

**LE TRAVAIL COLLABORATIF DANS L'ENSEIGNEMENT /
APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ECRITE EN CLASSE DE
TROISIEME ANNEE DU MOYEN / COLLABORATIVE WORK IN
THE TEACHING / LEARNING OF WRITTEN PRODUCTION IN THE
THIRD YEAR CLASS / LUCRUL ÎN ECHIPĂ ÎN
PREDAREA/ÎNVĂȚAREA PRODUCERII DE TEXT SCRIS ÎN ANUL
AL TREILEA DE STUDIU¹**

Résumé: L'écrit est considéré comme une forme de communication profonde de la pensée. Développer cette habileté scripturaire constitue l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement d'une langue donnée. En effet, produire un écrit d'une manière individuelle ou collective n'est pas une tâche aisée. Son enseignement nécessite une méthode éclectique se fondant sur l'ensemble des savoirs à mettre en application tels : le « linguistique », les techniques de rédaction, les différents plans du texte, ... Le présent article se focalise sur le travail collaboratif comme une stratégie d'enseignement de la production écrite et de développement de la compétence scripturale des élèves.

Mots-clés: Travail collaboratif, production écrite, compétence scripturale.

Abstract: Writing is considered a form of deep communication of thought. Developing this scriptural skill is one of the fundamental goals of teaching a given language. Indeed, producing writing in an individual or collective manner is not an easy task. Its teaching requires an eclectic method based on all the knowledge to be applied such as: "linguistics", writing techniques, different text plans, ... This article focuses on collaborative work as a strategy for teaching of written production and development of students' scriptural competence.

Keywords: Collaborative work, written production, scriptural competence.

Introduction

La production écrite est l'une des habiletés importantes dans l'enseignement d'une langue donnée. Son apprentissage se base sur la maîtrise des rudiments morphosyntaxiques de la langue ainsi que la mise en application de leurs fondements pratiques.

En effet, un écrit correctement structuré est le résultat d'une négociation des règles de la langue apprise, de la pensée à traduire scripturairement et de leurs structurations comme un tout complexe régi par le « linguistique » et l'inspiration.

Par ailleurs, les nouveaux programmes du système éducatif algérien tentent de répondre à ces besoins pédagogiques en proposant des stratégies d'enseignement et des contenus exploitables en classe de FLE. Aussi semble-t-il important d'introduire de nouvelles pratiques pédagogiques permettant de construire de nouveaux modèles d'enseignement, d'instaurer la collaboration comme une stratégie d'apprentissage, de créer un milieu convivial basé sur la coopération éducationnelle, l'entraide, ..., de développer chez les apprenants le plaisir d'apprendre et de réhabiliter les relations humaines en termes de sociabilité.

Ainsi, le travail collaboratif réapparaît comme un style d'enseignement qui pourrait développer les compétences rédactionnelles et les habiletés coopératives chez les élèves au-delà de tout individualisme.

La présente recherche constitue un sujet d'actualité qui s'inspire de plusieurs travaux menés par plusieurs chercheurs tels : Durand (1987), Dillenbourg (1999), Bruillard (2004) et Baron (2006). Elle s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit. Elle a pour

¹ Thameur Tifour, Université Amar Téledji-Laghouat, Algérie, Malika Seghier, Université Amar Téledji-Laghouat, Algérie, tifourthameur@yahoo.fr

objectif d'exploiter le travail collaboratif comme une stratégie de développement de la compétence de la production écrite des élèves et de vérifier son efficacité pédagogique.

Afin d'analyser la valeur didactique du travail collaboratif en classe de FLE, nous avons posé la question suivante :

Le travail collaboratif permet-il de développer la compétence scripturaire des apprenants de la troisième année du moyen ?

1. Le travail collaboratif

1.1. Essai de définition

La notion du travail collaboratif désigne la réalisation d'une tâche ou d'un projet commun avec l'aide des membres collaborateurs. Il s'agit d'« une activité coordonnée et synchronisée qui résulte d'une tentative continue de construire et d'entretenir une conception partagée d'un problème. » (Baudrit, 2007 : 9)

Dans ce sens, la collaboration implique un engagement mutuel des individus dans une activité coordonnée dans laquelle chaque personne est considérée comme un responsable de la résolution collective du problème. Elle est donc l'acte d'associer deux ou plusieurs personnes pour travailler et réfléchir ensemble autour d'un travail ou d'un projet commun défini par les mêmes objectifs.

1.2. L'apprentissage collaboratif et / ou l'apprentissage coopératif

Apprendre ensemble, c'est donner aux apprenants la possibilité d'avoir accès à leurs apprentissages et à leurs connaissances grâce au partage des idées avec leurs pairs. Cela aide à construire un produit collectif dans lequel s'inscrit un processus d'apprentissage collaboratif.

Heutte (2003) évoque que « la distinction entre l'apprentissage collaboratif et coopératif s'opère en distinguant les relations qu'entretient chaque individu avec les membres du groupe, sa responsabilité par rapport aux actions, sa capacité à influencer sur la définition et l'enchaînement des actions permettant d'atteindre l'objectif assigné au groupe. » L'apprentissage collaboratif et l'apprentissage coopératif se réfèrent à un travail élaboré par un groupe partageant le même objectif.

Selon Panitz, cité par Gamble (2002 : 203), « dans l'apprentissage collaboratif, l'individu est responsable de ses actions, ce qui inclut de ses pairs. Pour ce qui est de l'apprentissage coopératif, l'interaction est structurée afin de faciliter la réalisation d'un but ou d'un produit spécifique par les gens qui travaillent ensemble en groupe ». En d'autres termes, l'apprentissage coopératif est étroitement lié à l'autorité exercée par l'enseignant alors que l'apprentissage collaboratif se centre sur l'autonomie des apprenants travaillant ensemble.

Dans un apprentissage coopératif, il y a division des tâches; chaque membre est responsable d'une partie du travail. Abram et al. (1995), cité par Henri et Lundgren-Cayrol (2001 : 32), ajoutent que « la coopération repose sur la division des tâches et des responsabilités au sein du groupe. Chaque membre est responsable de poser un geste, de mener une action où d'accomplir une sous-tâche. L'ensemble de ces gestes, de ces actions et de ces activités conduit le groupe au but. C'est le groupe comme entité qui atteint le but : c'est lui qui réalise la tâche de laquelle ressort une production collective. Chaque apprenant participe à l'atteinte de ce but par un apport spécifique à l'œuvre collective. »

En outre, l'apprentissage collaboratif s'entend en fait sur une situation d'un travail collectif où les tâches et les buts sont communs. Il signifie l'acte de travailler ensemble où il n'y a pas de répartition à priori des rôles dans la tâche comme le soulignent Abram et alii. (Idem, 32-33), « dans un contexte de collaboration, les membres du groupe se donnent également un but commun. Mais ce n'est uniquement le groupe qui, par ses activités, travailler à l'atteinte du but : chaque membre, individuellement, cherchera à atteindre par lui-même ce but qui fait consensus au sein du groupe. Il en résultera plusieurs productions, une production collective et les productions individuelles des apprenants. »

En somme, le travail en mode collaboratif engage l'interaction entre les membres du groupe par le travail collectif d'une tâche qui s'avère fastidieux et dynamique. La négociation est donc permanente afin d'assurer l'atteinte de l'objectif fixé. En revanche, dans le travail coopératif, la tâche est fragmentée en sous-tâches dans lesquelles chacun travaille sa partie en parallèle avec le travail des autres.

1.3. Conditions de l'apprentissage collaboratif

L'apprentissage collaboratif se transmet par des conditions nécessaires que l'enseignant doit créer afin de contribuer à l'amélioration des compétences des élèves.

1.3.1. Le regroupement des apprenants

La répartition des apprenants en groupes est une étape cruciale dans la mise en œuvre du travail collaboratif, elle est considérée comme la première condition que l'on doit mettre en place lors de cette situation d'apprentissage. Mettre les élèves en petits groupes nécessite une grande attention particulière de la part de l'enseignant. Elle se fait en plusieurs types, qu'elle soit structurée ou dirigée par l'enseignant, afin que les apprenants collaborent efficacement pour accomplir collectivement une tâche. Dans cette optique, Howden, cité par Berra (2014 : 32), affirme qu'« on peut former des équipes d'apprentissage de différentes façons. Les étudiants peuvent se regrouper librement selon les thèmes qui les intéressent ou selon certains facteurs sociaux (ex : travailler avec des amis). L'enseignant peut aussi choisir des étudiants au hasard ou former des groupes hétérogènes. » L'enseignant peut regrouper les apprenants d'une manière aléatoire à l'aide d'un ordre alphabétique des noms, par tirage au sort ou par localisation des places en classe.

- **Un regroupement de libre choix des élèves :** Ce type de regroupement se fait par le choix des élèves à leur guise. Cette répartition donne aux apprenants l'autonomie, la responsabilité et l'initiative de constituer eux-mêmes leurs groupes.
- **Un regroupement par champ d'intérêt :** Ce type offre aux apprenants la liberté de choisir le groupe adéquat selon les sujets proposés qui les intéressent et dont ils souhaitent travailler afin d'avoir une motivation et une implication des élèves.
- **Un regroupement de base :** Dans cette répartition, l'enseignant prend en compte de l'hétérogénéité de sa classe, car elle est considérée comme une condition préalable que l'on doit respecter dans le travail collaboratif. Pour arriver à cette hétérogénéité, l'enseignant doit classer ses élèves selon leurs compétences, leur diversité culturelle, leur sexe, etc.

1.3.2. L'interdépendance positive

C'est un principe rigoureux dans l'apprentissage collaboratif, il apparaît lorsque tous les membres de groupe se sentent uniques dans le vouloir de s'entraider. Cela signifie que chaque membre doit accepter de partager ses connaissances avec ses partenaires afin de positiver leur résultat. Selon Lavergne (1996 : 26), l'interdépendance positive « exige une collaboration de tous les membres du groupe et sous-groupe entend la responsabilité individuelle et la réciprocité. En raison de cette interdépendance, le succès dépend de tous. » La valeur de l'interdépendance positive réside dans le but d'amener les apprenants à développer leurs capacités tout dépend des efforts des autres au sein d'une tâche de collaboration. Autrement dit, les apprenants ont besoin les uns des autres pour atteindre leur objectif commun.

1.3.3. La responsabilisation

Dans le travail collaboratif, chaque membre doit assumer la responsabilité de son apprentissage, laquelle responsabilité se fait lorsque la contribution de chaque apprenant est possible dans la tâche donnée pour atteindre le même but. Dans cette optique, Plante (2012 : 256) affirme que « la responsabilité individuelle est présente lorsque les élèves se sentent responsables de leurs apprentissages et perçoivent que leur propre effort, participation et engagement dans la tâche, sont essentiels à l'atteinte des buts fixés pour

l'équipe. » Les élèves se sentent responsables de leur apprentissage en y attribuant à chaque membre un rôle précis.

1.3.4. Les habiletés coopératives

Pour assurer la réussite du travail collaboratif, les apprenants doivent adapter leurs habiletés cognitives et sociales au travail en petits groupes, ces habiletés exigent que les apprenants s'entraident, qu'ils partagent les idées et qu'ils s'encouragent.

En effet, Cohen, cité par Djenaihi (2016 : 20), déclare que « les élèves doivent comprendre pourquoi l'enseignant introduit les petits groupes et pourquoi les habiletés de travail de groupe sont importantes. » L'enseignement des habiletés coopératives permet aux membres du groupe d'améliorer leurs relations interpersonnelles et d'acquérir de nouvelles valeurs de coopération.

1.3.5. La communication

L'interaction verbale ou l'échange entre les coéquipiers constitue le socle de la réussite de l'apprentissage collaboratif, car cela favorise la circulation de l'information et de nouvelles idées au sein du groupe.

Dans ce sens, Jodoin affirme (2001 : 29) que « les élèves sont placés face à face dans un contexte qui favorise la communication orale. Les discussions en équipe favorisent une circulation plus fréquente de l'information, la communication de nouvelles idées, l'explication et l'intégration de raisonnement. » Le travail collaboratif offre aux apprenants une occasion d'échange d'idées et de stratégies de communication.

2. L'écriture collaborative

L'acte d'écrire en collaborant favorise la structuration des savoirs, l'échange culturel et linguistique ainsi que la naissance de nouvelles connaissances grâce aux confrontations des points de vue des apprenants et l'interaction entre eux. Il développe la compétence rédactionnelle contrairement à l'écriture individuelle comme le souligne Bruffee (1978), cité par Baudrit (2007 : 79), « les activités d'écritures semblent s'inscrire dans la même mouvance. Celle qui, par le biais du travail en groupes, mettant l'accent sur la dynamique interactive et sur les échanges entre paires. »

D'abord, la collaboration en groupe est un lieu d'enrichissement qui stimule l'esprit réflexif de l'apprenant, il l'aide à échanger ses informations avec autrui, à s'évaluer positivement et à s'investir dans son apprentissage. En travaillant en groupe, les élèves deviennent plus autonomes et plus responsables dans leur appropriation des savoirs. Pour Baudrit (idem, 76), « 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. »

En effet, l'écriture collaborative est un moment où les apprenants acquièrent de nouveaux styles d'écriture, ils se construisent le goût de jouer avec les mots, de créer de nouvelles idées et de découvrir de diverses expressions.

De plus, l'écriture en situation de collaboration favorise la correction mutuelle et l'échange des idées; les apprenants auront l'occasion de s'exprimer, d'expliquer, de s'imposer, de négocier et par conséquent de produire.

3. Propositions didactiques

3.1. Déroulement de l'expérimentation

3.1.1. Contexte de l'expérimentation

Notre expérimentation s'est déroulée au sein du collège « Le premier Novembre 1954 » qui se situe dans la commune d'Elghicha de la wilaya de Laghouat à environ cent quarante kms. Elle a été menée dans une classe de troisième année du moyen. Les apprenants-témoins sont au nombre quinze (treize filles et deux garçons), leur âge est entre quinze à seize ans.

3.1.2. Objet de l'expérimentation

L'objet de notre expérimentation est de vérifier l'effet du travail collaboratif sur le développement de la compétence scripturaire des élèves. Pour ce faire, nous leur avons proposé une activité d'écriture ayant trait au sujet de la deuxième séquence du troisième projet « Je rédige la biographie d'un personnage connu ».

3.1.3. Modalités de l'expérimentation

Notre expérimentation repose sur une activité d'écriture proposée dans le manuel scolaire. Elle se procède en trois activités destinées au même public-témoin (deux activités individuelles et une activité collective subdivisée en deux parties).

3.2. Les activités proposées

3.2.1. Présentation des activités

3.2.1.1. La première activité

3.2.1.1.1. Modalité et objectif

Il s'agit d'une activité d'écriture individuelle. Les élèves sont appelés à produire un texte narratif au sujet proposé dans le manuel scolaire. Son objectif est de classer les élèves selon leur niveau à l'écrit. Pour ce faire, une grille d'évaluation composée de six critères a été établie.

Consigne :

Un concours scolaire du meilleur récit biographique d'un personnage connu est ouvert aux élèves de 3^{ème} année moyenne. Pour y participer, rédige un récit relatant le parcours exceptionnel de la romancière Assia Djebar.

Critères de réussite :

- Tu commences par présenter Assia Djebar en parlant de sa vie.
- Tu emploies le présent de narration.
- Tu mets une majuscule aux noms propres.

1.2.1.1.2. Présentation des résultats

Le tableau ci-dessous montre l'évaluation du premier écrit produit individuellement par les apprenants selon les critères de la grille établie.

Tableau 1: Degré de réussite de la première production écrite individuelle des apprenants.

Critères d'évaluation	Le respect de la consigne	La cohérence du texte	L'organisation de la copie	L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation	L'utilisation des connecteurs logiques	Le nombre d'erreurs
Taux de réussite						
Réussis	46.7%	20%	46.7%	33.3%	0%	7.87
Non réussis	53.3%	80%	53.3%	66.7%	100%	

Nous pouvons répartir les résultats recueillis selon les critères établis comme suit :

a. Le respect de la consigne :

46.7% des apprenants ont respecté la consigne contre 53.3% qui n'ont pas réussi à le faire.

b. La cohérence du texte :

20% des écrits des apprenants étaient cohérents contre 80% d'eux qui ne l'étaient pas.

c. L'organisation de la copie :

46.7% des copies évaluées étaient bien organisées contre 53.3% qui ne l'étaient pas.

d. L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation :

L'absence de la majuscule et des signes de ponctuation étaient constatée dans 66.7% des copies analysées contre une légère présence des signes demandés dans 33.3% des copies restantes.

e. L'utilisation des connecteurs logiques :

Aucune copie ne comprenait un connecteur logique.

f. Le nombre d'erreurs :

Le nombre d'erreurs commises par les apprenants varie selon le nombre de mots utilisés avec une moyenne de huit erreurs par copie.

3.2.1.2. La deuxième activité

3.2.1.2.1. Modalité et objectif

Après avoir catégorisé les apprentis-scripteurs en quatre classes : les excellents, les bons, les moins bons et ceux en difficulté, nous les avons répartis en groupes de trois à quatre élèves. Cette activité se subdivise en deux parties : la première se base sur une répartition des apprenants selon le même niveau à l'écrit. La seconde repose sur un classement hétérogène (tous les niveaux confondus). Il importe de noter que nous avons gardé la même consigne proposée dans la première activité afin de mesurer le degré d'amélioration des apprenants à l'écrit.

3.2.1.2.2. Présentation des résultats

3.2.1.2.2.1. La première partie

Le tableau ci-dessous montre l'évaluation du premier écrit collaboratif réalisé par les apprenants.

Tableau 2 : Degré de réussite de la première production écrite collaborative des apprenants.

Critères d'évaluation	Le respect de la consigne	La cohérence du texte	L'organisation de la copie	L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation	L'utilisation des connecteurs logiques	Le nombre d'erreurs
Taux de réussite						
Réussis	100%	75%	75%	75%	50%	4.5
Non réussis	0%	25%	25%	25%	50%	

Les résultats obtenus peuvent être répartis comme suit :

a. Le respect de la consigne :

Tous les groupes ont respecté la consigne donnée.

b. La cohérence du texte :

75% des écrits analysés étaient cohérents contre 80% qui ne l'étaient pas.

c. L'organisation de la copie :

75% des copies évaluées étaient bien organisées contre 25% qui ne l'étaient pas.

d. L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation :

La majuscule et les signes de ponctuation étaient présents dans 75% des copies évaluées contre leur absence dans les 25% restants.

e. L'utilisation des connecteurs logiques :

Deux groupes ont utilisé certains connecteurs logiques pour organiser leurs textes contre deux autres qui ne les ont pas employés.

f. Le nombre d'erreurs :

Le nombre d'erreurs commises était d'une moyenne de cinq erreurs par copie.

3.2.1.2.2.2. La deuxième partie

Le tableau ci-dessous montre l'évaluation du deuxième écrit collaboratif produit par les apprenants.

Tableau 3 : Degré de réussite de la deuxième production écrite collaborative des apprenants.

Critères d'évaluation	Le respect de la consigne	La cohérence du texte	L'organisation de la copie	L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation	L'utilisation des connecteurs logiques	Le nombre d'erreurs
Taux de réussite						
Réussis	100%	100%	100%	50%	75%	0.6
Non réussis	0%	0%	0%	50%	25%	

Nous pouvons répartir les résultats obtenus comme suit :

a. Le respect de la consigne :

Tous les groupes ont respecté la consigne proposée.

b. La cohérence du texte :

Tous les écrits évalués étaient cohérents.

c. L'organisation de la copie :

Toutes les copies évaluées étaient bien organisées.

d. L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation :

Contrairement à la première moitié de nos groupes évalués qui n'ont pas employé la majuscule et les signes de ponctuation, la deuxième moitié a réussi à les utiliser correctement.

e. L'utilisation des connecteurs logiques :

75% de nos groupes évalués ont utilisé certains connecteurs logiques dans leurs productions écrites contre 25% qui ne les ont pas employés.

f. Le nombre d'erreurs :

La moyenne des erreurs recensées dans les copies analysées était d'une seule erreur par copie.

3.2.1.3. La troisième activité

3.2.1.3.1. Modalité et objectif

Au niveau de la troisième activité, nous avons proposé aux apprentis-rédacteurs de rédiger un texte d'une manière individuelle en respectant la même consigne proposée. Elle visait à vérifier la qualité l'écrit des apprenants après le travail collaboratif effectué et à comparer les résultats obtenus à ceux recueillis dans les activités précédentes.

3.2.1.3.2. Présentation des résultats

Le tableau ci-dessous montre l'évaluation du deuxième écrit réalisé individuellement par les apprenants.

Tableau 4 : Degré de réussite de la deuxième production écrite individuelle des apprenants.

Critères d'évaluation	Le respect de la consigne	La cohérence du texte	L'organisation de la copie	L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation	L'utilisation des connecteurs logiques	Le nombre d'erreurs
Taux de réussite						
Réussis	100%	64.3%	92.9%	78.6	85.7%	3.28
Non réussis	0%	35.7%	7.1%	21.4%	14.3%	

Les résultats recueillis peuvent être répartis comme suit :

a. Le respect de la consigne :

Tous les groupes ont respecté la consigne donnée.

b. La cohérence du texte :

64.3% des écrits évalués étaient cohérents contre 35.7% qui ne l'étaient pas.

c. L'organisation de la copie :

92.9% des apprenants ont bien organisé leurs copies contre 7.1% qui ne l'ont pas fait.

d. L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation :

78.6% des élèves évalués ont correctement utilisé les idéogrammes demandés dans leurs écrits contre 21.4% qui ne l'ont pas fait.

e. L'utilisation des connecteurs logiques :

Douze copies (soit 85.7%) contiennent des connecteurs logiques qui introduisent les différentes parties du texte contre deux copies (soit 14.3%) qui ne les comprennent pas.

f. Le nombre d'erreurs :

Une moyenne de trois erreurs par copie a été recensée. Il importe de noter que le troisième élève n'a commis aucune erreur.

3.2.2. Analyse des résultats

Il nous semble important de comparer les résultats obtenus afin d'en tirer des conclusions sur l'effet du travail collaboratif sur l'amélioration de la compétence scripturaire des élèves. Pour ce faire, nous avons proposé le tableau récapitulatif ci-dessous :

Tableau 5 : Degré de réussite des écrits produits par les apprenants.

Critères d'évaluation	Le respect de la consigne		La cohérence du texte		L'organisation de la copie		L'emploi de la majuscule et des signes de ponctuation		L'utilisation des connecteurs logiques		Le nombre d'erreurs
	+R	-R	+R	-R	+R	-R	+R	-R	+R	-R	
Activité 1	46.7 %	53.3 %	20 %	80 %	46.7 %	53.3 %	33.3 %	66.7 %	00 %	100 %	07.87
Activité 2	100 %	00 %	75 %	25 %	75 %	25 %	75 %	25 %	50 %	50 %	04.5
	100 %	00 %	100% %	00 %	100 %	00 %	50 %	50 %	75 %	25 %	00.6
Activité 3	100 %	00 %	64.3% %	35.7% %	92.9 %	7.1 %	78.6 %	21.4 %	85.7% %	14.3 %	03.28

3.2.2.1. Première activité / deuxième activité

Nous avons constaté lors de l'analyse des copies des élèves que la collaboration a un effet positif sur leurs écrits : un respect de la consigne, une cohérence textuelle régie par l'emploi des connecteurs logiques et des signes de ponctuation, une organisation des copies ainsi qu'une moyenne démunie d'erreurs sont fortement ressentis dans les productions écrites réalisées collectivement que celles individuelles.

3.2.2.2. Deuxième activité / troisième activité

L'amélioration de l'écrit individuel des apprenants est fortement ressentie. Les élèves ont pu s'auto-évaluer en remédiant aux difficultés qui entravent au bel écrit et en recourant aux connaissances acquises lors du travail de groupe.

3.2.2.3. Première activité / deuxième activité

L'écart considérable constaté entre les résultats relatifs aux deux productions écrites individuelles montre que la collaboration permet l'auto-évaluation et l'autocorrection. Ainsi, le travail collaboratif a aidé les apprenants à développer leur compétence scripturaire en respectant les recommandations données et à prêter attention aux erreurs commises.

3.2.3. Interprétation des résultats

Rappelons que le principal objectif de cette proposition didactique était de vérifier l'impact du travail collaboratif sur la compétence de l'écrit des apprenants. L'analyse des résultats obtenus nous a permis de tirer les conclusions suivantes :

- ❖ La première production écrite réalisée individuellement par les apprenants a permis de déduire qu'ils éprouvent des difficultés à l'écrit. En effet, la non-maîtrise des outils linguistiques et l'attention prêtée à cette tâche comme un simple acte scripturaire et perlocutoire entravent à une meilleure interprétation de la consigne et des recommandations qu'elle recouvre et à la mise en application des connaissances antérieurement apprises.
- ❖ Les valeurs humaines installées en groupes ont donné aux élèves en général et à ceux en difficulté l'opportunité d'explorer leurs potentiels et d'être en contact avec les bons. Accomplir une tâche d'écriture en collaborant a permis de revaloriser certaines pensées non-traduites par certains apprenants, de réajuster les stéréotypes et de se focaliser sur le produit final d'un groupe comme le résultat d'un effort fourni par un tout indissociable.
- ❖ La subdivision de la deuxième activité en deux parties en nous basant sur les résultats de la première activité a créé dans l'esprit des apprenants une rivalité d'apprentissage, ce qui justifie la qualité de l'écrit réalisé par les élèves en difficulté. En d'autres termes, la collaboration entre les membres d'un groupe ayant le même niveau à l'écrit a participé au développement de leur compétence scripturaire.
- ❖ Recourir au travail collaboratif comme une stratégie d'enseignement de l'écrit facilite l'accès à la valeur didactique de cette tâche scripturale, crée l'interaction en classe, développe l'intercompréhension entre les membres du groupe et assure le bon fonctionnement de la collectivité. Néanmoins, évaluer un écrit collectivement produit ne permet pas de mesurer à court terme le degré de développement de l'état cognitif de tout un chacun, car l'écriture, dans son acception particulière, est la conjugaison du potentiel du « Moi » avec ce qu'il a appris de son environnement selon ses besoins et en fonction de la situation dans laquelle s'inscrit sa production écrite.

Conclusion

Ecrire un texte nécessite la mise en valeur de plusieurs compétences langagières. En effet, l'installation d'une compétence scripturale chez les apprenants demeure importante en classe de langue. Elle devrait se baser sur le travail des règles orthographiques à mettre en œuvre, la cohésion textuelle, etc.

En effet, l'écrit collaboratif analysé nous a permis de ressentir une amélioration du niveau scriptural des apprenants. Néanmoins, cette amélioration n'est analysable comme un résultat positif d'une collaboration que lorsque la progression des connaissances est suivie à long terme.

Il importe donc de dire que l'évaluation d'un écrit collaboratif est difficile, car la collectivité est souvent l'image de plusieurs « Moi ». Or, l'interaction au sein d'un groupe permet aux élèves de s'évaluer comme un ensemble dissociable cognitivement et de se corriger comme un tout indissociable.

Pour conclure, l'intégration du travail collaboratif en classe de FLE est d'une importance inégalable, car il permet au enseignant de créer un bain d'interactions et à l'apprenant d'évaluer sa capacité avec celle de l'Autre.

Bibliographie

- Baudrit, A., 2007, *L'apprentissage collaboratif: plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, De Boeck.
- Berra, E., 2014, « *Travail de groupe dans l'apprentissage du FLE au secondaire : techniques et enjeux* », Mémoire de master, Université d'El-Oued.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presse universitaire de Grenoble.
- Dancel, B. et Houssaye, J., 2002, « *Les idées pédagogiques : patrimoine éducatif ?* », Acte du colloque de Rouen.
- France, M. et Peyrat, M., 2011, *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ?*, Bruxelles, De Boeck.
- France, H. et Lundgren-Cayrol, K., 2001, *Apprentissage collaboratif à distance*, PUQ, Québec.
- Gamble, J., 2002, « Pour une pédagogie de la coopération », *Education et Francophonie*, 7, p. 39-52.
- Jodoin, J.-P., 2001, « Règles de vie et coopération », *Vie pédagogique*, 119, p. 7-15
- Lahmari, D., 2009, *Le travail de groupe et son efficacité en expression écrite au cycle moyen*, Mémoire de magister, Université de Constantine, 2009.
- Mignot, P., 2014, *Du travail coopératif au collaboratif : un apprentissage plus efficace ?*, Mémoire de Master, Université Joseph Fourier de Grenoble.
- Ouellet, L., 2010, *Un enseignant bien outillé, des élèves motivés*, Québec, Chenelière-éducation.
- Tighiouart, N., 2001, « Apprentissage coopératif », *Min Qadhaya Et-Tarbia*, 28, p. 7-28.

Tifour Thameur est docteur en langue et littérature françaises et maître de conférences – HDR à l'université Amar Téledji de Laghouat (Algérie). Ses recherches se focalisent sur la didactique des textes littéraires, de l'écrit et de l'interculturel en classe de FLE.

Seghier Malika est titulaire d'un master en didactique du FLE de l'université de Laghouat. Ses recherches se focalisent sur la didactique de l'écrit en général et le travail collaboratif en classe de langue en particulier.