

*L'impact de la pédagogie par projet  
sur le développement des compétences  
argumentatives écrites chez les étudiants  
du cycle secondaire au cours du FLE*

**Dr. Amal Kamal Gaafar**

Maître de conférences

Département de curricula et de didactique du FLE

Faculté de pédagogie

Université d'Ain Chams



**Résumé**

Dans la présente recherche, on se questionne sur l'impact de la pédagogie par projet sur le développement des compétences argumentatives écrites chez les étudiants du cycle secondaire au cours du FLE. La problématique de la recherche est liée aux difficultés qu'éprouvent ces étudiants à produire des textes argumentatifs. Face à ces difficultés qu'affrontent les étudiants, la chercheuse propose la pédagogie par projet pour développer les compétences argumentatives écrites. Un pré/post-test est conçu pour évaluer le développement des compétences argumentatives écrites en FLE chez l'échantillon de la recherche et une grille d'évaluation critériée des compétences écrites basée sur les descripteurs du (CECRL) et les études antérieures. Les résultats ont indiqué que la pédagogie par projet que nous suggérons est efficace. Elle constitue une pédagogie motivante qui pousse les apprenants à s'autoévaluer et à participer activement afin de mener à bien la production d'un texte argumentatif. Grâce à cette pédagogie, une nette influence positive a été observée dans les copies des étudiants qui font preuve aussi bien d'une compétence linguistique que d'une compétence textuelle.

**Mots-clés :** Production écrite, compétence argumentative écrite, compétence linguistique, compétence textuelle, pédagogie par projet, évaluation critériée.

يحظى التدريس القائم على المشروعات بأهمية كبيرة في إعداد الطلاب باعتباره من أهم الاتجاهات الحديثة التي تمثل نمط من أنماط التعلم المتمركز حول المتعلم والتي تسهم في زيادة الدافعية، والثقة بالنفس، وتنمية المعارف والمهارات. لقد استهدفت الدراسة الحالية إلي التعرف على أثر استخدام التدريس القائم على المشروعات على تنمية مهارة الكتابة الجدلية باللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. حيث ترتبط مشكلة البحث بالصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلاب في إنتاج نصوص جدلية باللغة الفرنسية. ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتصميم إختبار لتقييم مهارات الكتابة الجدلية باللغة الفرنسية على الفئة المستهدفة وقائمة بمعايير تقديرالمهارة المستهدفة مستندة في ذلك إلى الإطار المرجعي الأوربي للغات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن التدريس القائم على المشروعات له تأثير إيجابي واضح على الفئة المستهدفة ليس فقط على مهارات الكتابة الجدلية باللغة الفرنسية ولكن أيضا في تشجيع المتعلمين على التقويم الذاتي والمشاركة النشطة من أجل إنتاج النص بنجاح. ومن ثم فقد أوصت الدراسة بأهمية إستخدام هذه النوعية من الإتجاهات الحديثة في التعليم و التعلم لتنمية المهارات اللغوية في اللغة الفرنسية وخاصة مهارة الكتابة الجدلية .

Le système éducatif en Égypte a pour mission de former de futurs citoyens compétents, autonomes et dotés d'un esprit critique et éclairé. C'est pourquoi, il se préoccupe de la production écrite comme l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues étrangères.

En effet, écrire, c'est non seulement exprimer ses pensées, ses sentiments, ses intérêts et ses préoccupations pour les communiquer avec autrui, mais aussi c'est mettre en œuvre ses acquis et ses connaissances. L'écriture est ainsi une expression concrète qui reflète l'aspect cognitif, affectif et social d'un scripteur.

L'écriture argumentative qui est une forme de la production écrite a pris au cours des dernières années une place considérable dans notre vie quotidienne grâce aux réseaux sociaux tels que Facebook, Twiter et Messenger. Elle se révèle dans les débats de différents thèmes et ce, est dû au besoin grandissant de dialoguer, de discuter et d'échanger les idées avec autrui.

Dans le CECRL, la dimension argumentative occupe une place prépondérante et les compétences argumentatives représentent non seulement une des composantes préconisées aux niveaux B1 et B2 mais elle est aussi au cœur des objectifs d'apprentissage de ces niveaux. Étant donné cette importance

aux compétences argumentatives écrites, les institutions scolaires y accordent une place privilégiée et l'apprenant est amené progressivement à développer cette compétence.

En revanche, des études théoriques sur l'argumentation ont permis de conclure que l'argumentation est une tâche complexe chez les natifs. Cette complexité sera plus élevée d'autant plus s'il s'agit de rédiger un texte argumentatif dans une langue étrangère parce que l'apprenant doit faire preuve non seulement d'une compétence linguistique mais aussi d'une compétence textuelle. (Koninck et Boucher, 1993)

En outre, maintes recherches comme celles de Bouchard, 1996 ; Chartrand, 1995b ; Dolz, Thyron, 1997 et Noverraz & Schneuwly, 2001 s'accordent sur le fait que les étudiants éprouvent des difficultés multiples aux compétences argumentatives écrites dans ses différentes composantes, malgré leurs connaissances déclaratives et leurs compétences langagières et cognitives.

Thyron (1997) et Hachey (2013) ajoutent que les étudiants ont des difficultés à trois niveaux : au niveau de chercher des idées, les verbaliser, et les formuler en termes de problématique, au niveau de l'étayage argumentatif et au niveau de la situation de communication. Dans la même ligne de pensée, Kalinowska, (2009) s'avère que la structuration d'un texte argumentatif n'est

pas bien articulée dans les textes des apprenants écrivant en français langue étrangère ou langue seconde. C'est ainsi que, plusieurs spécialistes dans le domaine de l'enseignement de langue, trouvent que rédiger un texte argumentatif dans la langue cible est un défi pour la plupart des apprenants.

Eu égard à ce qui précède, nous pouvons souligner que les étudiants ont des difficultés à produire des textes argumentatifs, à mobiliser leurs connaissances linguistiques pour influencer, convaincre ou persuader le lecteur. De ce fait, il serait convenable de trouver une forme pédagogique afin de développer les compétences argumentatives écrites chez les étudiants du FLE.

En effet, dans le domaine de la didactique des langues, depuis 2001, les auteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ont mis en exergue la perspective actionnelle. C'est dans cette visée actionnelle, qui consiste à apprendre par l'agir, en effectuant des tâches qui répondent à un besoin, que la pédagogie par le projet s'est inscrite.

Selon, Philippe Perrenoud (2002), la pédagogie par projet représente une entreprise collective gérée par le groupe-classe qui s'oriente vers une production concrète et ce, en favorisant un ensemble de tâches dans lesquelles tous les étudiants peuvent

s’impliquer et jouer un rôle actif ce qui suscite l’apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (problématiser, s’informer, planifier, communiquer, coordonner, etc.).

De son côté, Hubert (2005) souligne que réaliser une production écrite selon les démarches de la pédagogie par projet aident les étudiants non seulement à exploiter efficacement leurs connaissances linguistiques mais aussi à surmonter leurs appréhensions vis-à-vis à l’écrit et ce, en les plaçant dans une situation d’action. En outre, Schlemminger (2003) affirme que la pédagogie par projet favorise les apprentissages et les acquisitions de compétences complexes.

En outre, dès l’apparition de la pédagogie par projet dans l’enseignement/ apprentissage des langues, le processus de l’apprentissage du FLE commence à partir d’un projet didactique qui représente un ensemble d’activités organisées et articulées autour d’un objectif général qui consiste à développer les compétences communicatives orales et écrites. Et ce, figure dans les différentes disciplines des sciences humaines : selon le point de vue épistémologique, la démarche de projet assure le fait que la connaissance se construit plus qu’elle ne se transmet. Pour le point de vue psychologique, la pédagogie par projet ajoute que la motivation à apprendre est d’autant plus forte que l’activité d’apprentissage prend son sens pour l’apprenant et enfin,

d'après le point de vue éducatif, cette pédagogie aide l'apprenant à être actif en développant chez lui l'autonomie et la responsabilité. (Raynal, Françoise, Rieunier, Alain, 2009).

Effectivement, bien que la production écrite, de divers types de textes notamment les textes argumentatifs aux niveaux avancés B1 et B2, occupe une place importante au programme scolaire du cycle secondaire dans les écoles de langues, en Egypte et ce, afin de développer les compétences argumentatives écrites et plus généralement la langue écrite, l'analyse des copies des productions écrites des apprenants révèle un manque flagrant à l'utilisation des stratégies argumentatives ainsi que des connecteurs linguistiques. C'est pourquoi la chercheuse a eu recours à la pédagogie par projet afin de développer les compétences argumentatives écrites chez les étudiants du cycle secondaire au cours du FLE.

### ***Contexte et problématique de la recherche***

Bien que les étudiants, au cours du FLE, découvrent le texte argumentatif à la 1<sup>ère</sup> année du cycle secondaire (niveau B1) et l'étudient à la 2<sup>ème</sup> année du cycle secondaire (niveau B2), leurs capacités à produire un texte argumentatif manifestent des lacunes importantes. Les résultats, de l'étude pilote qui a été appliquée, révèlent que les étudiants de la 2<sup>ème</sup> année du cycle secondaire ne maîtrisent pas la construction de ce genre de texte

comme il se doit. Ils ont aussi des difficultés à utiliser les stratégies argumentatives, les articulateurs logiques et les verbes d'opinion exprimant leurs positions ainsi que les adjectifs appréciatifs ou dépréciatifs. En d'autres mots, Il nous paraît intéressant de souligner qu'il y a des difficultés au niveau macro et micro textuel.

***Comment construire une séquence pédagogique basée sur la pédagogie par projet pour le développement de quelques compétences argumentatives écrites chez les étudiants du cycle secondaire au cours du FLE ?***

De cette question, dérivent les questions secondaires suivantes:

1. Dans quelle mesure les étudiants de la 2<sup>ème</sup> année du cycle secondaire disposent-ils les compétences argumentatives écrites en FLE ?
2. Quelles sont les critères de notation pour évaluer les compétences argumentatives écrites en FLE ?
3. Comment construire une séquence pédagogique basée sur la pédagogie par projet pour développer les compétences argumentatives écrites en FLE ?
4. Quel est l'efficacité de la séquence pédagogique, basée sur la pédagogie par projet, sur le développement de quelques compétences argumentatives écrites chez le public visé ?

***Délimitation de la recherche :***

La recherche actuelle se limite à /au :

- Développement de quelques compétences argumentatives écrites des étudiants de la 2<sup>ème</sup> année du cycle secondaire au cours du FLE.
- Échantillon de convenance des étudiants de la 2<sup>ème</sup> année du cycle secondaire dans une école de langue au Caire. {Notre-Dame des Apôtres El zaitoune}

***Hypothèses de la recherche :***

La recherche actuelle vise à examiner les hypothèses suivantes :

- Il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des membres de l'échantillon de la recherche en ce qui concerne toutes les compétences argumentatives écrites en FLE au niveau macro textuel dans le pré/ post-test en faveur du post-test.
- Il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des membres de l'échantillon de la recherche en ce qui concerne toutes les compétences argumentatives écrites en FLE au niveau micro textuel dans le pré/ post-test en faveur du post-test.
- Il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des membres de l'échantillon de la recherche

en ce qui concerne toutes les compétences argumentatives écrites en FLE dans le pré/ post-test en faveur du post-test.

### *Procédures de la recherche :*

Pour répondre aux questions de la recherche on va procéder comme suit :

1. Consulter les référentiels et les études antérieures qui se rapportent à l'objet de la recherche actuelle.
2. Élaborer une grille d'évaluation critériée des compétences argumentatives écrites en se basant sur les descripteurs du (CECRL) et les études antérieures.
3. Élaborer et valider un pré/post test évaluant les compétences argumentatives écrites des étudiants de la 2<sup>ème</sup> année du cycle secondaire.
4. Appliquer le pré-test auprès de l'échantillon de la recherche.
5. Élaborer et appliquer une séquence pédagogique basée sur la pédagogie par projet visant à développer les compétences argumentatives écrites aux membres de l'échantillon de la recherche.
6. Appliquer le post-test auprès de l'échantillon de la recherche afin de tester l'efficacité de l'application de la séquence pédagogique.

7. Analyser les données statistiquement et interpréter les résultats.
8. Émettre les recommandations et les suggestions à la lueur des résultats obtenus.

### *Type de la recherche :*

En fonction de l'application de la pédagogie par projet pour développer les compétences argumentatives écrites en FLE chez les étudiants de la 2<sup>ème</sup> année du cycle secondaire ainsi que les objectifs de cette recherche et la nature des informations nécessaires pour les réaliser, notre démarche de recherche s'appuie sur le modèle quasi-expérimental qui représente une forme de recherche expérimentale largement utilisée dans les sciences sociales et psychologique. Dans ce modèle quasi-expérimental, la chercheuse manipule délibérément la variable indépendante (pédagogie par projet) afin de mesurer l'efficacité de cette variable sur la variable dépendante (compétences argumentatives écrites en FLE chez les étudiants de la 2<sup>ème</sup> année du cycle secondaire).

### *Retombées de la recherche :*

Élaborer non seulement une séquence pédagogique afin de développer les compétences argumentatives des étudiants du cycle secondaire au cours du FLE mais aussi une grille

d'évaluation critériée des compétences visées. De même, vérifier l'efficacité de la pédagogie par projet sur le développement des compétences visées.

### *Terminologies de la recherche :*

La recherche actuelle renferme deux concepts clés : « *La pédagogie par projet* » et « *Les compétences argumentatives écrites* ».

### *La pédagogie par projet :*

Thomas (2000) souligne que la pédagogie par projet est un modèle qui organise l'apprentissage autour des tâches complexes basées sur des problèmes ou des questions et qui donne l'occasion aux étudiants de s'engager dans des recherches actives pour aboutir à des produits ou des présentations réalistes.

En outre, plusieurs auteurs semblent souscrire à l'idée que l'apprentissage par projet est une approche pédagogique qui permet à l'étudiant d'appliquer et d'intégrer des connaissances et d'habiletés afin de réaliser un produit seul ou en équipe. (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995 ; Lasnier, 2000).

La pédagogie par projet est aussi une « *approche pédagogique dans laquelle l'élève, seul ou au sein d'un groupe, est amené à relever un défi, à exécuter une tâche ou à produire une réalisation, lesquelles activités sont autant de prétextes*

*stimulants pour que l'élève atteigne minimalement un ensemble d'objectifs d'apprentissage » (Legendre, 2005 : 116).*

Dans le cadre de la présente recherche, la pédagogie par projet est définie comme un ensemble de tâches définies et réalisées en groupe dans lesquelles les étudiants sont invités à mettre en pratique leurs connaissances et leurs savoirs acquis afin de produire un texte argumentatif au niveau macro textuel (introduction, développement et conclusion ) et au niveau micro textuel (les organisateurs logiques, les marques de la modalisation et les marques linguistiques) tout en respectant les démarches d'un projet d'écriture depuis sa conception jusqu'à sa mise en œuvre. (*Définition opérationnelle*)

### ***Les compétences argumentatives écrites :***

Doury et Largier (2006) déterminent les compétences argumentatives par la capacité à repérer, à distinguer, à évaluer les arguments et à y réagir. Pour De Castera, F. et B, (2001 :58) « *l'argumentation est une dimension importante de la communication qui consiste à défendre des idées, des thèses, des causes, à en combattre d'autres, et donc à transmettre à autrui sa pensée, ou à comprendre celle d'autrui » (F & B. De Castera, 2001 :58).*

En outre, Tyrion (1997) s'avère qu'une compétence argumentative écrite consiste non seulement à transmettre les idées au récepteur mais aussi de savoir le convaincre de la justesse d'une opinion, d'une assertion ou d'une thèse et ce, en déployant des stratégies cognitives de haut niveau : classer, comparer, planifier le discours et les contenus, déployer un sens critique, savoir se décentrer, etc.

Les compétences argumentatives écrites sont définies, dans le cadre de la présente recherche, comme étant la capacité des étudiants de la 2<sup>ème</sup> année du cycle secondaire à synthétiser, à étayer et à réfuter une thèse avec des argumentations, des raisonnements logiques ou des preuves en vue de convaincre et de persuader son lecteur tout en respectant la structure d'un texte argumentatif au niveau macro textuel (une thèse défendue, un corps argumentatif et conclusion) et au niveau micro textuel (les organisateurs logiques, les marques de la modalisation et les marques linguistiques). (*Définition opérationnelle*)

### *Cadre Conceptuel :*

#### *Qu'est-ce qu'on entend par argumentation ?*

L'argumentation est une forme de discours argumentatif qui cherche à convaincre ou à persuader le destinataire de la justesse d'une opinion ou d'une assertion. Ce genre de discours

consiste à propos d'un thème (sujet sur lequel porte une discussion précise) de soutenir une thèse (un point de vue, une opinion qu'on veut soutenir) qui répond à une problématique (une question qui fait débat).

Plantin, C (1990) s'avère que l'argumentation consiste dans « *tout discours produit dans un contexte de débat orienté par une question* » (Plantin, 1990 :24). De plus, De Castera définit l'argumentation comme « *une dimension importante de la communication qui consiste à défendre des idées, des causes, à en combattre d'autres, et donc à transmettre à autrui sa pensée, ou à comprendre celle d'autrui* » (F & B. De Castera, 2001 :58). Pour Van Eemeren et Grootendorst, ces auteurs ajoutent que l'argumentation est « *une activité sociale et rationnelle qui cherche à convaincre en présentant des preuves* » (Van Eemeren et Grootendorst, 2004 :1)

Le parcours des définitions précédentes révèle qu'un texte argumentatif est un discours écrit ou oral cohérent dans lequel le locuteur cherche à défendre une opinion ou un point de vue ou à réfuter une assertion en proposant des justifications à l'aide des arguments ou des preuves et ce, afin d'obtenir la persuasion de l'interlocuteur.

### *Les caractéristiques d'un texte argumentatif*

Un texte argumentatif a des caractéristiques très spécifiques qui lui sont propres et le différencient d'autres types de textes. Le parcours de la littérature identifie deux types de caractéristiques, la première au niveau macro textuel et la deuxième au niveau micro textuel.

Pour les caractéristiques au niveau macro textuel, il appert que la structuration d'un texte argumentatif s'articule autour de trois grands axes : une thèse défendue, qui apparaît clairement dès le début ; un corps argumentatif qui vise à prouver la justesse de la thèse défendue et ce, en prenant en considération les contre-arguments afin de les atténuer, ou les détruire ; et une conclusion où l'on confirme la thèse présentée. (Serrano, M. et Villalobos, J. 2006).

En outre, le niveau micro textuel d'un texte argumentatif englobe trois caractéristiques indispensables : les organisateurs logiques, les marques de la modalisation et les marques linguistiques. Premièrement, les organisateurs ou les connecteurs logiques sont des organisateurs textuels dont le rôle est de construire la cohérence du texte en établissant des liens entre différentes parties du texte (cause, conséquence, opposition, concession, etc.) Deuxièmement, les marques de la modalisation se sont des marques de jugement ou de sentiment qui traduisent

l'attitude du scripteur par rapport à ces énoncés (doute, certitude, critique, etc.). Troisièmement, les marques linguistiques qui permettent d'ancrer le discours argumentatif à son énonciation. (Pronoms personnels ou déterminants possessifs qui révèlent l'émetteur et le récepteur dans un énoncé (Libia, J. 2012).

En d'autres termes, le texte argumentatif vise à convaincre ou à persuader le lecteur d'accepter une idée ou de partager un certain point de vue en présentant des preuves. Pour y parvenir, le scripteur doit tout d'abord présenter le problème qui représente le sujet abordé. Ensuite, la thèse étayée par des arguments (des preuves, raisonnements logiques...). Enfin, c'est la conclusion qui consiste à souligner la validité de la thèse présentée. Également, il doit mettre en œuvre les caractéristiques d'un texte argumentatif au niveau micro textuel portant les organisateurs logiques qui servent à enchaîner les phrases et les paragraphes, les marques de la modalisation qui aident le lecteur à comprendre l'attitude endossée par le scripteur par rapport aux énoncés et les marques linguistiques qui mettent en évidence la fonction de différents embrayeurs linguistiques (embrayeurs personnels, spatiaux, temporels, etc.).

### *Les compétences argumentatives écrites*

La compétence argumentative écrite se rapporte à la capacité du scripteur pour convaincre un lecteur en justifiant la justesse de son opinion d'une part et pour le persuader en jouant sur ses sentiments d'une autre part. Pour ce faire, il doit mettre en pratique des stratégies argumentatives. Serrano et Villalobos (2006), attestent deux types de stratégies argumentatives : pour le premier type, ce sont des stratégies qui font appel à la raison dont l'objectivité prédomine tandis que les stratégies du deuxième type font appel à la sensibilité et la subjectivité les prédomine.

Dans ce contexte, Charaudeau (2007) souligne que les stratégies argumentatives représentent des moyens d'influence. En outre, il ajoute que ces stratégies interviennent à trois niveaux lors la production d'un texte argumentatif. Le premier niveau est consacré à la problématisation.

Les stratégies de cette phase consistent à proposer ou imposer au lecteur un domaine thématique et un cadre de questionnement qui donnera une raison de discussion à l'acte d'assertion. Pour le deuxième niveau, il renferme les stratégies de positionnement. C'est dans cette phase que le scripteur doit s'engager dans une prise de position soit en faveur d'une position (pour), soit en défaveur d'une position (contre), soit en faveur de l'une et simultanément en défaveur de l'autre. Et ce, en mettant en exergue les atouts

et les inconvénients de chacune de ces positions. Le dernier type de stratégies est celui de la preuve. Il désigne les opérations de raisonnement qui servent à étayer les argumentations en établissant des rapports de causalité (cause/conséquence) entre deux ou plusieurs assertions. C'est ainsi que le scripteur assure la validité de son point de vue.

À cet égard, il nous paraît intéressant de mettre en évidence dans les lignes suivantes les différentes stratégies argumentatives qui permettent aux étudiants de défendre ou de s'opposer à un point de vue en rédigeant un texte argumentatif et qui se déterminent en fonction du thème de l'argumentation.

### ***Les stratégies argumentatives***

Les stratégies argumentatives représentent l'ensemble des moyens utilisés dans un texte argumentatif pour influencer le lecteur. Et ce, en défendant ou en réfutant une thèse. Dans ce contexte, le choix d'une stratégie d'argumentation qui constitue une étape indispensable dans la construction du texte argumentatif se détermine en fonction de l'enjeu du thème et de la situation d'argumentation. Il s'agit donc de choisir entre convaincre, persuader, démontrer et délibérer afin d'agir sur son lecteur.

**Convaincre** : convaincre consiste à obtenir l'adhésion du lecteur en s'adressant à la raison. C'est ainsi qu'il faut s'appuyer sur des raisonnements logiques appropriés.

**Persuader** : persuader, c'est jouer sur les sentiments, les émotions et l'affectivité du lecteur. Il s'agit donc de chercher ce qui pourrait lui plaire, le séduire pour l'amener à penser comme le scripteur.

**Démontrer** : démontrer implique un raisonnement fondé sur des faits vérifiables. Cette stratégie vise à prouver la vérité en établissant des raisonnements scientifiques.

**Délibérer** : délibérer consiste à hésiter entre deux thèses différentes en vue de prendre une décision. Il s'agit d'examiner les différents aspects d'une thèse en pesant le pour et le contre de chaque possibilité afin de parvenir à une conclusion ou à un jugement.

### *La pédagogie par projet dans le cadre scolaire*

La pédagogie par projet, approche inventée par Célestin Freinet, a enrichi les apports théoriques du socio-constructivisme (Vygotsky, 1962) qui permet à l'étudiant de construire ses connaissances grâce à l'interaction avec ses pairs. Pour la pédagogie par projet, elle consiste à apprendre par et dans l'action et ce, en proposant des tâches concrètes dans lesquelles tous les étudiants s'impliquent et jouent un rôle actif.

Belmas, p. et Lestage, A. (2002) et Proulx (2004), s'accordent pour souligner que le produit final qui se construit au fur et à mesure de l'avancée du projet, permet aux étudiants de faire « *une rétroaction régulière et progressive des efforts qu'ils consacrent à leur projet* » et d'avoir aussi « *un rôle actif dans l'appréciation de son progrès et de son niveau* ».

Dans ce contexte, l'accent est mis sur le rôle du « conflit sociocognitif », comme meilleure source de dynamisation des apprentissages. Les étudiants travaillent en petits groupes, réalisent des tâches ensemble, prennent des décisions communes et trouvent des solutions à des situations–problèmes, tout en échangeant leurs avis. L'étudiant est ainsi concentré sur toutes les opérations nécessaires à la réalisation d'une production concrète et il s'engage pleinement dans l'action. La pédagogie par projet lui permet aussi de devenir acteur et co–constructeur de son savoir, d'utiliser ses compétences, les modifier, les améliorer dans une démarche d'apprentissage active.

Huber (2005) ajoute que la pédagogie par projet donne du sens à l'acte d'apprendre et contribue à la construction de nouveaux apprentissages grâce aux interactions sociales. « *L'élève se mobilise et trouve du sens aux apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise* ». Dans la même

ligne de pensées, Perrenoud (2002) et Bernard (1997) s'entendent sur le fait de mettre l'étudiant en situation d'apprentissage favorise la construction de sens en lui donnant l'occasion de se questionner, de rechercher des résolutions de problème et de négocier.

Étant donné que la pédagogie par projet préconise les étapes de questionnement, de réflexion et de résolution de problème, on peut déduire que cette mise en situation d'apprentissage permet à l'étudiant de construire du sens.

Perrenoud (2002) a aussi présenté la description de la mise en oeuvre de la pédagogie par projet en la considérant comme une entreprise collective, gérée par le groupe-classe qui s'oriente vers une production concrète par exemple : la production d'un texte, un journal, une carte, une maquette...et ce par un ensemble de tâches dans lesquelles tous les étudiants peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif varié en fonction de leurs intérêts et leurs vrais besoins. Ce qui suscite l'apprentissage de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.

Quant à Chichignoud (2001), il a mis en évidence trois mots-clés très importants pour caractériser la pédagogie par projet, celui de « l'intérêt », « la motivation » et « le temps donné ». « *A partir d'un intérêt, prévoir et réaliser une production concrète, tangible dans un temps donné.* » Dans la même optique

que celle de Chichignoud, Blumenfeld et al., (1991) soutiennent que le projet stimule la motivation et la réflexion qui aident les étudiants à apprendre. Nous retrouvons la même idée chez Ward, D. et Lee, L. (2002) qui précisent que le projet contribue à découvrir les nouveaux savoirs dans une perspective de motivation et ce, en réalisant toutes ses étapes avec une volonté de réussir.

L'intérêt des étudiants est dû à la liberté de planifier et réaliser leur projet et ce, en choisissant et en appliquant les procédures acquises afin de résoudre des tâches complexes ainsi qu'en déterminant les étapes de travail et la forme de la présentation finale, etc. Malgré la présence de cette liberté, l'enseignant doit veiller à un équilibre entre les choix des étudiants et les objectifs pédagogiques fixés en amont du projet (Blumenfeld et al., (1991) et Rey, (2012)).

Dans l'apprentissage par projet, l'étudiant doit avoir la capacité à estimer lui-même le temps dont il aura besoin pour mener à bien son projet. En fait, gérer efficacement le temps de la mise en oeuvre du projet est considéré parmi les défis de gestion de projets ; la gestion efficace du temps fait en sorte que les étudiants n'aient pas à précipiter pour réussir à compléter le projet, ce qui garantit sa qualité. En outre, le temps consacré à la réalisation du projet est utile aux étudiants pour construire leurs

propres représentations de l'apprentissage, reconnaître leurs meilleures façons d'apprendre et devenir responsables de leur apprentissage (Bell, 2010).

À cet égard, la pédagogie par projet est souvent citée parmi les méthodes susceptibles de provoquer la motivation des étudiants. Cette motivation est évidemment la clé de réussite dans tout apprentissage. C'est ainsi que l'apprentissage par projet vise non seulement à appliquer et à intégrer les connaissances, à mettre l'accent sur les compétences mais aussi à susciter la motivation intrinsèque et à favoriser une meilleure gestion des apprentissages par l'étudiant.

### *Objectifs de la pédagogie par projet*

Dans le cadre scolaire, Perrenoud (1999) met en exergue les objectifs que la pédagogie par projet peut viser. Selon l'auteur, cette pédagogie fait en sorte que l'étudiant mobilise les savoirs et les savoir-faire acquis et construit ses compétences. En outre, elle donne une marge de manœuvre aux pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires et qui développent la coopération et l'intelligence collective. Elle aide aussi à la découverte de nouveaux savoirs dans une perspective de motivation. Pour la perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan, elle permet

aux étudiants d'identifier leurs acquis. Par ailleurs, elle développe la capacité de faire des choix et de les négocier dans le but d'avoir une conception du projet et sa conduite.

### *Caractéristiques de la pédagogie par projet*

Une situation d'apprentissage dans un contexte de la pédagogie par projet présente un certain nombre de caractéristiques :

- Mettre l'étudiant dans une situation qui constitue un défi et l'invite à s'orienter vers une production concrète et évaluable (Perrenoud, 2002 ; Proulx, 2004 ; Abdallah, 2009) ;
- Exige le travail en équipe et les interactions actives entre les participants. (Raby, Beaudry, & Viola, 2007) ;
- Développe des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être en plaçant l'étudiant dans les diverses situations d'apprentissages (Roegiers & Ketele, 2001 ; Huber, 2005) ;
- Préconise l'enseignant à prendre le rôle d'entraîneur, de motivateur, d'animateur et d'évaluateur et l'étudiant à être actif et responsable dans son apprentissage (Raby, Beaudry, & Viola, 2007 ; Proulx, 2004 ; Dumas, 2002).
- Nécessite l'évaluation de différentes étapes du déroulement du projet et non pas seulement du produit final (Proulx & Tilman, 2004 ; Bordallo & Ginestet, 1993 ; Boutinet, 1990).

### *Rôle de l'enseignant et celui de l'étudiant*

La pédagogie par projet induit une transformation des rôles et des fonctions habituelles au sein d'une classe. Proulx, 2004 illustre le rôle de l'enseignant et l'étudiant en disant que : "*Si l'apprenant est « le chef de file » de sa formation, l'enseignant est « le vigile ».*"

L'enseignant adopte le rôle d'entraîneur, de motivateur, d'animateur et d'évaluateur. Pour remplir le rôle d'entraîneur, il observe le déroulement des activités, prend des notes importantes et des décisions stratégiques et donne une marge d'autonomie aux étudiants dans la conduite de leurs projets. Dans le rôle d'animateur : il organise les activités en classe ; interagit efficacement avec les groupes au cours de la réalisation des différentes tâches et aide à la résolution de problèmes en favorisant des outils facilitant l'accomplissement de tâche. Concernant la fonction de motivateur : il encourage et renforce positivement les étudiants et met en exergue leurs progrès réalisés. Finalement, en tant qu'évaluateur : il élabore des modalités d'évaluation appropriées et fournit régulièrement des rétroactions aux étudiants sur ce qu'ils ont accompli.

Fait à signaler que l'enseignant doit aligner les objectifs d'apprentissage du projet avec le programme d'études. En effet, idéalement, c'est l'étudiant qui choisit le projet mais la plupart du

temps, il est proposé par l'enseignant. C'est pourquoi, il doit faire adhérer les étudiants au projet en éveillant leur curiosité et en leur laissant un espace d'initiative et de décision (Forrest, 2005).

Pour les étudiants, ils sont invités à planifier et à réaliser leur projet. Afin de mener le projet à bien, ils comprennent les objectifs d'apprentissage et se fixent des objectifs pour eux-mêmes. Ils sont donc acteurs de leur projet. En revanche, chacun d'eux doit connaître son rôle et ses responsabilités. Il doit être attentif et ouvert aux suggestions de ses pairs en s'engageant dans des échanges et en adoptant une véritable attitude d'interactivité. Les étudiants ont ainsi un rôle actif dans l'acquisition de leurs savoirs et l'appréciation de leurs progrès et de leurs niveaux. Dans ce contexte, les étudiants ont l'occasion de faire recours aux nombreuses ressources, tout en développant leurs savoirs et leurs compétences.

### *Phases de réalisation d'un projet*

Proulx (2004) a mis en évidence quatre grandes phases de la démarche de l'apprentissage par projet dont chacune à une fonction.

#### **A. La préparation du projet :**

L'enseignant propose un large choix de sujets de projet et il présente les intentions pédagogiques selon les objectifs

d'apprentissage du projet qui coïncident avec le programme d'études. Ensuite, le projet choisi est découpé en étapes planifiées dans le temps.

**B. La mise en oeuvre du projet :**

C'est la phase de la formation d'équipes. Dans cette phase, chaque membre d'équipe est prévu des tâches qu'il va effectuer. Ces tâches permettent l'acquisition de savoirs, savoir-être et savoir-faire. Pour l'enseignant, il observe, encourage et prend des notes afin d'aider les étudiants si un problème surgit mais sans le résoudre.

**C. L'évaluation du projet :**

L'évaluation se compose de trois moments principaux qui prennent place à différentes phases du déroulement du projet et non pas seulement à la phase terminale. Les critères et les modalités d'évaluation doit être prévus aux étudiants. En amont du projet, c'est l'évaluation diagnostique qui se fait en début d'apprentissage. Elle consiste à évaluer les savoirs et les savoir-faire des étudiants avant le projet. Elle permet aussi de mesurer les écarts entre ce que les étudiants savent déjà et ce qu'ils devront reconnaître en fin d'apprentissage.

En cours de projet, c'est l'évaluation formative qui se fait d'une manière fréquente et immédiate. Elle donne l'occasion à l'étudiant de remédier à ses erreurs et à ses lacunes et de

comparer sa performance à un seuil de réussite fixé à l'avance. De même, l'enseignant vérifie la progression de ses étudiants.

En effet, cette phase prend en considération le travail réel de chaque étudiant et reflète son progrès. Pour ce faire, plusieurs chercheurs dont le Buck Institute for Education (2012) préconisent l'utilisation d'outils d'évaluation formative qui réalisent un compte rendu de la progression non seulement du travail individuel mais aussi de l'équipe sous forme d'un journal de bord, d'un dossier d'apprentissage ou des grilles d'évaluation à remplir par les enseignants mais à condition qu'elles soient explicitées et accessibles aux étudiants tout au long du projet.

En aval du projet, c'est l'évaluation sommative. Selon laquelle l'enseignant évalue les compétences acquises et établit le degré d'atteinte des objectifs. Dans cette optique, il appert que l'évaluation dans la pédagogie par projet accompagne toute pratique du projet. Elle porte ainsi non seulement sur la production finale mais aussi sur les apprentissages, la démarche et les processus de travail.

Dans ce contexte, il est à noter qu'il y a convergence sur le fait que l'évaluation diagnostique doit être au préalable du projet (Krajcik et al., 2008). Pour l'évaluation formative, elle doit être fréquente et immédiate en cours de projet. Enfin, l'évaluation

sommative doit être effectuée a posteriori à travers l'évaluation de produits finaux. (Proulx, 2004 ; Forrest, 2011)

#### **D. La disposition du projet :**

Les étudiants présentent leur projet à leurs pairs ainsi que les procédures qu'ils ont adoptées afin de le mener à bien. Dans cette phase, les discussions et les échanges permettent à chacun de s'auto-évaluer et d'intégrer ses apprentissages.

Compte tenu de ce qui précède, il s'avère que rédiger un texte argumentatif en FLE est une compétence complexe qui représente un réel défi. Face à cette situation, une séquence d'apprentissage basée sur la pédagogie par projet est construite pour encourager les étudiants à produire de nombreux textes argumentatifs, soit individuellement ou en groupe et ce, afin de maîtriser les particularités que la rédaction d'un texte argumentatif exige.

#### ***Cadre pratique***

Après avoir conçu un cadre théorique sur lequel sera basé notre scénario pédagogique, nous présentons dans les lignes à venir les différentes phases nécessaires pour mettre en pratique la pédagogie par projet afin de développer les compétences argumentatives écrites.

### **I. L'échantillon de la recherche :**

L'échantillon de la recherche est constitué de douze étudiantes de la 2<sup>ème</sup> année du cycle secondaire d'une école de langue {Notre-Dame des Apôtres El zaitoune} où la langue française est enseignée dès l'âge scolaire.

### **II. Les outils de la recherche :**

#### **1. Une grille d'évaluation critériée des compétences de la production écrite argumentative en FLE**

La grille que nous proposons dans notre recherche est un outil qui constitue un essai de synthèse de divers travaux portant sur la construction de compétences (*Cf. Annexe 1*). Elle a pour but d'évaluer les compétences de la production écrite argumentative en assurant une certaine objectivité. En effet, suivre une grille critériée constitue un cadre de référence non seulement pour les enseignants du FLE et les conseillers pédagogiques mais aussi pour les étudiants en leur permettant de prendre conscience de leurs lacunes et leurs difficultés en fonction de l'objectif visé et du contexte d'utilisation. Cette grille, assez détaillée, renferme les compétences et les sous-compétences que les étudiants doivent maîtriser par rapport à la production écrite argumentative.

Notre grille d'évaluation critériée comporte des critères qui permettent d'évaluer les compétences de la production écrite

argumentative chez les étudiantes de la 2<sup>ème</sup> année du cycle secondaire. Elle est subdivisée en deux axes. Le premier représente le niveau macro textuel et le deuxième représente le niveau micro textuel. Chaque axe comprend des composantes représentant les compétences suivantes : compétences textuelles, compétences stratégiques et compétences linguistiques. Pour les sous-compétences liées à la première composante (compétences textuelles), elles sont classées sous trois dimensions (une thèse défendue, un corps argumentatif et une conclusion). Quant à la deuxième composante (compétences stratégiques), elle contient les stratégies qui appellent la raison et celles qui appellent la sensibilité. Finalement, les sous-compétences de la dernière composante (compétences linguistiques) sont classées sous quatre dimensions (connecteurs logiques, marques de modalisation, marques linguistiques et morphosyntaxe).

▪ **Validité de la grille**

Une fois notre grille d'évaluation élaborée, nous sommes passés à l'étape de la validation. Pour ce qui est de la validation théorique, on trouve que les critères découlent d'une vaste recension des études antérieures. Quant à la validation empirique, cet instrument a été soumis sous sa forme préliminaire à un jury de spécialistes en didactique du FLE et des correcteurs

de DELF à l'Institut Français d'Égypte afin de juger la pertinence des compétences proposées et la hiérarchisation des critères. Et ce, pour nous indiquer leurs recommandations afin que la grille finale soit claire et sans ambiguïté. Les commentaires recueillis au cours de cette mise à l'essai ont permis quelques réajustements mineurs afin d'en arriver à la formulation finale de la grille prévue et de devenir valable à être appliquée dans notre expérimentation.

## **2. Un pré/post test :**

L'objectif du pré-test est de déterminer dans quelle mesure les étudiants de la 2<sup>ème</sup> année du cycle secondaire sont dotés des compétences argumentatives écrites en FLE.

L'objectif du post-test est d'évaluer l'efficacité de la séquence pédagogique basée sur la pédagogie par projet pour développer les compétences visées.

### **A. Description du test :**

Le Pré/post test a été élaboré à partir des éléments qui se dégagent de notre problématique et de notre cadre conceptuel. Le test consiste à concevoir des tâches de production écrite argumentative en FLE. En formulant les consignes du pré/post test, nous avons pris en compte la contextualisation qui consiste à l'écriture argumentative, l'appropriation au niveau des étudiants et la précision de la longueur attendue par la production (250

mots minimum) dans une heure. Ces critères pris en considération sont standardisés par les épreuves du DELF niveau B2<sup>1</sup>.(Cf. Annexe 2)

### B. Validité et fidélité du test :

La chercheuse a appliqué le pré/post-test sur un groupe de 10 étudiantes en 2<sup>ème</sup> secondaire. Ce groupe qui est un autre que l'échantillon de la recherche, représente une étude pilote pour déterminer :

#### 1. La validité interne du pré/post-test :

Pour vérifier la consistance interne du pré/post-test, nous avons calculé les coefficients de corrélation de chacun des sous compétences avec la note totale du test. Le tableau suivant indique les coefficients de corrélation ainsi que le niveau de leur significativité :

**Tableau № (1)**  
**Calcul de la la consistance interne du pré/post-test**  
**\*\* résultats significatifs au seuil de 0.01**

#	Les sous compétences (axes)	Les coefficients de corrélation
1	L'introduction (thèse défendue)	** 0,62
2	Le corps argumentatif	** 0,67
3	La conclusion	** 0,63
4	Les compétences stratégiques	** 0,62
5	La cohérence et la cohésion de la production	** 0,67

<sup>1</sup> <https://www.france-education-international.fr/diplome/delf-tout-public/niveau-b2?langue=fr>

<b>6</b>	<b>Les marques de modalisation</b>	<b>** 0,68</b>
<b>7</b>	<b>Les marques linguistiques</b>	<b>** 0,65</b>
<b>8</b>	<b>La morphosyntaxe</b>	<b>** 0,60</b>

D'après le tableau ci-dessus, il est clair que l'ensemble des sous compétences est statistiquement significatif d'où la consistance interne du test.

### **B. La fidélité du pré/post-test :**

Afin de vérifier la fidélité du test, on a d'abord calculé le coefficient alpha de Chronbach, puis on a appliqué la méthode de la fidélité inter-juges.

#### ▪ **Le calcul de coefficient Alpha de Cronbach :**

Nous avons calculé le coefficient alpha de Chronbach qui atteint (0,91). Ce taux assure une fidélité élevée du test.

#### ▪ **La re-correction :**

Nous avons choisi la méthode de la fidélité inter-juges en calculant le coefficient de corrélation entre les notes attribuées par deux correctrices<sup>2</sup>. Les résultats montrent que le coefficient de corrélation atteint (0,964), ce qui prouve aussi une fidélité élevée du test.

### **III. Application du pré-test :**

Le pré-test est appliqué auprès de l'échantillon de la recherche avant l'application de la séquence pédagogique afin

<sup>2</sup>Amani Kamal Mohamed Rachad enseignante exprete de la langue française.

Rania Reda Abd El -Kader enseignante exprete de la langue française.

de répondre à la 1<sup>ère</sup> question de la présente recherche concernant le niveau des étudiants de la 2<sup>ème</sup> année du cycle secondaire aux compétences argumentatives écrites.

#### **IV. Conception de la séquence pédagogique :**

Notre séquence pédagogique couvre l'ensemble du niveau B1–B2 avec 10 séances qui non seulement s'alignent sur les principes pédagogiques décrits par le CECRL, mais aussi elles s'inscrivent pleinement dans l'approche socio–constructivisme et les démarches d'un projet pédagogique et ce, afin de développer les compétences argumentatives écrites en FLE de la 2<sup>ème</sup> année du cycle secondaire d'une école de langue où la langue française est enseignée dès l'âge scolaire.

L'expérimentation a été commencé au début du premier semestre de l'année scolaire 2019–2020 auprès de douze étudiantes de la 2<sup>ème</sup> année du cycle secondaire. Cette expérimentation a duré cinq semaines.

Pour mettre le projet en oeuvre, nous commençons par la formation des équipes et ce, en divisant le groupe–classe de douze apprenants en quatre sous–groupes. Chaque sous–groupe est formé de 3 apprenants. Après la formation des équipes, chaque membre est prévu des tâches qu'il va effectuer. Cette étape consiste à définir les missions que les étudiants auront à accomplir afin de réaliser les objectifs fixés.

La chercheuse a choisi des documents non seulement authentiques mais aussi liés au plan thématique. Ces documents se caractérisent par l'adaptation au niveau des étudiants (B1/B2) et la pertinence par rapport aux objectifs fixés. Autour de ces textes, une série d'activités est proposée pour favoriser l'apprentissage des étudiants.

Les huit premières séances consistent à informer et à faire acquérir les étudiants les connaissances et les compétences nécessaires pour la réalisation de la tâche finale (production écrite argumentative). Pour l'évaluation de ces séances, elle se fait pendant le déroulement de la séance par l'accomplissement des activités proposées dans cette formation. Ces activités aident à mettre les étudiants dans la situation d'apprendre, de réfléchir et d'agir et ce, afin de développer les compétences visées.

Pour les deux dernières séances, les étudiants sont invités à produire une production écrite argumentative en consultant la grille d'évaluation critériée celle d'auto-évaluation (Annexe N° 4). Dans cette phase, la grille d'évaluation critériée est mise à la disposition des étudiantes tout en explicitant davantage tous ses critères afin de la rendre la plus explicite. Pour la grille d'auto-évaluation des compétences de la production écrite argumentative, elle permet à chaque étudiant de s'auto-évaluer

par rapport aux compétences visées et d'intégrer ses apprentissages.

#### **V. L'application du post-test**

Après l'application de la séquence pédagogique, le pré/post-test fut appliqué auprès de l'échantillon de la recherche afin d'évaluer l'efficacité de la pédagogie par projet sur le développement des compétences argumentatives écrites chez les étudiants de la 2<sup>ème</sup> année du cycle secondaire au cours du FLE.

Les productions écrites argumentatives des étudiantes ont été corrigées en fonction de la grille d'évaluation critériée et du barème de notation déjà conçus. Une comparaison entre les notes des étudiantes au pré et au post test fut donc nécessaire afin de vérifier la validité des hypothèses.

#### **VI. Présentation et analyse statistique des résultats**

Après l'application de la séquence pédagogique auprès de l'échantillon de la recherche et du post-test, et afin de vérifier l'efficacité la pédagogie par projet sur le développement des argumentatives écrites de l'échantillon de la recherche, on a procédé à une analyse statistique des scores des étudiantes au pré/post test.

**1. Examiner la certitude de l'hypothèse nulle  $H_0$  qui correspond à la première hypothèse alternative  $H_1$  de la recherche :**

La première hypothèse stipule qu'" il n'existe pas de différence statistiquement significative entre la moyenne des notes de l'échantillon de la recherche entre le pré et le post test en ce qui concerne toutes les compétences argumentatives écrites en FLE au niveau macro textuel." Pour examiner la certitude de cette hypothèse, on a effectué une comparaison entre la moyenne des rangs des étudiants, membres de l'échantillon avant et après l'application de la séquence pédagogique en ce qui concerne toutes les compétences argumentatives écrites en FLE au niveau macro textuel. Pour ce faire, la recherche a eu recours au test de Wilcoxon.

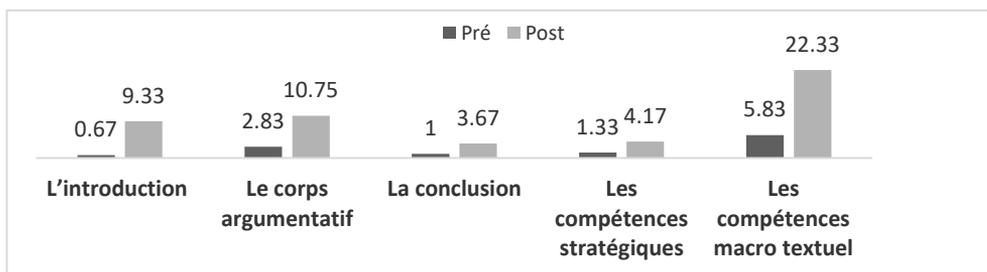
<b>R</b>	<b>Rangs</b>	<b>É</b>	<b>Écart type</b>
<b>N</b>	<b>Nombre</b>	<b>Z</b>	<b>Valeur de "Z"</b>
<b>MR</b>	<b>Moyen Rangs</b>	<b>S</b>	<b>Signification</b>
<b>W</b>	<b>Somme des Rangs</b>	<b>r</b>	<b>Taille de l'effet</b>

**Tableau N° (2)**

**La signification statistique de la différence entre les moyens des rangs de l'échantillon de la recherche dans le pré et le post application de la séquence pédagogique pour les compétences argumentatives écrite au niveau Macro textuel**

**(n =12)**

Les compétences argumentatives écrites	R	N	MR	W	Moyen		Ē		Z	S	r
					Pré	Post	Pré	Post			
L'introduction (thèse défendue)	R+	11	6.00	66.00	0.67	9.33	0.49	1.07	3.125	0.002	0.69 moyen
	R-	0	0.00	0.00							
	Neutre	1	0.00	0.00							
	Total	12									
Le corps argumentatif	R+	12	6.50	78.00	2.83	10.75	1.27	0.87	3.134	0.002	1.00 Très fort
	R-	0	0.00	0.00							
	Neutre	0	0.00	0.00							
	Total	12									
La conclusion	R+	12	6.50	78.00	1.00	3.67	0.00	0.49	3.176	0.001	1.00 Très fort
	R-	0	0.00	0.00							
	Neutre	0	0.00	0.00							
	Total	12									
Les compétences stratégiques	R+	11	6.00	66.00	1.33	4.17	0.49	1.11	3.066	0.002	0.69 moyen
	R-	0	0.00	0.00							
	Neutre	1	0.00	0.00							
	Total	12									
Les compétences macro textuel	R+	12	6.50	78.00	5.83	22.33	1.90	2.06	3.097	0.002	1.00 Très fort
	R-	0	0.00	0.00							
	Neutre	0	0.00	0.00							
	Total	12									



La lecture du tableau № (2) montre que les rangs positifs sont (11), (1) rang neutre et (zéro) pour les rangs négatifs. Et ce, en ce qui concerne les compétences argumentatives écrites au niveau macro textuel (l'introduction ou thèse défendue et les compétences stratégiques). Ces résultats révèlent que les notes de onze étudiants sont augmentées dans le post-test par rapport au pré/ post-test et un seul étudiant a eu les mêmes notes.

En outre, on constate que tous les rangs sont positifs en ce qui concerne les sous compétences (le corps argumentatif, la conclusion) et les compétences argumentatives écrites au niveau macro textuel dans sa totalité, ce qui prouve que les notes de tous les étudiants sont augmentées dans le post-test par rapport au pré/ post-test.

Pour le le niveau significatif, il est inférieur à (0.01). Ce qui signifie qu'il existe des différences entre le pré/ post-test et le post-test en ce qui concerne les compétences argumentatives écrites au niveau macro textuel dans sa totalité et ses sous compétences.

Dans ce contexte, on rejette l'hypothèse nulle  $H_0$  et on accepte hypothèse alternative  $H_1$  qui stipule qu'" il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des membres de l'échantillon de la recherche en ce qui concerne toutes les compétences argumentatives écrites en FLE au niveau macro textuel dans sa totalité et ses sous compétences dans le pré/ post-test en faveur du post-test ".

Pour mesurer la taille d'effet de la séquence pédagogique sur le développement des compétences visées chez de l'échantillon de la recherche, la chercheuse a eu recours au test de Wilcoxon. De même, pour trouver la puissance de la corrélation entre les deux variables indépendante et dépendante, on a utilisé la corrélation

"coefficient de corrélation bisériale du classement des paires appariées" ou "Matched– Pairs Rank Biserial Correlation" qui peut être calculée à travers la formule suivante (Ezzat abdel Hamid, 2016 :279).

$$r = (4 (T1) / n (n+1)) - 1$$

r	Taille de l'effet
T1	Somme des rangs positifs
n	Nombre de paires des données de l'échantillon

$(r) < 0.4$  l'effet est faible.

$0.4 \leq (r) < 0.7$  l'effet est modéré.

$0.7 \leq (r) < 0.9$  l'effet est fort.

$(r) \geq 0.9$  l'effet est très fort.

Après avoir calculé la taille de l'effet, on a trouvé qu'il est égal à (0.69) en ce qui concerne le développement des compétences argumentatives écrites au niveau macro textuel (l'introduction ou thèse défendue et les compétences stratégiques). Ce qui signifie que la séquence pédagogique a un effet modéré sur le développement de ces deux sous compétences. Tandis que la taille de l'effet en ce qui concerne les sous compétences (le corps argumentatif, la conclusion) et les compétences argumentatives écrites au niveau macro textuel dans sa totalité est égal à (1). Ce qui signifie que la séquence

pédagogique a un effet très fort sur le développement de ces compétences chez de l'échantillon de la recherche.

**2. Examiner la certitude de l'hypothèse nulle  $H_0$  qui correspond à la deuxième hypothèse alternative  $H_1$  de la recherche :**

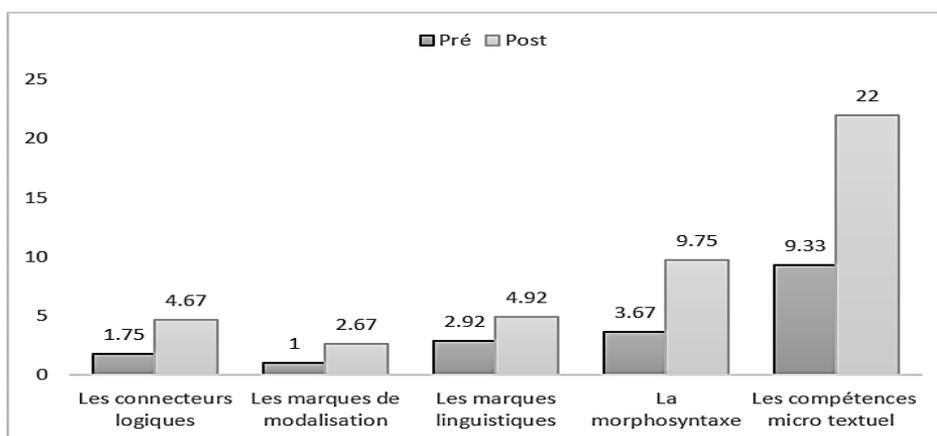
La deuxième hypothèse stipule qu'" il n'existe pas de différence statistiquement significative entre la moyenne des notes de l'échantillon de la recherche dans le pré et le post test en ce qui concerne toutes les compétences argumentatives écrites en FLE au niveau micro textuel." Pour examiner la certitude de cette hypothèse, on a effectué une comparaison entre la moyenne des rangs des étudiants, membres de l'échantillon avant et après l'application de la séquence pédagogique en ce qui concerne toutes les compétences argumentatives écrites en FLE au niveau micro textuel. Pour ce faire, la recherche a eu recours au test de Wilcoxon.

**Tableau N° (3)**

**La signification statistique de la différence entre les moyens des rangs de l'échantillon de la recherche dans le pré et le post application de la séquence pédagogique pour les compétences argumentatives écrites au niveau Micro textuel**

**(n =12 , le degré de liberté (ddl) =11)**

Les compétences argumentatives écrites	R	N	MR	W	Moyen		É		Z	S	r
					Pré	Post	Pré	Post			
Les organisateurs ou les connecteurs logiques (la cohérence et la cohésion de la production.)	R+	12	6.50	78.00	1.75	4.67	0.45	0.49	3.213	0.001	1.00 Très fort
	R-	0	0.00	0.00							
	Neutre	0	0.00	0.00							
	Total	12									
Les marques de modalisation	R+	11	6.00	66.00	1.00	2.67	0	0.65	3.127	0.002	0.69 moyen
	R-	0	0.00	0.00							
	Neutre	1	0.00	0.00							
	Total	12									
Les marques linguistiques	R+	11	6.00	66.00	2.92	4.92	0.9	0.29	2.976	0.003	0.69 moyen
	R-	0	0.00	0.00							
	Neutre	1	0.00	0.00							
	Total	12									
La morphosyntaxe	R+	12	6.50	78.00	3.67	9.75	1.23	1.14	3.089	0.002	1.00 Très fort
	R-	0	0.00	0.00							
	Neutre	0	0.00	0.00							
	Total	12									
Les compétences micro textuel	R+	12	6.50	78.00	9.33	22	1.72	1.54	3.069	0.002	1.00 Très fort
	R-	0	0.00	0.00							
	Neutre	0	0.00	0.00							
	Total	12									



La lecture du tableau N° (3) montre que les rangs positifs sont (11), (1) rang neutre et (zéro) pour les rangs négatifs. Et ce, en ce qui concerne les compétences argumentatives écrites au niveau micro textuel (les marques de modalisation et les marques linguistiques). Ces résultats révèlent que les notes de onze étudiants sont augmentées dans le post-test par rapport au pré/post-test et un seul étudiant a eu les mêmes notes.

En outre, on constate que tous les rangs sont positifs en ce qui concerne les sous compétences (les connecteurs logiques, la morphosyntaxe) et les compétences argumentatives écrites au niveau micro textuel dans sa totalité, ce qui prouve que les notes de tous les étudiants sont augmentées dans le post-test par rapport au pré/post-test.

Pour le niveau significatif, il est inférieur à (0.01). Ce qui signifie qu'il existe des différences entre le pré/post-test et le post-test en ce qui concerne les compétences argumentatives écrites au niveau micro textuel dans sa totalité et ses sous compétences.

Dans ce contexte, on rejette l'hypothèse nulle  $H_0$  et on accepte hypothèse alternative  $H_1$  qui stipule qu'" il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des membres de l'échantillon de la recherche en ce qui concerne toutes les compétences argumentatives écrites en FLE au niveau micro

textuel dans sa totalité et ses sous compétences dans le pré/ post-test en faveur du post-test ".

Après avoir calculé la taille de l'effet, on a trouvé qu'il est égal à (0.69) en ce qui concerne le développement des compétences argumentatives écrites au niveau micro textuel (les marques de modalisation et les marques linguistiques). Ce qui signifie que la séquence pédagogique a un effet modéré sur le développement de ces deux sous compétences. Tandis que la taille de l'effet en ce qui concerne les sous compétences (les connecteurs logiques, la morphosyntaxe) et les compétences argumentatives écrites au niveau micro textuel dans sa totalité est égal à (1). Ce qui signifie que la séquence pédagogique a un effet très fort sur le développement de ces compétences chez de l'échantillon de la recherche.

**3. Examiner la certitude de l'hypothèse nulle  $H_0$  qui correspond à la deuxième hypothèse alternative  $H_1$  de la recherche :**

La troisième hypothèse stipule qu'" il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les moyennes des notes de l'échantillon de la recherche dans le pré et le post test en ce qui concerne toutes les compétences argumentatives écrites en FLE. " Pour examiner la certitude de cette hypothèse, on a effectué une comparaison entre la moyenne des rangs des étudiants,

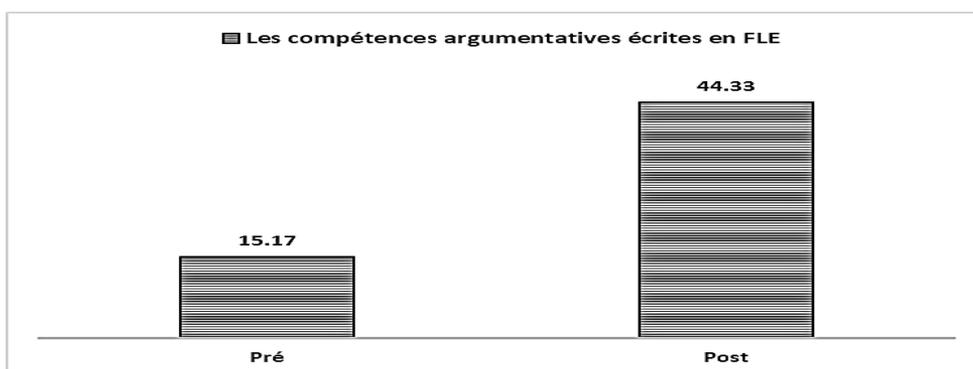
membres de l'échantillon avant et après l'application de la séquence pédagogique en ce qui concerne toutes les compétences argumentatives écrites en FLE. Pour ce faire, la recherche a eu recours au test de Wilcoxon.

**Tableau N° (4)**

**La signification statistique de la différence entre les moyens des rangs de l'échantillon de la recherche dans le pré et le post application de la séquence pédagogique pour les compétences argumentatives écrites en FLE dans sa totalité.**

**(n =12 )**

Les compétences argumentatives écrites	R	N	MR	W	Moyen		É		Z	S	r
					Pré	Post	Pré	Post			
Les compétences argumentatives écrites	R+	12	6.50	78.00	15.17	44.33	3.35	3.23	3.078	0.002	1.00 Très fort
	R-	0	0.00	0.00							
	Neutre	0	0.00	0.00							
	Total	12									



La lecture du tableau № (4) montre que tous les rangs (12) sont positifs. Ces résultats révèlent que les notes de tous les étudiants ont augmenté dans le post-test par rapport au pré/ post-test et que le niveau significatif est inférieur à (0.01). Ce qui signifie qu'il existe des différences entre le pré/ post-test et le post-test en ce qui concerne les compétences argumentatives écrites en FLE dans sa totalité.

Dans ce contexte, on rejette l'hypothèse nulle  $H_0$  et on accepte hypothèse alternative  $H_1$  qui stipule qu'il existe une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des membres de l'échantillon de la recherche en ce qui concerne toutes les compétences argumentatives écrites en FLE dans sa totalité et ses sous compétences dans le pré/ post-test en faveur du post-test.

Après avoir calculé la taille de l'effet, on a trouvé qu'il est égal à (1) en ce qui concerne le développement des compétences argumentatives écrites en FLE dans sa totalité. Ce qui signifie que la séquence pédagogique a un effet très fort sur le développement de ces compétences chez l'échantillon de la recherche.

#### **4. Mesurer l'efficacité de la séquence pédagogique pour le développement des compétences argumentatives écrites en FLE**

Bien que la taille de l'effet soit très forte, ce qui signifie que la séquence pédagogique a un effet très fort sur le développement des compétences argumentatives écrites en FLE, la chercheuse a eu recours à l'équation "Modified Black's Gain Ratio" (Ezzat abdel Hamid, 2016 :279) :

$$MG = \frac{M2 - M1}{P - M1} + \frac{M2 - M1}{P}$$

MG = taux de gain modifié.

M1 = moyens des notes des participants à la pré-application du test.

M2 = moyens des notes des participants à la post-application du test.

P = note totale du test.

Si :

- le taux de gain modifié  $MG < 1$  la séquence pédagogique n'a pas d'effet.
- $1 \leq (MG) < 1.2$  la séquence pédagogique a un effet modéré.
- $MG \geq 1.2$  la séquence pédagogique a un effet fort.

**Tableau N° (5)**

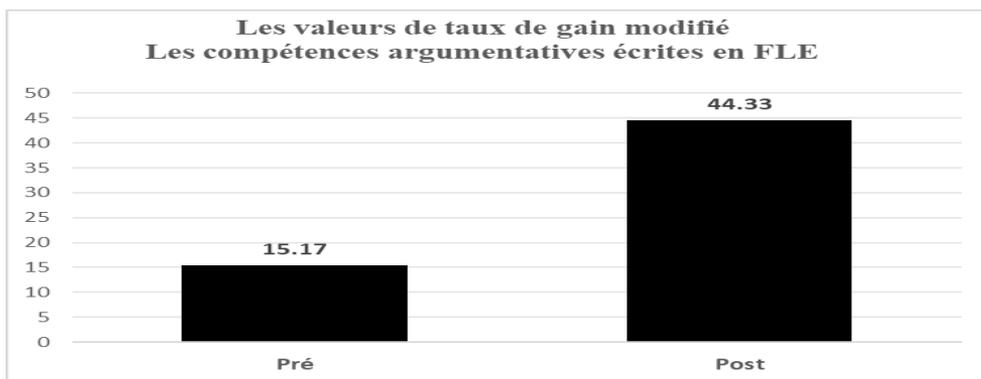
**Les valeurs de taux de gain modifié**

La compétence	note totale	moyens des notes		taux de gain modifié	Signification
		pré	post		
Les compétences argumentatives écrites en FLE	50	15.17	44.33	1.42	Signifiant

Nous pouvons constater à partir de ce tableau que le taux de gain modifié de Black des compétences argumentatives écrites

en FLE est supérieur à (1.2). Ce qui signifie que la séquence pédagogique a un effet très fort sur le développement des compétences visées chez les étudiants de la 2<sup>ème</sup> année du cycle secondaire " l'échantillon de la recherche".

Le diagramme statistique ci-dessous explicite le progrès réalisé par les étudiants membre de l'échantillon dans les compétences argumentatives écrites en FLE au post-test par rapport au pré-test.



## VII. Discussion des résultats obtenus

Les différences enregistrées entre les notes de l'échantillon de la recherche au pré-test et au post-test en faveur du post-test au niveau des compétences argumentatives écrites révèlent l'efficacité de la séquence pédagogique basée sur la pédagogie par projet pour le développement des compétences visées chez les membres de l'échantillon de la recherche. Cette efficacité est due à plusieurs raisons :

- Le choix de la pédagogie par projet, approche orientée vers l'action dont l'objectif est de placer l'étudiant au centre de la formation en lui permettant de devenir acteur et co-constructeur de son savoir, d'utiliser ses compétences argumentatives écrites, de les modifier et de les améliorer.
- La pédagogie par projet favorise un contexte d'apprentissage socioconstructiviste qui garantit la motivation et l'enthousiasme des étudiantes.
- Les séances, qui ont été enseignées selon les phases de la pédagogie par projet, ont aidé les étudiantes à progresser et à développer leurs compétences argumentatives écrites.
- La pertinence et la diversité des activités ont aidé les étudiantes à consolider leurs acquis et à développer leurs compétences argumentatives écrites au niveau macro et micro textuel.
- Le fait de mettre à la disposition des étudiantes une grille d'auto-évaluation, qui détermine les compétences de la production écrite argumentative, leur a donné l'occasion de réviser et de corriger leurs productions en fonction des critères précis et clairs.
- Les résultats de notre recherche correspondent à ceux des recherches antérieures stipulant que la pédagogie par le projet, qui s'inscrit dans une visée actionnelle, aide les

étudiants non seulement à exploiter efficacement leurs connaissances linguistiques mais aussi à surmonter leurs appréhensions vis-à-vis à l'écrit. (Perrenoud 2002, Hubert 2005, et Bensalem 2018).

### **VIII. Analyse qualitative des données**

Dans cette analyse, notre objectif est d'appréhender si les productions finales des étudiantes se sont améliorées au fil des séances d'écriture argumentative suite à l'utilisation de la pédagogie par projet. Pour ce faire, nous avons comparé les différentes productions écrites argumentatives en s'intéressant tout particulièrement aux éléments qui reflètent les compétences proposées dans notre grille déjà mentionnée. (Cf. Annexe №1).

Ces éléments sont :

- a. La structuration générale de la production écrite argumentative.
- b. L'organisation des idées en utilisant les connecteurs logiques selon leurs fonctions textuelles.
- c. La qualité textuelle due à l'utilisation des éléments grammaticaux et lexicaux.

Dans les lignes à venir, nous nous concentrons sur six productions écrites argumentatives de trois étudiantes afin de montrer leurs progressions après l'application de notre séquence pédagogique basée sur la pédagogie par projet.

**a. La structuration générale de la production écrite argumentative.**

Dans la 1<sup>ère</sup> production écrite argumentative de l'étudiante (A) (Cf. Annexe N<sup>o</sup> 5) nous remarquons que l'étudiante a des difficultés à écrire une introduction pour le thème et à exprimer ses idées d'une manière organisée de sorte que chaque paragraphe représente une idée. Pour le résumé, il s'avère que, tous les éléments essentiels d'un bon résumé ne figurent pas. En revanche, dans la production finale de cette étudiante, Il appert qu'elle a commencé sa production écrite argumentative par une introduction pour le sujet : « *De nos jours les smartphones envahissent ...* ». Ensuite, elle a présenté la problématique et à la fin du 1<sup>er</sup> paragraphe, elle a placé une phrase qui introduit la thèse défendue. En plus, la production écrite est répartie en paragraphes, chaque paragraphe représente une idée en utilisant un connecteur logique convenable. Il est à noter qu'il y a une progression aussi en ce qui concerne les éléments essentiels d'un bon résumé : les grandes lignes de développement, sa position et l'ouverture du débat.

Dans la 1<sup>ère</sup> production écrite argumentative de l'étudiante (B) (Cf. Annexe N<sup>o</sup> 6) on trouve qu'elle a commencé sa production écrite argumentative par une phrase pour introduire le thème mais, elle est incapable de montrer la problématique et la

thèse défendue. Le plan de sa production écrite n'est pas clair. Également, le résumé ne comporte pas les grandes lignes de développement. Pour la production finale de l'étudiante (B) (Cf. Annexe № 6), on remarque qu'elle a commencé sa production écrite argumentative par une introduction pour le thème : « *Les smartphones ...* ». Ensuite, elle a bien précisé la problématique et à la fin du 1<sup>er</sup> paragraphe, la thèse défendue est aussi bien claire. En ce concerne le résumé, on remarque la progression de l'étudiante qui a réussi à présenter les éléments essentiels d'un bon résumé : les grandes lignes de développement, sa position mais elle était incapable d'écrire l'ouverture du débat.

Dans la 1<sup>ère</sup> production écrite argumentative de l'étudiante (C) (Cf. Annexe № 7) on trouve qu'elle a commencé sa production écrite argumentative par une phrase afin d'introduire le thème : « *La technologie est devenue ...* » mais, elle est incapable de montrer la problématique et la thèse défendue. Le plan de sa production écrite n'est pas clair. Également, le résumé ne comporte ni les grandes lignes de développement ni la question d'ouverture du débat. Pour la production finale de l'étudiante (C) (Cf. Annexe № 7), on remarque qu'elle a progressé en écrivant une introduction qui comporte la problématique et la thèse défendue. En ce concerne le résumé, on remarque la progression de l'étudiante qui a réussi à présenter

les éléments essentiels d'un bon résumé : les grandes lignes de développement, sa position mais elle était incapable d'écrire l'ouverture du débat.

**b. L'organisation des idées en utilisant les connecteurs logiques selon leurs fonctions textuelles.**

Dans la 1<sup>ère</sup> production écrite argumentative de l'étudiante (A) (Cf. Annexe N° 5) nous remarquons qu'elle est incapable d'utiliser les stratégies qui appellent la raison ou la sensibilité. Les connecteurs logiques et les marques linguistiques sont pauvres et parfois incorrectement utilisés. En outre, une autre difficulté provient de l'absence des arguments et des exemples. Par contre, dans sa production finale, on constate que le corps de développement regroupe des arguments qui vont dans le même sens dans une même partie. De même, elle a non seulement utilisé des arguments logiques, convaincants et accentués par des exemples clairs mais aussi des stratégies qui appellent la raison. Tandis qu'elle n'a pas utilisé de stratégies qui appellent la sensibilité.

Dans la 1<sup>ère</sup> production écrite argumentative de l'étudiante (B) (Cf. Annexe N° 6) on remarque que les idées sont présentées dans le désordre ; un même paragraphe représente plus d'une idée. Les arguments et les exemples ne figurent pas ce qui explique que l'étudiante a des difficultés à

utiliser les stratégies qui appellent la raison ou la sensibilité. En outre, les connecteurs logiques et les marques linguistiques sont rares et incorrectement utilisés. Au contraire, dans la production finale de l'étudiante (B) (Cf. Annexe № 6) on remarque sa progression. D'abord, la production écrite est répartie en paragraphes, chaque paragraphe représente une idée en utilisant un connecteur logique convenable. Le corps de développement regroupe des arguments qui vont dans le même sens dans une même partie et les mots de liaison sont divers et bien placés. Ensuite, les arguments sont logiques, convaincants et accentués par des exemples clairs et en relation avec sa propre expérience. Enfin, les stratégies, qui appellent la raison, sont bien claires.

Dans la 1ère production écrite argumentative de l'étudiante (C) (Cf. Annexe № 7) on remarque l'incapacité de former des paragraphes. L'emploi des stratégies qui appellent la raison ou la sensibilité représente aussi un obstacle. Elle a aussi des difficultés à exposer des opinions et se justifier. Par contre, dans sa production finale, elle a réussi à répartir la production en paragraphes, chaque paragraphe représente une idée en utilisant un connecteur logique convenable. Le corps de développement regroupe des arguments qui vont dans le même sens dans une même partie et les mots de liaison sont divers et bien placés. Les

arguments sont logiques, convaincants et accentués par des exemples clairs.

**c. La qualité textuelle due à l'utilisation des éléments grammaticaux et lexicaux.**

Dans la 1<sup>ère</sup> production écrite argumentative de l'étudiante (A) et (C) (Cf. Annexe N<sup>o</sup> 5 et 7) on peut détecter, en ce qui concerne la morphosyntaxe, des expressions écrites qui comportent des erreurs de grammaire et des fautes d'orthographe. Tandis que dans la production finale des deux étudiantes, on peut détecter la progression des expressions écrites : accord, vocabulaire adéquat, ...

Dans la 1<sup>ère</sup> production écrite argumentative de l'étudiante (B) (Cf. Annexe N<sup>o</sup> 6) on peut détecter, en ce qui concerne la morphosyntaxe, des expressions écrites qui comportent des erreurs de grammaire, des expressions erronées provenant de la traduction arabe, des fautes d'orthographe et du vocabulaire courant (une chose, cela, ça). Tandis que dans sa production finale, on peut détecter la progression des expressions écrites : accord, vocabulaire adéquat, ...

***Conclusion***

Par la présente recherche, nous avons réussi à mettre à l'essai l'efficacité d'une séquence pédagogique basée sur la pédagogie par projet pour le développement des compétences

argumentatives écrites et ce, auprès de douze étudiantes de la 2<sup>ème</sup> année du cycle secondaire dans une école de langue au Caire. {Notre–Dame des Apôtres El zaitoune}

Un pré/post–test, une grille d’évaluation critériée des compétences de la production écrite argumentative en FLE et une autre grille d’auto–évaluation sont les outils méthodologiques qui ont été utilisés dans cette recherche. Les étudiantes s’engagent non seulement dans les activités qui sont invitées à accomplir mais aussi dans le projet qui s’oriente vers une production écrite argumentative. Ce contexte, favorise la forte participation et le plaisir d’apprendre.

Les résultats obtenus semblent très prometteurs quant à l’atteinte des objectifs visés. Ils présentent l’atout de l’utilisation de la pédagogie par le projet pour le développement des compétences argumentatives écrites qui s’aligne avec la visée actionnelle privilégiée par le CECRL pour l’enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère. C’est pourquoi, nous recommandons ce type de séquence basée sur la pédagogie par le projet afin de développer et de mettre en œuvre les compétences en question.

À partir des résultats obtenus, des pistes de recherche s’ouvrent devant de futures recherches en didactique du FLE visant à développer les différents types de productions écrites

ainsi que d'autres compétences langagières en langue française en adoption la pédagogie par projet.

## Références

Abdallah, F. (2009). *Meta-modélisation pour décrire et instrumenter une situation d'apprentissage de pédagogie par projet collectif*. Thèse de doctorat en informatique. Le Mans : Université du Maine.

ADAM J M. : *Linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours*, 2<sup>ème</sup> Ed. Armand Colin, Paris, collection "Cursus", 2005.

Bell Stephanie (2010). « Project-based learning for the 21st Century: Skills for the future ». *The Clearing House*, vol. 83, n° 2, p. 39-43. In Reverdy

Catherine (2013). « *Des projets pour mieux apprendre?* » *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 82, février.

Bensalem, D. 2018. « Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de français langue étrangère : le dispositif du projet », ; DOI : 10.4000/multilinguales.702

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, 26(3-4), 369-398.

Dans Omar Talbi. Vers une intégration d'outils d'assistance à la pédagogie par projet dans les plateformes de e-learning. Application à la plateforme Moodle. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Université Abou Bakr BELKAÏD de Tlemcen (Algérie)., 2017. Français.

Bordallo, I., & Ginestet, J.-P. (1993). Pour une pédagogie du projet. Paris: Hachette-Education.

BOUCHARD, R. (1996). Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère. *Langue française*, 112, 88-105.

Boutinet, J.-P. (1993). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF, 2e éd.

Buck Institute for Education (2012). *L'apprentissage par projets au secondaire. Guide pratique pour planifier et réaliser des projets avec ses élèves*. Montréal : Chenelière Éducation. Dans Reverdy Catherine (2013). « Des projets pour mieux apprendre ? » *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 82, février. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=acc&dossier=82&lang=fr>.

Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). 20 formules pédagogiques. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

CHARAUDEAU, P. (2007) De l'argumentation entre les visées d'influence de la situation de communication. Dans Bois, C. *Argumentation, Manipulation, Persuasion*. Paris : L'Harmattan. URL : <http://www.patrick-charaudeau.com/De-l-argumentation-entre-les.html>.

CHARTRAND, S.-G. (1995 b). Pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs. *Québec français*, 97, 35-37.

CHICHIGNOUD B. (2001) : « Les CEMEA et la pédagogie du projet : Le Projet d'activités et les activités de découvertes techniques et scientifiques ». Dans Catherine MAVROMARA-LAZARIDOU, *La pédagogie de projet pratiquée en FLE (français langue étrangère) dans les deux premières classes du collège public grec*. Thèse d'université pour le Doctorat de Lettres modernes de l'École Supérieure de Pédagogie de Karlsruhe (Allemagne), décembre 2006, direction Gérald SCHLEMMINGER. <http://d-nb.info/1002453046/34> (consulté en mai 2019).

De castera F & B., 2001. L'argumentation au lycée. Paris : ELLIPES. Dans *Synergies Tunisie* n° 3 – 2011. De l'argumentation jaillirait l'oral en classe de FLE ! pp. 183-193.

DE CASTERA, F. et B. L'argumentation au lycée. Paris : Ellipses, 2001. p. 58. Dans EXPRESSIONS n°5, Avril 2018. L'enseignement-apprentissage de l'argumentation dans le contexte algérien : Enjeu et problématique. pp. 134-144.

De Koninck, Z. et Boucher, B. (1993). Écrire en L1 ou en L2 : processus distincts ou comparables. *AQEFLS.V* 14, N2-3, 27-50. Dans Libia, Justo (2010). Proposition didactique pour améliorer la compétence écrite d'apprenants de FLE, niveau universitaire. <https://www.academia.edu>.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. et SCHNEUWLY, B. (2001). S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques. Vol. IV, 7e/8e/9e. Bruxelles : De Boeck.

DOURY, M. et LARGIER, C. (2006). L'argument d'autorité dans une discussion en ligne : manifestations discursives et régime d'acceptabilité ». Journées d'études internationales sur l'argumentation et la rhétorique dans le domaine arabe : l'argument d'autorité dans les textes et les cultures arabes et européennes. Pour un dialogue entre les traditions de recherche en argumentation, Université La Manouba, Tunis. [http://gspr.ehess.free.fr/documents/articles/Doury/art\\_%20Doury\\_Largier\\_Tunis.doc](http://gspr.ehess.free.fr/documents/articles/Doury/art_%20Doury_Largier_Tunis.doc).

Dumas, B. (2002). Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet. *Québec français*, 126, 64-66.

Forrest, C. (2005). *La pédagogie par projet en pratique une approche constructiviste*. HACHEY, V. (2014). *La planification du texte d'opinion en classe de français*, Mémoire de maîtrise en didactique. Québec : Université Laval.

HUBER M., *Conduire un projet-élèves*, Paris, Hachette, 2005. Dans Djemâa Bensalem, « Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de français langue étrangère : le dispositif du projet ». *Multilinguales* [En ligne], 7 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2018. URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/702> ; DOI : 10.4000/multilinguales.702.

Huber, M. (2005). *Apprendre en projets: la pédagogie du projet-élèves* (2e éd.). Lyon: Chronique Sociale.

Kalinowska, I. 2009. « Enseigner l'argumentation dans un cours de maîtrise de la langue? Pour quoi faire et comment ? » *Enjeux*, No 76, pp. 43-92.

Krajcik Joseph, Mc Neill Katherine L. & Reiser Brian J. (2008). « Learning-goals-driven design model: Developing curriculum materials that align with national standards and incorporate project-based pedagogy ». *Science Education*, vol. 92, n° 1, p. 1-32. Dans Reverdy Catherine (2013). « Des projets pour mieux apprendre ? » *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 82, février. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=acc&dossier=82&lang=f.r>

Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences. Montréal : Guérin. Dans Marie-Andrée Hinse. L'apprentissage par projet pour favoriser le développement de compétences en périnatalité chez les étudiantes et les étudiants du programme de soins infirmiers au collégial. Université de Sherbrooke.,2008.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> édition, Montréal :Guérin.

Lestage, A. et Belmas, P. (2002) : Réseaux de projets et réussite scolaire, Éditions Nathan [Pédagogie].

Libia Justo. 2012. Développer une compétence argumentative écrite : connaissances théoriques à maîtriser par l'enseignant. *Synergies Venezuela* n° 7 – 2012 pp. 39–53.

Perrenoud, Ph. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?. université de Genève, 2002, en ligne: [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html).

PIAGET–Jean, cité par, RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain, *pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Issy–les–Moulineaux, ESF éditeur, 7<sup>ème</sup> édition, 2009, p.349.

Plantin C., 1990. Essais sur l'argumentative. Paris : Editions Kiné. Dans *Synergies Tunisie* n° 3 – 2011. De l'argumentation jaillirait l'oral en classe de FLE ! pp. 183–193.

Proulx, J. (2004). Apprentissage par projet. Sainte–Foy : Presses de l'Université du Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (1), 261–262. <https://doi.org/10.7202/016203ar>.

Raby, C., Beaudry, N., & Viola, S. (dir.) (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : de la pratique à la théorie*. Anjou: Éditions CEC.

Rey B. (1997). Les compétences transversales en question. In: *Revue française de pédagogie*, volume.120 *Penser la pédagogie*. pp. 191–192; [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1997\\_num\\_120\\_1\\_3006\\_t1\\_0191\\_0000\\_1](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_3006_t1_0191_0000_1)

Fichier pdf généré le 24/12/2018.

Rey Olivier (2012). « Le défi de l'évaluation des compétences ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°76, juin. In Reverdy Catherine (2013). «

*Des projets pour mieux apprendre ?» Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 82, février.*

Roegiers, X., & Ketele, J.-M. D. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

SCHLEMMINGER, Gerald. La pédagogie Freinet et le travail en projet. *Les langues modernes*, n.3, 2003. p. 47-57. Dans Brunelière, J et Oliveira, C (2016). La pédagogie de projet en cours de FLE : expérience dans un collège brésilien. ISSN: 2317-2347 – Vol. 5, Ano 5, Nº 3 – 2016.

Serrano, M. et Villalobos, J 2006. La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica. Mérida : Publicaciones Vicerrectorado Académico de la Universidad de los Andes. In Libia, Justo. 2012. Développer une compétence argumentative écrite : connaissances théoriques à maîtriser par l'enseignant. *Synergies Venezuela* n° 7 – 2012 pp. 39-53.

*Synergies Venezuela* n° 7 – 2012. Développer une compétence argumentative écrite : connaissances théoriques à maîtriser par l'enseignant pp. 39-53.

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning, San Rafael, CA: Autodesk Foundation. Dans Omar Talbi. Vers une intégration d'outils d'assistance à la pédagogie par projet dans les plateformes de e-learning. Application à la plateforme Moodle . Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. Université Abou Bakr BELKAÏD de Tlemcen (Algérie)., 2017. Français. tel-01664485

THYRION, F. (1997). L'écrit argumenté. Questions d'apprentissage. Louvain: Peeters.

Thyrion, F. 1997. L'écrit argumenté : Questions d'apprentissage. Louvain-La-Neuve : Peeters. Dans Synergies Venezuela n° 7 – 2012. Développer une compétence argumentative écrite : connaissances théoriques à maîtriser par l'enseignant. pp. 39–53.

Tilman, F. (2004). *Penser le projet: concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*. Lyon: Chronique sociale.

Van Eemeren, F.H. et Grootendorst, R. 2004. *A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach*. New York: Cambridge University Press.

Ward, D. et Lee, L. A review of problem-based learning. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, Vol. 20 (No. 1), Spring/Summer 2002. [Cited at p. 32, 36, 37, 38]. Dans Abdallah, F. (2009) Méta-modélisation pour décrire et instrumenter une situation d'apprentissage de Pédagogie par Projet Collectif. Université du Maine. pdfs.semanticscholar.org.

عزت عبد الحميد محمد حسن. (2016). الاحصاء النفسى و التربوي : تطبيقات باستخدام برنامج spss 18. دار الفكر العربي، القاهرة .