

Dynamiser la production écrite en FLE : effets du travail collaboratif chez les étudiants de première année de licence

Bachir, HOUCINI
Université de Chlef / Algérie
b.houcini@univ-chlef.dz

Reçu : 24/06/2025,

Accepté : 17/11/2025,

Publié : 22/12/2025

Boosting Written Production in French as a Foreign Language: The Effects of Collaborative Work on First-Year Undergraduate Students

Abstract: Students face difficulties during French as a Foreign Language (FLE) writing sessions. Based on this observation, we aim to explore the impact of collaborative work as a learning strategy to enhance the writing skills of first-year French undergraduate students. To achieve this, we conducted a comparison between individual and group-written productions. The results of this analysis highlighted a significant improvement in students' writing skills when working collaboratively compared to working individually. We hope that future research will further develop this pedagogical approach.

Keywords: Collaborative work; FLE; impact; strategy; learning.

Résumé : Les étudiants rencontrent des difficultés lors des séances de production écrite en FLE. Partant de ce constat, nous cherchons à explorer l'impact du travail collaboratif en tant que stratégie d'apprentissage visant à améliorer les compétences rédactionnelles des étudiants en première année de licence en français. Pour ce faire, nous avons comparé les productions écrites individuelles et collectives. Les résultats de cette analyse ont mis en évidence une amélioration significative des compétences en écriture des apprenants travaillant en groupe, par rapport à ceux travaillant individuellement. Nous espérons que les recherches futures permettront de développer davantage cette approche pédagogique.

Mots-clés : Travail collaboratif ; FLE ; impact ; stratégie ; apprentissage.

Introduction

L'apprentissage de l'écrit occupe une place centrale dans la didactique du français langue étrangère (FLE). Loin d'être une simple transcription de la parole, la production écrite implique une série de compétences linguistiques, discursives et cognitives complexes (Vygotski, cité par Chiss, 2012). Elle exige de l'apprenant une planification, une structuration de la pensée, une maîtrise des codes linguistiques et une capacité à adapter son discours à un destinataire absent. Dans le contexte universitaire, ces exigences sont décuplées. Les étudiants de première année rencontrent souvent des difficultés notables liées à la structuration des idées, à la maîtrise des normes linguistiques et à la cohérence textuelle. Ces obstacles, déjà documentés dans des contextes similaires (Cuq, 2003), se répercutent sur la qualité globale de leurs productions écrites, limitant ainsi leur capacité à exprimer des idées de manière structurée et nuancée, une compétence pourtant fondamentale pour la réussite académique.

Face à ces défis, les approches pédagogiques classiques, souvent centrées sur l'évaluation individuelle et la transmission de savoirs formels, montrent leurs limites. Elles peinent à susciter l'engagement et à répondre de manière différenciée aux besoins hétérogènes des étudiants. De nombreuses recherches récentes (Souame, 2018 ; Boudechiche, 2020 ; Legros, 2019) soulignent l'importance des stratégies interactives et collaboratives pour développer des compétences scripturales plus solides. Le travail collaboratif, en particulier, apparaît comme une modalité prometteuse, car il combine l'apprentissage linguistique et la construction collective du sens (Cohen, 1994 ; Moirand, 1982). En s'appuyant sur les principes du socio-constructivisme, il postule que l'apprentissage est un processus social médiatisé par l'interaction avec autrui.

Dans ce cadre, notre recherche se propose d'examiner les effets du travail collaboratif sur la production écrite en FLE, en ciblant une population d'étudiants de première année de licence de la Faculté des Langues étrangères de l'Université Hassiba Ben Bouali de Chlef (Algérie). Ce contexte est particulièrement pertinent car il représente une étape charnière où les étudiants doivent s'appropriier les genres de l'écrit académique. L'objectif est double : d'une part, comprendre les perceptions et pratiques des enseignants à travers un questionnaire ciblé, et d'autre part, analyser empiriquement l'impact de la collaboration sur la qualité des textes produits. Cette étude vise ainsi à apporter des éléments de réponse empiriques à une question pédagogique cruciale : comment structurer l'enseignement de l'écrit pour qu'il devienne un véritable levier de réussite pour les étudiants débutants à l'université ?

1-De la théorie

Notre démarche s'inscrit dans le paradigme socio-constructiviste qui sert de fondement à l'exploration du travail collaboratif en didactique des langues. Cette section vise à expliciter les cadres théoriques qui sous-tendent notre recherche.

1.1. Les fondements du socio-constructivisme en didactique des langues

Le travail collaboratif en didactique des langues repose sur les fondements du socio-constructivisme, théorisé par Lev Vygotski (1934). Ce dernier postule que les apprentissages se construisent dans et par l'interaction sociale. Le concept central de la Zone Proximale de Développement (ZPD) décrit l'écart entre ce qu'un apprenant peut faire seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un pair plus compétent ou d'un expert (l'enseignant). La collaboration, en créant une dynamique d'entraide, permet à chaque membre du groupe d'évoluer dans sa ZPD, bénéficiant de l'échafaudage (*scaffolding*) fourni par les autres. Dans le domaine de la production écrite, cela se traduit par la co-construction de textes où les apprenants négocient le sens, se corrigent mutuellement et s'approprient collectivement des stratégies rédactionnelles.

1.2. Travail collaboratif vs. travail coopératif : une distinction essentielle

Il est crucial de distinguer le travail collaboratif du travail coopératif, une clarification souvent négligée dans les pratiques de classe. Alors que le travail coopératif repose sur une division du travail où chaque membre du groupe réalise une partie de la tâche de manière autonome avant d'assembler les résultats (simple addition des parties), la collaboration implique une construction conjointe et une négociation de sens tout au long du processus (Dillenbourg, 1999). Dans le cadre de la production écrite, une approche coopérative pourrait consister à rédiger chaque paragraphe par un étudiant différent. Une approche collaborative, en revanche, impliquerait une discussion collective sur le plan du texte, une rédaction conjointe (ou une négociation intense sur chaque proposition) et une révision partagée.

Cette distinction est fondamentale pour notre recherche. Comme le souligne Dillenbourg (1999, p. 8), « la collaboration est caractérisée par une symétrie des rôles, une interdépendance des actions et une négociation continue ». C'est cette dynamique de négociation qui, selon nous, génère les bénéfices les plus significatifs en termes de qualité linguistique et de richesse des idées. Notre

expérimentation a été conçue pour favoriser cette véritable collaboration, en encourageant les groupes à débattre de chaque élément du texte.

1.3. Du travail collaboratif à la production écrite

Plus récemment, plusieurs chercheurs ont réactualisé ces approches à la lumière des contextes universitaires contemporains. Souame (2018) a montré que le travail collaboratif en production écrite contribue significativement à la progression linguistique et à la motivation des étudiants en contexte universitaire algérien. Son travail met en lumière le fait que la collaboration aide à surmonter l'anxiété de la page blanche en offrant un premier support dans les pairs.

Boudechiche (2020) insiste sur la nécessité d'un encadrement méthodique des groupes pour éviter les dérives vers une répartition inégale des tâches, où certains étudiants (« passagers clandestins ») profitent du travail des autres. Cette préoccupation est centrale et justifie l'importance d'une phase de pré-tâche claire et d'un rôle actif de l'enseignant comme facilitateur et guide, et non comme simple évaluateur. Legros (2019) met en avant la dimension réflexive et métalinguistique générée par les interactions collaboratives. En se confrontant aux productions de leurs pairs, les étudiants sont amenés à verbaliser des choix linguistiques, à argumenter pour ou contre une formulation, ce qui développe leur conscience linguistique.

Enfin, Sakrane (2021) souligne l'apport des outils numériques pour soutenir ces dynamiques. Les plateformes d'écriture collaborative (comme Google Docs) permettent de rendre visible le processus d'écriture, de conserver l'historique des modifications et de faciliter la co-rédaction à distance. Bien que notre étude se soit déroulée en présentiel, ces perspectives ouvrent des voies passionnantes pour l'avenir de l'enseignement de l'écrit.

En synthèse, le cadre théorique converge vers l'idée que le travail collaboratif, lorsqu'il est correctement structuré, est un puissant levier pour développer les compétences en production écrite. Il agit sur plusieurs plans : linguistique (par la négociation et la correction mutuelle), cognitif (par la co-construction des idées et de la structure) et motivationnel (par l'engagement et le soutien social). Notre étude vise à tester empiriquement la validité de ces affirmations dans un contexte spécifique.

2. Problématique et hypothèses

2.1. Problématique

Malgré la reconnaissance croissante des approches collaboratives dans la littérature scientifique, peu d'études empiriques se sont intéressées à leur impact concret sur la qualité de la production écrite en FLE dans les contextes universitaires algériens. Les pratiques enseignantes restent souvent marquées par une tradition individualiste, où l'écrit est conçu comme une œuvre solitaire évaluée sur la base de sa conformité normative. Ce décalage entre les théories socio-constructivistes et les pratiques de classe pose problème. Il persiste un doute sur la transférabilité des bénéfices de la collaboration dans un système éducatif où la pression de l'évaluation individuelle est forte.

Cette recherche s'articule donc autour de la question centrale suivante :
« Dans quelle mesure le travail collaboratif influence-t-il la qualité linguistique, la créativité et l'engagement des étudiants dans la production écrite en FLE à l'université ? »

Pour répondre à cette interrogation, nous décomposons la problématique en trois dimensions principales qui serviront de axes d'analyse pour notre étude :

1. La qualité linguistique : Le travail collaboratif permet-il d'améliorer des aspects mesurables de la qualité des textes, tels que la structuration, la syntaxe, la cohérence et la richesse lexicale ?
2. La créativité : Les productions collaboratives sont-elles plus riches en idées et manifestent-elles une plus grande créativité et originalité que les productions individuelles ?
3. L'engagement : Le travail collaboratif favorise-t-il un engagement plus soutenu des étudiants dans l'activité d'écriture, mesuré par leur participation active, leur motivation et leur implication dans la tâche ?

2.2. Hypothèses

En nous appuyant sur notre cadrage théorique et la problématique posée, nous formulons les trois hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 (H1) : Nous émettons l'hypothèse que les textes produits en groupe présentent une meilleure qualité linguistique que ceux rédigés individuellement. Cette amélioration se mesurera par une meilleure organisation textuelle, une syntaxe plus correcte et une plus grande richesse lexicale. Nous nous attendons à ce que la négociation collective permette de repérer et de corriger un plus grand nombre d'erreurs et de produire des textes plus fluides.

Hypothèse 2 (H2) : Nous supposons que les productions collaboratives sont plus riches en idées et manifestent une plus grande créativité. La confrontation des points de vue et la brainstorming collectif devraient générer un contenu plus

diversifié et des argumentations plus nuancées que ce qu'un étudiant pourrait produire seul.

Hypothèse 3 (H3) : Nous anticipons que le travail collaboratif favorise un engagement plus soutenu des étudiants dans l'activité d'écriture. La dynamique de groupe, le sentiment de responsabilité partagée et la valeur perçue de l'échange devraient se traduire par une motivation plus forte et une participation plus active à la tâche.

Ces hypothèses seront testées à travers notre méthodologie mixte, combinant l'analyse des perceptions des enseignants et l'évaluation comparative des productions étudiantes.

3. Méthodologie

Pour répondre à notre problématique et tester nos hypothèses, nous avons adopté une approche méthodologique mixte, combinant des données quantitatives et qualitatives. Cette section détaille le contexte de l'étude, les outils de collecte de données et la procédure d'analyse.

3.1. Contexte de l'étude et population cible

Cette recherche a été menée au sein de la Faculté des Langues étrangères de l'Université Hassiba Ben Bouali de Chlef (Algérie), dans le cadre des cours de production écrite en FLE dispensés aux étudiants inscrits en première année de licence. Ce choix s'explique par plusieurs raisons pédagogiques et contextuelles :

- Il s'agit d'une étape charnière dans la formation universitaire, où les étudiants passent d'une écriture majoritairement scolaire à une écriture académique plus exigeante.
- Les difficultés linguistiques et discursives y sont particulièrement marquées, comme le confirment les enseignants et les taux d'échec aux premiers examens.
- Le recours au travail collaboratif reste peu exploité de façon structurée dans ce contexte, ce qui justifie l'intérêt d'une étude expérimentale pour évaluer sa pertinence.

La population cible de l'expérimentation était composée d'un échantillon de convenance de 20 étudiants issus d'une même section. Ces étudiants présentaient un niveau linguistique relativement homogène, évalué à partir de leurs résultats aux examens initiaux et de leurs productions écrites en début d'année universitaire. Cette homogénéité visait à limiter l'impact des différences de niveau préexistantes sur les résultats de l'expérimentation.

3.2. Outils de collecte de données

Afin de trianguler les données et d'obtenir une vision complète du phénomène, deux outils complémentaires ont été mobilisés :

1. Questionnaire destiné aux enseignants

Un questionnaire structuré a été conçu et distribué à dix enseignants de la même faculté, tous en charge de cours de production écrite en première année. L'objectif était de recueillir leurs perceptions sur les difficultés des étudiants, leurs pratiques pédagogiques actuelles, ainsi que leur évaluation de l'impact potentiel du travail collaboratif. Le questionnaire, administré de manière anonyme, comportait trois volets :

Les pratiques actuelles : types de supports utilisés (fiches, textes authentiques, modèles), modalités d'organisation du travail en classe (individuel, en binômes, en groupe), fréquence des activités collaboratives.

La perception des avantages et limites : questions ouvertes et échelles de Likert pour évaluer leur opinion sur les bénéfices (motivation, entraide, qualité des textes) et les risques (bruit, gestion de la classe, travail inégal) du travail en groupe.

L'évaluation de la motivation et de l'engagement : questions sur leur perception du niveau d'implication des étudiants lors d'activités individuelles versus collaboratives.

2. Expérimentation pédagogique

Une expérimentation a été conçue et mise en œuvre au cours de deux séances consécutives de production écrite de deux heures chacune, avec le même groupe de 20 étudiants.

Séance 1 (écriture individuelle) : Les étudiants ont rédigé un texte explicatif d'environ 250 mots sur le thème : « Les causes et conséquences de la pollution de l'air dans les villes ». La consigne était identique pour tous. Aucune aide n'était fournie si ce n'est l'accès à un dictionnaire.

Séance 2 (écriture collaborative) : une semaine plus tard, la même tâche a été réalisée en mode collaboratif. Les étudiants ont été répartis aléatoirement en quatre groupes de quatre et un groupe de cinq. La consigne était de produire un seul texte commun par groupe, en se mettant d'accord sur le contenu et la formulation.

Lors de cette deuxième séance, une observation systématique des interactions a été effectuée par l'enseignant-chercheur. Les échanges verbaux, les prises d'initiative, les modes de co-construction du texte et la gestion des désaccords ont été consignés dans une grille d'observation qualitative.

3. Analyse des données

L'analyse a reposé sur une approche mixte, permettant de croiser les perspectives des enseignants (questionnaire) et les performances des étudiants (expérimentation).

3-1. Analyse des données quantitatives :

Questionnaire : Les réponses aux questions fermées et aux échelles de Likert ont été traitées par une analyse descriptive simple (fréquences, pourcentages et tendances principales), permettant d'identifier les pratiques dominantes et les représentations partagées par les enseignants.

Productions écrites : les 20 textes individuels et les 5 textes de groupe ont été évalués de manière anonyme à l'aide d'une grille d'analyse critériée, inspirée des travaux de Legros (2019). Cette grille portait sur cinq critères :

1. la structuration du texte (présence d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion)
2. la ponctuation
3. la richesse du contenu (diversité des idées et des exemples)
4. la cohérence discursive (liens logiques entre les phrases et les paragraphes)
5. la grammaire et la syntaxe (accord sujet-verbe, temps verbaux, structure des phrases)

Chaque critère a été noté sur une échelle à quatre niveaux (0 = insuffisant, 1 = moyen, 2 = satisfaisant, 3 = très satisfaisant). Les scores moyens pour chaque critère ont ensuite été comparés entre les textes produits individuellement et ceux produits en groupe.

3-2. Analyse des données qualitatives

Questionnaire : les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse thématique (Braun et Clarke, 2006), permettant d'identifier des thèmes récurrents concernant les défis et les opportunités du travail collaboratif.

Observation : l'analyse qualitative a porté sur les dynamiques interactionnelles observées pendant la séance collaborative : répartition des rôles (leader, médiateur, rédacteur), prise de décision collective, stratégies de reformulation entre pairs, gestion des erreurs linguistiques et ajustements discursifs. Cette analyse vise à comprendre comment la collaboration opère et quels processus sont à l'œuvre.

La combinaison de ces deux types d'analyse vise à offrir une compréhension riche et nuancée de l'impact du travail collaboratif, en alliant au-delà de la simple

mesure de la performance, une exploration des processus et des perceptions qui la sous-tendent.

4. Résultats

Cette section présente les résultats obtenus à partir de l'analyse du questionnaire auprès des enseignants et de l'expérimentation menée auprès des étudiants.

4.1. Résultats du questionnaire auprès des enseignants

L'enquête menée auprès des dix enseignants de production écrite a permis de mettre en évidence des tendances significatives concernant leurs pratiques et leurs représentations du travail collaboratif.

4-2. Pratiques pédagogiques :

Les réponses montrent une division dans les approches pédagogiques.

70 % des enseignants déclarent privilégier l'utilisation de supports pédagogiques structurés (fiches méthodologiques, modèles de texte, schémas narratifs) pour encadrer les activités d'écriture. Cette approche vise à fournir un cadre sécurisant aux étudiants et à se concentrer sur la maîtrise des genres de l'écrit académique.

30 % affirment préférer une approche basée sur l'analyse de textes authentiques (articles de presse, extraits d'essais), visant à développer l'esprit critique et l'autonomie des étudiants par l'immersion dans des matériaux réels.

Perception de l'impact du travail collaboratif :

Une très large majorité d'enseignants perçoit le travail collaboratif de manière positive.

90 % des enseignants considèrent que le travail collaboratif favorise les échanges, l'entraide et la motivation des étudiants. Ils soulignent qu'il crée une atmosphère de classe plus dynamique et moins anxiogène.

10 % estiment toutefois que cette modalité peut s'avérer contre-productive si certains étudiants adoptent une attitude passive (« passager clandestin ») ou si les groupes ne sont pas correctement constitués.

4-1-2. Organisation du travail en cours :

Malgré la perception positive, les pratiques en classe restent partagées.

60 % des enseignants déclarent favoriser le travail en groupe (au moins une fois par mois), souvent pour des activités de brainstorming ou de correction collective.

40 % privilégient majoritairement le travail individuel, justifiant ce choix par la nécessité de mieux évaluer les compétences propres à chaque étudiant et de préparer les étudiants aux conditions d'examens.

Ces résultats montrent que, même si des divergences existent dans les pratiques, la majorité des enseignants reconnaissent la valeur pédagogique du travail collaboratif, à condition qu'il soit correctement encadré.

4.2. Résultats de l'expérimentation

L'expérimentation menée avec le groupe de 20 étudiants a permis de comparer les performances entre productions individuelles et productions collaboratives.

a. Comparaison des productions écrites

Les textes ont été évalués selon les cinq critères de la grille d'analyse. Le tableau ci-dessous synthétise les observations qualitatives qui ont guidé la notation.

Critères	Travail individuel	Travail collaboratif
Organisation	Texte peu structuré	Meilleure structuration et fluidité
Ponctuation	Nombreuses erreurs	Majorité bien ponctuée
Richesse du contenu	Idées limitées	Contenu plus riche et varié
Cohérence	Problèmes d'enchaînement d'idées	Idées mieux reliées
Grammaire et syntaxe	Nombreuses erreurs	Moins d'erreurs

Tableau 1 : Comparaison qualitative des productions individuelles et collaboratives

b. Motivation et engagement des étudiants

Les observations réalisées durant les séances et les réponses informelles des étudiants mettent en évidence un impact positif sur l'engagement.

90 % des étudiants se sont montrés visiblement motivés et impliqués lors de la séance collaborative. Les discussions étaient animées, et les étudiants ont souligné spontanément la valeur de l'échange et du partage d'idées pour « débloquer » la situation.

10 % (2 étudiants) ont semblé plus en retrait, principalement en raison d'un manque de vocabulaire et de problèmes grammaticaux persistants qui les rendaient moins à l'aise dans la prise de parole en groupe.

Ces données confirment que le travail collaboratif ne se limite pas à une amélioration linguistique : il contribue également à renforcer l'engagement et la confiance des apprenants dans leurs compétences scripturales.

5. Discussion

Les résultats obtenus confirment en grande partie les hypothèses de départ et rejoignent les constats établis par la littérature en didactique des langues et en pédagogie collaborative. Cette discussion vise à interpréter ces résultats à la lumière de notre cadre théorique.

5.1. Amélioration de la qualité linguistique et discursive (Validation de H1)

L'hypothèse selon laquelle le travail collaboratif permet d'obtenir une meilleure qualité linguistique se trouve clairement validée. Les textes produits en groupe se distinguent par une organisation plus structurée, une cohérence renforcée et une réduction significative des erreurs grammaticales et syntaxiques. Ces observations corroborent les travaux de Cohen (1994) et Moirand (1982), qui soulignent que la collaboration favorise la mise en commun des compétences linguistiques et la co-construction du sens.

L'analyse des interactions a révélé que les étudiants passaient un temps considérable à négocier la formulation des phrases. Par exemple, un groupe a longuement débattu de l'utilisation du conditionnel pour exprimer une conséquence potentielle (« la pollution pourrait causer... »), un point de grammaire que peu d'étudiants maîtrisent individuellement.

Cette observation illustre parfaitement le concept de « focus sur la forme » (focus on form) de Long (1991), où l'attention sur la forme linguistique est déclenchée par un besoin communicatif, et non par une leçon de grammaire décontextualisée.

Plus récemment, Souame (2018) et Boudechiche (2020) ont montré que les interactions entre pairs jouent un rôle crucial dans le développement de compétences scripturales complexes. Dans notre étude, les étudiants ont utilisé la discussion pour clarifier des points de grammaire, proposer des formulations alternatives et structurer collectivement leur texte, ce qui a conduit à des productions plus solides sur le plan linguistique. La collaboration semble ainsi

agir comme un système de régulation mutuelle, où chaque pair devient un correcteur potentiel et un conseiller stylistique.

5.2. Enrichissement du contenu et créativité (Validation de H2)

La deuxième hypothèse portait sur la richesse et la diversité des idées dans les productions collaboratives. Les résultats confirment que le travail en groupe favorise l'émergence d'un contenu plus riche et varié, en raison de la confrontation et de la complémentarité des points de vue. Les groupes ont produit des textes qui dépassaient la simple juxtaposition d'idées individuelles : les échanges leur ont permis d'élaborer des argumentations plus structurées et de développer des exemples plus pertinents.

Lors de l'observation, un groupe a commencé avec des idées assez générales sur la pollution. Le débat a permis à un étudiant d'apporter une connaissance spécifique sur les « particules fines », tandis qu'un autre a relié le phénomène à une expérience personnelle d'asthme. Cette richesse est le fruit direct de la synergie cognitive du groupe.

Ces observations sont en accord avec les analyses de Legros (2019), qui souligne que les activités collaboratives stimulent la créativité en incitant les apprenants à mobiliser et reformuler leurs connaissances. Elles confirment également l'idée avancée par Sakrane (2021) selon laquelle la collaboration active soutient la construction collective du savoir et encourage une pensée plus divergente.

5.3. Motivation et engagement des apprenants (Validation de H3)

La troisième hypothèse, relative à l'engagement et à la motivation, est également vérifiée. Les données du questionnaire et des observations montrent une implication significative des étudiants lors des activités collaboratives. Montrant que 90% des étudiants étaient motivés, est un indicateur fort de l'impact affectif positif de la modalité. Le sentiment d'appartenance au groupe et la dynamique d'échanges ont contribué à instaurer un climat favorable à l'écriture. Cette dynamique rejoint les conclusions de Dillenbourg (1999) et Souame (2018), pour qui la collaboration est un levier de motivation intrinsèque. Le fait de travailler pour un produit commun semble avoir diminué l'anxiété liée à l'évaluation individuelle et a libéré la parole.

Cependant, il est important de noter que 10 % des étudiants ont rencontré des difficultés, principalement liées à des lacunes linguistiques persistantes. Cela souligne la nécessité d'un encadrement méthodique de la collaboration, afin d'éviter que certains apprenants ne deviennent passifs au sein des groupes — un

risque déjà relevé par Boudechiche (2020). Dans notre cas, l'enseignant-chercheur a dû intervenir à deux reprises pour inciter les étudiants plus en retrait à participer et pour s'assurer que les tâches étaient réparties équitablement. Ce point met en lumière le rôle crucial de l'enseignant non plus comme transmetteur de savoir, mais comme architecte et facilitateur de l'interaction.

5.4. Portée et limites de l'étude

L'étude menée montre que l'intégration du travail collaboratif dans l'enseignement de la production écrite en FLE peut avoir un impact significatif, tant sur le plan linguistique que motivationnel. Toutefois, certaines limites doivent être mentionnées :

La taille de l'échantillon : L'échantillon d'étudiants est restreint (20 apprenants), ce qui limite la généralisation des résultats à l'ensemble de la population universitaire algérienne.

La durée de l'expérimentation : L'expérimentation s'est déroulée sur une période courte (deux séances), alors qu'un suivi longitudinal pourrait révéler des effets plus profonds sur le long terme, notamment sur le transfert des compétences vers des productions individuelles ultérieures.

L'analyse qualitative des interactions : l'analyse des interactions, bien que riche, gagnerait à être approfondie à l'aide d'outils d'analyse de discours plus systématiques pour mieux catégoriser les stratégies de co-construction.

Ces limites ouvrent des perspectives pour de futures recherches, notamment en ce qui concerne l'impact à long terme des dispositifs collaboratifs et leur articulation avec des outils numériques favorisant l'écriture partagée, comme le suggère Sakrane (2021).

Conclusion

Cette recherche avait pour objectif d'examiner l'impact du travail collaboratif sur la production écrite en FLE chez des étudiants de première année de licence. En combinant un questionnaire auprès des enseignants et une expérimentation en situation réelle de cours, elle a permis de mettre en évidence plusieurs résultats clés qui confirment nos hypothèses initiales :

Une amélioration significative de la qualité linguistique et discursive des productions collaboratives, notamment en termes de structuration, de cohérence et de correction grammaticale.

Une plus grande richesse des idées et une meilleure structuration des contenus, démontrant le bénéfice cognitif de la synergie de groupe.

Un engagement accru des étudiants dans l'activité d'écriture, soulignant le rôle moteur de la collaboration sur la motivation et la confiance en soi.

Ces résultats confirment la pertinence des approches socio-constructivistes en didactique de l'écrit et soulignent la nécessité d'intégrer, de manière réfléchie et méthodique, des dispositifs collaboratifs dans les pratiques pédagogiques universitaires. Le travail collaboratif n'est pas une simple technique, mais un véritable changement de paradigme qui place l'interaction et la co-construction au cœur du processus d'apprentissage. Il permet de dépasser la conception de l'écrit comme une activité solitaire et anxiogène pour la transformer en un projet social et intellectuel stimulant.

Néanmoins, cette étude a également mis en lumière des défis, notamment celui de l'encadrement pour garantir l'équité et l'implication de tous. Le rôle de l'enseignant est transformé : il devient un concepteur de tâches, un observateur attentif des dynamiques de groupe et un médiateur qui intervient de manière ciblée pour soutenir l'apprentissage. Les limites de notre étude — taille réduite de l'échantillon, durée limitée de l'expérimentation — invitent à approfondir la recherche. Des études longitudinales sont nécessaires pour mesurer les effets durables de la collaboration sur la compétence scripturale individuelle. De même, il serait pertinent d'explorer comment les outils numériques peuvent optimiser ces dynamiques collaboratives, en rendant le processus d'écriture plus transparent et en facilitant la co-rédaction.

En définitive, le travail collaboratif apparaît comme une stratégie d'apprentissage prometteuse, capable de dynamiser l'enseignement de la production écrite en FLE. À condition qu'il soit soutenu par une planification rigoureuse, une formation adéquate des enseignants et un accompagnement adapté aux besoins des étudiants, il peut contribuer de manière significative à la réussite des apprenants dans leur parcours universitaire.

Références bibliographiques

ABRAMI P. C., (1996), *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière.

BOUDECHICHE N., (2020), « Le travail collaboratif en classe de FLE : enjeux méthodologiques et perspectives pédagogiques », in, *Revue Algérienne des Sciences du Langage et de la Communication*, 6(2), pp. 45-62.

BRAUN V. et CLARKE V., (2006), « Using thematic analysis in psychology », in, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101.

CHISS J.-L., (2012), *Didactique du français : Approches linguistiques et culturelles*, Paris, PUF.

COHEN E. G., (1994), *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière.

CUQ J.-P., (2003), *Didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

DILLENBOURG P., (1999), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*, Oxford, Elsevier.

LEGROS D., (2019), « L'écriture collaborative à l'université : entre négociation linguistique et co-construction du sens », in, *Revue de Didactique des Langues*, 12(1), pp. 33-52.

LONG M. H., (1991), « Focus on form: A design feature in language teaching », in, K. de Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 39-52.

MOIRAND S., (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

SAKRANE F., (2021), « Outils numériques et pratiques collaboratives dans l'enseignement du FLE : vers une pédagogie interactive », in, *Études Linguistiques et Didactiques*, 9(3), pp. 75-93.

SOUAME S., (2018), « Le travail collaboratif et l'apprentissage de la production écrite en contexte universitaire algérien », in, *Revue des Sciences du Langage*, 4(1), pp. 21-39.

VYGOTSKI L. S., (1934 [1997]), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.