RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ YAHIA FARES- MEDEA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

Mémoire de fin d'études en vue de l'obtention du diplôme de Master

Spécialité : Didactique du FLE

Thème du mémoire :

Le travail collaboratif et son impact sur l'amélioration de la production écrite
Cas d'étude : les élèves de 1ére année secondaire

Présenté par :

Hamidi Fatima

Encadré par :

Mme : Ammi Chafia

PROMOTION : 2021/2022.

Remerciements

Nos remerciements vont premièrement au Dieu Le tout Puissant pour La volonté, la santé, et la patience, Qu'il m'a donné tout au long de mes années d'étude.

Je tiens exprimer mes vifs remerciements à mon encadreur M^{me} ***: Ammi Chafia,*** *pour ses judicieux conseils, sa patience, sa persévérance toute la période de mon projet.*

Mes remerciements les plus vifs vont aussi à mes enseignants du département des langues étrangères de l'université YAHIA Farés de Médéa..

Je remercie tous mes collègues et mes amies pour leurs assistances et leurs soutiens, et tous ceux qui ont contribué de proche ou de loin à la réalisation de ce travail.

- Hamidi Fatima

Dédicace

A mes parents, qui m'ont soutenu et m'encourager durant ces années d'étude Qu"elle trouve ici le témoignage de mes profondes reconnaissances

A mes frères et ceux qui ont partagé avec moi tous les moments d'émotion lors de la réalisation de ce travail, ils m'ont chaleureusement supporté et encouragé tout au long de mon parcours

A mes sœurs, mes proches et à ceux qui me donnent de L'amour et de la vivacité

A tous mes amies qui m'ont toujours encouragées et à qui je souhaite plus de succès

Hamidi Fatima

Table des matières

Remerciement	
Dédicace	
Tables de matière	
Introduction générale	02
Partie théorique	
Chapitre I : L'enseignement/ apprentissage de la compréhension de l'écrit	
1- Travail collaboratif	**07**
1- Le travail collaboratif comme solution pédagogique	**10**
2-1- Les caractéristiques d'un travail collaboratif	**11**
2-2- Les avantages du travail collaboratif (l'apprentissage collaboratif)	**11**
2-2-1- Gain de temps	**12**
2-2-2- Amélioration de l'ambiance au travail	**12**
2-2-3- Partage de connaissances	**12**
2-2-4-Augmentation de la productivité	**12**
2-2-5- Responsabilité partagée	**13**
a) Du point de vue de l'élève	**13**
b) Du point de vue de l'enseignant	**13**
3- Le rôle de l'enseignant dans le travail collaboratif	**14**
4- Le rôle de l'élève dans le travail collaboratif	**15**
5- La communication entre générale et collaborative	**15**
6- La communication et les facteurs d'empêchement	**16**
6-1- Le facteur de l'âge ou de traitement	**17**
6.2. Le facteur du genre (sexe)	**17**
6-3- Le facteur du niveau	**18**
6- 4 -Le facteur de relation horizontal	**18**
6-5-Le facteur de relation vertical	**19**
7.Le regroupement des élèves pour un travail collaboratif	**19**
7.1. Le regroupement de base	**20**
7.2. Le regroupement par choix libre	**20**
7.3. Le regroupement aléatoire	**20**
7.4. Le regroupement par champ d'intérêt	**20**
8. Les normes du regroupement	**20**
8.1 l'âge	**20**
8.2. Le genre	**21**
8.3. Le niveau	**21**

Chapitre II : l'exploitation de l'image dans la compréhension de l'écrit	
1. Qu'est-ce qu'un écrit ?	**25**
2. La production écrite	**26**
3. Les processus d'écriture	**27**
3.1. La planification	**27**
3.2. La mise en texte	**27**
3.3. La Révision	**28**
4. La place de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement de la langue étrangère	**28**
4.1. La méthodologie traditionnelle	**29**
4.2. La méthodologie directe	**29**
4.3. La méthodologie audio orale	**30**
4.4. La méthodologie structuro globale audiovisuelle	**30**
4.5. L'approche communicative	**31**
4.6. L'approche par compétence	**31**
5. L'évaluation de la production écrite	**31**
5.1. Les types d'évaluations	**32**
5.1.1 L'évaluation diagnostique	**33**
5.1.2. L'évaluation formative	**33**
5.1.3. L'évaluation sommative	**34**
6. La grille d'évaluation	**34**
6.1. Les critères	**34**
6.2. Indicateurs	**34**
6.3. Echelle et ses niveaux	**34**

6.4. Descripteurs	**35**
Conclusion	**42**
Partie pratique	
Chapitre III : résultats et discussion	
Introduction	**40**
Description de l'instrument de l'enquête « Questionnaire »	**40**
Le public visé	**40**
. Le questionnaire	**40**
Analyse des résultats du questionnaire	**41**
Présentation des données	**47**
Commentaire	**48**
Question10	**49**
Présentation des donnée	**49**
Les Difficultés rencontrées lors de la collecte des données	**51**
1. Les enseignants	**51**
Le déroulement de l'enquête	**51**
1.1. Collecte de données	**51**
La consigne	**52**
Critères de réussite	**52**
Boite à mots	**52**
Démarche et grille d'analyse	**52**
La grille d'analyse	**53**
Analyse des copies	**53**
L'analyse des copies individuelles de la 1ére classe.	**54**
Copie01	**54**
Selon le Plan matériel et sémantique	**54**

Selon le Plan morphosyntaxique	**54**
Selon le Plan morphosyntaxique	**54**
Présentation des données :	**54**
Selon le Plan pragmatique	**54**
Selon le Plan sémantique	**56**
Selon le Plan morphosyntaxique	**56**
Selon le Plan pragmatique	**56**
Copie04	**56**
Selon le Plan sémantique	**56**
Selon le Plan morphosyntaxique	**57**
Selon le Plan matériel.	**57**
Selon le Plan matériel	**57**
Selon le Plan sémantique	**57**
Selon le Plan pragmatique	**58**
L'analyse des copies collectives (2éme classe) Groupe01	**58**
Plan morphosyntaxique	**58**
Plan pragmatique	**58**
Plan matériel	**59**
Groupe 03	**59**
Plan matériel	**59**
Plan sémantique	**59**
Plan sémantique	**60**
Selon le Plan morphosyntaxique	**60**
Selon le Plan pragmatique	**60**
Sur le plan matériel ou formel	**61**
Sur le plan sémantique	**61**
Conclusion	**62**
Synthèse finale des analyse	**62**
Conclusion générale	**71**
Bibliographie	

Résumé
Annexe

Introduction Générale

Introduction Générale

La production écrite est observée comme une tâche indispensable et fondamentale dans l'évolution d'enseignement/apprentissage. Son contenu est considéré comme un élément conduisant au succès scolaire.

De ce fait, plusieurs apprenants ont rencontré des complexités face aux tâches de l'écrit, ils sont impuissants de constituer des textes de qualité sur telle ou telle consigne. Dès le progrès du savoir, les enseignants aperçoivent des apprenants qui n'arrivent même pas rédiger un court texte cohérent, ce problème entraine une grande contrariété.

C'est pourquoi l'enseignement/apprentissage de la tâche d'écriture fait l'une des inquiétudes essentielles de l'enseignement/apprentissage du FLE. De ce fait, et pour développer le niveau des apprenants, l'enseignant devra élaborer des procédés et des stratégies qui lui permettent de simplifier l'apprentissage, ainsi qu'améliorer ses capacités rédactionnelles de l'apprenant : Celles du Travail collaboratif et son impact dans l'amélioration de la production écrite pour l'amélioration et la maitrise de la tache de la production écrite chez l'apprenant.

En effet, la progression et l'élaboration des nouvelles instructions, le travail collaboratif a vu le jour afin que les apprenants puissent établir leur savoir et ses acquis par l'échange des idées et des connaissances avec ses camarades afin d'accomplir un concept commun. A partir de cette représentation, nous cherchons de se baser sur le rendement, la productivité et l'efficacité du travail collaboratif lors d'une activité de production écrite afin de détaler les contraintes que rencontrent les apprenants pour arriver à produire er rédiger des textes cohérents et compréhensifs par tout le monde. Il faut donc accentuer que cette méthode d'enseignement/apprentissage suivi (*le travail collaboratif*) permet aux apprenants d'accomplir et de réaliser des améliorations au niveau de la production écrite par le biais de l'interdépendance et l'inter-correction collective de ces apprenants au sein de l'intergroupe.

A travers, cette méthode d'apprentissage que cette initiative de motivation aggrave chez eux face à une tâche à réaliser. Dans ce cas, Nous avons été intrigués par cette façon de travailler développée lors d'une séance de production d'écriture, conçue comme un outil pédagogique pouvant donner envie de travailler en classe ou à distance.

Introduction Générale

Notre travail de recherche a pour objet d'étude le travail collaboratif et son impact sur l'amélioration de la production écrite chez les élèves de la 1ère année secondaire, il s'agit de décrire et d'analyser les difficultés rencontrées par les apprenants dans la production écrite Cette description analytique nous mène vers l'évaluation de l'impact du travail collaboratif sur la qualité et cohérence des productions écrites des apprenants en 1ère année secondaire.

Dans cette étude, nous avons choisi comme public les élèves de la 1ére année secondaire. Nous avons choisi le travail collaboratif et son impact dans l'amélioration de la production écrite. L'exploitant en tant qu'une méthode d'enseignement/ apprentissage de FLE (à l'écrit) pour un moyen pédagogique adapté à leur niveau. À travers notre travail, Nous allons essayer de porter quelques réponses à notre problématique suivante : le travail collaboratif et son impact dans l'amélioration de la production écrit chez les élèves de la 1èreannée.

« ***Comment le travail collaboratif pourrait-il aider les apprenants de 1éreannée à améliorer leurs productions écrites et quel est son impact dans son amélioration ? »***

Afin de répondre à notre problématique, Nous postulons les hypothèses suivantes :

*Le travail collaboratif se considérait comme une stratégie éducative permettant aux apprenants d'élargir, de développer leurs compétences et leurs connaissances.

*Le travail collaboratif servirait à diminuer les difficultés rencontrées par les apprenants lors d'une activité de production écrite.

*Cette méthode d'enseignement/ apprentissage de FLE (le travail collaboratif) crée un espace de motivation, de coopération représentant une condition appropriée à la réussite des apprenants dans leurs activités rédactionnelles.

Pour vérifier et confirmer ces hypothèses, Nous nous appuyions sur une approche expérimentale.

Introduction Générale

Nous nous proposons d'articuler ce présent travail autour de 2 parties et de 3 chapitres, la première partie théorique sera subdivisée en deux chapitres qui ont pour objectifs de situer les différentes conceptions définitoires de notre thème.

Quant à la partie pratique, elle sera consacrée à la présentation du corpus d'étude et à l'analyse et aux commentaires du corpus de notre étude.

Nous avons commencé notre étude par une introduction générale, dans laquelle nous avons expliqué notre thème de recherche, et nous avons formulé la problématique et les hypothèses, les objectifs de travail ainsi que les motivations.

Cette étude comprend deux parties, une partie théorique et une partie pratique, dans lequel la première partie se base sur deux chapitres, alors que la seconde partie se base sur un seul chapitre pratique. La première partie contient deux chapitres, le premier chapitre s'intitule « **Le travail collaboratif : une stratégie d'apprentissage** », dans lequel nous aborderons les concepts définitoires de notre étude, le second chapitre s'intitule « **la production écrite du FLE** », ce chapitre prend en charge tous les progrès (les composants, classification et les démarches pédagogiques, ainsi, les types et les mises en pratique de la production écrite dans l'enseignement/apprentissage en classe du FLE)..

Tandis que la partie pratique, contient un chapitre intitulé **« Analyse et interprétation des résultats** ».

Nous avons terminé notre étude par une conclusion générale tout en répondant à notre problématique de départ.

Partie Théorique

Chapitre 1 :
Le travail collaboratif :
une stratégie d'apprentissage »

Chapitre 1 :
Le travail collaboratif :
une stratégie d'apprentissage »

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

Notre étude porte sur le travail collaboratif de manière générale, puis nous abordons cette collaboration au sein des dispositifs de travail dans la production écrite chez les élèves de 1ere année secondaire.

1. Travail collaboratif

Dans un premier temps, nous pensons qu'il est important de préciser la différence entre la coopération et la collaboration et notre choix pour la collaboration au début du chapitre, ceci avant de rentrer dans le vif de la revue de littérature réalisée sur le travail collaboratif en ligne. Cette précision est, selon nous, essentielle à notre recherche.

Dans les dictionnaires de la langue française, notamment le Petit Robert et Larousse, (2005), aucune différence majeure ne ressort des définitions des termes « coopération » et « collaboration », les deux termes sont même assimilés, ces deux références définissent ces deux termes comme le fait de travailler ensemble à l'élaboration d'un ouvrage. Cette comparaison n'est pas propre aux dictionnaires non spécialisés. En effet, en concordance du travail ou non, les termes « coopération » et « collaboration » sont, semble-t-il, généralement utilisés pour indiquer la même situation, la même tâche ou le même progrès.[1]

Pourtant, des recherches distinctives entre travail collaboratif et coopératif, ont été établies par plusieurs spécialités, notamment le chercheur Dillenbourg, (1999) ces spécialistes distinguent les deux notions au sein des travaux. Selon Baudrit et Reverdy (Baudrit, 2005 ; Reverdy, 2016), le travail coopératif fait l'objet de nombreuses recherches à partir des années 80, en Amérique du Nord comme en Europe ? Ces recherches ont prouvé l'intérêt du travail coopératif pour les travaux des élèves et ont étudié l'impact de diverses exigences du travail coopératif sur les travaux. Toutefois, ces recherches ont été réalisées dans environnement très constaté et les études de coopération dans la condition réelle de la classe sont rares.

Par ailleurs, la coopération en classe tient autant d'autres bénéfices ; elle permet la transmission de valeurs telles que le respect, la confiance, l'altruisme et développe

[1]Thibet. R, « Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC, Dossier d'actualité de la VST, 43,2009, p06, mis en ligne sur : www.inrp.fr/vst, consulté le 20 novembre 2021, à 12 :00.

les habiletés sociales,[2] cette dimension sociale de la coopération pourrait permettre d'évoluer la motivation scolaire des élèves, mais cet aspect, bien que suggéré, n'a pas été étudié par les spécialistes.

Le travail coopératif répond à un travail plus classique, tandis que l'travail collaboratif s'inscrit dans un aspect collectif et constructiviste. Pourtant, nous réfléchissons à la pratique, cette différenciation est difficile à nuancer. Prenons la définition de Rochelle et Teasley, [3]nous pouvons pourtant récapituler cette distinction entre les deux concepts de la manière suivante :

Le travail coopératif est achevé grâce à une division du travail entre les adhérents. C'est une tâche dans laquelle chaque individu est responsable d'une partie de la résolution du problème.

La collaboration est une tâche coordonnée et similaire, considéré comme le résultat d'une réflexion permanente visant à soutenir et à créer une représentation partagée d'une difficulté à résoudre.

En d'autres termes, dans le travail coopératif, le Tout est l'addition des parties (individuellement réalisées par chacun des individus du groupe) tandis que dans le travail collaboratif, le Tout est le produit de la synergie des apports ou chaque participant collabore à toutes les parties.

Nous ajouterons à cette explication le concept de collaboration pour expliquer, comment nous expliquons cette notion. Ainsi, à ce stade de notre recherche, nous expliquons le terme de collaboration comme le travail de plusieurs élèves (les sujets) en mode synchrone ou asynchrone[4], dans un espace potentiel où ils modifient leurs opinions sur des informations persistantes, en l'occurrence des textes, classent un travail collectif et partagent leur compréhension en vue de créer ensemble (collectivement) des idées (objets)grâce au moyen disponible afin de réaliser les objectifs à atteindre.

---

[2]Anaïs Ducher, « Évaluation de l'impact du travail coopératif en petits groupes sur la motivation et les apprentissages des élèves en SVT », Education, 2009, p 03.

[3] Introduction, « l'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ? », p09.

[4] Yassine Jelmam, « Travail collaboratif et interactions dans les forums de discussion fermés : Cas d'élèves ingénieurs tunisiens » Questions Vives, Vol 7, N° 14,2010, p, mis en ligne sur : journals.openedition.org/questions vives/545, publié le 15 juin 20111, consulté le 20 novembre 2021, à 14 :00

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

Après une petite recherche dans les sources, nous avons pu trouver que la « Collaboration » en tant qu'un mot et qu'une notion est différemment étudiée, mais toutes ces explications sont indiquées d'extension ! De ce fait, cette analyse dont nous avons prétendu insuffisant pour créer une notion bien conceptualisée pour les praticiens de la collaboration comme outil pédagogique.

Etymologiquement, le terme collaborer n'a pas un autre sens que de travailler ensemble. Un sens plus ou moins étendu et libre de détails qui peuvent bloquer cette désignation. Il ne simplifie pas presque l'imagination du fait ! Qui dit travail dit profit ou création, et collaborer dans ce sens-là dit aisément travailler en groupe. Ainsi, la définition de ce terme n'est pas assez détaillée dans différentes références. Notamment le dictionnaire « Le Robert » qui a défini ce terme ainsi : *« **Collaborer, vient du mot collaboration qui veut dire un travail en commun, un travail entre plusieurs personnes qui génèrent la création d'un œuvre commune** »*[5].

Le Robert, de ce fait, ne s'écarte pas de l'étymologie quand il appuie sur le commun et la coopération de plusieurs individus qui se mettent d'accord sur la création d'un produit. Autrement dit, c'est le fait par lequel plusieurs individus ou groupes de travail servent à effectuer ensemble une activité ou un projet. Cette explication fondée sur le sens révérenciel du terme collaboration est très générale. Ayant le même sens qu'en didactique « travail collectif ! », alors, ces définitions ne sont pas distinctives du côté pratique entre le collectif, le coopératif et le collaboratif.

Ces définitions se trouvent justifiées de plus avec la définition de David Galiana qui a défini le collaboratif en tant qu'un **«** *mode de travail non hiérarchisé dans lequel des personnes mettent en commun leurs créativités et leurs compétences afin d'atteindre un objectif commun* **»[6].**

Cette coopération est représentée réalisable grâce aux nouvelles inventions

---

[5] Maroua Bouzerdad & Rania Taouil, « l'efficacité du travail collaboratif dans l'apprentissage du FLE : cas des étudiants de 2éme année licence-université 8 Mai 1945 Guelma », mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en didactique et langues appliquées, département des lettres et de la langue française, faculté des lettres et des langues, Université 08 Mai 1945, Guelma, 2019, p 6

[6] David Galiana, « Travail Collaboratif : Les 6 bénéfices du Travail Collaboratif », mis en ligne sur : wimi-teamwork.com, le21 novembre 2018, consulté le 21 novembre 2021, à 09 :00.

technologiques. Des moyens devenus obligatoires parce qu'ils admettent d'optimiser le rendement et la créativité des personnes impliquées dans le projet, même pour celles qui travaillent à distance.

Le travail collaboratif favorise la communication, les échanges et le partage de connaissances. Sans hiérarchie, tous les collaborateurs sont installés au même degré. Chacun peut donner son avis et exiger ses concepts, les rapports sont horizontaux et la culpabilité est collective.

Devant un tel ou tel résultat, nous s'y conduisons pour trouver une définition claire et exacte à l'adaptation didactique de la collaboration, et c'est ici où on a découvert une difficulté superposée ! L'extension conceptuelle a sensé les praticiens vers une confusion efficace entre les notions de la coopération et la collaboration. Cela nous a exigé à cocher des limites soi-disant efficaces entre ces deux concepts pédagogiques à l'aide d'une comparaison.

2-Le travail collaboratif comme solution pédagogique

Selon Baudrit, les sources de la systématisation de l'travail collaboratif aident aux travaux de l'école de Genève, en collaboration avec Jean PIAGET, et à la psychologie américaine avec LEVYGOTSKI«**…***l'Ecole de Genève semble avoir fortement influencé les réflexions sur le travail collaboratif à plusieurs niveaux :La rencontre de points de vue divergents, le développement de l'esprit critique et de la découverte collective, l'importance accordée à l'autonomie des enfants et à une certaine équité entre eux***»**[7]**.**

De ce fait, l'école de Genève a pu sûrement soutenir l'idée de travailler avec la méthode collaborative comme un moyen de travail : Les différents reflets conceptuels encouragent les élèves à stimuler des critiques avec les savoirs présentés, ajoutant encore que l'échange fréquenté au sien du groupe de ce fait observé comme une source de travail parce qu'il encourage l'indépendance de l'élève dans un climat collaboratif.

Le travail collaboratif améliore les idées, l'esprit et les aptitudes individuelles dans une perspective de travail collective. C'est une nouvelle méthode qui

[7] Alain Baudrit, « L'apprentissage coopératif », de Boeck supérieur, Pédagogies en développement, 2éme édition, avril DeBoeck,2007, p17.

s'accomplit presque grâce à l'interaction active des membres du groupe au lieu d'user à l'ancienne méthode transmission/ réception. Alors pour certifier au moins un minimum de maitrise informationnel, il faut que les élèves sachent partager les connaissances entre eux pour pouvoir corriger, rétablir, s'auto corriger et tracer leurs savoirs.

En2001, France Henri et Karin Lindgren-Cayrol[8] ont défini le travail collaboratif comme : *« Le travail collaboratif est une démarche active par laquelle l'élève travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des travaux 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 du travail, de même que son ancrage social en le raccrochant aux interactions de groupe* **».**

D'après eux, le travail collaboratif est un mode stimulant dont le collaborateur est indiqué comme le responsable de la création de son savoir ; l'enseignant[9]est considéré comme un superviseur, guide tandis que l'ensemble des élèves (les élèves) sont le centre de la connaissance, le moyen de motivation et de décision, le moteur d'appui, et le champ de communication. L'élève et le groupe sont les plus nécessaires dans le processus du travail collaboratif.

2.1. **Les caractéristiques d'un travail collaboratif**

D'après les définitions citées au début de cette recherche, la collaboration se caractérise des autres formes du travail collectif par un ensemble de caractères distinctives. On peut les citer comme suit :[10]

- L'absence définitive de la distribution des rôles, dont la participation est

[8] Claude Springer, « parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numériques, Revue internationale e pédagogie de l'enseignement supérieur, 2018, P13, mis en ligne sur : journals.openedition.org, publié le 20 juin 2018, consulté le 21 novembre 2021, à 15 :00.

[9]Alain Baudrit, Ibid., p 127

[10] Faerber Richard, « caractérisation des situations d'apprentissage en groupe », Sciences Et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'éduction et la Formation, vol 11, Ontologies pour les EIAH, 2004, p 308.

interactionnelle. Autrement dit, les membres du groupe doivent forcément travailler sur les mêmes points pour finir par un seul produit.

-La responsabilité est non individuelle ; Elle est partagée pour tous les élèves.

-Le partage collectif des connaissances, du respect, de confiance et de motivation dans le groupe.

- Il n'est pas facile de connaitre le rapport de collaboration de chacun, parce que la construction des savoirs se fait à partir d'un échange et de confirmation de la part des élèves du groupe.

- Cette méthode permet aux élèves de communiquer, de partager et d'échanger dans le même intergroupe pour accéder à un but commun.

Ces caractéristiques du travail collaboratif repèrent des avantages et des inconvénients. Bien sûr suivant les liens de l'enseignement et les objectifs d'usage de cette méthode par l'enseignant. On peut résumer ces deux contraires dans ces tirets :

2.2. **Les avantages du travail collaboratif (l'apprentissage collaboratif)**

Le travail de groupe permet aux élèves de constater, mais aussi de confronter leurs différents points de vue sur un problème donné. Voici les avantages du travail de groupe :

2.2.1. Gain de temps : (ne mets pas mes deux points)

Grâce à la réflexion de toutes les données et tous les documents sur un seul et simple programme auquel tous les collaborateurs intéressés ont accès. Aussi, on ne perd plus de temps à chercher un document ou à solliciter des informations. Tout est simplement abordable et disponible en quelques clics.

De plus, les plateformes collaboratives (surtout depuis 2019 à cause de la pandémie Covid19) sont souvent équipées du système de *VERSIONING*[11] (ou gestion des versions), c'est-à-dire qu'on travaille toujours sur la bonne version d'un lot de documents et qu'il est toujours faisable de revenir sur les versions précédentes si besoin.

[11] C'est un logiciel de gestion de versions ou VCS, pour version control system : est un system qui permet de stocker un ensemble de fichiers en conservant la chronologie de toutes les modifications qui ont été effectuées dessus. En permettant notamment de retrouver les différentes versions d'un lot de fichiers connexes.

2.2.2. **Amélioration de l'ambiance au travail**

En travaillant ensemble, chacun apprend à mieux connaître ses collègues. En permettant de créer des liens, d'améliorer les relations et d'estimer le travail de chacun. Permettant aussi d'avoir la confiance en soi.

Créer une véritable cohésion et un esprit du groupe, le développent et les conflits sociaux réduisent.

2.2.3. **Partage de connaissances**

Le travail collaboratif favorise les élèves à travailler ensemble et à s'aider entre eux tout en partageant leurs connaissances. Chacun peut alors mettre son savoir, son talent et ses compétences au service du groupe pour faire avancer le travail. La tâche donnée, de proposer de nouvelles idées et de défaire des difficultés délicates.

Le travail collaboratif est fructueux parce qu'il est appuyé sur le partage et l'échange et permet à chacun d'apprendre de nouvelles compétences et de nouveaux procédés de travail.

2.2.4. **Augmentation de la productivité**

Le travail collaboratif est facilité par la mise en place de différents outils (plateforme collaborative, réseaux sociaux (au sein des universités), messageries instantanées, visioconférence…) qui rendent les collaborateurs plus productifs et plus actifs en créant en leurs l'esprit de travail collectif et la cofinance en soi. Les échanges sont soumis et les travaux (la tâche) sont plus simplement abordables, ce qui permet de gagner du temps et d'être plus efficace tout en améliorant la qualité du travail fourni.

2.2.5. **Responsabilité partagée**

Le principe du travail collaboratif en classe est de mettre au même niveau tous les membres (collaborateurs) engagés dans une même tâche.

Chaque individu est libre de prendre des décisions et de proposer ses idées pour faire avancer le travail. Ces propositions sont alors approuvées par l'ensemble du groupe. La responsabilité n'est plus personnelle ou individuelle, mais collective ensuite partagée, commune. On culpabilise les collaborateurs (les membres du groupe) et on les incite à refléter et non plus uniquement à réaliser leurs tâches.

En résumant, on peut classer ces avantages selon[12] :

a) **Du point de vue de l'élève**

- Les groupes de travail bien structurés et collaboratifs forment une méthode de travail appréciée par de nombreux élèves.
- Ils peuvent s'entraider, lier et soutenir des contacts et ne se sentent pas mis sous pression par l'enseignant.
- Les élèves établissent, expliquent selon leur propre organisation. Ils peuvent, au sein du groupe, se charger de tâches correspondant à leurs talents et leurs intérêts.
- Dans le groupe, les élèves dégagent un sens aigu de la confiance en soi. Étant attachés par un objectif commun, ils ont davantage d'audace et craignent moins les erreurs.
- Les groupes attribuent aux enfants et aux adolescents l'idée que l'on peut avancer ensemble des tâches et des problèmes qui vous dépassent quand vous êtes seul.

b) Du point de vue de l'enseignant

Dans un cours actionnel, le travail de groupe a un sens particulier, parce qu'il encourage le principe d'apprendre en faisant. Les nouvelles connaissances acquises de manière théorique sont ici mises en pratique.

- Un bon travail de groupe encourage le développement d'aptitudes à plusieurs niveaux.
- Les compétences spécifiques, de jugement, méthodologiques et sociales peuvent être mises en œuvre dans le même progrès de travail, avec à chaque fois des modifications de perspectives.
- Dans les résultats des tests PISA[13](Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves), les systèmes scolaires dans lesquels le travail de groupe fait partie de l'organisation traditionnelle du cours acquiert de bons résultats.

[12]Équipe de Bien Enseigner, « Travail de groupe en classe : méthodologie, avantages et inconvénients » gestion de classe, mis en ligne sur : www.bienensigner.com, le 26 juillet 2021, consulté le 22 novembre 2021, à 8 :00.

[13] Laurent Monteil, « Le PASA : lieu d'expression et de resocialisation ? », diplôme d'établissement directeur d'EHPAD et Droits des usagers : enjeux, outils, méthodes », EHESP, 2012, pp 5-7

- Le travail de groupe donne de nombreuses options de travail distingué. Par exemple, cohérence ou divergence, intérêt ou choix par hasard, besoins similaires ou différentes selon le niveau de difficulté, conduite similaire ou différent, en travail partagé ou en travail commun, filles et garçons collectif ou individuel.

Les inconvénients du travail collaboratif

Nous pouvons citer quelques inconvénients du travail collaboratif :

- Contraintes « structurelles » pour l'organisation de certaines tâches qui concernent certains niveaux dans des systèmes ou espaces particuliers.
- Coût de l'équipement de chaque classe en matériel pédagogique pour tous les niveaux.
- Des classes qui peuvent être vues comme compliquées et inefficaces par les collègues.
- Travail de mise à jour particulièrement lourd (car ramassé dans le temps) lors de chaque particularité de tâche.
- Difficulté de la gestion de la répartition de l'entrée en vigueur des nouveaux programmes.
- Lourdeur de l'invention et/ou de la mise en place des réponses didactiques adaptées à cette organisation.
- Organisation de certaines activités (exemple : enseignement d'une langue vivante, en grande partie orale), à différents niveaux.
- En cas de suivi d'une classe sur le cycle, obligation de supporter un élève plusieurs années. Mais des accords sont possibles.
- Temps nécessaire pour apercevoir les différents moyens disponibles et saisir avec facilité leurs intérêts et leurs limites.
- Contrainte d'acceptation de la logique pédagogique qui a dirigé à l'organisation de la classe. La plupart des élèves demeurant à une étape différente d'apprentissages et l'intérêt possible de cours collectifs étant limité. Alors, une organisation distinguée de l'enseignement est indispensable.

3. **Le rôle de l'enseignant dans le travail collaboratif**

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

Le travail collaboratif[14] n'est pas comme toutes les autres formes de travail. Il n'est pas inventé. Il a besoin de l'organisation d'une condition vraisemblable et d'une évidente élaboration dont les élèves sont exigés de collaborer pour effectuer en commun la tâche donnée. Lors du travail collaboratif, l'enseignant assure le rôle du facilitateur,[15] guide (simplifier et filtrer le travail mais aussi l'objectif visé), équilibrer l'intention et guider les élèves pour éviter les dérapages.

4. Le rôle de l'élève dans le travail collaboratif

Le travail se remet d'un élève à un autre selon le niveau, le rythme et la capacité mentale, cependant l'attribution d'un savoir est largement reliée à la connaissance des membres du groupe et leur point de vue partagés. De plus, chaque élève[16] est strictement responsable de la construction de son savoir tant l'atteinte des objectifs établis. Henriet Lundren-Cayrol ont cité quelques tâches importantes de l'élève[17]:

-L'utilisation des acquis qui ont une relation avec le contenu (la tâche).

-La réalisation des savoirs en condition réelle et même authentique.

-la collaboration non passive entre les membres du groupe.

-progresser le mode de communication du coté autonomique et interactionnel

-le développement des valeurs et de la capacité élevée : analyse, composition, résolution des problèmes et appréciation.

-l'exploitation des méthodes cognitives et métacognitives dans des environnements de travail.

De ce fait, le rôle de l'élève est très important pour réussir un travail. Il est

[14] Michel Grangeat. Le travail collectif enseignant. Comprendre l'activité professionnelle pour concevoir la recherche et la formation...Education. Université des Sciences et Technologie de Lille- Lille I,2008, pp 2-3

[15] Fatima Zahra MOURI, Aouicha OUDJEDI DAMERDJI, "L'enseignement/apprentissage collaboratif une prémisse d'une autonomie langagière assurée : quelle stratégie pour quelles finalités ? Collaborative teaching/Learning a premise of ensured language autonomy: what strategy for what purposes?", Revue des sciences humaines de l'université Oum El-Bouaghi, Vol 8, N°02, Université de Tlemcen, Algérie, 2021, pp 6-7

[16] Fatima Zahra MOURI, Aouicha OUDJEDI DAMERDJI, ibid., pp 11-12.

[17] Claude Springer, « Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Enligne],34(2) |2018, p13, mis en ligne le 20 juin 2018, consulté le 23 novembre 2021.

important alors de produire un milieu homogène entre ces élèves où on garantit le partage commun des acquis dont l'élève reste le seul responsable de l'appropriation de son travail.

Ont conclue alors que le travail collaboratif est une méthode d'enseignement qui effectue un travail de groupe formé par l'enseignant, selon le niveau de chaque élève, pour réussir un objectif précis. L'enseignant doit créer des groupes autoritaires. Il joue le rôle d'un guide pendant toute la durée du travail. L'élève, à son tour, est le responsable de son travail qu'il assemble et agit dans de déférentes conditions de communication en engageant un échange et une motivation d'un élève à un autre.

5. La communication entre générale et collaborative

La communication[18] est un besoin absolu pour tout être humain, elle lui permet de s'exprimer, d'exprimer ses prétextions et ses besoins. Elle est la chose la plus ordinaire dans notre vie que nous réalisons et adoptons sans y penser. Nous communiquons par la parole mais autant par des gestes, des écrits, des façons de faire, des façons de s'abeiller…Nous maintenions sur elle comme la chose la plus disponible et la plus claire. Chaque personne a des concepts à partager, certains parviennent à communiquer en mouvement et en façon et certains ne peuvent pas, ce qui fait une difficulté pour le partage, ce qui nommé obstacle communicatif. Dans notre travail nous allons avancer la communication à la fois dans son sens général en relation avec le travail collaboratif : « La communication est l'échange d'informations et de significations créées et partagées entre deux personnes ou plus, à travers les messages verbaux et non verbaux, en fonction d'un contexte donné. »[19]

Selon Jean Pierre DELOUCH[20] dans son livre Le Modèle Du Code, montre la base des trois ensembles guides de codes de communication pour mieux communiquer ; il permet de communiquer et de partager des idées dans notre cerveau. C'est avoir un code commun, c'est-à-dire qu'il est possible de lier le sens comme processus mental à

[18] https://www.bloghoptoys.fr/le-langage-et-la-communication-les-enjeux, publié le 30 septembre 2019, consulté le 23 novembre 2021, à 14 :00.

[19] CORMIER. S, La communication et la gestion, Presse de l'université de Québec, Canada,3ème édit,2000, p23.

[20] www.itev.fr, consulté le 23 novembre 2021, à 15 :00.

l'expression comme processus externe, et d'améliorer la transmission. Ce processus doit être lié au processus non verbal qui constitue un pourcentage important de notre communication : les gestes. En effet, avec notre discours, lorsque le comportement n'est pas synchronisé, le récepteur se perd dans le discours. Entre communication verbale et communication non-verbale, il y a un paralangage : intonation, exclamation et rire... Tous les éléments travaillent ensemble dans une relation complémentaire pour assurer le succès de la communication.

Selon Bruno Jacques *« La communication est l'action de communiquer, de transmettre, d'informer. »*[21].Pour lui, la communication est le fait de rendre en commun un élément, poser ce que l'expéditeur connait en la maîtrise d'un émetteur et tant faire savoir une connaissance.

La communication est aperçue comme une ressource complète du travail, ce qui provient que les travaux sur la communication n'ont pas pour objectif de comprendre les processus en cours mais de les progresser, soit par l'organisation des manières de communication, soit par l'acte des facteurs et des exigences qui garantissent une bonne maitrise d'échange conceptuel.[22]

Henry Mintzberg[23]considère la communication comme l'une des trois essentiels du travail de l'orientant : aucun système technique et humain ne peut avancer sans communication. Toute tâche d'une organisation n'est qu'une série de changement d'interactions et de communications du même intergroupe.

Dans le travail collaboratif, la communication se remet, elle caractérise un groupe qui a la même activité, le même sujet, et le même objectif. Ce groupe a une identité propre et différente de celle des individus qui le compose mais il est influencé par chaque attitude et identité des membres le conçoit : l'autonomie de chaque élève (élève) produire ensemble une nouvelle identité du groupe. Les différences inspirent la différenciation des idées. Chaque élève présente ses connaissances sur le même sujet

---

[21]Bruno. J, La communication, Boeck, Bruxelles,1ère édit,2009, p07

[22]CABIN. Phet DORTIER. J. F, La communication État des savoirs, 3ème, éd, vol412, p164.

[23]Ibid., p161.

ce qui fait apparaitre une richesse informationnelle circulée entre les élèves.

Alors, la communication collaborative est un moyen d'éducation non-formelle. Elle est un processus de communication entre les élèves (les élèves) d'un groupe, elle développe la valeur d'échange ensemble des connaissances pour effectuer en commun une tâche donnée.

C'est ce que confirme Simona Pekarek Doehler : *« La négociation déclenchée par l'élève est intéressante parce que c'est l'élève lui-même qui reconnait sa lacune. Ce qui rend la lacune visible pour lui, c'et en la confrontation à des besoins communicatifs effectifs et sa disposition à prendre des risques en montrant un manque de connaissances au lieu de contourner l'obstacle… ».*[24]

Ainsi, le travail collaboratif conduit au transfert d'informations. Cette diffusion des connaissances aide les élèves à acquérir des compétences de débat. Par conséquent, la communication collaborative crée une interaction entre les élèves en fonction des besoins d'information des élèves, car chaque élève connaît ses propres lacunes, ce qui l'aide à trouver clairement la technologie appropriée pour résoudre ces difficultés.

6. La communication et les facteurs d'empêchement

Dans les groupes collaboratifs, la communication se structure et s'organise, et est généralement régie par des règles spécifiques qui la caractérisent. Nous trouvons un expéditeur, un destinataire, un message à transmettre et un canal. Nous nous intéressons à la communication collaborative entre l'expéditeur (enseignant) qui envoie des connaissances et le récepteur (élève) qui reçoit des connaissances. Mais le plus important est que l'acceptation est le principal facteur de réussite de la coopération et est entravée par certains inhibiteurs, notamment :

6.1. *Le facteur d'âge ou de traitement* :

Au sein du groupe, la communication entre élèves du même âge ou d'un âge similaire peut également être de la même génération. Par rapport à l'ancien modèle de

[24] RADIA Belaidi, "Les interactions en classe de FLE : perception des rapports enseignant /apprenant (Cas des élèves de 2éme année moyenne)", mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master, option : didactique des langues-cultures, département de des lettres et des langues étrangères filière de français, faculté des lettres et des langues, université Mohamed khider– Biskra, Algérie, p 10

travail, l'effet du détournement de connaissances est meilleur. L'ancien modèle de travail est généralement enseigné par des enseignants du génération précédente La nouvelle génération d'élèves reçue. Ce modèle conduit au problème du traitement des élèves : l'enseignant présente aux élèves un niveau plus expérimenté, il est alors logique qu'ils trouvent qu'ils maîtrisent les connaissances. Ils compareront automatiquement leur âge avec l'âge de cet émetteur Cette comparaison provoque une passivité frustrante d'une part, et des barrières au niveau de diffusion des connaissances d'autre part, ce qui signifie un échec de la communication.

Le travail collaboratif corrige cet obstacle en simplifiant la communication. L'enseignant désigne un intermédiaire qui reçoit avec succès le message dans le groupe de collaboration, puis dans la deuxième étape, le transmettre aux autres membres du groupe après une reformulation.

6.2. ***Le facteur du genre (sexe) :***

De ce fait, il faut prendre en compte l'efficacité des interactions entre les élèves d'un même sexe (un groupe séparé des filles ou des garçons, ou bien un groupe mixte). Tout en mesurant : Est-ce que la communication est plus serviable quand il s'agit d'une fille qui joue le rôle d'un sous-enseignant, ou bien dans le sens opposé, quand un garçon guide la situation ? Est-ce que l'échange est plus facile entre des membres du même genre: des filles ou des garçons, ou bien d'un genre différent(filles et garçons) dans un même groupe ?[25]

6.3. ***Le facteur du niveau***

Dans un travail collaboratif, le niveau des élèves occupe une importance majeure dans le traitement du travail. En effet, il faut prendre en considération l'aptitude de chaque membre d'élève qui conçoit le groupe, c'est-à-dire une équilibration des aptitudes est nécessaire pour réussir la communication au sein de l'intergroupe. L'enseignant en tant qu'expert et faire attention au niveau général du groupe : si le groupe constitué est en difficulté, cela nous donne une difficulté au niveau des interactions, il n'y a pas des informations à partager, cependant il y a trop de questions qui se posent, alors dans ce cas nous subissons un échec

[25] Annick Davisse, « Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ?», *Revue française de pédagogie* [En ligne],171|avril-juin2010, misenlignele01juin2014, consulté le21décembre2020, consulté le 23 novembre 2021.

communicationnel.

Si le groupe formé est distingué et tous les élèves ont un niveau élevé, cela risque d'obtenir une compétition entre eux, au lieu d'avoir un partage des idées ce qui provoque un conflit de connaissance et en fin l'échec de la communication. Alors le groupe doit être hétérogène pour garantir que les élèves qui ont un certain niveau partage les connaissances avec ceux qui rencontrent une difficulté ou ont des lacunes à remplir, et alors on marque la réussite communicationnelle mais tant le processus de la réception….(c'est flou).

6.4. *Le facteur de relation horizontale*

Appelé *la communication interne*, non formelle s'effectue uniquement entre les élèves d'un même groupe au lieu que l'enseignant prend la parole pour expliquer une tâche qui peut perdre beaucoup du temps et d'effort. Alors la transmission de l'information devient plus simple à attribuée. Les élèves s'expriment évidemment dans un environnement de sécurité linguistique. Dans ce facteur on trouve un émetteur et plusieurs récepteurs où cet émetteur joue le rôle d'un sous- enseignant, d'un guide ou plusieurs émetteurs et récepteurs à tour du rôle d'échange. On trouve encore l'activité de l'éventualité communicative : chaque élève veut partager ses idées ou même poser des questions pour comprendre, parce que l'objectif final est de construire un meilleur travail collaboratif qui corrige et assure la transmission du savoir par un nouveau model simple, effectué entre les élèves qui jouent dans cette pratique un rôle actif, ce qui sert à la construction des connaissances par l'élève lui-même et à l'aide de l'enseignant(guide).

6.5. *Le facteur de relation verticale*

Appelé *la communication externe*, qui s'effectue entre l'élève et l'enseignant : les élèves qui se trouvent en face de difficultés de réaliser la tâche, font appel à l'enseignant uniquement pour résoudre des problèmes qu'ils n'ont pas pu les soulever au sein du groupe, il est considéré alors comme un superviseur. C'est une communication formelle trop limitée où l'élève se préoccupe de son langage, il se trouve dans une condition d'insécurité linguistique, la timidité, la peur de commettre des erreurs…Plusieurs critères influencent la réussite de cette communication.

Alors, la communication collaborative est une manière très bénéfique qui assure

la collaboration et la garantie de la réussite de l'opération communicationnelle, à l'aide de la communication interne : Au lieu de suivre le modèle traditionnel l'enseignent envoie et l'élève reçoit, cette démarche pédagogique simplifie et profite le temps pour valoir le traitement de la réception.

7. **Le regroupement des élèves pour un travail collaboratif**

Premièrement, le travail de groupe consiste à partager et à échanger des informations entre les élèves d'une manière très sérieuse et respectueuse. Il s'organise autour d'un projet collectif de 3 à 5 élèves, et l'enseignant organise et planifie l'ensemble selon les bases et conditions nécessaires pour assurer et favoriser la réussite et la capacité de réception et de diffusion des savoirs. Les élèves utilisent ces compétences dans n'importe quelle situation. Et dans le processus, les enseignants doivent obtenir la quantité d'informations abordables sur chaque élève afin que l'évaluation du niveau soit évidemment facile et voit les changements entre le travail collectif et individuel.

Il n'est donc plus un diffuseur de savoir, mais doit permettre aux étudiants d'établir leurs propres connaissances et d'échanger des idées et des informations entre eux lors de la phase de travail. *« **Il organise une discussion, attire l'attention sur les points de convergence et de divergence et demande de justifications*** »[26].Alors le travail de groupe permet aussi l'échange de paroles et expositions des points de vue.

Le travail en groupe est considéré comme une méthode motivante et participative et même un approfondissement du travail dont ce mode d'organisation développe chez les élèves des compétences linguistiques et scripturales et des capacités réflexives, l'esprit critique et l'envie de débattre ; autrement dit, de dialoguer avec les autres, être solidaire les uns et les autres alors travailler en mode collectif. Il existe des nombreux types ou genres de regroupement, nous les citions comme suit :

[26]**DUMAS-Carré. A** et **GOFFARD. M,** Rénover les activités de résolution de problèmes en physique, ARMAN DCOLIN, Paris,1997.

7.1. Le regroupement de base

Il se base sur l'hétérogénéité des membres de groupes c'est-à-dire, il est obligatoire d'avoir la différenciation des niveaux.

7.2. Le regroupement par choix libre

C'est aux élèves de choisir leurs groupes. L'élève rejoint et travaille avec le groupe qu'il préfère pour qu'il soit plus à l'aise, et plus actif.

7.3. Le regroupement aléatoire

Suivant l'ordre alphabétique des noms.

7.4. Le regroupement par champ d'intérêt

Qui accentue sur la façon dont les élèves veulent travailler. Cela veut dire les préférences de choisir le même sujet.

Afin de réussir le travail dans le bon chemin, il faut deviser les rôles d'une manière organisée selon Barlow **«** *une fonction déterminée qu'un individu est appelé à exercer dans le groupe* »[27]. C'est que chaque élève doit jouer un rôle précis pour que l'enchainement de collaboration soit élaboré à un procédé très organisé.

Ce didacticien dans son ouvrage du travail de groupe a proposé les rôles des élèves :

-Une personne-ressource : c'est le plus comptent dans son groupe, c'est lui qui propose la solution d'une n'importe condition en difficulté.

- il a le rôle de noter de mentionner et d'écrire les informations essentielles

-Un scripteur : c'est l'écrivain de la tâche.

-Un porte-parole : c'est lui qui a l'habitude d'avoir commencé la conversation ; il donne l'idée générale du sujet proposé et l'explique.

-Un participant chargé de la conclusion : qui propose le résumé global et du sujet travaillé.

- Documentaliste chargé : par exemple chercher le synonyme d'un mot dans le dictionnaire ; faire la reformulation des phrases…

-Un contrôleur : son rôle est très important, de donner un travail bien organisé ; il doit examiner la structure, les fautes, la méthode selon laquelle ils travaillent…

[27]**BARLOW. M,** Le travail en groupe des élèves, ARMOND COLIN, Paris, 1993, p53.

8. **Les normes du regroupement**

De nombreux enseignants prennent cette méthode comme une stratégie qui simplifie certainement la réception et l'acquisition d'un savoir donné tout en respectant les normes :[28]

8.1. L'âge

Cette norme est très intéressante pour que le travail collaboratif soit efficace et la communication réussit, elle est de plus importante pour certain cas :

Par exemple quand l'enseignant divise les élèves en des petits groupes, il doit respecter la différence d'âge…Quelqu'un qui a par exemple15ans trouve des difficultés en communiquant avec des paires de 12 ans ! Aussi, il doit prendre en considération les relations extra-pédagogiques de ces élèves avec le reste des membres. Il doit au minimum le placer dans un groupe des excellents qui sont plus compétents pour que la conversation ne subit pas un échec.

8.2. Le genre

Dans un travail collaboratif, le genre est un facteur important pour assurer la réception du savoir de la part de l'élève. Alors, l'enseignant doit être très attentif à la condensabilité pendant la division des groupes, sinon ce facteur devient un empêchement pendant la collaboration.

Certains établissements ne soutiennent pas directement la mixité entre les garçons et les filles alors dans l'absence de l'échange mental, la communication cerne rapidement. Dans ce cas, l'enseignant doit connaitre les exigences et les règles essentielles pour que la communication des paires dans le groupe ne perde pas sa valeur et l'enchainement du travail ne bloque pas.

8.3. Le niveau

La différenciation des compétences linguistiques et des aptitudes scripturales est toujours existante au niveau des établissements scolaires. Il existe trois niveaux fondamentaux : Celui des excellents c'est-à-dire les élèves les plus compétents, l'autre des moyens, les élèves qui ont un niveau plus ou moins acceptable, et celui

[28] Gaïd Le Maner- Idrisi, Laëtitia Renault,"développement du "schéma de genre » : une asymétrie entre filles et garçons ? presses universitaires de France| « enfance », vol 58, 2006, p

des élèves en difficultés qui ont vraiment un état minimum de maitrise.

Le premier groupe qui contient les éléments de compétence : Dans ce cas, nous ignorons le rôle de l'enseignant, et le remplaçons par un élève qui charge son groupe au nom d'un enseignant associé de terminer le travail de la bonne manière et d'obtenir de bons résultats. Résultats. Le temps est limité, car ils n'ont pas trouvé la difficulté du sujet proposé dans ce groupe, et ont remarqué la grande quantité d'idées et d'échanges d'informations entre les membres. Cela a déclenché une atmosphère d'interaction dans le groupe, et chacun a imposé ses propres idées. Les autres membres du groupe et s'efforcer d'être les meilleurs dans le groupe. Bien qu'il soit clair qu'il n'y a pas d'opposé passif, mais la concurrence entre les paires est trouvée.

Le deuxième groupe comprend des élèves en difficulté : dans ce cas, les membres du groupe sont plus ou moins d'un niveau inférieur ; il faut alors établir une relation entre l'élève et l'enseignant qui est considéré comme le formateur, car il n'y a pas d'échange d'informations ou la communication entre les élèves; chacun d'eux ne sait pas où il ne trouve pas la méthode ou la manière de transmettre son message ou sa propre idée chaque élève ne prends pas la parole alors le groupe tombe dans un état de blocage qui sollicite l'intervention de l'enseignant.

Chapitre II :
La production écrite en classe du FLE

Chapitre II : La production écrite en classe de FLE

La quasi-totalité des enseignantes de FLE se plaignent des erreurs commises par les élèves en écriture (la cohérence, la cohésion, l'orthographe).

La production écrite était toujours considérée comme une compétence pertinente en didactique qui joue un rôle important sur le plan professionnel. Cet outil permet d'exprimer des idées et des connaissances précises. Cependant, l'écrit reste une compétence complexe à maitriser.

1. Définition de l'écrit

L'écriture est une activité pratiquée en classe du FLE dans laquelle les apprenants doivent transcrire leurs acquis afin de vérifier les règles grammaticales, lexicales syntaxiques étudiées durant toute une séquence, en respectant un code doublement particulier, celui de l'écriture et celui de suivre les normes d'écriture (discursive, linguistique et culturelle) pour arriver à une bonne rédaction textuelle.

Selon le dictionnaire didactique des langues ***: «*** *l'écriture est un système de signe graphique, qui peut se substituer au langage articulé naturellement fugace pour fixer et conserver un message pour communiquer à distance* ***».***[1]

L'écrit reste un système organisé graphiquement qui réalise l'objectif de communication

Le mot écrit vient du verbe écrire qui désigne : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production écrite de texte de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières.* ***»***[2]

D'après la citation l'écrit se compose des déférentes activités que chaque apprenant a apprises au sien de la classe : lecture, graphie, orthographe et production des textes variés

DUBOIS considère également l'écriture comme ***«*** *une représentation de la langue parlée en moyen des signes graphique, elle a pour support l'espace qui le conserve »*[3] Parallèlement, Robert J-P envisage que l'écriture est *« un système normalisé de signes*

---

[1] CUQ. J. P. Dictionnaire de la didactique de FLE, éditions Ophrys, Paris, 2008. P 76.

[2]ROBERT, Jean-Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, paris, l'essentiel français ,2e édition,2008, p.7

[3] DUBOIS, J. Dictionnaire de Ling et des sciences du langage 156.

graphique conventionnelle qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée »[1]

En effet pour ces auteurs l'écriture suppose un système commun de signes graphiques qui donnent lieu à la représentation de la pensée.

DAURAY et DREY définit l'écriture comme suit : *« l'écriture est une activité quotidienne de l'élever au tableau, sur l'ardoise, sur les pages de ses cahiers, de ses sur classeurs et de ses fichiers. Il écrit des mots, des phrases et des texte copies sur des livres, il écrit des textes personnels librement ou le domaine de maitre »*[2]

A partir de cette citation, nous comprenons que l'écriture demeure une activité scolaire quotidienne où l'apprenant utilise différents moyens pour produire un texte.

Enfin, une synthèse des définitions présentées fait ressortir que l'apprenant écrit pour apprendre à écrire, pour communiquer et pour agir et convaincre.

2. La production écrite

La production écrite est un acte signifiant qui mène l'apprennent à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts et ses préoccupations. Elle assure une compétence communicationnelle qui se définit comme « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* ».[3]

L'objectif majeur de L'enseignement/apprentissage de l'écrit dans le milieu scolaire consiste à faire apprendre aux apprenants à rédiger des productions écrites cohérentes. Cette tâche pour les élèves est la plus difficile parce qu'elle exige des efforts, elle demande une capacité de mettre en œuvre des habilités langagières qui lui permettent d'utiliser la langue au sujet qu'il écrit…

Selon Al margot et Chanquoy, (2002) La production écrite *est « une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et différents processus mentaux »*[4]

---

[1]ROBERT, J-P, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Ed. OPHRYS, paris2008, P 49

[2]J. DAURAY et DREY. Apprendre a rédigé. P. 27

[3]. BOUCHARD cite par pouliot, 1993. P 120.

[4] Al margot et Chaunoy, 2002 p 45.

Autrement dit, il ne s'agit pas d'une activité aussi simple que l'on ne croit pas psychologiquement, il s'agit d'une activité mentale intense qui nécessite non seulement l'appropriation des savoirs mais aussi des savoir -faire et des habilités.

Écrire un texte ne consiste pas seulement en une simple transposition des mots, ou mettre en juxtaposition des phrases, elle vise aussi à transmettre un message compréhensible aux lecteurs. Lorsque l'apprenant rédige une production écrite cohérente et compréhensible Grâce à la lecture qui est une source des idées on enrichit le vocabulaire des apprenants et on les aide à adapter un style et à acquérir les différentes structurations textuelles.

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

3. Les processus d'écriture

Parfois les apprenantes sont incapables de produire facilement. Aux yeux des enseignants et aux yeux des apprenants, écrire correctement en langues étrangère reste une mission difficile à réaliser donc il est nécessaire de décrire les différents processus pour améliorer l'écriture des élèves.

Selon des recherches, il existe trois processus cognitifs ; la planification, la mise en texte, la révision

3.1. La planification

Selon le modèle de Flower et Hayes (1980), la planification est un processus primordial qui influence toute la production écrite.

Cette étape de pré-écriture où l'apprenant commence à chercher et identifier le sujet, puis sélectionner ses idées, ses connaissances intérieures, tout ce qui est en relation avec le thème traité, elle assure la typologie textuelle. L'objectif de la planification est d'être en mesure pour élaborer un plan structuré, bien détaillé aussi développé à l'écriture.

La planification *« est une représentation interne et abstraite des connaissance utilisées pour écrire un texte »*[1]

[1]HAYES. Op. Cite p.130

3.2. *La mise en texte*

Ces processus sont rédactionnels, ils s'intéressent aux unités lexicales, leur structure syntaxique sont les messages produits où le scripteur doit faire face à des contraintes locales (vocabulaire, la syntaxe de phrase, orthographe) et des contraintes globales (la macrostructure, les types de texte, la cohérence textuelle*)* qui travaillent la rédaction.

L'apprenant peut ajouter de nouvelles idées ou supprimer pour finaliser la rédaction

Dans cette perspective, jean pierre Cuq et Isabelle Gruca (2003) soulignent que le scripteur *« engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxique et rhétorique afin de mettre en mots, en propositions en phrases, en texte les idées récupérées et organisées, à transcrire »*[1]

3.3. *La Révision*

La révision, appelée aussi « post-écriture », c'est l'étape dans laquelle le rédacteur lirait son texte et reconnaitrait les erreurs et les éléments qui peuvent être corrigés dans son écrit.

Elle permet à l'apprenant de respecter les conventions orthographiques du texte écrit et de vérifier la rédaction aux objectifs fixés**.** *« La révision collaborative est une procédure complexe qui relève de production et implique un retour au texte par une forme particulière de lecture évaluation »*[2]

4. *La place de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement de la langue étrangère*

Le système éducatif en Algérie, l'enseignement apprentissage du FLE a connu un développement énorme depuis l'Independence jusqu'à la période actuelle. Plusieurs méthodologies et approches ont été adoptées par l'institution ; la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale, la méthodologie SGAV, l'approche communicative, l'approche par compétence, (l'approche actionnelle).

La tâche d'écrire à l'école a pour objectif principal d'enrichir les pratiques. L'enseignement en classe de la langue est toujours au service des apprenantes.

4.1. La méthodologie traditionnelle

[1]JEAN Pierre Cuq et Isabelle Gruca, cours de didactique de français langue étrangère, presse-universitaire de Grenoble, 2003, p 178

[2] Fayol M. (1992). L'écrit : perspectives cognitives. Les entretiens Nathan ; lecture et écriture. P 108 .109.

Chapitre II : La production écrite en classe de FLE

La méthodologie traditionnelle appelée « méthodologie grammaire/traduction » est l'une des plus anciennes des méthodologies, apparait à la fin du XVI^{ème} siècle, elle se base sur la lecture et la traduction des textes littéraires qui se considèrent comme un outil d'enseignement.

La méthodologie classique insiste l'apprenant à lire le texte puis il fait sa traduction en s'appuyant sur les règles grammaticales enseignées explicitement en langue maternelle de l'apprenant. Cette méthode est utilisée pour enseigner les langues mortes tels le latin ou le Grec.

L'enseignant dans cette méthode dépend du maitre qui transmet ses connaissances aux élèves. Il choisit les textes et pose les questions puis il répond, les apprenants reçoivent l'information.

La méthode grammaire donne de l'importance aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, c'est difficile de parler oralement dans la classe parce que toutes les activités enseignées soient en écrit (les exercices, la dictée) d'autre part, elle était critiquée car elle néglige la créativité des apprenants et accorde la primauté à l'orale.

4.2. La méthodologie directe

La méthodologie directe est née vers la fin du XIXème siècle et le début du XXème siècle en réaction à la méthodologie traditionnelle qui accordait une place significative à la traduction.

Selon Puren (1988) elle est *« la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères »*[1] elle incite tous les enseignants de la langue étrangère à utiliser une méthodologie unique qui motive l'apprenant progressivement, dans cette méthode l'enseignement favorise la maitrise de l'oral au détriment de l'écrit.

La méthode directe repose sur l'apprentissage des langues vivantes sans faire recours à la langue maternelle, elle est basée sur l'oral parce qu'elle considère la langue comme un instrument de communication. L'apprenant arrive à parler et à s'exprimer en langue cible.

L'objectif de cette méthodologie est d'avoir les habilités langagières qui lui permettent de communiquer oralement en langue étrangère d'après GERMIN (1993) **«**

[1]Puren .C « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Clé international, 1998 .43

les habilités à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habilité à parler »[1] autrement dit, l'écrit restait au second plan. Ici l'écriture n'est qu'une activité de transcrire en écrit ce que l'apprenant a appris oralement.

4.3. La méthodologie audio orale

La méthodologie audio-orale (MAO) est apparue avec l'entrée de la guerre des Etats Unis, au cours de la deuxième guerre mondiale qui a créé le besoin de former rapidement des militaires aux langues vivantes étrangères. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique ont appliqué comme LADO, FRIES...etc., ont créé la méthode audio orale en s'inspirant des principes de la méthode de l'armée. Elle s'appuie d'une part, sur les théories de la linguistique appliquée et d'autre part, sur la psychologique béhavioriste et l'apprentissage.

D'après SOPHIE MOIRAND *: « les exercices écrits se limitent à des exercices de transformation et de substitution et ont surtout comme objectif de renforcer les structures linguistiques. Pour rédiger compositions, les élèves doivent imiter les textes présents dès le début de l'apprentissage ; dans ces conditions, ils ont du mal à accéder à une production écrite achevé »*[2]

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, pour laquelle on visait les quatre habilités (écouter, parler, lire et comprendre) afin de communiquer dans la vie de tous les jours.

4.4. La méthodologie structuro globale audiovisuelle

La méthodologie SGAV, structuro –globale audio –visuelle est une méthode d'enseignement apprentissage créée dans les années 60 par GUBERNA et RIVENCE Cette méthodologie s'est constituée en France autour de l'intégration de l'image et du son processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Elle se considère comme un moyen de communication et d'expression oral qui dépend de l'image afin de saisir un apprentissage facile.

[1]GERMAIN. 1993.P 127

[2]*SOPHIE MOIRAND. Situation d'écrit /production en français langue étrangère, Paris, 1979.p :09*

Chapitre II : La production écrite en classe de FLE

Dans la méthode SGAV, l'oral est prioritaire plus que l'écrit. Cela veut dire que l'apprenant n'apprend aucune règle de grammaire.la pratique de l'écrit ne se réalise qu'avec la dictée, où l'apprenant transcrit les sons qu'il a écouté en graphème par la dictée.

La méthodologie structuro globale audiovisuelle s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbeux rythme gestuelle, intonation.

Dans cette méthodologie, l'apprenant ne joue pas un rôle actif, il ne prend pas d'initiative, il apprend des structures de façon mécanique au moyen des exercices répétitifs. La SGAV est remplacée par d'autre approches car elle exclue les activités de la production écrite.

4.5. L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée en relation avec le contexte sociohistorique dans lequel elle a émergé au début des années 70, on assiste à un désenchantement face à la méthode audio orale, à la méthode S GAV, à l'opposé de ces méthodes, l'approche communicative ne constitue pas une doctrine homogène.

Selon le dictionnaire de la didactique de j. P. Cuq :*« Hymes propose la notion de compétence communicative, qui est la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. »*[1]

Elle met l'accent sur la capacité à communiquer dans une langue étrangère en prenant en compte de la situation de communication, pour communiquer dans telle situation l'apprenant doit maitriser les quatre compétences, CO(compréhension orale) , PO (production orale, CE (compréhension écrite, PE (production écrite) qui peuvent être regroupées en compétences réceptives et en compétences productrices, les deux

[1]Jean-Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International, Paris, 2003, P : 48

activités la production orale et écrite ont la même importance parce que les deux visent la communication entre les autres.

Selon BEN AFOU SABRINA (2015) *« avec l'approche communicative, la production écrite occupe une place importante, car selon la conception de cette approche : rédiger un texte en langue étrangère, ce n'est pas seulement écrire des belles phrases, c'est aussi savoir comment utiliser ces phrases à des fins communicatives »*[1] autrement dit, la production écrite est l'une des techniques les plus efficaces, que l'élève doit apprendre durant son apprentissage.

Dans cette approche, la langue est considérée comme un instrument de communication et d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, lexique, structure …) constituent la compétence grammaticale essentielle d'une compétence communicative. La motivation est attachée. Nous utilisions des documents authentiques comme supports pour préparer les activités d'apprentissage.

En Algérie l'approche communicative a été utilisée au début des années 90 pour substituer les méthodes SGAV *: « C'est l'approche communicative qui est privilégiée, donnent ainsi à la pratique même scolaire –de la langue étrangère un caractère fonctionnel évident. L'élève est mis d'emblée en position de locuteur participant activement aux échanges. »*[2]

L'approche communicative est sans aucun doute une approche révolutionnaire en didactique des langues tant au niveau de la langue, de l'apprentissage et de l'enseignant. L'apprenant est maintenant actif dans son apprentissage et l'enseignant un facilitateur.

4.6. L'approche par compétence

En 1980 une nouvelle approche est apparue. L'approche par compétence est une notion porteuse de l'ensemble des changements et des réformes appliquées sur la pédagogie de l'enseignement/ apprentissage du FLE, elle consiste à faire apprendre aux apprenants des savoirs et des savoir-faire en l'impliquant dans son apprentissage, l'élève

[1] BEN AFOU SABRINA, les erreurs récurrentes dans les productions écrites en FLE. Chez les élèves de Secondaires, thèse de master, université de Biskra .2014/2015.

[2] Enseignement du français 7 AF. Livre du professeur. Ministère de l'éducation. IPN. Alger, 1992, p 03.

n'est plus passif à apprend par cœur, il participe à son apprentissage qui se déroule sous forme de situations problèmes qu'il doit résoudre en collaboration avec son enseignant et ses collègues.

L'approche par compétences s'intéresse à l'écrit et à l'oral en faisant apprendre des spécificités de chaque composante.

ROBERT J. MARZAND et DIANE E. PAYNTER estiment que :« *La force principale de l'approche par les compétences est qu'elle reconnait les compétences spécifiques utilisées en lecture et en écriture.* »[1] . Dans cette approche la production écrit est désignée par situation d'intégration dans laquelle l'enseignent demande à l'apprenant d'intégrer et d'investir ce qu'il a acquis au cours de cette séquence en l'encourageant à mettre en œuvre sa compétence dans la réalisation d'une production écrite.

5. L'évaluation de la production écrite

Dans le manuel scolaire de l'apprenant l'évaluation est l'étape finale d'un apprentissage, il s'agit de vérifier les connaissances de l'apprenant, au début, au cours et à la fin du parcours d'apprentissage, elle permet à l'enseignant de suivre l'apprenant dans un processus d'évolution personnelle.

Pour évaluer la production écrite, il faut tenir compte des aspects du code écrit (orthographe, grammaticale…, etc.) aussi bien que la communication, pour connaitre si l'élève arrive à communiquer clairement par écrit ce que nous lui avions demandé d'exprimer.

L'évaluation est le bilan du parcours d'apprentissage, un moment décisif à la remédiation des difficultés rencontrées par les apprenants dans leur réalisation de la production écrite.

Christine Tag liante définie l'évaluation *« d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence* des élèves »[2], il s'avère que l'un des moyens utilisés pour construire les cours et suivre la progression des apprenants.

---

[1] Robert J. Marzano et Diane E. Paynter, Lire, et écrire : nouvelles pistes pour les enseignants,

De Boeck, Bruxelles, 2000, p : 32.

[2] TAGLIANTE C. : « L'évaluation », in Technique de classe – Paris, Clé International. 1993

Chapitre II : La production écrite en classe de FLE

5.1. Les types d'évaluations

Il existe plusieurs types d'évaluations scolaires correspondants à autant de façon de mesurer les acquis des élèves dans le cadre scolaire et c'est à partir de l'intention de l'évaluation et le moment d'apprentissage, l'enseignant doit évaluer ses apprenants à travers les trois types d'évaluation suivants :

5.1.1 L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique est une évaluation tribale des apprentissages antérieurs des élèves afin de déterminer le niveau des élèves et leurs forces et faiblesses, et de prendre en compte ses résultats dans la planification des activités d'accompagnement et de stabilisation. Dans le même but, la période d'évaluation diagnostique est programmée au début de la saison scolaire, à travers laquelle les objectifs pédagogiques d'apprentissage sont adaptés, le niveau des apprenants et la mesure dans laquelle ils sont capables de réaliser des gains tribaux, et la sélection des méthodes et plans pour atteindre ces objectifs.

L'évaluation diagnostique permet à l'enseignant de découvrir les compétences de ses apprenants, elle ne concerne pas que les enseignants elle aide les élèves à être actifs en classe en essayant d'exploiter ce qu'ils savent déjà.

5.1.2. L'évaluation formative

« L'évaluation formative est donc centrée essentiellement, directement et immédiatement sur la gestion des apprentissages des élèves (par le maitre et par les intéressés. »[1]**.**

C'est une évaluation continue au début, pendant ou à la fin d'un cours d'apprentissage, c'est la phase dans laquelle l'enseignant vérifie ce que les apprenants ont obtenu comme connaissances, il observe leurs cahiers, il corrige les exercices à la fin de chaque activité.

L'évaluation formative a pour objectif de vérifier l'efficacité de l'apprentissage, elle permet de à l'enseignant de vérifier si les apprenants ont pu appliquer ce qu'ils ont appris.

[1]DOLORME. Charles 'évaluation en question. Paris. Juillet. 1987.p155

5.1.3. L'évaluation sommative :

L'évaluation sommative établit le degré d'atteinte des objectifs à la fois en comparant les élèves entre eux (interprétation normative) et en comparant la performance affichée par chacun avec celle attendue (interprétation basée sur des critères). L'évaluation sommative est un moyen de sanctionner ou de récompenser l'apprenant à travers ses performances. Cela permet de faire le bilan de la fin du stage ou d'un projet et de mesurer le degré de maîtrise des compétences attendues afin de prendre les décisions appropriées : régulation ou poursuite des apprentissages. Un caractère public et une fonction sociale puisqu'il sert à classer les élèves, l'enseignant, à l'image d'un coach, vérifie alors les connaissances acquises et permet à l'entreprise de certifier que cet élève a réussi, à développer les compétences nécessaires, à maîtriser les compétences linguistiques ou a atteint les objectifs requis.

«L'évaluation sommative emprunte à l'évaluation formative un certain caractère diagnostique, mais il est beaucoup plus général l'évaluation porte ici soit sur une partie importante d'un cours par souci de clarté ; mais il peut s'agir aussi d'objectifs généraux tels que l'acquisition d'une attitude ou d'une capacité… l'évaluation sommative se traduit par un score … par score nous désignerons les résultats objectifs obtenus à un test ou à toute autre forme d'évaluation par compte ou décompte de points selon des règles fixes »[1]

6. *La grille d'évaluation*

La grille d'évaluation est une méthode par laquelle l'enseignant peut juger l'investissement de la qualité des connaissances des apprenants dans des tâches particulières comme celle de la production écrite dans le but de les motiver vers une progression de la qualité de leurs productions écrites. Les grilles d'évaluation jouent un rôle important dans l'amélioration du niveau scolaire des apprenants.

Selon Julie Lyne Leroux[2] a cité que la grille d'évaluation se compose de quatre composantes qui sont :

[1] G De LANDSHEERE, « Evaluation continue et examens, précis de docimologie », Bruxelles-Labor, Paris, Nathan,, 1976

[2] Julie Lyne Leroux, « des pratiques d'évaluation des apprentissages qui intègrent l'utilisation des tics et du web 2.0 au collège. Quels besoins et quels défis ! », rencontre REPTIC-27/04/2017 ? COLLEGE Lasalle, de 11 à 12.

6.1. Les critères

Ils doivent permettre à se provenir les principales qualités, dimension ou comportement qui caractérisent ce que l'on évalue.

6.2. Indicateurs

L'ensemble des éléments qui permettent de mesurer la qualité attendue de la tâche demandée.

6.3. Echelle et ses niveaux

Échelle descriptive composée de niveaux de performance sur un contenu.

6.4. Descripteurs

La description qualitative des niveaux de performance de chaque critère.

De ce fait, nous avons jugé intéressant par la typologie d'erreurs élaborée par Nina CATACH[1](1980) qui a les classé dans des catégories (six catégories) sous forme d'une grille d'évaluation, citées dans le tableau ci-dessous :

Catégories d'erreur	Remarques	Exemples
Erreur à dominante calligraphique (d'écriture)	*-Ajout ou absence de* *Jambages, …*	*- mid (nid)*
Reconnaissance et coupure des mots	*-Peut se retrouver dans Toutes les catégories suivantes*	*- le lévier (l'évier)*

[1] N.CATACH, « L'orthographe française », p.288, Nathan, mis en ligne sur : http://ien-saverne.site.ac-strasbourg.fr/marathon/wp-content/uploads/ typologie-erreurs-CATACH.pdf, Consulté le: 20 mai 2022, d'après Medouri Imen, « L'apport de la remédiation dans le traitement des erreurs orthographiques en production écrite /Cas des élèves de 1ère année moyenne CEM :Mohamed ATHMANI M'Chounech wilaya de Biskra.. », mémoire de master, option didactique, faculté des Lettres et des Langues, Département des Lettres et des Langues étrangères, Université Mohamed Khider de Biskra, 2019, pp 38-39

. Erreur à dominante extra graphique (en particulier phonétique) ***- Enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes (voyelles, semi- voyelles, consonnes)***	*- Omission ou adjonction de phonèmes* *- Confusion de consonnes* *-Confusion de voyelles déplacement des lettres*	*-maitenant→ (maintenant)* *-suchoter (ch/s)* -puplier (p/b) - tortoir (t/d) *-moner (mener)* - erxcursion (excursion)
ERREURS GRAPHIQUES PROPREMENT DITES		
. Erreurs à dominante phonographique ***(Règles fondamentales de transcription et de position)*** ***-Enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)***	*- Altérant la valeur phonique* *-N'altérant pas la valeur Phonique*	*- merite (mérite), briler (briller), recu (reçu), binètte (binette),* *-pingoin (pingouin),* *Guorille (gorille).*
. Erreurs à dominante morphogrammique ***-enrichir la grille en se fondant sur les*** ***Principaux morphogrammes et les principales catégories d'accords : Morphogrammes grammaticaux***	*Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale…Etc.* *-Omission ou adjonction erronée d'accords étroits* *Omission ou adjonction erronée d'accords larges*	*- leschevaux →les (chevaux)* *- les rue (les rues)* *Ceux que les enfants ont vu (vus)*
Morphogrammes lexicaux	*- Marques du radical Marques préfixe/suffixes*	*- canart (canard)* *- anterrement (enterrement)* *-annnui (ennnui)*
. Erreurs à dominante logogrammique	*- logogrammes lexicaux* *-logogrammes grammaticaux*	*- j'ai pris du vain (vin)* *-ils ce sont dit (se)*
Erreurs à dominante idéogrammique	*- Majuscules* *-Ponctuation*	*-l'état (l'Etat)* *-et, lui (et lui)*

	-Apostrophe *-Trait d'union*	*-Létat (l'Etat)* *-mot-composé (mot composé)*
Erreurs à dominante non fonctionnelle	*- Lettres étymologiques* *Consonnes simples ou doubles non* *Fonctionnelles*	*-sculteur, sculpteur* *- rume(rhume)* *-Boursouffler (boursoufler)*

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons essayé de mettre la lumière sur la production écrite qui se considère comme un outil d'amélioration des compétences des apprenants, En premier lieu, nous avons défini l'écrit et la production écrite. En deuxième lieu, nous avons abordé les différents processus rédactionnels. En troisième lieu, nous avons évoqué la place de l'écrit à travers les méthodologies. En dernier lieu, nous avons expliqué l'évaluation de la production écrite.

Partie Pratique

Chapitre III :

Résultat et Discussion

Chapitre III : Résultats et Discussion

Introduction

Dans cette partie de notre étude, nous allons répondre à notre problématique afin d'affirmer ou infirmer nos hypothèses. Notre étude se base sur différents outils d'investigation : une enquête par un questionnaire destiné aux enseignants du français au cycle secondaire, notamment les 1éme AS

Nous avons fait une analyse des copies des élèves (deux productions écrites, une faite individuellement et une production faites collectivement).

1- Présentation de l'échantillon enquête

Cette enquête a pour objectif de déterminer les difficultés rencontrées par les élèves de 1ére année secondaire lors de la production écrite.

Dans notre présent travail, nous avons adopté une étude qui s'articule autour des élèves de 1ére année secondaire du lycée Farés Ben M'Hel, de la commune de Chahbounia, la wilaya de Médéa. Âgés entre 14 et 18 ans.
Nous avons travaillé avec 2 classes de 1ère année secondaire.

La 1ére classe est constituée de 27 élèves dont 16 filles et 11 garçons qui ont l'âge entre15 et17 ans.

La 2éme classe se compose de 31 élèves dont 12 garçons et 19 filles). Le niveau des élèves est moyen dans les deux classes (ça contredit ce que vous dites sur l'hétérogénéité dans le chapitre théorique)

2- Démarche méthodologique

Notre étude a porté, essentiellement, sur une analyse documentaire, une enquête par questionnaire, mené auprès des élèves de 1ére année secondaire. Nous avons choisi pour une approche qualitative qui a consisté à recueillir beaucoup d'informations réelles (questionnaire, documents et observation).

Le questionnaire permet de questionner un plus grand nombre d'enseignants et de récolter que les informations relatives aux questions de recherche en ce qui concerne le travail collaboratif et son impact dans l'amélioration de la production écrite chez les élèves de1ère année secondaire.

3.1. Le questionnaire

Afin de réaliser notre travail, nous avons recours à la technique du questionnaire qui évoque la troisième grande étape après l'entretien et l'observation, pour recueillir des données à exploiter dans les recherches académiques ou professionnelles. De ce fait, nous allons nous prouver comment la façon de l'utilisation de cette technique.

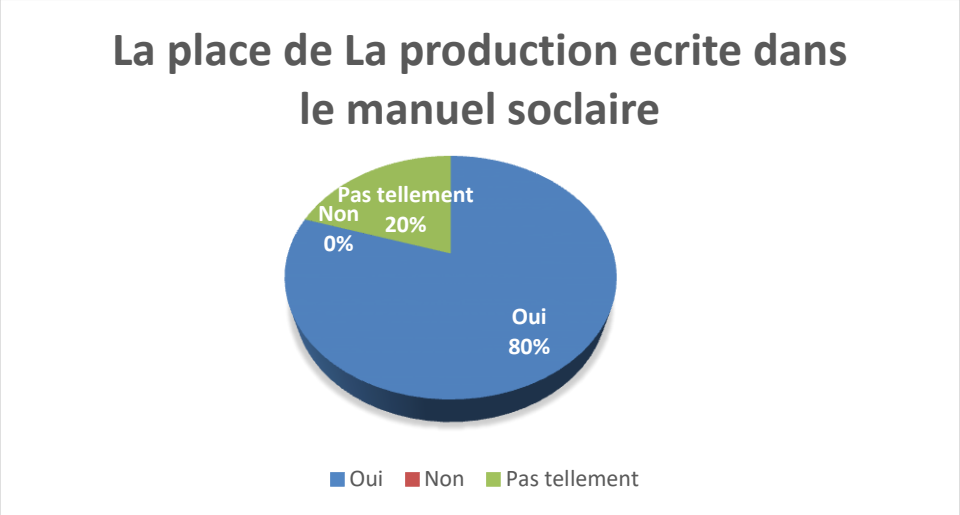
4. **Analyse des résultats du questionnaire**

Nous avons choisi pour la présentation sous forme de graphiques suivis de commentaires des données observées et des résultats obtenues.

Question 1 : le manuel scolaire de la 1ére AS réserve-t-il une place importante dans l'apprentissage de la compétence de la production écrite ?

Présentation des données

Les responses	**Nombre des réponses**	**Les pourcentages**
Oui	08	80%
Non	00	00%
Pas tellement	02	20%



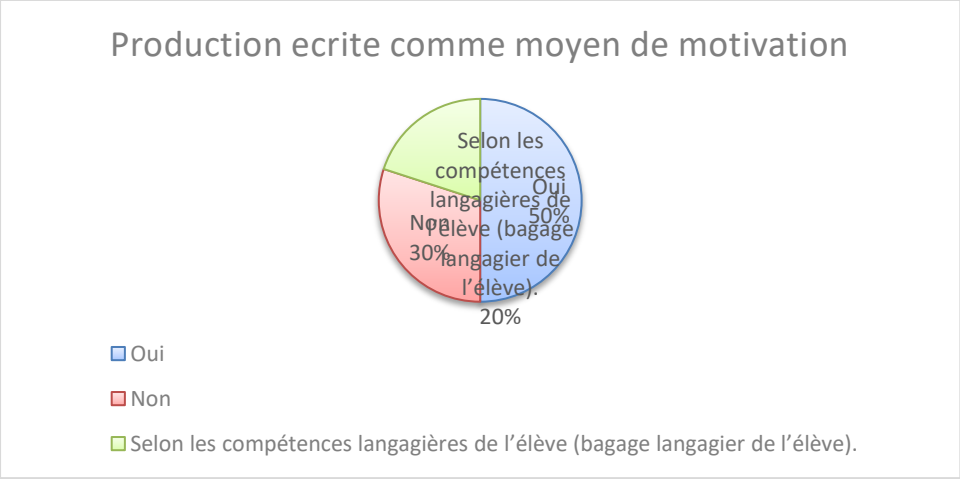
D'après les réponses obtenues, nous constatant que la majorité80% des enseignants trouvent que la compétence de la production écrite dans le manuel a une place primordiale, parce qu'elle permet aux élèves de s'exprimer leurs pensées et leurs

idées, tandis que 20% pensent que la compétence de la production écrite n'a pas tellement une importance.

Question2: Pensez-vous que la production écrite soit un moyen de motivation pour vos élèves ?

Présentation des données

Les réponses	Nombre des réponses	Les pourcentages
Oui	06	60%
Non	01	10%
Selon les compétences langagières de l'élève **(Bagage langagier de l'élève).**	03	30%



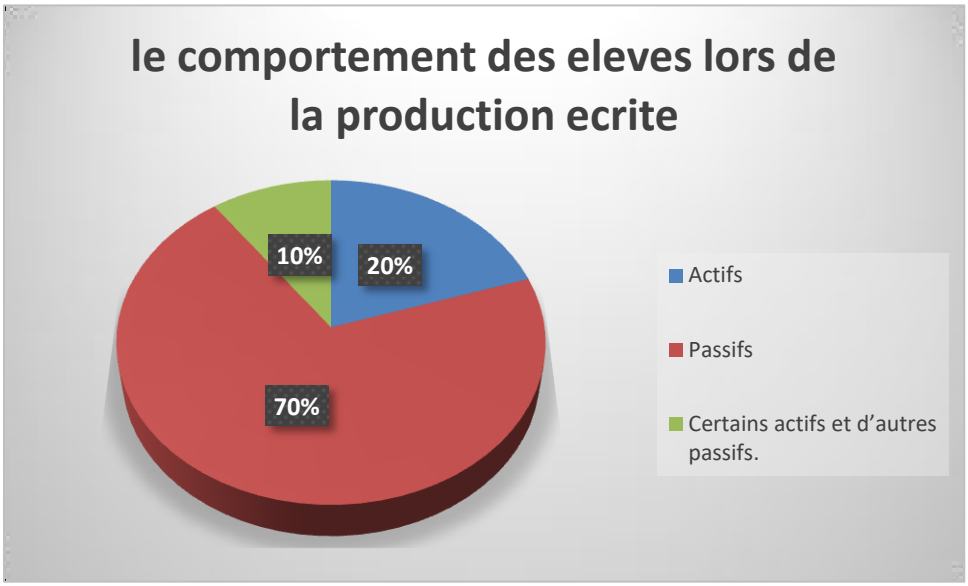
Selon, les réponses, nous avons constaté que 60% des enseignants disent que leurs élèves sont motivés par la production écrite, ils ne rencontrent pas des difficultés lors de cette séance,30%des enseignants estiment que leurs élèves ne sont pas motivés lors de cette séance, tandis que 10 % du reste ont déclaré que cette séance motive que les bons éléments de la classe, par rapport aux autres élèves.

Nous pouvons dire qu'ils n'arrivent pas à adapter une stratégie cognitive claire quand ils apprennent les formes grammaticales et linguistiques.

Question3 : Dans le déroulement de la séance, les élèves sont :

Présentation des données

Les réponses	Nombre des réponses	Les pourcentages
Actifs	02	20%
Passifs	07	70%
Certains actifs et d'autres passifs.	01	10%



Commentaire :

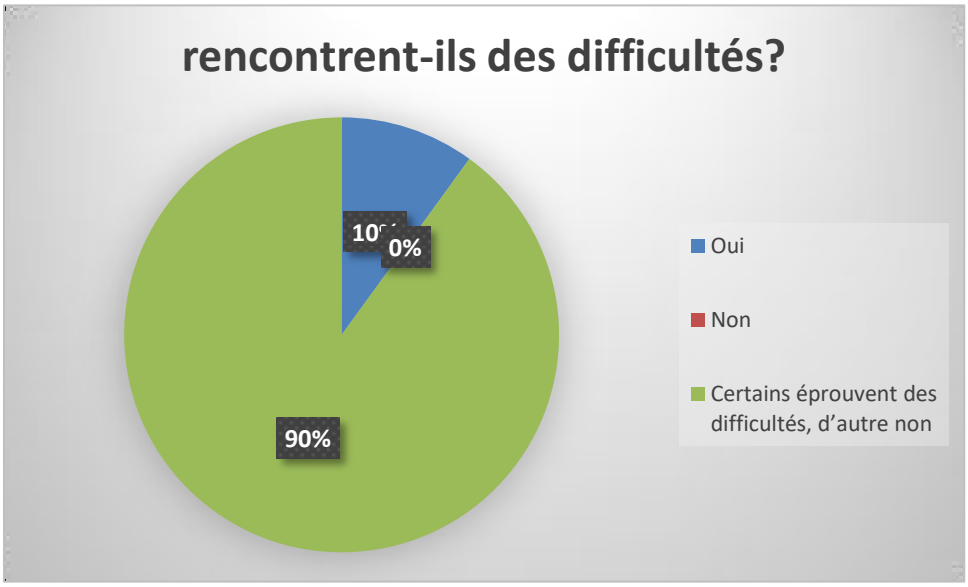
Selon, les réponses obtenues environ70% des enseignants trouvent que certains élèves sont actifs lors de la production écrite, cela renvoie à leurs niveaux ainsi que leur bagage langagier, tandis que 20% d'eux voient que les élèves sont actifs lors de cette séance, mais que 10% d'autres voient que leurs élèves sont passifs et ignorent cette séance. (Hors sujet).

Cela veut dire que seulement les bons éléments et ceux qui ont un bagage linguistique peuvent produire et s'intéressent aux productions écrites parce qu'ils savent d'adapter une stratégie cognitive claire et adéquate., tandis que les autres subissent un échec lors de la production à cause de mangue d'un bagage linguistique.

Question4 : rencontrent-ils des difficultés au niveau de la production écrite?

Présentation des données

Les réponses	Nombre des réponses	Les pourcentages
Oui	01	10%
Non	00	00%
La majorité rencontre des difficultés.	09	90%



Commentaire

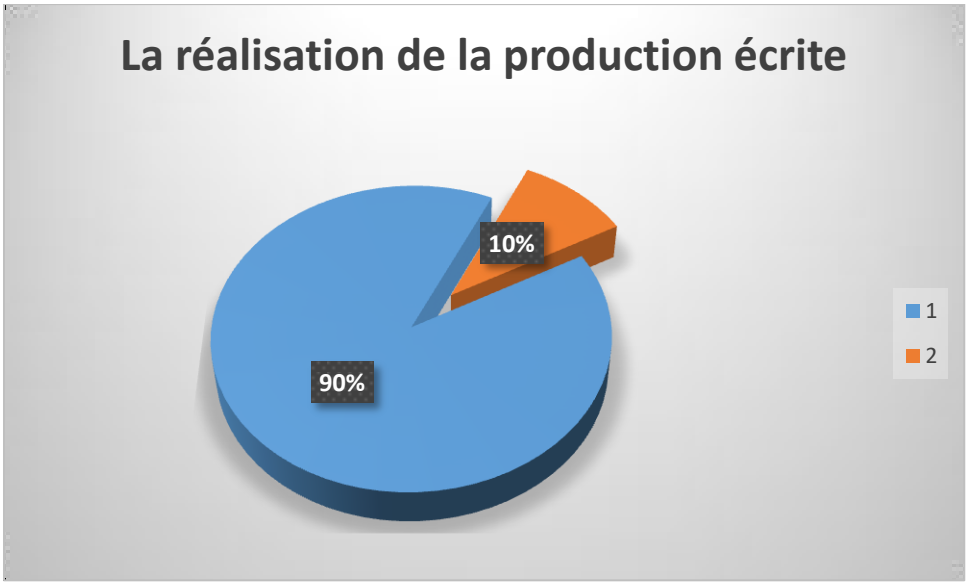
Nous avons constaté que la majorité des enseignants 90% ont déclaré que les élèves rencontrent des difficultés lors de la production écrite, cela influence sur leurs écrits, tandis que 10%d'enseignants trouvent que certains éléments rencontrent des difficultés par rapport aux autres (des bons éléments) rencontrent des difficultés superficielles et nécessitent d'être guidés par leurs professeurs.

Question5 : la production écrite est une activité qui se fait :

Présentation des données

Les réponses	Nombre des réponses	Les pourcentages
En classe	08	90%

A domicile(comme devoir de maison)	01	10%



La plupart des enseignants (environ90%), préfèrent que la production écrite se fasse à la maison., pour donner aux élèves le temps convenable pour réaliser cette tâche, mais les reste d'eux (environ10%)ont vu que cette tâche doit se faire en classe pour bien cerner les difficultés rencontrées et les remédier, parce que la production écrite faite à la maison à l'aide des parents, et cela les empêche (les enseignants) à mieux évaluer leurs élèves(évaluer les propres connaissances des élèves).

Question 7 : Pendant l'activité de production écrite, vous demandez à vos élèves de réaliser :

Présentation des données

Les réponses	**Nombre des réponses**	**Les pourcentages**
Un travail individual	08	91%
Un travail collaboratif	02	09%

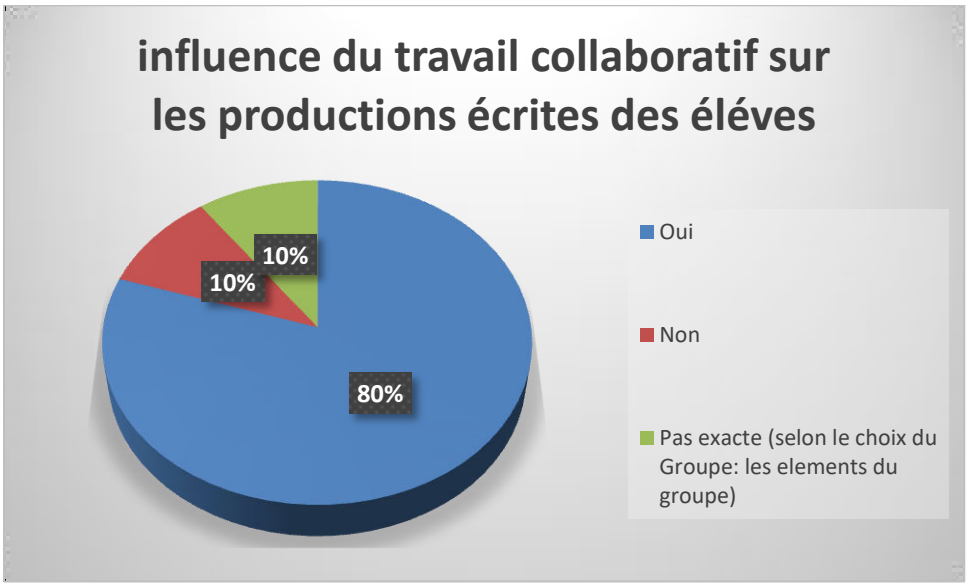


Nous avons constaté que la majorité des enseignants environ 80% demandent de leurs élèves de réaliser un travail individuel lors de la production écrite, parce que cela leurs permis d'évaluer les acquis des élèves, et les guider , tandis qu'environ 30% du reste demande de leurs élèves de réaliser cette tâche en groupe, pour que les bons éléments aident les moyens et les faibles éléments de classe, en disant que le choix du groupe se fait par l'enseignant lui-même afin d'avoir un groupe qui permet aux éléments de bien communiquer et échanger des idées et acquérir des nouvelles connaissances.

Question8 : Le travail collaboratif (travail en groupe) influence-t-il les productions écrites de vos élèves (la cohésion et la cohérence, le vocabulaire, etc.) ?

Présentation des données

Les réponses	**Nombre des réponses**	**Les pourcentages**
Oui	8	80%
Non	01	10%
Pas exacte (selon le choix du Groupe: les éléments du groupe)	1	10%



Selon ces réponses, nous avons constaté que 80% enquêtés voient que les productions écrites faites collectivement sont mieux qu'un travail fait individuellement, et cela grâce aux échanges des connaissances entres les élèves (chacun participe de sa part tout en réalisant un travail collaboratif).

Environ 10% d'eux voient que le travail collaboratif n'a aucun résultat dans le perfectionnement et la productivité de cette tâche, dans ce cas, l'enseignant ne peut évaluer celui qui a fourni des efforts de celui qui compte sur ces camarades pour effectuer ce travail (les bons éléments). Tandis que les autres disent que le perfectionnement et la productivité de la tâche de la production écrite, se détermine par le choix du groupe.

Question 9 : peut-on considérer le travail collaboratif comme un outil d'apprentissage permettant aux élèves d'améliorer leur niveau (à l'écrit) ?

Présentation des données

Les réponses	Nombre des réponses	Les pourcentages

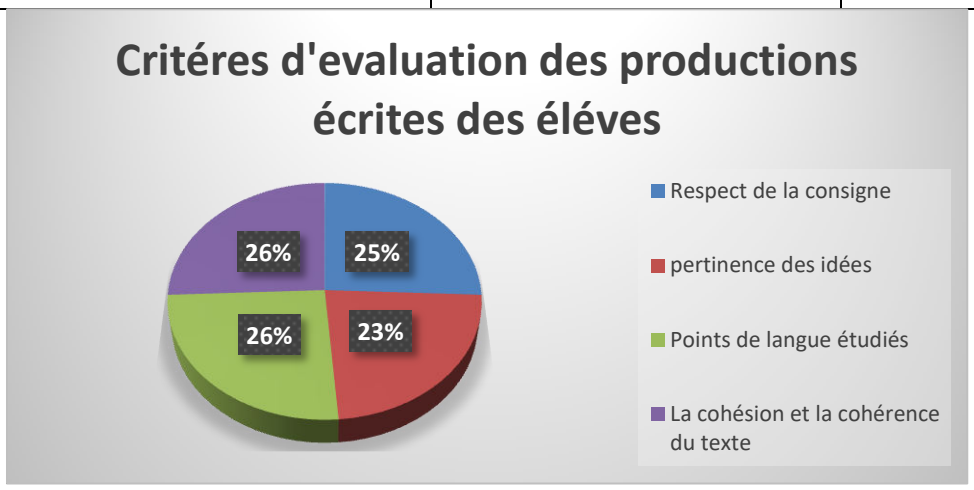
Oui	10	100%
Non	00	00%

La majorité des enseignants 91 % affirment que le travail collaboratif est un outil efficace qui permet aux élèves d'améliorer leurs niveaux, notamment à l'écrit, et les bons éléments peuvent aider leurs camarades dans une opération d'échange d'informations entre eux.

Question10 : d'après vous, quelles sont les critères dans lesquelles vous basez sur le plus en évaluant vos élèves ?

Présentation des données

Les réponses	**Nombre des réponses**	**Les pourcentages**
Respect de la consigne	10	25%
Pertinence des idées	09	24%
Points de langue employés	10	25%
La cohésion et la cohérence du texte	10	25%



En analysant les résultats, nous avons remarqué que les enseignants et afin d'évaluer les écrits de leurs élèves, se basent beaucoup plus sur quatre critères essentiels qui sont comme suit :

- Respect de la consigne.

- Pertinence des idées.
- Points de langue étudiés
- Cohésion et la cohérence textuelle.

Cela veut dire que l'évaluation des écrits des élèves se basent sur certains critères on a placé les enseignants en situation de corriger une même copie d'élève, simplement reproduite et aussi proche que possible

La production écrite est considérée comme une tâche qui permet à l'apprenant d'extérioriser ses émotions, ses pensées, ses idées, de ce fait, cette tâche est attentive par certaines approches didactiques qui se basent sur l'analyse des processus intervenant lors de la réalisation de cette activité et notamment l'analyse de son produit final tout en analysant les copies du public visé.

Pour parcourir leurs compétences scripturales puis nous avons fait une étude comparative entre les travaux faits individuellement et les travaux faits collectivement pour déterminer l'efficacité et la productivité du travail collaboratif par rapport au travail individuel.

5. Difficultés rencontrées lors de la collecte des données (idem)

Afin de collecter les données de notre corpus au niveau du lycée, nous avons assisté au lycée qui se situe à la commune de Chahbounia, la wilaya de Médéa., Le directeur nous a permis de contacter les enseignants.

L'enseignant (B.S) m'a aidée, en me présentant sa classe, en me donnant quelques copies des élèves.

6. Collecte des données

Nous avons recueilli les données pendant le 1^{ér} trimestre, nous avons décidé de travailler des productions écrites d'un texte explicatif dans le projet 1/ objet d'étude : la vulgarisation scientifique/ séquence (intitulée : produire un texte de vulgarisation scientifique), dont l'objectif d'apprentissage de la séquence est qu'à la fin de cette séquence, l'élève sera capable de Comprendre et interpréter des discours oraux en vue

de les restituer sous forme de plans, de résumés donnés, dans cette période nous avons essayé avec l'enseignante de montrer l'importance du travail collaboratif sur leurs textes et envisager l'intérêt de ce dernier sur l'amélioration des écrits des élèves.

Pendant cette séance, l'enseignant a expliqué aux élèves le plan à suivre, notamment du texte explicatif, ses caractéristiques, après, elle a proposé aux élèves de rédiger quelques lignes (un texte explicatif), individuellement, dans lequel dans lequel vous exposerez ce phénomène, ses causes ainsi que ses conséquences.

Dans la 2^{éme} classe, l'enseignant a gardé la même consigne, tout en divisant les élèves en groupe (5 élèves dans chaque groupe), ce travail a été effectué dans le but de notre recherche.

La consigne :

Ces derniers jours, plusieurs villes algériennes étaient inondées vu la quantité de pluie versée.
Vous rédigerez un texte explicatif dans lequel vous exposerez ce phénomène, ses causes ainsi que ses conséquences. (Votre rédaction ne dépassera pas 15 lignes).

Dans notre analyse, et pour bien mener cette analyse, nous avons choisi la grille d'évaluation de d'André Séguy et Catherine Tauveron [51], elle contient quatre essentiels plans et trois niveaux : un plan matériel, un plan sémantique, un plan morpho-syntaxique et un plan pragmatique, en ce qui concerne les niveaux, il y a un niveau phrastique, inter phrastique et un niveau textuel.

Alors, pour commencer l'analyse, selon la consigne, les élèves de la première classe vont rédiger un texte explicatif individuellement et dans la deuxième classe, ils vont réaliser le même travail selon la même consigne, mais, cette fois-ci collectivement, à la fin de la séance, nous allons ramassé les copies pour les analyser et faire une étude comparative entre le travail d'individuel et le travail de groupe(nous avons pris 20 copies, 10 copies d'un travail fait individuellement et 10 copies d'un travail fait collectivement).

[51] Tauveron Catherine. Des « pratiques d'évaluation » aux « pratiques de révision » : quelle place pour l'écriture littéraire ?. In : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°13, 1996. Lecture et écriture littéraires à l'école. P 193

Chapitre III : Résultats et Discussion

En suivant la grille d'évaluation de Séguy et Tauveron, nous avons pu analyser les copies selon les plans et les niveaux cités dans cette grille comme suit :

Grille d'évaluation ***d'André Séguy*** et ***Catherine Tauveron***,

Plan	**Niveau :**		
	Phrastique	**Inter phrastique**	**Textuel**
Matériel	Calligraphie Ponctuation Majuscule	L'espace entre les paragraphes : séparation entre les phrases.	Les marges : Répartition du texte et intertitre
sémantique	Adéquation du lexique employé Formulation correcte des phrases sémantiquement	• Absence de contradiction d'une phrase à une autre. • Articulation logique correcte. • Substituts employés explicites • Absences de séparations thématiques.	• Pertinence et cohérence des idées. • Respect du type de texte approprié. • Registre de langue (vocabulaire)vocabulaire) est adéquat
Morphosyntaxique	• La structure syntaxique • Morphosyntaxe verbale. • Orthographe	• Les articles indéfinis • Pronoms • Concordance de temps	• Type de texte et organisation • Les valeurs du temps employé.

Pragmatique	Construction et sens des phrases. Des signes d'énonciation corrects et adéquats.	Guider le lecteur. Cohérence et cohésion thématique.	• Choix corrects de type du texte.

1.2. Analyse des copies

1.1.2. L'analyse des copies individuelles de la 1ére classe.

Copie01	
Selon le Plan matériel :	- L'écriture est lisible. - Le texte est bien ponctué (sauf absence de l'alinéa). - Le 'écriture est illisible.
Selon le Plan sémantique :	- L'élève a employé un lexique approprié au thème donné. - Les phrases correctes au niveau sémantique. - La non-contradiction entre les phrases. - Utilisation du vocabulaire précis.
Selon le Plan pragmatique	- Mauvaise construction des phrases au niveau du sens. - Le respect du type du texte demandé dans la consigne - Cohérence et cohésion textuelle bien respectées.

- ***Selon le Plan morphosyntaxique :***

Type d'erreur	***Exemple***
Lexicales (liées aux mauvaises utilisations de connaissance de l'orthographe ou peut être l'oubli)	***Un grande quantité/ un catastrophe***
Grammaticales (accord)	***Certaines personnes peut…***

Mal-utilisation du temps (le présent de vérité générale)	***On a parlé de démolition.***

- **Copie02**	
Selon le Plan matériel	- L'écriture et lisible. - Un respect total de la ponctuation dans la production (majuscule, alinéa, virgules, point d'exclamation) - Le texte bien clair, ainsi que sa structure (introduction – développement- conclusion)
Selon le Plan sémantique :	- L'élève a employé un lexique et un registre approprié au thème donné. - Pertinence et cohérence des idées du texte - Le bon choix du type du texte, selon la consigne.

Selon le Plan morphosyntaxique :

Type d'erreur	***Exemple***
Morphologiques (liées aux absences des connaissances ou à cause de l'oubli)	***Un catastroph/ grand problém.***
Syntaxique (liées aux verbes qui ne sont pas conjugués sans respect des règles de la langue)	***On parler de…..***

Copie 03	
Selon le Plan matériel :	- L'écriture est lisible, marquée par un respect des signes de ponctuation, l'emploi de la majuscule est correct. - Le texte dans l'ensemble est cohérent.
Selon le Plan sémantique :	- Emploi du vocabulaire et du registre de la langue sont appropriés avec le type du texte choisi.
Selon le Plan morphosyntaxique	- Les accents sont presque fusionnés «trés/très», forêt/ forét ». - Des erreurs morphologiques: «dans /dons»,« catastrof/catastrophe). - Une confusion entre le pronom indéfini «on» et l'auxiliaire avoir« ont» dans l'énoncé suivant :«les gens on quitter/ »,au lieu de « les gens ont quitté ».
Sur le plan pragmatique	- La variété des phrases employées et appropriées au type du texte en assurant la cohérence/cohésion du texte. - Le choix du texte est bien précis.

Copie 04	
Selon le Plan matériel	- La lisibilité du texte. - Le non-respect de la ponctuation, notamment la majuscule dans les noms propres et au début du chaque paragraphe.
Selon le Plan sémantique	-Le lexique est très limité et approprié pour le thème traité. -Les phrases sont mal formulées sémantiquement, comme à titre d'exemple, l'énoncé : « les gens on quitter leur maison /les gens ont quitté leur maison». -Un texte du type approprié (texte explicatif). -Emploi du vocabulaire et du registre de langue non-adéquats.
Selon le Plan pragmatique	- Bon choix du type du texte sans respect toutes ses caractéristiques. - La variété des phrases employées et appropriées au type du texte en assurant la cohérence/cohésion du texte.

Selon le Plan morphosyntaxique :

Type d'erreur	***Exemple***
Morphologiques (liées aux absences des connaissances ou à cause de l'oubli)	***Ils on /ils ont , fenomene/phénomène.***
Syntaxique (liées aux verbes qui ne sont pas conjugués sans respect des règles de la langue)	• ***Linnondation et un phenomen dangereuse.***

Copie 05

Selon le Plan matériel :	Le non-respect de la ponctuation dans la production écrite, notamment la majuscule.
Selon le Plan sémantique	- L'élève a employé un lexique et un registre approprié au thème donné. - Cohésion et cohérence à travailler. - Le mauvais choix du lexique approprié, et non-respect des caractéristiques du texte demandé.
Selon le *Plan pragmatique*	- Les phases (sa construction) ne sont pas adaptées au type du texte. - Cohésion et cohérence à travailler.

1.1.3. L 'analyse des copies collectives (2^{éme} classe) Groupe01

Plan matériel

Dans la production écrite de ce groupe, nous avons remarqué que les élèves ont respecté :

- La structure du texte ainsi que son type selon l'intitulé du projet.
- Le respect de la ponctuation (majuscule, alinéa, virgule…etc)
- La pertinence des phrases employées (phrases simples et facile à comprendre).
- Le produit final est bien organisé ce qui facilite la lecture.

Plan sémantique

- Le lexique employé est approprié avec le thème traité.

- Le temps utilisé dans le texte respecte les caractéristiques du texte étudié.
- Les phrases correctes au niveau sémantique.
- La cohérence et la cohésion est respecté et bien travaillé.
- Le vocabulaire est très riche.

Plan morphosyntaxique

- Des fautes d'orthographe, «exemple/exemple», « tompet/ tempête ».
- Des fautes syntaxiques liées à la graphie dans l'emploi du mot : «noyer ou couler »comme verbe en l'utilisant d'une manière inappropriée « plonger » au lieu de dire « la ville a coulé »

-Le temps utilisé c'est le passé simple et le présent de l'indicatif (présent de vérité générale) pour expliquer le phénomène (texte scientifique).

Plan pragmatique :

- La construction des phrases est bien ajustée au type du texte.
- Bon choix du type du texte (texte explicatif), en respectant la structure de ce texte ainsi que ses caractéristiques.

Groupe02

Plan matériel

- L'écriture est lisible et tous les mots sont clairs et facilitent à les rédiger sans difficultés.
- Le respect de la ponctuation dans l'ensemble du texte.
- Texte très court (non-respect de la structure du texte, le texte n'a pas conclusion)

Plan sémantique

- Une concordance du lexique avec le sujet traité
- L'ensemble des phrases est sémantiquement convenable, il y'a un accord et un enchainement entre les paragraphes (cohérence et cohésion bien travaillé).

- Les informations sont pertinentes et cohérentes dans l'ensemble du texte.

Plan pragmatique

- Les phrases sont variées et adaptée au type du texte.
- Le texte dans l'ensemble est cohérent.
- Un choix du type d'écrit approprié qui atteint son but recherché.

Groupe03

Plan matériel

- Le texte dans son ensemble est compréhensible, les mots et les lettres sont bien clairs.
- La ponctuation est souvent respectée.
- Le texte est bien organisé.

Plan sémantique

- Les phrases sont sémantiquement correctes (l'emploi du lexique approprié au sujet, qui assure cohérence thématique du texte dans son ensemble).
- Les informations apportées dans ce texte sont homogènes. Tout en respectant le type du texte à produire.
- Un vocabulaire qui répond à la consigne.

Plan morphosyntaxique

- Des fautes morphologiques comme : «le phénomène/ la phénomène».

Plan pragmatique

- Cohérence et cohésion bien travaillé.
- Le texte dans son ensemble est bien respecté.
- Les phrases sont variées et bien ajustées (dans la majorité).

Groupe04

Plan matériel

- L'écriture est illisible, les signes de ponctuation ne sont pas respectés (notamment la majuscule).
- Le texte dans l'ensemble n'est pas aéré.
- **Plan sémantique**
- Le lexique est adéquat au thème proposé, des phrases dans l'ensemble sont sémantiquement acceptables
- Un vocabulaire et un type d'écrit adapté.
- Les informations citées dans le texte sont pertinentes et cohérentes.

Selon le Plan morphosyntaxique

Le texte plein de fautes.

Des fautes morphologiques liées à une mauvaise connaissance de l'orthographe, comme :«beaucoup /boucoup».

Selon le Plan pragmatique :

- La variété des phrases employées.
- Le texte dans son ensemble est cohérent.
- Le respect du type du texte (mais le texte est très court) ainsi que l'emploi du lexique approprié

Le but de notre analyse des productions écrites des apprenants n'était pas de critiquer ou d'évaluer négativement leur écriture, mais de déterminer les raisons de ces erreurs, et à partir de l'analyse des travaux individuels et collectifs, nous avons remarqué des changements significatifs dans leur écriture.

A tous les niveaux (matériel, morphosyntaxique, pragmatique...), ces changements sont liés au travail collaboratif et aux échanges entre apprenants. Et pour démontrer la plus haute valeur du travail collaboratif comme un outil motivant dans la production écrite des apprenants, nous avons choisi deux plans, le plan matériel et le

plan sémantique, pour représenter l'amélioration de la production collective par rapport à la production individuelle.

Sur le plan matériel ou formel

Le plan tient compte de la façon dont le texte est présenté, c'est-à-dire comment écrire un texte explicatif, le texte (l'écriture) doit être lisible, en respectant les bonnes compétences rédactionnelles, il doit respecter certaines normes telles que la ponctuation, la capitalisation et l'organisation du texte (ou mise en page).

Dans les productions individuelles, nous avons remarqué que la plupart des apprenants ne respectent pas la forme du texte explicatif (introduction, développement, conclusion), leur texte est écrit dans un contexte séparé, et le non-respect de la ponctuation (la majuscule), le non-respect de la consigne. Si les productions collectives des apprenants se caractérisent par un respect total de la forme du texte explicatif, ils se sont également améliorés de manière significative dans leur écriture et leur ponctuation, avec un respect quasi total de la ponctuation (majuscules) et donc une prise en charge de la mise en page dans la plupart des copies.

Sur le plan sémantique :

Notre analyse tient compte de l'ordre des idées, de la sélection appropriée du vocabulaire, du lexique et de la langue qui traite le sujet.

La plupart des copies individuelles ne sont pas cohérentes car elles contiennent plusieurs erreurs dans la séquence des idées, des fautes d'orthographe et un vocabulaire de sujet très limité, ce qui affecte négativement le sens général du texte.

Conclusion

Sur la base de notre analyse des deux types de copie (individuelle et collective), nous avons trouvé le travail de groupe très utile, compte tenu des difficultés rencontrées par les apprenants qui écrivaient individuellement le texte, c'est pourquoi nous proposons le travail coopératif comme solution. Des outils de motivation pour améliorer le processus d'écriture des apprenants et démontrer l'incompétence du travail individuel à perfectionner leurs produits, de sorte que le travail de groupe reste comme une solution qui peut aider à améliorer la qualité de l'écriture des élèves.

Synthèse finale des analyses

En concluant, dans cette partie, nous avons adapté une analyse quantitative d'un questionnaire destiné aux enseignants du français.

Les enseignants nous ont répondu sur les questions selon leur expérience, et leurs avis sur la problématique posée sur l'utilité du travail collaboratif, dans la motivation des apprenants lors de la production écrite, ce qui nous aidera à confirmer les hypothèses formulées dans l'introduction.

De plus, après la comparaison faites entres les travaux des élèves (travaux individuels et collectifs), nous avons constaté que l'acte d'écrire est une tâche compliquée qui sollicite d'être guidée de l'enseignant, ainsi que l'intervention de plusieurs compétences scripturales pour améliorer un travail réalisé par l'apprenant. Alors, et afin d'améliorer leur niveau, nous pensons que la production écrite faite en groupe conduit vers une bonne maitrise de l'écrit.

Conclusion Générale

Conclusion Générale

Nous avons constaté que les œuvres produites en collaboration sont meilleures que les œuvres produites individuellement.

Nous tirons les conclusions suivantes :

Le travail des élèves qui travaillaient en groupe était le meilleur, ils étaient plus organisés et structurés, et montraient plus de difficulté, notamment au niveau morpho-syntaxique, que le travail produit individuellement. À ce niveau, les élèves rédigent de meilleurs textes en groupe qu'individuellement. D'abord au niveau formel/matériel, nous avons constaté que les deux types de travail (individuel et de groupe) étaient bien rythmés.

Pour les écrits produits collectivement, nous avons remarqué qu'ils étaient bien organisés, avec une meilleure ponctuation et une meilleure structure d'ensemble. Cependant, des travaux individuels ont montré que la moitié des élèves rencontrent des difficultés à ponctuer correctement leurs paragraphes. Prochain,

Ensuite, sur le plan sémantique, les textes écrits collectivement sont plus cohérents, car pour les devoirs individuels, nous avons constaté que certains élèves n'étaient pas encore capables de relier leurs idées de manière intelligible. Dans l'œuvre collective, cependant, la cohérence sémantique est garantie, sans contradiction ni ambiguïté entre les phrases.

En morphosyntaxe : Dans ce programme, nous avons remarqué que les textes écrits en groupe comportaient peu de fautes d'orthographe et de grammaire, et que les étudiants faisaient beaucoup d'erreurs dans les devoirs individuels par rapport aux textes écrits individuellement. Après cette petite comparaison, nous remarquons que le travail collaboratif est une stratégie très efficace pour développer des compétences bibliques, car il permet aux apprenants de développer leurs capacités d'écriture.

Cette stratégie, bien que difficile à mettre en œuvre, e Il est toujours bénéfique et efficace pour les apprenants rencontrant des difficultés d'écriture. Le travail de groupe est plus utile que le travail individuel lors d'un événement L'écriture, elle, joue un rôle très important dans l'amélioration et le développement des compétences bibliques. La collaboration dans les activités d'écriture rend les élèves plus motivés et autonomes, et les apprenants au sein d'un groupe peuvent exprimer leurs pensées, leurs émotions et leurs idées facilement et librement, même s'ils sont timides. Ils se sentent en confiance.

Bibliographie

Bibliographie

- Alain Baudrit, « L'apprentissage coopératif », de Boeck supérieur, Pédagogies en développement, 2éme édition, avril DeBoeck,2007, p17.

- Anaïs Ducher, « Évaluation de l'impact du travail coopératif en petits groupes sur la motivation et les apprentissages des élèves en SVT », Education, 2009, p 03.

- Annick Davisse, « Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ?», *Revue française de pédagogie* [En ligne],171|avril-juin2010, misenlignele01juin2014, consulté le21décembre2020, consulté le 23 novembre 2021.

- **BARLOW. M,** Le travail en groupe des élèves, ARMOND COLIN, Paris, 1993, p53.

- BEN AFOU SABRINA, les erreurs récurrentes dans les productions écrites en FLE. Chez les élèves de Secondaires, thèse de master, université de Biskra .2014/2015.

- BOUCHARD cite par pouliot, 1993. P 120.

- Bruno. J, La communication, Boeck, Bruxelles,1ère édit,2009, p07

- C'est un logiciel de gestion de versions ou VCS, pour version control system : est un system qui permet de stocker un ensemble de fichiers en conservant la chronologie de toutes les modifications qui ont été effectuées dessus. En permettant notamment de retrouver les différentes versions d'un lot de fichiers connexes.

- CABIN. Phet DORTIER. J. F, La communication État des savoirs, 3ème, éd, vol412, p164.

- Claude Springer, « Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Enligne],34(2) |2018, p13, mis en ligne le 20 juin 2018, consulté le 23 novembre 2021.

- Claude Springer, « parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numériques, Revue internationale e pédagogie de l'enseignement supérieur, 2018, P13, mis en ligne sur : journals.openedition.org, publié le 20 juin 2018, consulté le 21 novembre 2021, à 15 :00.

- CORMIER. S, La communication et la gestion, Presse de l'université de Québec, Canada,3ème édit,2000, p23.

- CUQ. J. P. Dictionnaire de la didactique de FLE, éditions Ophrys, Paris, 2008. P 76.

- David Galiana, « Travail Collaboratif : Les 6 bénéfices du Travail Collaboratif », mis en ligne sur : wimi-teamwork.com, le21 novembre 2018, consulté le 21 novembre 2021, à 09 :00.

Bibliographie

- De Boeck, Bruxelles, 2000, p : 32.

- DOLORME. Charles ‘évaluation en question. Paris. Juillet. 1987.p155

- DUBOIS, J. Dictionnaire de Ling et des sciences du langage 156.

- **DUMAS-Carré. A** et **GOFFARD. M,** Rénover les activités de résolution de problèmes en physique, ARMAN DCOLIN, Paris,1997.

- Enseignement du français 7 AF. Livre du professeur. Ministère de l’éducation. IPN. Alger, (1992 :3).

- Équipe de Bien Enseigner, « Travail de groupe en classe : méthodologie, avantages et inconvénients » gestion de classe, mis en ligne sur : www.bienensigner.com, le 26 juillet 2021, consulté le 22 novembre 2021, à 8 :00.

- Faerber Richard, « caractérisation des situations d’apprentissage en groupe », Sciences Et Technologies de l’Information et de la Communication pour l’éduction et la Formation, vol 11, Ontologies pour les EIAH, 2004, p 308.

- Fatima Zahra MOURI, Aouicha OUDJEDI DAMERDJI, "L’enseignement/apprentissage collaboratif une prémisse d’une autonomie langagière assurée : quelle stratégie pour quelles finalités ? Collaborative teaching/Learning a premise of ensured language autonomy: what strategy for what purposes?", Revue des sciences humaines de l’université Oum El-Bouaghi, Vol 8, N°02, Université de Tlemcen, Algérie, 2021, pp 6-7

- Fatima Zahra MOURI, Aouicha OUDJEDI DAMERDJI, ibid., pp 11-12.

- Fayol M. (1992). L’écrit : perspectives cognitives. Les entretiens Nathan ; lecture et écriture. P 108 .109

- G De LANDSHEERE, « Evaluation continue et examens, précis de docimologie », Bruxelles-Labor, Paris , Nathan, , 1976

- Gaïd Le Maner- Idrisi, Laëtitia Renault,” développement du “schéma de genre » : une asymétrie entre filles et garçons ? presses universitaires de France| « enfance », vol 58, 2006, p

- HAYES. Op. Cite p.130

- https://www.bloghoptoys.fr/le-langage-et-la-communication-les-enjeux, publié le 30 septembre 2019, consulté le 23 novembre 2021, à 14 :00.

- Introduction, « l’apprentissage collaboratif : plus qu’une méthode collective ? », p09.

- J. DAURAY et DREY. Apprendre a rédigé. P. 27

Bibliographie

- JEAN Pierre Cuq et Isabelle Gruca, cours de didactique de français langue étrangère, presse-universitaire de Grenoble, 2003, p 178

- Jean-Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International, Paris, 2003, P : 48

- Julie Lyne Leroux, « des pratiques d'évaluation des apprentissages qui intègrent l'utilisation des tics et du web 2.0 au collège. Quels besoins et quels défis ! », rencontre REPTIC-27/04/2017 ? COLLEGE Lasalle, de 11 à 12.

- Laurent Monteil, « Le PASA : lieu d'expression et de resocialisation ? », diplôme d'établissement directeur d'EHPAD et Droits des usagers : enjeux, outils, méthodes », EHESP, 2012, pp 5-7

- Maroua Bouzerdad & Rania Taouil, « l'efficacité du travail collaboratif dans l'apprentissage du FLE : cas des étudiants de 2éme année licence-université 8 Mai 1945 Guelma », mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en didactique et langues appliquées, département des lettres et de la langue française, faculté des lettres et des langues, Université 08 Mai 1945, Guelma, 2019, p 6

- Michel Grangeat. Le travail collectif enseignant. Comprendre l'activité professionnelle pour concevoir la recherche et la formation...Education. Université des Sciences et Technologie de Lille- Lille I,2008, pp 2-3

- N.CATACH, « L'orthographe française », p.288, Nathan, mis en ligne sur : http://ien-saverne.site.ac-strasbourg.fr/marathon/wp-content/uploads/ typologie-erreurs-CATACH.pdf, Consulté le: 20 mai 2022, d'après Medouri Imen, « L'apport de la remédiation dans le traitement des erreurs orthographiques en production écrite /Cas des élèves de 1ère année moyenne CEM :Mohamed ATHMANI M'Chounech wilaya de Biskra.. », mémoire de master, option didactique, faculté des Lettres et des Langues, Département des Lettres et des Langues étrangères, Université Mohamed Khider de Biskra, 2019, pp 38-39

- Puren .C « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Clé international, 1998 .43

- RADIA Belaidi, "Les interactions en classe de FLE : perception des rapports enseignant /apprenant (Cas des élèves de 2éme année moyenne)", mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master, option : didactique des langues-cultures,

Bibliographie

département de des lettres et des langues étrangères filière de français, faculté des lettres et des langues, université Mohamed khider– Biskra, Algérie, p 10

- Robert J. Marzano et Diane E. Paynter, Lire, et écrire : nouvelles pistes pour les enseignants,

- ROBERT, Jean-Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, paris, l'essentiel français ,2e édition,2008, p.7

- ROBERT, J-P, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Ed. OPHRYS, paris2008, P 49

- *SOPHIE MOIRAND. Situation d'écrit /production en français langue étrangère, Paris, 1979.p :09*

- TAGLIANTE C. : « L'évaluation », in Technique de classe – Paris, Clé International. 1993

- Thibet. R, « Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC, Dossier d'actualité de la VST, 43,2009, p06, mis en ligne sur : www.inrp.fr/vst, consulté le 20 novembre 2021, à 12 :00.

- www.itev.fr, consulté le 23 novembre 2021, à 15 :00.

- Yassine Jelmam, « Travail collaboratif et interactions dans les forums de discussion fermés : Cas d'élèves ingénieurs tunisiens » Questions Vives, Vol 7, N° 14,2010, p, mis en ligne sur : journals.openedition.org/questions vives/545, publié le 15 juin 20111, consulté le 20 novembre 2021, à 14 :00

Bibliographie

Résumé

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de FLE pour objectif de montrer l'effet du travail collaboratif dans le développement de la compétence scripturale chez les apprenants de la 1 AS.

Pour atteindre les objectifs visés, nous avons opté pour une étude comparative est qui consiste à comparer les travaux réalisés individuellement et en groupe de deux classes, ainsi qu'une analyse explicative que nous allons suivre dans l'étude du questionnaire distribué aux enseignants du 01ére AS.

Le travail réparti en deux parties majeures : la partie théorique qui est consacrée à définir les concepts clés de la production écrite et le travail collaboratif, et la deuxième partie pratique est centrée pour l'analyse des données reculées de questionnaire et les copies de production écrite.

Mots clés : travail collaboratif, effet, production écrite, compétence scripturale**, enseignement/**apprentissage.

Summary :

Our research work falls within the fild of FLE didactics with the objective of showing the effect of collaborative work in the developement of scripturl competence in students of 01 AS.

The objective of our research is to show the effect of collaborative work in the development of scriptural competence among 1 AS learners. In order to archieve the objectives, we opted for a comparing the work done indiviuelly and in groups of two classes, as well an explanatory analysis which we will follow in the study of the questionnaire distrubuted to the teachers of 01 AS

Keywords : collaborative work, effect, written production, scriptural competence, teaching/learning.

ملخص

يعد عملنا البحثي جزءًا من مجال تعليم FLE بهدف إظهار تأثير العمل التعاوني في تطوير الكفاءة الكتابية لدى طلاب السنة أولى من التعليم الثانوي.

لتحقيق الأهداف، اخترنا دراسة مقارنة تتمثل في مقارنة العمل المنجز بشكل فردي وفي مجموعات من فصلين، بالإضافة إلى تحليل توضيحي نتبعه في دراسة الاستبيان الموزع على معلمي السنة الأولى ثانوي.

ينقسم العمل إلى جزأين رئيسيين: الجزء النظري المخصص لتحديد المفاهيم الأساسية للإنتاج الكتابي والعمل التعاوني، والجزء العملي الثاني يركز على تحليل البيانات الخلفية من الاستبيان ونسخ الإنتاج المكتوب.

الكلمات المفتاحية: العمل التعاوني، الأثر، الإنتاج الكتابي، الكفاءة الكتابية، التدريس / التعلم.

Annexe