



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed Khider de Biskra

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Langue et de Littérature Françaises

MEMOIRE

Élaboré en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : Didactique des langues -cultures

Présenté et soutenu par :

khenouche Soundos

L'impact du travail collaboratif sur le développement des compétences des apprenants en production écrite

Cas des apprenants de 2 ème année CEM Mohamed Ben Abbes Gouaned à Chetma dans la wilaya de Biskra

Jury:

Mme. Guedida fairouz

MCA

Université de Mohamed Khider,
Biskra

Rapporteur

Université de Mohamed Khider,
Biskra

Président

Université de Mohamed Khider,
Biskra

Examinateur

REMERCIEMENTS

Je rends d'abord grâce à Dieu, le Tout-Puissant, de m'avoir guidée tout au long de ce parcours, de m'avoir offert la force de persévérer et d'achever ce travail malgré les obstacles.

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à Madame Guedida Fairouz pour son encadrement rigoureux, sa bienveillance et sa disponibilité précieuse. Ses conseils éclairés, sa patience et sa confiance ont été d'un soutien inestimable. Elle a su, par son exigence et sa rigueur, me pousser à donner le meilleur de moi-même. Je lui suis profondément reconnaissante pour l'accompagnement de qualité qu'elle m'a offert tout au long de cette recherche.

Mes remerciements s'adressent également à l'ensemble des enseignants du Département de Français qui m'ont transmis leur savoir et m'ont soutenue durant mon parcours universitaire.

Chacun d'eux a contribué, à sa manière, à enrichir mes connaissances et à forger mon esprit critique.

DÉDICACE

À mes parents,

Et tout particulièrement à ma mère, qui a quitté cette vie, mais dont l'âme demeure à jamais présente dans mon cœur. Elle fut mon premier pilier, ma force silencieuse et mon inspiration constante.

Je dédie également ce travail à mon cher mari, pour son soutien indéfectible, sa patience et son amour tout au long de ce parcours.

À mes sœurs et à mon frère, pour leur présence réconfortante et leurs encouragements précieux.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	
2	
Dédicace	
3	
Introduction générale	
7	
Chapitre 1 : Le travail collaboratif dans l'apprentissage.....	11
 Introduction	
12	
 1. Définitions des notions clés	
13	
 1.1 Le mot collaboratif	
13	
 1.2 Le travail collaboratif	
13	
 1.3 Le travail coopératif	
14	
 2. Différences entre travail collaboratif et coopératif	
14	
 3. Travailler en groupe efficacement	
17	
 3.1 Regroupement des élèves	
17	
 3.2 Répartition des rôles	
19	

3.3 Rôle de l'enseignant	20
3.4 Communication dans le groupe	21
4. Évaluation du travail collaboratif	22
5. Avantages du travail collaboratif	24
6. L'interaction dans le groupe	25
7. Formes d'interaction	26
8. Importance de l'interaction dans l'apprentissage	27
Conclusion	
29 Chapitre 2 : La production écrite en FLE	
.....	30 Introduction
.....	31
1. Comprendre la production écrite	32
1.1. Définition de l'écriture en FLE	32
1.2. Le rôle de la production écrite dans l'apprentissage des langues	32
1.3. Typologie des textes.....	34

1.4. Les objectifs pédagogiques de l'écrit en FLE	35
2. Le processus d'écriture	36
2.1. Étapes de la production écrite.....	36
2.2. L'importance de la pré-écriture et du brouillon	38
2.3. L'étayage pédagogique	39
3. Difficultés rencontrées par les apprenants	41
4. L'exploitation de ces difficultés dans l'enseignement	43
5. L'interaction entre anxiété et motivation	47
6. Stratégies pour surmonter l'anxiété et le manque de motivation	47
Conclusion	50
Partie Pratique	
51	Introduction
.....	52
1. La description De public	
53	
2. L'enquête et le collecte des données	
53	

3. Le déroulement de l'activité	54
4. L'analyse et l'interprétation des données	58
 4.1 Le travail individuel	58
 4.2 Le travail collaboratif	64
 4.3 Comparaison entre les productions écrites individuelles et collectives	68
Conclusion	70
Conclusion générale.....	71
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	74
Résumé	76
ANNEXES	79

Introduction générale

INTRODUCTION GENERALE

Dans le contexte actuel de l'enseignement-apprentissage, marqué par une évolution constante des méthodes pédagogiques, le travail collaboratif occupe une place de plus en plus centrale. Loin de se limiter à une simple mise en commun des efforts, cette approche pédagogique favorise l'interaction, la négociation de sens, et la co-construction des savoirs. Elle s'inscrit dans une vision socioconstructiviste de l'apprentissage, selon laquelle les compétences se développent en grande partie grâce à l'échange avec autrui.

L'école, en tant qu'espace d'apprentissage, ne se contente plus de transmettre des connaissances ; elle vise également à former des individus capables de réfléchir ensemble, de résoudre des problèmes en groupe et de s'adapter à des environnements variés et collaboratifs. Dans cette optique, le développement des compétences qu'elles soient cognitives, sociales, ou méthodologiques devient un objectif fondamental. Le travail collaboratif, par ses dynamiques interactives, semble être un levier efficace pour atteindre cet objectif.

Dans cette étude intitulée "Effet du travail collaboratif sur le développement des compétences des apprenants", nous nous intéressons à la manière dont les interactions entre pairs peuvent contribuer à enrichir les processus d'apprentissage et à renforcer les capacités individuelles et collectives des apprenants.

À partir de cette vision, la problématique que nous avons choisie s'articule autour de la question suivante :

Comment le travail collaboratif peut-il influencer le développement des compétences des apprenants en production écrite ?

À l'aide d'une idée générale sur le sujet, nous supposons les hypothèses suivantes :

INTRODUCTION GENERALE

Hypothèse 1 : Le travail collaboratif contribuerait au développement des compétences cognitives et à l'amélioration de la production écrite des apprenants, en favorisant l'interaction, l'échange d'idées et la co-construction du savoir.

Hypothèse 2 : L'efficacité du travail collaboratif dans le développement des compétences en production écrite, dépendrait fortement de certains facteurs pédagogiques tels que la structuration des groupes, le rôle de l'enseignant et la nature des tâches proposées.

L'objectif est de comprendre dans quelle mesure le travail en groupe influence positivement l'acquisition de compétences variées, et comment il peut être intégré de façon optimale dans les pratiques pédagogiques.

Notre travail de recherche est structuré en deux grandes parties : une partie théorique et une partie pratique.

La première partie constitue le cadre théorique, qui a pour objectif de poser les fondements conceptuels liés à notre sujet et d'apporter un éclairage sur les notions essentielles mobilisées dans le cadre de notre étude. Elle est divisée en deux chapitres.

Le premier chapitre s'intitule « Le travail collaboratif dans l'apprentissage ». Il propose une clarification des concepts fondamentaux en lien avec notre thématique. Dans un premier temps, nous nous attacherons à définir des notions telles que le mot collaboratif, le travail collaboratif et le travail coopératif, en soulignant les nuances entre ces deux formes d'apprentissage en groupe. Ensuite, nous aborderons les conditions nécessaires à un travail collaboratif efficace, en mettant l'accent sur la formation des groupes, la répartition des rôles, le rôle de l'enseignant ainsi que l'importance de la communication. Ce chapitre traite également de l'évaluation du travail collaboratif, de ses avantages, et met un point particulier sur l'interaction, ses différentes formes, et son importance dans le processus d'apprentissage.

INTRODUCTION GENERALE

Le deuxième chapitre, intitulé « La production écrite en langue étrangère », s'intéresse à l'un des aspects fondamentaux du développement des compétences chez les apprenants : la production écrite. Il commence par une définition de l'écriture, des types de textes, ainsi que du processus rédactionnel. Il examine ensuite les principales difficultés rencontrées par les apprenants dans l'écriture en langue étrangère, notamment les types d'erreurs fréquentes et les modalités d'évaluation des productions écrites.

La seconde partie de ce mémoire sera consacrée à l'étude de terrain. Elle présentera la méthodologie adoptée, les outils de collecte de données, l'analyse des résultats obtenus, ainsi que l'interprétation des données en lien avec nos hypothèses de départ.

Chapitre 1 : Le travail collaboratif dans l'apprentissage

Introduction

Le travail collaboratif est devenu une approche pédagogique essentielle, favorisant l'engagement, la créativité et la réflexion critique des apprenants. Il va au-delà du simple échange d'idées pour permettre une construction collective des savoirs, où chaque membre apporte sa contribution.

Dans ce cadre, la production écrite collaborative occupe une place majeure. En travaillant ensemble à la planification, la rédaction et la révision des textes, les apprenants développent non seulement leurs compétences linguistiques, mais aussi leurs capacités à communiquer, négocier et coopérer efficacement. Cette dynamique collective enrichit la qualité des productions tout en renforçant la motivation et la responsabilisation.

Ce chapitre présente les notions fondamentales du travail collaboratif, en distinguant notamment le travail collaboratif du travail coopératif. Il analyse les conditions nécessaires à une collaboration réussie, telles que la composition des groupes, la répartition des tâches et la communication. Enfin, il aborde l'évaluation du travail collaboratif et ses nombreux bénéfices, en insistant sur l'importance des interactions pour le développement global des compétences des apprenants.

1. Définitions des notions clés

1.1 Le mot collaboratif

Dans un contexte d'apprentissage collaboratif, chaque membre du groupe participe activement, partage ses idées, confronte ses points de vue et contribue à l'élaboration d'un produit ou d'une solution commune. Ce processus engage les apprenants dans une dynamique où l'entraide, la négociation et la réflexion collective deviennent les moteurs du développement des compétences.¹

Selon le dictionnaire Le Robert, le mot collaboratif vient du mot collaboration qui veut dire « un travail en commun, un travail entre plusieurs personnes qui génère la création d'une oeuvre »²

1.2 Le travail collaboratif

Le travail collaboratif est une approche pédagogique qui consiste à faire travailler plusieurs apprenants ensemble dans le but d'atteindre un objectif commun d'apprentissage. Cette démarche implique une participation active de chacun dans le processus de construction du savoir. Elle ne se réduit pas à une simple répartition des tâches, mais repose sur une interdépendance positive entre les membres du groupe, encourageant ainsi l'échange, l'entraide et la co-construction des connaissances.³

Dans cette approche, les apprenants sont invités à dialoguer, à argumenter leurs idées, à écouter activement les autres, et à réguler ensemble leur démarche d'apprentissage. Le travail collaboratif favorise ainsi des compétences transversales telles que l'esprit critique, la

¹ Bru, M. (2002). *Pédagogie et travail collectif*. De Boeck Supérieur.

² Le robert, Dictionnaire de français, 2000, EDIF, p.76.

³ Baudrit, Alain, *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ?*, Edition De Boeck Université, 2007, p. 18.

communication, l'autonomie, la gestion des conflits et la capacité à apprendre avec les autres.⁴

Sur le plan pédagogique, ce mode de travail s'inscrit souvent dans des dispositifs d'apprentissage actif, comme les projets, les ateliers d'écriture ou les classes inversées. Il contribue non seulement à la réussite scolaire mais aussi à la préparation des apprenants à la vie professionnelle, où le travail en équipe est devenu une compétence clé.⁵

1.3 Le travail coopératif

Le travail coopératif est une méthode pédagogique où plusieurs apprenants travaillent ensemble vers un objectif commun, mais selon une logique de répartition des tâches. Chaque membre du groupe est responsable d'une partie spécifique du travail, ce qui distingue cette approche de la collaboration, où tous les participants interviennent de manière interdépendante sur l'ensemble du processus.⁶

Dans le cadre du travail coopératif, l'activité est généralement divisée en sous-tâches que les apprenants accomplissent individuellement avant de réunir les résultats pour produire un travail final. Ce mode d'organisation peut être efficace pour apprendre à gérer un projet, structurer son travail, et respecter les délais. Toutefois, il implique moins d'interactions profondes entre les apprenants, ce qui limite parfois la co-construction des savoirs.⁷

2. Différences entre travail collaboratif et coopératif

⁴ Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeur.

⁵ Lévy, P. (2000). *Les technologies de l'intelligence: L'avenir de la pensée à l'ère informatique*. La Découverte.

⁶ Dillenbourg, P. (1999). *What do you mean by collaborative learning?* In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1–19).

⁷ Bru, M. (2002). *Pédagogie et travail collectif*. De Boeck Supérieur.⁴

Bru, M. (2002). *Pédagogie et travail collectif*. De Boeck Supérieur.

Le travail collaboratif et le travail coopératif sont deux méthodologies pédagogiques largement utilisées, mais elles diffèrent de manière significative dans leur approche et leurs objectifs.

Bien que les deux visent à favoriser l'apprentissage en groupe, la manière dont les tâches sont réparties et gérées, ainsi que les interactions entre les participants, varient considérablement :⁴

- Le travail coopératif repose sur une répartition claire des tâches. Chaque membre du groupe reçoit une partie spécifique du travail, qu'il accomplit individuellement avant de réunir les résultats pour produire un produit final. Ce type d'organisation permet de gagner en efficacité et de s'assurer que chaque participant contribue à l'objectif final. Cependant, ce système présente des limites dans la mesure où les interactions entre les membres sont souvent minimisées et se limitent à des échanges au début et à la fin du projet. Le travail coopératif met donc l'accent sur la réalisation des objectifs à court terme, mais ne favorise pas nécessairement l'échange de connaissances ou le développement des compétences sociales et cognitives des participants
- Le travail collaboratif encourage une co-construction des savoirs à travers des interactions continues et une réflexion partagée. Contrairement au travail coopératif, les apprenants dans un environnement collaboratif travaillent ensemble tout au long du processus. Ils sont invités à échanger des idées, à discuter de leurs points de vue, à résoudre des problèmes collectivement et à apprendre des uns des autres. Cette approche permet de développer des compétences plus larges, telles que la communication efficace, la pensée critique, la résolution de conflits et la gestion de projet. Le travail collaboratif, bien qu'il puisse prendre plus de temps et nécessiter une coordination minutieuse, contribue au

développement des compétences sociales et à l'approfondissement des connaissances de manière plus intégrée.

- Dans le travail coopératif, les membres du groupe ont généralement des rôles distincts et une responsabilité individuelle, ce qui peut entraîner une moindre interdépendance entre les apprenants. Les membres sont responsables de l'exécution de leur propre tâche et, une fois celle-ci terminée, ils contribuent à l'intégration des résultats. Ce processus est plus orienté vers l'efficacité et la productivité immédiate. En revanche, dans le travail collaboratif, l'engagement de chaque membre est centré sur la réussite collective. Les apprenants sont non seulement responsables de leur propre apprentissage, mais aussi du soutien qu'ils apportent aux autres membres du groupe, créant ainsi un environnement d'apprentissage plus interactif et dynamique.
- Le travail collaboratif est également caractérisé par une plus grande flexibilité. Les rôles peuvent être réajustés en fonction des besoins du groupe, et il existe un apprentissage réciproque entre les participants, ce qui enrichit l'expérience d'apprentissage de chacun. En revanche, dans le travail coopératif, les rôles sont généralement plus rigides et les tâches clairement définies, ce qui peut limiter l'interaction entre les membres.

Tableau01 : Points de comparaison détaillés

Critère	Travail coopératif	Travail collaboratif
Organisation des tâches	Répartition des tâches, chaque membre travaille individuellement	Co-construction des tâches, les membres interviennent à chaque étape
Interaction entre les membres	Minime, principalement au début et à la fin du projet	Continue, échanges permanents et réciproques tout au long du projet
Responsabilité	Individuelle, chaque membre est responsable de sa partie	Partagée, tous les membres sont responsables du travail collectif
Objectif principal	Atteindre un résultat commun en combinant des efforts individuels	Créer une interaction continue pour favoriser l'apprentissage mutuel

Compétences développées	Compétences organisationnelles, autonomie, gestion de projet	Compétences sociales (communication, écoute active, gestion de conflits), compétences cognitives (pensée critique, résolution de problèmes)
Nature des rôles	Définis et divisés, chaque membre a un rôle spécifique à jouer	Rôles flexibles, partagés en fonction des besoins du groupe
Temps nécessaire	Plus court, efficacité immédiate, mais moins d'interaction	Plus long, mais plus enrichissant en termes d'interaction et de co-apprentissage
Motivation et engagement	Moins élevé, car l'implication individuelle est plus marquée	Plus élevé, car tous les membres sont engagés de manière continue dans le processus d'apprentissage

3. Travailler en groupe efficacement

Le travail en groupe est une pratique pédagogique courante qui, lorsqu'elle est bien gérée, peut considérablement améliorer l'apprentissage des apprenants. Cependant, il est essentiel de comprendre que la manière dont les groupes sont constitués joue un rôle crucial dans le succès de l'activité collaborative. Le regroupement des apprenants doit être réfléchi et stratégique pour garantir que chaque groupe fonctionne de manière optimale et atteigne les objectifs pédagogiques.⁸

3.1 Regroupement des apprenants

La constitution des groupes représente une étape essentielle dans la mise en œuvre d'activités de travail collaboratif. Selon les objectifs pédagogiques visés, plusieurs stratégies peuvent être adoptées pour former les groupes, qu'elles soient basées sur le niveau de compétence des apprenants, leurs centres d'intérêt ou encore leurs traits de personnalité. L'enjeu principal est de créer des équipes équilibrées, favorisant à la fois l'équité, la complémentarité des

⁸ Perrenoud, Philippe. *Apprendre à l'école : des savoirs, des compétences*. Paris : ESF éditeur, 1994.

compétences et une dynamique de groupe positive, propice à l'apprentissage collectif et à l'entraide.

3.1.1 Regroupement hétérogène

Le regroupement hétérogène est une méthode dans laquelle les apprenants sont répartis de manière à ce que chaque groupe soit composé des apprenants ayant des compétences variées. Cette méthode permet de favoriser les échanges entre les apprenants à différents niveaux et stimule l'entraide. Les apprenants plus avancés peuvent aider ceux qui ont plus de difficultés, ce qui crée un environnement d'apprentissage mutuel. Cette approche est particulièrement bénéfique pour l'apprentissage collaboratif, car elle renforce les compétences sociales et cognitives des apprenants en les obligeant à travailler ensemble pour résoudre des problèmes.⁹

3.1.2 Regroupement homogène

À l'inverse, un regroupement homogène consiste à former des groupes d'apprenants ayant des compétences similaires ou proches. Cette approche peut être utilisée lorsque l'objectif est de travailler sur des compétences spécifiques ou d'approfondir un sujet particulier. Les groupes homogènes peuvent permettre aux apprenants de progresser à leur propre rythme sans être freinés ou poussés trop vite. Cependant, il est important de veiller à ce que ces groupes ne deviennent pas trop compétitifs et restent centrés sur l'entraide et l'apprentissage collectif.¹⁰

⁹ Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). *Regroupement et apprentissage collaboratif*. Dans P. Dillenbourg (Éd.), L'apprentissage collaboratif : cognition et interaction (pp. 31-54). Paris : Presses Universitaires de France.

¹⁰ Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). *Regroupement et apprentissage collaboratif*. Dans P. Dillenbourg (Éd.), L'apprentissage collaboratif : cognition et interaction (pp. 31-54). Paris : Presses Universitaires de France. ² Gillies, R. M. (2007). Cooperative learning: Integrating theory and practice. Sage Publications.

3.1.3 Regroupement aléatoire

Le regroupement aléatoire, quant à lui, consiste à attribuer les apprenants à des groupes de manière totalement aléatoire. Cette méthode permet de casser les dynamiques préexistantes entre les apprenants , comme les affinités personnelles ou les cliques sociales. En variant régulièrement les groupes, on encourage la collaboration avec des apprenants que l'on n'aurait pas forcément choisis, favorisant ainsi des interactions diversifiées et une plus grande ouverture d'esprit. Toutefois, cette méthode peut ne pas être adaptée pour des projets complexes où il est nécessaire d'avoir une complémentarité de compétences très précise.

3.1.4 Regroupement par affinité ou intérêts communs

Une autre stratégie consiste à regrouper les apprenants selon leurs affinités ou centres d'intérêt.

Cette méthode est particulièrement efficace lorsque l'objectif pédagogique est d'encourager la discussion ou la créativité autour de sujets passionnants pour les apprenants . Les groupes ayant des intérêts communs sont souvent plus motivés et investis dans la tâche. Cependant, il est important de veiller à ce que ces regroupements ne se transforment pas en groupes fermés ou exclusifs, où certains apprenants pourraient être laissés de côté.²

3.1.5 Regroupement basé sur des compétences spécifiques

Une autre approche consiste à former des groupes en fonction des compétences spécifiques que chaque apprenant peut apporter au groupe. Par exemple, un élève peut exceller en expression orale, un autre en analyse de données, un autre encore en rédaction ou en résolution de problèmes. En regroupant des apprenants ayant des compétences

complémentaires, le groupe dans son ensemble peut fonctionner de manière plus efficace, chaque membre apportant sa spécialité à la tâche commune.¹¹

3.2 Répartition des rôles

La répartition des rôles au sein d'un groupe est essentielle pour maximiser l'efficacité du travail collaboratif. Elle permet de structurer le projet et d'assurer que chaque membre ait une responsabilité claire, ce qui réduit les risques de confusion et de conflit. En attribuant des rôles distincts, les apprenants sont non seulement encouragés à se concentrer sur des tâches spécifiques, mais ils sont également responsabilisés, ce qui peut renforcer leur engagement et leur motivation. Selon Cohen, une répartition des rôles bien définie dans les groupes d'apprentissage améliore les interactions entre les apprenants et les aide à se concentrer sur des objectifs communs, tout en favorisant la responsabilité individuelle dans le cadre de la tâche collective.¹²

La répartition des rôles peut être effectuée de manière stratégique pour répondre aux besoins spécifiques du groupe et du projet. Par exemple, le rôle de coordinateur ou de facilitateur est crucial pour maintenir l'ordre et la fluidité du travail de groupe, en assurant que les discussions restent productives et que les tâches sont réalisées dans les délais impartis. Ce rôle est particulièrement important dans des projets complexes où plusieurs sous-tâches doivent être effectuées en parallèle. Le coordinateur s'assure que les membres du groupe communiquent

efficacement et se soutiennent mutuellement pour atteindre leurs objectifs. De plus, l'attribution de rôles comme relecteur ou vérificateur contribue à garantir la qualité et la

¹¹ Bru, Marie & Martin, Christophe (2002). *Les apprentissages collaboratifs : stratégies et mise en œuvre en classe*. Paris : Éditions Retz.

¹² Cohen, E. G. (1994). *Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups*. Review of Educational Research, 64(1), 1-35.

rigueur du travail final, en minimisant les erreurs et en assurant la cohérence des contributions individuelles.

Il est important de noter que la répartition des rôles doit également permettre à chaque membre du groupe de développer des compétences variées. Par exemple, un apprenant qui occupe le rôle de chercheur dans un projet pourra développer des compétences en recherche et en collecte de données, tandis qu'un élève en tant que rédacteur aura l'occasion de renforcer ses compétences en rédaction et en structuration de contenu. Une approche de rotation des rôles peut être bénéfique, car elle permet à tous les membres du groupe de vivre différentes expériences et de développer un éventail de compétences tout au long du projet.

3.3 Rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant dans le travail collaboratif dépasse la simple transmission de connaissances. L'enseignant doit se positionner comme un facilitateur de l'apprentissage, offrant une orientation tout en permettant aux élèves de prendre en charge leur propre apprentissage. Selon Vygotsky, l'enseignant agit comme un guide, en soutenant les apprenants dans leur développement à travers la zone de développement proximal. L'enseignant offre des défis adaptés aux capacités des élèves, tout en étant disponible pour intervenir lorsque les apprenants en ont besoin. Cette approche permet aux élèves de progresser ensemble tout en bénéficiant du soutien nécessaire pour surmonter les obstacles cognitifs ou sociaux.¹³

Dans une perspective plus pratique, l'enseignant joue également un rôle dans la gestion de la dynamique de groupe. Selon Hattie et Timperley, l'un des facteurs clés du succès du travail collaboratif est la gestion des interactions entre les élèves. L'enseignant doit être vigilant et intervenir lorsqu'il identifie des tensions ou des déséquilibres dans la participation, ou encore

¹³ Lev Semyonovitch Vygotsky. (1997). *Pensée et langage*. Éditions La Dispute.

lorsqu'un groupe semble avoir du mal à avancer. Une surveillance attentive permet de s'assurer que le travail collaboratif reste centré sur les objectifs d'apprentissage et que chaque élève a l'opportunité de contribuer. En agissant ainsi, l'enseignant s'assure que la collaboration reste un levier pour l'apprentissage et non un frein.

L'enseignant joue un rôle fondamental dans la motivation et l'engagement des élèves. Selon Deci et Ryan, la motivation intrinsèque des élèves est renforcée dans un environnement où ils se sentent compétents et soutenus. L'enseignant peut favoriser cette motivation en reconnaissant les efforts des élèves, en encourageant l'entraide et en donnant des retours constructifs. En valorisant les réussites collectives et individuelles, l'enseignant nourrit la motivation des élèves à s'investir pleinement dans le processus collaboratif. De plus, un enseignant capable de créer une atmosphère de confiance au sein du groupe permet à chaque élève de s'exprimer librement et d'exploiter pleinement son potentiel.

3.4 Communication dans le groupe

La communication joue un rôle central dans le travail collaboratif, car elle est le vecteur par lequel les idées, les informations et les connaissances circulent au sein du groupe. Une communication efficace favorise la compréhension mutuelle et assure que les membres du groupe sont alignés sur les objectifs, les rôles et les tâches à accomplir. Selon Gergen, McNamee et Barrett, une communication ouverte et transparente est essentielle pour maintenir un climat de confiance et pour éviter les malentendus ou les conflits. L'écoute active, la clarification des idées et le respect des opinions de chaque membre sont des éléments clés qui permettent d'assurer une collaboration harmonieuse et fructueuse¹⁴.

L'une des caractéristiques fondamentales de la communication dans le travail collaboratif est la négociation de sens. En effet, chaque membre du groupe peut apporter des perspectives différentes, ce qui nécessite un travail de synthèse et de compromis pour parvenir à un accord

¹⁴ Bourgeois, Pierre. (2010). *La communication dans les groupes*. Paris : Presses Universitaires de France.

sur la direction à prendre. Cette dynamique peut être particulièrement bénéfique dans un contexte pédagogique, car elle favorise l'apprentissage coopératif et permet aux élèves de développer des compétences telles que la pensée critique, l'argumentation et la résolution de problèmes. Selon Brown et Palincsar, le travail collaboratif encourage les apprenants échanger des idées, à poser des questions et à co-construire des connaissances. Cela leur permet non seulement de renforcer leur compréhension du sujet, mais aussi de développer des compétences sociales et communicationnelles essentielles.¹⁵

Cependant, la communication dans le groupe n'est pas toujours fluide. Les groupes peuvent rencontrer des difficultés de communication, telles que des malentendus, des conflits interpersonnels ou une répartition inégale des échanges. Pour surmonter ces obstacles, l'enseignant joue un rôle clé en modélisant des stratégies de communication efficace et en intervenant lorsque nécessaire pour faciliter les échanges. L'enseignant peut également promouvoir l'utilisation de modes de communication alternatifs, comme les outils numériques (forums, chats, documents partagés), qui permettent de structurer les échanges et de faciliter la gestion des idées dans un groupe, surtout lorsqu'il est difficile de se synchroniser en temps réel. Selon Beers, l'utilisation de ces outils renforce la collaboration virtuelle, en apportant une dimension supplémentaire à la communication et en encourageant une participation active de tous les membres, même dans des contextes à distance.

4. Évaluation du travail collaboratif

L'évaluation du travail collaboratif est un élément essentiel pour mesurer non seulement l'atteinte des objectifs d'apprentissage, mais aussi l'efficacité du processus de collaboration au sein des groupes. Selon Black et William, une évaluation formative et continue est primordiale pour ajuster les méthodes pédagogiques et soutenir les apprenants tout au long de

¹⁵ Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). *Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition*. *Educational Psychologist*, 24(4), 29-34.

leur apprentissage. L'évaluation peut porter sur plusieurs aspects, tels que la participation active,

l'implication dans les tâches collectives, ainsi que la qualité des interactions entre les membres du groupe. Une évaluation bien conçue permet de mettre en lumière les compétences sociales et cognitives développées par les élèves, telles que la communication, la gestion des conflits, et la prise de décision en groupe.¹⁶

Une approche pertinente pour évaluer le travail collaboratif est l'évaluation auto-évaluative et pair-évaluative. Ces méthodes permettent aux apprenants de réfléchir sur leur propre travail et sur celui de leurs camarades. Selon Tapping, l'auto-évaluation favorise la réflexion critique sur les processus d'apprentissage, permettant aux apprenants d'identifier leurs points forts et leurs axes d'amélioration. De plus, l'évaluation entre pairs encourage un apprentissage collaboratif renforcé, où les apprenants assument une responsabilité partagée dans la réussite du groupe.

L'évaluation par les pairs encourage une culture de feedback constructif, et permet de développer un sentiment de responsabilité collective. Elle peut aussi servir à identifier des dynamiques de groupe inéquitables ou des déséquilibres dans la participation.¹⁷

Enfin, l'évaluation du travail collaboratif doit prendre en compte à la fois le produit final (le résultat du travail en groupe) et le processus collaboratif (les interactions entre les membres). Selon Robles, une évaluation globale, combinant à la fois des critères qualitatifs et quantitatifs, permet de mesurer la réussite du projet tout en valorisant l'importance des contributions individuelles et collectives. De plus, l'intégration de l'évaluation dans le processus même du travail collaboratif permet aux apprenants de mieux comprendre les

¹⁶ Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

¹⁷ Topping, K. J. (1998). *Peer assessment between students in colleges and universities*. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.

critères d'évaluation, et de développer des compétences métacognitives, en lien avec la gestion de projet et la réflexion sur leur propre apprentissage.¹⁸

5. Avantages du travail collaboratif

Le travail collaboratif présente de nombreux avantages pour les apprenants, tant sur le plan académique que social. L'un des principaux avantages est qu'il améliore les compétences sociales et communicationnelles. Selon Johnson, en travaillant ensemble, les apprenants apprennent à mieux communiquer, à écouter activement et à résoudre des conflits de manière constructive. Le travail en groupe offre un environnement riche pour la pratique de la collaboration interpersonnelle, où chaque membre peut apporter sa propre perspective et ses propres idées. Cela permet aux apprenants de renforcer leur capacité à travailler en équipe, une compétence clé dans le monde professionnel actuel.¹⁹

Un autre avantage majeur du travail collaboratif est qu'il favorise un apprentissage plus profond. Selon Vygotsky, l'interaction sociale entre les apprenants stimule leur développement cognitif, en particulier lorsque les apprenants sont confrontés à des défis intellectuels qu'ils ne peuvent résoudre seuls. Le travail en groupe favorise la co-construction des connaissances, où les idées sont partagées et affinées au fil des échanges. Cette approche permet aux élèves de dépasser leurs limites individuelles et de construire ensemble une compréhension plus complète du sujet. De plus, la diversité des opinions et des méthodes d'approche permet de renforcer la pensée critique, car les apprenants sont amenés à questionner et à argumenter leurs idées.

¹⁸ Robles, M. D., & al. (2015). *Collaborative learning and group work: What's in it for me?*. The International Journal of Management Education, 13(3), 344-352.

¹⁹ Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). *L'apprentissage coopératif : améliorer l'enseignement universitaire en s'appuyant sur une théorie validée*. Journal sur l'excellence dans l'enseignement supérieur, 25(3&4), 85-118.

Enfin, le travail collaboratif offre une meilleure motivation et engagement des élèves. Selon Deci et Ryan, la motivation intrinsèque des apprenants peut être renforcée dans un environnement où ils se sentent compétents et où leur contribution est valorisée. Travailler en groupe permet aux apprenants de se soutenir mutuellement, ce qui augmente leur sentiment d'appartenance et leur investissement dans la tâche. En travaillant sur des projets collectifs, les apprenants sont également confrontés à des responsabilités partagées, ce qui les incite à participer activement

pour garantir la réussite de l'équipe. Cette dynamique peut accroître leur engagement et leur réussite académique.²⁰

4. L'interaction dans le groupe

L'interaction dans un groupe de travail collaboratif joue un rôle fondamental dans la réussite de la tâche collective. Les échanges permettent aux membres du groupe de partager des idées, d'affiner leurs connaissances et de résoudre des problèmes ensemble. Selon *Dumont, Istance et Benavides (2010)*, les interactions sociales dans un groupe favorisent la co-construction des savoirs, où chaque participant apporte sa contribution unique. Ce processus stimule la pensée critique et la créativité, car les membres sont encouragés à remettre en question et à enrichir leurs idées grâce aux discussions collectives.²¹

Les interactions sont aussi un moyen de renforcer la cohésion du groupe et d'améliorer l'efficacité de la collaboration. En effet, les relations interpersonnelles dans un groupe collaboratif sont cruciales pour son bon fonctionnement. La qualité des relations au sein du groupe influence directement la motivation et l'engagement des apprenants. Les interactions positives, basées sur la confiance et le respect mutuel, permettent de créer un environnement

²⁰ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior.* *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

²¹ Henri Dumont., David Istance& Francisco Benavides (2010). *L'apprentissage : le travail collaboratif, un levier pour la réussite des élèves.* OCDE.

propice à l'apprentissage. D'autre part, des interactions conflictuelles ou déséquilibrées peuvent nuire à la dynamique du groupe, créant des obstacles à l'atteinte des objectifs. Par conséquent, une gestion appropriée de ces interactions est essentielle pour maximiser l'efficacité de la collaboration.

Les interactions dans un groupe collaboratif permettent également le développement des compétences sociales. Travailler en groupe nécessite une adaptation constante aux autres, ce

qui aide les participants à affiner leur capacité à gérer les conflits, à écouter activement, et à exprimer leurs idées de manière claire et constructive.

5. Formes d'interaction

Dans un cadre collaboratif, les formes d'interaction entre les membres du groupe peuvent prendre différentes directions et avoir des impacts variés sur l'apprentissage et la dynamique de groupe. L'interaction verbale, notamment sous forme de discussions et de débats, est l'une des plus courantes et des plus efficaces dans un contexte pédagogique. Selon Vygotsky, le langage joue un rôle central dans la médiation des interactions sociales et l'acquisition des connaissances. Les échanges verbaux permettent non seulement de partager des informations, mais aussi de co-construire des significations collectives et de clarifier des concepts complexes grâce à la dynamique de groupe. Ce type d'interaction est essentiel pour le développement de la pensée critique, car il pousse chaque membre à défendre ses idées et à écouter celles des autres, favorisant ainsi une meilleure compréhension du sujet traité.²²

Une autre forme d'interaction dans le travail collaboratif est l'interaction non verbale, qui englobe les gestes, les expressions faciales, le langage corporel, et même les outils de

²² Lev Semyonovitch Vygotsky. (1997). *Pensée et langage*. Éditions La Dispute.

communication visuels. Selon Mehrabian, les interactions non verbales jouent un rôle significatif dans la transmission des émotions et des attitudes, souvent plus que le contenu verbal lui-même. Dans un groupe collaboratif, cette forme d'interaction peut aider à renforcer la compréhension mutuelle et la cohésion du groupe, en transmettant des signaux de soutien, de motivation ou d'accord. Les membres du groupe peuvent utiliser ces formes non verbales pour exprimer leur approbation, leur désaccord ou leur frustration sans recourir à des mots, ce qui peut parfois être plus efficace que de longues explications verbales.²³

Les interactions médiatisées par la technologie prennent une place de plus en plus importante, en particulier dans le cadre des environnements d'apprentissage en ligne ou hybrides. Des outils comme les plateformes de discussion en ligne, les forums, et les outils de partage de documents collaboratifs offrent des opportunités uniques d'interaction. Palloff et Pratt soulignent que l'utilisation de ces outils numériques permet de maintenir une interaction continue entre les membres du groupe, même en dehors des horaires de cours. Ces interactions peuvent favoriser l'inclusion de tous les membres, notamment ceux qui sont plus réticents à s'exprimer en face à face, et permettent un suivi constant des progrès du groupe. De plus, ces outils facilitent le partage d'idées et de ressources, et favorisent la collaboration asynchrone, où les membres peuvent travailler à leur propre rythme tout en restant connectés.²⁴

6. Importance de l'interaction dans l'apprentissage

L'interaction entre les apprenants joue un rôle crucial dans le développement de leurs compétences cognitives et sociales. Selon Vygotsky, l'interaction sociale est au cœur de

²³ Mehrabian, A. (1981). *Les messages silencieux : L'importance du langage corporel, du ton de la voix et des mots* (Traduction française). Paris : Éditions du Seuil.

²⁴ Palloff, R. M., & Pratt, K. (2005). *Collaborative learning in higher education: A handbook for teaching and learning*. Jossey-Bass.

² Lev Semyonovitch Vygotsky. (1997). *Pensée et langage*. Éditions La Dispute.

l'apprentissage, permettant aux individus de construire leur savoir à travers des échanges avec leurs pairs. L'interaction favorise la co-construction des connaissances, où les apprenants ne se contentent pas de recevoir l'information, mais participent activement à son élaboration. Cela permet de dépasser les limites de l'apprentissage individuel et de créer des compréhensions plus profondes et diversifiées. En effet, les discussions en groupe, les échanges d'idées et les confrontations d'opinions facilitent une meilleure compréhension des concepts en les abordant sous différents angles.²

De plus, l'interaction dans un environnement d'apprentissage renforce la motivation des apprenants et stimule leur engagement. Palloff et Pratt expliquent que la collaboration et les échanges sociaux favorisent un environnement d'apprentissage plus dynamique et interactif, où les apprenants se sentent soutenus et responsables de leur propre apprentissage, ainsi que

de celui des autres. Les interactions sociales contribuent à créer un sentiment de communauté au sein du groupe, réduisant le sentiment d'isolement que peuvent parfois ressentir les apprenants, notamment dans les environnements d'apprentissage à distance ou en ligne. Un environnement collaboratif où les apprenants peuvent échanger et s'entraider a donc un impact direct sur leur motivation et leur engagement dans le processus d'apprentissage.²⁵

L'interaction dans l'apprentissage ne se limite pas seulement à la dimension cognitive ou motivation, mais contribue également au développement de compétences sociales essentielles. Travailler en groupe permet aux apprenants de développer des compétences de communication, de gestion de conflits et de travail en équipe. Johnson soulignent que l'apprentissage collaboratif, en favorisant des échanges réguliers et des interactions diverses, aide les étudiants à développer des compétences sociales qui seront essentielles dans leur vie professionnelle et

²⁵ Palloff, R. M., & Pratt, K. (2005). *L'apprentissage collaboratif dans l'enseignement supérieur : Guide pratique pour l'enseignement et l'apprentissage*. Jossey-Bass.

Personnelle. Ces compétences incluent la capacité à écouter activement, à argumenter de manière constructive, à gérer les divergences d'opinions et à travailler ensemble pour atteindre un objectif commun.²⁶

Conclusion

Ce premier chapitre a permis de mieux comprendre les fondements théoriques du travail collaboratif dans l'apprentissage. En définissant les notions clés et en distinguant le travail collaboratif du travail coopératif, nous avons mis en évidence l'importance d'une organisation réfléchie du groupe, d'une répartition claire des rôles, ainsi que du rôle central de l'enseignant.

L'évaluation, les avantages pédagogiques et le rôle fondamental de l'interaction ont également été abordés, soulignant que le travail collaboratif ne se limite pas à une simple mise en commun des efforts, mais constitue un véritable levier pour le développement des compétences et l'engagement actif des apprenants. Ces éléments constituent une base essentielle pour comprendre les conditions de mise en œuvre efficace du travail collaboratif en milieu éducatif.

²⁶ Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Apprendre ensemble et seul : Approches coopérative, compétitive et individualiste de l'apprentissage*. Allyn and Bacon.

Chapitre 2 : La production écrite en langue étrangère

Introduction

La production écrite occupe une place essentielle dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE). Elle permet aux apprenants de structurer leur pensée, d'élargir leurs compétences linguistiques et de développer leur autonomie. Toutefois, écrire dans une langue étrangère représente un défi, car cela mobilise des compétences linguistiques, discursives et cognitives, tout en étant influencé par des facteurs affectifs et culturels.

Ce chapitre présente d'abord les fondements théoriques de l'écriture en FLE, ses objectifs pédagogiques et les types de textes abordés. Il s'intéresse ensuite au processus d'écriture et aux différentes étapes qui le composent. Enfin, il analyse les principales difficultés

rencontrées par les apprenants et les facteurs qui les influencent, notamment la langue maternelle.

1. Comprendre la production écrite

1.1. Définition de l'écriture en FLE

L'écriture est une compétence langagière fondamentale dans l'apprentissage d'une langue étrangère, au même titre que la compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression orale. Dans le contexte du Français Langue Étrangère (FLE), elle constitue à la fois un moyen d'apprentissage et un objectif d'enseignement. Elle permet aux apprenants de structurer leur pensée, d'organiser leurs connaissances linguistiques, et de développer une autonomie communicationnelle dans des situations variées.²⁷

²⁷ Candelier, M. (1995). *Didactique du plurilinguisme*. Paris : CLE International.

Selon Dolz et Schneuwly, l'enseignement de la production écrite doit viser non seulement la correction linguistique mais aussi l'appropriation de divers genres textuels, en tenant compte de leur structure, de leur fonction, et de leur situation de communication. Candelier insiste quant à lui sur le rôle de l'écriture comme processus cognitif impliquant des opérations complexes telles que la planification, la mise en texte et la révision.²⁸

Dans le cadre du FLE, la production écrite nécessite également une médiation didactique, car les apprenants ne maîtrisent pas encore tous les codes linguistiques et culturels de la langue cible. Ainsi, l'écriture ne se limite pas à une simple transcription de la langue orale, mais elle exige un travail progressif sur la cohérence, la cohésion, la syntaxe et le lexique.²⁹

1.2. Le rôle de la production écrite dans l'apprentissage des langues

La production écrite occupe une place centrale dans l'apprentissage des langues étrangères, notamment dans le cadre du FLE (Français Langue Étrangère). Selon Candelier, l'écriture permet aux apprenants de structurer leur pensée et de mettre en pratique les connaissances linguistiques acquises dans un contexte de communication réelle. Elle n'est pas simplement un moyen d'évaluation des compétences linguistiques, mais un outil pédagogique qui favorise

le développement d'autres compétences, telles que la compréhension écrite et l'expression orale.³⁰

La production écrite, en tant qu'activité réflexive et créative, sollicite diverses capacités cognitives. Elle encourage une réflexion sur la langue, la syntaxe, le lexique et les stratégies de cohésion et de cohérence. Comme le souligne Bley-Vroman, l'écriture nécessite des

²⁸ Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Genèse et enjeux des séquences didactiques*. In Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement, Paris : ESF.

²⁹ Reuter, Y. (1996). *Didactique de l'écrit*. Bruxelles : De Boeck Université.

³⁰ Candelier, M. (1995). *Didactique du plurilinguisme*. Paris : CLE International.

processus cognitifs complexes, notamment la planification, la rédaction et la révision, ce qui en fait un terrain d'expérimentation linguistique et un moyen d'approfondir la maîtrise de la langue cible.³¹

La production écrite joue un rôle fondamental dans le développement de l'autonomie des apprenants. En rédigeant des textes, les étudiants prennent en charge leur propre apprentissage, en s'exerçant à utiliser la langue de manière autonome. Cette autonomie est renforcée par la pratique de l'écriture libre qui permet de surmonter la peur de l'erreur et d'encourager l'exploration linguistique sans contrainte immédiate de correction, comme le propose Swain dans ses travaux sur le rôle de l'écriture dans l'apprentissage des langues.³²

Dans une perspective interculturelle, l'écriture permet aux apprenants d'exprimer leur identité, leur culture, et de comprendre celles des autres, un aspect souligné par Kramsch qui considère l'écriture comme une fenêtre sur les valeurs culturelles véhiculées par la langue.³³

1.3. Typologie des textes

La typologie des textes fait référence à la classification des textes en fonction de leur structure, de leur fonction et des intentions communicatives qu'ils véhiculent. Dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), il est essentiel que les apprenants

³¹ Bley-Vroman, R. (1990). "The logical problem of foreign language learning." *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, 3(2), 51-82.

³² Swain, M. (1985). "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development." *Input in Second Language Acquisition*, 235-253.

³³ Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

soient familiarisés avec différents types de textes afin de pouvoir comprendre leurs particularités et de produire des écrits adaptés à diverses situations de communication.³⁴

1. Le texte narratif est celui qui raconte une histoire. Il suit généralement une structure chronologique, comprenant une introduction, un développement et une conclusion. Ce type de texte est particulièrement important dans l'enseignement des langues étrangères car il permet d'apprendre à organiser des événements dans un ordre logique et de travailler la description des actions et des personnages.³⁵
2. Le texte descriptif, quant à lui, a pour fonction de représenter un objet, une personne, un lieu ou une situation de manière détaillée et précise. Il est souvent utilisé pour améliorer la capacité des apprenants à exprimer des idées avec précision et à enrichir leur vocabulaire. Selon Kerbrat-Orecchioni, ce type de texte repose sur l'utilisation de procédés linguistiques spécifiques pour rendre l'objet décrit aussi concret et imagé que possible.³⁶
3. Le texte argumentatif cherche à défendre un point de vue ou à convaincre un interlocuteur.

Il se structure autour d'une thèse, d'arguments et de contre-arguments. Les apprenants de FLE doivent être formés à utiliser des connecteurs logiques et à structurer leurs idées de manière cohérente, ce qui est essentiel dans le cadre de la production écrite argumentative. Charteris-Black insiste sur l'importance de la maîtrise des stratégies argumentatives pour développer cette compétence.³⁷

³⁴ Genette, G. (1982). *Narrative Discourse: An Essay in Method*. Ithaca: Cornell University Press.

³⁵ Ducrot, O. (1992). *Le dire et le dit*. Paris : Editions de Minuit.

³⁶ Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *La conversation*. Paris : Armand Colin.

³⁷ Charteris-Black, J. (2004). *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

La connaissance de ces typologies permet aux apprenants de mieux structurer leurs productions et de s'adapter aux différents contextes de communication auxquels ils sont confrontés dans la vie réelle.

1.4. Les objectifs pédagogiques de l'écrit en FLE

Les objectifs pédagogiques de l'écriture en Français Langue Étrangère (FLE) visent à développer une compétence écrite qui soit à la fois précise, fluide et adaptée à différents contextes de communication. Ces objectifs ne se limitent pas seulement à la correcte utilisation de la langue, mais englobent également la capacité des apprenants à organiser leurs idées de manière cohérente, à structurer un texte selon un genre spécifique, et à adapter leur production aux attentes d'un destinataire ou à une situation donnée.

Selon Puren, l'un des objectifs fondamentaux de l'écriture en FLE est d'aider les apprenants à produire un texte cohérent et logique, tout en développant leur autonomie et leur capacité à organiser leurs idées. Cela implique l'apprentissage de stratégies d'écriture efficaces, telles que la planification, la révision et l'édition du texte. L'écrit devient ainsi un moyen d'expression personnelle et une passerelle vers une maîtrise communicative de la langue cible.³⁸

L'un des grands défis dans l'enseignement de l'écrit en FLE est d'intégrer l'apprentissage de la langue avec celui de la culture et des pratiques sociales des locuteurs natifs. Kramsch souligne que l'écriture, en plus de permettre l'acquisition de compétences linguistiques, doit aussi être perçue comme un moyen d'accès à des valeurs culturelles propres à la langue étudiée. De ce fait, les apprenants sont invités à rédiger non seulement des textes corrects, mais aussi des textes adaptés aux contextes culturels et sociaux de la langue cible.⁴²

³⁸ Puren, C. (2006). *La didactique du français langue étrangère : Enjeux et perspectives*. Paris : Hachette Éducation⁴²
Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Un autre objectif est de rendre les apprenants capables d'exprimer diverses fonctions communicatives à travers l'écrit : convaincre, informer, raconter, expliquer, ou encore décrire. Pour ce faire, les apprenants doivent maîtriser non seulement la syntaxe et le vocabulaire, mais aussi les codes spécifiques à chaque type de texte. Candelier met en avant l'importance de la diversité des exercices d'écriture pour permettre aux apprenants d'approfondir leur compréhension des genres textuels.³⁹

L'enseignement de la production écrite en FLE cherche à encourager la créativité et l'expression personnelle des apprenants, tout en développant une pensée critique et une capacité à argumenter. Cela passe par des pratiques régulières d'écriture, soutenues par des retours constructifs de l'enseignant.

2. Le processus d'écriture

2.1. Étapes de la production écrite

La production écrite est un processus complexe qui s'articule autour de plusieurs étapes, chacune ayant un rôle spécifique dans la création d'un texte cohérent et fonctionnel. Selon Haas et Flower, la production d'un texte ne se limite pas à une simple transcription de pensées, mais implique un processus actif de planification, de rédaction, et de révision. Ces trois étapes sont essentielles pour développer une compétence écrite efficace et fluide, en particulier dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères.⁴⁰

1. La planification

La planification est la première étape cruciale de la production écrite. Elle consiste à organiser mentalement les idées et à définir le but du texte. Cette phase peut inclure la brainstorming

³⁹ Candelier, M. (2007). *Le Français Langue Étrangère : Apprendre et enseigner le français à des étrangers*. Paris : Didier Érudition.

⁴⁰ Haas, C., & Flower, L. (1988). "Rhetorical reading strategies and the construction of meaning." *College Composition and Communication*, 39(2), 167-183.

(génération d'idées), la structure du texte (choix du type de texte et organisation des idées), ainsi que l'identification des informations nécessaires. Raime souligne que cette étape est

fondamentale, car elle permet de structurer les idées de manière logique, en tenant compte du public cible et de l'objectif du texte.⁴¹

2. La rédaction

Une fois la planification effectuée, les apprenants passent à la rédaction proprement dite. Cette étape consiste à mettre par écrit les idées formulées lors de la planification, en veillant à respecter la structure définie (introduction, développement, conclusion). Selon Grabe et Kaplan, la rédaction est une phase de production fluide, où les apprenants doivent se concentrer sur l'expression de leurs idées, sans se préoccuper immédiatement des erreurs grammaticales ou orthographiques. L'objectif est de traduire la pensée en mots de manière cohérente, en utilisant un vocabulaire approprié et une syntaxe correcte.⁴²

3. La révision

La révision est la dernière étape du processus de production écrite. Elle consiste à relire le texte pour en vérifier la cohérence, la grammaire, la syntaxe et l'orthographe. Cette étape est essentielle pour améliorer la qualité du texte et corriger les erreurs qui peuvent nuire à la clarté du message. Flower et Hayes⁴³ insistent sur l'importance de la révision, car elle permet de restructurer le texte en fonction des retours personnels ou externes, et d'améliorer la fluidité et la précision de l'écriture.

⁴¹ Raimes, A. (1983). *Techniques pour enseigner l'écriture*. University Press.

⁴² Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. London: Longman.

⁴³ Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). *Une théorie cognitive du processus d'écriture*. College Composition and Communication, 32(4), 365-387.

Il est important de noter que ces étapes ne sont pas nécessairement linéaires. Hayes explique que la production écrite est souvent un processus itératif, où l'écrivain peut revenir en arrière, réviser ou réorganiser ses idées à tout moment pour améliorer son texte.⁴⁴

2.2. L'importance de la pré-écriture et du brouillon

La pré-écriture et l'utilisation du brouillon sont des étapes fondamentales dans le processus de production écrite, particulièrement dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE). Ces étapes permettent aux apprenants de structurer leurs idées avant la rédaction définitive du texte, ce qui peut considérablement améliorer la qualité de leur production écrite. Raimes considère la pré-écriture comme une phase cruciale qui prépare les apprenants à rédiger un texte plus cohérent et plus pertinent.⁴⁵

1. La pré-écriture

La pré-écriture est la phase durant laquelle les apprenants réfléchissent et organisent leurs idées avant de commencer à rédiger. Cette étape permet de clarifier le sujet, d'identifier les informations nécessaires et de structurer les idées de manière logique. Selon Flower et Hayes, cette étape peut inclure des activités telles que le brainstorming, le mind-mapping ou encore la prise de notes. Elle offre une base solide sur laquelle l'écriture pourra se construire, en aidant les apprenants à éviter des erreurs de cohésion et de cohérence dans leur texte final.⁴⁶

L'importance de la pré-écriture réside également dans sa capacité à renforcer la créativité et la pensée critique des apprenants. En effet, cette phase leur permet d'explorer différentes

⁴⁴ Hayes, J. R. (1996). *Un nouveau cadre pour comprendre la cognition et l'affect dans l'écriture*. Dans *La science de l'écriture : un manuel de recherche sur l'écriture* (pp. 1-11).

⁴⁵ Raime, A. (1983). *Techniques pour enseigner l'écriture*. University Press.

⁴⁶ Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). Une théorie cognitive du processus d'écriture. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

avenues et d'élargir leurs idées avant de les fixer dans un texte écrit. Grabe et Kaplan soulignent que la pré-écriture favorise aussi la réflexion métacognitive, car elle incite les apprenants à se poser des questions sur leur objectif et leur public.⁴⁷

2. Le brouillon

Le brouillon est la première version du texte écrite sans souci immédiat de perfection. Il sert à poser les idées sur le papier et à développer un premier jet qui pourra être amélioré et révisé

dans les étapes suivantes. L'utilisation du brouillon permet de réduire l'anxiété liée à la rédaction et encourage les apprenants à libérer leur créativité sans la pression de produire un texte parfaitement rédigé dès le départ.

Le brouillon est aussi essentiel pour le développement de la compétence rédactionnelle. Selon Haas et Flower, le brouillon permet d'expérimenter différentes structures textuelles, d'affiner les arguments et de travailler la fluidité du discours. Il est également un moyen d'identifier les difficultés grammaticales et syntaxiques avant de passer à la version finale.⁴⁸

En FLE, encourager l'utilisation du brouillon et de la pré-écriture contribue à l'autonomie des apprenants, en leur apprenant à être actifs dans le processus d'écriture et à prendre conscience de l'importance de la révision et de la réorganisation de leurs idées. La réflexion préalable favorise l'organisation logique du texte et améliore sa lisibilité.

2.3. L'étayage pédagogique

⁴⁷ Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Théorie et pratique de l'écriture : une perspective linguistique appliquée*. Londres : Longman.

⁴⁸ Haas, C., & Flower, L. (1988). "Stratégies de lecture rhétorique et construction du sens. *College Composition and Communication*, 39(2), 167-183.

L'étayage pédagogique, ou scaffolding, est une approche qui consiste à fournir un soutien temporaire aux apprenants dans le processus d'écriture, afin de les aider à réaliser des tâches qu'ils ne pourraient pas accomplir de manière autonome. Ce concept, fondé sur les travaux de Vygotsky et Wood, Bruner et Ross, met en évidence l'importance d'une assistance ciblée pour permettre aux apprenants de développer des compétences de manière progressive et autonome.

L'étayage est particulièrement pertinent dans le contexte de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE), où les apprenants doivent souvent surmonter des obstacles linguistiques et cognitifs pour produire un texte cohérent et structuré.⁴⁹

1. L'étayage en tant que soutien structurel

L'étayage pédagogique permet de guider les apprenants dans l'élaboration de leurs écrits en leur fournissant des ressources et des stratégies adaptées à leurs besoins. Ce soutien peut prendre diverses formes, telles que l'aide à la planification, à la structure du texte, ou encore à la révision. Selon Wood, Bruner et Ross, l'étayage consiste à offrir des indications spécifiques qui permettent à l'apprenant de progresser tout en conservant une certaine autonomie. Par exemple, un enseignant peut proposer des modèles de texte, des phrases types, ou des checklists pour structurer le texte, ou encore suggérer des stratégies de révision pour améliorer la qualité du travail.⁵⁰

⁴⁹ Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). "Le rôle du tutorat dans la résolution de problèmes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

⁵⁰ Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). "Le rôle du tutorat dans la résolution de problèmes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

2. L'étayage interactif

L'étayage n'est pas seulement un soutien direct fourni par l'enseignant ; il inclut également des interactions avec les pairs et des retours collaboratifs qui favorisent la réflexion et l'autocorrection. Mercer souligne l'importance de l'interaction sociale dans l'apprentissage de l'écriture, arguant que les discussions en groupe, les échanges de feedback entre pairs et les corrections collaboratives offrent des opportunités d'apprentissage supplémentaires. Dans ce cadre, l'enseignant peut encourager des échanges verbaux et des discussions en petits groupes, permettant ainsi aux apprenants de discuter des problèmes rencontrés et d'élargir leurs idées. Cette interaction aide à clarifier les concepts, à réorganiser les idées et à affiner l'argumentation.⁵¹

3. L'étayage progressif et la réduction du soutien

Une caractéristique essentielle de l'étayage est son caractère progressif. À mesure que les apprenants développent leur compétence en écriture, le soutien pédagogique doit être

progressivement réduit. Bruner insiste sur l'importance du transfert de l'autonomie : au fur et à mesure que l'apprenant maîtrise les techniques d'écriture et acquiert une meilleure compréhension des processus cognitifs impliqués, l'enseignant retire peu à peu l'aide directe, encourageant ainsi l'autonomie. Ce processus de diminution du soutien est essentiel pour permettre aux apprenants de devenir des écrivains indépendants.⁵²

Ainsi, l'étayage pédagogique durant l'écriture est un outil précieux pour le développement des compétences écrites en FLE, car il permet d'offrir un soutien adapté à chaque phase du

⁵¹ Mercer, Neil. (2000). *Les mots et les esprits : comment nous utilisons le langage pour penser ensemble*. Londres: Routledge.

⁵² Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.

processus d'écriture, tout en permettant aux apprenants de renforcer progressivement leur autonomie.

3. Difficultés rencontrées par les apprenants

3.1. Difficultés linguistiques

L'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) rencontre de nombreuses difficultés linguistiques, notamment en ce qui concerne le lexique, la grammaire et la syntaxe. Ces éléments fondamentaux de la langue sont souvent des obstacles majeurs pour les apprenants, en raison de leurs spécificités et des différences avec les langues maternelles des étudiants.

L'identification et la prise en compte de ces difficultés sont essentielles pour adapter l'enseignement et offrir un soutien linguistique efficace.

1. Difficultés lexicales

Le lexique, c'est-à-dire l'ensemble du vocabulaire, constitue l'une des premières difficultés rencontrées par les apprenants en FLE. Les apprenants doivent non seulement apprendre un grand nombre de nouveaux mots, mais aussi comprendre les nuances de sens et les usages appropriés de ces mots dans différents contextes. Selon Alberta et Leclercq, la complexité du lexique réside dans les multiples significations d'un même mot, l'existence de synonymes ou d'antonymes, ainsi que l'importance de la collocation. Les apprenants peuvent aussi rencontrer

des difficultés à mémoriser et à utiliser les faux amis, ces mots qui se ressemblent dans deux langues mais qui ont des significations différentes.⁵³

L'acquisition du lexique est d'autant plus difficile lorsqu'il s'agit de termes spécialisés ou techniques dans certains domaines (par exemple, dans les sciences ou l'économie). Nation

⁵³ Alberta, C., & Leclercq, P. (2007). *Le vocabulaire en français langue étrangère : Approche didactique et cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.

souligne l'importance de l'enseignement du vocabulaire en contexte, permettant aux apprenants de comprendre et d'appliquer les mots dans des situations réelles.⁵⁴

2. Difficultés grammaticales

La grammaire est un autre obstacle majeur pour les apprenants de FLE, notamment en raison des différences structurelles entre le français et d'autres langues. Par exemple, la conjugaison des verbes, les accords de temps et de mode, ainsi que l'utilisation correcte des articles et des prépositions posent souvent des problèmes. Selon Cohen et Macaro, les apprenants ont fréquemment des difficultés avec la maîtrise des conjugaisons des verbes irréguliers, des exceptions grammaticales, ainsi que des règles complexes d'accord.⁵⁵

Une autre difficulté fréquente réside dans l'usage des pronoms relatifs (qui, que, lequel, etc.) et la construction des phrases complexes. Les apprenants de FLE doivent maîtriser non seulement la syntaxe de base, mais aussi la manière de connecter des idées et de former des propositions subordonnées, ce qui nécessite un haut niveau de compétence grammaticale.⁵⁶

Difficultés syntaxiques

La syntaxe concerne la structure des phrases et la manière dont les mots sont organisés pour former des propositions cohérentes. Les difficultés syntaxiques des apprenants en FLE sont

souvent liées à l'ordre des mots dans la phrase, aux structures de coordination et de subordination et à l'utilisation des pronoms objets. Selon Hewings, les étudiants peuvent

⁵⁴ Nation, I. S. P. (2001). *Apprendre le vocabulaire dans une autre langue*. Cambridge : Cambridge University Press.

⁵⁵ Cohen, A. D., & Macaro, E. (2007). *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.

⁵⁶ Alberta, C., & Leclercq, P. (2007). *Le vocabulaire en français langue étrangère : Approche didactique et cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France.

avoir des difficultés à maîtriser l'ordre des mots dans des phrases complexes, particulièrement dans les structures négatives et interrogatives.⁵⁷

Les différences dans la structure syntaxique entre la langue maternelle des apprenants et le français peuvent entraîner des erreurs fréquentes. Par exemple, dans certaines langues, l'adjectif se place après le nom, tandis qu'en français il se place généralement avant ou après le nom, selon le type d'adjectif. Ces divergences syntaxiques peuvent mener à des erreurs de positionnement des éléments dans la **phrase, affectant ainsi la clarté du message.**

4. L'exploitationde ces difficultés dans l'enseignement

Pour aider les apprenants à surmonter ces difficultés linguistiques, il est important de les intégrer dans une approche pédagogique différenciée, où l'accent est mis sur la pratique, la révision régulière et l'exercice ciblé. Des activités comme les exercices de transformation de phrase, les jeux de rôle, ou les productions écrites guidées permettent aux apprenants de travailler sur ces difficultés de manière ciblée tout en développant leur compétence linguistique globale.

4.1 Difficultés discursives

Les difficultés discursives représentent un ensemble de défis auxquels les apprenants de Français Langue Étrangère (FLE) sont confrontés lors de la production écrite. Ces difficultés touchent particulièrement la cohérence, la cohésion et la structure du texte, qui sont des éléments essentiels à la clarté et à la fluidité du discours écrit. Une maîtrise insuffisante de ces aspects peut rendre les productions écrites des apprenants difficiles à comprendre et à suivre.

⁵⁷ Hewings, M. (2005). *Grammaire avancée en usage*. Cambridge : Cambridge University Press.

1. La cohérence du texte

La cohérence réfère à l'organisation logique des idées au sein du texte. Un texte cohérent présente une progression claire d'idées, où chaque élément contribue à la construction d'un argument ou à la narration de manière fluide. Les apprenants en FLE rencontrent souvent des difficultés à maintenir cette cohérence, notamment lorsqu'ils essaient de développer une idée sur plusieurs phrases ou paragraphes. Selon Kintsch, la cohérence globale d'un texte est primordiale pour sa compréhension et pour l'engagement du lecteur. Si les idées sont mal liées entre elles, le texte peut devenir confus, même si le vocabulaire et la grammaire sont corrects.⁵⁸ Les difficultés de cohérence peuvent être dues à des problèmes d'organisation des idées, à un manque de planification préalable ou à une répétition excessive d'informations. Pour surmonter ces difficultés, les enseignants peuvent encourager les apprenants à utiliser des plans détaillés, à structurer leurs écrits en paragraphes logiques et à veiller à ce que chaque idée soit bien développée et reliée aux autres.

2. La cohésion du texte

La cohésion concerne les liens grammaticaux et lexicaux qui unissent les différentes parties du texte. Elle assure la fluidité de la lecture et garantit que les différentes sections du texte sont perçues comme un tout cohérent. Les éléments de cohésion incluent les connecteurs logiques (par exemple, "en revanche", "par conséquent", "cependant"), les pronominalisations (comme l'utilisation des pronoms pour éviter les répétitions) et les références (lexicales et anaphoriques).

Les apprenants de FLE rencontrent souvent des difficultés pour utiliser correctement les connecteurs de manière naturelle, ou pour maintenir une référence cohérente tout au long de

⁵⁸ Kintsch, W. (1988). Le rôle des connaissances dans la compréhension du discours : un modèle de construction-intégration. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.

leur texte. Selon Halliday et Hasan, la cohésion repose sur l'utilisation appropriée des éléments

de la langue pour assurer que le texte soit bien structuré et que les idées soient liées de manière fluide. Les erreurs courantes incluent l'utilisation incorrecte de pronoms ou la rupture des relations logiques entre les idées.⁵⁹

L'utilisation de grilles de cohésion et de modèles de phrases peut aider les apprenants à améliorer la cohésion de leurs écrits. Par exemple, l'enseignant peut enseigner l'utilisation des connecteurs de manière progressive, en présentant d'abord les plus simples avant d'introduire des expressions plus complexes.

3. La structure du texte

La structure du texte se réfère à la manière dont le texte est organisé, incluant l'introduction, le développement et la conclusion, ainsi que l'agencement des idées au sein des paragraphes. La structure joue un rôle clé dans la compréhension du texte, car elle guide le lecteur à travers les différentes étapes de l'argumentation ou de la narration.

Les apprenants de FLE éprouvent souvent des difficultés à structurer leur texte de manière claire et logique. Ils peuvent avoir du mal à déterminer quel contenu doit apparaître dans l'introduction, comment introduire les idées dans le développement, ou comment conclure de manière convaincante. Swales et Feak suggèrent que la structure du texte doit être enseignée de manière explicite, en montrant aux apprenants comment organiser leurs idées selon le type de texte (narratif, argumentatif, descriptif, etc.).⁶⁰

⁵⁹ Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

⁶⁰ Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Il est essentiel que les apprenants comprennent l'importance de la hiérarchisation des idées et de l'utilisation des sous-titres ou des paragraphes distincts pour séparer les différentes parties du texte. L'enseignement de ces techniques structurelles peut améliorer significativement la qualité des productions écrites.

4.2 Facteurs affectifs : anxiété, manque de motivation

Les facteurs affectifs jouent un rôle majeur dans la production écrite des apprenants en Français

Langue Étrangère (FLE). L'anxiété et le manque de motivation sont parmi les obstacles les plus fréquents rencontrés par les étudiants, influençant à la fois leur performance et leur engagement dans le processus d'écriture. Ces facteurs peuvent considérablement affecter la qualité des productions écrites et la progression des apprenants dans l'acquisition de la langue.

1. L'anxiété liée à la production écrite

L'anxiété est un facteur affectif bien documenté qui peut entraver le processus d'apprentissage des langues. Selon Horwitz, l'anxiété des apprenants en langue étrangère, en particulier lors des tâches de production orale et écrite, est souvent associée à la peur de faire des erreurs, à la crainte de ne pas être compris et à la pression de réussir. Ces préoccupations peuvent entraîner une inhibition cognitive, où les étudiants sont tellement préoccupés par leurs erreurs potentielles qu'ils n'arrivent pas à se concentrer sur la tâche elle-même, ce qui affecte leur fluidité et leur créativité dans l'écriture.⁶¹

⁶¹ Horwitz, E. (1986). L'anxiété en classe de langue étrangère. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

2. Le manque de motivation

Le manque de motivation est également un facteur affectif déterminant dans la réussite de la production écrite en FLE. La motivation est souvent vue comme une condition préalable à l'engagement et à l'effort dans les tâches d'apprentissage. Selon Dörnyei, la motivation peut être intrinsèque ou extrinsèque. Les apprenants ayant une motivation intrinsèque, c'est-à-dire ceux qui apprennent la langue par intérêt ou pour des raisons personnelles, ont tendance à produire des écrits plus créatifs et mieux structurés. En revanche, ceux qui sont motivés par des facteurs externes (comme la réussite d'un examen) peuvent éprouver des difficultés à

s'engager pleinement dans le processus d'écriture, ce qui limite la qualité de leurs productions.⁶²

5. L'interaction entre anxiété et motivation

L'anxiété et la motivation ne sont pas des facteurs isolés, mais interagissent souvent de manière complexe. Par exemple, un étudiant peut être démotivé à cause de son anxiété, ou au contraire, un manque de motivation peut exacerber les sentiments d'anxiété. MacIntyre et Gardner ont montré que les apprenants anxieux ont tendance à être moins motivés, car leur peur de l'échec ou de l'erreur peut les conduire à éviter les tâches d'écriture. De plus, un environnement d'apprentissage qui favorise la pression ou qui ne permet pas une erreur constructive peut renforcer ce cercle vicieux, empêchant ainsi les apprenants de développer pleinement leur potentiel.⁶³

⁶² Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.

⁶³ MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Méthodes et résultats dans l'étude de l'anxiété en langue étrangère : une revue de la littérature. *Language Learning*, 41(2), 285-305.

6. Stratégies pour surmonter l'anxiété et le manque de motivation

Pour aider les apprenants à surmonter l'anxiété et le manque de motivation, les enseignants peuvent adopter plusieurs stratégies pédagogiques. La création d'un environnement d'apprentissage positif et non menaçant est essentielle pour réduire l'anxiété. Cela inclut des activités d'écriture non évaluées au début, des exercices de relaxation avant les tâches d'écriture, ainsi qu'une approche formative de l'évaluation qui valorise les progrès plutôt que de se concentrer uniquement sur les erreurs.

Quant à la motivation, elle peut être stimulée en rendant les tâches d'écriture plus pertinentes et significatives pour les apprenants, en leur offrant des choix dans les sujets de rédaction et en les encourageant à fixer leurs propres objectifs d'apprentissage. Selon Schunk, l'auto-

efficacité des étudiants, c'est-à-dire leur croyance en leur capacité à réussir, peut être renforcée par des retours positifs et un soutien constant de l'enseignant.⁶⁴

7.Influence de la langue maternelle sur l'écrit en FLE

L'influence de la langue maternelle (L1) dans l'apprentissage de la production écrite en français langue étrangère (FLE) est un phénomène bien documenté en didactique des langues. Cette influence peut se manifester de manière positive (transfert facilitateur) ou négative

(interférence), affectant ainsi la syntaxe, la cohérence textuelle, le lexique et l'organisation des idées dans les écrits des apprenants.

⁶⁴ Schunk, D. (2008). Motivation et apprentissage. Dans D. H. Schunk, P. R. Pintrich, & J. L. Meece (Éds.), *Motivation et éducation : l'apprenant autodéterminé* (pp. 1-22). New York : Pearson.

7.1. Le transfert linguistique

Le transfert linguistique est défini comme l'utilisation par l'apprenant de structures, de règles ou d'habitudes issues de sa langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon Odlin, ce transfert peut être positif lorsque les structures de la L1 sont similaires à celles du FLE, mais il devient problématique quand les deux langues diffèrent fortement. Par exemple, un locuteur arabophone peut avoir tendance à structurer ses phrases selon le modèle SVO (sujet-verbe-objet), mais avec des particularités syntaxiques de l'arabe qui ne sont pas toujours compatibles avec le français.

7.2. Les interférences linguistiques

Les interférences se produisent lorsque des éléments de la langue maternelle sont appliqués de manière inappropriée dans la langue cible, créant ainsi des erreurs dans la production écrite. Ces erreurs peuvent être morphologiques (genre, accord), syntaxiques (ordre des mots, temps verbaux) ou lexicales (faux amis, calques). Par exemple, Kaplan a montré que chaque culture linguistique possède des schémas rhétoriques spécifiques, et que les apprenants ont tendance

à les transférer dans leur rédaction en langue étrangère, ce qui peut poser des problèmes de cohérence et de logique dans le texte.⁶⁵

7.3. Influence sur la cohérence et l'organisation du discours

Outre les aspects purement linguistiques, la L1 influence aussi l'organisation du discours. Les apprenants peuvent suivre une logique argumentative propre à leur culture d'origine, qui ne correspond pas nécessairement aux normes rhétoriques du français académique. Cela peut entraîner des difficultés dans la structuration des paragraphes, la progression thématique ou

⁶⁵ Kaplan, R. B. (1966). Modèles de pensée culturelle dans l'éducation interculturelle. *Language Learning*, 16(1–2), 1–20..

l'articulation des idées. Connor insiste sur l'importance de la prise en compte des différences interculturelles en matière de discours écrit dans l'enseignement du FLE.⁶⁶

7.4. Pistes didactiques

Pour atténuer les effets négatifs de la L1 sur l'écrit en FLE, plusieurs pistes pédagogiques sont recommandées. Il est essentiel de sensibiliser les apprenants aux différences entre leur langue et le français, notamment à travers des activités de comparaison linguistique, des exercices ciblés sur les erreurs fréquentes, ou encore l'analyse contrastive de textes écrits dans les deux langues. Par ailleurs, l'enseignement explicite des structures discursives du français écrit (types de textes, connecteurs logiques, etc.) permet de mieux encadrer la production écrite.

Conclusion

La production écrite en FLE constitue une compétence complexe, mobilisant à la fois des savoirs linguistiques, discursifs et cognitifs. Elle joue un rôle central dans le développement global de la compétence langagière, tout en contribuant à l'autonomie et à la réflexion des apprenants. Ce chapitre a mis en lumière les enjeux pédagogiques de l'écriture, les étapes du processus de rédaction, ainsi que les principales difficultés rencontrées. Comprendre ces

⁶⁶ Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural Aspects of Second-Language Writing*. Cambridge University Press.

aspects est essentiel pour mettre en place des démarches d'enseignement efficaces et adaptées aux besoins des apprenants en contexte de langue étrangère.

Partie Pratique

Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons l'étude pratique menée dans le cadre de notre recherche. Cette partie vise à analyser les productions écrites des apprenants à travers des critères linguistiques et discursifs spécifiques.

Nous commencerons par une présentation du corpus recueilli, puis nous passerons à l'analyse détaillée des productions selon différents niveaux : les formes, morphosyntaxique et sémantique. Nous conclurons ce chapitre par une comparaison entre les productions individuelles et collectives, afin de dégager les apports possibles du travail collaboratif dans l'amélioration des compétences en production écrite.

1. La description De public

1.1. Terrain et public

Notre étude expérimentale a été réalisée au sein du collège d'enseignement moyen "CEM Mohamed Ben Abbes Gouaned", situé à Chetma, dans la wilaya de Biskra. Cet établissement comprend 18 groupes pédagogiques et 30 enseignants, dont cinq enseignants de la langue française.

L'étude expérimentale a concerné une classe de 2^e année composée de 42 élèves, dont 23 filles et 19 garçons.

1.2. La description de la classe

La classe étudiée est de 2^e année au collège "CEM Mohamed Ben Abbes Gouaned". Parmi eux, 23 sont des filles et 19 des garçons. Les apprenants présentent des niveaux variés, allant du moyen au bon niveau scolaire.

L'organisation de la classe ainsi que la répartition des apprenants ont été prises en compte pour faciliter la mise en place des activités expérimentales, notamment en travail individuel et collaboratif. Cette diversité permet d'observer les différentes dynamiques d'apprentissage et interactions entre apprenants .

2. L'enquête et la collecte des données

Afin de garantir la pertinence, il est essentiel de la mettre en pratique directement sur le terrain. Ainsi, nous avons choisi de participer à deux séances de production écrite : la première en travail individuel, et la seconde en travail collectif.

2.1 La méthodologie du travail

Pour notre travail de recherche, nous avons adopté une démarche basée sur l'analyse et la comparaison des copies des apprenants , à la fois celles du travail individuel et celles du travail collaboratif. Nous avons proposé la même activité aux deux groupes afin d'établir cette comparaison.

2.2 L'activité proposée

Dans le cadre de cette étude, nous avons proposé aux apprenants de rédiger la suite du conte « La princesse Sophie », à partir d'une situation initiale accompagnée de quelques questions-guides : Où est partie Sophie ? Pourquoi ? Que rencontra-t-elle ? Qui l'a sauvée ? Avec quoi a-t-elle été sauvée ? Les consignes précisait de commencer par une expression temporelle telle que Un jour ou Soudain, d'utiliser le vocabulaire du merveilleux, des adjectifs qualificatifs, des compléments du nom, et de conjuguer les verbes au passé simple. Cette activité, mise en œuvre lors d'une séance de travaux dirigés, visait à orienter les apprenants dans la structuration de leur production écrite tout en respectant les caractéristiques narratives du conte. Une première production a été réalisée individuellement, puis une seconde en travail de groupe, dans le but d'analyser l'impact du travail collaboratif sur le développement des compétences rédactionnelles des apprenants.

3. Le déroulement de l'activité

3.1 Le travail individuel

Dans un premier temps, nous avons présenté l'activité aux apprenants en inscrivant la consigne au tableau. Celle-ci a été expliquée à plusieurs reprises afin d'assurer une compréhension claire et complète des tâches à accomplir.

Durant la phase de rédaction, chaque apprenant était installé seul, concentré sur sa propre production. Nous avons remarqué que la majorité des apprenants utilisaient une feuille de brouillon pour organiser leurs idées avant de recopier leur texte sur une feuille propre.

Par ailleurs, certains apprenants ont sollicité l'aide de leur enseignante pour la traduction de certains mots ou expressions en français, ce qui montre leur volonté de bien s'exprimer malgré les difficultés linguistiques.

3.2 Le travail collaboratif

Pour assurer un travail collaboratif bien structuré et organisé, nous avons suivi plusieurs étapes.

3.2.1 Organisation de la classe

L'efficacité du travail collaboratif repose sur une bonne organisation de l'espace. Ainsi, nous avons réorganisé les tables pour permettre aux apprenants de discuter, d'échanger et de partager leurs idées facilement.

Nous les avons installés autour de plusieurs tables, en veillant à laisser suffisamment d'espace entre les groupes afin d'assurer un environnement de travail confortable.

3.2.2 Constitution des groupes

La classe comptait 42 élèves : 23 filles et 19 garçons. Nous les avons répartis en 10 groupes de 4 élèves, avec 2 élèves supplémentaires qui ont été intégrés à deux groupes en tant que membres supplémentaires.

Chaque groupe comprenait idéalement deux filles et deux garçons, lorsque c'était possible, ou au minimum une diversité équilibrée.

Les groupes ont été formés par l'enseignante, en tenant compte du niveau scolaire de chaque élève. Chaque groupe comptait au moins un élève de bon niveau, accompagné d'élèves de niveau moyen.

3.2.3 Partage des rôles

Afin d'assurer une bonne dynamique, nous avons attribué un rôle à chaque membre du groupe :

Un leader : responsable de la coordination du travail.

Un secrétaire : chargé de noter les idées principales émises durant la discussion.

Deux participants : chargés de proposer des idées, arguments et exemples.

Tous les membres du groupe ont collaboré à la recherche d'informations et à la construction du texte.

Déroulement et observations

Une fois la classe organisée, les groupes formés et les rôles distribués, les apprenant sont commencé leur travail. Nous avons circulé parmi eux pour observer leurs interactions.

Nos principales observations :

- Chaque groupe a commencé par choisir un lieu touristique à décrire.
- Les échanges ont eu lieu principalement en arabe, avec quelques phrases simples en français.
- Tous les apprenants étaient motivés et impliqués, même ceux qui participent rarement en classe ont montré un engagement remarquable.
- Les apprenants sont sollicités l'enseignante pour la traduction de certains mots en français.
- Ils ont d'abord utilisé une feuille de brouillon pour formuler leurs idées, puis ont rédigé une version finale propre sur une double feuille.

Objectifs du travail collaboratif

Ce travail avait pour but de :

- Encourager les apprenant à devenir plus actifs et responsables.

- Favoriser les échanges et les interactions entre eux.
- Aider les apprenants à dépasser leur timidité et à mieux s'exprimer en groupe.

4. L'analyse et l'interprétation des données

4.1 Le travail individuel

4.1.1 L'aspect matériel

Tableau 1 : L'aspect matériel

Élève	Organisation des paragraphes	Utilisation des signes de ponctuation
-------	------------------------------	---------------------------------------

Élève 1	Texte très mal structuré, aucune séparation en paragraphes.	Ponctuation absente ou incorrecte, lecture très difficile.
Élève 2	Texte en un seul bloc, sans paragraphes distincts.	Ponctuation quasi inexistante, les idées ne sont pas séparées.
Élève 3	Texte désorganisé, absence de structure narrative claire.	Ponctuation très mal utilisée, aucune clarté.
Élève 4	Texte en un seul bloc, peu structuré.	Aucune ponctuation, idées enchaînées confusément.
Élève 5	Texte peu structuré, absence de séparation des événements.	Ponctuation absente, compréhension altérée.
Élève 6	Texte en un seul bloc, idées peu hiérarchisées.	Ponctuation mal placée ou absente, texte peu lisible.
Élève 7	Texte en bloc, manque d'organisation logique.	Texte sans ponctuation, difficile à comprendre.
Élève 8	Texte confus, aucune séparation des idées.	Aucune ponctuation, confusion dans le déroulement.
Élève 9	Texte en bloc unique, sans clarté organisationnelle.	Ponctuation totalement absente, compréhension affectée.
Élève 10	Texte sans découpage, idées mélangées.	Ponctuation absente, enchaînement illogique.
Élève 11	Texte très dense, sans séparation des idées.	Ponctuation très limitée, confusion dans la lecture.
Élève 12	Texte en bloc avec enchaînement confus des événements.	Ponctuation inexistante, lecture difficile.
Élève 13	Texte confus, manque de structure narrative claire.	Ponctuation absente ou mal placée, perte de sens.
Élève 14	Texte en un seul bloc, difficile à suivre.	Ponctuation absente, lecture confuse.
Élève 15	Texte confus, aucune séparation des parties.	Ponctuation très mal gérée, texte difficile à suivre.

Élève 16	Le texte est présenté en un seul bloc, sans paragraphes.	Aucun signe de ponctuation n'est utilisé, les phrases sont mélangées.
----------	--	---

L'analyse du tableau révèle que la plupart des élèves présentent des difficultés notables dans l'organisation de leurs textes. En effet, leurs productions sont souvent rédigées en un seul bloc, sans aucune séparation claire en paragraphes, ce qui nuit à la lisibilité et à la clarté du discours. Cette absence de structuration empêche une bonne hiérarchisation des idées et rend la compréhension plus laborieuse. Par ailleurs, l'utilisation des signes de ponctuation est globalement très insuffisante. La majorité des élèves ne maîtrisent pas l'emploi correct de la ponctuation, qui est soit absente, soit mal placée. Cette lacune entraîne un enchaînement confus des idées, sans pauses ni marques nécessaires pour faciliter la lecture. On remarque également une corrélation entre l'absence de paragraphes et la mauvaise utilisation de la ponctuation, ce qui traduit une difficulté générale à organiser le texte écrit. Ces constats suggèrent que pour améliorer les compétences en production écrite, il est essentiel de renforcer l'enseignement portant sur la structuration du texte et la maîtrise de la ponctuation. Des exercices ciblés et un accompagnement régulier permettront aux apprenants de mieux organiser leurs idées et de rendre leurs écrits plus clairs et compréhensibles.

4.1.2 L'aspect sémantique :

Tableau 2 : L'aspect sémantique

Élève	Utilisation des connecteurs logiques	Utilisation des adjectifs qualificatifs
Élève 1	Très faible, absence de connecteurs ; texte enchaîné sans liaison claire.	Presque aucun adjectif, ou adjectifs mal orthographiés.
Élève 2	Connecteurs quasi absents, pas d'enchaînement logique.	Quelques adjectifs simples, souvent mal écrits.

Élève 3	Pas de connecteurs, phrases très courtes et déconnectées.	Peu d'adjectifs, utilisation basique voire incorrecte.
Élève 4	Très peu ou pas de connecteurs, texte confus.	Adjectifs rares, absence de description précise.
Élève 5	Pas de connecteurs ou très mal utilisés.	Adjectifs insuffisants, peu variés.
Élève 6	Absence quasi totale de connecteurs logiques.	Adjectifs limités et mal choisis.
Élève 7	Texte sans liaison logique, absence de connecteurs.	Adjectifs très peu présents.
Élève 8	Aucune utilisation de connecteurs, phrases juxtaposées.	Adjectifs quasiment inexistantes.
Élève 9	Pas de connecteurs, enchaînement chaotique.	Adjectifs limités, pas de diversité.
Élève 10	Connecteurs absents, texte décousu.	Très peu d'adjectifs, peu de nuances.
Élève 11	Connecteurs très peu utilisés ou absents.	Adjectifs rares, peu d'expression descriptive.
Élève 12	Enchaînement peu logique, connecteurs absents ou inadéquats.	Adjectifs simples et peu nombreux.
Élève 13	Connecteurs manquants, texte difficile à suivre.	Adjectifs peu utilisés, manque de précision descriptive.
Élève 14	Absence de connecteurs, phrases mal liées.	Adjectifs insuffisants, peu d'expressivité.
Élève 15	Pas de connecteurs, absence totale de cohésion logique.	Adjectifs peu présents, pas de descriptions précises.
Élève 16	Aucun connecteur, texte très désordonné.	Adjectifs limités, peu de richesse lexicale.

L'analyse des productions écrites montre clairement une faiblesse généralisée dans l'utilisation des connecteurs logiques, ce qui affecte considérablement la cohérence et la fluidité des textes.

La plupart des élèves ne maîtrisent pas l'enchaînement des idées, leurs écrits apparaissent comme une simple juxtaposition de phrases courtes sans lien clair. Cette absence de connecteurs rend la lecture difficile et nuit à la structuration du récit, empêchant la construction d'une progression logique dans le déroulement des événements.

Par ailleurs, l'usage des adjectifs qualificatifs est très limité et souvent incorrect, ce qui diminue la richesse descriptive des textes. Peu d'élèves parviennent à qualifier efficacement les personnages, les lieux ou les actions, ce qui appauvrit l'expression écrite et réduit l'impact narratif de leurs productions. Cette faiblesse dans l'emploi des adjectifs reflète un déficit lexical et une difficulté à apporter des détails précis qui aideraient à mieux représenter les scènes et les émotions.

Les difficultés rencontrées dans ces deux dimensions sémantiques révèlent un besoin crucial d'interventions pédagogiques ciblées pour développer chez les apprenants les compétences nécessaires à la construction d'un discours cohérent et expressif. Le travail collaboratif pourrait être un levier efficace pour améliorer la maîtrise des connecteurs logiques et enrichir le vocabulaire descriptif, en favorisant les échanges, la discussion et la révision collective des textes.

4.1.3 Analyse morphosyntaxique individuelle des élèves

L'analyse morphosyntaxique des textes des élèves montre de nombreuses erreurs au niveau des accords, des temps verbaux et de la construction des phrases. Ces difficultés affectent la clarté et la cohérence de leurs productions écrites :

Élève 1

Présente de nombreuses erreurs de conjugaison et d'accords verbaux, ainsi qu'une syntaxe très désorganisée. L'absence de prépositions et d'articles complique la compréhension.

Élève 2

Confusion dans l'usage des adjectifs qualificatifs et erreurs fréquentes dans l'accord en genre et nombre. Mauvais ordre des mots et incohérences dans les temps verbaux.

Élève 3

Difficultés à utiliser correctement les prépositions et conjonctions, entraînant des phrases longues et mal structurées. Omissions grammaticales fréquentes, notamment accords nomsadjectifs.

Élève 4

Multiples fautes d'accord et erreurs dans l'usage des temps. La construction syntaxique est souvent maladroite, avec des phrases incomplètes.

Élève 5

Présence d'erreurs morphosyntaxiques liées à l'accord des adjectifs et à la conjugaison. Utilisation incorrecte des articles définis et indéfinis.

Élève 6

Erreurs répétées dans l'emploi des prépositions et dans la formation des phrases. Les accords verbaux sont souvent incorrects, ce qui altère la clarté du texte.

Élève 7

Difficultés importantes dans la construction des phrases, avec une mauvaise organisation syntaxique. Les accords en genre et en nombre sont souvent négligés.

Élève 8

Omissions fréquentes d'éléments grammaticaux essentiels. Les phrases manquent de cohérence et la syntaxe est confuse, avec un mauvais usage des temps.

Élève 9

Accords verbaux et adjectifs très souvent incorrects. La phrase est mal construite, avec une absence de liaison syntaxique claire.

Élève 10

Fautes d'accord et confusion dans l'usage des temps verbaux. Syntaxe désorganisée avec des phrases incomplètes.

Élève 11

Mauvaise utilisation des articles et des prépositions. Les erreurs d'accord et de conjugaison sont nombreuses, ce qui nuit à la fluidité.

Élève 12

Erreurs fréquentes dans la formation des phrases, notamment dans l'usage des conjonctions et des prépositions. Les accords morphosyntaxiques sont souvent incorrects.

Élève 13

Syntaxe confuse avec des phrases mal construites. Accords en genre et nombre très souvent erronés, ainsi qu'un mauvais emploi des temps.

Élève 14

Multiples erreurs d'accord et de conjugaison, avec une syntaxe désorganisée. La construction des phrases manque de cohérence.

Élève 15

Présente des difficultés dans l'utilisation des adjectifs qualificatifs et dans la construction des phrases. Accords souvent incorrects.

Élève 16

Texte en un seul bloc avec absence quasi totale de ponctuation. Erreurs majeures dans les accords verbaux et nominaux, ce qui complique la compréhension.

4.2 Le travail collaboratif

4.2.1 L'aspect matériel

Tableau 3 : L'aspect matériel

Groupes	Organisation des paragraphes	Utilisation des signes de ponctuation
Groupe 1	Texte globalement en un seul bloc, sans paragraphes clairs ni séparation	Ponctuation présente mais mal utilisée : virgules mal placées, absence de points après certaines phrases
Groupe 2	Texte en un seul bloc sans séparation claire des idées	Ponctuation très limitée, points manquants, virgules absentes ou mal placées
Groupe 3	Texte rédigé en un bloc, avec une tentative de structure narrative	Utilisation de guillemets pour le discours direct, mais ponctuation globale mal maîtrisée et répétitions
Groupe 4	Texte en bloc unique, début clair de l'histoire mais pas de paragraphes	Ponctuation légèrement mieux maîtrisée : virgule, point, majuscule, mais quelques erreurs de forme
Groupe 5	Texte en un bloc continu sans découpage narratif	Ponctuation peu maîtrisée : phrases confondues, points absents ou mal placés, quelques majuscules oubliées
Groupe 6	Texte en bloc, avec enchaînement rapide des événements	Ponctuation confuse : points et virgules mal placés, erreurs de majuscules, phrases mal délimitées
Groupe 7	Texte en bloc, progression narrative visible mais sans découpage	Ponctuation maladroite : quelques virgules et points, mais majuscules oubliées, erreurs dans le rythme
Groupe 8	Texte en un seul bloc, mais bien articulé	Ponctuation relativement bien utilisée : virgules, points, majuscules présentes mais encore imparfaites

L'analyse des productions écrites des différents groupes d'élèves révèle des lacunes importantes sur le plan matériel. En effet, aucun des groupes n'a structuré son texte en paragraphes distincts, ce qui rend la lecture dense et peu fluide. Les idées sont présentées en bloc, sans hiérarchisation ni séparation logique. Concernant la ponctuation, la majorité des productions souffrent d'un usage inadéquat ou inexistant des signes nécessaires à la compréhension du récit. Les points sont souvent omis ou mal placés, les majuscules en début de phrase sont absentes, et le discours direct est rarement délimité par des guillemets. Quelques groupes, notamment les groupes 3, 4 et 8, montrent cependant une tentative d'organisation plus claire avec l'usage de virgules et de points. Néanmoins, l'ensemble des productions nécessite un renforcement des compétences liées à la mise en forme du texte.

écrit, particulièrement dans l'identification des moments clés du récit et leur mise en valeur à travers la ponctuation et les paragraphes.

4.2.2 L'aspect sémantique:

Tableau 4: L'aspect sémantique

Groupes	Utilisation des connecteurs logiques	Utilisation des adjectifs qualificatifs
Groupe 1	Connecteurs simples utilisés : "Un jour", "tout à coup"	Présence d'adjectifs : "grand", "courageux"
Groupe 2	Connecteurs simples : "un jour", "soudain", "arriva"	Adjectifs basiques : "grand", "méchant"
Groupe 3	Répétition maladroite de "soudain", utilisation limitée	Quelques adjectifs : "grand"
Groupe 4	Connecteurs plus variés : "tout à coup", "aussitôt"	Utilisation : "féroce", "laide", "d'or"
Groupe 5	Peu de connecteurs : texte peu lié	Adjectifs nombreux mais mal orthographiés : "grand", "méchant"
Groupe 6	Connecteurs présents mais peu variés : "soudain", "puis"	Adjectifs approximatifs : "grand", "vieux", "magique"
Groupe 7	Utilisation correcte : "un jour", "tout à coup", "rapidement"	Présence : "méchante", "gentille"
Groupe 8	Connecteurs bien placés : "soudain", "sur son chemin"	Adjectifs pertinents : "vieille", "petite", "d'or"

L'analyse sémantique des productions écrites montre que l'ensemble des groupes utilise des connecteurs logiques simples tels que "un jour", "soudain", ou encore "tout à coup", bien que certains textes présentent des répétitions ou une utilisation limitée de ces outils de liaison. Les groupes 4, 7 et 8 se distinguent par une meilleure variété et placement des connecteurs, rendant leur récit plus fluide. Concernant les adjectifs qualificatifs, tous les groupes en emploient, mais avec une fréquence et une précision variable. Les adjectifs comme "grand", "méchant" sont récurrents, traduisant une tentative de description. Toutefois, plusieurs

adjectifs sont mal orthographiés ou mal accordés, ce qui réduit parfois leur efficacité. Globalement, les apprenants manifestent une conscience de l'importance des marqueurs logiques et descriptifs dans le récit, bien que leur maîtrise reste partielle.

4.2.3 Analyse morphosyntaxique collaborative des groupes

Groupe 1 :

Les phrases sont souvent courtes et simples, avec un enchaînement rapide des actions. On note plusieurs erreurs de conjugaison (ex : "partit à la faret") et d'accords (ex : "un grand agre" au lieu d'ogre). La structure syntaxique est basique, avec peu de subordination.

Groupe 2 :

Le texte présente des erreurs fréquentes de conjugaison et d'accord (ex : "Cueilla" au lieu de cueillir). La syntaxe est linéaire, peu variée, avec des phrases juxtaposées sans connecteurs complexes, ce qui nuit à la fluidité.

Groupe 3 :

Usage répétitif de mots (ex : "soudain"). Certaines phrases sont mal construites grammaticalement ("elle disait 'Aide moi'" sans verbe correctement intégré). La concordance des temps est parfois incohérente.

Groupe 4 :

Le texte montre une tentative d'introduire des phrases complexes, mais avec des erreurs morphosyntaxiques importantes, notamment dans la conjugaison et l'accord des noms et adjectifs (ex : "fée avriva"). Le rôle des subordonnées reste limité.

Groupe 5 :

Présence d'accords incorrects ("le bare chevolia la saieva") et des erreurs de syntaxe affectant la compréhension. Le texte reste composé principalement de phrases simples mal reliées.

Groupe 6 :

On observe une complexification avec l'introduction de plusieurs propositions, mais souvent mal construites et ponctuées, ce qui crée une confusion syntaxique. De nombreuses erreurs d'orthographe et d'accord persistent.

Groupe 7 :

Le texte présente des tentatives de coordination et subordination, mais la syntaxe reste fragile avec des erreurs d'accord et des phrases mal formées. L'absence de ponctuation correcte aggrave la difficulté de lecture.

Groupe 8 :

Le texte est globalement mieux structuré, avec un usage correct des temps verbaux. Cependant, quelques erreurs persistent au niveau des accords et de la construction des phrases complexes.

La morphosyntaxe y est plus maîtrisée que dans les autres groupes.

4.3 Comparaison entre les productions écrites individuelles et collectives

Tableau 5 : Comparaison entre les productions écrites individuelles et collectives

Critères	Productions Individuelles	Productions Collectives
Organisation du texte	Souvent désorganisée, paragraphes rares ou absents	Mieux structurée, paragraphes plus clairs

Utilisation de la ponctuation	Ponctuation souvent absente ou incorrecte	Ponctuation plus précise et régulière
Usage des connecteurs logiques	Connecteurs peu nombreux ou mal utilisés	Connecteurs plus fréquents et mieux employés
Richesse lexicale et adjectifs	Vocabulaire limité, adjectifs peu variés	Vocabulaire plus riche, adjectifs plus variés
Erreurs morphosyntaxiques	Nombreuses erreurs	Moins d'erreurs grâce à la collaboration
Cohérence et fluidité du récit	Parfois confuse, idées peu liées	Récit plus fluide et cohérent

L'analyse comparative entre les productions écrites individuelles et collectives révèle plusieurs différences significatives. Les écrits collectifs montrent généralement une meilleure organisation du texte, avec une structuration plus claire en paragraphes et une utilisation plus cohérente des signes de ponctuation. De plus, les groupes tendent à intégrer davantage de connecteurs logiques, ce qui facilite la fluidité et la compréhension du récit. En revanche, les productions individuelles présentent souvent plus d'erreurs morphosyntaxiques, un vocabulaire plus limité et une ponctuation moins précise. Cette différence peut s'expliquer par le travail collaboratif qui permet aux élèves de se corriger mutuellement et d'enrichir leurs propositions, améliorant ainsi la qualité globale du texte. Toutefois, certains groupes montrent encore des faiblesses, notamment dans la cohérence sémantique et la richesse lexicale, ce qui souligne l'importance d'un accompagnement pédagogique soutenu dans les deux types d'écrits.

Conclusion

L'étude des productions écrites des élèves de 2AM, à travers une approche comparative entre travaux individuels et collaboratifs, met en évidence des écarts notables en matière de compétences rédactionnelles. Sur les plans matériel, morphosyntaxique et sémantique, les écrits individuels révèlent des lacunes importantes, notamment dans l'organisation des idées, l'usage de la ponctuation, la maîtrise des structures grammaticales et l'enrichissement du lexique.

Cependant, les productions collectives montrent une nette amélioration. Le travail collaboratif semble favoriser une meilleure structuration des textes, une utilisation plus appropriée des connecteurs logiques et des adjectifs qualificatifs, ainsi qu'une réduction des erreurs. Ces résultats suggèrent que la dynamique de groupe encourage les apprenants à mobiliser davantage leurs connaissances linguistiques, à coopérer et à se corriger mutuellement.

Conclusion générale

Dans un contexte éducatif en constante évolution, où l'accent est de plus en plus mis sur les compétences transversales et la co-construction du savoir, le travail collaboratif s'impose comme une démarche pédagogique incontournable. Cette recherche, centrée sur l'effet du travail collaboratif sur le développement des compétences des apprenants, a permis d'examiner de manière approfondie les retombées de cette approche, en particulier dans le cadre de la production écrite en langue étrangère.

À travers une double approche théorique et pratique, nous avons d'abord posé les bases conceptuelles en soulignant l'ancrage socioconstructiviste du travail collaboratif, qui valorise l'interaction, la négociation de sens et l'apprentissage mutuel. Nous avons également mis en lumière les conditions indispensables à sa mise en œuvre efficace : une structuration réfléchie des groupes, un encadrement pédagogique adapté, et des tâches qui suscitent la réflexion commune.

Les résultats issus de notre étude de terrain, menée auprès d'élèves de deuxième année moyenne au CEM Mohamed Ben Abbes Gouaned, confirment nos hypothèses de départ. D'une part, les productions écrites réalisées en groupe témoignent d'un enrichissement notable par rapport aux travaux individuels : meilleure organisation des idées, réduction des erreurs morphosyntaxiques, usage plus pertinent des connecteurs logiques et vocabulaire plus riche. D'autre part, ces améliorations semblent étroitement liées aux dynamiques interactives du groupe, à l'entraide entre pairs, ainsi qu'à la stimulation cognitive provoquée par les échanges.

Ces constats renforcent l'idée selon laquelle le travail collaboratif ne constitue pas simplement une modalité d'organisation du travail, mais un véritable levier pédagogique pour le développement des compétences cognitives, sociales, communicationnelles et rédactionnelles des apprenants. Toutefois, son efficacité reste tributaire de plusieurs facteurs, parmi lesquels la clarté des consignes, la qualité de l'accompagnement enseignant et la pertinence des tâches proposées.

Cette recherche montre que le travail collaboratif, s'il est bien encadré et intégré de manière réfléchie aux pratiques pédagogiques, peut considérablement

améliorer les performances des apprenants en production écrite et contribuer à une formation plus globale, plus humaine et plus efficace. Elle ouvre également la voie à de futures investigations portant sur d'autres compétences langagières ou disciplinaires, dans la perspective d'un apprentissage toujours plus interactif et coopératif.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BRU, Marie (2002). *Pédagogie et travail collectif*. De Boeck Supérieur.

LE ROBERT (2000). *Dictionnaire de français*. EDIF, p. 76.

BAUDRIT, Alain (2007). *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ?* Edition De Boeck Université, p. 18.

PERRENOUD, Philippe (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeur.

LÉVY, Pierre (2000). *Les technologies de l'intelligence : L'avenir de la pensée à l'ère informatique*. La Découverte.

DILLENBOURG, Pierre (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1–19).

PERRENOUD, Philippe (1994). *Apprendre à l'école : des savoirs, des compétences*. Paris : ESF éditeur.

DILLENBOURG, Pierre, BAKER, Michael, BLAYE, Agnès, & O'MALLEY, Claire (1996). Regroupement et apprentissage collaboratif. Dans P. Dillenbourg (Éd.), *L'apprentissage collaboratif :*

- cognition et interaction* (pp. 31-54). Paris : Presses Universitaires de France.
- GILLIES, Robyn M.** (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- BRU, Marie & MARTIN, Christophe** (2002). *Les apprentissages collaboratifs : stratégies et mise en œuvre en classe*. Paris : Éditions Retz.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovitch** (1997). *Pensée et langage*. Éditions La Dispute.
- BOURGEOIS, Pierre** (2010). *La communication dans les groupes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BLACK, Paul & WILIAM, Dylan** (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- ROBLES, María D.** et al. (2015). Collaborative learning and group work: What's in it for me? *The International Journal of Management Education*, 13(3), 344-352.
- JOHNSON, David W., JOHNSON, Roger T., & SMITH, Karl A.** (2014). L'apprentissage coopératif : améliorer l'enseignement universitaire en s'appuyant sur une théorie validée. *Journal sur l'excellence dans l'enseignement supérieur*, 25(3&4), 85-118.
- DUMONT, Henri, INSTANCE, David, & BENAVIDES, Francisco** (2010). *L'apprentissage : le travail collaboratif, un levier pour la réussite des élèves*. OCDE.
- MEHRABIAN, Albert** (1981). *Les messages silencieux : L'importance du langage corporel, du ton de la voix et des mots* (Traduction française). Paris : Éditions du Seuil.
- PALLOFF, Ruth M. & PRATT, Keith** (2005). *Collaborative learning in higher education: A handbook for teaching and learning*. Jossey-Bass.
- JOHNSON, David W. & JOHNSON, Roger T.** (1999). *Apprendre ensemble et seul : Approches coopérative, compétitive et individualiste de l'apprentissage*. Allyn and Bacon.
- CANDELIER, Martine** (1995). *Didactique du plurilinguisme*. Paris : CLE International.
- DOLZ, Jean & SCHNEUWLY, Bernard** (1998). Genèse et enjeux des séquences didactiques. In *Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement*, Paris : ESF.
- REUTER, Yves** (1996). *Didactique de l'écrit*. Bruxelles : De Boeck Université.
- KRAMSCH, Claire** (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- GENETTE, Gérard** (1982). *Narrative Discourse: An Essay in Method*. Ithaca: Cornell University Press.
- DUCROT, Oswald** (1992). *Le dire et le dit*. Paris : Editions de Minuit.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine** (2005). *La conversation*. Paris : Armand Colin.

CHARTERIS-BLACK, Jonathan (2004). *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

PUREN, Claude (2006). *La didactique du français langue étrangère : Enjeux et perspectives*. Paris : Hachette Éducation.

CANDELIER, Martine (2007). *Le Français Langue Étrangère : Apprendre et enseigner le français à des étrangers*. Paris : Didier Érudition.

HAYES, John R. (1996). Un nouveau cadre pour comprendre la cognition et l'affect dans l'écriture. Dans *La science de l'écriture : un manuel de recherche sur l'écriture* (pp. 1-11).

WOOD, David, BRUNER, Jerome S., & ROSS, Gail (1976). "Le rôle du tutorat dans la résolution de problèmes." *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

MERCER, Neil (2000). *Les mots et les esprits : comment nous utilisons le langage pour penser ensemble*. Londres: Routledge.

Résumé

Ce mémoire est une étude sur l'effet du travail collaboratif dans le développement des compétences des apprenants, en particulier dans le cadre de la production écrite en langue étrangère. S'inscrivant dans une approche socioconstructiviste, cette recherche vise à analyser comment les interactions entre pairs peuvent enrichir les processus d'apprentissage et favoriser l'acquisition de compétences cognitives, sociales et communicationnelles.

L'étude a été menée auprès d'élèves de 2AM, à travers une comparaison entre des productions écrites réalisées individuellement et d'autres produites en groupe. Les résultats montrent que le travail collaboratif permet une amélioration notable des écrits : structuration plus claire, réduction des erreurs, enrichissement du vocabulaire et usage pertinent des connecteurs logiques. Ces effets sont attribués à la coopération, à la réflexion collective et à la coconstruction des savoirs.

En somme, cette étude montre que le travail collaboratif, lorsqu'il est bien organisé et encadré, constitue un outil pédagogique efficace pour améliorer les compétences linguistiques et méthodologiques des apprenants.

Les Mots clés : Travail collaboratif – Compétences des apprenants – Production écrite – — 2AM – FLE .

Abstract

This thesis is a study on the impact of collaborative work on the development of learners' skills, particularly in the context of written production in a foreign language. Based on a socioconstructivist approach, the research aims to analyze how peer interaction can enrich learning processes and promote the acquisition of cognitive, social, and communication skills.

The study was conducted with 2nd-year middle school students (2AM), through a comparison between individually written texts and those produced collaboratively. The results show that collaborative work significantly improves written output: better organization, fewer errors, richer vocabulary, and more appropriate use of logical connectors. These improvements are attributed to cooperation, collective reflection, and the co-construction of knowledge.

In summary, this study demonstrates that collaborative work, when well-structured and guided, is an effective pedagogical tool for enhancing learners' linguistic and methodological competencies.

Keywords: Collaborative work – Learners' skills – Written production – Socio-constructivism – 2 AM – FLE .

الملخص

يُعدّ هذا البحث دراسة حول أثر العمل التعاوني في تطوير كفاءات المتعلمين، لا سيما في إطار الإنتاج الكتابي باللغة الأجنبية وتدرج هذه الدراسة ضمن المقاربة السوسيوبنائية، حيث تهدف إلى تحليل كيف يمكن لتفاعلات المتعلمين فيما بينهم أن ينتهي عملية التعلم وتسهم في اكتساب الكفاءات المعرفية، الاجتماعية والتواصلية.

تم إجراء الدراسة على تلاميذ السنة الثانية متوسط (2AM)، من خلال مقارنة بين إنتاجات كتابية فردية وأخرى جماعية. وقد أظهرت النتائج أن العمل التعاوني يُسهم بشكل ملحوظ في جودة النصوص المكتوبة، من حيث تنظيم الأفكار، تقليل الأخطاء، إثارة المعجم، والاستخدام السليم للروابط المنطقية. ويُعزى ذلك إلى التعاون، والتفكير الجماعي، والبناء المشترك للمعرفة.

وخلاصة القول، نتبين أن هذه الدراسة أن العمل التعاوني، عندما يكون من ظمآنًا ومؤطرًا بشكل جيد، يُعدّ وسيلة بيداغوجية فعالة لتطوير الكفاءات اللغوية والمنهجية لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية:

العمل التعاوني - كفاءات المتعلمين - الإنتاج الكتابي - السنة الثانية متوسط - الفرنسية كلغة أجنبية -

.....

ANNEXES

Un bel ou matin à la prairie
Forêt aux îles des fleurs rebelle
nom chemin Soudain une personne
rencontré Son un prime une espèce
conférencier

C

un jour Sophie partit à la forêt
pour cueillir des fleurs. Soudain elle
rencontra un grand dragon pour
manger la princesse. Arrivé au roi
pour sauver la princesse, il surgit
une épée d'or et coupa la tête de le
dragon.

un jour, Sophie partit
au jardin, pour jouer avec les,
animaux.

Soudain, sur son chemin
elle rencontra un grand lion
qui le chasseurs coura la
fille avec un arme tuer.

Le Princesse Sophie

un jour, Sophie all^e_c au jardin pour

j'auer ark_o li_o rijme_o, tout à coup al
p_o

rencontrer_o un méchante_o un dragon.

? sauva la fille A vec son arme d'or.
m

Le ~~princesse~~ Zophé

un jeu ~~Le princesse Zophé~~
PM

petit bâle ~~forêt~~ ~~de~~ cueillir des
C

bleus, nagiue transformen corpes

tuis la vete des une grenouilla.

C

80

Um your family members to speak
your first language even will
des parents man often do not
teach our children or we
can't even understand

too production est
in Amherst MA 11

- un jour parle à la prairie ~~sofi~~
~~parce que la forêt pour semer~~
- ~~So~~ une ~~forêt~~ pour ronronner
un dragon méchant
- ~~toacx~~ amuse la ~~forêt~~ jun

par

- La première Sophie .
Mon état au matin un de premiers Sophie
en petit n'appelle pas ^T première Sophie.
un peu gallois un premier Sophie une
petite ammain.

Un jour la princesse Lophil
partit ~~s'entraîner~~ à la ville pour la grand
mère.

Soudain elle rencontra sur son chemin
la princesse une épel couper
la tête un ogrit.