

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
Université Abbes LAGHROUR-Khenchela



Faculté des Lettres et des Langues  
Département de Littérature et Langue Françaises

THEME :

Le rôle du co-apprentissage dans  
l'enseignement de la production écrite  
Cas des étudiants de français du CEIL Khenchela

**MÉMOIRE ÉLABORÉ EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLÔME DE  
MASTER**

**Option : Didactique des Langues Etrangères**

**Sous la direction de :**

M. Kamel BEROUAL-Maître assistant « A »  
Département de Lettres et Langue Françaises

**Présenté et soutenu par : Sara HIMEUR**

Devant le jury composé de :

**Président : M. MESSAI - Université Abbes LAGHROUR-Khenchela**

**Rapporteur : Mme BOUZAHER - Université Abbes LAGHROUR-Khenchela**

**Examineur : M. BEROUAL - Université Abbes LAGHROUR-Khenchela**

**Année Universitaire 2022-2023**

## REMERCIEMENTS

*Je tiens à remercier profondément ma directrice de recherche M.*

*BEROUAL d'avoir accepté de diriger mon travail et pour ses conseils,*

*ses encouragements et sa disponibilité !*

*Je remercie également les membres du jury d'avoir accepté d'évaluer ce*

*travail de recherche !*

*Ainsi que tous ceux qui m'ont soutenu durant mes études et qui m'ont offert*

*l'espoir d'atteindre mon but par leurs exhortations et leurs suggestions !*

**DEDICACE**

*Je dédie ce modeste travail à ma famille !*

## TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX .....	6
LISTE DES FIGURES.....	6
INTRODUCTION GÉNÉRALE .....	8
1 CHAPITRE I – LA PE ET LE CO-APPRENTISSAGE .....	11
Introduction partielle .....	11
1.1 Qu’est-ce que l’écrit ? .....	11
1.1.1 Une compétence linguistique .....	11
1.1.2 Une compétence référentielle .....	12
1.1.3 Une compétence socio-culturelle.....	12
1.1.4 Une compétence cognitive .....	12
1.1.5 Une compétence discursive .....	12
1.2 Processus d’écriture.....	12
1.3 Qu’est-ce que la compétence scripturale .....	13
1.4 L’écrit fictionnel et l’écrit fonctionnel .....	13
1.4.1 Ecrits fictionnels .....	13
1.4.2 Ecrits fonctionnels .....	14
1.5 Apprendre ensemble.....	14
1.6 Les enjeux du co-apprentissage .....	15
Conclusion partielle .....	16
2 CHAPITRE II – MÉTHODOLOGIE.....	20
Introduction partielle .....	20
1.1 Les participants .....	20
2.1 Lieu de l’enquête.....	20
2.2 Les niveaux d’acquisition de L2 selon le CECR .....	21
2.2.1 Le niveau A0 .....	21
2.2.2 Le niveau A1 .....	22
2.2.3 Le niveau A2 .....	22
2.2.4 Le niveau B1 .....	23
2.2.5 Le niveau B2 .....	24

2.2.6	Le niveau C1 .....	24
2.2.7	Le niveau C2 .....	25
2.3	Les étapes de la démarche .....	25
2.4	Présentation de l'expérimentation.....	26
2.4.1	Déroulement de l'expérimentation .....	27
2.4.2	Les critères d'évaluation .....	28
	Conclusion partielle .....	29
3	CHAPITRE III – RESULTATS ET DISCUSSIONS .....	32
	Introduction partielle .....	32
3.1	Analyse des productions écrites .....	32
3.1.1	Niveau A0 .....	32
3.1.2	Niveau A1 .....	33
3.2	Résultats de l'évaluation.....	33
3.2.1	Pré-évaluation.....	33
3.2.2	Groupe témoin .....	35
3.2.3	Groupe expérimental.....	36
3.2.4	L'analyse de la variance (ANOVA) .....	38
3.2.5	ANOVA globale .....	40
3.3	Corrélation avec le nombre de mots/phrases .....	40
	Conclusion partielle .....	41
	CONCLUSION GÉNÉRALE .....	44
	BIBLIOGRAPHIE.....	45
	ANNEXES .....	46

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Niveau A1 .....	22
Tableau 2. Niveau A2 .....	22
Tableau 3. Niveau B1.....	23
Tableau 4. Niveau B2.....	24
Tableau 5. Niveau C1.....	24
Tableau 6. Niveau C2.....	25
Tableau 7 : Grille d'évaluation 1.....	28
Tableau 8. Grille d'évaluation 2 .....	29
Tableau 9 : Pré-évaluation A0 .....	33
Tableau 10 : Pré-évaluation A1 .....	34
Tableau 11 : Groupe témoin A0 .....	35
Tableau 12 : Groupe témoin A1 .....	36
Tableau 13 : Groupe expérimental A0 .....	36
Tableau 14 : Groupe expérimental A1 .....	37

## LISTE DES FIGURES

Figure 1. Typologie des écrits .....	13
Figure 2. Niveaux de langue selon le CECR.....	21
Figure 3. Exemple du groupe pré-évaluation A0.....	47
Figure 4. Exemple du groupe témoin A0 .....	48
Figure 5. Exemple du groupe expérimental A0.....	49
Figure 6. Exemple du groupe pré-évaluation A1.....	50
Figure 7. Exemple du groupe témoin A1 .....	51
Figure 8. Exemple du groupe expérimental A1 .....	52

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

La didactique du Français Langue Étrangère (FLE) a longtemps accordé peu d'attention à l'enseignement de la production écrite (Cuq & Gruca, 2005, p. 178), la considérant simplement comme un objet d'apprentissage plutôt qu'un objet d'enseignement (Halté, 1989). Toutefois, des recherches ultérieures ont commencé à se pencher sur la didactisation de l'écriture, jusqu'à ce que Yves Reuter pose les bases d'une véritable didactique de l'écriture en définissant l'atelier d'écriture comme un espace où un groupe d'étudiants, sous la supervision d'un enseignant (animateur), produit un texte en faisant appel à leur imagination pour développer des compétences scripturales (1996, p. 75).

La démarche scripturale a gagné en importance en mettant l'accent sur la dimension esthétique (S. Moirand, 1979). Ce regain d'intérêt s'est concrétisé par quelques travaux qui ont cherché à réintroduire la production écrite dans l'enseignement des langues étrangères, en particulier le FLE. Ces avancées ont incité les didacticiens et les enseignants du FLE à accorder plus d'attention à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture. Les recherches actuelles se concentrent davantage sur la motivation des apprenants-scripteurs et le rôle de l'enseignant.

La compétence scripturale englobe non seulement la capacité d'écrire correctement, mais aussi de structurer ses idées, d'être cohérent et d'exprimer des pensées originales. Avec l'évolution des méthodes pédagogiques, le co-apprentissage est apparu comme une stratégie d'enseignement novatrice, mettant l'accent sur l'apprentissage collaboratif et l'échange entre pairs. Toutefois, la question demeure : le co-apprentissage influence-t-il significativement le développement de la compétence scripturale chez les apprenants de niveaux A0 et A1 du CEIL Khenchela par rapport aux méthodes d'enseignement traditionnelles ?

Pour répondre à cette question, nous avons formulé deux hypothèses. L'hypothèse nulle (H0) postule qu'il n'y a pas de différence significative dans le développement de la compétence scripturale entre les apprenants qui suivent une méthode de co-apprentissage et ceux qui suivent des méthodes traditionnelles. En revanche, l'hypothèse alternative (H1) suggère qu'une telle différence existe.

Afin de vérifier la validité de ces hypothèses, nous répartissons le travail en trois chapitres : le premier chapitre sera consacré à une approche théorique, exposant l'évolution de la didactique de la production écrite en FLE ainsi que l'apport du co-apprentissage dans le développement des compétences scripturales chez les étudiants du FLE ; le second chapitre expliquera le protocole de recherche adopté et le troisième chapitre portera sur l'analyse des données recueillies et la réalisation de l'expérimentation.

À travers cette étude, nous espérons non seulement éclaircir l'efficacité du co-apprentissage dans le développement de la compétence scripturale, mais aussi fournir des orientations pédagogiques basées sur des preuves empiriques, afin d'améliorer les méthodes d'enseignement pour les apprenants de niveaux A0 et A1 du CEIL de l'université de Khenchela.

# **Chapitre I – La production écrite et le co-apprentissage**

# 1 CHAPITRE I – LA PRODUCTION ÉCRITE ET LE CO-APPRENTISSAGE

## Introduction partielle

Le co-apprentissage a pour vertu de multiplier les sources de la production écrite : les étudiants écrivent ensemble en partageant leurs expériences, pour pouvoir adapter la connaissance selon les besoins spécifiques de chaque membre. De cette collaboration émerge une prise de conscience métacognitive. Écrire en groupe, c'est échanger à l'oral pour faire progresser l'écrit, les mots, les sons et les idées.

### 1.1 Qu'est-ce que l'écrit ?

L'écriture vient du latin « *scriptura* », ou la trace écrite du code oral, mais, tout comme l'oral, « *l'écrit [...] suppose l'existence d'un code constitué par l'écriture, définie comme un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée* » (Robert, 2008, p. 76). Il constitue un acte de communication et de création qui fait que le scripteur arrive à actualiser ses connaissances en textes.

Cette « *manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription sur un rapport, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être* » (Cuq, 2003, p. 78) est donc une représentation graphique des sons du langage. Cependant

*L'écriture, telle que nous le concevons ici, n'est ni un médium, ni un code. C'est la rencontre de deux langages, un langage phonique et un langage de traces, la relation entre les deux peuvent être extrêmement variables selon le degré de soumission de l'un à l'autre* (Escarpit, 1993, p. 17)

L'enseignement de l'écrit en contextes scolaire et universitaire demeure relativement complexe du fait que cette tâche implique à la fois des savoirs et des savoir-faire.

La production écrite ne peut se limiter à une transcription ni à une juxtaposition de phrases. Elle ne peut non plus se limiter à une activité secondaire à la lecture. Cette dernière fait intervenir cinq niveaux de compétences à des degrés divers de la production :

#### 1.1.1 Une compétence linguistique

La compétence linguistique implique des compétences grammaticales (morphologie, syntaxe) et des compétences lexicales (vocabulaire).

### **1.1.2 Une compétence référentielle**

La compétence référentielle est la « *connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde* » (S. (1943-) A. du texte Moirand, 1982). Cette connaissance permet de lier des signes linguistiques à des objets du monde et de construire un sens correspondant à chacun de ces derniers.

### **1.1.3 Une compétence socio-culturelle**

La compétence socioculturelle englobe la connaissance et l'appropriation des normes sociales qui régissent les interactions entre individus dans des institutions, mais aussi la connaissance de l'histoire culturelle (Idem, 1982).

### **1.1.4 Une compétence cognitive**

La compétence cognitive met en œuvre les processus de perception et de conception des savoirs à travers l'acquisition/apprentissage de la langue.

### **1.1.5 Une compétence discursive**

La compétence discursive implique une dimension pragmatique du langage. Dans ce cas elle consiste à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

Ces compétences interagissent pour que le scripteur puisse mettre en mots et en phrases des idées, des images, des représentations.

## **1.2 Processus d'écriture**

Les études qui abordent les différentes dimensions de la production écrite sont nées principalement aux Etats-Unis au début des années 80 avec l'essor de la psychologie cognitive.

Le processus d'écriture n'est pas constitué d'étapes linéaires toutes distinctes l'une de l'autre comme on le croyait auparavant, mais d'étapes dynamiques et sans cesse en interaction entre elles (Cornaire & Raymond, 1999). Ces opérations mentales mènent au produit fini qu'est le texte et se transforment en stratégies d'écriture.

Les processus d'écriture sont certes différents en langues maternelles et en langues étrangères, mais plusieurs pistes d'interventions sont possibles pour améliorer la qualité des écrits des étudiants, comme l'atelier d'écriture (Chanquoy & Alamargot, 2002, p. 4).

Ainsi, pour mieux comprendre ce qu'est la production écrite, nous verrons dans la suite de ce travail ce qu'est la compétence scripturale, et les différents types d'écrits.

### **1.3 Qu'est-ce que la compétence scripturale**

La compétence scripturale est « *un ensemble de composantes [...] qui rendent possible la production et la réception de l'écrit d'une manière adaptée et située.* » (Reuter, 1989, p. 89). Elle met en jeu des aspects esthétiques et orthographiques et demande certaines habiletés qui se réalisent en plusieurs étapes. Reuter l'explique comme « *un procès d'écriture et de réécriture, objet nécessitant du temps et des dispositifs précis en rupture avec l'idéologie du premier jet ou de l'inspiration* » (Idem, p. 73)

La compétence scripturale se définit comme un ensemble de savoirs, de savoirs-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière extraordinaire.

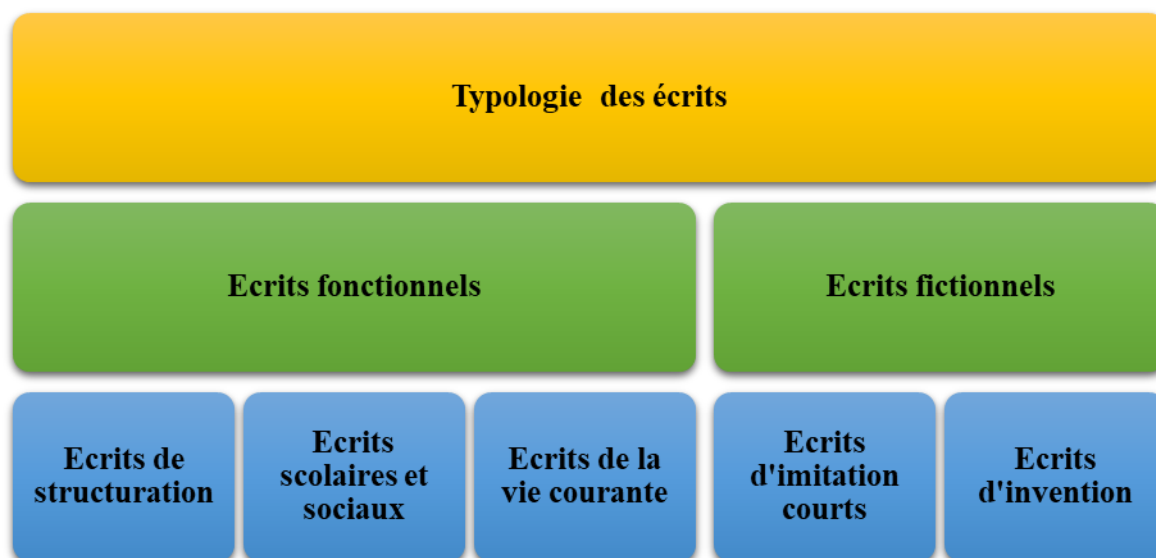
### **1.4 L'écrit fictionnel et l'écrit fonctionnel**

Les écrits fonctionnels concernent les écrits de travail, les écrits scolaires ou sociaux, alors que les écrits fictionnels se rapportent à *l'inventio*.

#### **1.4.1 Ecrits fictionnels**

Les écrits fictionnels sont foncièrement littéraires, ils présentent une vision du monde qui reflète l'émotion de l'auteur. Ce sont des textes intemporels qui suscitent plusieurs interprétations de par leur fonction poétique et leur pouvoir d'évocation. Ils peuvent prendre la forme d'écrits fictionnels intermédiaires courts ou d'écrits d'invention.

### **Figure 1. Typologie des écrits**



Source : [https://www.clg-virebelle.ac-aix-marseille.fr/spip/sites/www.clg-virebelle/spip/IMG/pdf/typologie\\_des\\_ecrits.pdf](https://www.clg-virebelle.ac-aix-marseille.fr/spip/sites/www.clg-virebelle/spip/IMG/pdf/typologie_des_ecrits.pdf)

La figure (1) récapitule les types d'écrits à l'école. La liste n'est certes pas exhaustive mais elle permet de comprendre le fonctionnement des procédés et stratégies de l'écriture qui, dans ce travail, rejoignent en partie la catégorie des écrits fonctionnels et permet de développer des compétences scripturales.

#### 1.4.2 Ecrits fonctionnels

Ce sont des écrits dont la fonction est essentiellement dénotative. Ils renvoient à une réalité plus ou moins objectivée et ont pour but de communiquer une information. Ce sont des écrits didactiques qui donnent lieu à une seule interprétation et dont l'utilité est souvent immédiate et éphémère.

Les écrits fonctionnels prennent la forme d'écrits de structuration (qui structurent les savoirs), d'écrits de travail (repérage, reformulation, transposition) ou d'écrits scolaires ou sociaux (produits lors d'évaluations).

### 1.5 Apprendre ensemble

Selon Johnson et Johnson (1974), l'apprentissage peut être catégorisé en trois méthodes distinctes : collaborative, compétitive et individuelle. Chacune de ces méthodes a ses propres caractéristiques et avantages :

- L'apprentissage Collaboratif se réfère à une approche où les individus travaillent ensemble en groupes ou en paires pour atteindre un objectif d'apprentissage commun. Cette méthode favorise la communication, la

résolution de problèmes et le développement des compétences interpersonnelles. Elle permet également aux apprenants de bénéficier des perspectives et des compétences variées de leurs pairs.

- L'apprentissage Compétitif, où les individus ou les groupes sont en concurrence les uns avec les autres pour atteindre un objectif ou pour obtenir une récompense. Cette méthode peut motiver certains apprenants à s'efforcer d'atteindre l'excellence, car ils sont stimulés par le désir de surpasser les autres. Elle peut aussi encourager la persévérance et la détermination.
- L'apprentissage Individuel se produit lorsque l'individu étudie seul, sans interaction directe avec les pairs ou les instructeurs. Cette méthode permet à l'apprenant de progresser à son propre rythme, d'approfondir sa réflexion et de développer son autonomie. Elle est souvent bénéfique pour ceux qui préfèrent une approche auto-dirigée.

Il est important de noter que, bien que Johnson et Johnson aient distingué ces méthodes, dans la pratique pédagogique réelle, les enseignants peuvent combiner ces approches pour répondre aux besoins variés des apprenants.

## **1.6 Les enjeux du co-apprentissage**

En se référant à Denis Cristol (2017), on comprend qu'apprendre ensemble n'est pas seulement une méthode pédagogique, c'est également un acte politique profond. Dans un monde de plus en plus divisé, l'apprentissage collaboratif se présente comme une opportunité de rassembler des individus de tous horizons, de créer un espace où les différences peuvent être transcendées au profit d'un objectif commun. C'est un acte qui favorise la cohésion sociale, la tolérance et l'acceptation mutuelle.

Quand les gens apprennent ensemble, ils s'engagent non seulement dans le contenu de ce qu'ils étudient, mais aussi les uns envers les autres. Cet engagement mutuel crée un sens de responsabilité partagée pour le processus d'apprentissage. Il renforce le sentiment d'appartenance à une communauté et encourage la collaboration, la communication et la compréhension mutuelle.

Apprendre ensemble a un potentiel émancipateur. Il offre aux individus l'opportunité de briser les barrières, de remettre en question les préjugés et de construire de nouvelles perspectives. Dans cet espace d'apprentissage collaboratif, les voix marginalisées peuvent

être entendues, les idées novatrices peuvent germer et les visions du monde peuvent être élargies.

Du point de vue sociétal, l'apprendre ensemble a d'immenses implications. Dans une société qui valorise la diversité, l'équité et l'inclusion, favoriser des environnements d'apprentissage collaboratif peut être vu comme un pas vers la réalisation de ces idéaux. C'est une réponse directe aux défis sociétaux contemporains, offrant un modèle pour une coexistence pacifique et productive (Cristol, 2017).

Apprendre ensemble n'est pas simplement une stratégie éducative ; c'est une philosophie, un engagement envers une vision plus large de ce que pourrait être la société, et un moyen d'y parvenir.

### **Conclusion partielle**

Nous avons abordé dans ce chapitre plusieurs concepts relatifs au co-apprentissage de l'écriture. A savoir, sa définition, ses types, ses étapes et ses stratégies. Il nous semble qu'il s'agit d'une compétence complexe qui nécessite d'être abordée empiriquement pour comprendre ses rouages.

## **Chapitre II - Méthodologie**





## **2 CHAPITRE II – MÉTHODOLOGIE**

### **Introduction partielle**

Le troisième chapitre décrit les techniques de collecte et d'analyse des données. La démarche méthodologique se base sur une expérimentation par le biais d'un atelier de rédaction collaborative, et qui permettent de comprendre le processus de rédaction collaborative dans le cadre d'un atelier qui rassemble des étudiants du Centre de l'Enseignement Intensif des Langues de l'université de Khenchela (CEIL). Ces étudiants sont de deux niveaux proches mais différents (A0 et A1). Cette technique consiste à mesurer de près l'action de rédiger des textes par des adultes lors de l'interaction et la collaboration avec leurs groupes.

#### **1.1 Les participants**

La démarche étant expérimentale, nous étudions ce processus auprès d'un public composé de 21 étudiants du CEIL, dont 11 du niveau A0 et 10 du niveau A1.

Les participants à cette étude sont des étudiants inscrits au Centre de l'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) de l'Université de Khenchela. Ces étudiants représentent un public hétérogène, d'une diversité d'âges, de parcours académiques et de niveaux de compétence en langue. Le CEIL est reconnu pour son approche intensive de l'enseignement des langues, offrant aux étudiants une immersion complète dans la langue cible, à travers une variété de méthodes pédagogiques et d'activités interactives. Les étudiants du CEIL sont généralement motivés et engagés dans leur apprentissage, cherchant à améliorer leurs compétences linguistiques pour des raisons académiques, professionnelles ou personnelles. Ils sont invités à passer un examen de test de niveau après chaque session de formation.

#### **2.1 Lieu de l'enquête**

Notre enquête se fait au niveau du centre de l'enseignement intensif des langues de l'université de Khenchela (CEIL). Cette université est un établissement d'enseignement supérieur reconnu, offrant une variété de programmes académiques et de recherches dans divers domaines. Le campus universitaire offre un environnement propice à l'apprentissage et à la recherche, avec des installations modernes, des bibliothèques bien

équipées et des espaces d'étude confortables. Le CEIL, en tant que composante de l'université, bénéficie de ces ressources, tout en offrant un cadre spécialisé pour l'enseignement intensif des langues. L'université, par sa réputation et son engagement envers l'excellence académique, fournit le contexte idéal pour mener une étude de cette nature.

Le centre adopte la méthode du cadre européen commun de référence pour les langues dans son système d'évaluation et de valorisation des compétences, où les niveaux vont du A1 (initiation) au C2 (expérimenté). Le tableau suivant affiche les recommandations du CECR pour chaque niveau. (*Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, s. d.).

**Figure 2. Niveaux de langue selon le CECR**

Niveau	Score	Niveau CECR
1	100 à 199	A1
2	200 à 299	A2
3	300 à 399	B1
4	400 à 499	B2
5	500 à 599	C1
6	600 à 699	C2

Source : CECR

Cette évaluation concerne quatre compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production écrite et la production orale (la compétence grammaticale s'évalue de façon implicite). Nous expliquons dans ce qui suit les objectifs préétablis par le CECR pour chaque niveau.

## **2.2 Les niveaux d'acquisition de L2 selon le CECR**

Les niveaux du CECR vont du A0 au C2 comme suit :

### **2.2.1 Le niveau A0**

Le niveau A0 a été proposé par le CEIL comme un niveau destiné aux initiés qui veulent se frotter à cette langue étrangère (FLE). Certains étudiants ont été orientés vers ce niveau parce qu'ils n'ont pas fait le teste de niveau. Des fiches ont été conçues en fonction de leurs besoins pour leur permettre d'accéder à un niveau supérieur.

### 2.2.2 Le niveau A1

Le niveau A1 est un niveau élémentaire, les compétences visées s'affichent dans tableau (1) montre les critères du niveau A1 :

	Compréhension écrite	Structures de la langue	Compréhension orale	Expression orale	Expression écrite
A1	La personne peut comprendre des noms familiers, des mots et des phrases très simples, sur des annonces, des affiches ou des catalogues	Compétence grammaticale de base. La personne ne maîtrise que des structures élémentaires qui lui permettent de mettre en œuvre des capacités minimales de communication dans des domaines familiers.	La personne peut comprendre des mots familiers et des expressions très courantes la concernant, concernant sa famille ou son environnement concret et immédiat si les gens parlent lentement et clairement.	La personne peut utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire son lieu d'habitation et les gens qu'elle connaît.	La personne peut rédiger une carte postale simple, remplir un questionnaire personnel (nom, nationalité, adresse).

**Tableau 1. Niveau A1**

Source : CECR (*Home / Centre de langues / Université de Fribourg, s. d.*)

### 2.2.3 Le niveau A2

Le tableau (2) montre les critères du niveau A2 :

**Tableau 2. Niveau A2**

	Compréhension écrite	Structures de la langue	Compréhension orale	Expression orale	Expression écrite
A2	La personne peut lire des textes courts très simples. Elle peut trouver une information prévisible dans des documents courants : petites annonces, prospectus, menus et horaires. Elle peut comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Compétence grammaticale en cours d'acquisition. La personne maîtrise certaines structures élémentaires qui lui permettent de communiquer à ce niveau.	La personne peut comprendre des expressions et un vocabulaire très courant relatif à ce qui la concerne de très près. Elle peut saisir l'essentiel de messages et d'annonces simples et clairs.	La personne peut utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples, des personnes, des conditions de vie, sa formation et son activité professionnelle actuelle ou récente.	La personne peut rédiger des notes et des messages simples dans un domaine familial. Elle peut écrire une lettre personnelle simple.

Source : CECR (*Home | Centre de langues | Université de Fribourg, s. d.*)

#### 2.2.4 Le niveau B1

Le tableau (3) montre les critères du niveau B1 :

**Tableau 3. Niveau B1**

	Compréhension écrite	Structures de la langue	Compréhension orale	Expression orale	Expression écrite
B1	La personne peut comprendre des textes en langue courante relative à la vie quotidienne ou au travail. Elle peut comprendre des lettres personnelles décrivant des événements, des sentiments et des souhaits.	Compétence grammaticale encore en cours d'acquisition. La personne maîtrise cependant les structures de base de la langue qui lui permettent de communiquer de manière efficace.	La personne peut comprendre le contenu essentiel d'énoncés clairs et courants sur des sujets familiers. Elle peut comprendre l'essentiel d'émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets personnels ou professionnels si le débit est long et clair.	La personne peut raconter de manière simple des histoires, des expériences, des événements et des projets. Elle peut donner de brèves explications sur un projet ou une idée. Elle peut raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer ses réactions.	La personne peut rédiger un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Elle peut rédiger des lettres personnelles pour décrire ses expériences et ses impressions.

Source : CECR (*Home | Centre de langues | Université de Fribourg, s. d.*)

## 2.2.5 Le niveau B2

Le tableau (4) montre les critères du niveau B2 :

**Tableau 4. Niveau B2**

	Compréhension écrite	Structures de la langue	Compréhension orale	Expression orale	Expression écrite
<b>B2</b>	La personne peut comprendre des articles et des comptes rendus dans lesquels les auteurs prennent position ou adoptent un point de vue. Elle peut comprendre un texte littéraire contemporain.	Bonne compétence grammaticale. L'essentiel des structures de la langue est acquis et mobilisable pour réaliser les échanges langagiers propres à ce niveau.	La personne peut comprendre des conférences et des discours longs et suivre une argumentation si le sujet lui est familier. Elle peut comprendre la plupart des émissions de télévision ainsi que des films en langue standard.	La personne peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à ses centres d'intérêt. Elle peut donner un avis et expliquer les avantages et les inconvénients d'un projet.	La personne peut rédiger des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatif à ses intérêts. Elle peut transmettre par écrit une information et des arguments et développer son point de vue en mettant en valeur le sens qu'elle attribue aux événements et aux expériences.

Source : CECR (*Home | Centre de langues | Université de Fribourg, s. d.*)

## 2.2.6 Le niveau C1

Le tableau (5) montre les critères du niveau C1 :

**Tableau 5. Niveau C1**

	Compréhension écrite	Structures de la langue	Compréhension orale	Expression orale	Expression écrite
<b>C1</b>	La personne peut lire des textes courts très simples. Elle peut trouver une information prévisible dans des documents courants : petites annonces, prospectus, menus et horaires. Elle peut comprendre des lettres	Compétence grammaticale en cours d'acquisition. La personne maîtrise certaines structures élémentaires qui lui permettent de communiquer à ce niveau.	La personne peut comprendre des expressions et un vocabulaire très courant relatif à ce qui la concerne de très près. Elle peut saisir l'essentiel de messages et d'annonces simples et clairs.	La personne peut utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples, des personnes, des conditions de vie, sa formation et son activité professionnelle actuelle ou récente.	La personne peut rédiger des notes et des messages simples dans un domaine familier. Elle peut écrire une lettre personnelle simple.

	personnelles courtes et simples.				
--	--	--	--	--	--

Source : CECR (*Home / Centre de langues / Université de Fribourg, s. d.*)

### 2.2.7 Le niveau C2

Le tableau (6) montre les critères du niveau C2 :

**Tableau 6. Niveau C2**

	Compréhension écrite	Structures de la langue	Compréhension orale	Expression orale	Expression écrite
C2	La personne peut comprendre toute forme d'écrit, même des textes abstraits ou complexes : manuels, articles spécialisés, œuvres littéraires.	Excellente compétence grammaticale. La personne maîtrise une grande variété de formes et de constructions utilisables pour réaliser les intentions de communication complexes décrites à ce niveau.	La personne n'a aucune difficulté à comprendre la langue orale, en direct ou à la radio, même si le débit en est rapide à condition d'avoir le temps de se familiariser avec l'accent.	La personne peut présenter une description ou une argumentation claire et structurée dans un style approprié au contexte qui permette à l'interlocuteur de remarquer les points essentiels.	La personne peut rédiger tout type de documents complexes de manière claire et structurée, dans un style approprié, en mettant en valeur les points importants de telle sorte que le lecteur puisse les remarquer. Elle peut écrire des résumés ou des analyses critiques d'ouvrages professionnels ou d'œuvres littéraires.

Source : CECR (*Home / Centre de langues / Université de Fribourg, s. d.*)

### 2.3 Les étapes de la démarche

A cet égard, nous suivons une démarche qui comprend les étapes suivantes :

- Nous effectuons en premier lieu une sélection d'étudiants de français du CEIL de deux niveaux différents, à savoir A0 et A1 ;
- Nous leur attribuons la tâche de rédiger un texte argumentatif en partant d'une consigne prévisible et d'actualité ;
- Nous évaluons et analysons les écrits produits par les étudiants en les comparant les uns aux autres pour faire ressortir les procédés que la plupart d'entre eux mobilisent pour faire face à une situation d'argumentation ;

- Après l'atelier, nous évaluons les copies et réalisons une analyse de la variance ANOVA pour vérifier la justesse de nos hypothèses.

## 2.4 Présentation de l'expérimentation

Une expérimentation fonctionne souvent de la même façon, elle s'adresse à un groupe de personnes auxquelles un animateur propose un thème d'écriture (consigne), et dont la moitié bénéficie d'une aide lors de la rédaction.

Grille d'évaluation pour l'apport du co-apprentissage en production écrite :

Identification de l'apprenant :

- Nom de l'apprenant
- Groupe (collaboratif ou individuel)

Production écrite :

- Nombre de mots : Indiquer le nombre total de mots dans la production écrite.

Qualité du contenu :

- Pertinence : Évaluer la pertinence du contenu par rapport au sujet donné.
- Cohérence : Évaluer la cohérence globale du texte.
- Organisation : Évaluer la structure et l'organisation du texte.
- Richesse des idées : Évaluer la diversité et l'originalité des idées exprimées.

Qualité linguistique :

- Grammaire : Évaluer la maîtrise de la grammaire et des règles syntaxiques.
- Vocabulaire : Évaluer l'utilisation appropriée et variée du vocabulaire.
- Orthographe : Évaluer la précision orthographique.
- Fluidité : Évaluer la fluidité et la facilité de lecture.

Collaboration (pour le groupe collaboratif uniquement) :

- Communication : Évaluer la qualité des échanges et de la communication entre les membres du groupe.
- Participation : Évaluer le niveau de participation et d'implication de chaque membre du groupe.

- Coopération : Évaluer la capacité du groupe à travailler ensemble de manière harmonieuse.

Une fois que les évaluations sont complétées pour tous les apprenants et les groupes, vous pourrez utiliser cette grille d'évaluation pour réaliser une analyse de variance (ANOVA) afin de comparer les moyennes des groupes collaboratifs et individuels pour chaque critère. Si les différences sont statistiquement significatives, cela indiquera l'impact positif ou négatif du co-apprentissage en production écrite.

#### **2.4.1 Déroulement de l'expérimentation**

Nous suivons dans cet atelier trois étapes :

##### **2.4.1.1 La présentation**

L'étape de la présentation consiste à aborder d'abord le domaine à explorer, puis à préciser la longueur de l'écrit, s'il est long ou court ; pour arriver à l'annonce de la consigne comme suit :

Vous allez rédiger un court essai argumentatif sur le sujet de « *La visite du Président algérien Abdelmajid Tebboune en Russie et son impact sur les relations internationales* ». Vous devrez présenter vos arguments en faveur ou en défaveur de cette visite, en vous appuyant sur des exemples concrets et des sources pertinentes. Vous disposez de 45 minutes pour rédiger votre essai.

Votre texte sera évalué en fonction de la clarté de l'argumentation, de la pertinence et de la qualité des exemples utilisés, de la structure de votre texte, ainsi que de l'orthographe et de la grammaire.

Mots-clés : relations bilatérales, diplomatie, partenariat, forum économique international, échos

Les informations importantes à extraire de la consigne sont la thématique, la durée de la production et les critères d'évaluation.

### 2.4.1.2 L'écriture

L'écriture s'est faite pendant une durée de 45 minutes. Les étudiants rédigent individuellement, puis collectivement (groupes de 5) des textes argumentatifs. Les groupes peuvent rédiger en toute liberté et sans contraintes.

### 2.4.1.3 L'interaction

Les participants échangent entre eux des expressions, des mots, s'autocorrigent et peuvent consulter l'animateur en cas de difficulté. Ces aides facilitent la tâche au participant, notamment pour bien choisir ses mots, structurer son texte et prendre plaisir.

## 2.4.2 Les critères d'évaluation

Afin d'évaluer les copies des scripteurs, nous faisons recours à la grille suivante :

**Tableau 7 : Grille d'évaluation 1**

<b>Critères</b>	<b>Texte 1</b>	<b>Texte 2</b>	<b>Note totale</b>
<b>Pertinence de la communication</b>	2 points	2 points	<b>4 points</b>
<b>Cohérence textuelle</b>	3 points	3 points	<b>6 points</b>
<b>Ressources linguistiques</b>	4 points	4 points	<b>8 points</b>
<b>Perfectionnement</b>	3 points	3 points	<b>6 points</b>
<b>Originalité</b>	3 points	3 points	<b>6 points</b>
<b>Note totale</b>	<b>15 points</b>	<b>15 points</b>	<b>30 points</b>

Source : (De Ketele, 2013)

Dans cette grille d'évaluation, chaque texte reçoit une majorité des points pour les critères essentiels, tout comme pour la totalité des textes. Un élève ayant une majorité de ces points aura une note légèrement supérieure à la moyenne. Bien que cette grille puisse être ajustée avec d'autres pondérations, l'objectif est de prévenir les évaluations biaisées en suivant les principes établis.

Nous avons établi notre propre grille d'évaluation à partir de la première afin d'évaluer et analyser les copies des participants.

**Tableau 8. Grille d'évaluation 2**

Critères	Indicateurs
Pertinence  2 pts	Respect de la consigne (1)
	Capacité à reproduire tout ou une partie de la consigne (1)
Cohérence  3 pts	Adéquation des arguments avec la thèse (1)
	Lien cohérent entre les différents arguments (1)
	Organisation et structuration du texte (1)
Utilisation de la langue  4 pts	Emploi d'une syntaxe de phrase correcte (1)
	Emploi d'un lexique adéquat au thème (1)
	Utilisation correcte des temps et des modes verbaux (1)
	Utilisation correcte de la ponctuation (1)
Perfectionnement  3 pt	Capacité à mobiliser au moins un argument personnel (1)
	Mise en page (1)
	Lisibilité (1)
Originalité  3 pt	Mots utilisés (mots rares, registre soutenu) (1)
	Emploi des figures de style (métaphore, allégorie, exagération...) (1)
	Lexique spécifique (politique, relations internationales) (1)

**Source :** élaboration personnelle

Cette grille nous permettra d'aborder distinctement les compétences scripturales des apprenants. Dans le chapitre suivant, cette grille sera appliquée aux textes produits par trois groupes : groupe pré-évaluation (tous les participants), groupe témoin (travail individuel) et groupe expérimental (travail en groupe).

### **Conclusion partielle**

Nous avons expliqué les étapes de notre démarche méthodologique afin d'explicitier le déroulement de notre enquête et les outils d'investigation utilisés, à savoir, une expérimentation auprès des étudiants du CEIL.

En choisissant d'effectuer une expérimentation auprès des étudiants du Centre de l'Enseignement Intensif des Langues de l'Université de Khenchela, nous mettons l'accent sur une approche pratique pour évaluer l'impact du co-apprentissage sur le développement de la compétence scripturale.

Cette démarche méthodologique permet non seulement d'assurer la validité des conclusions tirées, mais aussi de fournir une base solide pour les recherches futures dans ce domaine.

Elle renforce la crédibilité de l'étude, offrant ainsi des perspectives importantes sur l'efficacité du co-apprentissage dans l'enseignement de la compétence scripturale.

## **Chapitre III – Résultats et discussions**

### **3 CHAPITRE III – RESULTATS ET DISCUSSIONS**

#### **Introduction partielle**

Dans ce chapitre, nous explorons l'efficacité du co-apprentissage comme méthode pédagogique pour améliorer cette compétence, en particulier chez les apprenants de niveaux A0 et A1.

En utilisant des pré-évaluations, ainsi que des groupes témoins et expérimentaux, nous cherchons à déterminer comment le co-apprentissage influence le développement de la compétence scripturale par rapport aux méthodes d'enseignement traditionnelles. Nous examinerons les scores obtenus dans différents domaines de compétence pour déduire les avantages et les défis associés à chaque méthode.

#### **3.1 Analyse des productions écrites**

Nous analysons les productions écrites en nous basant sur une grille d'observation, élaborée en fonction de la consigne proposée. Nous avons pris des étudiants de deux niveaux différents, à savoir A0, A1. Leurs productions vont être anonymisées puis analysées selon les critères suivants :

- La pertinence
- La cohérence
- L'utilisation de la langue
- Le perfectionnement
- L'originalité comme impact de la coopération

Nous donnons des observations générales pour chaque niveau afin de bien comprendre le niveau de rédaction des apprenants.

##### **3.1.1 Niveau A0**

A partir de l'analyse des productions de ce niveau, nous avons obtenu les observations suivantes : la consigne a été respectée, les étudiants ont reproduit une partie de la consigne et ont dépassé le nombre minimal de mots pour ce niveau (40). Ils n'ont pas bien structuré leurs textes sous forme d'introduction, développement et de conclusion, mais ils ont employé des connecteurs logiques pour organiser les arguments (d'abord, ensuite, enfin). Quant à l'utilisation des règles de syntaxe et de conjugaison, les étudiants semblent être en difficulté face au temps et modes verbaux et à leurs accords avec les

autres parties de la phrase. Les signes de ponctuation ont été utilisés de manière incorrecte. On a aussi constaté l'absence des figures de style et de mots rares.

### 3.1.2 Niveau A1

La consigne a été respectée : les étudiants ont reformulé la consigne d'une manière pertinente. Les copies sont bien organisées en suivant le plan classique (introduction, développement, conclusion). La cohérence est bien assurée par l'emploi des connecteurs logiques. Les temps et les modes verbaux n'ont pas été utilisés de manière correcte, mais l'utilisation de la ponctuation est moyennement juste par rapport au premier niveau A0.

## 3.2 Résultats de l'évaluation

L'évaluation des productions écrites sera présentée en trois étapes : pré-évaluation, groupe témoin et groupe expérimental pour deux niveaux du CECR assez proches mais différents : A0 et A1.

### 3.2.1 Pré-évaluation

La pré-évaluation de la production écrite des apprenants permet d'avoir une idée sur leur niveau de rédaction. Le tableau 9 montre les résultats obtenus lors de cette tâche.

**Tableau 9 : Pré-évaluation A0**

Mots	Phrases	Copies 11 (A0)	Contenu /2	Cohérence /3	Langue /4	Perfectionnement /3	Originalité /3	Note /15
107	6	1	1	2	1	0,5	0,5	5
50	3	2	1	1	0,5	0	0	2,5
52	3	3	1	1	2	1,5	0,5	6
127	5	4	1	1,5	1	0,5	0,5	4,5
78	4	5	1	1	2,5	2	2	8,5
119	4	6	1	1,5	1,5	1	0,5	5,5
122	5	7	1	1	1	1	0,5	4,5
90	4	8	1	1	1,5	1	0,5	5
78	5	9	1	1	2	1	0	5
111	5	10	1	1,5	1,5	1,5	0	5,5
86	5	11	2	1	0,5	1	0,5	5
1020	49	Total	12/22	13,5/33	15/44	11/33	5,5/33	57/165

**Source : Evaluation**

Les compétences visées pour le groupe A0 se présentent comme suit : Contenu (/2), Cohérence (/3), Langue (/4), Perfectionnement (/3) et Originalité (/3), pour avoir une note globale (/15). Les résultats sont les suivants :

- Contenu : 12/22 (soit environ 54.5%)
- Cohérence : 13.5/33 (soit environ 40.9%)

- Langue : 15/44 (soit environ 34.1%)
- Perfectionnement : 11/33 (soit environ 33.3%)
- Originalité : 5.5/33 (soit environ 16.7%)

Lors de la pré-évaluation pour le groupe A0, les apprenants semblent avoir une maîtrise relativement bonne du « Contenu », avec plus de la moitié du score maximal atteint. Cependant, les compétences « Utilisation de la langue », « Perfectionnement » et « Originalité » présentent des défis, en particulier « l'originalité » qui a le score le plus bas. Ces scores fournissent un aperçu des domaines de compétence qui pourraient nécessiter une attention et un soutien supplémentaires pour ces apprenants.

**Tableau 10 : Pré-évaluation A1**

Mots	Phrases	Copies	Contenu	Cohérence	Langue	Perfectionnement	Originalité	Note
		11 (A0)	/2	/3	/4	/3	/3	/15
77	4	1	1	1,5	2	1,5	0,5	6,5
56	4	2	1	1	1,5	1	1	5,5
48	2	3	1	1,5	2	1	0,5	6
102	4	4	1	1	1	0,5	0	3,5
74	3	5	1	1	1,5	1	0,5	5
87	5	6	1	1	1,5	1,5	0,5	5,5
104	6	7	1	1,5	1,5	1,5	0,5	6
81	4	8	1	1,5	1,5	1	0,5	5,5
96	5	9	1	1,5	1,5	1,5	0,5	6
84	4	10	1	0,5	0,5	0,5	0	2,5
80,9	4,1	Total	10,00	12	14,5	11,00	4,5	52,00

**Source : Evaluation**

Le tableau contient les résultats de l'évaluation à partir des compétences citées dans l'en-tête. Les scores moyens pour chaque compétence pour le groupe A1 dans la pré-évaluation sont les suivants :

- Contenu : 10/22 (soit environ 45.5%)
- Cohérence : 12/33 (soit environ 36.4%)
- Langue : 14.5/44 (soit environ 33.0%)
- Perfectionnement : 11/33 (soit environ 33.3%)
- Originalité : 4.5/33 (soit environ 13.6%)

Pour le groupe A1, les scores de la pré-évaluation montrent des tendances similaires à celles du groupe A0. Les apprenants du groupe A1 semblent avoir une compréhension

raisonnable du « Contenu » et de la « Cohérence », mais rencontrent des difficultés avec les compétences « utilisation de la langue », « Perfectionnement » et en particulier « Originalité ». « L'Originalité » reste le domaine le plus difficile pour les apprenants de ce niveau, ce qui suggère que cette compétence pourrait nécessiter des méthodes d'enseignement ou des supports spécifiques pour être améliorée.

### 3.2.2 Groupe témoin

Le groupe témoin refait presque la même tâche et dans les mêmes conditions de la pré-évaluation. Les apprenants rédigent individuellement des textes argumentatifs pendant 45 minutes. Le tableau 10 affiche les résultats de ce groupe.

**Tableau 11 : Groupe témoin A0**

Mots	Phrases	Copies 06 (A0)	Contenu /2	Cohérence /3	Langue /4	Perfectionnement /3	Originalité /3	Note /15
138	5	1	1	1,5	1	1	1	5,5
67	5	2	1,5	1,5	1,5	0,5	0	5
89	4	3	1	1,5	2	0,5	0	5
85	5	4	1	1,5	1	1	0,5	5
51	3	5	1	1,5	1,5	0,5	0	4,5
74	5	6	1,5	2	2	1,5	1	8
504	27	Total	7/12	9,5/18	9/24	5/18	2,5/18	33/90

**Source : Evaluation**

Les résultats du groupe témoin A0 se présentent comme suit :

- Contenu : 7/12 (soit environ 58.3%)
- Cohérence : 9.5/18 (soit environ 52.8%)
- Langue : 9/24 (soit environ 37.5%)
- Perfectionnement : 5/18 (soit environ 27.8%)
- Originalité : 2.5/18 (soit environ 13.9%)

Le groupe témoin A0 semble avoir des scores moyens légèrement plus élevés pour toutes les compétences par rapport à la pré-évaluation, bien que les différences ne soient pas très marquées.

**Tableau 12 : Groupe témoin A1**

Mots	Phrases	Copies	Contenu	Cohérence	Langue	Perfectionnement	Originalité	Note
		06 (A0)	/2	/3	/4	/3	/3	/15
43	3	1	1	1,5	1	1,5	0,5	5,5
99	5	2	1,5	2,5	2,5	2	1,5	10
163	7	3	2	2	2	2	1,5	9,5
76	5	4	1	1	1,5	1	1	5,5
89	6	5	1	1,5	1,5	1,5	0,5	6
94	5,2	Total	6,50	8,5	8,50	8,00	5	36,50

**Source : Evaluation**

Les moyennes des scores de chaque compétence du groupe témoin A1 sont les suivantes :

- Contenu : 6.5/12 (soit environ 54.2%)
- Cohérence : 8.5/18 (soit environ 47.2%)
- Langue : 8.5/24 (soit environ 35.4%)
- Perfectionnement : 8/18 (soit environ 44.4%)
- Originalité : 5/18 (soit environ 27.8%)

Le groupe témoin A1 semble avoir des scores moyens légèrement plus élevés pour toutes les compétences par rapport à la pré-évaluation. Les compétences « Contenu », « Cohérence » et « Perfectionnement » montrent des améliorations notables dans le groupe témoin par rapport à la pré-évaluation.

### 3.2.3 Groupe expérimental

Dans le groupe expérimental, les apprenants rédigent en petits groupes, où ils peuvent se corriger les uns les autres, échanger des idées, proposer des formules et des arguments en adéquation avec le thème et la consigne. Les résultats s'observent dans le tableau 11 :

**Tableau 13 : Groupe expérimental A0**

Mots	Phrases	Copies 05 (A0)	Contenu /2	Cohérence /3	Langue /4	Perfectionnement /3	Originalité /3	Note /15
82	4	1	1	1	1,5	2	0,5	6
88	4	2	1	2	1	1	0,5	5,5
86	5	3	1	1,5	1	1,5	0,5	5,5
84	4	4	2	2	3	2	1	10
98	5	5	2	2	2,5	1,5	1	9
438	22	Total	7/10	8,5/15	9/20	8/15	3,5/15	36/75

### Source : Evaluation

Les scores moyens pour chaque compétence pour le groupe expérimental A0 sont les suivants :

- Contenu : 2/12 (soit environ 16.7%)
- Cohérence : 2/18 (soit environ 11.1%)
- Langue : 2.5/24 (soit environ 10.4%)
- Perfectionnement : 2/18 (soit environ 11.1%)
- Originalité : 1/18 (soit environ 5.6%)

Le groupe expérimental A0, en revanche, a des scores moyens considérablement plus bas pour toutes les compétences par rapport à la pré-évaluation et au groupe témoin. Cela suggère que la méthode expérimentale n'a peut-être pas été aussi efficace pour ce groupe d'apprenants, du moins en ce qui concerne ces compétences spécifiques.

**Tableau 14 : Groupe expérimental A1**

Mots	Phrases	Copies	Contenu	Cohérence	Langue	Perfectionnement	Originalité	Note
		05 (A0)	/2	/3	/4	/3	/3	/15
72	5	1	1	1	1,5	1	1	5,5
61	4	2	1	1	1	1	0,5	4,5
79	5	3	1	1,5	1,5	1	0,5	5,5
102	5	4	1,5	1,5	2	1	1	7
118	6	5	1,5	2,5	3	2	2	11
86,4	5	Total	6,00	7,5	9,00	6,00	5	33,50

### Source : Evaluation

Les scores moyens pour chaque compétence pour le groupe expérimental A1 :

- Contenu : 6/12 (soit environ 50.0%)
- Cohérence : 7.5/18 (soit environ 41.7%)
- Langue : 9/24 (soit environ 37.5%)
- Perfectionnement : 6/18 (soit environ 33.3%)
- Originalité : 5/18 (soit environ 27.8%)

Le groupe expérimental A1 présente également des améliorations par rapport à la pré-évaluation, en particulier pour les compétences « Contenu » et « Cohérence ». En comparant le groupe témoin et le groupe expérimental, le groupe témoin semble avoir des scores légèrement plus élevés pour les compétences « Langue » et « Perfectionnement »,

tandis que le groupe expérimental a des scores plus élevés pour « Contenu », « Cohérence » et « Originalité ».

### **3.2.4 L'analyse de la variance (ANOVA)**

L'analyse de variance, communément appelée ANOVA, est une technique statistique qui nous permet de déterminer s'il existe des différences significatives entre les moyennes de trois groupes ou plus. Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé l'ANOVA pour comparer les scores moyens obtenus par les groupes de pré-évaluation, témoin et expérimental, afin de déterminer si les différences observées étaient statistiquement significatives.

Au cœur de l'ANOVA se trouve l'idée de comparer la variabilité (ou la dispersion) entre les groupes à la variabilité à l'intérieur des groupes. Pour ce faire, nous commençons par formuler deux hypothèses. L'hypothèse nulle ( $H_0$ ) postule que toutes les moyennes des groupes sont identiques. En revanche, l'hypothèse alternative ( $H_1$ ) suggère qu'au moins une des moyennes est différente des autres.

L'étape suivante consiste à calculer la somme des carrés, qui est essentiellement une mesure de la dispersion des données. La somme des carrés totale (SCT) mesure la dispersion totale des données par rapport à la moyenne globale. La somme des carrés entre les groupes (SCG) est une mesure de la dispersion des moyennes des groupes par rapport à la moyenne globale. Enfin, la somme des carrés intra-groupe (SCI) mesure la dispersion des données à l'intérieur de chaque groupe par rapport à la moyenne de ce groupe.

Avec ces valeurs en main, nous calculons les degrés de liberté associés. Les degrés de liberté totaux (dft) représentent le nombre total d'observations moins un. Les degrés de liberté entre les groupes (dfg) équivalent au nombre de groupes moins un. Et les degrés de liberté intra-groupe (dfi) sont obtenus en soustrayant le nombre de groupes du nombre total d'observations.

La moyenne des carrés est ensuite calculée en divisant la somme des carrés par les degrés de liberté correspondants. Ainsi, la moyenne des carrés entre les groupes (MCG) est obtenue en divisant la SCG par la dfg, et la moyenne des carrés intra-groupe (MCI) en divisant la SCI par la dfi.

La statistique F, qui est la pierre angulaire de l'ANOVA, est ensuite calculée en divisant la MCG par la MCI. Cette statistique F nous indique si les différences entre les

moyennes des groupes sont plus importantes que ce que nous pourrions attendre par hasard.

Nous comparons enfin la valeur F calculée à une valeur F critique pour décider si nous devons rejeter ou non l'hypothèse nulle. Si la valeur F calculée est suffisamment élevée, cela indique que les différences entre les groupes sont statistiquement significatives, et l'hypothèse nulle est rejetée.

- **Groupe A0**

#### **Traitement des données du groupe A0**

- Nettoyer les données et extraire les scores totaux pour la pré-évaluation A0 ;
- Nettoyer les données et extraire les scores totaux pour le groupe témoin A0 ;
- Nettoyer les données et extraire les scores totaux pour le groupe expérimental A0 ;
- Procéder au calcul de la variance pour le groupe A0 (ANOVA).

#### **Les résultats de l'ANOVA du groupe A0**

*F-valeur : 1.167*

*p-valeur : 0.333*

La *p*-valeur est supérieure au seuil communément accepté de 0.05. Cela signifie que nous ne pouvons pas rejeter l'hypothèse nulle, et il n'y a pas de preuve statistiquement significative que les moyennes des scores entre les trois groupes soient différentes.

En d'autres termes, sur la base de ces données, nous ne pouvons pas conclure que le co-apprentissage a un effet significatif sur le développement de la compétence scripturale.

#### **Traitement des données du groupe A1**

- Nettoyer les données et extraire les scores totaux pour la pré-évaluation A1 ;
- Nettoyer les données et extraire les scores totaux pour le groupe témoin A1 ;
- Nettoyer les données et extraire les scores totaux pour le groupe expérimental A1 ;
- Procéder au calcul de la variance pour le groupe A1 (ANOVA).

#### **Les résultats de l'ANOVA du groupe A1**

*F-valeur : 0.281*

$p$ -valeur : 0.758

La  $p$ -valeur est bien supérieure au seuil de 0.05, ce qui indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des scores des trois phases pour le groupe A1.

### 3.2.5 ANOVA globale

Les résultats de l'ANOVA pour l'ensemble des copies (groupes A0 et A1 combinés) du nouveau fichier sont :

$F$ -valeur : 0.868

$p$ -valeur : 0.428

La  $p$ -valeur pour l'ensemble des données est supérieure au seuil habituellement accepté de 0.05. Cela suggère qu'il n'y a pas de différence significative entre les moyennes des scores des trois phases pour l'ensemble des copies.

Sur la base des données combinées du nouveau fichier, nous ne pouvons pas conclure que le co-apprentissage a un effet significatif sur le développement de la compétence scripturale.

On a l'habitude de constater que le co-apprentissage a un effet significatif chez les apprenants des écoles, mais cette fois-ci, avec les adultes, souvent autonomes, il semble qu'il n'a pas d'effet suffisant pour pouvoir avancer l'hypothèses de la collaboration.

## 3.3 Corrélation avec le nombre de mots/phrases

### Niveau A0

Corrélation entre le nombre de mots et les scores :

- Coefficient de corrélation :  $r = 0.14$
- $p$ -valeur :  $p=0.91$

**Corrélation entre le nombre de phrases et les scores :**

- Coefficient de corrélation :  $r=0.85$
- $p$ -valeur :  $p=0.36$

**Commentaire :** Il n'y a pas de relation statistiquement significative entre le nombre de mots ou de phrases produits et les scores obtenus par les apprenants du groupe A0. Cependant, il est intéressant de noter que le nombre de phrases a une corrélation positive assez élevée avec les scores, bien qu'elle ne soit pas statistiquement significative.

Niveau A1

**Corrélation entre le nombre de mots et les scores :**

- Coefficient de corrélation :  $r=-0.72$
- $p$ -valeur :  $p=0.49$

**Corrélation entre le nombre de phrases et les scores :**

- Coefficient de corrélation :  $r=-0.95$
- $p$ -valeur :  $p=0.21$

**Commentaire :** Pour le groupe A1, bien que le nombre de mots et de phrases ait une corrélation négative avec les scores, ces corrélations ne sont pas statistiquement significatives. Cela pourrait suggérer que pour ce niveau, écrire plus de mots ou de phrases ne garantit pas nécessairement un score plus élevé, mais d'autres facteurs pourraient être en jeu. Il est également important de noter que la taille de l'échantillon pourrait influencer ces résultats.

**Interprétation :** Globalement, il semble que, bien qu'il puisse y avoir des tendances observées dans les données, il n'y ait pas de corrélation statistiquement significative entre le nombre de mots ou de phrases produits et les scores obtenus, du moins pour les tailles d'échantillon actuelles. Des études supplémentaires avec des échantillons plus importants pourraient être nécessaires pour tirer des conclusions plus robustes.

**Conclusion partielle**

Ce dernier chapitre visait à évaluer l'efficacité du co-apprentissage dans le développement de la compétence scripturale des apprenants de niveaux A0 et A1. À travers des pré-évaluations, ainsi que des groupes témoins et expérimentaux, nous avons cherché à comprendre comment différentes méthodes pédagogiques influencent la maîtrise des compétences clés en écriture.

Les pré-évaluations pour les groupes A0 et A1 ont révélé des tendances intéressantes. Les apprenants des deux niveaux semblaient avoir une compréhension raisonnable du « Contenu » et de la « Cohérence », mais rencontraient des difficultés avec les compétences « Langue », « Perfectionnement » et en particulier « Originalité ». Cette observation suggère que, bien que les apprenants puissent comprendre et reproduire des

informations de base, il reste des défis à relever en matière de maîtrise de la langue, de raffinement de leur écriture et de capacité à produire des contenus originaux.

En ce qui concerne les groupes témoins et expérimentaux, les résultats étaient mitigés. Pour le niveau A0, le groupe témoin a montré des améliorations modestes dans certaines compétences par rapport à la pré-évaluation. Cependant, le groupe expérimental A0 a montré des scores considérablement plus bas, suggérant que la méthode expérimentale pourrait ne pas être aussi efficace pour ce niveau d'apprenants.

D'autre part, pour le niveau A1, les deux groupes (témoin et expérimental) ont montré des améliorations par rapport à la pré-évaluation, chacun excellant dans différents domaines de compétence. Cela suggère que différentes méthodes d'enseignement peuvent avoir des avantages distincts pour différents domaines de compétence scripturale.

Si le co-apprentissage peut offrir des avantages dans certains domaines, il est essentiel de l'adapter et de le combiner avec d'autres méthodes pour garantir une amélioration globale. De plus, une attention particulière doit être accordée aux compétences qui présentent constamment des défis, comme « l'Originalité », pour développer des stratégies pédagogiques ciblées.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans cette recherche, nous avons exploré l'impact potentiel du co-apprentissage sur le développement de la compétence scripturale, essentielle chez les étudiants du Centre de l'Enseignement Intensif des Langues (CEIL) de l'Université de Khenchela.

Notre démarche méthodologique est basée sur une expérimentation. Elle nous a permis d'obtenir des résultats probants. Les analyses statistiques, en particulier l'ANOVA, ont révélé des tendances intéressantes quant à l'efficacité du co-apprentissage par rapport aux méthodes d'enseignement traditionnelles. Bien que le co-apprentissage ait montré des avantages dans certains domaines de compétence, il est apparu clairement que son efficacité varie en fonction des niveaux des apprenants.

L'importance d'une approche nuancée de l'enseignement de la compétence scripturale a été soulignée. Si le co-apprentissage offre des avantages dans certains domaines, il est essentiel de le combiner avec d'autres méthodes pour garantir une amélioration globale. De plus, l'attention portée aux compétences qui présentent constamment des défis, telles que « l'Originalité », est cruciale pour développer des stratégies pédagogiques ciblées.

En conclusion, cette recherche a apporté une contribution significative à la compréhension de l'efficacité du co-apprentissage dans l'enseignement de la compétence scripturale. Il est évident qu'une approche pédagogique flexible, adaptative et réactive est nécessaire pour répondre aux besoins variés des apprenants. À l'avenir, il serait intéressant d'explorer d'autres méthodologies et approches pour renforcer davantage la compétence scripturale et d'étendre cette recherche à d'autres contextes et niveaux d'apprentissage.

## BIBLIOGRAPHIE

- Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. (s. d.). Consulté 13 mars 2022, à l'adresse <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Chanquoy, L., & Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes : Évolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'Année psychologique*, 102(2), 363-398. <https://doi.org/10.3406/psy.2002.29596>
- Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. CLE international.
- Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : Apprendre ensemble. *Savoirs*, 43(1), 10-55. <https://doi.org/10.3917/savo.043.0009>
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* ([Nouvelle édition].). Presses universitaires de Grenoble.
- De Ketele, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII(1), 59-74. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0059>
- Escarpit, R. (1993). *L'écrit et la communication*. Presses universitaires de France.
- Home | Centre de langues | Université de Fribourg*. (s. d.). Consulté 29 août 2023, à l'adresse <https://www.unifr.ch/centredelangues/fr/>
- Moirand, S. (1943-) A. du texte. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère / par Sophie Moirand*. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k10034615>
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit : Compréhension, production en français langue étrangère*. Clé impr. Pollina.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : Construire une didactique de l'écriture*.

ESF éditeur.

Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Editions OPHRYS.

## **ANNEXES**

Les annexes contiennent des scans des productions écrites des étudiants lors de l'atelier d'écriture créative. Ils sont organisés comme suit :

- A0
- A1

Figure 3. Exemple du groupe pré-évaluation A0

français A0 (33) (08)

- L'Algérie et la Russie sont des partenaires internationaux avec plusieurs accords entre eux : coopération militaire, échanges commerciaux, ...

Depuis, en la Président algérien Abdelmajid Tebboune visiter Russie où c'était le rencontrer de la part de la Président Russie Poutine pour échanger des conversations sur beaucoup de problèmes.

ensuite, auantage cette visite accés à une solution pacifique entre la Russie et ukraine.

Enfin, cette visite a été propice à une solution pacifique à la guerre et à l'entrée en tant que membre du conseil de sécurité.

je sentiens cela

contenu 1  
cohérence 1  
langue 1,5  
perfectionnement 1  
originalité 0,5

90 mots  
04 phrases

Figure 4. Exemple du groupe témoin A0

A.

(09)

La visite du président algérien Abdelmajid Tabboune en Russie il est pour + très bonne pour développer les relations .

D'abord, cette visite elle a été fructueuse et de coopération stratégique .

ensuite, elle est pour échanges commerciaux .

Puis; La Visite du président algérien Abdelmajid Tabboune il est choc pour populaire .

enfin, Je crois que cette visite est très bonne pour développer les relations internationale entre Russie et l'Algérie .

67 mots

05 phrases

contenu 1,5

cohérence 1,5

langue 1,5

perfectionnement 0,5

originalité 0

Figure 5. Exemple du groupe expérimental A0

Classe: A :

(04)

17.06.2023

- le but de la visite du président Algérien ABDELMAJID TABBOUN en Russie est politique et stratégique. Sur les relations internationales bilatérales. Russie ou Moscou c'est un pays très puissant et très fort politiquement et en armement militaire et améliorer la relation. il est lié à la crise de la pandémie coronas. lorsque la Russie c'est tenue distinctement avec le côté de l'Algérie doit se protéger en s'appuyant sur l'aide de la Russie.
- c'est une invitation très positive pour l'Algérie.

Contenu 2

Cohérence 2

Langue 3

Perfectionnement 2

originalité 1

84 mots

04 phrases

Figure 6. Exemple du groupe pré-évaluation A1

group. A1.

(8)

Le 17-06-2023.

(6)

Le président algérien a effectué une visite d'état en Russie.

① Le président algérien est arrivé à Moscou pour une visite d'état pendant laquelle il rencontrera Vladimir Poutine. Avant de participer au forum économique internationale à Saint-Petersbourg.

② Ce déplacement s'inscrit dans le cadre du renforcement de la coopération entre les deux pays amis. cette visite elle entretient des relations privilégiées et elle doit aussi échanger commercialement entre les deux pays. En sus des visites de plusieurs dirigeants de politique et de délégations parlementaires et économiques.

Contenu 1

Cohérence 1

langue 1,5

Perfectionnement 1,5

originalité 0,5

87 mots

05 phrases

Figure 7. Exemple du groupe témoin A1

A1

(2)

Hier, Le président de la République, Abdelmajid Tebboune, a effectué une visite officielle à l'état de Russie. Il durera trois jours, à l'invitation de son homologue russe.

D'abord, cette visite représente une collaboration économique et commerciale entre les deux pays, et aussi rejointe à l'organisation de BRICS. Ensuite la relation internationale entre les deux pays, déjà il ya un long temps notamment dans le domaine militaire, industrielle. Aussi prononcer le président à ton avis à l'entrée de l'apart.

Enfin, à mon avis, cette visite il donne beaucoup de relation et d'expérience de l'Algérie.

contenu 1,5  
cohérence 2,5  
langue 2,5  
perfectionnement 2  
originalité 1,5

Mots: 99  
phrases: 05

Figure 8. Exemple du groupe expérimental A1

A1

La Russie et l'Algérie semblent <sup>avoir</sup> des relations historiques soit au niveau économique ou au niveau politique et stratégique. Quelles sont les impacts de la visite du président algérien en Russie sur la relation internationales ?

D'abord, la visite semble concerner la confirmation des relations bilatérales entre les deux pays. Ensuite, au cours de cette visite, le Président Tabourne participe aux travaux de forum économique international de Saint-Petersbourg. Enfin, la Russie est première source d'armement de l'armée algérienne de plus des déconnies, il est possible que l'Algérie rejoigne également le groupe BRICS.

En conclusion, je pense que cette visite profitera à l'Algérie que ce soit en termes relations diplomatiques ou de partemanat économique et autres . . . .

contenu 1,5  
cohérence 2,5  
langue 3  
perfectionnement 2  
originalité 2

Mots: 118  
Phrases: 06

## Résumé

Cette recherche explore l'impact du co-apprentissage sur le développement de la compétence scripturale chez les étudiants du CEIL de l'Université de Khenchela. À travers une démarche méthodologique basée sur l'expérimentation, l'étude a comparé l'efficacité du co-apprentissage aux méthodes traditionnelles. Les résultats ont montré des avantages variés du co-apprentissage selon les niveaux des apprenants, soulignant la nécessité d'approches pédagogiques adaptatives.

**Mots-clés : Co-apprentissage, Compétence scripturale, CEIL, Méthodes d'enseignement, ANOVA**

## Abstract

This research explores the impact of peer learning on the development of writing skills among students of the ILTC at the University of Khenchela. Through a methodological approach based on experimentation, the study compared the effectiveness of peer learning to traditional methods. Results showed varied benefits of peer learning depending on the learners' levels, emphasizing the need for adaptive pedagogical approaches.

**Keywords: Peer Learning, Writing Skills, ILTC, Teaching Methodes, ANOVA**

## ملخص

تستكشف هذه الدراسة تأثير التعلم التعاوني على تطوير مهارات الكتابة لدى طلاب مركز التعليم المكثف للغات بجامعة خنشلة. من خلال منهجية تعتمد على التجربة، قارنت الدراسة فعالية التعلم التعاوني مع الأساليب التقليدية. أظهرت النتائج فوائد متنوعة للتعلم التعاوني حسب مستويات المتعلمين، مما أكد على الحاجة إلى الأساليب التعليمية المكيفة.

**الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني، مهارات الكتابة، مركز التعليم المكثف للغات، أساليب التدريس، التجربة**