



*Faculty of Education
Journal of Education*



Sohag University

*L'impact de l'écriture collaborative sur le développement de
quelques compétences rédactionnelles argumentatives et du
sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves du cycle
préparatoire*

Prepared by

Dr. Chaïmaa Mohamed Tawfik Mohamed
Maître de conférences de didactique de FLE –
Département de Curricula & Méthodologie -
Faculté de Pédagogie – Université d'Alexandrie.

Date de reception: 4 October 2020 - Date d'acceptation: 24 October 2020

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2021.

Résumé

La présente étude visait à examiner l'impact de l'écriture collaborative sur le développement de quelques compétences argumentatives et du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de soixante élèves de la deuxième année préparatoire dans l'une des écoles francophones à Alexandrie. En vue d'atteindre cet objectif, la chercheuse a élaboré un pré-post-test et un pré-post-questionnaire pour investiguer, respectivement, les compétences argumentatives des élèves et leur niveau en SEP concernant ces compétences. Les résultats, auxquels on a abouti, ont mis l'accent sur des différences significatives au seuil de 0.05, d'une part, entre les moyennes des notes des deux groupes: expérimental et témoin au post-test et au post-questionnaire en faveur du groupe expérimental, et d'autre part entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental au pré-post-test et au pré-post-questionnaire en faveur du post-test et du post-questionnaire. De même, la taille de l'effet était grande tant pour les compétences argumentatives que pour le SEP. Ainsi, on constate le grand effet qu'exerce l'écriture collaborative sur le développement des deux variables dépendantes de l'étude chez les élèves du groupe expérimental.

Mots clés: écriture collaborative, compétence rédactionnelle argumentative, sentiment d'efficacité personnelle, socioconstructivisme, sociocognitivism.

”أثر استخدام الكتابة التشاركية في تنمية بعض مهارات الكتابة الجدلية والاحساس بالفاعلية الذاتية لدى طلاب المرحلة الاعدادية”

د/ شيماء محمد توفيق محمد

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية

كلية التربية - جامعة الاسكندرية

ملخص البحث باللغة العربية :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استخدام الكتابة التشاركية في تنمية بعض مهارات الكتابة الجدلية و الاحساس بالفاعلية الذاتية لدى ٦٠ تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الاعدادي بإحدى المدارس الفرانكوفونية بالاسكندرية. و لتحقيق ذلك أعدت الباحثة اختبار (قبلي - بعدي) لقياس مدى تمكن هؤلاء التلاميذ من بعض مهارات الكتابة الجدلية. كما أعدت الباحثة استبانة لقياس الاحساس بالفاعلية الذاتية لدى هؤلاء الطلاب و قد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية و بحجم أثر عال و ذلك في كل من الاختبار البعدي و التطبيق البعدي للاستبانة. كما تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من الاختبار القبلي و التطبيق القبلي للاستبانة و بين ومتوسط درجاتهم في كل من الاختبار البعدي و التطبيق البعدي للاستبانة لصالح الاختبار البعدي و التطبيق البعدي للاستبانة و بحجم أثر عال. و من ثم فإن الكتابة التشاركية ذات تأثير ايجابي كبير في تنمية بعض مهارات الكتابة الجدلية و الاحساس بالفاعلية الذاتية لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي.

الكلمات المفتاحية: الكتابة التشاركية، مهارات الكتابة الجدلية، الاحساس بالفاعلية الذاتية، البنائية الاجتماعية، البنائية المعرفية.

Introduction

Eu égard à la mondialisation et au progrès technologique irréductible, les domaines de l'enseignement et de l'emploi ont vu naître de nouvelles exigences. Celles-ci mettent l'accent sur l'importance de développer des compétences cruciales pour réussir au 21^e siècle. Selon Hart et Ouellet (2013)¹, les compétences, qui font consensus dans la majorité des grands référentiels internationaux et nationaux, sont la créativité, la pensée critique et la résolution de problèmes. En effet, ces compétences transférables et transversales sont indispensables pour l'apprentissage de toutes les matières. Elles assurent, d'emblée, une posture proactive, critique et créative au cours de la vie professionnelle.

On s'intéresse, dans la présente étude, à développer la pensée critique des élèves via l'argumentation. Il est vraisemblable que l'argumentation est une partie intégrante de notre vie courante. On est amené à argumenter à divers moments et dans divers contextes: on exprime notre avis, on justifie notre conduite, on loue ou on condamne un ami ou autre, on cite le pour et le contre d'un choix, etc. (Farghali, 2017, p.97). L'argumentation est donc omniprésente dans notre vie quotidienne.

Vu le rôle décisif que joue l'argumentation dans la vie des individus, le Cadre européen commun de références pour les langues (CECRL) l'a considérée comme la séquence discursive la plus prônée à partir du niveau B2. C'est pourquoi elle a occupé une place de choix dans les systèmes scolaires de maintes sociétés qui perçoivent l'élève en tant qu'agent capable d'interagir, de manière constructive, avec ses pairs afin de confronter différents points de vue. Par conséquent, les pratiques argumentatives deviennent tant comme objet d'enseignement que comme compétences à faire développer au cours des différentes séances d'apprentissage (Moussi, 2016; Claudel et Doury, 2018, p.35).

Toutefois, maintes études ont révélé qu'un grand nombre d'élèves maîtrisent mieux la description et la narration que l'argumentation. Ceux-ci, même à un niveau avancé de leurs études, éprouvent des difficultés majeures pour produire un discours argumentatif surtout à l'écrit. Ceci se réfère à la complexité de cette activité qui met en jeu, simultanément des processus linguistiques et cognitifs (Golder et Favart,

¹La chercheuse a cité les références, au sein de cette étude et dans la liste bibliographique, selon les normes de l'Association Américaine de Psychologie, sixième édition.

2003, pp.187, 188; Farghali, 2017, p.97). En général, beaucoup d'élèves supposent que les difficultés récursives et parfois même les échecs confrontés, lors de la rédaction d'un texte argumentatif, proviennent de leurs capacités lacunaires. Ce qui influence négativement sur leurs "sentiments d'efficacité personnelle" (désormais SEP) (Jahijii, 2016, p.7).

Le SEP, qui a vu le jour grâce aux travaux de Bandura dans les années quatre-vingts, se réfère à la croyance de l'individu en sa capacité à accomplir ou non une tâche (la rédaction d'un texte argumentatif dans notre étude) dans un contexte donné. En effet, les recherches, menées autour de cette notion, mettent en relief que les personnes qui ont un SEP faible ont du mal à se motiver. De plus, ils ne déploient pas l'effort requis afin d'atteindre les objectifs visés et ils se désintéressent rapidement des activités une fois confrontés à un obstacle. Ainsi, nous pouvons constater que quelque soit les capacités de l'individu, son SEP joue un rôle prépondérant à déterminer l'effort qu'il fournit, sa persévérance face aux difficultés, le stress vécu aussi bien que sa réussite à réaliser les objectifs désirés (Brewer, 2008, p.8, Gaudreau, 2013, p.17).

En vue de développer la compétence argumentative ainsi que le SEP, il est devenu capital de substituer les modes traditionnels d'apprentissage basés sur le par cœur par d'autres qui permettent aux élèves d'être au cœur du processus d'apprentissage tout en leur offrant l'opportunité de mettre les acquis en œuvre dans des contextes variés. Ceci peut se réaliser à travers l'écriture collaborative.

L'écriture collaborative, pierre angulaire dans cette étude, suppose une collaboration entre plusieurs élèves pour créer un texte. Les membres du groupe négocient, coordonnent leurs actions et s'accordent afin d'atteindre un objectif commun. Cette forme d'écriture contribue efficacement à favoriser la réflexion des élèves, tout en les encourageant à participer dans des activités qui suscitent l'interaction et stimulent le processus de co-construction du savoir (Lowry, Curtis et Lowry, 2004, p.67, Storch, 2005, p.153, Kotuła, 2016) en vue d'en profiter, à court et à long terme dans des contextes divers.

C'est pourquoi dans la présente étude, la chercheuse tient à investiguer l'effet qu'exerce l'écriture collaborative sur le développement de quelques compétences argumentatives et du SEP chez les élèves de deuxième préparatoire dans l'une des écoles francophones d'Alexandrie. Il est vraisemblable que cette étude acquiert son importance du fait qu'elle convient parfaitement aux exigences du 21^e siècle qui tiennent à

développer la compétence argumentative sous-tendant la pensée critique incontournable pour le citoyen de demain.

La présente étude contribue, aussi, à ouvrir l'horizon vers une nouvelle perspective destinée à développer des compétences en argumentation et le SEP chez les élèves du cycle préparatoire. Cette perspective adopte une démarche fondée sur la collaboration et la co-construction du savoir pour parvenir à un même objectif. Cette étude joue, de plus, un rôle prépondérant à développer, chez les élèves, l'aptitude à formuler des preuves valides pour convaincre les autres. Elle sensibilise, d'emblée, les enseignants à l'importance de se servir de l'écriture collaborative pour travailler l'argumentation, ce qui rend le cours d'expression écrite de plus en plus dynamique.

De surcroît, l'étude actuelle suscite l'intérêt des responsables pour tenir compte de la nécessité d'avoir recours à de nouveaux dispositifs mettant l'élève au centre du processus de son apprentissage. Elle attire, également, leur attention afin de procurer, aux enseignants de FLE, des ateliers de formation à travers lesquels ils s'entraînent à animer des cours basés sur l'écriture collaborative. Il est indéniable que cette étude permet, aussi, aux enseignants et aux responsables de prendre en considération le niveau du SEP dont jouit l'élève, vu son impact sur sa performance scolaire.

Problématique

Au 21^e siècle, l'argumentation occupe une importance grandissante vue son omniprésence dans tous les actes de la vie quotidienne. Cependant, au cours des discussions avec de nombreux enseignants de FLE, qui poursuivent leurs études supérieures au département de Curricula et Méthodologie, ceux-ci ont souligné les difficultés qu'affrontent la majorité de leurs élèves à rédiger un texte argumentatif. Ils avouaient, presque tous, que, pourvu que les élèves, de divers cycles, connaissent par cœur les éléments à suivre en écrivant un texte argumentatif, ils sont incapables de réinvestir ces connaissances pendant la rédaction. De surcroît, ces enseignants déclaraient que, vu ces difficultés récurrentes, la plupart de leurs élèves se croient insuffisamment compétents pour rédiger un discours argumentatif.

En vue d'examiner le niveau des élèves en ce qui concerne les compétences argumentatives, la chercheuse a mené une étude pilote

auprès de trente élèves de deuxième préparatoire¹ dans l'une des écoles francophones à Alexandrie. Cette étude pilote était sous forme d'une question ouverte à laquelle les élèves doivent exprimer leurs avis. A la lueur des résultats de cette étude pilote, on dénote que 75% des élèves ont écrit leur texte en un seul paragraphe sans distinguer les différentes parties, à savoir l'introduction, le développement et la conclusion. 80% des élèves sont entrés au vif du sujet sans présenter le sujet à discuter ou le synthétiser. 70% des élèves ont développé peu d'arguments. 100 % des élèves n'ont formulé aucun contre-argument. De même, pour 70% des élèves, l'enchaînement logique entre les idées n'est assuré ni d'une manière explicite (via les connecteurs logiques), ni d'une manière implicite (à travers le passage fluide d'une idée à l'autre). En effet, ces résultats coïncident avec ceux de nombreuses études accomplies autour de la compétence rédactionnelle argumentative, telles que les études de Boucenna (2010), Kiran (2016), Ezz El-Arab (2016), Eid (2017; 2018), Osman (2018), Eid (2019), etc.

D'ailleurs, la chercheuse a mené une entrevue avec ces élèves afin d'élucider leurs SEP portant sur la rédaction d'un texte argumentatif. Les résultats de cette entrevue prouvent que 85% de ces élèves se croient incapables de produire un texte argumentatif et de surmonter les obstacles y rencontrés. Néanmoins, 15% se croient moyennement capables d'exécuter cette tâche en dépit des difficultés affrontées.

De ce qui précède, on constate que les élèves du cycle préparatoire souffrent de graves lacunes en ce qui concerne leurs compétences à rédiger un texte argumentatif. Ceci résulte probablement des pratiques traditionnelles dont se servent les enseignants en travaillant l'argumentation. Ces pratiques mettent l'élève à la périphérie de son processus d'apprentissage sans lui donner l'opportunité de collaborer avec ses pairs afin d'échanger les connaissances et de co-construire ses propres savoirs. Ce qui influence négativement tant sur sa performance au niveau de la rédaction d'un discours argumentatif que sur son SEP.

On peut formuler cette problématique à partir des questions suivantes:

1. A quel niveau les élèves du cycle préparatoire maîtrisent-ils les compétences argumentatives prédéterminées?
2. Quel est le niveau du SEP chez les élèves du cycle préparatoire?

¹ Ces élèves ne font pas partie de l'échantillon de l'étude.

3. Quel est l'effet de l'écriture collaborative sur le développement de quelques compétences argumentatives chez les élèves du cycle préparatoire?
4. Quel est l'effet de l'écriture collaborative sur le développement du SEP chez les élèves du cycle préparatoire?

Objectifs de l'étude

L'étude actuelle vise à investiguer l'effet de l'écriture collaborative, en tant que dispositif pédagogique non traditionnel, sur le développement de quelques compétences argumentatives et du SEP chez les élèves du cycle préparatoire dans l'une des écoles francophones d'Alexandrie.

Délimites de l'étude

La présente étude se limite à/ au/aux:

1. soixante élèves en deuxième préparatoire dans l'une des écoles francophones à Alexandrie.
2. compétences argumentatives aux niveaux de la structure générale du texte, l'introduction, le développement et la conclusion.
3. SEP se rapportant à la rédaction d'un texte argumentatif chez l'échantillon de l'étude.
4. SEP aux niveaux de la gestion du stress et de la croyance d'efficacité.
5. premier semestre de l'année scolaire 2019/2020.

Outils de l'étude

La chercheuse a élaboré trois outils pour s'en servir dans l'étude actuelle. Ces outils sont:

1. Un test visant à identifier le niveau des élèves en ce qui concerne la compétence argumentative avant et après le recours à l'écriture collaborative (Cf. Annexe 1).
2. Une grille d'évaluation des compétences argumentatives qui sert à la correction des textes argumentatifs produits par l'échantillon de l'étude (Cf. Annexe 2).
3. Un questionnaire permettant de mesurer le niveau du SEP portant sur la rédaction d'un texte argumentatif chez l'échantillon de l'étude avant (Cf. Annexe 3).

Hypothèses de l'étude

1. Il y a une différence statistiquement significative au seuil de 0.05 entre les moyennes des notes des deux groupes: expérimental et

- témoin au post-test portant sur quelques compétences argumentatives en faveur du groupe expérimental.
2. Il y a une différence statistiquement significative au seuil de 0.05 entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental au pré-test et au post-test portant sur quelques compétences argumentatives en faveur du post-test.
 3. Il y a une différence statistiquement significative au seuil de 0.05 entre les moyennes des notes des deux groupes: expérimental et témoin au post- questionnaire portant sur le SEP en faveur du groupe expérimental.
 4. Il y a une différence statistiquement significative au seuil de 0.05 entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental sur le pré-questionnaire et le post-questionnaire portant sur le SEP en faveur du post-questionnaire.

I. Cadre théorique

Tout au long de cette partie, la chercheuse abordera, plus ou moins en détail, les trois notions clés de la présente étude, en l'occurrence, la compétence argumentative, le SEP et l'écriture collaborative.

(1). La compétence argumentative

1. Définitions

Afin de mieux cerner la compétence argumentative, notion primordiale dans cette étude, on passe, tout d'abord, succinctement en revue quelques-unes des définitions de l'argumentation.

D'après Le Petit Robert (2011, p. 136), argumenter c'est présenter un raisonnement visant à prouver ou à réfuter une certaine proposition. Selon Coirier, Andriessen et Chanquoy (1999, p.2), l'argumentation est un processus de raisonnement qui permet d'utiliser des formes linguistiques spécifiques afin d'agir sur des jugements, des croyances ou des désirs subjectives. Quant à Vigner (2001, p.21), Plantin (2005, p.30), Ahcene et Belgacem (2016, p. 15) et Infante et Valandia (2018, p. 18), ils estiment que l'argumentation consiste à donner des raisons et des preuves plus ou moins fortes et des exemples illustratifs pour ou contre un certain thème, de façon à obtenir l'adhésion d'un interlocuteur. Pour Golder et Favart (2003, pp.188-192) et Chartrand et Elghazi (2014, p.21), l'argumentation est un processus dialogique qui reflète par excellence la capacité de l'argumentateur de se représenter les différents points de vue possibles sur le thème à débattre. C'est pourquoi, l'argumentateur se sert, oralement ou par écrit, des raisons et des arguments étayés en termes de

causalité, finalité et exemples clairs en vue d'inciter l'interlocuteur à admettre une certaine conclusion.

A partir de ces définitions, on constate que l'argumentation est un acte langagier destiné à formuler des arguments oraux ou écrits afin de convaincre ou de persuader son destinataire (réel au cas de l'oral, ou virtuel au cas de l'écrit). Un argumentateur compétent s'efforce de se servir non seulement de preuves et d'exemples acceptables, mais également de structures linguistiques particulières. Donc, il tient compte, à la fois, du fond et de la forme de son texte argumentatif en vue d'avoir une influence positive sur son lecteur.

Dans le cadre de la présente étude, la chercheuse définit la **compétence argumentative écrite** en tant que la capacité de l'élève de deuxième préparatoire à rédiger un texte argumentatif bien structuré de façon générale tout en formulant des arguments valides enchaînés logiquement. Ceux-ci doivent être soutenues par des formes linguistiques adéquates et des exemples illustratifs tout en présentant, d'une manière objective, des contre-arguments afin de convaincre ou de persuader son interlocuteur de son propre point de vue. Selon Mebarki (2015, p.8) cette compétence argumentative écrite met en jeu, simultanément, des composantes cognitives générales et d'autres spécifiques. Les premières se rapportent à la mémoire, à l'attention et au raisonnement, alors que les deuxièmes sont liées à la capacité de produire des arguments, de structurer les informations, de segmenter le texte en paragraphe, etc.

2. Emergence de la compétence argumentative

Vers la fin du 20^e siècle, de nombreuses études ont prouvé que la compétence argumentative émerge chez l'enfant dès qu'il maîtrise le langage et avant même de commencer son parcours scolaire. A titre d'illustration, à l'âge de trois ans, dû à sa confrontation avec son entourage, l'enfant est apte à s'exprimer et à préciser ce qu'il veut et ce qu'il ne veut pas. Or, il est vraisemblable que cette compétence s'établit progressivement avec l'âge. A la fin de la phase de l'adolescence, l'élève devient de plus en plus capable à formuler, surtout dans ses écrits, des arguments forts et logiques tout en prévoyant les contre-arguments de son destinataire potentiel. C'est pourquoi l'adolescence est considérée comme une étape très importante dans le développement de la compétence argumentative de l'individu (Thyrion, 1997, pp. 65-66; Golder, Percheron, et Pouit, 1999, p. 106; Kuhn et Crowell, 2011, pp.

545, 546; Mebarki, 2015, p.8), d'où vient le choix de l'échantillon de notre étude.

3. Importance de développer la compétence argumentative

De nombreux pays occidentaux ont accordé une importance majeure à développer la capacité de l'individu à argumenter tant à l'oral qu'à l'écrit. Ce qui a été procuré via leurs systèmes d'enseignement qui considèrent l'argumentation non seulement en tant qu'objet d'apprentissage, mais aussi en tant qu'une démarche critique indispensable afin de préparer le citoyen de demain (Ethier, 2004, p. 54; Revaz, 2005, p. 1; Gaussel, 2016, p. 1; Sánchez-Peña et Chapetón, 2018, p. 161).

En effet, l'intérêt accordé à l'argumentation, tout au long du parcours scolaire, joue un rôle crucial à développer la pensée réflexive et l'esprit critique de l'élève. Celui-ci devient capable de raisonner, de défendre son opinion et d'agir sur le destinataire de son discours pour le convaincre. Un tel apprentissage offrira donc à l'élève l'opportunité de confronter, ultérieurement, sa vie quotidienne et fonctionnelle dans tous ses aspects. Il sera aussi conscient que la réalité est multidimensionnelle sans être obsédé par une vision qui ne tient compte que d'une seule dimension (Golder, Percheron, et Pouit, 1999, p. 106; Revaz, 2005, p.1; Daas, 2013, p. 37; Kiran, 2016, p. 7).

4. La mise en œuvre d'un acte argumentatif

Afin de mettre à jour un acte argumentatif, l'argumentateur doit prendre en considération trois activités discursives. Selon Charaudeau (2008), ces activités sont en l'occurrence, la problématisation, le positionnement et le raisonnement:

- **La problématisation:** Au cours de cette activité, l'argumentateur présente à son destinataire le thème à discuter.
- **Le positionnement:** L'argumentateur se positionne par rapport à la problématisation soulevée. Il doit déterminer son opinion par rapport aux assertions en présence. Il tient donc, selon les enjeux du sujet abordé, à argumenter: soit en faveur d'une position ou en défaveur de celle-ci.
- **Le raisonnement:** A travers cette activité, l'argumentateur s'efforce à donner des justifications valables pour la position qu'il a adoptée. Il donne aussi à son interlocuteur les moyens qui lui permettent de juger celle-ci pour décider d'adhérer à la prise de position ou de la rejeter.

5. Les stratégies argumentatives

A l'instar du joueur de hockey ou d'échecs, l'argumentateur doit concevoir une stratégie afin de con "vaincre" son adversaire réel ou virtuel (son interlocuteur virtuel dans notre cas) (Chartrand, 2001, p. 54). En d'autres termes, la conviction du destinataire est intrinsèquement liée à la stratégie dont se sert l'argumentateur.

Une stratégie argumentative désigne une série d'acte langagier bien organisée qu'utilise l'argumentateur afin d'atteindre un but argumentatif. Une stratégie d'argumentation porte donc sur la manière d'argumenter qui s'avère plus difficile que l'argumentation elle-même. Il est incontestable que l'argumentateur doit bien sélectionner la stratégie argumentative qui convient parfaitement au thème traité afin de défendre sa thèse et de parvenir à l'adhésion de son interlocuteur (Doury et Moirand, 2006, p. 200; Thibaudeau, 2018, p. 22).

Evidemment, un survol de nombreux écrits portant sur l'argumentation nous permet de constater qu'il s'agit d'une multitude de stratégies d'argumentation qui visent à aider l'argumentateur à rendre explicite son point de vue tout en exerçant un impact positif sur son interlocuteur. Parmi ces stratégies:

1- La conviction: Elle consiste à présenter des raisons et des justifications plausibles, qui s'appuient sur des faits véritables ou des données scientifiques objectives afin d'obtenir l'adhésion de l'interlocuteur autour d'une certaine thèse. Via l'acte de conviction, le locuteur s'adresse aux facultés cognitives supérieures de son destinataire telles que l'analyse et la critique en vue de l'inciter, après réflexion, à partager le même avis que lui (De castéra et De castéra, 2001, p. 58; Charaudeau, 2008; Rabehi, 2008, p. 17; Mekkaoui, 2015, pp. 13, 14). Afin de convaincre son interlocuteur, l'argumentateur doit avoir recours à un ou plusieurs des modes de raisonnements suivants (Charaudeau, 2008; Meyer, Carrasco, Cormerais, Bergeron, Herve, Ghrenassia, Kahn, 2017, pp. 241, 242):

- a. **Le raisonnement par analogie:** Il s'agit d'établir un rapport entre des situations différentes par leur contexte mais qui se ressemblent dans leur déroulement.
- b. **Le raisonnement par concession:** L'argumentateur commence son discours oral ou écrit en approuvant partiellement l'argument de son adversaire. Puis, il réfute

l'autre partie de l'argument par le biais des contre-arguments et des contre-exemples qui mettent en relief la faiblesse du raisonnement de son adversaire.

- c. **Le raisonnement par déduction:** Ce mode, considéré comme le plus utilisé, consiste à présenter des arguments enchaînés d'une manière logique qui part du général au particulier.
 - d. **Le raisonnement par l'induction:** Contrairement au mode précédent, celui-ci commence par des cas particuliers afin de parvenir à une conclusion générale.
 - e. **Le raisonnement par l'absurde:** il s'agit de développer un argument pour aboutir à une conclusion perçue comme fausse.
 - f. **L'argument d'autorité:** Ce mode de raisonnement rhétorique permet à l'argumentateur de renforcer son raisonnement en s'appuyant sur une personnalité connue ou célèbre soit par citation, soit par simple référence.
- 2- **La persuasion:** Persuader consiste à s'adresser aux sentiments et aux émotions du destinataire et à l'impressionner pour agir sur lui. Afin de réaliser cet objectif, l'argumentateur doit avoir recours à de nombreuses techniques impliquant son destinataire dans la thèse développée en lui montrant qu'ils partagent les intérêts. Il peut se servir, à titre d'exemple de la première personne du pluriel "nous" destiné à créer une communauté d'intérêt (De Castéra et De castéra, 2001, p. 58; Boucenna, 2010, p. 20). Il peut aussi prendre son destinataire comme un témoin par le biais d'interrogations oratoires visant non seulement à animer le discours, mais aussi à varier le monde de l'affirmation (Rabehi, 2008, p.18). De plus, l'argumentateur peut avoir recours aux figures de rhétoriques, telles que les comparaisons et les métaphores, qui lui permettent de séduire son destinataire par la force et la beauté des images y utilisées (Meyer et al., 2017, p. 242).
- 3- **La délibération:** Elle consiste à présenter un thème tout en explorant les différents avis qui s'y rapportent. Lors d'une délibération, l'argumentateur tient à illustrer divers points de vue qui sont représentés par de nombreux personnages ou qui reflètent un débat dans son for intérieur. Ceci est mis en œuvre

par le biais de nombreux procédés tels que les phrases exclamatives et interrogatives ainsi que les antithèses. L'argumentateur achève son écrit argumentatif par une prise de décision claire et nette autour du sujet abordé (Urfalino, 2005, pp. 1,2; Meyer et al., 2017, p. 242).

D'ailleurs, il est capital de noter que le bon usage de ces stratégies doit être soutenu par un langage argumentatif bien sélectionné. Evidemment, ce langage joue un rôle majeur en permettant à l'argumentateur d'élucider son propre point de vue et d'exercer un impact positif sur son interlocuteur. Ce langage doit prendre en considération tant le vocabulaire que les connecteurs argumentatifs employés au cours d'une argumentation. Dans ce qui suit, on aborde brièvement chacun de ces deux éléments:

- **Le vocabulaire:** Il représente un élément crucial qui permet de mieux assimiler et de rédiger ou maîtriser une argumentation orale ou écrite. L'argumentateur doit donc bien choisir ses mots pour véhiculer des idées précises et percutantes. Il s'agit de deux types de vocabulaire (Plantin, 1996, p. 75; Daas, 2013, p. 39):
 - a. **Le vocabulaire mélioratif:** L'argumentateur se sert des mots, ayant un sens positif, qui valorisent son point de vue.
 - b. **Le vocabulaire dépréciatif:** L'argumentateur sélectionne des termes qui dévalorisent ce dont il parle et qui montrent le mépris qu'il manifeste à l'égard d'un certain sujet.
- **Les connecteurs argumentatifs:** un connecteur argumentatif reflète une opération logique de l'esprit qui permet de relier explicitement deux idées en établissant différents rapports soit au sein de la phrase elle-même, soit entre les phrases. Il est vraisemblable qu'il s'agit de nombreux types de connecteurs logiques, parmi lesquels citons ceux de l'addition (de plus, également, etc.), de l'opposition (mais, en revanche, etc.), la causalité (étant donné que, parce que), la conséquence (c'est pourquoi, par conséquent, etc.), etc. En effet, ces connecteurs permettent d'assurer la cohérence d'un texte et sa fluidité en passant d'un argument à l'autre (Djari, 2015, p. 35).

De ce qui précède, il est incontestable que le développement d'une compétence argumentative écrite est une tâche complexe qui met en jeu des compétences cognitives et linguistiques. C'est pourquoi la rédaction d'un discours argumentatif constitue, pour un grand nombre d'élèves, une pierre d'achoppement qui entrave leur cheminement scolaire. Ce

qui peut influencer négativement sur la croyance de ces élèves en leurs capacités à argumenter à l'écrit, bref sur leur SEP concernant cette activité.

(2). Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

1. Définition

Le SEP renvoie à la croyance de l'individu en sa propre capacité d'accomplir une certaine tâche pour aboutir à des résultats désirés. La réussite d'un individu, en un domaine spécifique, dépend donc non seulement de ses compétences réelles, mais aussi de sa croyance, vraie ou fausse, en sa maîtrise de ce domaine (Bandura, 2007, p. 12; Garcia, 2010, p. 15). Au sein de cette étude, la chercheuse définit le SEP en tant que la croyance de l'élève de deuxième préparatoire en sa propre capacité à rédiger un texte argumentatif et à réguler son stress et toutes difficultés rencontrées lors de la rédaction.

Il faut bien souligner que le SEP ne représente pas un trait global de personnalité; il est plutôt relatif à un domaine précis. A titre d'exemple, un élève peut se sentir efficace en langue française, mais pas forcément en mathématique (Galand et Vanlede, 2004, p. 100).

2. SEP versus estime de soi

En vue de mieux élucider la notion du SEP, il s'avère indispensable de la différencier de celle d'estime de soi. Cette dernière désigne l'évaluation que fait l'individu de sa valeur personnelle, alors que le SEP se rapporte au jugement que formule l'individu à propos de son aptitude à réaliser une tâche (Bandura, 2007, p. 24). Aussi, il faut bien noter que l'estime de soi est intrinsèquement liée à l'image que l'individu a de sa personne en sa totalité, cependant, le SEP est lié à une activité spécifique (Dutat, 2013, p. 3). C'est pourquoi le SEP est considéré comme une partie intégrante de l'estime de soi (Santarelli, 2016).

Or, il faut bien souligner qu'un SEP fort ne conduit pas forcément à une haute estime de soi et vice versa. A titre d'illustration, une personne peut croire en sa compétence dans un domaine, tandis que son estime de soi demeure faible. De même, une personne peut douter, à tort ou à raison, de sa capacité dans un domaine sans que cela n'affecte son estime de soi (SynLab, 2018, p. 5).

3. Fondement théorique

La notion du SEP est issue des travaux de Bandura qui ont vu le jour dans le cadre de la théorie sociocognitive au cours des années quatre-vingts du siècle précédent. En fait, cette théorie est basée sur une

perspective agentique selon laquelle l'homme n'est plus un récepteur passif qui réagit simplement aux stimuli figurant dans son environnement. En revanche, il est un agent proactif qui peut influencer délibérément sur le cours de sa vie et de ses actions (Nagels, 2015, p. 3; Bandura, 2019, p. 13).

Contrairement aux théories behavioristes de l'apprentissage, Bandura postule que le fonctionnement humain n'est que le fruit d'une interaction dynamique et permanente entre trois facteurs qui sont **personnels** (les événements vécus aux niveaux cognitif, affectif, biologique aussi bien que leurs perceptions par le sujet lui-même), **comportementaux** (ce sont les patterns d'actions effectivement accomplies et les schémas de comportements) et **environnementaux** (les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes imposées, les stimulations offertes ainsi que les réactions engendrées). Dans ce modèle triadique, ces facteurs n'interviennent pas avec la même force et ne sont pas toutes nécessairement impliqués dans la situation concernée. Ces facteurs, interviennent plutôt, par une causalité, très souvent, bidirectionnelle en se combinant de façon aléatoire et dans des proportions qui varient en fonction des situations données (François et Botteman, 2002, p. 521; Masson, Fenouillet, 2013, p. 375; Barbot, 2018).

4. Sources du SEP

Le SEP se forme en fonction de quatre éléments, en l'occurrence: **les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels**. Il est vraisemblable que maintes études ont mis en relief l'impact non négligeable de ces éléments sur les croyances de l'apprenant en ses capacités à réussir (Galand et Vanlede, 2004, pp. 97, 98). Voici un survol de chacun de ces éléments:

a. Les expériences actives de maîtrise (la performance):

Considérée comme l'une des sources les plus influentes sur le SEP, l'expérience active de maîtrise désigne la réussite antérieure de l'individu à accomplir une tâche signifiante. En fait, le succès réalisé, suite à une persévérance et un effort déployé, consolide la croyance de l'individu en ses capacités personnelles à mobiliser les ressources indispensables pour réussir. Toutefois, les échecs minent, voire réduisent son SEP (Capron, 2012, pp. 3, 4). C'est pourquoi, selon l'enquête de Hampton et Mason conduite en 2003,

les élèves ayant des troubles d'apprentissage et connaissant peu d'expériences de réussite ont un SEP faible.

- b. Les expériences vicariantes:** Elles consistent en un apprentissage fondé sur le modelage et la comparaison sociale. Il est bien évident que l'observation de la réussite ou de l'échec d'une personne, lors d'une situation conflictuelle, joue un rôle crucial sur le SEP de l'observateur. Ceci s'avère clairement surtout lorsque la personne observée partage des points communs avec l'observateur, ce qui favorise le processus d'identification. De plus, l'expérience vicariante semble de plus en plus efficace au cas où la tâche est présentée en tant qu'une opportunité pour développer les compétences ou les habiletés de l'individu et non en tant qu'un test diagnostique de celles-ci (Rondier, 2003, p.2; Dutat, 2013, p. 5).
- c. La persuasion verbale:** Il s'agit des critiques, des encouragements, des conseils, etc. adressés à l'individu par son entourage. En effet, les personnes sont sensibles vis-à-vis des commentaires reçus de leurs proches autour de leurs compétences. Ce qui veut dire qu'un individu peut, aisément, croire en lui-même lorsque ses parents, ses formateurs, ses pairs, etc. témoignent de la confiance en ses aptitudes à surmonter les difficultés affrontées. Il est fondamental de souligner que la persuasion verbale d'efficacité doit être formulée au cours de la rétroaction évaluative. Cette dernière contribue non seulement à informer l'individu sur l'état de ses performances actuelles, mais aussi à l'encourager pour des performances ultérieures (Capron, 2012, p. 6, Jouck, 2017, p. 21).
- d. Les états physiologiques et émotionnels:** Ceux-ci sont intimement liés au SEP. En fait, le lien qu'établit une personne entre une situation d'apprentissage et un état émotionnel aversif sous forme d'anxiété, de stress et de la fatigue peut la conduire à douter de ses propres compétences, ce qui mène, par la suite, à l'échec. En revanche, les individus, qui ne sont pas gênés par un état aversif au cours d'une situation d'apprentissage, seront plus aptes à croire au succès (Guy et Huber, 2014, p. 15).

5. Pourquoi est-il important de développer le SEP?

En effet, maintes études, à l'instar des études de Bouffard, Boileau et Vezeau (2001), de Masson et Fenouillet (2013) et du OCDE (2014)

ont mis en relief la forte corrélation entre le SEP de l'individu et sa réussite au niveau scolaire ou au niveau professionnel. A titre d'illustration, le SEP exerce un rôle décisif sur le fonctionnement affectif et cognitif de l'élève. Le SEP a un impact considérable sur sa motivation, son engagement dans une tâche, son effort déployé, sa persévérance ainsi que ses réactions émotionnelles. De plus, le SEP régule la manière avec laquelle l'élève organise et utilise ses aptitudes en fonction de la situation. Ainsi, nous pouvons constater que plus que la personne (quelque soit ses compétences) se croit capable à parvenir aux résultats souhaités, plus elle persévère pour surmonter les difficultés affrontées et pour contrôler le stress et la dépression dus aux contraintes environnementales, et vice versa. Le SEP se révèle donc comme un levier ou un frein pour l'apprentissage ou l'exécution d'une tâche (Hardy, 2014, p. 8; Peracaula, 2015, p. 3; Bandura, 2019, p. 22).

6. Vers un développement du SEP

Etant donné l'effet significatif du SEP sur la performance des élèves, il semble primordial de mettre en œuvre des interventions pédagogiques destinées à l'accroître. Ces interventions, qui visent à développer, chez l'élève, une confiance durable dans sa capacité à agir sur son apprentissage, peuvent être réalisées via divers éléments.

En premier lieu, il s'avère indispensable de clarifier, auprès des élèves, l'objectif final à réaliser, aussi bien que les sous-objectifs inhérents. Ces derniers leur permettent de progresser vers la réalisation de l'objectif désiré (Bandura, 2007, p. 329). A cet égard, il faut bien souligner que la décomposition de l'objectif final doit être accompagnée d'une structuration des activités d'apprentissage. Il s'agit donc de passer du simple vers le complexe pour garantir une acquisition graduelle de compétences. En fait, un nombre grandissant d'études a démontré l'efficacité de la structuration des tâches et des activités pour développer le SEP et assurer l'engagement des élèves, même ceux ayant un niveau faible de compétence (Wigfield et Eccles, Fredricks, Simpkins, Roeser et Schiefele, 2015, p. 685).

En deuxième lieu, il paraît essentiel d'avoir recours aux évaluations formatives afin de procurer une validation progressive des compétences acquises par les élèves. De même, il semble important de mettre en œuvre des évaluations critériées et de développer la capacité des élèves à s'auto-évaluer (Garcia, 2010, pp. 28- 30).

De surcroît, en vue d'aider les élèves à poursuivre leur apprentissage loin de la spirale de l'incompréhension et de la frustration, ils doivent subir une rétroaction. Celle-ci consiste non seulement à leur donner une note ou une appréciation générale de leurs performances, mais aussi à leur présenter des commentaires soulignant leurs points forts et leurs points faibles tout en leur proposant quelques pistes afin d'améliorer leurs performances (Cornier, 2019). Au cours de la rétroaction, l'enseignant doit sensibiliser les élèves à se focaliser sur l'effort et les progrès accomplis et sur la manière de favoriser leur maîtrise loin de la rivalité et des comparaisons interpersonnelles. Il est pertinent également d'élucider, auprès d'eux, que la compétence n'est qu'une aptitude qui se construit avec le travail, la persévérance, ainsi que la régulation efficace des ressources et des contraintes (Guy et Huber, 2014, p. 18).

De ce qui précède, force est de constater que le développement du SEP ne peut avoir lieu dans le cadre des méthodes d'enseignement/apprentissage traditionnelles basées sur la transmission des connaissances et sur le par cœur. Il est donc indispensable de le développer au travers de l'écriture collaborative, un dispositif innovant, où l'élève s'engage activement dans le processus de son apprentissage et collabore avec ses pairs afin de co-construire son savoir.

(3). L'écriture collaborative

1. Définition

L'écriture collaborative, clé de voûte dans cette étude, est perçue par la chercheuse comme une forme d'écriture collective et collaborative où les élèves travaillent conjointement en petits groupes et déploient un effort intellectuel pour parvenir à un objectif commun, à savoir la rédaction d'un texte argumentatif.

Il est approprié de souligner que l'écriture collaborative est basée sur la confrontation d'idées et de points de vue divergents des élèves. En vue de présenter son opinion, chaque élève est censé appuyer sur ses connaissances antérieures pour expliciter ses présupposés, argumenter tout en formulant des exemples illustratifs (Baudrit, 2007, pp. 9, 10; Zhang, 2019, p. 19). Ainsi, il s'avère clairement que l'argumentation est inhérente dans le processus de l'écriture collaborative. C'est à travers l'argumentation et ses diverses stratégies que l'élève peut convaincre ou persuader ses pairs de son propre point de vue.

2. Fondement théorique

Evidemment, l'écriture collaborative, issue du concept de l'apprentissage collaboratif, a vu le jour dans le cadre d'une perspective socioconstructiviste. Celle-ci part du postulat que l'apprentissage est une construction active de connaissances qui résulte d'une interaction entre les individus dans le milieu social. En d'autres termes, les connaissances ne sont plus transmissibles de l'enseignant, en tant que détenteur du savoir, vers les élèves, considérés comme des récepteurs passifs. Les connaissances sont, en revanche, négociées et construites au cours des interactions sociales non seulement avec les pairs, mais aussi avec l'enseignant. Ainsi, le processus d'apprentissage s'avère comme un parcours impliquant une participation active et continue de la part de l'élève. Lors de ce parcours et suite à une confrontation de ses connaissances préalables avec celles d'autrui, l'élève sera apte à construire ou à reconstruire ses propres concepts et ses représentations (Lundgren-Cayrol, 2001, p.10; Paquette, 2002, p.33; Lafortune, Bélanger, Lachapelle et Millot, 2006, p.28; Maxiotra, 2007, p.48; Torris, 2010, pp. 39- 40; Storch, 2011, p. 277).

A cet égard, Vygotsky, l'un des précurseurs du socioconstructivisme, estime que les interactions sociales sont indispensables pour le développement maximal de l'activité métacognitive de l'élève. Il décrit ce processus de développement à travers ce qu'il appelle la zone proximale du développement (ZPD)¹. Celle-ci renvoie à l'écart entre le niveau réel du développement des habiletés d'un élève et celui qu'il pourrait atteindre avec l'aide des personnes de son entourage (les parents, les enseignants et les pairs). Vygotsky postule que l'élève sera capable, ultérieurement de faire, seul, ce qu'il a déjà fait en collaboration avec les autres et qu'il trouvait difficile au départ. A ce stade, l'élève devient plus autonome et plus responsable du processus de son apprentissage (Robson, 2006, p.132; Lebrun, 2007, p.111; Little, Hodel, Kohonen, Meijer et Perclová, 2007, pp.27, 28; Storch, 2011, p.332; Wigglesworth et Storch, 2012, p.365; Watanabe, 2014, pp.7-9).

De ce qui précède, il est incontestable que l'écriture collaborative est intimement liée à la notion de ZPD. C'est pendant le processus de l'écriture collaborative, impliquant l'échange de connaissances et d'expériences avec les pairs et avec l'enseignant, que les élèves mettent

¹ L'assistance voulue par Vygotsky, est connue, dans de nombreux travaux pédagogiques, sous le nom d'"étayage" donné par Bruner.

en jeu des opérations cognitives et linguistiques nécessaires à la compréhension et à la production. Ce qui leur permet, au sein des groupes, d'acquérir plus de compétences scripturales et par conséquent, chaque élève pourra seul, à l'avenir, rédiger un texte bien élaboré.

3. Les procédés de l'écriture collaborative

Certains pédagogues estiment de nombreux procédés d'écriture collaborative organisés selon le degré de collaboration exigé. Voici une présentation brève de chacun de ces procédés (Baudrit, 2007, pp.55, 56):

- a. La co-écriture:** Selon ce procédé, les membres de chaque groupe travaillent ensemble afin d'élaborer un seul texte. Ils choisissent le thème d'écriture, s'organisent et rectifient leur texte lors du déroulement de l'activité. Ils partagent donc la responsabilité pour chacune des tâches du texte qu'ils rédigent.
- b. La co-publication:** Chaque élève produit, d'une manière individuelle, son texte. Puis, ils se rassemblent en groupe et ils interagissent pour réaliser un texte commun.
- c. La co-édition:** Ce processus consiste en une collaboration entre les élèves au cours de la correction des textes. Chaque élève produit seul son texte, puis l'ensemble des textes sont échangés et corrigés par les pairs.
- d. L'aide durant la rédaction:** Avec ce procédé, les élèves peuvent demander ou non l'aide à leurs pairs. Or, il faut bien souligner que cette demande d'aide peut être unilatérale sans qu'il n'y ait forcément une réciprocité.

En fonction de ce survol des procédés de l'écriture collaborative, il est indéniable que la co-écriture constitue le procédé qui réclame le plus de collaboration et qui garantit une interaction constante entre les pairs. C'est pourquoi, la chercheuse opte pour ce procédé lors de la partie expérimentale de son étude.

4. Les phases de l'écriture collaborative

Certains pédagogues assurent qu'à l'instar du processus d'écriture, l'écriture collaborative renferme trois phases principales, à savoir la planification, la rédaction ainsi que la révision et la correction (Weber, 2015, p.13):

- a. La planification collaborative:** Au cours de cette phase, les élèves interagissent afin d'élaborer et de partager les idées, les connaissances et les expériences.

- b. La rédaction collaborative:** Lors de cette phase, les élèves doivent se concerter afin de mettre en phrases les idées et les connaissances échangées pendant la phase précédente. Ils collaborent, donc, afin d'aboutir à un texte commun signifiant pour tout lecteur.
- c. La révision et la correction collaboratives:** La révision suppose la relecture du texte afin de l'améliorer. Dans la plupart du temps, cette révision est succédée d'une correction qui porte sur l'orthographe, la ponctuation, la grammaire, etc. Dans cette phase, les élèves sont invités à discuter de la correction faite pour telle ou telle phrase.

5. Atouts de l'écriture collaborative

En effet, un nombre grandissant d'études, telles que les études de Shull (2001), Torris (2010), Albeshar (2012), Ortoleva, Schneider et Bétrancourt (2013), Beseler et Qi (2014), Abuhabil et Aswese (2018), ont souligné l'importance majeure de la mise en œuvre de l'écriture collaborative en classe de langue.

Evidemment, l'écriture collaborative offre aux élèves une bonne opportunité pour mieux maîtriser la langue à apprendre. Les échanges verbaux qui se déroulent entre eux et avec l'enseignant ont un effet considérable sur le développement du bagage langagier dont jouissent les élèves comme l'a montré clairement les études de Kim (2008) et de Chuang (2018). De même, grâce aux échanges, qui reflètent par excellence, les pratiques réflexives des élèves durant le processus d'écriture collaborative, ceux-ci font un choix méticuleux des mots utilisés. Ils se préoccupent, aussi, de l'orthographe des mots, du bon usage des règles grammaticales et des différents signes de ponctuation. Ce qui contribue à développer leur performance à l'écrit. (Beseler et Qi, 2014, p.15; Herder, Berenst, Glopperb et Koole, 2018, p.170).

De surcroît, les activités mises en œuvre lors de l'écriture collaborative procurent aux élèves une posture réflexive vis-à-vis de la langue qu'ils apprennent. Ce qui développe chez eux un esprit critique à l'égard, non seulement du processus d'écriture de leurs pairs, mais aussi de leurs propres manières d'écrire (Baudrit, 2007, p.63; Hamlaoui, 2009, p.158; Torris, 2010, pp.39, 40). Ce qui contribue, d'après Brodeur (2005, p. 107), Torris (2010, p.71) et Ortoleva, Schneider et Bétrancourt (2013), à développer leurs capacités métacognitives concernant l'organisation, la manipulation, l'intégration des connaissances, etc.

Aussi, l'écriture collaborative garantit l'engagement et la participation de tous les élèves y compris les plus timides et ceux ayant des difficultés scolaires, lors des discussions qui se déroulent au sein du groupe ou avec les différents groupes. En effet, l'écriture collaborative attribue aux élèves l'occasion de s'exprimer et de formuler des jugements sans rien craindre dans un réel espace d'autonomie où ils se sentent responsables de leurs propres apprentissages.

D'ailleurs, il est indéniable que l'écriture collaborative joue un rôle prépondérant à développer, chez les élèves, une confiance en leurs capacités linguistiques tout en stimulant leur motivation, ce qui influence positivement sur leurs compétences scripturales. Simard (2004, p.15) ajoute que l'écriture collaborative développe l'estime de soi chez l'élève. Elle assure également une réconciliation entre le processus d'écriture et l'élève surtout si celui-ci éprouve une perception négative de soi-même en tant qu'élève ou de la tâche de rédaction. Ce qui augmente la productivité des élèves ainsi que leur performance scolaire.

En outre, l'écriture collaborative s'avère efficace dans l'acquisition des élèves de quelques compétences sociales et civiques telles que le respect des règles, la communication, le travail en équipe et la négociation. On ne peut pas nier, d'emblée, le rôle de l'écriture collaborative à alléger les tâches qu'assume l'enseignant au niveau de l'accompagnement. A titre d'illustration, durant l'écriture collaborative, un membre du groupe peut aider et soutenir ces pairs, ce qui permet à l'enseignant de consacrer plus de temps pour répondre aux questions des autres élèves ou les inciter à développer leurs idées ou à argumenter (Weber, 2015, pp. 11, 15).

II. Méthodologie de l'étude

Dans la présente étude, la chercheuse a opté pour la méthode quasi-expérimentale impliquant un groupe expérimental et un groupe témoin. Il est vraisemblable que le recours à la méthode quasi-expérimentale, suivie d'une interprétation quantitative (statistique) et qualitative des résultats auxquels la chercheuse est parvenue, nous a permis d'examiner l'impact qu'exerce l'écriture collaborative (variable indépendante) sur le développement de quelques compétences argumentatives et du SEP (deux variables dépendantes) chez les élèves de deuxième préparatoire dans une école francophone. Cette partie de l'étude comprend les sous - parties suivantes:

(1). L'échantillon: Il est constitué de deux groupes: expérimental et témoin parmi les élèves de la deuxième année préparatoire dans une école francophone à Alexandrie. Chaque groupe se compose de trente élèves. Les soixante élèves, qui représentent l'échantillon de l'étude, ont passé le pré-post-test et le pré-post-questionnaire et ont assisté à tous les cours travaillés soit avec la méthode traditionnelle (le groupe témoin), soit avec l'écriture collaborative (le groupe expérimental).

(2). Elaboration du programme de l'étude: Afin de développer quelques compétences argumentatives et le SEP chez les élèves de deuxième préparatoire, la chercheuse a élaboré un programme fondé sur l'usage de l'écriture collaborative. Ce programme se compose d'un livre, adressé aux élèves représentant le groupe expérimental, et d'un guide d'enseignant.

1. Le livre de l'élève (Cf. Annexe 4): Ce livre débute par une introduction qui offre, aux élèves, une idée brève sur l'écriture collaborative et son rôle pour développer leurs compétences argumentatives et leurs SEP. Dans ce livre, la chercheuse a déterminé les objectifs généraux des séances, ainsi que les objectifs à réaliser à la fin de chaque séance.

2. Le guide d'enseignant (Cf. Annexe 5): Au début de ce guide, la chercheuse tenait à familiariser l'enseignant, chargé de travailler auprès du groupe expérimental, avec la notion d'écriture collaborative. Elle lui a clarifié la notion en question, ses atouts, ainsi que le changement des rôles de l'enseignant et de l'élève qu'elle implique. De plus, dans ce guide la chercheuse a élucidé, pour l'enseignant, l'objectif de chaque séance, la durée, les techniques d'enseignement aussi bien que le déroulement du cours en travaillant le texte argumentatif et en développant le SEP dans le cadre de l'écriture collaborative.

(3). Outils de l'étude: La présente étude est fondée sur l'usage d'un **test**, d'une **grille d'évaluation** et d'un **questionnaire** élaborés par la chercheuse.

1. Elaboration du test

a. Objectif du test: Il vise, dans un premier temps, à déterminer le niveau de compétences argumentatives dont jouit l'échantillon de l'étude (les élèves du groupe expérimental et ceux du groupe témoin) avant de travailler le texte argumentatif soit avec l'écriture collaborative, soit avec la méthode traditionnelle. Dans

un deuxième temps, ce test sert, à la fin de l'expérimentation, à investiguer l'effet de l'écriture collaborative et de la manière traditionnelle de travailler le texte argumentatif sur le développement de certaines compétences argumentatives, respectivement, chez le groupe expérimental et le groupe témoin.

- b. Description du test:** Ce test prend la forme d'une question ouverte à laquelle les élèves doivent répondre. Ils doivent rédiger un texte argumentatif autour du thème proposé par la question (Cf. Annexe 1). La note totale à cette question est soixante points: seize points sont réservés à la structure générale du texte, douze points pour l'introduction, vingt-huit points pour le développement ou le corps du texte argumentatif et quatre points pour la conclusion¹.
- c. Passation du test:** Le 17 octobre 2019, la chercheuse a administré le test en question sur 32 élèves de la deuxième année préparatoire dans une école francophone. La passation du test sur ce groupe d'élèves, qui ne représente pas l'échantillon de l'étude, s'est déroulée dans le cadre d'une étude pilote qui nous a aidée à nous assurer de la clarté de la consigne, déterminer la durée nécessaire pour répondre au pré-post-test, mesurer sa fidélité et estimer sa validité. En effet, au cours de cette étude pilote, les élèves ont déclaré que la consigne du test était claire et par conséquent, la chercheuse n'y a fait aucun remaniement. Quant à la **durée** propice pour répondre au test, elle a été calculée en divisant par deux le résultat de l'addition de la durée qu'a passée l'élève le plus rapide aussi bien que celui qui est le plus lent à rédiger un texte argumentatif autour du thème évoqué. Le tableau ci-dessous illustre le calcul de la durée du pré-post-test.

Tableau (1)

Le calcul de la durée nécessaire pour répondre au test

<i>Le temps écoulé</i>	<i>La durée en minutes</i>
Le temps écoulé par l'élève le plus rapide	40
Le temps écoulé par l'élève le plus lent	60
La durée adéquate pour répondre au test	50

Quant à la **fidélité** du test, la chercheuse a eu recours au coefficient alpha de Cronbach afin d'évaluer la consistance

¹ Ce point sera traité plus ou moins en détail dans la partie concernant la grille d'évaluation.

interne du test. En effet, ce coefficient semble adéquat au test en question où il s'agit de maintes possibilités de choix lors de l'établissement des notes. En appliquant ce coefficient, on a trouvé que la fidélité est 0.78. Ce résultat met en relief que le test jouit d'un degré acceptable de fidélité.

Or, la **validité** du test est garantie à travers la concordance entre l'objectif du test et la question proposée. De surcroît, la chercheuse a calculé la validité du test en fonction de sa fidélité comme suit:

$$\text{La validité} = \sqrt{\text{la fidélité}}$$

La validité =

$$\sqrt{0.78}$$

La validité = 0.88

A la lueur de ce résultat, on constate que le test est valide. Ainsi, rien n'a été modifié dans le test appliqué plus tard sur l'échantillon de l'étude.

2. Elaboration de la grille d'évaluation des compétences argumentatives:

- a. Objectif de la grille:** Suite à la consultation des études et des recherches accomplies autour de la rédaction d'un texte argumentatif, la chercheuse a préparé une grille qui reflète les compétences scripturales argumentatives à développer chez l'échantillon de l'étude. La chercheuse s'est servie de cette grille afin d'évaluer les textes argumentatifs rédigés par les élèves.
- b. Description de la grille:** Cette grille prend la forme d'une échelle descriptive analytique qui présente une description plus ou moins détaillée et typique de ce qui est attendu de l'élève lors de la rédaction d'un discours argumentatif. Elle se compose de quinze items qui mettent en évidence les compétences indispensables à la production écrite d'un discours argumentatif (Cf. Annexe 2). Il faut bien noter que la chercheuse a élaboré les items de cette grille en prenant en considération l'âge des élèves aussi bien que leur niveau langagier.

Les items de cette grille portent sur quatre éléments principaux, à savoir la structure générale du texte, l'introduction, le développement et la conclusion. Pour la **structure générale du texte**, il s'agit de quatre items concernant la division du texte

en trois parties, le traitement de chaque idée en un paragraphe, l'usage du présent de l'indicatif et du pronom personnel "je". Quant à l'**introduction**, elle comprend trois items autour de la rédaction d'une introduction intrinsèquement liée au sujet proposée, l'énonciation brève mais claire et nette du sujet aussi bien que le ou les objectif(s) de la rédaction du texte. Pour le **développement**, il englobe sept items concernant la présentation de l'avis qu'adopte l'élève tout en s'appuyant sur des arguments et des exemples. Ces items concernent, également, la présentation de contre-arguments et l'emploi des connecteurs logiques. Quant à la **conclusion**, elle renferme un seul item qui s'intéresse à synthétiser tout ce qui a été dit tout en mettant l'accent sur l'avis de l'élève. D'ailleurs, il faut bien noter que cette grille est accompagnée d'une gradation de 1 à 4 (non satisfaisant, moyennant satisfaisant, satisfaisant et très satisfaisant). 4 renvoie à une compétence argumentative élevée, alors que 1 désigne une faible compétence argumentative.

3. **Elaboration d'un questionnaire sur le SEP**

- a. **Objectif du questionnaire:** Il vise à aider les élèves à exprimer dans quelle mesure ils se sentent capables d'agir face à une situation ou une tâche concernant la production d'un texte argumentatif. Ce questionnaire est mis en œuvre deux fois. Dans un premier temps, ce questionnaire visait à mettre en évidence le niveau du SEP chez l'échantillon de l'étude (les élèves du groupe expérimental et ceux du groupe témoin) avant l'expérimentation. Dans un deuxième temps, il a permis, après l'expérimentation, d'examiner l'impact de l'écriture collaborative et de la manière traditionnelle de travailler le texte argumentatif sur le développement du SEP, respectivement, chez le groupe expérimental et le groupe témoin.
- b. **Description du questionnaire:** Inspirée des études et des recherches préalables menées autour du SEP, la chercheuse a élaboré ce questionnaire. Vu que ce questionnaire est adressé à de jeunes élèves de deuxième année préparatoire, il a été simplifié et le nombre de ces énoncés a été réduit à une quinzaine d'énoncés qui mesurent le SEP des élèves lors de la rédaction d'un texte argumentatif (Cf. Annexe 3). Il est

primordial de signaler que les items du questionnaire portent sur deux axes principaux, en l'occurrence la gestion du stress (dans les énoncés: 1, 3, 8, 14 et 15) et la croyance d'efficacité (dans les énoncés 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12 et 13). Les élèves répondent à ce questionnaire selon une échelle, de type Likert, graduée de 1 à 4 (pas du tout vrai, un peu vrai, moyennement vrai, totalement vrai). **4** renvoie à un SEP fortement développé, alors que **1** représente un SEP faible. La note totale du questionnaire est soixante points.

- c. Passation du questionnaire:** Dans le cadre d'une étude pilote, la chercheuse a administré, le 17 octobre 2019, ce questionnaire sur 32 élèves de la deuxième année préparatoire dans une école francophone. Via cette étude pilote, nous avons réussi à vérifier la clarté des items du questionnaire auprès des élèves, mesurer sa fidélité et en estimer la validité.

Quant à la **clarté** des items du questionnaire, on dénote qu'ils étaient clairs auprès des élèves et par conséquent, la chercheuse n'y a fait aucune modification. En ce qui concerne la **durée** propice pour répondre au questionnaire, elle a été calculée en suivant les mêmes étapes du calcul de la durée du pré-post-test. La durée propice pour répondre à ce questionnaire était 20 minutes.

D'ailleurs, pour mesurer la **fidélité** du questionnaire, la chercheuse a calculé le coefficient alpha de Cronbach qui convient parfaitement avec le questionnaire fondé sur une échelle de type Likert. La fidélité est 0.75, ce qui met en relief que le questionnaire jouit d'un degré acceptable de fidélité.

Quant à la **validité** du questionnaire, elle a été assurée à travers la concordance entre les objectifs du questionnaire et les items dont il se compose. La chercheuse a calculé, aussi, la validité du questionnaire en fonction de la racine carrée de sa fidélité. La validité était de 0.87, ce qui prouve que le questionnaire est valide et aucun item ne doit être modifié lors de l'application, plus tard, sur l'échantillon de l'étude.

(4). Déroulement

1. Application des outils de l'étude

Le 24 octobre 2019, deux groupes d'élèves de deuxième année préparatoire, dont chacun se compose de 30 élèves, ont été

interrogés, en premier lieu, sur quelques compétences argumentatives par le biais d'un pré-test. En deuxième lieu, le même jour, ces deux groupes ont été testés sur leur SEP via un pré-questionnaire. Il est important de noter que le choix de la classe qui représente le groupe expérimental et celle qui désigne le groupe témoin a été fait d'une manière aléatoire.

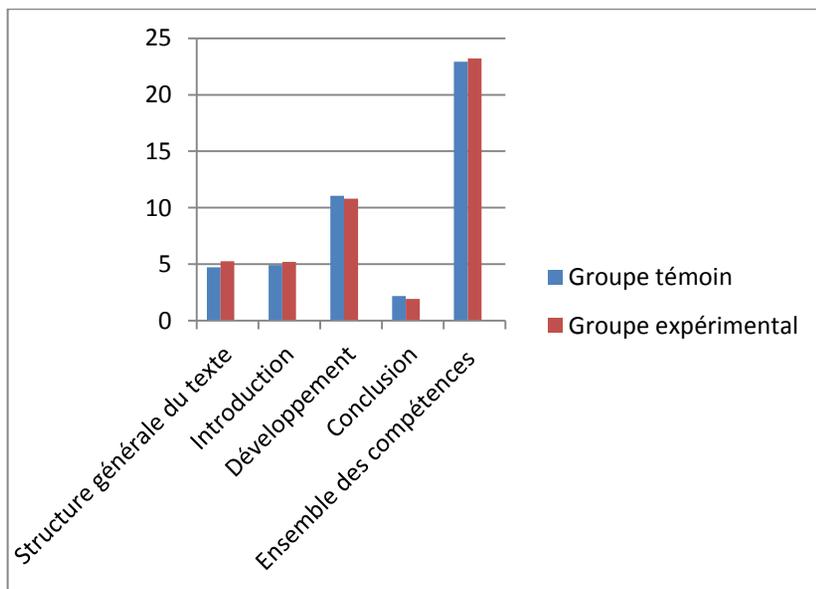
2. Présentation des résultats du pré-test et du pré-questionnaire

a. Les résultats¹ du pré-test

La correction du pré-test, à l'instar du post-test, a été accomplie en fonction de la grille d'évaluation préparée par la chercheuse. La correction, était centrée uniquement sur les compétences nécessaires à la rédaction d'un texte argumentatif, sans s'intéresser, à titre d'exemple, aux fautes d'orthographe ou aux fautes de genre commises par les élèves.

Afin de déterminer le niveau des élèves en compétences argumentatives selon la première question de la présente étude, la chercheuse a calculé la moyenne arithmétique, l'écart-type, le test de "F" et celui de "T" pour deux échantillons indépendants pour chaque compétence argumentative prédéterminée et pour l'ensemble de ces compétences. La figure et le tableau suivants mettent l'accent sur les résultats du pré-test pour les deux groupes de l'étude.

¹ Tous les résultats de la présente étude ont été calculés par le biais du SPSS 25.



Figure(1) Les moyennes des notes des deux groupes de l'étude au cours du pré-test portant sur quelques compétences argumentatives

Tableau (2)

Résultats des deux groupes de l'étude sur le pré-test

Des compétences argumentatives au niveau de	Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupes expérimental et témoin			
	M.A. ¹	E.-T ²	M. A.	E.-T.	"F" test	Signifi-cation	"T" test	Signifi-cation
La structure générale du texte	5.27	1.413	4.73	1.461	0.535	0.468	1.438	0.156
L'introduction	5.20	1.495	4.93	1.837	3.884	0.054	0.617	0.540
Le développement	10.80	3.643	11.07	3.850	0.713	0.402	-0.276	0.784
La conclusion	1.93	0.691	2.20	0.761	0.244	0.623	-1.420	0.161
Ensemble des compétences argumentatives	23.20	5.863	22.93	6.097	0.673	0.415	0.173	0.864

A la lueur de la figure et du tableau ci-dessus, on dénote la faiblesse des deux groupes en ce qui concerne les compétences argumentatives prédéterminées. Ceci semble évident via la moyenne arithmétique des deux groupes, pour chacune des compétences argumentatives ainsi que le total de ces compétences. Aussi, la valeur du niveau de signification de "F"

¹ La chercheuse a utilisé l'abréviation M.A. dans les tableaux de l'étude pour évoquer la moyenne arithmétique.

² La chercheuse s'est servie de l'abréviation E.-T. dans les tableaux de l'étude pour citer l'écart-type.

est supérieure à 0.05 pour les différentes compétences argumentatives et pour l'ensemble de ces compétences chez les deux groupes de l'étude. Il s'agit donc d'une homogénéité entre les variances des deux groupes, considérée comme l'une des conditions indispensables à l'usage du test de T. Quant à la valeur du niveau de signification du test de "T", on remarque qu'elle est supérieure à 0.05. Nous pouvons donc constater que la différence entre les moyennes des notes du groupe expérimental et du groupe témoin n'est pas statistiquement significative en ce qui concerne les différentes compétences argumentatives aussi bien que le total de ces compétences.

b. Résultats du pré-questionnaire

En vue de préciser le niveau des élèves en ce qui concerne le SEP selon la deuxième question de la présente étude, la chercheuse a créée, en premier lieu, des partitions pour leurs notes sur le questionnaire. Selon ces partitions, les notes de: 1 à 15 signale un SEP très faible, de 16 à 30 un SEP faible, de 31 à 45 un SEP moyen et de 46 à 60 un SEP fort. Le tableau suivant met en évidence les résultats des élèves sur le questionnaire:

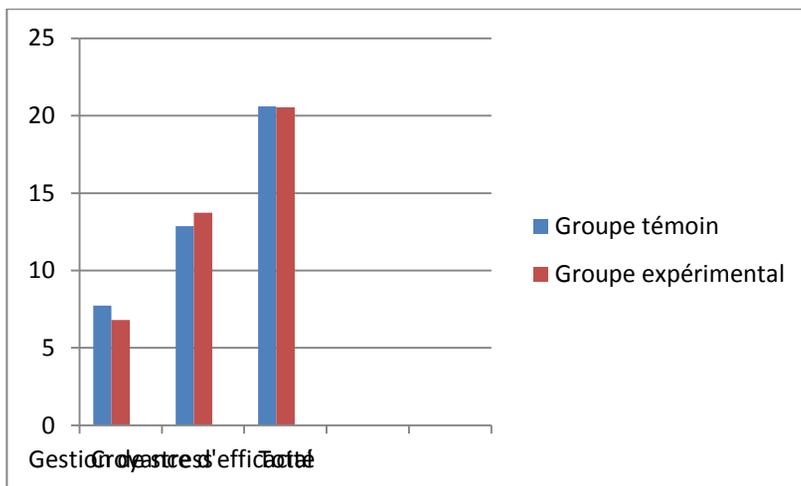
Tableau (3)

Résultats indiquant le niveau du SEP chez les deux groupes de l'étude sur le pré-questionnaire

Groupes	Niveau en SEP	Nombre d'élèves	Pourcentage
Groupe expérimental	Très faible	8 élèves	26.67%
	Faible	22 élèves	73.33%
	Moyen	-	-
	Fort	-	-
Groupe témoin	Très faible	8 élèves	26.67%
	Faible	22	73.33%
	Moyen	-	-
	Fort	-	-

A la lueur de ce tableau, on constate que la majorité des élèves des deux groupes de l'étude ont un SEP faible en ce qui concerne la rédaction d'un texte argumentatif.

En second lieu, la chercheuse a calculé la moyenne arithmétique, l'écart-type, le test de "F" et celui de "T" pour deux échantillons indépendants. La figure et le tableau suivants mettent en relief les résultats du pré-questionnaire pour les deux groupes de l'étude.



Figure(2) Les moyennes des notes des deux groupes de l'étude au cours du pré-questionnaire

Tableau (4)
Résultats des deux groupes de l'étude lors du pré-questionnaire

SEP au niveau de la	Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupes expérimental et témoin			
					"F" test	Signification	"T" test	Signification
	M. A.	E.-T.	M. A.	E.-T.				
Gestion de stress	6.80	2.007	7.73	2.116	0.187	0.667	-1.753	0.085
Croyance d'efficacité	13.73	4.127	12.87	3.540	1.499	0.226	0.873	0.386
Total	20.53	4.995	20.60	5.090	0.152	0.698	-0.051	0.959

A partir de la figure et du tableau ci-dessus, on remarque la faiblesse des deux groupes en ce qui concerne le SEP. Cette faiblesse paraît clairement au travers de la moyenne arithmétique des deux groupes sur le SEP. De plus, on dénote que la valeur du niveau de signification de "F" est supérieure à 0.05, ce qui indique une homogénéité entre les variances des deux groupes. Quant à la valeur du niveau de signification du test de "T", on dénote qu'elle est supérieure à 0.05. Ainsi, la différence entre les moyennes des notes du groupe expérimental et du groupe témoin n'est pas statistiquement significative en ce qui concerne le SEP.

3. Déroulement des séances basées sur l'écriture collaborative

Du 31 octobre 2019 jusqu'au 5 décembre 2019, une série de sujets argumentatifs a été travaillée, dans le cadre de l'écriture collaborative, avec le groupe expérimental. Il s'agit de mettre en

pratique une séance d'une heure et demie, de façon hebdomadaire, tout au long de six semaines.

La chercheuse a clarifié auprès de l'enseignant, qui travaillait avec le groupe expérimental, le concept d'écriture collaborative: sa définition, son importance et son déroulement tout en lui présentant le guide qui détermine, d'une manière plus ou moins détaillée, les objectifs de chaque séance aussi bien que les démarches à suivre lors de la mise en œuvre de l'écriture collaborative (Cf. Annexe 5). De même, la chercheuse a attiré l'attention de l'enseignant sur l'importance de l'encouragement et de l'appréciation de tout effort déployé par les élèves. Elle a souligné également la nécessité de donner, aux élèves, une rétroaction suite à leurs rédactions tout en précisant leurs points forts et leurs points faibles. Tout ceci doit se dérouler dans une ambiance calme et amusante loin du stress, de l'anxiété et de la frustration afin de garantir l'engagement de tous les élèves lors de l'écriture collaborative et de la présentation du texte vis-à-vis de leurs collègues.

D'ailleurs, la chercheuse s'était mise d'accord avec le même enseignant en vue de travailler les mêmes sujets argumentatifs, d'une manière traditionnelle, avec les élèves de la classe considérée comme groupe témoin. Dans cette classe, le rôle de l'enseignant était réduit à corriger les textes argumentatifs rédigés, d'une manière individuelle, par les élèves. L'enseignant, comme d'habitude, attribuait une note aux rédactions des élèves sans donner des commentaires à propos de leurs performances.

Des remarques concernant le déroulement des différentes

séances

Vu que la chercheuse a assisté à toutes les séances mises en œuvre dans le cadre de l'écriture collaborative, elle a remarqué qu'au début des séances, les élèves avaient du mal à s'adapter à cette nouvelle manière fondée sur la collaboration pour rédiger un texte argumentatif. Au cours de l'écriture collaborative, les élèves étaient invités, pour la première fois, à verbaliser leurs idées et à présenter des raisons plausibles, pour convaincre leurs copains, du choix des mots et des idées qu'ils ont effectué. En fait, c'était une tâche difficile pour eux et elle a fait perdre, surtout au début, énormément de temps. Pour faire face aux difficultés rencontrées

par les élèves, l'enseignant a dû intervenir, à maintes reprises, en vue de les aider à réfléchir profondément au sujet abordé et à relancer la discussion au sein du groupe. Peu après, les élèves sont devenus de plus en plus habitués au dispositif d'écriture collaborative et l'intervention de l'enseignant n'a eu lieu qu'à la fin de la séance, comme c'était prévu.

De plus, la chercheuse a détecté que l'écriture collaborative constituait une bonne opportunité pour l'échange d'idées et d'expérience entre les pairs. Au sein du groupe, chaque élève tentait de partager ses idées et ses connaissances avec ses copains afin de réussir à rédiger un texte argumentatif bien jugé par l'enseignant et les autres groupes. Les élèves étaient donc en train d'apprendre avec les autres, par les autres et pour les autres. En effet, l'écriture collaborative a joué un rôle prépondérant à éveiller la réflexion des élèves et à les aider à profiter des connaissances apprises auparavant ou dans d'autres matières scolaires. A cet égard, au cours de la discussion autour du thème traité, l'un des élèves, a avoué, que pour formuler les arguments et les exemples nécessaires pour élucider son point de vue, il s'était rappelé, avec ses pairs, des idées suggérées dans l'une des leçons de lecture déjà apprises en langue arabe. Ce qui a illustré, aux yeux des élèves, l'idée de complémentarité entre les différentes matières scolaires.

Pendant l'écriture collaborative, la chercheuse a dénoté, aussi, que lors des discussions, au sein du groupe ou entre les différents groupes, tous les élèves y étaient engagés activement. Ils avaient le droit de s'exprimer et d'argumenter, sans rien craindre, ni au sein du groupe, ni au cours des discussions entre les différents groupes. Selon, l'enseignant de la classe, ce dispositif pédagogique a garanti la participation active de toute la classe et notamment ceux qui sont les plus timides.

En outre, la chercheuse a souligné la dominance d'un esprit compétitif entre les différents groupes de la classe représentant le groupe expérimental. Les membres de chaque groupe ont collaboré et interagi ensemble en vue d'atteindre un objectif commun, en l'occurrence la rédaction d'un texte argumentatif admis par les pairs et par l'enseignant. Il est vraisemblable que cet esprit compétitif a suscité, davantage, l'enthousiasme et la motivation des élèves et les a incités à améliorer, de plus en plus,

leurs performances rédactionnelles au niveau du texte argumentatif. D'ailleurs, à la lueur de la rétroaction, donnée par l'enseignant aux différents groupes, les élèves devenaient plus conscients des critères d'évaluation d'un texte argumentatif, ce qui a influencé positivement sur leur performance et par conséquent sur leur SEP.

Aussi, pendant les différentes séances de l'écriture collaborative, la chercheuse a remarqué un certain développement dans les compétences relationnelles et sociales qui règnent en classe. Les élèves étaient devenus de plus en plus aptes à écouter leurs pairs, à respecter leurs avis même si ceux-ci se contredisent avec les siens. Ils étaient devenus capables à mieux communiquer et collaborer avec leurs pairs dans une atmosphère sereine loin des disputes et de la rivalité qui dominaient en classe auparavant.

4. Application du post-test et du post-questionnaire sur le SEP

Le 12 décembre 2019 après six semaines de la mise en œuvre de l'écriture collaborative avec le groupe expérimental, le post-test et le post-questionnaire ont été administrés sur les deux groupes concernés. A travers l'administration du post-test et du post-questionnaire, la chercheuse visait à investiguer l'effet de l'écriture collaborative et de la méthode traditionnelle sur le développement non seulement des compétences argumentatives, mais aussi du SEP chez les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin.

(5). Présentation et interprétation des résultats de la post-application des outils de l'étude

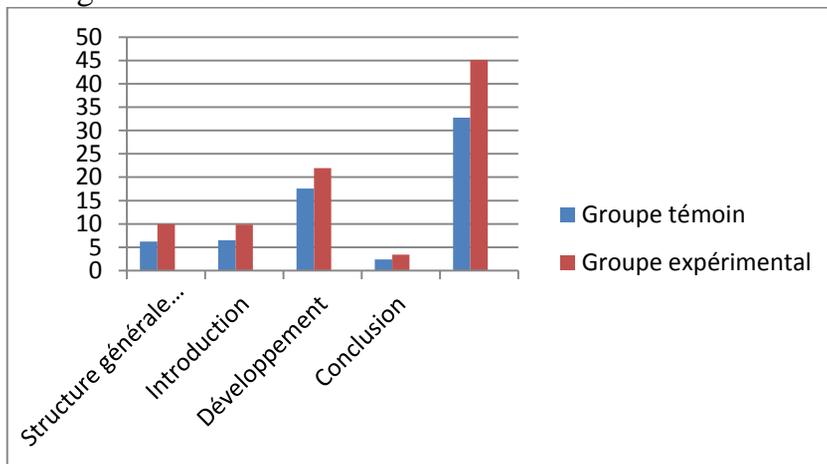
1. Résultats du post-test

Dans le but de répondre à la troisième question de l'étude, la chercheuse a testé les deux premières hypothèses de l'étude.

Première hypothèse

Il y a une différence statistiquement significative au seuil de 0.05 entre les moyennes des notes des deux groupes: expérimental et témoin au post-test portant sur quelques compétences argumentatives en faveur du groupe expérimental.

Pour tester cette hypothèse, la chercheuse a calculé la moyenne arithmétique, l'écart-type, les valeurs du test de "T" pour deux échantillons indépendants et la taille de l'effet (Eta Carré) "η²" pour les diverses compétences argumentatives et pour l'ensemble de ces compétences chez les deux groupes de l'étude. La figure et le tableau suivants mettent en relief ces résultats.



Figure(3) Les moyennes des notes des deux groupes de l'étude au cours du post-test portant sur quelques compétences argumentatives

Tableau (5)
Résultats des deux groupes de l'étude au cours du post-test

Des compétences argumentatives au niveau de	Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupes expérimental et témoin		
	M. A.	E.-T.	M. A.	E.-T.	Valeur de T	Niveau de signification	Valeur de η ²
La structure générale du texte	9.93	1.461	6.20	1.448	9.942	0.000	0.63
L'introduction	9.87	1.167	6.53	1.479	9.691	0.000	0.62
Le développement	21.93	2.392	17.60	3.125	6.032	0.000	0.38
La conclusion	3.40	0.498	2.40	0.498	7.773	0.000	0.51
Ensemble des compétences argumentatives	45.13	3.655	32.73	5.936	9.743	0.000	0.62

A partir de la figure et du tableau ci-dessus, on dénote la différence entre les moyennes des notes du groupe expérimental et du groupe témoin sur les différentes compétences argumentatives

que renferme le post-test. Cette différence est en faveur du groupe expérimental

De même, la valeur du niveau de signification de "T" est inférieure à 0.05, ce qui témoigne qu'il s'agit d'une différence statistique, à un degré de liberté 58 et au seuil de 0.05, entre les moyennes des notes des deux groupes au post-test portant sur les compétences argumentatives en faveur du groupe expérimental. Par conséquent, la première hypothèse est admise.

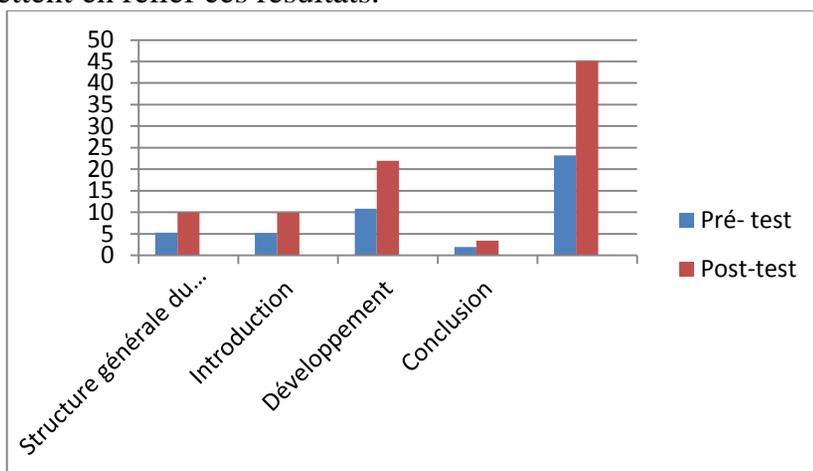
De surcroît, il paraît clairement que la taille de l'effet " η^2 " calculée pour l'ensemble des compétences argumentatives est grande, ce qui révèle le grand impact qu'a exercé l'écriture collaborative sur le développement de ces compétences. Néanmoins, il faut souligner que la taille de l'effet pour les compétences argumentatives au niveau du développement et de la conclusion est moins grande que celle de la structure générale du texte et de l'introduction. Pour les compétences argumentatives au niveau du développement, la chercheuse a remarqué qu'il était difficile pour un grand nombre d'élèves de formuler des contre-arguments, c'est pourquoi ils n'en avaient produit que quelques-uns. En effet, selon de nombreuses études, Golder et Favart (2003, pp. 189, 198) déclaraient que la capacité des élèves à formuler des contre-arguments ne peut paraître avant l'âge de treize à quatorze. Pour l'échantillon de l'étude, on remarque que l'âge des élèves est entre treize et quatorze ans. Ce qui veut dire que ces élèves sont au début de l'apprentissage de cette compétence. Elle pourra être améliorée avec leur développement cognitif au fil des années et avec la pratique. C'est pourquoi il s'avère indispensable de consacrer maintes séances afin de travailler cette compétence dans le cadre de l'écriture collaborative.

Quant aux compétences argumentatives au niveau de la conclusion, on a dénoté que certains élèves se contentaient d'écrire une phrase qui met l'accent sur leurs avis autour du sujet abordé sans synthétiser ce qu'ils ont déjà exprimé au cours du développement. D'où paraît l'importance de se concentrer davantage sur les éléments à prendre en considération lors de la conclusion tout en suivant le dispositif d'écriture collaborative avec les élèves.

Deuxième hypothèse

Il y a une différence statistiquement significative au seuil de 0.05 entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental au pré-test et au post-test portant sur quelques compétences argumentatives en faveur du post-test.

Afin de vérifier cette hypothèse, la chercheuse a calculé la moyenne arithmétique, l'écart-type et les valeurs de "T" et de " η^2 " pour les différentes compétences argumentatives aussi bien que l'ensemble de ces compétences chez le groupe expérimental au cours du pré-test et du post-test. La figure et le tableau ci-dessous mettent en relief ces résultats.



Figure(4) Les moyennes des notes du groupe expérimental au cours du pré-post-test portant sur quelques compétences argumentatives

Tableau (6)
Résultats du groupe expérimental au cours du pré-post-test

Des compétences argumentatives au niveau de	Test	M. A.	E.-T.	Valeur de T	Signification	Taille de l'effet " η^2 "
La structure générale du texte	Pré	5.27	1.413	-11.068	0.000	0.81
	Post	9.93	1.461			
L'introduction	Pré	5.20	1.495	-14.147	0.000	0.87
	Post	9.87	1.167			
Le développement	Pré	10.80	3.643	-18.607	0.000	0.92
	Post	21.93	2.392			
La conclusion	Pré	1.93	0.691	-9.805	0.000	0.77
	Post	3.40	0.498			
Ensemble des compétences argumentatives	Pré	23.20	5.863	-19.816	0.000	0.93
	Post	45.13	3.655			

En fonction de la figure et du tableau ci-dessus, on constate une grande différence entre les moyennes des notes du groupe expérimental au cours du pré-test et du post-test en faveur de ce dernier.

Pour la valeur du niveau de signification de "T", elle est inférieure à 0.05. Ce qui désigne une différence statistiquement significative, à un degré de liberté de 29 et au seuil de 0.05, entre les moyennes des notes du groupe expérimental au pré-post-test en faveur du post-test, ce qui confirme cette hypothèse. Aussi, les valeurs de la taille de l'effet " η^2 " clarifient le grand impact qu'a exercé l'écriture collaborative sur le développement de l'ensemble des compétences argumentatives chez les élèves du groupe expérimental.

2. Résultats du post-questionnaire

Afin de répondre à la quatrième question de l'étude, la chercheuse a testé les deux dernières hypothèses de l'étude.

Troisième hypothèse

Il y a une différence statistiquement significative au seuil de 0.05 entre les moyennes des notes des deux groupes: expérimental et témoin au post-questionnaire portant sur le SEP en faveur du groupe expérimental.

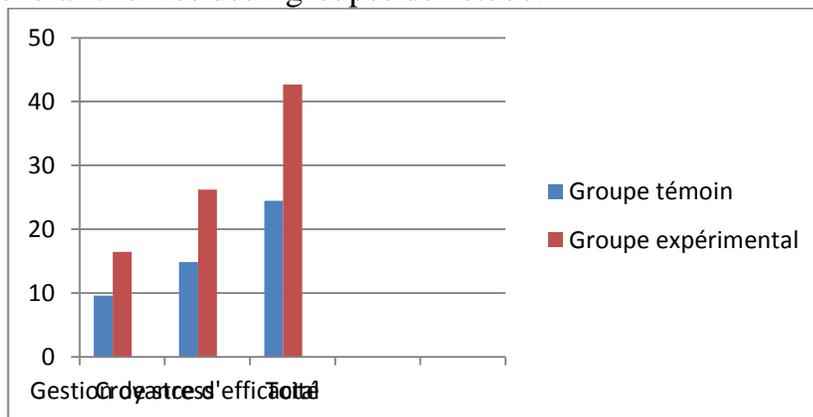
En vue de tester cette hypothèse, la chercheuse a, dans un premier temps, déterminé le niveau des élèves en SEP en fonction des notes obtenues sur le post-questionnaire. Le tableau suivant illustre ces résultats.

*Tableau (7)
Le niveau du SEP chez les deux groupes de l'étude
lors du post-questionnaire*

Groupes	Niveau en SEP	Nombre d'élèves	Pourcentage
Groupe expérimental	Très faible	-	-
	Faible	-	-
	Moyen	26	86.67%
	Fort	4	13.33%
Groupe témoin	Très faible	-	-
	Faible	22	73.33%
	Moyen	8	26.67%
	Fort	-	-

A la lueur de ce tableau, on dénote que l'écriture collaborative a exercé un effet positif sur le niveau du SEP chez les élèves du groupe expérimental. Les niveaux du SEP, chez ce groupe, sont variés entre un niveau moyen et un niveau fort. Or, il faut bien souligner que le taux d'élèves qui ont un niveau de SEP fort, est faible par rapport à ceux ayant un niveau moyen.

Dans un deuxième temps, la chercheuse a calculé la moyenne arithmétique, l'écart-type, les valeurs du test de "T" pour deux échantillons indépendants et la taille de l'effet (Eta Carré) " η^2 " pour la gestion du stress, la croyance d'efficacité et le SEP en général chez les deux groupes de l'étude.



Figure(5) Les moyennes des notes des deux groupes de l'étude au cours du post-questionnaire portant sur le SEP

Tableau (8)
Résultats des deux groupes de l'étude sur le post-questionnaire

SEP au niveau de la	Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupes expérimental et témoin		
					Valeur de T	Niveau de signification	Valeur de η^2
	M. A.	E.-T.	M. A.	E.-T.			
Gestion de stress	16.47	3.441	9.60	2.848	8.420	0.000	0.55
Croyance d'efficacité	26.20	2.107	14.87	3.441	15.382	0.000	0.80
Total	42.67	1.729	24.47	5.544	17.165	0.000	0.84

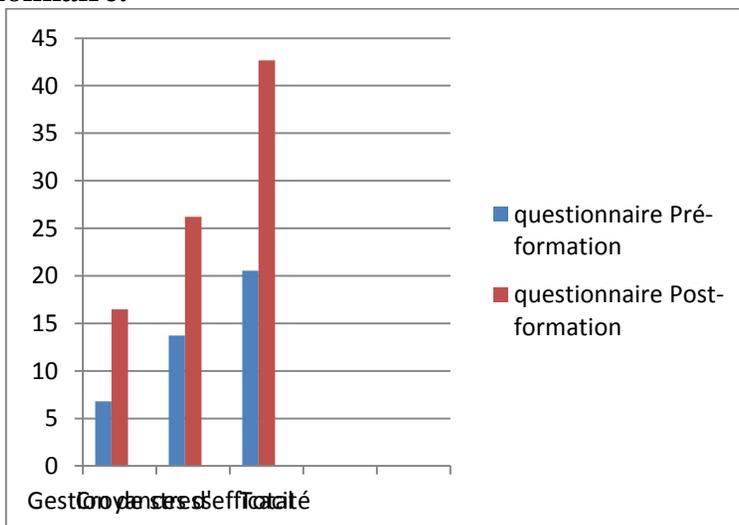
A la lueur de la figure et du tableau précédents, on remarque la grande différence entre les moyennes des notes du groupe expérimental et du groupe témoin sur le SEP en général, ainsi que sur ses deux axes. Cette différence est en faveur du groupe expérimental.

Aussi, les trois valeurs du niveau de signification de "T" sont inférieures à 0.05, ce qui dénote qu'il s'agit d'une différence statistique, à un degré de liberté 58 et au seuil de 0.05, entre les moyennes des notes des deux groupes au post-questionnaire portant sur le SEP en faveur du groupe expérimental. En conséquence, on admet cette hypothèse. De même, les valeurs de la taille de l'effet " η^2 " illustrent le grand impact de l'écriture collaborative sur le développement du SEP chez les élèves du groupe expérimental.

Or, il faut bien noter que la taille de l'effet " η^2 " pour la gestion de stress est moins grande que celle de la croyance d'efficacité. Ceci illustre l'importance de varier les sources du développement du SEP, surtout celles qui contribuent à alléger le stress chez les élèves. L'enseignant doit mettre l'accent sur les points forts des élèves tout en les rappelant de leur réussite dans de nombreuses tâches. Il doit, aussi, insister sur le renforcement et l'encouragement afin de rassurer les élèves. Il doit souligner, de temps à autre, auprès d'eux, que le stress exerce un effet négatif sur la performance et qu'en revanche, une gestion du stress les aidera à travailler le sujet abordé quelque soit sa difficulté.

Quatrième hypothèse

Il y a une différence statistiquement significative au seuil de 0.05 entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental sur le pré-post questionnaire sur le SEP en faveur du post-questionnaire.



Figure(6) Les moyennes des notes du groupe expérimental au cours du pré-post questionnaire

Tableau (9)

Résultats du groupe expérimental au cours du pré-post- questionnaire

SEP au niveau de la/ des	Test	M. A.	E.-T.	Valeur de T	Signification	Taille de l'effet " η^2 "
Gestion de stress	Pré	6.80	2.007	-13.087	0.000	0.85
	Post	16.47	3.441			
Croyance d'efficacité	Pré	13.73	4.127	-11.678	0.000	0.82
	Post	26.20	2.107			
Total	Pré	20.53	4.995	-26.844	0.000	0.96
	Post	42.67	1.729			

Selon la figure et le tableau précédents, on constate une grande différence entre les moyennes des notes du groupe expérimental au cours du pré-post- questionnaire en faveur de ce dernier.

En ce qui concerne les valeurs du niveau de signification de "T", elles sont inférieures à 0.05. Il s'agit donc d'une différence statistiquement significative à un degré de liberté de 29 et au seuil de 0.05, entre les moyennes des notes du groupe expérimental sur le pré-post-questionnaire en faveur du post-questionnaire, ce qui confirme cette hypothèse. De même, les valeurs de la taille de l'effet " η^2 " révèlent le grand impact qu'a exercé l'écriture collaborative sur le développement du SEP chez les élèves du groupe expérimental.

(6). Discussion des résultats

A la lueur des résultats auxquels on est parvenue, on dénote une amélioration significative tant au niveau de compétences argumentatives qu'au niveau du SEP chez les élèves du groupe expérimental. Cette amélioration, qui a été réalisée en dépit d'un nombre restreint de séances d'intervention, semble évidente en comparant leurs notes non seulement à leurs au cours du pré-test et du pré-questionnaire, mais aussi à celles du groupe témoin lors du post-test et du post-questionnaire. Force est de constater que l'écriture collaborative a exercé un impact positif considérable tant sur le développement des différentes compétences argumentatives que sur le SEP des élèves du groupe expérimental.

D'une part, il est vraisemblable que l'effet positif considérable qu'a exercé l'écriture collaborative sur le développement des différentes compétences argumentatives des élèves du groupe expérimental est dû à maints éléments. En premier lieu, l'écriture collaborative a accordé, aux élèves, une bonne opportunité pour s'exprimer librement et échanger leurs connaissances et expériences, soit au sein des groupes formés, soit entre les différents groupes. En conséquence, les élèves étaient plus susceptibles à intérioriser les critères à prendre en considération lors de la rédaction d'un discours argumentatif. Ainsi, il semble évident que l'écriture collaborative, fondée sur l'idée des communautés d'apprentissage, a garanti une amélioration des compétences argumentatives des élèves du groupe expérimental contrairement à ceux du groupe témoin où chaque élève travaille individuellement sans avoir le droit de collaborer avec ses pairs.

En deuxième lieu, l'écriture collaborative a joué un rôle prépondérant à éveiller la conscience des élèves autour de leurs idées et de leurs propres opinions concernant les sujets discutés. Cette prise de conscience

a vu le jour au cours des discussions entre les élèves tout au long des différentes séances. Les élèves du groupe expérimental étaient invités à verbaliser leurs pensées ainsi que les raisons pour lesquelles ils optaient pour telle ou telle opinion. Ce qui a contribué efficacement à développer chez eux un esprit critique indispensable non seulement dans leur parcours scolaire, mais également dans leur vie quotidienne.

En troisième lieu, grâce à l'écriture collaborative, les élèves, même les plus timides, sont devenus de plus en plus engagés dans le processus de rédaction d'un discours argumentatif sans rien craindre. Les élèves, sont devenus, d'emblée, plus autonomes et plus responsables de leurs écrits. Autrement dit, ils ont appris que la réussite du groupe est intrinsèquement liée à la collaboration effective de tous ses membres. Ils ont compris, aussi, que l'enseignant n'est qu'un guide, un accompagnateur et un facilitateur qui n'intervient qu'en cas de besoin.

En dernier lieu, il est indéniable que l'esprit compétitif mis en œuvre au travers le recours à l'écriture collaborative, a rendu le cours vif, dynamique et motivant loin de l'ennui et de la monotonie caractérisant le cours traditionnel de composition. Ce qui a permis, dans le cadre de l'écriture collaborative, d'améliorer les compétences argumentatives de la majorité des élèves.

D'autre part, quand à l'impact de l'écriture collaborative sur le développement du SEP chez les élèves du groupe expérimental, celui-ci renvoie à de nombreux éléments tels que la persuasion verbale y compris la rétroaction, les conseils et l'encouragement de l'enseignant auprès des élèves. Pour la rétroaction, on dénote qu'à la fin de chaque séance de l'écriture collaborative, l'enseignant a procurée à chaque groupe d'élèves un feedback concernant leurs performances. En fait, ce feedback a joué un rôle crucial à mettre l'accent sur leurs points forts et leurs points faibles. Ce qui a aidé beaucoup d'élèves à confirmer leurs points forts et à récupérer leurs points faibles pour en profiter ultérieurement.

Quant aux conseils et aux encouragements, on remarque que lorsque les groupes ont été en train d'accomplir la tâche réclamée, l'enseignant circulait en classe. Il passait voir les différents groupes afin de répondre à leurs questions ou de les aider à surmonter leurs difficultés. Lors de son passage, l'enseignant présentait des conseils et encourageait davantage les différents groupes. Il concluait toute séance en félicitant tous les élèves pour avoir déployé un effort afin de bien rédiger leurs textes argumentatifs.

De plus, il est vraisemblable que l'enseignant a pris en considération l'état psychologique et émotionnel des élèves. Ceci semble évident lorsqu'il tenait à rassurer les élèves, dès le début de la séance, que le texte travaillé en classe n'affecte pas du tout leurs résultats scolaires, ce qui leur a fait éviter toute situation de stress. Il insistait aussi qu'il n'est pas grave de commettre des erreurs; l'essentiel est d'apprendre de ces erreurs afin de ne plus les répéter. Tout ceci avait pour rôle de diminuer le stress des élèves face au texte travaillé.

De ce qui précède, on constate que tous ces éléments, mis en œuvre dans le cadre de l'écriture collaborative, ont contribué au développement du SEP chez les élèves du groupe expérimental.

En outre, il faut bien signaler que les résultats, auxquels on a abouti, sont en conformité avec ceux de nombreuses études préalables. A titre d'exemple, les études de Torris, (2010), d'Albeshar (2012) et de Chuang (2018) qui ont mis en évidence l'impact positif qu'exerce l'écriture collaborative sur le développement des compétences scripturales des élèves appartenant à différents cycles. Aussi, l'étude d'Auriac-Peyronnet, Daniel, Bouculat, Gombert et Toczec-Capelle (2003) a prouvé, via une recherche-action, le rôle prépondérant des activités collaboratives sur le développement des compétences argumentatives, l'esprit critique, la démocratie participative et la citoyenneté responsable chez l'échantillon de l'étude.

De même, l'enquête menée par TALIS¹ en 2013 et en 2018 (OCDE, 2014, 2020) sur un grand nombre d'enseignants de nationalités différentes a mis en exergue le rapport positif entre la participation des enseignants dans des activités de formation professionnelle basées sur la collaboration avec leurs collègues et le développement de leur SEP. En effet, suite à ces pratiques collaboratives, ces enseignants ont manifesté plus de confiance en leurs propres capacités et plus de satisfaction professionnelle en comparaison avec ceux qui ont travaillé d'une manière individuelle.

Les résultats, auxquels on est parvenue, sont en conformité, également, avec ceux de l'étude de Dubé, Granger et Dufour (2016). Cette étude a souligné l'effet majeur d'une démarche collaborative sur le sentiment d'efficacité personnel des enseignants-ressources qui

¹ TALIS renvoie à "The teaching and learning international survey", c'est-dire L'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage.

interviennent auprès des élèves en difficultés d'apprentissage au secondaire.

Conclusion

En guise de conclusion, il est vraisemblable que la présente étude avait pour but d'investiguer l'effet qu'a exercé l'écriture collaborative sur le développement de quelques compétences argumentatives et du SEP chez les élèves de deuxième préparatoire dans l'une des écoles francophones d'Alexandrie. En vue de réaliser ce but ultime, la chercheuse a élaboré deux outils en l'occurrence un pré-test et un pré-questionnaire qui visaient à identifier, respectivement, le niveau en compétences argumentatives et en SEP de soixante élèves avant le recours à l'écriture collaborative. Puis, la chercheuse a entraîné l'enseignant, de la classe qui représente le groupe expérimental de l'étude, sur la mise en œuvre l'écriture collaborative durant le cours d'expression écrite.

Tout au long des séances fondées sur ce dispositif, l'enseignant a suscité les élèves à collaborer avec leurs pairs lors des différentes phases de la rédaction d'un discours argumentatif. L'enseignant conviait les élèves, travaillant en groupes, à verbaliser leurs idées et à les justifier auprès de leurs camarades afin d'aboutir à un texte argumentatif qui fait l'unanimité des membres du groupes. Au cours de la discussion des textes rédigés par les différents groupes, l'enseignant encourageait les élèves pour l'effort qu'ils ont déployé et ils leur procuraient une rétroaction où il soulignait leurs points forts et leurs points faibles afin d'en profiter ultérieurement. En revanche, ce même enseignant a travaillé la rédaction du discours argumentatif d'une manière traditionnelle auprès de la classe qui constitue le groupe témoin. Les élèves de cette classe travaillaient individuellement sans avoir le droit de collaborer avec leurs pairs. De plus, l'enseignant se contentait de les doter de notes, à propos de leurs rédactions, sans aucun encouragement ou rétroaction.

L'impact de l'écriture collaborative, élément crucial dans cette étude, a été mis en évidence par l'intermédiaire d'un post-test et d'un post-questionnaire tout en ayant recours au test de "T" pour deux échantillons indépendants et de la taille de l'effet " η^2 ". Les résultats de la présente étude prouvent que l'écriture collaborative est effective dans le développement de quelques compétences argumentatives et du SEP chez les élèves de deuxième préparatoire.

Recommandations

A la lueur des résultats de l'étude, la chercheuse recommande d'accomplir d'autres études fondées sur l'usage de l'écriture collaborative, avec un plus grand nombre de sujets et pendant une année scolaire afin de valider les résultats auxquels on a abouti.

La chercheuse suggère, aussi, de sensibiliser les futurs enseignants et les enseignants en cours de service à l'écriture collaborative via des ateliers de formation pour développer les compétences scripturales en général et celles de l'argumentation en particulier chez leurs élèves.

De plus, il paraît indispensable de mener des études pour vérifier l'effet de l'écriture collaborative sur le développement des compétences argumentatives chez les élèves de cycles primaire et secondaire aussi bien que les futurs enseignants de FLE.

De surcroît, il s'avère important d'accomplir des études investiguant l'effet de l'écriture collaborative sur le développement des compétences scripturales chez les élèves ayant des troubles d'apprentissage.

De plus, il semble important de favoriser, au travers des ateliers de formation, la coopération entre les enseignants de FLE et les parents des élèves qui sont au début de leur cheminement scolaire ou qui souffrent des difficultés d'apprentissage. Ces ateliers peuvent jouer un rôle crucial à garantir une harmonie entre les pratiques suivies en classe et les manières utilisées à domicile afin développer le SEP chez ces élèves.

De même, il convient, d'emblée, d'investiguer l'impact du SEP sur le développement de la compétence scripturale chez les élèves de divers cycles.

Aussi, il paraît utile de mener d'autres études afin d'examiner l'effet qu'exerce le SEP sur le développement des compétences orthographiques chez des élèves du cycle primaire ayant le français comme première langue étrangère.

De surcroît, il semble pertinent d'examiner l'effet qu'exerce le SEP sur le développement des compétences en lecture chez les élèves du cycle secondaire ayant le français comme deuxième langue étrangère.

Bibliographie

1. Ahcene, S. et Belgacem, H. (2016). *L'acquisition de la compétence argumentative (Cas des élèves de 4ème année moyenne)* (Mémoire de maîtrise, Université Larbi Tbessi, Tébessa, Algérie). Récupéré du site: <https://www.univ-tebessa.dz/fichiers/masters/francais/04160101.pdf>.
2. Abuhabil, S. et Aswese, S. (2018). The importance of using collaborative learning strategy in learning English writing. *Revue de la faculté des Lettres université de Misurata*, 12, 43-63.
3. Albeshar, K. (2012). *Developing the writing skills of ESL students through the collaborative learning strategy* (Thèse de doctorat, Université de Newcastle, Newcastle, Angleterre). Récupéré du site: https://pdfs.semanticscholar.org/470f/d17b6d67bc543e14d33df25bceb24458ead3.pdf?_ga=2.204728400.1907243122.1599258316519131575.1544134764.
4. Auriac-Peyronnet, E., Daniel, M.- F., Bouculat, N., Gombert, A. et Toczek-Capelle, M. (2003). *Je parle, tu parles, nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
5. Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trad.). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
6. _____. (2019). *Auto-efficacité: Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (3^e éd.) (J. Lecomte, Trad.). Bruxelles, Belgique: De Boeck supérieur.
7. Barbot, M. (2018). *Psychologie de l'enfant et du développement: De l'apprentissage social à la théorie sociocognitive, l'évolution du modèle de Bandura*. Récupéré du site: <https://ledailypsy.wordpress.com/2018/11/27/de-lapprentissage-social-a-la-theorie-sociocognitive-levolution-du-modele-de-bandura/>
8. Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective?* Bruxelles, Belgique: De Boeck.
9. Beseler, L. et Qi, L. (2014). A study in collaborative writing. *International Journal of bilingual and multilingual teachers of English*, 1, 15-29.
10. Boucenna, D. (2010). *Difficultés liées à la production du texte argumentatif. Cas de la 4^{ème} année moyenne*. (Mémoire de maîtrise, Université Mentouri, Constantine, Algérie). Récupéré du site: <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/BOU1273.pdf>.
11. Bouffard, T., Boileau, L., et Vezeau, C., (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European journal of psychology of education*, 16, 589-604.

12. Brewer, S. (2008). Rencontre avec Albert Bandura: l'homme et le scientifique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38 (1). Récupéré du site: <https://osp.revues.org/index1596.html>.
13. Brodeur, N. (2005). *Etude exploratoire de la maîtrise du langage dans les interactions maître élèves sur la motivation des garçons à vouloir réussir à l'école* (Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec, Montréal, Canada).
14. Capron, I. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 1- 14, Récupéré du site: <https://journals.openedition.org/rdlc/2432>.
15. Charaudeau, P. (2008). L'argumentation dans une problématique de l'influence. *Argumentation et Analyse du Discours (AAD)*, 1. Récupéré du site: <https://www.patrick-charaudeau.com/L-argumentation-dans-une.html>.
16. Chartrand, S. (2001). Enseigner l'argumentation au secondaire: Quoi de neuf en 2001? *Québec Français*, 122, 54-57.
17. _____ et Elghazi, L. (2014). L'argumentation: Qu'est-ce qu'argumenter? *Correspondance*, 19 (3), 20-27. Récupéré du site: https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__51b8db477987__Articles_efficacite_argu..pdf.
18. Chuang, Y.-C. (2018). *The impact of collaborative writing on l2 writing development and l2 learning in the EFL college context* (Thèse de doctorat, Université de Fordham, New York, N.Y.). Récupéré du site: <https://www.proquest.com/docview/2049786477>.
19. Claudel, C. et Doury, M. (2018). Les arbres argumentatifs comme support à l'enseignement de l'argumentation en FLE. *Mélanges Crapel*, 39, 33-53.
20. Coirier, P., Andriessen, J. et Chanquoy L. (1999). From planning to translating: the specificity of argumentative writing. Dans J. Andriessen et P. Coirier (Eds.), *Foundations of Argumentative Text Processing* (pp. 1-28). Amsterdam, Hollande: Presses de l'université d'Amsterdam.
21. Cornier, E. (2019). *Comment renforcer son sentiment d'efficacité personnelle?* Récupéré du site: <https://loptimisme.pro/comment-renforcer-son-sentiment-defficacite-personnelle/>.
22. Daas, S. (2013). *Enseignement/Apprentissage de l'argumentation à partir des fables en 4ème année moyenne* (Thèse de maîtrise, Université Mohamed Cherif Messaadia, Souk-Ahras, Algérie). Récupéré du site: <https://www.univ-soukahras.dz/eprints/2013-966-8c373.pdf>.
23. De castéra, F. et De castéra, B. (2001). *L'argumentation au lycée*. Paris, France: Ellipses.
24. Djari,, S. (2015). *Connecteurs logiques et indices d'opinion dans les productions écrites argumentatives des élèves de Terminale* (Mémoire de

- maîtrise, Université Constantine 1, Mentouri, Algérie. Récupéré du site: <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/DJA1374.pdf>.
25. Doury, M. et Moirand, S. (2006). *L'argumentation aujourd'hui: Positions théoriques en confrontation*. Paris, France: Presses Sorbonne nouvelle.
 26. Dubé, F., Granger, N. et Dufour, F. (2016). Effets d'une démarche collaborative sur le sentiment d'efficacité personnel des enseignants-ressources à l'école secondaire. *Revue internationale communication et socialisation*. Récupéré du site: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01296445v1/document>.
 27. Dutat, E. (2013). Sentiment d'efficacité personnelle, intérêt et performances en lecture. *Education*. Récupéré du site: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00861590>.
 28. Eid, T. (2017). L'efficacité d'une unité basée sur les courts-métrages sur le développement de quelques compétences de l'expression orale et quelques compétences de l'écriture critique en FLE chez les étudiants de troisième année du département de français à la faculté de Pédagogie. *Revue de la lecture et la connaissance*, 1 (191), 3-42.
 29. _____. (2018). L'emploi de l'apprentissage en ligne pour développer quelques compétences de l'argumentation en Français à La Lueur de l'approche communicative chez les futurs enseignants. *Etudes de curricula et méthodologies*, 234, 1- 46.
 30. _____. (2019). Développer l'écriture de compte rendu critique et la motivation envers la lecture chez les étudiants de la troisième année du département de français à la faculté de Pédagogie en employant des textes de la presse française en ligne. *Revue de la recherche en éducation et en psychologie*, 2, 1-49.
 31. Ethier, M.-A. (2004). Réflexivité en Histoire et éducation à la citoyenneté. Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (Eds.), *Pensée et réflexivité: Théories et pratique* (pp. 53 -71). Québec, Canada: Presses de l'université du Québec.
 32. Ezz El-Arab, M. (2016). Programme d'enrichissement basé sur les stratégies argumentatives pour améliorer la production écrite en français chez les futurs enseignants à la faculté de Pédagogie. *Revue de la faculté des Lettres et des Sciences humaines*, 18, 266-342.
 33. Farghali, N. (2017). Travailler l'argumentation en classe de FLE: obstacles et perspectives (Cas des apprenants à l'université de la princesse Noura à Riyad). *Iknito*, 6 (3), 97-115.
 34. François, P.-H. et Botteman, A. (2002). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences: applications, recherches et perspectives critiques. *Carriérologie*. Récupéré du site: https://www.researchgate.net/publication/228583701_Theorie_sociale_cog

- nitive_de_Bandura_et_bilan_des_competences_Applications_recherches_et_perspectives_critiques/citation/download.
35. Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? d'où vient-il? comment intervenir? *Savoirs, Hors série*, 91-116. Récupéré du site: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.html>.
 36. Garcia, N. (2010). *Validation d'un questionnaire mesurant le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants pour intervenir face à la violence à l'école* (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré du site: <https://bitstream<jpsui<corpus.ulaval.ca>.
 37. Gaudreau, N. (2013). Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial. *Pédagogie collégiale*, 26 (3), 17- 20. Récupéré du site: https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Gaudreau-Vol_26-3.pdf.
 38. Gaussel, M. (2016). Développer l'esprit critique par l'argumentation: de l'élève au citoyen. *Dossier de veille de l'Institut français de l'éducation (Ifé)*, 108, 1-24. Récupéré du site: <https://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=108&lang=fr>
 39. Golder, C. et Favart, M. (2003). Argumenter c'est difficile...oui, mais pourquoi? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite. *Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, 130, pp. 187- 209. Récupéré du site: <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-2-page-187.htm>.
 40. _____, Percheron, I., et Pouit, D. (1999). Les choses ne sont jamais totalement vraies ou totalement fausses. Point de vue sur la conduite communicative d'argumentation en production écrite. *Enfance*, 2, 99-110.
 41. Guy, S et Huber, E. (2014). *Améliorer le sentiment d'efficacité personnelle par l'enseignement explicite: analyse de deux situations d'élèves à besoins éducatifs particuliers en intégration scolaire* (Mémoire de maîtrise, Haute école pédagogique, Lausanne, Suisse). Récupéré du site: https://doc.rero.ch/record/259246/files/md_maes_p17107_p22025_2014.pdf
 42. Hamlaoui, N. (2009). Reflections on collaborative writing in L2 classes. *El-Tawassol*, 23, 154- 163.
 43. Hampton, N. et Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41, 101-112.
 44. Hardy, M.-C. (2014). Liens entre motivation, sentiment d'efficacité personnelle et environnement familial dans l'apprentissage de l'orthographe. *Education*. Récupéré du site: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01104441/document>.
 45. Hart, S. et Ouellet, D. (2013). Les compétences du 21e siècle. *Observatoire compétences-emplois (OCE)*, 4 (4). Récupéré du site: <https://oce.uqam.ca/les-competences-qui-font-consensus/>.

46. Herder, A., Berenst, J., Glopperb, K. et Koole, T. (2018). Reflective practices in collaborative writing of primary school students. *International journal of educational research* 90,160–174.
47. Infante, A. et Valandia, S. (2018). *Using educational issues workshops as a pedagogical strategy to explore the argumentative competence in the EFL classroom.* Récupéré du site: https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2784/1/A_1404.pdf.
48. Jahijii, N. (2016). *La perception du sentiment d'efficacité personnelle des élèves à besoins éducatifs particuliers en situation inclusive.* (Mémoire de maîtrise, Haute école pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne, Suisse). Récupéré du site: <https://core.ac.uk/download/pdf/95743022.pdf>.
49. Jouck, A. (2017). Etude du sentiment d'efficacité personnelle de régents débutants en communauté germanophone par rapport à la problématique de la gestion de classe Quelles représentations sont véhiculées? Quelles techniques sont développées ? (Mémoire de maîtrise, Université catholique de Louvain, Belgique). Récupéré du site: file:///C:/Users/MGM/AppData/Local/Temp/Jouck_9616-14-00_2017.pdf.
50. Kim, Y. (2008). The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of 12vocabulary. *The Modern Language Journal*, 92(i), 114-130.
51. Kiran, A. (2016). Les difficultés de l'enseignement de l'argumentation aux étudiants de FLE en Turquie. *Pratiques*, 169-170 Récupéré du site: <https://journals.openedition.org/pratiques/3127>.
52. Kotuła, K. (2016). Une première expérience d'écriture collaborative – Enjeux et défis de co-création des textes selon la perspective des membres d'un groupe nouvellement constitué. *Alsic*, 19 (2). Récupéré du site: <https://journals.openedition.org/alsic/2957>.
53. Kuhn, D., et Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological Science*, 22(4), 545-552. Récupéré du site: <https://dx.doi.org/10.1177/0956797611402512>.
54. Lafortune, L., Bélanger, K., Lachapelle, C. et Milot, G. (2006). La pratique réflexive dans la formation à l'enseignement: Un regard sur le socioconstructivisme, la métacognition et le jugement critique. Dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau (Eds.), *L'innovation en formation à l'enseignement: Pistes de réflexion* (pp. 23-39). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
55. Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l'éducation? (2^e éd.)* Bruxelles, Belgique: De Boeck.
56. Little, D., Hodel, H.-P., Kohonen, V., Meijer, D. et Perclová, R. (2007). *Préparer les enseignants à l'utilisation du portfolio européen des langues*

- *arguments, matériels et ressources*. Nikolaiplatz, Autriche: Editions du Conseil de l'Europe. Récupéré du site: https://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/Booklet/C6pub2007F.pdf.
57. Lowry, P., Curtis, A. et Lowry, M. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of business communication*, 41(1), 66-99.
58. Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance: pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Québec, Canada: Presses de l'université du Québec.
59. Maxiotra, D. (2007). Le constructivisme en termes simples. *Vie pédagogique*, 143, 48-52.
60. Mebarki, L. (2015). L'argumentation écrite en milieu universitaire: Constats et propositions didactiques pour développer une compétence argumentative écrite. *Revue des Sciences Humaines de l'université Mohamed Khider Biskra*, 7 (41), 7- 19.
61. Mekkaoui, N. (2015). *L'enseignement du texte argumentatif: La production écrite chez les apprenants de la 2ème année secondaire* (Mémoire de maîtrise, Université Abdelhamid ibn Badis, Mostaganem, Algérie). Récupéré du site: <https://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/7489/mem%20mas%2043.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
62. Meyer, A., Carrasco, J., Cormerais, G., Bergeron, J., Hervé, J.-C., Ghrenassia, P. et Kahn, P. (2017). *Prépabac Tout-en-un TleS: Tout pour réviser le Bac*. Paris, France: Hachette.
63. Moussi, D. (2016). Les compétences argumentatives des élèves au cycle 3: le rôle de l'enseignant? *Repères*, 54. Récupéré du site: <https://doi.org/10.4000/reperes.1111>.
64. Nagels, M. (2015). *Fécondation croisée de deux théories: la théorie sociocognitive et la conceptualisation dans l'action: Application à la formation à l'éthique du soin*. Récupéré du site: https://www.researchgate.net/publication/283056982_Fecondation_croisee_de_deux_theories_la_theorie_sociocognitive_et_la_conceptualisation_dans_1%27action.
65. OCDE. (2014). *Résultats de TALIS 2013: Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris, France: Editions OCDE. Récupéré du site: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>.
66. _____. (2020). *Résultats de TALIS 2018 (Volume II): Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*. Paris, France: Editions OCDE. Récupéré du site: <https://www.oecd.org/fr/publications/resultats-de-talis-2018-volume-ii-69e92fca-fr.htm>.

67. Ortoleva, G., Schneider, D., et Bétrancourt, M. (2013). Utilisation d'un wiki pour l'écriture collaborative et le partage d'expérience en formation professionnelle initiale. Dans C. Choquet, P. Dessus, M. Lefevre, J. Broisin, O. Catteau, et P. Vidal (Eds.). *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Actes de la conférence EIAH* (pp. 17–28). Toulouse, France: IRIT Press. Récupéré du site: <https://www.irit.fr/EIAH2013/uploads/ActesEIAH2013.pdf>.
68. Osman, G. (2018). L'emploi de la méthode d'enseignement réciproque en vue de développer quelques compétences de la production écrite d'un texte argumentatif en français chez les futurs enseignants. *Revue des études en curriculum et méthodes d'enseignement*, 233, 50-80.
69. Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences: Un langage graphique pour concevoir et apprendre*. Québec, Canada: Presses de l'université du Québec.
70. Peracaula, J. (2015). *Prédire la réussite d'une tâche complexe par le sentiment d'efficacité personnelle: enjeux théorique et pratique* (Mémoire de maîtrise non publié. Haute école pédagogique (HEP), Canton de Vaud, Suisse. Récupéré du site: <https://www.patrinum.ch/record/16689>.
71. Plantin, C. (1996). *L'argumentation*, Paris, France: Seuil.
72. _____. (2005). *L'argumentation: histoire, théories et perspectives*, Paris, France: Presses universitaires de France.
73. Rabehi, S. (2008). *Les stratégies argumentatives au service de l'apprentissage de l'oral dans les classes de FLE: Cas des apprenants de 2ème année secondaire du lycée de Hammam Sokhna – Sétif* (Mémoire de maîtrise, Université El-Haj Lakhdar, Batna, Algérie). Récupéré du site: https://doc_download<theses.univ-batna.dz>.
74. Revaz, N. (2005). Argumentation et débattre pour sortir de la pensée unique. *Résonances: Mensuel de l'école valaisanne*, 2. Récupéré du site: <https://www.resonances-vs.ch/index.php/docman/resonances-1988-20xx/2005-2006/946-n-02-octobre-argumenter/file>.
75. Rey, A., Robert, P. et Rey-Debove, J. (2011). *Le Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, France: Nouvelle édition millésime.
76. Robson, S. (2006). *Developping thinking and understanding in young children: An introduction for students*. New York, NY: Routledge.
77. Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 475-476. Récupéré du site: <https://journals.openedition.org/osp/741>.
78. Sánchez-Peña, D. et Chapetón, M. (2018). Fostering the development of written argumentative competence in ELT from a critical literacy approach. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 159-184.

79. Santarelli, M. (2016). L'estime de soi: un cas particulier d'estime sociale? *Terrains/ Théories*, 4. Récupéré du site: <https://journals.openedition.org/teth/667>.
80. Shull, J. T. (2001). *Teaching the writing process to high school juniors through cooperative learning strategies* (These de doctorat non publiée, Walden University, Minnesota).
81. Simard, M. (2004). *L'influence de l'apprentissage coopératif sur la motivation à écrire* (Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec, Montréal, Canada).
82. Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of second language writing*, 14 (3), 153-173.
83. _____. (2011). Collaborative writing in 12 contexts: Processes, outcomes, and future directions. *Annual review of applied linguistics*, 31, 275-288.
84. SynLab. (2018). Recherche-action: Etude sur le sentiment d'efficacité personnelle. Paris, France: Ministère de la ville, de la jeunesse et des sports. Récupéré du site: https://www.dfcworld.com/file2015/France_Research_study.pdf.
85. Thibaudeau, M. (2018). *Relations: Défendre des idées* "(2^e éd.). Québec, Canada: Sofad.
86. Thyron, F. (1997). L'écrit argumenté: Questions d'apprentissage. *Série pédagogique de l'institut de linguistique de Louvain (SPILL)*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Petters publishers.
87. Torris, S. (2010). *L'écriture dramatique collaborative comme source de motivation dans le développement de la compétence à écrire des textes chez les garçons de 6eme année du primaire* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec, Chicoutimi, Canada). Récupéré du site: <https://constellation.uqac.ca/242/1/030165814.pdf>.
88. Urfalino, P. (2005). La délibération n'est pas une conversation. Délibération, décision collective et négociation. *Négociations*, 2. Louvain, Belgique: De Boeck.
89. Vigner, G. (2001), *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, France: CLE international.
90. Watanabe, Y. (2014). *Collaborative and independent writing: Japanese university English learners' processes, texts and opinions* (Thèse de doctorat, University of Toronto, Toronto, Canada). Récupéré du site: https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68376/1/Watanabe_Yuko_201411_PhD_thesis.pdf.
91. Weber, A. (2015). Comment favoriser l'écriture collaborative en cycle 3? Ecriture de nouvelles (CM1). *Education*. Récupéré du site: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176965/document>.

92. Wigfield, A. , Eccles, J. , Fredricks, J., Simpkins, Roeser, R. et Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation. Dans R. Lerner, C. Garcia et L. Lamb (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7^e ed.) (pp. 657-700). New York, NY: John Wiley & Sons Inc. Récupéré du site: https://www.researchgate.net/publication/285647839_Development_of_Achievement_Motivation_and_Engagement.
93. Wigglesworth, G. et Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of second language writing*, 21, 364-374.
94. Zhang, M. (2019). Towards a quantitative model of understanding the dynamics of collaboration in collaborative writing. *Journal of second language writing*, 45, 16–30.