cours de cette étape, le scripteur fait appel à ses prérequis dans le but de les réorganiser et élaborer un plan d'écriture ;
- Génération du texte ou textualisation : en d'autres termes la rédaction, au cours de laquelle il engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques et rhétoriques afin de rédiger un texte là où il transcrit les idées qu'il a récupérées et organisées ;
- Révision ou l'édition : cette étape qui permet la revue du texte, exige une lecture minutieuse du texte écrit pour l'améliorer et finaliser la rédaction ;

CHAPITRE I : L'enseignement / apprentissage de la production écrite en FLE

- Contrôle /évaluation : ce processus guide et gère la mise en œuvre des trois processus rédactionnels précédents et permet au rédacteur de contrôler et d'évaluer le texte déjà écrit en prenant en considération les contraintes de la tâche rédactionnelle. L'évaluation est un moment très important dans l'apprentissage dont l'accent se met sur les dysfonctionnements produits par l'apprenant pour redonner au texte sa véritable dimension.

2.3.1.3. Mémoire à long terme du rédacteur

- Connaissances concernant le sujet.
- Connaissances linguistiques, rhétoriques ...

2.3.2. Les modèles de BEREITER et SCARDAMALIA (1987)

Ces modèles sont basés sur une analyse issue des observations des comportements des enfants et des adultes pendant la rédaction ; à partir des résultats obtenus, les auteurs de ces modèles ont décrit deux stratégies rédactionnelles d'emploi des connaissances que les rédacteurs doivent prendre en compte.

- La stratégie des connaissances rapportées

Elle consiste à amener le scripteur à se baser essentiellement sur ses connaissances et son bagage linguistique déjà acquis. Ainsi, le rédacteur emploie des mots simples, courants et accessibles.

Les deux auteurs représentent cette stratégie de connaissances rapportées dans le schéma suivant :

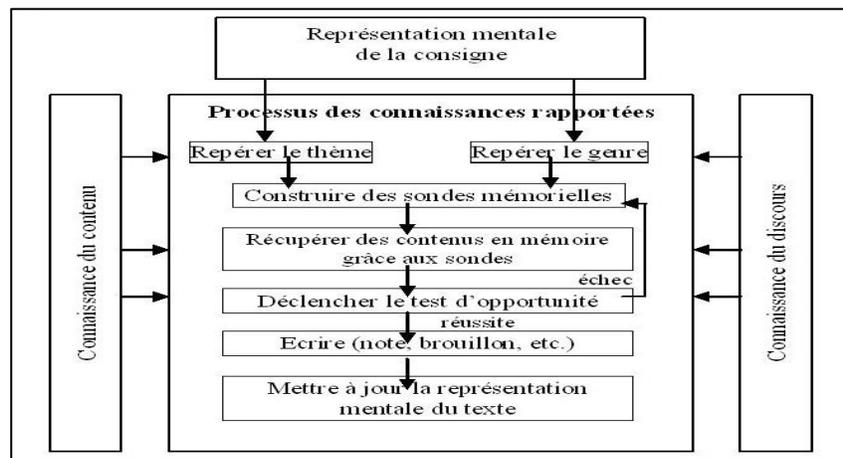


Figure b : La stratégie des connaissances rapportées

CHAPITRE I : L'enseignement / apprentissage de la production écrite en FLE

- La stratégie des connaissances transformées

Elle permet au scripteur de mettre en place ses acquis par rapport à la tâche demandée en se basant sur une recherche-documentaire pour atteindre l'objectif visé. Cela exige un plan d'écriture et une organisation qui oriente son travail. Ainsi il parvient à produire des textes plus travaillés en associant ses connaissances aux objectifs de la tâche et aux lecteurs en assurant aussi la bonne réception de son message.

Cette stratégie de connaissances-transformées est retracée dans la figure qui suit :

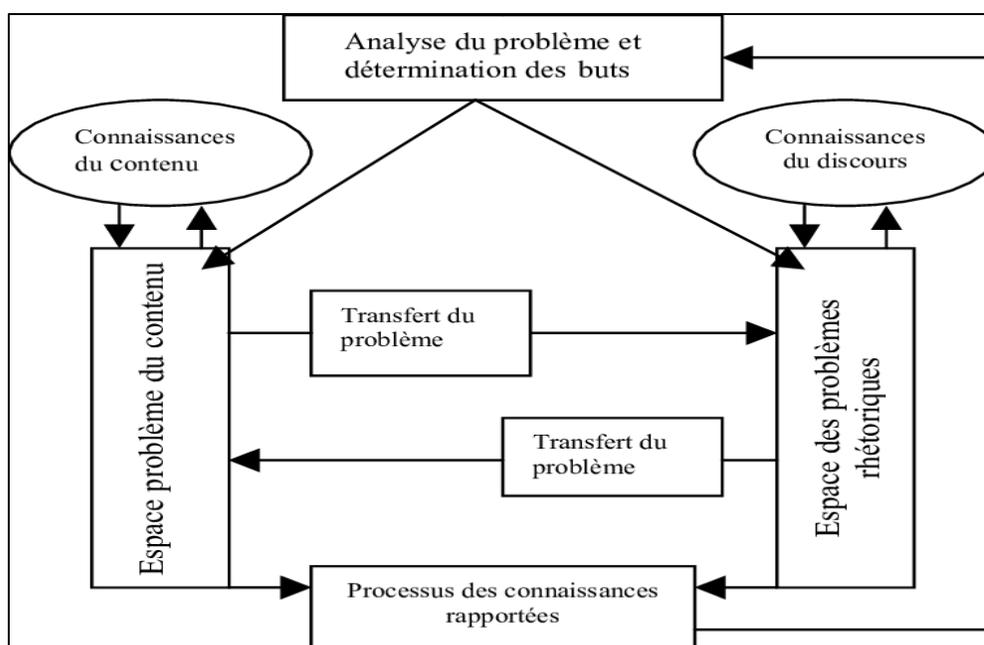


Figure c : Stratégie des connaissances transformées

2.3.3. Le modèle de Deschênes (1988)

Inspiré du modèle de HAYES et FLOWER, ce modèle de production écrite conçu pour le français langue maternelle, établit un lien existant entre la compréhension et l'expression écrite. Il « a pour objectif de faire le lien avec l'activité de compréhension écrite, que Deschênes considère comme une condition préalable à toute production écrite » (C. CORNAIRE & P. RAYMOND, 1999 :31).

CHAPITRE I : L'enseignement / apprentissage de la production écrite en FLE

Le modèle de Deschênes de production écrite comprend deux grandes variables :

- la situation d'interlocution : compte tous les aspects qui peuvent engendrer une influence sur l'acte de rédaction, en particulier : la tâche à accomplir, l'environnement physique, les personnes de l'entourage du scripteur, les sources d'information externe ;
- le scripteur, à qui l'auteur accorde plus d'importance, il lui implique deux ensembles: les structures de connaissances et les processus psychologiques.

3. La place de la production écrite à travers les méthodologies et approches de l'enseignement /apprentissage du FLE

3.1. Méthodologie traditionnelle

(Du 16^{ème} siècle au début du 20^{ème} siècle). Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Puis elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes. Cette méthodologie est également appelée méthodologie grammaire-traduction comme cette appellation l'indique elle donnait une grande importance à la grammaire et la traduction alors que la place qu'elle réservait à l'écrit n'était pas suffisant pour qu'un apprenant puisse être compétent à rédiger un texte dans une langue étrangère.

Cette approche met l'accent surtout sur l'enseignement de la grammaire, de manière à permettre la pratique de la lecture et de la traduction de textes littéraires. Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et en versions. [...] Il faut bien reconnaître que ces manipulations de formes littéraires, [...] n'étaient pas des conditions propices à un véritable apprentissage de l'expression écrite. Tout au plus cette génération d'exercices pouvait-elle servir à former de bons traducteurs de textes littéraires, mais non pas des rédacteurs compétents dans la langue cible. (C. CORNAIRE & P. RAYMOND, 2014 :11)

3.2. Méthodologie directe

(Début du 20^{ème} siècle). Cette méthodologie est considérée historiquement par C. PUREN comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Cette méthode apparait à l'opposé de la méthodologie traditionnelle car elle consiste à faire enseigner aux apprenants une langue étrangère sans faire appel à une autre langue y compris la langue maternelle.

CHAPITRE I : L'enseignement / apprentissage de la production écrite en FLE

Ce principe direct ne se réfère pas seulement à un enseignement des mots français sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents espagnols, mais aussi à l'enseignement de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, ainsi qu'à celui de la grammaire sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée. (R. DELMORAL, 2002 : 08)

Nous retenons de ce qui est dit précédemment que l'écrit est devenu en second lieu par rapport à l'oral.

3.3. Méthodologie active

(De 1920 aux années 60). Cette méthodologie qui était utilisée d'une façon généralisée dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes représente du point de vue technique un accommodement entre les deux méthodologies précédentes.

Le texte écrit comme support didactique pendant les premières années d'enseignement retrouve une place qu'il avait théoriquement perdue. Ainsi, la première phase purement orale de chaque leçon ne représente plus l'essentiel du travail en classe (comme lorsque le texte en était conçu comme le simple résumé) ; elle constitue au contraire une préparation à la lecture du texte. D'autre part, les exercices écrits de réemploi prennent plus d'importance qu'ils n'en avaient dans la méthode directe. L'accent est cependant maintenu sur l'enseignement de la prononciation et les procédés de la méthode imitative directe. (R. DELMORAL, 2002 : 15)

Il ressort de cette explication que la méthodologie active a redonné une certaine importance à l'apprentissage de l'écrit en le comparant au statut qu'il lui était donné dans la méthodologie directe mais en gardant la priorité à l'apprentissage de l'oral.

3.4. Méthodologie audio-orale

Cette méthodologie a été créée dans les années 1950 par des spécialistes comme FRIES en s'inspirant de la méthode de l'armée américaine créée lors de la seconde guerre mondiale. Comme son nom l'indique elle donne une grande priorité à l'oral en lui consacrant plusieurs séances alors que l'écrit ne représente que des exercices de reproduction de ce qui est appris lors de ces séances.

Le matériel didactique de l'époque (début des années soixante à soixante-dix environ) vise les quatre savoirs, mais la priorité est accordée à l'expression orale. Quant à l'expression écrite, on est frappé par le petit nombre des activités proposées, lesquelles se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution, ou encore à une composition on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral. (C. CORNAIRE & P. RAYMOND, 2014 : 12)

CHAPITRE I : L'enseignement / apprentissage de la production écrite en FLE

3.5. Méthodologie structuro globale audio-visuelle

(De 1960-1970). Cette méthodologie qui a été élaborée par P. RIVENC et P. GUBERINA a marqué les débuts officiels du FLE. Elle aussi n'a pas donné une grande importance à l'écrit puisqu'elle représentait la dictée de mots comme une production écrite.

En définitive, l'approche structuro-globale audiovisuelle n'est certainement pas celle qui contribue le plus à faire de l'écrit une préoccupation première, bien au contraire. On y considère l'écrit comme un aspect peu utile, tout au moins au début de l'apprentissage d'une langue seconde, la langue étant considérée avant tout comme un moyen de communication orale. Dans cette perspective, la dictée de mots reste l'exercice traditionnel de production écrite. (Ibid., 2014 :14)

3.6. Approche cognitive

Cette approche a redonné en quelques sortes une place importante à l'écrit voire un équilibre entre l'enseignement de l'écrit et de l'oral en tentant d'exploiter les points forts des méthodologies précédentes et en commençant à projeter des méthodes de production écrite plus systématiques qui vont influencer les approches qui viendront après, comme ce sera le cas avec l'approche communicative puisque les travaux de Noam CHOMSKY dont l'approche cognitive s'est inspirée ont contribué à l'élaboration des premiers fondements de l'approche communicative.

Les années soixante-dix ont amené, une certaine remise en question du structuro-behaviorisme. Les cognitivistes, comme AUSUBEL et CARROLL (1971) pour les langues, ouvrent alors un champ de réflexion sur les processus mentaux mis en œuvre dans des situations d'apprentissage. Coïncidant avec l'avènement de l'approche communicative, le mouvement cognitiviste est d'abord perçu comme une tentative d'améliorer l'approche grammaire-traduction en exploitant les points forts de l'approche audio-orale [...]. Fait intéressant, cette approche accorde une certaine importance à l'écrit et préconise même un équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues (BIBEAU,1986). (Ibid., 2014 :17)

3.7. Approche communicative

(De 1980 vers les années 2000). A l'arrivée de cette approche qui s'est développée en opposition aux méthodologies audio-orale et structuro globale audio-visuelle, la didactique des langues voit un tournant dans son histoire avec la nouvelle conception que détient la langue qui est désormais perçue comme un moyen de communication et d'interaction sociale.

CHAPITRE I : L'enseignement / apprentissage de la production écrite en FLE

L'écrit est réhabilité dès les débuts de l'apprentissage même si la production écrite est le parent pauvre des didactiques de l'écrit se fera toutefois sentir au cours de la décennie 1990 avec notamment, la méthode Espaces qui prendra vraiment en charge et de manière suivie le perfectionnement de la production écrite. Une place somme toute importante est accordée à la créativité à côté des exercices de production plus classiques. (JP CUQ & I GRUCA, 2008 :248)

Autrement dit l'approche communicative a revalorisé la place de l'écrit en lui donnant une importance équivalente à celle accordée à l'oral.

3.8. Perspective actionnelle

(Depuis 2000). Selon certains chercheurs l'approche actionnelle est une continuité de l'approche communicative en ajoutant la notion de « tâche » à l'apprentissage alors que pour C. PUREN l'approche communicative et la perspective actionnelle sont deux organismes méthodologiques génétiquement opposés et complémentaires.

Communication et apprentissage passent par la réalisation de **tâches** qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à des **stratégies** de la part de l'acteur qui communique et apprend. Dans la mesure où leur accomplissement passe par des activités langagières, elles comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de **textes** oraux ou écrits. (Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, désormais CECRL, 2001 :19)

Donc cette perspective accorde également la même importance à l'apprentissage de l'écrit et de l'oral.

3.9. Approche par compétences

Le concept de compétence de production écrite dans l'approche par compétences en langues, fondée sur la perspective actionnelle, ne doit pas être réduit au sens de capacité ou activité communicative langagière mais à son sens plus développé, c'est-à-dire une mobilisation dynamique de compétences linguistiques, d'opérations cognitives transversales et de ressources métacognitives (planification, analyse, sélection, prise de décision, etc.) dans des situations de résolution de problèmes.

CECRL, instrument d'organisation de ces enseignements désormais incontournable, n'a pas pour objet de proposer une nouvelle méthodologie. Mais la place accordée à l'interaction, à la réception et

CHAPITRE I : L'enseignement / apprentissage de la production écrite en FLE

à la production écrite/orale dans ses descripteurs, remet sur le devant de la scène l'approche par compétences, stratégie d'enseignement qui est au cœur de l'approche communicative. (J.-C. BEACCO, 2007 :307)

A partir de ces propos nous déduisons que le CECRL a redonné à l'approche par compétences sa valeur et cette dernière considère l'écrit comme l'une des quatre habilités qu'il faut acquérir durant l'apprentissage d'une langue.

En somme, la place de l'écrit a connu, à travers les différentes méthodologies, de nombreux changements avant de lui redonner sa place autant que compétence qu'il faut atteindre lors de l'apprentissage d'une langue. C'est ce qui est montré dans le tableau ci-dessous.

	MT	MD	MAO	M SGAV	AC et PA
Théorie de références	Calque du modèle hérité de l'enseignement des langues anciennes.	-la conception de la langue comme « outil de communication » ; -l'associationnisme ; -psychologie de l'apprentissage : l'apprenant vue en tant qu'un sujet actif.	-le structuralisme ; -Théorie d'apprentissage (le behaviorisme).	-la théorie verbo-tonale ; -le français fondamental.	-Théorie linguistique : ouverture à la « compétence de communication ». - Passage de la linguistique appliquée à la didactique des langues en convoquant sociolinguistique, pragmatique etc. -Théorie de l'apprentissage : psychologie cognitive.
Objectifs	L'accès à la littérature, passer d'une langue à l'autre (traduction).	Apprendre à parler, puis à écrire la langue.	Acquérir la langue (un réseau de structures syntaxiques) sous la forme d'automatismes	Apprendre la parole en situation et ainsi la langue comme un moyen d'expression orale.	Apprendre à communiquer en langue étrangère : aux plans sociolinguistique, psycholinguistique, pragmatique, etc.

CHAPITRE I : L'enseignement / apprentissage de la production écrite en FLE

Centra- -tion	Sur les règles de grammaire ou les textes.	Sur la connaissance pratique orale et écrite de la langue.	Sur la compréhension et la production orale.	Sur la méthode (schéma de classe).	Sur l'apprenant comme un acteur actif et créateur dans l'apprentissage.
Le statut de l'écrit	Mis au premier lieu.	Mis au plan secondaire.	Mis au plan secondaire.	Mis au plan secondaire.	Accordé une importance égale.

Tableau a : Tableau comparatif (adapté) des méthodologies de la didactique du FLE

Conclusion partielle

Dans ce chapitre nous avons tenté de donner un aperçu sur l'ensemble des notions en relation avec la production écrite, en faisant appel aux définitions des notions de base, aux modèles de l'écrit et aux processus d'écriture. Nous avons évoqué également la place accordée à l'écrit à travers les différentes méthodologies de l'enseignement /apprentissage en FLE.

Chapitre II : Le travail collaboratif : une stratégie d'apprentissage

Introduction partielle

Dans ce deuxième chapitre, nous allons mettre l'accent sur le concept du travail collaboratif. En premier lieu, il s'agit d'éclairer cette notion par l'apport de définitions et de concepts connexes à cette notion, puis nous allons aborder son origine, les conditions de sa réalisation et ses modalités, enfin nous allons proposer un processus de la rédaction d'une écriture collaborative.

1. Définition des notions de base

1.1. Etymologie des mots « collaboratif », « collaboration » et « collaborer »

« *Collaborer* » est un mot composé de deux parties, la première « *co-* » qui vient du latin « *cum* » et qui veut dire « *avec* » c'est un préfixe entrant dans la composition de nombreux mots où il indique l'association, la participation, la simultanéité ; la deuxième « *laborare* » qui signifie « *être à la peine* » ; emprunté du bas latin « *collaborare* » qui signifie « *travailler de concert* » autrement dit « *faire quelque chose ensemble* ».

Selon Le Robert, dictionnaire d'étymologie du français (2015) : « *Les mots « collaboration » et « collaborateur » sont apparus au XVIII^{ème} siècle, le mot « collaborer » est apparu au XIX^{ème} siècle.* » Il faut signaler que le dictionnaire, le Robert, n'a pas indiqué la date de l'apparition du mot « collaboratif ».

1.2. Définition des mots « collaboratif », « collaboration » et « collaborer »

- Selon Le Robert, Dico en ligne : collaboratif c'est « *destiné à un travail en commun.* »
- Selon Le petit Robert, 2011 : une collaboration « *est un travail en commun ; un travail entre plusieurs personnes qui génère la création d'une œuvre commune.* »
- Selon Le Robert, 2011 : collaborer c'est « *travailler en commun (à quelque chose ; avec quelqu'un)* ».

Nous pouvons remarquer clairement que les mots répétés dans les trois définitions sont : « travailler » et « commun » donc le mot « collaborer » et ses dérivées renvoient à la même idée qui est « travailler en commun ».

CHAPITRE II : LE TRAVAIL COLLABORATIF : UNE STRATEGIE D'APPRENTISSAGE

1.3. Définition et origine du travail collaboratif

1.3.1. Définition du travail collaboratif

La collaboration, dans le cadre d'un travail collectif, est une activité dans laquelle un groupe organisé d'acteurs oriente et négocie ses interactions collectives vers une finalité dont chacun sait qu'elle ne pourrait être atteinte par un seul acteur. Autrement dit, il s'agit pour chaque acteur d'un projet d'alimenter ses contributions individuelles par celles des autres afin de résoudre ensemble un même problème ou effectuer une même tâche.

1.3.2. Origine du travail collaboratif

Selon A. BAUDRIT (2007) qui a basé sa théorie sur de nombreuses recherches, il y a trois sources que nous pouvons considérer comme l'origine du travail et de l'apprentissage collaboratif, les origines qu'il a avancées sont :

- d'une part, selon T. PANITZ (1999 : 5) « *L'apprentissage collaboratif est à situer dans la tradition britannique où les enseignants ont pour habitude de faire que les élèves prennent un rôle actif dans leurs apprentissages.* ». Autrement dit, PANITZ considère que l'origine de cet apprentissage est britannique car les enseignants donnent à leurs apprenants un rôle actif ;

- d'autre part, DAMON & PHELPS trouvent que l'apprentissage collaboratif est : « *dans plusieurs champs scientifiques où les situations collectives de travail font l'objet d'analyses spécifiques.* ». Donc, d'après ces auteurs, l'origine de l'apprentissage collaboratif peut être issue des champs scientifiques collectifs ;

- en outre, la troisième origine est issue de nombreuses théories et approches d'enseignement/apprentissage dont les plus importantes sont:

- les théories de PIAGET (le constructivisme) dans la mesure où il considérait que ces situations incitaient « *les pairs à se décentrer, en adoptant des perspectives autres que les leurs*» (DAMON, 1984 : 333). En effet, le fait d'être confronté à un point de vue autre que le sien se traduit par « *un choc des idées qui incite à réexaminer, revoir et justifier ses propres connaissances.* » (DAMON & PHELPS, 1989 : 143). Autrement dit en échangeant et en partageant nos idées avec les pairs nous arriverons à découvrir de nouvelles connaissances et les développer ;

- les théories de VYGOTSKI (le socioconstructivisme) à qui de nombreux chercheurs attribuent le soubassement de cette stratégie d'apprentissage. Il garde l'idée qui porte sur la capacité

CHAPITRE II : LE TRAVAIL COLLABORATIF : UNE STRATEGIE D'APPRENTISSAGE

d'apprendre avec des pairs grâce aux nouvelles pensées qu'ils obtiennent à partir de l'échange entre eux. Et s'intéresse plus à des situations faites pour « *donner et recevoir des idées* » qu'aux chocs d'idées.

- les théories de H.S. SULLIVAN (courant de psychiatrie américain)

Ces théories s'intéressent à la notion « co-construction » en indiquant un critère très important pour sa réalisation.

SULLIVAN (1953) avec l'un de ses continuateurs : YOUNISS (1980) évoquent la notion de co-construction, selon eux, les enfants « apprennent les uns des autres non pas en copiant ou en se servant des compétences des partenaires [...], mais grâce à un effort collaboratif basé sur une planification mutuelle des activités. (BAUBRIT A., 2007 :120)

A partir de cette définition, nous pouvons dégager un critère crucial, lors de l'effectuation cette stratégie d'apprentissage, « la mutualité » car malheureusement ne nous pouvons pas nier le fait qu'il y a des apprenants qui ne font que copier ce que leurs pairs font ce qui contredit complètement le sens d'apprentissage par co-construction voire collaboratif.

1.4. Le travail coopératif

C'est un travail collectif hiérarchiquement organisé et planifié impliquant des délais et un partage des tâches selon une coordination précise. Chaque intervenant sait ainsi ce qu'il doit faire dès le début et communique, échange ou partage des éléments uniquement pour arriver à son objectif individuel. A la fin, le travail de chacun est réuni pour créer un objet unique de travail.

1.5. Distinction entre travail collaboratif et travail coopératif

Ces deux stratégies d'apprentissage font appels à une structure particulière : le groupe.

Ainsi, ils ont pour point commun de faire travailler les apprenants ensemble, les réunir pour étudier un point du programme scolaire, les amener à développer des habiletés sociales ; cependant il y a de nombreuses différences entre ces deux stratégies.

La distinction entre eux peut s'effectuer en différenciant les relations existantes entre les membres du groupe, la responsabilité engagée ou non de chacun par rapport aux actions, la capacité de chacun à déterminer la définition et la succession des actions permettant d'atteindre l'objectif assigné au groupe.

CHAPITRE II : LE TRAVAIL COLLABORATIF : UNE STRATEGIE D'APPRENTISSAGE

Le tableau ci-dessous indique clairement les critères distinctifs entre ces deux stratégies :

Le travail coopératif	Le travail collaboratif
<ul style="list-style-type: none">- Le travail se fait par addition de travaux individuels ;- Les rapports sont très souvent qualifiés de verticaux ;- Le mode de communication est plutôt asynchrone même si le travail synchrone n'est pas impossible ;- Le travail individuel effectué est facilement identifiable à la fin et la responsabilité des acteurs est engagée.	<ul style="list-style-type: none">- Le travail se fait par fusion et modifications permanentes ;- Les rapports sont très souvent qualifiés d'horizontaux ;- Le mode de communication alterne entre le synchrone et l'asynchrone (notamment dû à la démocratisation des outils TIC) ;- Le travail individuel est difficilement identifiable à la fin et la responsabilité est constamment partagée.

Tableau b : (adapté) récapitulatif des principales caractéristiques des notions développées, d'A. PIQUET, (2009)

2. L'apprentissage collaboratif

2.1. Définition de l'apprentissage collaboratif

La réussite d'un apprentissage collaboratif exige un groupe d'apprenants qui ont le même niveau cognitif et qui doivent bien s'entendre et interagir en dépit de leurs points de vue différents afin d'acquérir un but commun.

Une situation peut être qualifiée de collaborative, à partir du moment où des personnes de même niveau cognitif, dont les statuts sont équivalents, sont capables de travailler ensemble dans un but commun. Cette situation est ensuite considérée comme interactive si ces personnes communiquent de façon soutenue, argumentent, voire s'opposent en évitant toutefois d'imposer leurs points de vue. (P. DILLENBOURG, 1999)

CHAPITRE II : LE TRAVAIL COLLABORATIF : UNE STRATEGIE D'APPRENTISSAGE

2.2. Conditions de l'apprentissage collaboratif

Afin d'assurer l'amélioration des compétences des apprenants à travers l'apprentissage collaboratif, l'enseignant doit respecter les conditions suivantes :

2.2.1. le regroupement des apprenants

C'est une étape très importante lors de la réalisation d'un travail collaboratif car ce regroupement doit assurer une interaction positive et une communication réussie. C'est pourquoi il y a plusieurs types de regroupement des apprenants tels que :

- le regroupement de libre choix des apprenants

Comme son nom l'indique dans ce type de regroupement, nous donnons la liberté aux apprenants de choisir leurs groupes donc leurs apprendre la responsabilité puisqu'ils vont assumer leurs choix ainsi qu'une certaine autonomie ;

- le regroupement par champ d'intérêt

De nombreux chercheurs trouvent que l'apprentissage collaboratif motive les apprenants et ce type de regroupement peut être un meilleur exemple puisqu'il se base sur la motivation des apprenants en les poussant à choisir les thèmes qui les intéressent ;

- le regroupement de base

Dans ce type, l'enseignant va prendre en considération l'hétérogénéité de sa classe. En regroupant les apprenants selon leurs compétences, leurs diversités, etc.

2.2.2. L'interdépendance positive

Selon LAVERGNE (1996 : 26) l'interdépendance positive « *exige une collaboration de tous les membres du groupe et sous-groupe entends la responsabilité individuelle et la réciprocité. En raison de cette interdépendance, le succès dépend de tous* ». Elle est également une condition importante car elle amène à la co-construction des apprentissages qui est l'un des objectifs de cette stratégie. Ainsi afin de réaliser cette condition dont dépend cet apprentissage il faut que les apprenants soient responsables et ils doivent travailler d'une manière symétrique.

CHAPITRE II : LE TRAVAIL COLLABORATIF : UNE STRATEGIE D'APPRENTISSAGE

2.2.3. La responsabilisation

Comme nous avons déjà dit afin d'assurer un bon apprentissage collaboratif chaque apprenant doit assumer ses apprentissages en réalisant ses tâches bien comme il faut pour réussir la tâche commune.

2.2.4. Les habiletés coopératives

Selon COHEN, cité par DJENAIHI (2016 : 20) « *les élèves doivent comprendre pourquoi l'enseignant introduit les petits groupes et pourquoi les habiletés de travail de groupe sont importantes* ». En effet, pour réaliser toutes les conditions qui précèdent les apprenants doivent avoir ses habiletés autrement dit ils doivent apprendre à collaborer, à discuter et à travailler ensemble pour atteindre des objectifs communs. Ils développeront ainsi le sens du partage, de l'écoute, de l'ouverture aux autres et de l'entraide.

2.2.5. La communication

A toutes les conditions qui précèdent s'ajoute une condition qui n'est pas moins importante, car sans une communication réussie, il n'y aura pas de travail collaboratif.

Selon JODOIN (2001 : 29) : « *les élèves sont placés face à face dans un contexte qui favorise la communication orale. Les discussions en équipe favorisent une circulation plus fréquente de l'information, la communication de nouvelles idées, l'explication et l'intégration de raisonnement.* »

En effet, c'est à travers la communication, en échangeant leurs idées, que les apprenants apprennent et développent leurs connaissances.

3. Modalités et types de collaboration selon H. PORTINE

Selon H. PORTINE (2001) : « *La notion de collaboration, telle qu'elle est présentée par Vygotski, est une notion hiérarchique, la relation est asymétrique : celui qui sait aide celui qui ne sait pas.* ». Il explique que le mot « hiérarchique » désigne les différences de niveaux entre deux apprenants ou entre apprenant /enseignant, lorsque l'un sait faire quelque chose et l'autre non. « *Notre emploi du mot hiérarchie est une prise en considération du fait que l'enseignant ou tel élève possède, à un moment donné, un savoir qu'un autre n'a pas.* »

CHAPITRE II : LE TRAVAIL COLLABORATIF : UNE STRATEGIE D'APPRENTISSAGE

C'est ainsi qu'il confirme que la collaboration est un terme complexe qu'il faut clarifier en le sous-caractérisant, en suggérant des modalités qu'il a représenté dans le schéma ci-dessous :

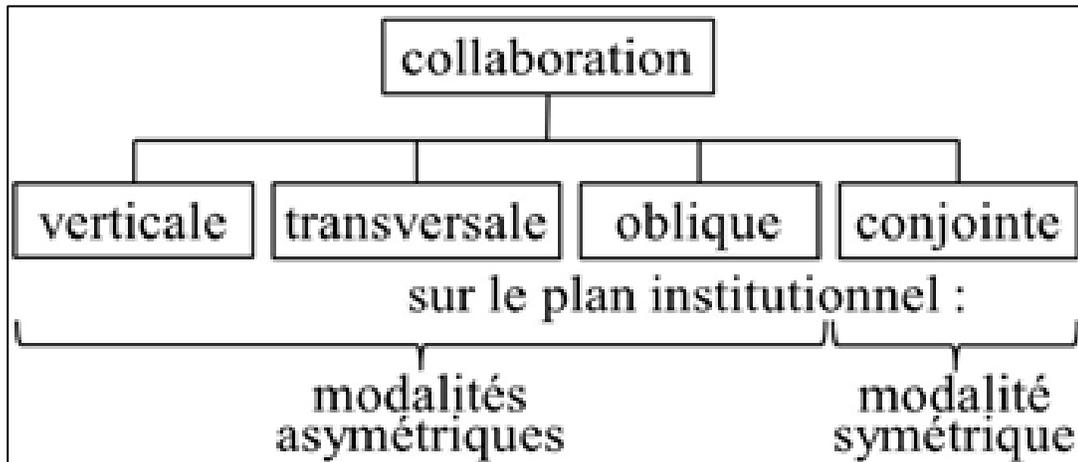


Figure d : Modalités de collaboration (inspirée de PORTINE, 2001 : 45)

A partir de ce schéma nous pouvons distinguer deux modalités :

3.1. Modalité asymétrique de la collaboration

Cette modalité et ses types sont basés sur la conception de VYGOTSKI « *Celui qui sait aide celui qui ne sait pas.* ».

La figure ci-dessous résume ses notions connexes :

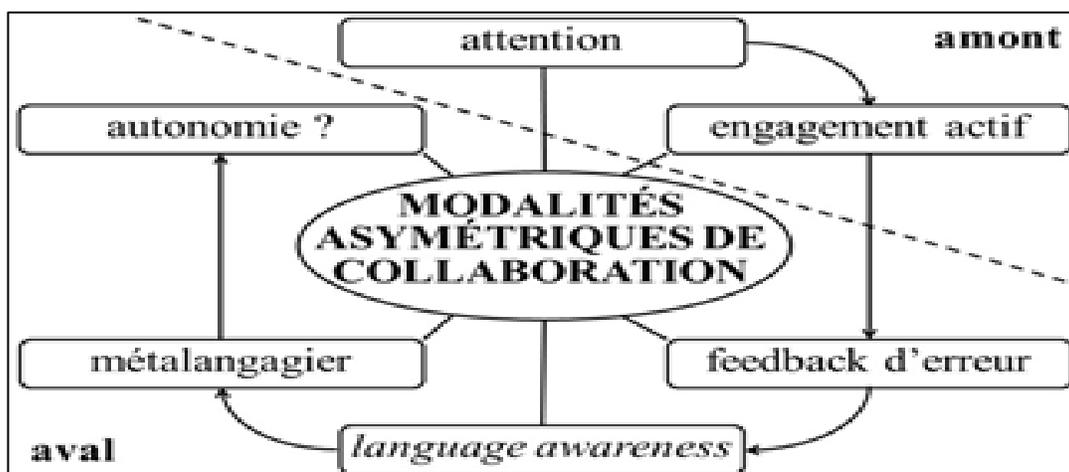


Figure e : Notions connexes de la collaboration asymétrique (elle se lit dans le sens horaire en partant du haut).

CHAPITRE II : LE TRAVAIL COLLABORATIF : UNE STRATEGIE D'APPRENTISSAGE

Ce réseau de notions connexes se divise en deux sous-ensembles : celui des notions en amont du processus de collaboration, c'est-à-dire ce que ce processus présuppose comme acquis ; celui des notions en aval, c'est-à-dire ce qu'implique ce processus pour bien fonctionner.

- En amont de l'action collaborative asymétrique (ce qui est mobilisé par la collaboration)

- Attention

L'apprenant doit focaliser son attention sur l'objet qu'on lui propose en supprimant d'autres focus potentiels.

- Engagement actif

Une proposition ou un feedback provenant d'un enseignant ou d'un tuteur nécessite, pour devenir opératoire, non seulement l'attention mais aussi l'engagement de l'apprenant-récepteur.

- En aval de l'action collaborative asymétrique (les effets induits)

- Feedback d'erreur

Le retour sur l'erreur qu'il soit l'acte d'un enseignant ou d'un tuteur « *un apprenant qui sait* » ; il ne doit pas troubler l'activité d'apprentissage et il doit être clair et adapté au niveau atteint par l'apprenant.

- « *language awareness* » ou « approche réfléchie de la langue »

La mécanique de la collaboration entraîne l'apprenant à prendre conscience de ses comportements et de ses stratégies linguistiques lorsqu'il produit et apprend à produire des énoncés ; cette notion croise celles de résolution de problème, de métacognition et de « feedback d'erreur ».

- Métalangagier

Englobe l'adaptation des productions à la situation.

- Autonomie

L'acte et le processus de collaboration sont censés entraîner l'autonomie de l'apprenant, mais l'obtention de l'autonomie peut réussir ou échouer.

CHAPITRE II : LE TRAVAIL COLLABORATIF : UNE STRATEGIE D'APPRENTISSAGE

Il y a trois types de modalités de collaboration asymétriques.

3.1.1. La collaboration verticale

Ce type de collaboration est purement basé sur la théorie de VYGOTSKI puisqu'il représente la collaboration qui va de l'enseignant(e)-expert à l'apprenant. C'est ce qui est confirmé par : *PORTINE (2001 :39) « La première modalité est bien sûr celle que l'on rencontre dans le binôme maître/élève. On qualifiera d'« asymétrie globale » cette modalité de la collaboration : le maître sait et ce savoir lui permet de guider l'apprenant. Nous parlerons alors de collaboration verticale. »*

Il faut signaler que lorsqu'il s'agit de la collaboration apportée d'un expert en dehors de la classe par exemple à la maison, l'expert ici se nomme tuteur.

La tension entre l'apprenant et l'enseignant se marque par la tendance de l'enseignant à réaliser la tâche à la place de l'apprenant (pour aller plus vite ou pour qu'il voit comment il faut faire) et la tendance de l'apprenant à arrêter l'exécution de la tâche (en laissant l'enseignant jouer tout seul) ou à se débarrasser de l'enseignant.

Selon PORTINE (2001) : *« la tension dans le processus de collaboration est le moteur qui permet de passer de ce processus de collaboration à l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire. ».*

Donc nous trouvons cette tension dans tous les types de collaboration.

3.1.2. La collaboration transversale

Cette collaboration va d'un co-apprenant localement reconnu comme expert par l'enseignant(e) et par la classe à un autre co-apprenant.

Une deuxième modalité apparaît pour peu que l'on veuille bien considérer la classe comme un lieu épistémiquement hétérogène, ce qui signifie que le développement des différents apprenants ne se fait pas de la même façon ni avec la même rapidité. Là où un élève peut ne pas savoir, un autre peut avoir déjà acquis ce savoir. Cela nous permet de caractériser la deuxième modalité de la collaboration. (PORTINE :2001)

En effet, contrairement à la collaboration verticale, cette collaboration se réalise entre les apprenants en se basant sur le concept d'hétérogénéité des apprenants en classe donc elle est asymétrique et locale, l'apprenant qui « en sait plus » (ou qui a « compris plus vite ») sur le sujet traité pouvant « ne pas en savoir plus » ou même « en savoir moins » sur d'autres sujets. On rencontre ce type de collaboration dans le travail en petits groupes et dans le travail en binômes. Dans le travail en petits groupes

CHAPITRE II : LE TRAVAIL COLLABORATIF : UNE STRATEGIE D'APPRENTISSAGE

(mais non dans le travail en binômes), la concurrence et la compétition entre les apprenants peuvent jouer un rôle important et favoriser l'avancement de l'exécution de la tâche.

Dans le cas de la collaboration transversale, nous avons vu qu'il pouvait y avoir concurrence entre les apprenants, ce qui dénote une certaine tension. Il s'agit alors d'être le meilleur. On rencontre aussi des élèves qui rompent brutalement toute communication parce qu'ils se sentent dominés par d'autres élèves. La domination peut aussi être acceptée, ce qui n'efface pas les tensions. (Ibid.)

3.1.3. La collaboration oblique

Au début PORTINE l'a désignée « collaboration mixte » mais il a changé son nom à « collaboration oblique » car selon lui « *cette dénomination montre le mouvement en cause à collaboration mixte.* »

Dans ce type de collaboration, l'enseignant aide les apprenants mais fait aussi appel aux apprenants qui ont progressé plus rapidement sur tel ou tel point. En d'autres termes ce type est une sorte de combinaison des deux types qui précèdent car l'enseignant intervient en apportant son aide à l'apprenant « qui ne sait pas » (la collaboration verticale) tout en faisant appel à l'apprenant dit expert (collaboration transversale).

3.2. Modalité symétrique

Il y a un seul type de collaboration qui représente cette modalité, il est basé sur la conception de PORTINE inspiré de FREINET.

3.2.1. La collaboration conjointe

Face à un territoire inconnu abordé en groupe, l'un essaie telle solution et progresse, tirant ainsi les autres en avant, ou non. Cela peut aboutir à un échec mais peut aussi permettre à un autre d'entrevoir une possibilité de solution. Ainsi, pas à pas, le groupe progresse. La collaboration conjointe est très proche du tâtonnement expérimental de Freinet qui se faisait principalement en petits groupes [...] Dans la collaboration conjointe, la communauté des élèves est plus homogène. Les actions s'apparentent alors à des conduites d'essai-erreur-ajustement-succès/échec. Cette homogénéité rend impossible toute division du travail. (PORTINE :2001)

Comme il est indiqué dans cette définition, la collaboration conjointe est différente des types précédents, à caractère non-hiérarchique, c'est un type de collaboration qui fait appel à

CHAPITRE II : LE TRAVAIL COLLABORATIF : UNE STRATEGIE D'APPRENTISSAGE

l'apprentissage par découverte donc les apprenants sont tous de niveaux homogènes autrement dit il n'y a pas un apprenant « qui sait » et un apprenant « qui ne sait pas » et elle exige un nombre limité d'apprenant au sein d'un groupe (maximum quatre).

En collaboration conjointe, le groupe d'apprenants doit se saisir d'une posture autonome (sinon le travail ne peut se faire). L'autonomie aura donc ici un statut radicalement différent de celui qu'elle a dans l'acte/processus de collaboration asymétrique. Alors que dans ce dernier, elle est, au mieux, conséquence, dans la collaboration conjointe elle est requise (mais se heurte souvent à l'institution. (Cf. ALBERO, 2010 : 75, cité par PORTINE, 2020 :6).

« *Autonomie* » ici ne veut pas dire « le laisser-faire ou la spontanéité » mais selon, le contexte d'apprentissage et objectif à atteindre, les apprenants sont en capacité de définir la stratégie qu'ils entendent suivre et de faire les hypothèses et les inductions permettant de viser et, finalement, d'atteindre l'objectif poursuivi.

3.2.2. La collaboration conjointe et ses notions connexes

Afin de bien comprendre les caractéristiques de la modalité symétrique donc de la collaboration conjointe, Voici une figure qui résume ses notions connexes :

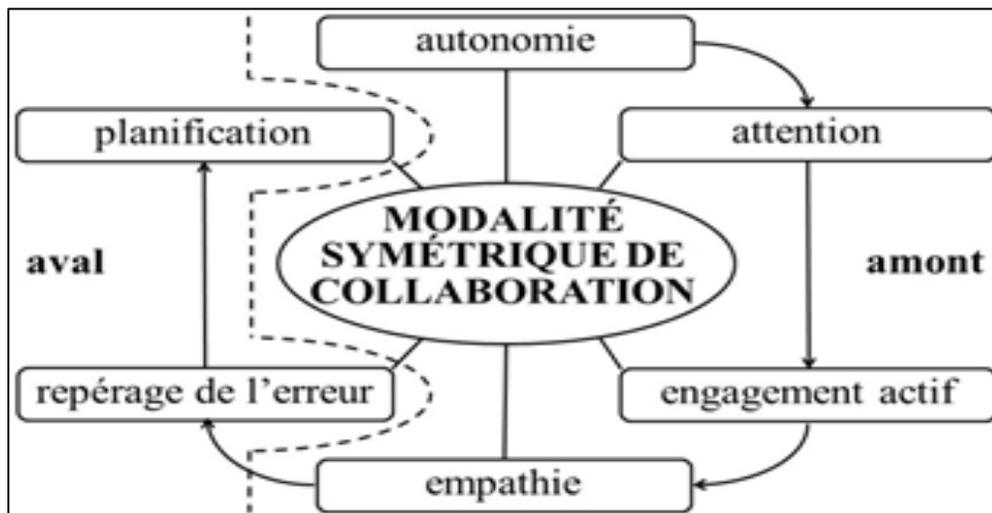


Figure f : Notions connexes de la collaboration conjointe (symétrique)

CHAPITRE II : LE TRAVAIL COLLABORATIF : UNE STRATEGIE D'APPRENTISSAGE

Comme le montre cette figure, ce réseau de notions connexes de la collaboration conjointe se divise également en deux sous-ensembles : celui des notions en amont du processus de collaboration et celui des notions en aval.

- En amont de l'action collaborative conjointe

- Il y a l'autonomie, l'attention et l'engagement actif (comme dans la collaboration asymétrique), seulement en collaboration conjointe, l'engagement actif se fait vis-à-vis de l'enseignant(e) et non vis-à-vis des co-apprenants.

- L'empathie : elle n'est pas présente pour la collaboration asymétrique ; en collaboration conjointe, elle est essentielle car sans elle la réaction d'autrui ne peut être prise en considération, interprétée et intégrée.

- En aval de l'action collaborative conjointe

- Le repérage de l'erreur : contrairement à la collaboration asymétrique, en collaboration conjointe, l'erreur doit être repérée par l'apprenant lui-même ou repérée par un co-apprenant qui peut proposer une correction mais qui est néanmoins incapable de suggérer un processus de remédiation.

- La planification : chaque apprenant doit planifier ses actions ultérieures et les réévaluer, voire les éviter, si celles-ci ne sont pas convergentes avec celles du ou des co-apprenants.

4. Ecriture collaborative

Cette écriture est l'une des activités utilisées durant l'apprentissage collaboratif en respectant bien évidemment les critères que nous avons déjà mentionnés tel que la mutualité, l'interaction positive, et la co-construction.

Selon SAUNDERS il y a cinq stades à suivre pour réaliser un texte commun en respectant ces critères, représentés dans le tableau ci-dessous :

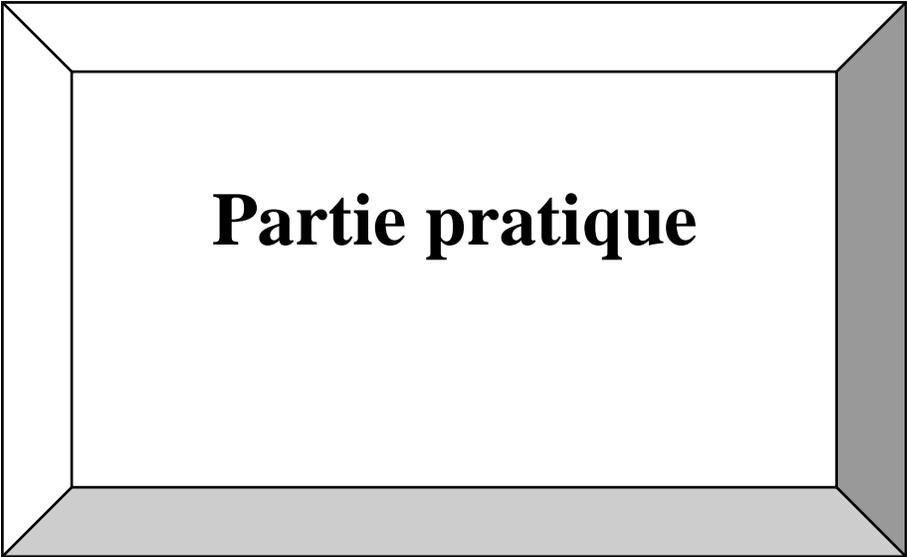
N°	Activités collaboratives d'écriture
1	Conseils sporadiques données aux autres
2	Relecture détaillée avant l'étape ultime d'édition
3	Enrichissement des textes individuels par itérations de corrections
4	Ecriture d'un texte en commun, chacun réalisant sa propre contribution
5	Ecriture d'un texte en commun

Tableau c : Echelle de collaboration d'un texte en commun d'après SAUNDERS (1989)

Cette échelle montre clairement que la collaboration engage des comportements et des compétences bien différents, en effet le premier stade sollicite des conseils d'une manière permanente afin d'assurer la bonne réalisation de la tâche; le deuxième exige de consacrer un temps suffisant pour une relecture approfondie avant la rédaction finale; le troisième stade complète celui qui le précède en enrichissant les textes individuels par des vérifications et des corrections répétées, le quatrième stade est celui de l'interaction là où chaque acteur va contribuer à la réalisation de l'écriture commune d'une façon mutuelle, enfin, le dernier stade est celui de la rédaction finale.

Conclusion partielle

En somme, afin de mener à bon escient notre travail de recherche, nous avons tenté de décerner les notions et les éléments les plus importants dans la réalisation du travail collaboratif dont nous allons nous servir dans notre expérimentation.



Partie pratique

Chapitre III

Recueil et méthode de l'analyse des données

Introduction partielle

Tout au long de la première partie, nous avons tenté d'explicitier les notions qui nous ont semblées les plus importantes concernant la production écrite et le travail collaboratif en tenant également à indiquer la place qu'ils occupent dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Pour affirmer ces théories, nous allons introduire une partie pratique, composée de deux chapitres, pour mener à bien notre recherche et pour apporter des réponses pertinentes à notre problématique.

Dans ce présent chapitre, nous allons aborder l'aspect pratique de notre recherche. Dans un premier lieu, nous allons commencer par décrire le questionnaire que nous avons réalisé et distribué dans le but d'avoir un aperçu général sur le terrain, en récoltant le plus grand nombre possible de réponses des enseignants sur des questions qui concernent la production écrite et le travail collaboratif. Dans un second lieu, nous allons présenter notre méthodologie de recherche. Nous avons opté pour une méthode analytique et comparative en vue d'analyser et de comparer les résultats obtenus à travers notre expérimentation.

1. Présentation du questionnaire

Comme nous l'avons déjà signalé, nous avons commencé notre recherche en élaborant un questionnaire que nous avons distribué aux enseignants du FLE du cycle moyen, et nous avons diffusé le même modèle en ligne tout au long du mois de janvier, en retour nous avons récupéré vingt réponses.

Ce questionnaire comprend seize questions dont neuf questions sont fermées, cinq questions sont ouvertes et deux questions sont semi-ouvertes. Nous avons décomposé ce questionnaire en trois axes : le premier axe concerne les renseignements individuels, le deuxième axe entame la production écrite et le troisième axe aborde le travail collaboratif.

2. Recueil de données

2.1. Terrain et public

Nous avons effectué notre expérience au niveau du collège « RAHOU Abdel-Kader » à Tiaret. Nous avons choisi cet établissement parce qu'il nous fournit tous les moyens nécessaires pour le bon fonctionnement de notre travail. Ce collège contient trois classes de niveau de quatrième année. Il est à noter que suite aux mesures exceptionnelles de prévention prévues par l'Etat afin de combattre la pandémie du Covid-19, ces classes sont divisées en cinq groupes et dans ce collège ils ont séparé les filles des garçons par conséquent il y a trois groupes de filles et deux groupes de garçons.

Avant de commencer notre expérience, nous avons expliqué aux enseignantes le thème de notre mémoire et notre objectif ; nous avons attendu quelques jours avant de savoir chez qui nous allons réaliser cette expérience. Ensuite, nous avons bien analysé les résultats de la première composition (nous avons analysé les productions écrites à partir de la grille d'évaluation du BEM dont nous allons nous servir dans l'analyse des corpus après, l'expérimentation) afin de choisir l'un de ses deux groupes. Après cette analyse, nous avons opté pour le groupe des garçons composés de vingt-sept apprenants étant donné que leur niveau était plus faible par rapport à l'autre groupe (le groupe des filles).

Les apprenants sont âgés entre quinze ans et dix-huit ans à l'exception d'un apprenant âgé de vingt ans et d'un apprenant âgé de quatorze ans. Leur niveau est hétérogène (la majorité sont faibles, les autres moyens et excellents).

L'enseignante qui nous a accueillie est sérieuse, elle nous a donné le temps nécessaire pour réaliser notre expérimentation dans de bonnes conditions.

2.2. Classe

La classe dans laquelle nous avons travaillé est vaste et bien organisée. Elle est bien décorée par des travaux réalisés par les apprenants. Les tables sont divisées en trois rangs, à droite nous trouvons une ligne de tables de même à gauche, mais au milieu il y a deux lignes de tables collées afin de séparer les apprenants selon les instructions ministérielles conçues pour la précaution contre la pandémie. Par conséquent, chaque apprenant est assis seul.

3. Expérimentation et collecte des données

Pour mener à bien notre travail de recherche et apporter des éléments de réponses à notre problématique que nous avons mentionnée au début, nous avons opté pour une méthode expérimentale basée sur l'analyse puis la comparaison et l'évaluation des productions écrites.

Nous avons divisé notre expérimentation en trois étapes, le but de la première est de faire découvrir aux apprenants cette stratégie d'apprentissage. Dans la deuxième, ils sont appelés à réaliser une production écrite sans avoir aucune idée préconçue sur la consigne et les critères de réussite. Dans la troisième, ils sont appelés à réaliser une production écrite après avoir réalisé une préparation préconçue donc en dehors de l'établissement scolaire, autrement dit chacun d'entre eux va rédiger sa propre production écrite chez lui en faisant ses propres recherches. Il ressort de ce qui précède que notre expérimentation se focalisera sur l'utilisation de la collaboration oblique.

La réussite de notre travail collaboratif sollicite la mise en place des trois étapes suivantes :

3.1. Organisation de l'espace- classe

Afin que le travail collaboratif soit réussi, il faut une bonne organisation de la classe, c'est pour cela nous avons aménagé cette classe d'une façon qui permet aux apprenants d'échanger, de communiquer, d'interagir et de partager leurs idées facilement. Par la suite, nous avons placé chaque groupe autour de deux tables de sorte qu'ils travaillent sans être gênés et en laissant un espace entre les groupes.

3.1.1. Constitution des groupes

Après avoir organisé la classe, nous avons informé et expliqué aux apprenants qu'ils vont réaliser une activité de production écrite en faisant un travail collaboratif (nous avons constaté que ces apprenants n'ont jamais travaillé en collaboration). Ensuite, nous avons réparti les apprenants en cinq groupes. Chacun des trois groupes se composent de cinq apprenants alors que les deux groupes qui restent contiennent six apprenants. Le regroupement des apprenants est fait selon leurs niveaux scolaires et leurs résultats et en prenant en considération les consignes de l'enseignante puisqu'elle les connaît mieux que nous sur le plan social.

3.1.2. Partage des rôles

Pour que notre travail soit organisé et bien structuré, nous avons réparti les rôles aux membres de chaque groupe. Un apprenant se charge du statut du responsable du groupe, il doit organiser tout le travail au sein de son groupe. Un deuxième prend la tâche d'un scripteur, donc il est chargé d'écrire les points essentiels concernant leur thème choisi. A la fin du travail, il doit écrire le texte produit. Les autres membres vont s'entraider à la collecte et à la recherche des informations appropriées à leur sujet.

3.2. Déroulement de l'expérimentation

3.2.1. Première étape

C'est une séance d'adaptation, donc nous avons commencé par expliquer aux apprenants qu'est-ce qu'un travail collaboratif et que faut-il faire pour le mener à bien, puis nous les avons laissés travailler ensemble en demandant à l'enseignante de les orienter en cas de nécessité.

Nous avons donné à chaque groupe une fiche où ils devaient écrire leurs productions écrites (vu que c'est la première fois qu'ils vont travailler en collaboration, nous avons jugé cela primordial en prenant en considération le temps).

Selon l'enseignante les apprenants étaient motivés et ils étaient bien éveillés par rapport aux séances précédentes.

Bref, la première séance s'est bien passée, les apprenants ont travaillé sérieusement, ils se sont bienentraidés. L'un des apprenants du groupe quatre était absent.

3.2.2. Deuxième étape

Dans cette étape, l'enseignante a expliqué le sujet, la consigne aux apprenants et a signalé qu'il faut respecter les critères de réussite et puisque c'est un dialogue les apprenants se sontentraidés pour que chacun d'entre eux puisse donner un argument en respectant la structure du texte argumentatif. Nous avons constaté lors de cette séance que les apprenants ont rencontré beaucoup de difficultés à s'exprimer surtout sur le plan lexical. Par conséquent, nous avons décidé de mentionner des vérificateurs qui devraient ramener des dictionnaires avec eux, lors de la troisième séance, afin de chercher des mots en cas de nécessité et pour vérifier l'orthographe en cas de doute.

3.2.3. Troisième étape

Cette étape, contrairement aux étapes précédentes, nous l'avons réalisée en deux séances. Dans la première séance l'enseignante a expliqué le thème, la consigne d'écriture et les critères de réussite aux apprenants, puis elle a distribué à ces derniers les fiches de rédaction que nous avons élaborées pour la préparation préconçue en leurs expliquant qu'il faut rédiger le texte avant la séance de la production écrite puisqu'ils vont travailler en collaboration en classe en se basant sur leurs travaux.

Dans la deuxième séance les apprenants devaient ramener leurs productions écrites cependant nous avons constaté que cinq apprenants n'ont pas ramené leurs travaux alors nous leur avons exigé de produire seul leurs écrits en classe avant de travailler en collaboration. En plus, il y a des apprenants qui ont préférés rédiger sur un brouillon au lieu d'utiliser les fiches qu'ils ont pris.

Il faut signaler que c'était la dernière semaine des études après les compositions donc avant les vacances, c'est pourquoi il y a eu deux absents (du même groupe). Toutefois, les apprenants se sont bien entraidés et la séance s'est bien passée.

3.3. Critères d'analyse

Dans ce travail de recherche, nous avons analysé les productions écrites des apprenants qui portent sur différents sujets puisque nous avons respecté le déroulement du programme. Dans cette analyse nous nous sommes appuyés sur les critères issus de la grille de la production écrite du BEM 2021 qui suit :

N°	Critères	Indicateurs	Oui	Non
01	Organisation de la production	Mise en page correcte		
		Lisibilité		
		Conformité au volume minimum de la production		
02	Pertinence et cohérence textuelle	Compréhension du sujet		
		Les idées développées sont en adéquation avec le thème choisi		
		Respect de la cohérence textuelle		
		Respect du plan de l'organisation du texte		
03	Utilisation de la langue	Emploi d'une syntaxe de phrase correcte		
		Emploi d'un lexique adéquat au thème		
		Utilisation correcte des temps et des modes verbaux.		
		Utilisation de la ponctuation		

Figure g : Grille d'analyse

Nous avons résumé ces critères dans les points suivants :

- **Organisation de la production écrite**, ce critère désigne la présentation de la copie de l'apprenant, il se compose de trois parties :

- a- **Mise en page correcte** : l'utilisation de l'alinéa, de l'espace entre les parties...
- b- **Lisibilité** : écriture lisible c'est-à-dire qui peut être déchiffré sans peine, compréhensible.
- c- **Conformité au volume minimum de la production écrite** : respect du nombre de lignes.

- **Pertinence et cohérence textuelle** : à travers cet élément nous identifierons si la production écrite de l'apprenant se caractérise par la cohérence textuelle autrement dit si il y a une relation harmonieuse et une suite logique existantes entre les phrases et les différentes parties du texte, faisant de lui un tout bien-fondé.

- a- **Compréhension du sujet.**

- b- **Les idées développées sont en adéquation avec le thème choisi.**

- c- **Respect de la cohérence textuelle** (utilisation des articulateurs logiques).

- d- **Respect du plan de l'organisation du texte** (de la structure du texte).

- **Utilisation de la langue** (les points de langue : vocabulaire, grammaire, etc.).

- a- **Emploi d'une syntaxe de phrase correcte** (au moins deux phrases syntaxiquement correctes).

- b- **Emploi d'un lexique adéquat au thème**

- c- **Utilisation correcte des temps et des modes verbaux.**

- d- **Utilisation de la ponctuation.**

Conclusion partielle

En définitive, à travers le recueil de données, la méthode d'analyse que nous avons choisie en plus de la comparaison des résultats obtenus nous tenterons de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

Chapitre IV

Analyse et interprétation des résultats obtenus

1. Analyse et interprétation des résultats obtenus du questionnaire

Axe 1 : Renseignements individuels

Nous visons par ces questions, une collecte exhaustive d'information sur les enseignants.

Question n° 01 : « Etes-vous : femme ou homme ? »

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Femme	19	95%
Homme	1	5%
Total	20	100%

Tableau 1 : Sexe

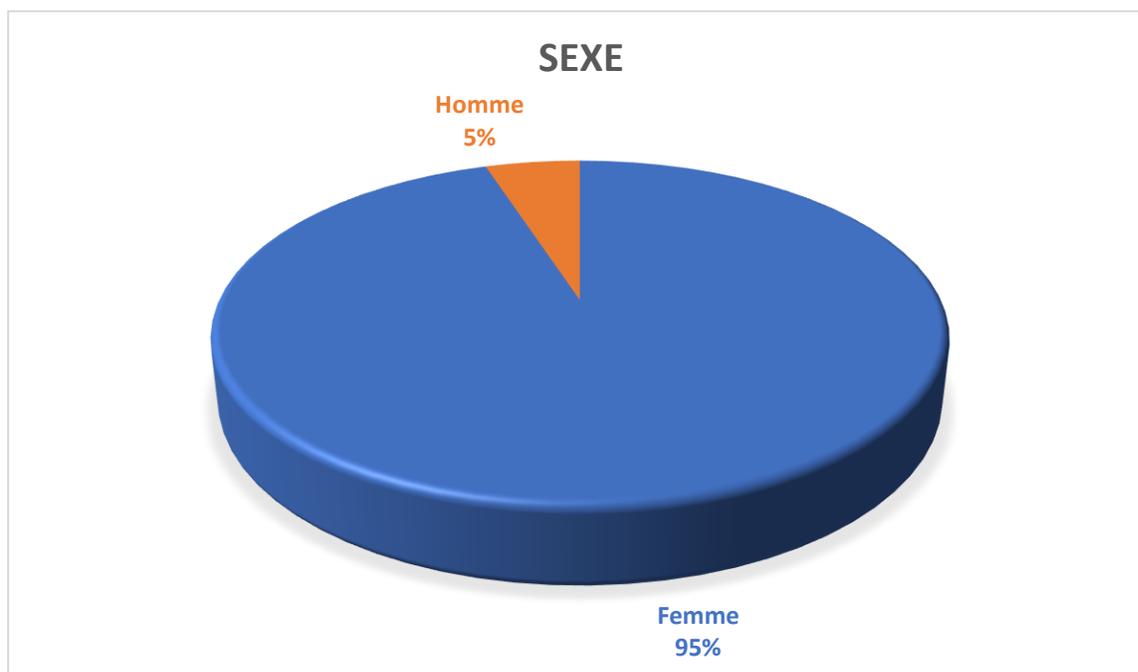


Figure 1 : Sexe

Commentaire

Ces statistiques, nous montre clairement que le nombre d'enseignantes est plus grand que le nombre d'enseignants.

Question n° 02 : « Quel âge avez-vous ? »

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Entre 22 ans-30ans	4	20 %
Entre 31 ans-40 ans	11	55 %
41 ans ou plus	5	25 %
Total	20	100%

Tableau 2 : Age

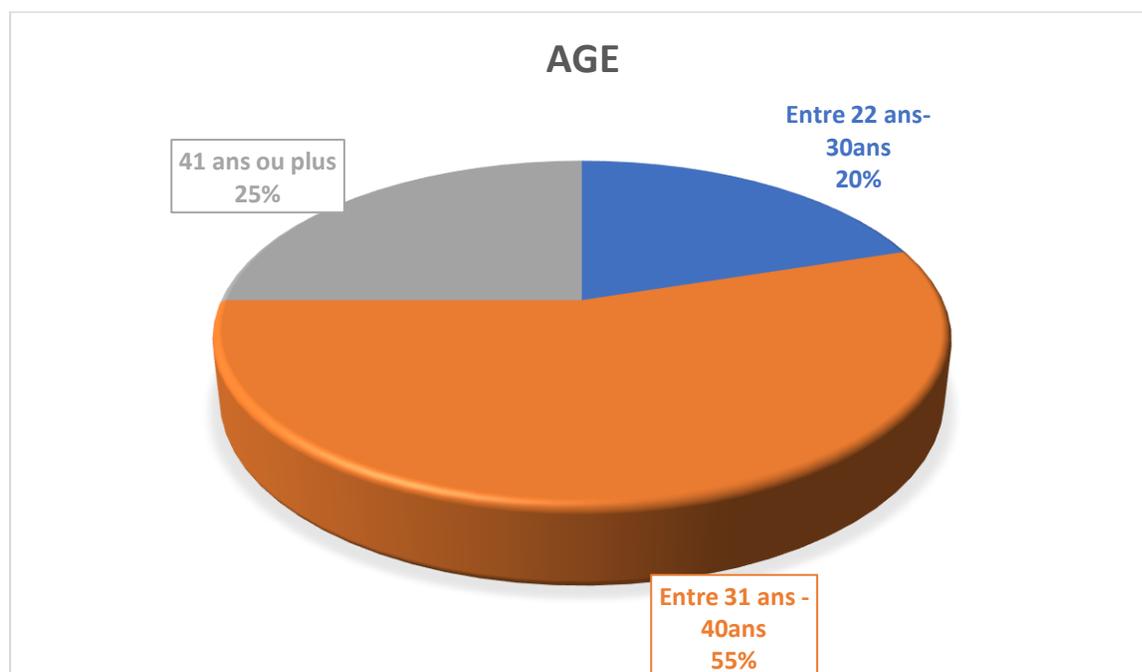


Figure 2 : Age

Commentaire

Nous tenons de ces résultats qu'il y a trois tranches d'âge distinctes, d'où nous concluons que le pourcentage des enseignants jeunes est très élevé ; la moyenne d'âge est de 35ans ; en jumelant les deux tranches « entre 22 ans -30 ans » et « 31ans- 40ans », contrairement aux anciens enseignants dont la moyenne d'âge est de 41 ans.

Question n° 03 : « Quel est votre diplôme ? »

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Licence	15	75%
Master ou Magister	5	25%
Total	20	100%

Tableau 3 : Diplôme

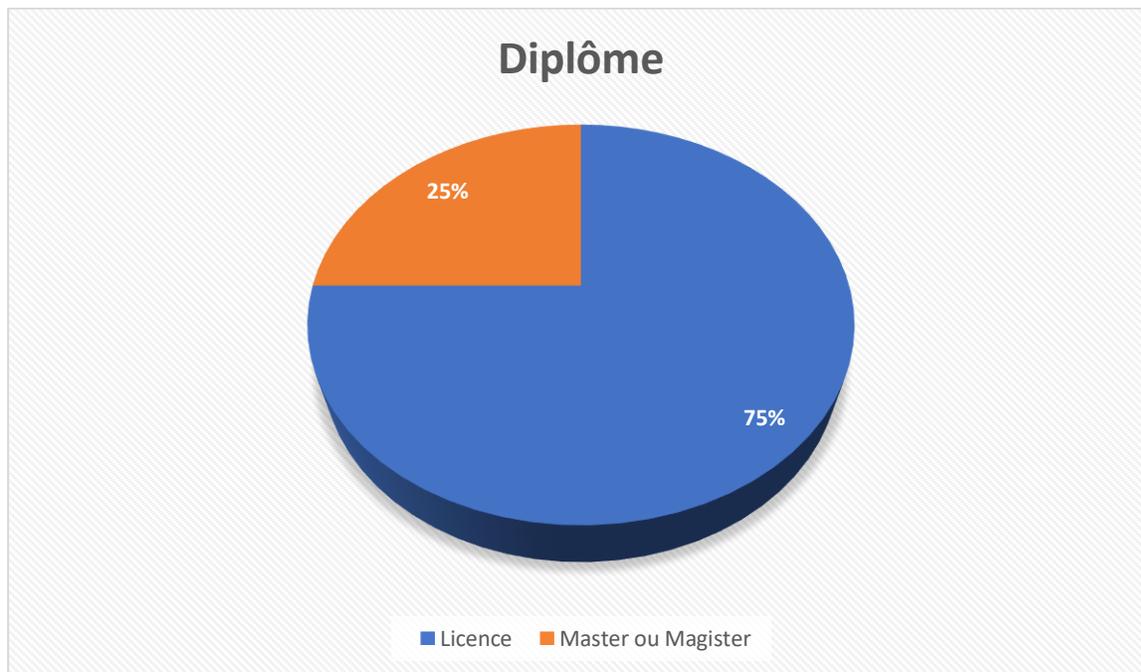


Figure 3 : Diplôme

Commentaire

Selon ces statistiques, la majorité des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire ont une licence (15 enseignants).

Question n° 04 : « Depuis combien de temps enseignez-vous la langue française ? »

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Entre 1an-10 ans	9	47%
Entre 11ans – 20ans	7	37%
21 ans ou plus	3	16%
Total	19	100%

Tableau 4 : Ancienneté



Figure 4 : Ancienneté

Commentaire

Nous remarquons que, d'une part la plupart des enseignants ne dépasse pas dix ans d'ancienneté (neuf enseignants), cependant il n'y a pas une grande différence entre eux et la deuxième tranche dont la moyenne d'ancienneté est douze ans (sept enseignants), d'autre part, il y a un nombre infime d'anciens enseignants (trois enseignants).

Axe 2 : La production écrite

Nous estimons qu'il est primordial d'avoir une idée générale sur l'importance que donnent les enseignants à la production écrite, sur les résultats obtenus et sur les difficultés que rencontrent les apprenants durant la rédaction.

Question n°01 : Cette question se compose de deux parties.

Première partie : « Quelle est votre séance préférée ? »

Nous avons proposé trois suggestions « l'oral, l'écrit ou les deux ».

Caractéristiques	Nombre de réponses	Pourcentage
L'oral	13	65%
L'écrit	6	30%
Les deux	1	5%
Total	20	100%

Tableau 5 : La séance préférée

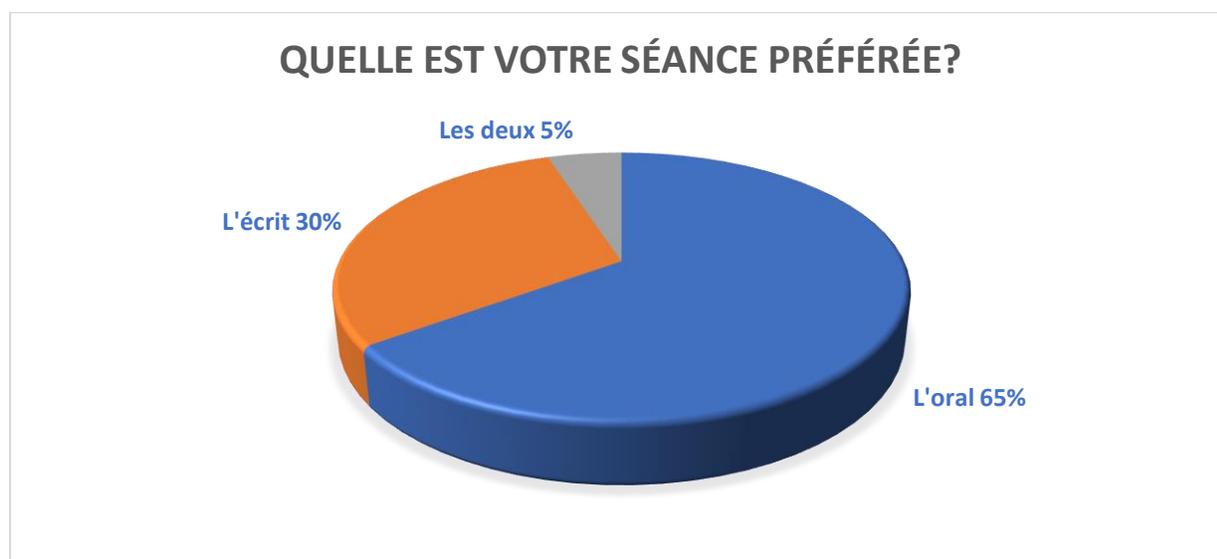


Figure 5 : La séance préférée

Commentaire

D'après les statistiques, 65% des enseignants préfèrent la séance de l'oral donc la majorité, contrairement à 30 % qui préfèrent l'écrit, alors qu'il y a une seule personne qui a choisi les deux.

CHAPITRE IV : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS OBTENUS

En fait, l'oral a connu différents statuts à travers les théories d'enseignement/apprentissage du FLE en prenant une grande importance, d'ailleurs dans le nouveau programme du cycle moyen on lui réserve deux séances primordiales (compréhension orale et production orale) qui introduisent chaque séquence d'apprentissage.

Deuxième partie : « Pourquoi ? »

A travers cette question nous avons voulu savoir la justification de leur choix.

Réponses obtenues

L'oral	L'écrit	Les deux	
Les apprenants s'expriment spontanément, n'ont pas des règles à suivre (grammaire, d'orthographe...)	C'est une séance très importante	Je n'ai pas de préférence particulière car je vois que l'oral complète l'écrit et vice versa.	
Car l'apprenant arrive à s'exprimer mieux que l'écrit aussi on peut chasser des idées	L'élève trouve des difficultés pour parler		
Car c'est la séance où l'apprenant peut s'exprimer librement	Les élèves peuvent rédiger tout seul et s'exprimer librement		
Je trouve mon plaisir dans cette séance	Les apprenants font des efforts à l'écrit plus qu'à l'oral.		
Car l'apprenant s'exprime sans complexe, librement	L'écrit car l'apprenant a entre ses mains un support sur lequel il s'appuie et qui lui facilite la tâche. Quant à l'oral je préfère la compréhension de l'oral car durant cette séance il écoute pour pouvoir répondre. On le trouve très calme et très attentif.		
L'élève peut s'exprimer d'après une vidéo ou bien audio			
L'élève participe plus			
Moins de difficultés qu'à l'écrit			
C'est amusant pour les apprenants			
On s'exprime oralement et on construit du sens			Car l'élève rédige sans gêne.
car l'apprenant s'exprime librement.			

Tableau 6 : Justification du choix de la séance préférée

Commentaire

Tout d'abord, deux personnes ont choisi l'oral sans donner une justification. Ensuite, pour ceux qui ont choisi l'oral quatre trouvent que c'est dans cette séance que les apprenants s'expriment librement, quatre trouvent que les apprenants rencontrent moins de difficultés pour certain grâce aux supports audio ou vidéo, pour d'autres parce qu'ils participent plus et il y a deux qui estiment que c'est amusant pour les apprenants.

Enfin, pour ceux qui ont choisi l'écrit, deux trouvent que les apprenants s'expriment librement, sans gêne alors que les autres l'aperçoivent différemment le premier l'a choisi car c'est une activité importante, le deuxième trouve qu'ils font des efforts à l'écrit plus qu'à l'oral, le troisième estime que les apprenants trouvent des difficultés à parler et le dernier l'a choisi car l'apprenant a un support entre ses mains.

Une seule personne a opté pour les deux car elle trouve que l'une complète l'autre.

En somme, à partir de ces réponses nous déduisons que chaque enseignant aperçoit ces deux séances à sa manière.

Question n° 02 : « Les apprenants sont-ils motivés lors de la séance de la production écrite ? »

Caractéristiques	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	11	58 %
Non	8	42 %
Total	19	100%

Tableau 7 : La motivation des apprenants lors de la séance de la production écrite

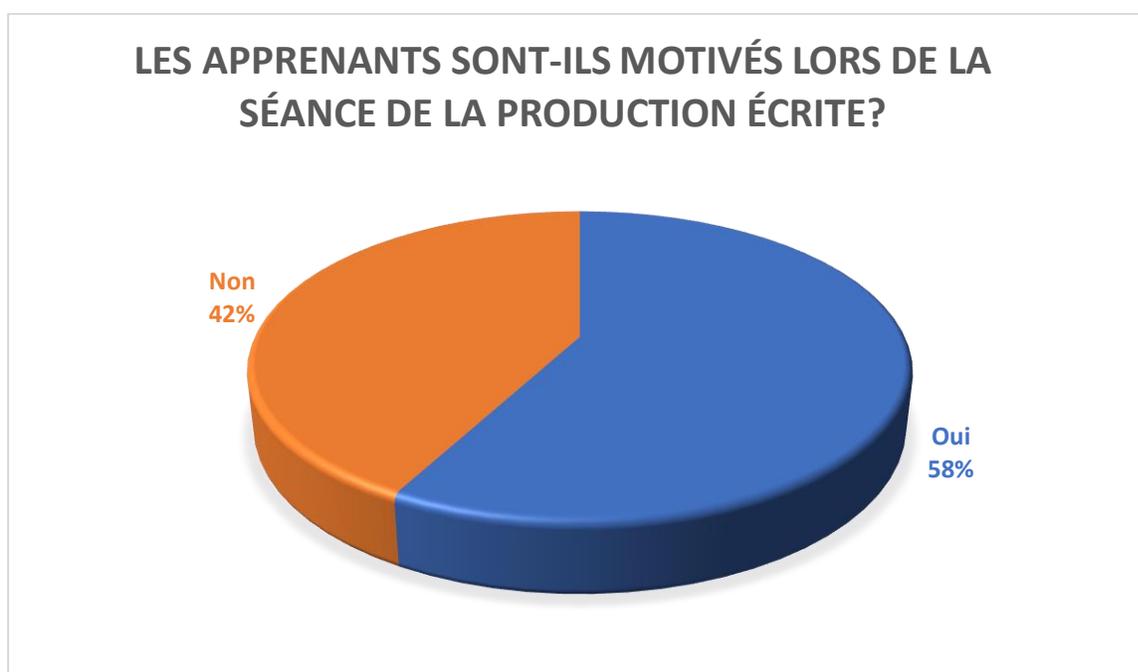


Figure 6 : La motivation des apprenants lors de la séance de la production écrite

Commentaire

Ces résultats montrent qu'il n'y a pas une grande différence entre les enseignants qui trouvent que les apprenants sont motivés lors de la séance de la production écrite (58%) et les enseignants qui pensent contrairement à eux (42%), les justifications de leurs préférences que nous avons déjà mentionnées sont certainement parmi les causes de la motivation ou de la démotivation des apprenants.

Question n° 03 : « Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la séance de la production écrite ? »

De nombreuses recherches ont été effectuées dans le but d'identifier les difficultés rencontrées par les apprenants durant cette séance, à partir des résultats obtenus nous avons choisi les éléments qui suivent pour savoir si c'est le cas de leurs apprenants aussi.

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Grammaticales	6	30 %
Lexicales	10	50%
Les deux	1	5%
Autres	3	15%
Total	20	100%

Tableau 8 : Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production écrite

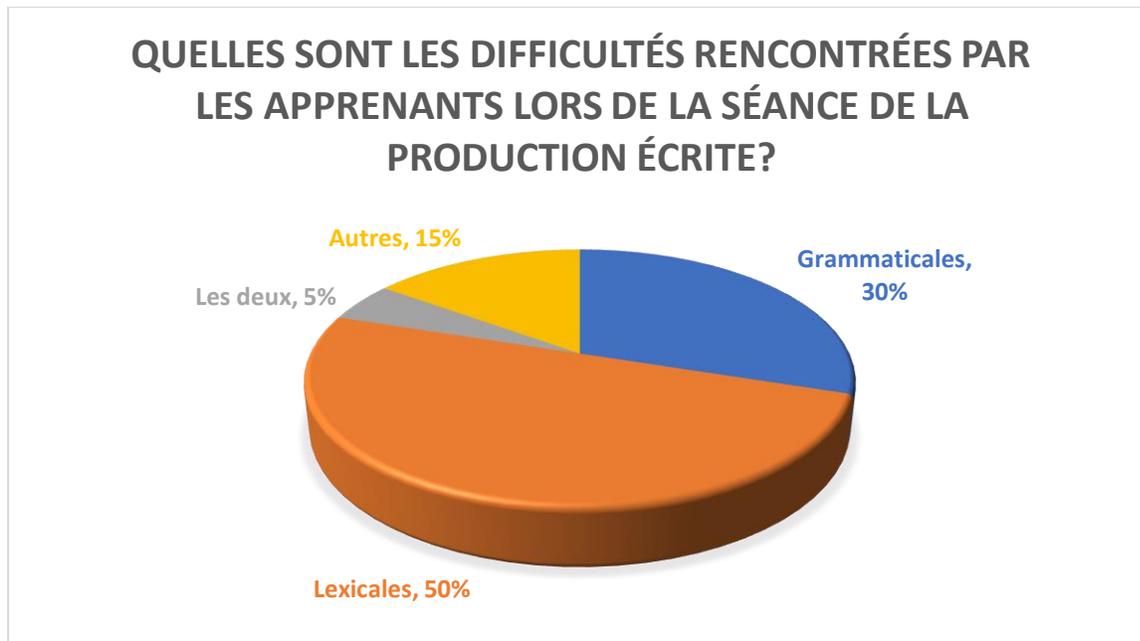


Figure 7 : Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production écrite

Commentaire

30% (six enseignants) considèrent que les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la séance de la production écrite sont grammaticales, 15% (trois enseignants) ont opté pour « Autres »

sans donner des précisions, en plus 5% (une personne) trouve que les difficultés rencontrées sont grammaticales et lexicales, alors que 50% (dix enseignants) donc la moitié estiment que ces difficultés sont lexicales. En effet nous entendons souvent des apprenants dire « J'ai compris le sujet, j'ai des idées mais je ne connais pas les mots qu'il faut utiliser pour m'exprimer. »

Question n°04 : « Les productions écrites des apprenants sont : ... »

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Excellentes	0	0%
Bonnes	0	0%
Acceptables	8	40%
Passables	6	30%
Mauvaises	6	30%
Total	20	100%

Tableau 9 : Evaluation des productions écrites des apprenants

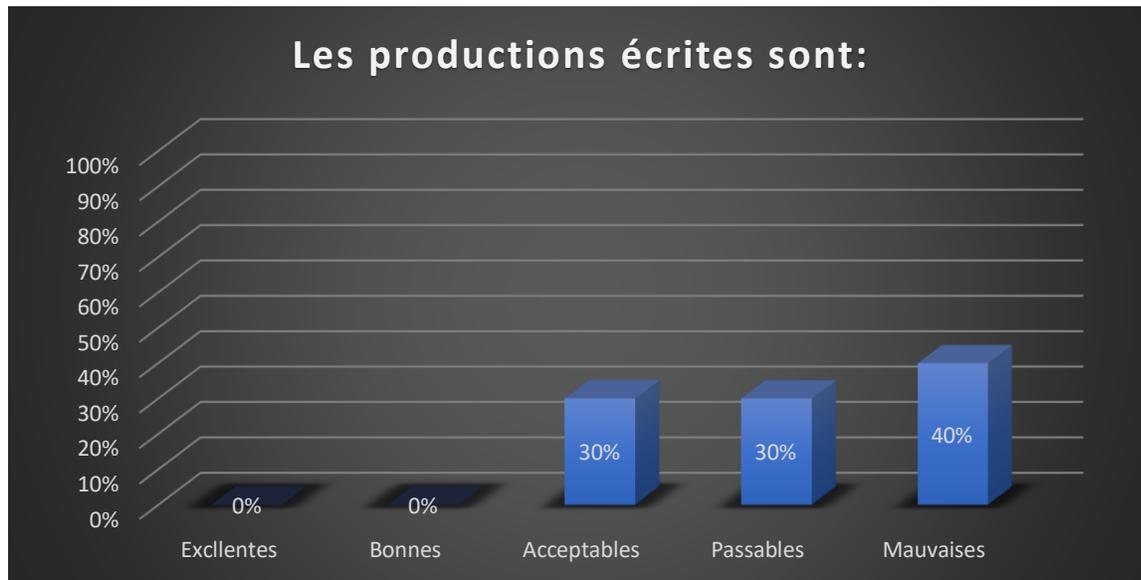


Figure 8 : Evaluation des productions écrites des apprenants

Commentaire

En somme, les productions écrites ne sont pas satisfaisantes et cela est sûrement dû aux difficultés qu'ils rencontrent ainsi qu'à la démotivation qu'ils éprouvent pour de nombreuses raisons.

Axe 3 : Le travail collaboratif

Vu que les nouveaux manuels, du cycle moyen, proposent de nombreuses activités rédactionnelles à faire collectivement entre les apprenants, en respectant le nouveau programme (2016). Nous voulons savoir à partir des questions de cette partie les circonstances de la réalisation de cette stratégie.

Question n°1 : Cette question se compose de deux parties.

Première partie : « Préférez-vous que les apprenants travaillent individuellement ou collectivement ? »

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Individuellement	10	50 %
Collectivement	10	50 %
Total	20	100 %

Tableau 10 : Le choix entre le travail individuel et le travail collectif

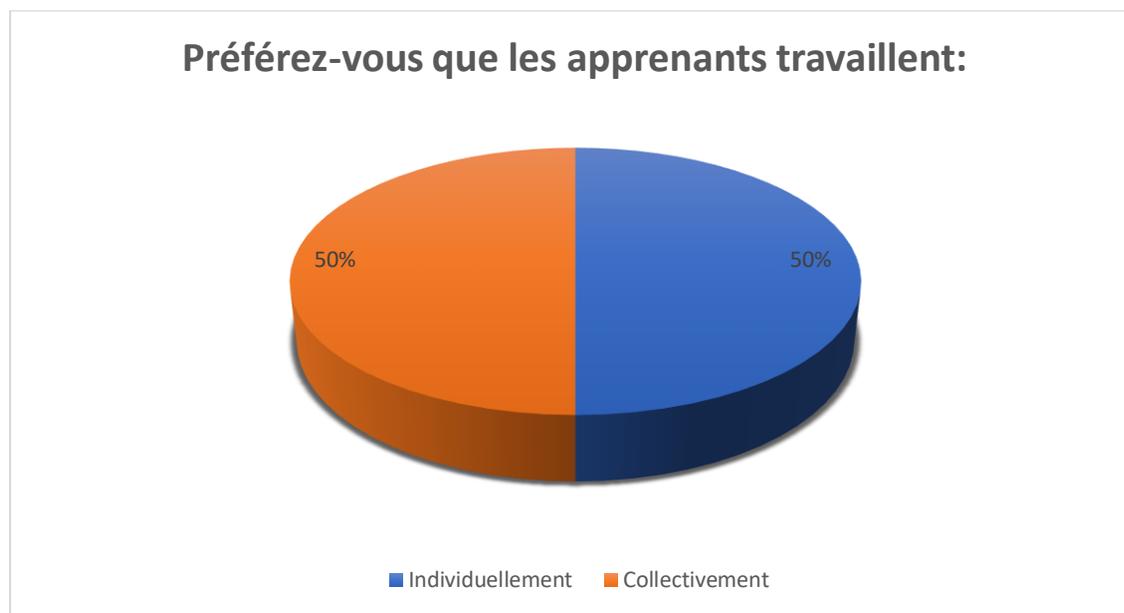


Figure 9 : Le choix entre le travail individuel et le travail collectif

Commentaire

Nous constatons à partir de ces résultats l'égalité de préférence des enseignants, ainsi nous estimons que la plupart d'entre eux ont utilisé cette stratégie.

Deuxième partie « Pourquoi ? »

Nous avons obtenu dix-neuf réponses à cette question que nous avons présentées dans le tableau suivant :

Individuellement	Collectivement
Pour évaluer le travail personnel lors des examens chacun va travailler tout seul	Car ils s'entraident et peuvent améliorer le niveau des apprenants qui trouvent des difficultés à rédiger.
Pour découvrir la capacité de l'élève	
Car l'examen se passe individuellement	L'esprit de groupe est toujours le meilleur
pour acquérir leurs acquis	Le groupe joue un rôle efficace
Le principe même de la situation d'intégration	Le travail collaboratif permet un meilleur développement de la compétence rédactionnelle grâce aux interactions entre les apprenants.
Le covid	
Car dans la collectivité surtout à l'écrit on compte tjrs sur celui ou celle qui est meilleur (e) dans cette activité et le laisse se débrouiller seul et les autres papotent entre eux, je crois que nos élèves ne sont pas habitués à participer dans une collectivité, ou bien l'ultimatum de faire le travail seul ou il prend du bon tps dans une collectivité	Ils peuvent s'entraider mutuellement
	Un travail en binôme ou trinôme aide à bien faire
	Ils peuvent apprendre entre eux
	Ils s'entraident et se trouvent à l'aise de poser des questions à leurs camarades... beaucoup plus moins timides.
Lors du travail collectif, les apprenants comptent sur le plus excellent.	Parce qu'ils travaillent entre eux
Ils incitent à l'action et au dynamisme, participent à la motivation	parcequ'ils s'entraident.

Tableau 11 : Justification du choix du travail individuel ou collectif

Commentaire

Nous pouvons résumer les justifications des enseignants ainsi : en premier lieu, « le travail individuel » : l'évaluation, « ce travail incite à l'action, la motivation » et « dans le travail collectif les apprenants comptent sur le meilleur ». En second lieu, pour « le travail collectif » : les apprenants s'entraident, développent leurs compétences grâce à l'interaction par exemple.

En somme, chaque stratégie à ses avantages et ses inconvénients.

Question n°2 : Cette question se compose de trois parties.

Première partie : « Avez-vous déjà utilisé cette stratégie d'apprentissage (l'apprentissage collaboratif) lors d'une séance auparavant ? »

Caractéristiques	Nombres de réponses	Pourcentage
Oui	15	79 %
Non	4	22 %
Total	19	100 %

Tableau 12 : Utilisation de cette stratégie d'apprentissage



Figure 10 : Utilisation de cette stratégie d'apprentissage

Commentaire

Comme nous l'avons supposé la plupart de ces enseignants ont déjà utilisé cette stratégie d'apprentissage.

Deuxième partie : « Si la réponse est « oui » laquelle ? »

Nous avons obtenu seulement quatorze réponses, en fait il y a des enseignants qui ont cités plusieurs activités, cependant vu que l'objectif qui nous a poussé à poser cette question est celui de savoir les activités d'apprentissage dont ils utilisent cette stratégie, nous avons choisi de représenter les données ainsi :

Activités d'apprentissage	Nombres de réponses
L'écrit	8
Réalisation du projet	4
L'oral	2

Tableau 13 : Utilisation de cette stratégie dans les activités d'apprentissage

Commentaire

Il résulte de ces réponses que les enseignants utilisent cette stratégie durant la séance de l'écrit plus que lors de la séance de la réalisation du projet et il n'y a que deux qui l'utilisent pendant la séance de l'oral.

Troisième partie : « Que pensez-vous des résultats ? »

Nous avons obtenu quatorze réponses qui sont en quelques sortes variées.

D'une part, trois estiment que les résultats sont satisfaisants auxquels nous ajoutons ces quatre réponses « très bien », « excellent », « activité rentable », « éblouissants ». D'autre part, trois les trouvent moyens, en plus de deux personnes qui les trouvent médiocres, insatisfaisants. Enfin, une seule personne estime que les résultats sont mitigés.

En somme, nous pouvons dire que les résultats sont acceptables.

Question n°03 : Cette question se compose de deux parties.

Première partie : « Pensez-vous que le travail collaboratif, lors de la séance de la production écrite, sera plus efficace que le travail individuel ? »

Caractéristiques	Nombre de réponses	Pourcentage
Oui	15	75%
Non	5	25%
Total	20	100%

Tableau 14 : Efficacité du travail collaboratif par rapport au travail individuel



Figure 11 : Efficacité du travail collaboratif par rapport au travail individuel

Commentaire

75% d'enseignants estiment que le travail collaboratif est plus efficace que le travail individuel lors de la production écrite, alors que 25% des enseignants voient le contraire.

Deuxième partie : « Pourquoi ? »

Nous avons obtenu dix-sept réponses, que nous rapporterons brièvement, d'une part pour ceux qui ont optés pour « oui » ils trouvent que le travail collaboratif aide les apprenants à mieux comprendre donc à améliorer leurs niveaux et également cette stratégie sert à mettre en commun les compétences et les ressources de chaque apprenant, bref pour eux c'est un travail réussi. D'autre part, ceux qui ont optés pour « non » estiment que l'apprenant qui rencontre des difficultés ne fait que compter sur l'apprenant qui a un niveau plus avancé.

2. Synthèse

Grâce aux résultats obtenus de l'analyse du questionnaire, nous pouvons dire que nous avons obtenu un aperçu sur le terrain que nous ne pouvons généraliser, vu le nombre limité des enseignants qui ont répondu.

Néanmoins, ce bilan nous a permis de savoir, d'une part que les résultats des apprenants ne sont pas satisfaisants, cela est dû certainement aux difficultés qu'ils rencontrent durant la rédaction, surtout de type lexical et grammatical malgré le fait que 58% des enseignants qui ont répondu trouvent que les apprenants sont motivés lors de la séance de la production écrite. Toutefois, nous avons constaté que 65% des enseignants préfèrent la séance de l'oral à celle de l'écrit car selon la plupart d'entre eux les apprenants s'expriment librement et rencontrent moins de difficultés pendant cette séance.

D'autre part, nous avons constaté que les enseignants utilisent la stratégie du travail collaboratif lors de la séance de l'écrit, de la réalisation du projet et lors de la séance de l'oral. Pour la plupart d'entre eux les résultats sont acceptables. Nous estimons que les enseignants qui ont répondu à ce questionnaire ont une bonne idée sur le travail collaboratif.

En somme, les résultats que nous avons obtenus nous ont bien orienté dans le but de mener à bien notre expérimentation.

3. Analyse et interprétation des résultats obtenus de l'expérimentation

3.1. Analyse des corpus du premier groupe

A- Travail collaboratif sans préparation préconçue

N°	Critères	Indicateurs	Oui	Non
01	Organisation de la production	Mise en page correcte	+	
		Lisibilité	+	
		Conformité au volume minimum de la production		-
02	Pertinence et cohérence textuelle	Compréhension du sujet	+	
		Les idées développées sont en adéquation avec le thème choisi	+	
		Respect de la cohérence textuelle	+	
		Respect du plan de l'organisation du texte	+	
03	Utilisation de la langue	Emploi d'une syntaxe de phrase correcte		-
		Emploi d'un lexique adéquat au thème		-
		Utilisation correcte des temps et des modes verbaux.		-
		Utilisation de la ponctuation		-

B- Travail collaboratif après une préparation préconçue

N°	Critères	Indicateurs	Oui	Non
01	Organisation de la production	Mise en page correcte	+	
		Lisibilité	+	
		Conformité au volume minimum de la production	+	
02	Pertinence et cohérence textuelle	Compréhension du sujet	+	
		Les idées développées sont en adéquation avec le thème choisi	+	
		Respect de la cohérence textuelle	+	
		Respect du plan de l'organisation du texte	+	
03	Utilisation de la langue	Emploi d'une syntaxe de phrase correcte	+	
		Emploi d'un lexique adéquat au thème	+	
		Utilisation correcte des temps et des modes verbaux.	+	
		Utilisation de la ponctuation	+	

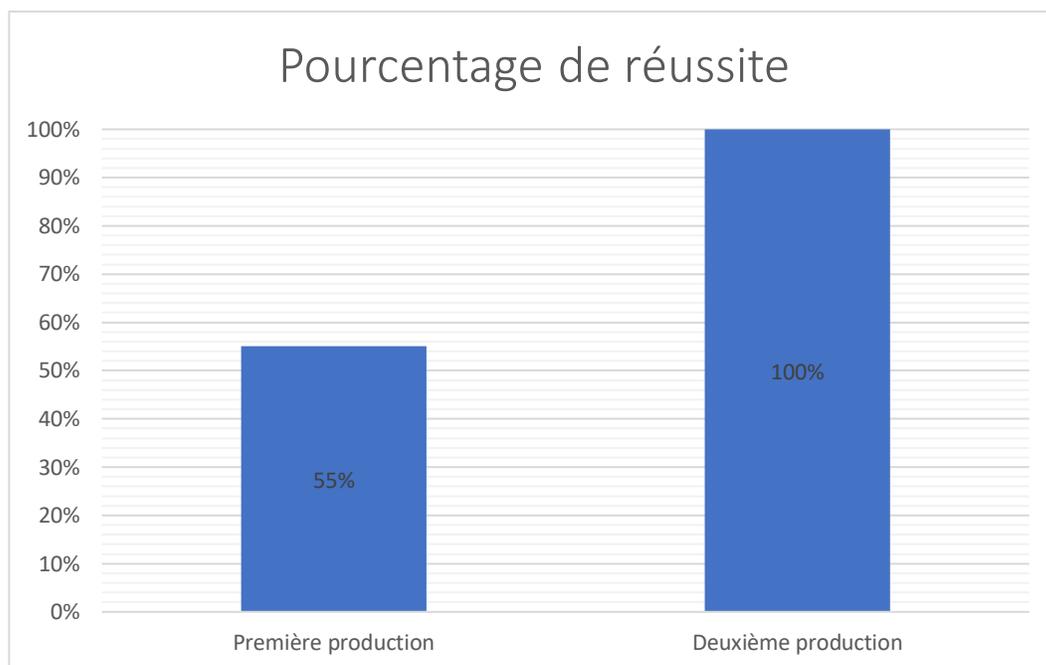


Figure 12 : Pourcentage de réussite du premier groupe

Commentaire

Selon les résultats obtenus, nous pouvons dire que la préparation préconçue a donné ses fruits sans oublier que la collaboration entre eux s'est beaucoup améliorée par rapport à la première fois bien que la moitié du groupe, c'est-à-dire trois apprenants n'ont pas bien préparé la production écrite puisqu'ils ont rédigé des textes sur un autre thème.

Cependant, nous signalons que le pourcentage de réussite obtenu (100%) ne signifie pas que la production écrite des apprenants est parfaite mais qu'ils ont respectés les critères de la grille.

Néanmoins, le fait de respecter tous les critères après avoir fait une préparation préconçue (la deuxième production écrite), est un progrès que nous ne pouvons pas nier, en le comparant à la première production écrite dont ils n'ont respecté que six critères.

3.2. Analyse des corpus du deuxième groupe :

A- Travail collaboratif sans préparation préconçue

N°	Critères	Indicateurs	Oui	Non
01	Organisation de la production	Mise en page correcte	+	
		Lisibilité	+	
		Conformité au volume minimum de la production	+	
02	Pertinence et cohérence textuelle	Compréhension du sujet	+	
		Les idées développées sont en adéquation avec le thème choisi		-
		Respect de la cohérence textuelle		-
		Respect du plan de l'organisation du texte	+	
03	Utilisation de la langue	Emploi d'une syntaxe de phrase correcte		-
		Emploi d'un lexique adéquat au thème		-
		Utilisation correcte des temps et des modes verbaux.		-
		Utilisation de la ponctuation		-

B- Travail collaboratif après une préparation préconçue

N°	Critères	Indicateurs	Oui	Non
01	Organisation de la production	Mise en page correcte		-
		Lisibilité	+	
		Conformité au volume minimum de la production	+	
02	Pertinence et cohérence textuelle	Compréhension du sujet	+	
		Les idées développées sont en adéquation avec le thème choisi	+	
		Respect de la cohérence textuelle	+	
		Respect du plan de l'organisation du texte	+	
03	Utilisation de la langue	Emploi d'une syntaxe de phrase correcte	+	
		Emploi d'un lexique adéquat au thème		-
		Utilisation correcte des temps et des modes verbaux.	+	
		Utilisation de la ponctuation	+	

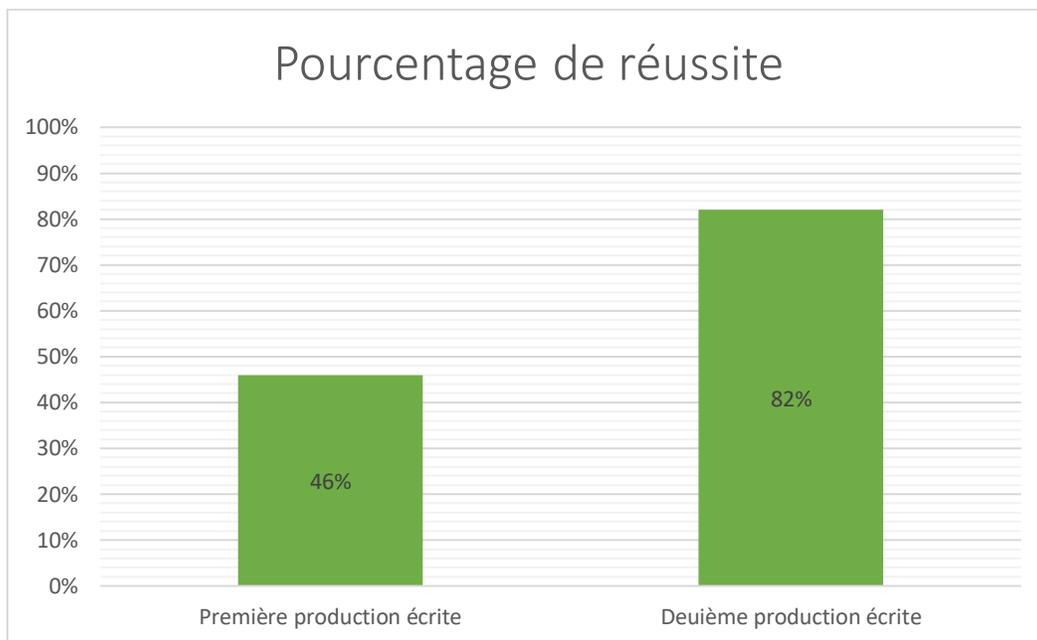


Figure 13 : Pourcentage de réussite du deuxième groupe

Commentaire

Pour ce groupe, dans la première production écrite, ils n'ont pas respecté six critères par rapport à deux critères non respectés dans la deuxième production écrite. Le même critère qu'ils n'ont pas respecté est « l'emploi d'un lexique adéquat au thème », cela montre qu'ils n'ont pas pu résoudre cette difficulté ensemble. Pour le deuxième critère « la mise en page correcte », ils l'ont respecté dans la première production écrite seulement. En fait, cette dernière exige une structure qu'ils ont étudié tout au long d'un trimestre (la structure d'un texte argumentatif) contrairement à la deuxième (débat d'idée) qu'ils ont découvert pour la première fois lors de la séance de la production écrite, d'ailleurs nous avons remarqué que c'est seulement le premier groupe qui a pris en considération cette mise en page sans pour autant la présenter parfaitement.

Bref, ces résultats indiquent l'amélioration du travail collaboratif de ce groupe, il faut noter qu'ils ont bien saisis comment travailler en collaboration en s'entraidant et en partageant leurs idées et en les recopiant sur le propre.

3.3. Analyse des corpus du troisième groupe :

A- Travail collaboratif sans préparation préconçue

N°	Critères	Indicateurs	Oui	Non
01	Organisation de la production	Mise en page correcte	+	
		Lisibilité	+	
		Conformité au volume minimum de la production	+	
02	Pertinence et cohérence textuelle	Compréhension du sujet	+	
		Les idées développées sont en adéquation avec le thème choisi	+	
		Respect de la cohérence textuelle		-
		Respect du plan de l'organisation du texte	+	
03	Utilisation de la langue	Emploi d'une syntaxe de phrase correcte	+	
		Emploi d'un lexique adéquat au thème	+	
		Utilisation correcte des temps et des modes verbaux.		-
		Utilisation de la ponctuation		-

B- Travail collaboratif après une préparation préconçue

N°	Critères	Indicateurs	Oui	Non
01	Organisation de la production	Mise en page correcte		-
		Lisibilité	+	
		Conformité au volume minimum de la production	+	
02	Pertinence et cohérence textuelle	Compréhension du sujet	+	
		Les idées développées sont en adéquation avec le thème choisi	+	
		Respect de la cohérence textuelle	+	
		Respect du plan de l'organisation du texte	+	
03	Utilisation de la langue	Emploi d'une syntaxe de phrase correcte	+	
		Emploi d'un lexique adéquat au thème	+	
		Utilisation correcte des temps et des modes verbaux.	+	
		Utilisation de la ponctuation	+	

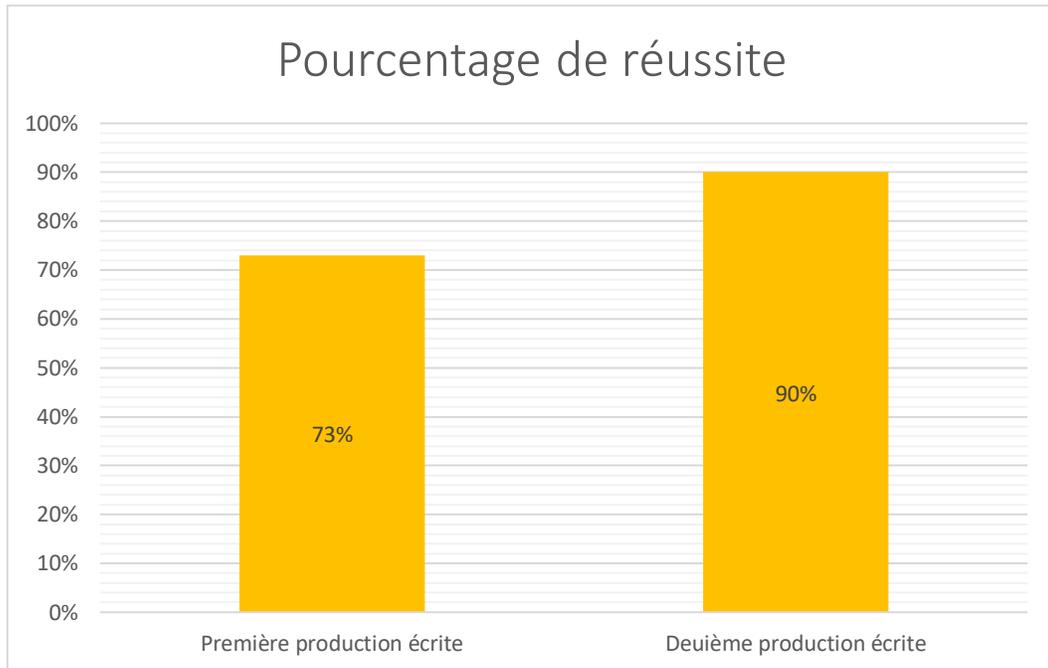


Figure 14 : Pourcentage de réussite du troisième groupe

Commentaire

Nous déduisons de ces résultats que les membres de ce groupe ont rencontré au début des problèmes de cohérence textuelle, d'utilisation des temps et des modes verbaux ainsi que la négligence de l'utilisation de la ponctuation qu'ils ont pu surmonter à la fin.

En définitive, bien que le pourcentage ne montre pas une grande différence entre la première production et la deuxième, les membres de ce groupe ont bien travaillé parce qu'ils ont su comment réunir leurs idées en rédigeant une production écrite qui prouve leur amélioration.

3.4. Analyse des corpus du quatrième groupe :

A- Travail collaboratif sans préparation préconçue

N°	Critères	Indicateurs	Oui	Non
01	Organisation de la production	Mise en page correcte		-
		Lisibilité	+	
		Conformité au volume minimum de la production		-
02	Pertinence et cohérence textuelle	Compréhension du sujet	+	
		Les idées développées sont en adéquation avec le thème choisi	+	
		Respect de la cohérence textuelle		-
		Respect du plan de l'organisation du texte		-
03	Utilisation de la langue	Emploi d'une syntaxe de phrase correcte		-
		Emploi d'un lexique adéquat au thème		-
		Utilisation correcte des temps et des modes verbaux.	+	
		Utilisation de la ponctuation		-

B- Travail collaboratif après une préparation préconçue

N°	Critères	Indicateurs	Oui	Non
01	Organisation de la production	Mise en page correcte		-
		Lisibilité	+	
		Conformité au volume minimum de la production	+	
02	Pertinence et cohérence textuelle	Compréhension du sujet	+	
		Les idées développées sont en adéquation avec le thème choisi	+	
		Respect de la cohérence textuelle	+	
		Respect du plan de l'organisation du texte	+	
03	Utilisation de la langue	Emploi d'une syntaxe de phrase correcte		-
		Emploi d'un lexique adéquat au thème	+	
		Utilisation correcte des temps et des modes verbaux.		-
		Utilisation de la ponctuation	+	

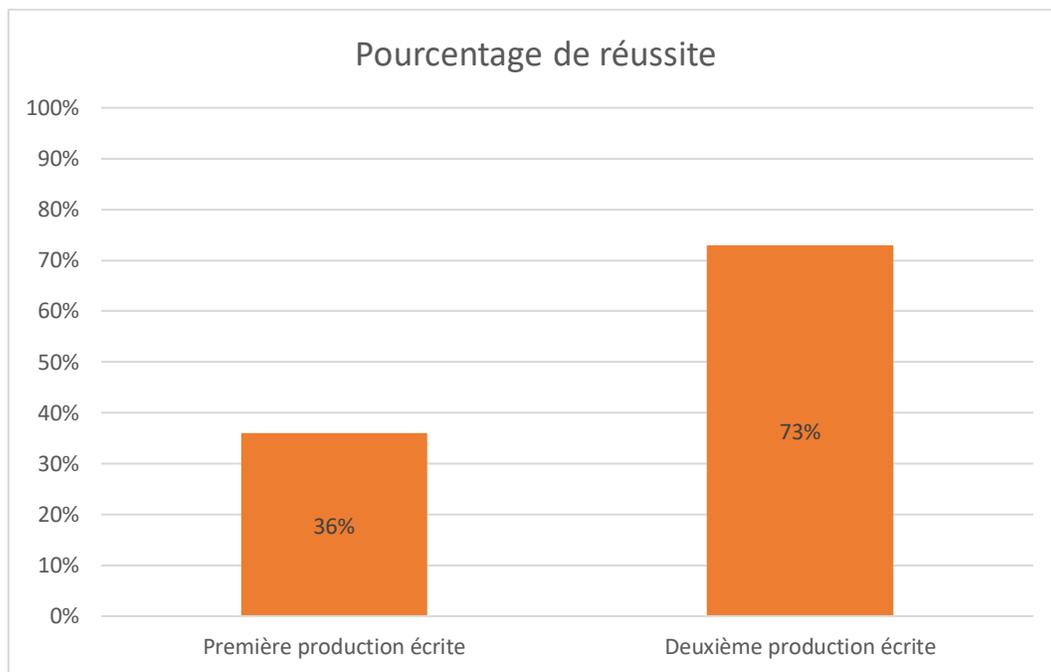


Figure 15 : Pourcentage de réussite du quatrième groupe

Commentaire

Nous pouvons dire que ce groupe (composé de cinq apprenants) est un cas particulier par rapport aux autres car comme nous l'avons déjà signalé, il y a eu un absent pendant la première séance et deux lors de la deuxième, cependant nous pouvons dire qu'il y a eu une amélioration, étant donné qu'ils ont bien rédigé la deuxième production écrite par rapport à la première.

En effet, dans la première production, ils n'ont pas respecté sept critères (quatre concernent la cohérence textuelle et l'utilisation de langue), ce nombre est réduit dans la deuxième à trois dont deux concernent l'utilisation de la langue, ce qui démontre encore une fois que c'est l'une des difficultés les plus remarquables.

3.5. Analyse des corpus du cinquième groupe :

A- Travail collaboratif sans préparation préconçue

N°	Critères	Indicateurs	Oui	Non
01	Organisation de la production	Mise en page correcte	+	
		Lisibilité	+	
		Conformité au volume minimum de la production		-
02	Pertinence et cohérence textuelle	Compréhension du sujet	+	
		Les idées développées sont en adéquation avec le thème choisi	+	
		Respect de la cohérence textuelle		-
		Respect du plan de l'organisation du texte		-
03	Utilisation de la langue	Emploi d'une syntaxe de phrase correcte		-
		Emploi d'un lexique adéquat au thème		-
		Utilisation correcte des temps et des modes verbaux.		-
		Utilisation de la ponctuation		-

B- Travail collaboratif après une préparation préconçue

N°	Critères	Indicateurs	Oui	Non
01	Organisation de la production	Mise en page correcte		-
		Lisibilité	+	
		Conformité au volume minimum de la production	+	
02	Pertinence et cohérence textuelle	Compréhension du sujet	+	
		Les idées développées sont en adéquation avec le thème choisi	+	
		Respect de la cohérence textuelle	+	
		Respect du plan de l'organisation du texte	+	
03	Utilisation de la langue	Emploi d'une syntaxe de phrase correcte		-
		Emploi d'un lexique adéquat au thème		-
		Utilisation correcte des temps et des modes verbaux.	+	
		Utilisation de la ponctuation	+	

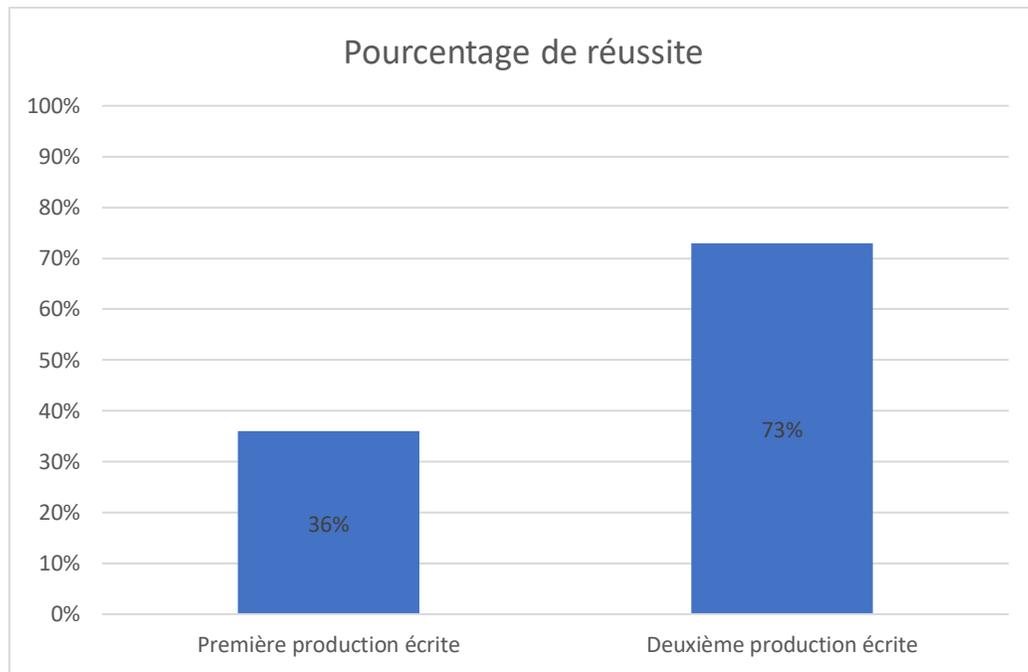


Figure 16 : Pourcentage de réussite du cinquième groupe

Commentaire

Il ressort de ces résultats, que le travail de ce groupe s'est amélioré, d'ailleurs il y a une grande différence entre la première production écrite et la deuxième que ce soit sur le plan de l'organisation de la production écrite ou sur le plan de la pertinence et cohérence textuelle.

4. Synthèse

D'après la lecture et l'analyse comparative faite sur les copies des apprenants de la quatrième année moyenne du collège « RAHOU Abdel Kader », nous constatons que malgré le fait qu'il y a des apprenants qui n'ont pas bien préparé leur travail individuel, ils se sont bien améliorés vu les résultats obtenus, car il y a une amélioration remarquable selon les trois critères analysés.

Premièrement, en ce qui concerne l'organisation de la production écrite toutes les copies sont lisibles et conformes au volume minimum de la production écrite malgré le fait qu'une seule copie représente une mise en page correcte.

Deuxièmement, pour la pertinence et la cohérence textuelle, les cinq groupes ont compris le sujet et leurs idées sont tous en adéquation avec le thème choisi en plus de la cohérence textuelle et du respect du plan de l'organisation du texte présenté.

Troisièmement, l'utilisation de la langue c'est là que les résultats sont un peu différents, pour l'emploi d'une syntaxe de phrase correcte trois groupes ont réussi à le faire, pour l'emploi d'un lexique adéquat au thème également. Quatre groupes ont su utiliser les temps et les modes verbaux et les cinq groupes ont bien utilisé la ponctuation.

A partir de ces résultats, nous constatons aussi que les apprenants ont rencontré des difficultés dans l'utilisation de la langue par rapport aux deux premiers critères de la grille d'analyse.

Conclusion générale

Au terme de cette recherche, nous pouvons dire que le travail collaboratif a amélioré les productions écrites des apprenants.

Avoir une compétence scripturale est cruciale lors de l'apprentissage d'une langue, ainsi savoir rédiger une production écrite joue un rôle important dans la réussite scolaire des apprenants, cependant pour la maîtriser nous devons faire appel à plusieurs savoir-faire. C'est pourquoi nous constatons que la plupart des apprenants rencontrent de nombreuses difficultés lors de la rédaction.

Effectivement, de nombreuses recherches ont été réalisées dans le but de faciliter cette tâche qui est caractérisée par la complexité. Par conséquent, plusieurs stratégies et processus ont été mis en exergue, parmi ces stratégies nous avons choisi « le travail collaboratif » puisqu'il suscite la motivation des apprenants ainsi que la co-construction des apprentissages, cela nous a incité à tenter de déceler son impact sur l'amélioration de la production écrite de l'apprenant et dans quelle mesure il y aurait un impact positif sur cette amélioration, en supposant que le choix du thème et la préparation préconçue pourraient être en mesure de donner un impact positif sur les résultats.

En vue d'obtenir un aperçu général sur le statut que détiennent l'écrit et le travail collaboratif au sein du cycle moyen, nous avons distribué un questionnaire destiné aux enseignants, et les résultats que nous avons obtenus montrent clairement que les apprenants rencontrent des difficultés surtout lexicales et grammaticales lors de la séance de la production écrite ainsi que les productions écrites réalisées sont généralement « passables ». Il faut signaler aussi que la stratégie du « travail collaboratif » est utilisée par la plupart des enseignants interrogés et ils estiment que les résultats sont satisfaisants.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ, nous avons réalisé une expérimentation à travers laquelle nous avons fait une étude analytique et comparative des données de nos corpus de recherche.

Conclusion générale

Il résulte de cette expérimentation après l'analyse et la comparaison des résultats obtenus des productions écrites réalisées par les apprenants à partir de leurs préparations préconçues et celles réalisées sans cette préparation révèlent que le niveau des apprenants s'est bien amélioré par rapport à la première séance, ce qui confirme notre première hypothèse «l'impact du travail collaboratif serait positif dans la mesure où l'apprenant effectuera une préparation préconçue du thème à entamer lors de la séance de la production écrite.»

Toutefois, il est indéniable que les apprenants ont éprouvé de nombreuses difficultés à respecter les conditions de la réalisation de l'apprentissage collaboratif étant donné qu'ils ne connaissaient pas cette stratégie auparavant ce qui a stagné l'amélioration de leurs productions écrites comme le montre les résultats obtenus, ce qui confirme notre deuxième hypothèse « cette stratégie d'apprentissage serait plus fructueuse au cas où les apprenants soient habitués à l'utiliser. »

Pour conclure, nous tenons à préciser que notre travail est loin de cerner toute la problématique de l'écrit ou la stratégie du travail collaboratif. Toutefois, nous espérons que ce travail ouvrirait d'autres pistes de recherche pour d'autres étudiants.

Références bibliographiques

1. Ouvrages

- BEACCO, J. C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris, 2007.
- BAUDRIT, A., *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ?* De Boeck, Bruxelles, 2007.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, désormais CECRL. Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, Paris 2001.
- CORNAIRE, C. & RAYMOND, P-M., *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999.
- CORNAIRE, C. & RAYMOND, P-M., *La production écrite - Didactique des langues étrangères* –, Collection « Le point sur... », Canada, 2014.
- CUQ, J.-P. & GRUCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presse universitaire de Grenoble, 2008.
- DELMORAL, R., *La didactique et l'apprentissage des langues*, Madrid, 2002.
- PIQUET, A. *Guide pratique du travail collaboratif : Théories, méthodes, et outils au service de la collaboration*. Brest, France: Telecom Bretagne, 2009.
- ROBERT, J.P., *L'essentiel français*, 2ème édition revue et augmenté, Prise en compte détaillée du CECRL, France, 2008.

2. Articles

- BAUDRIT, A., Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*, 2007/1 Vol. 40, p. 115-136. DOI : 10.3917/lse.401.0115,118-121.
- BAUDRIT, A., « Apprentissage collaboratif : des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ? », *Carrefours de l'éducation*, 27, 103-116, 2009.
- DAMON W., "Peer education: The untapped potential", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1984, 5, pp. 331-343.

Références bibliographiques

- DAMON W., PHELPS, E. Strategic uses of peer learning in children's education. In T.J. Berndt & G. W. Ladd (Eds), *Peer relationships in child development*. New York: John Wiley & Sons, 1989.
- DEBANC G. & C. FAYOL, Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite, *Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens, Pratiques*, 115-116, 37-50, 2002.
- DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches.*, Oxford: Elsevier, pp.1-19, 1999. fhal-00190240f.
- HIDDEN, M. & PORTINE, H., Des pratiques collaboratives rédactionnelles en (français) langue étrangère à l'appropriation individuelle de l'écrit. *Revue TDFLE*, (76). http://doi.org/10.34745/numerev_1292, 2020.
- JODOIN, J.-P., « Règles de vie et coopération », *Vie pédagogique*, 119.2001.
- LAVERGNE, N. L'apprentissage coopératif. *Québec français*, (103), 26–29, 1996.
- PANITZ T. Cooperative versus collaborative learning: A comparison of two concepts which will help us understand underlying nature of interactive learning. U S Department of Education (ERIC # ED 448443), 1999.
- PORTINE, H. « Autonomie et collaboration : Un couple paradoxal ». Dans Vincent-Durroux L. et Panckhurst R. (dir). *Autoformation et autoévaluation : Une pédagogie renouvelée ?* MediaTIC (Université Paul Valéry - Montpellier 3), vol. 2, pp. 37-45, 2001.
- SAUNDERS, WM, Collaborative writing tasks and peer interaction. *International journal of educational research*, 13 (1), p101-112, 1989.

3. Mémoires

- DJENAIHI, N., *L'apprentissage coopératif : stratégie d'amélioration de la production écrite en FLE*, Mémoire de Master, Université de Biskra, 2016.
- MIGNOT, P., *Du travail coopératif au collaboratif : un apprentissage plus efficace ?* Mémoire de Master, Université Joseph Fourier de Grenoble, 2014.

Références bibliographiques

4. Dictionnaire

- Le Robert, *Dictionnaire de français*, Paris, 2000 :79.
- Le Robert, dictionnaire d'étymologie du français, Paris, 2015 :323.

5. Sitographie

- BELKACEM M.- A., *DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT*, http://staff.univ-batna2.dz/sites/default/files/belkacem_mohammedamine/files/didactique_de_lecrit_m2_dle_belkace_m.pdf, consulté le : 06/01/2022.
- BOUMENDJEL L., *Introduction à la didactique*, <https://fac.umc.edu.dz/fil/images/cours-fran%C3%A7ais/L3/L3%20DES%20Boumendjel.pdf>, consulté le : 07/12/2021.
- IDEM GROUP, Le Robert, <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/collaboratif>, consulté le : 25/10/2021.
- LAUWERS A.-V., *Vers une didactique de l'écrit*, <https://slideplayer.fr/slide/175524/>, consulté le : 3/12/2021.
- NGUYEN V.-A., *La compétence de production écrite dans l'approche par compétences*, <file:///C:/Users/dell/Downloads/1491-1-2920-1-10-20160725.pdf>, consulté le : 06/01/2022.
- SEGHER M. & TIFOUR T., *Le travail collaboratif dans l'enseignement /apprentissage de la production écrite en classe de troisième année du moyen*, <http://scf-lsa.info/wp-content/uploads/2021/01/229-238-Thameur-Tifour-Malika-Seghier.pdf>, consulté le : 25/10/2021.
- RODRIGUEZ SEARA A., *l'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*, https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf, consulté le : 3/12/2021.

Annexes

Questionnaire distribué aux enseignants

Questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen

Université Ibn Khaldoun de Tiaret
Faculté des lettres et langues
Département des lettres et langues étrangères
Section de Français
Master 2^{ème} année LMD

L'objectif principal de notre travail est de chercher à comprendre les obstacles que rencontrent les enseignants et les apprenants lors d'une séance d'un apprentissage collaboratif.

Nous avons constaté que les apprenants rencontrent des difficultés lors de la séance de la production écrite et nous supposons que le travail collaboratif pourrait aider les apprenants à surmonter ces difficultés.

Nous vous remercions d'avance du temps, des efforts que vous allez consacrer à répondre à ce questionnaire et surtout pour la réflexion.

1. Etes-vous ?

- Homme
- Femme

2. Quel âge avez-vous ?

- Entre 22ans-30ans
- Entre 31ans-40ans
- 41ans ou plus

3. Quel est votre diplôme ?

- Licence classique
- Licence LMD
- Master ou Magister

4. Depuis combien de temps enseignez-vous ?

.....

5. Quelle est votre séance préférée ?

- L'oral
- L'écrit
- Les deux

- Pourquoi ?

.....
.....

6. Les apprenants sont-ils motivés lors de la séance de la production écrite ?

Oui

Non

7. Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la séance de la production écrite ?

Grammaticales

Lexicales

Autres :

8. Les productions écrites des apprenants sont :

excellentes bonnes acceptables passables
 mauvaises

9. Préférez-vous que les apprenants travaillent :

Individuellement

Collectivement

- Pourquoi ?

.....
.....

10. Avez-vous déjà utilisé cette stratégie d'apprentissage (l'apprentissage collaboratif) lors d'une séance auparavant ?

Oui

Non

a- Si « oui », laquelle ?

.....

b- Que pensez-vous des résultats ?

.....
.....

11. Pensez-vous que le travail collaboratif, lors de la séance de la production écrite, sera plus efficace que le travail individuel ?

Oui

Non

- Pourquoi ?

.....
.....

Questionnaire diffusé en ligne

Questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen

Université Ibn Khaldoun de Tlaret
Faculté des lettres et langues
Département des lettres et langues étrangères
Section de Français
Master 2ème année LMD

L'objectif principal de notre travail est de chercher à comprendre les obstacles que rencontrent les enseignants et les apprenants lors d'une séance d'un apprentissage collaboratif.

Nous avons constaté que les apprenants rencontrent des difficultés lors de la séance de la production écrite et nous supposons que le travail collaboratif pourrait aider les apprenants à surmonter ces difficultés.

Nous vous remercions d'avance du temps, des efforts que vous allez consacrer à répondre à ce questionnaire et surtout pour la réflexion.

1. Etes-vous?

Une seule réponse possible.

- Femme
 Homme

2. Quel âge avez-vous ?

Une seule réponse possible.

- entre 22ans - 30ans
 entre 31ans -40ans
 41 ans ou plus

3. Quel est votre diplôme ?

Une seule réponse possible.

- licence
 Master ou Magister

4. Depuis combien de temps enseignez-vous la langue française ?

5. Quelle est votre séance préférée?

Une seule réponse possible.

- L'oral
 L'écrit
 Les deux

6. Pourquoi?

7. Les apprenants sont-ils motivés lors de la séance de la production écrite?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

8. Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la séance de la production écrite?

Plusieurs réponses possibles.

- grammaticales
 lexicales
 Autre : _____

9. Les productions écrites des apprenants sont:

Une seule réponse possible.

	1	2	3	4	5	
excellentes	<input type="radio"/>	mauvaises				

10. Préférez-vous que les apprenants travaillent:

Une seule réponse possible.

- individuellement
 collectivement

11. Pourquoi?

12. Avez-vous déjà utilisé cette stratégie d'apprentissage (l'apprentissage collaboratif) lors d'une séance auparavant?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

13. Si, "oui", laquelle?

14. Que pensez-vous des résultats?

15. Pensez-vous que le travail collaboratif, lors de la séance de la production écrite, sera plus efficace que le travail individuel?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

16. Pourquoi?

Exemples de réponses obtenus

Questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen

Université Ibn Khaldoun de Tiaret
Faculté des lettres et langues
Département des lettres et langues étrangères
Section de Français
Master 2^{ème} année LMD

L'objectif principal de notre travail est de chercher à comprendre les obstacles que rencontrent les enseignants et les apprenants lors d'une séance d'un apprentissage collaboratif.

Nous avons constaté que les apprenants rencontrent des difficultés lors de la séance de la production écrite et nous supposons que le travail collaboratif pourrait aider les apprenants à surmonter ces difficultés.

Nous vous remercions d'avance du temps, des efforts que vous allez consacrer à répondre à ce questionnaire et surtout pour la réflexion.

1. Etes-vous ?

Homme

Femme

2. Quel âge avez-vous ?

Entre 22ans-30ans

Entre 31ans-40ans

41ans ou plus

3. Quel est votre diplôme ?

Licence classique

Licence LMD

Master ou Magister

4. Depuis combien de temps enseignez-vous ?

..... 20 ans

5. Quelle est votre séance préférée ?

L'oral

L'écrit

Les deux

- Pourquoi ?

..... car l'écrit rédige sans gêne

6. Les apprenants sont-ils motivés lors de la séance de la production écrite ?

Oui

Non

7. Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la séance de la production écrite ?

Grammaticales

Lexicales

Autres :

8. Les productions écrites des apprenants sont :

excellentes

bonnes

acceptables

passables

mauvaises

9. Préférez-vous que les apprenants travaillent :

Individuellement

Collectivement

- Pourquoi ?

..... parce qu'ils travaillent entre eux

10. Avez-vous déjà utilisé cette stratégie d'apprentissage (l'apprentissage collaboratif) lors d'une séance auparavant ?

Oui

Non

a- Si « oui », laquelle ?

..... Préparation à l'écrit

b- Que pensez-vous des résultats ?

..... Très bien, ils rédigent sans gêne

11. Pensez-vous que le travail collaboratif, lors de la séance de la production écrite, sera plus efficace que le travail individuel ?

Oui

Non

- Pourquoi ?

..... car chaque apprenant produit ce qu'il pense

aux enseignants du cycle moyen

Questionnaire destiné

Université Ibn Khaldoun de Tiaret
Faculté des lettres et langues
Département des lettres et langues étrangères
Section de Français

Master 2ème année LMD

L'objectif principal de notre travail est de chercher à comprendre les obstacles que rencontrent les enseignants et les apprenants lors d'une séance d'un apprentissage collaboratif.

Nous avons constaté que les apprenants rencontrent des difficultés lors de la séance de la production écrite et nous supposons que le travail collaboratif pourrait aider les apprenants à surmonter ces difficultés.

Nous vous remercions d'avance du temps, des efforts que vous allez consacrer à répondre à ce questionnaire et surtout pour la réflexion.

Etes-vous?

- Femme
 Homme

Quel âge avez-vous ?

- entre 22ans - 30ans
 entre 31ans -40ans
 41 ans ou plus

Quel est votre diplôme ?

- licence
 Master ou Magister

Depuis combien de temps enseignez-vous la langue française ?

Ça fait 7ans que j'enseigne le Français au cycle moyen (depuis l'an 2015)

Quelle est votre séance préférée?

- L'oral
 L'écrit

Pourquoi?

Je n'ai pas de préférence particulière car je vois que l'oral complète l'écrit et vice versa.

Les apprenants sont-ils motivés lors de la séance de la production écrite?

- Oui
 Non

Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la séance de la production écrite?

- grammaticales
 lexicales
 Autre :

Les productions écrites des apprenants sont:

excellentes 1 2 3 4 5 mauvaises

Préférez-vous que les apprenants travaillent:

- individuellement
 collectivement

Pourquoi?

Le travail collaboratif permet un meilleur développement de la compétence rédactionnelle grâce aux interactions entre les apprenants.

Avez-vous déjà utilisé cette stratégie d'apprentissage (l'apprentissage collaboratif) lors d'une séance auparavant?

- Oui
 Non

Si, "oui", laquelle?

J'ai fait recours à la stratégie de la planification collaborative étayée.

Que pensez-vous des résultats?

J'ai obtenu des résultats éblouissants.

Pensez-vous que le travail collaboratif, lors de la séance de la production écrite, sera plus efficace que le travail individuel?

- Oui
 Non

Pourquoi?

C'est grâce à l'entraide et la collaboration tout en recevant un soutien mutuel que les apprenants peuvent améliorer leur capacité à produire des textes cohérents.

Fiches pédagogiques de l'enseignante

Première fiche pédagogique (de l'enseignante)

Projet 1 : Créer une page Facebook pour faire connaître notre pays.

Séquence 3 : Nous enrichissons nos arguments par des exemples et nous produisons une conclusion.

Activité : Production écrite

Objectifs d'apprentissage :

- Compléter un texte en l'illustrant avec des exemples et en rédigeant une conclusion.

Déroulement de la séance

I- Rappel du thème de la séquence.

II- Consigne :

Voici un texte sur un patrimoine national auquel il manque des exemples et une conclusion. Rédigez-les en prenant en considération leurs caractéristiques.

III- Critères de réussite :

Pour réussir ta production écrite, il faut :

- compléter les arguments par des exemples ;
- les introduire par des connecteurs ;
- rédiger une courte conclusion ;
- l'introduire par un introducteur de conclusion ;
- utiliser la cause ou la conséquence ;
- employer le futur simple ou le futur antérieur.

Texte à compléter :

La cuisine algérienne est un patrimoine très riche et très varié.

.....A l'Ouest du pays, les plats traditionnels ne manquent pas, ils sont vraiment très délicieux
.....
..... Les habitants de l'Est ont eux aussi une cuisine propre à leur région.
.....
..... Au centre du pays, les citadins ont des plats typiquement traditionnels très variés
.....
..... Au sud du pays, on découvre un plat typique de la région (**la Taguella**) composé d'une épaisse galette mélangée à divers bouillons et sauces.

.....
.....

Deuxième fiche pédagogique

Projet 2 : Elaborer un dépliant en faveur du « Vivre ensemble en paix ».

Séquence 1 : « Vivons en harmonie ! »

Activité : Production écrite

Objectifs d'apprentissage :

- Construire un dialogue explicatif à visée argumentative à partir des événements donnés.
- Utiliser des éléments pertinents au texte (les verbes de parole, la ponctuation dans le dialogue ...).

Déroulement de la séance

I- Rappel du thème de la séquence.

II- Sujet :

Un jour, alors que vous étiez en classe, le directeur arrive accompagné d'un élève d'origine étrangère. Tous les élèves ont rigolé sauf toi. Pendant la récréation, une discussion entre tes camarades et toi s'est déroulée à propos de ce sujet.

III- Consigne :

- Raconte et rédige le dialogue (environ 14 lignes) qui a lieu entre vous en s'inspirant du début ci-dessous.

N.B. : Les propos feront guise d'arguments.

- « Pourquoi a-t-on accepté la présence dans notre classe d'un élève d'origine étrangère ? Nous demanda Djamel.

- Je ne suis pas d'accord avec toi Djamel. Personnellement, cela ne me dérange pas du tout, lui répondis-je.

.....

IV- Critères de réussite :

- **Introduction (séquence narrative) :**
 - Annonce le thème.
 - Formule la thèse.
- **Développement : (dialogue)**
 - Emploie des verbes de paroles.
 - Respecte la ponctuation spécifique au dialogue.
 - Conjugue les verbes au temps du discours.
 - Fournis des arguments en faveur de la thématique.
 - Utilise un vocabulaire relatif au thème.
- **Conclusion:**
 - Reformule la thèse.

Troisième fiche pédagogique (de l'enseignante)

Projet 2 : Elaborer un dépliant en faveur du « Vivre ensemble en paix ».

Séquence 2 : « Non à la violence ! »

Activité : Production écrite

Objectif d'apprentissage :

- Rédiger un texte dans lequel on rapporte les paroles des interlocuteurs.

Déroulement de la séance

I- Rappel du thème de la séquence.

II- Consigne :

Les gens de ton quartier discutent sur la nécessité de lutter contre les formes de violence (agressions, vol, drogue...) qui touchent les jeunes.

- **Rapporte les points de vue échangés (le débat) par les interlocuteurs, en rédigeant un texte qui ne dépasse pas les 20lignes, en respectant la structure du texte.**

III- Critères de réussite :

Pour réussir ta production écrite, il faut :

- annoncer son nom et son prénom, la date du débat et les noms des participants ainsi que le sujet abordé dans l'en-tête.
- formuler sa thèse dans l'introduction.
- rapporter les arguments d'un défenseur dans le développement.
- utiliser le vocabulaire de l'argumentation, le discours direct ou indirect.
- faire attention à la concordance des temps.
- décrire la fin du débat et indiquer son heure dans la conclusion.

Fiche n°01 d'écriture des apprenants

4 AM

Consigne

DATE :.....
NOM :.....
PRENOM :.....
CLASSE :..... GROUPE :.....

Production écrite n°...

Voici un texte sur un patrimoine national auquel il manque des exemples et une conclusion. Rédige-les en tenant compte de leurs caractéristiques.

Les critères de réussite :

- Je complète les arguments par des exemples.
- Je les introduits par des connecteurs.
- Je rédige une courte conclusion.
- Je l'introduis par un introducteur de conclusion.
- J'utilise la cause ou la conséquence.
- J'emploie le futur simple ou le futur antérieur.

Rédaction :

La cuisine algérienne est un patrimoine très riche et très varié.

.....A l'Ouest du pays, les plats traditionnels ne manquent pas, ils sont vraiment très délicieux

..... Les habitants de l'Est ont eux aussi une cuisine propre à leur région.

..... Au centre du pays, les citadins ont des plats typiquement traditionnels très variés

..... Au sud du pays, on découvre un plat typique de la région (**la Taguella**) composé d'une épaisse galette mélangée à divers bouillons et sauces.

.....
.....

Copies de la première séance

Rédaction :

La cuisine algérienne est un patrimoine très riche et très varié.

D'abord A l'Ouest du pays, les plats traditionnels ne manquent pas, ils sont vraiment très délicieux *le caudker et le rechta*

Ensuite... Les habitants de l'Est ont eux aussi une cuisine propre à leur région.

le chakchouka

De plus... Au centre du pays, les citadins ont des plats typiquement traditionnels très variés *telles que le chawarma*

Enfin... Au sud du pays, on découvre un plat typique de la région (**la Taguela**) composé d'une épaisse galette mélangée à divers bouillons et sauces.

En conclusion, la cuisine algérienne est un patrimoine très riche par les traditions et les coutumes et très varié

Rédaction :

La cuisine algérienne est un patrimoine très riche et très varié.

première... A l'Ouest du pays, les plats traditionnels ne manquent pas, ils sont vraiment très délicieux *est un patrimoine très riche varié*

D'abord... Les habitants de l'Est ont eux aussi une cuisine propre à leur région.

la cuisine de Gafsa

Ensuite... Au centre du pays, les citadins ont des plats typiquement traditionnels très variés *comme au centre la cuisine d'Alger*

Enfin... Au sud du pays, on découvre un plat typique de la région (**la Taguela**) composé d'une épaisse galette mélangée à divers bouillons et sauces.

Enfinement, l'Algérie est un pays de type traditionnel et varié

Copies de la deuxième séance

Le racisme :

Le racisme est un phénomène agressif, et malheureusement cette phénomène est très propagé.

Mes camarades se moquent d'un nouveau élève. Ils lui ont dit : « Tu es un noir et différent que nous ». Je réponde : « Oui, c'est vrai mais il faut accepter le pour vivre ensemble et en paix. D'abord, notre T. Dame ordonna que combattre le racisme et n'être pas avec le tel que in the Quran. Ensuite, quand vous racist c'est être, un être personne veut racist vous ».

Dans la conclusion,

Le racisme

Dès que je pouvais, je faisais de petits boulots pour avoir un peu d'argent en plus.

Farkh à dit, je contre le racisme par ce que le racisme phénomène agressif.

Ismail à dit, pour éviter le (rac) racisme infan (utilité) la tolérance, entre les camarades.

Tes camarades à dit, infan la solidarité et la compréhension. infan éviter le racisme pour vivre ensemble en paix.

Exemples de copies de la préparation préconçue

La violence à l'égard des jeunes

La violence à l'égard des jeunes est un phénomène très dangereux qui touche tous les pays. Je pense que certaines conditions de vie comme la pauvreté, la drogue et le manque de dialogue dans la famille influent négativement sur la vie des jeunes. En outre, beaucoup de jeunes souffrent physiquement et psychologiquement à cause de la violence (blessures graves, dépression). En outre, elle engendre un sentiment de haine chez l'enfant. L'enfant devient agressif et déçoit sa personnalité. Puis, certaines violences comme le harcèlement scolaire mènent au décès (suicide des victimes). Enfin, elle diminue la capacité d'apprentissage des jeunes. Pour toutes ces raisons, nous devons protéger nos jeunes contre ce fléau par l'éducation, la sensibilisation, le respect et la tolérance.

2

Dans le 27/07/2022, Deux amis a fait un dialogue sur la violence qui touchent les jeunes (et dans mon pays). Les gens de mon quartier discutent sur la nécessité de lutter contre les formes de violence à l'égard des jeunes. Et Abdoul Bahman a demandé : Et Pourquoi il est très important de lutter contre les formes de violence qui touchent les jeunes. Mohamed a répondu : Il est nécessaire de lutter contre la violence à l'égard des jeunes. Il y a trois formes de violence qui touchent les jeunes : il y a la violence physique comme les agressions, et psychologique telle que le harcèlement. En fait, la violence touchent les personnalités des jeunes, et pour arrêter cette phénomène il faut faire l'égalité. Enfin, le 27/07/2022, Bahman a été convaincu qu'il est très important de combattre la violence qui touchent les jeunes.

2

Copies de la troisième séance

La violence envers les jeunes

* Dans le 27/03/2022, Mahamad et Abd El Madjid ont fait un dialogue sur la violence qui touche les jeunes

* Les jeunes de nos quartiers discutent sur la nécessité de lutter contre les formes de violence qui touchent les jeunes

— Abd. El. Madjid a demandé « est-il nécessaire de lutter contre les formes de violence à l'égard des jeunes ? » Mahamad a répondu « Il est nécessaire de lutter contre la violence à l'égard des jeunes de l'école. La violence est un problème mondial il faut protéger les jeunes de cette violence. En fait, il y a trois formes de violence. Il y a la violence physique comme l'agression, et psychologique telle que le harcèlement

Enfin Abd. El. Madjid et Mahamad ont conclu la séance de dialogue. 9800

La violence envers les jeunes

La violence a beaucoup progressé, dernièrement, dans notre société

D'abord, beaucoup des jeunes souffrent physiquement et psychologiquement à cause de la violence (blessures graves, dépression).

Ensuite, éviter la violence envers les jeunes, pour vivre ensemble en paix.

Enfin, nous devons protéger nos jeunes contre ce fléau par l'éducation, la sensibilisation, le respect et la tolérance.

Finalement, la violence à travers le monde, inflige à la société

Résumé

Les apprenants rencontrent souvent des difficultés durant la séance de production écrite en FLE. A partir de ce constat, nous avons tenté de voir l'impact du travail collaboratif comme stratégie d'apprentissage sur l'amélioration de la production écrite des apprenants. En somme, les résultats obtenus sont satisfaisants, toutefois nous espérons que les recherches futures amèneront à développer davantage cette stratégie.

Mots-clés : Travail collaboratif, Enseignement- Apprentissage, FLE, Impact, Stratégie.

Abstract

Learners often encounter difficulties during the session of the written production in French Language-Foreign based on this observation and an experiment, we have tried to see the impact of collaborative work as a learning strategy on improving learners' written output,

the results obtained are satisfactory however we hope that future research will lead to develop this strategy.

Key-words: Collaborative work ,Teaching-Learning, French Foreign Language, Impact, Strategy.

ملخص

غالبًا ما يواجه المتعلمون صعوبات خلال جلسة الإنتاج المكتوب في الفرنسية ك لغة اجنبية بناءً على هذه الملاحظة والتجربة، وقد حاولنا رؤية تأثير العمل التعاوني كاستراتيجية تعلم على تحسين المخرجات المكتوبة للمتعلمين، والنتائج التي تم الحصول عليها مرضية ولكننا نأمل أن تؤدي الأبحاث المستقبلية إلى مزيد من تطوير هذه الاستراتيجية.

الكلمات المفتاحية: العمل التعاوني، تعليم-تعلم، الفرنسية لغة اجنبية، تأثير، الاستراتيجية.