

**Efficacité d'emploi de la technique collaborative
«Jigsaw» pour développer quelques compétences
de l'écrit narratif auprès des étudiants de section
de français à la Faculté de P dagogic**

Par Dr. Hamada Ahmed Ibrahim

L'objectif de l'étude était de vérifier l'efficacité d'emploi de la technique collaborative «Jigsaw» pour développer quelques compétences de l'écrit narratif auprès des étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie. Les deux méthodes «descriptive et expérimentale» ont été utilisées pour mener l'étude. Les instruments de la recherche étaient le questionnaire, le test et le programme proposé. Le chercheur a utilisé un programme basé sur la technique «Jigsaw» comme intervention qui continue (7) semaines. L'échantillon choisi était composé de (40) étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig. Résultats : la technique «Jigsaw» était efficace pour développer les compétences de l'écrit narratif auprès des étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie. Recommandations: il est recommandé d'utiliser d'autres techniques comme «Apprendre ensemble» ou «Lecture et composition collaboratives intégrées» pour développer les compétences de l'écrit narratif en français langue étrangère; il est recommandé également de vérifier l'efficacité de «Jigsaw» pour développer d'autres skills langagières auprès d'autres types de public.

Mots-clés : méthode collaborative «Jigsaw», compétence, écrit narratif.

فعالية استخدام الطريقة التشاركية (جيكسو) في تنمية بعض مهارات الكتابة السردية لدى
طلبة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية

مستخلص :

استهدف البحث تنمية مهارات الكتابة السردية لدى طلبة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام كل من "المنهج الوصفي والمنهج التجريبي"، حيث قام بتصميم استبانة لتحديد مهارات الكتابة السردية اللازمة لطلبة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية، وبرنامج مقترح مكون من (٨) وحدات، قائم على فلسفة الطريقة التشاركية "جيكسو"، واختبار لقياس مهارات الكتابة السردية لدى أفراد عينة البحث. وبعد التحقق من صدق وثبات أدوات البحث ومواده، قام الباحث بتطبيق تجربة البحث التي استمرت (٧) أسابيع، تم خلالها التدريب على (٢٠) مهارة من مهارات الكتابة السردية، من خلال تدريس البرنامج المقترح لعينة مكونة من (٤٠) طالب وطالبة من الفرقة الثانية بشعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية بالزقازيق. ولقد توصل البحث إلى عدد من النتائج، من أهمها إثبات فعالية البرنامج المقترح القائم على الطريقة التشاركية "جيكسو" في تنمية مهارات الكتابة السردية لدى طلبة شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية. كما لاحظ الباحث نمو بعض المهارات التواصلية والاجتماعية، وتكون بعض الاتجاهات الإيجابية لدى عينة البحث بفضل استخدام طريقة "جيكسو". ولقد قدم البحث عددا من التوصيات والمقترحات، من أهمها تجريب طرق واستراتيجيات تعاونية أخرى – مثل طريقة "هيا بنا نتعلم معا" أو طريقة "التعاون القائم على التكامل بين القراءة والكتابة" - وذلك لتنمية مهارات الكتابة السردية، كما أوصى البحث بالتحقق من فعالية استخدام الطريقة التشاركية "جيكسو" في تنمية مهارات لغوية أخرى لدى فئات أخرى من المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: الطريقة التشاركية (جيكسو)، مهارة، الكتابة السردية.

Introduction :

La langue est la caractéristique la plus importante que Dieu ait donnée à l'homme : elle est une pensée, un vaisseau de connaissance, et un moyen de communication et d'interaction entre les membres de la société.

Les compétences langagières sont au nombre de quatre : écouter, parler, lire et écrire. Etant donné que chaque science a ses objectifs, ces quatre compétences sont les objectifs de base que chaque enseignant de langue cherche à atteindre. Apprendre une langue quelconque, une langue maternelle ou étrangère, c'est que l'apprenant acquiert la capacité d'entendre la langue et d'identifier son propre cadre phonétique et cherche à la parler de manière correcte, ce qui lui permet d'exprimer ses objectifs et de communiquer avec les autres personnes (spécialement les natifs), tout en cherchant à lire et à écrire.

Selon Lefrançois (2022), l'écrit a conservé une place de choix dans notre ère des communications. On n'a qu'à penser à la prolifération des livres, des périodiques, des sites web, pour se rendre compte que, malgré la prépondérance de l'audiovisuel, la communication écrite demeure encore vivante chez les jeunes comme les moins jeunes. Il apparaît donc capital de faire acquérir aux apprenants des compétences fonctionnelles pour leur permettre d'exprimer leur pensée clairement et de façon structurée dans un discours écrit. Pour que l'enseignement de l'écriture dispensé aux jeunes leur fasse développer des connaissances viables et pour que l'écriture soit vue non pas comme une fin en elle-même mais plutôt comme un moyen de transmettre des idées, il est important que son enseignement ait lieu dans un contexte signifiant pour les apprenants, semblable aux situations d'écriture qu'ils pourraient rencontrer plus tard au cours de leurs études ou sur le marché du travail.

L'écriture occupe donc une place importante parmi les autres compétences langagières ; elle vient après la lecture car elle y est liée. Par conséquent, les compétences en écriture doivent être développées pour accroître la richesse langagière des étudiants, y compris les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.

L'écriture est un outil de communication verbale, à travers le transfert de l'idée d'écrivain au lecteur ou à l'audience. En plus, elle est un moyen social de transmettre des idées et des opinions parmi les gens en les écrivant sur papier ou autre. Elle est donc d'une grande importance dans notre vie en tant que moyen

de transmettre des idées et des sentiments et de les clarifier avec des mots et un style spécifique pour le lecteur (Tremblay, D., février 2022).

L'écriture est un art de la communication. Autrement dit, c'est l'art de transmettre des informations, des instructions et d'autres composants. L'écriture est un processus complexe dans lequel l'écrivain parcourt trois processus : la planification, la modification ou la création, puis la révision ; chacun de ces trois processus nécessite plusieurs étapes pour intégrer et produire un travail écrit (Intentionné, mars 2022).

L'écriture est un processus de codage des messages de langage: le but de l'écriture est de coder le langage sous une forme graphique, en interconnectant les lettres les unes avec les autres, en les formant sous forme de phrases et de paragraphes exprimant une certaine chose pour atteindre le destinataire (lecteur) afin qu'ils puissent être compris de manière à parvenir à la communication sociale (Intentionné, mars 2022).

L'écriture est un art régi par certaines règles : introduction, développement, conclusion, orthographe, ponctuation, etc. C'est un processus de réflexion : l'auteur, avant d'écrire, doit penser à ce qu'il veut écrire. Écrire se fait de plusieurs modalités dont l'auteur doit disposer les outils lui permettant de choisir la modalité qui convient le mieux à ce qu'il aspire à montrer et le meilleur pour montrer ses idées, ce qui se cache en lui et ce qu'il ressent. L'écriture narrative, l'écriture explicative et l'écriture argumentative sont des formes de ces modalités (Katia, N., janvier 2022).

Cela signifie que l'écriture n'est pas seulement une performance linguistique qui se déroule en elle-même, c'est un art dont les techniques et les compétences doivent être possédées. En d'autres termes, l'écriture n'est pas une mission facile, c'est une tâche plutôt complexe qu'il est difficile d'avoir les compétences nécessaires pour accomplir. Ces compétences doivent être formées si l'apprenant veut les pratiquer.

L'écriture narrative ou le récit suppose que le texte doit combiner deux éléments de base : "narrateur et événement" ; le récit signifie narration en tant qu'étude du récit et de la conception des fondements, ainsi que des systèmes associés régissant sa production et sa réception (Bishop M. F., mai 2022).

La narration est la science qui traite des manifestations du discours narratif, du style, de la construction et de la signification. (...) Le texte narratif est défini comme un récit d'événements et d'actions utilisant un langage et une description particuliers, ainsi que toute une gamme de styles d'expression. Et le texte narratif doit consister en un ensemble d'événements organisés de manière séquentielle par ordre chronologique ou logique ; ces événements, qui doivent être réels et bien liés les uns aux autres, comprennent un ensemble de changements dans la forme des actions produites par des personnages ou vécues sous la forme d'événements cohérents, non éparpillés, avec un même sujet (Campion, B. , janvier 2022).

Le récit est classé donc comme un type de texte dans lequel prévalent le dialogue et la description. Le récit comprend ainsi un objectif clair, explicite ou implicite, visant à atteindre une leçon : morale, politique ou sociale ; cela peut être une histoire, un roman, un mythe ou même un reportage.

Position du problème :

L'un des objectifs éducatifs les plus importants des disciplines/matières (*Expression écrite, Atelier et compétences de l'expression écrite*)⁽¹⁾ consiste à développer les compétences nécessaires pour rédiger des textes (narratifs, explicatifs, argumentatifs, etc.) auprès des étudiants de section de français en leur fournissant les lexiques, les structures, et les modes et les temps nécessaires à la rédaction d'un texte de types différents.

Mais lorsqu'on touche à la réalité de pratique des compétences de rédaction des textes, de différents types, chez les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie, on constate une négligence de ce type d'écriture (bien qu'il existe des disciplines/matières telles que "*Expression écrite*" en première année, "*Atelier et compétences de l'expression écrite*" et "*Dissertation littéraire*" en deuxième année. La preuve en est la faiblesse de leurs compétences en rédaction des textes, découverte lors d'une étude exploratoire menée par le chercheur sur un échantillon d'étudiants de la deuxième année de section de français à la Faculté de Pédagogie de l'Université de Zagazig. Le test spécifique leur présente un certain nombre de questions qui leur demandent d'étudier un texte

¹ *Matières assignées aux étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig.*

narratif et d'écrire un tel texte qui raconte des situations et des faits de la vie. Les résultats ont été désastreux. Soit les tableaux ci-dessous :

a) Échelle :

Tableau N0.1 : Etude exploratoire A

N0.	Compétence	Seuil de maîtrise			
		Passable	Bien	Très bien	Excellent
		1	2	3	4
1	Identifier l'idée générale du texte.	√			
2	Identifier les idées secondaires.	√			
3	Discriminer entre les différents types de textes.		√		
4	Distinguer les phrases simples des phrases complexes.		√		
5	Différencier la comparaison de métaphore.	√			
6	Employer les expressions imagées.	√			
7	Utiliser le complément de nom.		√		
8	Employer la périphrase.	√			
9	Ecrire des propositions subordonnées relatives.	√			
10	Bien choisir son vocabulaire.		√		
11	Employer correctement les modes et les temps des		√		
12	Employer correctement les personnes.		√		
13	Éviter les répétitions inutiles.	√			
14	Écrire des phrases riches de sens.	√			
15	Éviter d'employer les verbes usés, de sens passe-partout.	√			

B) Scores :

Tableau N0.2 : Etude exploratoire B

N0.	Compétence	Note	%
1	Identifier l'idée générale du texte.	1	20 %
2	Identifier les idées secondaires.	1	20 %
3	Discriminer entre les différents types de textes.	2	40 %
4	Distinguer les phrases simples des phrases complexes.	2	40 %
5	Différencier la comparaison de métaphore.	1	20 %
6	Employer les expressions imagées.	1	20 %
7	Utiliser le complément de nom.	2	40 %
8	Employer la périphrase.	1	20 %

9	Écrire des propositions subordonnées relatives.	1	20 %
10	Bien choisir du vocabulaire.	2	40 %
11	Employer correctement les modes et les temps de verbes.	2	40 %
12	Employer correctement les personnes.	2	40 %
13	Éviter les répétitions inutiles.	1	20 %
14	Écrire des phrases riches de sens.	1	20 %
15	Éviter d'employer les verbes usés, de sens passe-partout.	1	20 %

Cette étude démontre une faiblesse si nette qui se représente en : incapacité à identifier l'idée générale du texte; incapacité à identifier les idées secondaires ; discrimination fautive entre les différents types de textes ; distinction fautive entre les phrases simples et les phrases complexes ; différenciation fautive entre la comparaison et la métaphore ; emploi fautif des expressions imagées ; emploi fautif du complément de nom ; emploi fautif de périphrase ; incapacité à écrire des propositions subordonnées relatives ; mauvais choix du vocabulaire, emploi fautif des modes, des temps et des personnes, répétitions inutiles, phrases simples, pauvres de sens, manque des figures de style, emploi des verbes de sens passe-partout (de sens imprécis ou inexpressifs), etc .

Cela est dû, du point de vue du chercheur, à l'utilisation de certaines méthodes d'enseignement traditionnelles, les "méthodes magistrales" basées sur la compétition, qui sont adoptées par les professeurs qui jouent le rôle d'"émetteur actif". Ces méthodes sont imposées exclusivement à l'apprenant qui joue le rôle de "récepteur passif", ce qui se traduit par des performances médiocres et non interactives dans le processus éducatif.

Pour désigner cette vision, on peut prendre la métaphore du transport et du remplissage. L'esprit des apprenants est alors vu comme un récipient ou un lieu de stockage. Les connaissances sont vues comme des objets qui, au cours de l'apprentissage, passeraient de l'extérieur à l'intérieur de l'esprit. Le rôle de l'enseignant serait alors de «remplir» ces récipients «vides», autrement dit apporter les objets que sont les connaissances et les déposer dans l'esprit des apprenants. Dès lors, si apprendre c'est recevoir, l'apprenant doit écouter et regarder, et l'enseignant doit parler ou montrer. Sur le plan pédagogique, on se situe dans une pédagogie magistrale, c'est-à-dire qu'on part de l'enseignant pour aller vers l'apprenant. C'est l'enseignant qui a le savoir et l'apprenant est vu comme un récepteur passif.

D'après les conclusions de l'étude d'Adams (2022), certaines de mauvaises performances universitaires des étudiants étaient dues à de mauvaises méthodes d'enseignement et à d'incapacité de l'enseignant à varier les techniques d'enseignement.

D'après l'étude de Marcotte & Lefrançois (2022), lorsqu'on évoque les problèmes des jeunes à l'écrit, on a tendance à les associer à des lacunes sur le plan des connaissances orthographiques et grammaticales. Si ces lacunes sont une réalité regrettable dans bien des cas, elles s'accompagnent également d'autres problèmes concernant les stratégies d'utilisation de ces connaissances et les stratégies plus générales de production de textes.

En effet, des recherches récentes ont montré certaines faiblesses dans l'enseignement des stratégies d'écriture. Alors que la connaissance des processus mentaux qui surviennent lors de l'écriture est nécessaire à la réussite des étudiants (Moffet, février 2023). Selon Roy et Boudreau (2023), les programmes de français négligent ces aspects procéduraux de l'écriture en mettant l'accent sur les caractéristiques des différents types de textes et sur les connaissances formelles plutôt que sur les stratégies qui interviennent en production de textes. Il devient pertinent, devant un tel constat, de ne plus seulement se préoccuper des faiblesses orthographiques et grammaticales des étudiants lors de l'enseignement de l'écriture, mais de mettre l'accent sur les processus cognitifs qu'ils utilisent (Lefrançois, P., février 2023).

Il va sans dire qu'il existe de nombreuses méthodes, techniques et stratégies pour influencer sur les connaissances des apprenants, mais on ne nie pas le fait que la majorité des méthodes d'enseignement ne favorisent pas la compréhension. En raison des différences individuelles, les enseignants se doivent d'employer des techniques d'enseignement-apprentissage afin de compenser le problème de l'ennui et plus encore améliorer considérablement la compréhension des apprenants de ce qui est enseigné. Malheureusement, certains enseignants ne veulent aucun changement dans leur mode de présentation. Ils s'en tiennent à la méthode traditionnelle (cours magistral) et cherchent, pour la plupart, à dicter des notes que les apprenants doivent retranscrire.

Par expérience en tant que maître de conférences de la didactique du FLE à la Faculté de Pédagogie, il a été observé que la plupart des collègues (corps-enseignant) utilisent des méthodes telles que la prise de notes, et parfois les techniques de questions-réponses. Ces dernières sont assez bonnes mais elles

n'ont pas été utilisées correctement. Le pire de tout était la prise de notes et les techniques de conférences. Il a été observé aussi que les apprenants ont à peine la possibilité de faire l'apprentissage collaboratif. Ils se voient donc refuser l'occasion en or d'apprendre en groupe et tous ses avantages associés.

C'est précisément pour cela que se pose la question de la motivation. La pédagogie autoritaire a laissé place à de nouvelles formes de pédagogie, plus ouvertes, avec un passage d'une pédagogie de la défiance à une pédagogie de la confiance. Les étudiants d'hier ont laissé place à de nouveaux profils d'étudiants venant de milieux sociaux différents et entretenant parfois un rapport distancié à l'université. C'est donc pour cela qu'il apparaît nécessaire de proposer des enseignements motivants aux étudiants.

Parce qu'à l'ère de l'accroissement des connaissances scientifiques en quantité et en qualité, du développement rapide des méthodes d'enseignement et de l'utilisation généralisée de la technologie, nous devons préparer l'apprenant à relever ces défis. Sa confiance en soi et son estime de soi sont responsables de son apprentissage, ainsi qu'une initiative active et un penseur attentif aux questions et aux problèmes de la vie avec intérêt et efficacité est apte à vivre au XXI^e siècle (Trujillo, F. et al., janvier 2022).

Et parce que la méthode d'enseignement est le cheminement à travers duquel se réalisent les objectifs du programme scolaire à tous les stades de l'éducation, la méthode d'enseignement cherche à atteindre les objectifs de l'éducation. Ces objectifs reflètent les attitudes et les aspirations de la société en matière d'éducation de ses enfants vus comme piliers de son avenir.

Les auteurs de l'éducation ont donc compris l'importance d'appliquer les formes et les méthodes d'enseignement/apprentissage coopératif, en raison du travail en commun pour parvenir à un succès fructueux, et ont été modifiées à la suite de procédés et méthodes d'enseignement et se sont tournées vers le travail et la coopération collective requis par la vie contemporaine.

Les conclusions de certaines recherches et études antérieures ont montré que l'apprentissage collaboratif augmentait l'estime de soi des apprenants, suscitait des émotions chez les membres de l'un et l'autre groupe, développait l'attitude positive des apprenants envers eux-mêmes et le matériel d'apprentissage qu'ils avaient appris en coopération, augmentait la créativité et la participation des

apprenants et réduisait l'anxiété chez eux, mène au développement des compétences en leadership et du travail d'équipe (Hensler, H., août 2022).

Selon certaines études, les effets de l'apprentissage coopératif peuvent se révéler très positifs dans le domaine de l'affectivité et des relations interpersonnelles. Transposés à l'écriture, ces effets bénéfiques peuvent soutenir la motivation des étudiants pour une telle activité, en plus de développer leurs compétences dans la rédaction en groupe (Abu, R. B. et Flowers, J., septembre 2021; Lefrançois, P., février 2023).

Lefrançois (2023), se demande : dans quelles situations les étudiants d'aujourd'hui et les travailleurs de demain ont et auront à écrire. La réponse logique pourrait s'imposer : tous savent que le monde où vivent les jeunes est d'une complexité grandissante : les connaissances se multiplient dans tous les domaines à une vitesse exponentielle, les problèmes à résoudre font appel à plusieurs champs de connaissances simultanément. Dans ce contexte, des équipes réunissant des experts de différents domaines sont souvent appelées à travailler sur des projets multidisciplinaires (d'aide humanitaire, d'ingénierie, etc.), en recueillant et en échangeant de l'information à l'aide des nouvelles technologies. Dans la plupart des cas, on exige de ces équipes qu'elles produisent des devis, des estimés, des rapports en groupe sur des projets complexes. Pour tenir compte de ces constatations, il apparaît signifiant d'enseigner l'écriture dans un contexte coopératif.

Et le chercheur propose d'utiliser la technique du puzzle «Jigsaw», une des techniques de l'apprentissage coopératif. «Rendre les étudiants acteurs de leur savoir" : la phrase sonne comme une injonction, mais encore faut-il trouver des moyens d'en faire une réalité. Le chercheur pense à utiliser pour sa part ce que la littérature pédagogique appelle les "groupes puzzles", ou «Jigsaw». On constitue, ou laisse se constituer, des groupes de cinq ou six personnes. A chacun, l'enseignant distribue des documents complémentaires sur un même thème. Ainsi, pour aborder les textes narratifs, certains documents portent sur le concept, d'autres sur les contraintes et d'autres encore sur les moyens d'enrichissement. L'enseignant laisse les étudiants se répartir le travail. Ensuite, chacun doit relever le maximum d'informations en rapport avec l'aspect qu'il a choisi, et les noter sur une fiche.

D'après les résultats d'étude d'Adams (2022), 90% des questionnés étaient massivement d'accord pour dire que l'utilisation de la technique «Jigsaw»

contribue à promouvoir l'apprentissage coopératif dans une large mesure. Cela montre qu'un plus grand pourcentage d'enseignants connaît l'importance d'utiliser la technique du puzzle «Jigsaw» dans l'enseignement. Il implique également que les questionnés étaient très d'accord avec ce que le psychologue Aronson a dit en (2008) concernant les avantages de la technique du puzzle «Jigsaw». Selon lui, l'apprentissage tourne autour de l'interaction avec les pairs et, par conséquent, les étudiants participent activement au processus d'apprentissage, ce qui contribue à établir les relations interpersonnelles et les compétences interactives.

Et la présente recherche tente de vérifier l'efficacité d'utilisation de cette technique pour le développement des compétences de la rédaction de textes narratifs chez les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.

À la lueur de ces considérations, le chercheur se donne pour objectif de développer les compétences qui soutiennent les étudiants de section de français dans la production de textes structurés et cohérents, dans un contexte coopératif et interdisciplinaire.

Un apprenant d'une langue étrangère aura certaines difficultés telles que la faiblesse de sa capacité langagière et l'utilisation insuffisante de ses compétences de rédaction. Tous ces inconvénients provoquent l'échec en ce qui concerne la rédaction des textes. En général, la plupart des apprenants dans les salles de cours préfèrent rester passifs et se contentent d'écouter seulement leur professeur au lieu de participer activement à cette tâche complexe qu'est la rédaction des textes. Dans ces conditions, il est irréaliste de s'attendre à la réussite des apprenants timides.

Pour rendre efficace le processus de rédaction des textes qui est plein de difficultés pour les apprenants de langue, pour développer et promouvoir les compétences de ces derniers, il faut adopter une méthode d'enseignement dont l'une des caractéristiques intrinsèques est d'être bien planifiée: d'où l'intérêt à faire appel à l'apprentissage coopératif.

Dans les travaux de groupe coopératif, chaque apprenant devient un rôle modèle pour un autre apprenant. En prenant la responsabilité individuelle de faire fonctionner le groupe, en entrant en interaction avec leurs coéquipiers, en développant leurs habiletés sociales, en utilisant le temps d'une façon efficace, les apprenants réussiront dans le cours, et deviendront plus conscients du

processus de leur propre apprentissage. Cela est surtout valable pour les apprenants faibles qui, en prenant pour modèle les apprenants travailleurs, peuvent faire les premiers pas nécessaires en voie de réussite.

En travaillant dans le système de l'apprentissage coopératif, les apprenants pourront plus facilement franchir les obstacles qui les préoccupent. Si, pour la plupart des apprenants, l'un de ces obstacles est bien le décodage du sens des mots inconnus, dans une classe coopérative, les apprenants essayeront certes de deviner le sens des mots inconnus en se servant d'abord du contexte, mais ils auront aussi la chance de le demander à leurs coéquipiers ou encore de consulter le dictionnaire. Dans ce dernier cas, l'apprentissage coopératif favorisera aussi l'utilisation du dictionnaire dans le cours de rédaction des textes.

Toujours face à l'abondance des mots inconnus et à la difficulté de rédaction, le pire est que les apprenants préfèrent souvent arrêter leur rédaction. Ils peuvent également surmonter cet obstacle à l'aide de leurs amis et de l'apprentissage coopératif.

Faire les cours de rédaction des textes en langue étrangère dans une atmosphère où l'on profite des avantages de l'apprentissage coopératif sera aussi bénéfique pour le développement des compétences de communication et surtout des compétences de l'expression écrite.

L'apprentissage coopératif offrira aux apprenants un environnement d'apprentissage dans lequel tous les apprenants pourront participer eux-mêmes au processus d'évaluation et l'enseignant ne sera qu'un guide à qui on va s'adresser lorsqu'il est nécessaire.

Sur la base de toutes ces raisons, on considère que l'apprentissage coopératif peut développer la qualité de la langue, les capacités d'écriture et d'expression écrite, et qu'il y a intérêt à les utiliser beaucoup dans les cours de langues étrangères. Les apprenants pourront plus facilement atteindre les compétences ci-dessus avec l'aide de l'apprentissage coopératif dans leur cours qu'en restant dans les limites d'un enseignement traditionnel.

Problématique de la recherche :

Le problème de la présente recherche réside dans la faiblesse des compétences de l'écrit narratif chez les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie. Ce problème peut être résumé dans la question clé suivante : « Quelle est l'efficacité d'emploi de la technique collaborative «Jigsaw» pour le développement des compétences de l'écrit narratif auprès des étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie ? »

Cette question principale est subdivisée dans les sous-questions suivantes :

1. Quelles sont les compétences de l'écrit narratif nécessaires pour les étudiants de section de français à la Faculté Pédagogie ?
2. A quel point les étudiants de section de français à la Faculté Pédagogie possèdent-ils les compétences de l'écrit narratif ?
3. Comment utiliser la technique collaborative «Jigsaw» pour développer les compétences de l'écrit narratif auprès des étudiants de section de français à la Faculté Pédagogie ?
4. Dans quelle mesure l'emploi de la technique collaborative «Jigsaw» est-il efficace pour le développement des compétences de l'écrit narratif auprès des étudiants de section de français à la Faculté Pédagogie ?

Objectifs de la recherche :

La recherche actuelle vise à :

1. Identifier les principes de base d'emploi de la technique collaborative «Jigsaw» pour développer les compétences de l'écrit narratif chez les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.
2. Déterminer les compétences de l'écrit narratif nécessaires pour les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.
3. Vérifier l'efficacité d'emploi de la technique collaborative «Jigsaw» pour le développement des compétences de l'écrit narratif chez les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.
4. Vérifier à quel point les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie possèdent les compétences de l'écrit narratif.

Importance de la recherche :

Cette recherche pourrait :

a) Pour les apprenants :

1. Contribuer à créer l'esprit de coopération et d'interaction parmi les apprenants en classe de langue.
2. Placer l'apprenant dans une situation où il dépasse l'aspect fonctionnel ou pratique de la langue pour laisser libre cours à son imagination, explorer d'autres facettes du langage et ressentir du plaisir tout en apprenant.

b) Pour le corps-enseignant :

3. Répondre aux tendances éducatives contemporaines qui concernent la nécessité d'utiliser des approches modernes et des stratégies d'enseignement mettant l'accent sur l'activité et la positivité de l'apprenant à l'intérieur et à l'extérieur de la classe de langue.
4. Contribuer à fournir un modèle performatif expliquant comment utiliser la technique collaborative «Jigsaw» pour le développement des compétences de l'écrit narratif chez les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.
5. Contribuer à accroître l'efficacité du processus éducatif et des méthodes d'enseignement/apprentissage de la langue.
6. La recherche vise la mise au point de supports de nature à aider les enseignants de langue à tirer parti des méthodes d'apprentissage coopératif, principalement en Faculté de Pédagogie, en respectant les principes.

c) Pour les chercheurs :

7. Ouvrir le champ aux chercheurs afin qu'ils puissent effectuer d'autres recherches et études sur l'utilisation de la technique collaborative «Jigsaw» pour développer les compétences de l'écrit narratif et autres.

Hypothèse de la recherche

A partir des études antérieures, on peut élaborer l'hypothèse suivante : « *Il y a une différence statistiquement significative, au niveau de (0.05), entre les moyennes des notes des sujets du groupe expérimental au pré/post-test des*

compétences de l'écrit narratif en faveur du post-test ». Autrement dit "la mise en place de travaux de «Jigsaw» en 2^e année de français à la Faculté de Pédagogie participe à développer les compétences de l'écrit narratif".

Limitation de la recherche :

La recherche actuelle se limite à :

1. *Des limites thématiques* : certaines compétences de l'écrit narratif.
2. *Des limites humaines* : un échantillon des étudiants de la deuxième année de section de français à la Faculté de Pédagogie ; ce choix aléatoire peut être justifié par la maîtrise probable de la langue à ce niveau d'étude. Et en tant que maître de conférences agrégé de la discipline "*Expression écrite*" depuis quelques années, la 2^e année est un défi : ce sont des étudiants très hétérogènes, où l'effectif horaire est réduit «3h par semaine». Dès lors, selon les configurations, faire de l'expression écrite relève parfois du «sport de combat». C'est aussi et surtout un défi intense pour le corps-enseignant, source de satisfaction quand les étudiants apparaissent intéressés.
3. *Des limites spatiales* : la Faculté de Pédagogie de l'Université de Zagazig où se situe la résidence du chercheur.
4. *Des limites temporelles* : le deuxième semestre de l'année universitaire 2021-2022.

Méthodologie de la recherche

La recherche en cours se sert, en principe, des :

1. Méthodes «descriptives et historiques» pour aborder le cadre conceptuel ou philosophique de la recherche.
2. Méthodes «expérimentale et statistique» afin d'aborder les études «empirique et expérimentale» de la recherche.

1. Procédures de la recherche :

La recherche en cours se déroule selon les procédures suivantes :

1. Pour répondre à la première question, dont le texte est «*Quelles sont les compétences de l'écrit narratif nécessaires pour les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie ?*», le chercheur va :
 - Passer en revue les recherches et études antérieures portant sur les compétences de l'écrit narratif.
 - Préparer un sondage d'opinion «questionnaire» et l'appliquer à un échantillon d'étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie et à un échantillon du corps-enseignant de langue et littérature françaises dans les Facultés des Lettres et de Pédagogie.
 - Élaborer, à la lueur des points de vue des deux publics ci-dessus, une grille pour les compétences de l'écrit narratif nécessaires pour les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie. Cette grille sera la source de quoi seront inspirées les compétences à être développées à travers notre programme proposé.
2. Pour répondre à la deuxième question, dont le texte est «*A quel point les étudiants de section de français à la Faculté Pédagogie possèdent-ils les compétences de l'écrit narratif ?*», le chercheur va préparer un test en compétences de l'écrit narratif et l'appliquer à un échantillon d'étudiants de la deuxième année de section de français à la Faculté de Pédagogie. Les résultats de ce test vont vérifier le seuil de maîtrise.
3. Pour répondre à la troisième question, dont le texte est «*Comment utiliser la technique collaborative «Jigsaw» pour développer les compétences de l'écrit narratif auprès des étudiants de section de français à la Faculté Pédagogie ?*» le chercheur va préparer un programme proposé ayant pour but le développement des compétences de l'écrit narratif à l'aide de la technique collaborative «Jigsaw» ; le chercheur va préparer aussi un guide pédagogique propre à l'enseignement des unités du programme proposé.
4. Pour répondre à la quatrième question, dont le texte est «*Dans quelle mesure l'emploi de la technique collaborative «Jigsaw» est-il efficace pour le développement des compétences de l'écrit narratif auprès des étudiants de section de français à la Faculté Pédagogie ?*», le chercheur va :
 - Sélectionner un échantillon d'étudiants de la deuxième année de section de français à la Faculté de Pédagogie pour former un seul groupe «groupe expérimental».

- Appliquer le test des compétences de l'écrit narratif, comme pré-test, aux membres du groupe expérimental.
- Enseigner le programme proposé en utilisant la technique collaborative «Jigsaw» pour les membres du groupe expérimental.
- Appliquer le test des compétences de l'écrit narratif, comme post-test, aux membres du groupe expérimental.
- Effectuer les traitements statistiques et interpréter les résultats.
- Offrir des recommandations et des suggestions.

Terminologie de la recherche

1) *Texte narratif* :

Selon Taylor (2020), le texte narratif est un récit qui raconte une suite d'événements en donnant des détails précis au lecteur et transmet souvent un message fort. Et en empruntant les mots de Christopher Taylor "si vous voulez écrire une histoire, il peut être divertissant et satisfaisant de coucher vos idées par écrit. Pour trouver de bonnes idées, pratiquez l'écriture libre, définissez une structure de base et entraînez-vous à composer des descriptions imagées et détaillées. Chaque jour, prenez le temps d'écrire dans un lieu sans distraction. Gardez toujours un carnet de notes sur vous au cas où vous seriez inspiré(e) lorsque vous n'êtes pas chez vous. La relecture est une étape très importante du procédé. Veillez à demander des avis et à apporter des modifications après avoir fini votre premier jet". Les propos de Taylor prennent la forme de conseils à suivre. Ces mots peuvent également être considérés comme des compétences d'écriture narrative, des compétences qui sont essentielles et doivent être possédées.

Un texte narratif (ou récit) est une histoire, réelle ou fictive, racontée par un narrateur à la 1^{re} ou 3^e personne, selon qu'il est impliqué ou non dans l'histoire. Il se déroule dans l'ordre de la narration. Il peut s'agir d'un récit d'aventures, d'un récit historique, d'un récit merveilleux, etc. (Maxicours.com, mars 2020).

D'après Alloprof (2020), un texte narratif est une histoire réelle ou fictive racontée à l'aide d'un narrateur. L'histoire racontée peut être vraisemblable ou invraisemblable. Il s'agit d'un texte qui décrit une succession de faits qui s'enchaînent. Il présente un ou des personnages qui évoluent dans un temps donné et un lieu donné. Le texte narratif offre plusieurs aspects d'analyse : le type de récit, les événements, les caractéristiques des personnages, la narration,

les lieux où se déroulent l’histoire, les indices de temps, la chronologie des événements, le vocabulaire employé, les dialogues, etc.

Le chercheur pense que le texte narratif, écrit par les étudiants de français, est une transmission d'événements utilisant le langage, la description ou d'autres moyens d'expression ; il est un type de textes qui doit présenter les caractéristiques suivantes : existence d'une série d'événements séquentiellement chronologiques ou logiques ; existence des changements ou décalages dans les événements vécus par les personnages ; unité du sujet et de l'événement ; signification explicite ou implicite (morale, politique ou sociale) qui est le but d'existence du texte. Le concept de texte narratif comprend différents genres littéraires, notamment récits, romans, superstitions, histoire, journalisme de transit et autres.

2) *Technique collaborative «Jigsaw»*

«Jigsaw» a été inventée en 1971 par Elliot Aronson et ses étudiants. Aronson est un psychologue social américain dont l’objectif premier était de réduire les tensions et préjugés entre différents groupes ethniques (Aronson, E., mai 2020).

Quelques-uns trouvent que «Jigsaw» est une stratégie, et qu’elle a été appelée «Jigsaw» de l'apprentissage collaboratif basée sur le groupe d’experts ou l’intégration collaborative d'informations segmentées, et parfois appelée stratégie d'image cassée ou stratégie de casse-tête. Quelques-uns autres pensent que Jigsaw est une méthode ou technique d'apprentissage coopératif avec découpage en équipes d'experts.

Dans son étude, Abd Almahdi (2013) pense que «Jigsaw» est une stratégie qui met l'accent sur le travail collaboratif en offrant aux apprenants l'occasion de s'entraider activement à développer leur compréhension. Chaque membre du groupe est responsable de devenir un "expert" sur une section du matériel assigné et de "l'enseigner" ensuite aux autres membres de l'équipe.

Dans leurs études, Bafadal (2015) et Abdulrazziq (2022) soutiennent que la technique «Jigsaw» exige que les étudiants travaillent en groupes de cinq à six personnes, un matériel didactique donné à aucun autre membre du groupe, ce qui fait de chaque apprenant un expert de son propre matériel pédagogique. Après la distribution de matériel pédagogique aux membres du même groupe,

les étudiants se réorganisent en groupes d'experts, au sein desquels les personnes affectées à la même tâche, de tous les groupes, en un seul groupe appelé le groupe d'experts. Ainsi, chaque groupe d'experts se spécialise dans un thème pour étudier le sujet ou le matériel pédagogique spécifique. Les membres du groupe d'experts retournent ensuite dans leur groupe d'origine pour enseigner aux membres du groupe ce qu'ils ont appris en présence du groupe d'experts, devenant ainsi un expert du matériel pédagogique qui lui est attribué et de la tâche d'enseigner aux membres de son groupe ce qu'il a appris en tant qu'expert en la matière. L'enseignant teste chaque personne individuellement et attribue à l'équipe des notes en fonction des performances individuelles de chaque apprenant.

Selon le chercheur, «Jigsaw» est l'ensemble des étapes collaboratives à suivre qui s'efforcent à diviser les étudiants de langue française en groupes de 4 à 6 "groupes de départ" et "groupes d'experts". Selon sa philosophie, la topique ou le thème «*compétence ou sous-compétence de l'écrit narratif*» est divisé(e) en segments, et chaque étudiant prend une mission spécifique et devient responsable de faire apprendre ses collègues.

Cadre philosophique/conceptuel

De nos jours, plusieurs méthodes et techniques ont été développées pour rendre efficace le processus d'enseignement/apprentissage. Les styles d'apprentissage et les différences individuelles sont devenus très importants. De ce fait, les enseignants doivent être conscients de ces différences et ils doivent s'efforcer de sélectionner les méthodes et les techniques les plus convenables aux besoins des apprenants. Nous pouvons constater donc que l'un des moyens les plus efficaces de mener à bien dans la classe un travail collectif -centré sur l'apprenant- qui harmoniserait ces différences, c'est de faire travailler les apprenants en petits groupes. De cette façon, ils peuvent apprendre plus vite et mieux, et prendre plaisir à ce qu'ils étudient.

(1) Concept de l'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est une forme d'acquisition de connaissances à l'origine de dispositifs pédagogiques en groupes restreints. Ces dispositifs issus d'une tradition socioconstructiviste visent à permettre aux étudiants de travailler ensemble afin de maximiser leur propre apprentissage et celui des autres.

L'apprentissage coopératif est une méthode d'enseignement qui renferme dans sa structure des travaux de groupes bien organisés et qui assure la participation active de l'apprenant pendant le cours. Au sein des groupes coopératifs, l'acquisition des habiletés sociales et communicatives est tout aussi importante que celle des compétences académiques (ici langagières) (Zhang, Y., 2010).

L'apprentissage coopératif est une approche interactive de l'organisation du travail en classe selon laquelle les (étudiants) apprennent les uns des autres, ainsi que de l'enseignant et du monde qui les entoure (Impact, juillet 2021). (٧)

L'apprentissage coopératif est une approche qui favorise le soutien et l'entraide entre les apprenants en créant de petits groupes hétérogènes travaillant à la réalisation d'un devoir scolaire. Les objectifs doivent être partagés par tous les membres du groupe. Chaque membre du groupe est responsable de faire une action et doit pouvoir montrer ses efforts. L'apprentissage coopératif peut souvent être utilisé dans des contextes où savoir comment agir et résoudre des problèmes sont des compétences ciblées (Wiki-TEDia, juin 2021).

Cela signifie que :

- L'apprentissage coopératif est un cadre qui amène les étudiants à travailler ensemble pour atteindre des objectifs de groupe qui sont atteints en travaillant seuls ou en collaboration. C'est un processus qui nécessite la découverte de connaissances par les étudiants et sa transformation en un concept auquel les étudiants peuvent s'identifier.
- L'apprentissage collaboratif est une méthodologie qui utilise une variété d'activités d'apprentissage pour améliorer la compréhension des apprenants d'un sujet en utilisant une approche structurée, qui comprend une série d'étapes qui obligent les étudiants à créer, analyser et appliquer des concepts.
- Conformément aux principes de base de l'apprentissage coopératif, chaque membre de l'équipe est responsable d'apprendre la matière et aussi d'aider les autres membres de l'équipe à apprendre. Les étudiants travaillent jusqu'à ce que chaque membre du groupe comprenne et termine la tâche, créant une atmosphère de réussite.

^٧ Impact: Innovation en moyens pédagogiques d'apprentissage actif pour le génie.

(2) Perspectives théoriques de l'apprentissage coopératif

Il existe deux grandes perspectives théoriques associées à l'apprentissage coopératif : la perspective motivationnelle et la perspective cognitive. Premièrement, parce que les apprenants perçoivent que leur réussite ou leur échec est en fonction de leur capacité à travailler ensemble en groupe, les apprenants sont susceptibles d'encourager chacun l'autre pour faire tout ce qui peut aider le groupe à réussir. Ils sont également plus susceptibles de s'entraider à accomplir la (les) tâche (s). Par conséquent, l'apprentissage coopératif augmente la motivation des étudiants à faire des études académiques. L'autre théorie est que l'apprentissage coopératif aide les apprenants à acquérir les compétences de la pensée critique parce que l'apprentissage coopératif crée une situation dans laquelle les apprenants doivent expliquer et discuter des différentes perspectives, une meilleure compréhension du matériel est obtenue. La pensée collaborative est encouragée car les apprenants donnent et reçoivent plus souvent des explications (Epinoux, N., mai 2022).

Et quatre théories sont au fondement de l'apprentissage coopératif. Chacune d'elles valorisant un aspect du dispositif:

- La première, *la théorie sociale de l'apprentissage*, met en avant l'importance du travail d'équipe et de la récompense. Selon cette théorie, «quand des personnes travaillent ensemble pour atteindre un même but, leur interdépendance les motive souvent à travailler plus fort individuellement pour permettre au groupe, et à eux-mêmes en conséquence, de réussir». Toutefois, cette théorie souligne l'importance de récompenser individuellement les apprenants seulement si le groupe dans son ensemble a également réussi la tâche à accomplir. En cas d'échec, «en aucun cas, une récompense doit souligner la valeur d'une contribution individuelle à la réussite du groupe ». (Banse, A., 2015).

Cette théorie met l'accent sur deux choses très importantes : l'interdépendance et la récompense qui aident les apprenants à réussir.

- L'apprentissage coopératif trouve également ses origines dans *la théorie piagétienne de la résolution de conflits cognitifs*. Selon Piaget, l'élaboration par l'apprenant d'une nouvelle manière de penser ne s'opère pas par la simple écoute d'un discours, mais doit passer par l'expérimentation. L'apprenant, placé face à une situation-problème, doit éprouver par lui-

même l'insuffisance de son mode de pensée antérieur et construire par lui-même un nouveau mode de pensée. Ce n'est qu'à partir de ce conflit cognitif que l'apprentissage pourra émerger. En réunissant des apprenants ayant des points de vue différents, les enseignants utilisant l'approche coopérative, souhaitent alors provoquer de tels conflits et favoriser ainsi l'apprentissage. «Le principe de base consiste à réunir en dyade deux apprenants en désaccord sur la façon de résoudre un problème dans un groupe, et de leur assigner comme tâche de travailler ensemble jusqu'à ce qu'ils s'entendent ou jusqu'à ce qu'ils trouvent une solution unique : ce n'est qu'à ce moment que la leçon prendra fin ». (Carette V., Bernard, R., 2010 ; Banse, A., 2015).

Cette théorie met l'accent sur l'importance de l'expérimentation, en situation-problème, aidant l'apprenant à construire par lui-même une nouvelle façon de penser. De là, un apprentissage peut surgir.

- La troisième théorie à la base de l'apprentissage coopératif est celle de Lev Vygotsky. Pour le psychologue russe, le développement intellectuel, les mécanismes cognitifs sont largement déterminés par les interactions sociales. La construction de l'individu se fait, selon lui, par intériorisation des échanges avec autrui. Dans cette perspective, la collaboration est un vecteur essentiel d'apprentissage et de développement cognitif. L'apprentissage coopératif, s'appuyant sur les travaux de Vygotsky, valorise dès lors «l'entraide communautaire». «Les recherches effectuées jusqu'ici dans cette optique ont fourni la preuve qu'un apprenant pouvait progresser plus rapidement quand les problèmes étaient résolus en collaboration ; les autres apprenants pouvaient aider plutôt que nuire à la compréhension d'une leçon. Dans cette approche, les pairs sont considérés comme des ressources pédagogiques» (Carette et al., 2015).

Cette théorie met l'accent sur l'importance des interactions sociales qui valorisent le soutien communautaire. La collaboration est donc un vecteur essentiel d'apprentissage et de développement, ou croissance cognitive.

- Enfin, sans entrer dans le détail, il est évoqué comme quatrième théorie au fondement de l'apprentissage coopératif, le *cadre analytique fourni par les sciences cognitives*. Celles-ci valorisent en particulier l'enseignement réciproque ou tutorat, dispositifs dans lequel «l'enseignant et les apprenants se partagent à tour de rôle la responsabilité de l'enseignement» (Carette et al., 2015).

Cette théorie valorise l'enseignement réciproque dans lequel l'enseignant et les apprenants se partagent la responsabilité.

Pour résumer, les théories qui représentent les perspectives de l'apprentissage coopératif sont au nombre de quatre, elles sont : la théorie sociale de l'apprentissage, la théorie piagétienne de la résolution de conflit cognitif, la théorie de Lev Vygotsky et la théorie des sciences cognitives. Ces quatre théories sont intégrées pour susciter l'esprit philosophique de l'apprentissage collaboratif/coopératif.

(3) Importance de l'apprentissage coopératif

La coopération est un facteur de motivation. Un travail de groupe peut apparaître plus motivant qu'un travail individuel pour plusieurs raisons : interactions avec les pairs, prise de risques plus facile grâce au groupe, plus grande responsabilité de chacun dans ses apprentissages.

L'utilisation de l'apprentissage coopératif aide les apprenants à clarifier les concepts et les idées grâce à la discussion et au débat. Parce que le niveau de discussion au sein des groupes est significativement plus élevé que le niveau des discussions dirigées par un instructeur, les étudiants reçoivent une rétroaction immédiate, faisant ainsi progresser le niveau de discussions. C'est à travers le processus d'interaction avec des étudiants de points de vue différents que la croissance cognitive est stimulée. L'accent est mis sur l'apprentissage de la coopération afin de trouver la meilleure solution possible à un problème. Selon l'approche constructiviste, lorsque les étudiants formulent leurs propres solutions de cette manière, ils pensent vraiment de façon critique (Davis et al., 1990).

D'après les hypothèses élaborées par l'étude de Labrador (2021), nous pouvons nous attendre à ce que les dispositifs de l'apprentissage coopératif, et notamment ceux qui intègrent une tutelle entre pairs («Jigsaw») permettent aux apprenants de développer des compétences transversales et académiques de façon plus stable que lorsqu'un dispositif traditionnel d'enseignement est utilisé.

D'après les conclusions d'une étude de Banse (2015), dans le domaine de la performance scolaire, deux méta-analyses recensant l'essentiel des travaux sur le sujet ont montré les effets positifs de l'apprentissage coopératif. Ainsi, le premier ouvrage recense 99 études menées auprès d'apprenants et d'enseignants du primaire et du secondaire, principalement dans le contexte américain. Dans

78% des cas, ces études ont rapporté des effets positifs significatifs de l'apprentissage coopératif sur la performance des apprenants. Une deuxième synthèse plus récente des travaux sur ce sujet, basée sur les résultats de 129 études, révèle que les résultats sont très positifs.

Selon Kagan (2003), dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, l'apprentissage coopératif a des effets positifs tels que: moins d'anxiété, plus d'harmonie entre les apprenants, et plus de motivation et de confiance en soi. Contrairement à une classe où règnent les méthodes traditionnelles, dans une classe coopérative les apprenants se trouvent dans un milieu plus modéré.

Selon Stockdale & Williams (2004), l'apprentissage coopératif est l'une des méthodes d'enseignement des langues étrangères les plus répandues dans les pays développés. Son utilisation permet aux apprenants d'acquérir les quatre compétences de base d'une langue étrangère (expression et compréhension orales, expression et compréhension écrites) en même temps, sans s'ennuyer et recevoir une rétroaction immédiate.

L'apprentissage coopératif n'était pas seulement une technique ou une méthode, mais plutôt une approche inspirée de la philosophie de l'éducation qui vise à : développer l'autonomie; favoriser des relations interpersonnelles positives; remplacer la compétition par l'entraide; susciter des habiletés sociales basées sur des valeurs de partage et de conciliation; stimuler la pensée créatrice; encourager une plus grande prise de responsabilité de l'apprenant en ce qui concerne son apprentissage (Gaudet et al., 1998).

Aux constatations ci-dessus, le chercheur pourrait ajouter ce qui suit :

- L'apprentissage coopératif, qui est l'approche principale de la recherche actuelle, est un type spécifique d'apprentissage collaboratif qui permet aux apprenants de travailler ensemble en petits groupes sur une activité structurée. Les apprenants sont individuellement responsables de leur travail et du travail du groupe en tant que est également évalué. Les groupes coopératifs travaillent en face à face et apprennent à travailler en équipe.
- L'apprentissage coopératif utilise les idées de Vygotsky, Piaget et Kohlberg en ce que le cadre individuel et social est une dynamique active dans le

processus d'apprentissage alors que les étudiants tentent d'imiter l'apprentissage dans la vie réelle.

- L'apprentissage coopératif consiste à organiser le travail en sous-groupes afin que chacun participe et bénéficie du travail en commun. L'une des conditions de son efficacité est qu'il existe des différences entre les membres de chaque sous-groupe.
- En combinant le travail d'équipe avec la responsabilité individuelle, les étudiants s'efforcent d'acquérir des connaissances et des compétences sociales. Il s'agit d'une stratégie d'enseignement qui permet aux étudiants de travailler ensemble en groupes avec des individus de talents, de capacités et d'horizons différents pour atteindre un objectif commun.
- Cette pédagogie est centrée sur l'apprenant, qui est l'acteur principal du processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle prend donc en compte les motivations, les besoins et les attentes de l'apprenant et lui fournit des techniques qui le conduisent à la recherche, à la production et à la créativité.

On sait donc que l'efficacité de l'apprentissage coopératif, qui a fait l'objet de nombreuses évaluations, a été synthétisée dans des méta-analyses concluantes.

(4) Suggestion de rôles pour le travail en équipe

Selon Johnson et al. (1994) et Philip et al. (1996), les coéquipiers pourraient jouer cinq rôles:

1. *L'animateur* : la personne qui assure la participation de tous, qui dénoue les tensions, qui s'assure que le groupe progresse selon l'échéancier, etc.
2. *Le secrétaire* : la personne qui parlera au nom de l'équipe, s'il y a lieu, ou qui rédigera le rapport final.
3. *Le documentaliste* : la personne qui s'assure que le groupe a la documentation voulue et qui conserve le portfolio du groupe.
4. *Le questionneur* : la personne qui s'assure qu'on a tiré le maximum d'information de chacun et que le groupe a fait le maximum vis-à-vis de chaque point traité.

5. *L'observateur* : la personne qui surveille le fonctionnement du groupe sur le plan du processus de travail et des interactions sociales, puis qui donne une rétroaction au terme du travail.

Certains théoriciens pensent que ces rôles peuvent augmenter ou diminuer selon l'objectif, la nature de la tâche et la philosophie de traitement poursuivie à la fois par l'enseignant et l'apprenant.

De tout ce qui précède, il ressort que l'apprentissage coopératif est une méthode qui a ses exigences propres et où l'improvisation ne peut conduire qu'à des résultats décevants tant pour les étudiants que pour l'enseignant.

Il faut souligner aussi que les modèles de l'apprentissage coopératif, y compris «Jigsaw», ne sont pas figés et qu'on peut y apporter toutes sortes de variantes, tant dans le contenu et la composition des équipes que dans la démarche elle-même, en fonction des objectifs que se fixe l'enseignant ou du contexte où le cours se déroule. Précisons, en outre, que les étudiants n'ont pas à être toujours regroupés de la même façon ; ainsi, tantôt ils peuvent travailler dans leur groupe de base hétérogène, et tantôt se regrouper par affinités personnelles ou par niveaux de force scolaire.

Il est bon de rappeler aussi que l'enseignant désireux d'utiliser une forme quelconque de travail en équipe peut se situer n'importe où sur le continuum qui va de la simple entraide occasionnelle entre étudiants jusqu'à un modèle sophistiqué d'apprentissage coopératif.

En terminant, ce qu'il faudrait retenir, surtout, ce sont les possibilités uniques qu'offre le travail en équipe pour aider l'enseignant à relever les défis auxquels son difficile métier le confronte chaque jour.

(5) Technique collaborative «Jigsaw»

a) «Jigsaw »: Initiation historique

«Jigsaw» est une technique d'apprentissage coopératif fondée sur la recherche inventée et développée au début des années 1970 par un diplômé le professeur américain et le psychologue social Elliot Aronson et ses étudiants à l'Université du Texas et à l'Université de Californie. La déségrégation a imposé un mélange racial aux étudiants d'Austin et de nombreux enseignants n'ont pas pu faire face aux troubles et à l'hostilité de la situation. Aronson, en tant que

chercheur, a décidé que la compétition inter-écoles conduisait les étudiants à étudier trop sur leur propre et interférait avec l'idée d'une salle de classe coopérative. En organisant les étudiants dans les groupes culturellement et racialement diversifiés, le chercheur «Aronson» et son équipe d'étudiants diplômés ont pu réduire les divisions entre les apprenants. Et depuis 1971, des milliers de salles de classe ont utilisé «Jigsaw» avec beaucoup de succès (Jigsaw Classroom, mars 2020).

La technique «Jigsaw» a été introduite au hasard dans certaines salles de classe et non introduite dans autres. Cela a permis des comparaisons entre les apprenants des classes du puzzle «Jigsaw» et ceux des autres classes. Les apprenants des classes de puzzle ont exprimé une plus grande confiance en eux et ont préféré l'école lorsqu'ils ont été objectivement testés. Les données comportementales ont soutenu ces mesures d'auto-évaluation (Jigsaw Classroom, mars 2020).

De ce qui précède, nous pouvons déduire que «Jigsaw» est né dans le but de réduire les divisions entre les apprenants (l'objectif social) et non d'enseigner une matière spécifique (l'objectif cognitif). L'expérience a confirmé plus tard la possibilité d'employer «Jigsaw» dans l'éducation à des fins académiques.

b) «Jigsaw»: Description ou contexte

Cette technique est basée sur l'idée d'un puzzle où chaque membre d'un groupe représente une pièce nécessaire à son achèvement. La technique «Jigsaw» utilise de manière simultanée l'interdépendance et la coopération en apprenant aux étudiants comment enseigner à autrui (Drouet, O., Saugy, J., Millet, G., et Lentillon-Kaestner, V., 2018).

Selon casse-tête «Jigsaw», chaque pièce -la pièce de chaque apprenant- est essentielle pour l'achèvement et la compréhension complète du produit final. Si la part de chaque apprenant est essentielle, alors chaque apprenant est essentiel ; et c'est précisément ce qui rend cette technique si efficace (Jigsaw Classroom, mars 2020).

Cela signifie que dans le travail d'équipe, chacun joue un rôle très subtil, tous les membres de l'équipe sont essentiels (dépendent les uns des autres, s'enseignent mutuellement) et aucun membre de l'équipe n'est inutile.

Cette technique de l'apprentissage coopératif connue sous le nom de «Jigsaw» aide les apprenants à créer leur propre apprentissage. Les enseignants organisent les apprenants en groupes. Chaque membre du groupe se voit attribuer une information différente. Les membres du groupe se joignent ensuite aux membres d'autres groupes auxquels est attribuée la même information, et recherchent et/ou partagent des idées sur l'information. Finalement, les apprenants retournent à leur groupe d'origine pour essayer de «reconstituer» une image claire du sujet à traiter (The Educator's Network, mars 2020). Cela signifie que les rôles des membres de l'équipe sont différents, il n'y a pas de duplication. Le travail de «Jigsaw» est systématique et bien organisé, basé sur l'interdépendance, l'entraide, l'échange d'idées, la clarté et la reformulation du sujet à traiter.

D'après les principes de base de cette technique «Jigsaw», les apprenants d'une classe de taille moyenne (26 à 33 étudiants) sont répartis en groupes de quatre à six étudiants. Les membres individuels de chaque groupe se séparent ensuite pour travailler avec les «experts» d'autres groupes, recherchant une partie du matériel étudié, après quoi ils reviennent à leur groupe de départ, dans le rôle d'instructeur, pour faire apprendre leurs collègues.

c) «Jigsaw»: *Importance*

La classe du puzzle «Jigsaw» a une expérience de quatre décennies dans la réduction réussie des conflits raciaux et l'augmentation des résultats éducatifs positifs tels que l'amélioration des performances aux tests, la réduction de l'absentéisme et un plus grand goût pour l'école (Jigsaw Classroom, mars 2020).

«Jigsaw» est une technique pédagogique d'organisation du travail de groupe d'étudiants qui aide les étudiants à collaborer et à s'appuyer les uns sur les autres. Cette technique d'enseignement est efficace pour accomplir plusieurs tâches à la fois et pour donner aux étudiants un plus grand sens des responsabilités individuelles (Hance, M., 2020).

La salle de classe «Jigsaw» ne réduit pas seulement les conflits raciaux parmi les apprenants, mais elle confère à chacun un rôle essentiel à jouer, favorise un meilleur apprentissage, améliore la motivation des apprenants, augmente le plaisir de l'expérience d'apprentissage et encourage les étudiants à l'écoute, à l'engagement, à l'interaction, au partage. (Jigsaw Classroom, mars 2020).

Etant donné que cette technique «Jigsaw» est conçue pour l'apprentissage coopératif en petits groupes, les étudiants ont la possibilité de devenir des «experts» dans un sujet particulier et de partager ces connaissances avec leurs pairs. Cette technique favorise à la fois l'auto-apprentissage et l'apprentissage par les pairs, ce qui oblige les apprenants à comprendre le matériel à un niveau plus profond et à s'engager dans la discussion, la résolution de problèmes et l'apprentissage (ITLI, avril 2020).

«Jigsaw» pourrait très bien être quelque chose à utiliser comme stratégie de comportement, mais même si le comportement n'est pas votre problème, c'est un moyen efficace pour les apprenants de s'engager dans leur apprentissage, d'apprendre beaucoup de matériel rapidement, de partager des informations avec les autres et d'être individuellement responsables pour leur apprentissage. Il aide les apprenants à regarder différemment les mêmes informations (Dabell, J., 2019).

Les leçons du puzzle «Jigsaw» ne sont pas censées être ponctuelles, mais quelque chose à intégrer dans la structure de l'apprentissage quotidien des apprenants. Cela peut être appliqué à toutes les matières et aucune partie du programme ne doit rester intacte (Dabell, J., 2019).

Certaines études antérieures (Slavin, 1983 ; Johnson & Johnson, 2000 ; Casey & Goodyear, 2015) ont montré les effets positifs de «Jigsaw» et autres stratégies ou techniques de l'apprentissage coopératif sur l'apprentissage des étudiants et leur développement personnel en milieu scolaire. Faire coopérer les apprenants à nombreux avantages comme apprendre plus rapidement et plus efficacement (Drouet et al., 2018).

D'après les résultats de certaines études, y compris celle d'Adams (2022), les apprenants des classes du puzzle «Jigsaw» s'absentaient moins fréquemment, se mêlaient davantage à la cafétéria et à la cour d'école et mieux performés aux examens.

Certains pensent que «Jigsaw» a également pour avantage considérable la réduction de l'hostilité et des préjugés interethniques (Wikipédia, avril 2020).

Quelques théoriciens trouvent qu'une salle de classe du puzzle n'est pas une situation lâche, «tout se passe». Il est très structuré. L'interdépendance est requise. C'est l'élément d'interdépendance «requise» entre les étudiants qui en fait une méthode d'apprentissage unique, et c'est cette interdépendance qui encourage les étudiants à prendre une part active à leur apprentissage. En

devenant enseignant en quelque sorte, chaque étudiant devient une ressource précieuse pour les autres (Jigsaw Classroom, mars 2020).

Les auteurs de Jigsaw Classroom (2020), trouvent qu'apprendre les uns des autres diminue progressivement la nécessité d'essayer de se surpasser, car l'apprentissage d'un étudiant améliore les performances des autres étudiants au lieu de l'inhiber, comme c'est généralement le cas dans la plupart des salles de classe compétitives et axées sur les enseignants. Les auteurs de Jigsaw Classroom ajoutent que dans ce paradigme coopératif, l'enseignant apprend à être une personne ressource facilitatrice et partage le processus d'enseignement/apprentissage avec les étudiants au lieu d'être la seule ressource. Plutôt que de donner des conférences aux étudiants, l'enseignant facilite leur apprentissage mutuel, en ce que chaque étudiant doit être un participant actif et responsable de ce qu'il apprend.

Certains pédagogues (*John Dabell*) pensent encore que cette technique aide vraiment à assembler les pièces et que la salle de classe du puzzle «Jigsaw» est aussi pertinente maintenant qu'elle ne l'était en 1971 (Dabell, J., 2019).

De tout ce qui précède, il ressort que quel que soit le niveau ou la matière enseignée, la technique du puzzle «Jigsaw» offre la possibilité de neutraliser les problèmes de comportements compétitifs en classe et de créer un environnement coopératif. Et il faut, maintenant, penser à la façon par laquelle on utilisera cette technique simple pour stimuler l'apprentissage, les relations et la collaboration en classe.

d) «Jigsaw»: Étapes d'utilisation

Selon Aronson (2008), Adams (2013), Dabell (2019) et AdLit (2020), une classe du puzzle se déroulent en 10 étapes. Les 4 auteurs s'accordent typiquement sur ces étapes en termes de nombre, de nature et d'objectifs, comme suit :

1. Diviser les étudiants en «groupes de départ», de 5 à 6 personnes. Les groupes doivent être diversifiés en termes de sexe, d'appartenance ethnique, de race et de capacité.
2. Nommer un étudiant de chaque groupe comme chef de file. Initialement, cette personne devrait être l'étudiant le plus mature du groupe.
3. Diviser la leçon de la journée en 5 ou 6 segments.

4. Demander à chaque étudiant d'apprendre un segment. On doit s'assurer que les étudiants ont un accès direct uniquement à leur propre segment.
5. Donner aux étudiants le temps de relire leur segment au moins deux fois et de s'y familiariser. Il n'est pas nécessaire pour eux de le mémoriser.
6. Former des «groupes d'experts» temporaires en demandant à un étudiant de chaque «groupe de départ» de rejoindre d'autres étudiants affectés au même segment. Il faut donner aux étudiants de ces «groupes d'experts» le temps de discuter des principaux points de leur segment et de répéter les présentations qu'ils feront à leur «groupe de départ».
7. Ramener les étudiants dans leurs «groupes de départ».
8. Demander à chaque étudiant de présenter son segment au groupe. Encourager les autres membres du groupe à poser des questions pour obtenir des éclaircissements.
9. Flotter de groupe en groupe, en observant le processus. Si un groupe éprouve des difficultés (un membre domine ou perturbe), il faut effectuer une intervention appropriée. Finalement, il est préférable que le chef de groupe se charge de cette tâche. Les leaders peuvent être formés en chuchotant une instruction sur la façon d'intervenir, jusqu'à ce que le leader s'en rende compte.
10. Faire un quiz, à la fin de la session, sur le matériel. Les étudiants réalisent rapidement que ces séances ne sont pas seulement amusantes et ludiques, mais comptent vraiment (Jigsaw Classroom, mars 2020).

Il est à noter que :

1. Aronson est la source d'inspiration : ses étapes sont adoptées par la majorité des auteurs et chercheurs.
2. Les marches identifiées par Adams sont parfaitement d'accord avec les étapes d'Aronson.
3. Selon AdLit, le nombre des groupes est de 3 à 5; les apprenants doivent avoir une expérience des compétences d'apprentissage en petit groupe avant de participer à la technique du puzzle; le matériel attribué doit être adéquat aux niveaux d'enseignement appropriés.
4. Selon Dabell, le leader, la présentation des segments, l'observation du processus et le quiz sont nécessaires.

Selon Hance (2020), «Jigsaw» est un processus simple qui se déroule en 6 étapes :

1. Organiser les apprenants en groupe de 4 à 6 personnes (groupes d'origine/départ).
2. Diviser la topique ou le sujet de la journée en 4 à 6 parties et attribuer à un apprenant de chaque groupe la responsabilité d'un segment différent.
3. Donner aux apprenants le temps d'apprendre et de traiter leur segment assigné de manière indépendante.
4. Réunir les apprenants qui ont terminé le même segment dans un «groupe d'experts» pour discuter et traiter les détails de leur segment.
5. Demander aux étudiants de retourner dans leur groupe d'origine /départ et de partager à tour de rôle les segments sur lesquels ils sont devenus experts.
6. Demander aux étudiants de terminer une tâche ou un quiz qui dépend d'eux ayant compris le matériel à partir des contributions de tous les membres de leur groupe.

Remarquons ici que les étapes sont six; le nombre des groupe est de 4 à 6; le nombre des segments doit correspondre à celui des groupes (4 à 6); le leader et l'observation du processus ne trouvent pas leur existence chez Hance. Mais le chercheur pense que leur existence est implicite.

D'après son étude, Montet (2019) pense que la technique du puzzle «Jigsaw» pourrait se dérouler en trois étapes :

1. *Découverte silencieuse du contenu*: Les étudiants sont rassemblés par îlots ou groupes «Jigsaw», chaque apprenant autour d'une même table possédant une partie du cours.
2. *Discussion entre experts* : Les apprenants sont réunis par groupe d'expertise où ils sont amenés à discuter, échanger, prendre des notes, inventer de nouveaux exemples, dans l'objectif de maîtriser le contenu. Il est précisé aux apprenants qu'à l'issue de cette étape, ils devront être experts de leur segment et être capables d'expliquer son contenu à ceux qui n'ont pas eu ce segment entre les mains.
3. *Partage des connaissances* : On reforme les groupes de départ, l'objectif étant maintenant pour chacun de ces groupes de maîtriser collectivement le contenu de chacun des segments: à charge pour chaque expert de former le reste du groupe.

Remarquons que Monet contracte les étapes de "Jigsaw" en trois explicitant la nature de performance demandée dans chacune d'elles, mais les démarches restent les mêmes: diviser le sujet en segments, diviser le groupe-classe en petits groupes de départ, attribuer des segments aux coéquipiers, étudier

individuellement les segments, former des groupes d'experts, retourner aux groupes de départ, faire apprendre les collègues et passer un quiz.

De tout ce qui précède, en ce qui concerne les étapes du puzzle "Jigsaw" remarquons que:

- Les noms des groupes «Jigsaw» diffèrent d'un auteur à l'autre (groupes de départ, groupes de base, groupes d'appartenance, groupes d'accueil, groupes d'origine, etc.).
 - Tous les auteurs s'accordent sur le nom de «groupes d'experts».
- Malgré la différence de leur nombre, les étapes sont les mêmes chez tous les auteurs.
- La différence des segments est nécessaire pour que les coéquipiers ne se répètent pas
- L'enseignant peut juger utile de nommer un apprenant dans chaque groupe comme «chef» qui peut gérer le temps, s'assurer que chaque apprenant apporte sa contribution et s'assurer que le groupe atteint les objectifs. L'apprenant le plus mature de chaque groupe pourrait être la meilleure option ; cependant, les enseignants devraient considérer comment les apprenants désengagés, méfiants ou problématiques pourraient tirer profit de leur leadership.
- La mise des étudiants en groupes d'experts temporaires est une étape essentielle. Lorsque les apprenants rencontrent de l'information par eux-mêmes, ils acquièrent une perspective limitée à ce sujet ou peuvent se sentir confus. Le groupe d'experts est l'occasion pour les étudiants de partager leurs idées afin qu'ils atteignent chacun une meilleure compréhension de leur même segment. Cela aide les apprenants confus à clarifier leur compréhension et à s'appuyer sur des pairs plus compétents. Cela aide également chaque étudiant à mieux comprendre les points importants de son segment lorsqu'il fait rapport à son groupe de départ.
- L'observation du processus et le feed-back sont nécessaires pour une performance systématique et efficace.
- Le quiz est nécessaire pour une évaluation efficace.

e) Jigsaw : Réalisation ou mise en œuvre

Pour faire émerger une situation de coopération, les étudiants sont invités à étudier le segment qui leur est attribué. Une fois l'étude terminée, les apprenants se réunissent pendant environ 20 minutes avec d'autres personnes affectées au même sujet. Ils discutent du matériel, identifient les points

d'apprentissage les plus importants et retournent dans leurs "groupes de départ" pour informer les autres sur les informations dans lesquelles ils sont devenus "experts". Chaque apprenant enseigne à tour de rôle ce qu'il ou elle a appris aux autres membres du «groupe de départ» (AdLit, mars 2020).

Certains pédagogues affirment que la technique d'enseignement «Jigsaw» suppose former trois groupes comme suit :

Le groupe de départ : les étudiants sont placés dans des groupes de cinq à six personnes, selon le cas. Le sujet est divisé aussi en cinq ou six parties de sorte que chaque étudiant reçoive une seule partie de l'information. Toutes les parties, comme les pièces d'un puzzle, doivent alors être mises ensemble pour que chacun puisse étudier le sujet en entier.

Le groupe d'experts : chaque étudiant se sépare de son groupe de départ et doit lire son segment, le comprendre et tenter de le mémoriser. Ensuite, les groupes d'experts sont constitués. Il s'agit de réunir tous les apprenants devant mémoriser la même partie du sujet. Ils se consultent alors les uns les autres de manière à répéter et à clarifier quels sont les principaux aspects importants du sujet.

Le groupe d'apprentissage : après avoir passé entre 10 et 15 minutes dans son groupe expert, chaque étudiant revient dans son groupe de départ/original de cinq ou six personnes. Le professeur leur signale alors qu'ils disposent d'un temps limité (20 à 30 minutes) pour communiquer leur savoir aux autres membres du groupe. Ensuite, ils seront interrogés sur sujet complet. Livrés à eux-mêmes, les étudiants apprennent rapidement à enseigner et à écouter les autres. Ils se rendent compte qu'aucun d'eux ne peut réussir le test sans l'aide de tous les autres. Chaque apprenant fait l'expérience de la compétence, d'un don essentiel à apporter au groupe, et qui ne peut être apporté que par lui (Wikipédia, avril 2020).

Selon Kagan (1992), le puzzle «Jigsaw» est la formule coopérative par excellence, celle où l'interdépendance des coéquipiers est évidente et où les étudiants ont le plus d'occasions d'améliorer leurs méthodes d'étude et leurs capacités de communication. Le puzzle se pratique sous deux formes :

Forme 1

- L'enseignant divise la matière à étudier en autant de parties qu'il y a de membres dans les équipes (quatre habituellement); les parties sont numérotées 1, 2, 3, 4. Quant aux étudiants dans les équipes, ils sont identifiés par les lettres A, B, C, D.
- L'enseignant remet la partie de travail n° 1 à tous les membres "A" des équipes, la partie n° 2 aux membres "B", etc. Dans un premier temps, chaque étudiant travaille seul sur la tâche qui lui est confiée (il le fait à la maison ou en classe), puis tous les "A" se réunissent, ainsi que les "B", les "C" et les "D", pour constituer des «groupes d'experts» sur leur partie de la matière ; ils approfondissent, en effet, leur compréhension de la matière pour être bien préparés à l'expliquer plus tard aux membres de leur groupe de départ.
- Lorsque les «groupes d'experts» ont fini d'approfondir leur partie de la matière, les équipes de départ se reforment et partagent leur science, c'est-à-dire que "A" enseigne à "B", "C" et "D", puis c'est au tour de "B", etc., jusqu'à ce que tous maîtrisent la matière présentée par chacun. L'évaluation ensuite est faite individuellement, comme d'habitude.

Forme 2

Ce qui diffère ici de la forme 1, c'est que chaque étudiant reçoit la totalité du texte ou de la documentation ; mais la démarche générale demeure la même, à savoir que chaque équipier n'a qu'une partie du texte à étudier ou qu'un point de vue particulier à considérer en étudiant l'ensemble de la documentation.

Selon Hance (2020), les enseignants utilisent une variété infinie de modalités du puzzle pour stimuler l'apprentissage et la coopération entre leurs apprenants :

1. Les professeurs assignent souvent à chaque membre du groupe une tâche différente liée à une mission spécifique.
2. Une leçon de matière quelconque pourrait être bénéfique si les apprenants étudient différents attributs d'un sujet donné, puis se réunissent pour partager.
3. Si les apprenants ont chacun fait quelque chose de totalement unique, alors le puzzle «Jigsaw» leur donne un moyen confortable de partager ce qu'ils ont étudié.

4. Une classe de langue peut demander aux apprenants de rechercher divers mots et expressions dans la langue cible et d'en informer leurs pairs.

Selon ITLI (٢) (2020), «Jigsaw» pourrait se faire comme suit :

1. *Répartition en groupes* : a) demander aux apprenants de former de petits groupes et d'attribuer à chacun un nombre (1, 2, 3); ceci est leur groupe d'appartenance ; b) demander aux apprenants de trouver d'autres personnes ayant le même numéro qu'eux et de créer un groupe distinct (ceci est leur groupe d'experts); c) attribuer à chaque groupe d'experts un concept, un cadre ou une théorie à maîtriser. En groupe, ils doivent déterminer une façon d'expliquer leur pièce du puzzle aux autres.
2. *Rapporter le rapport au groupe d'origine* : demander aux apprenants d'expliquer leur pièce du puzzle, en s'assurant que tous les membres de leur groupe d'appartenance comprennent le matériel.
3. *Discuter avec le groupe d'origine* : demander aux apprenants de relier les différentes pièces et d'assembler la «Jigsaw» afin que les apprenants puissent voir où chaque partie s'intègre dans le tableau d'ensemble.

Notons qu'il existe un consensus sur le mécanisme général d'implémentation de la classe «Jigsaw». Les détails varient légèrement d'un auteur à l'autre. Ces différences ne sont pas tangibles.

f) Jigsaw : Bénéfices ou avantages

«Jigsaw» est un style d'apprentissage collaboratif adapté aux apprenants ; cette technique présente de nombreux avantages dans l'enseignement, notamment:

La technique «Jigsaw» est décrite comme une «puissance socio-émotionnelle». Elle exige que les étudiants apprennent les uns des autres (plutôt que de l'enseignant) et donc l'apprentissage ne peut réussir sans que les apprenants s'entendent. L'attente est que tous les membres du groupe participent également. Et pour qu'une tâche soit réussie, chacun doit participer, échanger des pièces et apprendre les uns des autres. Comme personne d'autre dans le groupe ne fait le même travail, chaque apprenant éprouve un plus grand

٢ Institute for Teaching and Learning Innovation.

sentiment d'appropriation et de responsabilité envers les membres de son groupe (Gonzalez J., juin 2021 ; Dabell, J., 2019).

Selon Hänze & Berger (2021), la technique «Jigsaw» crée les types de compétences qui concordent avec la vie du 21^e siècle : elle aide à développer la compréhension ; encourage l'apprentissage coopératif et le travail d'équipe entre les apprenants ; aide à améliorer la communication et la résolution de problèmes ; étend les compétences de réflexion critique des apprenants ; aide les apprenants à contribuer, à rester sur la tâche et à partager; permet aux apprenants de donner et d'accepter les commentaires et encourage l'écoute, l'engagement et l'empathie; elle promeut et fait progresser la compréhension interculturelle et mondiale ; elle favorise la compréhension des problèmes liés au comportement social et à la responsabilité communautaire ; les apprenants apprennent les uns des autres plutôt que de l'enseignant ; elle donne à certains étudiants un sentiment de plus grande compétence ; crée un environnement favorable et motivant.

«Jigsaw» est une technique bien établie pour encourager le partage en groupe et l'apprentissage d'un contenu spécifique. Cette technique peut être utilisée comme une activité pédagogique sur plusieurs jours et est préférable d'utiliser lorsqu'il y a une grande quantité de contenu à enseigner. «Jigsaw» aide les apprenants à apprendre la coopération alors que les membres du groupe partagent la responsabilité de l'apprentissage mutuel en utilisant la pensée critique et les compétences sociales pour effectuer un devoir. Par la suite, cette technique contribue à améliorer les capacités d'écoute, de communication et de résolution de problèmes. Le suivi de la participation de chaque apprenant au sein des groupes fournit aux enseignants des informations sur ce que les apprenants savent déjà sur le sujet. Cela permet aux enseignants d'adapter l'enseignement en conséquence (AdLit., mars 2020).

S'il faut lister les avantages qu'on voit à une telle technique, ils sont nombreux et dans des domaines variés :

- Ces groupes ou îlots favorisent la discussion et la mise en commun ; tous les apprenants travaillent car ils le font pour eux, mais aussi pour leur groupe. Comme ils sont placés en position d'expert leur partie, il leur est difficile de n'avoir rien à expliquer à leurs camarades, qui n'ont pas matériellement le temps d'examiner les documents. Ensuite, cet aspect émulation est tempéré, pour ne pas verser dans la compétition (Costill, J-P., mai 2022).

- Les apprenants des classes en puzzle montrent une évolution positive dans leur attrait pour leurs camarades de classe, peu importe qu'ils fassent partie de leur groupe ethnique ou non. Leur estime de soi a également progressé significativement plus que dans les classes contrôles, aussi bien pour le groupe majoritaire que pour les groupes minoritaires. La plupart des étudiants dans les classes en puzzle ont aussi montré un plus grand attrait pour l'école que les étudiants des classes traditionnelles (Wikipédia, avril 2020).
- Cette technique permet aussi de rompre l'immobilisme physique des apprenants dans la salle. Il leur laisse toute latitude pour se réinstaller à une table, ou à même le sol : qu'importe ! Lorsqu'ils doivent restituer leur travail, les apprenants pratiquent l'oral. Cette technique permet également de faire écrire les apprenants de façon autonome (Costill J-P., mai 2022).

En matière de gestion de classe, cette technique permet d'alterner des moments de calme absolu et d'autres forcément plus bruyants de discussion. On peut aussi noter que ce procédé de travail n'est pas plus consommateur de temps. Selon le niveau de classe, on peut proposer une liste de termes et de mots-clés à utiliser dans le texte collaboratif final. Les apprenants, à l'intérieur de leur groupe, doivent justifier auprès de leur camarade de leur souhait d'utiliser tel ou tel mot, ce qui permet de travailler également l'argumentation. S'il reste un terme que personne ne s'est approprié, la discussion se poursuit pour savoir qui l'utilisera finalement (Costill, J-P., mai 2022).

Costill (2022) continue en constatant aussi qu'à l'usage, il s'est aperçu qu'il devait prévoir plus de place dans la fiche de travail : les apprenants étaient obligés d'écrire recto verso tant ils avaient à dire ! Leur travail est donc pleinement utile à l'avancée du cours, même s'il s'arrive de reprendre la main, pour lever une incompréhension ou insister sur les documents les plus utiles. Costill (2022) précise également que si cette technique doit être expliquée la première fois - avec une image - alors son attribution est immédiate. Elle peut être utilisée sur de nombreux sujets, à condition que le sujet soit divisible en sous-sections.

Par rapport aux méthodes d'enseignement traditionnelles, la salle de classe «Jigsaw» présente plusieurs avantages : la plupart des enseignants trouvent le puzzle facile à apprendre ; la majorité des enseignants aiment travailler avec ; «Jigsaw» peut être utilisé avec d'autres stratégies d'enseignement ; «Jigsaw» fonctionne même s'il n'est utilisé qu'une heure par jour. «Jigsaw», c'est gratuit pour la prise (Jigsaw Classroom, mars 2020).

D'après Jigsaw Classroom (2020), cette technique est une façon remarquablement efficace d'apprendre le matériel. Mais plus important encore, le processus du puzzle «Jigsaw» encourage l'écoute, l'engagement et l'empathie en donnant à chaque membre du groupe un rôle essentiel à jouer dans l'activité académique. Les membres du groupe doivent travailler ensemble en équipe pour atteindre un objectif commun ; chaque personne dépend de toutes les autres. Aucun étudiant ne peut réussir complètement à moins que tout le monde travaille bien équipe. Cette «coopération par la conception» facilite l'interaction entre tous les étudiants, les amenant à se valoriser mutuellement en tant que contributeurs à leur tâche commune.

Selon Hance (2020):

- La technique «Jigsaw» permet à l'enseignant de diviser les étudiants en groupes et de répartir les devoirs en petits morceaux, le tout pour accomplir des tâches avec plus de détails et de collaboration. «Jigsaw» dessine une image directe dans un puzzle. Tout comme l'image finale d'un puzzle est construit à partir de nombreuses pièces distinctes s'emboîtant, les tâches académiques sont également terminées lorsque les membres de l'équipe offrent des efforts uniques et découpés au groupe.
- Lorsqu'ils travaillent de façon indépendante, les étudiants sont strictement responsables envers eux-mêmes. La technique «Jigsaw» donne aux étudiants un sentiment d'appartenance - des sentiments difficiles à ressentir lorsqu'ils travaillent seuls.
- En plus d'avoir une responsabilité partagée avec le groupe, les étudiants ont l'avantage d'apprendre de ceux qui sont différents d'eux. Bien que les étudiants individuels puissent être tenus de réaliser l'intégralité d'un projet par eux-mêmes, le fait qu'ils aient la possibilité d'écouter les points de vue des autres améliore la qualité de leur éducation. Le puzzle nécessite que les étudiants écoutent et apprennent, et le groupe est récompensé lorsque chaque individu apporte ses compétences et ses connaissances à l'ensemble. Non seulement l'apprentissage est amélioré, mais la tolérance et la compréhension le sont aussi.
- Cette technique pourrait également améliorer la qualité de l'enseignement : les étudiants ne dépendent pas autant de l'écoute de chaque mot prononcé par l'enseignant ; au lieu de cela, ils jouissent eux-mêmes d'un plus grand sentiment d'appartenance et d'une plus grande confiance en leurs pairs. Les enseignants n'ont pas à donner des conférences sur tous les détails qu'ils

veulent que les étudiants comprennent ; les enseignants peuvent plutôt confier la responsabilité de l'apprentissage à l'étudiant et parcourir la salle en offrant son soutien et ses idées là où ils sont le plus nécessaires.

Tolerance.org (2021) montre même comment la technique «Jigsaw» pourrait être utilisée pour améliorer les conversations liées à ce qui différencie les étudiants les uns des autres.

Elliot Aronson - l'un des premiers pionniers de la technique «Jigsaw»- explique que cette technique «Jigsaw» crée une salle de classe coopérative plutôt que compétitive. «Dans la salle de classe coopérative, les étudiants ont réussi grâce à prêter attention à leurs pairs, à poser de bonnes questions, à s'entraider, à s'apprendre et à faire apprendre.» Les étudiants ne sont pas opposés les uns aux autres dans les compétitions pour gagner le temps et l'attention limités de l'enseignant. Au lieu de cela, ils sont encouragés à embrasser les connaissances des individus qui les entourent.

Selon ITLI (2020), la technique du puzzle «Jigsaw» peut aider les apprenants à : développer une expertise dans un concept, un sujet ou un principe ; appliquer la langue de la discipline, et pratiquer l'auto-enseignement et l'enseignement par les pairs.

Dabell (2019) pense que lorsqu'ils apprennent ensemble, les étudiants commencent généralement à s'écouter, à se respecter et à s'aimer. «Jigsaw» améliore l'apprentissage des conversations et des interactions sociales. Elle renforce la coopération lorsque les apprenants commencent à prêter attention, à se poser des questions, à s'entraider et à s'instruire. Un puzzle «Jigsaw» forme une image car toutes les nombreuses pièces séparées s'emboîtent et tous les emplois séparés que les apprenants effectuent contribuent à l'ensemble.

Dabell (2019) pense aussi que la responsabilité partagée est grande et que les étudiants apprennent à voir les efforts de chacun comme égaux et à tirer profit de l'apprentissage de ceux qui sont différents d'eux.

D'après notre expérience qui revient à plus de trois décennies, on pourrait constater que les méthodes d'apprentissage coopératif, y compris «Jigsaw», pourraient coexister avec n'importe quelle autre méthode utilisée par les professeurs dans leurs classes.

On peut conclure par constater que d'après «Jigsaw», l'enseignant n'est pas le seul fournisseur des connaissances, car la plupart du travail est effectué

par les étudiants eux-mêmes, ce qui en fait un moyen efficace d'apprendre. Les étudiants s'approprient le travail et les réalisations et donc les étudiants sont tenus responsables de leurs pairs. La technique du puzzle «Jigsaw» est bénéfique dans l'enseignement parce que l'apprentissage tourne autour de l'interaction avec les pairs, les apprenants participent activement au processus d'apprentissage et ainsi aident à développer des compétences interpersonnelles et interactives parmi les étudiants. L'utilisation de cette technique rend également les enseignants plus faciles à faire apprendre, à travailler avec ; elle peut être utilisée en conjonction avec d'autres techniques d'enseignement et elle peut être efficace même s'elle n'est utilisée qu'une heure par jour.

g) «Jigsaw»: Rôle de l'enseignant

D'après la philosophie de «Jigsaw», au début, l'enseignant facilite l'organisation des groupes, l'explication des rôles et le calendrier de chaque partie. Notons que l'enseignant n'a pas à donner de cours ni à être le centre d'attention. Lorsque les apprenants sont en groupes, l'enseignant doit marcher parmi les groupes et apporter un soutien ou des explications si nécessaire (Hance, M., 2020).

C'est en général l'enseignant qui planifie le travail de groupe, mais il laisse aux étudiants leur propre espace d'application. Pendant le travail, l'enseignant se met en retrait et se contente d'observer, de conseiller et d'évaluer la qualité du travail.

Selon AdLit (2020), au cours de ce processus, les enseignants devraient : circuler pour s'assurer que les groupes sont sur la bonne voie et gèrent bien leur travail ; demander aux groupes de s'arrêter et de réfléchir à la façon dont ils vérifient la compréhension de chacun et s'assurent que la voix de chacun est entendue ; et contrôler la compréhension des membres du groupe en posant des questions et en reformulant l'information jusqu'à ce qu'il soit clair que tous les membres du groupe comprennent les points.

D'après AdLit (2020), les enseignants devraient demander aux apprenants de remplir un organisateur graphique dans le «groupe de départ» pour recueillir toutes les informations présentées par chaque «expert». Les groupes de départ présentent ensuite les résultats à toute la classe, ou ils peuvent participer à une activité d'évaluation. Les enseignants peuvent attribuer une note d'équipe basée sur les performances académiques et coopératives.

Et du rôle du professeur dans la classe du puzzle «Jigsaw», Costille (2018) constate qu'il s'efface à plusieurs moments dans la séance. La partie échange se fait d'autant plus librement qu'il n'intervient pas, ou alors uniquement à la demande des apprenants. Il parle moins et sa parole n'en a que plus de valeur. Après le cours, il relit tout et sélectionne de bons passages pour concevoir la trace finale du cours. Il la distribue à la séance suivante en insistant bien sur le fait que ce qu'ils lisent n'a été réalisé qu'à partir de ce qu'ils ont écrit. On prend le temps de lire cette trace commune et d'examiner un document représentatif par sous-partie. Il tient à leur disposition une version avec d'autres extraits tout aussi convaincants.

Le rôle de l'enseignant est ici de réussir à donner confiance à ses étudiants afin de les convaincre qu'ils sont capables d'apprendre (et de réussir). L'anti-modèle serait ici de «casser les étudiants » et leur rappeler leur incompetence.

h) «Jigsaw»: Outils /prédispositions

Selon ITLI (2020), les outils qui pourraient être utilisés, dans les activités du puzzle «Jigsaw», sont : papier de boucherie, notes autocollantes, tableaux blancs ; stylos, marqueurs, crayons (différentes couleurs). Les outils numériques ou non numériques sont utiles pour capturer et gérer les réponses des étudiants et peuvent être particulièrement utiles pour les grandes classes ; un «mur» virtuel ou réel est nécessaire pour que les étudiants puissent afficher leurs réponses dans toute la classe. Les enseignants peuvent ensuite rassembler les réponses pour discussion, clarification et révision future.

i) «Jigsaw» : Défis liés à son utilisation (problèmes et solutions)

«Jigsaw» peut avoir des obstacles lors de son utilisation, mentionnons:

À partir de son étude, Adams (2022) a constaté que les répondants mentionnent divers défis liés à l'utilisation de la technique du puzzle dans l'enseignement. Un résumé de leurs défis est fourni comme suit : l'application du puzzle «Jigsaw» prend du temps ; certains apprenants ont tendance à dominer pendant les activités ; le temps et la source d'information sont limités pour les apprenants ; le puzzle «Jigsaw» a aidé la plupart des apprenants à comprendre, mais peu d'entre eux n'ont pas compris le concept, parce que les apprenants ont leurs groupes, ils n'auront pas de relations cordiales avec les autres apprenants en classe ; le nombre si grand d'apprenants en classe, le nombre élevé peut

affecter la participation ; certains apprenants n'auront pas le courage de s'impliquer ; la nature du calendrier ne laisse pas suffisamment de temps aux apprenants pour faire leur présentation , c'est une contrainte de temps ; les apprenants qui sont bons sur le plan scolaire poseront des problèmes aux apprenants les plus faibles.

Adams (2022) a observé aussi au cours de sa recherche que les étudiants avaient du mal à participer activement aux cours. Plus encore, les étudiants ne savaient pas comment apprendre en groupes. Il a également observé que le manque de compréhension de la collaboration et de la coopération d'apprentissage était la déficience des étudiants.

Un problème courant est l'étudiant dominant : dans certains cas, un apprenant dominant peut prendre trop de place, ou tenter de diriger le groupe. Pour pallier ce problème ou afin de réduire ce problème, chaque groupe du puzzle «Jigsaw» a un chef nommé ; les enseignants tentent de mettre en avant les intérêts du groupe en faisant participer tous les apprenants de manière équitable. Un leader, désigné par l'enseignant, veillera à maintenir cette égalité (Wikipédia, avril 2020). Les apprenants se rendent compte que le groupe est plus efficace si chaque apprenant est autorisé à présenter son propre matériel avant les questions et les commentaires. La dominance est finalement réduite car les apprenants réalisent que ce n'est pas dans le meilleur intérêt du groupe.

L'apprenant lent est un autre problème dans le groupe: certains apprenants sont naturellement plus faibles que la majorité et éprouvent des difficultés à résumer ce qu'ils ont lu. Il est important que chaque membre présente le meilleur rapport possible au groupe. Les enseignants doivent alors s'assurer que le rapport qui sera fait par ces apprenants ne sera pas de moins bonne qualité que les autres, sans quoi l'apprenant plus lent mettra malgré lui en péril la réussite de l'équipe et s'attirera inmanquablement les foudres de ses coéquipiers. C'est pour cette raison qu'ont été inventés les groupes d'experts (la technique du puzzle «Jigsaw» s'appuie sur des groupes «d'experts»). Dans ces groupes, l'apprenant pourra comparer son travail avec celui d'autres apprenants ayant pour charge le même fragment de leçon que lui. Les apprenants travaillent avec d'autres personnes d'autres groupes travaillant sur le même segment du rapport. Dans ce groupe «d'experts», ils ont la possibilité de discuter de leurs rapports et recueillir des suggestions d'autres étudiants pour modifier leurs rapports au besoin (Wikipédia, avril 2020).

Un autre problème est celui d'étudiants brillants qui s'ennuient. Il peut également arriver qu'un apprenant plus brillant que les autres trouve peu d'intérêt à la tâche proposée, s'ennuie et ne participe pas. Cependant, ce problème est identique, quelle que soit la méthode d'apprentissage utilisée. (Wikipédia, avril 2020). Certaines recherches indiquent que les apprenants doués s'ennuient moins dans une classe «Jigsaw» que dans une classe traditionnelle. Les apprenants brillants devraient être encouragés à développer l'état d'esprit d'un enseignant. En étant un enseignant ennuyeux, la tâche peut être transformée en un défi passionnant (Adams, F. H., juillet 2022).

Traiter avec des étudiants qui ont été formés pour la compétition peut également créer des difficultés. Le but de la classe «Jigsaw» est de réduire la concurrence et d'accroître la coopération, donc la concurrence est elle-même un problème, et la mise en concurrence des étudiants peut créer des difficultés (Adams, F. H., juillet 2022).

Selon les conclusions de leur étude, Drouet et al., (2018) notent que faire coopérer les apprenants nécessite toutefois le développement de certaines compétences nécessaires à la mise en œuvre de ce type de modalités pédagogiques.

Pour être objectif, il convient de constater que les apprenants sont en général habitués à un contexte éducatif qui favorise grandement la compétition. À ce sujet, les études montrent que les effets les plus bénéfiques sont obtenus lorsque la technique de la classe puzzle est introduite dès l'école primaire (Wikipédia, avril 2020).

Outre ces défis, nous pouvons souligner que l'utilisation de la technique «Jigsaw» n'est pas seulement bénéfique pour les étudiants, mais pose également certains problèmes. Cette découverte est cohérente avec celle d'Aronson en 2008.

Le chercheur estime que ces défis peuvent être transformés en opportunités et que les inconvénients peuvent devenir des avantages grâce à l'utilisation d'un mécanisme très simple qui peut se résumer en : pour les apprenants doués, talentueux et compétitifs, il appartient à l'enseignant de les désigner comme chefs de groupe et de les impliquer dans la division du sujet en segments, la formation de groupes, l'attribution de segments aux membres de l'équipe et l'observation du processus. Ainsi, ils se retrouvent dans un emploi correspondant à leurs caractéristiques ; ils assument de nouveaux rôles en tant que leaders,

coordonnateurs et facilitateurs. Une fois que l'enseignant a exécuté avec succès ce mécanisme, ces apprenants se transforment d'antagonistes en adjuvants.

j) «Jigsaw» : Erreurs commises et remèdes suggérés

D'après les conclusions d'étude d'Adams (2022), au cours des travaux du puzzle «Jigsaw», des erreurs pourraient être commises : les objectifs non compris des étudiants ; les consignes non claires ; les étudiants qui travaillent sans motivation ; ceux-ci qui ne font pas d'effort ; les étudiants qui perdent du temps ; ceux-ci qui ne soumettent pas le travail final. Pour éviter ces erreurs, certains pensent que c'est à l'enseignant de (d') : communiquer les objectifs du travail de groupe ; expliquer clairement ce qu'il faut faire ; susciter l'intérêt par des tâches intéressantes et des documents adaptés aux étudiants ; stimuler les efforts ; donner des contraintes de temps ; attendre une présentation correcte.

k) Suggestions pour rendre «Jigsaw» plus avantageuse

A partir des conclusions de certaines études, le chercheur a formulé quelques suggestions qui pourraient rendre l'utilisation de la technique «Jigsaw» très efficace. Un résumé de leurs suggestions est fourni comme suit : chaque membre du groupe devrait disposer de suffisamment de temps pour contribuer à son idée ; l'enseignant doit être conscient du temps et créatif ; chaque apprenant devrait être autorisé à fonctionner à son propre rythme ; l'enseignant doit fournir aux apprenants plus de sources d'informations ; si l'on continue à utiliser la technique du puzzle jour après jour, elle deviendra aussi comme les autres ; chaque étudiant est autorisé à participer, il y a donc une participation active de chaque étudiant ; le nombre d'apprenants dans un groupe doit être examiné pour une participation efficace ; tous les étudiants doivent être impliqués ; chaque membre du groupe devrait avoir le changement de parler et de contribuer pendant la présentation ; le nombre dans chaque groupe ne doit pas être plus ou moins, au moins entre quatre à six membres dans chaque groupe.

Cela implique que les obstacles à l'utilisation de la technique peuvent être supprimés ou réduits lorsque les précédentes suggestions sont prises en considération afin que l'utilisation de la technique soit bénéfique à la fois pour les apprenants et les enseignants.

Sur la base des observations ci-dessus, il est tout à fait clair que l'utilisation de la technique du puzzle est bénéfique pour les apprenants. En fait,

cela a encouragé plus d'apprenants à participer au processus d'apprentissage et a également amélioré la performance des apprenants.

En guise de conclusion, on peut constater que la technique «Jigsaw» et ses stratégies de planification, de rédaction, de révision et de correction sont efficaces de sorte à permettre à l'apprenant de section de français de produire des textes narratifs de qualité.

Etude empirique

L'étude du champ qu'on a fait, avait pour but de définir les compétences de l'écrit narratif requises pour les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie. Cette partie (consacrée à l'étude empirique) porte sur les outils et les matériels de la recherche : le questionnaire, le test et le programme proposé.

(I) Questionnaire des compétences de l'écrit narratif

1) Objectif:

Pour collecter les données des compétences de l'écrit narratif, nous avons utilisé un questionnaire pour découvrir les opinions des apprenants et du corps-enseignant en ce qui concerne les habiletés langagières que doivent posséder les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie pour être capables de bien rédiger des textes narratifs.

2) Sources:

Le chercheur a puisé les compétences de l'écrit narratif d'un grand nombre de sources (la liste de sources n'est pas exhaustive). (°)

3) Forme initiale :

Le questionnaire, dans sa forme initiale, était composé d'une seule partie réunissant (17) compétences ; il combine plusieurs pages : (°)

- Page de l'interface impliquant : l'université, la faculté, le département, le titre du questionnaire, la version, l'auteur et la date de rédaction.

° Voir annexe no. (1) : Sources du questionnaire.

° Voir annexe no. (3) : Questionnaire (version initiale).

- Page de consigne qui implique: le public visé, les objectifs, les instructions données au public visé et une explication de modalité de répondre aux items du questionnaire.
- *Page des items combinant (17) compétences indépendantes représentant chacune une dimension de l'habileté langagière que doivent posséder les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.*

Le questionnaire a été préparé selon une échelle de réponses à 3 points de type Likert : “Très important – Important – Moins important”. Les répondants au questionnaire étaient invités à bien lire chacun des items du questionnaire et à cocher la colonne correspondant en exprimant son point de vue. A la fin de la grille, le chercheur a posé une question aux répondants en leur demandant de faire de suggestions et d’ajouter les compétences non incluses. (1)

4) Validation :

Etude pilote

¹ Cf : Annexe no. (2): Grille des compétences de l'écrit narratif (forme initiale).

L'étude pilote du questionnaire a eu lieu au cours de mois d'octobre 2021. Les questionnés, dont le choix s'est fait aléatoirement, étaient au nombre de (7) sujets : (3) spécialistes en didactique de langue française, soucieux à l'élaboration des questionnaires, et (4) spécialistes en langue et littérature françaises.

Validité et fidélité

a) Validité du jury (de façade):

La fidélité et la validité du questionnaire ont été effectuées auprès d'un certain nombre de juges ayant le degré de doctorat. Ils étaient spécialistes en didactique de langue, en langue et littérature françaises, et en élaboration de dispositifs. Les principaux critères du jugement étaient les suivants : l'accessibilité du vocabulaire, l'univocité des phrases, la pertinence, la progressivité, la clarté et l'intérêt des items du questionnaire. Chaque item est évalué par le juge sur une échelle numérique d'appréciation de 3 points (de 1 à 3).

A partir de points de vue du jury, le chercheur a décomposé les (17) compétences principales en (44) compétences secondaires.

b) Validité statistique (conceptuelle)

La validité conceptuelle d'un instrument est sa capacité à produire une mesure qui soit en accord avec les liens théoriques devant exister entre les concepts mesurés. En d'autres termes, il s'agit de corroborer la signification conceptuelle ou théorique de la mesure. (Martel, J. et al. 2009 :111–120)

La validité du questionnaire a été évaluée en calculant la corrélation entre les résultats obtenus au 1^{er} terminal (25%) et au 2^e terminal (25%) du questionnaire. Le 1^{er} terminal combine les (11) items dont les totalités sont hautes et le 2^e terminal combine les (11) items dont les totalités sont basses. Les items étaient mis en ordre ascendant. (∨)

∨ Cf: Annexe no. (4): Résultats d'application pilote du questionnaire (t2, t3, t4, t5).

En appliquant la formule ci-contre de quotient critique, on est arrivé aux résultats suivants :

$$\bar{x} - \bar{y} : 11.06 - -0.02 = 11.08$$

$$\text{La racine carrée de } s_x^2 + s_y^2 : 122.32 + 0.0004 =$$

$$122.32/11 = 11,12$$

$$= 3.33$$

$$11.08/3.33 = 3.32$$

Le quotient critique est : 3.32

$$t = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{\frac{(S_x)^2 + (S_y)^2}{N}}}$$

Et pour retrouver les différences entre les deux terminaux (les hauts et les bas), il fallait appliquer le (T test) en se servant la formule ci-contre ; soient les résultats suivants :

$$T = 11.08/122.32 = 0.009$$

$$T : 0.009$$

$$T = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{S_x^2 + S_y^2}}$$

A partir des tableaux (2, 3, 4, 5) ([^]) et des données précédents, et en appliquant la formule ci-dessus, on est arrivé à la valeur de T (0.009). Cette valeur indique explicitement de l'existence de différences statistiquement significatives au seuil de (0,01) entre les deux terminaux du questionnaire. Il est donc valide.

c) *Fidélité*

Les données ont été analysées manuellement à partir des tableaux statistiques et de formules fameuses d'analyse. Les corrélations entre les items du questionnaire sont décrites à l'aide des moyennes et des écart-types. La fidélité a été analysée avec le coefficient de corrélation de Pearson (Pearson's r).

L'interprétation des coefficients de corrélation se fait en utilisant une échelle qui décrit : une corrélation excellente, >0,91 ; une bonne corrélation, 0,90–0,71 ; une corrélation modérée, 0,70–0,51 ; une corrélation acceptable, 0,50–0,31 ; et une faible corrélation, <0,30. (Donner, A, Eliasziw, M., 1987:441–448.)

[^] Cf: Annexe no. (4): Résultats d'application pilote du questionnaire (t1, t2, t3, t4).

De plus, puisque le coefficient de corrélation de Pearson (Pearson's r) tend à surestimer les mesures de fidélité, le coefficient de corrélations interclasse a aussi été calculé pour la mesure de fidélité. (Husted, J.A. et al., 2000: 459–468). (⁹)

En appliquant la formule ci-contre de Pearson (Pearson's r) sur la data, le chercheur s'est assuré de la corrélation entre les deux parties du questionnaire (les impairs (x) et les pairs (y)). R est 0.002, c'est un facteur modéré de corrélation. Il est statistiquement significatif au niveau de (0.5), il est un facteur acceptable de corrélation.

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{(n \sum x^2 - (\sum x)^2)(n \sum y^2 - (\sum y)^2)}}$$

Et pour corriger ce facteur de corrélation, on s'est sert de la formule ci-contre de Spearman Brown. En appliquant la formule, on est arrivé aux résultats suivants : R est approximativement : 0.004 ; il indique qu'il y a une corrélation modérée entre les parties du questionnaire.

$$R = \frac{2R}{1+R}$$

D'après les résultats d'application des deux formules, on pourrait constater que le questionnaire est suffisamment fidèle et valable à être appliqué aux sujets de l'échantillon.

5) Forme finale du questionnaire

⁹ Cf : Annexe no. (4): Résultats d'application pilote du questionnaire (t5, t6, t7, t8).

Après les décompositions qu'on a faites -d'après les recommandations des membres du jury-, le questionnaire a pris sa forme définitive combinant (44) items représentant (44) compétences de l'écrit narratif. (') Le questionnaire, dans sa forme finale, était composé de (17) compétences principales combinant (44) compétences secondaires. (')

En arrivant à sa version finale, le questionnaire devient valide à être appliqué aux sujets de l'échantillon, afin de définir les compétences prioritaires de l'écrit narratif qui vont être les centres d'intérêt et les point de départ dans notre initiative d'élaborer un programme proposé correspondant aux caractéristiques des étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie et répondant à leurs besoins.

6) Administration du questionnaire :

a. Echantillonnage :

L'échantillonnage est la sélection d'une partie dans un tout (fr.wikipedia, juin 2022). Comme il n'était pas possible d'interroger chaque élément de la population (étudiants et corps-enseignant) et pour définir les compétences de l'écrit narratif requises pour les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie, le chercheur a choisi aléatoirement -pour assurer la conformité- (20) étudiants de pédagogie Zagazig et (12) membres du corps-enseignant des Facultés de Lettres et de Pédagogie: (6) de Lettres Zagazig, (3) de Pédagogie Zagazig et (3) de Pédagogie Suez. Les questionnés sont des étudiants et membres du corps-enseignant spécialistes en langue française. Ces derniers sont des académiciens et des pédagogues en argument qu'ils sont, grâce à leur expérience longue et riche avec les étudiants et les dispositifs, les plus aptes à arrêter une décision concernant les compétences requises pour les étudiants. Soit le tableau suivant :

Tableau No. (3) : Caractéristiques démographiques des questionnés

No.	Faculté et université	Nombre	Type d'échantillon
1	Pédagogie Zagazig	20	Etudiants de français
2	Pédagogie Zagazig	3	Corps-enseignant de langue et littérature

¹ Cf. annexe no. (6) : Questionnaire des compétences de l'écrit narratif (version finale).

¹¹ Cf: Annexe no. (5): Compétences de l'écrit narratif (forme finale).

3	Lettres Zagazig	6	françaises
4	Pédagogie Suez	3	
	Totalité	32	

b) Consigne:

Les questionnés sont invités à lire chacun des items du questionnaire en cochant une de trois colonnes correspondantes (très important « 3 points », important « 2 points », moins important « 1 point ») pour en préciser le seuil d'importance, de leurs points de vue. Ainsi qu'ils sont priés de donner leurs suggestions et d'ajouter les savoir-faire non-inclus.

c) Passation:

Pour les étudiants, les questionnaires sont appliqués sur place tandis que pour le corps-enseignant, les questionnaires sont envoyés aux (12) membres par le courrier électronique en mois d'octobre 2021 et reçus dans le même mois, une semaine après, aussi par le courrier électronique. En examinant les copies reçues, on a trouvé qu'elles sont toutes parfaites (pas de copies non sérieuses ni de copies multi-cochées ni de copies non-cochées). Et il convient d'assurer ici que les copies reçues n'avaient pas comprises ni de suggestions ni d'ajouts auprès des questionnés.

7) Interprétation des résultats du questionnaire

En raison du nombre réduit des questionnés (20 étudiants et 12 membres du corps-enseignant), nous avons interprété les données obtenues relativement à la fréquence d'apparition de chaque réponse.

Pour définir les compétences de l'écrit narratif requises pour les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie, on a traité statistiquement les réponses des questionnés aux items du questionnaire d'après une échelle numérique d'appréciation de 3 points (de 1 à 3). (¹²)

D'après les analyses statistiques des scores, (20) savoir-faire sont prioritaires et vus comme savoir-faire requis pour les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.

Remarquons que les (20) savoir-faire ont un pourcentage de 100%. Ces items sont évalués par les questionnés comme "très importants», ces savoir-faire ont été pris comme champs d'intérêt à partir desquels le programme proposé a été élaboré.

L'étude empirique menée a montré donc que (20) compétences sont nécessaires pour les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie. C'est pourquoi le programme proposé portera sur ces (20) compétences. (¹³)

(II) Test de l'écrit narratif

Après avoir déterminé les compétences de l'écrit narratif les plus importantes pour les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie, le chercheur a trouvé nécessaire d'élaborer un test diagnostique afin de savoir jusqu'à quel point les étudiants maîtrisent ces compétences.

(1) Objectif général : Le test vise à contrôler les habiletés des étudiants à écrire de textes narratifs.

(2) Objectifs spécifiques : Le test a pour but d'évaluer les capacités des étudiants à :

1) Identifier les textes narratifs et descriptifs

Repérer les éléments d'un texte descriptif. 1

Ecrire un texte narratif au passé. 2

2) Identifier les textes injonctifs et argumentatifs

¹² Cf: Annexe no. (7): Notes et pourcentages du questionnaire.
¹³ Cf: Annexe no. (8): (20) compétences nécessaires pour les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.

- 3 Écrire pour un destinataire (texte argumentatif, injonctif, explicatif).
- 4 Écrire un texte injonctif et argumentatif.
- 3) Rendre compte d'une expérience personnelle**
Rédiger un récit cohérent au passé. 5
Identifier et exprimer un sentiment, une émotion, une sensation. 6
- 4) Réaliser un portrait**
Différencier entre un récit et une description. 7
Rédiger une description ou un portrait. 8
- 5) Écrire pour raconter, pour décrire**
Distinguer le texte narratif du texte descriptif. 9
Intégrer une description dans un récit. 10
Utiliser convenablement les temps du récit. 11
Décrire en variant les outils grammaticaux. 12
- 6) Écrire un récit**
Rédiger une introduction. 13
Rédiger une conclusion. 14
Ordonner les faits d'un récit à partir d'un plan. 15
Exprimer des sentiments et insérer une description dans un récit. 16
- 7) Compléter un récit**
Rechercher dans un texte les indices (temps, lieu, personnages). 17
Identifier les procédés d'écriture. Qui parle ? A quel temps ? 18
- 8) Ecrire une description**
Appliquer les caractéristiques du texte descriptif. 19
Créer une atmosphère, dégager une impression. 20

(3) **Publique visé** : Les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.

(4) *Sources* : Les sources du test sont : le programme proposé, et un certain nombre d'ouvrages et sites web. (^{١٤})

(5) *Version initiale du test*

La version initiale du test a été élaborée comme suit : (^{١٥})

1) *Contenu* : (^{١٦})

Le test combine (20) questions de types différents portant sur les (20) compétences visées de l'écrit narratif. Soient les détails :

a. *Consigne* : Les consignes ont été données en demandant aux étudiants de bien lire les items dans le but de (d') :

1. Écrire de textes de types différents,
2. Ajouter une description ou décrire en variant les outils grammaticaux,
3. Relever les procédés de la description,
4. Définir une atmosphère,
5. Donner des titres aux textes et aux paragraphes,
6. Retrouver des indications fournies,
7. Retrouver des idées dans les textes et les paragraphes,
8. Repérer les éléments de texte,
9. Repérer les indices de texte,
10. Appliquer les marques de texte,
11. Identifier les caractéristiques de texte,
12. Comparer de textes,
13. Distinguer les types de textes,
14. Distinguer le récit du discours,
15. Relever des adjectifs, verbes, articulations, etc,
16. Replacer correctement les verbes,
17. Utiliser correctement les modes et les temps,
18. Remplacer les verbes, modes, temps, personnes,
19. Identifier et exprimer des sentiments et des émotions.

b. *Questionnements* : Les questions, composées toutes par le chercheur et dont le nombre est (20), sont posées en support écrit et les étudiants y répondent par écrit. Le chercheur a composé ces questions, si courtes et simples, sous la forme de questionnements de type de complétion, à trous, et d'expression

^{١٤} Cf. Annexe no. (9) : Sources du test.

^{١٥} Cf. Annexe no. (11) : Test des compétences de l'écrit narratif (version initiale).

^{١٦} Cf. Annexe no. (10): Descriptif du test.

libre, pour les intérêts de familiarisation, de variété, et de coïncidence aux objectifs.

c. *Textes* : Les textes et les paragraphes ont été pris de certains livres de référence et sites web ; ils sont des textes et des paragraphes libres de droits.

2) Validation du test :

a. Validité de façade

Pour évaluer la validité de façade du test, le chercheur l'a présenté à (3) spécialistes en langue et littérature françaises de la Faculté des Lettres de Zagazig et (5) spécialistes en didactique de langue française : (3) de Pédagogie Zagazig et (2) de Pédagogie Suze. Soit le tableau suivant:

Tableau No. (4) : Caractéristiques démographiques des juges

No.	Faculté et université	Nombre	Type d'échantillon
1	Pédagogie Zagazig	3	Spécialistes en didactique de langue française
2	Pédagogie Suez	2	
3	Lettres Zagazig	3	Spécialistes en langue et littérature françaises
	Totalité	8	

Les conseils et les suggestions des juges étaient de grand profit pour le chercheur. Les juges ont conseillé de modifier quelques consignes et d'ajouter plus de tâches dans certaines questions pour faire une équivalence entre les différentes parties du test. Ils ont également donné quelques suggestions de mise en page. Le chercheur les a faits avec plaisir.

Etude pilote et validation du test

b. *Echantillonnage* : Pour évaluer statistiquement le test (validité et fidélité), apprécier la discrimination, la facilité et la difficulté des questionnements, et pour estimer la durée, le chercheur a appliqué le test à un échantillon aléatoire des étudiants de 2^e année de section de français à la Faculté de Pédagogie de Zagazig. L'échantillon était au nombre de (15) étudiants.

c. *Passation* : Le chercheur a été assisté par deux collègues de la Faculté de Pédagogie de Zagazig pour corriger les copies des étudiants au test et analyser les résultats obtenus. Ces résultats ont montré la faiblesse des étudiants dans les compétences d'écriture narrative.

d. *Validité conceptuelle* : Pour évaluer la validité conceptuelle, on a appliqué la formule $V = f$. La validité conceptuelle du test est arrivée donc à 0,090. C'est un indice élevé, ce que veut dire que le test est valide.

e. *Fidélité* : La fidélité (fiabilité) d'un test concerne sa capacité à mesurer un construit de manière cohérente. En d'autres termes, il est nécessaire avant toute chose qu'un test psychologique soit cohérent avec lui-même, et que chacune de ces composantes réagisse de manière cohérente à une même réponse.

(Fr.wikipedia.org, avril 2022) ⁽¹⁴⁾

La fidélité du test, dans cette recherche, est estimée par la formule ci-contre de Person où :

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{(n \sum x^2 - (\sum x)^2)(n \sum y^2 - (\sum y)^2)}}$$

- r est le coefficient de corrélation (la fidélité estimée du test) entre les deux parties du test (les impaires et les paires).
- n est le nombre des questions : 10 (la moitié du test).
 - x est les notes des questions impaires.
 - y est les notes des questions paires.

Dans cette recherche, deux parties du test ont été faites, la première combine les questions impaires et la deuxième les questions paires. La formule ci-dessus a été appliquée et on a obtenu le «r» qui est estimé par 0.2. Il est statistiquement significatif au niveau de (0.5). L'indice de fidélité est donc 0,2. C'est un indice modéré. Il est un facteur acceptable de corrélation.

Et pour corriger ce facteur de corrélation, on s'est sert de la formule ci-contre de Spearman Brown. En appliquant la formule, on est arrivé aux résultats suivants : R : 0.3. Remarquons qu'il est un facteur de corrélation modérée.

$$R = \frac{2R}{1+R}$$

D'après les résultats d'application des deux formules, on peut constater que le test est suffisamment fidèle et valable à être appliqué aux sujets de l'échantillon.

f. *Facteur de facilité et de difficulté*

¹⁴ Cf. Annexe no. (12) : Fidélité du test.

On a évalué la difficulté et la facilité des items (questions) à partir de la moyenne des réponses justes en appliquant la formule suivant :

$$\text{Indice de difficulté} = \frac{\text{Nombre des réponses justes}}{\text{Nombre total des réponses}}$$

En appliquant la formule ci-dessus aux scores des étudiants, en passation pilote, on a trouvé que les indices de facilité et de difficulté des items (questions) sont comme suit :

Tableau No. (5) : Facteurs de facilité et de difficulté

Questions	Réponses correctes	Réponses incorrectes	Indice de facilité	Indice de difficulté
Q1	5	11	33.3%	66.7%
Q2	6	10	37.5%	62.5%
Q3	2	14	13.3%	86.7%
Q4	0	16	0%	100%
Q5	7	9	43.75%	56.25%
Q6	13	3	81.25%	18.75%
Q7	8	8	50%	50%
Q8	5	11	31.25%	68.75%
Q9	8	8	50%	50%
Q10	12	4	75%	25%
Q11	11	5	68.75%	31.25%
Q12	7	9	43.75%	56.25%
Q13	10	6	62.5%	37.5%
Q14	7	9	43.75%	56.25%
Q15	6	10	37.5%	62.5%
Q16	7	9	43.75%	53.3%
Q17	8	8	50%	50%
Q18	13	3	81.25%	18.75%
Q19	16	0	100%	0%
Q20	10	6	62.5%	37.5%

- Nombre des questions : 20
- Nombre des sujets : 16

D'après le tableau ci-dessous, l'indice de difficulté se considère approprié s'il va de (20) à (64). Autrement dit, la question dont l'indice est moins de (20) se

considère trop difficile et la question dont l'indice est plus de (64) se considère trop facile. Soit le tableau suivant:

Tableau no. (6) : Scale d'interprétation des indices de facilité et de difficulté

Index	Interprétation
Moins de 5	Extrêmement difficile
6-10	Très difficile
11-20	Difficile
20-34	Modérément difficile
35-64	Convenable pour l'étudiant moyen
65-100	Faciles

Du Tableau No.5 (*facteurs de facilité et de difficulté*), on pourrait relever les indications suivantes :

Index	Questions	Nombre de questions	Interprétation
Moins de 5	Q4	1	Extrêmement difficile
6-10	-	0	Très difficile
11-20	Q3	1	Difficile
20-34	Q1, Q8	2	Modérément difficile
35-64	Q2, Q5, Q7, Q9, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, Q20	11	Convenable pour l'étudiant moyen
65-100	Q6, Q10, Q11, Q18, Q19	5	Faciles

Selon le tableau ci-dessus, les questions (Q3, Q4) sont très difficile et les questions (Q6, Q10, Q11, Q18, Q19) sont très faciles, il fallait les écarter, mais - selon les conseils de quelques pédagogues et spécialistes en évaluation et mesurement pédagogiques, le chercheur préfère de les garder, les reformuler et les remettre en ordre. Pas d'écart donc.

h. Facteur de discrimination :

Pour évaluer la discrimination des items (questions) on a suivi les étapes suivantes :

1. Mettre en ordre descendant les notes.

2. Diviser les notes en deux groupes : groupe A : 50% des notes représentant les notes élevées et groupe B : 50% des notes représentant les notes moins élevées.
3. Définir le nombre des étudiants répondant justement à chacune des questions.
4. Appliquer la formule suivant :

En appliquant la formule ci-dessus aux scores des étudiants, en passation pilote, on a trouvé les indices de discrimination des items (questions). (^{1^}) D'après le scale ci-dessous, l'indice de discrimination se considère approprié s'il n'est pas moins de 0.30. Autrement dit, la question dont la discrimination est moins de 0.30 se considère inappropriée et incapable de discriminer les étudiants.

Tableau no. (7) : Scale d'interprétation des indices de discrimination

Index	Interprétation
Plus de 50	Discrimination très bien
30-50	Discrimination adéquate
20-29	Discrimination faible
0-29	Discrimination très faible
Moins de 0	Question probablement invalide

Du Tableau No.5, remarquons les données suivantes:

Index	Questions	Nombre des	Interprétation
Plus de 50	Q4, Q8, Q10, Q15, Q20	5	Discrimination très bien
30-50	Q1, Q2, Q18	3	Discrimination adéquate
20-29	Q3	1	Discrimination faible
0-29	Q6, Q7, Q11, Q12, Q13, Q16, Q19	7	Discrimination très faible
Moins de 0	Q5, Q9, Q14, Q17	4	Question probablement invalide

Tant que la discrimination des questions (Q3, Q6, Q7, Q11, Q12, Q13, Q16, Q19, Q5, Q9, Q14, Q17) va de (invalide) à (faible), il fallait les écarter, mais - selon les conseils de quelques pédagogues et spécialistes en évaluation et

^{1^} Cf. Annexe no. 12 (t1, t2) : Notes des étudiants en passation pilote du test.

mésurement pédagogiques, le chercheur préfère de les garder, les reformuler et les remettre en ordre. Pas d'écart donc.

j. Durée :

Pour estimer la durée du test, le chercheur a noté séparément le temps dû pour le premier étudiant et le temps dû par le dernier, pour répondre aux questions du test.

$$\begin{array}{r} \text{Premier étudiant (120) + Dernier étudiant (240)} \\ \hline = 180 \end{array}$$

La durée estimable du test est : 180 minutes.

k. Version finale du test ⁽¹⁹⁾

A partir de points de vue des juges, et des indices de validité, fidélité, facilité, difficulté et discrimination, le test a pris sa forme finale : (20) questions combinant (51) taches et contrôlant (20) compétences de l'écrit narratif. ⁽²⁰⁾

(III) Programme proposé

Ce programme s'adresse aux étudiants, à la Faculté de Pédagogie, qui seront professeurs de français. Cette partie porte sur l'élaboration du programme proposé qui combine deux processus : description du programme et validité du programme.

(1) Description du programme

La description du programme proposé combine quatre processus : 1) définition des objectifs ; 2) précision des sources ; 3) choix du contenu, des activités et des matériaux didactiques ; et 4) organisation du contenu d'après une démarche appropriée à la philosophie du «Jigsaw», aux objectifs, à la nature du contenu et aux caractéristiques des étudiants de sections de français à la Faculté de Pédagogie.

1) Définition des objectifs

¹⁹ Cf. Annexe no. (13) : Test des compétences de l'écrit narratif (version finale).

²⁰ Cf. Annexe no. (14): Descriptif du test en version finale.

a) *Objectifs généraux* : Le programme proposé vise à développer quelques compétences de l'écrit narratif chez les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.

b) *Objectifs spécifiques* : Le programme proposé vise à développer les compétences suivantes chez les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie:

1) Identifier les textes narratifs et descriptifs

Repérer les éléments d'un texte descriptif. 1

Écrire un texte narratif au passé. 2

Identifier les textes injonctifs et argumentatifs 2)

Écrire pour un destinataire (texte argumentatif, injonctif, explicatif. 3

Savoir écrire un texte injonctif et argumentatif. 4

3) Rendre compte d'une expérience personnelle

Rédiger un récit cohérent au passé. 5

Identifier et exprimer un sentiment, une émotion, une sensation. 6

4) Réaliser un portrait

Faire la différence entre un récit et une description. 7

Rédiger une description ou un portrait. 8

5) Écrire pour raconter, pour décrire

Distinguer le texte narratif du texte descriptif. 9

Intégrer une description dans un récit. 10

Utiliser convenablement les temps du récit. 11

Décrire en variant les outils grammaticaux. 12

6) Ecrire un récit

Rédiger une introduction. 13

Rédiger une conclusion. 14

Ordonner les faits d'un récit à partir d'un plan. 15

Exprimer des sentiments et insérer une description dans un récit. 16

7) Compléter un récit

Rechercher dans un texte les indices (temps, lieu, personnages). 17

Identifier les procédés d'écriture. Qui parle ? A quel temps ? 18

8) Ecrire une description

Appliquer les caractéristiques du texte descriptif. 19

Créer une atmosphère, dégager une impression. 20

2) Sources

La conception du programme, la démarche, les activités et les supports sont inspirés d'une lecture élargie et approfondie d'un nombre si grand de références.
(^{٢١})

3) Contenu

- a) *Vocabulaire*: Les lexiques utilisés dans le programme ont été choisis à la lueur des thèmes abordés, des situations établies, du type de texte considéré (narratifs, descriptifs, etc.) et des caractéristiques des étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.
- b) *Grammaire*: Les règles de la grammaire ont été choisies à la lueur des compétences communicatives et linguistiques visées. Aucune règle hors des compétences ciblées. Dans le programme, le chercheur a donné une attention particulière à l'emploi et à la valeur des règles grammaticales traitées.
- c) *Phonétique*: Se concentrant sur l'écrit comme champ d'intérêt de cette étude, le programme proposé ne s'intéresse que rarement aux règles phonologiques.
- d) *Situations*: Le programme donne plus d'importance aux situations fréquentes faisant partie de la vie courante. Les situations illustrent simplement et directement leur visée de leur choix. Elles combinent les lexiques et les structures visées. Les situations d'apprentissage proposées dans le programme abordent des thèmes très variés qui rejoignent l'apprenant dans sa sensibilité et ses goûts personnels. Elles permettent de poursuivre l'apprentissage du français en ouvrant la porte à la créativité par l'écriture du texte narratif. L'apprenant expérimente diverses façons de développer un thème, de créer des personnages, d'inventer une intrigue, etc. L'apprenant a ainsi l'occasion de mobiliser toutes ses compétences à s'exprimer par l'écrit avec aisance, fluidité et originalité.

^{٢١} Voir Annexe no. (16) : Sources du programme proposé.

- e) *Textes*: Les textes écrits (récit fantastique ou romantique, récit de science-fiction ou d'aventures, bande dessinée, etc.) respectent la structure et les composantes du texte narratif.
- f) *Activités* : La plupart des activités sont assez structurées. Les activités, ainsi que de brefs textes méthodologiques et une présentation synthétique de la technique «Jigsaw» ont été rassemblés en un guide destiné au corps-enseignant donnant cours aux étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie ⁽²²⁾.
- g) *Exercices*: Chaque aspect linguistique du programme est présenté à travers une variété d'exercices à difficulté progressive; leur typologie est connue pour les apprenants: exercices à trous, exercices à choix multiple, exercices de complétion et de mise en relation. Les exercices sont faciles d'accès et présentés de façon claire.
- h) *Descriptif des unités*: Les 8 unités du programme (objectifs, public visé, matériels, organisation, durée, et activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation) sont définies selon les résultats du questionnaire et répondent aux besoins de développement des compétences de l'écrit narratif. ⁽²³⁾

4) Matériel pédagogique et supports

Les supports créés visent principalement la production de textes narratifs. Toutes les activités imposent l'usage exclusif de la langue française et impliquent le recours à un référentiel, de façon à permettre un travail autonome des groupes d'étudiants.

Dans les huit unités du programme, presque toutes les composantes de la langue ont été traitées : le vocabulaire, la grammaire et la sémantique. Les applications se font par un grand nombre d'exercices portant essentiellement sur les compétences communicatives et linguistiques visées et les mettent en relation. À la fin de chaque unité, les étudiants pourront s'auto évaluer.

Le choix des moyens techniques utilisés dans le programme s'est fait de manière qu'ils se relient étroitement aux objectifs et aux caractéristiques des étudiants. Tant que les informations sont de nature verbale, elles se sont présentées sous forme de textes, de paragraphes, de tableaux ou de listes de données qui sont généralement élaborés de manière linéaire.

²² Voir Annexe no. (20) : Guide ou mode d'emploi avec corrigé.

²³ Cf. Annexe no. (17) : Descriptif du programme proposé.

Le matériel pédagogique que le chercheur a choisi permet aux individus autorisés de contribuer au succès du groupe.

5) Méthodologie et Démarche

Le programme proposé est là pour aider les étudiants à progresser. Conforme aux objectifs assignés, le programme permet aux étudiants de s'entraîner de façon simple, concrète et progressive. Les étudiants doivent d'abord apprendre à se servir du et surtout à l'utiliser régulièrement: ainsi, leurs niveaux vont s'améliorer en rédaction, mais aussi en orthographe, en conjugaison, en grammaire, en vocabulaire.

Au terme de cette recherche, l'apprenant sera en mesure d'écrire des textes narratifs en respectant la structure de la séquence narrative ainsi que les éléments propres à l'univers de ce genre de texte. A côté de l'échauffement ou la mise en train, dans la phase de "Préparation", la vision pédagogique de développement se déroule en huit temps ou étapes comme suit :

Préparation :

L'échauffement, la mise en train ou l'entrée dans l'activité est un rituel de début de séance ou une mise en disponibilité.

L'échauffement est un incontournable préliminaire de la séance pour amener les étudiants dans des conditions optimales à apprendre des routines pour devenir autonomes. L'échauffement n'est pas une finalité, c'est un moyen qui permet à l'étudiant d'atteindre l'état mental et psychique nécessaires à la réalisation de son objectif. Dans la phase de "Préparation", une forme d'évaluation préliminaire se met en œuvre.

Etape 1 : Lisez le texte

Nature : Compréhension du texte. C'est une séance de lecture au cours de laquelle l'enseignant vérifie que le texte a été compris.

Avant de s'engager dans l'écriture, l'apprenant a recours à la lecture de textes de type narratif. Il peut s'agir d'une nouvelle, d'un récit d'aventures, d'un conte, d'une bande dessinée, etc. Cette étape exploratoire le fait pénétrer dans

des univers différents, éveille sa curiosité et stimule sa créativité. Elle a pour but de l'outiller pour la rédaction de textes narratifs

La lecture de textes ou d'extraits de textes appartenant à des genres différents (nouvelle, récit d'aventures, bande dessinée, conte, légende, etc.) peut appuyer l'apprenant dans son apprentissage. Ces tâches ont pour but de lui apprendre non seulement à reconnaître l'organisation de ces genres de textes ainsi que les composantes de leur univers, mais également à en dégager sa propre interprétation.

Etape 2 : Réfléchissez sur le texte

Nature : Analyse du texte. Nouvelle "lecture" du texte au cours de laquelle on dégage avec les étudiants les caractéristiques du texte (*Critères de reconnaissance*).

Dans cette étape, se donne un commentaire sur le texte; commentaire n'est qu'une invitation de l'étudiant à bien réfléchir sur le texte donné comme un modèle et une source d'inspiration de sujets. Cette étape incite l'étudiant à observer la structure du texte narratif, les éléments essentiels du récit ainsi que les procédés utilisés par l'auteur pour rendre son texte vivant et intéressant. Grâce à cette étape, l'apprenant se familiarise avec les procédés lexicaux et stylistiques qui donnent au récit un ton réaliste, fantastique ou humoristique et qui caractérisent le registre de langue soutenu.

Etape 3 : Découvrez la règle

Nature : Carte d'identité du texte impliquant les critères de sa réalisation. Construire avec les étudiants une fiche guide recensant et ordonnant les différents critères de fonctionnement du type de texte considéré (*Critères de réalisation*).

Dans cette étape, les étudiants découvrent les règles ou les notions de base (l'essentiel), de l'écrit narratif, à retenir.

Etape 4 : Suivez le modèle

Nature : Analogie du modèle. Dans cette étape, quelques exercices-types corrigés, accompagnés de conseils pratiques donnent aux étudiants le modèle à

suivre et leurs permettent de vérifier s'ils ont bien compris les notions de base. Un guide en marge fournit des conseils pratiques, des exemples et des modèles de rédaction.

Etape 5 : Exercez-vous

Nature : Production du "premier jet". Dans cette étape, les étudiants s'entraînent alors à leur rythme avec l'aide des exercices variés et corrigés: pour chaque exercice, les étudiants peuvent vérifier leurs réponses grâce aux corrigés.

Etape 6 : Révisez vos écrits

Nature : Auto-évaluation et annotations de l'autrui. Durant cette étape, le texte de chaque étudiant sera lu:

- Par l'étudiant qui analyse son premier jet à l'aide :
 - *de la carte d'identité établie.*
 - *d'une fiche d'évaluation qu'il remplit (Critères d'évaluation).*
- Ou par une autre personne soit l'enseignant, soit un autre étudiant, soit à l'oral à un groupe d'étudiants. A la réception du "1^{er} jet" d'écriture, l'enseignant ou autrui annote le travail de l'étudiant en fonction du codage de correction préétabli et remplit la fiche d'évaluation guidant ainsi l'étudiant pour la phase d'écriture.

Le but de la révision n'est pas de corriger les erreurs orthographiques, il sert à améliorer son texte. En effet, la personne qui lit le texte ne sait pas de quoi nous voulons parler, les émotions que nous voulons faire passer... Son point de vue extérieur peut nous permettre d'être plus précis, plus explicatif dans notre texte. Durant l'entretien de révision, voici ce qui peut être amélioré :

- *La forme des phrases* : une phrase incomplète, une phrase "mal tournée" ...
- *Les répétitions.*
- *Les problèmes de clarté* : quelque chose qu'on comprend mal, par exemple un personnage qui arrive sans qu'on en ait parlé avant, un pronom qui ne renvoie à personne de connu, une partie du texte mal expliquée...

- *Les détails* : on a tendance à écrire peu sur un sujet car on est clair dans sa tête. Il faut cependant toujours garder à l'esprit qu'une autre personne va lire ce texte et il faut donc être attentif aux détails que l'on donne.

L'auteur du texte ainsi révisé doit prendre des notes sur les conseils qu'on lui donne. Ainsi il pourra améliorer son texte en suivant les conseils qui lui ont été donnés. Un même texte pourra passer plusieurs fois en entretien de révision.

Étape 7 : Corrigez vos écrits

Nature : Réécriture. Durant cette étape, une fois que les étudiants auront passé l'étape de la révision de leurs textes, il leur faudra en corriger les erreurs (il faut corriger les écrits avant de les publier et de les partager). Les étudiants s'aident, dans leur correction, d'utiliser une fiche spécifique d'évaluation. (٢٤)

L'étudiant corrige lui-même toutes les erreurs qui relèvent de notions non abordées. L'étudiant doit repérer les dysfonctionnements du texte et réécrire à l'aide d'une fiche guide donnée.

Ce type d'approche vise à développer l'autonomie, l'utilisation d'outils appropriés et à conférer du sens aux différents champs d'application de la maîtrise de la langue (mise en perspective des activités de lecture-écriture et des activités de grammaire-conjugaison-orthographe).

N:B: chaque étudiant possède "un classeur outils" contenant les fiches guides évolutives.

Étape 8 : Mesure de la performance

Nature : Evaluation sommative. Les étudiants étaient évalués sur un exercice type (de choix multiple, de vrai ou faux, de correspondance, de rédaction, etc.) et étaient corrigés (٢٥) à l'aide d'une fiche d'évaluation sur un modèle spécifique. (٢٦)

^{٢٤} Cf. Annexe no. (19) : Fiches d'évaluation.

^{٢٥} Cf. Annexe no. (20) : Guide ou mode d'emploi avec corrigé.

^{٢٦} Cf. Annexe no. (15) : Code/ critères de notation.

Des modalités particulières d'évaluation

Des modalités particulières d'évaluation ou de valorisation peuvent également favoriser l'implication de tous les membres d'un groupe et les pousser à coopérer. Par exemple, le groupe se voit attribuer un score correspondant à la somme des différences entre les points obtenus par chacun de ses membres avant et après la phase d'apprentissage en sous-groupes.

On peut également inviter les étudiants à élire la production qu'ils ont préférée, ce qui met à l'honneur tous les étudiants du groupe plébiscité.

Dans le cadre d'activités d'apprentissage coopératif, il n'est pas rare qu'un étudiant par équipe soit choisi au hasard pour rendre compte de la «performance» de son groupe. Cette modalité présente deux avantages :

- Elle oblige les étudiants à s'assurer de la bonne compréhension et de la qualité des apprentissages de chacun ;
- Elle oblige chaque étudiant à préparer la présentation de l'ensemble du travail plutôt qu'une petite partie de celui-ci. L'investissement des étudiants dans la tâche est plus important.

Dans ce cas particulier, les commentaires de l'enseignant s'adresseront à tous les étudiants du groupe et non au seul étudiant qui a présenté le travail. Il s'agit moins de mettre en valeur une performance individuelle que la façon dont on a veillé dans le groupe à ce que chacun soit capable de présenter correctement le travail puisque chacun est susceptible d'être choisi.

(2) Validité du programme

a. Validité du jury

Pour juger la validité du programme proposé, le chercheur l'a présenté à un nombre de spécialistes en didactique du FLE, et en langue et littérature françaises. Les juges étaient invités à évaluer le programme du point de vue de : l'accessibilité des situations, thèmes, textes, exercices et activités aux objectifs et aux caractéristiques des étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie ; l'univocité du lexique et des structures ; la pertinence ; la progressivité ; la clarté ; et l'intérêt.

Les remarques faites et les recommandations données par le jury étaient de grand secours pour le chercheur, il a beaucoup profité de leurs remarques et de leurs recommandations.

b. Forme définitive du programme

Le programme, en sa version finale, unit deux documents :

1. *Le manuel de l'étudiant* se composant de (8) unités portant sur (20) compétences de l'écrit narratif.
2. *Le guide ou mode d'emploi* combinant les objectifs, les directives et les corrigés des exercices.

A son arrivée à cette étape, le programme devient valide et applicable aux étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.

Etude Expérimentale

Cette partie porte sur le déroulement de l'expérience qui combine les points suivants : objectif, répartition, échantillonnage, préparatifs, outils/prédispositions, partage des ressources, application du pré-test, intervention (enseignement du programme proposé), post-intervention (application du post-test), résultats du pré-test et du post-test, conclusion, suggestions et recommandations. Soient les détails:

1) Objectif

L'expérience vise à vérifier l'efficacité du programme proposé -basé sur la technique collaborative «Jigsaw»- pour développer les compétences de l'écrit narratif chez les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.

2) Répartition

- a) *Intervalle* : L'expérimentation de la recherche a eu lieu pendant les semaines du mercredi 2 mars-mardi 10 mai 2022. Aucun travail n'est effectué le jour de la fête du Travail (1^{er} mai) et les jours fériés de l'Aïd al-Fitr (2-6 mai).
- b) *Durée passée* : L'expérience comprend en tout (8) semaines : (32) heures repartis sur (16) cours d'une durée de (2) heures par jour (2 jours par semaine : lundi et mardi - de 9-11h.- dans le laboratoire de langue no.1, au 2^e niveau, de la Faculté de Pédagogie de Zagazig). L'enseignement intensif

nous a permis de finir l'expérience en (19) jours. Soit la répartition suivante :

- Mercredi 2 mars 2022: 1 jour de 2 heures pour les préparatifs.
- Jeudi 3 mars 2022 : 1 jour de 3 heures pour le pré-test (test de l'écrit narratif).
- Lundi 7 mars 2022 à lundi 9 mai 2022: 16 jours (32 heures) pour l'enseignement des (8) unités du programme proposé (16 cours de 2 heures).
- Mardi 10 mai 2022 : 1 jour de 3 heures pour le post-test (test de l'écrit narratif).

3) Univers ou population

Les étudiants de la deuxième année de section de français, à la Faculté de Pédagogie de l'Université de Zagazig, constituent l'univers de cette recherche dont l'expérimentation s'est déroulée pendant (8) semaines lors de l'année scolaire 2021-2022, deuxième semestre.

La population de la recherche est un groupe composé de (165) étudiants. En raison de ce nombre et du profil des étudiants, c'est un groupe qui ne pose pas de problème de comportement. On constate néanmoins une forte hétérogénéité. Soient quelques repères chiffrés sur le groupe d'étudiants de la 2^e année :

Tableau No (8) : Caractéristiques académiques de population de la recherche

Grade	Nombre
Excellent	5
Très bien	18
Bien	22
Passable	60
Passe avec une seule matière	25
Passe avec deux matières	35

La population accessible se composait d'étudiants de la 2^e année de section de français à la Faculté de Pédagogie de l'Université de Zagazig. La langue maternelle de tous les étudiants est l'arabe, ils apprennent le français

langue étrangère depuis 5 ans environ (le cycle secondaire + la première année et le premier semestre de la deuxième année de la licence), donc nous considérons qu'ils sont au niveau A1.

4) *Echantillonnage*

La taille de l'échantillon était de (40) ; ils ont été sélectionnés parmi les étudiants de 2^e année de section de français en utilisant une technique d'échantillonnage aléatoire simple : le chercheur a utilisé la base d'échantillonnage (la liste de classe) et de celle-ci a choisi au hasard (8) garçons et (32) filles pour l'étude. Nous avons eu un seul groupe expérimental de (40) apprenants volontaires pendant l'expérimentation.

5) *Préparatifs*

Pour se préparer à l'application du programme proposé, y compris le test, le chercheur a tenu trois rencontres :

- La 1^{ère} avec les autorités de la Faculté de Pédagogie de Zagazig pour avoir les permissions nécessaires, régler l'emploi du temps et réserver les salles de cours appropriées (le laboratoire de langue no.1, au 2^e niveau/étage).
- La 2^e avec le corps-enseignant de langue française pour, d'une part, expliquer les objectifs, la valeur et l'importance de l'expérience, et d'autre part, pour faire les coordinations nécessaires concernant les jours et les heures d'application.
- La 3^e avec les étudiants de la 2^e année de section de français. Dans le 1^{er} cours, les objectifs, les directives et le déroulement de l'expérience ont été expliqués, ainsi que les outils et les documents ont été distribués (les livres de l'apprenant).

Afin d'assurer l'utilisation efficace du puzzle «Jigsaw» parmi les étudiants :

- Le chercheur a expliqué pourquoi il voulait utiliser le puzzle «Jigsaw» et a décrit ses avantages et ses étapes aux étudiants. Pour aider à cette explication, le chercheur a distribué un document qui décrit la philosophie du puzzle «Jigsaw» ⁽²⁷⁾.

²⁷ Voir annexe no. (21) : Schéma de formation de groupe Jigsaw.

- Les groupes ont été formés en rassemblant les étudiants pour partager leurs forces, leurs intérêts, etc.
- La matière à étudier a été divisée en autant de parties qu'il y a de membres dans les équipes. Les parties sont numérotées 1, 2, 3,4 etc. et les étudiants, dans les équipes, sont identifiés par les lettres A, B, C, D, etc.
- Le chercheur a également optimisé l'espace dans la salle afin que les groupes d'étudiants puissent interagir et se déplacer facilement.

6) Outils /prédispositions

Les outils distribués sont: livre de l'apprenant, des fiches «Jigsaw», des feuilles de papier, des stylos, des marqueurs et des crayons de différentes couleurs. Des tableaux blancs ont été utilisés comme «mur» où les étudiants affichaient leurs réponses dans toute la classe. L'enseignant (le chercheur) rassemblait les réponses pour discussion, clarification et révision future.

7) Application du pré-test

a. Passation :

Dans le 2^e cours, le pré-test a été appliqué. La passation s'est fait à deux séances de 90 minutes avec une pause d'une demi-heure : Durant les deux séances, (90 minutes chacune), des questions de rédaction étaient posées aux étudiants ; des réponses écrites appropriées étaient recherchées et recommandées. Le pré-test a été appliqué par le chercheur qui était assisté par deux collègues spécialistes en didactique du FLE (^{٧٨}).

b. Seuil de maîtrise :

A l'issue d'une correction neutre et objective du pré-test, le chercheur a évalué le seuil de maîtrise à partir de la formule ci-contre.

$$\% = \frac{NTI}{NTT \times NMS}$$

- NTI : les notes de l'item.
- NTT : la note totale.

^{٧٨} Dr Heba Farouk et Dr Rami Saïd : Maitres de conférences de la didactique du FLE, Pédagogie Zagazig.

- NMS : le nombre des sujets.

Soit le tableau suivant :

Tableau No. (9) : Seuil de maîtrise (pré-test)

Question	Notes	Note totale	Pourcentages	Question	Notes	Note totale	Pourcentages
Q1	96	240	40%	Q 11	146	320	46%
Q 2	142	320	44%	Q 12	143	320	45%
Q 3	130	320	41%	Q 13	101	240	42%
Q 4	57	160	36%	Q 14	95	240	40%
Q 5	58	160	36%	Q 15	175	400	44%
Q 6	63	160	39%	Q 16	187	400	47%
Q 7	56	160	35%	Q 17	141	320	44%
Q 8	190	480	40%	Q 18	156	320	49%
Q 9	62	160	39%	Q 19	79	160	49%
Q 10	141	320	44%	Q 20	66	160	41%

N : nombre des sujets : 40

Q : nombre des questions : 20

A partir d'une étude consciente des pourcentages, on peut constater que le seuil de la maîtrise va de 35% à 49%, ce qui indique que :

- Les étudiants de la 2^e année de section de français n'arrivent pas au seuil de la maîtrise (80%).
- Ils ne possèdent pas les habiletés langagières qui leur permettent d'écrire des textes de type narratif.
- Ils seraient confrontés par des difficultés à faire des récits.

Ils ont besoin d'une initiative de renforcement très urgente.

D'où viennent la valeur et l'importance du programme proposé ayant pour but le développement des habiletés des étudiants à rédiger des textes narratifs.

8) Intervention

Après toutes les préparations, il était temps de commencer à travailler. Dans les cours de 2 à 17, huit unités, représentant 100 % du programme

proposé, ont été enseignées. Le programme comprend en tout (8) unités, 32 heures de formation et d'enseignement intensif. L'enseignement de huit unités s'est prolongé à travers (16) jours (Lundi 7 mars à lundi 9 mai 2022).

L'enseignement se faisait d'après la progression décrite ci-dessus :

l'enseignement commençait par une explication des objectifs et terminait par une évaluation des acquis. Des rétroactions se faisaient pour remédier aux points faibles. L'enseignement et les rétroactions ont été faits (en partie) par le chercheur qui était assisté par deux collègues de la Faculté de Pédagogie de Zagazig.

Formation des groupes en classe «Jigsaw»

a) Taille des groupes

La taille du groupe variait de cinq à huit étudiants, selon la tâche. En principe, les apprenants étaient divisés en cinq groupes de huit, chacun ayant un groupe de lettres et un numéro. Les groupes ont été formés en rassemblant les étudiants pour partager leurs forces, leurs intérêts, etc. Le chercheur a guidé les apprenants pour sélectionner des leaders pour chaque groupe qui est président et secrétaire de chaque groupe. Après avoir choisi les présidents et les secrétaires de chaque groupe, la tâche a été confiée aux groupes. Les tâches étaient divisées en topiques différentes, toutes liées à un thème central de «rédiger des textes narratifs».

b) Logique de construction des groupes

La logique de construction des groupes est la suivante : tâcher de mettre dans chaque groupe un bon étudiant, un étudiant moyen, un étudiant faible et un étudiant pénible. Il s'agit d'avoir des groupes mixtes en termes de niveau. On peut logiquement penser que dans les groupes où un très bon étudiant est présent, celui-ci est fortement sollicité par ses camarades. Ils espèrent bénéficier au niveau collectif de la présence d'un ou d'une étudiante. Les bons étudiants tirent les étudiants vers le haut.

c) Préalables à la mise en œuvre des activités

Quelques préalables à la mise en œuvre d'activités d'écriture dans le cadre de la démarche proposée «Jigsaw»; ce schéma a été conçu pour montrer comment on initie un cours pas à pas au travail de groupe. Le processus s'est

étendu sur plusieurs semaines. Les différentes étapes faisaient l'objet d'une discussion (avec les collègues) visant à corriger les erreurs:

1. *Installer les tables* : Doucement, rapidement en prenant en compte les autres.
2. *Se préparer au travail de groupe* : disposer son matériel de travail; écouter attentivement ce qu'on doit faire; lire les documents.
3. *Organiser son travail* : s'asseoir autour d'une table; se mettre tout de suite au travail; vérifier qu'on comprend les consignes; se répartir le travail; établir un temps de travail.
4. *Se mettre d'accord sur des règles* : chacun prend une tâche; personne n'est exclu; chacun prend en notes ses résultats; chacun écoute l'autre; personne ne coupe la parole aux autres.
5. *Travailler ensemble sur son sujet* : travailler sur les documents; se mettre d'accord sur les informations qu'on veut garder; organiser ses résultats; noter ce que les groupes devraient savoir sur son sujet.
6. *Préparer la présentation* : décider de la façon dont on veut présenter; se répartir le travail de présentation; élaborer des documents visuels; définir le déroulement de son présentation.

d) *Tâches des groupes*

En ce qui concerne les tâches des groupes, nous avons travaillé en collaboration avec deux collègues spécialistes en didactique du FLE^{٢٩} sur l'ingénierie didactique d'une séquence d'apprentissage «Jigsaw». Ce programme de (8) unités a été mis en place avec un groupe de (40) étudiants de la 2^e année de section de français, de la Faculté de Pédagogie de l'Université de Zagazig. Des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec les collègues. Les résultats des entretiens menés avec les collègues portaient sur l'analyse de leurs réactions face à la mise en œuvre de ce programme d'enseignement au regard de la place de l'étudiant en salle du cours et par rapport à ses pairs, à son apprentissage et son engagement (les points positifs, les difficultés rencontrées et les remédiations proposées).

^{٢٩} *Dr Heba Farouk et Dr Rami Saïd : Maitres de conférences de la didactique du FLE, à la Faculté de Pédagogie de l'Université de Zagazig.*

e) Mise en œuvre des activités

Les groupes ont été assignés, les étudiants ont eu le temps nécessaire pour travailler ensemble pendant un certain temps avant de passer à un autre groupe. Pendant la phase d'intervention du puzzle «Jigsaw», les étudiants ont joué le rôle le plus important, certains d'entre eux étant chargés à ce stade inclus ; travailler ensemble ; s'écouter ; s'interroger ; tenir des registres de leur travail et de leurs progrès ; produire la tâche d'évaluation (produit), assumer la responsabilité personnelle d'être impliqué dans le groupe.

Les étudiants ont été autorisés à faire le travail une fois la tâche donnée. Au cours de la discussion, le chercheur est allé pour superviser le travail et fournir l'assistance nécessaire au groupe. Plus tard, après environ 30 minutes, on leur a demandé de se déplacer dans leurs groupes pour enseigner aux autres membres leurs domaines de spécialité. Après avoir fini d'enseigner aux autres membres leur domaine de spécialité, chaque groupe a été appelé pour faire un exposé pour leur groupe. Après l'exposé, il y a eu une session plénière. Le chercheur a formulé des observations finales sur l'ensemble de l'activité et l'a terminée.

f) Partage des ressources

Pour que tous les membres d'un groupe s'impliquent dans le travail, ils devaient percevoir un but commun qui ne peut être atteint que par l'apport et le succès de chacun. Ceci exigeait notamment le partage des ressources individuelles. Des modalités concrètes de répartition du matériel nécessaire au déroulement des activités ou des référentiels ont été proposées.

g) Rôle du chercheur-enseignant

Il y a eu un débat si le chercheur doit ou non jouer un rôle dans cette intervention. Que le chercheur a choisi d'attribuer des rôles au sein d'un groupe, il s'est assuré qu'il y avait un rôle distinct pour étudiant. De plus, le chercheur a choisi et aidé les étudiants à choisir des rôles qui utilisaient leurs forces et amélioreraient leurs points faibles. Le chercheur a également veillé à ce que les étudiants ne choisissent pas le même rôle encore et encore. Certains des rôles qui ont été choisis ou attribués comprenaient : facilitateur, chronométrateur, enregistreur, vérificateur (pour comprendre), résumeur, élaborateur (sur connaissances ou points de discussion).

Pendant tout ce processus, le chercheur-enseignant facilitait l'organisation des groupes, l'explication des rôles et le calendrier de chaque partie. Il n'avait pas à donner de cours ni à être le centre d'attention. Lorsque les apprenants étaient en groupes, le chercheur-enseignant marchait parmi les groupes et apportait un soutien ou des explications si nécessaire.

Le chercheur-enseignant planifie le travail de groupe, mais il a laissé aux étudiants leur propre espace d'application. Pendant le travail, il se mettait en retrait et se contentait d'observer, de conseiller et d'évaluer la qualité du travail. Au cours de ce processus, le chercheur-enseignant s'efforçait à : circuler pour s'assurer que les groupes sont sur la bonne voie et gèrent bien leur travail ; demander aux groupes de s'arrêter et de réfléchir à la façon dont ils vérifient la compréhension de chacun et s'assurent que la voix de chacun est entendue ; et contrôler la compréhension des membres du groupe en posant des questions et en reformulant l'information jusqu'à ce qu'il soit clair que tous les membres du groupe comprennent les points.

Le chercheur-enseignant demandait aux apprenants de remplir un organisateur graphique dans le "groupe d'accueil" pour recueillir toutes les informations présentées par chaque "expert". Les «groupes de départ» présenteront ensuite les résultats à toute la classe, ou ils pourront participer à une activité d'évaluation. Le chercheur-enseignant a pu attribuer une note d'équipe basée sur les performances académiques et coopératives, mais ces dernières n'étaient pas le but de cette recherche.

Le chercheur-enseignant s'effaçait à plusieurs moments dans la séance.

La partie échange se faisait d'autant plus librement qu'il n'intervenait pas, ou alors uniquement à la demande des apprenants. Il parlait moins et sa parole n'en avait que plus de valeur. Après le cours, il relit tout et sélectionne de bons passages pour concevoir la trace finale du cours. Il la distribua à la séance suivante en insistant bien sur le fait que ce qu'ils lisaient n'était vérifié que parce qu'ils écrivaient. On prenait le temps de lire cette trace commune et d'examiner un document représentatif par sous-partie. Il tenait à leur disposition une version avec d'autres extraits tout aussi convaincants.

Bref, le rôle du chercheur-enseignant était ici de réussir à donner confiance à ses étudiants afin de les convaincre qu'ils sont capables d'apprendre et de réussir. L'anti-modèle serait ici de «casser les étudiants» et leur rappeler leur incompetence. Durant notre intervention, il était important que l'enseignant intervienne le moins possible de façon à pousser les étudiants à recourir aux ressources mises à leur disposition. Le chercheur s'efforçait d'amener les étudiants à s'impliquer dans le travail en leur attribuant un rôle nécessaire à la

réussite de la tâche. Ces rôles étaient inhérents à la nature du travail ou centrés sur des habiletés sociales qui ont garanti à terme un fonctionnement plus efficace du groupe (responsable du calme, du temps, etc.).

9) Application du post-test

a. Passation :

Dans les cours de 19 à 20, le post-test a été appliqué par le chercheur qui était assisté par un collègue de la Faculté de Pédagogie de Zagazig. Le test s'est fait au niveau de l'écrit.

b. Seuil de maîtrise

A l'issue d'une correction neutre et objective du post-test, le chercheur a évalué le seuil de maîtrise à partir de la formule ci-contre. Soit le tableau suivant :

$$\% = \frac{NTI}{NTT \times NMS}$$

Tableau No. (10) : Seuil de maîtrise au post-test

Question	Notes	Note totale	Pourcentages	Question	Notes	Note totale	Pourcentages
Q1	221	240	92%	Q 11	300	320	94%
Q 2	296	320	93%	Q 12	308	320	96%
Q 3	302	320	94%	Q 13	222	240	93%
Q 4	139	160	87%	Q 14	232	240	97%
Q 5	146	160	91%	Q 15	371	400	93%
Q 6	143	160	89%	Q 16	370	400	93%
Q 7	145	160	91%	Q 17	306	320	96%
Q 8	442	480	92%	Q 18	305	320	95%
Q 9	149	160	93%	Q 19	144	160	90%
Q 10	291	320	91%	Q 20	144	160	90%

- NTI : notes de l'item.
- NTT : note totale.
- NMS : nombre des sujets.

A partir d'une étude consciente des pourcentages, on pourrait constater que le seuil de la maîtrise va de 87 % 97 %, ce que indique que : les étudiants de

la 2^e année de section de français ont dépassé le seuil de la maîtrise (80%); ils possèdent les habiletés langagières qui les aident à rédiger des textes narratifs; ils sont capables de surpasser les difficultés de faire des récits; le programme proposé -basé sur «Jigsaw»- est efficace pour développer les compétences de l'écrit narratif.

10) Résultats

Cette recherche vise à développer les compétences de l'écrit narratif chez les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie. A partir des résultats d'application du questionnaire et des seuils de maîtrise, on peut constater que la recherche en cours a réussi à : dresser une grille pour les compétences de l'écrit narratif, élaborer un programme valide à développer les compétences de l'écrit narratif, élaborer un test valide à contrôler les compétences de l'écrit narratif chez les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.

Pour évaluer l'efficacité du programme proposé, le chercheur a traité statistiquement les résultats des étudiants au pré/post-test comme suit :

1. Faire un tableau combinant : les notes des étudiants au pré/post-test, les différences et les carrées. Soit le tableau suivant :

Tableau No. (11) : Scores du pré/post-test

Sujets	Notes		Différences	Carrées	Sujets	Notes		Différences	Carrées
	Pré-test	Post-test				Pré-test	Post-test		
N1	57	123	-66	4356	N 21	56	122	-66	4356
N 2	59	125	-66	4356	N 22	56	124	-68	4624
N 3	59	126	-67	4489	N 23	60	120	-60	3600
N 4	57	127	-70	4900	N 24	62	122	-60	3600
N 5	63	126	-63	3969	N 25	59	122	-63	3969
N 6	59	128	-69	4761	N 26	59	120	-61	3721
N 7	57	127	-70	4900	N 27	59	121	-62	3844
N 8	53	127	-74	5476	N 28	60	123	-63	3969
N 9	57	124	-67	4489	N 29	55	122	-67	4489
N 10	56	122	-66	4356	N 30	55	125	-70	4900
N 11	52	124	-72	5184	N 31	54	121	-67	4489

N 12	61	124	-63	3969	N 32	54	126	-72	5184
N 13	57	125	-68	4624	N 33	54	126	-72	5184
N 14	57	125	-68	4624	N 34	58	127	-69	4761
N 15	59	126	-67	4489	N 35	56	128	-72	5184
N 16	52	122	-70	4900	N 36	56	129	-73	5329
N 17	57	123	-66	4356	N 37	58	128	-70	4900
N 18	58	124	-66	4356	N 38	59	127	-68	4624
N 19	58	122	-64	4096	N 39	56	125	-69	4761
N 20	56	124	-68	4624	N 40	54	124	-70	4900
						2284	4976	-2692	181662

- Nombre de sujets : 40
- Totalité de différences : 2692
- Totalité de carrées de différences : 181662

2. Appliquer la formule ci-dessous de (Test T) :

D'après les données ci-dessus, la valeur de (T) est significative au seuil de (0.07) Cela veut dire qu'il y a des différences statistiquement significatives entre les moyennes des notes des étudiants au pré/post-test, en faveur du post-test. Cela veut dire aussi que le programme proposé est efficace pour le développement des compétences de l'écrit narratif chez les étudiants de section de français à la Faculté de Pédagogie.

11) Conclusion

- Les résultats de cette recherche ont montré que l'apprentissage coopératif, y compris la technique «Jigsaw», engendre des effets positifs dans trois directions au moins : au niveau du rendement scolaire, des habiletés sociales et relationnelles, ainsi que des attitudes scolaires. Ces résultats correspondent bien aux résultats de l'étude d'Antoine Banse (2015) qui

souligne les effets positifs de l'apprentissage coopératif sur le rendement et les attitudes scolaires à travers les habiletés sociales et relationnelles accrues des étudiants.

- Conformément aux résultats de certaines études antérieures, le chercheur estime que l'activité coopérative ou la technique «Jigsaw» a facilité l'implication de tous les étudiants. Les étudiants ont parlé et écrit en langue cible (le français). Les échanges lors des rencontres ont notamment mis en évidence une confiance plus grande du chercheur dans les activités proposées après leurs premiers essais.
- Les mises en œuvre et l'observation des activités coopératives imposées par la philosophie de «Jigsaw» ont permis de mettre en évidence quelques-unes de leurs caractéristiques susceptibles de favoriser la coopération et un déroulement efficace.
- Les premières observations ont confirmé qu'au sein d'un groupe hétérogène, les coéquipiers peuvent pousser un étudiant à surmonter ses difficultés. Ainsi, lors de l'activité, les membres d'un groupe avaient spontanément attribué le rôle le plus important à l'étudiant le plus timide. Soutenu par ses coéquipiers plus à l'aise avec l'expression orale et écrite, Cet étudiant, qui habituellement ne s'exprime pas, a pu jouer le rôle principal de l'activité de manière tout à fait satisfaisante.
- Dans le contexte particulier d'un cours de langue, la compétition risque de nuire à la communication et à la pratique langagière par le stress qu'elle installerait ou par la rapidité qu'elle nécessiterait. La compétition augmente le risque de prises de parole en langue étrangère. De plus, la collaboration semble impliquer plus qu'une simple compétition dans les compétences de communication.
- La recherche en cours a révélé que «Jigsaw» est une technique très utile : grâce à l'utilisation de cette technique, les étudiants ont naturellement développé l'intérêt de travailler avec leurs collègues et par ce biais ils ont appris les uns des autres et donc mieux appris ; ils ont également cultivé de bonnes attitudes les uns envers les autres. L'observation menée par le chercheur après l'intervention a également confirmé que la plupart des étudiants ont pu participer activement au travail de groupe en répondant aux questions pendant et après les séances.

12) Suggestions et recommandations

Nous voudrions suggérer ici quelques pistes de travail qui compléterait le nôtre et intéresseraient d'autres chercheurs :

1. On peut utiliser d'autres techniques comme «Apprendre Ensemble» ou «Lecture et composition collaboratives intégrées» pour vérifier leur efficacité dans la rédaction des textes en français langue étrangère.
2. Il serait aussi intéressant de travailler avec deux groupes (le groupe de contrôle et le groupe expérimental). Dans le groupe de contrôle, les apprenants peuvent travailler d'une façon traditionnelle et les apprenants du groupe expérimental peuvent utiliser la technique de «Jigsaw» ou l'une des techniques de l'apprentissage coopératif.
3. En utilisant le modèle de recherche de pré-test et post-test sur deux groupes, on peut aussi comparer les résultats des filles et des garçons ayant utilisé la technique de «Jigsaw» dans le cours de rédaction des textes.
4. Pour voir les effets et les apports de «Jigsaw» sur les compétences de rédaction des textes auprès des apprenants, on peut utiliser cette technique dans d'autres matières comme la compréhension écrite ou l'expression orale.
5. Si l'on veut mettre en application ou faire maîtriser un comportement, une stratégie d'apprentissage ou une stratégie de coopération, la recherche qu'on va réaliser peut s'étaler sur une plus longue durée afin que les étudiants puissent en profiter pleinement. L'apprentissage de certains comportements ou stratégies exige une plus longue durée.

Il est recommandé au corps-enseignant d'éviter d'utiliser simplement la méthode des cours magistraux dans les niveaux supérieurs car cela conduit à une faible participation des étudiants aux cours et mauvaise compréhension des concepts. Le corps-enseignant devrait plutôt se concentrer sur les techniques ou les méthodes d'enseignement-apprentissage, telles que la méthode collaborative, qui permettront aux étudiants de bien comprendre les concepts enseignés en salle de cours. Le Ministère de l'Éducation Supérieure devrait organiser de fréquentes formations continues pour le corps-enseignant des différentes facultés, notamment sur les méthodes d'enseignement. Le Ministère doit

s'assurer que les doyens des facultés organisent une formation continue, au moins trois fois par trimestre. Des personnes dites "Ressources" peuvent être invitées par les facultés qui devraient jouer un rôle.

Bibliographie

Abd Almahdi, S. (2013). The Effect of a Cooperative Learning Approach Represented by Jigsaw Approach on EFL Students' skills (Listening, Reading, Speaking, and writing). Masters thesis, Mu'tah University in Jordan.

Abdulrazziq, N. M. (2022, juillet 3). *Techniques in Reading and Writing Skills Using Jigsaw for EFL Students*. Academic paper, 2022.
<https://www.grin.com/document/1236334>

Abu, R. B. et Flowers, J. (2021, septembre 2). The effects of cooperative learning methods on achievement, retention, and attitudes of home economics students in North Carolina. *Journal of vocational and Technical Education*, Volume 13: Number 2. Spring 1997.
<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVTE/v13n2/Abu.html>.

Adams, F. H. (2023, février 28). Using Jigsaw technique as an effective way of promoting co-operative learning among primary six pupils in Fijai, *International Journal of Education and Practice*, 1(6):64-74.
https://www.researchgate.net/publication/317672677_Using_Jigsaw_Technique_as_an_Effective_Way_of_Promoting_Co-Operative_Learning_Among_Primary_Six_Pupils_in_Fijai

AdLit website (2020, mars 18). JIGSAW. <http://www.adlit.org/strategies/22371/>

Alloprof site web. (2020, mars 14). La structure du texte narratif : <http://www.alloprof.qc.ca/BV/pages/f1049.aspx>.

Arnaud, C. (2008). Mieux gérer l'affectivité en classe de langue. *Le Français Dans Le Monde*. No : 357. 27-29.

Aronson, E. (2020, mai 22). *Sur la «classe-puzzle» d'Elliot Aronson (Jigsaw Classroom)*. Meirieu, Ph. (tra.).
https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/jigsaw_francais.pdf

Bafadal, M. F. (2020, mai 2). The effectiveness of jigsaw technique in teaching writing descriptive text. June 2015. DOI:10.31764/leltj.v3i1.821.

https://www.researchgate.net/publication/340604957_THE_EFFEC_TIVENESS_OF_JIGSAW_TECHNIQUE_IN_TEACHING_WRITING_DESCRIPTIVE_TEXT

Banse A. (2015). Quelles articulations entre travail de groupe, motivation et performance scolaire ? Une comparaison du rendement scolaire avec les méthodes “ Mosaïque ” et “ Puzzle ” en classe de seconde. Education. HAL (Archives-ouvertes.fr).
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01228401/document>

Bishop M. F. (2022, mai 10). Texte libre et écriture d’invention, quel rapport ? *Pratiques*, no. 127/128, décembre 2005.
https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2005_num_127_1_2083?q=La+console+d%27%C3%A9criture.+Une+utopie+p%27%C3%A9dagogique+planifi%C3%A9

Campion, B. (2022, janvier 2). *Discours narratif, récit non linéaire et communication des connaissances*. Presses universitaires de Louvain, 2012.
https://books.google.com.eg/books?hl=en&lr=&id=9D4qcJmyH00C&oi=fnd&pg=PP2&dq=La+narration+est+la+science+qui+traite+des+manifestations+du+discours+narratif&ots=j7m4xY4TUn&sig=SL7gdK6jEpym_2TpXiFnVSiNdPI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Carette V., Bernard R. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire*. Bruxelles : De Boeck

Clarke, J., Wideman, R. & Eadie, S. (1992). *L'apprentissage coopératif en groupes restreints : apprenons ensemble*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

Costill J-P. (2022, mai 26). « J'utilise les "groupes puzzles" pour que mes élèves élaborent le cours tous ensemble », *Journal Le Monde français*, septembre 2018.

https://www.lemonde.fr/campus/article/2018/09/26/j-utilise-les-groupes-puzzles-pour-que-mes-eleves-elaborent-le-cours-tous-ensemble_5360618_4401467.html

Dabell J. (2020, mars 8). What is the jigsaw classroom technique?

<https://www.sec-ed.co.uk/best-practice/what-is-the-jigsaw-classroom-technique/>

Davis, R.B., Mahler C.A. & Noddings N. (1990). Constructivist views on the teaching and learning of mathematics. National Council of Teachers of Mathematics.

<http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopbenefits.htm>

Donner A, Eliasziw M. (1987). *Sample size requirements for reliability studies*. Stat Med.

Drouet, O., Saugy, J., Millet, G., & Lentillon-Kaestner, V. (2018, mai 7). "Apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre : le cas du Jigsaw en EPS". Communication présentée à 1^{ère} biennale romande de la recherche en éducation physique et sportive, Lausanne, Suisse.
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/989>

Epinoux N. (2022, mai 19). Les compétences sociales et l'apprentissage coopératif au collège: enjeux et perspectives. Apprendre à coopérer pour réaliser un projet collectif en EPS et en Sciences Physiques.

Thèse de doctorat, Université de Bordeaux, 2014.
<https://theses.hal.science/tel-01168668/document>

Frank B. Murray (1998). «La compréhension des principes de base de l'apprentissage coopératif favorise un meilleur enseignement», in Jacqueline S. Thousand, Richard A. Villa et Ann O. Nevin (sous la direction de), *La créativité et l'apprentissage coopératif*, Montréal : Les Editions Logiques, pp.43-62.

Gaudet, D. et al. (1998). *La coopération en classe : Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Gonzalez J. (2021, juin 3). Four things you don't know about the Jigsaw method, Cult of Pedagogy, 15 April 2015. www.cultofpedagogy.com/jigsaw-teaching-strategy.

(2020, février 13). The Jigsaw Method Teaching Strategy. Hance, M. <https://www.teachhub.com/jigsaw-method-teaching-strategy>.

Hänze M. & Berger R. (2021, juin 7). Cooperative learning, motivational effects and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes, February 2007, *Learning and Instruction*, Vol 17, Iss1. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.11.004>

Hensler, H. (2022, aout 4). Élaboration d'une conception de l'enseignement et de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage. Thèse de doctorat, 1992, Université de Montréal. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=5681127>

Husted J. A, et al. (2000). Methods for assessing responsiveness a critical *Epidemiol.*; 53(5):459–468. review and recommendations. *J Clin*

Innovation en moyens pédagogiques d'apprentissage actif pour le génie {Impact}. (2021, juillet 13). Apprentissage coopératif. <https://www.polymtl.ca/vignettes/en/node/120>

Institute for Teaching and Learning Innovation "ITLI" website (2020). Technique Jigsaw. <https://itali.uq.edu.au/files/3077/Resources-teaching-methods-jigsawtechnique.pdf>

Intentionné site web. (2022, mars 18). 3 raisons pour lesquelles écrire est un grand art. <https://www.intentionne.com/3-raisons-pour-lesquelles-ecrire-est-un-grand-art-article2516.htm>

Jigsaw Classroom site web. (2020). The Jigsaw classroom tips on implementation. <https://www.jigsaw.org/>

Jigsaw Classroom site web. (2020, mars 3). Jigsaw in 10 easy steps. www.jigsaw.org/#steps

Jigsaw Classroom site web. (2020, mars 3). Overview of the Technique.
<https://www.jigsaw.org/overview/>

Jordan, D.W. & Le Métails, J. (1997). Social skilling through cooperative learning. *Educational Research*. 39(1), 3-21.

Katia, N. (2022, janvier 4). Structurer une rédaction : introduction, développement, conclusion (rédaction 4/7). *Revue du Lecteur Vidéo Ezoic*, Mai 27, 2018. <https://bien-ecrire.com/structurer-redaction/>

Labrador T. B. (2021). *L'apprentissage coopératif en éducation physique à l'école primaire : Comparaison des effets de quatre dispositifs d'enseignement, Projet de thèse en sciences et techniques des activités physiques et sportives, Thèses en préparation à Bordeaux.*

Lefrançois P. (2022, janvier 20). Apprendre à écrire à la fin du primaire: là où processus cognitifs, interdisciplinarité, coopération et hypermédia se rejoignent. *Revue des sciences de l'éducation, Volume 26, Numéro 2, 2000, p. 325–346.* <https://id.erudit.org/iderudit/000125ar>

Marcotte, S. & Lefrançois, P. (2022, janvier 20). Quelles stratégies pédagogiques participent au développement de la compétence scripturale ? Analyse secondaire d'une enquête à grande échelle. *Revue des sciences de l'éducation, Volume 47, numéro 2, 2021, p.1-286.*
<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2021-v47-n2-rse06429/1082075ar.pdf>

Maxicours.com site web. (2020, mars13). Le texte narratif.
<https://www.maxicours.com/se/cours/le-texte-narratif/>

Moffet, J.-D. (2023, février 20). *Développer la conscience d'écrire*. Cégep de Rimouski. <file:///C:/Users/z/Downloads/701074-moffet-conscience-ecrire-rimouski-PAREA-1992.pdf>

Moffet, J.-D. (2023, février 28). Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. *Revue des sciences de l'éducation, XXI (1), 121-144.*

<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1995-v21-n1-rse2277/502005ar.pdf>

Montet, C. (2019). Débattre et argumenter : travail en groupe et identification des arguments fallacieux (Séquence pédagogique pour les élèves de collège), collège Mauzan de Gap, Université Aix-Marseille, 2019.

https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_10738655/fr/reperer-les-arguments-fallacieux

Roy, G.-R. et Boudreau, G. (2023, février 20). Des objectifs de l'enseignement du français à la pratique discursive : quinze ans plus tard. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI (1), 5-16.

<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1995-v21-n1-rse2277/502000ar/>

Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning in teams: State of the art. *Educational Psychologist*, 15, 93-111.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. (2nd Ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Stockdale, S.L. ve Williams, R.L. (2004). Cooperative learning groups at the college level: Differential effects on high, average, and low exam performers. *Journal of Behavioral Education*. Vol: 13.No: 1. 37-50.

Taylor, C. (2020, mars 6). Comment écrire un récit .

<https://fr.wikihow.com/%C3%A9crire-un-r%C3%A9cit>

Teaching Channel website (2020). Jigsaw: A strategy for understanding texts (video). www.teachingchannel.org/video/jigsaw-method

The Educator's Network website (2020, mars 6). The "Jigsaw" technique, Education World.

https://www.educationworld.com/a_curr/strategy/strategy036.shtml

Tierney, R. (1995). *Reading strategies and practices*. Boston : Allyn & Bacon.

Tremblay, D. (2022, février 28). La console d'écriture. *Québec français*, 90, 124-125. <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1993-n90-qf1227729/44556ac/>

Trujillo, F., Cassany, D., Combe, Ch., Ferreira, A., Ollivier, Ch., Román-Mendoza, E. (2022, janvier 20). Technologie versus / pour l'apprentissage des langues. Les auteurs et Diffusion, S.L. Barcelone 2022. <https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/3276/094089456edf6295f6adaa97fdd198d2f0e06c93/pdf/livre-blanc-emdl.pdf#page=66>

Wikipédia « L'encyclopédie libre » site web. (2020, avril 2). Jigsaw Classroom. https://fr.wikipedia.org/wiki/Jigsaw_classroom

Wiki-TEDia site web. (2021, juin 20). Apprentissage coopératif. https://wiki.telug.ca/wikitedia/index.php/Apprentissage_coop%C3%A9ratif

Zhang, Y. (2010). Cooperative language learning and foreign language learning and teaching. *Journal of Language Teaching and Research*. Vol: 1. No: 1. 81-83