

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANCAIS



Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master académique
Option : Didactique des langues-cultures

L'APPORT DU TRAVAIL COLLABORATIF DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION
ECRITE EN CLASSE DE FLE

Cas des apprenants de 1^{ère} année moyenne
Collègue ABBAS Abdlkrim, El Alia, Biskra

Dirigé par :
Mme HAMEL Nawel

Présenté et soutenu par :
GHECHAM Mouzdalifa

Année universitaire
2016 / 2017

Dédicace

Je dédie ce modeste travail et ma profonde gratitude à ma mère et mon père pour l'éducation qu'ils m'ont prodigué avec tous les moyens et au prix de toutes les sacrifices qu'ils ont consentis à mon à mon égard, pour le sens du savoir qu'ils m'ont enseigné depuis mon enfance,

A toute ma famille ; mes chères frères, ma chère sœur, mes chères tantes et leurs enfants, mes oncles et leurs femmes et leurs enfants

A ma chère grand-mère qui m'a soutenue toujours avec ses conseils, sans oublier mon grand-père et ma chère tante Radhia

A tous mes amis et tous mes collègues de la promotion de la 2^{ème} année master français option didactique et littérature ;

A toute personne qui me connaît et m'aime.

Mouzdalifa

Remerciements

Grand merci à mon Dieu de nous avoir donné la volonté, la santé, le courage pour accomplir ce travail.

Au terme de ce travail, je tiens à exprimer mes profonds remerciements à mes chers parents de leurs conseils et encouragements pour élaborer ce mémoire.

Je remercie en particulier, mon encadreur Mme ~~HAMEL~~ Nawel pour son aide, ses orientations et ses précieux conseils.

Tous mes remerciements aux membres de jury d'avoir accepté d'évaluer ce modeste travail.

Je remercie également mes enseignants depuis la maternelle jusqu'à l'université.

J'exprime ma profonde reconnaissance à mes chers frères : Mondher, Wassel, ma chère sœur : Wissal et mes chères cousines : Romaiassa, Djihad, Oumaima pour leurs soutiens, conseils et suivis.

Mes reconnaissances vont, de même, à toutes les personnes (amies et famille) qui m'ont soutenu tout au long de mes études.

Je remercie également Le Directeur de collège ~~ABBAS~~ Abdlkrim et l'enseignante ~~ANMARI~~ Fatima et les élèves de 1^{ère} année moyenne pour leur accueil et leur aide.

Finalement, je veux remercier tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin dans l'élaboration et la finalisation de ce travail.

...À vous to merci.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIÈRE

DEDICACE

REMERCIEMENT

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....5

CHAPITRE I : LE TRAVAIL COLLABORATIF EN

PRODUCTION ÉCRITE.

Introduction.....9

1. La production écrite10

1.1. Définition de la production écrite10

1.2. Définition de la compétence scripturale en langue
étrangère.....12

1.3. L'écriture en langue étrangère13

1.3.1. Les caractéristiques des textes écrits en langue
étrangère..... 14

1.3.2. Le processus d'écriture en langue étrangère.....15

1.4. La typologie du texte.....17

1.4.1. Le texte explicatif.....17

1.5. Le modèle de production écrite de Sophie MOIRAND en
langue étrangère.....18

1.6. L'évaluation de la production écrite.....19

2. Le travail collaboratif.....21

2.1. Définition du travail collaboratif.....21

2.2. Définition de l'apprentissage collaboratif.....24

2.3. Définition de l'écriture collaborative.....25

2.4. Les différents procédés d'écriture collaborative26

2.5. Les différentes phases d'écriture collaborative.....27

2.6.	Les avantages du travail collaboratif.....	28
2.7.	Le rôle de l'enseignant dans le travail collaboratif.....	30
2.8.	Les interactions dans le travail collaboratif	31
Conclusion.....		32
 CHAPITRE II : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.		
Introduction.....		34
1.	La description de corpus	35
1.1.	Le terrain et le public.....	35
1.2.	La description de l'espace-classe.....	35
2.	L'enquête et la collecte des données.....	36
2.1.	Méthodologie de la recherche.....	36
2.2.	L'organisation l'espace-classe	36
2.3.	La répartition de groupe.....	37
2.4.	Les objectifs de la séance.....	37
2.5.	L'activité proposée	37
2.6.	Le déroulement de la séance.....	38
3.	L'analyse et l'interprétation des données.....	41
3.1.	Le travail individuel.....	43
3.2.	Le travail collaboratif.....	50
4.	Étude comparative.....	53
Conclusion.....		54
CONCLUSION GÉNÉRALE.....		56
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		59
ANNEXES.		

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GENERALE

L'un des objectifs principaux de l'étude de la langue est évidemment la maîtrise du langage écrit, mais c'est un objectif très délicat parce que faire écrire est une compétence complexe, difficile à enseigner. Ainsi, elle est devenue l'un des préoccupations majeures des enseignants dans toutes les disciplines. Pour certains didacticiens tels que Jean-Pierre CUQ et Isabelle CRUCA ont considéré l'écrit comme une tâche qui n'est pas facile : « *écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédure de résolution de problème qu'il est quelque fois délicat de distinguer et de structurer* »¹. La production écrite est considéré comme une activité de construction des idées et du sens afin de rendre les apprenants capable de produire des mots, des phrases et des textes courts et correctes.

Suite à une pré-enquête où nous avons interrogé quelques enseignants, nous avons constaté que les apprenants au moyen ont des lacunes et des insuffisances, lors de la séance de la production écrite. Ainsi, nous avons décidé de traiter ce sujet : L'apport du travail collaboratif dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE.

La production écrite se voit comme un processus difficile à enseigner, donc elle demande de la part de l'enseignant l'utilisation des outils, des techniques et des stratégies rigoureuses tels que les TICES, les dessins et le travail collaboratif.

Dans la présente recherche, nous nous intéressons au travail collaboratif qui désigne la coopération du travail entre les membres d'un groupe pour augmenter leur productivité, faciliter la coordination et améliorer l'autonomie de chaque membre, ainsi que le partage des connaissances et le savoir afin de réaliser un objectif commun.

La majorité des enseignants ne veulent pas appliquer ce mode de travail parce qu'ils le considèrent une perte du temps et qu'ils ne finiront jamais leurs programmes et retrouvent qu'il y a trop de bruit. Ainsi ce jugement, cette impression négative vis-à-vis du travail collectif nous a motivé à faire une recherche, bien étudiée et d'aller sur terrain pour montrer que cette stratégie est efficace pour améliorer la production écrite chez les apprenants du moyen.

¹ CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Presse universitaires de Grenoble, 2002, p.178.

INTRODUCTION GENERALE

À travers ce mémoire, nous allons tenter de développer la problématique suivante : Comment développer la compétence scripturale par le travail collaboratif chez les apprenants de la 1^{ère} année moyenne ?

Face à cette problématique, nous avons proposé les hypothèses suivantes:

- L'usage du travail collaboratif permettrait d'augmenter le savoir et développer la compétence des apprenants en production écrite.
- Le travail collaboratif favorisait les échanges et les interactions entre les apprenants, en termes de motivation.

Concernant les objectifs visés par ce travail, nous pouvons citer :

- La mise à l'essai d'un cours de production écrite réaliser via un travail collaboratif en tenant compte les obstacles qu'éprouvent les apprenants de la 1^{ère} année moyenne en production écrite.
- Connaître les apports et les effets que peut rapporter le travail collaboratif à des apprenants de FLE dans le cours de la production écrite.

La méthode que nous avons adoptée pour mener cette recherche est la méthode expérimentale en s'appuyant sur la démarche analytique comparative

Pour effectuer notre expérimentation, nous avons choisi un échantillon avec lequel nous comptons travailler, il s'agit d'un groupe d'apprenants de 1^{ère} année moyenne à l'école de « ABBAS Abd Ikarim » à Biskra wilaya de Biskra.

Le corpus que nous choisissons pour ce modeste travail est : les copies des apprenants lors d'une séance de la production écrite, elles contiennent des productions écrites réalisées en groupe et individuellement par chaque apprenant. Cela nous permettra d'évaluer le développement de leur productivité écrite.

En ce qui concerne le plan de ce travail, il se subdivise en deux chapitres : le premier représente le chapitre théorique, il contient deux sections, la première section prend en charge la production écrite, ses définitions, l'écriture en langue étrangère, la typologie du texte, le modèle de production écrite de MOIRAND en langue étrangère et l'évaluation de la production écrite. La deuxième section traite le travail collaboratif où nous expliquons la notion du travail collaboratif, ses avantages, les différents procédés et les phases d'écriture collaborative, le rôle de l'enseignant et

INTRODUCTION GENERALE

l'interaction dans le travail collaboratif. Quant au deuxième chapitre, nous l'avons réservé à l'analyse et l'interprétation des résultats.

Notre travail prend fin avec une conclusion dans laquelle nous allons mettre en œuvre le bilan de notre travail.

**CHAPITRE I : LE TRAVAIL COLLABORATIF EN
PRODUCTION ÉCRITE**

Introduction

L'objectif principal de l'enseignement de français langue étrangère est de construire un apprenant compétent que ce soit au niveau de l'oral (produire des énoncés oraux) ou celui de l'écrit (rédiger des textes de genres variés, cohérents, bien orthographiés, bien ponctués et significatifs).

Dans nos jours, l'écrit occupe une place primordiale dans le courant de l'enseignement/apprentissage des langues dont le but est de faire acquérir aux apprenants des compétences langagières et rédactionnelles qui leurs permettent de s'exprimer, de communiquer et de comprendre l'autre dans ses différences. Dans ce cas, il est nécessaire d'intégrer le travail collaboratif en classe de FLE entant qu'une stratégie motivante qui sert à favoriser la production écrite chez les apprenants.

Nous avons divisé ce chapitre en deux sections ; pour la première, nous évoquons les éléments ayant une relation avec la production écrite. Et pour la deuxième, elle contient les éléments qu'ayant une relation avec le travail collaboratif.

Dans la première section, d'abord, nous allons donner quelques définitions de la production écrite et la compétence scripturale en s'appuyant sur certaines recherches effectuées. Ensuite, nous aborderons l'écriture en langue étrangère dans laquelle nous expliquerons les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère et le processus rédactionnel. Après, nous ferons appel à la typologie des textes que nous détaillerons, en quelque sorte, le type explicatif au point que les productions écrites que nous allons analyser seraient du type explicatif. Puis, nous exposerons le modèle de la production écrite en langue étrangère de MOIRAND. Enfin nous allons aborder l'évaluation de la production écrite.

Dans la deuxième section, nous exploitons quelques concepts théoriques qui relèvent du travail collaboratif, l'apprentissage collaboratif et l'écriture collaborative. Nous évoquons par la suite, les différents procédés d'écriture collaborative, les phases de l'écriture collaborative. Puis, le rôle de l'enseignant dans ce genre du travail. Enfin, nous attacherons à l'interaction dans le travail collaboratif.

1. la production écrite

1.1. Définition de la production écrite

La production écrite est une capacité qui a pour objectif d'amener l'apprenant à devenir scripteur en produisant des différents types d'écrit, tout en respectant les règles grammaticales, lexicales, la conjugaison et l'orthographe.

De nombreuses études ont essayé de définir cette activité dans le but de connaître comment enseigner et développer cette capacité. Selon Pierre LARGY : « *La production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idée (conceptualisation), leur mise en mots (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture)* »¹. Autrement dit, la production écrite est une opération difficile qui dépend de la traduction des idées mentales en idées graphiques.

Dans le dictionnaire pratique de didactique du FLE, Jean-Pierre ROBERT définit la production écrite comme : « *une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit* »². On peut encore dire que la production écrite est un produit qui exige une réflexion et des habiletés langagières et un certain échange, interactions entre le contexte dans lequel il va produire ses énoncés et le scripteur pour produire un message approprié selon le contexte.

« *La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres* »³. Cette forme de communication demande la pratique des habiletés et des stratégies que l'apprenant devrait maîtriser au cours de ses apprentissages scolaires.

La production écrite, dans le domaine des langues étrangères, est le produit fini d'une activité langagière d'un scripteur et la seule chose qui met en relation le

¹ LARGY Pierre, *Orthographe et illusion*, Cahiers pédagogiques, n° 440, Février 2006, p. 20.

² DÉSCHENES cité par ROBERT Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, Paris, 2008, p.174.

³ SALDANHA Zeferino, *Production écrite en FLE des étudiants de la 1ère année de linguistique/Français de l'ISCED de Lubango*, Mémoire de Master 2, Lettres et Civilisations, Université de Pau et des Pays de l'Adour, Septembre 2010, p.12, consulté le 15/11/2016.

lecteur et le scripteur est l'écrit de ce dernier. Selon le dictionnaire didactique de Jean-Pierre CUQ, elle est considérée comme : « *Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur* ». ⁴

D'après CORNAIRE.C et RAYMOND.P.M : « *La production écrite a souvent été considérée comme un ensemble de sous-savoirs à faire acquérir selon un mode hiérarchique, en commençant par l'enseignement de règles de grammaire et d'orthographe.* ». À partir de cette citation, nous pouvons dire que la production écrite est une accumulation de connaissances acquises à partir de l'apprentissage des règles grammaticales, puis de l'orthographe.

Depuis l'apparition de l'approche communicative, cette activité fait intervenir plusieurs niveaux de compétences :

- **La compétence linguistique**

La compétence linguistique concerne la maîtrise de la langue, c'est-à-dire la capacité d'utiliser les modèles du lexique, de grammaire, d'orthographe...etc.

- **La compétence référentielle**

La compétence référentielle concerne les connaissances sur le sujet abordé à partir des expériences vécues.

- **La compétence socioculturelle**

C'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux, cette compétence se compose de deux termes principaux : la société et la culture , toutes les deux jouent un rôle très important dans la mise en œuvre de la langue étrangère, que ce soit au niveau de l'écrit ou bien de l'oral, c'est-à-dire, que l'individu qui va utiliser la langue au sein de la société, il doit donc connaître le profil de l'interlocuteur pour prononcer des énoncés appropriés, il doit aussi connaître la culture de la langue utilisée afin d'utiliser la langue d'une façon automatisée.

⁴ CUQ Jean -Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Coll. Asdifle, Ed. CLE International, Paris, 2003, P.79.

- **La compétence discursive (ou pragmatique)**

C'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leurs organisations en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

- **La compétence cognitive**

Cette compétence met en pratique les constituants du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue étrangère.

1.2. La définition de la compétence scripturale en langue étrangère

Selon Michel DABENE, la compétence scripturale est « *un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra) ordinaire.* »⁵. Cet ensemble de savoirs est en effet un ensemble de savoirs procéduraux (comment planifier sa tâche, comment relire son texte...), et des savoirs déclaratifs (comme les outils linguistiques que sont la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe et la conjugaison...). Par le biais de ces savoirs, les apprenants seront confrontés à des tâches d'écritures régulières et variées, car c'est en s'exerçant que les apprenants apprennent à écrire. Aussi, il est important de privilégier le processus d'écriture plutôt que le texte fini, c'est-à-dire le produit.

La compétence scripturale est considérée comme une capacité dont l'acquisition se fait par expérience ou par répétition : « *Une capacité est maintenant perçue comme un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou l'expérience.* »⁶.

Selon CORNAIRE.C et RAYMOND.P.M : « *Le bon scripteur adapte son texte en fonction de ses lecteurs éventuels et il le fait souvent sans trop y réfléchir* »⁷

Ils ajoutent :

⁵ DABENE Michel, *Un modèle didactique de la compétence scripturale*, "in repères, recherches en didactique du français langue maternelle", n° 1, 1991, p. 15, disponible sur : http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2030, consulté le 14/12/2016.

⁶ CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, *la production écrite*, CLE International, Paris, 1999, p.53.

⁷ Ibid., p. 54.

« Le scripteur expérimenté se préoccupe d'abord de ses lecteurs éventuels (reader-based prose). Il sait qu'il doit tenir compte en tout temps de son public ainsi que du message véhiculé par son texte, et il s'agit alors de capacités qui se manifestent dès qu'il envisage un projet d'écriture. »⁸

À partir de ces deux citations, nous pouvons dire que la compétence scripturale est une capacité dans laquelle le scripteur expérimenté doit s'intéresser et se consacrer totalement à ses écritures, il doit connaître comment attirer l'attention et convaincre ses lecteurs à travers ses idées, sa conviction, sa vision, et aussi il doit avoir une idée de ce que veulent ces derniers.

D'autre part, ils soulignent:

« Pour sa part, Zamel, dans l'expérience déjà citée et menée avec six étudiants en anglais langue seconde, a constaté que les scripteurs les plus compétent se préoccupaient de leurs idées, tandis que les moins habiles se préoccupaient trop du vocabulaire et de la grammaire. Encore une fois, on constate que la compétence linguistique influe sur la qualité des productions écrites en langue seconde ».⁹

Quand on dit la compétence linguistique c'est-à-dire : que l'on parle de la langue en tant que telle, si l'apprenant est compétent, bien habile, il va se conformer aux règlements de la production écrite (forme, contenu). En revanche, on constate que l'apprenant moins compétent va réaliser une production écrite inconvenable avec des idées mal organisées parce qu'il s'intéresse seulement au vocabulaire et à la grammaire. Alors que la compétence linguistique juge la qualité de la production écrite.

1.3. L'écriture en langue étrangère¹⁰

L'écriture en langue étrangère se diffère totalement de l'écriture en langue maternelle au niveau de la langue (vocabulaire, grammaire...), qu'au niveau du processus, cela est dotée de processus et de sous-processus particuliers. Cette différence entre les deux langues nous permet de faire une étude pour déterminer :

⁸ Ibid., p. 54- 55.

⁹ Ibid., p.63.

¹⁰ Ibid., p.64.

1. Les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère.
2. Le processus d'écriture en langue étrangère.

1.3.1. Les caractéristiques des textes écrits en langue étrangère ¹¹

Toute production écrite en langue étrangère a des critères spécifiques propres par rapport à la langue maternelle et qui met l'apprenant devant des différents enjeux. Alors, la production d'un texte produit en langue étrangère se caractérise par :

1.3.1.1. Des textes plus courts

Les recherches élaborées par (Hall : 1990, Silva : 1992) sur la production écrite des apprenants en langue étrangère indiquent que les textes produits par les apprenants sont généralement courts. Ces textes contiennent des informations insuffisantes et, donc, un contenu incompréhensible.

1.3.1.2. Un vocabulaire restreint

L'apprenant n'a pas un bagage linguistique suffisant concernant la langue étrangère, ce qui aboutit à la pauvreté de la production et à la répétition des mêmes énoncés et des mêmes informations.

1.3.1.3. Une syntaxe simple

La syntaxe qui se trouve dans un texte écrit en langue étrangère est plus simple, plus facile par rapport à la syntaxe de la langue maternelle comme le montre C.CORNAIRE et P.M RAYMOND : « *Les textes en langue étrangère se caractérisent par rapport aux textes en langue maternelle par une syntaxe moins complexe, moins d'enchâssement au moyen de conjonctions de subordination* ». ¹²

¹¹ Ibid., p.

¹² Ibid., p. 64.

1.3.1.4. Davantage d'erreurs

À partir du manque du bagage linguistique chez les apprenants et la difficulté qu'ils rencontrent dans la seconde langue, les apprenants commettent beaucoup plus d'erreurs que celles commises en langue maternelle que ce soit au niveau d'orthographe, la construction des idées, le choix de lexiques ou au niveau de la structure syntaxique.

1.3.2. Le processus d'écriture en langue étrangère

Selon le dictionnaire pratique de didactique du FLE, Jean-Pierre ROBERT définit le processus d'écriture comme suit :

« Le processus d'écriture est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir-faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes: la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. Ce processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité. »¹³

Le processus rédactionnel est considéré comme une opération complexe pour l'apprenant, qui exige la mise en œuvre des habiletés, des stratégies, des savoir être et savoir-faire et qui fait appel à des connaissances et qui comporte plusieurs étapes bien organisées : les créations des idées, la définition précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, la rédaction et la révision...

Les études sur la production écrite et depuis longtemps se basent sur l'analyse du produit fini qu'est considéré comme un résultat de l'utilisation de processus rédactionnel.

L'évolution des projets sur le processus rédactionnel semblerait être d'un intérêt pour les processus cognitifs en psychologie et en psycholinguistique. Certains psychologues et psycholinguistes en guise (Hayes et Flower (1981), Eayol (1990, Gufoni 1995) utilisaient les protocoles verbaux dans la compréhension et la production des textes. Ils distinguent trois composantes : l'environnement, la

¹³ROBERT Jean- Pierre, op.cit. p.76.

mémoire à long terme du scripteur et les processus de production. Ces derniers comportent quatre sous-processus importants :

1.3.2.1. La planification

Cette étape demande de l'apprenant à faire appel à ses connaissances antérieures suffisantes déjà existées dans sa mémoire et les mettre en ordre pour arriver à la réalisation d'un plan bien précis : « *Le processus du planning sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre* »¹⁴

1.3.2.2. La mise en texte

Cette étapes exige de l'apprenant à choisir des lexiques appropriés, à déterminer l'organisation syntaxique et rhétorique pour arriver à une certaine cohésion entre les mots, les propositions, et les phrases cohérence et du texte tout entier « *Engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en paragraphes, en texte les idées récupérées et organisées à transcrire.* »¹⁵

1.3.2.3. La révision ou l'édition

Cette étape demande de l'apprenant à faire une lecture profonde dans le but de révéler ses erreurs telles que les fautes d'orthographe et de vérifier la construction de sa production (le texte) telle que l'organisation de ses idées, comme l'affirme Jean-Pierre CUQ :

« *Elle permet la revue du texte produit et qui consiste en une lecture minutieuse du texte écrit afin de lui apporter des améliorations (soit sur l'organisation du texte, soit sur les formes linguistiques, soit sur les idées en les modifiant ou en incorporant d'autres, etc.) et de finaliser la rédaction ; ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter* ».¹⁶

¹⁴ CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, op.cit, p.84.

¹⁵ Ibid., p.185.

¹⁶ Ibid., p.185.

1.3.2.4. Le contrôle

Le contrôle est une activité très importante, qui doit être prise en considération par l'apprenant-scripteur dès la première étape de ce processus. Cette activité lui demande de contrôler et d'évaluer tout ce qu'il écrit.

1.4. La typologie du texte

Avant que l'apprenant entame la production, il doit choisir un type d'écrit, chaque type du texte a ses fonctions et ses caractéristiques qui lui permettent de faciliter la tâche d'écriture. Pour cela, il est très important de faire recours à la typologie des textes.

Généralement, on distingue cinq types du texte :

- Type narratif : sert à raconter une histoire ou concentrer sur des déroulements dans le temps.
- Type descriptif : sert à décrire des personnages ou des objets.
- Type argumentatif : sert à argumenter, critiquer, persuader...
- Type explicatif ou référentiel : sert à donner des informations de manière ordonnée.
- Type injonctif : imposer une opinion ou donner des conseils.

1.4.1. Le type explicatif

Ce qui nous intéresse dans notre étude, c'est le texte explicatif qui a pour objectif d'informer le lecteur et de faire comprendre une affirmation, un fait ou un phénomène en répondant à une question de départ. Le locuteur au moment de l'explication est contraint de prendre distance par rapport à ses valeurs et ses convictions.

J.M ADAM définit le texte explicatif comme étant : « *un texte qui se caractérise par la volonté d'expliquer des concepts ou de faire comprendre quelque chose à quelqu'un* »¹⁷. À partir de cette définition, J.M ADAM vise à expliquer le pourquoi des choses et il essaie de répondre aux questions de compréhension explicitement ou implicitement.

¹⁷ BARKAT Amel, *L'auto-évaluation dans le programme de 3^{ème} année moyenne*, Mémoire de Magister, Biskra, 2008, p.27, consulté le 12/02/2017.

Le texte explicatif se compose de trois parties très importantes : la partie de l'introduction qui présente le sujet de façon générale et essaie de l'expliquer superficiellement. La partie explicative c'est-à-dire le déroulement qui se compose de différentes phrases explicatives. Concernant la troisième est la partie conclusive, elle est facultative. Et pour rédiger un texte de type explicatif compréhensible, il est important d'utiliser les procédés suivants : la définition, la reformulation, les exemples, la comparaison.

1.5. Le modèle de production écrite de Sophie MOIRAND en langue étrangère¹⁸

La production écrite est une activité complexe qui a fait le centre d'intérêt des chercheurs dans les différents domaines que ce soit la psychologie cognitive, la psycholinguistique, la psycholinguistique cognitive. Sophie MOIRAND est l'un des chercheurs qui a pu élaborer un modèle théorique mettant en lumière le fonctionnement cognitif du scripteur, les différents mécanismes fondamentaux mis en œuvre dans l'activité de la production écrite.

Pour C.CORNAIRE et P.M. RAYMOND (1999), MOIRAND :

« 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 »¹⁹.

MOIRAND a proposé un modèle de production avec les composantes suivantes :

- a- Le scripteur : qui a son statut social, son rôle et son histoire.
- b- Les relations scripteur / lecteur(s).
- c- Les relations scripteur /lecteur(s) /document.
- d- Les relations scripteur /lecteur(s) /document / contexte extralinguistique.

¹⁸ CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, op.cit, p.37.

¹⁹ Ibid., p. 37.

Selon MOIRAND, le scripteur a sa place et son rôle dans la société (rôle d'employé, de syndicaliste, de père, de mère...etc.) et son histoire c'est-à-dire : dans un texte, on trouve des traces qui indiquent ses groupes d'appartenances, ainsi que son passé culturel.

En outre, le scripteur cherche à entretenir une certaine relation avec ses lecteurs, il a une intention de communication c'est-à-dire : il écrit pour faire quelque chose par exemple pour persuader son lecteur d'acheter son article.

En plus, il faut que le scripteur prenne en compte les différents facteurs très importants dans une situation de production écrite, ces facteurs sont : le référent qui est le contexte extralinguistique ou l'environnement dans lequel vit le scripteur, le moment et le lieu où l'on écrit.

Ce modèle est très intéressant parce qu'il met l'accent sur les interactions sociale entre le scripteur et ses lecteurs, le contexte social dans lequel se situe le texte, le texte et le scripteur, ce modèle est différent des autres modèle c'est-à-dire les modèles de HAYES et FLOWER, modèles de BEREITER et SCARDAMLIA et modèle de DÉSCHENES.

MOIRAND montre que le modèle de DÉSCHENES facilite l'apprentissage de l'écrit en langue étrangère, cet apprentissage passe par la lecture .Donc, l'enseignant devrait fournir aux apprenants des textes qui permettent d'accomplir cet apprentissage.

1.6. L'évaluation de la production écrite

Il n'y a pas d'enseignement/apprentissage efficace sans évaluation, cette dernière est un procédé qui consiste à attribuer un jugement de valeur à travers un outil de mesure dans le but de prendre des appréciations sur le niveau des apprenants, elle permet aussi de savoir si les objectifs fixés ont été atteint, comme le confirme Michel PENDANX :

«l'évaluation est un ensemble d'apprentissage par lesquels on mesure les efforts des activités menées sur un public déterminé. En d'autre terme on vise à mesurer la

distance entre les intentions pratiques d'un sujet apprenant et les résultats à l'égard des objectifs fixés. »²⁰

L'évaluation de production écrite a pour objectif de donner des connaissances et des informations à l'enseignant concernant les attentes, les besoins, l'insuffisance et les lacunes de ses apprenants concernant la production écrite afin de prendre des décisions. Selon le dictionnaire de didactique du FLE et seconde de Jean-Pierre CUQ l'évaluation : « *est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. »²¹*

Elle se fait tout au long de processus de production et sous différentes types :

- L'évaluation diagnostique : avant d'entamer l'activité de production pour déterminer les difficultés des apprenants concernant la maîtrise de la langue et le type de texte choisi.
- L'évaluation formative : lors de la réécriture.
- L'évaluation sommative : la correction des copies des apprenants qui contiennent des productions écrites.

En effet, l'évaluation fait partie intégrante de processus d'apprentissage en matière de production écrite et se trouve exactement au sein des objectifs d'apprentissage. Selon les chercheurs, il est intéressant d'élaborer des critères d'évaluation dans l'activité de la production écrite avec les apprenants, ces critères leurs permet de clarifier les objectifs d'apprentissage. Selon DÉVANNE, B :

« Aider un apprenant à progresser, à devenir scripteur autonome, c'est donc lui signifie précisément sur quels critères ses productions sont évaluées, lui permettre de localiser, seul, ses erreurs, de rectifier son résultat et/ou sa démarche, lui faire pour réussir la tâche proposée, l'évaluation des écrits est une pratique sociale »²².

On fait l'évaluation dans le but de rendre cohérents ses aspects par rapport à ce que l'on attend du but que l'on s'est fixé. Pour cela, lors de l'évaluation, il est recommandé de la part de l'enseignant de prendre en considération des différents critères d'évaluation :

²⁰ PENDANX, Michel, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette. Paris, 1984, p. 48.

²¹ CUQ Jean-Pierre, op.cit, p.99.

²² DÉVANNE Bernard, *Lire et écrire des apprentissages*, Armand colin-bordas, Paris, 1993.p. 61.

- L'aspect matériel

Consiste en organisation des paragraphes dans un ordre logique, la structure du paragraphe et de l'organisation des idées, en plus le découpage du texte en paragraphes et l'utilisation de la ponctuation comme : la majuscule, la minuscule, le point, la virgule...etc.

- L'aspect sémantique

Consiste à utiliser des connecteurs logiques pour rendre le texte cohérent et cohésif, du vocabulaire bien précis pour rendre le sens compréhensible, varier les exemples pour illustrer chaque information par exemple : l'emploi des synonymes, les antonymes et les différents types de phrases.

- L'aspect morphosyntaxique

Concerne la compétence des apprenants par l'emploi convenable de la structure du texte au niveau du vocabulaire, grammaire, orthographe par exemple la mise en œuvre de l'accord en genre et en nombre.

Finalement, pour que l'apprenant arrive à écrire correctement dans une situation de communication, l'enseignant doit utiliser des stratégies et des processus d'apprentissages qui permettent à l'apprenant d'impliquer dans la réalisation de sa tâche d'écriture. De ce fait, on estime que le travail collaboratif paraît être l'un des dispositifs propices et pertinents à notre contexte.

2. le travail collaboratif

2.1. Définition du travail collaboratif

Dans un premier temps, il est intéressant de définir le terme « Collaboration ». Selon le dictionnaire Larousse : « *Action de collaborer* »²³. Le terme collaboration désigne la coopération entre les membres de groupe afin de réaliser un produit fini.

Selon le dictionnaire de français de l'internaute, le travail collaboratif est défini comme : « *Mode de travail hiérarchisé dans lequel des personnes mettent en commun leur créativité et leurs compétences afin d'atteindre un objectif commun* »²⁴. En d'autre terme, C'est une nouvelle forme de travail de groupe qui se fait d'une façon hiérarchique, c'est-à-dire par plusieurs étapes ; chacune a ses propres

²³ Dictionnaire Larousse, France, 2008, p. 78.

²⁴ <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/travail-collaboratif/>, consulté le 02/04/2017.

CHAPITRE I LE TRAVAIL COLLABORATIF EN PRODUCTION ÉCRITE

caractéristiques. Ce travail se réalise par plusieurs personnes dont chacune utilise ses compétences et sa créativité afin de cibler un objectif collectif.

Ainsi, le travail collaboratif est un travail d'un groupe dans lequel les apprenants mettent toutes leurs connaissances, leurs capacités, leurs compétences en commun pour réaliser un produit final. Pendant ce travail, chaque membre est responsable de la réalisation du travail tout entier :

*« Le travail collaboratif est le travail réalisé en commun par plusieurs personnes qui mutualisent leurs connaissances et leurs compétences, s'organisent et coordonnent leurs actions pour obtenir un résultats dont ils sont collectivement responsable ».*²⁵

Le travail collaboratif exige une grande concentration à toutes les étapes du début jusqu'à la fin par les apprenants où chacun à son rôle décisif et important, ce qui favorise l'égalité entre les membres de groupe, comme l'affirme de Y.ROUILLER et J.HOWDEN : *« Une structure qui implique un haut degré de concentration à toutes les étapes du processus ; le but du groupe est de créer un seul produit en contribuant de manière égalitaire et mutuelle aux interactions du début à la fin »*²⁶

En plus, le travail collaboratif renvoie à une tâche effectuée par plusieurs personnes dont l'objectif est de créer une vision partagée et des stratégies articulées afin de réaliser un travail en commun qui met en écart la particularité et l'intimité de chacun : *« L'objet de la collaboration est de créer une vision partagée et des stratégies articulées pour faire émerger des intérêts communs dépassant les limites de chaque projet particulier ».*²⁷

Dans notre recherche, nous allons faire la distinction entre le travail collaboratif et le travail coopératif.

Dans le domaine de l'éducation, il y a des chercheurs qui considèrent que les notions de collaboration et de coopération sont liées, et il y a d'autres les distinguent.

²⁵ <https://coreight.com/content/travail-collaboratif>, consulté le 02/04/2017.

²⁶ ROUILLER Yvivane, HOWDEN Jim, *La pédagogie coopérative : Reflets de pratiques et approfondissements*, Chenelière Éducation, 2009, p.82.

²⁷ GANGLOFF-ZIEGLER Christine, *Les freins au travail collaboratif*, "in *Marché et organisations*", n° 10, 2009, p.7, disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-marche-et-organisations-2009-3-page-95.htm>, consulté le 18/01/2017.

Selon Alain BAUDRIT, il affirme qu'il n'existe pas de différence entre la collaboration et la coopération. Pour lui, « *la collaboration et la coopération renvoient tous deux au travail à plusieurs et ils paraissent faire référence aux pédagogies de groupe dans le domaine de l'éducation* »²⁸. À partir de cette définition, on peut dire que le travail collaboratif et coopératif se définit comme le fait de travailler ensemble pour réaliser collectivement une tâche ou un projet.

Cependant, F. HENRI et K. LUNDGREN-CAYROL distinguent entre les deux ainsi,

*« Le travail collaboratif se caractérise par des rapports égalitaires entre les acteurs les acteurs : apprenants, formateurs, concepteurs et gestionnaires de forme [...], la collaboration mise autant sur la réalisation de la tâche par l'apprenant que par le groupe, contrairement à la coopération qui propose à l'apprenant de s'acquitter d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche »*²⁹.

Cette affirmation nous permet de dire que le travail coopératif est une activité qui doit se réaliser par groupe, selon une organisation régulière dans lequel la tâche est fragmentée en sous-tâches, chacune de ces sous-tâches est réalisée par un participant c'est-à-dire il y a une répartition lucide du travail entre les membres de groupe qui vont agir de façon autonome, chaque membre est le responsable d'une partie précise du produit final, il sait ce qu'il doit faire dès le début, il communique, échange et partage les informations pour arriver à son objectif individuel. À la fin, le travail de chacun est relié à ceux des autres pour créer un objet unique de travail.

Quant au travail collaboratif, il n'y a pas une répartition des tâches entre ses participants. En effet, les membres de groupe travaillent ensemble à chaque étape de l'élaboration du travail, la responsabilité est globale, collective, tous les participants communiquent régulièrement, coordonnent, entraînent, échangent d'informations. Ce type de travail se base sur les performances, les capacités de communication et

²⁸ BAUDRIT Alain cité par WEBER Anthony, *Comment favoriser l'écriture collaborative en cycle 3 ? Écriture de nouvelles (CM1)*, Mémoire de formation professionnelle, École supérieure du professorat et l'éducation de l'académie, Paris, 2014-2015, p.7, disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176965/document>, consulté le 21/01/2017.

²⁹ HENRI France, LUNDGREN-CAYROL Karin, *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissages virtuels*, Presses de l'Université du Québec, 2001, p.36.

l'interaction de chacun, afin d'assurer une cohérence globale qui permet d'atteindre l'objectif fixé.

2.2. Définition de l'apprentissage collaboratif

L'apprentissage collaboratif est un processus qui conduit le groupe et l'apprenant à élaborer des représentations et des connaissances nouvelles :

« Démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage, de même que son ancrage social en le rattachant aux interactions de groupe. En fait, la démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe »³⁰.

En effet, l'apprentissage collaboratif est une démarche dans laquelle l'apprenant va être actif et motivé. Celle-ci permet à l'apprenant de s'engager et de devenir un acteur de son apprentissage. En revanche, l'enseignant qui était le maître devient un facilitateur, un guide et un conseiller pour orienter les apprenants. Concernant la construction de savoir, elle se fait d'une manière collective à partir des interactions des apprenants. Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe. En revanche, le groupe collabore à ceux des apprenants.

En plus, l'apprentissage collaboratif se définit par « *L'autonomie des apprenants et par la découverte collective autour de situations faisant appel au raisonnement et à la réflexion* ». ³¹ Autrement dit, l'apprentissage collaboratif donne un espace à l'apprenant pour réaliser un projet à partir d'une réflexion, d'une mobilisation des connaissances antérieures pour bien choisir des vocabulaires appropriés d'une façon collective, il sera autonome, le responsable de son travail et son apprentissage.

³⁰ Ibid., p.42.

³¹ WEBER Anthony, op.cit, p.9.

Dans le travail collaboratif « *l'apprentissage collaboratif se déroule dans un contexte social où l'apprenant partage et confronte ses idées et ses points de vue avec ceux de ses pairs et ceux de la société* ». ³² En d'autre terme, l'apprentissage collaboratif se réalise dans un contexte que ce soit formel (la classe) ou bien informel (l'entourage) où l'apprenant peut établir des interactions avec les autres, c'est-à-dire partager ses idées, ses points de vue et ses sentiments.

Ce type d'apprentissage se caractérise par les contradictions qui existent entre les membres de groupe ; chacun a ses propres idées. Donc, à partir de la négociation, l'apprenant peut accepter les points de vue des autres : « *Explorer, échanger, partager des idées, trouver un consensus lorsqu'elles présentent un caractère contradictoire ; voilà ce qui caractérise l'activité groupale dans le cadre de l'apprentissage collaboratif* » ³³. Donc, ce type d'apprentissage va aider l'apprenant d'accepter les idées contradictoires à ses propres idées, même dans les situations les plus complexes.

2.3. Définition de l'écriture collaborative

L'écriture collaborative se définit par « *la production de textes qui s'enrichissent des idées des uns et des autres* » ³⁴. Autrement dit, l'écriture collaborative est la production finale d'un texte écrit par plusieurs personnes à partir d'une planification, d'une négociation et d'une interaction entre les apprenants au sein d'un groupe.

« *L'écriture et plus particulièrement l'écriture collaborative va permettre aux élèves de développer des compétences du socle commun liées à la maîtrise de la langue, à l'autonomie et à l'initiative, mais également liées à des compétences sociales* ». ³⁵

En d'autre terme, l'écriture collaborative contribue à développer l'apprenant non seulement dans son aspect cognitif (l'accumulation des connaissances, la construction du savoir et la maîtrise de la langue), mais aussi, elle va développer

³² HENRI France, LUNDGREN-CAYROL Karin, op.cit, p.13.

³³ BAUDRIT, Alain, *Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique*, " in *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*", n°1, 2007, p.124, disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-1-page-115.htm> , consulté le : 20/04/2017.

³⁴ WEBER Anthony, op.cit, p.10.

³⁵ Ibid., p.11.

l'apprenant dans son aspect social, parce qu'il se trouve dans une communauté où il a l'occasion d'échanger, d'exprimer ses idées, d'informer, elle assure également sa responsabilité et son autonomie durant la réalisation de la tâche donnée.

L'écriture collaborative peut se définir comme une forme de travail du groupe dans lequel il y a la coopération, la négociation et la coordination entre deux ou plusieurs apprenants, afin d'écrire une production finale d'un texte, comme l'affirme LOWRY Curtis:

« Une des forme de travail de groupe les plus intéressantes est sans doute l'écriture collaborative. Elle suppose une coopération entre deux ou plusieurs élèves qui travaillent ensemble pour créer un texte. Afin d'y parvenir, les membres du groupe doivent négocier, coordonner leurs actions et s'accorder sur un objectif commun »³⁶

2.4. Les différents procédés d'écriture collaborative³⁷

Alain BAUDRIT a décrit cinq procédés organisés pour la mise en œuvre d'une production écrite, ces procédés sont classés en partant de celle qui nécessite le plus de collaboration à celle qui fait appel le moins de collaboration.

2.4.1. Le co-wrinting

Consiste en collaboration de tous les membres de groupe à la production d'un seul texte au début jusqu'à la fin, c'est-à-dire tous les membres de groupe travaillent ensemble tous les étapes d'activité écrite à partir de la planification jusqu'à arriver à une version finale.

2.4.2. Le co-publishing

Se base sur les textes individuels de chaque membre de groupe ; ces textes sont intégrés afin de réaliser un texte commun et collectif.

³⁶ LOWRY Curtis, cité par KOTULA Krzysztof, *une première expérience d'écriture collaborative – Enjeux et défis de Co-crédation des textes selon la perspective des membres d'un groupe nouvellement constitué*, Vol. 19 N°2, 2016, disponible sur : <https://alsic.revues.org/2957>, consulté le 26/04/2017.

³⁷ WEBER Anthony, op.cit, p.12.

2.4.3. Le co-responding

Lors de la phase de révision, les textes rédigés individuellement soumettent à des autres membres de groupe pour faire une révision collaborative, pendant la correction, les apprenants entraînent et interagissent entre eux pour donner des critiques, des suggestions et des améliorations sur les textes produits.

2.4.4. Le co-editing

Consiste en collaboration entre les membres de groupe lors de la phase de correction, cette phase suppose que les écrits individuels se soumettent à une correction finale grâce aux échanges de ces écrits entre les apprenants.

2.4.5. Le writing-helping

Ce procédé n'a pas besoin de la collaboration, c'est-à-dire, il y a une écriture individuelle, mais il y a une possibilité à demander l'aide à ses camarades.

2.5. Les différentes phases d'écriture collaborative³⁸

L'écriture collaborative est une activité dans laquelle les apprenants travaillent ensemble, et pour que cette activité se fasse d'une façon correcte, il faut que les apprenants respectent quelques étapes à suivre qui sont :

2.5.1. La planification collaborative

Cette phase consiste à construire un plan détaillé, afin que l'activité proposée devienne claire. La planification collaborative augmente les chances de la réussite grâce aux interactions entre les membres de groupe et au partage des idées, des expériences, des connaissances et le savoir lié à l'activité d'écriture.

2.5.2. La rédaction collaborative

C'est la rédaction des idées et des phrases qui se construisent à la fin. Chaque apprenant doit s'engager, doit ajouter sa touche pour rendre le texte significatif et

³⁸ Ibid., p.13.

compréhensible. Cette étape exige l'attention, la concentration et la créativité de chaque membre de groupe pour cibler le but à la fin de leur travail.

2.5.3. La révision collaborative

Dépend de la relecture du texte réalisé mot à mot pour accomplir des manques et connaître où réside l'incohérence du texte et donc pour améliorer leur texte.

2.5.4. La correction collaborative

Cette phase permet aux membres de groupe de corriger les fautes d'orthographe, les fautes grammaticales et l'usage correct de la ponctuation. Cette étape doit être faite en groupe dans lequel les apprenants peuvent discuter pour arriver à un accord entre eux, afin que la production devienne correcte au niveau du sens et au niveau de la forme.

2.6. Les avantages du travail collaboratif

Le travail collaboratif est une technique d'enseignement à caractère social, elle intègre les apprenants dans un contexte naturel et social, elle contribue aussi à l'acquisition des compétences et au développement des performances des apprenants en production écrite. Alors, la pratique du travail collaboratif présente plusieurs avantages à l'enseignement/apprentissage de l'écrit :

2.6.1. La motivation

La motivation constitue l'une des avantages lorsque les apprenants travaillent et interagissent entre eux dans les groupes de travail. Donc, le travail collaboratif favorise l'encouragement des apprenants au sein de groupe et les motive à apprendre, de s'entraider et ainsi de construire ensemble leurs connaissances pour atteindre les objectifs fixés, comme a dit Jacques ANDRE « *rien n'est plus motivant pour un être humain que de parler de lui de se sentir écouté et entendu dans ce qu'il pense exprimer le personnel* ». ³⁹

³⁹ ANDRE Jacques, maître de conférences à l'université de Poitiers Directeur d'étude à l'LUFM.

2.6.2. Résoudre des problèmes

Le travail collaboratif sert à résoudre des problèmes grâce au partage des idées entre les apprenants. Dans ce cas, l'apprenant se pose des questions sur ses idées et sur les idées des autres pour choisir celle qui leur semble la plus pertinente. Donc, ce type de travail apporte une contribution à l'atteinte d'un but commun.

2.6.3 Développer la compétence communicative

La situation d'enseignement/apprentissage en collaboration favorise la communication entre les membres de groupe, ce type d'apprentissage favorise l'estime de soi envers lui-même et envers les autres. En plus, il donne à l'apprenant l'occasion d'échanger, de s'exprimer oralement, comme a dit Michel BARLOW : « *communiquer, c'est partager, mettre en commun tour, à tour donner et recevoir des richesses de tous ordre* ». ⁴⁰

2.6.3. Développer la compétence sociale

La pédagogie collaborative se base avant tout sur la dimension sociale. En ce sens, nous pouvons dire que la collaboration entre les apprenants développe chez eux des habiletés sociales telles que l'écoute, l'aide et l'encouragement. À vrai dire, que le travail collaboratif montre à l'apprenant comment travailler avec les autres, il améliore les relations interpersonnelles. Ainsi, il amène les membres de groupe de s'échanger, planifier et coordonner leurs efforts à la réalisation d'une tâche.

2.6.4. La créativité

L'enseignement/apprentissage en collaboration crée un climat favorable aux apprenants pour exprimer leur créativité. En d'autre terme, le travail collaboratif est un facteur de créativité grâce aux échanges entre les membres de groupe et donc pour proposer une multitude de réponses à la réalisation d'un seul sujet.

⁴⁰ BARLOW, Michel, *le travail en groupe des élèves*, collection formation des enseignants, Paris, Armand, Colin, 1993, P.51.

2.6.5. L'autonomie

Lors du travail collaboratif, l'apprenant devient capable d'actualiser et d'exploiter ses propres connaissances et son savoir-faire dans les situations réelles. Cela, veut dire que l'apprenant devient autonome et responsable de la réalisation d'un travail demandé. Alors, le travail collaboratif est un contexte dans lequel les apprenants prennent des décisions et réfléchissent par eux même aux solutions les plus adaptées pour répondre au problème.

2.7. Le rôle de l'enseignant dans le travail collaboratif

L'enseignant est le joueur le plus important dans le processus d'apprentissage des apprenants ; il est un activateur parce qu'il met les apprenants en action ; un agent de changement ; ainsi, il est un directeur de l'apprentissage parce qu'il guide et accompagne l'apprenant vers son autonomie d'apprentissage.

Pendant le travail collaboratif, le rôle de l'enseignant se change et se diffère de celui de l'apprentissage ordinaire, comme a dit Elizabeth COHEN : « *Le travail de groupe change radicalement le rôle de l'enseignant, il n'a plus assumé seul la supervision directe des élèves et la responsabilité et veiller à ce qu'il fasse leur travail exactement comme il leur indique* »⁴¹. De ce fait, les élèves vont prendre la responsabilité dans leur travail, parce que la collaboration se base sur les interactions et les échanges de ceux qui vont réaliser le travail. Donc, les principaux rôles de l'enseignant au sein d'un travail collaboratif sont :

Au début du travail, l'enseignant doit créer des situations favorables où les apprenants sont tenus de collaborer. Pour cela, il doit gérer la répartition de groupe ; c'est-à-dire il doit créer une distance entre les groupes pour pouvoir circuler à l'aise dans la salle. De plus, il doit proposer des objectifs précis et des consignes claires pour que les élèves soient autonomes dans leur travail.

Pendant la séance, l'enseignant observe les apprenants quand ils travaillent, il peut passer plus de temps avec chaque groupe pour répondre aux questions des élèves et pour les inciter à développer leurs idées et pour leur offrir la possibilité

⁴¹ COHEN Elizabeth, *Le travail de groupe, Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*, Chenelière, Montréal, 1994, p. 104.

d'échanger et d'accepter les idées, mais en cas de désaccord, il doit savoir comment intervenir pour que les membres de groupe puissent progresser et achever leur tâche. En outre, il doit gérer la communication dans les groupes parce que la communication se base sur les interactions et les échanges entre les élèves, donc tous les membres doivent respecter le fait de parler à voix basse pour éviter le bruit et pour ne pas gêner les autres groupes et les autres classes. Toutefois, il doit contrôler le temps car souvent quand les élèves travaillent, ils ne soucient pas du temps qu'il reste.

À la fin de la réalisation du travail, l'enseignant doit faire une évaluation sommative sur le travail collectif.

2.8. L'interaction dans le travail collaboratif

L'efficacité d'un travail collaboratif est de favoriser l'interaction entre les membres de groupe et leur rendre actifs dans les situations de communication où les informations circulent entre eux, comme le confirme MACCIO Charlos :

« Le travail de groupe est considéré comme le lieu favorable de l'interaction où chacun de ses membres concourt au même résultat. Chaque personne dans le groupe reçoit et donne aux autres et contribue à façonner la personnalité du groupe »⁴².

Les interactions entre les apprenants au sein d'un travail collaboratif leurs permettent de s'échanger entre eux, de confronter et de partager leurs idées pour construire leurs connaissances *« par ailleurs ce qui est reconnu c'est que le travail de groupe en favorisant l'échange et la confrontation, permet une meilleur construction des savoirs »⁴³.*

Ainsi, le travail collaboratif est un espace favorable pour élaborer un produit écrit en français langue étrangère en commun. Il présente le lieu convenable pour participer au point que *« les interactions permettent de tirer le maximum de profit de la participation de chacun et des communications entre les élèves »⁴⁴.* C'est grâce aux interactions, les apprenants seront au fur et à mesure capable de corriger leurs erreurs et de renouveler leurs savoirs.

⁴² MACCIO Charles, *Animer et participer à la vie de groupe*, chronique sociale, Lyon, 1997, p.226.

⁴³ Document d'accompagnement du français, 2ème AM, P.24.

⁴⁴ ABRAMI Philippe C. et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Montréal, Chenelière, 1996, P.158.

CHAPITRE I LE TRAVAIL COLLABORATIF EN PRODUCTION ÉCRITE

Nous pouvons résumer en quelques mots, que le travail collaboratif est un espace d'échange et d'interaction qui rend l'apprenant plus actif, plus motivé pour accomplir sa tâche écrite et à fournir leurs efforts afin d'une réalisation écrite commune plus parfaite.

Conclusion

Le travail collaboratif est une stratégie efficace dans l'acquisition des nouvelles connaissances et l'amélioration de plusieurs compétences, il représente une situation favorable à la réussite des apprenants dans l'élaboration d'une production écrite. Celle-ci est considérée comme une activité très complexe. De ce fait, écrire dans un travail collaboratif permet aux apprenants à se coopérer, à se communiquer, à s'interagir et à se corriger pour améliorer leur niveau rédactionnel.

CHAPITRE II :
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Introduction

Tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, notamment le français a pour but de perfectionner chez l'apprenant des compétences à l'oral et aussi bien à l'écrit ; c'est-à-dire rendre l'apprenant capable de s'exprimer spontanément, questionner, faire des échanges, des exposés et de produire de manière autonome des écrits variés, bien organisés et bien structurés.

Le plus important, c'est aider l'apprenant dans son apprentissage, il s'agit de lui fournir les possibilités pour construire des textes oraux et écrits corrects et compréhensibles.

Pour mener notre travail de recherche et évaluer l'efficacité de stratégie du travail collaboratif dans l'activité de la production écrite en français langue étrangère et dans le but de vérifier nos hypothèses suggérées au paravent, nous avons réalisé une investigation sur terrain basé sur une méthode expérimentale dans laquelle nous avons fait l'analyse et la comparaison à partir d'une activité de production écrite proposée aux apprenants. Pour effectuer cette activité, il s'agit d'une classe de langue de première année moyenne du CEM ABBAS Abdelkrim où nous avons ordonné les élèves de rédiger des textes individuellement et d'autres en collaboration, afin de les collecter et de faire une analyse approfondit pour faire une étude comparative entre les textes réalisés individuellement et ceux de groupe.

Nos objectifs seront :

1. Motiver l'apprenant pendant la séance de production écrite, diminuer les difficultés d'écriture et supprimer les obstacles rencontrés dans la réalisation d'une production écrite.
2. Connaître si le travail collaboratif est mieux efficace que le travail individuel en production écrite.

1. La description de corpus

1.1. Le terrain et le public

Puisque notre travail est attaché à l'enseignement moyen, nous avons choisi le CEM ABBAS Abdelkrim à Biskra, avec l'autorisation de l'administration de notre département de français, en coordination avec la direction de la pédagogie de la wilaya de Biskra pour réaliser un stage de 15 jours, dans une classe de première année. De ce fait, nous avons choisi cette école parce que le niveau de ses élèves est hétérogène. En plus, l'établissement nous a fourni tous les moyens nécessaires pour faciliter la tâche et d'accomplir notre travail dans des bonnes conditions.

Ce CEM contient 4 classes de niveau 1^{ère} année, nous avons choisi les élèves d'une de ces classes comme échantillon auxquels nous avons proposé une activité de production écrite. Cette classe contient 30 élèves d'un niveau hétérogène, il s'agit de les répartir en deux grands groupes, l'un est un groupe témoin : il contient 10 élèves pour réaliser un travail individuel, alors que l'autre groupe est un groupe expérimental, il contient 20 élèves qui sont répartis en quatre sous-groupes de cinq élèves dans le but d'analyser et de comparer les copies des apprenants des deux groupes et de savoir les apports de cette stratégie dans l'amélioration de la production écrite.

1.2. La description de l'espace-classe

La classe dans laquelle nous avons travaillé est grande, spacieuse, propre, bien illustrée, et bien organisée en quatre rangers, ce qui donne une forme convenable au travail et aide les élèves à se sentir à l'aise. Elle regroupe 30 élèves âgés de 11 à 12 ans : 14 garçons et 16 filles du niveau hétérogène ; c'est-à-dire le niveau se diffère d'un élève à un autre (bons, moyens, faibles).

Les élèves étaient assis deux par deux pour chaque table, mixtes, ils étaient actifs, attentifs, motivés, gentils et calmes. C'est grâce à l'aide de l'enseignante qui nous a fourni le temps suffisant pour expliquer tous les éléments intervenants dans la réalisation de l'activité proposée.

2. L'enquête et la collecte des données

Pour rassembler les informations nécessaires qui peuvent nous aider dans notre travail de recherche, nous avons assisté à une séance de production écrite dans une classe de français langue étrangère. Sachant que nous avons assisté des séances pour acquérir l'expérience de l'enseignante, et de savoir si les apprenants ont exploité ces activités lors de la production écrite.

Lors de la séance de vocabulaire, les élèves et leur enseignante ont traité l'activité du synonyme, et celle de la grammaire, ils ont appris l'expression de conséquence, alors que la séance de la conjugaison consiste à la conjugaison des verbes de 2^{ème} groupe au passé composé. Concernant la séance de l'orthographe, ils ont abordé l'accord du participe passé. Enfin, ils ont fait la préparation à l'écrit comme initiation à la production écrite.

2.1. Méthodologie de la recherche

Dans notre modeste travail, nous avons opté pour une méthode expérimentale, qui consiste à l'analyse et à la comparaison du corpus des élèves.

Pour ce fait, la classe soumise à l'expérimentation est répartie en deux groupes d'élèves. Le premier groupe est le groupe expérimental qui sera l'objet de notre expérimentation, et le second groupe est le groupe témoin, en comparant les résultats obtenus avec le groupe expérimental.

Nous avons proposé la même activité de la production écrite aux élèves des deux groupes (témoin et expérimental). Il s'agit donc, de surveiller les apprenants pendant la rédaction pour mettre en relief le rôle de l'échange et de l'interaction entre les apprenants.

2.2. L'organisation l'espace-classe

La réussite du travail collaboratif nécessite une bonne organisation de la classe pour faciliter la tâche de chaque groupe et pour que les membres de ce dernier puissent communiquer, échanger et travailler à l'aise sans qu'il y ait le bruit.

Donc, nous avons organisé les tables de la classe sous forme des groupes ; chaque groupe est distancé des autres afin que les membres de chaque groupe puissent interagir, travailler et de concentrer avec leur activité sans embarras.

2.3. La répartition de groupe

Tout d'abord, nous avons expliqué aux élèves l'activité proposée. Ensuite, nous avons pris comme échantillon un groupe de 10 élèves qui est un groupe témoin, et nous avons demandé aux autres de se mettre en petits groupes, chaque groupe contient 5 élèves.

Nous avons réparti les apprenants au hasard afin que notre travail soit objectif. De ce fait, nous avons pris pour chaque groupe, deux garçons et trois filles.

2.4. Les objectifs de la séance

- La capacité d'écrire un petit texte sur le thème suggéré.
- Concevoir, écrire et corriger en collaboration, un texte explicatif.
- Les élèves apprennent à rédiger de manière collaborative un texte court : rechercher et partager des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe.
- Favoriser les échanges et l'interaction entre les élèves.
- Apprendre à s'exprimer oralement en français et écouter les autres.
- Faire participer tous les membres de chaque groupe.

2.5. L'activité proposée

Puisque notre travail de recherche repose sur l'analyse des productions écrites des apprenants, nous avons choisi une activité au cours duquel les apprenants vont produire leurs productions en respectant le type assigné et la consigne suivante :

« La pollution n'est qu'un phénomène naturel qui traverse notre planète lugubrement à cause de l'absence de la conscience humaine et qui cible et menace notre vie quotidienne. »

Rédigez un court texte dans lequel, vous expliquez les dangers (les conséquences) de la pollution sur la vie des êtres vivants.

Critères de réussite : l'apprenant doit

- Utilisez les procédés explicatifs (la définition, la reformulation...).
- Utiliser les adjectifs qualificatifs.
- Employer les propositions de cause et de conséquence.
- Mettre les verbes au présent et au passé composé.
- Faire attention à des signes de ponctuation.

Il est important d'évoquer que cette activité est destinée aux deux groupes (le groupe témoin, qui va réaliser son travail individuellement et le groupe expérimental, qui va travailler en collaboration).

La durée de cette activité était une heure.

2.6. Le déroulement de l'expérimentation

2.6.1. Pour le groupe témoin

Pendant la réalisation du travail, nous avons séparé les élèves individuellement, chacun d'entre eux écrit sa propre production. Nous avons expliqué plusieurs fois la consigne en français, et parfois nous expliquons quelques mots en arabe pour assurer la compréhension.

Puisque ce travail est un travail individuel, nous avons constaté que chaque apprenant s'intéresse seulement à sa copie, il a travaillé sur le brouillon avant de recopier sur le propre. À chaque fois, la plupart des apprenants demandent nos aides, par exemple : il y a des apprenants qui ont des difficultés au niveau de l'écriture (phénomène, disparition, dangereux, humain...), au niveau de la construction de la phrase parce qu'ils ne savent pas comment écrire une phrase courte, simple, et correcte, ils ont aussi des difficultés au niveau de la conjugaison, l'orthographe ...etc.

Plusieurs apprenants nous donnent quelques mots en arabe pour les traduire en français (par exemple : provoque, les ordures...) et parfois, ils utilisent le

dictionnaire (arabe- français) pour confirmer comment tel ou tel mot est écrit. À la fin, nous ramassons les copies.

2.6.2. Pour le groupe expérimental

Après la répartition et l'installation des groupes, nous avons écrit la consigne sur le tableau. Par la suite, l'enseignante a fait un petit rappel de ce qui a été fait lors de la séance précédente (préparation à l'écrit). Elle a signalé les erreurs commises par certains élèves et a encouragé les élèves faibles à déployer plus d'efforts et félicité ceux qui ont obtenu de bons résultats. Et pour motiver ses élèves, l'enseignante a annoncé que les résultats obtenus seront pris en considération lors de l'évaluation trimestrielle, et que le meilleur texte sera amélioré et recopié par toute la classe pendant la séance de compte rendu de la rédaction.

Dans un premier temps, ils ont entamé à écrire la tâche proposée en commun. Le moment où ils écrivent, nous étions avec l'enseignante en train de passer d'un groupe à un autre pour contrôler attentivement ce que les élèves font et en même temps pour les encourager à collaborer et les aider s'ils ont besoin ; que ce soit pour avoir le sens ou la traduction de quelques mots ou expressions en français, ou pour faciliter le partage du matériel entre les groupes (le dictionnaire.....).

Pendant le contrôle des apprenants, nous avons constaté plusieurs remarques que nous allons les mentionner :

Au départ, les apprenants ont éprouvé énormément de difficultés au niveau de la négociation sur le thème, mais nous avons intervenu pour les guider et leur donner le point de départ pour entamer dans leur travail.

Ce que nous avons encore remarqué, c'est que les apprenants ont les idées, mais ils trouvent du mal à les exprimer clairement en langue cible. Le vocabulaire leur fait défaut. Toutefois, nous les avons encouragés à prendre l'habitude pour formuler et reformuler des phrases courtes, simples, et correctes.

Au début, chaque membre de ces groupes a pris une feuille de brouillon pour mentionner les idées trouvées dans sa tête. Par la suite, ils ont fait une discussion oralement concernant les idées relevées, chacun a donné son point de vue en arabe en

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

intervenant quelques mots en français. Puis, ils ont fait une comparaison entre les idées de chacun afin de sélectionner les phrases pertinentes. Ils étaient motivés, impliqués dans leur travail.

Ce qui est intelligible, c'est la relation entre les membres des groupes dans la mesure où ils s'entraident, se collaborent, s'échangent les idées et essayèrent de choisir les termes les plus signifiants et les expressions les plus saturées du sens, pour expliquer les dangers ou bien les conséquences de la pollution et pour donner une valeur à leur production, ils se corrigent et se révisent mutuellement ce qu'ils ont produit, en suivant le schéma du texte explicatif où il y a l'enchaînement des idées, l'utilisation des différents connecteurs, la cohésion entre les phrases et la cohérence du texte écrit.

Ils avaient utilisés le dictionnaire (arabe- français), pour trouver la traduction de quelques mots inconnus pour eux et pour vérifier l'écriture de quelques mots par exemple : (phénomène, environnement,...). Parfois, ils demandent l'aide de l'enseignante, celle-ci a déclaré qu'il y a un certain élève n'ont pas l'habitude de participer en classe, mais dans ce travail, ils deviennent des membres actifs parce que ce travail leurs crée un climat approprié pour que les apprenants puissent produire un texte explicatif, et leur donne une certaine liberté de s'exprimer oralement en français, et d'être des sujets, bien motivés, il leur aide à agir en classe, à s'engager, à apprendre et à poser des questions pour mieux comprendre.

Tout au long de leur rédaction, ils étaient intéressés à la succession ou l'organisation des idées, de plus générales vers les plus détaillées, c'est-à-dire : au début de la production, ils ont parlé de la définition de la pollution de façon générale. Puis, ils ont approfondi dans la production à partir de l'association entre ses propres idées et les idées de la vidéo utilisée lors de la séance de la compréhension orale dans laquelle ils ont étudié les types de la pollution, ils ont élargi leurs idées avec l'utilisation des exemples pour illustrer leurs productions. Ce qui donne une bonne planification du texte.

Ce qui a attiré notre attention, c'est que les excellents élèves écrivent des phrases courtes, simples et correctes (sujet + verbe + complément), ils corrigent les fautes commises par les autres ; que ce soit des fautes des règles grammaticales ou

des fautes de conjugaison (par exemple : lorsqu'on a deux verbes successifs , on ne doit pas conjuguer le deuxième verbe comme : il faut protéger), ils ont utilisé le présent de l'indicatif (présent de vérité générale) parce qu'ils ont parlé d'un texte explicatif, dans lequel ils ont expliqué un phénomène naturel, ils ont corrigé aussi les fautes d'orthographe, par exemple le mot « phénomène » s'écrit avec « ph » et non pas par « f ». Parfois, ils vérifient la ponctuation par exemple : l'utilisation de la majuscule au début de la phrase, la virgule entre les propositions, il n'y a pas de majuscule après la virgule, les deux points pour expliquer ou donner des exemples....etc.

Enfin, les apprenants ont fait une révision collective du texte tout entier afin de trouver les fautes commises et les corriger ensemble.

La négociation, l'échange des idées et les interactions entre les membres de groupe, nous permettent à considérer que le travail collaboratif est un moyen efficace, très important qu'on doit le mettre au sein de l'apprentissage, il donne l'égalité entre les membres de groupe et attribue à acquérir des nouvelles informations et à améliorer les compétences linguistiques et rédactionnelles.

3. L'analyse et l'interprétation des données

Les productions écrites recueillies auprès de notre échantillon de travail sont analysées et résumées dans des tableaux de résultats, en fonction des critères d'évaluation des compétences rédactionnelles des apprenants.

Les critères d'évaluation sont :

Aspect matériel :

- L'organisation de la copie.
- Le découpage en paragraphes.
- La ponctuation.

Aspect sémantique :

- Nombre de connecteurs.

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

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

Aspect morphosyntaxique :

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

Tout d'abord, nous avons pris dix textes rédigés individuellement par dix élèves de différents niveaux ; bon, moyen et faible, ensuite, nous les avons comparés avec celles qui ont été produites collectivement, dans le but de cibler les points de différences, et de voir les difficultés et les réussites.

3.1. L'analyse du travail individuel : les copies de dix élèves (T E1-T E2-T E3- T E4-T E5-T E6-T E7-T E8-T E9-T E10)

Tableau n° 01 : L'aspect matériel

Les élèves	Aspect matériel		
	L'organisation de la copie	Le découpage en paragraphes	La ponctuation
E 1	Mal organisée.	Non	-Il n'y a pas de point ni de virgule.
E 2	Mal organisée	Non	-Il n'y a pas de point à la fin de la première phrase. -Il n'y a pas de majuscule après le point.
E 3	Mal organisée	Non	-Il n'y a pas de point à la fin de plusieurs

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

			phrases.
E 4	Mal organisée	Non	-Après les connecteurs logiques (d'abord, ensuite, enfin), il y a deux points. -Il y a une majuscule au milieu de la phrase.
E 5	Organisée	Oui	-Il n'y a pas de point à la fin du texte. -Il n'y a pas de point entre deux phrases. -Le reste est bien ponctué.
E 6	Organisée	Oui	-Il y a une majuscule après la virgule. -Le reste est bien ponctué.
E 7	Organisée	Oui	-Le texte est bien ponctué.
E 8	Mal organisée	Non	-Il y a beaucoup de majuscules au milieu des phrases. -Il y a un manque de virgule.

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

E 9	Mal organisée	Non	-Il ya une majuscule après le point. -Il n'y a pas de point à la fin de plusieurs phrases. -Il n'y a pas des deux points pour énumérer.
E 10	Organisée	Oui	-Il y a une majuscule après la virgule. -Le reste est bien ponctué.

Tableau n° 02 : L'aspect sémantique

Les élèves	Aspect sémantique	
	Nombre de connecteurs	L'apport de nouveaux mots et d'expressions
E 1	01connecteurs (et).	00
E 2	00	00
E 3	01connecteur (et).	00
E 4	04 connecteurs (d'abord, ensuite, enfin, et).	00
E 5	01 connecteurs (et).	Il y a 02 nouveaux mots (menace, espèce).

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

E 6	05 connecteurs (d'abord, ensuite, puis, enfin, et).	-Il y a un nouveau mot (organismes).
E 7	04 connecteurs (d'abord, enfin, et, comme).	00
E 8	02 connecteurs (et, pour cela).	-Il y a un nouveau mot (réchauffement).
E 9	00	00
E 10	00	00

Tableau n° 03 : L'aspect morphosyntaxique

Les Élèves	Aspect morphosyntaxique		
	Le système temporel	Nombre d'erreurs	
		Grammaticale	Orthographique
E 1	Respecté	03	04
E 2	Respecté	04	03
E 3	Non respecté	05	12
E 4	Respecté	05	09
E 5	Respecté	03	07
E 6	Respecté	03	08
E 7	Respecté	02	03

E 8	Respecté	04	07
E 9	Respecté	10	11
E 10	Respecté	01	04

3.1.1. L'analyse des productions écrites sur l'aspect matériel

Nous avons tenu en compte dans l'aspect matériel trois éléments : l'organisation de la copie ; le découpage en paragraphes (l'introduction, les idées et une conclusion); la ponctuation et les majuscules.

Concernant l'organisation des copies, généralement elles sont acceptables parce que la moitié est organisée, mais l'autre moitié est mal organisée et le schéma du texte explicatif n'est pas respecté, ce qui nous montre que le niveau des élèves est un peu faible.

À propos le découpage en paragraphe, il n'y a que trois élèves qui ont écrit leurs textes sous forme d'un seul paragraphe.

Quant à la ponctuation, nous avons constaté que presque tous les élèves ont des difficultés au niveau de l'usage de signe de ponctuation ; ses produits sont mal ponctués, parce qu'ils ne lui donnent pas beaucoup d'importance, nous avons remarqué que les élèves ne maîtrisent pas l'utilisation des majuscules, des minuscules par exemple : l'usage de majuscule au milieu des phrases et après les virgules, l'utilisation de minuscule au début de la phrase, le manque du point à la fin des phrases et des paragraphes, et souvent nous trouvons des textes bien ponctués. À travers ces tableaux, nous avons trouvé les pourcentages suivants :

- L'organisation de la copie : 40%
- Le découpage en paragraphes : 40%
- La ponctuation et les majuscules : 20%

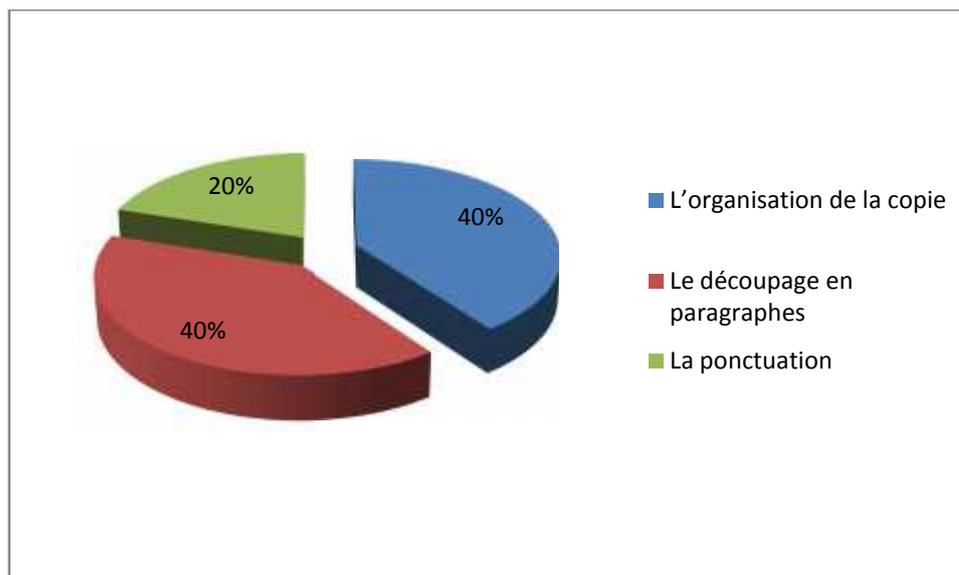


Figure 1 : Aspect matériel

3.1.2. L'analyse des productions écrites sur l'aspect sémantique

D'un aspect sémantique, nous avons constaté que la plupart des élèves n'ont pas utilisé les connecteurs logiques, sauf trois élèves. Mais, dans ce type de texte (explicatif), l'utilisation des connecteurs logiques est facultative.

Vaut mieux que les élèves les utilisent parce qu'ils leurs permettent d'organiser leurs idées pour avoir des textes bien structurés et bien organisés.

À propos le vocabulaire, généralement les élèves ont presque les mêmes informations sur le sujet traité, ils ont des connaissances pertinentes, des phrases simples et courtes, nous avons remarqué aussi que la majorité des élèves utilisent les mêmes mots comme : phénomène, dangereux...

En revanche, l'emploi des nouveaux mots est presque inexistant, parce qu'il y a que trois élèves (E5, E6, E8) qui ont ajouté quelques nouveaux mots comme : menace, organismes, espèce, réchauffement.

Notre expérience en classe nous permet d'affirmer que les élèves ont un vocabulaire limité assez pauvre et insuffisant. À partir de ces tableaux, nous avons trouvé les pourcentages suivants :

- Nombre de connecteurs : 74%

- L'apport de nouveaux mots et d'expressions : 26%

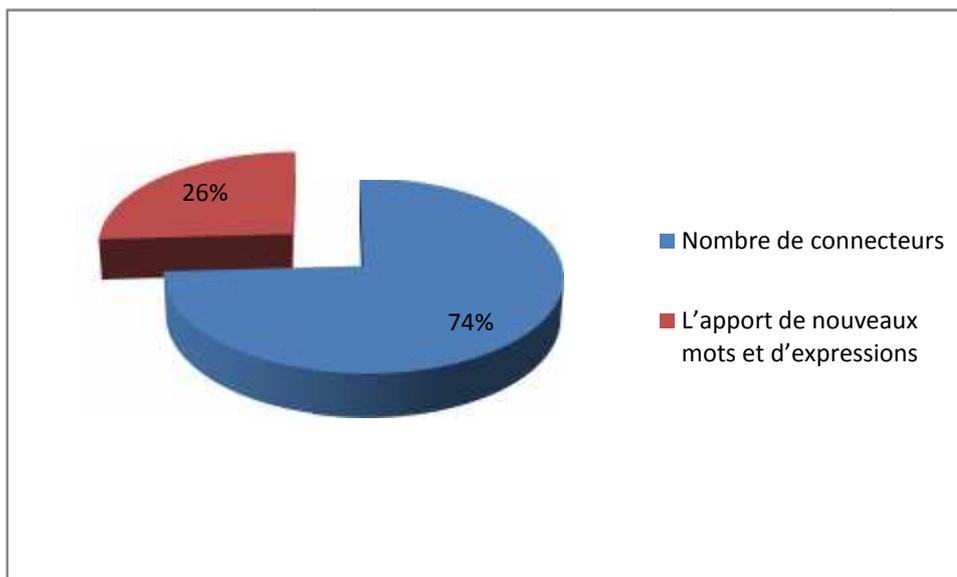


Figure 2 : Aspect sémantique

3.1.3. L'analyse des productions écrites sur l'aspect morphosyntaxique :

Dans le critère de l'aspect morphosyntaxique, nous avons établi deux éléments : le respect du système temporel et le nombre d'erreurs. Tout d'abord, nous avons constaté que presque tous les élèves ont respecté le système temporel, ils ont utilisé le présent de l'indicatif et parfois le passé composé, ce qui indique qu'ils ont respecté la consigne.

Cependant, il y a des copies qui nous montrent que les apprenants ne savent pas comment conjuguer les verbes (« elle provoques » à la place de « elle provoque » ; « protégér », « elle est présent »).

Concernant les erreurs commises, il y a deux types : erreurs grammaticales et erreurs orthographiques.

À travers notre analyse, nous avons constaté qu'il y a des nombreuses erreurs grammaticales issus d'une mauvaise construction des phrases (La pollution est un phénomène très grave est dangereux). Nous avons remarqué aussi que beaucoup d'erreurs commises sont liées à une mauvaise utilisation de prépositions et de

CHAPITRE II ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

quelques déterminants (Dangereux sur la santé, quels sont des dangers), l'absence de quelques articles (La pollution est phénomène, elle cause cancer). Ainsi, il y a des erreurs liées à l'accord du genre et du nombre (Les être, les mort, les gaz, un phénomène dangereuse). Ce type d'erreurs nous montre la non maîtrise des règles grammaticales par ces apprenants.

Concernant les erreurs orthographiques, elles sont plus élevées dans tous les copies des apprenants. Cela peut s'expliquer par le non maîtrise de l'écriture et le manque du bagage linguistique suffisant (Poulution, beaucoup, environnement, dispartion, phéméne, honne ...).

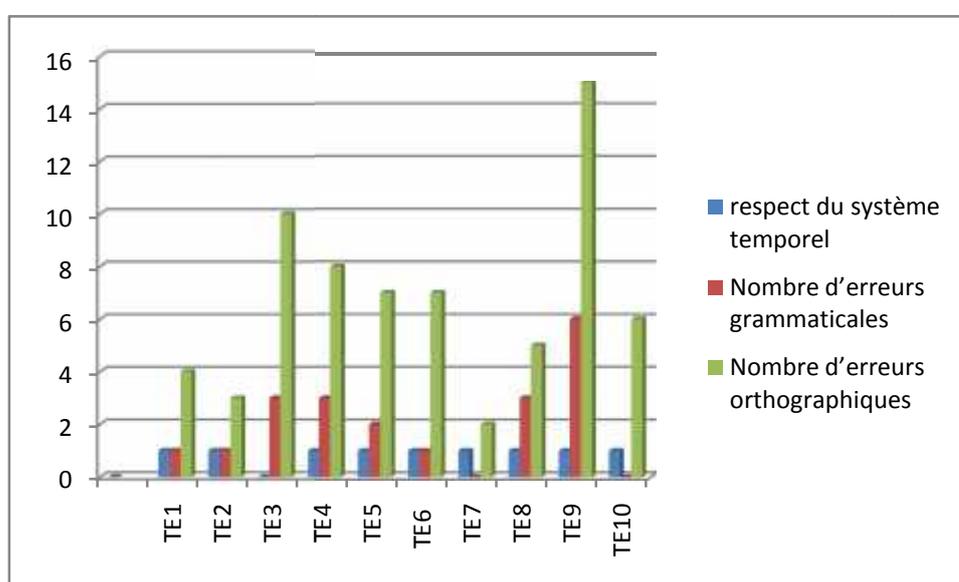


Figure 3 : Aspect morphosyntaxique

3.2. L'analyse du travail collaboratif**Tableau n° 01 : L'aspect matériel**

Les groupes	Aspect matériel		
	L'organisation de la copie	Le découpage en paragraphes	La ponctuation
G1	Organisée	Oui	-Il n'y a pas de virgule après le connecteur ainsi. -Le reste est bien ponctué.
G2	Organisée	Oui	-Le texte est bien Ponctué. -Il n'y a pas de point à la fin de deux phrases.
G3	Organisée	Oui	-Il n'y a pas de point après certaines phrases. -Le reste est bien ponctué.
G4	Organisée	Oui	-Le texte est bien ponctué.

Tableau n° 02 : L'aspect sémantique

Les groupes	Aspect sémantique	
	Nombre de connecteurs	L'apport de nouveaux mots et d'expressions
G 1	06 connecteurs (d'abord, ensuite, ainsi, enfin, et, comme)	-Il y a 01 nouveau mot (préserver).
G 2	07 connecteurs (d'abord, ensuite, ainsi, enfin, aussi bien, ou bien, aussi).	-Il y a 02 nouveaux mots (négligeable, répercussion).
G 3	05 connecteurs (d'abord, ensuite, enfin, et, comme).	-Il y a 03 nouveaux mots (véritable, négativement, diffusion).
G 4	04 connecteurs (d'abord, ensuite, puis, enfin).	-Il y a un nouveau mot 01 (végétale).

Tableau n° 03 : L'aspect morphosyntaxique

Les groupes	Aspect morphosyntaxique		
	Le système temporel	Nombre d'erreurs	
		Grammaticale	Orthographique
G 1	Respecté	02	03
G 2	Respecté	01	03

G 3	Non respecté	04	05
G 4	Respecté	05	05

3.2.1. L'analyse des productions écrites sur l'aspect matériel

D'un aspect matériel, généralement tous les textes produits sont bien organisés en suivant le schéma du texte explicatif, ils ont initié par un titre au milieu de la page, après, il y a le texte.

Concernant le découpage en paragraphes est bien fait, les textes sont structurés d'un ensemble de paragraphes.

Quant à la ponctuation, nous avons remarqué que les textes produits en collaboration sont bien ponctués, mais ça n'empêche pas qu'il y'a quelques erreurs par exemple : le manque de virgule après le connecteur logique « ainsi » (Cas de G1), l'absence du point à la fin de certaines phrases et certains paragraphes (Cas de G2, G3).

3.2.2. L'analyse des productions écrites sur l'aspect sémantique

D'un aspect sémantique, les informations utilisées par les apprenants appartiennent au thème traité, compréhensible, cohérent, clair, il n'y a pas de contradiction entre les idées. Presque tous les textes étaient illustrés par des exemples pertinents.

Concernant les connecteurs, nous avons constaté que l'usage de connecteurs est bien réalisé, surtout les connecteurs logiques, ce qui donne un texte bien organisé, bien enchaîné et bien structuré. Chaque idée était introduite par un connecteur logique parfois souligné ou coloré.

À propos du vocabulaire, les textes produits ont un vocabulaire riche et varié, nous avons constaté que les élèves ont enrichi leurs textes par l'utilisation des nouveaux mots comme : végétale, répercussion, diffusion, négativement, véritable, négligeable.

3.2.3. L'analyse des productions écrites sur l'aspect morphosyntaxique

D'un aspect morphosyntaxique, nous avons constaté que tous les élèves ont bien maîtrisé l'emploi des verbes et leur temps de la conjugaison, ils ont utilisé le présent de l'indicatif pour expliquer et parfois le passé composé.

En ce qui concerne les erreurs, les copies des élèves nous affirment qu'ils ont peu de difficultés parce qu'ils ont commis deux types d'erreurs (Grammaticales et orthographiques), mais ces erreurs ne sont pas nombreuses.

Concernant les erreurs grammaticales, il ya des erreurs issus d'une mauvaise utilisation de quelques préposition (Un grand changement de climatique), l'absence de quelque articles (La vie de l'homme et vie de tout le monde), des erreurs proviennent de non respect du règles du genre et de nombre (Un véritable menace, la cancer, toutes le monde).

Alors que les erreurs orthographiques, les élèves ont du mal à écrire les mots correctement (Pollution, concare, notr).

4. Étude comparative

Après la réalisation du travail individuel et le travail collaboratif, nous avons procédé à une comparaison entre les textes produits individuellement avec celles qui ont été réalisé en collaboration sur tous les aspects. Donc, nous avons arrivé aux résultats suivants :

Généralement, les élèves ont mieux travaillé en collaboration mieux que ceux qui ont été travaillé individuellement, parce que les productions écrites collectives prouvent peu de défaillances, peu d'erreurs par rapport aux textes écrites individuellement qui contiennent beaucoup de difficultés.

D'un aspect matériel, les textes collectifs sont mieux organisés, mieux construits et mieux soignés, ils prouvent peu de fautes que celles des textes individuels. En plus, nous avons constaté que les élèves qui ont consacré au travail collaboratif ont bien découpé leurs textes en paragraphes, chaque paragraphe commence par une majuscule et termine par un point, ce qui indique qu'ils ont bien

respecté la ponctuation. Par contre aux élèves qui ont consacré au travail individuel, nous avons constaté que certains élèves ne savent pas utiliser la majuscule et la ponctuation, leurs textes ont écrit comme un bloc.

D'un aspect sémantique, les productions écrites dans le travail collaboratif sont plus cohérents que les productions écrites individuellement. Concernant l'apport de nouveaux mots et d'expressions, nous constatons que les textes collectifs contiennent un vocabulaire plus riche, plus varié et adapté au type du texte, par rapport au textes individuels qui contiennent un vocabulaire restreint, ce qui aboutit à la pauvreté de la production et la répétition des mêmes informations.

D'un aspect morphosyntaxique, nous avons remarqué que presque tous les textes réalisés individuellement et collectivement ont respecté le système temporel.

Concernant les erreurs, nous avons constaté que les erreurs grammaticales et orthographiques dans le travail collaboratif sont réduites par rapport au travail individuel.

En somme, nous pouvons dire que le travail collaboratif est une technique d'enseignement très efficace parce qu'elle offre la possibilité de traiter les points de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe chez les apprenants de première année moyenne.

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que le travail collaboratif joue un rôle primordial dans l'amélioration de la production écrite et dans le développement de plusieurs compétences ; que ce soit linguistiques ou communicatives.

Le travail collaboratif paraît comme une démarche pédagogique à privilégier, parce qu'elle fournit aux apprenants un espace d'interaction et de communication, ce qui leurs rend actifs et motivants pendant la concrétisation d'une tâche scolaire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans notre travail de recherche, nous avons essayé de mettre l'accent sur le travail collaboratif et son rôle dans l'enseignement/apprentissage de production écrite en français langue étrangère. Cette dernière est une activité complexe dans laquelle l'apprenant doit recourir à concrétiser des opérations de différents niveaux. Elle représente un véritable souci pour les apprenants et les enseignants de toute langue. De ce fait, le travail collaboratif est une pratique qui peut être bénéfique dans l'enrichissement de compétence scripturale des apprenants.

À travers le premier chapitre qui est théorique, nous avons essayé de mettre l'accent sur le travail collaboratif en production écrite. Au premier lieu, nous avons évoqué les éléments de la production écrite à savoir ; ses définitions, l'écriture en langue étrangère, la typologie du texte, le modèle de production écrite de MOIRAND en langue étrangère et l'évaluation de la production écrite. Au deuxième lieu, nous avons concentré sur le travail collaboratif, sa définition, ses avantages, les différents procédés et les phases d'écriture collaborative, le rôle de l'enseignant et l'interaction dans le travail collaboratif. Quant au deuxième chapitre, il a été réservé à l'expérimentation dans laquelle nous avons proposé une activité de production écrite, en mettant en lumière l'apport du travail collaboratif.

L'objectif de notre recherche était de montrer les apports et les effets que peut rapporter le travail collaboratif en production écrite en français langue étrangère, en tenant compte les obstacles que rencontrent les apprenants de première année moyenne.

Pour cela, notre souci majeur, à travers ce travail, était de savoir comment développer la compétence scripturale par le travail collaboratif chez les apprenants de la 1^{ère} année moyenne ?

Après notre analyse, nous pouvons confirmer nos deux hypothèses qui sont :

- 1- L'usage du travail collaboratif permettrait d'augmenter le savoir et développer la compétence des apprenants en production écrite.
- 2- Le travail collaboratif favorisait les échanges et les interactions entre les apprenants, en termes de motivation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Les résultats obtenus lors de l'expérimentation menée auprès des apprenants de première année moyenne, montrent que le travail collaboratif devrait être au service des besoins des apprenants. Autrement dit, le travail collaboratif joue un rôle primordial dans l'acquisition des nouvelles connaissances et de plusieurs compétences, du fait que travailler en collaboration dans une classe de langue crée une dynamique et un climat appréciable durant la réalisation d'une tâche écrite.

Le travail collaboratif est une démarche pédagogique très efficace que le travail individuel en production écrite, parce qu'il favorise la négociation, les échanges et les interactions entre les membres de groupe, ce qui leurs permettent d'augmenter considérablement la qualité du travail.

En somme, le travail collaboratif représente un lieu privilégié où les apprenants s'entraident, se collaborent, se posent les questions, s'améliorent, s'échangent les idées et se corrigent mutuellement leur tâche. Voilà, ce qui rendre l'apprenant un sujet actif, plus motivé et plus confiant en lui et en ses capacités. Ainsi, il devient autonome et responsable dans leur construction des savoirs.

Enfin, nous espérons que notre travail de recherche ne peut être considéré qu'un pas préliminaire envers d'autres recherches visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement fourni aux apprenants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Les ouvrages :

1. ABRAMI, Philippe C. et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Éditions de la Chenelière, Montréal 1996.
2. BARLOW, Michel, *Le travail en groupe des élèves, Collection formation des enseignants*, Paris, Armand Colin, 1993.
3. COHEN Elizabeth, *Le travail de groupe, Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*, Chenelière, Montréal, 1994.
4. CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, *La production écrite*, CLE International, Paris, 1999.
5. CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Presse universitaires de Grenoble, 2002.
6. DÉVANE Bernard, *Lire et écrire des apprentissages*, Armand colin-Bordas, Paris, 1993.
7. HENRI France, LUNDGREN-CAYROL Karin, *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissages virtuels*, Presses de l'Université du Québec, 2001.
8. LARGY Pierre, *Orthographe et illusion*, Cahiers pédagogiques, n° 440, Février 2006.
9. MACCIO Charles, *Animer et participer à la vie de groupe*, chronique sociale, Lyon, 1997.
10. PENDAX Michel, *les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris, 1984.
11. ROUILLER Yvivane, HOWDEN Jim, *La pédagogie coopérative : Reflets de pratiques et approfondissements*, Chenelière Éducation, 2009.

Textes officiels :

1. Document d'accompagnement du français 2ème AM.

Dictionnaires :

1. CUQ Jean -Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Coll. Asdifle, Ed. CLE International, Paris, 2003.
2. Dictionnaire Larousse, France, 2008.
3. ROBERT, Jean-Pierre, *Dictionnaire de la pratique de la didactique du FLE*, Ophrys, Paris, 2008.

Thèses et mémoires :

1. BARKAT Amel, *L'auto-évaluation dans le programme de 3^{ème} année moyenne*, Mémoire de Magister, Biskra, 2008.
2. MHANIA Farah, *L'apport du travail de groupe en expression écrite (Cas des élèves de 4^{ème} année moyenne)*, Mémoire de Master, Didactique, Biskra, 2011-2012.
3. SALDANHA Zeferino, *Production écrite en FLE des étudiants de la 1^{ère} année de linguistique/Français de l'ISCED de Lubango*, Mémoire de Master 2, Lettres et Civilisations, Université de Pau et des Pays de l'Adour, Septembre 2010.
4. SAOUD Habiba, *Le travail coopératif en classe de FLE pour une meilleure maîtrise de l'écrit (Cas des élèves de 4^{ème} année moyenne)*, Mémoire de Master, Didactique, Biskra, 2014-2015.
5. TIBANI Oumaima, *L'écriture collaborative en classe de FLE (Cas des élèves de 1^{ère} année secondaire)*, Mémoire de master, Didactique, Biskra, Juin 2013.
6. WEBER Anthony, *Comment favoriser l'écriture collaborative en cycle 3 ? Écriture de nouvelles (CM1)*, Mémoire de formation professionnelle, École supérieure du professorat et l'éducation de l'académie, Paris, 2014-2015.

Revues :

1. BAUDRIT, Alain, *Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique*, " in *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*", disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-1-page-115.htm> , consulté le : 20/04/2017.
2. DABENE Michel, *Un modèle didactique de la compétence scripturale*, "in *repères, recherches en didactique du français langue maternelle*", disponible sur : http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1991_num_4_1_2030, consulté le 14/12/2016.
3. GANGLOFF-ZIEGLER Christine, *Les freins au travail collaboratif*, " in *Marché et organisations* ", disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-marche-et-organisations-2009-3-page-95.htm> , consulté le 18/01/2017.
4. KOTULA Krzysztof, *une première expérience d'écriture collaborative – Enjeux et défis de Co-crédation des textes selon la perspective des membres d'un groupe*

nouvellement constitué, disponible sur : <https://alsic.revues.org/2957>, consulté le 26/04/2017.

Les sites d'internet :

1. <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/travail-collaboratif/> , consulté le 02/04/2017.
2. <https://coreight.com/content/travail-collaboratif>, consulté le 02/04/2017.

ANNEXES

ANNEXE 01 :
LES PRODUCTIONS INDIVIDUELLES

TE 01

La pollution

La pollution est un phénomène nuisible. Elle est causée principalement par les gaz dégagés par les activités humaines. Elle provoque des maladies respiratoires chez l'homme. Elle est riche en CO₂. Elle est la cause de la destruction des océans et de l'être humain.

TE 02

La pollution

La pollution est un ^{phénomène} phénomène dangereux. Elle est causée par les activités humaines. Elle provoque des maladies respiratoires chez l'homme.

TE 03

La pollution

La pollution est présente dans notre

environnement. C'est la dégradation

de l'environnement par différents ~~facteurs~~ ^{activités} et ~~activités~~ ^{matières}.

La pollution de terre

La pollution de l'air

La pollution de l'eau

Cela provoque les animaux et l'homme et l'homme

l'homme

TE 05

La pollution

La pollution est un phénomène très grand, est dangereuse sur la santé ^{et} des hommes il y a plusieurs types de pollution.

La pollution de l'air

La pollution de l'eau

La pollution du sol

usines et la pollution de voitures

Elle provoque des maladies respiratoires chez l'homme. La pollution est

Une véritable menace pour la vie de toutes les espèces vivantes.

TE 06

La pollution

La pollution est un phénomène dangereux.

Quels sont les dangers de la pollution?

Elle provoque la dégradation, beaucoup de dangers:

D'abord, Elle provoque la dégradation des animaux et des plantes.

Ensuite, Elle entraîne beaucoup de maladies.

Et pas, Elle nuisit la nature.

Enfin, Elle entraîne une perte de santé des organismes vivants.

TE 07

La pollution est un phénomène dangereux.

D'abord, elle présente beaucoup de dangers: la pollution provoque des maladies comme le cancer, et les maladies respiratoires...

Ensuite, elle cause la disparition des arbres et tous les êtres vivants sur la terre. Le premier responsable c'est l'homme.

Enfin, il faut protéger notre environnement contre la pollution.

TE 08

La pollution

La pollution présente beaucoup de dangers. Elle provoque la disparition de quelques [?] le réchauffement climatique ~~Planète~~ ^{Planète} et l'être humain. Parmi les causes les climatiseurs les chauffages. Il existe 03 types: la pollution de l'eau, la pollution de l'air et de sol. Pour cela, il faut protéger notre environnement contre la pollution. Il ne faut pas

brûler les arbres.

TE 9

Les dangers de la pollution

La pollution est un phénomène nuisible.

La pollution présente beaucoup de dangers. Quels
Elle sont des dangers ?

La pollution est présent beaucoup de dangers

elle cause la mort des êtres vivants

elle pollue l'environnement et l'air

est pur, elle cause les étouffement. Elle cause des

maladies graves.

La pollution est malheureusement dans la vie
malheureusement

TE 10

la pollution

La pollution est un phénomène dangereux. Elle présente beaucoup de dangers :
les maladies graves, elle provoque la disparition des animaux,
Elle provoque les morts
nuit à la nature,

Il faut que nous protégeons
notre terre de la pollution.

ANNEXE 02 :
LES PRODUCTIONS COLLABORATIVES

Travail collaboratif N° 04

La pollution

La pollution est un phénomène très grave et dangereuse.

Quels sont ses différents types?

- La pollution de l'air

- La pollution de mer

- La pollution de terre

Ensuite, elle présente beaucoup de dangers sur notre vie.

Ainsi, elle provoque des

maladies comme la ~~consaire~~ le cancer.

elle entraîne le changement

climatique. Elle est la cause de

la disparition des animaux.

En fin, il faut préserver notre

environnement de la pollution.

Travail collaboratif CP: 02

La pollution

La pollution est de plus en plus présente dans notre vie quotidienne.

D'abord, elle est une dégradation de l'environnement par des matières non naturelles qui se diffusent dans plusieurs milieux constituant notre univers.

Ensuite, elle intervient aussi bien dans l'eau, que dans l'air, ou bien le sol. Elle est la plus part du

temps due à une activité humaine. Ainsi, elle a des repercussions non négligeables sur notre santé.

Elle provoque aussi des maladies respiratoires.

Enfin, heureusement l'homme commence à prendre conscience pour protéger l'environnement.

Travail collaboratif n° 03

La pollution

La pollution est une dégradation de l'environnement par des matières dangereuses. D'abord, elle fait un grand changement de notre vie comme la vie des animaux, la vie d'homme est vie tout le monde. Elle existe plusieurs types de pollution :

- La pollution de sol comme les ordures
- La pollution de l'air comme la fumée

- La pollution de l'eau comme le pétrole.

Ensuite, elle influence négativement sur l'environnement et la vie des êtres vivants.

Enfin, il faut que l'homme prenne conscience pour diminuer la diffusion de ce phénomène.

Travail collaboratif CP = 04

La pollution

La pollution est une dégradation de l'environnement par des produits dangereux. D'abord, elle présente beaucoup de dangers sur notre vie. Ensuite, elle fait un grand changement de climat, elle provoque des maladies graves comme le cancer. Elle est la cause de la disparition animale et végétale. Puis, elle fait un grand changement

de notre vie comme la vie des animaux, la vie d'homme et la vie des plantes.

La pollution est une véritable menace pour la vie de tout le monde.

Enfin, il faut protéger notre nature contre la pollution.

RÉSUMÉ

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère a pour objectif de mener les apprenants à la maîtrise d'une compétence de la production écrite. Cette dernière est une activité très complexe qui suppose plusieurs opérations mentales (la planification, la formulation, la révision), et qui implique aussi des représentations. Celles-ci constituent l'ensemble de connaissances (linguistiques, cognitives, référentielles...), qui permettent aux apprenants à réaliser leur tâche écrite. C'est pourquoi l'objectif de notre travail de recherche est de proposer le travail collaboratif comme une stratégie d'enseignement en classe de FLE, et de connaître l'impact de ce travail sur le développement du savoir écrire chez les apprenants du moyen. À partir de l'expérimentation faite au C.E.M ABBAS Abdikrim avec les apprenants de la 1^{ère} année moyenne, nous sommes arrivées à dire que le travail collaboratif est une démarche pédagogique par excellence qui aboutit à une bonne amélioration de l'écrit.

Mots clés :

Travail collaboratif- production écrite- enseignement -apprentissage- classe de FLE.

هدف من تدريس اللغة الفرنسية هو اكتساب التلاميذ مهارات التعبير . هذا الأخير هو نشاط يصعب تحقيقه يستلزم (التخطيط، الصياغة، ...)، و يتطلب التي تسمح للتلاميذ بانجاز العمل الكتابي بطريقة متقنة. لهذا، الهدف من بحثنا هو وضع العمل الجماعي كإستراتيجية تدريس و معرفة تأثير هذا العمل على تطوير كيفية الكتابة. و بعد التجربة التي عشناها مع تلاميذ الطور الأولى متوسط التابع لمتوسطة عباس عبد الكريم بيسكرة، استطعنا أن نبين أن العمل الجماعي هو منهجية تعليمية بامتياز التي تؤدي إلى تحسين التعبير الكتابي.

الكلمات المفتاحية

- التعبير الكتابي- التعليم - اللغة الفرنسية.