

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**  
**MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**  
**ET DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER-BISKRA**  
**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES**  
**FILIERE DE FRANCAIS**



**MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION**  
**DU DIPLOME DE MASTER**  
**OPTION : Didactique langues-cultures**

**Le travail collaboratif**  
**dans l'enseignement / apprentissage de l'expression**  
**écrite de FLE chez les étudiants de 1<sup>ère</sup> année LMD**  
**français à l'Université Mohamed Khider BISKRA**

**Présenté par :**  
DJEROU Hamlaoui

**Dirigée par :**  
Dr. DJOUDI Mohamed

**Membres du jury :**

<b>Président :</b>	Dr KHIDER Salim	Université de Biskra
<b>Examineur :</b>	Dr HASSNI Fadhila	Université de Biskra
<b>Rapporteur :</b>	Dr DJOUDI Mohamed	Université de Biskra

Année universitaire : 2020.2021



## Remerciements

*Je remercie Dieu de m'avoir donné la volonté, la santé et le courage pour accomplir ce travail.*

*Au terme de cette recherche, je tiens à exprimer mes profonds remerciements à mes chers parents pour leurs conseils et encouragements tout au long de mes études.*

*Je remercie en particulier, mon encadreur Monsieur Dr. DJOUDI MOHAMMED pour son aide, ses orientations et ses précieux conseils.*

*Mes sincères remerciements vont également au Dr. OUAMANE NADJETTE, le chef de département des langues étrangères pour tous les efforts qu'elle a fournis et les moyens qu'elle a mis à la disposition des étudiants afin de leur garantir une meilleure formation et de meilleures conditions de travail.*

*Je remercie aussi Monsieur Dr. DAKHIA MOUNIR pour ses orientations et ses précieux conseils.*

*Je remercie également l'enseignante MME BAISSA et les étudiants de 1<sup>ère</sup> année universitaire pour leur accueil et leur aide.*

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

*Je tiens aussi à remercier Bouhania Soraya et Kada Ben Khetta pour leur soutien, leurs encouragements et leurs qualités humaines.*

*Mes reconnaissances vont, de même, à G. Ch et toutes les personnes (amis (es) et famille) qui m'ont soutenu tout au long de mes études.  
Finalement, je veux remercier tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin dans l'élaboration et la finalisation de ce travail.*

*À vous tous Merci !*

# Dédicace

Du profond de mon cœur je dédie ce travail à :  
À la mémoire de la plus chère femme de ma vie, ma grand-mère.

Elle était pour moi ma mère, mon père et toute ma famille.

C'est grâce à elle que je suis là,

Puisse Dieu, le Tout-Puissant l'accueillir en son vaste paradis.

« Mayma tu n'étais pas immortelle mais tu seras pour nous  
tous, éternelle. Aimer sans compter est certainement l'héritage le plus  
précieux que tu as pu nous transmettre. Tu es partie  
trop tôt, j'avais encore besoin de toi, tu laisseras un vide que personne ne  
pourra combler. À jamais dans mon cœur, à  
jamais ton petit cœur. Sachez tous que la mort n'arrête pas l'amour. »

Je dédie aussi cet humble travail à mon père EL HAJ ABED EL KARIM  
Et ma chère Mère TAOUS BOUSLOUGUA.



# TABLE DE MATIERE

---

Introduction Général .....	7
<b>Chapitre I: Le travail collaboratif : une stratégie d'enseignement/apprentissage</b>	
Introduction.....	11
1- L'étymologie du mot collaboratif.....	11
2- Définition du mot "collaboratif" .....	11
3- Définition du travail collaboratif .....	11
4- L'origine du travail collaboratif .....	12
5- La différence entre le travail collaboratif et le travail coopératif .....	13
5-1- Le travail coopératif .....	14
5-2 Le travail collaboratif .....	14
6- Qu'est-ce qu'un apprentissage collaboratif .....	15
6-1- La distinction entre l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif.....	15
6-2- Les caractéristiques de l'apprentissage collaboratif.....	16
8- Les composantes de l'apprentissage collaboratif .....	17
8-1 Le regroupement des apprenants .....	17
8-2 La responsabilité et la coopération .....	18
8-3- L'interdépendance positive .....	18
8-4- Les habiletés coopératives.....	18
8-5- La communication.....	19
9- Les aptitudes travaillées et développées par l'apprenant lors d'un travail collaboratif.....	20
10- Les avantages du travail collaboratif.....	20
11- Trois approches pour réaliser un écrit collaboratif .....	21
<b>Chapitre II: La production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE</b>	
Introduction.....	23
1- La production écrite.....	23
1-1- Définition de l'écrit .....	23
1-2- Définition du texte.....	24
1-3- Définition de la production écrite.....	24
2- La place de la production écrite à travers les méthodologies .....	26
2-1- La méthode traditionnelle .....	26
2-2- La méthode directe .....	26
2-3- La méthode audio-orale (MAO).....	27
2-4- La méthode structuro- globale audiovisuelle (SGAV).....	27

2-5- L'approche communicative.....	27
3- Les modèles de la production écrite .....	28
3-1- Le modèle linéaire.....	28
3-2- Les modèles non linéaires .....	28
3-2-1- Le modèle de HAYES et FLOWER (1980) .....	28
3-2-2- Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA .....	28
3-2-3- Le modèle de DESCHENES 1988.....	29
4- Les difficultés des apprenants en production écrite.....	29
5- La démarche à suivre par l'enseignant en séance d'expression écrite .....	30
6- Le processus d'écriture.....	30
6-1- La planification .....	30
6-2- La mise en texte (la réalisation) .....	31
6-3- La révision collaborative.....	31
7- L'évaluation de la production écrite.....	31

### **Chapitre III : Expérimentation. Recueil et analyse des données**

1- Recueil des données.....	34
1-1- La description du corpus .....	34
1-1-1- Terrain et public .....	34
1-1-2- la classe .....	34
1-2- L'enquête et la collecte des données .....	34
1-2-1- L'organisation de l'espace- classe .....	35
1-2-2- La constitution des groupes .....	35
1-2-3- Le partage des rôles .....	35
1-3- L'activité proposée.....	36
1-4 Le déroulement de l'activité.....	37
2- L'analyse et l'interprétation des données .....	40
2-1- Les critères d'analyse .....	40
2-2- L'analyse des productions écrites réalisées individuellement.....	41
2-2-1- L'analyse des productions écrites d'un point de vue matériel.....	41
2-2-2- L'analyse des productions écrites d'un point de vue sémantique.....	41
2-2-3- L'analyse des productions écrites d'un point de vue morphosyntaxique .....	42
3- L'analyse du travail collaboratif.....	42
3-1- L'analyse des productions écrites d'un point de vue matériel .....	42
3-2- L'analyse des productions écrites d'un point de vue sémantique .....	43
3-3- L'analyse des productions écrites d'un point de vue morphosyntaxique.....	43

4- Une étude comparative entre les productions écrites individuelles et collectives .....	43
Conclusion Générale .....	45
Bibliographie.....	47
Annexes .....	50

***Introduction***

***Générale***

### Introduction

En domaine de la didactique des langues, la production des textes n'est pas une simple transcription, ne consiste pas en la juxtaposition de phrases bien formées, n'est pas une activité subsidiaire à la lecture. Son enseignement/apprentissage en contexte scolaire et social demeure relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire. Selon Vygotski « *Il doit faire abstraction de l'aspect sensible du langage lui-même , il doit passer du langage abstrait, au langage qui utilise non les mots mais les représentations des mots [ ...] Ce caractère abstrait du langage écrit, le fait que ce langage est seulement pensé et non prononcé représente justement l'une des plus grandes difficultés que rencontre l'enfant dans le processus de maîtrise de l'écriture* ». <sup>1</sup>

En fait, pour la plupart des apprenants du français langue étrangère, la production écrite est une préoccupation, depuis l'émergence de l'approche communicative, la production se présente, au même statut que le savoir-écrire en langue maternelle, comme une activité de construction de sens et vise à l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondants à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus. Elle présente un enjeu important chez les enseignants comme chez les apprenants. Ces derniers doivent bien reconnaître l'importance de cette compétence parce qu'elle est une des quatre compétences nécessaires (compréhension de l'écrit, production de l'écrit, compréhension de l'orale et production de l'orale) dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères notamment le français.

En outre, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de FLE, nos étudiants ont d'énormes difficultés en production écrite ; la plupart d'entre eux sont incapables de produire correctement un écrit cohérent et significatif. Donc, l'enseignant doit inventer ou trouver des méthodes d'enseignement ou des pratiques qui lui permettent de faciliter la rédaction d'une production écrite.

Dans notre présente étude, nous nous focalisons sur le travail collaboratif et son apport sur l'amélioration de la production écrite. Cette nouvelle stratégie fait appel au travail collaboratif qui insiste sur l'idée de mettre l'apprenant dans une situation d'interaction afin de réaliser une tâche commune.

Plusieurs didacticiens se sont intéressés au travail du groupe et considèrent l'école comme une société chargée d'interactions et d'échanges. Selon Dewey « *L'école est une communauté de vie à l'intérieur de laquelle les élèves sont amenés à coopérer (...) faire*

---

<sup>1</sup>Vygotski L .S, Cité par Jean-Louis Chiss , *L'écrit , la lecture et l'écriture, Théories et didactiques* , L'Harmattan, Paris, 2012, P. 167.



## Introduction générale

---

*travailler les élèves ensemble, développer leur intérêt personnel pour les relations sociales, favoriser le partage des idées ; voilà ce qu'il cherchait à promouvoir »<sup>1</sup>*

Dans ce travail de recherche, nous nous sommes interrogées sur l'utilité et l'efficacité du travail collaboratif dans la production écrite. C'est pourquoi la problématique que nous pouvons poser tourne autour du travail collaboratif : dans quelle mesure le travail collaboratif peut aider les étudiants de la 1<sup>ère</sup> année Universitaire spécialité Français langue étrangère à améliorer leur compétence de production écrite ?

Pour répondre à cette question nous supposons que :

- Le travail collaboratif mettrait l'apprenant dans une situation réelle permettrait de développer la compétence scripturale des apprenants.
- Ecrire en collaboration stimulerait les apprenants à interagir, et cela amène chacun à faire évoluer et enrichir ses connaissances.

Afin de vérifier nos hypothèses, nous avons adopté une méthode expérimentale en s'appuyant sur une démarche analytique puis comparative menée auprès des apprenants de la 1<sup>ère</sup> année universitaire (spécialité Français langue étrangère) à l'université Mohammed Khider BISKRA.

Notre corpus se présente sous forme des copies d'étudiants ; les productions écrites réalisées en groupe et l'ensemble des textes réalisés individuellement par chaque étudiant.

Nous avons divisé notre travail en trois chapitres. Le premier chapitre intitulé « Le travail collaboratif : une nouvelle stratégie d'enseignement-apprentissage » sera réservé au travail collaboratif, ses origines, ses composantes, ses caractéristiques et ses avantages. Le deuxième chapitre intitulé « La production écrite dans l'enseignement-apprentissage du FLE » où nous entamerons la définition de l'écrit puis, la production écrite, sa place à travers les méthodologies, et ses modèles, nous parlerons également du processus d'écriture, et enfin nous évoquerons l'évaluation de la production écrite. Quant au troisième chapitre, il sera consacré au recueil et l'analyse du corpus.

Notre travail de recherche sera clôturé par une conclusion générale dans laquelle nous allons exposer les résultats auxquelles nous nous sommes arrivés.

---

<sup>1</sup> Dewey, Cité par : BAUDRIT Alain, *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une nouvelle méthode pédagogique*, De Boeck, Bruxelles, 2005,

---

# *Chapitre I*

*Le travail collaboratif : une stratégie  
d'enseignement / apprentissage*

---

### **Introduction**

Dans ce chapitre, nous nous concentrons sur le concept de collaboration ; nous allons d'abord clarifier le concept en fournissant des définitions et des concepts liés à ce concept, puis nous discuterons de son origine, de ses composants et propriétés, et enfin de son utilisation.

La collaboration est une nouvelle méthode d'enseignement qui a émergé dans les années 1970. C'est en fait un moyen établi de motiver et de promouvoir l'apprentissage (il est basé sur la motivation des étudiants).

Avant de comprendre qu'est-ce qu'un travail collaboratif, il nous semble très nécessaire de définir la notion de la collaboration et de connaître son origine.

### **1- L'étymologie du mot collaboratif**

Etymologiquement, le mot collaboratif désigne travailler ensemble. Qui dit travail, dit création ou production.

### **2- Définition du mot "collaboratif"**

Jusqu'aujourd'hui, il n'y a pas une définition précise du mot collaboration du fait de sa proximité avec la notion de la coopération.

Selon le dictionnaire Le Robert, le mot collaboratif vient du mot collaboration qui veut dire « *un travail en commun, un travail entre plusieurs personnes qui génère la création d'une œuvre commune* ». Le travail collaboratif c'est donc, une stratégie qui favorise le travail ensemble entre plusieurs personnes pour la réalisation d'un seul but. Il suppose que les apprenants interagissent pour accomplir l'objectif fixé, chacun selon ses compétences et le rôle qu'il joue dans la dynamique de groupe<sup>1</sup>.

### **3- Définition du travail collaboratif**

La coopération peut être réalisée par un groupe d'étudiants en situation d'apprentissage, ou par une équipe projet en situation professionnelle (entreprise).

Pour parler de collaboration, les élèves doivent se joindre à un petit groupe de travail pour résoudre une tâche signée par tous les membres du groupe.

---

<sup>1</sup> - Le Robert, *Dictionnaire de français*, 2000, EDIF, P.76

Pour Cohen, le travail collaboratif est « *Une situation où les élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été assignée* »<sup>1</sup>.

### **4- L'origine du travail collaboratif**

Yves Reuter<sup>2</sup> rappelle que le travail collaboratif est apparu comme une stratégie d'enseignement qui s'inscrit dans les principes de l'approche constructiviste et socioconstructiviste issus des travaux de Vygotski et de Piaget. Ces derniers accordent une grande importance au travail en équipe qui se fait par « *sa participation à une démarche hypothético-déductif* »<sup>3</sup>.

D'après le constructivisme, l'apprenant construit son savoir à partir de ceux qui sont déjà intégrés jusqu'à l'acquisition de ceux qui sont visés c'est-à-dire l'apprenant construit ses connaissances en modifiant des éléments (représentations) déjà présents : c'est une restructuration conceptuelle à travers les expériences. Cela signifie que l'apprentissage est actif et non passif.

Dans cette approche, l'accent est porté sur le fait que l'apprenant apprend par l'intermédiaire de ses connaissances antérieures « *les savoirs s'acquièrent efficacement lorsque l'apprenant participe à leur construction* »<sup>4</sup>.

En outre, l'approche socio-constructiviste insiste sur le rôle de la dimension sociale dans la construction des apprentissages. Elle met l'accent sur le rôle de l'autre dans la construction des savoirs. Vygotski souligne qu'il existe des processus et interpersonnels : la modification et régulation des représentations se fait en interagissant avec les autres.

« *Au sein du groupe, l'apprenant confronte la façon dont il comprend les choses, prend confiance en soi, s'exprime facilement même s'il est timide, prend de l'assurance en parlant, exerce une pensée critique, pose des questions, et confronte et échange ses idées [...]. La répartition de la classe en groupes hétérogènes basée sur l'existence des écarts des représentations entre les élèves favorise les échanges entre eux et la création d'un conflit Sociocognitif* »<sup>5</sup>. Donc, mettre l'élève autour d'une table avec ses camarades face à une

---

<sup>1</sup> - COHEN. G. Elizabeth, Op. Cit, P.1.

<sup>2</sup> REUTER YVES, *Enseigner et apprendre à écrire*, 1996, Paris :ESF éditeur, P.79.

<sup>3</sup> N. Hirtt. « *L'approche par compétences : une mystification pédagogique* ». [En ligne]. In, *L'école Démocratique*, n°39, septembre 2009. Disponible sur le site : [www.ecoledemocratique.org](http://www.ecoledemocratique.org) (consulté le 24 mars 2017).

<sup>4</sup> BENSALÉM Djemàa « *La pédagogie du projet comme médiation pour le développement de la compétence rédactionnelle en FLE chez des apprenants algériens de 1<sup>ère</sup> année secondaire* », Thèse de Doctorat en didactique, 2012/2013, P. 57.

<sup>5</sup> REUTER Yves .*ibid*, P.83.

situation problème est une stratégie efficace qui permet de créer un conflit cognitif qui rend le plus motivé pour l'aboutissement à une solution au problème posé.

Travailler en collaboration est plus efficace pour les apprenants de langues étrangères car c'est un moyen efficace de les motiver d'un côté à l'autre et elle encourage aussi les étudiants à collecter et à améliorer leurs connaissances à travers des problèmes, la recherche des connaissances, et les interactions. Selon Jaques Andre « *rien n'est plus motivant pour un être humain que de parler de lui, de se sentir écouté et entendu dans ce qu'il pense exprimer le personnel* »<sup>1</sup>.

Selon l'approche constructiviste, l'apprenant progresse tout au long du processus de découverte des connaissances et le savoir représente l'objectif même de l'apprentissage.

Le travail collaboratif a pris ces dernières années une nouvelle dimension avec l'essor des outils informatiques et Internet offrant aux organisations des possibilités nouvelles en matière d'organisation du travail, notamment dans le cadre de la mise en œuvre de projets<sup>2</sup>.

### **5- La différence entre le travail collaboratif et le travail coopératif**

Ces deux termes sont parfois utilisés distinctement malgré qu'ils ne renvoient pas au même mode d'organisation du travail.

La distinction entre travail collaboratif et travail coopératif peut s'effectuer en différenciant les relations existantes entre les membres du groupe (obligation ou liberté).

Donc, il ne faut pas confondre ces deux notions :

#### **5-1- Le travail coopératif**

Il peut être défini comme un travail de groupe ou une collaboration organisée entre plusieurs personnes avec un objectif commun, où les tâches sont divisées en sous-tâches, et chaque tâche est effectuée par un participant.

Chaque intervenant sait quoi faire depuis le début, il se contente de communiquer, d'échanger et de partager des éléments pour atteindre ses objectifs personnels. Enfin, le travail de chacun est rassemblé pour créer un objectif de travail commun. Il s'agit d'une série d'actions graduelles et cohérentes. Toute personne pouvant effectuer l'objectif fixé.

Par ailleurs, le travail coopératif peut être défini comme « *une organisation collective du travail dans laquelle la tâche à satisfaire est fragmentée en sous-tâches. Chacune de ces sous-tâches est ensuite affectée par un acteur, soit selon une distribution parfaitement horizontale dans laquelle tâches et acteurs sont équivalents, soit selon une logique*

---

<sup>1</sup> ANDRE. Jean, maître de conférences à l'université de Poitiers, Directeur d'étude à l'LUFM.

<sup>2</sup> [http://elearning-concepts.com/terminologie\\_constructivisme\\_socioconstructivisme.htm](http://elearning-concepts.com/terminologie_constructivisme_socioconstructivisme.htm)

*d'attribution en fonction des compétences particulières de chacun »<sup>1</sup>. Autrement dit, il s'agit d'une division rationalisée (négociée) d'une tâche en actions qui seront réparties (attribuées) entre acteurs agissant de façon autonome.*

*De ce fait, « le travail coopératif est un travail de groupe hiérarchiquement organisé et planifié impliquant des délais et un partage des tâches selon une coordination précise. La responsabilité de chacun est ainsi engagée sur la seule réalisation des tâches qui leur sont propres »<sup>2</sup>.*

### **5-2 Le travail collaboratif**

Ce type de travail se fait en équipe du début à la fin, et il n'y a pas de tâche fixe ni de répartition des rôles. La collaboration est en fait une situation de travail collectif où buts et objectifs sont partagés. Les membres du groupe travaillent sur les mêmes questions, les responsabilités sont donc collectives. Cette forme de travail collectif nécessite donc des échanges réguliers entre les étudiants et une compréhension globale du déroulement de l'action collective afin que l'interaction interpersonnelle puisse continuer à assurer une continuité globale.

Par ailleurs, Philip.C. Abrami donne une autre définition au travail collaboratif, il le considère comme étant : « *Une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein de groupes ; il faut former ces derniers avec soin afin de créer une interdépendance positive entre les élèves »<sup>3</sup>.*

Le travail collaboratif associe trois modalités d'organisation :

- Il repose sur tous et chacun, dans le projet, de s'inscrire dans un principe d'amélioration continu de chaque tâche et de l'ensemble du projet ;
- Il organise le travail en séquences de tâches parallèles ;
- Il fournit aux participants toute information utile et facile à utiliser sur les autres tâches parallèles et l'environnement de production.

La collaboration se produit lorsqu'un groupe de participants organisés guide et coordonne leur interaction collective vers une finalité dont chacun sait qu'elle ne pourrait être atteinte par un seul acteur. Chaque acteur doit alimenter ses contributions individuelles par celles des autres, donc les apports individuels n'ont de sens que par leur

---

<sup>1</sup> Cerisier, « environnements d'apprentissages collectifs en réseaux » 1 999.

<sup>2</sup> Henri et Lundgren-Cayrol, *L'apprentissage coopératif*, 2001, P. 8

<sup>3</sup> ABRAMI, Philip. C. et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Edition de la Chenilière, Montréal, 1996, P.11.

intégration à tous les autres et non par leur seule juxtaposition pour résoudre ensemble un même problème.

Dans le cas où le but à atteindre est l'acquisition de compétences, nous parlerons d'un apprentissage collaboratif.

### **6- Qu'est-ce qu'un apprentissage collaboratif**

Concernant la définition exacte de l'apprentissage collaboratif, il n'y a pas de consensus dans la communauté scientifique, et elle est souvent confondue avec le concept d'apprentissage coopératif.

L'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif font référence aux apprenants pour accumuler des connaissances en interagissant avec d'autres apprenants, les échanges et le partage des informations et la confrontation des points de vue.

Bien que désignant l'aspect collectif de l'apprentissage, ces deux notions renvoient à des modes d'organisation très différents.

L'apprentissage collaboratif est une stratégie d'enseignement qui sert à former les apprenants en petits groupes hétérogènes pour réaliser une tâche scolaire qui sera évalué par l'enseignant à la fin du travail. Selon Vienneau Raymond « *c'est une stratégie d'enseignement par laquelle un certain nombre d'élèves sont regroupés pour réaliser une tâche scolaire dans un climat d'interdépendance positive et de responsabilité individuelle et collective à l'égard des apprentissages effectués par chaque membre d'équipe* »<sup>1</sup>. En somme, l'apprentissage collaboratif est une bonne stratégie qui installe chez l'apprenant des valeurs éducatives lui permettant de s'adapter et d'agir dans les différentes situations de vie. Elle apprend aussi chez lui l'acceptation des autres.

#### **6-1- La distinction entre l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif**

Dans leur ouvrage "Apprentissage collaboratif à distance" (2001), les auteurs Fr. Henri et K. Lundgren-Cayrol apportent cette distinction entre coopération et collaboration : « [...] pour induire l'apprentissage, la collaboration mise autant sur la réalisation de la tâche par l'apprenant que par le groupe, contrairement à la coopération qui propose à l'apprenant de s'acquitter d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche »<sup>2</sup>. Lorsque plusieurs auteurs contribuent à une même publication tout en travaillant isolément sur leur texte respectif, ils coopèrent, mais ne collaborent pas. Toutefois, lorsque

---

<sup>1</sup> VIENNEAU. Raymond, *Apprentissage et Enseignement, Théories et Pratiques*, Chenelière Éducation, Paris, 2011. P. 190.

<sup>2</sup> .Ibid.

plusieurs auteurs travaillent sur un même texte, apportant chacun leur contribution et partageant leurs idées, ils collaborent.

Par ailleurs, John Dewey donne une autre définition de l'apprentissage coopératif « *Est une pratique qui repose essentiellement sur trois facteurs indispensables ; lesquels : la communication entre les individus, la libre interaction entre eux et la conscience des buts communs* »<sup>1</sup>.

### **6-2- Les caractéristiques de l'apprentissage collaboratif**

- Il n'y a pas de répartition des tâches entre les apprenants. Ces derniers participent ensemble à l'élaboration de chacune des étapes de la production du travail.
- Il est particulièrement difficile d'identifier les contributions individuelles car elles vont fusionner et ne pas se juxtaposer.
- Comme le travail est constamment collectif, il implique l'échange de points de vue, l'engagement mutuel, la motivation, la confiance, ainsi que des capacités à argumenter, à écouter et à respecter l'avis des autres.
- Les compétences sociales sont d'avantage sollicitées ; ce qui participe à l'émergence d'une intelligence collective.
- Les interactions entre les apprenants sont indispensables. Elles impliquent des aptitudes spécifiques, des règles et un accompagnement de la part de l'enseignant. Elles permettent d'assurer en permanence la cohérence des actions pour effectuer une même tâche et d'atteindre l'objectif visé.
- La responsabilité est partagée et assumée collectivement par l'ensemble des contributeurs.
- Cette pratique permet aux apprenants d'échanger et de communiquer pendant le travail pour arriver à leur objectif fixé au début<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> DEWEY.John, *Démocratie et Education, Introduction à la philosophie de l'éducation*, L'âge d'homme, 1983, P,9.

<sup>2</sup> <http://www.enseignement.be/index.php?page=27902&navi=4409>



## **8- Les composantes de l'apprentissage collaboratif**

Plusieurs didacticiens affirment que le fait de placer les apprenants en groupes ne garantit pas d'avoir un vrai apprentissage « *Le fait de placer des élèves autour d'une table ne garantit pas qu'ils vont coopérer* »<sup>1</sup>.

Pour avoir un apprentissage coopératif, plusieurs éléments entrent en jeu :

### **8-1 Le regroupement des apprenants**

Dans un travail collaboratif, mettre les apprenants en petits groupes nécessite une grande information de la part de l'enseignant, car c'est lui qui va évaluer les résultats de cette activité.

Il existe plusieurs façons de regroupement des apprenants pendant le travail collaboratif. Parmi lesquels nous citons quelques-uns :

**Le regroupement de base** : qui est basé sur l'hétérogénéité du groupe.

**Le regroupement par champ d'intérêt** : qui insiste sur la manière dont les apprenants souhaitent travailler.

**Le regroupement aléatoire** : se fait selon l'ordre alphabétique des noms des apprenants.

**Le regroupement par libre choix** : ce type de regroupement donne le libre choix aux apprenants.

#### **Le partage des rôles :**

L'un des facteurs essentiels pour l'organisation, l'efficacité de travail de groupe est d'accorder à chaque participant un rôle « *Une fonction déterminée qu'un individu est appelé à exercer dans le groupe* »<sup>2</sup>.

De ce fait, Barlow distingue différents rôles :

- **Une personne-ressource** : les participants recourent à cette personne qui est compétente dans certains domaines.
- **Un secrétaire** : Il note les renseignements importants.
- **Un scripteur** : celui qui écrit les phrases et le texte.
- **Un porte-parole** : qui ouvre la discussion, il explique les sujets de l'échange et montre l'intérêt que présente le sujet.
- **Un participant chargé de conclusion** : qui clôture la discussion par le mot final à propos des sujets.

---

<sup>1</sup> JODOIN, Jean Pierre, *Règles de vie et coopération*, Revue. Vie pédagogique. N° :119, Avril.

<sup>2</sup> BARLOW, Michel, *Le travail en groupe des élèves*, Armand Colin, Paris, 1993, P.53.

- **Vérificateur** : Il vérifie si tout le travail a été fait et vérifie si le travail répond aux exigences.

L'organisation du travail collaboratif connaît un élément magistral qui est le « *leader* », ce dernier est chargé de plusieurs rôles, tant qu'il amorce l'interaction au sein du groupe, empêche les membres de s'écarter du sujet et favorise une évaluation.

### **8-2 La responsabilité et la coopération**

Pendant le travail collaboratif, chaque membre du groupe a un rôle, il doit produire des savoirs, et aider ses partenaires à apprendre donc, l'apprenant est responsable de son apprentissage comme Abrami a déclaré « *A veiller à son propre apprentissage tout en aidant les membres du groupe à atteindre l'objectif visé* »<sup>1</sup>. De ce fait, l'apprenant tire d'avantage de cette activité dans la mesure où il cherche, échange, déclare ses connaissances à ses camarades afin d'établir une mise en commun qui vise le développement de ses compétences.

### **8-3- L'interdépendance positive**

Dans un travail collaboratif « *il y a une interdépendance positive quand le succès d'une ou d'un élève augmente les chances de succès des autres* »<sup>2</sup>. Ce qui nous permet de dire que le travail collaboratif nécessite une interdépendance positive, tous les membres doivent aider s'entraider, chacun va faire appel à ses prérequis puis les déclare à leurs partenaires afin d'accéder à un résultat positif. Par contre l'interdépendance négative qui amène les apprenants à travailler individuellement pour que les uns soient contre les autres.

L'interdépendance positive est une méthode améliorative qui permet aux apprenants à être plus motivés et plus actifs.

### **8-4- Les habiletés coopératives**

Selon Elizabeth. C « *les élèves doivent comprendre pourquoi l'enseignant introduit les petits groupes et pourquoi les habiletés de travail de groupe sont importantes* »<sup>3</sup>.

Un autre élément qui est très importante dans le travail collaboratif, celui des habiletés coopératives.

Les spécialistes de l'éducation considèrent que les habiletés coopératives regroupent deux types d'habiletés : sociales et cognitives pour que les apprenants puissent coopérer et sachent travailler ensemble « *certaines visent à l'acquisition de compétence de base, d'autre*

---

<sup>1</sup> ABRAMI, Philip. C. et al, *op.cit*, Les Edition de la Chenilière, Montréal,1996, P.87.

<sup>2</sup> Ibid P. 74.

<sup>3</sup> COHEN, G. Elizabeth, *Le travail de groupe :stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*, Les édition de la Chenilière, Montréal, 1994,P.41.

### ***Chapitre I : Le travail collaboratif : une stratégie d'enseignement et d'apprentissage***

*mettent l'accent sur les habiletés cognitives de haut niveau, tandis que d'autres ont pour but d'améliorer les habiletés sociales »<sup>1</sup>.*

#### **8-5- La communication**

##### **Le rôle de l'enseignant dans un travail collaboratif**

Afin de collaborer plus efficacement, il devrait y avoir une interaction verbale entre les membres du groupe, car chaque apprenant cherche des idées et les transmet à ses camarades de classe (c'est le flux d'informations dans le groupe), alors il explique, demande, répond, communique, et accepte la mise en œuvre des tâches planifiées.

Dans un travail de groupe, le rôle de l'enseignant se change, comme l'affirme Cohen. E « *Le travail de groupe change radicalement le rôle de l'enseignant, il n'a plus assumé seul la supervision directe des élèves et la responsabilité et veiller à ce qu'il fasse leur travail exactement comme il leur indique »<sup>2</sup>.*

Nous pouvons donc résumer ses rôles dans les trois points suivants :

Au début du travail, il s'agit d'un observateur. Il observe la manière dont les apprenants travaillent, et la tâche accomplie.

Pendant le travail, il charge du rôle d'un intervenant, il aide ses apprenants quand ils confrontent des obstacles.

A la fin du travail, il joue le rôle d'un évaluateur afin de procéder à la mise en commun de travail de groupe.

##### **L'évaluation du travail collaboratif**

Il y a plusieurs possibilités pour évaluer :

- L'enseignant peut évaluer le groupe d'apprenants lors du travail. Ceci suscite des difficultés au point que l'enseignant ne peut pas en permanence contrôler, en écoutant, en observant le travail de chaque groupe.
- Le groupe évalue lui-même, cela suppose que les apprenants aient un œil critique sur le travail qu'ils puissent auto-évaluer le fonctionnement de leur groupe.
- Les groupes s'évaluent mutuellement, au temps qu'ils travaillent ils puissent suivre la progression des autres groupes.

---

<sup>1</sup> *Op-cit, P.45.*

<sup>2</sup> COHEN Elizabeth, *Le travail de groupe, Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*, Chenelière, Montréal, 1994, p. 104.

## **9- Les aptitudes travaillées et développées par l'apprenant lors d'un travail collaboratif**

- L'esprit d'analyse, la réflexion et l'esprit de synthèse contribuant au développement d'une pensée personnelle ;
- Des aptitudes et des capacités à rechercher, à trouver la bonne information, à la traiter, à l'analyser, à l'évaluer et à la partager ;
- Des capacités à prendre en compte l'apport des autres, à confronter ses représentations, à formuler et à résoudre des problèmes en groupe ;
- Des compétences sociales comme la tolérance ;
- Des aptitudes à communiquer oralement et par écrit, à échanger, à écouter, à accepter le compromis en vue d'atteindre un objectif commun. Il s'agit donc également d'améliorer sa prise de parole en public pour expliquer, commenter, argumenter et exprimer ses idées;
- Dépasser sa timidité, sa peur du jugement de l'autre ;
- Développer sa confiance en soi en prenant conscience de la possibilité d'apporter de la valeur ajoutée aux productions communes et par le sentiment de fierté d'y avoir participé;
- S'approprier la matière et les critères d'évaluation ;
- La motivation ;
- L'autonomie...

## **10- Les avantages du travail collaboratif**

Au niveau du groupe, le travail collaboratif a également de nombreux avantages :

- Il fait apparaître une dynamique de groupe qui peut faire émerger une véritable "culture" collaborative.
- Cette dynamique permet notamment le partage et la mise en commun des compétences et des connaissances, ainsi que leur transfert vers les apprenants initialement plus faibles.
- Cette dynamique collective donne la possibilité à chacun d'endosser un rôle de "leader" ; ce rôle peut donc sans cesse être réattribué au sein du groupe.
- Le travail collaboratif permet de valoriser les compétences de chaque apprenant et offre au groupe la possibilité de mobiliser l'intelligence collective en vue de réaliser un projet commun, d'atteindre un objectif et de choisir les solutions adaptées aux problèmes posés.

- Le travail de groupe présente davantage à motiver les apprenants comme a dit Jaque Andre « Rien est plus motivant pour un être humain que de parler de lui de se sentir écouté et entendu dans ce qu'il pense exprimer le personnel »<sup>1</sup>.
- Le travail collaboratif renforce les liens et développe les relations interpersonnelles entre ses membres. Donc, c'est un facteur qui favorise la socialisation.
- Ce type de travail aide les apprenants à diminuer les erreurs grâce aux investissements collectif des membres d'un groupe.
- Le travail de groupe développe l'autonomie et la créativité chez l'apprenant « L'enseignant s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité à respecter et à tirer partie de leur diversité, à valoriser leur créativité et leur talent donc à développer leur autonomie dans le travail »<sup>2</sup>.

### **11- Trois approches pour réaliser un écrit collaboratif**

Réaliser un écrit collectif peut se faire de différentes manières, selon trois niveaux de collaboration :

Un membre commence par rédiger un article qui est ensuite modifié et enrichi par un autre membre et ainsi de suite jusqu'à obtenir un « document » jugé complet par le groupe et faisant l'objet d'un consensus.

Une approche plus coopérative que collaborative consiste à ce que chaque membre travaille sur une partie de l'article. Les diverses parties produites sont ensuite reliées entre elles et harmonisées pour former un seul et même article.

Une variante de ce type de coopération est que chaque participant effectue une partie du travail selon ses propres capacités et inclinations ; par exemple, un membre écrit, un autre corrige, le troisième lit, etc.

Enfin, l'approche la plus collaborative est peut-être celle qui implique tous les membres de la conception à la réalisation de l'écrit, celle où il n'y a pas véritablement de distinction de rôle. Chacun participe ainsi aux différentes phases.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> ANDRE Jaques, maître de conférences à l'université de Poitiers Directeur d'étude à l'LUFM.

<sup>2</sup> Circulaire N 27-123- du 23 mai 1997 parue dans le bulletin officiel N 22-29.

<sup>3</sup> <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/apprent/page9c.html>

---

# *Chapitre II*

*La production écrite dans  
l'enseignement /apprentissage du FLE*

---

## **Introduction**

Dans ce deuxième chapitre, nous allons qualifier la notion de la production écrite. D'abord, nous allons déterminer l'écrit, et ce en nous renvoyant aux propos de certains didacticiens. Ensuite, nous approcherons la production écrite et la place qu'occupe à travers les méthodologies et ses modèles. Nous invoquerons également le processus d'écriture.

A la fin de ce chapitre, nous fréquenterons l'évaluation de la production écrite.

### **1- La production écrite**

Avant de définir la production écrite, il est important de comprendre qu'est-ce qu'un écrit ?

#### **1-1- Définition de l'écrit**

Le mot écrit vient du verbe (écrire) qui désigne : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières* ». <sup>1</sup>

L'écrit est un champ ou domaine très large qui unis diverses activités que les apprenants doivent apprendre au sein de la classe tel que la lecture, la graphie, l'orthographe et la production de différents textes.

Selon Cuq, en didactique des langues, l'écrit se définit par opposition à l'orale, selon Cuq « *dans son sens le plus large, par opposition à l'orale, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu...* ». <sup>2</sup>

En outre, l'écrit est l'une des deux figures de la communication ou le scripteur va partager ses idées et ses sentiments avec son lecteur. Autrement dit, l'écrit est constitué comme des messages s'inscrivant dans des situations de communication interactives entre un scripteur et un lecteur.

---

<sup>1</sup> - ROBERT, Jean Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, l'essentiel français*, 2e édition, 2008, P. 76.

<sup>2</sup> - CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, clé international, 2003, PP. 78-79.

## **1-2- Définition du texte**

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

### **1-2-1- Les types de texte**

Il existe plusieurs types de texte, lesquels :

- **Le texte narratif** : se caractérise par le récit, le scripteur raconte une suite d'actions ou d'évènements, réels ou imaginaires qu'il inscrit dans le temps.
- **Le texte descriptif** : il s'agit de la description d'une personne, d'un lieu, ou d'un objet. si l'acte d'écrire favorise le savoir et la mémoire, la mise en scène du vocabulaire et sa distribution thématique répondent à des règles textuelles qui différencient l'énumération de la description.
- **Le texte argumentatif** : dans ce genre du texte, on défend ou on dénonce un point de vue pour convaincre une personne par une opinion personnelle en justifiant par des arguments, en illustrant par des exemples.
- **Le texte explicatif** : sert à expliquer un phénomène scientifique ou un évènement en donnant les causes et les conséquences de chacun.
- **Le texte injonctif ou prescriptif** : vise à énumérer des conseils ou des ordres .il se caractérise par l'emploi du l'infinitif, le subjonctif et le conditionnel.

### **1-3- Définition de la production écrite**

La production écrite est l'une des quatre compétences à faire acquérir aux apprenants dans le processus d'enseignement /apprentissage des langues étrangères : compréhension de l'orale, production de l'orale, compréhension de l'écrit et production de l'écrit.

Cette compétence se distingue nettement de la production de l'orale bien qu'elles soient toutes les deux formes de la communication.

Le dictionnaire Larousse a défini la production orale comme suit : « *écrire à l'aide d'un crayon ou d'un stylo, ou de tout autre moyen, un tracé sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organisés (rédigés) dans le but de conserver ou de transmettre un message précis (appelé l'énoncé). L'écriture est donc un support (on dit aussi un canal) permettant à celui qui écrit de s'adresser à une autre personne à laquelle le message est destiné* ».<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> - Le dictionnaire Larousse 1997, P.6.



D'après cette définition, la production écrite est la mise en place et la réalisation de l'orale sur une feuille car elle est considérée comme un message écrit par un scripteur, destiné à un lecteur.

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

Plusieurs didacticiens définissent la production écrite par rapport à la production orale. Selon Schneuwly la production écrite est « *la possibilité de représenter la langue orale par un système visuel* »<sup>1</sup>.

On comprend que la production orale et la production écrite sont deux concepts opposés qui constituent deux codes différents qui installent une relation intime entre le scripteur et le lecteur dans une situation de communication.

Cuq et Gruca ont également proposé une définition de la production écrite « *écrire c'est réaliser une série de procédures de résolution de problème qu'il est quelque fois délicat de distinguer* »<sup>2</sup>.

Alors, la production écrite est l'ensemble de tâches à faire accomplir pour la résolution des problèmes.

Pour Moirand, toute une production écrite exige cinq niveaux de compétences :

- **Une compétence linguistique** : la compétence et la capacité d'utiliser les structures grammaticales, phonétiques, lexicales, textuelles de la langue.
- **Une compétence référentielle** : « *connaissance des domaines d'expérience et des objets* »<sup>3</sup>;
- **Une compétence socioculturelle** : « *connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle* »<sup>4</sup> ;
- **Une compétence cognitive** : la compétence de construction du savoir ;

---

<sup>1</sup> - SCHNEUWLY, Bernard, *le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988, P.45.

<sup>2</sup> - CUQ, Jean Pierre et GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, coll, FLE, Ed Presse universitaires de Grenoble, Paris, 2002, P.178.

<sup>3</sup> - Moirand, S, "*Enseigner à communiquer en langue étrangère*", Paris, Hachette, 1982.

<sup>4</sup> - Ibid

- Une compétence discursive (pragmatique) : la capacité de produire un texte écrit correspondant à une situation de communication (la capacité d'utiliser les différents types de discours).

## **2- La place de la production écrite à travers les méthodologies**

La production écrite a été souvent considérée comme un ensemble de savoirs à faire acquérir selon un mode hiérarchique.

Les nouvelles méthodologies d'enseignement /apprentissage du FLE accordent une grande importance à l'écrit qui vise l'installation des savoir-faire chez l'apprenant.

### **2-1- La méthode traditionnelle**

Elle est particulièrement appelée la méthodologie de grammaire- traduction, elle fut largement adoptée à la fin du 17<sup>ème</sup> siècle et la première moitié du 19<sup>ème</sup> siècle.

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

La culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques produites dans le pays où l'on parle la langue étrangère.

Cette méthodologie utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de langue. Elle a connu une évolution par l'introduction de la version-grammaire (traduction) dont les pratiques consistaient à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot dans la langue maternelle.

Beaucoup de chercheurs considèrent que son utilisation massive a donné lieu à de nombreuses évolutions qui ont abouti à l'apparition des nouvelles méthodologies modernes.

### **2-2- La méthode directe**

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

L'objectif de cette méthodologie était pratique. Le passage à l'écrit restait au second plan, il était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève savait déjà bien employer oralement, c'est ce que certains ont nommé « un oral scripturé ». La progression vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions des récits lues en classe et enfin par des exercices de composition libres, ce qui montre que l'écrit occupait une place seconde en méthodologie directe.

### **2-3- La méthode audio -orale (MAO)**

La méthodologie audio-orale est née au cours de la deuxième guerre mondiale (1956/1965) au Etats Unie, pour répondre aux besoins de l'armée américaine.

Sous cette méthodologie on privilégiait surtout l'oral, l'écrit n'était qu'une excuse pour mettre en pratique des connaissances sur les règles de la grammaire de la langue cible. Les exercices écrits consistaient à des exercices structuralistes de substitution.

La méthodologie audio-orale met l'accent sur la création d'automatismes linguistiques chez l'apprenant au moyen de la répétition. Grace à cette méthode l'apprenant devrait être capable de produire des énoncés corrects sans réfléchir et sans analyser de sa part.

### **2-4- La méthode structuro- globale audiovisuelle (SGAV)**

Cette méthodologie est apparue au cours des années 1950/1960 (la deuxième guerre mondiale). C'est aussi sous cette approche on soulignait l'importance de la communication dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, mais, encore une fois, c'était l'oral qui prédominait. L'écrit devait venir une fois que l'apprenant était sensibilisé à la langue cible à travers l'écoute de documents oraux. La pratique de l'écrit se limitait alors à des dictées et à l'imitation de textes modèles présentés au début de la leçon.

### **2-5- L'approche communicative**

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction à la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle.

Les principes de cette approche donnent définitivement une place très importante à l'écrit comme instrument réel de communication et d'interaction sociale. Les pratiques sont aussi variées que les nécessités de communication de l'écrit de l'apprenant. Elles vont de la rédaction d'un petit mot adressé au voisin, à la rédaction de textes complets visant la communication d'idées ou formes de pensées.

### **3- Les modèles de la production écrite**

Les modèles de production écrite sont classés en deux grands types, un modèle linéaire et les modèles récursifs de type non linéaire où le texte s'élabore en correspondance avec des activités de niveaux différents.

#### **3-1- Le modèle linéaire**

D'après Rohmer 1965 le processus de production écrite se subdivise en trois grandes étapes : la pré-écriture qui comprend l'élaboration du plan et de la recherche d'idées ; l'écriture c'est-à-dire la rédaction du texte, et enfin, la réécriture où le scripteur révise son texte et apporte des corrections au niveau du fond et de la forme. Alors le résultat de ces trois étapes c'est alors la production écrite.

#### **3-2- Les modèles non linéaires**

Il existe trois modèles de production écrite non linéaires :

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

Ce modèle a été élaboré à partir de la technique de la réflexion à haute voix (think aloud) selon laquelle les sujets rédigent un texte tout en expliquant oralement de quelle façon ils s'y prennent.

Ce modèle se subdivise en trois grandes composantes :

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

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

##### **3-2-2- Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA**

Bereiter et Scardamalia ont proposé deux descriptions basées sur l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture.

La première description appelée « *connaissances-expression* », décrit la démarche de scripteurs débutants qui rédigent un texte par leurs propres connaissances sans chercher d'autres renseignements. Tandis que la deuxième description « *connaissances-transformation* » présente le cheminement d'un scripteur habile qui sait résoudre ses problèmes pendant la tâche d'écriture.

Ces deux descriptions sont aussi représentatives car elles élaborent et montrent le cheminement de différents types de scripteurs, novices et habiles.

### **3-2-3- Le modèle de DESCHENES 1988**

Dans ce modèle, le psychologue québécois Deschênes met l'accent sur la relation qui existe entre la compréhension et la production écrite en s'inspirant des recherches menées par Hayes et Flower.

Ce modèle comprend deux grandes variables : La situation d'interlocution et le scripteur.

La première grande variable contient tous les aspects qui peuvent avoir une influence sur l'écriture. La seconde variable, celle du scripteur, comprend deux grands ensembles : les structures de connaissances et les processus psychologiques.

Finalement, nous pouvons dire que la production écrite n'est pas une simple activité mais, c'est un résultat d'une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte,

### **4- Les difficultés des apprenants en production écrite**

Il est essentiel de signaler que les apprenants ont de réelles difficultés pendant la réalisation des productions écrites.

Ce problème semble tout à fait normal, parce que les spécialistes du domaine ont mis en évidence l'aspect complexe de cette compétence. J-P Robert affirme que la production écrite est perçue comme « *une activité complexe de production de texte, à la fois intellectuelle et linguistique qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières* ». <sup>1</sup>

Elle n'est une simple tâche, mais c'est un ensemble d'opérations cognitives et de règles langagières.

F. Mangenot (1996) affirme aussi que l'activité d'écriture « *est complexe en langue maternelle, l'est d'autant plus en langue étrangère* ». <sup>2</sup>

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

Les difficultés que rencontrent les apprenants sont de diverses natures :

- **Linguistiques** : qui concernent l'usage de la grammaire, les fautes d'orthographe ...
- **Cognitives** : qui concernent les stratégies textuelles, la cohérence et la cohésion.
- **Socioculturelles** : qui concernent le vocabulaire spécifique à chaque langue.

---

<sup>1</sup> ROBERT, J.P, Op.cit, P. 174.

<sup>2</sup> MANGENOT, (1996), cité par ROBERT, J.P, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Edition Ophays, Paris, 2008, P. 174.

### **5- La démarche à suivre par l'enseignant en séance d'expression écrite**

- \* L'enseignant lit la consigne, et il s'assure si elle a été bien comprise par tous les apprenants.
- \* Il explique par la suite la situation de communication.
- \* Il rappelle certaines caractéristiques du type de texte que les apprenants ont à (ré) produire (article, lettre, invitation...).
- \* L'enseignant explique si la rédaction se fait individuellement ou en groupe.  
Il en profite pour passer auprès des apprenants en classe, lire silencieusement les expressions des apprenants, attirer leurs attentions sur certaines erreurs, en les soulignant au crayon.
- \* L'enseignant souligne les erreurs les plus fréquentes dans les copies, en évitant de mettre une note. Ce qui est plus intéressant serait de repérer uniquement les erreurs les plus fréquentes dans les copies des apprenants. Pour élaborer des exercices de remédiation pour chaque type d'erreurs, afin qu'ils réussissent progressivement à produire des textes en respectant les règles de mise en texte.

### **6- Le processus d'écriture**

Le processus d'écriture est défini, selon le dictionnaire pratique de didactique de Jean Pierre Robert, comme suit : « *Le processus d'écriture est une activité complexe qui repose sur une Situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir-faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. Ce processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité* ». <sup>1</sup>

Le processus d'écriture se caractérise par sa complexité qui place l'apprenant dans une situation où il faut résoudre un problème en se basant sur ses capacités personnelles, ses connaissances, ses habiletés, et ses acquis.

Le processus d'écriture comprend quatre composantes :

#### **6-1- La planification**

C'est la première étape dans ce processus, au cours de laquelle le scripteur fait appel à ses connaissances requises stockées en mémoire à long terme, les réorganise pour avoir une planification à son produit.

---

<sup>1</sup> - ROBERT, J.P, Op.cit, P. 76

Pour Hayes et Flower [la *planification*, c'est une *représentation interne et abstraite des connaissances utilisées pour écrire un texte*].

La planification est une récupération des informations existantes dans la mémoire. Cette étape contient trois aspects :

- **La conception (génération d'idées) ;**
- **L'organisation (regroupement de ces idées) ;**
- **Le cadrage (réajustement de cette organisation en fonction des objectifs)**

Elle consiste à :

- L'analyse de la tâche à accomplir ;
- L'élaboration du plan ;
- L'activation des connaissances antérieures pour les exploiter au cours de la réalisation de la tâche.

### **6-2- La mise en texte (la réalisation)**

La réalisation se focalise aux unités lexicales, leurs structures syntaxiques et les messages produits.... Elle consiste à la gestion des moyens cognitives afin d'accomplir la tâche.

### **6-3- La révision collaborative**

Elle a pour but d'évaluer la production écrite et de vérifier l'adéquation du plan de la rédaction aux objectifs fixés préalablement.

D'après Fayol (1992 -109) : *la révision collaborative est une procédure complexe qui relève de production et implique un retour au texte par une forme particulière de lecture : lecture – évaluation.*

C'est grâce à la révision que le scripteur peut détecter ses erreurs en passant par la relecture de son produit pour qu'il procède par la suite à la correction à travers les diverses opérations : ajout, remplacement, suppression, reformulation...

## **7- L'évaluation de la production écrite**

L'évaluation est la dernière étape d'un apprentissage inscrit dans le cadre d'une séquence, elle est le bilan du parcours d'apprentissage à un stade précis.

Il n'y a pas de véritable apprentissage de l'écrit sans évaluation, c'est ce qu'affirme Michel Pendant :

« Un ensemble d'apprentissage par lesquels on mesure les effets des activités menées sur un public déterminé. En d'autres termes on vise à mesurer la distance entre les intentions pratiques d'un sujet apprenant et les résultats obtenus à l'égard des objectifs fixés »<sup>1</sup>.

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

« L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et de l'intonation de départ »<sup>2</sup>.

L'évaluation n'est pas seulement une aide à l'apprentissage, c'est aussi un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution des compétences des élèves à la fin de la séquence avant d'entamer celle qui va suivre.

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

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

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

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

---

<sup>1</sup> - IPENDANX, Michel, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris, 1984, p. 48.

<sup>2</sup> - Cuq, Jean-Pierre, *Didactique du FLE et seconde*, Paris, CLE, international, 2003, p90



---

# *Chapitre III*

## *L'expérimentation*

---

---

## **1- Recueil des données**

### **1-1- La description du corpus**

#### **1-1-1- Terrain et public**

Nous avons effectué notre expérience au niveau de l'université Mohammed Khider BISKRA, à la faculté des lettres et des langues étrangères grâce à une autorisation remise par le chef du département.

Nous avons choisi le groupe 1 de la première année Français LMD qui comporte 20 étudiants de niveau hétérogène, dont trois étudiants de sexe masculin et le reste était de sexe féminin ; mais, nous avons réalisé notre expérimentation qu'avec 08 étudiants à cause des circonstances de la COVID 19 qui a empêché certains étudiants à assister aux cours et TD.

Nous avons proposé aux étudiants de cette classe une activité d'écriture organisée selon deux moments pour la réalisation à chaque fois une tâche particulière. Ils sont appelés d'abord à réaliser une production écrite en individuel, puis la même activité réalisée en groupe avec l'application du protocole sanitaire (port de la bavette obligatoire et la distanciation requise).

Nous avons opté pour cette démarche afin de vérifier notre hypothèse selon laquelle le travail en groupe (le travail collaboratif) serait plus efficace et plus bénéfique en apprentissage que le travail individuel particulièrement dans les apprentissages complexes telle que la production écrite.

#### **1-1-2- la classe**

La classe dans laquelle nous avons travaillé est vaste, propre et bien organisée en trois rangers.

Les étudiants étaient âgés entre 18 et 19 ans. Leur niveau général était moyen, à l'exception de quelques bons éléments.

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

### **1-2- L'enquête et la collecte des données**

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

---

La réussite de notre travail collaboratif nécessite la mise en place des trois étapes suivantes qui sont :

### **1-2-1- L'organisation de l'espace- classe**

La réussite du travail collaboratif exige une bonne organisation de la classe, c'est pour cela nous avons aménagé cette classe d'une façon qui permet aux étudiants d'échanger, de communiquer, d'interagir et de partager leurs idées facilement.

Par la suite, nous avons placé chaque groupe autour de deux tables d'une manière qu'ils ne soient pas trop près les uns des autres et pour qu'ils puissent travailler sans être gênés. (Avec l'application de protocole sanitaire)

### **1-2-2- La constitution des groupes**

Après avoir organisé la classe, nous avons informé et expliqué aux étudiants qu'ils vont réaliser une activité de production écrite. Puis, nous avons les sollicité qu'ils vont travailler en groupes.

Ensuite, nous avons réparti les étudiants de la classe de la 1<sup>ère</sup> année en deux groupes. Chaque groupe contient trois élèves de niveau moyen et un élément de bon niveau. le regroupement des apprenants est fait selon leurs niveaux scolaires, nous avons regroupé les étudiants selon les consignes de l'enseignante parce qu'elle connaît bien leur niveau mieux que nous.

### **1-2-3- Le partage des rôles**

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

**1-3- L'activité proposée****1-3-1- La fiche pédagogique**

Niveau : 1<sup>er</sup> français / LMD

La durée : 2heure

Projet 1 : La communication

Séquence 01 : Rédiger un texte descriptif

Séance : Production écrite.

Objectifs : *L'apprenant doit être capable de :*

- *Réinvestir ses acquis au cours de la séquence afin de produire un texte descriptif.*
- *Faire la comparaison entre la métaphore et la comparaison et bien l'utiliser.*
- *Employer les pronoms relatifs simples et composés.*
- *Utiliser le temps de description.*

➤ **Les objectifs du travail de groupe :**

- *S'exprimer à l'écrit.*
- *Favoriser les interactions entre les élèves.*

➤ **Le déroulement de la séance**

Comme nous l'avons annoncé précédemment, notre travail de recherche porte sur l'analyse puis la comparaison entre les productions écrites des étudiants réalisées individuellement et en groupe.

Le texte que nous avons proposé aux apprenants est de type « *descriptif* ». Pour ce faire, nous avons demandé aux étudiants de rédiger un texte dont la consigne était :

« *Vous êtes des étudiants à l'Université Mohammed khider Biskra...* »

- *Rédigez un texte qui décrit votre Université.*

A cette consigne, nous avons proposé aux étudiants des éléments à insérer dans leurs productions, lesquels éléments constitueront pour nous des critères d'évaluation de leurs productions écrites.

Veillez réemployer dans vos productions les éléments suivants :

- ✓ *Temps : imparfait ou présent,*
- ✓ *Verbes d'état et des Adjectifs qualificatifs,*
- ✓ *Groupes nominaux prépositionnels,*
- ✓ *Propositions subordonnées relatives*
- ✓ *Métaphores et comparaisons,*
- ✓ *Nombreux champs lexicaux.*

Les étudiants étaient autorisés à consulter leur dictionnaire de français.

Ces consignes et éléments facilitateurs à la production étaient les mêmes que ce soit pour l'activité à réaliser en individuel ou en groupe.

### 1-4 Le déroulement de l'activité

#### Le travail individuel :

Dans un premier temps, nous avons informé les étudiants de l'activité à réaliser, puis nous avons expliqué les consignes qu'ils devraient mettre en œuvre.

Après 10 minutes, les étudiants ont commencé à écrire. Pour les aider et expliciter certains points encore obscurs pour les étudiants, nous passons dans les rangs.

#### Le travail collaboratif :

Après la répartition des étudiants en petits groupes. Les membres de chaque groupe sont réunis autour de deux tables. Une fois les groupes commencent l'écriture, nous étions en train d'interagir avec les apprenants pour observer ce qu'ils font et la manière dont ils travaillent, et comment ils partagent leurs idées, et aussi, pour suivre leur comportement lorsqu'ils produisent un texte écrit ensemble.

Grille d'observation des interactions du groupe 1 et 2				
Critères	Elèves en autonomie		Intervention du prof	
	OUI	NON	Oui	Non
<i>Le groupe se met-il tout de suite au travail ?</i>	X		X	
<i>Le groupe a-t-il compris la consigne de travail ?</i>	X			
<b>Les échanges entre les participants :</b>				
<b>Le ton :</b>				
<i>Calme</i>	X			
<i>Agressif</i>		X		
<i>Violent</i>		X		
<i>Gentil</i>	X			
<i>S'écoutent-ils ?</i>	X			
<i>Se coupent-ils la parole ?</i>		X		
<b>La prise de parole :</b>				
<i>Tout le monde a-t-il pu s'exprimer ?</i>	X			
<i>Y a-t-il eu une parole dominante ?</i>		X		
<i>Le groupe a-t-il été bloqué ?</i>		X		
<i>Les membres du groupe collaborent-ils ?</i>	X			
<b>L'élaboration des réponses :</b>				
<i>Résultent-elles de la réflexion de tous ?</i>	X			
<i>Ont-elles été imposées par un seul ?</i>		X		
<b>Intervention de l'enseignant :</b>				
<i>Explicite la consigne</i>			X	
<i>Donne des conseils</i>			X	
<i>Motive ses élèves</i>			X	
<i>Vérifie le travail de chaque élève</i>			X	
<b>La gestion du temps :</b>				
<i>Le groupe a-t-il eu des soucis pour gérer le temps ?</i>		X		
<i>Le groupe a-t-il terminé le travail demandé ?</i>	X			

## Grille d'observation de chaque élément des groupes 1 &amp; 2.

Les membres du 1<sup>er</sup> groupe :

Critères	E1	E2	E3	E4	Observation
<i>A compris la consigne ?</i>	X	X	X		
<i>N'a pas compris ?</i>				X	
<i>Le travail est partagé ?</i>	X	X	X	X	
<i>Participe à l'activité ?</i>	X	X	X	X	
<i>Ne participe pas ?</i>				X	
<i>Est Impliqué ?</i>	X	X	X	X	
<i>Est Motivé ?</i>	X	X	X	X	
<i>Coopère avec ses pairs ?</i>	X	X	X	X	
<i>Est en difficulté ?</i>				X	
<i>Aide ses camarades ?</i>	X				
<i>Travaille seul ?</i>				X	
<i>Demande de l'aide à ses camarades ?</i>				X	
<i>Demande de l'aide au professeur ?</i>				X	
<i>Utilise des outils d'aide ? (Dictionnaire - cours – portable – Internet...)</i>				X	
<i>Est pertinent (apporte un plus au travail) ?</i>	X				
<i>Ralentit le travail du groupe ?</i>				X	
<i>Leader du groupe ?</i>	X				
<i>Reste solidaire ?</i>				NON	<i>A réintégré</i>
<i>Gère son stress ?</i>				X	
<i>Tient compte de l'avis de ses camarades ?</i>				X	
<i>Est organisé dans son travail ?</i>	X	X			
<i>Son travail est-il soigné ?</i>	X	X			

Les membres du 2<sup>e</sup> groupe :

Critères	E5	E6	E7	E8	Observation
<i>A compris la consigne ?</i>		X	X	X	
<i>N'a pas compris ?</i>	X				
<i>Le travail est partagé ?</i>	X	X	X	X	
<i>Participe à l'activité ?</i>		X	X	X	
<i>Ne participe pas ?</i>	X				
<i>Est Impliqué ?</i>		X	X	X	
<i>Est Motivé ?</i>	X	X	X	X	
<i>Coopère avec ses pairs ?</i>		X	X	X	
<i>Est en difficulté ?</i>	X				
<i>Aide ses camarades ?</i>				X	
<i>Travaille seul ?</i>	X				
<i>Demande de l'aide à ses camarades ?</i>	X				
<i>Demande de l'aide au professeur ?</i>	X				
<i>Utilise des outils d'aide ? (Dictionnaire - cours – portable – Internet...)</i>	X				
<i>Est pertinent (apporte un plus au travail) ?</i>				X	
<i>Ralentit le travail du groupe ?</i>	X				
<i>Leader du groupe ?</i>				X	
<i>Reste solidaire ?</i>	NON				<i>A réintégré</i>
<i>Gère son stress ?</i>	X				
<i>Tient compte de l'avis de ses camarades ?</i>	X				
<i>Est organisé dans son travail ?</i>			X	X	
<i>Son travail est-il soigné ?</i>		X	X	X	

**L'analyse des données des tableaux :**

Pendant la réalisation de notre expérimentation, nous avons constaté que :

Après qu'on a informé les étudiants qu'ils vont travailler en groupes, ils étaient très motivés puisque l'activité d'écriture est une activité très complexe et tous les étudiants ont des problèmes fréquents devant cette tâche.

Avant de commencer la rédaction, les étudiants ont apporté une feuille de brouillon pour élaborer leur plan et en même temps ils ont préparé une double feuille pour écrire le texte réalisé à la fin.

Au début, les étudiants ont trouvé des difficultés pour commencer leurs textes et comment ils vont ouvrir le débat, c'est pour cela nous sommes intervenus pour les aider à introduire facilement leur texte.

Nous avons constaté que les étudiants s'échangent en arabe en usant de quelques mots en français en relation avec le produit demandé ; mais lorsqu'ils demandent notre intervention, ils essayent de parler en français.

Nous avons remarqué que tous les étudiants étaient motivés et actifs. Ils utilisaient beaucoup le dictionnaire du français pour vérifier l'orthographe.

Une fois ils ont écrit deux ou trois lignes, ils vont relire du début ce qu'ils ont déjà écrits pour assurer la cohérence entre les idées, ils font des ratures, suppriment des mots ou ajoutent des autres mots. Ils se corrigent mutuellement.

Nous avons remarqué au début qu'il y a dans chaque groupe un étudiant (E4 et E5) n'ont pas pu participer et ils sont resté solitaire mais après ils ont réintégré avec leur groupes grâce le climat de collaboration et les interactions partager.

Selon l'enseignante, il y avait des éléments qui n'ont pas l'habitude de participer dans la classe par contre ce jour, ils font des efforts remarquables, et ils étaient très motivés. Elle nous a informé aussi que les bons membres n'ont pas l'habitude d'aider les éléments de moyens niveaux, par contre ce jour où nous avons remarqué qu'ils ont créé une bonne atmosphère de solidarité, ils ont expliqué les choses ambiguës, et ils ont demandé leur avis même c'est incorrect.

Nous avons constaté que les apprenants s'encouragent et chacun respecte l'autre. Quand il reste 10 minutes, tous les groupes ont commencé écrire le texte produit sur une double feuille propre pour le donner à l'enseignante.

## 2- L'analyse et l'interprétation des productions écrites

### 2-1- Les critères d'analyse sont :

#### A- Aspects matériels :

- L'organisation de la copie.
- La ponctuation et les majuscules.

#### B- Aspects sémantiques :

- Nombre de connecteurs.
- Vocabulaire : nombre de nouveaux mots et expressions apportées par les apprenants.
- **- Aspects morphosyntaxiques :**
- Respect du système temporel de la description.
- Nombre d'erreurs : des erreurs grammaticales et orthographiques.

### Performances discursives des apprenants en Individuel et en Groupe

Performances comparatives	Critères d'évaluation de la production écrite													
	Production en individuel					Production en groupe								
	Imparf/ Prés	V.d'état/ adj.qual.	GN Pré	PSR	Comp. Méta.	Voc. Riche	Cohérent e et cohésion	Imparf/ Prés	V.d'état/ adj.qual.	GN Pré	PSR	Comp. Méta.	Voc. riche	Cohérence et cohésion
Groupe 1	A1	oui	oui	oui	oui	Oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
	A2	oui	oui	non	oui	Non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
	A3	oui	oui	oui	non	Oui	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
	A4	oui	non	non	non	Oui	non	non	non	non	non	non	non	non
	A5	oui	oui	non	non	Non	non	non	non	non	non	non	non	non
Groupe 2	A6	non	non	non	non	Oui	non	non	non	non	non	non	non	non
	A7	oui	oui	non	oui	Oui	oui	oui	non	non	non	non	non	non
	A8	oui	oui	oui	oui	Oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Totaux	OUI	87.5%	75%	37.5%	50%	75%	50%	50%	50%	100%	100%	100%	100%	100%
	NON	12.5%	25%	62.5%	50%	25%	50%	50%	50%	0%	0%	0%	0%	0%



## **2-2- L'analyse des productions écrites réalisées individuellement :**

### **2-2-1- D'un point de vue matériel :**

En ce qui concerne l'organisation des copies, la moitié des copies ont été mal organisées (quatre copies), cela signifie que les apprenants sont désintéressés.

La moitié des étudiants n'ont pas réparti leurs textes en paragraphes.

Il y a une étudiante qui a écrit qu'un seul paragraphe car elle a trouvé beaucoup de difficultés pendant la rédaction. Une autre étudiante a écrit sur les marges pourtant sa feuille est suffisante pour écrire tout le texte.

Du côté de la ponctuation, la majorité des copies étaient mal ponctuées. Il y avait une copie qui était très pauvre du côté de ponctuation, parce que nous avons constaté une étudiante qui n'a utilisé aucun signe de ponctuation, ce qui désigne que les apprenants ne la donnent aucune importance pourtant la grande valeur qu'elle donne au texte écrit.

Pour l'utilisation du majuscule et minuscule, nous avons remarqué que tous les étudiants ne maîtrisent pas l'emploi de la majuscule sauf une étudiante, car ils ont mis la majuscule après la virgule et au milieu des phrases.

Nous avons aussi constaté que la première copie était mal soignée, elle est pleine de ratures, ce qui montre que l'étudiant est démotivé.

### **2-2-2-L'analyse des productions écrites d'un point de vue sémantique**

Nous avons analysé les productions écrites des étudiants d'un point de vue sémantique.

En ce qui concerne l'articulation des phrases, nous avons remarqué des phrases qui sont mal articulées, et c'est le cas dans les productions des apprenants (A4, A5, A6, A7) qui sont dépourvues des connecteurs. Les apprenants (A3, A2) ont utilisé des connecteurs logiques mais, l'emploi est incorrect. Alors pour le reste des copies (le cas des copies 1 et 8), ils ont bien respecté l'utilisation des connecteurs, (A1 : et, dont, aussi) ; (A8 : d'abord, ensuite, et, enfin).

Quant au vocabulaire, la majorité des apprenants ont donné de nouveau lexique, sauf les deux apprenants (A5 et A6) qui ont utilisé un vocabulaire restreint, cela signifie qu'ils n'utilisent pas le dictionnaire du français, par contre les apprenants (A1, A8) qui ont employé un vocabulaire riche avec des phrases simples pour la description.

### **2-2-3-L'analyse des productions écrites d'un point de vue morphosyntaxique**

Après avoir analysé les productions écrites des apprenants sur le plan morphosyntaxique, nous avons remarqué que la majorité des apprenants n'ont pas respecté le système temporel, voilà ce qui montre que les élèves sont désintéressés.

Il y a aussi des apprenants qui ont conjugué les verbes dans des temps qui n'existent pas, ou ils ont écrit les verbes à l'infinitif (située, a été fondée, vous montrer, se trouvant).

Un autre apprenant a conjugué un verbe placé après une préposition.

Les résultats de cette analyse indiquent que les apprenants ont des difficultés au niveau de la conjugaison.

Les apprenants (A1 et A8) ont respecté le système temporel, ils ont conjugué les verbes au présent de l'indicatif et à l'imparfait.

Pour le nombre des erreurs, nous avons constaté que tous les apprenants ont commis deux types d'erreurs ; des erreurs orthographiques et d'autres de type grammatical. Nous avons compté les erreurs soulevées lors la rédaction, nous avons trouvé aussi que le nombre des erreurs orthographiques est plus que celles grammaticales, (car chaque texte contient plus de 10 erreurs orthographiques). Cela traduit la pauvreté des apprenants au niveau du vocabulaire et qu'ils ne maîtrisent pas l'écriture.

Quant aux erreurs grammaticales, nous avons remarqué que la plupart de ces erreurs sont au niveau de la conjugaison.

Notre constat porte aussi sur la structuration des phrases. Les apprenants ont mal construit les phrases,

Contrairement aux trois apprenants (A1, A2, A7, A8), ils ont conjugué les verbes correctement, donc, ils ont respecté la consigne élaborée par l'enseignante au début.

## **3- L'analyse du travail collaboratif**

### **3-1-L'analyse des productions écrites d'un point de vue matériel**

Les deux copies sont organisées. Nous avons remarqué, que le deuxième groupe a souligné les expressions qui répond aux consignes par une autre couleur tel que la métaphore, la comparaison et les pronoms relatifs.

Nous avons remarqué que les deux textes sont divisés en petits paragraphes. Chaque paragraphe commence par majuscule et se termine par un point.

### **3-2-L'analyse des productions écrites d'un point de vue sémantique**

D'un point de vue sémantique, les idées des deux textes réalisés en groupe sont bien structurées. Les apprenants ont bien employé les connecteurs ce qui donne une cohérence et un enchaînement aux phrases du texte.

Du côté de vocabulaire, nous avons constaté que les deux groupes ont réalisé des textes à l'aide des phrases courtes et d'un vocabulaire très simple.

### **3-3- L'analyse des productions écrites d'un point de vue morphosyntaxique**

Nous avons trouvé que les deux groupes ont respecté le système temporel, ils ont conjugué les verbes au présent de l'indicatif et l'imparfait pour la description.

Pour ce qui est des erreurs commises par les groupes expérimentaux, les deux groupes n'ont pas fait beaucoup d'erreurs soit orthographiques ou grammaticales.

En prenant les erreurs grammaticales très fréquentes dans les productions écrites des apprenants qui travaillent en groupes, ils ont fait des erreurs au niveau d'utilisation des prépositions (à, de, pour).

## **4- Une étude comparative entre les productions écrites individuelles et Collectives**

Après avoir analysé les productions écrites réalisées individuellement par les apprenants de la 1<sup>ère</sup> année Universitaire et celles réalisées en groupe, nous sommes arrivés aux résultats suivants :

Généralement, les productions écrites réalisées en groupes sont bien structurées et bien organisées, par contre celles réalisées individuellement.

D'un point de vue matériel, les textes produits en groupes sont bien soignés, et les phrases sont bien structurées. En ce qui concerne la ponctuation, elle est acceptable, les majuscules sont utilisées correctement à l'exception de quelques lacunes, contrairement aux textes réalisés individuellement, ils sont mal structurés et mal ponctués.

D'un point de vue sémantique, les productions réalisées collectivement contiennent des phrases simples, courtes et claires, ces textes sont plus cohérents par rapport aux textes réalisés individuellement. Ces textes sont ambigus à cause de la pauvreté de vocabulaire et le manque des connecteurs logiques.

D'un point de vue morphosyntaxique, les apprenants qui ont travaillé en groupes ont respecté le système temporel, ils ont conjugué les verbes correctement.

En comparant le nombre d'erreurs commises, les textes produits collectivement présentent peu d'erreurs (grammaticales et orthographiques) par rapport aux autres textes.

A la fin de la préparation, les apprenants ont appris à expliquer, coopérer et argumenter leurs points de vue. Ils ont découvert de nouvelles idées, de nouvelles manières d'employer les informations.

Le travail collaboratif permet à chaque acteur d'un projet d'alimenter ses contributions individuelles par celles des autres.

Le travail collaboratif implique de ce fait un engagement mutuel des individus dans un effort coordonné pour effectuer une même tâche, résoudre ensemble un même problème. Donc, le travail collaboratif a contribué à une amélioration du niveau rédactionnel des apprenants. Il a joué un rôle remarquable dans le développement des compétences linguistique et communicative chez les apprenants de la première année universitaire.

En somme, nous arrivons à dire que le travail collaboratif est une nouvelle stratégie qui permet aux apprenants de travailler, de penser et d'agir ensemble, il les permet aussi d'arriver à un consensus et d'acquérir une pensée collective favorisant la cohésion et l'efficacité.

*Conclusion  
Générale*

## **Conclusion Générale**

---

### **Conclusion :**

Au cours de notre étude, nous nous sommes intéressés à l'étude du travail collaboratif comme stratégie pédagogique qui aide les apprenants de la 1<sup>ère</sup> année universitaire à améliorer leur compétence de production écrite en français langue étrangère.

Notre travail est divisé en trois chapitres. Nous avons réservé le premier chapitre au travail collaboratif, sa définition, ses modes, ses composantes, et ses avantages. Nous avons entamé dans le deuxième chapitre la production écrite, la place qu'occupe à travers les méthodologies, ses modèles, et enfin l'évaluation de la production écrite. Par la suite, nous avons consacré le troisième chapitre au recueil et l'analyse des données.

Les résultats auxquels nous sommes arrivés, ont validés nos hypothèses, car le travail collaboratif ouvre aux apprenants un espace d'interaction favorisant l'amélioration et la réussite de nos apprenants au niveau rédactionnel.

Donc, il est une stratégie très efficace et avantageuse pour les apprenants qui ont des difficultés au niveau de la compétence rédactionnelle. Ce type de pédagogie met l'apprenant dans une situation de communication où il devient un élément actif, alors il doit agir, s'exprimer, s'échanger, s'interroger et par la suite il s'améliore. Autrement dit, dans un travail collaboratif, l'apprenant construit lui-même son propre savoir.

De plus, les productions finales nous permettent de déclarer que l'écriture collaborative a aidé aux développements des habiletés rédactionnelles des étudiants à différents niveaux puisque, elles contiennent moins d'erreurs d'orthographe et de grammaire.

En outre, le travail collaboratif a participé aux développements des compétences sociales des apprenants puisqu'ils s'entrent dans un climat plein de communication, solidarité et d'entraide.

A travers cette recherche, nous sommes parvenus à reconnaître que cet outil pédagogique est très privilégié dans le domaine de la didactique des langues car il a une grande valeur dans le développement des habiletés interpersonnelles et cognitives.

Il ne faut pas cacher que la mise en œuvre de cette stratégie pédagogique est très difficile surtout pour les enseignants, mais il faut penser à la remédiation des difficultés que les apprenants rencontrent tout au long de leur apprentissage.

Finalement, nous espérons que notre étude n'est qu'un point de départ à d'autres futures recherches qui pourraient aider l'Université Algérienne à réduire ses problèmes d'enseignement et d'apprentissage.

*Références*

*Bibliographiques*

## **Références bibliographiques**

---

### **Références bibliographiques**

#### **Ouvrages**

1. ABRAMI, Philip. C. et al, L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités, Les Edition de la Chenelière, Montréal,1996..
2. ANDRE. Jean, maitre de conférences à l'université de Poitier, Directeur d'étude à l'LUFM.
3. BARLOW, Michel, Le travail en groupe des élèves, Armand Colin, Paris, 1993.
4. BENSALÉM Djemàa , La pédagogie du projet comme médiation pour le développement de la compétence rédactionnelle en FLE chez des apprenants algériens de 1ère année secondaire , Thèse de Doctorat en didactique, 2012/2013.
5. Cerisier, « environnements d'apprentissages collectifs en réseaux » 1999.
6. Circulaire N 27-123- du 23 mai 1997 parue dans le bulletin officiel N 22-29.
7. COHEN Elizabeth, Le travail de groupe, Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène, Chenelière, Montréal, 1994.
8. CUQ, Jean Pierre et GRUCA, Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, coll, FLE, Ed Presse universitaires de Grenoble, Paris, 2002.
9. DEWEY. John, Démocratie et Education, Introduction à la philosophie de l'éducation, L'âge d'homme, 1983.
10. Henri et Lundgren-Cayrol, L'apprentissage coopératif, 2001.
11. JODOIN. Jean Pierre, Règles de vie et coopération, Revue. Vie pédagogique. N/ :119, Avril.
12. MANGENOT, (1996), cité par ROBERT, J.P, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Edition Ophays, Paris, 2008.
13. Moirand, S, "Enseigner à communiquer en langue étrangère", Paris, Hachette, 1982.
14. PENDANX, Michel, Les activités d'apprentissage en classe de langue, Hachette, Paris, 1984.
15. REUTER YVES, Enseigner et apprendre à écrire, ESF éditeur ,Paris, 1996
16. SCHNEUWLY, Bernard, le langage écrit chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988.
17. VIENNEAU. Raymond, Apprentissage et Enseignement, Théories et Pratiques, Chenelière Education, Paris, 2011.

#### **Dictionnaires**

18. CUQ, Jean Pierre, Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, Paris, clé international, 2003.
19. Cuq, Jean-Pierre, Didactique du FLE et seconde, Paris, CLE, international, 2003.



## **Références bibliographiques**

---

20. Le dictionnaire Larousse 1997.
21. Le Robert, Dictionnaire de français, 2000, EDIF, P.76
22. ROBERT, Jean Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, l'essentiel français, 2e édition, 2008.

### **Les sites d'internet**

23. [http://elearning-concepts.com/terminologie\\_constructivisme\\_socioconstructivisme.htm](http://elearning-concepts.com/terminologie_constructivisme_socioconstructivisme.htm)
24. <http://www.enseignement.be/index.php?page=27902&navi=4409>
25. <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/apprent/page9c.html>
26. N. Hirtt. « L'approche par compétences : une mystification pédagogique ». [En ligne]. In, L'école Démocratique, n°39, septembre 2009. Disponible sur le site : [www.ecoledemocratique.org](http://www.ecoledemocratique.org) (consulté le 24 mars 2017).

# ***Annexes***

## Les travaux individuelles de G1

G.  
Cherifa. L' université de Biskra est l' une  
des grandes universités de l' Algérie  
qui a connu par de bons  
enseignants et des étudiants plus  
actives, ça qui la permet de classer  
la troisième par rapport aux autres  
universités. Cette université se compose  
de 4 facultés et aussi une bibliothèque  
centrale où on peut trouver pleins  
de livres et de romans qui nous  
aide pour réaliser nos travaux  
universitaires, alors chaque faculté  
a une bibliothèque / pour moi et  
comme je suis étudiante de la faculté  
des lettres et des langues, j' ai trouvé  
que les enseignants travaillent (très  
bien) et chacun ont leur méthodes  
spécifique pour expliquer les cours, j' aime  
beaucoup comment les responsables  
de la scolarité comprennent les problèmes  
des étudiants. Je suis fière de cette  
université qui me permet de connaître  
et rencontrer des meilleures amies }

Aloui  
Chaïma

Je m'appelle Aloui Chaïma, je suis étudiante de première année de licence langue française.

L'université Mohamed Khouider de Biskra est une université d'Algérie se trouvant à Biskra. Elle a fondée en 1997. Elle est classée au 36<sup>e</sup> rang du classement régional 2016 des universités arabes. Le 7/7/1998 le centre universitaire est transformé en une université de 03 facultés, En 1998 l'université de Biskra est organisée en 04 facultés, En 2017 six facultés.

x Enfin je veux remercier mes amis et mes enseignants.

Je vais vous décrire l'université Mohamed  
A. Maïmoun Khider Biskra,

~~A Biskra~~, Il existe plusieurs facultés à  
l'université Mohamed Khider, telles que faculté  
de technologie, architecture, faculté des sciences  
économiques, faculté des sciences exactes et  
science naturelle, et faculté des lettres et des langues  
étrangères, dans lequel j'étudie, aussi il a d'autres  
branches telles que l'université d'Elhadj, il a  
faculté des sciences naturelles, aussi, fac Mohamed  
Khider "chetana", ~~et on y trouve~~ et on y trouve  
aussi plusieurs fac, comme: fac de droit,  
science politique, science sociale, et science humaine,

L'université de Biskra est une grande et  
spécieuse université, parce qu'il a beaucoup et  
beaucoup fac, seuls certains s'entre eux sont  
mentionnés

Radhia  
Ayoub

Je m'appelle Radhia Ayoub.  
Je suis une étudiante à l'Université  
Mohamed Kheider Biskra, et j'ai étudié  
première année licence Français. Pour  
l'Université est une institution  
d'enseignements supérieurs, d'études  
et de recherches, constituée par la  
réunion de divers établissements nommés  
suivant les traditions « facultés ».  
Le 07/07/1998 le centre Universitaire  
est transformé en une Université de  
3 facultés. En 1998, l'Université  
de Biskra est organisée en 4 facultés:  
1/ facultés des sciences et des Sciences  
de l'ingénieur.  
2/ faculté des lettres et des sciences  
humaines et sociales.  
3/ faculté de droit et des sciences  
politiques.  
4/ faculté des Sciences Economiques  
et de Gestion.

L'université vous montre beaucoup  
de choses comme si tu étais autonome  
En plus d'apprendre à connaître  
de nouvelles personnes. Enfin  
pour l'université le personnel  
administratif et les professeurs,  
vous les remercions d'avoir fait  
leur préoccupation par nos  
remercîments.

## Le travail collaboratif de G1

G 1

• Ayoub  
Rachida  
• Ammar  
Maïssoum  
• Aouf  
Chaïma  
- G. Cherifa

L' université de Bistra est l' une <sup>Present</sup> des grandes universités de l' Algérie <sup>actif</sup> qui a connu par de bons enseignants <sup>actif</sup> et des étudiants plus actives, <sup>actif</sup> ça qui la permet de classer la troisième <sup>comp</sup> par rapport aux autres universités.

Cette université se compose de 6 facultés <sup>Present</sup> tels que = faculté des lettres et des langues, faculté de droit et des sciences politiques et faculté des sciences humaines et sociales ... etc. De plus, elle a une bibliothèque centrale où on <sup>Present</sup> peut trouver pleins de livres et de romans <sup>P</sup> qui nous aide pour réaliser nos travaux universitaires, alors chaque faculté a une bibliothèque particulière. Ensuite l' université de Bistra centrale est (le cœur) <sup>P</sup> qui lie entre l' université de Chatema et d' El Hajeb. <sup>metaphore</sup>

Pour nous, cette université nous a appris beaucoup de choses pour devenir indépendantes et responsables

G1

(1)



et aussi de connaître de nouvelles personnes qui nous aide à échanger les opinions ~~et~~ entre nous.

Enfin, je remercie tous les enseignants qui nous aide psychiquement à étudier et nous donne des conseils afin de attendre de bon résultats et aussi j'aime beaucoup comment les responsables de la scolarité comprennent les problèmes des étudiants.

## Les travaux individuelles de G2

Boufaya  
Chafia

Université (Mohamed Khider - Biskra -)

L'université de Mohamed Khider située la wilaya de Biskra (Algérie) a été fondée en 2/12/1983 dans la rue Centrale de l'université, quartier Al-Alia, où sont implantées trois facultés (

la faculté des sciences économiques et la faculté des lettres et langue et la faculté des sciences -) régies par le président (Ahmed Boufaya) Cette université a été créée par les instituts nationaux plus de ça en vertu du décret n° 09/90 du 17 février 2009. L'université est devenue composée de six (6) facultés et trente et un (31) départements comprenant divers domaines et spécialisations.

C'est l'un des 106 établissements d'enseignement supérieur en Algérie, Mohd m - Khider est un établissement d'enseignement supérieur public à but non lucratif situé dans le cadre urbain de la ville moyenne de Biskra (population de 100 000 à 1 000 000 d'habitants) Officiellement accrédité et reconnu par le ministère de l'Enseignement

Supérieur et de la recherche Scientifique. L'Univ.  
de Biskra (UMKB) est un très grand (gamme d'inscriptions  
annuel : 30 000 - 34 999 étudiants) <sup>ad</sup> un enseignement  
supérieur mixte institution, il propose des Cours  
et des programmes qui mènent à des diplômes d'enseignement  
supérieur officiellement reconnus tels que des diplômes de  
Licence, de maîtrise et de doctorat dans plusieurs  
domaines d'études. L'université a ses origines dans  
trois instituts nationaux qui étaient administrativement  
pédagogiquement et financièrement.

Pas de conclusion

A. Safaa

Le Université de Mohamed El Bacha

L'Université Mohamed El Bacha de Biskra est une université d'Algérie se trouvant à Biskra elle est classé par le U.S. News & World Report au 56<sup>e</sup> rang du classement régional et 16<sup>e</sup> des universités arabes. L'Université de Biskra tient ses origines de trois instituts nationaux qui étaient autonomes administrativement, pédagogiquement et financièrement, elle compte 7 Facultés : Faculté de Droit et des Sciences politique, Faculté des lettres et des langues, Faculté des sciences économique et commerciales et des science de Gestion, Faculté des Sciences Exactes, des science de la nature et de la Vie, Faculté des science et de la technologie et institut des science et techniques des Activités Physique et sportives. Le dispositif LMD s'articule autour de trois cycles de formation supérieure, chacun aboutissant à un diplôme universitaire ; La licence, le master, doctorat

Pas de conclusion

~~11/11~~, 2021

Bassi  
Quarda  
gion

Texte descriptif :

Une université est une institution d'enseignements supérieurs, d'études et de recherches, constituée par la réunion de divers établissements nommés suivant les traditions « collèges » ou « facultés » « départements ».

Il y a plus beaucoup des spécialités dans l'université Biskra ~~par~~ comme toutes d'autres universités, il existe par exemple : la Faculté des langues, Technologie, Architect, Biologie, Communication, l'université de Biskra est bien classée en Algérie, sûre tous en domaine scientifique grâce à les prof et les bon étudiants.

( Pas de conclusion )

Bekkar  
Sabrine

Je m'appelle Bekkari Sabrine, je suis une étudiante de première année de licence, langue française à l'université de Mohamed Khider Biskra.

D'abord cette université est considérée parmi les plus grandes universités d'Algérie, que ce soit en termes de domaine ou de nombre de spécialisations, en plus de son niveau d'enseignement.

Elle est classée par le U.S. News and world Report au 96<sup>e</sup> rang du classement régional 2016 des universités arabes.

Ensuite l'université compte en 2017 six facultés et un institut.  
Faculté des sciences exactes

des sciences de la nature et de la vie : 7 départements, 5282 étudiants.

- Faculté des sciences humaines sociales : 6 départements, 4123 étudiants.

- (Fac) Faculté de droit et de sciences politiques (2 départements) 2 départements, 4169 étudiants.

- Faculté des sciences économique et commerciales et des sciences de Gestion : 3 départements 3465 étudiants.

- Faculté des sciences et de la technologies 5 départements 3288 étudiants.

- Faculté des lettres et des langues 4 départements, 6736 étudiants.

- Institut des sciences et technique des activités physiques et sportives (ISTAPS)

②

↳

↳

Elle a deux branches (branche à Shetma et branche au Al-Hajeb)

- Quand aux facultés dans laquelle j'étudie, je pense qu'elle fait partie des facultés qui se soucient des besoins de l'étudiant et lui donnent l'occasion d'exprimer ses préoccupations

[Enfin], je tiens à remercier mon université, qui m'a fait rencontrer de merveilleux amis et m'a laissé de beaux souvenirs avec eux.



## Le travail collaboratif de G2

Sabrina

Chafia

Safa

Warda

L'université de Mohamed Khider  
(le cœur <sup>metaphore</sup> de la ville de Biskra),  
fait partie des grandes universités  
d'Algérie en tant <sup>adq</sup> qu'étudiants  
nous avons l'honneur d'y étudier

L'université Mohamed Khider  
de Biskra, elle est classée au 3ème  
rang du classement en Algérie et  
par le U.S News et World  
Report au 96° rang du classement  
régional 2016 des universités  
arabes et aussi elle tient ses  
origines de trois instituts  
nationaux qui étaient autonomes  
administrativement, pédagogiquement  
et financièrement. Cette université  
est considérée parmi, les plus grandes  
d'Algérie, que ce soit en termes de  
domaine ou de nombre de spéciali-  
sation, en plus de son niveau d'ensei-  
gnement

L'université compte en 2017 six facultés et son institut.

- Faculté des sciences exactes des sciences de la vie et de la nature - 7 départements, 5282 étudiants.

- Faculté des sciences humaines sociales 6 départements, 4132 étudiants

- faculté de droit et de sciences politiques (2 départements) 2 départements 4469 étudiants

- faculté des sciences économiques et commerciales et des sciences de Gestion 3 départements 3465 étudiants.

faculté des sciences et de la technologies 9 départements 3288 étudiants

- faculté des lettres et des langues 4 départements 6736 étudiants

institut des sciences et technique des activités physiques et sportives (ISTAPS)

Elle a deux branches (branche à Shetma et branche au Al hadjeb)

Quand au faculté dans laquelle j'étudie, je pense qu'elle fait partie des facultés qui se

soucient des besoins de l'étudiant et lui donnent l'occasion d'exprimer ses préoccupations.

Enfin nous tenons à remercier notre université qui nous a fait rencontrer de merveilleux amis et nous a laissé de beaux souvenirs avec eux.

## Résumé

Notre travail de recherche a pour but de monter l'importance du travail collaboratif en expression écrite chez les étudiants de 1<sup>ère</sup> année LMD français. Pour atteindre notre objectif, nous avons mené une expérience scientifique au sein du classe. La réponse s'est faite individuellement puis à travers des groupes homogènes d'étudiants. Les résultats de cette expérience ont prouvé l'efficacité du travail collaboratif dans l'écriture d'expression écrite.

## Mots clés

Travail collaboratif / travail individuel / expression écrite

## Summary

Our research work aims to show the importance of collaborative work in written expression among students of 1<sup>st</sup> year French LMD. To achieve our goal, we conducted a scientific experiment within the department that simulates real educational activities. The answer was carried out individually and then through homogeneous student groups. The results of this experiment proved the effectiveness of teamwork in writing written expression.

## Keywords

Group work / individual work / written expression

## الملخص

يهدف عملنا الى اظهار أهمية العمل الجماعي في التعبير الكتابي بين طلاب السنة أولى (ال م د) تخصص لغة فرنسية. ولبوغ هدفنا قمنا بتجربة علمية داخل القسم تحاكي أنشطة تعليمية حقيقية. تمت الإجابة فرديا ثم من خلال مجموعات طلابية متجانسة. حيث اثبتت نتائج هذه التجربة فاعلية العمل الجماعي في كتابة التعبير الكتابي.

## الكلمات المفتاحية

التعبير الكتابي/ العمل الفردي/ العمل الجماعي

UNIVERSITÉ MOHAMED KHIDER DE BISKRA

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et Langues Etrangères

Filière de Français



جامعة محمد خيضر. بسكرة

كلية الآداب و اللغات

قسم الآداب و اللغات الأجنبية

شعبة الفرنسية

## Engagement anti-plagiat

Je soussigné (e) l'étudiant (e) : DJEROU HAMLAOUI présentant un mémoire de master

Option : Didactique  Sciences du langage  Littérature

**Intitulé du mémoire : Le travail collaboratif dans l'enseignement / apprentissage  
de l'expression écrite en FLE chez les étudiants de 1<sup>ère</sup> année LMD Français à  
l'Université Mohamed Khider BISKRA**

Déclare être pleinement conscient (e) que le plagiat constitue une violation des droits d'auteur. De ce fait, j'avoue être au courant de l'arrêté n° 933 du 28 Juillet 2016 relatif à la lutte contre le plagiat, sous toutes ses formes. Entre autres, toute citation ou reformulation d'un passage comportant des informations porteuses d'idées scientifiques, paragraphe, texte, images, schémas, grille, chiffres, sans mentionner la source. Cet acte peut conduire l'étudiant (e) à la sanction par le conseil de discipline de l'université :

- Un avertissement (en cas de maladresse, l'étudiant (e) a oublié de mentionner la source) ;
- Un blâme (fraude dans la falsification des résultats) ;
- L'exclusion de l'université de Biskra ainsi que l'exclusion de tout établissement public d'enseignement supérieur pour une durée définie (plagiat volontaire ou involontaire de paragraphes non en rapport avec le contenu)
- L'exclusion définitive de l'université de Biskra et l'exclusion définitive de tout établissement public d'enseignement supérieur (plagiat volontaire du mémoire ou de chapitre).

Nom et signature de l'étudiant (e) :