



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



UNIVERSITE MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI

BORDJ BOU-ARRERIDJ

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE LANGUE FRANCAISE

MEMOIRE DE FIN D'ETUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : didactique des langues étrangères

Thème

**Travail collaboratif et zone proximal de développement.
Vers une autonomie scripturale de l'apprenant
(Cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne)**

Présenté par :

- SIDALI Meriem
- LALAMI Roufaida

Encadré par :

BENSALEM Djemâa

Soutenu devant le jury composé de :

- | | | |
|-----------------------|-------|-------------------------|
| - Dr. SOUALAH Keltoum | (MCA) | Examinatrice |
| - Dr. BENSALEM Djemâa | (MCA) | Directrice de recherche |
| - Dr. MILOUDI Imène | (MCA) | Présidente |

Année universitaire : 2024-2025

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à exprimer notre gratitude envers Dieu, « Allah », le Tout-Puissant, qui nous a accordé la force et la volonté nécessaires pour mener à bien ce travail.

Nous remercions chaleureusement notre directrice de recherche, Madame Bensalem Djemâa, pour son accompagnement éclairé, sa disponibilité constante et son soutien indéfectible.

Nous souhaitons également adresser nos sincères remerciements aux membres du jury pour leur engagement et leur expertise lors de l'évaluation de ce mémoire.

Nous exprimons notre reconnaissance aux élèves de la classe de 2 AM du CEM Dix Martyrs à El-Hamadia, qui ont bien voulu participer à notre expérimentation.

Nous tenons également à remercier l'enseignante Mouna Gasmi ainsi que l'ensemble du personnel éducatif du CEM Dix Martyrs pour l'aide précieuse qu'ils nous ont apportée dans la réalisation de notre expérimentation.

Nos remerciements vont également à nos familles, qui nous ont soutenus et accompagnés tout au long de cette recherche.

Enfin, nous souhaitons exprimer notre profonde gratitude à toutes les personnes qui nous ont aidées et soutenus, de près ou de loin.

Merci

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à tous ceux qui me sont chers, dont le soutien et l'amour ont été ma force tout au long de ce parcours. À vous, je dois ce succès.

*À mon père, Noureddine,
mon pilier, mon modèle, et l'incarnation du courage et de la persévérance. À l'homme qui a façonné la personne que je suis aujourd'hui, celui qui représente pour moi la force, la sagesse et la droiture. Tu peux être fier de moi et voir dans ce travail le fruit de longues années de sacrifices et de privations. Merci pour les valeurs nobles, l'éducation et le soutien constant. Sans toi, je n'aurais jamais pu franchir toutes ces étapes.*

*À ma tendre mère, Baya,
la personne la plus précieuse à mes yeux, mon refuge et mon repère. Grâce à tes prières dans le secret des nuits et à ton amour inconditionnel, je construis jour après jour mon chemin vers la réussite. Tes mots, tes conseils et ta tendresse resteront à jamais gravés dans mon cœur. Ce mémoire t'appartient de droit,
maman.*

*À Hadjer, ma sœur de cœur,
merci pour ta présence constante, ton soutien dans les moments difficiles, ton écoute et ton amour sincère. Tu es une part essentielle de ma force.*

*À mon petit neveu Younes,
À mes frères, Ismaïl, Ibrahim, Abdou et Ahmed,
merci d'être là, chacun avec votre force, votre humour et votre affection. Vous êtes mes piliers silencieux.*

*À ma binôme, Roufaïda,
complice de cette aventure académique, merci pour ton sérieux et ta collaboration jusqu'au bout. Cette réussite est aussi la tienne.*

*À la mémoire de mes deux chers oncles, Baba Abdellah et Ami Mohamed,
vous auriez tant souhaité vivre cette joie à mes côtés. Aujourd'hui, je vous porte dans mon cœur avec fierté et tendresse. Que Dieu vous accorde Sa miséricorde.*

Cette réussite, je la vis aussi pour vous.

*À mes fidèles amies, Aya, Bobo Dounia, Kods, Khadidja, Souhila et Salsabil
merci pour votre amitié sincère, vos encouragements et votre soutien durant les moments les plus exigeants.*

*À toute la famille Sidali et Bachir Cherif,
merci pour vos encouragements.*

Sidali Meriem

Dédicace

Je dédie ce mémoire à mes parents, Ahmed et Djamila, qui sont les piliers de ma réussite. Ce modeste travail de recherche n'est que le fruit de votre soutien indéfectible et de vos sacrifices tout au long de mon parcours scolaire.

À mes sœurs, Amina et Kaouthar, ma source de motivation, dont l'inspiration a éclairé mon chemin.

À mon frère, Mohammed, mon ancrage solide.

À mes neveux, Racim et Yacine, ainsi qu'à ma nièce, Maria, qui est ma plus grande joie de vivre.

Lalami Roufaïda

Résumé

Notre travail de recherche s'inscrit dans le champ de la didactique du FLE et vise à démontrer l'efficacité du travail collaboratif, conçu selon les principes de la zone proximale de développement de Vygotsky, sur le développement de l'autonomie des apprenants au cycle moyen, en particulier ceux de la 2ème année du cycle moyen. Pour atteindre cet objectif, nous avons mené une expérimentation au sein d'une classe de FLE.

Le corpus de notre recherche est constitué de productions écrites réalisées en trois phases distinctes : une tâche individuelle initiale, suivie d'un travail collaboratif, puis un retour à une tâche individuelle.

L'analyse et l'interprétation de ces données nous ont permis d'affirmer nos hypothèses de recherche et de répondre à notre problématique de départ.

Mots clés : Travail individuel, Travail collaboratif, Zone proximale de développement, Autonomie.

ملخص

يندرج بحثنا العلمي ضمن مجال تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) ، ويهدف إلى إظهار فعالية العمل التعاوني، وفقاً لمبادئ منطقة التنمية القريبة (ZPD) لفيغوتسكي، على تنمية استقلالية المتعلم في الطور المتوسط، وتحديدًا لدى متعلمي السنة الثانية متوسط.

لتحقيق هدفنا، أجرينا تجربة في قسم تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. يتكون متن بحثنا من إنتاجات كتابية أنجزت على ثلاث مراحل متميزة: (مهمة فردية أولية، تليها مهمة عمل تعاوني، وأخيراً العودة إلى مهمة فردية من جديد). سمح لنا تحليل هذه البيانات وتفسيرها تأكيد فرضيات بحثنا والإجابة على إشكالية الانطلاق. الكلمات المفتاحية: العمل الفردي، العمل الجماعي، منطقة التنمية القريبة، الاستقلالية.

Abstract

Our research falls within the field of French as a Foreign Language (FFL) didactics and aims to demonstrate the effectiveness of collaborative work, designed according to Vygotsky's principles of the Zone of Proximal Development, on the development of learner autonomy at the middle school level, specifically among second-year middle school students. To achieve our objective, we conducted an experiment in an FFL classroom. The corpus of our research consists of written productions carried out in three distinct phases: an initial individual task, followed by collaborative work, and finally a return to an individual task.

The analysis and interpretation of this data allowed us to confirm our research hypotheses and answer our initial research question.

Keywords: individual work, collaborative work, Zone of Proximal Development, autonomy

Table des matières

Remerciement	
Dédicace	
Résumé	
Introduction générale.....	1

Première partie cadrage théorique

Premier chapitre : L'écrit en FLE et travail collaboratif

I. L'écrit en FLE.....	5
1. Définition des éléments clés.....	5
1.1. Qu'est-ce qu'écrire?.....	5
1.2 Qu'est-ce que l'écriture ?.....	5
2. La production écrite en FLE.....	6
2.1 Qu'est-ce qu'une production écrite ?.....	6
3. L'apprentissage de la production écrite au cycle moyen.....	7
3.1 La production écrite en classe de 2AM.....	8
4. Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE	9
4.1 Difficultés liées aux connaissances déclaratives.....	9
4.2 Difficulté linguistique.....	10
4.3 Difficultés socioculturelles	10
4.4 Difficulté liée aux connaissances procédurales.....	10
II. Travail collaboratif	11
1. Définition du travail collaboratif.....	11
2. L'origine du travail collaboratif	12
3. Les éléments constitutifs de l'apprentissage collaboratif.....	13
3.1. La constitution des groupes	13
3.1.1 Le choix libre des apprenants.....	13
3.1.2 Le regroupement par champ d'intérêt	14
3.1.3 Le regroupement par sociométrie.....	14
4. Le statut des partenaires pédagogiques dans le travail de groupe	15
4.1. Le statut de l'enseignant	15
4.2. Le statut de l'apprenant.....	16
5. Les avantages et les finalités du travail collaboratif.....	17
5.1 .La motivation :	17
5.2. La compensation des erreurs	17

5.3. La socialisation.....	17
5.4. L'autonomie.....	17

Deuxième chapitre : La zone proximale du développement et l'autonomie de l'apprenant

1. Définitions de la Zone Proximale de Développement (ZPD)	19
1.1 Définition classique de Vygotski	19
1.2 Approche pédagogique	19
1.3 Définition fonctionnelle	19
1.4 Perspective comparative avec Piaget.....	19
2 Impact de la zone proximale du développement sur l'apprenant	20
2.1 Favorisation du développement cognitif.....	20
2.2 Promotion d'un apprentissage actif et motivant	20
2.3 Développement des compétences sociales et émotionnelles.....	20
2.4. Individualisation et différenciation pédagogique	21
4. Le niveau actuel et le niveau potentiel	22
5. L'enseignement dans la zone proximale du développement	22
6. Travail collaboratif et zone proximale du développement	23

Deuxieme Partie : Cadre méthodologique

Premier chapitre: Recueil de données

1 Méthode de collecte des données	27
2 Identification de corpus	27
2-1 . Le terrain	27
2-2 . Le public.....	27
2-3 . La description de l'espace classe	28
3 L'enquête et la collecte de données.....	28
3.1 La phase pré-expérimentale.....	28
3.1.1 Pré-test.....	28
3.1.2 Préparation à l'écrit.....	28
3.2 Phase expérimentale	32
3.2.1 Les objectifs de l'expérimentation.....	32
3.2.2 Le travail individuel (le premier jet)	33
3.2.3 Travail collaboratif	34
3.2.4 Travail individuel (deuxième jet).	35
Deuxième chapitre.....	36
Analyse et interprétation des données	36

1- L'analyse et interprétation des données	37
1-1 Les critères d'analyse	37
1-2 l'analyse des productions écrites réalisées individuellement (premier jet)	38
1-3 Analyse des productions écrites collaboratives	43
1-4 L'analyse des productions écrites réalisées individuellement (Deuxième jet).....	44
2- Comparaison des productions écrites réalisés individuellement avant et après un travail de groupe	49
Conclusion générale	53
Références bibliographiques.....	55

Liste des figures :

Figure	Page
Figure N ° 1 : Aspect matériel	50
Figure N ° 2 : aspect Syntaxique	52
Figure N ° 3 : aspect morphosyntaxique	54
Figure N ° 4 : aspect matériel	56
Figure N ° 5 : aspect Syntaxique	58
Figure N ° 6 : aspect morphosyntaxique	60

Liste des tableaux :

1- Premier jet (travail individuelle)

Tableau	Page
Tableau n°1 : Aspect matériel	49
Tableau n°2 : Aspect Sémantique	51
Tableau n°3 : Aspect morphosyntaxique	52

2- Deuxième jet (travail individuelle)

Tableau	Page
Tableau n°1 : Aspect matériel	55
Tableau n°2 : Aspect Sémantique	57
Tableau n°3 : Aspect morphosyntaxique	59

Introduction générale

Introduction générale

Dans le cadre de la didactique de l'écrit en français langue étrangère, l'enseignement de l'écrit ne se limite pas à faire acquérir aux apprenants des savoirs et des savoir-faire, mais implique également un processus de construction personnelle. Il s'agit de construire l'identité de l'apprenant en tant que sujet écrivain, autrement dit former un apprenant capable de réfléchir et de produire des écrits en langue française.

Cependant les apprenants lors des séances de production écrite éprouvent des difficultés majeures. Ils n'arrivent pas à mobiliser l'ensemble des règles linguistiques, langagières et textuelles, parfois même ils manquent de motivation pour écrire et communiquer avec autrui. Pour surmonter ses difficultés et rendre l'apprenant autonome en écriture et le soutenir dans la réalisation d'écrit personnel, cela implique de mettre en place des méthodes et des dispositifs pédagogiques comme le travail collaboratif qui favorise cette construction identitaire de cette autonomisation comme le souligne Vygotski dans ces propos : « *Ce que l'enfant est capable de faire aujourd'hui en collaboration, il pourra le faire seul demain* ». (1987)

En référence à la théorie socioconstructiviste, nous nous sommes interrogées sur le rôle du travail collaboratif et de la zone proximale du développement dans le développement de l'autonomie de l'apprenant. Cas des apprenants de la deuxième année moyenne. Notre problématique a été donc formulée ainsi:

Dans quelle mesure la mise en œuvre de dispositifs de travail collaboratif, conçus selon les principes de la Zone Proximale du Développement, favorise-t-elle le développement de l'autonomie chez l'apprenant ?

Pour répondre à notre problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- Un étayage pédagogique adapté au sein de dispositifs collaboratifs basés sur la ZPD pourrait influencer positivement la progression des apprenants vers une autonomie accrue dans la réalisation des tâches complexes.
- La mise en œuvre de séquences réflexives métacognitives au sein d'activités collaboratives ancrées dans la ZPD favoriserait le développement de compétences d'autorégulation et, par conséquent l'autonomie de l'apprentissage.

Afin de répondre à la problématique formulée et de vérifier nos hypothèses, nous avons opté pour une méthode expérimentale qui s'appuie sur une démarche analytique-comparative. Une expérience sur terrain au CEM Les Dix Martyrs à Bordj Bou Arreridj (El Hammadia), dont le cas d'étude et les apprenants de la deuxième année moyenne, a donc été menée. IL

s'agit en premier lieu un pré-teste suivi par une séance de préparation à l'écrit puis nous avons commencé à recueillir notre corpus qui se compose des productions écrites réalisées sur trois phases (un travail individuel suivi par un travail collaboratif et enfin un nouveau retour à une tâche individuelle).

Notre travail de recherche se subdivise en deux grandes parties: la première renferme des concepts et éléments théoriques en relation avec notre sujet. Pour la seconde partie empirique, elle décrit le cadre méthodologique de notre étude ainsi que la démarche préconisée.

Notre travail de recherche se termine par une conclusion générale, dans laquelle nous présenterons les résultats auxquels nous sommes parvenues.

Première partie

Cadrage théorique

Premier chapitre

*L'écrit en FLÉ et travail
collaboratif*

I. L'écrit en FLE

1. Définition des éléments clés

1.1. Qu'est-ce qu'écrire ?

Le mot « écrire » étymologiquement remonte au verbe latin "scribere". Dans le champ de la didactique des langues, il circonscrit l'acquisition et la maîtrise de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, ainsi que l'élaboration de productions textuelles diversifiées, remplissant différentes fonctions langagières (Robert, 2007). En d'autres termes, la compétence scripturale repose sur l'intégration des apprentissages fondamentaux dispensés dans le cadre scolaire, notamment la formation «graphomotrice», les normes orthographiques et l'enrichissement lexical.

Selon Le dictionnaire Larousse écrire : c'est l'action de « *produire des graphèmes conformément à un système d'écriture pour représenter le son d'une langue. Il s'agit également de rédiger des énoncés d'une étendue déterminée et d'exprimer la pensée par la langue écrite* ». (Larousse, Dictionnaire Larousse, 1987)

D'après Christine Barré-De Miniac : « *écrire, c'est produire un objet, une trace matérielle, c'est-à-dire donner à voir cet objet, à soi-même ou aux autres.* » (2000, p. 33)

En s'appuyant sur ces définitions, il apparaît que l'initiation à l'acte d'écrire requiert du scripteur la mobilisation de connaissances linguistiques et l'activation de compétences acquises. Cette activité, s'inscrivant dans le domaine cognitif, implique l'appropriation d'outils linguistiques, une application pratique de la langue et un investissement personnel de l'apprenant/scripteur.

1.2 Qu'est-ce que l'écriture ?

L'écriture a constamment joué un rôle essentiel et fondamental dans l'existence humaine, se manifestant de façon omniprésente au sein de nos sociétés. Elle imprègne les institutions éducatives et administratives, s'affiche sur les supports publicitaires et la signalétique urbaine, et s'intègre jusque dans le tissu de nos relations familiales et amicales.

L'écriture se définit selon le dictionnaire Larousse comme représentation de la pensée par des signes graphiques conventionnels. (Larousse, Dictionnaire Larousse, 1987)

Selon le dictionnaire Le Robert, l'écriture est : « *un système des signes visibles, tracés, représentant le langage parlé* ». (Robert, 2007)

Fondamentalement, la langue écrite se définit par son opposition à la langue orale. Elle désigne, selon le dictionnaire didactique : « *...par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue...* » (CUQ, 2003)

L'écriture requiert la maîtrise de systèmes linguistiques (lexique, grammaire, orthographe) et de compétences cognitives (planification, organisation, formulation) : « *La production est un objectif à atteindre qui nécessite la construction de certaines compétences ou certains savoirs.* » (Claudette O. B., 2000)

L'écriture persiste en tant que facteur crucial de succès pour les apprenants, tant dans le cadre des cours que dans leur progression d'apprentissage. C'est pourquoi les contenus pédagogiques confèrent une priorité significative à l'enseignement de la compétence scripturale.

2. La production écrite en FLE

La production écrite est une compétence linguistique essentielle pour les apprenants de langues étrangères, se distinguant de l'oral dans la communication. Avant de l'aborder comme une situation de communication, il est fondamental de clarifier le concept de "production écrite.

2.1 Qu'est-ce qu'une production écrite ?

La production écrite est couramment mise en opposition avec la production orale. Le dictionnaire Larousse la définit comme l'action d' « *Écrire à l'aide d'un crayon ou d'un stylo ou de tout autre moyen, une trace sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organisés (rédiger) dans le but de conserver ou de transmettre un message précis (appelé l'énoncé).* »

L'écriture est donc un support (on dit aussi un canal) permettant à celui qui écrit de s'adresser à une autre personne à laquelle le message est destiné. (Larousse, 1987)

En d'autres termes, l'écriture se présente comme un processus de création de marques linguistiques sur une surface, typiquement le papier, à l'aide d'un instrument, organisées en un message cohérent dans le but de le sauvegarder ou de le communiquer à un destinataire, agissant de ce fait comme un moyen de communication.

Produire un texte écrit engage un ensemble de savoirs et de savoir-faire que l'apprenant doit activer. Dans cette perspective, Palne, S, cité par (Said, 2015) définit la production écrite comme « *une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle, le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions* ».

De ce fait, l'activité d'écriture confronte l'apprenant à une situation problème où il doit mobiliser ses ressources cognitives et procédurales pour élaborer des solutions. En effet, la production écrite ne se limite pas à une simple juxtaposition de mots et de phrases, mais implique la mise en œuvre d'une série d'opérations de résolution de problèmes. Ainsi,

développer une compétence solide en production écrite représente une tâche complexe et exigeante.

Depuis l'émergence de l'approche communicative, la production écrite s'est transformée en une activité de construction de sens. Son objectif principal est de développer chez les apprenants la capacité de rédiger des textes pertinents et adaptés à des contextes de communication spécifiques, comme répondre à une invitation ou transmettre une information. Cuq Jean Pierre et Gruca Isabelle soulignent que cette pratique « ...développe à la fois des compétences linguistique, scripturales et textuelle et pourrait très vite sensibiliser les apprenant à certaines caractéristique de situation d'écriture, envisagée sous son angle général. » (Cuq et Gruca, 2003)

3. L'apprentissage de la production écrite au cycle moyen

L'objectif ultime de l'apprentissage dans une classe de FLE est de former des apprenants autonomes, capable de communique efficacement l'écrit comme l'oral. Pour atteindre cet objectif, l'Algérie depuis son indépendance, a successivement adopté diverses méthodologies. Initialement, la méthode traditionnelle privilégiait l'apprentissage de la production écrite par la reproduction de modèles textuels et la rectification des incorrections, l'accent est placé sur l'acquisition des règles grammaticales et lexicales au moyen d'exercices de transcription, dictée et de rédaction dirigée. Ultérieurement, la méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV) a abordé l'apprentissage de l'écrit fréquemment à partir des dialogues appris oralement et des exercices de réemploi des structures en situation. Enfin, l'approche par compétences en FLE, une approche récente qui se définit comme : «*Une notion qui s'est développée au début des années 1990 et qui vise à construire l'enseignement sur la base de savoir-faire, évalués dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes. L'enseignement devient alors apprentissage*». (Ellis, 2003)

L'accent est mis sur la mobilisation intégrée de ressources (linguistiques, discursives, stratégiques) pour réaliser des tâches complexes et atteindre des objectifs communicatifs précis. L'apprenant est placé au centre du processus, développant son autonomie et sa réflexivité à travers des activités contextualisées et signifiantes. L'évaluation porte sur la capacité à réaliser la tâche et à mobiliser les compétences visées.

Durant le cycle moyen, l'apprentissage de la production écrite s'articule autour de diverses dominantes textuelles. La première année est consacrée au renforcement des compétences acquises au cycle primaire. Les deuxième et troisième années sont dédiées à la consolidation des compétences narratives, tant à l'oral qu'à l'écrit. Enfin, la quatrième année

est orientée vers la pratique de l'argumentation, également explorée dans ses modalités orales et écrites.

3.1 La production écrite en classe de 2AM

Le programme de la deuxième année moyenne (2AM) s'inscrit dans le cadre de la pédagogie du projet, structurant les apprentissages en séquences didactiques, lesquelles constituent un ensemble d'activités organisées autour d'objectifs distincts. Ces activités reposent sur la mise en œuvre des quatre domaines de compétence linguistique (compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites) (Nationale, 2018). Le programme est structuré autour de trois projets, dont le texte narratif constitue le genre dominant. Le premier projet, comprenant trois séquences, est axé sur le conte. Le deuxième projet, articulé en deux séquences, est dédié à la fable.

Enfin de deuxième année moyenne (2AM), les apprenants sont attendus de pouvoir produire par écrit des textes narratifs relevant du domaine de la fiction. Il s'agit donc de leur permettre de :

- Produire un texte narratif qui relève de la fiction.
- Élaborer un récit fictionnel cohérent et structuré.
- Effectuer une recherche autonome d'informations pertinentes pour la résolution de problèmes (exploitation des outils de référence tels que dictionnaires, grammaires, et autres, ainsi que des ressources numériques et bibliothécaires).
- S'intégrer à une dynamique de travail collaboratif, dans le cadre d'un projet mutualisé, en fonction des ressources individuelles.
- Exprimer sa créativité par le biais de moyens linguistiques appropriés

L'enseignement/apprentissage de l'écrit en Algérie vise le développement de deux compétences fondamentales : la compréhension et la production. Au cours de l'apprentissage de la production écrite en deuxième année moyenne, une compétence terminale spécifique sera développée chez l'élève : « *Produire des récits de fiction en tenant compte des contraintes de la situation de communication.* » (Nationale, 2018) (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018 :11) qui consiste à amener l'apprenant à :

- Reformuler des récits fictionnels sous une forme synthétisée en exploitant les informations essentielles.
- Organiser et structurer sa production écrite en respectant la consigne.
- Développer des stratégies favorisant l'autonomie dans le travail.
- Décrire des entités (personnage, lieu, objet) avec précision.

- Employer la description comme une ressource narrative pertinente.
- Rédiger des récits fictionnels en adoptant la posture d'auteur.
- Réviser sa production à l'aide d'une grille d'évaluation crierie.
- Exploiter les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans le processus d'écriture.

Au sein du processus d'enseignement /apprentissage du FLE, l'activité d'écriture marque la conclusion de chaque séquence didactique. Conformément au programme algérien, la séance dédiée à l'écrit se déroule selon les phases suivantes :

1. Phase préparatoire à la production écrite, essentielle à la réalisation de l'écrit, constitue le fondement sur lequel s'appuie la production finale. Au moyen d'une série d'activités structurées, l'enseignant prépare les apprenants à l'élaboration du produit attendu
2. Phase de la production écrite, consacrée à l'acte d'écriture proprement dit, voit l'enseignant proposer une consigne assortie d'un ensemble de critères de réussite. En s'appuyant sur ces critères, l'apprenant élabore le produit final, mobilisant les prérequis acquis lors de la phase préparatoire.
3. Phase compte rendu de la production écrite Reformuler, cette dernière constitue un moment d'évaluation du travail accompli. L'enseignant rappelle aux apprenants la consigne initiale ainsi que les critères de réussite établis. Il procède à l'identification des erreurs récurrentes au sein des productions afin de concevoir des activités de remédiation ciblées. Ainsi, l'évaluation porte sur les aspects tant positifs que négatifs d'ordre général. A la fin et après une négociation avec ces apprenants l'enseignant arrive à l'amélioration collective d'un texte.

4. Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE

La production écrite représente une activité complexe qu'exige la mobilisation de connaissances et de savoir-faire multiples, ce qui la rend fréquemment une tâche difficile tant pour les apprenants natifs que non natifs. Sauf que «... *Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile* (ALARCON, 2001)

L'apprenant/scripteur non natif, confronté à un système linguistique étranger, se sent démuné et doit surmonter une tâche intrinsèquement plus difficile, à laquelle s'ajoutent des difficultés supplémentaires

4.1 Difficultés liées aux connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives, qui se définissent principalement comme des savoirs théoriques comprenant la maîtrise de faits, de règles, de lois et de principes, représentent le

fondement nécessaire à l'opérationnalisation des connaissances procédurales. Cette catégorie englobe, entre autres, les connaissances linguistiques et socioculturelles.

4.2 Difficulté linguistique

Ces difficultés concernent les divers systèmes de règles qui gouvernent le fonctionnement de la langue, notamment les règles syntaxiques, morphosyntaxiques et textuelles (cohérence), essentielles à la production de messages variés, selon Danièle Cogis et Évelyne Rosen-Reinhardt.

Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production écrite sont multiples et complexes. Elles peuvent être liées à des problèmes de planification, de mobilisation des connaissances linguistiques et discursives, de cohérence et de cohésion du texte, ainsi qu'à des difficultés orthographiques et grammaticales. (COGIS & ROSEN, 2001)

Voici quelques aspects :

- Le lexique : L'acquisition orthographique du lexique français, dont la transcription phonétique est souvent irrégulière, constitue une difficulté notable pour les apprenants.
- L'orthographe grammaticale : les apprenants peuvent avoir du mal à maîtriser les règles d'orthographe et de grammaire (l'accord des verbes, noms, participes passés...), ce qui peut représenter une source des erreurs et fautes qui nuisent la qualité de leurs écrits.
- La morphosyntaxe : sa difficulté en production écrite réside dans la complexité des règles de formation et de combinaison des mots, souvent influencée par la langue maternelle, entravant la construction de phrases grammaticalement correctes et claires.

4.3 Difficultés socioculturelles

Les difficultés socioculturelles en production écrite désignent les obstacles rencontrés par les apprenants en raison du décalage entre leur propre référentiel socioculturel et les normes, conventions et attentes de la culture de la langue cible, affectant significativement la conception, la structuration et l'expression de leurs idées écrites.

4.4 Difficulté liée aux connaissances procédurales

Les difficultés procédurales en production écrite se rapportent aux problèmes rencontrés par les scripteurs dans la mise en œuvre des étapes et stratégies requises pour une production textuelle efficace. Distinctes des difficultés linguistiques ou cognitives, elles concernent l'approche et la gestion du processus d'écriture lui-même, incluant la planification et l'organisation des idées.

II. Travail collaboratif

1. Définition du travail collaboratif

A l'égard du grand nombre des définitions du concept « travail collaboratif », il s'avère pertinent de procéder en amont à une explicitation sémantique rigoureuse du terme "collaboration". Conformément à la définition proposée par le dictionnaire Larousse, cette notion désigne l'« *action de collaborer* ». (Larousse, 1987). Le terme collaboration désigne un processus d'interdépendance fonctionnelle entre les membres d'un groupe, impliquant une coopération méthodique en vue de l'élaboration collective d'un produit fini.

En second temps, D'après le dictionnaire français l'internaute, l' travail collaboratif se définit comme « *Mode de travail hiérarchisé dans lequel des personnes mettent en commun leur créativité et leurs compétences afin d'atteindre un objectif commun.* » (Dictionnaire français). Donc il désigne un processus interactif et interdépendant au sein d'un groupe, où les membres mettent en commun leurs compétences et leurs rôles spécifiques pour réaliser collectivement un objectif commun et produire une œuvre partagée.

Travail réalisé en commun par plusieurs personnes aboutissant à une œuvre commune (travail en groupe ou en équipe). Il suppose que les personnes interagissent pour accomplir l'objectif fixé, chacun selon ses compétences et le rôle qu'il joue dans la dynamique de groupe. (Délégation Académique au Numérique Éducatif de Créteil, 2007)

Il se caractérise par une contribution collective et continue entre membres à l'ensemble des phases du projet sans diviser les tâches. (Castells, 2000)

D'un point de vue didactique, et selon Dillenbourg le travail collaboratif est une modalité d'apprentissage interactif où au moins deux individus s'engagent conjointement dans un processus d'apprentissage, cherchent l'acquisition de nouvelle connaissance ou le développent de leurs compétences. (Dellenbourg, 1999). Il peut mis en pratique par un ensemble d'apprenants engagés dans un processus de formation.

En conséquence, le travail collaboratif se manifeste comme une configuration dans laquelle un ensemble déterminé d'individus s'engage dans une action concertée et interdépendante en vue de l'accomplissement d'une tâche singulière, visant un objectif partagé. La dimension distinctive de cette approche réside dans la diversité des profils des participants, notamment en ce qui concerne leurs connaissances, leurs compétences pratiques et leurs qualités comportementales.

2. L'origine du travail collaboratif

D'après Alain Baudrit (2007), dont la théorie s'appuie sur un ensemble de recherches approfondies, on distingue trois sources majeures à considérer comme l'origine du travail et de l'apprentissage collaboratif, qu'il a explicitement mentionnées de la manière suivante :

- D'un côté, selon Panitz « *le travail collaboratif est à situer dans la tradition britannique où les enseignants ont pour habitude de faire que les élèves prennent un rôle actif dans leurs apprentissages* » (Panitz,T, 1999).Autrement dit, Panitz considère que le travail collaboratif est d'origine britannique où les enseignants mettent en œuvre une pédagogie active auprès de leurs apprenants tout au long du processus d'apprentissage.
- D'autre coté, Damon et Phelps voient que les fondements du travail collaboratif trouvent leur ancrage dans une pluralité de champs scientifique collectif « *dans plusieurs champs scientifiques où les situations collectives de travail font l'objet d'analyses spécifiques* » (Damon & Phelps, 1989)
- En sus, la troisième origine procède d'une évolution des approches pédagogiques qui valorisent la communication et l'action, s'adossant à des théories de l'apprentissage qui mettent en exergue le rôle prépondérant de l'interaction sociale, parmi lesquelles figurent les plus importantes :
 - La théorie Piagétienne du fait que Piaget estimait que de telles situations encourageait « *les pairs à se décentrer, en adoptant des perspectives autres que les leurs* » (DAMON, 1984). En effet, la confrontation avec une perspective distincte de la sienne se manifeste par « *un choc des idées qui incite à réexaminer, revoir et justifier ses propres connaissances* » (Damon & Phelps, 1989).En d'autres termes, l'échange et le partage des représentations avec les pairs permettent la découverte et le développement de nouvelles connaissances et de reconsidérer leurs pensées.
 - La théorie du Vygotski auquel de nombreux chercheurs attribuent le fondement de cette stratégie d'apprentissage. Il maintient l'idée que la capacité d'apprendre auprès des pairs se développe par les nouvelles pensées issues de leurs échanges mutuels, et s'intéresse davantage aux situations favorisant le fait de « *donner et recevoir des idées* » (DAMON, 1984) qu'aux confrontations.

3. Les éléments constitutifs de l'apprentissage collaboratif

Réunir des élèves autour d'une table ne conduit pas nécessairement à du travail collaboratif. Comme Jean-Pierre Jodoin l'affirme : « *le fait de mettre des élèves autour d'une table ne fait pas que les élèves coopèrent* » (Jodin, 2001) la collaboration nécessite plus que d'être en tout petits groupes ; elle demande des conditions spécifiques pour être à la fois qualitative et efficace. Il convient de veiller à la constitution réfléchie des groupes, à la prise de conscience des rôles de chacun et à la mise en place d'une interaction entre les membres. Pour qu'il y ait véritable collaboration, il faut que chaque apprenant ait une fonction dans le groupe et que l'information circulant entre les membres aide à la co-construction des savoirs. Ainsi, la prise en compte et l'introduction rigoureuse et stratégique des éléments constitutifs de l'apprentissage collaboratif sont à penser pour garantir son succès.

3.1. La constitution des groupes

La constitution des groupes est une étape clé pour un travail collaboratif efficace. Howden, cité par (Bera, 2014), propose diverses méthodes : « *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.* »

Ainsi, la formation des groupes, qu'elle soit laissée au choix des élèves, dirigée par l'enseignant ou aléatoire, doit s'aligner sur les objectifs pédagogiques de coopération, de communication et d'entraide. La nature homogène ou hétérogène des groupes a un impact sur le conflit sociocognitif, la régulation relationnelle et l'engagement des apprenants dans la tâche collective.

3.1.1 Le choix libre des apprenants

Permettre aux apprenants de choisir librement leurs groupes favorise des regroupements basés sur des affinités ou des intérêts communs. Cette méthode accroît leur autonomie, les responsabilise et stimule leur engagement dans l'apprentissage. En leur laissant l'initiative de former leurs équipes, l'enseignant encourage à la fois la motivation et le développement de compétences sociales et organisationnelles.

Ce mode de regroupement est cohérent avec les principes de l'apprentissage autonome, qui vise à donner aux apprenants le contrôle de leur propre parcours éducatif. Il les incite à explorer des sujets pertinents pour eux, à développer leur pensée critique, leur créativité et leur capacité à résoudre des problèmes de manière indépendante. Cependant, il est important de souligner que cette approche exige une forte autodiscipline, une bonne gestion du temps et une motivation continue de la part des apprenants

3.1.2 Le regroupement par champ d'intérêt

Le regroupement par champ d'intérêt repose sur la liberté accordée aux apprenants de choisir un thème ou une activité qui les motive particulièrement. Cette approche permet aux élèves de s'impliquer davantage, car ils sont amenés à travailler sur un sujet qui suscite leur curiosité et répond à leurs préférences personnelles. Une fois les choix exprimés, les élèves sont invités à se regrouper selon l'activité sélectionnée. Il est également possible de former d'abord des groupes, puis de leur proposer de choisir ensemble une tâche à accomplir.

Ce type de regroupement vise à renforcer l'engagement, la motivation et la prise d'initiative des apprenants. En leur offrant la possibilité de travailler sur des contenus qu'ils apprécient, on favorise un climat de travail plus dynamique et coopératif. Toutefois, pour assurer son efficacité, l'enseignant doit définir clairement les objectifs de la collaboration à atteindre et veiller à une répartition équilibrée selon les compétences et les affinités.

Enfin, il convient de souligner que les différentes méthodes de constitution des groupes poursuivent des buts pédagogiques distincts : laisser aux élèves le choix du thème respecte leurs goûts et stimule leur intérêt, tandis que leur demander de choisir une tâche en équipe favorise le développement de compétences sociales telles que le compromis et le consensus.

3.1.3 Le regroupement par sociométrie

Le regroupement par sociométrie repose sur l'analyse des relations interpersonnelles entre les apprenants afin de constituer des groupes équilibrés, cohérents et fonctionnels. Cette méthode permet de tenir compte des affinités, des rejets ou des neutralités exprimés au sein de la classe, généralement à travers un test sociométrique ou des observations de l'enseignant.

Ce type de regroupement vise à optimiser la dynamique de groupe en s'appuyant sur les relations sociales déjà existantes. En tenant compte des choix d'amis ou des partenaires préférés, on réduit les conflits, on favorise la coopération et on encourage une participation plus active. Toutefois, il ne s'agit pas simplement de placer les élèves selon leurs préférences affectives ; l'objectif est aussi de permettre aux enseignants de composer des groupes équilibrés où chacun pourra s'exprimer, coopérer et progresser.

Donc, cette méthode permet de repérer les leaders, les exclus, les liens forts ou faibles afin d'ajuster l'organisation du travail collectif en classe. Cela offre à l'enseignant une lecture fine des dynamiques sociales qui influencent les interactions pédagogiques.

4. Le statut des partenaires pédagogiques dans le travail de groupe

Dans le cadre d'une activité de travail collaboratif en milieu éducatif, la notion de « partenaires pédagogiques » désigne : « les différents participants, principalement élèves et enseignant ». Le « statut » de chaque partenaire, c'est-à-dire le rôle particulier (ce qu'il doit faire), les devoirs inhérents à son statut et sa capacité d'influence au sein du groupe, est un facteur décisif de la bonne coopération et de la réalisation des objectifs éducatifs. Étudier ces statuts aide à comprendre comment s'articulent les interactions et les relations de pouvoir qui influencent le travail d'apprentissage groupe.

4.1. Le statut de l'enseignant

Dans le cadre du travail de groupe, le rôle de l'enseignant ne se limite plus à une transmission unidirectionnelle du savoir. Il devient un partenaire pédagogique actif, assumant des fonctions multiples tout au long du processus collaboratif. Selon Cohen, cité par (Charifi & Khebibeche, 2018), « *le travail de groupe change radicalement le rôle de l'enseignant : il n'a plus à assumer seul la supervision directe des élèves et la responsabilité de veiller à ce qu'ils fassent leur travail exactement comme il leur indique* ». Cela implique une redistribution du pouvoir et des responsabilités au sein de la classe.

Le rôle de l'enseignant s'étend sur trois phases essentielles :

- Avant l'activité : il introduit le travail de groupe, constitue les équipes selon des critères pédagogiques (centres d'intérêt, compétences...), présente les consignes, et explicite les objectifs à atteindre. Comme le souligne Mérieux, « *le groupe d'apprentissage requiert avant tout, c'est l'évidence même, que lui soit assigné des objectifs d'apprentissage* ». (Merieu, 1984)
- Pendant l'activité : il agit comme observateur et intervenant. Il veille à la dynamique de groupe, gère les conflits, encourage la participation équilibrée, et soutient les apprenants en difficulté. Jo-Anne (2002) insiste sur l'importance de vérifier le degré d'implication de chaque élève et de réguler les dysfonctionnements.
- Après l'activité : il endosse le rôle d'évaluateur. Il procède à la mise en commun des travaux réalisés, évalue les productions de manière formative et sommative, en tenant compte des contributions individuelles et collectives.

De plus, l'enseignant agit en facilitateur, stimulant l'interaction verbale entre les membres du groupe. Ce flux d'informations est fondamental pour le développement du

raisonnement collectif. Il aide les élèves à formuler leurs idées, poser des questions, argumenter et construire des solutions partagées.

Donc, l'enseignant dans un cadre collaboratif est à la fois organisateur, médiateur et évaluateur, guidant les élèves vers plus d'autonomie tout en maintenant les conditions favorables à l'apprentissage.

4.2. Le statut de l'apprenant

Dans le cadre du travail collaboratif, le statut de l'apprenant évolue considérablement. Il ne se limite plus à la réception passive de savoirs, mais devient un acteur engagé dans la construction des apprentissages. En effet, dans un premier temps, les apprenants mobilisent leurs méthodes de travail et les ressources linguistiques qu'ils jugent utiles pour accomplir collectivement une production. Chaque membre apporte ses idées et ses connaissances personnelles, ce qui favorise l'enrichissement mutuel et la co-construction du savoir. Cette phase de collaboration aboutit généralement à l'élaboration d'un brouillon structuré, base de la production finale.

En ce sens, le rôle de l'apprenant diffère radicalement de celui qu'il occupe dans un enseignement traditionnel. Il passe du statut d'auditeur passif à celui de chercheur coopératif actif, posant des questions, proposant des solutions et s'engageant pleinement dans la réalisation collective. Selon Barlow « *chaque membre du groupe peut jouer un rôle spécifique pour assurer une organisation efficace et harmonieuse du travail* » :

- La personne source : elle possède un savoir approfondi et devient une référence pour le groupe, en apportant des réponses et des éclaircissements.
- Le secrétaire : il prend note des idées échangées et conserve une trace des discussions, essentielle à la structuration du travail
- Le simple participant : il contribue modestement mais activement en exprimant ses idées et en soutenant le groupe.
- L'introducteur : il lance la discussion, présente le sujet et propose des axes de réflexion.
- Le participant chargé de la conclusion : il reformule les points clés, clôture la discussion et récapitule les apports.
- Le leader (ou médiateur) : il coordonne les échanges, assure une participation équilibrée et veille au respect des objectifs et du cadre temporel.

Ainsi, dans cette approche coopérative, chaque apprenant joue un rôle fonctionnel, contribuant à la réussite collective, tout en développant des compétences transversales telles que la communication, l'autonomie et la responsabilité.

5. Les avantages et les finalités du travail collaboratif

Le travail collaboratif en tant que méthode pédagogique à dimension social, immerge les apprenants dans un environnement naturel et interactif. Il soutient l'acquisition des nouvelles connaissances, le développement de certaines compétences et l'amélioration de performance des apprenants en production écrite. donc le travail collaboratif présente divers avantages au processus d'enseignement apprentissage de l'écrit, tels que :

5.1 La motivation :

La motivation constitue un avantage inhérent aux situations d'apprentissage où les apprenants interagissent et collaborent en groupe. Ainsi, le travail collaboratif favorise et encourage la motivation des apprenants, les incitant à s'entraider et à construire conjointement leurs connaissances en vue d'atteindre les objectifs fixés, comme le souligne Jacques ANDRE « *rien n'est plus motivant pour un être humain que de parler de lui de se sentir écouté et entendu dans ce qu'il pense exprimer le personnel* » (André, 1999).

5.2. La compensation des erreurs

Le travail collaboratif instaure un environnement propice à l'identification des erreurs par les pairs. Ces derniers interviennent en proposant des corrections, ce qui métamorphose l'erreur initiale en un vecteur d'apprentissage pour l'ensemble des participants.

5.3. La socialisation

Le travail collaboratif procure aux apprenants une liberté interactionnelle accrue et leur offre la possibilité de s'exprimer pleinement, tant dans leur rôle d'apprenant qu'en tant qu'individu social, afin de mener à bien une tâche, de partager une émotion ou de défendre une opinion. Il encourage ainsi le développement de l'estime de soi. Il développe chez l'apprenant des compétences essentielles dans les sphères professionnelle et personnelle.

5.4. L'autonomie

Le travail collaboratif permet à l'apprenant d'activer et d'appliquer ses connaissances et son expertise dans des contextes authentiques, renforçant ainsi son autonomie et sa responsabilisation. Les apprenants sont alors incités à prendre des décisions et à élaborer de manière autonome des solutions pertinentes aux problèmes posés. D'après Gérard De Vecchi « *le travail de groupe permet aux élèves d'apprendre à définir et à suivre une démarche privilégiant leur questionnement, faire des choix et prendre des responsabilités* » (Gérard, 2006)

Deuxième chapitre

*La zone proximale du développement et
l'autonomie de l'apprenant*

1. Définitions de la Zone Proximale de Développement (ZPD)

La théorie socio-culturelle de Lev Vygotski (1896-1934) offre une alternative majeure aux approches développementales classiques comme celles de Piaget. Elle met en avant le rôle central de l'interaction sociale, du langage et du contexte culturel dans le développement des fonctions psychologiques supérieures. Vygotski affirme que « *la direction de la pensée ne va pas de l'individu au social, mais du social à l'individu* » (Vygotski?L.S, 1962), soulignant que le développement cognitif prend racine dans les échanges sociaux avant de devenir une compétence individuelle. Le concept de Zone Proximale de Développement (ZPD) occupe une place centrale dans cette perspective, car il permet de comprendre comment l'apprentissage se construit dans la relation entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'autrui.

1.1 Définition classique de Vygotski

Le concept de la ZPD fait parti des concepts fondamentaux développés par Vygotski qui le définit ainsi : « *La ZPD est la distance entre le niveau de développement actuel, tel que déterminé par la capacité à résoudre un problème seul, et le niveau de développement potentiel, tel que déterminé par la capacité à résoudre un problème avec l'aide d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents* » (Vygotsky, 1978). Cette définition met en évidence l'idée que l'apprentissage précède le développement et que l'accompagnement permet d'atteindre des niveaux cognitifs supérieurs.

1.2 Approche pédagogique

La ZPD est un espace dynamique situé entre la zone d'autonomie (où l'élève agit seul) et la zone de rupture (où l'aide ne suffit pas). Elle représente donc la marge d'apprentissage la plus féconde, dans laquelle l'enseignant joue un rôle de médiateur actif.

1.3 Définition fonctionnelle

La ZPD met l'accent « sur l'importance des interactions sociales pour l'acquisition comme pour le fonctionnement du langage ». Elle désigne « une zone où l'élève possède certaines ressources lui permettant d'effectuer des apprentissages avec de l'aide ». (Bernicot, 2005)

1.4 Perspective comparative avec Piaget

Contrairement à Piaget, qui insistait sur les stades de développement, Vygotski propose une vision plus flexible : le développement est influencé par l'environnement, et notamment par la présence d'un autrui plus compétent qui soutient l'enfant dans sa progression.

2 Impact de la zone proximale du développement sur l'apprenant

L'impact de la ZPD sur l'apprenant est profond et se manifeste de multiples façons :

2.1 Favorisation du développement cognitif

L'un des premiers effets de la ZPD est de favoriser l'internalisation des fonctions mentales supérieures. Grâce à l'interaction guidée, les stratégies de pensée, les outils cognitifs et les compétences langagières sont progressivement appropriés par l'apprenant. Ce processus transforme une aide externe temporaire en ressource interne durable. Comme l'explique l'auteur, « *ce que l'enfant peut faire aujourd'hui avec de l'aide, il pourra le faire seul demain* » (Vygotsky, 1978)

Par ailleurs, le langage et la pensée se développent conjointement au sein de la ZPD. En verbalisant ses actions et en interagissant avec des partenaires plus avancés, l'apprenant développe une pensée plus abstraite et réflexive. Ce dialogue joue un rôle structurant dans l'acquisition de concepts complexes et l'élaboration de raisonnements.

2.2 Promotion d'un apprentissage actif et motivant

Travailler dans la ZPD permet de maintenir l'apprenant dans une zone de défi optimal, évitant à la fois l'ennui des tâches trop faciles et la frustration des tâches inaccessibles. Cet équilibre favorise l'engagement, l'estime de soi, et une motivation accrue. Lorsque l'apprenant réussit avec un soutien ajusté, il développe un sentiment de compétence qui l'encourage à persévérer.

L'apprentissage dans la ZPD repose aussi sur une construction active des connaissances. L'apprenant n'est pas passif ; au contraire, il est amené à relier ses expériences passées à de nouveaux savoirs par le biais d'un accompagnement structuré — ce que Bruner (1986) nomme « étayage » ou *scaffolding*.

2.3 Développement des compétences sociales et émotionnelles

La ZPD met en évidence l'importance des interactions sociales dans l'apprentissage. Le travail en collaboration, qu'il soit mené avec un enseignant ou entre pairs, développe des compétences essentielles telles que la communication, l'écoute active, la coopération, ou encore la négociation.

En parallèle, le retrait progressif de l'aide vise à encourager l'autonomie de l'apprenant. Cette autonomie n'est pas innée, mais elle se construit progressivement grâce à un encadrement pédagogique sensible et évolutif.

2.4. Individualisation et différenciation pédagogique

Sur le plan didactique, la ZPD invite à une approche différenciée. Chaque apprenant ayant une ZPD unique, il revient à l'enseignant d'adapter son accompagnement pour répondre aux besoins spécifiques de chacun. Cette prise en compte de l'hétérogénéité des élèves constitue un levier pour une pédagogie plus inclusive.

Enfin, l'observation des comportements dans la ZPD permet de mener une évaluation formative pertinente, en identifiant non seulement ce que l'élève sait faire seul, mais aussi ce qu'il est en train d'apprendre avec de l'aide. Cela permet un ajustement en temps réel de l'enseignement et des objectifs

3 Les tâches de développement

Dans la perspective vygotkienne, les tâches d'enseignement-apprentissage doivent être soigneusement conçues pour stimuler le développement des fonctions psychiques supérieures de l'enfant, telles que la pensée abstraite, le langage conceptuel ou encore la mémoire volontaire. Selon Vygotski, l'apprentissage véritable ne se limite pas à l'accumulation mécanique d'informations, mais s'inscrit dans une dynamique de développement intellectuel profond favorisé par la médiation sociale et culturelle. À ce titre, les tâches dites développementales doivent mobiliser des concepts scientifiques susceptibles de faire évoluer les concepts quotidiens de l'élève, dans un processus dialectique.

Comme le souligne une lecture contemporaine de la théorie de Vygotski :

« Les tâches ou activités d'enseignement-apprentissage (obuchenie) choisies pour enseigner dans la ZPD devraient viser à contribuer au développement des fonctions psychiques supérieures de l'enfant en lui proposant des concepts scientifiques, en lien avec son niveau de compréhension des concepts quotidiens associés. » (Brossard & Veyrunes, 2020)

Ainsi, une tâche scolaire comme la mémorisation mécanique des tables de multiplication ou des règles d'orthographe, bien qu'utile sur le plan fonctionnel, n'est pas à proprement parler développementale si elle n'induit pas une réflexion sur les régularités, les structures ou les logiques sous-jacentes. En revanche, une activité qui engage l'élève à découvrir des modèles mathématiques ou des relations morphologiques dans la langue favorise le développement du raisonnement, ce que Vygotski considérait comme central dans le rôle de l'école.

Par ailleurs, Vygotski insiste sur l'origine sociale et culturelle du développement des fonctions psychiques supérieures. Il affirme que :

« Les fonctions psychiques originales du genre humain (langage oral et écrit, pensée conceptuelle...) se développent non à partir du dedans biologique, mais du monde socioculturel historiquement produit grâce aux médiateurs décisifs. » (Vygotsky, 1978)

Cette perspective ouvre aussi la voie à une compréhension élargie des tâches de développement à travers les travaux de Robert J. Havighurst, qui a proposé une typologie complémentaire. Pour Havighurst, une tâche de développement est définie comme :

« Une tâche qui survient à ou vers une certaine période de la vie de l'individu, dont l'accomplissement réussi mène à son bonheur et au succès dans les tâches ultérieures, tandis que l'échec mène au malheur, à la désapprobation de la société et à la difficulté dans les tâches ultérieures. » (Havighurst, 1953)

Ces tâches peuvent provenir de trois sources :

- Les structures et fonctions biologiques (ex. : apprendre à marcher ou parler),
- Le contexte culturel (ex. : apprendre à lire ou à utiliser des outils numériques),
- Les aspirations personnelles (ex. : choisir un métier ou un style de vie).

Cela signifie que l'enseignant, dans une approche centrée sur la ZPD, doit non seulement adapter les tâches au niveau de développement actuel de l'apprenant, mais aussi considérer son contexte culturel, ses besoins individuels et ses projets personnels. L'enjeu n'est pas uniquement cognitif, mais humain, car l'éducation prépare aussi l'individu à affronter les défis de la vie et à s'insérer dans une société donnée

4. Le niveau actuel et le niveau potentiel

Le niveau actuel de l'apprenant correspond aux capacités et aux connaissances qu'il mobilise de manière autonome. Le niveau potentiel quant à lui, désigne un stade supérieur de maîtrise qu'il peut atteindre grâce à l'accompagnement d'un adulte, tel qu'un enseignant, ou par l'interaction avec des pairs plus compétents.

Selon la théorie vygotskienne l'écart entre le niveau de développement actuel de l'enfant, manifesté sans assistance, et le niveau de développement potentiel qu'il peut atteindre avec un accompagnement approprié, constitue la Zone Proximale de Développement (ZPD).

5. L'enseignement dans la zone proximale du développement

La Zone Proximale de Développement (ZPD) se définit comme l'espace cognitif intermédiaire entre la zone d'autonomie et la zone de rupture. Dès lors, comment initier la transition des apprenants vers leur ZPD ?

Pour optimiser l'apprentissage, il faut concevoir des situations qui placent l'élève face à un défi intellectuel modéré et surmontable, en variant les tâches et les contenus pour cibler une progression raisonnable. Un défi trop ardu (zone de rupture) décourage, tandis qu'une tâche trop simple (zone d'autonomie) n'engage pas et ne favorise pas l'apprentissage.

Tandis que, si la tâche est raisonnablement difficile, va favoriser la progression intellectuelle des élèves, qui construisent des nouvelles connaissances et compétences en s'appuyant sur leurs connaissances antérieures.

La Zone Proximale du Développement est différente pour chaque élève. Afin que certains élèves ne soient pas débordés (zone de rupture) lors que leurs camarades réalisent la tâche sans entrave (zone d'autonomie). Car dans le cadre de la pédagogie différenciée, l'objectif à réaliser est le même, la différence se trouve dans le comment, comment des élèves hétérogènes vont arriver tous à réaliser cette même tâche

Pour qu'une tâche soit réalisée par les élèves, c'est indispensable pour l'enseignant de mobiliser certaines ressources. « L'étayage » est un terme évoqué par Jérôme Bruner et qui comprend l'assistance de l'enseignant, lequel aide l'élève à acquérir des *modus operandi*, qui lui permettent de relever le défi, alors qu'il en était incapable initialement. Par étayage, nous comprenons donc une aide temporaire que l'enseignant adoptera en fonction des besoins de son élève jusqu'à ce que ce dernier ait les compétences nécessaires pour résoudre un problème et réaliser la tâche demandée.

6 .Travail collaboratif et zone proximale du développement

S'appuyant sur la conception socioconstructiviste de l'apprentissage, la communication joue un rôle clé notamment en association avec la zone proximale du développement de Vygotski qui représente le potentiel d'apprentissage grâce à l'aide d'autrui. Le modèle socioconstructiviste soutient que les apprentissages se construisent dans la ZPD, un milieu que Chekour et al estiment le mieux cultivé en favorisant les échanges entre les apprenants par le biais du travail collaboratif, qui stimule le conflit cognitif, le débat et met en lumière les erreurs, des éléments qui sont considérés comme fondamentaux pour la construction des nouvelles connaissances. (CHEKOUR, 2015)

De leur part, Doise et Mugny, cités par (LACHAPPELLE, 2009), ont mené plusieurs expériences entre 1975 et 1979 auprès des enfants pour étudier l'apport de l'interaction sociale sur le développement de leurs ZPD. Ils sont arrivés au résultat suivant :

En premier lieu, *"le travail de groupe génère des coordinations que les individus ne sont mentalement capables de réaliser que plus tardivement"* (Doise, 1997)

En second lieu, le travail collaboratif favorise l'intériorisation des actions collectives, permet aux enfants de développer des compétences cognitives supérieures et de produire individuellement ces coordinations après l'interaction sociale.

En dernier lieu, l'interaction sociale initiale crée une interdépendance qui mène à l'autonomisation et précède le développement des capacités cognitives individuelles.

Ces résultats viennent à confirmer l'hypothèse de vygotski « *Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* », soulignant ainsi le rôle central de l'interaction sociale dans le développement cognitif.

Deuxième partie

Cadre méthodologique

Premier chapitre

Recueil de données

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères, et du français en particulier, vise à développer chez l'apprenant des compétences langagières complètes, dont la production écrite qui occupe une place centrale. Cependant, cette compétence se révèle souvent être un obstacle et un défi majeur pour les apprenants qui peuvent se sentir démunis face aux exigences de la rédaction.

Face à cette réalité, le travail collaboratif émerge comme une approche pédagogique qui vise à réduire les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production écrite.

Ce chapitre marque une transition cruciale dans notre recherche, en passant de la théorie à la pratique nous avons mené une enquête sur terrain dont l'objectif principal était de vérifier les hypothèses formulées auparavant et de tester l'effet du travail collaboratif sur l'autonomie des apprenants en production écrite.

1 Méthode de collecte des données

Pour répondre à notre problématique et trouver des éléments de réponse pouvant nous aider à vérifier nos hypothèses, nous avons mis en œuvre une étude expérimentale comparative entre deux jets individuels. Le deuxième travail individuel est produit après un travail collaboratif à partir d'une activité de production écrite proposée aux apprenants de 2^{ème} année moyen de CEM EL CHOHAHA AL ACHRA à EL HAMMADIA wilaya de BORJ BOUARRERIDJ. Nous avons d'abord fait un pré test aux élèves pour déterminer leurs niveau puis, nous avons élaboré une séance de préparation à l'écrit. Nous avons demandé donc aux apprenants de rédiger en premier lieu un conte individuellement puis en groupe et en dernier lieu à le refaire individuellement.

2 Identification de corpus

2-1 . Le terrain

Nous avons effectué notre expérience au sein de CEM CHOHAHA AL ACHRA situé à la commune d'El Hammadia, wilaya de Bordj Bou Arréridj par le biais d'une autorisation remise par le chef de département de Français langue étrangère et une autre par le directeur du CEM. Nous avons choisi cet établissement car nous étions élèves dans ce CEM et nous trouvons que cet établissement est, où nous avons été accueillies chaleureusement par nos ex enseignants, est muni de tous les moyens nécessaires et surtout le soutien de nos ex enseignants pour faciliter la tâche et accomplir notre travail dans des bonnes conditions.

2-2 . Le public

Notre étude s'est déroulée auprès d'un groupe de 24 élèves (15 filles et 9 garçons) âgés de 12 à 13 ans, sélectionnés au sein d'une classe de 48 élèves (28 filles et 20 garçons). Nous avons proposé trois tâches de rédaction : deux individuelles et une en petits groupes. Le choix

de travailler avec la moitié de la classe pendant les séances de travaux dirigés (TD) a été motivé par la nécessité de limiter le bruit et d'assurer le bon déroulement des activités. Avec un groupe restreint d'élèves, le travail pourrait se dérouler dans un climat favorable.

2-3 . La description de l'espace classe

Notre expérimentation s'est déroulée dans une classe traditionnelle, organisée en quatre rangées de six tables, offrant un espace de travail propre, vaste et lumineux. L'atmosphère de la classe était particulièrement favorable à l'apprentissage, grâce à des élèves motivés, respectueux et dynamiques. De plus, nous avons bénéficié du soutien chaleureux et coopératif de l'enseignante, qui a grandement facilité le bon déroulement de notre expérimentation.

3 L'enquête et la collecte de données

Afin de répondre à notre problématique et de mener à bien notre recherche, nous avons opté pour une approche expérimentale. Celle-ci repose sur l'analyse comparative des productions écrites des élèves, en comparant leurs travaux individuels avant et après une phase de travail collaboratif. Dans le but d'assurer la validité de nos résultats, nous avons mis en œuvre le protocole suivant :

3.1 La phase pré-expérimentale

3.1.1 Pré-test

Un pré-test a été mis en place pour situer le niveau des élèves avant l'expérimentation. L'enseignante a écrit au tableau la consigne suivante : « *Rédigez un conte de votre choix en respectant les critères suivants* » :

- *Donnez un titre à votre conte*
- *Respectez la structure du conte,*
- *Conjuguez aux temps du récit.*

Une fois la consigne comprise, les élèves ont entamé la rédaction de leur conte. Nous avons assuré un suivi rapproché de leur travail, en nous déplaçant entre les rangées pour les observer, les accompagner dans leur démarche d'écriture et les encourager à exprimer leur créativité tout en respectant les critères de la consigne.

3.1.2 Préparation à l'écrit

Après la correction des productions des élèves, nous avons constaté des lacunes se rapportant à la conjugaison (les temps du récit), le schéma narratif et la ponctuation. Afin de répondre à ces besoins, nous avons organisé une séance de compréhension de l'écrit, dont les objectifs sont précisés dans la fiche pédagogique.

Premier chapitre : Recueil de données

Nous avons consacré deux séances de travaux dirigés à la compréhension et à la préparation à l'écrit. Ces dernières se sont déroulées sous la supervision de l'enseignante. En tant qu'animatrices, nous avons veillé à créer une atmosphère d'apprentissage dynamique et interactive, où les élèves se sont montrés particulièrement actifs et motivés.

Nous avons débuté la séance par un rappel concis de l'intitulé du projet 1 et de ses trois séquences, afin de remettre les élèves dans le contexte. Ensuite, nous avons distribué le texte sélectionné, en veillant à ce qu'il soit adapté au niveau des élèves et en lien avec nos objectifs.

La phase de compréhension de l'écrit a été animée de manière interactive, en encourageant les élèves à poser des questions, à partager leurs impressions et à étudier les textes en groupe. Nous avons utilisé différentes techniques d'animation, telles que le questionnement progressif, le brainstorming et la mise en commun des idées, afin de favoriser la participation de tous les élèves.

La phase de préparation à l'écrit a été axée sur la production de phrases, de paragraphes courts en rapport avec le texte étudié. Nous avons guidé les élèves dans la structuration de leurs idées, l'utilisation du vocabulaire approprié et la correction de leurs erreurs. Nous avons également encouragé les élèves à s'entraider et à se donner des conseils mutuels.

Fiche pédagogique

Niveau : 2AM

Durée : 02 heures

Projet01 : Je joue un conte

Objet d'étude : le conte

Séance : Compréhension de l'écrit

Support : Texte authentique

Source : D'après «s *Walter Crane*».

Objectif : Préparer les élèves à rédiger un conte merveilleux

- **Lire et comprendre le texte**
- **Rappel**
 - La structure du conte
 - Les temps verbaux utilisés dans un conte, le vocabulaire merveilleux
 - Les expressions qui introduisent chaque partie

Texte : Samy et le haricot magique

Il y a bien longtemps, un garçon qui s'appelait Samy. Il vivait avec sa mère et sa vache dans une vieille petite cabane.

Un jour, l'animal tomba malade et ne donna plus de lait, la mère demanda à son fils de le vendre au marché. Malheureusement, personne ne voulait acheter une vache qui ne donnait plus de lait. Sur le chemin, il rencontra un vieux qui lui Proposa d'échanger la vache avec des haricots magiques. Samy était content.

Quant à sa maman, elle était furieuse et en colère. Elle prit les haricots et les Jeta par la fenêtre.

Le matin, il y avait un très grand arbre qui montait jusqu' au ciel. Samy grimpa et grimpa jusqu'aux nuages et trouva un chemin qui menait à un château. Il marcha et regarda par la fenêtre, il vit un géant qui dormait. A son côté il y avait une poule qui donnait des œufs d'or. Il la vola et s'échappa. La poule effrayée, commença à crier. Le géant se réveille et suivit Samy. Mais puisque le garçon était plus rapide que lui, il descendait et prit une hache et coupa l'arbre fabuleux. Le géant tomba par terre et mourut.

Depuis ce jour, Samy et sa mère devinrent riches et vécurent heureux grâce à la poule magique.

D'après Walter Crane

I. Image du texte :

Titre : *Samy et le haricot magique*

Nombre de paragraphes : *4 paragraphes*

Signes typographiques : *points, virgule, guillemets, ...*

Source : *Auteur : Walter Crane*

Conte : *Samy et le haricot magique*

II. Hypothèses de sens

D'après ces éléments, quel est le genre du texte ? De quoi parle-t-on dans ce texte ?

III. Lecture et vérification des hypothèses

Lisez silencieusement le texte tout en soulignant les substituts lexicaux et grammaticaux, et les verbes conjugués au passé simple.

IV. Exploitation et analyse du texte

Activité 1 : Complétez le tableau suivant :

Les personnages	Un personnage merveilleux	La formule d'ouverture	L'expression qui introduit l'élément perturbateur
<i>Sami, la vache, la maman de Samy</i>	<i>Le haricot magique</i>	<i>Il y a bien longtemps</i>	<i>Un jour</i>

Activité 2 :

A. Pourquoi la maman demanda de son fils de vendre la vache ?

Parce qu'elle ne donna plus de lait.

B. Quel est le type du texte ?

Explicatif, Narratif, Informatif

C. Samy avait :

Un chat, un chien, une vache

D. . Le vieux lui donna :

Des haricots, des pommes, des oranges

Choisissez la bonne réponse

Activité 3 :

Répondez par « **Vrai** » ou « **faux** »

a- La vache ne donnait plus de jus : F

b. Le géant vivait dans les nuages avec sa poule : V

c. La poule donnait des œufs d'argent : F

d. Samy vola la poule du géant : V

Activité 4 : relevez dans le texte :

1. Un CCT : *ce jour/depuis ce jour*
2. Un CCL : *, dans leur maison, dans une petite cabane, au marché*
3. Un CCM : *malheureusement*
4. Complément du nom : *de géant...*
5. Adjectif qualificatif : *, grande, heureux, riches, magique ...*
6. L'antonyme du mot « descendit » : *grimpa*

Activité 5 : Écrivez les verbes entre parenthèses à l'imparfait de l'indicatif

- a) Samy et sa maman (être) *étaient* pauvres.
- b) La maman (demander) *demandait* à Samy de vendre la vache.
- c) Samy (réussir) *réussissait* à s'échapper du géant.

Activité 6 : remplacer la formule de clôture de notre conte par une autre qui lui convient

Depuis ce jour, ils vécurent heureux et riches dans une belle maison

Enfin, A compter de ce jour, Depuis lors.....

V. Synthèse :

Activité 1 :

Complétez le texte suivant avec les mots qui conviennent.

Lointain, Passé simple, Narratif, Imparfait de l'indicatif, Merveilleux.

Le conte est un texte *narratif* qui met en scène des événements et des personnages merveilleux. Ces histoires se déroulent souvent dans un temps lointain, c'est pourquoi il utilise les temps verbaux de passé simple et l'imparfait de l'indicatif.

Activité 2 :

Imagine une autre fin du conte de Samy et le haricot magique.

Phase expérimentale

3.1.3 Les objectifs de l'expérimentation

Selon Field « Définir clairement ses objectifs est essentiel pour savoir quelles données collecter et comment les analyser » (Field, 2013). De ce fait Notre objectif majeur est de déterminer si le travail collaboratif favorise le développement de l'autonomie par le transfert

des acquis au niveau du groupe lors des situations de travail en individuel. La réalisation de notre objectif principal requiert la poursuite d'objectifs secondaires importants :

- Développer chez les élèves la capacité à rédiger des textes structurés, significatifs et corrects.
- Susciter chez les apprenants le désir de travailler ensemble pour favoriser les échanges et développer la capacité des apprenants à apprendre et à collaborer efficacement.
- Cultiver chez les apprenants des valeurs pédagogiques essentielles telles que la responsabilité, la coopération et l'autonomie.

3.1.4 Le travail individuel (le premier jet)

Pour cette séance de travaux dirigés axée sur la production écrite, nous avons déplacé notre groupe expérimental dans une salle de classe différente, afin de créer un environnement propice à la concentration individuelle. Avant l'arrivée des élèves, nous avons réorganisé la salle en disposant les tables de manière à ce que chaque élève puisse travailler seul, sans être distrait par ses camarades.

Une fois les élèves installés, nous avons clairement annoncé que la séance serait consacrée à la rédaction d'un conte. Nous avons ensuite distribué les feuilles de consignes, en veillant à ce que chaque élève en reçoive une. Après une lecture attentive, nous avons pris le temps d'expliquer en détail la consigne de rédaction, en insistant sur les critères d'évaluation et les attentes en termes de contenu, de structure et de langue.

Afin de garantir la compréhension de tous, nous avons sollicité des questions et apporté des éclaircissements supplémentaires. Nous avons également rappelé aux élèves l'importance de travailler de manière autonome et de respecter le temps imparti et d'utiliser les brouillons. Pendant la phase de rédaction, nous avons circulé dans la salle pour apporter un soutien individuel et répondre aux éventuelles difficultés rencontrées par les élèves.

À la fin de la séance, nous avons récupéré les productions écrites, qui serviront de base à notre analyse.

3.2.2.1. La situation d'intégration

Consigne d'écriture

L'école de ton petit frère organise un concours du << Meilleur conte >>. Ton frère veut y participer, il a trouvé le conte de Hansel et Gretthel dont la suite des événements et la situation finale ont été effacées. Il t'a demandé de l'aider à réécrire les parties qui manquent.

Rédige la suite de ce conte en tenant compte de ses caractéristiques

Pour réussir ta production

- Emploi un élément modificateur.
- Conjugue tes verbes au temps qui conviennent (l'imparfait, passé simple).
- Utilise les compléments du nom et les adjectifs qualificatifs.
- Utilise le vocabulaire du merveilleux (personnage, objet...).
- Utilise des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux.
- Conclut par une formule de clôture.

Aide-toi du coffre à mots suivants

Verbes : abandonner, rencontrer, inviter, enfermer, vivre, manger, sauver.

Noms : parents, une femme, sœur, sorcière, four, forêt, bonbons, pièce d'or, chemin, maison.

Adjectifs : pauvre, petite, veille, méchante, courageux.

3.1.5 Travail collaboratif

3.2.3.1. L'organisation de la classe et répartition des groupes

Afin de favoriser la réussite du travail collaboratif, nous avons commencé par réaménager la salle de classe, en disposant les tables de manière à ce que les membres de chaque groupe puissent facilement interagir et échanger leurs idées. Nous avons ensuite expliqué aux apprenants qu'ils allaient travailler en groupes, en soulignant l'importance de la collaboration et de l'entraide.

Nous avons procédé à la répartition des 24 apprenants en six groupes de quatre, en tenant compte de leur hétérogénéité (sexe, niveau). Pour favoriser les échanges et l'apprentissage mutuel.

3.2.3.2. Déroulements de la séance

Après avoir constitué les groupes, nous avons disposé les tables de manière à ce que chaque groupe de quatre élèves puisse travailler en cercle, favorisant ainsi la communication et l'échange d'idées. Nous avons rappelé la même consigne de l'activité de production écrite de la fois passée, en précisant qu'elle devait être réalisée en collaboration.

Nous avons ensuite distribué une feuille de réponse à chaque groupe. Une fois que tous les groupes étaient prêts, nous avons donné le signal de départ.

Pendant la phase de travail collaboratif, nous avons observé avec attention les interactions au sein de chaque groupe. Nous avons été particulièrement attentifs à la manière dont les élèves échangeaient leurs idées, se posaient des questions et s'entraidaient. Notre rôle était de les encourager et de leur apporter un soutien individualisé si nécessaire.

Nous avons été agréablement surpris par l'engagement et la collaboration de tous les élèves. Même ceux qui étaient habituellement timides ou peu participatifs se sont investis

pleinement dans l'activité. Ils ont échangé leurs idées avec enthousiasme, se sont posés des questions et se sont mutuellement encouragés. L'enseignante présente a été impressionnée par cette transformation, car elle n'avait jamais vu certains élèves participer de manière aussi active.

À la fin du temps imparti, nous avons récupéré les six productions écrites des groupes. Nous avons félicité les élèves pour leur travail et leur collaboration, en soulignant l'importance de l'entraide et de la communication dans la réussite de l'activité."

Nous avons été agréablement surprises de constater que tous les élèves étaient actifs et engagés. Ils ont partagé leurs idées avec enthousiasme, se sont posés des questions et se sont mutuellement encouragés.

3.2.4. Travail individuel (deuxième jet)

Pour la dernière séance de l'expérimentation axée sur le travail individuel, nous avons déplacé notre groupe expérimental dans une salle de classe différente, afin de créer un environnement propice à la concentration individuelle. Avant l'arrivée des élèves, nous avons réorganisé la salle en disposant les tables de manière à ce que chaque élève puisse travailler seul.

Une fois les élèves installés, nous leur avons expliqué que cette séance-sera la dernière où ils devront rédiger un conte en respectant la même consigne et les mêmes critères de la rédaction individuelle. Nous avons ensuite distribué les feuilles de consignes, en veillant à ce que chaque élève en reçoive une. Après une lecture attentive, nous avons pris le temps d'expliquer en détail la consigne de rédaction, en insistant sur les critères d'évaluation et les attentes en termes de contenu, de structure et de langue.

Nous avons également rappelé aux élèves l'importance de travailler de manière autonome et de respecter le temps imparti et d'utiliser les brouillons. Pendant la phase de rédaction, nous avons circulé dans la salle pour apporter un soutien individuel et répondre aux éventuelles difficultés rencontrées par les élèves. Lors de cette dernière séance, nous avons observé une légère baisse de motivation par rapport aux séances précédentes, mais les élèves étaient plus calmes et concentrés.

À la fin de la séance, nous avons récupéré les productions écrites, qui serviront d'objet pour notre étude. Nous avons remercié les élèves pour leur participation et leur engagement et nous avons quitté la salle en laissant un environnement propre et rangé.

Deuxième chapitre

Analyse et interprétation des données

1- L'analyse et interprétation des données

1-1 Les critères d'analyse

Pour examiner l'effet du travail collaboratif sur l'autonomie des apprenants et l'amélioration de leurs compétences rédactionnelles, nous avons recueilli vingt-quatre productions écrites individuelles d'élèves de deuxième année moyenne. Ensuite, après une intervention de travail collaboratif, nous avons analysé et comparé ces productions initiales avec les productions ultérieures des mêmes élèves.

Nous avons adopté une grille d'évaluation inspirée du philosophe et linguiste américain Morris, conçue par le groupe EVA. Cette grille a été adaptée aux critères de la rédaction du texte narratif, sur lequel tourne notre travail. Les critères que nous avons sélectionnés se résument dans les points suivants :

A. Aspect matériel

- Organisation de la copie
- La lisibilité
- Le découpage des paragraphes
- La ponctuation
- Les majuscules

B. Aspect sémantique

- Le type du texte
- Lexique adéquat avec le sujet (vocabulaire merveilleux)
- La substitution lexicale et grammaticale

C. Aspect morphosyntaxique

- La correction de la langue
- La conjugaison
- L'orthographe grammaticale
- La cohérence syntaxique
- Respect du système temporel
- Respect du style narratif

1-2 L'analyse des productions écrites réalisées individuellement (premier jet)

Tableau n°1 : Aspect matériel

Critère apprenant	Organisation de la copie	La majuscule	La lisibilité	Le découpage des paragraphes	La ponctuation
app1	+	-	+	-	-
app2	+	-	+	-	-
app3	+	-	+	+	+
app4	-	-	+	-	-
app5	-	-	+	+	+
app6	-	-	-	-	-
app7	+	-	+	-	+
app8	+	-	+	-	-
app9	-	-	+	-	+
app10	+	-	+	-	-
app11	+	+	+	+	+
app12	+	-	+	+	-
app13	+	-	+	-	-
app14	-	-	+	+	-
app15	-	-	+	-	-
app16	+	+	+	-	-
app17	+	-	+	-	-
app18	+	-	+	-	-
app19	-	-	+	+	-
app20	+	-	+	-	-
app21	+	-	+	+	+
app22	+	-	+	-	-
app23	+	-	+	-	-
app24	-	+	+	-	-
Total (+)	16	3	23	7	6
Pourcentage	67%	13%	96%	29%	25%

Analyse de tableau n°1

Après l'analyse que nous avons menée sur l'aspect matériel des copies individuelles en premier jet, nous avons remarqué que :

- Un taux de 67% de copies étaient bien organisées, ce qui indique un niveau de motivation et d'intérêt élevé des élèves envers l'activité.
- La grande majorité des copies présentent une lisibilité satisfaisante, à l'exception du travail de l'élève numéro 6.
- L'analyse de l'utilisation des majuscules révèle des difficultés significatives chez la majorité des élèves. On observe un manque de maîtrise des règles fondamentales :

- **Omission fréquente :** De nombreux élèves comme (appr 1, appr 2, appr 6...) omettent systématiquement la majuscule en début de paragraphe et pour les noms propres.
- **Usage inapproprié :** Inversement, d'autres élèves par exemple (appr 18, appr 19, appr 21, appr 1...) utilisent la majuscule de manière incorrecte, l'appliquant après une virgule ou au milieu d'une phrase, et omettant parfois son usage correct dans les contextes nécessaires.
- **Maîtrise partielle :** Cependant, une minorité d'élèves notamment les appr 11, appr 16, appr 24) démontre une bonne compréhension et une application correcte des règles d'utilisation de la majuscule.
- L'analyse de la ponctuation révèle une hétérogénéité des compétences. Si une minorité d'élèves (6 sur 24) parvient à ponctuer correctement ses écrits, la majorité présente des difficultés. Ces difficultés se manifestent soit par un usage inapproprié des signes tels que la virgule et le point (comme chez les apprenants 1, 10, 19), soit par une absence totale de certains signes (observée chez les apprenants 2, 6, 8, 10, 20), soulignant potentiellement une méconnaissance de leur fonction et de leur importance dans la communication écrite.
- Nous observons qu'il existe une majorité significative d'élèves (71%) qui ne structurent pas leurs textes en paragraphes, ce qui suggère une ignorance des règles fondamentales de la structuration d'un écrit.

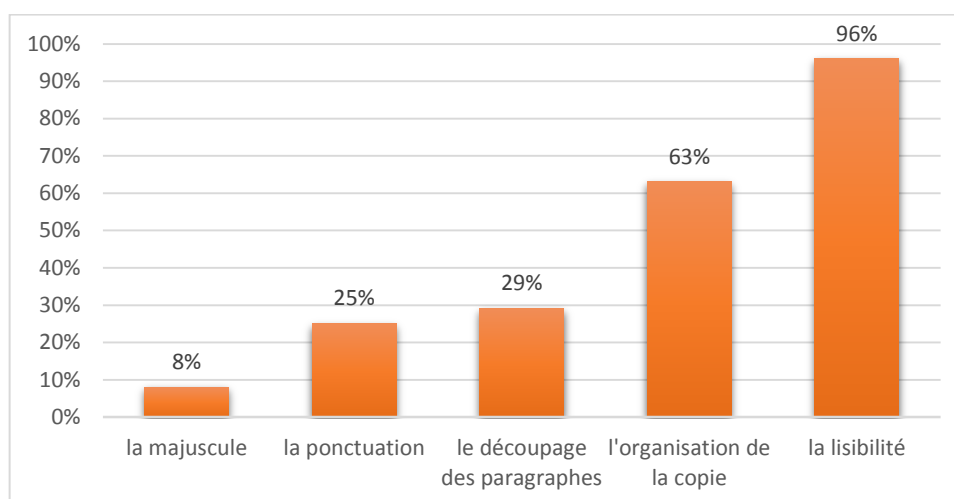


Figure N ° 1 : Aspect matériel

D'après les données présentées, nous observons que :

Une minorité d'élèves, ne dépassant pas 8 %, maîtrise l'utilisation de la majuscule.

Un taux de 25 % d'élèves maîtrise la ponctuation.

29 % des élèves ont découpé leurs textes.

Plus de la moitié des élèves, soit 63 %, ont organisé leurs copies.

La majorité des élèves, avec un taux de 96 %, ont des copies lisibles.

Tableau n°2 : Aspect Sémantique

Critères apprenant	Le type de texte	Lexique adéquat avec le sujet	La substitution lexicale et grammaticale
app1	+	+	-
app2	+	+	-
app3	+	+	-
app4	+	+	+
app5	+	+	-
app6	+	+	+
app7	+	+	+
app8	+	-	-
app9	+	-	-
app10	+	+	+
app11	+	+	-
app12	+	+	+
app13	+	-	-
app14	+	-	+
app15	+	+	+
app16	+	+	-
app17	+	-	-
app18	+	+	-
app19	+	-	-
app20	+	+	-
app21	+	+	-
app22	+	+	+
app23	+	+	-
app24	+	-	-
Total (+)	24	17	8
Pourcentage	100%	71%	33%

Analyse du tableau n°2

Dans ce deuxième tableau, nous avons analysé les productions des élèves d'un point de vue sémantique

L'interprétation des résultats notés sur le tableau ci-dessus indique que la majorité des élèves (71%) a utilisé un lexique approprié au texte narratif (conte), bien que souvent simple

et basique. L'élève 20 constitue une exception en employant un vocabulaire plus riche par exemple : (trompa, trésor, "belle-mère). Cependant, d'autres apprenants (notamment les élèves 8, 9, 13, 19) ont employé un vocabulaire restreint ou inadéquat au sujet. Notre analyse globale révèle donc un lexique généralement limité chez les élèves.

La majorité des élèves (67%) éprouve des difficultés avec la substitution lexicale et grammaticale. Ces procédés sont peu utilisés et souvent appliqués incorrectement (exemples : élèves 1, 23, 13). La substitution lexicale est particulièrement rare par rapport à la substitution grammaticale, indiquant une compréhension limitée de leur fonction dans le texte.

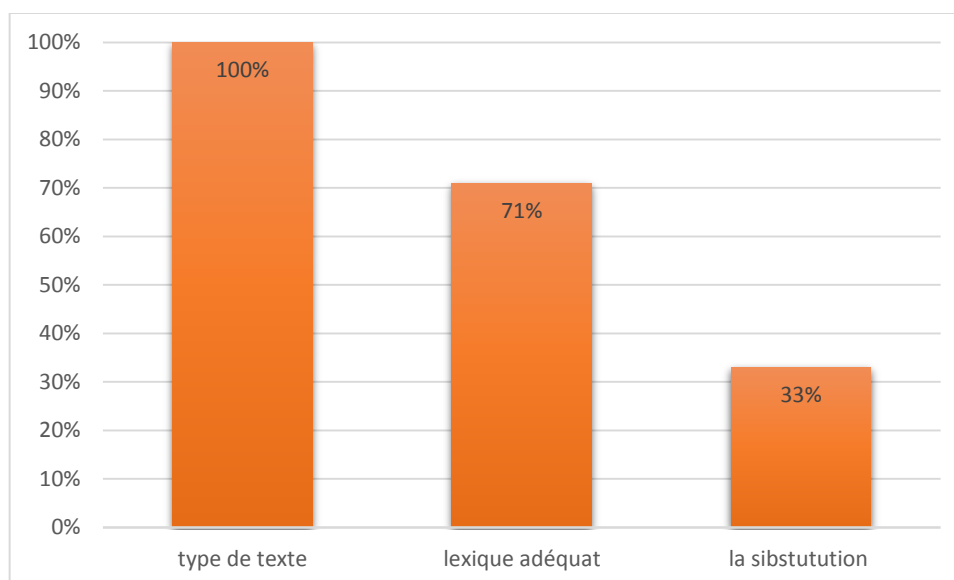


Figure N ° 2 : aspect Syntaxique

D'après les données présentées, nous observons que :

La totalité des élèves a respecté le type de texte.

La majorité des élèves, avec un taux de 71 %, a utilisé un lexique adéquat par rapport au sujet.

Un taux de 33 % d'élèves a utilisé des substitutions.

Tableau n°3 : Aspect morphosyntaxique

Critère apprenant	La correction de la langue	La conjugaison	L'orthographe grammaticale	La cohérence syntaxique	Respect du système temporel	Respect du système narratif
app1	-	-	-	-	-	-
app2	-	-	-	-	-	-
app3	-	-	-	+	+	+
app4	+	-	-	+	+	+
app5	-	-	-	-	-	+
app6	-	+	-	+	+	+
app7	-	-	-	-	-	+
app8	-	-	-	-	-	-

app9	-	-	-	-	-	+
app10	-	+	+	+	+	+
app11	-	-	-	-	-	+
app12	-	-	+	+	+	+
app13	-	-	-	-	+	+
app14	+	+	+	-	+	+
app15	-	-	+	-	+	+
app16	-	+	-	-	+	+
app17	-	-	-	-	+	+
app18	-	-	-	-	+	+
app19	-	-	-	-	-	+
app20	+	+	+	+	+	+
app21	+	-	-	-	-	+
app22	+	+	+	+	+	+
app23	-	-	-	-	-	+
app24	-	+	-	+	+	-
Total (+)	5	7	6	8	14	20
Pourcentage	21%	29%	25%	33%	58%	83%

Analyse du tableau n°3

Si une minorité d'élèves (représentée par les numéros 22, 20, 14) parvient à un niveau de correction linguistique satisfaisant, la majorité (79%) présente des faiblesses notables, particulièrement en ce qui concerne l'orthographe des mots moins habituels.

L'analyse des compétences en conjugaison verbale révèle des lacunes significatives chez une proportion importante d'apprenants (71%). Ces lacunes se manifestent par un non-respect du système temporel, avec une utilisation prédominante du présent de l'indicatif ou le maintien de l'infinitif comme l'indique l'exemple des productions des élèves (1, 2, 7, 23), ainsi que par des confusions temporelles (imparfait/passé simple) et des erreurs morphologiques (terminaisons), comme illustré par les élèves 4, 12, 15, 18. Une minorité d'apprenants (29%), dont les élèves 6, 10 et 22, démontre cependant une maîtrise satisfaisante de ces aspects.

Une majorité significative d'élèves (75%) présente des difficultés en orthographe grammaticale, manifestées par une variété d'erreurs concernant les articles (définis et indéfinis), les homophones, l'accord en genre et en nombre, et même des confusions entre le féminin et le masculin (comme illustré par "un maison", "ces parents", les confusions entre "est" et "et", "il" et "elle", et l'accord de "intelligent"). Seule une minorité d'élèves, au nombre de six, maîtrise correctement ces aspects de l'orthographe.

L'examen des productions révèle que 67% des élèves éprouvent des difficultés à assurer la cohérence textuelle. Ces difficultés se traduisent par des contradictions idéelles, une absence de progression thématique, des ruptures discursives et phrastiques, des énoncés

ambigus, et un défaut de connecteurs logiques entre les propositions (à l'instar de : "*elle abandonnera la sorcière dans la marmite, la famille parents les enfants dans la forêt*").

La grande majorité des élèves (83%) a démontré une bonne compréhension et un respect du schéma narratif. Néanmoins, les productions des élèves 1 et 2 se distinguent par l'absence de formule introduisant la suite des événements, tandis que d'autres n'ont pas inclus de clôture ou ont laissé leur récit inachevé.

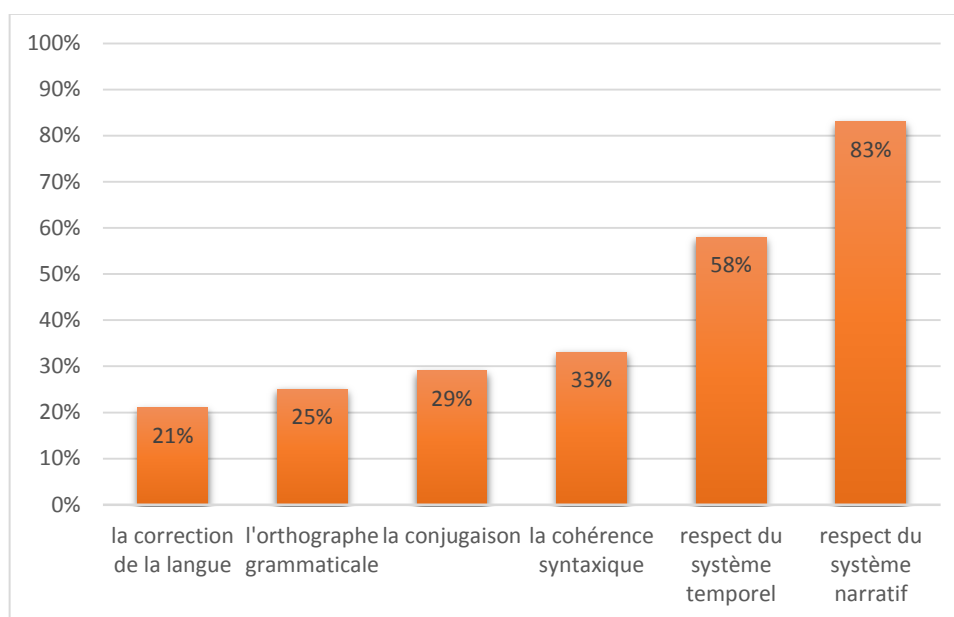


Figure N ° 3 : aspect morphosyntaxique

D'après les données présentées, nous observons que :

21 % des élèves utilisent une langue correcte avec moins d'erreurs.

Un taux de 25 % d'élèves a maîtrisé l'orthographe grammaticale.

29 % des élèves ont conjugué correctement leurs verbes.

33 % des textes sont cohérents.

La moitié des élèves, soit 58 %, a respecté le système temporel.

La majorité des élèves, avec un taux de 83 %, a respecté le système narratif.

1-3 Analyse des productions écrites collaboratives

Après l'analyse des productions issues du travail collaboratif, nous observons que :

L'aspect matériel est majoritairement respecté : les copies de tous les groupes sont lisibles, découpées et organisées, à l'exception de celle du groupe 4. De plus, l'usage des majuscules et de la ponctuation est maîtrisé et respecté par l'ensemble des groupes.

Concernant l'aspect sémantique, on constate une réussite globale : tous les groupes ont utilisé un lexique pertinent en relation avec le sujet et ont respecté le type de texte. Toutefois, l'utilisation de la substitution est limitée, indiquant une maîtrise perfectible.

L'aspect morphosyntaxique est respecté dans une grande proportion :

On observe trois niveaux de maîtrise de la correction de la langue : parfaite pour les groupes 1 et 5, partielle pour les groupes 2, 4 et 6, et globalement incorrecte pour le groupe 3.

L'ensemble des groupes a correctement conjugué les verbes en respectant le système temporel, contrairement au groupe 4 qui a commis des erreurs de conjugaison significatives.

On observe une différence significative dans le nombre d'erreurs grammaticales : les groupes 1, 3 et 5 en ont commis peu, tandis que les groupes 2, 4 et 6 en ont commis davantage.

L'analyse révèle que la cohérence textuelle a été assurée par tous les groupes, à l'exception du groupe 5 dont une contradiction interne nuit à la compréhension globale du texte.

L'ensemble des groupes a parfaitement respecté le système narratif, intégrant toutes les caractéristiques propres à ce type de texte.

1-4 L'analyse des productions écrites réalisées individuellement (Deuxième jet)

Tableau n°1 : Aspect matériel

Critère apprenant	Organisation de la copie	La majuscule	La lisibilité	Le découpage des paragraphes	La ponctuation
app1	+	-	+	-	-
app2	+	-	+	-	-
app3	+	-	+	+	+
app4	-	-	+	-	-
app5	-	-	+	+	+
app6	-	-	-	-	-
app7	+	-	+	-	+
app8	+	-	+	-	-
app9	-	-	+	-	+
app10	+	-	+	-	-
app11	+	+	+	+	+
app12	+	-	+	+	-
app13	+	-	+	-	-
app14	-	-	+	+	-
app15	-	-	+	-	-
app16	+	+	+	-	-
app17	+	-	+	-	-

app18	+	-	+	-	-
app19	-	-	+	+	-
app20	+	-	+	-	-
app21	+	-	+	+	+
app22	+	-	+	-	-
app23	+	-	+	-	-
app24	-	+	+	-	-
Total (+)	16	3	23	7	6
Pourcentage	67%	13%	96%	29%	25%

Analyse du tableau n°1

Après l’analyse que nous avons menée sur l'aspect matériel des copies individuelles en deuxième jet, nous avons remarqué que :

- L'organisation observée dans 83% des productions reflète l'engagement et l'intérêt des apprenants envers l'activité proposée.
- La plupart des copies sont faciles à lire, sauf celle de l'élève 6, et c'est toujours le cas.
- Un taux de 46% d'élèves (dont 22, 21 et 11) ayant respecté l'emploi de la majuscule ce qui indique que les apprenants ont tenu compte de nos recommandations et les ont mises en pratique.
- L'analyse révèle une amélioration globale dans le respect de la ponctuation par la majorité des élèves. Néanmoins, certains apprenants font exception comme c’est le cas des apprenants 24 et 19 qui présentent un usage incorrect des signes, et l'apprenant 2 qui n'a utilisé aucun signe de ponctuation.
- L'analyse révèle que 67% des apprenants ont respecté la convention du découpage en paragraphes. Néanmoins, 8 apprenants ont produit des textes sans segmentation en unités paragrahiques (exemple de l’apprenant 8 et 15).

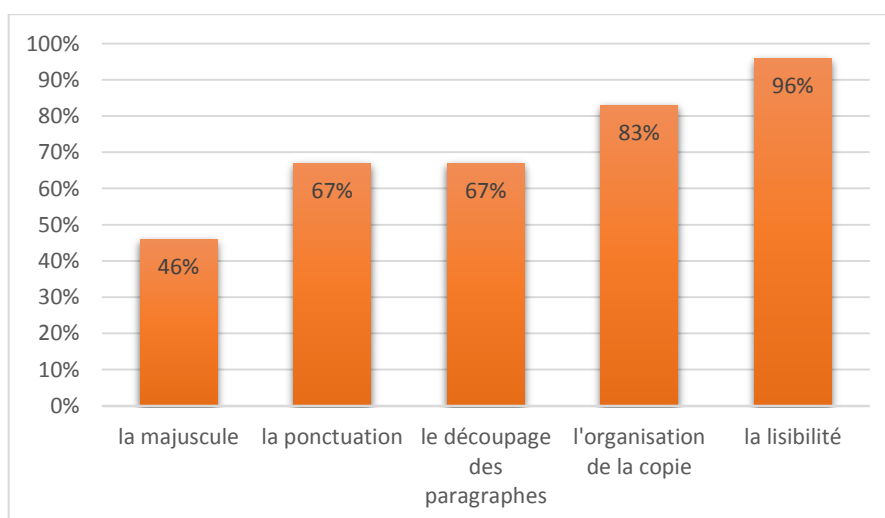


Figure N ° 4 : aspect matériel

D'après les données présentées, nous observons que :

Près de la moitié des élèves, avec un taux de 46 %, maîtrise l'utilisation de la majuscule.

Plus de la moitié, soit 67 %, maîtrise la ponctuation.

67 % des élèves ont découpé leurs textes.

La majorité des élèves, avec un taux de 83 %, a organisé ses copies.

La majorité des élèves, avec un taux de 96 %, a des copies lisibles.

Tableau n°2 : Aspect Sémantique

II. Aspect sémantique

Critères apprenant	Le type de texte	Lexique adéquat avec le sujet	La substitution lexicale et grammaticale
app1	+	+	-
app2	+	+	-
app3	+	+	-
app4	+	+	+
app5	+	+	-
app6	+	+	+
app7	+	+	+
app8	+	-	-
app9	+	-	-
app10	+	+	+
app11	+	+	-
app12	+	+	+
app13	+	-	-
app14	+	-	+
app15	+	+	+
app16	+	+	-
app17	+	-	-
app18	+	+	-
app19	+	-	-
app20	+	+	-
app21	+	+	-
app22	+	+	+
app23	+	+	-
app24	+	-	-
Total (+)	24	17	8
Pourcentage	100%	71%	33%

Analyse du tableau n°2

Dans ce deuxième tableau, nous avons analysé les productions des élèves d'un point de vue sémantique

- L'analyse révèle que la totalité des apprenants a mobilisé un lexique adéquat au texte narratif (conte), caractérisé cependant par sa simplicité et ses limites. Trois apprenants (12, 20 et 22) ont néanmoins dépassé le vocabulaire fourni, enrichissant leurs productions avec de nouveaux termes, bien que ceux-ci aient parfois présenté des erreurs orthographiques.
- On observe que 88% des élèves ont eu recours à la substitution lexicale et grammaticale, bien que son application ait parfois été inadéquate ou erronée, avec une prédominance des substituts grammaticaux. Cependant, les productions de trois apprenants (1, 24 et 10) se distinguent par des répétitions et une absence notable de ces mécanismes de substitution.

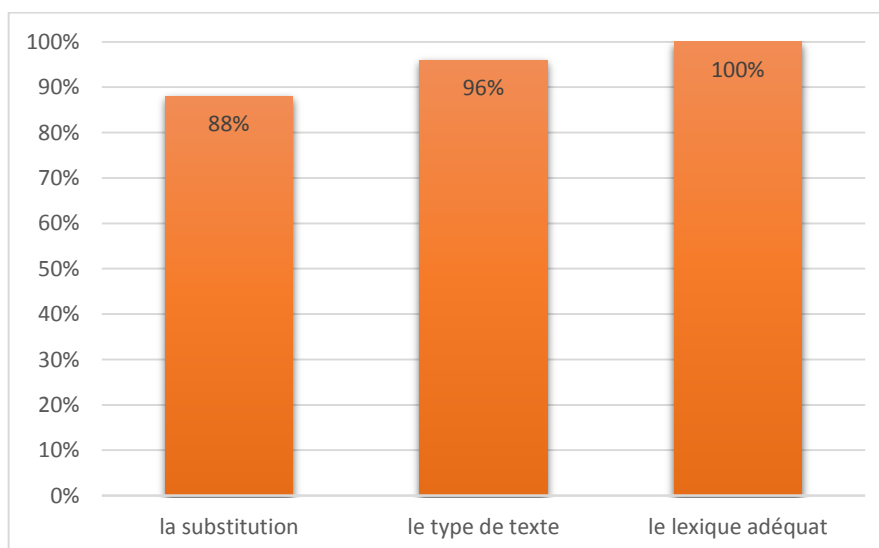


Figure N °5 : aspect Syntaxique

D'après les données présentées, nous observons que :

Un taux de 88 % d'élèves a utilisé des substitutions.

La majorité des élèves a respecté le type de texte, avec un taux de 96 %.

La totalité des élèves a utilisé un lexique adéquat par rapport au sujet.

Tableau n°3 : Aspect morphosyntaxique

Critère apprenant	La correction de la langue	La conjugaison	L'orthographe grammaticale	La cohérence syntaxique	Respect de système temporel	Respect de système narratif
app1	-	-	-	-	-	-
app2	-	-	-	-	-	-
app3	-	-	-	+	+	+
app4	+	-	-	+	+	+
app5	-	-	-	-	-	+
app6	-	+	-	+	+	+
app7	-	-	-	-	-	+
app8	-	-	-	-	-	-
app9	-	-	-	-	-	+
app10	-	+	+	+	+	+
app11	-	-	-	-	-	+
app12	-	-	+	+	+	+
app13	-	-	-	-	+	+
app14	+	+	+	-	+	+
app15	-	-	+	-	+	+
app16	-	+	-	-	+	+
app17	-	-	-	-	+	+
app18	-	-	-	-	+	+
app19	-	-	-	-	-	+
app20	+	+	+	+	+	+
app21	+	-	-	-	-	+
app22	+	+	+	+	+	+
app23	-	-	-	-	-	+
app24	-	+	-	+	+	-
Total (+)	5	7	6	8	14	20
Pourcentage	21%	29%	25%	33%	58%	83%

Analyse du tableau n°3

On observe que la majorité des élèves ont rédigé des textes globalement corrects contenant peu d'erreurs. Néanmoins, certains apprenants font exception, à l'instar de l'apprenant 2 ("*maizo*", "*feme*") et de l'apprenant 8 ("*peufre*", "*soicier*", "*enfout*"), qui ont commis des fautes plus importantes.

La majorité des élèves (22 sur 24) ont respecté l'usage temporel dans le texte narratif. Parmi eux, 16 ont conjugué correctement les verbes à l'imparfait et au passé simple, conformément à la consigne. Néanmoins, 6 élèves ont éprouvé des difficultés de conjugaison, notamment une confusion entre ces deux temps du passé et des erreurs morphologiques (exemple : élève 2 - "*ils regarda*", "*trouva*"). De plus, 2 élèves (élèves 1 et 22) n'ont pas suivi le système temporel narratif, optant pour le présent de l'indicatif ("*sauve*", "*trouvons*", "*sont*").

Les apprenants soumis au test, représentant un taux de (79%) ont démontré une bonne maîtrise des règles grammaticales satisfaisantes, produisant un nombre réduit d'erreurs concernant les déterminants, le genre et le nombre.

La majorité des écrits (71%) des productions écrites présentent une cohérence syntaxique globalement satisfaisante. Néanmoins, 29% des écrits se caractérisent par un manque de cohérence, attribuable à un défaut d'articulation des idées et à l'absence de logiques cas d'élèves (élèves 24, 14, 11).

La structure narrative a été respectée par tous les apprenants à l'exception des élèves 9 et 21, qui n'ont pas introduit la situation finale avec une formule de clôture appropriée et ont parfois confondu les formules d'ouverture avec celles introduisant la suite des événements.

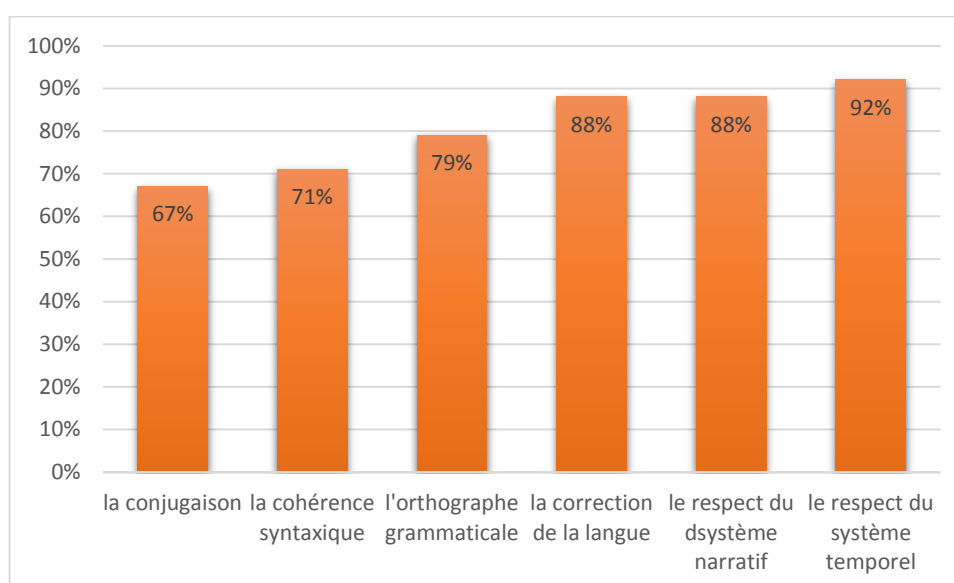


Figure N ° 6 : aspect morphosyntaxique

D'après les données présentées, nous observons que :

Un taux de 67 % d'élèves a conjugué correctement ses verbes.

71 % des textes sont cohérents.

Un taux de 79 % d'élèves a maîtrisé l'orthographe grammaticale.

88 % des élèves utilisent une langue correcte avec moins d'erreurs.

La majorité des élèves, avec un taux de 88 %, a respecté le système narratif.

La majorité des élèves, avec un taux de 92 %, a respecté le système temporel.

2 Comparaison des productions écrites réalisés individuellement avant et après un travail de groupe

L'analyse comparative des productions écrites individuelles, réalisées à deux moments distincts (avant et après un travail de groupe), révèle une tendance claire : les productions

réalisées après le travail de groupe sont généralement mieux structurées et organisées que celles produites avant.

D'un point de vue matériel, les textes produits en deuxième jet se distinguent par une présentation plus soignée et une structure améliorée par rapport aux premiers jets. On observe une amélioration significative de l'utilisation de la ponctuation dans les deuxièmes jets. De même, le découpage en paragraphes est plus maîtrisé en deuxième jet, avec 67% des élèves utilisant l'alinéa au début de chaque paragraphe. Concernant l'emploi des majuscules, l'évolution est moins marquée, puisque seulement 46% des élèves parviennent à les utiliser de manière acceptable dans leurs textes finaux.

Du point de vue sémantique, on observe que les deux textes en premier jet et deuxième jet montrent clairement que les élèves respectent le type de texte (narratif) et emploient un lexique adéquat (quoique simple). L'amélioration la plus marquée lors de la réécriture concerne la substitution lexicale et grammaticale, qui connaît une progression de 54%.

Du point de vue morphosyntaxique, on observe que les écrits du deuxième jet sont significativement plus corrects (amélioration de 67%). Le système temporel est respecté par une majorité écrasante des élèves (92%) dans ces versions révisées. La conjugaison, quant à elle, progresse de manière plus limitée (38%). On constate une amélioration substantielle de la correction grammaticale (54%) lors du passage au deuxième jet. Le système narratif est resté majoritairement stable, avec une légère progression de 9%. Enfin, la cohérence syntaxique s'est améliorée de 38%, un gain probablement lié à une meilleure utilisation des substituts et au maintien du système temporel.

Après l'étude comparative qu'on a faite entre les écrits réalisés individuellement avant et après une expérience de travail en groupe, les résultats révèlent un écart remarquable. Ce constat suggère que la collaboration offre aux élèves un moyen efficace de résoudre les problèmes rencontrés lors de la rédaction et d'améliorer la qualité de leurs textes en corrigeant leurs erreurs.

En conclusion, il apparaît clairement que le travail collaboratif a un impact positif sur l'autonomie de l'apprenant et contribue significativement à l'amélioration de ses compétences rédactionnelles, linguistiques et communicatives. Cette méthode pédagogique pratique, dont l'efficacité est soulignée par la citation de Gaijssion Jocelyne : « *Les élèves forts ne perdent rien à travailler avec des élèves faibles, et que les élèves faibles gagnent en collaborant avec des élèves avancés* ». (Gaijssion, 1995)

Partant de ces propos, nous pouvons dire que le dispositif adopté dans ce travail a été rentable et à contribuer à faciliter le processus d'enseignement/apprentissage.

Dans cette partie pratique, nous avons opté pour une analyse concentrée sur les productions écrites d'élèves de 2^{ème} année moyenne. En comparant leurs travaux individuels initiaux avec ceux réalisés après une phase de travail collaboratif, nous avons pu vérifier nos hypothèses concernant l'impact de cette méthode sur leur autonomie en production écrite. Les résultats obtenus démontrent clairement que le travail collaboratif est un dispositif efficace pour favoriser le progrès des élèves, notamment ceux ayant des difficultés à l'écrit, en production de l'écrit.

Conclusion générale

Conclusion générale

La présente recherche inscrite dans le domaine de la didactique de l'écrit en français langue étrangère a consisté à vérifier l'impact du travail collaboratif, appréhendé à travers le cadre théorique de la Zone Proximale du Développement (ZPD), pour induire un développement de l'autonomie chez les apprenants de deuxième année moyenne en contexte algérien.

Afin de répondre à notre problématique : « Dans quelle mesure la mise en œuvre de dispositifs de travail collaboratif, conçus selon les principes de la Zone Proximale du Développement, favorise-t-elle le développement de l'autonomie chez l'apprenant ? » et vérifier nos hypothèses nous avons opté pour une méthode expérimentale de nature analytique et comparative qui été fait au sein de CEM Les Dix Martyres à Bordj Bou Arreridj, avec les apprenants de deuxième année moyenne. Notre protocole expérimental a été subdivisé en un pré-test suivi d'une séance de préparation à l'écrit puis de la collecte des productions écrites, organisé en trois phases distinctes : une production initiale individuelle, une production collaborative, et enfin une production terminale individuelle. L'analyse comparative des corpus textuels recueillis a permis d'évaluer l'impact du dispositif pédagogique collaboratif sur l'évolution des compétences scripturales des apprenants.

D'après l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus nous sommes arrivées à confirmer nos deux hypothèses. Le soutien pédagogique spécifiquement conçu et mis en œuvre au sein des activités collaboratives, en adéquation avec les principes fondamentaux de la ZPD, a exercé une influence positive et significative sur le parcours des apprenants vers une autonomie accrue dans la réalisation de tâches scripturales complexes. Parallèlement, l'intégration de séquences réflexives à visée métacognitive au sein de ces mêmes activités collaboratives semble avoir favorisé le développement de compétences d'autorégulation chez les apprenants, contribuant de manière substantielle au renforcement de leur autonomie d'apprentissage. Au regard de ces constats, les objectifs initiaux de cette recherche, visant à établir l'efficacité du travail collaboratif étayé par la ZPD dans la promotion de l'autonomie en production écrite, apparaissent avoir été atteints de manière probante.

Néanmoins, il convient de souligner que le déroulement de cette étude n'a pas été exempt de certaines contraintes. La gestion des dynamiques interindividuelles au sein des groupes collaboratifs et l'hétérogénéité des niveaux de compétence des apprenants ont parfois nécessité une adaptation continue et rigoureuse de l'étayage didactique. De surcroît, l'évaluation précise de l'impact spécifique des séquences métacognitives sur le développement de l'autonomie a représenté un défi méthodologique notable.

Conclusion générale

Enfin, nous pouvons dire que le travail collaboratif a un grand impact sur le développement de l'aspect cognitif et l'autonomie de l'apprenant.

En espérons que notre travail ne soit qu'un point de départ à d'autres futures recherche incluant d'autres dispositifs pédagogiques tels l'apprentissage collaboratif via les plateformes numériques en Algérie.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

- ALARCON, M. H. (2001, décembre). *Universidad de Veracruz*. Consulté le Mars 12, 2025, sur « proposition insctructionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz : https://www.uv.mx/cpue/colped/N_36/B%20Hernandez%20Alarcon%20Proposition.pdf
- André, J. (1999). Différenciation ou confirmation différenciée. *Spirale. Revue de recherches en éducation*(3), pp. 69-76. Consulté le 04 28, 2025, sur https://www.persee.fr/issue/spira_0994-3722_1999_hos_3_1
- Approche par compétence* . (2015). Récupéré sur Encyclopédie de l'enseignement supérieur: www.wikifage.org/index.php.
- Bera, E. (2014). *Travail de groupe dans l'apprentissage du FLE au secondaire: technique et enjeux*. Université d'EL-Oued.
- Bereiter, & Scardamalia. (1987). *the psychology of written composition*.
- Bernicot, J. (2005). Le développement pragmatique chez l'enfant. *Vie social*. Consulté le Mai 06, 2025, sur <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2013-3-page-73.htm#no6>
- Bronckart, J.-P. (2022). *Activité langagière, textes et discours: Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Brossard, M., & Veyrunes, P. (2020). L'enseignement dans la ZPD: concepts et implications. *HAL : Hyper Article en Ligne*. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2013-3-page-73.htm#no6>
- Castells, M. (2000). *The Network Society: The Information Age* (éd. Deu, Vol. 1). (willy, Éd.) Cambrege: Blackwell publishers.
- Charaudeau, P. (2019). *La grammaire du sens et de l'expression*. Lambert-Lucas.
- Charifi, H., & Khebibch, R. (2018). *L'apport du travail du groupe en expression écrite*. Université :Mohhamed El Bachir EL Ibrahim.
- CHEKOUR, M. L.-I. (2015, Février). L'évolution des théories de l'apprentissage à l'ère du numérique. *EpiNet*(171). Consulté le 05 05, 2025, sur <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1502b.htm>
- Claudette, C., & Patricia, M. R. (1999). *La production écrite*. Cle International .
- Claudette, O. B. (2000, Décembre 13). *Les écritures d'invention*. Récupéré sur Académie de Versailles: https://lettres.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Conference_de_Claudette_Oriol.pdf
- COGIS, D., & ROSEN, E. (2001). *La production écrite*. Paris: Hachette Education.
- Collins, A., & Gentner, D. (1980). *A framework for a cognitive theory of writing*. (D. L. writing, Éd.) Lawrence Erlbaum Associates.
- Cornaire, & Raymaond. (1999). *LAproduction écrite*.

Références bibliographiques

- Cuq Isabelle, G. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (éd. 4e). Presses universitaires de Grenoble.
- CUQ, J. P. (2003). Dictionnaire de didactique de FLE. 78-79. (C. international, Éd.) Paris.
- DAMON, W. (1984). "Peer education: The untapped potential". *Journal of Applied Developmental Psychology*, pp. 331-343.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. (T. B. development, Éd.) NEW YORK: John Wiley & Sons.
- Délégation Académique au Numérique Éducatif de Créteil. (2007, Mars 5). Consulté le Avril 23, 2025, sur Académie de créteil: <https://www.ac-creteil.fr/>
- Dellenbourg, p. (1999). *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. (P. Dellenbourg, Éd.) oxford, Pay Bas: emerald.
- Dictionnaire français*. (s.d.). Consulté le AVRIL 21, 2025, sur Linternaute.com: <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/>
- Doise, W. e. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
- Ellis, R. (2003). ask-based Language Learning and Teaching. *Oxford University Press. Encyclopédie de l'enseignement supérieur*. Consulté le 03 12, 2025, sur www.wikifage.org/index.php/Approche_par_compétence
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (éd. 4 e). SAGE Publications.
- Gérard, D. V. (2006). *UN projet pour enseigner le travail en groupe*. paris: Delagrave.
- Giasson, J. (1995). *la lecture : de la théorie a la pratique*. montreal : De BOECK.
- Havighurst, R. (1953). *Humain developement and education*. Longman,GreenandCo.
- Jodin, J. P. (2001, Mai). Règle de vie et coopération. *Vie pédagogique*(119). Consulté le Avril 03, 2025, sur http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/119/vp119_28
- LACHAPELLE, C. (2009, Novembre). *LES CROYANCES DE FUTURS ENSEIGNANTS, À L'ORDRE PRIMAIRE*,. Canada. Consulté le 05 01, 2025, sur <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1704/1/030133120.pdf>
- Larousse. (1987). 205. Paris: Larousse.
- Larousse. (1987). 06.
- Larousse. (1987). Dictionnaire Larousse. 319.
- Merieu, P. (1984). *Outil pour apprendre en groupe*. Chronique sociale.
- Messenger et Vergereau, J. B. (2018). Quels effets de l'étayage de l'enseignant sur la dévolution du. DUMAS (Dépôt Universitaire de Mémoires Après Soutenance). Récupéré sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01823615>
- Nationale, M. d. (2018). Guide d'utilisation du Manuel de Français 2ème année moyenne. (Onps, Éd.) Consulté le Mars 19, 2025, sur Onps:

<https://www.education.gov.dz/fr/ressources/programmes-denseignement-et-manuels-scolaires/>.

- Panitz, T. (1999). Cooperative versus collaborative learning : A comparison of two concepts which will help us understand underlying nature of interactive learning. *Panitz T. Cooperative versus collaborative learning : A comparison of two concepts which will help us understand underlying nature of interactive learning. U S Department of Education (ERIC # ED 448443), 1999.*
- Plane, p. (2004). *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*. Paris: ENS Éditions.
- Robert, J.-P. (2007). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. 2, 32. (OPHRYS, Éd.)
- Sahli kaim, N. (2018). les ateliers de l'écriture: le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel. 133. Algérie. Récupéré sur [file:///C:/Users/bibinfo/Downloads/THESE%20DEFINITIVE%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/bibinfo/Downloads/THESE%20DEFINITIVE%20(4).pdf)
- Said, R. (2015). L'exploitation des ateliers d'écriture pour l'amélioration de la compétence rédactionnelle en FLE, Didactique des langues culture.
- Terwagne, & Godenir. (1992). *L'écriture en classe de langue*.
- Vygotski. (1987). *MInde and Society : The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotski?L.S. (1962). *Thought and language*. NEW YORK: Wiley.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). Comprendre les énoncés et les consignes. *Canopé-CRDP de l'Aisne*. Consulté le 03 29, 2025, sur Canopé-CRDP de l'Aisne

Annexes

Annexe 01: pré test

(et) Jadis, un trè belle fille, un brave homme qui
~~viva~~ vila dans un pays ^{Cendrillon.} (l'arinta) l'arintain, une belle
 maison.

Un jour, le roi décida de faire une belle
 bal, (~~un jour~~ ~~vais~~ ~~à~~ ~~l'arinta~~) ^{de faire} un jour ~~Cendrillon~~
 vais à la bal, Il organise a un bal et invite a
 tous les nobles du royaume. A l'ors, trahdis,
 que les deux jeunes filles et leur mère se
 rendent au château, la maraine fée de
 Cendrillon transforme une citrouille en un
 élégant carrosse et quatre souris en chaux
 blanches. Elle habille jeune fille avec un ballé
 robe princesse tombe immédiatement amoureux
 de la belle incambré, mais Cendrillon, entendant
 amours de la belle mes Cendrillon, entendant les 12
 coups de minuit, sans la fuir. elle perd un chausse
 à Cendrillon sans la fuir.
 Depuis ce jour, Cendrillon et le prince recurent
 heureux.

Annexe 02 : pré test

Cendrillon

Il y a bien longtemps, dans un pays très lointin, ~~il~~ ^{dit} ~~la~~ ^{elle}

vit, une jeune fille nommée Cendrillon, Elle habitait ^h

de une belle maison. ^{dans}

un jour, le roi du pays décida ^{de} marier son fils, mais

Cendrillon, ~~entendit~~ ^{dit} les 12 coups de minuit, ~~il~~ ^{en} ~~suiv~~ ^{suivit}

~~Dans sa~~ ^{Au moment de} suite, elle perdit ^{et} une chaussure, le prince l'emmena
au palais et la présenta à son père.

A partir de ce jour, ~~la~~ Cendrillon devint ^{de} princesse ^{de}

marie ^{le} ~~prince~~ ^{prince}, ~~il~~ ^{ent} ~~la~~ ^{maison} ~~mis~~ ^{sa} ~~ent~~ ^{maison}

Annexe 03 : pré test

Hensel et Gretel

Il y a bien long temps, dans la forêt ~~une~~ un fuchron qui vivait et sa
avait avec

femme dans un petit maison et ses enfants Hensel et Gretel.
e e H

un jour, le fuchron devint très propre et decida laisser sa enfants dans
la forêt H

la forêt. Tant a coup Hensel et Gretel trouver un maison de pain. Ils entrer
trouvered entree

dans la maison et trouva une sorciere qui veuc manger. Gretel decida
trouvered veulut

preparer un nourriture et la sorciere mang a Hensel Hensel. Gretel vue
la nourriture quand

Hensel est mort voir et retourner par a sa parent.
retourna vers ses

~~C'est~~ A partir de ce jour, Gretel continuer sa vie normale.
continua

Annexe 04 :

Hansel et Gretel

Il y a bien longtemps dans une forêt un luchon et sa

femelle (dans) un petit maison et ses enfant Hansel et Gretel.

Un jour, le luchon devena très propre et déda les enfants

sa enfants dans la forêt, faut à coup Hansel et Gretel trouvé

une maison de pain ou chocolati, ils entrèrent dans la maison et

trouvé une sorcier qui mange Gretel déda prez elle monte elle

et le sorcier mange Hansel et Gretel Dieu Hansel et mort et retour

par sa parents

fi Alors les deux enfants était une sa fa malheureuse

M. J.

Annexe 06 : Premier jet (travail individuelle)

Séquence n°01

Je rédige

Je rédige

Le Nom : Dali

Le Prénom : Dalia

La classe : 2ME

Situation d'intégration n°01

L'école de ton petit frère organise un concours du « Meilleur conte ».

Ton frère veut y participer, il a trouvé le conte de Hansel et Gretel dont la suite des événements et la situation finale ont été effacés. Il t'a demandé de l'aider à réécrire les parties qui manquent.

Rédige la suite de ce conte en tenant compte de ses caractéristiques.

Pour réussir ta production :

- Emploi un élément modificateur
- Conjugue tes verbes au temps qui convient (l'imparfait, passé simple)
- Utilise les compléments du nom et les adjectifs qualificatifs.
- Utilise le vocabulaire du merveilleux (personnage, objet...)
- Utilise des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux.
- Conclure par une formule de clôture.

Aide-toi du coffre à mots suivant :

Noms : parents, une femme, sœur, sorcière, four, forêt, bonbons, pièce d'or, chemin, Maison...

Verbes : abandonner, rencontrer, inviter, enfermer, vivre, manger, sauver...

Adjectifs : pauvre, petite, veille, méchante, courageux...

Hansel et Gretel

Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et ses deux enfants Hansel et Gretel.

Le bûcheron et sa femme

étaient dans la forêt et les soirées

trouvées à la maison des

bonbons et eut mangés les


Gretel qui était intelligente et s'enfuit

et rencontre la sorcière

dans la forêt.

Finalment, les enfants

se retrouvent heureusement.



Séquence n° 01

Je rédige

Situation d'intégration n° 01

L'école de ton petit frère organise un concours du « Meilleur conte ».

Ton frère veut y participer, il a trouvé le conte de Hansel et Gretel dont la suite des événements et la situation finale ont été effacés. Il t'a demandé de l'aider à réécrire les parties qui manquent.

Rédige la suite de ce conte en tenant compte de ses caractéristiques.

Pour réussir ta production :

- Emploie un élément modificateur
- Conjugue tes verbes au temps qui convient (l'imparfait, passé simple)
- Utilise les compléments du nom et les adjectifs qualificatifs.
- Utilise le vocabulaire du merveilleux (personnage, objet...).
- Utilise des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux.
- Conclure par une formule de clôture.

Aide-toi du coffre à mots suivant :

Noms : parents, une femme, sœur, sorcière, four, forêt, bonbons, pièce d'or, chemin, Maison...

Verbes : abandonner, rencontrer, inviter, enfermer, vivre, manger, sauver...

Adjectifs : pauvre, petite, veille, méchante, courageux...



Le Nom : Inas

Le Prénom : Farhat

La classe : R, M3



Hansel et Gretel

Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et ses deux enfants Hansel et Gretel.

Un jour, les parents de la Hansel et Gretel abandonnent dans la forêt ils dans chacun traivaient ils l'avantent une maison en pain d'épices il se



Annexe 08 : Premier jet (travail individuelle)

Séquence n°01

Je rédige

Situation d'intégration n°01

L'école de ton petit frère organise un concours du « Meilleur conte ». Ton frère veut y participer, il a trouvé le conte de Hansel et Gretel dont la suite des événements et la situation finale ont été effacées. Il t'a demandé de l'aider à réécrire les parties qui manquent.

Rédige la suite de ce conte en tenant compte de ses caractéristiques.

Pour réussir ta production :

- Emploi un élément modificateur
- Conjugue tes verbes au temps qui conviennent (l'imparfait, passé simple)
- Utilise les compléments du nom et les adjectifs qualificatifs.
- Utilise le vocabulaire du merveilleux (personnage, objet...).
- Utilise des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux.
- Conclure par une formule de clôture.

Aide-toi du coffre à mots suivant :

Noms : parents, une femme, sœur, sorcière, four, forêt, bonbons, pièce d'or, chemin, Maison...

Verbes : abandonner, rencontrer, inviter, enfermer, vivre, manger, sauver...

Adjectifs : pauvre, petite, veille, méchante, courageux...

Le Nom : Wistam

Le Prénom : Zoukani

La classe : 2 Ms 3

Je rédige


Hansel et Gretel

Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et ses deux enfants Hansel et Gretel.

Un jour, les deux enfants abandonnèrent des pain dans la forêt, mangèrent un
oiseau.

Il trouva une maison de pain d'épices,
soit un vil sorcière.

Enfin, Hansel et



Annexe 09 : Premier jet (travail individuelle)

séquence n°01

Je rédige

Le Nom : Bouchard

Le Prénom : Camille

La classe : 2e 3

Situation d'intégration n°01

L'école de ton petit frère organise un concours du « Meilleur conte ».

Ton frère veut y participer, il a trouvé le conte de Hansel et Gretel dont la suite des événements et la situation finale ont été effacés. Il t'a demandé de l'aider à réécrire les parties qui manquent.

Rédige la suite de ce conte en tenant compte de ses caractéristiques.

Pour réussir ta production :


- Emploi un élément modificateur
- Conjugue tes verbes au temps qui convient (l'imparfait, passé simple)
- Utilise les compléments du nom et les adjectifs qualificatifs.
- Utilise le vocabulaire du merveilleux (personnage, objet...)
- Utilise des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux.
- Conclure par une formule de clôture.

Aide-toi du coffre à mots suivant :

Noms : parents, une femme, sœur, sorcière, four, forêt, bonbons, pièce d'or,
chemin, Maison...

Verbes : abandonner, rencontrer, inviter, enfermer, vivre, manger, sauver...

Adjectifs : pauvre, pitite, vieille, méchante, courageux...



Je rédige

Hansel et Gretel



Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et ses deux enfants Hansel et Gretel


Un jour, les deux enfants mangèrent

Maisons de bonbons toutes

S.C.

P.



Finalment, les deux enfants puis

se ~~de~~ pièce d'or, pour finalement

devenir riches.

C. g.

Annexe 10 : Premier jet (travail individuelle)

Annexe 11 : Premier jet (travail individuelle)

Séquence n°01

Je rédige

Le Nom : LoAM AR A
 Le Prénom : Loamy
 La classe : 3 P 2

Situation d'intégration n°01

L'école de ton petit frère organise un concours du « Meilleur conte ». Ton frère veut y participer, il a trouvé le conte de Hansel et Gretel dont la suite des événements et la situation finale ont été effacés. Il t'a demandé de l'aider à réécrire les parties qui manquent.

Rédige la suite de ce conte en tenant compte de ses caractéristiques.

Pour réussir ta production :

- Emploi un élément modificateur
- Conjugue tes verbes au temps qui conviennent (l'imparfait, passé simple)
- Utilise les compléments du nom et les adjectifs qualificatifs.
- Utilise le vocabulaire du merveilleux (personnage, objet...)
- Utilise des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux.
- Conclure par une formule de clôture.

Aide-toi du coffre à mots suivant :

Noms : parents, une femme, sœur, sorcière, four, forêt, bonbons, pièce d'or,
 chemin, Maison...
Verbes : abandonner, rencontrer, inviter, enfermer, vivre, manger, sauver...
Adjectifs : pauvre, petite, vieille, méchante, courageux...



Hansel et Gretel

Il y a bien longtemps, tout pres d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et ses deux enfants Hansel et Gretel

--- un jour leurs parents décidèrent de les abandonner dans la forêt

mais ils trouvant le chemin

Alors ces derniers se retrouvèrent une deuxième fois et les enfants se perdent

Ils arrivent de nuit une maison faite en pain d'épice et en mangeant c'était la maison de la sorcière qui emprisonna Hansel dans une cage Gretel demanda à la sorcière de lui montrer comment alimenter le four

Gretel en profita pour la pousser le four Gretel sauva Hansel.



Séquence n°01

Je rédige

Je rédige

Situation d'intégration n°01

L'école de ton petit frère organise un concours du « Meilleur conte ».

Ton frère veut y participer, il a trouvé le conte de Hansel et Gretel dont la suite des événements et la situation finale ont été effacés. Il t'a demandé de l'aider à réécrire les parties qui manquent.

Rédige la suite de ce conte en tenant compte de ses caractéristiques.

Pour réussir ta production...

- Emploi un élément modificateur
- Conjugue tes verbes au temps qui conviennent (l'imparfait, passé simple)
- Utilise les compléments du nom et les adjectifs qualificatifs.
- Utilise le vocabulaire du merveilleux (personnage, objet...)
- Utilise des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux.
- Conclure par une formule de clôture.

Aide-toi du coffre à mots suivant :

Noms : parents, une femme, sœur, sorcière, four, forêt, bonbons, pièce d'or, chemin, Maison...

Verbes : abandonner, rencontrer, inviter, enfermer, vivre, manger, sauver...

Adjectifs : pauvre, petite, veille, méchante, courageux...

Le Nom : Belmerabet

Le Prénom : Farah

La classe (4^e2) 3MSA


Hansel et Gretel

Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et ses deux enfants Hansel et Gretel

Un jour, les parents abandonnèrent le deux enfants dans la forêt. Ils marchèrent un moment pendant qu'ils s'occupaient de trouver une sorcière et manger.

Hansel se cache dans un cage mes sur un arbre intelligent et saurait mentir.

Finalement Hansel et Gretel réussirent à être heureux.



Annexe 12 : Premier jet (travail individuelle)

Séquence n° 01

Je rédige

Le Nom : Sirène
 Le Prénom : Diallo
 La classe : 2 U3

Situation d'intégration n° 01

L'école de ton petit frère organise un concours du « Meilleur conte ». Ton frère veut y participer, il a trouvé le conte de Hansel et Gretel dont la suite des événements et la situation finale ont été effacés. Il t'a demandé de l'aider à réécrire les parties qui manquent.

Rédige la suite de ce conte en tenant compte de ses caractéristiques.

- Pour réussir ta production :
- Emploi un élément modificateur
 - Conjugue tes verbes au temps qui conviennent (l'imparfait, passé simple)
 - Utilise les compléments du nom et les adjectifs qualificatifs.
 - Utilise le vocabulaire du merveilleux (personnage, objet...)
 - Utilise des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux.
 - Conclure par une formule de clôture.
- Aide-toi du coffre à mots suivant :

Noms : parents, une femme, sœur, sorcière, four, forêt, bonbons, pièce d'or,
 chemin, Maison...
Verbes : abandonner, rencontrer, inviter, enfermer, vivre, manger, sauver...
Adjectifs : pauvre, petite, veille, méchante, courageux...



Hansel et Gretel

Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et ses deux enfants Hansel et Gretel.

Un jour, ses parents de la Hansel et Gretel abandonnent dans la forêt, ils ils dans sa chambre trouvaient, ils trouvent une maison en pain d'épices, ils se trouvent la sorcière elle avait la robe, mais dans la forêt trouvait dans la maison se jour, trouva dans la maison se jour.



Annexe 13 : Premier jet (travail individuelle)

séquence n° 01

Je rédige

Le Nom : Alexis
 Le Prénom : guendou'z
 La classe : 3M2

Situation d'intégration n° 01

L'école de ton petit frère organise un concours du « Meilleur conte ».

Ton frère veut y participer, il a trouvé le conte de Hansel et Gretel dont la suite des événements et la situation finale ont été effacés. Il t'a demandé de l'aider à réécrire les parties qui manquent.

Rédige la suite de ce conte en tenant compte de ses caractéristiques.

Pour réussir ta production :

- Emploi un élément modificateur
- Conjugue tes verbes au temps qui conviennent (l'imparfait, passé simple)
- Utilise les compléments du nom et les adjectifs qualificatifs.
- Utilise le vocabulaire du merveilleux (personnage, objet...)
- Utilise des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux.
- Conclure par une formule de clôture.

Aide-toi du coffre à mots suivant :

Noms : parents, une femme, sœur, sorcière, four, forêt, bonbons, pièce d'or, chemin, Maison...
Verbes : abandonner, rencontrer, inviter, enfermer, vivre, manger, sauver...
Adjectifs : pauvre, petite, veille, méchante, courageux...



Hansel et Gretel

Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et ses deux enfants Hansel et Gretel

un matin, les parents de Hansel et Gretel ont décidé de laisser leurs enfants aller seuls dans la forêt. Soudain, ils ont trouvé une maison de pain d'épice. La sorcière a ouvert la porte et a méchamment capturé Hansel et Gretel dans une cage en fer.
Après quelques jours, la sorcière a mangé Hansel.
Gretel était intelligente, elle a fabriqué une poupée en bois et l'a cachée dans la cheminée et sa sœur et elle est entrée dans une chambre



et prit la poupée en bois.
Enfin, finalement, les enfants et les parents sont revenus riches et heureux.

Annexe 15 : travail collaboratif

Séquence n°01

Je rédige


Sit. 01

Situation d'intégration n°01

Le Nom : _____

Le Prénom : _____

La classe : _____



Hansel et Gretel

Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et ses deux enfants Hansel et Gretel.

Rédige la suite de ce conte en tenant compte de ses caractéristiques.

Pour réussir ta production :

- Emploi un élément modificateur
- Conjugue tes verbes au temps qui conviennent (l'imparfait, passé simple)
- Utilise les compléments du nom et les adjectifs qualificatifs
- Utilise le vocabulaire du merveilleux (per sonnage, objet...)
- Utilise des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux.
- Conclure par une formule de clôture.

Aide-toi du coffre à mots suivant :


Noms : parents, une femme, sœur, sorcière, four, forêt, bonbons, pièce d'or, chemin, Maison....

Verbes : abandonner, rencontrer, inviter, enfermer, vivre, manger, sauver...

Adjectifs : pauvre, petite, veillé, méchante, cour ageux...

Je rédige

Un jour, les parents disent abandonnerent ses enfants dans la forêt. Hansel et Gretel traversèrent une maison de pain d'épice. La méchante sorcière avait la cage et Gretel prépara les repas pour son frère. Soudain, Gretel était intelligente. Elle abandonna la sorcière dans la maternité et sauva Hansel et prit la nièce d'or. En finalement, les enfants et ses parents vécurent riches.



Annexe 16 : travail collaboratif

Équence n°01

Situation d'intégration n°01 G.02

L'école de ton petit frère organise un concours du « Meilleur conte ».

Ton frère veut y participer, il a trouvé le conte de Hansel et Gretel dont la suite des événements et la situation finale ont été effacés. Il t'a demandé de l'aider à réécrire les parties qui manquent.

Réécris la suite de ce conte en tenant compte de ses caractéristiques.

Pour réussir ta production :

- Emploi un élément modificateur
- Conjugue tes verbes au temps qui conviennent (l'imparfait, passé simple)
- Utilise les compléments du nom et les adjectifs qualificatifs.
- Utilise le vocabulaire du merveilleux (personnage, objet...)
- Utilise des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux.
- Conclure par une formule de clôture.

Aide-toi du coffre à mots suivant :

Noms : parents, une femme, sœur, sorcière, four, forêt, bonbons, pièce d'or,
 Verbes : abandonner, rencontrer, inviter, enfermer, vivre, manger, sauver...
 Adjectifs : pauvre, petite, vieille, méchante, courageux...

Je rédige

Le Nom : _____
 Le Prénom : _____
 La classe : _____

Je rédige

Hansel et Gretel
 Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et ses deux enfants Hansel et Gretel.

Un jour, les deux parents abandonnèrent leurs enfants dans la forêt. Hansel et Gretel marchèrent dans la forêt et trouvèrent une maison de pain d'épices, les deux frères entrèrent dans la maison de la sorcière méchante. Elle prépara Hansel de la marmite mes Gretel il est intelligent qui passa la sorcière de la marmite et sauva Hansel.

finalment, les deux frères vécutent très heureux.

Annexe 17 : travail collaboratif

Je rédige

Le Nom : _____

Le Prénom : _____

La classe : _____

Situation d'intégration n°01

6.05

L'école de ton petit frère organise un concours du « Meilleur conte ».

Ton frère veut y participer, il a trouvé le conte de Hansel et Gretel dont la suite des événements et la situation finale ont été effacées. Il t'a demandé de l'aider à réécrire les parties qui manquent.

Rédige la suite de ce conte en tenant compte de ses caractéristiques.

Pour réussir ta production

- Emploi un élément modificateur
- Conjugue tes verbes au temps qui conviennent (l'imparfait, passé simple)
- Utilise les compléments du nom et les adjectifs qualificatifs.
- Utilise le vocabulaire du merveilleux (personnage, objet...)
- Utilise des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux.
- Conclure par une formule de clôture.

Aide-toi du coffre à mots suivant :

Noms : parents, une femme, sœur, sorcière, four, forêt, bonbons, pièce d'or, chemin, Maison...

Verbes : abandonner, rencontrer, inviter, enfermer, vivre, manger, sauver...

Adjectifs : pauvre, petite, vieille, méchante, courageux...

Je rédige

Hansel et Gretel

Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et ses deux enfants Hansel et Gretel.

Un jour, les parents abandonnèrent les deux enfants dans la forêt.

Scandin, après a long marché dans la forêt, Hansel et Gretel trouvèrent un maison de pain d'épice. Ils trouvèrent une sorcière. La sorcière donna un ordre à Gretel pour préparer un repas pour manger. Gretel commença à préparer, et la sorcière mit dans la marmite. Hansel jusqu'à regarder sa sœur dans la marmite meurt la sorcière et sauva Gretel.

Annexe 18 : Deuxième jet (travail individuelle)

Je rédige

Le Nom : Dali
 Le Prénom : Daniela
 La classe : 2M3

Situation d'intégration n°01

L'école de ton petit frère organise un concours du « Meilleur conte ».
 Ton frère veut y participer, il a trouvé le conte de Hansel et Gretel dont la suite des événements et la situation finale ont été effacées. Il t'a demandé de l'aider à réécrire les parties qui manquent.
 Rédige la suite de ce conte en tenant compte de ses caractéristiques.

Pour réussir ta production

- Emploi un élément modificateur
- Conjugue tes verbes au temps qui convient (l'imparfait, passé simple)
- Utilise les compléments du nom et les adjectifs qualificatifs.
- Utilise le vocabulaire du merveilleux (personnage, objet...).
- Utilise des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux.
- Conclure par une formule de clôture.
- Aide-toi du coffre à mots suivant :

Noms : parents, une femme, sœur, sorcière, four, forêt, bonbons, pièce d'or, chemin, Maison...
 Verbes : abandonner, rencontrer, inviter, enfermer, vivre, manger, sauver...
 Adjectifs : pauvre, petite, vieille, méchante, courageux...



Je rédige

Hansel et Gretel

Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et ses deux enfants Hansel et Gretel.

Un jour, les parents abandonnèrent Hansel et Gretel dans la forêt, ils regardèrent une maison de pain d'épices, ils trouvèrent la maison, ils regardèrent la sorcière, la sorcière fit Hansel, elle demanda à Gretel de préparer de la soupe, et Gretel prépara la soupe de la sorcière, la sorcière

Finalment, Hansel et Gretel furent heureux.



Annexe 20: Deuxième jet (travail individuelle)

Je rédige

Le Nom : Devalobedech
 Le Prénom : Zamin
 La classe : 3P2

Je rédige

Situation d'intégration n°01

L'école de ton petit frère organise un concours du « Meilleur conte ».

Ton frère veut y participer, il a trouvé le conte de Hansel et Gretel dont la suite des événements et la situation finale ont été effacées. Il t'a demandé de l'aider à réécrire les parties qui manquent.

Rédige la suite de ce conte en tenant compte de ses caractéristiques.

Pour réussir ta production

- Emploi un élément modificateur
- Conjugue tes verbes au temps qui convient (l'imparfait, passé simple)
- Utilise les compléments du nom et les adjectifs qualificatifs.
- Utilise le vocabulaire du merveilleux (personnage, objet...)
- Utilise des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux.
- Conclure par une formule de clôture.

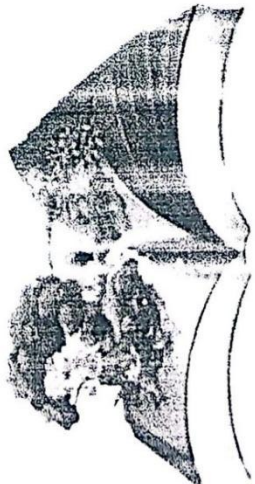
Aide-toi du coffre à mots suivant :

- Noms : parents, une femme, sœur, sœur, forêt, bonbons, pièce d'or, chemin, Maison...
- Verbes : abandonner, rencontrer, inviter, enfermer, vivre, manger, sauver...
- Adjectifs : pauvre, petite, vieille, méchante, courageux...



Hansel et Gretel
 Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et ses deux enfants Hansel et Gretel.

Un jour, les deux enfants s'amusent dans la forêt, ils s'amusent et trouvent une maison en pain d'épices, entrent dans la maison. Hansel une fois servi, il demanda de Gretel manger.



Enfin, les deux enfants s'en vont.

Annexe 21 : Deuxième jet (travail individuelle)

Je rédige

Situation d'intégration n°01

L'école de ton petit frère organise un concours du « Meilleur conte ».

Ton frère veut y participer, il a trouvé le conte de Hansel et Gretel dont la suite des événements et la situation finale ont été effacés. Il t'a demandé de l'aider à réécrire la partie qui manque.

Rédige la suite de ce conte en tenant compte de ses caractéristiques.

Pour réussir ta production

- Emploi un élément modificateur
- Conjugue tes verbes au temps qui conviennent (l'imparfait, passé simple)
- Utilise les compléments du nom et les adjectifs qualificatifs.
- Utilise le vocabulaire du merveilleux (personnage, objet...)
- Utilise des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux.
- Conclure par une formule de clôture.

Aide-toi du cadre à mots suivant :

Noms : parents, une femme, sœur, sorcière, four, forêt, bonbons, pièce d'or, chemin, Maison...

Verbes : abandonner, rencontrer, inviter, enfermer, vivre, manger, sauver...

Adjectifs : pauvre, petite, veille, méchante, courageux...

Le Nom : Moustoum

Le Prénom : Zouharim

La classe : 2ME3


Je rédige

Hansel et Gretel

Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivait un pauvre bûcheron, sa femme et ses deux enfants Hansel et Gretel.

Un jour, leurs parents abandonnèrent les deux enfants dans la forêt, marcherent dans la forêt, ils trouverent une maison au pain d'épices, entrèrent de la sorcière, enferma Hansel dans un cage et gretel le repa, Gretel le poussa dans la nuit.

Hansel et gretel le veur riche et riche.



Annexe 22 : Deuxième jet (travail individuelle)

Je rédige

Le Nom : Belmerabet
 Le Prénom : Fouah
 La classe : 3^{pe}

Je rédige

Situation d'intégration n° 01

L'école de ton petit frère organise un concours du « Meilleur conte ».

Ton frère veut y participer, il a trouvé le conte de Hansel et Gretel dont la suite des événements et la situation finale ont été effacées. Il t'a demandé de l'aider à réécrire les parties qui manquent.

Rédige la suite de ce conte en tenant compte de ses caractéristiques.

Pour réussir ta production

- Emploi un élément modificateur.
- Conjugue tes verbes au temps qui conviennent (l'imparfait, passé simple)
- Utilise les compléments du nom et les adjectifs qualificatifs.
- Utilise le vocabulaire du merveilleux (personnage, objet...)
- Utilise des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux.
- Conclure par une formule de clôture.

Aide-toi du coffre à mots suivant :

Noms : parents, une femme, sœur, sorcière, four, forêt, bonbons, pièce d'or, chemin, Maison...
 Verbes : abandonner, rencontrer, inviter, enfermer, vivre, manger, sauver...
 Adjectifs : pauvre, petite, vieille, méchante, courageux...



Hansel et Gretel
 Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et ses deux enfants Hansel et Gretel.

Un jour, les parents abandonnèrent les deux enfants dans la forêt.

Soudain, Hansel et Gretel marchaient dans la forêt. Ils trouvèrent une



maison faite d'épices. Ils entrèrent de la maison. La sorcière enferma Hansel dans un cage. La sorcière demanda Gretel de cuisiner.

Gretel se bécota dans la marmite. Gretel trouva et Hansel

Finalment, Hansel et Gretel vivirent heureux et riches.

Annexe 23: Deuxième jet (travail individuelle)

Je rédige

Situation d'intégration n°01

L'école de ton petit frère organise un concours du « Meilleur conte ».

Ton frère veut y participer, il a trouvé le conte de Hansel et Gretel dont la suite des événements et la situation finale ont été effacés. Il t'a demandé de l'aider à réécrire les parties qui manquent.

Rédige la suite de ce conte en tenant compte de ses caractéristiques.

Four réussir ta production

- Emploi un élément modificateur
- Conjugue tes verbes au temps qui convient (l'imparfait, passé simple)
- Utilise les compléments du nom et les adjectifs qualificatifs.
- Utilise le vocabulaire du merveilleux (personnage, objet...)
- Utilise des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux.
- Conclure par une formule de clôture.

A de-toi du coffre à mots suivant :

Noms : parents, une femme, sœur, sorcière, four, forêt, bonbons, pièce d'or, chemin, Maison...

Verbes : abandonner, rencontrer, inviter, enfermer, vivre, manger, sauver...

Adjectifs : pauvre, petite, vieille, méchant, courageux...

Le Nom : HANSEL

Le Prénom : GRETEL

La classe : 2^{pe}

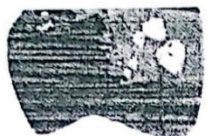



Je rédige

Hansel et Gretel

Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et ses deux enfants Hansel et Gretel

--- un jour les parents abandonnèrent leurs enfants dans la forêt car ils se sentaient ignorants. Après avoir marché longtemps Hansel et Gretel se perdirent dans une petite maison en pain d'épices.

La Femme pensait à sa petite fille Gretel comme à sa seule amie et des invités à dîner. C'est un soir que elle enfants Hansel et Gretel se préparèrent à aller à la messe. Ils se sentaient peur à la maison. Finalement des deux enfants Gretel vécut bonheur et richesse.

Annexe 24: Deuxième jet (travail individuelle)

Je rédige

Le Nom : Suive Dalala
 Le Prénom : Dalala
 La classe : 2 M3

Je rédige

Situation d'intégration n°01

L'école de ton petit frère organise un concours du « Meilleur conte ».

Ton frère veut y participer, il a trouvé le conte de Hansel et Gretel dont la suite des événements et la situation finale ont été effacées. Il t'a demandé de l'aider à réécrire les parties qui manquent.

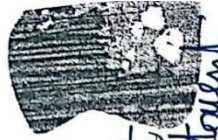
Rédige la suite de ce conte en tenant compte de ses caractéristiques.

Pour réussir ta production :

- Emploi un élément modificateur
- Conjugue tes verbes au temps qui conviennent (l'imparfait, passé simple)
- Utilise les compléments du nom et les adjectifs qualificatifs.
- Utilise le vocabulaire du merveilleux (personnage, objet...)
- Utilise des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux.
- Conclure par une formule de clôture.

Aide-toi du coffre à mots suivant :

- Noms : parents, une femme, sœur, sorcière, four, forêt, bonbons, pièce d'or,
 chemin, Maison...
 Verbes : abandonner, rencontrer, inviter, enfermer, vivre, manger, sauver...
 Adjectifs : pauvre, petite, vieille, méchante, courageux...



Hansel et Gretel

Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et ses deux enfants Hansel et Gretel

un jour, les parents abandonneront leurs enfants dans la forêt ils étaient pauvres, Hansel et Gretel apprennent une pot maison en pain d'épices, la sorcière prépare les repas, la sorcière décide de manger les petits garçons les enfants arrivent tout d'un coup de la méchante. Finalement, ils aident Hansel et Gretel heureusement.



Annexe 25 : Deuxième jet (travail individuelle)

Le Nom : Assil
 Le Prénom : Ouendouss
 La classe : 2 M3

Je rédige

Je rédige

Situation d'intégration n°01

L'école de ton petit frère organise un concours du « Meilleur conte ».
 Ton frère veut y participer, il a trouvé le conte de Hansel et Gretel dont la suite des événements et la situation finale ont été effacés. Il t'a demandé de l'aider à réécrire les parties qui manquent.
 Rédige la suite de ce conte en tenant compte de ses caractéristiques.

- Pour réussir ta production :
- Emploi un élément modificateur
 - Conjugue tes verbes au temps qui conviennent (l'imparfait, passé simple)
 - Utilise les compléments du nom et les adjectifs qualificatifs.
 - Utilise le vocabulaire du merveilleux (personnage, objet...)
 - Utilise des substituts lexicaux et des substituts grammaticaux.
 - Conclure par une formule de clôture.
- Aide-toi du coffre à mots suivant :

- Noms : parents, une femme, sœur, sorcière, four, forêt, bonbons, pièce d'or, chemin, Maison...
 Verbes : abandonner, rencontrer, inviter, enfermer, vivre, manger, sauver...
 Adjectifs : pauvre, petite, veille, méchante, courageux...



Hansel et Gretel
 Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et ses deux enfants Hansel et Gretel

un jour, les parents décidèrent d'abandonner leurs enfants dans la forêt. Hansel et Gretel

trouvèrent une maison de pain d'épice et le bonbon. La sorcière ouvrit la porte.

Elle cacha Hansel dans la cage et Gretel. Elle ne put pas les zones. Soudain, la sorcière dit à ses deux

enfants Hansel, Gretel était intelligente. Elle pensa la méchante dans la maison et

sausa se frotte et puis les pièces d'or. Finalement, Hansel et Gretel et se

parents revinrent riches et heureuse.

