

MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDE DE MASTER 2

Présenté en vue de l'obtention d'un Diplôme de Master Académique

« Didactique du FLE »

THÈME

*Collaborer pour une bonne prise en charge de
l'écriture des textes explicatifs en FLE*

Présenté Par M^{elle} Kherif Khaoula

Soutenu le : 25 juin 2023

Devant le jury composé de :

Présidente : Mme Allouani Djamila

Université Chadli Ben Djedid. El-Tarf

Examinatrice : Pr Boudechiche Nawel

Université Chadli Ben Djedid. El-Tarf

Rapporteur : Dr Souame Schahrazed

Université Chadli Ben Djedid. El-Tarf

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Mes remerciements vont :

D'abord à Dieu, qui m'a accordé la force et la patience pour réaliser ce mémoire.

Ensuite à ma directrice docteur Souame Schahrazed, qui m'a beaucoup orienté par ses conseils.

Aux membres du jury qui nous ont fait l'honneur d'évaluer ce travail.

À tous mes professeurs de l'université Chadli Ben Djedid -département du français-

Enfin, j'exprime ma gratitude à tous ceux qui m'ont aidé pour accomplir cette recherche.

Dédicace

Je dédie ce mémoire à toute personne qui s'intéresse à ma réussite.

Table des matières

Liste des figures

Liste des tableaux

Liste des abréviations, des sigles et des acronymes

Résumé

Introduction générale **01**

Chapitre I : La collaboration

Introduction partielle **06**

1-Coopération, coordination et collaboration **06**

2-La collaboration **07**

3-La collaboration et l'apprentissage **08**

4-L'approche socioconstructivisme **09**

5-L'écriture collaborative **10**

6- Les différents procédés d'écriture collaborative **10**

7-Les différentes phases d'écriture collaborative **11**

8-Les intérêts et les limites de l'écriture collaborative **11**

9-L'objectif de l'écriture collaborative **12**

10-Rôle de l'enseignant/ apprenant **13**

10-1-Rôle de l'enseignant avant le travail de groupe **13**

10-2-Rôle de l'enseignant pendant le travail de groupe **13**

10-3-Rôle de l'apprenant **14**

10-4-Les réticences au travail de groupe **15**

11-La constitution des groupes **15**

12- Les travaux antérieurs dédiés à l'écriture collaborative **16**

12-1-Recherche de Hamdaoui Aimen	17
12-2-Recherche de DO Thi Bich Thuy	18
12-3-La recherche de Souame Sch	19
Conclusion partielle	20

Chapitre II : L'écriture et le texte explicatif

Introduction partielle	22
1-L'écriture	22
2-La production écrite	23
3-La place de la production écrite à travers les méthodologies	24
4-Les modèles de production écrite	25
4-1-Le modèle linéaire de Rohmer	25
4-2-Les modèles non linéaires	25
4-2-1-Le modèle de Hayes et Flower	25
4-2-2-Le modèle de Bereiter et Scardamalia	27
4-2-3-Le modèle de Sophie Moirand	30
4-3-Les modèles de révision	31
4-3-1-Le modèle de Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey	31
4-3-2-Le modèle de révision de Hayes	33
5-Le texte explicatif	34
5-1-Qu'est-ce qu'un texte explicatif ?	34
5-2- Les caractéristiques du texte explicatif	34
5-3-Les particularités du discours explicatifs	35
5-4-Les fonctions d'un texte explicatif	37
5-5-Difficulté de production des textes explicatifs	38

Conclusion partielle	39
-----------------------------	-----------

Chapitre III : Cadre générale de l'expérimentation

Introduction partielle	41
1-Présentation de l'expérimentation	41
2-Les participants	41
3-Le lieu de l'enquête	42
4-Choix du corpus	42
5-Le déroulement des séances	42
5-La grille d'analyse	44
Conclusion partielle	45

Chapitre IV : Analyse et interprétation des résultats

1-Analyse des écritures individuelles (1 ^{er} Jet)	46
2-Analyse des écritures collaboratives (2 ^{ème} Jet)	53
3-Interprétation des résultats	56
Conclusion partielle	58
Conclusion générale	60
Références bibliographiques	63
Annexes	66

LISTE DES FIGURES

Figure 01 : Le schéma de Rodrigo Reyes Levalle.	07
Figure 02 : Le schéma de Serge K. Levan.	08
Figure 03 : Modélisation des processus rédactionnels (Hayes et Flower, 1980).	27
Figure 04 : Processus des connaissances rapportées (Bereiter et scardamalia, 1987).	28
Figure 05 : Processus des connaissances transformées (Beriter et scardamalia, 1987).	29
Figure 06 : Modèle du processus de révision de Hayes et al, 1987 traduit par Heurley, 2006.	32
Figure 07 : Modèle du processus de révision de Hayes, 1996 traduit par Heurley, 2006.	33

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 01 : Résultats de l'analyse sur le plan formel/matériel (1 ^{er} Jet).	46
Tableau 02 : Résultats de l'analyse sur le plan sémantique (1 ^{er} Jet).	48
Tableau 03 : Résultats de l'analyse sur le plan morphosyntaxique (1 ^{er} Jet).	51
Tableau 04 : Résultats de l'analyse des deux paramètres : concordance des temps et les cohérences temporelles (1 ^{er} Jet).	52
Tableau 05 : Résultats de l'analyse sur le plan formel/matériel (2 ^{ème} Jet).	54
Tableau 06 : Résultats de l'analyse sur le plan sémantique (2 ^{ème} Jet).	55
Tableau 07 : Résultats de l'analyse sur le plan morphosyntaxique (2 ^{ème} Jet).	55
Tableau 08 : Résultats de l'analyse des deux paramètres : concordance des temps et les cohérences temporelles (2 ^{ème} Jet).	56

LISTE DES ABREVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

FLE	Français langue étrangère
AM	Année moyenne
Fig	Figure
G	Groupe
Delf	Diplôme d'études en langue française
CECR	Cadre européen commun de référence
CEPEC	Centre d'études pédagogique pour l'expérimentation et le conseil
EVA	Ensemble pour voir autrement
Tab	Tableau

Résumé

La présente recherche a pour objectif de montrer l'effet du travail collaboratif sur la réécriture d'un texte explicatif en français langue étrangère.

Pour répondre à nos principales hypothèses de recherche, nous avons réalisé une étude comparative qui consiste à comparer les écritures réalisées individuellement et en collaboration. Les résultats obtenus montrent que le travail collaboratif aide les apprenants de 4^{ème} année moyenne à produire des textes explicatifs de meilleure qualité aussi bien sur le plan sémantique que morphosyntaxique.

Mots -Clés: effet, travail collaboratif, français langue étrangère, texte explicatif, écriture, socioconstructivisme.

الملخص

الهدف من هذا البحث هو اظهار تأثير العمل التعاوني على إعادة كتابة نص توضيحي باللغة الفرنسية. من أجل معالجة افتراضاتنا الرئيسية لهذا البحث، أجرينا دراسة مقارنة والتي تتمثل في مقارنة الكتابات الفردية و التعاونية. تظهر النتائج أن العمل التعاوني يساعد المتعلمين للسنة 4 متوسط إلى إنتاج أفضل نصوص توضيحية سواء من الناحية الدلالية أو من حيث الجودة.

الكلمات المفتاحية: تأثير، العمل التعاون، الفرنسية كلغة أجنبية، نص توضيحي، كتابة، البنائية الاجتماعية.

Abstract

The objective of this research is to show the impact of collaborative work on the rewriting of an explanatory text in French as a foreign language.

To address our key research assumptions, we conducted a comparative study comparing individual and collaborative entries. Results show that collaborative work helps learners in 4th year averaged to produce explanatory texts of better quality both semantic and morphosyntactic plan.

Keywords: effect, collaborative work, french as a foreign language, explanatory text, writing, social-constructivism.

INTRODUCTION GENERALE

L'enseignement/apprentissage de la langue française s'inscrit dans la perspective de la maîtrise des quatre compétences à l'oral : écouter et parler ; à l'écrit : lire et écrire

Cependant, rendre l'apprenant capable à produire des textes cohérents et corrects semble un peu délicat.

Pour la plupart des apprenants, l'écriture est une tâche exigeante, qui fait appel à plusieurs compétences linguistiques, textuelles, cognitives...etc. La production d'un texte cohérent dépend en grande partie de la capacité des scripteurs à mobiliser des processus de haut niveau que sont la planification, la mise en texte et la révision, en activant une variété de stratégies (Blain et Cavanagh, 2014 ; Hébert, 2021). Aussi, certains scripteurs affrontent des difficultés au moment de la mise en texte. Ces défis sembleraient avoir une influence sur le développement des compétences en écriture chez les apprenants (Chai, 2006; Hébert, 2021). Notamment à produire un texte explicatif. Cette activité exige l'activation d'une charge cognitive qui combine, non seulement, la compréhension de la consigne mais, aussi, les connaissances antérieures en mémoire. Dans cette situation l'apprenant doit surmonter plusieurs obstacles et adopter une stratégie pour produire un texte cohérent. (Piolat, 2004 ; kherbache, 2010).

En effet, l'écrit occupe une place primordiale dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Aujourd'hui, la stratégie pédagogique accorde au sein d'une classe de langue une place prépondérante à l'écrit à travers de nombreuses activités d'écriture. Ainsi, sa maîtrise est devenue un élément indispensable pour la réussite scolaire.

L'objectif majeur de notre système éducatif national est l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage. Parmi les processus à appliquer dans la stratégie nommée « pédagogie du projet » on note « le travail collaboratif ». Cette technique a sa raison d'être afin d'améliorer la compétence rédactionnelle, où les apprenants s'entraident, échangent afin de résoudre les problèmes confrontés lors de leur apprentissage. Plusieurs chercheurs en didactique recommandent de recourir au travail collaboratif au service de l'amélioration des productions écrites, nous citons à titre d'exemple l'ouvrage de Bauderit (2007) « L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ? », Meirieu (1984) « Itinéraire des pédagogies de groupe' apprendre en groupe' », Bouchard, R et Mondala, L(2005) « Les processus de la rédaction collaborative » et qui expliquent la relation entre le travail en groupe et le développement de la compétence rédactionnelle.

Le travail collaboratif dans une classe de FLE, se passe par une activité d'écriture où les apprenants travaillent ensemble afin de résoudre des situations problèmes. Selon Vecchi (2006 : 16): « *le travail de groupe permet d'apprendre par soi et par les autres, pour soi et pour les autres.* » Ce travail, alors, est considéré comme une méthode d'enseignement /apprentissage qui pourrait permettre à l'apprenant d'acquérir et de développer sa compétence scripturale. Le travail collaboratif qui s'inscrit dans une logique socialisante pourrait jouer un rôle primordial dans l'amélioration de la compétence rédactionnelle des apprenants.

En didactique du FLE, nous avons constaté que la compétence scripturale représente une tâche très difficile pour l'apprentissage des langues. De ce fait, beaucoup de didacticiens et pédagogues ont proposé des solutions pour améliorer l'installation de cette compétence clé. Nous estimons que le travail collaboratif est un des moyens qui pourrait être fiable pour remédier les problèmes de l'installation de la compétence scripturale. Ce postulat nous a encouragées d'aller au terrain pour étudier l'efficacité de cette pédagogie et de comprendre son rôle pertinent dans l'activation de la compétence rédactionnelle et de vérifier qu'à travers le travail collaboratif l'apprenant pourrait construire son savoir en classe.

Dans cette recherche, nous nous sommes interrogées sur l'effet du travail collaboratif sur le développement des compétences scripturales des apprenants de la quatrième année moyenne. Une question principale s'impose ici :

- le travail collaboratif permet-il de développer les compétences rédactionnelles chez les apprenants de 4^{ème} AM ?

Et de cette question principale découle bien une autre :

- Les textes explicatifs écrits en collaboration seront-ils de bonne qualité que les textes explicatifs écrits individuellement ?

En guise de réponses provisoires à nos questions, nous avons émis l'hypothèse suivante :

- Nous admettons que le travail collaboratif aiderait réellement les apprenants à produire de textes explicatifs de bonne qualité aussi bien au niveau sémantique et morphosyntaxique.

Nous avons choisi comme échantillon d'enquête une classe de quatrième année moyenne de l'établissement « Abas Ahmed » commune d'El-Taref (willaya d'El-Taref).

Pour apporter des réponses à nos questions, nous nous appuyons sur quelques travaux qui relèvent du champ de la didactique de l'écrit et nous nous référons aux travaux de : Vygotsky

(1978) Baudrit (2007), Coltier (1986), Adam (1997), ... La collaboration en écriture est soutenue par le cadre théorique socioconstructiviste (Vygotsky, 1978). Selon cette théorie, l'apprentissage se fait en interaction avec un membre expert, c'est-à-dire que l'apprenant se développe et interagit avec les gens de son entourage qui lui servent de guides.

En Algérie, Des chercheurs tels que : Boudechiche, Souame, Hamdaoui, Bourazi et autres ont relevé que l'écriture collaborative a un impact sur le processus rédactionnel en FLE et elle semble toujours avoir une influence sur la qualité des textes écrits. Certaines études visent à faire de l'écriture collaborative une compétence qui s'enseigne et s'apprend.

Toutefois, il est à vérifier si la collaboration serait considérablement efficace et les apprenants-sujets vont bien saisir la tâche demandée. Pour atteindre l'objectif visé, nous avons opté pour une étude comparative qui consiste à comparer des textes réalisés individuellement et d'autres élaborés en groupe par le même public dans le but d'établir les points de divergences entre les deux modes de travail et de mesurer l'utilité de travailler en groupe.

Dans cette perspective, ce projet se propose de définir en premier lieu la collaboration. Nous évoquerons les conditions favorables assurant la réussite de l'apprentissage collaboratif et techniques permettant la formation de ses groupes : nous ne pouvons pas parler de collaboration lors qu'on fait asseoir les apprenants côte à côte. Les groupes doivent être formés selon des techniques préconisées. Ainsi, il est intéressant de faire appel à l'analyse de quelques travaux antérieurs de certains chercheurs afin de mettre en évidence la collaboration.

Le second chapitre, tentera de se pencher tout brièvement sur quelques éléments de réflexion portant sur la production écrite et ces processus rédactionnels, décrire les modèles techniques de la production de textes. Nous tenterons de focaliser notre intérêt sur le discours écrit, notamment l'explicatif, qui sera le choix de notre étude.

Le dernier chapitre serait approprié à l'expérimentation, nous essayons d'identifier les carences scripturales des apprenants-scripteurs de la 4^{ème} AM lorsqu'ils rédigent individuellement et d'analyser leurs écritures collaboratives. L'objectif est de constater l'effet de la collaboration sur l'amélioration des écritures, à savoir en quoi la rédaction collaborative serait bénéfique et l'aide qu'elle aurait apporté en manière de révision.

Enfin, nous espérons à travers notre recherche pouvoir apporter quelques réponses aux questions que nous nous sommes posés.

CHAPITRE I
LA COLLABORATION

Introduction :

Dans ce premier chapitre, nous allons parler d'une orientation fondée sur une approche de l'action sociale. Cette entrée du social (springer, 2009) devrait placer l'apprentissage collaboratif au cœur du renouveau didactique en langues. Ensuite, nous allons développer quelques concepts ayant une relation étroite avec la collaboration pour arriver à décrire les différents mécanismes de cette dernière. Finalement nous allons synthétiser quelques travaux de recherche concernant notre sujet tels que la recherche de Do, Hamdaoui et Souame.

1-Coopération, coordination et collaboration

D'après Dillenbourg (1999:01): « *collaborative learning is that it is a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together¹* ». La collaboration donc est un travail en commun pour tenter d'atteindre un objectif commun. Afin de mieux cerner le concept collaboration, une distinction entre : coopération, coordination et collaboration mérite d'être approfondie.

Selon Rinz (2005) : « *la coopération est l'action collective orientée vers un même but au travers duquel les sujets contribuent au même résultat* ».de plus, elle est définie comme un engagement formel ou informel impliquant une interaction entre les membres de différentes organisations qui vont mettre en commun leurs ressources pour atteindre des objectifs en commun ;tandis qu'à la coordination, en se basant sur les propos de Coujard (2003) est comme « *la gestion des interdépendances entre acteurs, actions, ressources et produits* ».de plus, selon N'Gahane et De Ronge (1996) est « *un ensemble de processus par lequel les actions et les décisions de différentes personnes ou groupes se combinent, s'articulent ou se complètent de façon à produire un résultat collectif* ».d'après ces deux définitions la coordination contribue à la structuration de l'action collective, elle est, donc, un « *ordre collectif rationnel* ». Dameron (2003)

Ingham et Mothe (2003 :113) définissent la coopération comme « *un accord de collaboration explicite, établie dans une perspective de durée* ».

On peut dire que ces deux niveaux : coordination et coopération planifient le travail collaboratif. Ainsi, deux facteurs influencent sur le travail collaboratif : Facteurs basés sur la planification de l'action (coordination), Facteurs basés sur la mise en pratique de la planification (coopération).

¹ L'apprentissage collaboratif est une situation dans laquelle deux personnes ou plus apprennent ou tentent d'apprendre quelque chose ensemble, ReversoTraduction

Tout peut se résumer dans le schéma de Levalle, R.R ci-dessous :

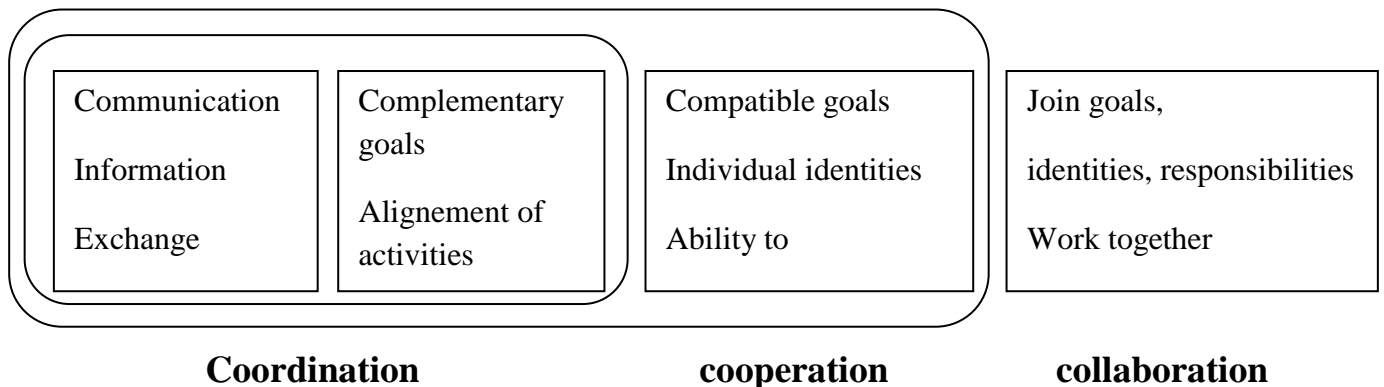


Fig 01 : Le schéma de Levalle, R.R.

2-La collaboration

La notion 'collaboration' ou 'collaborative' est empruntée dans d'autres domaines y compris l'éducation. On cite : travail collaboratif, apprentissage collaboratif, recherche collaborative, écriture collaborative,... etc.

Roschelle et Teasley (1995 :09) voient dans la collaboration « *une activité coordonnée et synchronisée qui résulte d'une tentative continue de construire et d'entretenir une conception partagée d'un problème* ».

En paraphrasant (Levan, 2009 ; Bélanger et al, 2020 :05) On peut considérer la collaboration comme l'intrication de trois processus complexes, distincts dans leurs finalités mais interdépendants :

Le premier processus, est la communication. Il permet les interactions entre individus (acteurs/sujets) dans un groupe ;

Le deuxième processus, est la coopération. Il permet le partage et la mutualisation de ressources utiles pour la co-action (action à plusieurs, action collective qui ne repose pas nécessairement sur un objectif unique et partagé) ;

Le troisième processus, est la coordination. Ce processus permet la synchronisation d'acteurs et d'actions en interdépendance dans le cadre d'un processus de travail. Contrairement à la coopération, la coordination repose nécessairement sur un objectif unique et partagé.



Fig 02 : Le schéma de Levan S.k.

3-La collaboration et l'apprentissage

D'après Baudrit (2007) cité par Weber (2015 :08) : il existe deux grandes orientations possibles pour l'apprentissage la première dite contradictoire, l'autre est constructive.

La collaboration contradictoire peut se définir par la divergence de points de vue exprimés par des individus plus connue sous le nom de « choc des idées » ou de « conflit sociocognitif ». Des déséquilibres cognitifs vont être provoqués par l'activité proposée à des individus. Pour Piaget, l'objectif de cette confrontation est de mettre en évidence le raisonnement c'est-à-dire les personnes sont obligés de justifier et d'expliquer leurs croyances. Cette orientation européenne est fondée sur l'argumentation. L'apprentissage collaboratif, donc, est basé sur le développement de l'esprit critique, l'argumentation, l'oralité, la solidarité, l'égalité et le respect mutuel comme le précise Piaget : « *durant une véritable activité collaborative, l'enfant n'est pas contraint par un expert qui sait mieux* ».

La collaboration constructive (américaine) est basée sur la mise en commun de tous les savoirs du groupe afin de réaliser une tâche collective. Cette collaboration repose sur la coordination des actions par l'ensemble du groupe, ainsi, celles par l'individu. Pour les américains ; l'apprentissage collaboratif englobe l'acquisition de compétences disciplinaires, de compétences sociales et celles du vivre ensemble. Pour terminer, l'apprentissage collaboratif se définit comme une activité de raisonnement faisant appel à l'autonomie des partenaires du groupe de travail.

Selon Meirieu (1984 :25) : « *le travail de groupe est constitué de relations plurielles d'échanges, articulés sur un contact avec ce qui est donné comme le réel, évacuant tout ou partie de l'autorité du maître* ». Alors que pour Yves Reuter le travail de groupe est une stratégie d'enseignement qui s'inscrit dans les pratiques de type « socioconstructivisme » issu de travaux de Vygotsky prenant en considération les apports de la société dans la formation des compétences. Le

travail dans l'échange favorise l'interaction constructive entre les éléments d'un même groupe lors de l'exécution des écritures communes.

De ce contexte, le travail de groupe permet aux apprenants de travailler conjointement avec autrui dans une tâche commune, de se coopérer d'agir et de réfléchir ensemble, de s'entraider et participer à la réalisation de cette tâche.

4-L'approche socioconstructivisme

D'après Vygotsky (1985) cité par Souame (2015) l'approche socioconstructivisme appelée également sociocognitive par rapport au constructivisme, introduit une dimension des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de construction et de co-élaboration. Dans cette théorie l'apprentissage est essentiellement liée aux échanges didactiques ente enseignant-apprenant et apprenant-enseignant, c'est le résultat des activités sociocognitives. Cette dernière a été développé par les psychologues sociaux et les psychologues du développement social comme Vygotsky, Jérôme Seymour Bruner, Nystand, Ausubel,

Vygotsky se considère comme une figure clé du socioconstructivisme, selon lui « *les recherches montrent incontestablement (...) que se que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* » (Vygotsky, 1985 ; Souame, 2015). Il soutient la thèse que les cognitions émergent dans et par l'interaction sociale. Sa théorie socio historique et culturelle du développement cognitif met l'accent sur les outils sociaux tels que le langage, grâce auxquels se développe l'intelligence. Pour lui, l'intériorisation des activités pratiques en activités mentales de plus en plus complexes est assurée par les mots, origines de la formation des concepts.

L'expression de connaissance est un facteur de changement conceptuel en soi et le sens est produit par le biais de tours de parole et d'actions successives où chaque tour propose une réponse possible et prépare l'étape suivante pour construire un terrain conceptuel commun.

Cette façon de concevoir l'apprentissage suppose qu'il est préférable de susciter le travail de groupe. Puisque les participants sont placés en situation d'explicitier leurs démarches mentales, lesquelles sont susceptibles de permettre l'apprenant d'ajuster ses conceptions et de structurer de nouvelles connaissances. C'est à travers l'interaction sociale, lieu propice à une restitution de nouvelles connaissances que l'individu réemploie ses acquis. Vygotsky, donc, a apporté un grand intérêt aux relations interpersonnelles et au développement de l'humain dans son environnement en associant le développement des connaissances aux interactions sociales.

5-L'écriture collaborative

Tout d'abord, l'écriture individuelle consiste à gérer tous les processus présentés de façon individuelle afin de produire un texte. L'écriture collaboration, à son tour, est une activité de discussion et de négociation lors du processus rédactionnel entre deux ou plusieurs personnes (Storch, 2013 ; Hébert, 2021 :24).

Baudrit (2007) indique que l'écriture a longtemps été considérée « *silencieuse et solidaire, ni communautaire ni collaborative* ». Dorénavant, « *l'écriture est reconnue comme un processus porté par l'activité groupale, par le travail des partenaires* ».L'écriture collaborative peut être défini comme l'action d'écrire à plusieurs un texte.

L'apprentissage collaboratif et l'écriture collaborative se fondent sur le travail ensemble et sur l'autonomie. Les partenaires du groupe deviennent autonomes dans l'activité à tous les niveaux de la prise en charge jusqu'à la finalisation de leur écrit dans le temps prévu. Ces partenaires interagissent pour échanger leurs idées. Ils partent d'idées plus ou moins contradictoires pour parvenir à un accord. Dans cette nouvelle perspective, l'écriture collaborative se définit par la production de textes qui s'enrichissent des idées des uns et des autres.

6- Les différents procédés d'écriture collaborative

Saunders, 1989 cités dans Weber (2015:12) : détaille ces cinq procédés organisés ainsi de celui qui demande le plus de collaboration à celui qui nécessite le moins de collaboration voire aucune.

Pour le co-wrinting, les membres de chaque groupe travaillent à l'élaboration d'un texte unique du début jusqu'à la fin. C'est à eux de choisir le thème d'écriture, de s'organiser et de corriger leur texte durant l'ensemble de l'activité. Pour reprendre les mots de Saunders, c'est « *une formule totalement collaborative parce que les pairs se partagent la responsabilité du texte, et ils coopèrent au niveau de chaque tâche* ».

Le co-publishing est basé sur la production individuelle de textes par les apprenants. Néanmoins, ils se rassemblent ensuite en groupes afin de réaliser un texte commun grâce auquel les apprenants interagissent et s'impliquent dans un « projet collectif ».

Le co-responding se rapproche du co-publishing sauf que l'interaction et l'entraide se passent juste au niveau de l'amélioration des textes (révision). Par groupe, les apprenants soumettent leur texte aux autres membres du groupe afin que ceux-ci soumettent des améliorations, des critiques et des suggestions.

Le co-editing suppose une collaboration entre les apprenants au moment de la correction. Les textes sont produits seul puis échangés et corrigés. Et pour finir, les apprenants ont la possibilité de discuter des corrections faites.

Le writing-helping ne fait pas appel à la collaboration, car les apprenants sont libres de demander ou non de l'aide à leurs camarades. Toutefois, cet échange peut être juste unilatéral sans obligation de réciprocité. (Grange 2021)

7-Les différentes phases d'écriture collaborative

Les quatre phases de l'activité d'écriture collaborative présentées par Baudrit (2007 :21) sont les suivantes :

La « **planification collaborative** » dont le but est « l'élaboration et le partage des idées, des expériences, et des savoirs directement ou tangentiellement reliés au thème d'écriture ». L'interaction est la clef de voûte de cette partie, car les membres de chaque groupe vont devoir partager leurs idées, argumenter et choisir les idées retenues.

La « **rédaction collaborative** » est basée sur la production de langage c'est-à-dire mettre en phrases les idées. Les apprenants en groupes d'écriture doivent à présent se concerter afin de produire des phrases pour créer un texte avec du sens. C'est pour cela que « la progression du groupe dépend de l'attention constante portée par chaque individu »

La « **révision collaborative** » suppose la relecture de leurs textes afin de l'améliorer.

La « **correction collaborative** » : cette phase va permettre aux apprenants de corriger l'ensemble de leurs textes ligne par ligne au niveau de l'orthographe, de la ponctuation et de la grammaire. De plus, ils vont être amenés à discuter de la correction à adopter pour telle ou telle phrase.

Si l'écriture collaborative peut se baser sur plusieurs procédés, il faut toutefois nuancer les apports de chaque procédé au niveau de l'interaction et de la collaboration et au niveau des acquisitions des apprenants. Par exemple, le co-writing s'avère plus bénéfique pour l'apprentissage des apprenants, car ils sont constamment en interaction avec les autres par rapport à d'autres procédés.

8-Les intérêts et les limites de l'écriture collaborative

L'écriture collaborative s'inscrit avant tout dans un climat de collaboration et dans une dynamique de groupe.

Cependant, la création d'un climat de collaboration doit, selon Rolland Viau, reposer sur différentes règles :

- montrer à l'apprenant que l'enseignant n'est pas le seul à détenir le savoir mais que ses camarades peuvent également être des sources ;
- leur montrer comment travailler avec les autres ;
- les inciter à solliciter leurs camarades ;
- répertorier le type d'aide que chaque apprenant est prêt à offrir aux autres.

9-L'objectif de l'écriture groupale

Dans l'écriture collaborative, « *le groupe devient ainsi un lieu d'écoute, une sorte d'arène où il est possible d'intervenir pour faciliter le processus d'écriture, pour découvrir des idées de façon collective ou aider les uns et les autres à rédiger des textes* » Baudrit (2007). Cette citation souligne l'importance des échanges et l'apport des groupes en autonomie dans le soutien de chaque apprenant. De plus, le groupe vient en soutien de l'enseignant, car, selon une étude de Freedman, il permet d'alléger sa tâche au niveau de l'accompagnement. L'enseignant peut aussi passer plus de temps avec chaque groupe pour répondre aux questions des apprenants, pour les inciter à développer des idées et à argumenter. D'ailleurs, un membre du groupe peut jouer ce rôle de soutien à un moment où l'enseignant n'est pas présent. Toutefois, il porte un regard extérieur au travail du groupe à l'instar des autres groupes de la classe. Ajoutons qu'il faut nuancer le paramètre d'autonomie, car l'enseignant fixe des objectifs, des compétences et un cadre de travail. Ce cadre n'est cependant pas une contrainte mais une aide, un tremplin afin de permettre aux apprenants de se lancer plus facilement dans la réflexion.

Pour Freedman cité par Baudrit (2007), il faut distinguer trois modalités dans l'organisation des groupes d'écriture :

- aucune intervention de la part des enseignants ;
- direction et orientation du travail de groupe par l'enseignant ;
- production individuelle de texte et commentaires de la part des autres apprenants de la classe.

Cet auteur est contre la dernière modalité car il trouve que celle-ci limite le dialogue, l'initiative des apprenants et l'autonomie.

10-Rôle de l'enseignant/ apprenant

Dans leur livre « Travailler et faire travailler en équipe » les auteures Estelle Mathey et Florence Mérillou nous donnent quelques conseils sur la place de l'enseignant avant et pendant le travail de groupe.

10-1-Rôle de l'enseignant avant le travail de groupe

La mise en place d'un travail de groupe dans une classe demande une organisation en amont. Afin que les apprenants puissent acquérir de l'autonomie, l'enseignant doit réunir des conditions favorables. La première est la formation des groupes qui ont toutes les chances de fonctionner correctement. La réflexion de l'enseignant doit porter sur la tâche à effectuer et sur les objectifs à atteindre. Si par exemple, il veut que les apprenants collectent des informations sur un sujet précis, il faut que les apprenants aient accès aux ressources sur le sujet. De plus, les apprenants doivent posséder les méthodes pour rechercher correctement, car l'objectif ne peut être à la fois la recherche et la sélection des informations pertinentes. L'enseignant doit donc prévoir le matériel selon son objectif, la tâche proposée, les méthodes et les connaissances à disposition des apprenants.

Par ailleurs, il faut choisir une salle permettant de déplacer rapidement les tables sans trop de difficulté et sans déranger les autres classes. Une distance entre les groupes est préférable afin de pouvoir circuler correctement dans la salle et afin que chaque groupe possède son espace de travail et d'échange. Enfin, les consignes doivent être claires, précises et univoques pour que les apprenants soient autonomes à chaque étape du travail.

10-2-Rôle de l'enseignant pendant le travail de groupe

Une fois les apprenants au travail, l'enseignant se trouve dans une position différente car il quitte une posture plutôt magistrale pour différents rôles présentés ci-dessus.

Sylvain Connac propose de « *passer d'une pédagogie de l'omnipotence du maître à une pédagogie de coopération* ». En effet, les apprenants vont prendre des responsabilités par rapport à leur apprentissage, car le principe de la collaboration est basé sur leurs interactions. De plus, le professeur n'est plus le pilier de l'animation du groupe et peut réduire ses interventions afin de laisser les apprenants vivre leurs propres expériences et donc de construire leurs connaissances. Pour finir, l'objectif final est l'acquisition des compétences par tous les apprenants et non l'œuvre finale.

Au contraire, Freedman pense que l'enseignant doit continuer à observer la progression des groupes et de leur travail afin d'être capable d'intervenir en cas de questions ou de difficultés.

Par ailleurs, il est possible de cibler les différentes actions à effectuer simultanément : observer les relations dans le groupe, la participation, l'organisation et les prises de décision ; arbitrer-contrôler

et aider. L'observation par l'enseignant des différents points présentés ci-dessus va lui permettre d'effectuer les deux autres actions. Si certains auteurs préconisent l'autonomie totale, l'enseignant peut jouer le rôle d'arbitre, de médiateur, de maître du jeu et de personne-ressource.

Pendant le travail de groupe, le professeur a plusieurs rôles :

- prévenir les apprenants du temps qu'il leur reste,
- contrôler que toutes les tâches demandées aient été faites durant le temps imparti,
- observer le comportement de chaque apprenant et son implication,
- vérifier que les consignes soient respectées,
- préciser le rôle de chaque membre du groupe,
- agir sur la vie affective du groupe quand cela est nécessaire,
- apporter son aide si les apprenants en éprouvent le besoin.

(Barlow, 1993 ; De Vecchi, 2006 ; Weber 2015)

10-3-Rôle de l'apprenant

L'apprenant doit respecter les consignes données par le professeur pour que le travail de groupe soit plus efficace que le travail individuel. En voici quelques-unes :

- exposer son avis et laisser les autres s'exprimer,
- se mettre d'accord sur une solution commune,
- quand il y a des doutes, essayer de convaincre en donnant des arguments et non pas en votant,
- accepter d'être en désaccord avec d'autres membres du groupe pour avancer dans sa réflexion.

Dans chaque groupe, il est intéressant de donner à chaque apprenant un rôle déterminé à l'avance.

On laisse aux apprenants le soin de se répartir les rôles selon la tâche à réaliser et les capacités de chacun. On peut mettre en avant trois rôles importants :

- un gardien du temps : cet apprenant a pour responsabilité de relancer le travail de groupe lorsque celui-ci n'avance pas ou de faire accélérer le travail lorsque le temps est presque écoulé ;
- un secrétaire : cet apprenant doit prendre des notes afin de garder une trace du travail effectué par l'ensemble du groupe. Cela permet de ne pas repartir de zéro si le travail n'est pas fini durant le temps donné et de mettre à l'écrit, grâce à un vocabulaire adapté compris de tous, l'aboutissement de la réflexion collective ;
- un apprenant-liaison : cet apprenant sera le seul du groupe à avoir la possibilité de poser, si besoin, des questions au professeur.

10-4-Les réticences au travail de groupe

Le travail de groupe est une exigence qui suscite des réticences chez certains enseignants pour diverses raisons. L'une d'entre elles est la peur de perdre le contrôle de sa classe. En effet, le professeur a l'habitude d'être le chef d'orchestre, il donne les instructions aux apprenants qui doivent faire ce qu'il demande. Il sait ainsi, que le travail de groupe va remettre en cause cette organisation, le comportement des apprenants va changer, le bruit va augmenter (De Vecchi, 2006 ; Barlow, 1993 ; weber, 2015). Le professeur va donc lui-même devoir changer d'attitude et redéfinir des règles.

Toutefois, certains apprenants sont aussi réticents à travailler à plusieurs. On peut mettre en avant deux raisons à la réticence des apprenants : la première est la perte de temps, la deuxième est la perte de rendement. On entend par perte de temps le fait que les apprenants ont l'impression que travailler en groupe c'est travailler moins vite que s'ils étaient seuls. En effet, plus le groupe est grand, plus il faut prendre en compte les différentes opinions. La perte de rendement renvoie au fait que certains collégiens pensent avoir de moins bons résultats que s'ils avaient réalisé le travail seul. Ce sont surtout chez les apprenants d'un bon niveau que l'on rencontre ses arguments. Même si à court terme cela peut s'avérer vrai, à long terme et à l'échelle de la classe, le travail en groupe facilite la progression des apprenants.

Ainsi, ce que l'on peut retenir de ces différentes réticences, c'est que le travail de groupe demande une préparation en amont. On doit faire découvrir à nos apprenants son utilité et ses règles de fonctionnement, préalablement à toute mise en pratique. Cela demande donc aussi une préparation du professeur qui doit dépasser ses propres craintes pour mettre en place ces nouvelles règles.

11-La constitution des groupes

Avant de constituer des groupes, la première activité à établir c'est de s'interroger sur la taille de celui-ci .Si un groupe est trop petit pour une activité donnée, ses membres manqueront de motivation et d'énergie. Si, au contraire, il est trop grand, certains apprenants ne travailleront pas laissant faire les plus studieux.

Il est donc important de trouver la taille idéale du groupe en fonction du nombre d'apprenants dans la classe et de l'activité proposée. Si l'on souhaite, par exemple, que les apprenants se corrigent entre eux, on va demander à deux apprenants voisins de se mettre ensemble alors que pour résoudre un problème de type tâche complexe ou problème ouvert, on mettra les apprenants par trois ou quatre.

Il existe plusieurs constitutions différentes du groupe. En voici quelques-unes :

Libre : souvent les apprenants discutent d'autre chose que le travail demandé. Il n'y a toutefois pas de souci de cohésion puisque les apprenants ont choisi de travailler ensemble ;

Imposé par l'enseignant :

- des groupes de besoin (homogènes ou hétérogènes),
- des groupes géographiques : on constitue les groupes par rapport à la disposition des apprenants dans la classe,
- des groupes suivant la liste alphabétique : les cinq premiers apprenants de la liste travailleront ensemble, les cinq suivants ensemble...,
- des groupes suivant l'ordre d'entrée des apprenants dans la salle de classe ;

Aléatoire : on laisse le hasard décider de la constitution des groupes. Concrètement, on peut mettre les noms de tous les apprenants dans une boîte et tirer au sort les différents groupes.

Dans ces deux derniers cas, la cohésion n'est pas assurée et cela risque d'être nuisible à l'avancée du travail.

Il existe donc plusieurs manières de constituer un groupe mais celle qui a montré le plus de résultats satisfaisants est de préparer les groupes à l'avance, non pas par affinité mais par groupes de besoin ou hétérogènes en fonction des objectifs visés (Barlow, 1993 ; Garnier, 2016).

Avant de lancer un travail en groupe, le professeur doit préparer et préciser aux apprenants le matériel qui sera nécessaire, leur définir le ou les objectifs à atteindre et leur donner les consignes de l'activité.

12- Les travaux antérieurs dédiés à l'écriture collaborative

Au niveau de cette partie, nous allons présenter brièvement quelques travaux sur l'écriture collaborative étayée et non étayée. Plusieurs chercheurs ont abordés ce thème. Ce passage constitue une simple tentative de résumer les points les plus importants, abordés dans les travaux cités ci-dessous.

12-1-Recherche de Hamdaoui Aimen

Dans son article « L'impact de la réécriture verbale des pairs sur la qualité d'écriture en FLE » (2011), Hamdaoui tente de trouver une solution au problème de difficultés liées à la production écrite en français langue étrangère chez les apprenants de 4^{ème} année moyenne, dans le but d'améliorer l'apprentissage de la production du texte argumentatif en se centrant sur le travail de groupe.

Le noyau épistémologique de sa recherche place donc le travail de groupe et sa rétroaction au centre de ces préoccupations, afin d'améliorer l'apprentissage de la production du texte argumentatif en allégeant la charge cognitive notamment le taux de traitement des informations à travers la mise en œuvre d'une révision de texte effectués dans le cadre d'un travail collaboratif.

Le chercheur a abordé plusieurs informations en relation avec sa recherche, il a présenté les différents modèles de rédactions Hayes et Flower (1980), la notion de révision Hayes (1996). L'enseignement /apprentissage de l'écriture au cycle moyen en Algérie...

Son expérimentation s'est déroulée en deux séances, une séance de préparation à l'écrit et écriture du premier jet (pour les deux groupes G1 et G2), et une séance de révision/réécriture.

Deux classes de 28 apprenants de 4^{ème}AM ont participé à cette expérimentation. Les apprenants ont été divisés en deux groupes : un groupe témoin G1 et un groupe expérimental G2. Le premier groupe a été amené à effectuer une révision de sa première version afin de l'améliorer et d'en produire une seconde. Le deuxième groupe, quant à lui, a été divisé en sous-groupes de quatre pour effectuer une réécriture individuelle en coopérant oralement avec les membres du groupe.

L'interprétation et l'analyse des résultats finals de cette recherche, basées sur une interprétation quantitative inspirée des travaux du linguiste Kintsch (1974) et une analyse qualitative qui donne la priorité aux aspects macrostructurels du texte confirme une augmentation significative de la qualité de l'écriture pour les deux groupes. La comparaison entre les deux groupes révèle une supériorité en faveur des apprenants du groupe expérimentale G2 et confirme que la révision d'un texte argumentatif en situation groupale est plus bénéfique qu'une révision individuelle sans interactions.

Il conclue sa recherche par des perspectives futures qui visent de choisir un échantillon plus représentatif et d'enregistrer les interactions et les suggestions des apprenants, analyser les productions pour en trouver les traces dans le but d'établir une éventuelle comparaison entre révision autonome et révision en fonction des suggestions du groupe, en prenant en considération la progression et la dépendance des apprenants au regard de cette démarche.

12-2-Recherche de DO Thi Bich Thuy

DO, Doctorante à l'université d'Aix en Provence. Enseignante au département de français à l'Université National de Hanoi. Elle a élaboré en 2011 sa thèse titrée « **les impacts de la révision collaborative étayée sur la compétence de révision, la qualité des textes et les évaluations d'étudiants de FLE** », dans le but de trouver des stratégies visant l'amélioration des qualités de produit final de ses étudiants vietnamiens, a expérimenté la révision collaborative étayée pendant un semestre dans une classe de 22 étudiants de première année du département de français de l'Université de Hanoi.

Sa principale question de recherche tourne autour de l'impact de la révision collaborative étayée sur la compétence de révision d'étudiants vietnamiens de FLE, l'impact de la révision collaborative étayée ainsi sur la qualité des textes rédigés par ces étudiants, aussi, les évaluations des étudiants sur leurs expériences de révision collaborative étayée.

Pour cela, elle consulte plusieurs travaux tels que Heurley (2006 :10) pour définir la révision, les modèles rédactionnels de Hayes et Flower (1980). Dans cette thèse, la révision collaborative est un processus qui intervient après la planification et la mise en texte. Elle prend donc le sens de la deuxième conception : la révision comme un sous-processus ou composante du processus de l'écriture visant à améliorer le texte déjà écrit.

Dans ce travail, pour évaluer la qualité des textes rédigés par les étudiants, DO s'est largement inspirée de la grille d'évaluation de la production écrite du Delf du CECR.

22 étudiants de la classe expérimentale ont été mis par groupe de 2 dont 6 hétérogènes et 5 homogènes et ils ont révisé 5 textes de leurs pairs à l'aide d'un entraînement de 4 semaines et des questionnaires pour la révision élaborés par l'enseignante-chercheur. Tout au long de l'expérimentation, les étudiants vont rester dans leur tandem. Ont été mis en place 3 types de groupes :

- Les très faibles avec les très bons (3 groupes).
- Les bons avec les moyens (3 groupes).
- Les assez bons ensembles (5 groupes).

L'analyse des résultats confirme l'hypothèse de recherche, la révision collaborative étayée a eu des impacts très positifs sur la compétence de révision des étudiants de la classe expérimentale. Ils ont fait plus de rétroactions sur la textualité, plus d'explications, moins d'explications ratées, moins de corrections ratées.

Cette étude de la révision collaborative étayée s'ouvre sur d'autres perspectives. Le chercheur souhaite introduire la révision collaborative étayée comme technique d'enseignement de la

production écrite dans son département de français, puis dans différents établissements universitaires francophones au Vietnam.

12-3-La recherche de Souame Sch

Souame a étudié en 2012, chez les étudiants algériens (1ère Année Licence) au département de français à l'Université d'El Tarf, ' le rôle de la collaboration sur la co-réécriture en présentiel de deux types de texte narratif et explicatif, en contexte plurilingues, en fonction de la présence ou pas de textes d'aides à la réécriture.'

Pour cela, elle s'est largement inspirée de plusieurs travaux tels que Hayes et Flower (1980), Giordan(1987) aussi de Zammuner (1995) ...

Son expérimentation s'est déroulée en deux séances, une première pour l'écriture individuelle d'un texte narratif et explicatif (1^{er} jet) et une deuxième quelques jours après pour la réécriture individuelle/collaborative avec et sans texte d'aide (2^{ème} jet). Les étudiants ont été divisés en quatre groupes comme suit :

G1 : G1.1 + G1.2 (Groupe expérimentale : réécriture individuelle avec texte d'aide)

G2 : G2.1 + G2.2 (Groupe expérimentale : réécriture collaborative avec texte d'aide)

G3 : G3.1 + G3.2 (Groupe témoin : réécriture individuelle sans texte d'aide)

G4 : G4.1 + G4.2 (Groupe expérimentale : réécriture collaborative sans texte d'aide)

Les productions écrites de ces derniers ont été analysé d'un point de vue quantitatif et qualitatif en s'inspirant des travaux du linguiste Kintsch (1998) pour catégoriser et mesurer leurs productions écrites et confirme que la réécriture constitue une trace de restructuration du modèle initial de l'apprenant qui permet de développer les activités de contrôle de la production et de la révision et de construire des connaissances nouvelles.

A la fin de sa recherche, docteur Souame affirme et rejoint les propos de Hayes et Flower (1981) l'importance du mécanisme relecture-révision du texte qui demeure une étape essentielle pour la correction et l'évaluation.

Elle conclue sa recherche par des perspectives futures qui visent à enseigner aux apprenants les stratégies de révision de textes parce que plusieurs études ont révélé que les apprenants qui utilisent la stratégie enseignée, font plus de corrections que ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement, en prenant en considération l'importance de la réécriture collaboratif dans l'amélioration du produit écrit aussi l'allègement de cette charge cognitivement coûteuse.

Les articles que nous avons lu ont le mérite de vulgariser une théorie combien importante et donne une idée claire simplifiée du travail de pairs qui ce fait pendant l'écriture et lors de la révision tout en montrant que la rétroaction verbale des pairs n'est pas la solution à tous les problèmes rencontrés

dans l'enseignement de l'écriture. En effet, elle améliore la qualité du texte écrit mais cela n'empêche pas les apprenants de faire des erreurs.

Conclusion

L'apprentissage collaboratif est une stratégie au service de l'éducation visant l'amélioration de l'apprentissage du FLE.

Au terme de ce chapitre, nous avons essayé de mettre l'accent sur l'apprentissage collaboratif à savoir sa définition, ses éléments constitutifs, ses procédés, ainsi, le rôle de ces participants, puis nous avons abordé la constitution des groupes et les réticences qui doivent être dépasser pour une meilleure mise en place des groupes.

Enfin, nous avons conclu par les travaux antérieurs, leurs avantages sont d'un grand apport et source d'inspiration qui va nous permettre de réaliser notre expertise.

CHAPITRE II

L'ECRITURE ET LE TEXTE EXPLICATIF

Introduction

Le deuxième chapitre s'articule autour de la production écrite et le texte explicatif.

Tout d'abord, une précision terminologique sera proposée pour les deux termes « écriture » et « production écrite ». Ensuite, quelques modèles de production de texte et des théories importantes en didactique de la production écrite seront présentés.

En dernier, nous allons clarifier la notion du texte explicatif en déterminant ses caractéristiques intervenant dans une production écrite, nous exposerons succinctement l'importance de l'écrit scientifique.

1-L'écriture

Parmi les différentes définitions de l'écriture, nous avons retenu quelques unes de suite :

Le Robert (1994 :361) définit l'écriture comme « *manière de s'exprimer par écrit.* ».

Quant au dictionnaire Pratique de Didactique du FLE (2002 :62), explique l'écriture comme étant une « *activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir-faire (...). Ce processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité.*».

Cette dernière définition rejoint la définition donnée à l'écriture par le groupe de DEPEC à savoir :

Écrire, c'est produire une communication. Sous cet aspect, la compétence consistera à assurer une communication réussie à l'intérieur des limites où est confiné le scripteur. Cette compétence implique notamment de savoir produire un message qui véhicule un contenu conforme à une intention. Se positionner à la place du lecteur et respecter les conditions matérielles de communication.

En paraphrasant Bucheton et Chabane (2003 :19) l'écriture avant d'être un produit, est un acte qui à la fois sollicite et construit un sujet. Elle oblige le scripteur à mobiliser des ressources linguistiques, à rassembler une pensée, à l'ordonner ou à la reformuler, mais avant cela à se rassembler pour affirmer un point de vue et prendre une position.

Ainsi, écrire c'est passer par un nombre d'étapes pour arriver à une formulation correcte du sujet communiqué : la création d'idées, l'organisation de celles-ci, la rédaction et finalement la révision qui est une relecture du texte portant sur la correction.

2-La production écrite

L'écrit existe sous diverses formes, Jolibert (1994 :11) avance que l'écrit « *répond à des intentions, sous-entend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder les traces.* ».

Le terme « production écrite » a connu diverses définitions grâce aux perspectives dans lesquelles il est inscrit (linguistique, communicationnelle...). Généralement, elle représente un acte qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations pour les communiquer. Selon Moirand, ce type de communication intervient un enchaînement de compétences dont l'apprenant scripteur est amené à faire usage lors de son activité :

Une compétence linguistique : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale.

Une compétence référentielle : connaissances des domaines de l'expérience et des objets du monde.

Une compétence discursive : capacité de produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

Une compétence socioculturelle : connaissances des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus, connaissance de l'histoire culturelle.

Ainsi, nous pouvons dire que la production écrite n'est pas une simple transcription ou une juxtaposition de syntagmes. C'est pourquoi on parle d'une manipulation d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexique...) et de savoir-faire (produire un texte...). Dans le domaine des langues étrangères, la production écrite se présente, comme une activité de construction de sens et vise à l'acquisition de la capacité à produire divers types de textes pour pouvoir communiquer. A ce propos les apprenants ne composent pas des textes uniquement pour que l'enseignement puisse corriger leurs fautes, mais parce que la production écrite est une activité qui a un but et un effet social, l'apprenant utilise sa compétence de l'écrit scolaire pour communiquer avec des lecteurs.

3-La place de la production écrite à travers les méthodologies

De la méthode traditionnelle à l'approche communicative, la production écrite en FLE connaît une considérable évolution. Nous allons étudier à travers quelques méthodes d'enseignement mises en place jusqu'aujourd'hui pour mieux comprendre son état actuel

La méthodologie traditionnelle : apparue à la fin du XVI^{ème} siècle. La place qu'on accordait à l'écrit sous cette approche se limitait à la réalisation de versions et thèmes de textes classiques de la littérature, notamment, aux traductions des textes. Les activités d'écriture portent sur la grammaire extraite de textes littéraires lus et traduits pour faire l'acquérir aux apprenants. Cette pratique ne pouvait pas mener l'apprenant à faire de la langue un moyen de communication.

La méthodologie Audio-Orale (M.A.O) : cette méthodologie privilégiait surtout l'oral, l'écrit est pratiqué pour mettre en évidence des connaissances sur les règles de la grammaire de la langue cible. Les activités d'écriture consistaient à des exercices structuralistes de substitution qui favorisent la mise en place d'automatisme.

La méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV) : c'est la communication d'acquisition d'une langue étrangère qui prédominait. La pratique de l'écrit se limitait à des dictées et à l'imitation de textes présentés au début de la leçon.

L'approche communicative : cette approche donne à l'écrit une place très importante comme instrument réel de communication et d'interaction sociale où intervient la composante linguistique, sociologique, discursive et stratégique. Les activités d'écriture consistent désormais à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication (Cornaire et Raymond, 2009).

Dans le domaine des langues étrangères, essentiellement depuis l'émergence de l'approche communicative, la production écrite 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.

4-Les modèles de production écrite

4-1-Le modèle linéaire de Rohmer

Rohmer est considéré comme l'un des premiers auteurs à analyser le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle. A partir de l'analyse expérimentale de ce modèle, Rohmer montre que le processus d'écriture se fait en suivant l'ordre des trois étapes : « la pré-écriture, l'écriture et la réécriture ».

Cornaire et Raymond (1994 :26) notent que : « *La pré-écriture comprend des activités comme la planification et la recherche d'idées, qui se caractérise par l'écriture, c'est-à-dire la rédaction du texte. Durant l'étape finale, la réécriture, le scripteur retravaillerait son écrit en y apportant des corrections de forme ou de fond.* ».

Ce modèle élaboré en 1965 se caractérise par le fait que « *son analyse des étapes de l'écriture demeure assez limitée, étant donné que le processus d'écrit est unidirectionnel* ». Autrement dit, le scripteur doit respecter l'ordre des trois étapes ; qui sont séparées l'une par rapport à l'autre ; sans effectuer des retours en arrière lors de la rédaction. Le texte réalisé représente donc le résultat final des différentes étapes suivies.

Il est à noter qu'à partir de ces critiques que Hayes et Flower, cité par Cornaire et Raymond (1997 :27) vont élaborer un modèle conservant ces trois étapes, mais en s'opposant au caractère « unidirectionnel » de ce modèle.

4-2-Les modèles non linéaires

4-2-1-Le modèle de Hayes et Flower

Ce modèle décrit les stratégies mobilisées par un scripteur habile et s'intéresse à la rédaction des textes expositifs et argumentatifs et distingue trois univers :

L'environnement de la tâche où le contexte de la production écrite inclut tout les paramètres extérieurs qui peuvent influencer l'écriture (environnement physique, le sujet du texte, les lecteurs éventuels...).

La mémoire à long terme du rédacteur ; source de toutes les connaissances indispensables à la réalisation de la tâche (linguistiques, rhétoriques...)

Le processus d'écriture est caractérisé par le principe de récursivité permanente entre différentes sous composantes (**planification, mise en texte et révision**) en se servant de l'instance contrôle.

Nous présentons donc le modèles de 1980. Ce modèle a été corrigé, repris et modifié en 1981 par Hayes et Flower, il devient plus interactif. Nous le présentons dans le premier schéma qui suit :

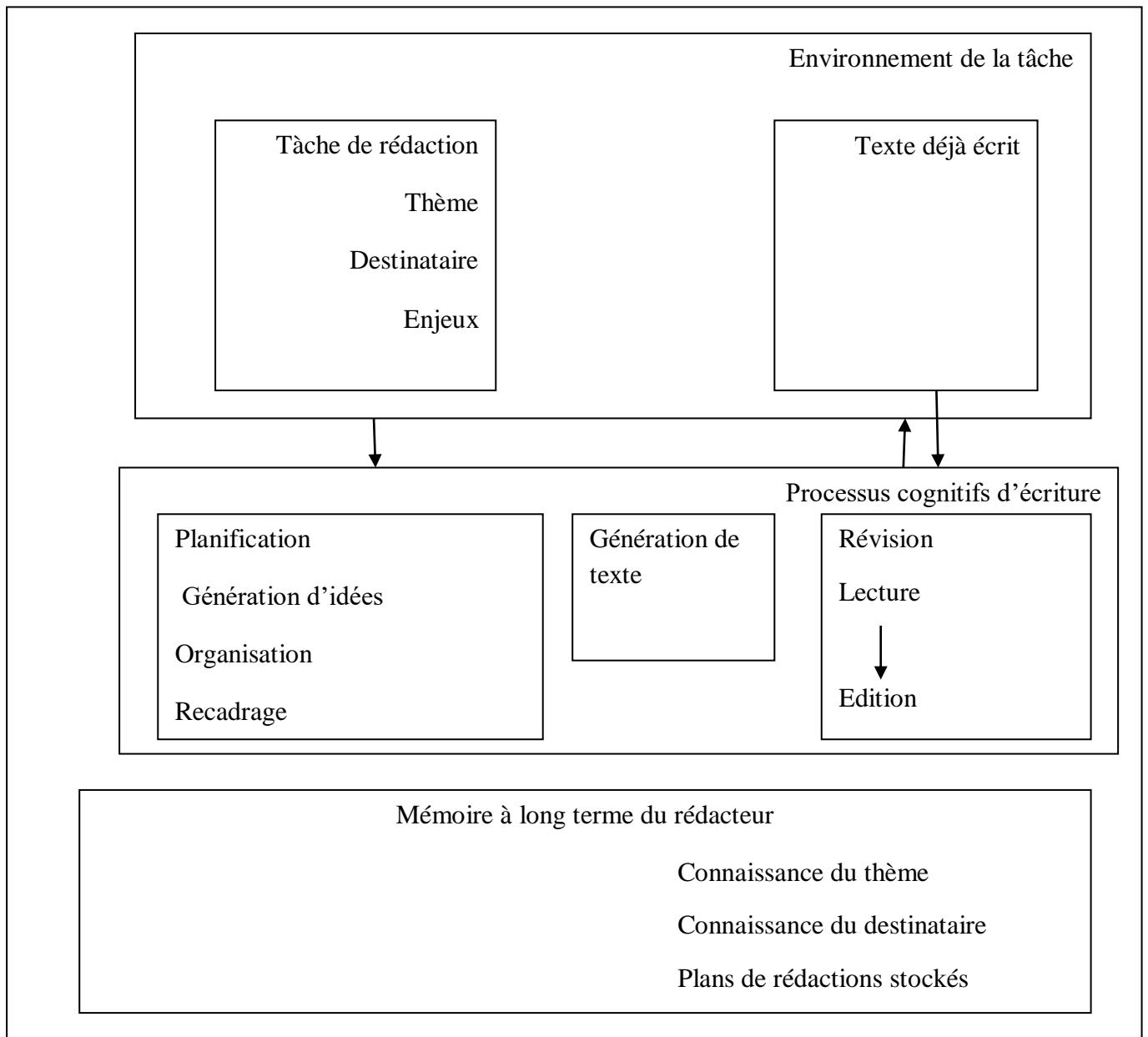


Fig.3 : Modélisation des processus rédactionnels (Hayes et Flower, 1980).

4-2-2-Le modèle de Bereiter et Scardamalia

Bereiter et Scardamalia élaborent en analysant les protocoles verbaux des écoliers et ceux professionnels de l'écriture, un modèle qui propose deux modes de formalisation du traitement des informations chez les rédacteurs avancés et ceux en difficulté. En établissant une comparaison entre les deux types de sujets rédacteurs, les auteurs constatent que les sujets adoptent des stratégies apparentes :

Le non expert opte une stratégie des connaissances racontées. Il s'agit d'abord pour un débutant d'interpréter la consigne ce qui permet de connaître le thème et du genre du texte

approprié selon laquelle il recherche de sa mémoire les informations utiles. Plus, il procède à une transcription des informations récupérées telles qu'elles de façon séquentielle. Chaque partie du texte produit constitue une source pour activer une autre recherche des informations de la séquence suivante. La figure ci-dessous présente le modèle tel qu'il est traduit par les auteurs eux-mêmes en 1998.

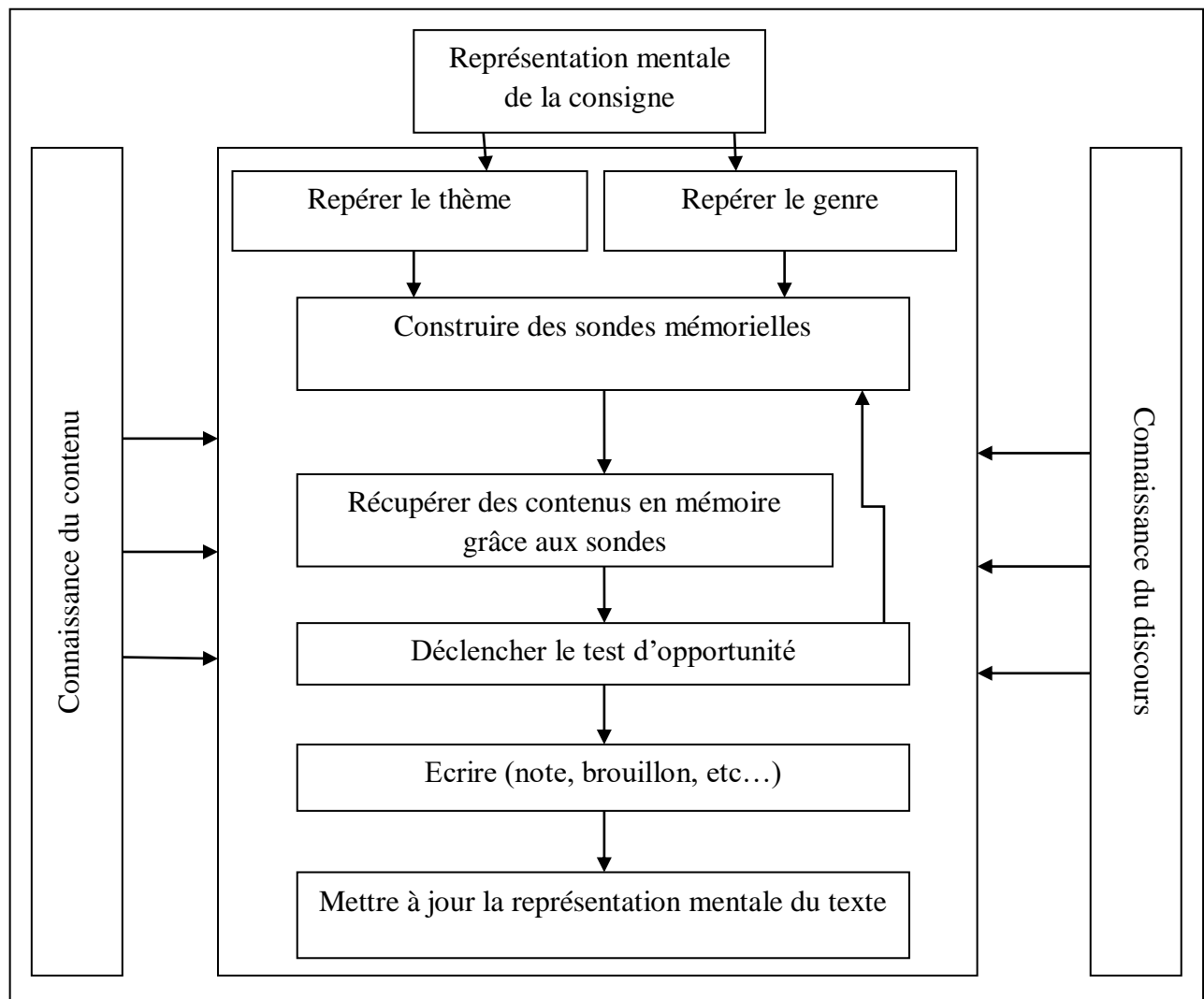


Fig.4 : Processus des connaissances rapportées (Bereiter et Scardamalia, 1987).

Or, l'expert utilise comme une stratégie de résolution de problème dite « stratégie des connaissances transformées » du problème qui entraîne la détermination des objectifs précis qui définissent l'organisation du texte au niveau du contenu de la forme. Le scripteur expert, tout comme le novice, puise les informations nécessaires dans la mémoire. Cependant leur mode d'exploitation est différent de celui du novice : ces connaissances sont modifiées et structurées en veillant à leur adéquation avec les exigences des « espaces-problèmes » (gestion des contenus et de la situation du discours).

A titre d'exemple, les experts se consacrent plus, et à volonté à l'évaluation des plans plus que les novices. Celle-ci est un élément essentiel de révision conduisant à l'adaptation des stratégies plus efficaces dans la détection des erreurs de haut niveau (structure, pertinence des idées...) et la résolution des problèmes.

Pendant ce temps, l'inexpert se livre aux problèmes d'orthographe et de la syntaxe au détriment de ces activités d'organisation, il sera incapable d'entrer en contact avec son lecteur.

Nous présentons ci-dessous la traduction française du modèle des connaissances transformées par Chanquoy et Alamargot en 2002.

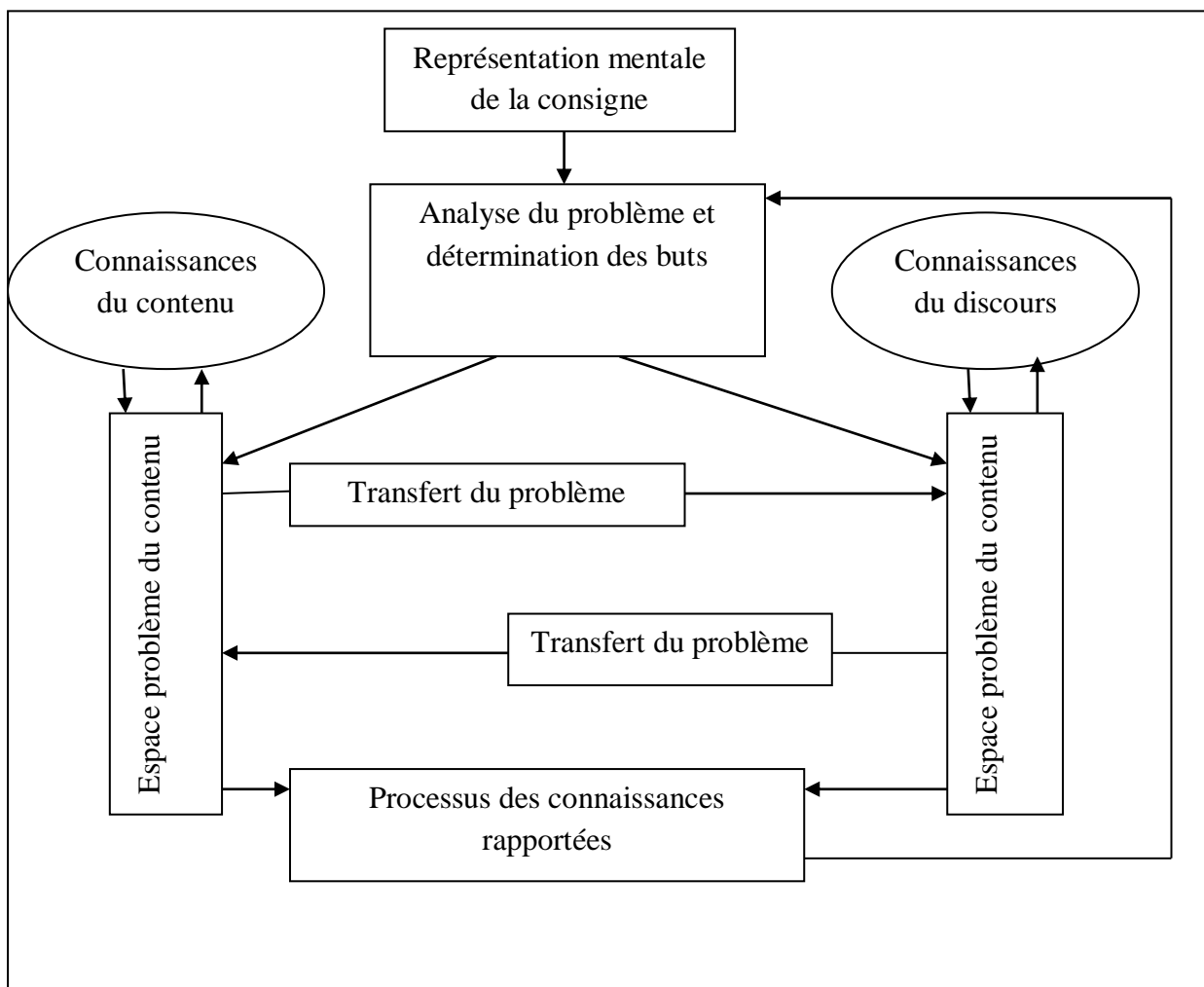


Fig.5 : Processus des connaissances transformées (Beriter et scardamalia, 1987).

La transformation des connaissances semble être le point crucial pour accéder à l'expertise rédactionnelle par l'augmentation des capacités, de maintien et de traitement des informations au niveau de la mémoire, comme le décrivent Bereiter et Scardamalia. Il convient, alors

d'analyser et de comprendre ces processus intermédiaires si l'on veut mettre en place des stratégies d'apprentissage et d'enseignement efficaces, non seulement du point de vue de la production mais aussi du point de vue de la construction des connaissances à travers l'écriture.

4-2-3-Le modèle de Sophie Moirand

En 1979, Moirand a proposé un modèle qui est différent des autres pour aider les apprenants à découvrir des nouveaux concepts ainsi que des nouvelles expressions appropriées pour les mettre en pratique lors de la rédaction. A ce propos, Cornaire et Raymond déclarent que : « (...). *Le modèle de Moirand est donc assez différent des modèles précédents, qui décrivent les processus mentaux mis-en en œuvre durant l'activité d'écriture.* » (1994). Dans son modèle, elle a mis à notre disposition une série de mesures importantes qui sont :

Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire, son profil

Ces caractéristiques peuvent avoir une influence sur le plan culturel de la compétence scripturale de l'apprenant.

Les relations scripteur/lecteur(s):

Le scripteur peut avoir une relation avec le lecteur comme il peut ne pas le connaître.

Les relations scripteur/lecteur(s)/document :

Le scripteur écrit un message particulier dont le but est de transmettre aux lecteurs.

Les relations scripteur/document/contexte extralinguistique :

Le public et la visée communicative de l'auteur jouent un rôle central dans le texte. Il existe des éléments nécessaires qui ont un impact dans la production écrite qui sont le temps, le lieu et le sujet.

A partir de cette déclaration, nous comprenons que le modèle de Moirand permet aux apprenants d'enrichir leur bagage sémantique ainsi de développer leur compétence représentative, aussi, d'acquérir une capacité communicative qui leur permettent de perfectionner leurs compétences scripturales. Elle convient de souligner que le scripteur ne pourra pas échapper à son appartenance sociale et socioculturelle. Finalement, à la lumière

des connaissances actuelles, l'intérêt des modèles réside dans le fait qu'ils peuvent orienter les démarches d'enseignement en leur faisant en sorte à mieux comprendre la nature et surtout les exigences de cette tâche.

4-3-Les modèles de révision

La révision étant considérée, soit comme un sous-processus du processus de rédaction, soit comme un ensemble de traitements impliqués dans le contrôle de ce processus. (Rousey et Pilot, 2005 ; Heurley, 2006).

4-3-1-Le modèle de Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey

Ce modèle de Hayes et al. (1987), est spécifiquement été conçu pour décrire le processus de révision. Dans le schéma qui suit, la partie gauche décrit le processus mis en œuvre par le rédacteur tandis à la partie droite présente les connaissances qui interviennent dans le processus de révision. En effet, une fois le rédacteur détecte un problème. Il est conduit d'adopter une stratégie face au problème rencontré soit de ne pas modifier le texte dans l'immédiat soit de modifier le texte. Dans le deuxième cas le rédacteur décide de réécrire complètement le texte (Rewrite) ou le réviser (Revise).

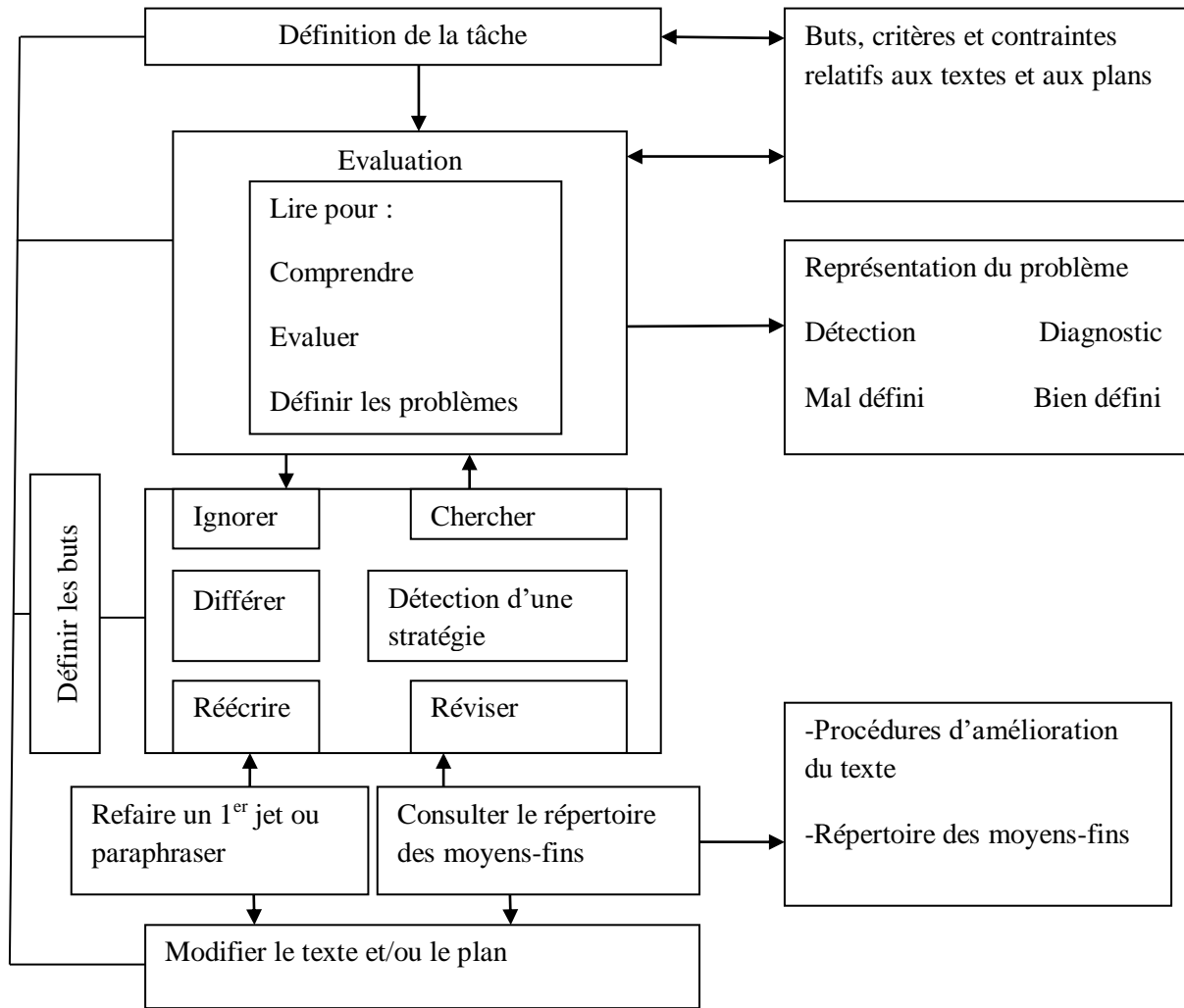


Fig.6: Modèle du processus de révision de Hayes et al, 1987 traduit par Heurley, 2006.

4-3-2-Le modèle de révision de Hayes

Dans ce modèle, le sous-processus de révision du modèle antérieur est remplacé par les sous-processus d'interprétation du texte, la révision n'est donc plus un sous-processus de rédaction de texte mais comme un processus composite (de trois sous-processus sont l'interprétation du texte, la réflexion et la production de texte). La révision ainsi, est une activité de contrôle de la production écrite qui mobilise des processus rédactionnels, des ressources cognitives et des ressources attentionnelles en mémoire de travail.

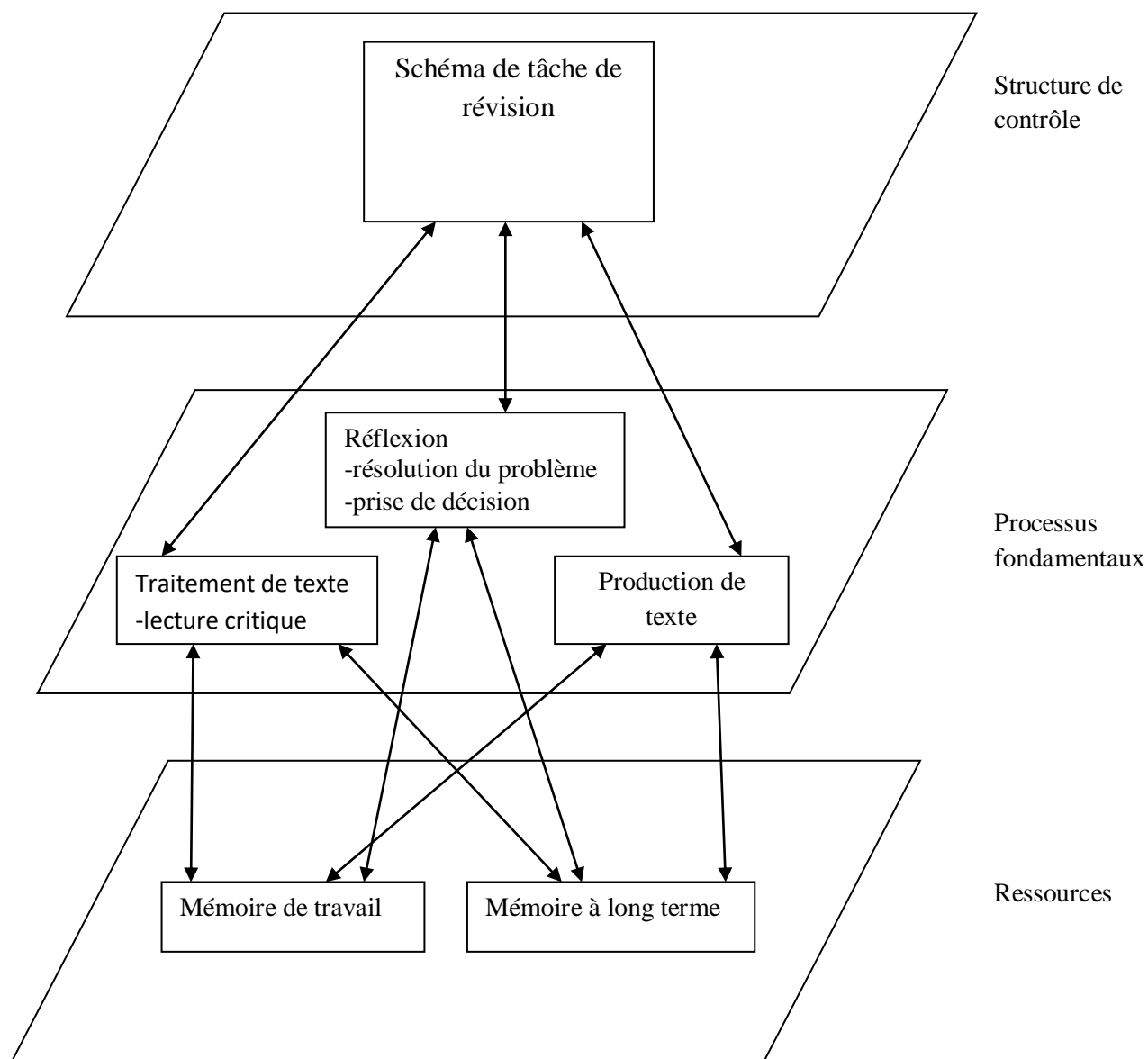


Fig.7: Modèle du processus de révision de Hayes, 1996 traduit par Heurley, 2006.

5-Le texte explicatif

Il y a plusieurs types de textes dans la production écrite. Chaque type contient des caractéristiques qui le distinguent des autres. L'apprenant doit connaître tous les types de texte afin d'être capable de les produire.

Cuq (2003 :33) indique que « *l'écriture de différents types de texte (...) développe à la fois des compétences linguistiques, scripturales et textuelles et pourrait très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écriture* ».

5-1-Qu'est-ce qu'un texte explicatif ?

Selon Debanc (1988 :131) le discours explicatif vise à faire comprendre quelque chose à quelqu'un. Il peut être défini, du point de vue communicationnel, comme : une relation de communication entre deux agents, relativement à un objet, le locuteur A fait savoir ou fait comprendre à son interlocuteur B ce qu'est un certain objet en le décrivant, en l'analysant devant lui, en explicitant éléments ou aspects.

Selon la définition donnée par Adam au texte explicatif, ce dernier vise à expliquer le pourquoi des choses. Il répond à des questions de compréhension d'où l'existence implicite ou explicite d'une question comme point de départ à laquelle le texte va s'efforcer de répondre (Adam, 1985).

Le texte explicatif, aussi, n'a pas pour fonction de faire progresser la connaissance mais simplement d'en favoriser la diffusion. Par cet aspect, il se distingue du discours proprement scientifique ou d'un compte rendu d'expérience. (Adam, 1990).

5-2- Les caractéristiques du texte explicatif

Selon Coltier (1986 :08) la séquence explicative est composée de trois phases : phase de questionnement, phase résolutive et phase conclusive. Elle a pour objectif d'informer et de faire comprendre des phénomènes en répondant à une question de départ.

La « **phase de questionnement** » annonce dès le départ l'orientation explicative du texte et la problématisation (le thème de l'explication) est posée souvent à l'aide d'opérateurs particuliers (pourquoi, comment).

La « **phase résolutive** » est consacrée au développement de la réponse à l'interrogation posée dans la première phase.

La « **phase conclusive** », quant à elle, n'est pas forcément toujours présente et de manière bien définie. Néanmoins, Cela ne touche en rien la schématisation proposée.

Selon Adam (1997 :153) le texte explicatif contient généralement trois parties dénommées comme suit: la phase de problématisation, la phase explicative et la phase conclusive.

La « **phase de problématisation** » garantit l'articulation du texte à la situation de communication. Elle consiste à exposer un problème qui sera l'élément déclencheur de l'explication.

La « **phase explicative** » comme son nom l'indique, elle solutionne le problème en proposant une explication, c'est-à-dire une interprétation générale à un phénomène constaté ; explication qui sera valide en toutes circonstances. Cette phase est la plus complexe. Elle est composée de différentes parties qui vont répondre à la question posée en phase de problématisation et qui sera soit du type «pourquoi ? » ou « comment ? ».Elle commence généralement par un énoncé posant une affirmation générale qui sera suivie par la présentation des causes du phénomène.

Notons également que les diverses étapes constituant le déroulement du phénomène sont formulées selon leur ordre de succession. Les exemples quant à eux, éléments très importants dans le texte explicatif et qui se trouvent en fin de phase explicative, représentent des preuves indéniables du phénomène général expliqué.

La « **phase conclusive** » peut soit contenir une synthèse de ce qui a été énoncé précédemment soit annoncer d'autres réflexions.

Dans le domaine des sciences, le discours explicatif cherche à faire comprendre un processus (phénomène naturel, expérience scientifique), à faire que le lecteur enrichisse ses connaissances sur un sujet déterminé que l'on suppose non connu ou peu connu par le lecteur.

5-3-Les particularités du discours explicatifs

Au niveau énonciatif

Pour Coltier (1986 :09) le texte explicatif est composé de trois types d'énoncés : l'énoncé descriptif qui présente le phénomène à expliquer, les énoncés explicatifs qui avancent une solution et les énoncés balises grâce auxquels l'énonciateur prend en charge d'y signaler les différentes étapes du texte.

L'objectivité du texte explicatif se manifesterait à travers des formes linguistiques récurrentes :

L'effacement des sujets énonciateurs afin de tendre vers l'objectivité des faits présentés ; l'utilisation d'un présent à valeur de vérité générale et l'absence de modalités appréciatives ; le recours fréquent à la forme passive.

Au niveau sémantico-textuel

Le discours explicatif construit sa cohésion lexicale notamment sur les reprises nominales qui sont généralement des anaphores (Coltier, 1986 :10)

Il construit sa cohésion morphosyntaxique sur quelques phénomènes scientifiques :

- La nominalisation : C'est un facteur de cohésion lexicale. Elle permet de comprimer ce qui a été dit.
- Les connexions : La nécessité de dissocier les objets du discours contraint l'énonciateur à marquer les relations qui existent entre les différentes parties qui constituent un texte. des locutions adverbiales tels que (tout d'abord, ensuite...) ; des connecteurs logiques : d'addition (aussi, également...) d'oppositions (mais, en revanche...) des liens de causalité (parce que, étant donné que, etc....).

Quand au raisonnement que manifeste le texte, il est marqué par le recours à :

- Des reformulations paraphrastiques, des tournures métalinguistiques et des exemples explicatifs.

Ecrire un texte explicatif nécessite la maîtrise de sa structure et de différents paramètres mise en place pour assurer la cohérence du produit. L'importance du contexte dans la réalisation du discours est soulignée, aussi, par Adam. Il propose les formules suivantes :

« Discours =texte+conditions de production », «Texte=discours-conditions de productions ».

La cohésion est une condition de la cohérence. Autrement dit, pour qu'il soit cohérent, un texte doit englober des indices de cohésion qui sont d'ordre linguistique, grammatical et lexical.

Adam (1997 :148), considère l'explication comme l'actualisation de séquences obéissant au schème : question, réponse et évaluation.

Au niveau communicationnel

Le discours explicatif cherche à faire comprendre, à faire que le lecteur enrichisse ses connaissances sur un sujet déterminé que l'on suppose non connu ou peu connu par le lecteur. Il apparaît lorsque le réel pose "un problème de l'ordre du savoir" (Coltier 1986 :12) et qu'un agent (individu ou groupe) se propose de remédier à ce manque et de "faire comprendre" et agir sur l'autre au moyen du discours:

Le texte doit dérouler un discours qui, sous l'apparence d'un raisonnement, conduit d'une prémisse, la problématique initiale à une conclusion finale (Coltier 1986 :15) Ainsi, le discours explicatif suppose à son origine, un manque de savoir posant un scripteur souvent représentant qualifié de ce savoir (spécialiste, professeur, ...) qui va tenter de combler cette lacune. Cependant, dans la pratique des stratégies de lecture, on a souvent confondu discours explicatif et discours informatif.

À ce propos, la distinction entre explicatif et informatif est clairement justifiée par Combettes, cité par Adam (1992 :128):

« Expliquer nous semble constituer une intention particulière qui ne se confond pas avec informer; le texte explicatif a sans doute une base informative, mais se caractérise, en plus, par la volonté de faire comprendre les phénomènes: d'où, implicite ou explicite, l'existence d'une question comme point de départ, que le texte s'efforcera d'élucider. Le texte informatif, en revanche, ne vise pas à établir une conclusion. (...). Il ne s'agit pas, en principe, d'influencer l'auditoire, de le conduire à telle ou telle conclusion, de justifier un problème qui serait posé. »

L'explication se greffe presque toujours sur un autre genre de discours. Le texte explicatif est dans ce cas mis en place au service d'une stratégie de communication : on explique pour faire comprendre mais aussi pour informer, pour persuader, pour convaincre.

5-4-Les fonctions d'un texte explicatif

Le texte explicatif est un texte écrit dont le but est de donner plus d'informations au sujet de quelque chose afin d'accroître les connaissances du destinataire. Il apporte un éclaircissement des faits, des données complémentaires, supposés méconnus du destinataire. Le texte explicatif est ainsi défini comme proposant une solution à un problème, ou une réponse à une question posée implicitement ou explicitement que le producteur du texte se formule à lui-même ou qu'il prend de quelqu'un d'autre.

Le texte explicatif peut avoir trois fonctions :

Une fonction informative qui réside dans le fait que le destinataire a les moyens de saisir immédiatement un message composé d'éléments simples, le texte explicatif ne sera donc qu'une simple transmission d'information ;

Une fonction didactique : au cas où le destinataire ne comprendrait pas le message, l'émetteur devra se mettre à sa portée en tentant de rendre le message plus clair et par conséquent accessible ;

Une fonction dans le récit de fiction : cette dernière intervient dans la plupart des cas lorsque le narrateur suspend son récit pour donner plus d'informations ou d'explications à ses lecteurs concernant les personnages et le décor dans lequel ils évoluent.

5-5-Difficulté de production des textes explicatifs

La production écrite, il s'agit pour le scripteur, de prendre en considération les spécificités de la situation de production, les buts fixés, les connaissances antérieurs, mais aussi apprendre à re-planifier son écrit et à réécrire en fonctions des connaissances supposées des lecteurs (Boudechiche, 2009 :31).

Le texte explicatif joue un rôle primordial dans le développement de la culture de l'apprenant. La production de ce type de texte exige des stratégies et des compétences diversifiées. Produire un texte explicatif suppose activer une charge cognitive qui combine les connaissances antérieures en mémoire et le contenu de la consigne. En effet, la compréhension de la consigne nécessite des connaissances lexicales et référentielles souvent étrangères à la culture des apprenants qui souvent échouent à élaborer une représentation mentale. Ainsi, le lexique spécialisé de ce dernier est d'abord difficile à retenir au niveau de la mémoire à long terme. De plus, la construction de la cohérence des informations nécessite de construire des relations de causalité entre les différents événements décrivant les phénomènes. L'élaboration de chaque événement (microstructure) est nécessaire à la construction de la représentation de l'ensemble du phénomène et de la construction de la signification globale, de la macrostructure (Marin et Legros, 2008).

La construction de la signification de la base de texte (microstructure et macrostructure) est difficile du fait que l'auteur présente les informations scientifiques sans pour autant expliciter tout les liens de causalité qui les unissent afin d'aboutir à une sorte de « résumé » du texte.

En nous référant à une recherche de (kherbache, 2010), nous assistons à un déficit dans la maîtrise du français en général, et du français écrit en particulier. Déficit, lié à des connaissances linguistiques, référentielles, voire pragmatiques insuffisantes ; à des processus cognitifs peu développés et à des stratégies dysfonctionnelles d'écriture, qui empêchent une utilisation efficace du français dans des activités langagières de construction de connaissances. L'apprenant est confronté à une multitude de facteurs, inhérents à toute situation de production, mais qui deviennent, pour lui, de vrais obstacles à surmonter. Cette inefficacité rédactionnelle se remarque surtout dans l'écriture de texte scientifique/explicatif. En effet, ce type de texte demande au scripteur d'opérer des inférences dans un domaine de connaissances qu'il ne maîtrise pas toujours. Cette situation d'apprentissage induit de ce fait, une stratégie de production peu élaborée, puisque l'apprenant est en état de surcharge cognitive (Chanquoy et Alamargot, 2002 ; Piolat, 2004).

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté quelques connaissances antérieures sur l'écriture et le texte explicatif dont ce dernier oblige les scripteurs l'activation de leurs mémoires et l'élaboration des inférences afin de construire une représentation cohérente du contenu sémantique du texte.

Il nous paraissait également que malgré le rôle important que la production écrite occupe dans l'enseignement/apprentissage. La plupart des apprenants méconnaissent les règles et les stratégies de production ce qui les empêchent d'effectuer cet exercice mentale. Nous tentons, dans le cadre du chapitre suivant de présenter une étude expérimentale dans le but d'étudier l'apport de la communication et le travail collaboratif dans l'élaboration d'un texte explicatif en classe de FLE.

CHAPITRE III

CADRE GENERALE DE L'EXPERIMENTATION

Introduction partielle

Afin d'entreprendre notre recherche, nous allons tenter de répondre aux questions du départ en vue de confirmer ou infirmer nos hypothèses en analysant les productions écrites des apprenants de la quatrième année moyenne via une étude comparative entre les productions individuelles et les productions collaboratives pour repérer la valeur de la collaboration et son effet sur l'amélioration des compétences scripturales. Ce premier chapitre est consacré à la description de l'expérimentation.

1-Présentation de l'expérimentation

Notre enquête s'est déroulée la dernière semaine du 3ème trimestre où deux conditions de rédaction ont été créées :

- Une écriture individuelle où l'apprenant a réalisé sa première rédaction individuellement.
- Une écriture collaborative qui consistait à rédiger un texte en situation groupale.

Les mêmes sujets ont vécu les deux situations de rédaction. Nous tenons de signaler qu'un apprenant était absent le jour de l'écriture collaborative.

2-Les participants

Le choix de travailler avec une classe de 4^{ème}AM, c'était un choix réfléchi : dans le cadre de la réforme du système éducatif notamment au cycle moyen, le travail de groupe occupe une place prépondérante dans toutes les matières et notamment les langues. Aussi, par le fait que le type de texte explicatif occupe une partie dans le programme de 4^{ème}AM et que peu de recherches y ont été consacré. La plus grande partie porte sur le texte argumentatif.

La classe regroupe 36 apprenants mais l'étude a porté uniquement sur 27 apprenants présents parmi eux (16 garçons et 11 filles). Les sujets de notre enquête ont la moyenne d'âge de 14 ans à 18 ans et sont issus de divers milieux sociaux. Ces derniers sont pris en charge par une enseignante de 15 ans d'expériences, mais auparavant ils étaient dans des classes séparées, c'est-à-dire ils étaient enseignés par différents enseignants pendant les années précédentes. En prenant en considération le bagage cognitif qu'a l'apprenant avant d'y arriver à la 4^{ème}AM et le fait que pendant cette année l'apprenant essaie d'améliorer ces compétences scripturales avant de faire face à son examen final (brevet d'enseignement moyen), notamment avec le type explicatif incluse au 3ème projet « Argumenter dans le texte explicatif », l'intention communicative de ce troisième projet et

précisément sa première séquence est : « Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement ».

3-Le lieu de l'enquête

Notre expérimentation a été effectuée au collège « Abas Ahmed » situé à la commune d'El-Taref au moyen d'une autorisation remise par l'administration de notre département.

Notre choix est porté sur cet établissement car il nous a fourni tous les moyens nécessaires au bon déroulement de notre travail. De plus, ce collège se trouve dans notre ville d'où la facilité à son accès. Aussi, les apprenants expérimentés ont un niveau scolaire hétérogène, ce qui nous a permis d'être plus objectives dans cette recherche.

4-Choix du corpus

Notre corpus sera composé de deux ensembles de copies de production écrite des apprenants de 4^{ème}AM. Le premier ensemble concerne les apprenants travaillant individuellement et l'autre dépend de leurs écrits collaboratifs. La production écrite porte sur un thème en relation avec l'environnement qui est 'l'importance de préserver l'arbre'.

Nous devons mentionner que les nombres de copies sont de 53 : 27 copies d'écriture individuelle et 26 copies d'écriture en situation groupale.

5-Le déroulement des séances

1^{ère} séance

La première séance effectuée le 14 mai 2023 a duré deux heures. L'enseignante a donné un petit rappel des connaissances. Après, nous avons demandé aux apprenants de rédiger un texte explicatif individuellement dans lequel ils présentent les avantages de l'arbre et pourquoi doit-on la sauvegarder ? Il a fallu aussi négocier avec eux pour programmer une deuxième séance.

La consigne 1 : écriture individuelle

L'arbre est un être vivant qui se nourrit et grandit comme nous, donc, il est important de le préserver pour garder l'équilibre de notre planète.

Pour cela, rédige un texte ne dépassant pas 12 lignes dans lequel tu expliqueras à tes camarades pourquoi doit-on protéger toutes les espèces végétales ?

Dans ce texte tu dois :

- présenter le thème
- expliquer en t'appuyant sur deux ou trois arguments illustrés.
- proposer des gestes à faire pour protéger les forêts.

2^{ème} séance (quelques jours plus tard)

Trois jours plus tard, nous avons rassemblé les apprenants, répartis en groupe en leur demandant de réécrire leurs textes.

La consigne 2 : écriture collaborative

Réécrivez votre texte en lui apportant les modifications nécessaires aussi bien au niveau de la forme que du fond.

Critères de réussite :

- 1-Le texte doit contenir trois parties : introduction, développement et conclusion.
- 2-Utilisation du présent de l'indicatif.
- 3-Utilisation des articulations logiques.
- 4-Respect de la ponctuation.
- 5-Respect du thème.

La plupart des chercheurs reconnaissent l'intérêt de la formation de groupe hétérogènes sur tous les plans (cognitifs et affectif) : Mucchielli, 1983; Jaohson et al, 1984 ; Dishon et Wilson O'Leary, 1984 ; Salvin, 1990 ainsi que Adams, 1990

Selon Mucchielli (1983) l'hétérogénéité des compétences est le facteur de richesse des échanges de créativité du groupe et d'une efficace des rôles (...) et les qualifications différentes accroissent l'interdépendance des membres et les complémentarités des intervenants. Pour réaliser notre expérimentation, nous avons divisé les apprenants en 07 groupes comme suit :

Groupe n°01 : Apprenant n°01 : Faible ; Apprenant n°20 : Faible ; Apprenant n°05 : Bien;
Apprenant n°19 : Très Bien

Groupe n°02 : Apprenant n°04 : Faible ; Apprenant n°11 : Faible ; Apprenant n°7 : Très Bien;
Apprenant n°08 : Très Bien

Groupe n°03 : Apprenant n°14 : Faible ; Apprenant n°17 : Faible ; Apprenant n°16 : Très Bien ;
Apprenant n°13 : Très Bien

Groupe n°04 : Apprenant n°02 : Faible ; Apprenant n°21 : Faible ; Apprenant n°15 : Très Bien ;
Apprenant n°22: Très Bien

Groupe n°05 : Apprenant n°25 : Faible ; Apprenant n°03 : Bien ; Apprenant n°06 : Bien ;
Apprenant n°12: Très Bien

Groupe n°06 : Apprenant n°26 : Faible ; Apprenant n°18 : Bien ; Apprenant n°10 : Très Bien

Groupe n°07 : Apprenant n°24: Faible ; Apprenant n°23 : Bien ; Apprenant n°09 : Très Bien

6-Grille d'analyse élaborée

Pour analyser les productions écrites des apprenants nous avons élaboré une grille d'analyse à partir des grilles suivantes :

-Grille d'analyse d'André Séguéy & Catherine Tauveron, in Repères, n4/1991

-Grille d'évaluation du groupe EVA ; <https://data.over-blog-kiwi.com/>

-Fiche d'auto-évaluation proposée dans le manuel de 1^{ère} AM, page : 111

Le plan formel/matériel

Le thème (titre à son texte).

La lisibilité et la clarté de l'écriture.

La mise en page du texte : son texte est-il segmenté en trois parties ?

L'emploi adéquat de la ponctuation et l'usage conforme des majuscules.

Le plan sémantique

Les idées sont acceptables.

La convenance du lexique au thème traité.

Le choix du type de texte.

Utilisation des articulateurs logiques.

Le plan morphosyntaxique

Texte dans son ensemble verbal est-il maîtrisé ?

La cohérence syntaxique : les articles définis...

L'orthographe grammaticale est-elle dans l'ensemble correcte ?

La concordance des temps et les cohérences temporelles

Le temps utilisé (présent de l'indicatif).

Choix des temps et des modes.

Maîtrise de la phrase simple et la phrase complexe.

Conclusion partielle

Le présent chapitre a pour objectif de présenter le lieu de l'enquête, les enquêtés et la méthode de recherche adaptée pour bien mener notre étude, nous avons aussi fait la présentation des deux consignes qui ont été exploitées dans la collecte des données, ainsi, la grille d'analyse. Dans le chapitre qui suit nous allons analyser et interpréter les données obtenues et qui ont été collectées des deux écrits individuels et collaboratifs.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

1-L'analyse des écritures individuelles (1^{er} Jet)

Sur le plan formel/matériel

Les critères	Le titre	La lisibilité de l'écriture	La segmentation du texte en 03 parties	La ponctuation	Les majuscules
Copie 01	-	+	-	+	-
Copie 02	-	+	-	-	-
Copie 03	+	+	+	-	+
Copie 04	+	+	-	-	-
Copie 05	+	+	+	+	+
Copie 06	+	+	-	-	+
Copie 07	+	+	+	+	+
Copie 08	-	+	+	+	+
Copie 09	+	+	+	+	-
Copie 10	+	+	-	+	+
Copie 11	+	+	+	-	-
Copie 12	-	+	+	-	+
Copie 13	+	+	+	+	+
Copie 14	-	+	-	-	-
Copie 15	-	+	+	+	+
Copie 16	+	+	+	+	+
Copie 17	-	+	+	+	-
Copie 18	-	+	+	+	+
Copie 19	-	+	+	+	+
Copie 20	-	+	+	+	+
Copie 21	-	+	-	-	-
Copie 22	-	+	+	+	-
Copie 23	-	+	-	+	+
Copie 24	-	+	+	+	+
Copie 25	-	+	+	-	+
Copie 26	-	+	-	-	+
Copie 27	-	+	+	-	-

Tab 01 : Résultats de l'analyse sur le plan formel/matériel (1^{er} Jet).

En premier lieu, ce niveau se base sur la mise en forme du texte, ainsi, le respect de la structuration du texte en s'intéressant à son contenu.

Selon l'analyse des copies (1^{er} jet), nous avons constaté que la majorité des apprenants ont présenté le sujet l'arbre d'une manière générale en recopiant l'intrigue de la consigne ou en la reformulant au pluriel.

Copie n°03 : « D'abord les arbres sont des êtres vivants, ils se nourrissent et grandissent comme nous. »

Copie n°13 : « L'arbre est un être vivant,... »

Un total de 19 apprenants parmi 27, en équivalence de 70.37% ont suffi de présenter le thème et ont passé directement au développement des idées comme dans les passages suivants :

Copie n°01 : « Chaque année, les arbres sont des êtres vivants, ils se nourrissent et grandissent comme nous. D'abord,... ».

Copie n°15 : « Les arbres sont des êtres vivants, ils se nourrissent et grandissent comme nous... D'abord,... ».

Les apprenants ont écarté une étape très primordiale qui est « la problématique », lors de la rédaction de n'importe quel type de texte, le scripteur est censé présenter son sujet et poser la problématique avec l'emploi d'une interrogation.

En deuxième lieu, dans ce type de texte explicatif à visé argumentative, la partie du développement est exploitée à l'argumentation et l'illustration. Dans cette étape, l'apprenant doit planifier et organiser ses idées dans son brouillon. Selon les résultats de l'analyse, 70.37% des apprenants ont utilisé plus de deux arguments.

Cependant un total de 08 apprenants parmi 27 n'ont pas pu développer leur argumentation (voir les copies 14, 21, 24, 25,...).

En troisième lieu, la conclusion du texte explicatif, elle sert à résoudre le problème posé, à ouvrir un champ pour un autre sujet relatif au celui qui est abordé.

Néanmoins, seulement 05 apprenants parmi 27 ont marqué leur intérêt envers la protection et l'importance de l'arbre.

Trois exemples de conclusion se représentent comme suit :

Copie n°02 : « [...] il est important de la préserver pour garder notre planète. Donc, Il faut pratiquer le reboisement pour vivre en sécurité et en paix. ».

Copie n°05 : « [...] En conclusion, Le reboisement est tres necessaire c'est pour. Ca, il faut planter beaucoup d'arber et éviter la déforestation. ».

Copie n°08 : « [...] En conclusion, Il faut respecter et protéger cette source pour luttrons contre la disparition : des animaux et pour protéger des beau péysages 'Notre plènte est en danger. Il faut chaque un de nous agir de planté des arbres'. ».

Nous avons constaté une minorité des apprenants qui ont compris le rôle de la conclusion dans ce genre de texte. En général, ces derniers au nombre de 05 apprenants ont pu rédiger une conclusion complète.

Concernant la ponctuation et la majuscule : un nombre important des apprenants ont des difficultés de ponctuer leurs paragraphes d'une manière correcte et même pour les majuscules. Exemples illustratifs :

Copie n°03 : « D'abord les arbres sont des êtres vivants, ils se nourrissent et grandissent comme nous. dans lequel... », On remarque que cet apprenant n'a pas arrivé à ponctuer son paragraphe et même pour la majuscule.

Copie n°04 : « [...] Dabord, Larbre produit [...] De plus, Les arbre [...] En conclusion, La arbre ... ». Dans cet exemple nous remarquons l'ignorance d'utilisation des majuscules.

Le plan sémantique

Les critères	Les idées sont acceptables	Le lexique adéquat au thème	Le choix du type est correct	L'utilisation des liens logiques
Copie 01	+	+	+	+
Copie 02	+	-	-	-
Copie 03	+	+	-	+
Copie 04	+	+	-	+
Copie 05	-	+	+	+
Copie 06	+	+	-	+
Copie 07	+	+	-	+
Copie 08	+	+	-	+
Copie 09	+	+	-	+

Copie 10	+	+	+	+
Copie 11	+	+	-	+
Copie 12	+	+	-	+
Copie 13	+	+	+	+
Copie 14	-	-	-	-
Copie 15	+	+	-	+
Copie 16	+	+	+	+
Copie 17	+	+	-	+
Copie 18	+	+	+	+
Copie 19	+	+	+	+
Copie 20	+	+	-	+
Copie 21	-	+	-	-
Copie 22	+	+	-	+
Copie 23	+	+	+	+
Copie 24	-	+	-	+
Copie 25	+	+	-	+
Copie 26	-	+	-	-
Copie 27	-	+	-	+

Tab 02 : Résultats de l'analyse sur le plan sémantique (1^{er} Jet).

Ce niveau vise à analyser la compétence de l'apprenant au niveau sémantique et informationnel, l'apprenant doit organiser les phrases dans un paragraphe cohérent et les paragraphes dans un texte cohérent.

Cette analyse prend en compte la formulation et l'enchaînement des idées ainsi l'usage des articulateurs logiques qui aident à organiser son texte.

En premier lieu, concernant la formulation des idées, autrement dit la syntaxe, nous avons constaté qu'un grand nombre d'apprenants qui est au total de 08 apprenants parmi 27, ont de bonnes idées mais mal formulées.

Nous prenons les exemples suivant :

Copie n°05 : « [...] D'abord, plant un arbre permet de purifier l'air devient pur et sain. Enfin, la où nous trouvon les arbres nous passons de dans moments. ».

Copie n°06 : « [...] En effet, par le mécanisme de la photosynthèse ensuite les harbre absorbe aussi le co2, eliminant une source de pollusion. ».

Copie n°12 : « [...] b'abord est était importan pour l'homme Il faut affair le reboisement de l'arbre, ensuite l'arbre est une source de pollution. ».

Ces apprenants ont mal formulé leurs idées, ils n'ont pas respecté les règles grammaticales. Ainsi, nous trouvons de bonnes idées mais dans des phrases coupées.

De plus, nous avons remarqué que ces derniers n'ont pas pris en considération la progression thématique qui permet l'enchaînement des informations dans un texte, l'apprenant doit donc choisir la progression qui convient avec son objectif afin de produire un texte clair, précis et compréhensible.

Dans ce cas, nous trouvons qu'il est plus convenable de dire :

Copie n°12 : « [...] l'arbre est une source de pollution. ».

Copie n°12 : « De plus, Larbre produisent l'oxygène qui absorbe le co2. ».

Ce déficit est dû au manque de compétences chez les apprenants, ainsi, l'ignorance de la démarche de l'écriture et de la lecture (la révision), la révision joue un rôle important au développement des écritures.

En deuxième lieu, les apprenants ont employé des articulateurs logiques et des procédés d'énumération, nous avons remarqué ainsi que 12 apprenants seulement ont su les employés dans le bon sens. Contrairement aux autres, autrement dit, 15 apprenants, en équivalence de 55.56 % ont utilisé ces liens dans un sens inadéquat.

Comme il est le cas de l'exemple tiré de la copie n° 03 et la copie n° 06, dont l'apprenant a utilisé un articulateur qui est « D'abord » dans l'introduction, alors que dans un texte explicatif ou autre nous devons le trouver au début du développement.

Ainsi, le cas des apprenants qui n'ont pas utilisé des procédés d'énumération, ces derniers ont rédigé leurs textes en portant uniquement sur des phrases coupées et quelques articulateurs. Nous pouvons dire que ces derniers ne rendent pas compte de la valeur des procédés de l'énumération qui servent à organiser le texte et le rendre cohérent.

Dans un autre cas, certains apprenants ont utilisé qu'un seul procédé qui sert à conclure leurs textes, exemple de copie n° 02 et copie n° 05.

A ce niveau, nous croyons que les activités de classe fondées sur les exercices sont insuffisantes, au moment qu'elles ne mettent pas l'apprenant dans une situation d'expliquer en argumentant dans laquelle il pourrait repérer ses erreurs.

En dernier lieu, nous mettons le point sur le respect de la consigne, concernant le nombre de lignes imposé. Cela n'a été pris en considération que par certains apprenants, les autres se différencient entre plus et moins de 12 lignes.

Pour ceux qui ont rédigé moins de 12 lignes, comme le marquent les copies n° 02, n° 07, n° 17, etc., cela peut être dû au manque d'habileté de développer leurs idées en vue d'expliquer les arguments, ils ont alors suffi de les saisir sans prendre la peine d'expliquer. Contrairement à ceux qui ont rédigé plus de 12 lignes, quant à eux, ils ont une taille d'écriture importante.

Le plan morphosyntaxique

Les critères	L'ensemble verbal du texte	La cohérence syntaxique	L'orthographe grammaticale
Copie 01	+	+	+
Copie 02	-	-	+
Copie 03	-	-	+
Copie 04	-	-	-
Copie 05	+	+	+
Copie 06	-	-	-
Copie 07	+	+	+
Copie 08	+	+	+
Copie 09	+	+	+
Copie 10	+	+	+
Copie 11	+	+	+
Copie 12	-	-	-
Copie 13	+	+	+
Copie 14	-	-	-
Copie 15	+	+	+
Copie 16	+	+	+
Copie 17	+	+	-
Copie 18	+	+	-
Copie 19	+	+	+

Copie 20	+	+	+
Copie 21	-	-	-
Copie 22	+	+	+
Copie 23	+	+	+
Copie 24	+	-	-
Copie 25	+	+	+
Copie 26	+	-	-
Copie 27	+	+	+

Tab 03 : Résultats de l'analyse sur le plan morphosyntaxique (1^{er} Jet).

Dans ce plan, les erreurs des apprenants sont nombreuses. Ils ont mal orthographiés leurs mots : erreurs liées à la méconnaissance de l'orthographe de certains mots tels que : poullution, pollusion (pollution), la abitants (habitants), esenssial (essentiel), exyignes, lecxogin (oxygène), aavantage (avantages)...

Nous trouvons aussi des erreurs grammaticales : les articles définis, indéfinis, le « s » de pluriels comme : la arbre, larbre (l'arbre), les arbre (les arbres) ...

La concordance des temps et les cohérences temporelles

Les critères	Le temps : présent de l'indicatif	Choix des temps et des modes	Maitrise de la phrase simple et la phrase complexe
Copie 01	+	+	+
Copie 02	+	+	-
Copie 03	+	+	-
Copie 04	+	-	-
Copie 05	+	+	+
Copie 06	+	-	-
Copie 07	+	+	+
Copie 08	+	+	+
Copie 09	+	+	+
Copie 10	+	+	+
Copie 11	-	-	-
Copie 12	+	+	+
Copie 13	+	+	+
Copie 14	-	-	-

Copie 15	+	+	+
Copie 16	+	+	+
Copie 17	+	+	-
Copie 18	+	+	+
Copie 19	+	+	+
Copie 20	+	+	+
Copie 21	-	-	-
Copie 22	+	+	+
Copie 23	+	+	+
Copie 24	+	-	-
Copie 25	+	+	+
Copie 26	-	-	-
Copie 27	+	+	+

Tab 04 : Résultats de l'analyse des deux paramètres : concordance des temps et les cohérences temporelles (1^{er} Jet).

Dans ce dernier niveau de l'analyse, nous remarquons que la majorité des apprenants dans leurs copies ont respecté le temps : ils ont employé le présent de l'indicatif : est, sont, se nourrit, produit, faut ...). En revanche certains d'entre eux ignorent toujours les règles de conjugaison de ce temps (présent de l'indicatif) comme dans les exemples suivants : trouvons (trouvons), devient (devient), produisent (produisent)...

Concernant la structure de la phrase simple et la phrase complexe, ils ne sont pas arrivés à construire des phrases correctes et bien structurées tels que les suivantes :

Copie n°04 : « L'arbre est un nettoyage naturel de la nature... ».

Copie n°05 : « Le reboisement, est indispensable pour la nature, Je trouve qu'il est une activité et très le pour plusieurs raisons... ».

Copie n°22 : « Les arbres sont une espèce naturelle et sont des êtres vivants. Aujourd'hui l'arbre est en danger, ... ».

2-L'analyse des écritures collaboratives (2^{ème} Jet)

Sur le plan formel/matériel

Les critères	Le titre	La lisibilité de l'écriture	La segmentation du texte en 03 parties	La ponctuation	Les majuscules
Groupe 01	+	+	+	+	+
Groupe 02	+	+	-	+	-
Groupe 03	+	+	-	+	+
Groupe 04	+	+	-	+	+
Groupe 05	+	+	-	+	-
Groupe 06	+	+	+	+	+
Groupe 07	+	+	+	+	-

Tab 05 : Résultats de l'analyse sur le plan formel/matériel (2^{ème} Jet).

Le titre est présent dans toutes les copies.

La majorité des écritures groupales est lisible, avec une minorité des qui graffitent mal les lettres.

La forme du texte est adéquate (segmentation en 03 parties, l'aération, l'alinéa) dans 03 groupes sur 07, un nombre important des textes qui ne sont pas aérés ce qui gêne leur lecture.

Les textes sont bien ponctués avec une utilisation de la majuscule échouée pour certain groupes.

Le plan sémantique

Les critères	Les idées sont acceptables	Le lexique adéquat au thème	Le choix du type est correct	L'utilisation des liens logiques
Groupe 01	+	+	+	+
Groupe 02	+	+	+	+
Groupe 03	+	+	+	+
Groupe 04	+	+	+	+
Groupe 05	+	+	+	+
Groupe 06	+	+	-	+
Groupe 07	+	+	+	+

Tab 06: Résultats de l'analyse sur le plan sémantique (2^{ème} Jet).

La cohérence sémantique est assurée, il n'y pas de contradiction entre les phrases.

Le vocabulaire adéquat avec le thème.

L'utilisation par tous les groupes des connecteurs logiques : d'abord, ensuite, enfin, en plus ...

Le seul regrée c'est l'utilisation de la formule d'opinion comme : à mon avis, je pense que par certains apprenants notamment ceux du groupe n°06 (type de texte erroné).

Le plan morphosyntaxique

Les critères	L'ensemble verbal du texte	La cohérence syntaxique	L'orthographe grammaticale
Groupe 01	+	+	+
Groupe 02	+	+	+
Groupe 03	+	+	+
Groupe 04	+	+	+
Groupe 05	+	+	+
Groupe 06	+	+	+
Groupe 07	+	+	+

Tab 07 : Résultats de l'analyse sur le plan morphosyntaxique (2^{ème} Jet).

Dans l'ensemble, les écritures sont admises. Ainsi les sept (07) groupes ont respecté les règles d'orthographe et de la grammaire.

La cohérence syntaxique est efficacement assurée par l'emploi correct des pronoms personnels, les articles ...etc. Cependant nous trouvons des erreurs au niveau de l'orthographe dont beaucoup sont du à cause de l'omission et/ou l'ajout d'une apostrophe, aussi, l'oublie d'une lettre dans le mot lui-même comme dans ces mots suivant : planété, netoyage, polution, etres, role, patrmone, norrit,l'quilibre, préserver,...etc

La concordance des temps et les cohérences temporelles

Les critères	Le temps : présent de l'indicatif	Choix des temps et des modes	Maitrise de la phrase simple et la phrase complexe
Groupe 01	+	+	+
Groupe 02	+	+	+
Groupe 03	+	+	+
Groupe 04	+	+	+
Groupe 05	+	+	+

Groupe 06	+	+	+
Groupe 07	+	+	+

Tab 08 : Résultats de l'analyse des deux paramètres : concordance des temps et les cohérences temporelles (2^{ème} Jet).

Tous les groupes ont exprimé le présent de l'indicatif. On voit que les apprenants ont maîtrisé certainement la construction de la phrase et surtout les phrases simples.

Exemples :

Copie n°01 : « Les arbres absorbent le CO2, éliminent cette source de pollution...».

Copie n°09 : « d'abord, L'arbre est notre poumon vert dan laquelle on respire...».

Copie n°17: « D'abord, Il est source d'oxygène (O2)...».

3-Interprétation des résultats

Après avoir analysé les copies des écritures individuelles et collaboratives sur les quatre plans détaillés auparavant.

Nous remarquons que les apprenants ont eu des difficultés à produire un texte explicatif. On note que ces derniers ont lu et analysé durant le troisième trimestre des textes qui traitent l'environnement, d'où se traduit leur difficultés d'exploiter, d'organiser et de traiter leurs informations déjà acquises pour structurer un texte explicatif de la phase du questionnement jusqu'à la phase conclusive. On dévoile, aussi, qu'une petite partie du programme été consacrée à l'explication, la plus grande traite l'argumentation. De l'autre coté, nous constatons que les productions réalisées en collaboration sont soigneusement élaborées face à celles réalisées individuellement. La collaboration, alors, a permis aux co-scripteurs de surmonter quelques obstacles via les échanges et les interactions et d'améliorer leurs écrits produits.

De plus, nous synthétisons ce qui suit :

Les productions des apprenants qui travaillent en groupe sont les meilleures, elles sont plus structurées et organisées par rapport à celles réalisées individuellement et qui manifestent plus de difficultés surtout sur le plan morphosyntaxique. Ces apprenants, alors, ont mieux rédigé le texte en groupe qu'individuellement.

D'abord sur le **plan formel /matériel**, nous trouvons que les textes en collaboration dans l'ensemble sont mieux ponctués et mieux structurés par rapport aux textes écrits individuellement.

Cependant, le travail individuel, montre un nombre important des apprenants ayant des difficultés à ponctuer leurs paragraphes d'une manière correcte.

Ensuite, sur **le plan sémantique** les écritures collaboratives sont plus cohérentes et pour quelques écrits individuels, nous avons trouvé que certains apprenants n'arrivent pas encore à enchaîner leurs idées de manière compréhensible. Cependant dans les travaux collaboratifs, la cohérence sémantique a été assurée, il n'y a pas de contradiction ou d'ambiguïté entre les phrases.

Et sur **le plan morphosyntaxique**, nous avons remarqué que les textes qui ont été rédigés en collaboration présentent aussi peu d'erreurs d'orthographe et de grammaire en les comparant à ceux produits individuellement, les erreurs des apprenants dans le travail individuel sont nombreuses.

Nous rappelons que ces apprenants ont eu accès à leurs écrits premiers. On se référant à De Gaulmyn (2005) cité par Bourazi (2010) les interactions verbales assurent la coordination des activités entre les co-scripteurs ainsi que l'élaboration collaborative de ce qu'ils vont inscrire, ce qui dévoile une dimension méta rédactionnelle explicite. Cependant, certains ont contenté de modifier leurs écrits, de reformuler et d'ajouter des informations nouvelles. D'autres ont rédigé à nouveau leurs écrits au près de leurs camarades en groupe.

Dans cette perspective, nous faisons appel au mécanisme de relecture-révision du texte. Ce mécanisme était le centre d'intérêt des travaux de certains chercheurs comme Hayes et Flower (1981) aussi, Scardamalia et Bereïter (1987) qui confirment l'activité d'écriture demeure complexe car il y a souvent une surcharge cognitive. D'où se traduit, dans certaines écritures collaboratives, l'ignorance de la stratégie de révision de textes.

Après cette comparaison, nous avons remarqué que le travail collaboratif est une stratégie très efficace au développement de la compétence scripturale car il permet aux apprenants de d'améliorer leurs compétences rédactionnelles. Cette stratégie, malgré la difficulté de sa mise en œuvre, elle reste efficace pour les apprenants qui ont des difficultés rédactionnelles.

Conclusion partielle

D'après notre analyse comparative des deux types d'écriture individuelle et collaborative, nous avons constaté les difficultés rencontrées par les apprenants qui rédigent seul le texte, de ce fait, nous avons concrétisé « le travail collaboratif » comme un outil de motivation et une solution magique à l'amélioration de la qualité de leurs écrits. nous avons également remarqué que les interactions et les échanges au sein du groupe ont permis aux apprenants de se corriger, d'améliorer leurs compétences linguistiques et d'en acquérir de nouvelles connaissances.

L'apprentissage par le biais du travail de groupe reste un meilleur moyen pour motiver les apprenants pendant l'activité de la production écrite, cet apprentissage enrichit la correction des erreurs et développe les compétences scripturales de chacun d'entre eux.

CONCUSION GENERALE

Dans notre recherche, nous avons traité la problématique de la maîtrise d'une compétence d'écriture dans le cycle moyen algérien via l'écriture collaborative.

Cette recherche, qui analyse l'effet de la collaboration sur la production écrite en FLE, rejoint les travaux de certains chercheurs comme Barlow (1993), Meirieu (2010), Vecchi (2006) qui montrent l'efficacité du travail collaboratif à la construction de nouvelles connaissances. Cette collaboration permet en particulier aux apprenants en difficultés de produire des textes de meilleure qualité au niveau sémantique aussi bien au niveau morphosyntaxique.

Notre problématique générale s'articule autour d'un axe principal qui est :

L'effet du travail collaboratif sur l'amélioration d'écriture d'un texte explicatif chez les apprenants de la 4^{ème} AM.

Nous supposons que l'écriture collaborative conduits les co-scripteurs d'améliorer leurs écrits sur le niveau sémantique et morphosyntaxique.

Pour réaliser notre recherche et analyser le contenu des deux textes produits, nous avons répartis les apprenants en sept groupes. Les apprentis-scripteurs ont rédigé une première écriture d'un texte explicatif individuellement. Les mêmes apprenants ont réécrit en groupe.

Selon Dillenbourg (1999) le milieu collaboratif développe, chez les apprenants, leurs compétences rédactionnelles. Les échanges entre pairs ont un impact positif sur l'amélioration des apprenants à écrire de textes de meilleure qualité du fait qu'ils permettent d'acquérir des compétences pour enrichir les moyens que possède déjà le scripteur par une stratégie nouvelle (Topping,2005 ; Min,2006 ; Souame, 2007)

Tout au long de notre recherche, nous avons voulu analyser les retombées de la collaboration sur les textes produits. Les principaux résultats obtenus à travers l'analyse des copies recensées a démontré qu'un grand nombre d'erreurs était du à la non maîtrise des procédés rédactionnels en matière d'explication, le reste relevant de la pauvreté lexicale qui ne permet point aux apprenants de rédiger avec aisance un lexique varié qui leur permettent par conséquent de produire un écrit correct tant sur le plan de la forme que du fond.

Nous avons constaté que la connaissance des typologies textuelles reste insuffisante pour atteindre les objectifs assignés par la tâche d'écriture. Ce constat a permis, aussi, de cerner les difficultés commises par ces derniers en matière de rédaction. À travers les résultats

obtenus sur les différents plans (matériel, sémantique, morphosyntaxique) nos hypothèses se confirment c'est-à-dire nous sommes arrivés à que l'écriture collaborative est très efficace grâce aux interactions entre les co-scripteurs ce qui mobilisent les savoirs entre eux. Donc, l'apport de ce travail nous a permis de tenir compte de l'importance de l'écriture collaborative au cycle moyen dans le développement des compétences scripturales.

Yves Reuter (2002 :67) dit : « *je distinguerai, dans l'ordre de la compétence scripturale trois grandes composantes : celle des savoirs, celle des représentations, des investissements et des valeurs, celle des opérations* ». On estime d'ailleurs l'application de cette opération « écriture collaborative » dans les séances de rattrapages et les séances de clôture des projets, qui peut vraiment aider l'apprenant à rattraper ses lacunes, développer son niveau par la récupération des informations acquises et d'acquérir de nouvelles connaissances. La réécriture des textes peut même s'effectuer hors de la classe, dans des ateliers d'écriture.

Certes par ce travail de recherche, nous avons pu identifier quelques difficultés accumulées dans les productions de texte explicatif. En revanche, la détection des causes de ces dernières nécessite d'être approfondie par une étude scientifique plus immergée.

Dans nos recherches postérieures, nous nous intéresserons aux processus cognitifs mis en œuvre afin de mieux cerner le raisonnement des apprenants lors d'une rédaction collaborative.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Dictionnaires

L'Académie française, 9e édition, 2022

Le petit Larousse, les éditions françaises, Paris ; 1997

Dictionnaire le Robert en ligne, <https://dictionnaire.lerobert.com/>

Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE, Paris, 2002, <https://books.google/books?id=8rPJuGBw4tkc&printesec=frontcover&hl>

Ouvrages

Bauderit, A. (2007). L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ?, Bruxelles, De Boeck

Bessonat, D. (2000). Pratiques : linguistique, littérature, didactique, Paris : chronique. P.6-7

Bouchard, R et Mondala, L.(2005). Les processus de la rédaction collaborative, imprimé en France, L'Harmattan

Chiss, J.L. (2012). L'écrit, la lecture et l'écriture-théories et didactiques, France, L'Harmattan.

Jolibert, J. (1994). Former des apprenants producteurs de textes, Paris, Hachette.

Meirieu, P. (1984). Itinéraire des pédagogies de groupe « apprendre en groupe », Paris : chronique. P.25

Reuter, Y. (2002). Enseigner et apprendre à écrire, France, ESF éditeur, 3ème édition. P.67

Mémoires

Bourazi, H. (2010). Apports de l'écriture collaborative dans un contexte scolaire algérien, mémoire de Magister, Université Badji Mokhtar, Annaba [Consulté le 09/04/2023]

Chali.w. (2008). Les difficultés rencontrées par les apprenants de 2ème A.S. lors de la rédaction d'un texte explicatif. Université de Mostaganem, [en ligne], <http://e-biblio.univ-mosta.dz/handle/123456789/425/browse?value=Chali+Wahiba&type=author> [Consulté le 10/02/2023]

Souame, Sch. (2007). Le rôle de la révision collaborative dans l'amélioration d'un texte écrit, mémoire de Magister, Université Badji Mokhtar, Annaba [Consulté le 09/04/2023]

Weber,A. (2015). Comment favoriser l'écriture collaborative en cycle 3 ? Ecriture de nouvelles (CM1), mémoire de maîtrise. Ecole supérieure de professorat et de l'éducation de l'Académie de Paris, [en ligne], <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176965>[Consulté le 08/11/2023]

Thèses

Achelhi, H. (2007). Le pilotage du processus d'émergence d'un réseau coopératif. Institut national polytechnique de Lorraine, [en ligne], https://hal.univ-lorraine.fr/tel01752949/file/2007_ACHELHI_H.pdf [Consulté le 09/09/2023]

Do, T.B.T. (2011). Les impacts de la révision collaborative étayée : une recherche-action didactique de la production écrite en français langue étrangère. Université de Provence, France, [en ligne], <https://www.theses.fr/2011AIX10056.pdf> [Consulté le 10/10/2023]

Hébert, M. (2021). Ecriture collaborative : effet sur la qualité des textes produits par des apprenants en classe de français langue d'enseignement au secondaire. Université du Québec, Montréal, [en ligne], <https://archipel.uqam.ca/15286/> [Consulté le 05/05/2023]

Souame, Sch. (2015). Effet(s) de la collaboration sur la réécriture de textes explicatif vs narratif avec ou sans textes d'aide. Université Badji Mokhtar, Annaba [Consulté le 09/10/2023]

Articles

Adam, J.M. (2017), Le protocole de la séquence explicative dans les textes : Types et prototypes, pp.181-212, [en ligne], <https://www.cairn.info/Les-textes-types-et-prototypes-9782200617288-page-181.htm>. [Consulté le 15/02/2023]

- Bélangier & al. (2020), Qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'université du Québec : vers une pratique collaborative, [en ligne], <http://rapport-qualite-pdci.uquebec.ca/vers-une-pratique-collaborativ.html> [Consulté le 12/03/2023]
- Boudechiche, N. (2009), Traitement de l'écrit et construction de connaissances en contexte plurilingue : défis et opportunités, pp.29-40, [en ligne], <https://gerflint.fr/Base/Algerie6/nawal.pdf> . [Consulté le 11/05/2023]
- CEPEC, (2008, octobre), Quels sont les processus rédactionnels qu'il serait souhaitable que les élèves développent pour acquérir un comportement de producteur de textes efficace ?, 44 [en ligne], www.cepc.org/primaire/reecrire/processus_redactionnels.htm [Consulté le 11/03/2023]
- Debanç, C.G. (1988), propositions pour une didactique d'un texte explicatif, 6, pp.129-163, [en ligne], https://www.persee.fr/doc/aster_0297-9373_1988_num_6_1_1303/. [Consulté le 11/03/2023]
- Dillenbourg, P. (1999), What do you mean by collaboration learning?, Oxford: Elsevier, pp.1-19, [en ligne], <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-000190240> [Consulté le 12/10/2023]
- Dubois, J. (2021, septembre), Collaboration : Définition, Types et Avantages, [en ligne], <https://www.exoplatform.com/blog/fr/collaboration/> [Consulté le 15/11/2023]
- Gournay, L et Née, E. (2016), Dispositifs de formations et pratiques discursives : S'affranchir des normes de l'écrit académique par la réécriture, 171-172, [en ligne], <https://doi.org/10.4000/pratiques.3218>. [Consulté le 10/05/2023]
- Hamdaoui, A. (2011), L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur la qualité d'écriture en FLE : cas d'apprenants en quatrième année moyenne, Synergies Algérie, n°12-2011, 151-161, [en ligne], https://gerflint.fr/Base/Algerie12/aimen_hamdaoui.pdf [Consulté le 15/10/2023]
- Heurley, L. (2006), La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive, 164, pp.10-25, [en ligne], <https://www.cairn.info/revur-langages-2006-4-page-10.htm> [Consulté le 08/04/2023]
- Ingham, M et Mothe, C. (2003), Confiance et apprentissage au sein d'une alliance technologique, Revue française de gestion, édition : Lavoisier, 143, pp.111-128, [en ligne], <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2003-2-page-111.htm> [Consulté le 15/10/2023]
- Kherbache, A. (2010), Savoir refaire de l'écrit et taire la langue : Stratégie d'évitement et acquisition inappropriée du français à l'université, pp.133-143, [en ligne], <https://gerflint.fr/Base/Algerie9/kherbache.pdf> . [Consulté le 12/05/2023]
- Souame, Sch. (2012, septembre), S'unir pour réussir : la réécriture de textes explicatif/narratif en FLE, El-Tawassol : Langues, Culture et Littérature, n°31-2012, 7-20, [en ligne], <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/46979> [Consulté le 15/10/2023]
- Shill, L et Ouhaibia, B. (2021, décembre), Ecriture collaborative en ligne et compétences scripturales d'étudiants de français, Multilinguales, 16 [en ligne], <https://journals.openedition.org/multilinguales/pdf/7302> [Consulté le 12/10/2023]
- Springer, C. (2018, juin), Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif: didactique des langues et numérique, Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 34(2) [en ligne], <https://doi.org/10.4000/ripes.1336> [Consulté le 10/10/2023]

Sitographie

- <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01436508>
- https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89criture_collaborative
- <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/le-texte-explicatif-f1103>
- <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/les-elements-explicites-et-implicites-dans-un-te-f1387>
- <https://www.researchgate.net/publication/276157841-CollaborativeIntelligence>

Documents

Cours de docteur Souame Sch, Didactique de l'écrit. Université d'El-Tarf, 2021-2022

Cours de M^{me} Khadem, Méthodologie de l'enseignement, Université d'El-Tarf, 2019-2020

Guide du professeur de la 4^{ème} AM langue française, Ministère de l'éducation nationale, ONPS, Alger, 2006

Livre de français 1^{ère} AM

Livre de français 4^{ème} AM

ANNEXES

Nom & prénom : appartenant à et

..... chaque année, les arbres sont des êtres vivants, ils se
nourrissent et grandissent comme nous.....

..... D'abord, sans les arbres, ne serait pas habitable.....

..... En effet, par le métabolisme de la photosynthèse, les
arbres produisent l'oxygène qui permet aux hommes
de respirer. Le arbre absorbe aussi le CO_2 , éliminant
ainsi une source de pollution.....

..... En conclusion, le arbre est une richesse commune
à tous les habitants de la terre. Il est de notre
devoir de respecter et protéger ce patrimoine pour le
léguer intact aux générations futures.....

Nom & prénom : appartenant à e/.....

L'arbre est un être vivant qui se nourrit et grandit
comme nous. Il est un porteur de la vie pour
garder notre planète

Donc, il faut pratiquer le reboisement pour nous
en sécurité et en paix

Nom & prénom : app. km. ant. n. a. 03.....

L'arbre

D'abord les arbres sont des êtres vivants, ils se nourrissent et grandissent comme nous. Dans lequel. En expliquant l'importance sans la forêt, la terre ne serait pas habitable. En effet.

De plus, les arbres abritent des millions d'espèces de plantes et d'animaux. Les spécialistes est.

Enfin, les arbres et les forêts jouent un rôle très important.

Nom & prénom : appartenant n° 204.....

l'arbre

- L'arbre est un nettoyage naturel de la nature

- Ils produisent l'oxygène qui absorbe le CO_2

De plus, les arbres qui quemené de la nature city En conclusion, la arbre une richesse commune à toute la bitant de la tête.

Nom & prénom : apprenant n° 205.....

Le reboisement

- Le reboisement, est indispensable pour la nature, je t'explique qu'il est un acte et très le pour plus de raisons.

- D'abord, planter un arbre permet de purifier l'air de l'air pur et sain.

- En fin, la air nous trouvant les arbres nous passons de dans moments.

- En conclusion, le reboisement est très nécessaire c'est pour ça, il faut planter beaucoup d'arbres et éviter la déforestation.

Nom & prénom : appartenant n° 206

L'arbre

D'abord sans les arbres, la terre ne serait pas habitable. En effet, par le mécanisme de la photosynthèse, ensuite les hautes algues absorbent le CO_2 , éliminant ainsi une source de pollution.

En fin, les arbres jouent le rôle très important en la terre. En conclusion, une recherche commune a été faite et le habitant

Nom & prénom : Affenant n° 207

L'arbre

L'arbre est un être vivant qui se nourrit et grandit comme nous.

D'abord, l'arbre est très important de le préserver pour garder l'équilibre de notre planète. Ensuite, il joue un rôle très important.

Enfin, Il faut respecter et protéger ce patrimoine.

Nom & prénom :apprenant m. z. z.

- Les arbres sont des êtres vivants qui se nourrissent et grandissent comme nous. Les arbres sont très importants dans notre planète.

- D'abord, ils produisent l'oxygène qui nous permet l'air.

- Ensuite, cette dernière est source de production de bois. La déforestation a causé beaucoup de perte des plantes.

En conclusion, il est important de les préserver pour garder l'équilibre de la planète.

Nom & prénom : apprenant n° : 09

L'arbre = le poumon de la planète

L'arbre est un être vivant qui se nourrit et grandit comme nous.

D'abord, l'arbre est produit l'air pur que nous respirons et nous, l'arbre est source de O_2 et nutritive pour les hommes.

Enfin, en conclusion, il est important de préserver ce trésor pour notre planète.

- L'importance de l'arbre

L'arbre est un élément indispensable pour l'homme et les animaux. Je pense que les arbres sont le poumon vert de la terre.

D'abord, l'arbre est un potager pour la vie quotidienne de l'homme, par exemple = le bois, les légumes et les fruits.

Ensuite, elle nous donne de l'oxygène qui permet aux hommes de respirer.

Enfin, les arbres jouent un rôle très important dans la stabilité des sols.

Pour toutes ces raisons, il faut protéger l'arbre par le reboisement et

Tous ensemble pour protéger l'arbre

Nom & prénom : appartenant n.° 11.....

l'arbre

L'arbre est un être vivant qui se nourrit et grandit
comme nous

D'abord, l'arbre absorbe le CO_2 et produit le O_2
ensuite, il joue un rôle très important dans la
stabilité des sols contre l'érosion

En conclusion, l'arbre est un ami de la nature
et une ressource à tous les habitants de la planète
Donc, il est important de la préserver pour garder
l'équilibre de notre planète

Nom & prénom : apprenant n° 12

Les arbres est étant important ce pour
l'aire de l'home par ce que estait l'oxygène
pour l'home.

b'abord est était importan pour l'homme
Il faut affair le reboisem ent de l'arbre,
ensuite l'arbre est une source de pollution.

Enfin les arbres jouent un rôle très
important dans la stabilité des sols.

en conclusion, l'arbre est une richesse
comune à tout les abitants de la terre.

Nom & prénom : apprenant n° 13

L'importance de l'arbre.

L'arbre est un être vivant, et je pense qu'il sauvegarde la terre et notre vie. Pourquoi on doit le respecter?

D'abord, l'arbre est une richesse commune à tous les êtres vivants, et nous aide nous avec la nourriture et l'oxygène qu'il nous respire.

Ensuite, il donne les fruits, les légumes et les fleurs comme l'orange, les fleurs de jasmin.

De plus, l'arbre est un outil pour lutter contre la pollution.

Donc, il faut sauvegarder cette richesse et se protéger pour préserver notre vie avec l'eau intact aux générations futures.

Nom & prénom : appartenant n° 14

L'importance des forêts est un danger pour l'écologie.
Les arbres produisent l'oxygène que les habitants qui respirent.
Les arbres, ils forment des richesses. Les arbres jouent un rôle très
important dans la stabilité des sols.

Nom & prénom : apprenant n° 15

Les arbres sont des êtres vivants, ils se nourrissent et grandissent comme nous, et les arbres produisent l'oxygène.

D'abord, sans les arbres, la terre de forêt, en effet. La forêt absorbe aussi le CO₂. De plus, les arbres abritent des milliers d'espèces de la faune et la flore. Enfin, les arbres jouent un rôle très important dans la stabilité des sols.

Bref, je pense que protéger ce patrimoine pour le léguer intact aux générations futures.

Nom & prénom : apprenant n. 2. 16.....

l'importance de l'arbre

L'arbre est une être vivante, je pense que l'arbre est très important dans la continuité de la vie humaine.

- D'abord, l'arbre fournit à l'homme la nourriture et produit l'oxygène.

- Ensuite, elle joue un rôle essentiel dans la stabilité de sol.

Enfin, l'arbre garde la terre à la désertification.

Enfin, il faut protéger l'arbre, tous ensemble pour préserver notre avenir et le nôtre.

Nom & prénom : appartenant à 017

Aujourd'hui, l'arbre est un être vivant qui a plusieurs avantages.

D'abord, il est source d'oxygène.

Ensuite, il est source d'alimentation.

Enfin, il est utile pour le climat et joue un rôle très important.

Donc, il faut protéger l'arbre et le respecter.

Nom & prénom : apprenant 1.3.....

L'arbre, c'est un être vivant indispensable pour l'homme les animaux avec les plantes.

A mon avis l'arbre, c'est très important pour la vie et cela pour plusieurs raisons.

D'abord, l'arbre produit des fruits et des légumes et aussi fournit le bois.

Ensuite, si nous plantons les arbres, nous éviterons l'entrée de la désertification.

Enfin, cet être vivant enrichit la faune et la flore et produit l'oxygène.

En conclusion, pour avoir ces raisons pour vivre une belle vie et pour vivre pour éviter la déforestation, il faut planter beaucoup d'arbres.

Nom & prénom : appartement n°=19.....

Les arbres sont des êtres vivants qui se nourrissent et grandissent comme nous. Ils sont très importants dans la nature.

D'abord, les arbres produisent le vent et l'air.

Ensuite, c'est une source d'alimentation. De plus, la déforestation a fait perdre beaucoup des arbres.

En conclusion, il est important de le préserver pour garder l'équilibre de notre planète.

Nom & prénom : apprenant n° 20

Les arbres sont des êtres vivants, ils se nourrissent et grandissent comme nous.

D'abord, sans les forêts, la terre ne serait pas habitable. Les plantes et les arbres produisent l'oxygène qui permet aux hommes de respirer.

Enfin, les arbres et les forêts jouent un rôle très important dans la stabilité des sols, car ils forment un rempart dans la nature un rempart naturel contre l'érosion.

En conclusion, la forêt est une richesse commune à tous les habitants de la terre.

Nom & prénom : apprenant n° 291

La forêt est le poumon de la planète, elle est
le moyen de l'absorption CO_2 , chaque année
la forêt est une richesse commune à tous les
habitants.

Rédige un dans lequel tu expliqueras l'importance
des arbres en t'appuyant de trois arguments.
t'écris ton

Nom & prénom : ... apprenant n° 22 ...

Les arbres est un espèce naturel sont des êtres vivants. Aujourd'hui l'arbre en danger, changement climatique.

D'abord, les arbres produisent le O_2 et absorbent le CO_2 pour les êtres vivants.

Ensuite, ce patrimoine éliminant tout les source de pollution.

Enfin, les plantes et les arbre est une source de vivre plusieurs comme les animaux les peuple.

En conclusion, il faut protéger la notre vivre dans ce monde.

Nom & prénom : apprenant n° = 23.....

L'arbre est un générateur d'oxygène par phénomène de photosynthèse.

D'abord, l'arbre lutte contre la pollution de l'air en absorbant les gaz comme (CO_2).

Ensuite, il nous donne beaucoup de choses comme l'oxygène, l'ombre, les fruits, la fraîcheur. Enfin, l'arbre est un abri (une maison) pour beaucoup d'oiseaux comme les cigognes. Donc, il faut planter les arbres et les préserver car ils sont bénéfiques pour l'homme et la nature.

Nom & prénom : ...affiliant n°24.....

La forêt est un élément naturel très important dans la vie.
D'abord, sans la forêt, la vie sera impossible pour l'homme
et la faune et la flore.

Ensuite, la forêt au sert on nettoie on a l'agriculture.
Enfin, la forêt est une richesse commune on doit jeur le
léguer intact aux générations futures.

Nom & prénom :apprenant n° 25.....

Les arbres sont des êtres vivants, ils se nourrissent et grandissent comme nous. Chaque année des millions in. D'abord sans les forêts, la terre ne serait pas habitable.

Enfin les arbres et les forêts jouent un rôle très important car ils forment un rempart naturel contre l'érosion.

Nom & prénom : Affreant n°: 26.....

Les forêts abritent des millions de
arraches pour conquérir, la forêt sont
trouve les arbres produisent l'oxygène,
les spacia (l'air, estimer) le forêt 50%
les êtres vivant dans la forêt

Nom & prénom : apprenant n° 2027

La biodiversité (les animaux et les végétaux), est très utile pour l'homme car :

D'abord, la biodiversité est indispensable à la santé, par exemple la production des médicaments.

Ensuite, elle est la source principale de l'alimentation, tels que : le lait, la souffe, le miel.

Enfin, la biodiversité assure plusieurs fonctions écologiques : les insectes sont nécessaires à la pollinisation des plantes à fleurs.

En conclusion, il faut préserver ces espèces vivantes pour assurer notre vie sur cette planète.

Nom & prénom : ...apprenant n° 01.....

L'importance des arbres

Les arbres sont des êtres vivants, ils se nourrissent et grandissent comme nous. Pourquoi doit-on les protéger?

D'abord, sans les arbres notre planète ne serait pas habitable. En effet, par son mécanisme la photosynthèse ils produisent l'oxygène qui permet aux hommes de respirer.

Les arbres absorbent le CO_2 éliminant cette source de pollution.

En conclusion, l'arbre est une richesse commune à nous tous. Il est de notre devoir de la respecter et protéger ce patrimoine pour le léguer intact aux générations futures.

Nom & prénom : apprenant n° 05.....

L'arbre

- L'arbre est un être vivant qui se nourrit
comme nous.

- D'abord, il est permet de purifier l'air. Ensuite,
l'arbre produit de l'ombre.

- En conclusion, il est important de le préserver
pour notre planète. car, le reboisement est très
important pour éviter la déforestation.

Nom & prénom : apprenant n° : 19

- L'importance de l'arbre

L'arbre est une être vivants, ils se nourrissent et grandissent comme nous, et l'homme coupe les arbres pour conquérir de nouvelles zones cultivables.

D'abord, sans la forêt, la terre ne serait pas habitable et le abriter des millions d'espèces de plantes et d'animaux.

Ensuite, elle produit de l'oxygène (O_2) en (plant) plus, l'arbre absorbe aussi le CO_2 , parce qu'il une source de pollution.

En fin, les arbres jouent un rôle très important de notre environnement dans la stabilité des sols.

Finalement, l'arbre est un trésor et une richesse commune à tous les habitants de la terre, donc, il faut protéger l'arbre, et mon mot dernier =

« Allez - protégez les arbres, pour vivre en paix »

Nom & prénom : apprenant n° 20

L'importance des arbres
Les arbres sont des êtres vivants, ils se nourrissent
et grandissent, comme nous.

D'abord, sans les arbres notre planète
ne serait pas habitable. En effet, ils
produisent l'oxygène qui permet aux
hommes de respirer.

Ensuite, il est permis de rafraîchir
l'air. Et produit l'ombre.

En conclusion. L'arbre est une
vraie richesse commune à tous.
Il est de notre devoir de la respecter
et protéger ce patrimoine.

Nom & prénom : apprenant n° 04

L'arbre
L'arbre est un nettoyage naturel de la nature. D'abord, l'arbre est un être vivant qui se nourrit et grandit comme nous.

De plus, il absorbe le CO_2 et produit l'oxygène.

Il est important de le préserver pour garder l'équilibre de notre planète.

En conclusion, l'arbre est une richesse commune à tous les habitants de la terre.

Nom & prénom : apprenant n° 207

L'importance des arbres

Les arbres sont des êtres vivants, ils se nourrissent et grandissent comme nous. Je pense que les arbres est important pour nous.

D'abord, Sans les arbres la terre ne serait pas habitable.

Ensuite, Les arbres et jouent un rôle très important dans la stabilité des sols.

Enfin, Les arbres respectent et protègent ce patrimoine.

Donc, Il faut préserver, le patrimoine. Les arbres est une richesse commune à tous les habitants de le monde.

L'importance de l'arbre.

- Les arbres sont des êtres vivants se nourrissent et grandissent comme nous. L'arbre est pour un rôle très important dans la stabilité des sols.

- D'abord, l'arbre produit l'oxygène qui permet aux hommes de respirer.

- Ensuite, l'homme met cette source en danger par les résants suivants : Le coupage des arbres pour exploiter le bois.

2 - De plus, la déforestation qui cause la disparition des animaux vivant dans la forêt.

- En dernier lieu, la pollution de l'air cause le réchauffement climatique qui menace la planète. Il est nécessaire de mettre cette source en danger.

- En conclusion, il faut respecter et protéger cette source pour lutter contre la disparition des animaux et pour profiter des beaux paysages. [↖] notre planète est en danger. Il faut que chaque un de nous agit de [↗] plante les arbres.

Nom & prénom : ...Apprentant n° 11...

...l'importance de l'arbre...

...Les arbres est un patrimoine naturel...

...D'abord, les arbres absorbent aussi le CO₂ et protègent la nature et exploiter le bois.

...enfin les arbres jouent un rôle très important dans la stabilité des sols car ils forment un rempart naturel contre l'érosion.

...en conclusion, les arbres est une amie de la nature et une richesse commune à tous les habitants de la terre, il faut protéger le patrimoine de la nature.

Nom & prénom : ...affirmant n° 14.....

l'importance de l'arbre :

L'arbre est un être vivant qui se nourrit et grandit comme nous.

D'abord, Les arbres produisent l'oxygène. Il est une richesse commune.

Ensuite, les arbres jouent un rôle important dans la stabilité des sols.

Nom & prénom : apprenant n° 13

L'importance de l'arbre :

L'arbre est un être vivant, se nourrit et grandit comme nous. Je pense qu'il faut le sauvegarder pour notre vie.

D'abord, l'arbre est une richesse commune qui nous donne la nourriture et l'oxygène.

Ensuite, il donne les fruits (oranges, pommes, ...)

Enfin, l'arbre lutte contre la pollution.

En conclusion, il faut préserver cette richesse commune pour garder l'équilibre de notre planète.

Nom & prénom : apprenant n° 16

l'importance des arbres

L'arbre est un être vivant. Je pense que l'arbre est très important dans la continuité de la vie humaine.

D'abord, l'arbre fournit à l'homme la nourriture et produit l'oxygène.

Ensuite, il joue un rôle essentiel dans la stabilité des sols.

Enfin, l'arbre garde et préserve la terre contre la désertification.

En conclusion, il faut protéger l'arbre, tous ensemble pour préserver notre source de vie.

Nom & prénom : appenant n° 2.017.

L'arbre le poumon de la terre
L'arbre est un être vivant qui a plusieurs
au ontage

D'abord, il est source d'oxygène (O_2)

Ensuite, il est source d'alimentation

Enfin, il est bénéfique pour la planète et
joue un rôle important.

Donc, il faut protéger l'arbre pour les
génération futures

L'importance des arbres

Les arbres sont des êtres vivants qui se nourrissent et grandissent ont comme nous. Les arbres produisent, ainsi l'oxygène.

D'abord, sans les arbres, la terre est inhabitable, en effet, les arbres absorbent le CO_2 . De plus, les arbres abritent des milliers d'espèces de la faune et la flore.

Enfin, les arbres jouent un rôle très important dans la stabilité des sols.

En conclusion, je pense qu'il est important de le préserver pour garder l'équilibre de notre planète.

Nom & prénom : affinant n.2.2.....

L'importance de l'arbre :

Les arbres sont-êtres vivants, ils se nourrissent comme nous tu capli queras, L'homme est entrain de détruire le poumon, bien les écologistes la sennette, il continue d'abow. En effet, par les mecanime de la photos ythèse, la disparition de nombreuses de plantes dans la forêt. Enfin les foets tres dans la des sols. En conclusion, foiet est une commune les habitants de la ce natinoime pour le lueguer auo' futures.

Nom & prénom : apprenant n° 22

L'importance de l'arbre
Les arbres sont des êtres vivants. Comme nous,
aujourd'hui, l'arbre est devenu cause de
l'utilisation négative de l'homme et le
changement climatique.

D'abord, ils produisent O_2 et absorbent CO_2 .
Ensuite, ils éliminent la pollution.
Enfin, ils sont source de vie pour plusieurs
animaux.

En conclusion, il faut planter les arbres et
les préserver car ils sont bénéfiques pour
l'homme et la nature.

Nom & prénom : apprenant p. : 03

..... L'importance de l'arbre :

..... L'arbre est une être vivant qui a des bienfaits

..... D'abord, il donne le O_2 et absorbe le CO_2

..... Ensuite, cet être vivant fixe et protège le sol contre
..... la désertification

..... Enfin, cet source est menacé par la fabrication de
..... meubles et des tables

..... Donc, c'est bien de la protéger par le reboisement
..... la un serai en sécurité

Nom & prénom : apprenant n° 206

L'arbore

D'abord, L'arbre est un être vivant qui se nourrit et grandit comme nous. En effet, il produit de O_2 et absorbe le CO_2 (photosynthèse) en éliminant la pollution. En conclusion, Les arbres jouent un rôle très important, et ce rôle est commun à tout les habitants, il est important de le préserver pour notre planète.

Nom & prénom : apprenant n° 12

L'importance de l'arbre

L'arbre est un être vivant comme nous. Il produit l'air pour l'homme, ensuite l'arbre est une source de fraîcheur.

Enfin, l'arbre joue un rôle très important dans la fertilité des sols.

En conclusion, l'arbre est une richesse commune à tout les habitants de la terre.

Nom & prénom : ...affirmant n° 25.....

L'importance de l'arbre
Les arbres sont des êtres vivants
se nourrissent et grandissent comme
nous.

D'abord, l'arbre produit l'oxygène
qui permet aux hommes de respirer.
Ensuite, l'homme met cette source
en danger par les résants suivant = Le
coupage des arbres,

De plus, la pollution de forêt cause
le réchauffement climatique qui menace
la planète Terre.

« Notre planète est en danger. Il faut
chaque un de nous agir de planté des
arbres ».

Nom & prénom : aymanent 19

L'importance de l'arbre
L'arbre est un être vivant indispensable pour
l'homme, les ~~animaux~~ animaux, les plantes
etc.

A mon avis, l'arbre est très important pour la vie
et cela pour plusieurs raisons.

D'abord, il produit des fruits et fournit le bois.

Ensuite, si nous plantons des arbres, nous lutterons
contre la désertification.

Enfin, cet être vivant enrichit la faune et la flore
et produit l'oxygène.

En conclusion, il faut planter beaucoup d'arbres
pour éviter la déforestation.

Nom & prénom : appartenant n° : 10.....

L'importance de l'arbre

L'arbre est un élément indispensable, pour les êtres vivants. Je pense que l'arbre est le poumon de la terre.

D'abord, il est important pour notre vie.

L'arbre produit : le bois, les fruits, abris (oiseaux) etc

Ensuite, il nous donne de l'oxygène qui nous permet de respirer.

Enfin, les arbres jouent un rôle important. Il faut les protéger pour garder l'équilibre de notre planète.

Tous ensemble pour préserver l'arbre!

Nom & prénom : Apprenant n° 26

L'importance de l'arbre

L'arbre est un élément indispensable, pour les êtres vivants. Je pense que l'arbre est le premier de la terre.

D'abord, il est important pour notre vie. L'arbre produit : le bois, les fruits, abris (oiseaux) ... etc.

Ensuite, il nous donne de O_2 qui nous permet de respirer.

Enfin, les arbres jouent un rôle important, il faut les protéger pour garder l'équilibre de notre planète.

- Tous ensemble pour préserver l'arbre -

Nom & prénom : apprenant n° : 09.....

L'importance de l'arbre

Les arbres sont des êtres vivants, ils se nourrissent et grandissent comme nous. L'arbre est très mécano pour l'équilibre naturel et pour la vie sur la planète.

d'abord, l'arbre est notre faune dans laquelle on respire.

Ensuite, il est le seul milieu dans lequel l'homme (l'homme) peut vivre. en effet, c'est la source de nourriture et le O_2 .

Enfin, la santé nous donne des arbres nous faisons de bons moments.

En conclusion, l'arbre est un trésor. Donc, tous ensemble pour le préserver.

Nom & prénom : apprenant n° 24

L'importance de l'arbre

Les arbres sont des êtres vivants, ils se nourrissent et grandissent comme nous. L'arbre est très nécessaire pour l'équilibre naturelle et pour la vie sur la planète terre.

D'abord, l'arbre est notre poumon vert.

Ensuite, il est le seul lieu dans lequel l'homme peut vivre.

Ensuite, la ou nous trouvons des arbres nous passons de bons moments.

En conclusion, l'arbre est une richesse commune.

Donc, tous ensemble pour le préserver.

Nom & prénom : apprenant n° : 23.....

L'importance de l'arbre

Les arbres sont des êtres vivants comme nous,
Comment les protéger ?

D'abord, l'arbre lutte contre la pollution.

Ensuite, il produit le O_2 et absorbe le CO_2 .

Enfin, il abrite les animaux comme les cigognes.

En conclusion, il faut planter les arbres et les
préserver car ils sont bénéfiques pour l'homme et
la nature.

وثيقة حجز النقاط الخاصة بـالفصل الأول السنة الدراسية : 2023-2022 الفوج التربوي : رابعة متوسطة 1 مادة : اللغة الفرنسية

التصنيف	الانتخاب 20/	الفرص 20/ 1	الفرص 20/ 2	الفرص 20/ 4	محل تقويم المناطق 20/	التاريخ الميلاد	الاسم	العقب	رقم التعريف
T.bien	14,5	17,5	17	17	17	2008-10-31	محمد لوي	العرقي	1000823011472600
Bien	13,5	16,5	13	13	13	2008-05-08	أسامة	ابن حشيش	1000823010550700
Insuffisant	9	9	6,5	10	10	2008-11-19	رالد	بوخذانة	1000836010068900
Insuffisant	8,5	13	12	16	16	2008-10-16	إسراء	بوزينة	1100823011399400
Excellente	16	16	19,5	16	16	2008-07-07	ندى	بو عبدالله	1100836050949400
Excellente	18	18	13	17	17	2009-01-08	الذينة لميس	بومعزة	1100936010001200
Insuffisant	8	11	10	15	15	2007-10-28	إبراهيم ضياء الدين	بواناصري	1000736010073500
Bien	13,75	16	12,5	17	17	2008-05-18	ريهام	جليل	1100836010028700
A.bien	11	10	13,5	15	15	2008-08-13	ساجدة	حددي	1100836010050300
Faible	8,25	4,5	4,5	4,5	4,5	2005-02-24	أكرم	كروبي	1000546020008900
Passable	7	12	11	12	12	2009-04-20	عمر	خماسية	1000923010493700
Bien	11	17,5	17,5	16	16	2008-11-15	محمد امين	ببدة	1000836010067900
Insuffisant	3,5	10,5	6	10	10	2008-07-27	حنيفة	بناهي	1000836050056000
Insuffisant	13,5	7	7	12	12	2005-02-12	اندريا	راحم	1100536010009600
Excellent	17,5	17	19,5	17	17	2009-05-09	الربك إسماعيل	عقبي	1000923050134600
Passable	12,5	9	9	10	10	2008-09-20	شاديوم	ارزواني	1100836210008800
Excellente	15,5	19,5	20	18	18	2008-07-10	أسماء	از غلالي	1100804020186300

Excellent	15	19	15	17/2008-05-02	محمد بنعيسى	اسماعيل	1000936050020200
Faible	6,5	2	4,5	10/2008-11-23	سمية	اسعد جلال	1100836010070200
Excellent	18	19,5	20	18/2009-02-12	مختار	اسماني	1000936010009800
Faible	3,5	10	8	15/2009-01-17	اميمة	اشلوفي	1100936010003800
Bien	13,5	14,5	14	15/2009-05-11	محمد الصالح	طريف	1000923010593800
Excellent	16,5	16,5	16,5	13/2008-06-23	عبد القرضان	الطيمية	1000823010160400
Faible	2,5	3,5	7,5	10/2008-04-19	قصي	عبد	1000836010020900
Insuffisant	9	15,5	8,5	16/2008-10-16	هداية	عرجوني	1100836010062000
T.bien	17	15,5	16,5	17/2008-09-23	دعاء	عطية	2300823011267400
Bien	11	15,5	11,5	16/2008-09-02	الشرف	غاي	1000823011156100
insuffisant	5	10	7,5	10/2008-07-10	وائل	عطني	1000612010370500
Excellente	19,75	20	20	18/2008-05-19	شوران	العضاري	1100836010029400
Faible	3,5	6	6	10/2005-08-04	شرفة	امدار	1100536010050900
Excellente	17	18	17,5	17/2008-08-16	هاجر	مدريل	1100836010050700
Insuffisant	7,5	11	11,5	16/2007-12-04	ضياء الدين	ميسني	1000736010084400
Faible	4,5	5,5	3,5	10/2008-04-10	اليرة	منذر	1100836010019200
insuffisant	6	11,5	14,5	10/2006-12-08	بديعة	منذر	1100636010062900
insuffisant	3,5	14	7	12/2009-02-04	محمد سراج الدين	شادي	1000923010174000
Excellente	19	20	19,5	18/2008-10-26	نور نقوى	يوسفي	1100823011450200

*

J'écris mon texte à partir de la consigne suivante :

La pollution de l'air

Pour tout savoir sur la fabrication du ciment, ton établissement organise une visite à la cimenterie de Oued Sly. Sur les lieux, tes camarades et toi avez remarqué une grande fumée qui se dégage de cette station. Rédige un court texte expliquant les dangers de cette pollution sur la santé des habitants de la ville.

Idées : la pollution, la fumée, l'homme, les voitures, la circulation, l'air, les usines, les produits, les machines, le gaz, les machines, le bruit, la circulation, la pollution, les usines, le gaz.

Verbes : respirer, émettre, constater, sentir, remarquer, voir, polluer, décrire, expliquer, lire.

Adjectifs : mal, sale, dangereux, nocive, responsable, grand, petit, facile, difficile, dangereux.

Mis à ta disposition, ce coffre à mots t'aidera à réaliser une meilleure production.



Critères de réussite

Pour réussir ta production :

- utilise les procédés explicatifs de l'énumération ;
- utilise les procédés explicatifs de la reformulation ;
- utilise des adjectifs qualificatifs et des compléments du nom ;
- utilise des propositions de cause et de conséquence ;
- construis des phrases déclaratives ;
- mets tes verbes au présent et au passé composé de l'indicatif.

Je m'évalue

Coche la bonne case	OUI	NON
Mon sujet explique les dangers de la pollution de l'air sur l'environnement.		
J'ai utilisé les procédés d'énumération et les procédés de reformulation.		
J'ai utilisé des phrases déclaratives.		
J'ai utilisé des propositions de cause et de conséquence.		
J'ai utilisé des adjectifs qualificatifs et des compléments du nom.		
J'ai mis les verbes au présent et au passé composé.		
J'ai donné un titre à mon texte.		
J'ai vérifié : <ul style="list-style-type: none"> • les majuscules ; • la ponctuation ; • les accords (sujet-verbe, participe passé). 		

Points de vue	Unités	Texte dans son ensemble (niveau textuel)	Relations entre les phrases (niveau mésostructurel)	Phrase (niveau microstructurel)
Pragmatique (1)	1)	<ul style="list-style-type: none"> - L'auteur tient-il compte de la situation ? (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) - A-t-il choisi un type d'écrit adapté ? (lettre, fiche technique, conte, ...) - L'écrivain produit-il l'effet recherché ? (informer, faire rire, convaincre, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Le guidage du lecteur est-il assuré ? (utilisation d'organiseurs textuels : d'une part ... d'autre part, ensuite, enfin, ...) - Les choix thématiques (2) sont-ils pertinents ? - La cohérence thématique (3) est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements) 	<ul style="list-style-type: none"> - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase ...) - Les choix énonciatifs (6) sont-ils pertinents ?
Sémantique	2)	<ul style="list-style-type: none"> - L'information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte (narratif, explicatif, descriptif, prescriptif, poétique, argumentatif) est-il approprié ? - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de la langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ? 	<ul style="list-style-type: none"> - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre) - Les substituts (4) sont-ils appropriés ? - L'articulation entre les phrases est-elle marquée efficacement (connecteurs logiques, temporels) ? 	<ul style="list-style-type: none"> - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences, ...)

Unités Points de vue	Texte dans son ensemble	Relations entre les phrases	Phrase
Morphosyntaxique	3) - Le mode d'organisation correspond-il au type de texte choisi ? - Le système des temps est-il pertinent et homogène ? (par exemple, imparfait/passé composé pour un récit) - Les valeurs des temps verbaux est-elle bien maîtrisée ?	4) - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise, ...) - La cohérence temporelle (5) est-elle assurée ? - La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	9) - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) - L' orthographe lexicale (7) est-elle, dans l'ensemble, correcte ? - L' orthographe grammaticale (8) est-elle, dans l'ensemble, correcte ?
Aspects matériels	10) - Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural, ...) - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères, ...) - L' organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations, ...)	11) - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition, typographie avec décalage, sous-titres, ...) - La punctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, punctuation du dialogue, ...)	12) - La punctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses, ...) - Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres, ...)