

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

UNIVERSITE ABOU-BAKR BELKAÏD – TLEMCEM



Faculté des Lettres et des langues
Département de français
Filière de français



Intitulé

**L'écrit argumenté en classe de langue
pour un développement de la compétence scripturale.**

Cas des apprenants algériens de la 4^{ème} année moyenne.

THÈSE POUR L'OBTENTION DU DIPLÔME DE DOCTORAT EN LANGUE FRANÇAISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FLE

Présentée par : Mme. Wassila AZZOUNI - SOULIMANE

Sous la direction de : M. Boumediene BENMOUSSAT

Soutenue devant un jury composé de :

Mme. BRAHMI Fatima	MCA	Université de Tlemcen	Présidente
M. BENMOUSSAT Boumediene	Professeur	Université de Tlemcen	Rapporteur
Mme. HAMIDOU Nabila	Professeure	Université d'Oran 2	Examinatrice
M. KRIDECHÉ Abdelhamid	MCA	Université de Mostaganem	Examineur
Mme. BENAMMAR Rabéa	MCA	Université de Tlemcen	Examinatrice

Juin 2021

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
UNIVERSITE ABOU-BAKR BELKAÏD – TLEMCEM



Faculté des Lettres et des langues
Département de français
Filière de français



Intitulé

**L'écrit argumenté en classe de langue
pour un développement de la compétence scripturale.**

Cas des apprenants algériens de la 4^{ème} année moyenne.

THÈSE POUR L'OBTENTION DU DIPLÔME DE DOCTORAT EN LANGUE FRANÇAISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FLE

Présentée par : Mme. Wassila AZZOUNI - SOULIMANE

Sous la direction de : M. Boumediene BENMOUSSAT

Soutenue devant un jury composé de :

Mme. BRAHMI Fatima	MCA	Université de Tlemcen	Présidente
M. BENMOUSSAT Boumediene	Professeur	Université de Tlemcen	Rapporteur
Mme. HAMIDOU Nabila	Professeure	Université d'Oran 2	Examinatrice
M. KRIDECHE Abdelhamid	MCA	Université de Mostaganem	Examineur
Mme. BENAMMAR Rabéa	MCA	Université de Tlemcen	Examinatrice

Juin 2021

REMERCIEMENTS

*Mes premiers remerciements vont à mon directeur de thèse,
Mr. Boumediene BENMOUSSAT.*

*Mes remerciements vont également aux membres du jury pour le temps réservé à
la lecture et à l'évaluation de mon travail :*
*Dr. Fatima BRAHMI, Pr. Nabila HAMIDOU, Dr. Rabéa BENAMMAR,
Dr Abdelhamid KRIDECHE.*

*Un grand Merci au Dr. Fayssal SOULIMANE pour sa patience et pour son
dévouement durant toutes ces années de labeur, pour ses paroles encourageantes
ainsi que pour son aide fructueuse. Ma reconnaissance va également à Mr. Amine
ABDELLAOUI pour sa présence et son soutien.*

*Mes remerciements s'adressent aussi aux enseignants et aux élèves de la 4ème
année moyenne qui ont accepté de participer à cette enquête. Qu'ils trouvent ici
ma reconnaissance pour leur gentillesse et leur motivation quant à la réussite de
cette expérimentation.*

*Je tiens aussi à témoigner ma gratitude à Mr. Christian PUREN, professeur
émérite de l'Université de Saint-Étienne (France), didacticien des langues-
cultures, pour ses précieux conseils prodigués qui m'ont guidée durant la
réalisation de ce travail.*

*Enfin, je tiens à remercier l'ensemble de ma famille et amies qui m'ont soutenue,
encouragée, et toujours crue en moi ainsi qu'à toute personne, de près ou de
loin, ayant contribué à la concrétisation de ce travail.*

DÉDICACES

À la mémoire de mon défunt grand-père (21 Août 1938 – 01 Juin 1995), féru d'histoire, de savoir et de partage, ancien nationaliste et membre de la révolution algérienne,

Professeur et proviseur des lycées.

À mes parents et beaux-parents, à mon cher époux et à mes tendres enfants,

À tous ceux que j'aime,

À la recherche scientifique...qui ne cesse d'évoluer.

À vous chers lecteurs et lectrices...



SOMMAIRE

REMERCIEMENTS

DEDICACES

SOMMAIRE

LISTE DES ABREVIATIONS

LISTE DES TABLEAUX, FIGURES ET GRAPHIQUES

LISTE DES ANNEXES

Introduction	01
PREMIERE PARTIE : CADRAGE THEORIQUE ET NOTIONS DE BASE	09
Chapitre 01 : Survol sur l'enseignement/apprentissage du texte argumentatif en classe de FLE, en Algérie.....	09
Chapitre 02 : Fondements théoriques de la production écrite : Connaissances et processus.....	32
DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET RESULTATS	63
Chapitre 01 : Instrumentation et outils de recherche.....	66
Chapitre 02 : Vers un enseignement/apprentissage efficient de l'écrit argumenté en classe de FLE	117
TROISIEME PARTIE : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	183
Chapitre 01 : Analyse des données d'A1 (2015-2016)	187
Chapitre 02 : Analyse des données d'A2 (2016-2017)	226
Conclusion	263
Références bibliographiques	271
Annexes	286
Table des matières	400

LISTE DES ABREVIATIONS :

A1 : Année 1.

A2 : Année 2.

AM : Année moyenne.

AP : Année primaire.

BAC : Baccalauréat.

BEM : Brevet d'enseignement moyen.

C : Copie.

CE : Classe expérimentale.

CEM : Collège d'enseignement moyen.

Co.T : Cohérence Textuelle.

FLE : Français langue étrangère.

G : Groupe.

GE : Groupe expérimental.

GT : Groupe témoin.

Ibid : Ibidemest : dans le même passage d'un texte déjà cité.

LE : Langue étrangère.

MP : Mise en page.

NC : Nombre des copies

Op.cit : Abréviation de : Opus citatum (Ouvrage déjà cité).

OT : Organisation textuelle.

PE : Production écrite.

PI : Pertinence des idées.

PM : Présentation matérielle.

T1 : Test 1.

T2 : Test 2.

TCE : Test classe expérimentale.

TCT : Test classe témoin.

UL : Utilisation de la langue.

ZR : Zone rurale.

ZU : Zone urbaine.

LISTE DES TABLEAUX, FIGURES ET GRAPHIQUES

PREMIERE PARTIE : Cadrage Théorique Et Notions de Base

Liste des figures :

Figure 1 : Système du texte argumentatif	18
Figure 2 : Organisation du texte argumentatif.....	22
Figure 3 : Carte heuristique des connecteurs logiques	41
Figure 4 : Phases du processus rédactionnel	42
Figure 5 : Schéma détaillé des processus d'écriture à l'aide de boîtes interactives du modèle du processus d'écriture (J. Hayes & L. Flower,1980).	44
Figure 6 : Synthèse des différentes étapes du processus d'écriture	46
Figure 7 : Les composantes de l'acte d'écrire (Morin, 2003)	48
Figure 8 : Schéma du processus de révision des textes.....	52
Figure 9 : Schéma du processus de révision pour l'amélioration des textes produits.	54
Figure 10 : Tableau des procédés constituant l'acte de la réécriture	55
Figure 11 : schéma d'adaptation et d'acculturation	60

Liste des tableaux :

Tableau 1 : Types et nature des indices linguistiques pour la compréhension d'un texte argumentatif	24
Tableau 2 : Tableau facilitateur permettant la compréhension de l'organisation logique du texte argumentatif.....	30
Tableau 3 : Types de textes, nature, structure et genres	38

DEUXIEME PARTIE : Méthodologie de Recherche Et Résultats

Liste des tableaux :

Tableau 4 : Genre de texte favori pour la lecture et/ou pour l'écriture.....	70
Tableau 5 : Type d'aide sélectionné pour comprendre un texte en français	71
Tableau 6 : Le paramètre le plus compliqué au cours d'une lecture d'un texte, selon les élèves	73
Tableau 7 : Lecture de livres en français.....	74
Tableau 8 : Mode de lecture d'un texte en Français	76
Tableau 9 : réaction des élèves devant un texte inconnu en français.....	77
Tableau 10 : Représentation de la consigne : repérage des "mots importants" d'un texte, selon les élèves	78
Tableau 11 : Meilleur type d'expression selon chaque élève.....	79
Tableau 12 : Intérêt des questions posées pour comprendre un texte donné	80
Tableau 13 : obstacles rencontrés par les élèves lors de la rédaction d'une production écrite en français.....	82
Tableau 14 : Type d'obstacles rencontrés par les élèves lors d'une rédaction d'une production écrite	83
Tableau 15 : Préférence entre écriture et lecture	85
Tableau 16 : L'écriture extrascolaire des élèves	86
Tableau 17 : Le travail en groupe en classe de FLE	87
Tableau 18 : Pratique de l'autoévaluation en classe de FLE	88
Tableau 19 : Utilisation du brouillon	89
Tableau 20 : L'utilisation du dictionnaire lors de la rédaction	91
Tableau 21 : Révision des copies avant la remise.....	92
Tableau 22 : Scolarisation des enfants des deux zones	93
Tableau 23 : Niveau socio-économique des parents	95
Tableau 24 : Apprentissage extrascolaire du FLE	96
Tableau 25 : Pratique du français à la maison.....	97
Tableau 26 : Représentations faites à l'encontre de la langue française.....	98
Tableau 27 : Motivations pour l'apprentissage du FLE.....	99

Tableau 28 : Genre d’erreurs courantes et récurrentes constatées par les enseignants dans les PE des élèves.....	101
Tableau 29 : Raisons des erreurs dans les PE selon les enseignants.	103
Tableau 30 : Jugement et évaluation des PE des élèves selon les enseignants..	105
Tableau 31 : Niveau d’accessibilité des textes de lecture proposés dans le manuel scolaire de l’élève de la 4AM.	106
Tableau 32 : Appréciation de la lecture des élèves.....	107
Tableau 33 : Motivations des élèves pour le cours destiné à la lecture, selon les enseignants.....	109
Tableau 34 : L’évaluation pédagogique la plus sûre et la plus juste selon les enseignants.....	111
Tableau 35 : Exercices organisés en classe par les enseignants, relevant de la tâche de lecture	112
Tableau 36 : Avis des enseignants sur le timing réservé à la tâche de lecture ..	114
Tableau 37 : Résultat des productions écrites du pré-test, inspirée de la grille d’EVA.....	122
Tableau 38 : Résultats des évaluations des productions écrites du pré-test avec notes globales et observations	124
Tableau 39 : Tableau récapitulatif du total des points obtenus lors du pré-test.	124
Tableau 40 : Représentation des niveaux de performance des élèves (Pré-test)	125
Tableau 41 : grille d’auto-évaluation pour l’amélioration de sa propre production écrite pour le texte argumentatif sous forme de dialogue.	138
Tableau 42 : Résultat des productions écrites du post-test	160
Tableau 43 : Résultat des productions écrites du post-test avec notes globales et observations	161
Tableau 44 : Tableau récapitulatif du total des points obtenus lors du post-test	162
Tableau 45 : Résultat des productions écrites du test de la classe témoin.....	171
Tableau 46 : Tableau récapitulatif du total des points obtenus lors du test de la classe témoin.....	173
Tableau 47 : Tableau récapitulatif du total des points obtenus lors du test de la classe témoin.....	173

Tableau 48 : Présentation des niveaux de performance des élèves de la classe témoin	174
Tableau 49 : Résultats des PE du test de la classe expérimentale.....	178
Tableau 50 : Résultats des PE du test de la classe expérimentale avec notes globales et observations.....	180
Tableau 51 : Présentation des niveaux de performance des élèves de la classe expérimentale.....	181
Tableau 52 : Tableau récapitulatif du total des points obtenus lors du test de la classe expérimentale	181

Liste des graphiques :

Graphique 1 : Genre de texte favori pour la lecture et/ou pour l'écriture	70
Graphique 2 : Type d'aide sélectionné pour comprendre un texte en français..	71
Graphique 3 : Le paramètre le plus compliqué au cours d'une lecture d'un texte, selon les élèves.....	73
Graphique 4 : Lecture de livres en français	75
Graphique 5 : Mode de lecture d'un texte en Français	76
Graphique 6 : Réaction des élèves devant un texte inconnu en français.....	77
Graphique 7 : Représentation de la consigne : repérage des "mots importants" d'un texte, selon les élèves	78
Graphique 8 : Meilleur type d'expression	79
Graphique 9 : Intérêt des questions posées pour comprendre un texte donné...	81
Graphique 10 : Graphe représentant les obstacles rencontrés lors de la rédaction d'une production écrite en français	82
Graphique 11 : Type d'obstacles rencontrés par les élèves lors d'une rédaction D'une production écrite	84
Graphique 12 : préférence entre écriture et lecture	85
Graphique 13 : L'écriture extrascolaire des élèves	86
Graphique 14 : Le travail en groupe en classe de FLE.....	87
Graphique 15 : Graphe représentant la pratique de l'autoévaluation en classe de	

FLE	89
Graphique 16 : graphe représentant l'utilisation du brouillon.....	90
Graphique 17 : graphe représentant l'utilisation du dictionnaire lors de la rédaction	91
Graphique 18 : graphe représentant la stratégie de révision des copies avant la remise.....	92
Graphique 19 : Scolarité des enfants dans les deux zones	93
Graphique 20 : Niveau socio-économique des parents	95
Graphique 21 : Apprentissage du FLE autre qu'à l'école	96
Graphique 22 : Pratique du français à la maison	97
Graphique 23 : Représentations faites à l'encontre de la langue française.....	98
Graphique 24 : Motivations pour l'apprentissage du FLE	99
Graphique 25 : Genre d'erreurs courantes et récurrentes constatées par les enseignants dans les PE des élèves.....	101
Graphique 26 : Raisons des erreurs dans les PE selon les enseignants.....	103
Graphique 27 : Jugement et évaluation des PE des élèves selon les enseignants.....	105
Graphique 28 : Niveau d'accessibilité des textes de lecture proposés dans le manuel scolaire de l'élève de la 4AM.	106
Graphique 29 : Appréciation de la lecture des élèves	108
Graphique 30 : Motivations des élèves pour le cours destiné à la lecture, selon les enseignants.....	109
Graphique 31 : L'évaluation pédagogique la plus sûre et la plus juste selon les enseignants.....	111
Graphique 32 : Exercices organisés en classe par les enseignants, relevant de la tâche de lecture	113
Graphique 33 : Avis des enseignants sur le timing réservé à la tâche de lecture	114
Graphique 34 : Graphique représentant le total des points obtenus lors du pré-test	125

Graphique 35 : Graphique représentant le niveau de performances des élèves lors du pré-test	126
Graphique 36 : Graphique représentant le total des points obtenus	162
Graphique 37 : Graphique représentant le niveau de performances des élèves lors du post-test.....	162
Graphique 38 : Graphique représentant les niveaux de performances des élèves de la classe témoin lors du test	174
Graphique 39 : Graphique représentant le niveau de performances des élèves de la classe expérimentale après les séances d'intervention et le test appliqué.	181

TROISIEME PARTIE : Analyse et Interprétation des résultats

Liste des Figures :

Figure 12 : Les quatre principaux obstacles relevés dans les PE des élèves de la 4AM..... 236

Figure 13 : Méthodologie de la « recherche-action »..... 260

Liste des tableaux :

Tableau 53 : Tableau récapitulatif présentant le pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas la cohérence textuelle en pré-test et en post-test ainsi que la différence de pourcentage entre les deux tests. 217

Tableau 54 : Tableau récapitulatif représentant le pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas l'organisation textuelle en pré-test et en post-test ainsi que la différence de pourcentage entre les deux tests. 218

Tableau 55 : Tableau récapitulatif représentant le pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas l'utilisation de la langue en pré-test et en post-test ainsi que la différence de pourcentage entre les deux tests. 219

Tableau 56 : Tableau récapitulatif représentant le pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas la mise en page en pré-test et en post-test ainsi que la différence de pourcentage entre les deux tests. 220

Tableau 57 : Principales caractéristiques linguistiques de la C30 de l'A1..... 222

Tableau 58 : Principales caractéristiques linguistiques de la C10 de l'A1..... 223

Tableau 59 : Principales caractéristiques linguistiques de la C4 issue du GT de l'A2..... 237

Tableau 60 : Principaux emplois des temps et modes des verbes utilisés dans l'ensemble des PE de la classe expérimentale..... 247

Tableau 61 : Tableau récapitulatif représentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale ayant réussi/ou pas le test selon le critère de la cohérence textuelle. 252

Tableau 62 : Tableau récapitulatif représentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale ayant réussi/ou pas le test selon le critère de l'organisation textuelle.	254
Tableau 63 : Tableau récapitulatif présentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale ayant réussi/ou pas le test selon le critère de l'utilisation de la langue.	256
Tableau 64 : Tableau récapitulatif présentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale ayant réussi/ou pas le test selon le critère de la présentation matérielle.....	258

Liste des graphiques :

Graphique 40 : Cohérence textuelle (Test 1).....	187
Graphique 41 : Cohérence textuelle (Test 2).....	188
Graphique 42 : Organisation des textes (Test 1).	200
Graphique 43 : Organisation des textes (Test 2).	200
Graphique 44 : Utilisation de la langue (Test 1)	207
Graphique 45 : Utilisation de la langue (Test 2).	208
Graphique 46 : Mise en page des textes (Test 1).	214
Graphique 47 : Mise en page des textes (Test 2).	214
Graphique 48 : Graphique récapitulatif présentant le pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas la cohérence textuelle en pré-test et en post-test ainsi que la différence de pourcentage entre les deux tests.	217
Graphique 49 : Graphique récapitulatif représentant le pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas l'organisation textuelle en pré-test et en post-test ainsi que la différence de pourcentage entre les deux tests.	219
Graphique 50 : Graphique récapitulatif représentant le pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas l'utilisation de la langue en pré-test et en post-test ainsi que la différence de pourcentage entre les deux tests.	220

Graphique 51 : Graphique récapitulatif représentant le pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas la mise en page en pré-test et en post-test ainsi que la différence de pourcentage entre les deux tests.	221
Graphique 52 : Cohérence textuelle (classe témoin).....	226
Graphique 53 : Cohérence textuelle (classe expérimentale).	226
Graphique 54 : Utilisation de la langue (classe expérimentale).....	232
Graphique 55 : Utilisation de la langue (classe témoin)	233
Graphique 56 : Présentation matérielle (classe expérimentale)	235
Graphique 57 : Présentation matérielle (classe témoin).....	235
Graphique 58 : Cohérence textuelle de la CE.	238
Graphique 59 : Organisation textuelle (classe expérimentale).....	243
Graphique 60 : Organisation textuelle (classe témoin)	243
Graphique 61 : Utilisation de la langue de la CE.	246
Graphique 62 : Présentation matérielle de la CE.....	250
Graphique 63 : Graphique récapitulatif représentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale ayant réussi le test selon le critère de la cohérence textuelle.	252
Graphique 64 : Graphique représentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale n'ayant pas réussi le test selon le critère de la cohérence textuelle.	253
Graphique 65 : Graphique représentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale ayant réussi le test selon le critère de l'organisation textuelle.	254
Graphique 66 : Graphique représentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale n'ayant pas réussi le test selon le critère de l'organisation textuelle.	255
Graphique 67 : Graphique représentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale ayant réussi le test selon le critère de l'utilisation de la langue.	256

Graphique 68 : Graphique représentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale n'ayant pas réussi le test selon le critère de l'utilisation de la langue. **257**

Graphique 69 : Graphique représentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale ayant réussi le test selon le critère de la présentation matérielle..... **258**

Graphique 70 : Graphique représentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale n'ayant pas réussi le test selon le critère de présentation matérielle..... **259**

LISTE DES ANNEXES :

Annexe n°1 :

Finalités et objectifs de l'enseignement du français au cycle moyen en classe de 4AM..... 287

Annexe n°2 :

Programme officiel de la 4AM..... 299

Annexe n°3 :

Questionnaire adressé aux élèves de la 4 AM..... 303

Annexe n°4 :

Entretien par questionnaire destiné aux enseignants de la 4AM..... 309

Annexe n°5 :

Echantillon de copies du pré-test (Année 1)..... 312

Annexe n° 6 :

Fiche d'identité et grille d'analyse répertoriée par groupe EVA 321

Annexe n° 7 :

Texte support n°01 (A1) : « Taghit (Béchar), oasis enchantée ».

Texte tiré du journal « La liberté », paru le Mardi 31 Décembre 2013..... 325

Annexe n° 8 :

Texte support n°02 (A1) : « Le littoral algérien en période estivale »

Texte tiré d'un reportage de K. Bouslama « Tassili magazine 2003. ». 327

Annexe n° 9:

Echantillon de copies de productions écrites travaillées en groupe 329

Annexe n° 10 :

Echantillon de copies du post-test.(Année 1)..... 334

Annexe n° 11 :

Texte support n°01 (A2) : « la faune et la flore »

Texte de R.Fetter.Courrier de l'UNESCO. 352

Annexe n° 12 :

Texte support n°02 (A2) : « La pollution de la mer »

D'après M.Bright et J.Hemo (la mer qui meurt), édition CAMA **354**

Annexe n°13 :

Echantillon de copies du test de la classe témoin.(Année 2)..... **367**

Annexe n°14 :

Echantillon de copies du test de la classe expérimentale. (Année 2). **378**

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Un curriculum¹ a toujours visé à formuler des réflexions autour d'un programme de formation donné, d'instaurer des compétences chez l'apprenant à travers la préconisation d'activités relatives à l'écrit, à chaque cycle scolaire. Or, cette compétence qui fait partie intégrante de la compétence langagière et qui englobe savoir, savoir-faire et représentations (Dabène, 1987:39) demeure peu maîtrisée² chez les élèves en général, et ceux du moyen, en particulier.

C'est dans cette perspective que l'écriture est considérée comme une compétence cruciale qui se trouve au centre de tout apprentissage car primordiale dans le développement cognitif et linguistique de chaque individu. Pour un jeune scripteur en phase d'apprentissage, cette tâche s'avère complexe et qui demande des efforts constants de la part de l'élève en personne mais aussi de la part de l'enseignant afin que ce dernier crée et développe des facteurs essentiels qui vont permettre la contribution, le développement et le maintien de la motivation chez l'élève (Bruning & Horn, 2000).

Force est de constater que l'enseignement/apprentissage du FLE³ au cycle moyen est une étape très importante dont le but majeur est de développer par le biais de

¹ Un curriculum consiste en le fait de concevoir, d'organiser et de planifier des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif et pédagogique donné. Il rassemble l'énoncé des finalités, des contenus, des activités et des méthodes d'apprentissage, ainsi que des méthodes et des moyens servant à évaluer les performances des élèves. On parle, donc, d'une « *Didactique curriculaire* ». Ce concept est utilisé dès le XIX^e siècle.

² Nous nous sommes basées sur le constat fait au cours de notre enquête de terrain.

³ Français Langue Etrangère.

l'étude de l'argumentation⁴, notamment chez l'élève de la 4AM⁵ des compétences à l'oral comme à l'écrit.

Dans le cadre de ce travail de recherche, l'accent sera mis sur l'enseignement de l'argumentation au niveau de la 4AM. Ce choix est principalement dû à la place qu'occupe l'argumentation dans les contenus, car pendant cette période l'élève commence à défendre ses opinions d'une manière logique et à être convaincant pour agir sur le destinataire de son discours. De plus, nos entretiens avec les enseignants concernés par ce niveau ont montré qu'ils se plaignaient de l'anxiété des élèves à l'écrit. De ce fait, à travers ces entretiens, notre motivation s'est davantage élargie pour prendre en compte les nombreuses lacunes que rencontraient ces élèves.

L'élève en 4AM est amené à connaître et à découvrir un autre type de textes, à savoir le texte argumentatif⁶, après avoir étudié les trois types de textes (le narratif, le descriptif et l'explicatif) en 1ère, 2ème et 3ème AM. Le programme de 4AM se compose selon la nouvelle réforme scolaire⁷ de trois projets, un projet pour chaque trimestre, dont leurs intitulés respectifs sont comme suit : « Argumenter en expliquant », « Argumenter en narrant » et enfin « Argumenter en décrivant ».

À cet égard, nous avons centré notre travail de recherche ainsi que notre intervention pédagogique sur le processus d'enseignement /apprentissage de

⁴ L'argumentation ou l'art de convaincre ; Ce procédé fait appel au schéma de la communication et représente l'une des fonctions premières du langage.

⁵ Abréviation de : Année Moyenne.

⁶ Là où les textes narratifs, descriptifs et explicatifs sont au service de l'argumentation.

⁷ A été mise en place en 2003, appuyée par l'UNESCO, axée principalement sur l'approche par compétences (APC).

l'argumentation en 4AM en choisissant de travailler sur deux projets⁸, sur une période de deux années successives⁹.

Ainsi, ce travail de recherche sous l'intitulé suivant :

« **L'écrit argumenté en classe de langue pour un développement de la compétence¹⁰ scripturale** » sous la problématique suivante :

Quelles démarches d'enseignement devraient être adoptées en classe de FLE pour une meilleure production écrite des élèves de 4AM ?, aura pour fonction première de fournir des éléments de réponses aux questions suivantes :

- 1- Quelles sont les origines des erreurs commises par les élèves en production écrite ? Pourquoi affrontent-ils tant d'obstacles face à l'écrit ? Et comment remédier à leurs lacunes ?
- 2- Quel type d'activités favorisant la production écrite faut-il envisager et quels moyens mettre en œuvre en classe pour ce faire ?
- 3- Quel est l'apport de l'enseignement/apprentissage de l'argumentation pour l'amélioration de la qualité de la production écrite ?
- 4- L'origine socioculturelle influe-t-elle sur l'acquisition du français ? Sinon, comment permettre aux élèves de construire une représentation positive de l'écrit ?

⁸ Le premier projet s'est tenu au cours de l'année scolaire (2015-2016) est le projet N° 03 : « *Argumenter en décrivant* », et plus précisément sur la séquence n°01 : « Argumenter pour inciter à la découverte ». Le deuxième projet qui s'est tenu pendant l'année scolaire (2016-2017) est le projet N°01 : « *Argumenter en expliquant* », et plus précisément sur la séquence n°01 « Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement », et la séquence 02 : « Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire agir en faveur de la protection du littoral ».

⁹ De 2015 à 2017.

¹⁰ La compétence consiste à mobiliser de façon autonome toute une série de ressources (internes et externes) pour effectuer des tâches complexes dans un type de contexte donné afin de résoudre des situations- problèmes (De Ketele 2010 ; Gerard 2008 ; Roegiers 2004 ; Rey & al. 2003 ; Jonnaert 2002).

Ainsi, nos hypothèses seront les suivantes :

1- Les apprenants rencontreraient plusieurs difficultés face à l'écrit notamment la lecture et la compréhension. De plus, ils n'auraient pas une maîtrise suffisante des compétences linguistiques pour comprendre d'abord un texte, puis de le produire.

2- Les tâches d'écriture en classe seraient mal expliquées ou incomprises par certains et les consignes¹¹ ne seraient parfois pas claires ; d'où la nécessité d'instauration de nouveaux procédés permettant la construction et l'amélioration des productions écrites.

3- L'enseignement de l'argumentation en classe de langue est un levier à l'apprentissage en général et particulièrement au développement des compétences scripturales. En outre, la préparation à l'écrit ainsi que la reproduction de textes grâce aux textes modèles proposés en classe seraient une aide considérable pour ce faire.

4- Travailler sur les représentations¹² que se feraient les apprenants de l'acte d'écriture et l'influence de leurs origines socioculturelles sur l'acquisition du FLE.

Dans le but primordial d'amener les élèves à améliorer la qualité de leurs écrits, nous avons pensé que pour leur donner goût à l'apprentissage et afin qu'ils écrivent avec plaisir, il faudrait les assister et les motiver en leur procurant des astuces et des tactiques spécifiques. Pour ce faire, des activités¹³ de compréhension de textes ont été préconisées à travers des tests, des petits jeux, des activités d'application et de traitement de textes, des exercices de consolidation, ...etc. Ces activités auront pour

¹¹ « Consigne » est appelée aussi « *déclencheur d'écriture* ». Lire des consignes et les comprendre sont les deux pierres angulaires de l'apprentissage d'une langue. Ils font partie intégrante de toutes les activités dans différentes activités disciplinaires. On ne peut pas apprendre sans instructions, sans consignes. Ce sont des outils pédagogiques et des leviers d'accès, d'accompagnement et un support de remédiation, selon le site Eduscol.

¹² Le concept de « représentation sociale » est défini comme une forme de « *connaissance socialement élaborée et partagée* », ayant une visée pratique et permettant à un ensemble social de construire une réalité commune. D. Jodelet (1993).

¹³ Ces activités sont riches et variées, sollicitent la motivation chez les apprenants scripteurs et favorisent leur participation active dans le processus d'apprentissage en général, et de l'écriture en particulier.

objectif de booster leurs réflexions, leurs raisonnements, leurs logiques, leurs progressions, ce qui induirait à la cohérence de leurs productions et au développement de leurs capacités cognitives de compréhension et de production écrite et orale.

En effet, ce qui va amener les élèves à argumenter et à «*écrire dans toutes les matières et de toutes les manières*»¹⁴ (Résonances, N°8, Avril 2003, P.01) c'est la bonne utilisation du procédé de l'argumentation tout en usant du mécanisme de l'écriture, les élèves acquièrent d'abord la notion d'organisation et seront par conséquent efficaces et méthodiques.

En ce qui concerne l'enseignement du français dans ce cycle, le contenu du curriculum instauré par la réforme se concentre principalement sur les types de textes. Dans le cadre de cette réforme, le cycle intermédiaire (moyen) fait partie de la pédagogie du projet, dans laquelle l'apprentissage est organisé séquentiellement, chaque activité avec un contenu différent mais le même objectif est agrégé.

Pour les élèves, l'activité d'écriture est l'une des activités d'apprentissage les plus difficiles car elle nécessite la mise en œuvre simultanée de plusieurs compétences¹⁵. De ce fait, le nouveau plan de réforme actuelle est en tentative permanente de prise en compte les lacunes majeures caractérisant l'environnement scolaire.

Les élèves en 4AM par le biais du texte argumentatif, devraient être plus aptes au raisonnement, à la réflexion, à la logique, à la cohérence et à la progression. Car le texte argumentatif appelle l'élève à formuler ses opinions, à prendre position¹⁶ dans

¹⁴ Selon REVAZ Nadia, rédactrice de résonances, mensuel de l'Ecole valaisanne + mandats en lien avec l'éducation, la culture et la communication.

¹⁵ Des compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques, cognitives,...etc.

¹⁶ La notion de «*prise de position*» n'est valable et/ou valorisée qu'en l'insertion de l'idée de l'argumentateur dans un champ spécifique à l'argumentation, de la présence d'arguments pertinents, d'exemples illustrés et enfin la prise en compte du destinataire. (D'après les critères du groupe EVA dont nous nous sommes basées dans cette étude. Pour cela, voir la deuxième partie de ce travail pour plus de détails, à ce propos).

un discours, à partager et à défendre ses points de vue, de dissuader son interlocuteur, tout en respectant le point de vue de ce dernier, de réfuter son idée et de lui faire changer d'avis.

Ce travail de recherche se présente en trois parties : la première partie est réservée à l'aspect théorique de la recherche, elle se divise en deux chapitres, d'abord nous soulèverons dans le premier chapitre le voile sur la situation de l'enseignement/apprentissage du texte argumentatif en classe de FLE en Algérie. Puis, dans le deuxième chapitre, aux fondements théoriques de la compétence de production écrite, nous nous sommes intéressées aux stratégies d'écriture d'un texte où nous nous sommes penchées sur le modèle de résolution de problème proposé par Hayes et Flower¹⁷, le premier modèle qui a expliqué le fonctionnement du processus rédactionnel.

La deuxième partie retracera explicitement nos choix méthodologiques quant à notre expérimentation à l'école moyenne dans une classe de 4ème AM ainsi qu'aux résultats de nos interventions pédagogiques dont les copies d'élèves qui ont constitué le corpus principal de notre recherche en vue de définir les difficultés rencontrées et leurs origines et d'en proposer quelques remédiations. Elle se compose, à son tour, de deux chapitres ; le premier chapitre est réservé à l'instrumentation et aux outils de recherche utilisés dans l'enquête de terrain effectuée dont le questionnaire destiné aux élèves de la 4 AM, à la présentation de quelques données antérieures d'un questionnaire adressé aux élèves visant les représentations que se font du FLE et l'influence de l'origine sociale sur son acquisition, et enfin aux entretiens par questionnaire destiné aux enseignants.

¹⁷ Le modèle de HAYES & FLOWER que nous développerons dans ce qui suit, sert de point de référence à de nombreux travaux et explicite bien les mécanismes en jeu lors de la création d'un texte. Ce modèle comporte trois composantes : l'environnement de la tâche, les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques (mémoire à long terme du scripteur), et enfin le processus d'écriture à proprement parler.

Dans le deuxième chapitre de cette deuxième partie, une trousse d'intervention appuyée par la recherche a été fournie, où nous nous sommes penchées sur un enseignement/apprentissage efficient de l'écrit argumenté en classe de FLE ; cela comprenait des séances d'intervention ¹⁸ proposées par nos soins, avec une description détaillée et complète du protocole du déroulement de ces dernières (dont le titre de la séance, sa durée et ses objectifs pédagogiques, les résultats des évaluations des productions écrites de A1 et A2) lors des deux séquences des deux projets, au cours des deux années d'enquête.

Ensuite, la troisième partie sera réservée au volet pratique où nous analyserons et interpréterons les résultats obtenus tout en proposant des démarches de l'enseignement de l'écriture en vue d'un apprentissage efficace de la production écrite. Elle se compose de deux chapitres aussi ; le premier chapitre est une série d'analyse des données d'A1 (2015-2016), le deuxième chapitre présentera les données d'A2 (2016-2017) avec des interprétations détaillées et approfondies pour chaque année.

L'importance majeure sera accordée à ces deux dernières parties vu leur importance.

¹⁸ Appelés aussi « *Séquences didactiques ou pédagogiques* ».

PREMIERE PARTIE

Cadrage Théorique Et Notions
de Base

PREMIERE PARTIE

CADRAGE THEORIQUE ET NOTIONS DE BASE

*D*epuis l'émergence des TICE⁷ et avec leurs développements constants, la demande d'écriture augmente constamment, également. Cela dit, l'écrit est devenu un outil incontournable pour effectuer des tâches diverses et variées. En effet, l'école est le lieu propice à l'apprentissage de l'écriture. Or, certains élèves éprouvent des obstacles face à cette habileté et y trouvent d'importantes difficultés⁸, contrairement à une minorité seulement qui l'exécute avec aisance.

Il est à noter aussi que le texte argumentatif en classe de langue joue un rôle primordial dans le développement des compétences rédactionnelles, mais souvent les apprenants y rencontrent plusieurs lacunes à le produire. Dans cette optique, cette étude est une expérience de terrain permettant la vérification de ces constats. Pour cela, nous présenterons dans le premier chapitre de cette partie un aperçu sur l'enseignement / apprentissage du texte argumentatif en classe de FLE, en Algérie. Ensuite, dans le deuxième chapitre, les fondements théoriques de base constituant l'acte de la production écrite.

⁷ Abréviation de : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), ces derniers recouvrent les outils et produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement. (TICE = TIC + Enseignement). Les TICE regroupent un ensemble d'outils conçus et utilisés pour produire, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire des documents numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage. L'étude des méthodes d'enseignement intégrant les TICE est quant à elle l'objet de la techno pédagogie.

⁸ Cela est dû à plusieurs facteurs, notamment la surcharge des classes, ce qui constitue une véritable barrière à l'apprentissage.

Chapitre premier

Survol sur l'enseignement/apprentissage du texte argumentatif

en classe de FLE, en Algérie.

CHAPITRE PREMIER

SURVOL SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU TEXTE ARGUMENTATIF EN CLASSE DE FLE, EN ALGERIE.

I.1- Bref aperçu sur l'enseignement /apprentissage du FLE en Algérie

Quatre langues en usage sont présentes dans le paysage sociolinguistique de l'Algérie ; le berbère avec ses diverses variétés (kabylienne, mozabite, chenoui, chaoui...), ensuite la langue arabe (l'arabe dialectal ou l'algérien, l'arabe classique⁹), le français qui était la seule langue officielle des algériens¹⁰ pendant la colonisation durant une période d'un siècle et trente-deux ans, actuellement première langue étrangère en Algérie, et enfin l'anglais, considéré comme une deuxième langue étrangère.

Depuis quelques années, le FLE a subi une modification quant au plan de son enseignement afin de répondre aux besoins du monde de l'éducation et dans le but d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés. En effet, pendant les années 70 et 80, l'enseignement des langues a connu de grands changements, notamment quant à la relation enseignement/apprentissage¹¹ ; ce qui a conduit Krashen (1981) à une réflexion autour d'un développement et d'un approfondissement de l'acquisition¹² d'une LE¹³, vis-à-vis du processus d'apprentissage.

⁹ Dit « littéraire ».

¹⁰ La plupart d'entre eux maîtrisent au moins deux langues.

¹¹ En termes de réflexion sur l'appropriation des savoirs.

¹² L'acquisition se fait essentiellement via la communication au sein du foyer, à la rue...etc.

¹³ Abréviation de ; Langue étrangère.

Après son entrée au collège, l'apprenant renforce sa compréhension de l'argumentation en recherchant principalement des textes à dominante argumentative pour influencer ses lecteurs et / ou auditeurs, les rendant ainsi enclins à changer d'opinion par conviction ou persuasion. Dans le cadre de la pédagogie du projet, le français a été enseigné à l'école primaire à partir de la troisième année, plutôt que la quatrième AP¹⁴ de l'ancien système éducatif, avec 3 heures pour 3AP et 4h30 pour 4AP, 4h30 pour 5AP. L'élève de la 3AP apprend le français pendant 45 minutes quatre fois par semaine, au cours desquelles il apprend à parler à travers diverses conversations et activités de lecture. Par conséquent, les élèves apprendront la prononciation correcte du français en écoutant et en lisant. Dans les quatrième et cinquième AP, les élèves auront l'occasion de s'immerger dans différents types de cours. Afin de combler les lacunes de ces apprenants, en plus des cours de 45 minutes une fois par semaine, il apprend également le français pendant trois heures et demie par semaine.

Quatre ans plutôt que de trois ans ont été recommandés pour les cours de français collégial de mi-cycle. L'élève, en plus d'une heure pour rattraper son retard (séance de rattrapage) apprend le français cinq heures par semaine. De cette façon, l'élève a la possibilité d'étudier six types de textes : narratif, prescriptif, informatif, descriptif, explicatif et argumentatif, pour qu'à la fin de son cours, il doit en FLE ; savoir lire, comprendre, analyser, reformuler, produire et s'auto-évaluer¹⁵.

Quant au cycle secondaire, le temps passé¹⁶ à apprendre le français est variable selon la filière dont l'élève est inscrit : trois heures par semaine pour les scientifiques et cinq heures par semaine, recommandé pour les élèves en littérature. Pendant ces heures, les élèves approfondissent leurs connaissances des typologies de texte commencées au collège.

¹⁴ AP : Abréviation de : Année Primaire.

¹⁵ www.Oasis-fle.com. Consulté le 01/02/2015, 18h45.

¹⁶ Les apprenants, au cours de ces heures, approfondissent leurs savoirs quant aux types de textes, déjà entamés au cycle moyen.

L'objectif ¹⁷général des cours de français au CEM est de développer les compétences discursives de l'élève en étudiant différents textes : "Il appartient à l'élève de se forger à partir de différents textes oraux ou écrits", la possibilité d'examiner la spécificité du texte argumentatif en réalisant trois projets pédagogiques. Les élèves utiliseront des textes de lecture sélectionnés pour identifier l'organisation du discours argumentatif et découvrir la relation que l'argumentation entretient avec d'autres types de texte.

Les programmes du collège¹⁸ définissent les différentes formes de discours comme des objectifs de communication et tendent à développer les compétences discursives de l'apprenant en étudiant différents types de textes: narratifs, descriptifs, explicatifs, argumentatifs, etc. Les programmes du collège font partie de la pédagogie du projet, qui organise l'apprentissage sous forme de séquences et crée une relation complémentaire entre les différentes activités avec des contenus différents, mais qui se concentre sur un ou plusieurs objectifs d'apprentissage.

I.2- Enseignement de l'argumentation en 4AM : Compétences assignées et objectifs :

Discuter, disputer, argumenter n'est pas seulement un exercice scolaire mais on peut trouver cet acte dans tous les domaines.

Selon Lionel Bellenger, in « *L'argumentation, Principes et méthodes* », 17, rue viète, 75017, Paris (1992), p. 04. :

¹⁷ Voir annexe n°1 pour les finalités et objectifs de l'enseignement du français au cycle moyen en classe de 4AM.

¹⁸ Ces programmes sont conçus à partir de l'approche par compétences et s'inspirent des travaux du socioconstructivisme.

« Notre société est devenue un univers communicationnel, on discute de tous et partout, avec son chef de service, en famille, entre hommes politique, à la télévision, entre collègues, avec les voisins, entre étudiants, (...) chacun cherche la discussion ,donc l'argumentation permet d'énoncer des opinions ,de la justifier ,l'argumentation conduit à traiter les objections d'un partenaire ,elle permet de confronter des faits ,des raisons, des valeurs »

Pour chaque type de texte étudié en 4AM en liaison avec l'argumentation, il y'a un objectif d'enseignement assigné. En 1^{ère} année moyenne l'objectif est de « raconter », en deuxième année « la description », en troisième année « l'explication », et enfin en 4^{ème} année « l'argumentation ».

Donc, la finalité de l'enseignement de l'argumentation en 4^{ème} AM¹⁹, est signalée dans le manuel scolaire du programme de 4^{ème} AM comme : « *Il a pour but de développer les compétences de l'élève à l'oral et à l'écrit par l'étude de l'argumentation. L'élève apprendra à défendre ses opinions et à être convaincant pour agir sur le destinataire de son discours* ». ²⁰

Au sein des établissements scolaires, différents progrès ²¹ sont déterminés par l'enseignant par rapport au projet sélectionné et en fonction du nombre d'heures consacrées à l'apprentissage de la langue française dans les établissements d'enseignement. Durant l'année scolaire, ces progrès ont le pouvoir d'une organisation efficace du processus d'apprentissage dont la planification qui est une étape première de la mise en œuvre des projets pédagogiques. Cette dernière en constitue aussi une des étapes primordiales et indispensables pour ce faire.

¹⁹ Voir annexe n°2 pour le programme officiel de la 4AM.

²⁰ Selon l'adapté du Document d'accompagnement du programme de la 4^{ème} AM, p 31.

²¹ Ce qu'appelle Janine Courtillon « *progrès minimales* » ou « *progressions minimales* ».

Cela va sans dire que pour y parvenir, une planification est nécessaire ; le plan du projet éducatif doit être soigneusement conçu et ajusté par l'enseignant en fonction des variables de la classe et des méthodes d'enseignement dont il dispose. Pour cela, il faudrait suivre plusieurs étapes²² ;

D'abord, l'identification des besoins des élèves en est la première étape car elle permet de déterminer toutes les compétences que doit acquérir un élève.

Ensuite, la préconisation d'une sélection de compétences, pour ce faire plusieurs connaissances sont mobilisées afin de faire face à un éventail de situations / problèmes. Puis, une définition des objectifs globaux et spécifiques qui aideront à définir le contenu éducatif nécessaire pour acquérir les compétences souhaitées.

Une autre étape est préconisée après cela, celle de la détermination du contenu linguistique²³ qui consiste à suivre la stricte organisation établie par l'enseignant, coordonner le plan institutionnel mis en œuvre et les besoins des apprenants. Une détermination de la mise en œuvre du projet, généralement entre 3 à 6 semaines, ce facteur « temps » joue un rôle clé dans l'action éducative, en particulier pour améliorer le curriculum pour un niveau spécifique dans un délai prescrit.

Vient ensuite une préconisation d'un mode de fonctionnement adapté pour chaque projet visant la favorisation du travail d'équipe (les élèves peuvent travailler par paires, trinômes ou plus pour effectuer un projet sélectionné).

²² Selon le document d'accompagnement du programme de la 4ème AM, p 31.

²³ Deux types d'activités sont préconisées dans le but de soutenir la séquence d'apprentissage ; « *Travail en séquence* » qui est l'ensemble des activités écrites et/ou orales défini préalablement pendant le cours et « *Travail hors séquence* » que l'enseignant pourrait programmer hors du programme défini, selon les besoins de ses élèves.

Ajoutons à cela, le bon choix du manuel²⁴ proposé et l'utilisation des nouvelles techniques dont les sites Web, les médias audiovisuels dans d'autres disciplines...etc. parmi d'autres qui participent tous à favoriser les apprentissages.

Enfin, vient le moment d'évaluation entre les séquences dans le but de relever les carences des élèves et d'y remédier.

À la fin de l'enseignement moyen et en termes d'écrit, les élèves en 4AM doivent être capables d'écrire quatre types de textes tout en respectant la spécificité de l'organisation et la structure de chaque type: narration, description, explication et argumentation. De ce fait, les élèves doivent produire des textes²⁵ à dominante narrative, descriptive, explicative ou démonstrative, tout en respectant les normes de gestion du langage écrit.

Toujours selon le document d'accompagnement du programme de la 4ème AM, au cours de sa dernière année d'études, l'élève a l'occasion d'examiner la spécificité du texte argumentatif à travers la mise en œuvre de trois projets pédagogiques. À l'aide de textes de lecture sélectionnés, les élèves identifient l'organisation du discours argumentatif et découvrent la relation que l'argumentation entretient avec les autres types de texte qui ont été examinés lors de leurs premier, deuxième et troisième années au collège, où le texte n'est plus décrit comme argumentatif, mais principalement comme à visée argumentative ou à dominante argumentative. C'est ainsi que les élèves apprennent à argumenter en racontant, en décrivant ou en expliquant.

²⁴ Pour promouvoir l'enseignement, le manuel n'est plus la seule source d'apprentissage.

²⁵ Sachant parfois que ces types de textes peuvent être entrelacés.

I.2.1 Le texte argumentatif :

Le texte²⁶ argumentatif a été conçu pour associer les trois compétences de 4èmeAM à la langue, au langage et à la communication, et aux thèmes de référence proposés dans le thème proposé, en tenant compte des objectifs visés. Par conséquent, les élèves doivent veiller à assurer la cohérence sémantique entre les différentes parties du texte argumentatif, tout en observant les règles grammaticales qui contrôlent le système linguistique pour rendre le texte aussi cohérent que possible. Cependant, avant de discuter de cette cohérence textuelle, nous prévoyons de mentionner le concept d'argumentation dans ce chapitre, et même d'inclure différents types d'arguments, ainsi que les critères que les élèves doivent prendre en compte lorsqu'ils examinent principalement l'argumentation lors de la rédaction de leurs textes.

I.2.2 L'argumentation proprement dite :

L'argumentation²⁷ a toujours été un objet d'étude et d'enseignement²⁸ ;
Selon Jean-Blaise Grize ²⁹;

« D'une façon tout à fait générale, on peut dire qu'argumenter c'est déployer une activité qui vise à intervenir sur les idées, les opinions, les attitudes, les sentiments ou les comportements de quelqu'un ou d'un groupe de personnes. »

²⁶ Du latin « textus » qui signifie « le tissu ». Participe passé de texo (« tisser », « tramer »). Au sens d'un tissu comportant une trame.

²⁷ Historiquement parlant, l'argumentation est aussi une discipline qui est étroitement liée à l'histoire de la philosophie, du discours et de la rhétorique.

²⁸ Dans toute la littérature philosophique, les différents dialogues de Platon ont été constitué d'un ensemble très riche de raisonnements logiques et naturels.

²⁹ Dans « *Logique naturelle et communication* » (1996). Chapitre 1 ; L'étude de l'argumentation. P 05.

Au sein de la classe, des efforts partagés entre l'apprenant et son enseignant sont déployés pour l'enseignement de l'argumentation. Dès lors, l'enseignant serait appelé à gérer les différents points de vue de ses apprenants. Ces derniers devraient à leur tour s'adapter aux multiples situations de communication.

Dès l'école primaire, l'objectif principal de la réforme de l'éducation en Algérie est l'enseignement des bases du discours argumentatif aux apprenants car à travers le monde entier, l'argumentation a toujours été un élément essentiel des programmes éducatifs et le sera pour toujours.

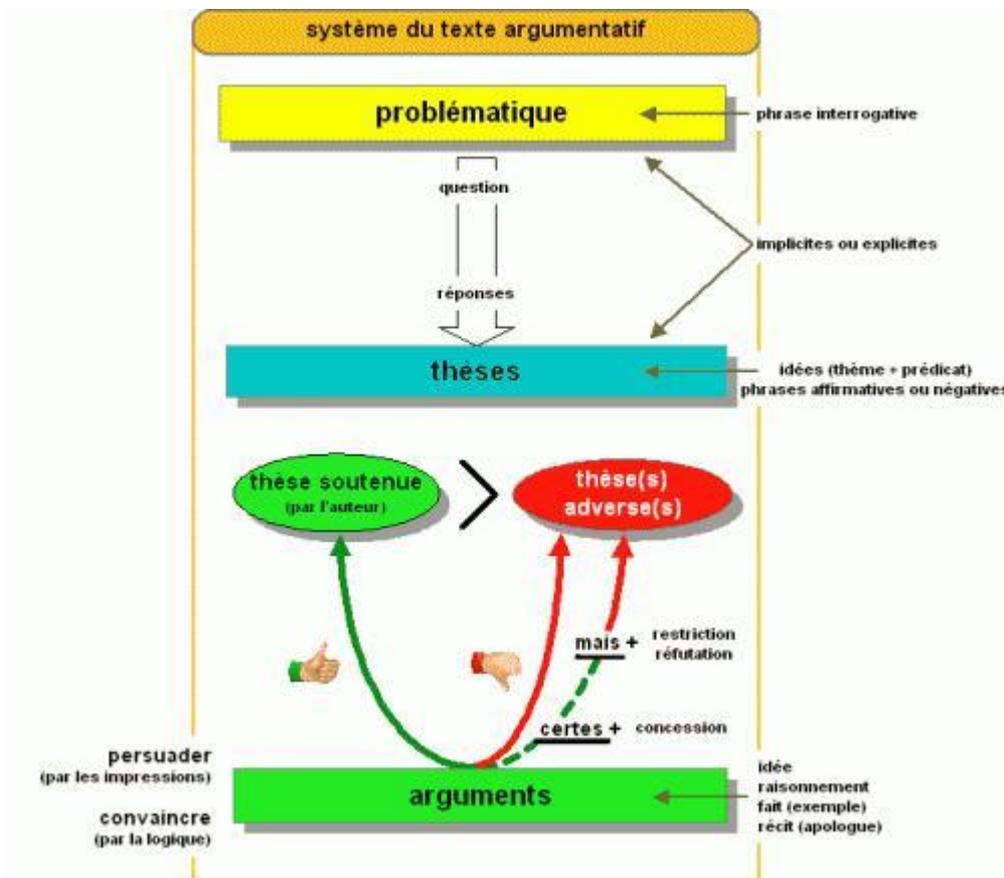


Figure 01 : Système du texte argumentatif.

L'argumentation est un type de discours destiné à persuader de la validité d'un énoncé ; afin d'obtenir de l'adhésion, elle nécessite un interlocuteur précis (qu'il soit fictif ou réel). Pour déterminer la validité du sujet et afin d'étayer son argumentation, l'orateur ou l'interlocuteur doit avoir recours à des arguments organisés. Cela nous amène à questionner la notion d'arguments et leurs typologies.

I.2.3- Qu'est-ce qu'un « Argument » ? :

Un argument est une preuve à l'appui destiné à appuyer une affirmation via des arguments convaincants ou une preuve à l'encontre de quelque chose ou d'un fait. Un argument est évoqué afin de soutenir une thèse donnée. C'est un raisonnement fondé, un moyen par lequel un locuteur aura recours afin de tenter de convaincre quelqu'un (son interlocuteur). Selon le Robert : « *Un argument est un raisonnement destiné à prouver ou à réfuter une proposition* ».

Pour rendre les idées plus spécifiques et plus faciles à comprendre et par conséquent plus efficaces, un argument est très souvent illustré par des exemples. Ces derniers sont le résultat d'une expérience personnelle de celui qui argumente (anecdotes), d'extraits d'œuvres littéraires, d'événements historiques, ou de données économiques (statistiques), etc.

La différence entre l'argument et l'exemple est que ce dernier sert à clarifier un argument d'une thèse.

Un argument peut être une déclaration qui énonce une vérité que tout le monde accepte, et dont il ne peut remettre en cause. Cela peut aussi être une idée abstraite qui doit être développée, être comprise et acceptée par l'autre partie.

Les arguments peuvent être classés par ordre croissant, décroissant, et nestorien³⁰ (C'est-à-dire les arguments les plus faibles sont au centre de l'argumentation, tandis que l'ensemble commence et se termine par les arguments les plus forts). Ces derniers doivent être réunis de manière logique pour se convaincre mutuellement du bien-fondé de sa position personnelle. Ils doivent aussi former un tout homogène, amenant ainsi l'un à l'autre³¹.

I.2.4 Arguments et raisonnements : Terminologies et typologies

La répartition des arguments comprend :

- Les arguments persuasifs ou rhétoriques,
- les arguments démonstratifs ou logiques (la cause, la conséquence, l'addition, la concession)³².

Cette typologie d'arguments ouvre le champ aux différents raisonnements tel le raisonnement causal, dialectique, concessif, déductif ou inductif, par analogie, par l'absurde, le dilemme ou encore l'ironie. Ces arguments sont soit faisant autorité, soit de bonne ou de mauvaise foi. Pour le premier type, elles sont surtout fondées sur diverses références culturelles (historiques, éthiques, scientifiques, etc.) et/ou sur le statut de l'émetteur.

Dans les arguments de mauvaise foi ou malveillants, nous avons relevé 3 types, qui sont comme suit ;

- **La tautologie** (qui s'appuie sur un raisonnement du cercle vicieux)
- **Les excuses** (afin de se débarrasser des erreurs, de mauvaises raisons sont avancées) et ;

³⁰ Disciple de Nestorius, relatif à Nestorius ou au nestorianisme. Dans l'histoire des religions, c'est une doctrine hérétique de Nestorius, dissociant les natures humaine et divine de Jésus-Christ. Cette thèse a été à l'origine défendue par Nestorius (né vers 381 - mort en 451), patriarche de Constantinople (428-431).

³¹ [fiches-argumentation.pdf \(ac-limoges.fr\)](#), consulté le 08/02/2015, 11h10.

³² Op.cit.

- **Les arguments ad hominem** (c'est-à-dire attaquer et condamner l'adversaire sur la base de sa personnalité, en lui opposant directement ses propres actes et paroles).

Nous développons la catégorie de « raisonnements » précitée, comme suit :

a- Le raisonnement causal : ce type est basé sur la cause d'un phénomène, d'une situation, d'un fait ou d'un événement. Ainsi, des conséquences et des conclusions seront tirées par l'auteur.

b- Le raisonnement dialectique : ce type est généralement utilisé lors de dialogues entre deux ou plusieurs personnes qui met en contradiction deux avis différents, il est basé sur la thèse (l'idée), l'antithèse (la thèse adverse) et la synthèse.

c- Le raisonnement de concession ou concessif : Dans le but de maintenir et de développer une idée, ce type commence par reconnaître les arguments contre (adverses).

d- Le raisonnement déductif ou par déduction : pour arriver à une conclusion donnée, ce type de raisonnements commence par des idées objectives et générales.

e- Le raisonnement inductif : ce type débute d'une observation pour arriver ensuite à une idée générale (une idée universelle) comme est le cas pour les sciences expérimentales et scientifiques. Afin d'en tirer des conclusions générales, ce type commence par des faits précis, qui sont généralement cités en exemples.

f- Le raisonnement par analogie : grâce au rapprochement de deux domaines qui fait jaillir les ressemblances et points communs, une idée récente sera apparue.

g- Le raisonnement par l'absurde : en pointant les conséquences absurdes de propositions contraires à celles de l'auteur, ce type de raisonnement a pour vocation de disqualifier les propos de la personne adverse.

Ajoutons à ces stratégies ;

h- le dilemme : ce type de stratégie de raisonnement tente de bloquer et d'enfermer la personne adverse dans un choix impossible.

i- L'ironie ou le satirique : est l'un des outils de controverse qui a été largement utilisé au XVIII^e siècle. L'ironie est l'utilisation d'un langage contraire à la vérité. La satire utilise des formes d'humour ou/et d'exagération afin de dénoncer un fait ou pour faire croire aux gens qu'ils acceptent une opinion, puis ridiculiser cette dernière.

I.2.5 Texte argumentatif et son organisation :

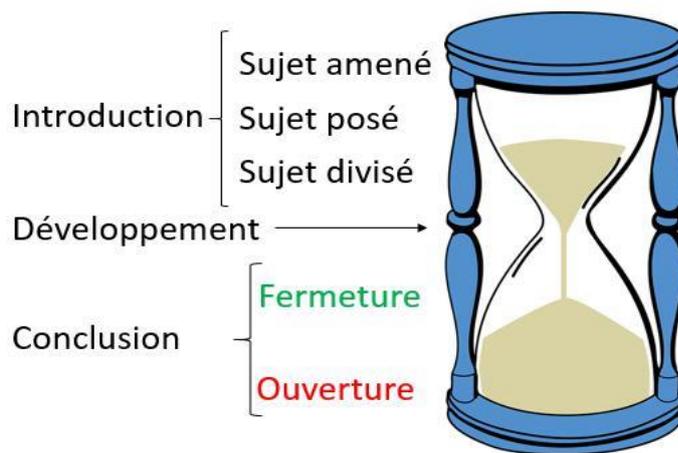


Figure 02 : Organisation d'un texte argumentatif (Bibliothèque virtuelle³³)

Généralement, trois parties fondamentales caractérisent un texte de débat (argumentatif), à savoir : introduction, développement et conclusion. En 4AM, deux sections (ou rubriques) servent à donner des informations à l'élève sur la structure d'un texte argumentatif sur le plan pragmatique, sémantique, syntaxique et matériel. Ces deux rubriques s'intitulent : « Coin Méthodologie » et « Révision ».

I.2.5.1 - Introduction : C'est la première étape qui permettra aux lecteurs de comprendre le sujet car elle permet d'annoncer le thème et le sujet traité, apporter un avis et énoncer les éléments qui nécessitent un développement. Elle est

³³ <http://www.alloprof.qc.ca/BV/pages/f1675.aspx>, « comment trouver une idée pour rédiger une ouverture dans une conclusion ? » Consulté le 17/02/2015, 07h45.

généralement constituée d'un seul paragraphe, elle sert également à mettre en exergue tous les arguments proposés par l'auteur (l'argumenteur) en utilisant des verbes d'opinion³⁴ divers. Ce dernier, pourra utiliser aussi des paroles avancées par d'autres individus afin de persuader ou de convaincre son/ses interlocuteur/s ou des témoignages purement personnels afin d'attribuer à son introduction un caractère influant.

I.2.5.2- Corps du texte ou « le développement » :

La thèse défendue, dans cette partie prend appuie essentiellement sur plusieurs arguments et contre-arguments, et en fonction de la méthode choisie pour l'argumentation, elle peut contenir plusieurs paragraphes. Le débateur ou l'argumenteur pourrait basculer entre deux types d'arguments appartenant aux deux pôles argumentatifs : démonstratif (causes, conséquences, concessions, etc) et persuasif.

Généralement, deux à trois paragraphes constituent la partie « développement », donc, c'est la partie la plus longue dans un texte argumentatif puisque chaque argument peut faire l'objet de tout un paragraphe.

Les deux stratégies argumentatives utilisées pour ce faire sont la réfutation (qui est un procédé argumentatif qui sert à contredire et rejeter une thèse adverse), et l'explication argumentative qui vise à exercer une certaine influence sur l'avis du destinataire en confirmant et validant un point de vue.

I.2.5.3- Conclusion : C'est la fin de l'argumentation. Cette partie a pour fonction de rappeler le sujet traité et les différents arguments avancés pour telle thèse ; cela ne veut pas dire établir un résumé des deux précédentes parties ni l'ajout d'autres arguments mais afin de proposer une morale ou une éthique et de reformuler des

³⁴ A titre d'exemple : Croire, penser, estimer...etc.

propositions aussi. Comportant un seul paragraphe, son objectif est de renforcer la thèse principale (opinion centrale du texte en question).

I.2.6 Stratégies de compréhension et de production d'un texte argumentatif :

N'importe quel texte, qu'il soit argumentatif ou pas, a besoin de quelques notions et indices afin d'être étudié et bien compris. Pour notre cas, il s'agit du texte argumentatif ;

1.2.6.1- Des indices linguistiques pour la compréhension d'un texte argumentatif :

Trois types d'indices sont répertoriés par plusieurs chercheurs, notamment par le chercheur Alain Boissinot ³⁵:

Types et nature des indices :	Fonction et utilité :
<i>1/ Indices énonciatifs</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Détection des pronoms personnels. - Choix du lexique utilisé. - Repérage des procédés d'argumentation utilisés par celui qui argumente.
<i>2/ Indices lexicaux</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Détection des oppositions. - Détection de la relation qui organise les deux champs lexicaux reliés aux deux pôles (l'un est dévalorisé, l'autre au contraire valorisé).
<i>3/ Indices organisationnels</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Progression thématique dans l'argumentation. - Disposition typographiques - Agencement des arguments et leur découpage. - Choix des connecteurs argumentatifs. - Détection des comparaisons ainsi que des métaphores utilisées.

Tableau 01 : Types et nature des indices linguistiques pour la compréhension d'un texte argumentatif

³⁵ Alain BOISSINOT, dans « *Les textes argumentatifs* », p 51-57. Collection didactiques, Bertrand Lacoste, CRDP, Toulouse, 1992.

Concernant le premier indice « énonciatif », un texte argumentatif a pour fonction l'arrivée à un objectif bien précis, il sert à partager l'avis de l'argumenteur pour son destinataire et l'opinion qu'il défend, qu'il tente par n'importe quel moyen énonciatif de le faire dissuader en lui faisant changer d'avis sur le sujet, à travers ces signes énonciatifs ou les indices d'énonciation, il est ,donc, omniprésent. De ce fait, l'observation de ces derniers (les indices) demeure très importante et un moyen incontestable pour détecter le degré d'implication de l'auteur dans son argumentation.

Pour la deuxième catégorie d'indices qu'est « les indices lexicaux », il est à noter qu'au niveau du lexique, deux avis peuvent être complètement opposés, d'où l'utilité de relever les différents champs lexicaux des phrases avancées par les auteurs en question (l'argumenteur et le destinataire), le champ lexical est donc un outil primordial des outils de lecture méthodique.

Enfin, pour la troisième catégorie d'indices, « les indices d'organisation ou organisationnels », sert essentiellement à classer les arguments et les organiser du moins pertinent au plus pertinent, l'identification des opinions et leur suite dans l'argumentation. S'ajoute à cela la disposition typographique (les paragraphes, les sous-titres, les titres), et les connecteurs logiques et chronologiques.

I.2.6.2- Préparation à la production d'un texte argumentatif :

Afin d'écrire un texte argumentatif, faudrait être outillé d'un minimum de notions servant de bagages pour ce faire. Dans ce qui suit, une liste de points³⁶ visant à faciliter ce processus :

- 1- Une bonne compréhension de la tâche demandée :** La qualité de la production finale du texte dépendra en grande partie de bien comprendre la question posée afin de bien prendre position.

³⁶ En guise d'astuces.

2- Constitution d'une liste de tous les arguments et les contrarguments :

Afin d'avoir une meilleure vision des procédés argumentatifs qu'on désire avancer sur le sujet traité.

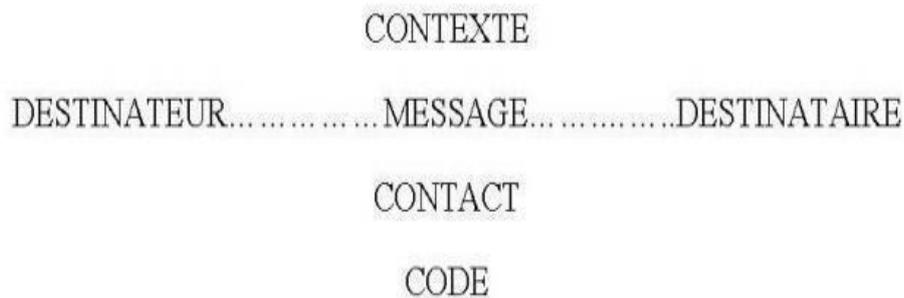
En se documentant sur le sujet ;

3- Amélioration et perfectionnement de cette liste d'arguments et de contre-arguments : cela se réalise par la connaissance des aspects du sujet ainsi que par la lecture studieuse et minutieuse des textes de référence.**4- Sélection des arguments selon leur degré de pertinence :** premièrement, s'assurer que ces derniers sont compatibles avec la thèse que ce soit pour les arguments pour valiser une thèse ou pour les contre-arguments pour réfuter une thèse. Ce critère vise à bien construire son idée (sa thèse défendue) et donc sa prise de position.**5- Rédaction d'un plan clair, net et précis :** commençant par l'idée défendue (la thèse), ensuite les arguments (ou contre-arguments), puis les différentes informations qu'on voudrait ajouter au texte argumentatif final.**6- Type d'attitude vis-à-vis du sujet traité :** selon le degré d'engagement et d'implication de l'auteur dans l'argumentation (distant, engagé), cela influencera sur les mots avancés.**7- Commencement de la rédaction :** sans s'éloigner de la cohérence textuelle, il est recommandé de relire les paragraphes en respectant les principes de base de cette notion.**8- Se servir des organisateurs textuels et des marqueurs de relation facilitant l'enchaînement des grandes parties du texte :** ainsi la progression textuelle logique serait clarifiée.**I.2.7- Texte argumentatif : étude et analyse :**

Analyser l'argumentation en mettant en évidence les arguments et les exemples et leur ordre logique, identifier les instances énonciatives du discours du texte sont les premiers objectifs d'analyse d'un texte argumentatif.

I.2.7.1- Identification de la situation d'énonciation :

Afin de bien comprendre un texte écrit, il faudrait d'abord connaître sa situation d'énonciation, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Ainsi, les questions qui vont se poser sont les suivantes : *Qui parle ? A qui ? De quelle manière ? De quoi ? Ou et quand ?*



❖ **L'émetteur, le destinataire ou le locuteur (annonceur ou auteur aussi) :**

C'est celui qui produit le message, émotif ou cognitif soit-t-il. Son message est destiné à un destinataire.

❖ **Le destinataire ou le récepteur (lecteur, allocataire, cible) :**

Celui-ci est en position de recevoir le message, qu'il essaye par la suite de décoder et de déchiffrer. Pour ce faire, le message doit avoir un code commun entre le destinataire et le récepteur. La fonction attribuée à ce dernier est la fonction impressive ou conative du message car il va susciter son émotion et donc sa réaction.

❖ **Le message :**

Ici le message peut avoir plusieurs fonctions différentes l'une de l'autre ;

- **Fonction phatique** : s'il peut attirer l'attention du récepteur.
- **Fonction métalinguistique** : quand ça concerne un objet en dehors de lui-même et se prendre donc pour un objet (métalangage).
- **Fonction poétique** : si le message est en mesure de remplir toutes ses fonctions intrinsèques et de jouer sur le code du message.

- ❖ **Le code** : Les informations émises par le destinataire sont régies par des codes, ces derniers sont un ensemble organisé de signes³⁷. Le code a une fonction de régir l'utilisation des signes (distincts les uns des autres) qui composent le message.
- ❖ **Le contexte ou la culture générale** : C'est à ce que le message fait référence ou renvoie. D'où son appellation par « le référent ». Cependant, les quatre composantes de la situation de communication peuvent avoir un contexte plus large et élaboré. Le contexte est un cadre d'opinions, de culture et de valeurs diverses dont la maîtrise est un élément important pour la compréhension du message.
- ❖ **Le contact** : lui est attribuée une fonction phatique, cette fonction est conçue pour établir le contact physique ou de le rompre, contact permettant d'établir la connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire.

I.2.7.2 Compréhension d'un texte argumentatif à partir de son organisation logique :

Afin de comprendre un texte donné, il faudrait connaître les concepts de bases³⁸ pour faciliter cette tâche. Pour le texte argumentatif, on distingue une différence de sens pour : Thème, thèse et arguments.

- Le thème :

C'est un domaine spécifique à un champ particulier, c'est la première matière abordée et étudiée dans le texte présenté, en guise de réponse à la question principale : *De quoi parle-t-on dans ce texte ?*

- La thèse :

Celui qui argumente possède une idée fixe de ce qu'il veut transmettre à son destinataire. Dans son argumentation, il présente toute une panoplie d'arguments pour défendre sa thèse (son idée) afin de prouver la justesse de ses dires.

³⁷ Qui assignent un signifiant à un signifié.

³⁸ [La thèse, les arguments et les exemples \(interlettre.com\)](http://interlettre.com). Mis à jour le 5 novembre 2018.

- **Les arguments :**

Ce sont les idées développées au cours de l'argumentation dans le but est d'arriver à confirmer sa thèse à la fin. Il (l'argumentateur) pourra faire des objections face à son interlocuteur adverse afin de prouver que la thèse de ce dernier est fausse et que sa thèse à lui est correcte.

- **Les exemples :**

Servent à authentifier une opinion, de prouver une affirmation, élaborer une précision et évoquer un cas particulier afin de renforcer ses arguments ;

- **La preuve :** pour appuyer certains propos, la preuve est un fait spécifique qui sert à confirmer un fait déjà contesté.
- **Le témoignage :** action d'évoquer une histoire ou un fait vécu par une personne toute autre.
- **Le cas particulier :** une idée générale est rendue plus concrète grâce à ce procédé car il vient expliciter l'idée défendue.
- **Les chiffres :** traduits en termes de pourcentages, de dates. Permettent de donner une valeur à un fait précis.
- **La référence :** procure du poids et c'est une valeur ajoutée à son argumentation (un écrivain, un chercheur, un livre).

- **Le paragraphe argumentatif :**

Dans quelques cas, ce paragraphe pourrait commencer par un exemple mais dans la majorité des cas, il s'agit d'une exposition d'un argument, son explication, et enfin son illustration.

Le texte argumentatif possède, donc, une organisation particulière. Dans le tableau ³⁹ qui suit, un résumé de points pour la bonne compréhension de ce type de textes.

³⁹ Inspiré des travaux de l'Université de Montréal Pascal Ntirampeba (2005).

<i>La thèse (l'idée)</i>	<i>Les arguments</i>	<i>Les exemples</i>	<i>La/les Stratégie/s argumentative/s</i>
-Formule implicite parfois dans le texte mais bien annoncée. Cependant, elle peut être réfutée ou rejetée dans le cas d'un texte non polémique.	-Leur présentation est variée, généralement par ordre d'importance, peuvent être enchainés ou par ordre d'accumulation par le biais de l'utilisation des connecteurs logiques et chronologiques. -D'un nombre très varié aussi et parfois un seul argument seulement est développé.	- Servent à déduire un argument quand ce dernier se présente dans l'argumentation d'une façon implicite, donc ont une visée illustrative et rendent l'argumentation beaucoup plus explicite.	- se caractérisent par l'utilisation parfois d'un seul et unique argument et de l'étayer tout au long de l'argumentation. -Faire savoir son idée ou sa position après un raisonnement. - L'argumenteur pourrait admettre que son adversaire possède des aspects qu'il juge positifs sans pour autant qu'il ne la réfute pas et d'étayer sa propre prise de position.

Tableau 02 : Tableau facilitateur permettant la compréhension de l'organisation logique du texte argumentatif.

Au cycle moyen, une place très importante est accordée à l'étude de l'argumentation, notamment en 4AM, en raison de son importance pour la vie

quotidienne et professionnelle de l'être humain en société. Argumenter consiste donc à faire savoir et transmettre son idée, à prendre position dans l'argumentation afin de persuader son interlocuteur à changer d'avis et de contredire une idée opposée à celle du destinataire, faire douter son interlocuteur et basculer ses idées en adoptant les bonnes stratégies argumentatives permettant cela.

Dans ce chapitre, nous avons essayé, donc, de définir l'écrit argumenté et de le situer par rapport à l'enseignement/apprentissage du FLE, connaître son organisation ainsi que ses stratégies de compréhension.

Chapitre deuxième

Fondements théoriques de la production écrite :

Connaissances et processus

CHAPITRE DEUXIEME

FONDEMENTS THEORIQUES DE LA PRODUCTION ECRITE : CONAISSANCES ET PROCESSUS

Dans ce chapitre, nous souhaitons comprendre comment les scripteurs génèrent cognitivement du texte. En théorie, de nombreuses théories s'intéressent à l'écriture, en proposant plusieurs modes d'écriture, c'est-à-dire les aspects et fonctions impliqués dans les tâches de production, leurs modes et leurs fonctions. Concernant notre travail, nous nous appuyerons sur le modèle Princeps de Hayes et Flower (1980), plus loin dans ce chapitre.

I.1 Fondements théoriques de la production écrite : Connaissances et processus

La production écrite n'est pas une combinaison de phrases. Elle va au-delà de la simple transcription. C'est une activité très complexe, en particulier dans le domaine de l'enseignement des cours de langues étrangères en période intermédiaire (Cem). Cela signifie l'utilisation de moyens cognitifs, tel le savoir et le savoir-faire qui traduisent les connaissances.

Depuis l'avènement des méthodes de communication, la production écrite s'est présentée comme un développement du sens et est conçue pour permettre aux apprenants d'acquérir des capacités d'apprentissage. Il s'agit de générer aussi différents types de texte pour la communication ; Ils écrivent pour être lu. Dans le même contexte, Thảo (2007) a écrit :

*« Les apprenants ne composent pas des textes pour que
l'enseignant puisse corriger leurs fautes »*

« (...) est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s)... »⁴⁰

Cela afin de permettre à l'apprenant de communiquer avec les autres, afin que ce dernier soit formé et exprimé dans la pensée et l'émotion, acquérant ainsi des compétences de communication écrite. D'ailleurs, nous pouvons aussi proposer la définition suivante : « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées. » (Bouchard cité par Pouliot, 1993, p.120).

Cinq compétences à des moments différents de la production sont répertoriées par Albert (1998, p.60-61):

- **Compétence linguistique** : englobe les compétences lexicales et grammaticales (grammaire, vocabulaire, lexique).
- **Compétence de référence** : qui est selon (Moirand,1982⁴¹); la « *Connaissance de l'expérience et des choses du monde* »;
- **Compétence socioculturelle** : toujours selon (Moirand, 1982) ; « *les règles et normes sociales d'interaction entre les individus et les institutions, et la compréhension et l'utilisation de l'histoire culturelle* ».
- **Compétence cognitive** : la capacité d'exécuter des processus de renforcement des connaissances et des processus d'acquisition / d'apprentissage du langage ;
- **Compétence de discours (ou pragmatique)** : relativement à une situation de communication écrite, la compétence de discours est la capacité de production d'un texte.

⁴⁰ Cité dans theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim_v&part=137228. Consulté le 28/08/2015. 15h00.

⁴¹ Moirand, S, « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Paris, Hachette, 1982.

Une variété de compétences, de savoir et de savoir-faire est utilisé par le scripteur au cours de la production d'écrit, vu la complexité de cette tâche.

I.2 Quelques définitions de la notion « Texte » :

Nous pourrions définir un texte d'une manière ou d'une autre, par plusieurs définitions. Un texte est un ensemble clos d'énoncés. Pour le comprendre, il faut qu'il soit comme le stipule J-M Adam (qui a énormément travaillé sur ce concept), comme : « *un produit cohérent et non pas une simple juxtaposition de mots, de phrases ou de propositions.* ». Il ajoute : « (...) *une réalité beaucoup plus hétérogène pour qu'il soit possible de l'enfermer dans les limites d'une définition stricte*⁴². ».

Quant à la définition de Bremond⁴³, elle se présente ainsi : « *Œuvre littéraire, œuvre ou document authentique considéré comme référence ou servant de base à une culture ou une discipline* ».

Duhamel (1920, p.127) lui donne la définition suivante : « *Suite de signes linguistiques constituant un écrit ou une œuvre.* ».

Le texte est défini par Barthes comme une : « *Production signifiante résultant d'un travail d'écriture sur la langue qui constitue un engendrement du sens modifiant à la fois les signes et les jugements*⁴⁴ ».

L'objectif étant de relier le type d'écriture produit au type de préparation de classe de l'enseignant, à son concept d'activité d'écriture et à l'interprétation que se font les élèves du texte. Donc, pour une bonne construction du texte chez les élèves, pour son écriture et sa réécriture, il est opportun de considérer le rôle crucial que joue l'activité de préparation à l'écrit que font les enseignants en classe. Toutefois, lors de l'analyse des textes, des obstacles peuvent submergés et être la source du problème tel le niveau de formation des enseignants ou encore le contexte d'enseignement de l'écriture.

⁴² JM Adam, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, 1997, p 19.

⁴³ Bremond, *Hist. sent. relig.*, t. 3, 1921, p. 307. « *Les textes classiques* ».

⁴⁴ R. Barthes, « *Théorie du texte* », dans *Encyclop. univ.* t. 15 1973, p. 1015.

I.3 Quelques définitions de la notion « Discours » :

Pour définir « le discours », plusieurs définitions de plusieurs linguistes ont été proposées, nous nous référons à quelques-unes dont celle de Dubois⁴⁵, il lui donne la définition suivante :

« Le terme de discours désigne tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles d'enchaînement des suites de phrases. » (2005, p. 482).

Quant à Dominique Maingueneau⁴⁶, sa définition a été proposée comme suit :

« Le discours, qui suppose une organisation transphrastique, est orienté : il est lié à la visée du locuteur et se développe dans le temps. Par ailleurs, il est une forme d'action. Il est interactif et contextualisé, tout en contribuant à définir son contexte qui peut se modifier en cours d'énonciation. Il est régi par des normes, et enfin, il est pris dans un interdiscours. En définitive, « considéré de cette façon, le discours ne délimite pas un domaine qui puisse être étudié par une discipline consistante. C'est davantage une manière d'appréhender le langage » (pp. 187-190).

La cohérence d'un discours (langagier ou non) est régie par des normes qui garantissent sa cohérence ; celles d'ordre structurelle (entre niveaux de discours), celles d'ordre processuelle (puisqu'elle se manifeste dans la compréhension du discours ainsi que sa création).

Trois niveaux sont distingués et répertoriés dans une structure d'un discours : sa microstructure, sa mésostructure et sa macrostructure.

I.4 Caractérisation et types de textes ou les formes du discours :

Raconter, renseigner, convaincre, ordonner, expliquer ou faire agir sont les actes de communications dont les types de textes renvoient. Comme le confirme J-M Adam (1987: 54), le texte n'appartient jamais à un seul type de texte mais un seul type de

⁴⁵ Dubois, Jean et al., *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse-Bordas/VUEF, 2002.

⁴⁶ Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau, dans, « *Dictionnaire d'analyse du discours* ». Mis en ligne le 09 août 2013.

texte (dans une seule séquence ⁴⁷) est très rare, voire quasi-inexistant. C'est-à-dire que l'auteur d'un texte peut passer à l'intérieur du même texte, d'un type à un autre.

Le tableau ci-dessous subdivise chaque type avec sa nature, sa structure et ses genres :

⁴⁷ Textes monotypiques : textes monotypiques se dit des textes comprenant une seule séquence. Des parties de texte ne peuvent pas être classées en différents types en même temps. C'est la seule caractéristique d'essayer la typologie. Cependant, de nombreux auteurs trouvent cette condition difficile à remplir car, globalement, les textes ne sont pas purs. Par exemple, le texte narratif peut contenir des descriptions et / ou des dialogues. Dans ce cas, il s'agit de dégager la dominante : on parlera donc de texte à dominante descriptive, argumentative, explicative...etc. (Wikipédia).

TYPES	NATURE	STRUCTURE	GENRES
1) Texte narratif	Raconte un fait réel ou irréel.	<ul style="list-style-type: none"> - phrases courtes ; - verbes d'action ; - précision sur le lieu et le temps ; - style direct ; - verbes au présent ou au passé simple 	<ul style="list-style-type: none"> - le reportage ; - le conte ; - le fait divers - la parabole - le roman - la légende - ...
2) Texte informatif ou explicatif	Précise un événement. Explique un problème ou un fait.	<ul style="list-style-type: none"> - répond souvent aux questions : qui / quoi / quand / où / comment / pourquoi ... - donne des définitions ; - utilise des exemples 	<ul style="list-style-type: none"> - dépêches ; - articles d'information ; - comptes rendus ; - articles techniques, scientifiques et politiques ; - ...
3) Texte poétique	Joue avec les mots (l'art de bien parler).	<ul style="list-style-type: none"> - présence de rimes, vers, pieds, ... ; - utilise des formulations inhabituelles ; - utilise une mise en page spécifique 	<ul style="list-style-type: none"> - le poème ; - la chanson ; - la comptine ; - le slogan publicitaire ; - le proverbe ; - ...
4) Texte descriptif	Apporte une description.	<ul style="list-style-type: none"> - présence de nombreux adjectifs ; - verbes au présent ou à l'imparfait 	<ul style="list-style-type: none"> - récits de voyage ; - portraits ; - ...
5) Texte injonctif	Transmet des consignes.	<ul style="list-style-type: none"> - verbes à l'impératif, infinitif, futur simple ou indicatif présent (2PS) ; - phrases courtes ; - recours à des exemples 	<ul style="list-style-type: none"> - recettes ; - modes d'emploi ; - règles du jeu ; - ...
6) Texte dialogué	Présence d'un dialogue.	<ul style="list-style-type: none"> - discours direct ; - changement d'interlocuteur ; - ponctuation : tirets, guillemets 	<ul style="list-style-type: none"> - conversation téléphonique ; - l'interview ; - dialogues de romans - dialogues de théâtre ; - dialogue de B.D. ; - ...
7) Texte argumentatif	Expose une opinion ou défend un point de vue.	<ul style="list-style-type: none"> - donne un avis (parfois en polémique) ; - apporte des preuves ; - utilise souvent des petits mots comme : car, parce que, ainsi, néanmoins, or, ... 	<ul style="list-style-type: none"> - articles de réflexion ; - éditoriaux ; - courrier des lecteurs ; - publicité ; - ...

Tableau 03 : Types de textes, nature, structure et genres.

I.5 Réflexion sur la notion de cohérence textuelle ⁴⁸ :

La notion de « cohérence textuelle » est apparue lors des années 70 et 80.

Selon Riegel (2009 : 603) :

« Le cerveau humain travaille en principe de façon cohérente, alors un texte devient incohérent pour le lecteur lorsqu'il est impossible de trouver une relation entre des informations fournies. Cette situation peut se produire quand des liaisons entre des informations, qui étaient évidentes pour l'auteur lors de la rédaction, sont déjà manquantes dans le texte. En plus, c'est parfois l'auteur lui-même qui n'est plus en mesure de comprendre ».

Selon Van Dijk, des liens logiques sont la principale condition de base pour une cohérence textuelle, entre les phrases structurées et non-contradictaires, qui assurent l'ordre durant la rédaction, un texte est dit alors « cohérent ».

Rastier définit la notion de « cohérence » comme suit :

« La cohérence constitue l'objet de la linguistique textuelle, laquelle cherche à mettre en lumière les propriétés de cohésion et de cohérence qui font qu'un texte est irréductible à une simple suite de phrases » (Rastier, 1989).

I.5.1 Rôle de la ponctuation dans la cohérence :

« Une ponctuation ratée cause trop de pires que son absence ».

Aimé Badjam, écrivain, Poète, Dramaturge, Tchad, Sarh, 1993.

« La ponctuation est le poumon de la poésie ».

Badar, poète, Épicurien de la Vie, France, Ors, 1954

Le but de la ponctuation est d'organiser le texte à travers un ensemble de symboles graphiques. Elle a trois fonctions principales. Elle indique des faits oraux, tels que l'intonation ou des pauses de différentes longueurs. Elle marque le degré de subordination entre les différents éléments du discours.

Une ponctuation correcte facilite grandement l'accès au sens et éventuellement à sa bonne compréhension. C'est une forme de cohérence implicite.

⁴⁸ Ou l'art de bien présenter les choses.

Les signes de ponctuation en français sont divisés en deux groupes : les signes pausaux et les signes mélodiques.

Les signes pausaux sont comme suit :

- **Un point (.)** : sa fonction est de terminer une phrase. Il est toujours suivi d'une majuscule.
- **Les points-virgules (;)** : désigne une pause plus ou moins moyenne, sépare les éléments d'une phrase ou de groupes de phrases.
- **Une virgule (,)** : sert à marquer une explication et marquer la plus faible pause.

Quant aux signes mélodiques, ce sont :

- **Point d'interrogation (?)** : Sert à poser une question, à exprimer un sentiment réel ou douteux. Toujours placé à la fin d'une phrase.
- **Point d'exclamation (!)** : marque la sensation d'étonnement, de surprise, de colère, de peur ou de pleurs.

Ces deux marques de ponctuation indiquent des sensations ou des sentiments.

- **Les points de suspension (...)** : Indiquent que la phrase est inachevée (volontairement ou non).
- **Les deux-points (:)** : marquent le début d'une citation ou d'un discours direct, une explication ou une énumération d'une liste.
- **Un tiret (-)** : désigne une pause moyenne, marque une énumération dans une liste ou dans un texte prescriptif, indique les modifications apportées lors du dialogue, isole une partie de la phrase pour la mettre en relief.
- **Les guillemets ""** : serrent et encadrent une citation, indiquant le discours direct, un titre d'une œuvre, d'un livre ou d'un mot. Peuvent mettre un ou plusieurs mots en relief, soulignant un sens particulier.
- **Les parenthèses ()** : isolent un membre de la phrase et en indiquent le caractère non essentiel ou apporter une précision.
- **Les crochets []** : Les crochets s'emploient pour isoler un élément d'une phrase qui est entre parenthèses, généralement utilisés à

l'intérieur même des parenthèses ou bien avec des points de suspension.

- **L'alinea** : les paragraphes sont un peu en marge laissant un peu d'espace blanc avant d'écrire le texte.

Ces signes de ponctuation symbolisent une valeur de clarté et de précision.

S'ajoute à ceux-là :

I.5.2 Les liens logiques et chronologiques :

Les liens logiques et chronologiques (organisateur de texte) marquent une forme de cohérence explicite.

I.5.2.1- Les connecteurs⁴⁹ logiques : (Organisateurs textuels) :

Les organisateurs textuels (ou conjonctions) sont des expressions ou bien des mots employés pour indiquer la relation de sens qui existe entre deux idées ou deux phrases, deux paragraphes ou deux propositions.

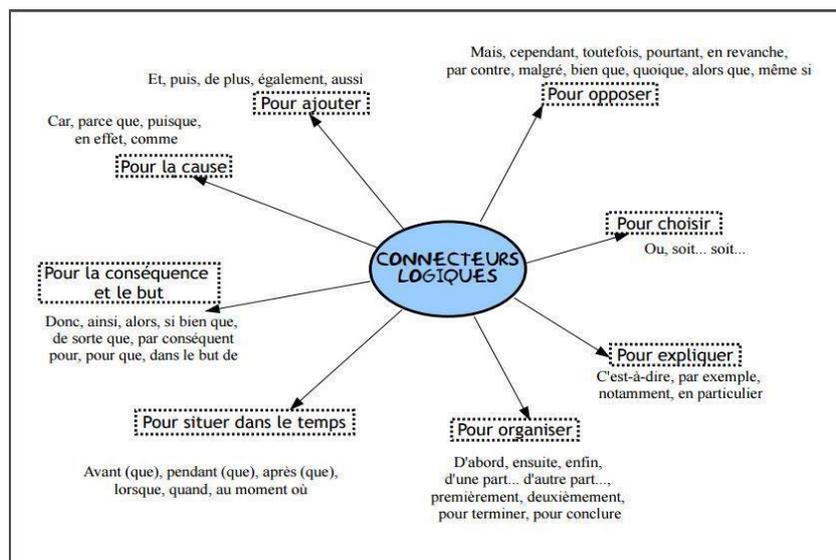


Figure 03 : Carte heuristique⁵⁰ des connecteurs logiques.

⁴⁹ Connecteurs ou mots de liaison.

⁵⁰ L'heuristique (du grec ancien εὐρίσκω, eurisko, « je trouve »), parfois orthographiée euristique, est un terme de didactique qui signifie « l'art d'inventer, de faire des découvertes ». En psychologie, une heuristique de jugement désigne une opération mentale, rapide et intuitive. En sociologie, l'heuristique est la « discipline qui se propose de dégager les règles de la recherche scientifique ». Le terme heuristique désigne d'une manière courante une méthode de résolution d'un problème qui ne passe pas par l'analyse détaillée du problème mais par son appartenance ou adhérence à une classe de problèmes donnés déjà identifiés. (Source : Wikipédia).

I.5.2.2- Types de connecteurs :

- **Enumération** : D'abord, en premier lieu, enfin, ensuite
- **Addition** : Aussi, de même, de plus, encore, e, également
- **Liaison/ Résumé** : Bref, d'ailleurs, donc, ensuite, en somme, en outre, or, par ailleurs, puis
- **Explication** : Car, c'est-à-dire, en effet, effectivement, étant donné que, puisque
- **Illustration/ Comparaison** : Entre autres, notamment, par exemple, c'est-à-dire, autant dire que.
- **Opposition** : Au contraire, Néanmoins, Par contre, Pourtant, Quoique, Toutefois
- **Conséquence** : Alors, Ainsi, C'est pourquoi, D'où, Dans ces conditions, De sorte que, Donc, En conséquence, Par conséquent
- **Terminaison** : Ainsi, Étant donné, Puisque
- **But** : Pour, En vue de, Pour que.

I.6 Apprendre à rédiger en langue étrangère : quelles stratégies pour quelles phases ?

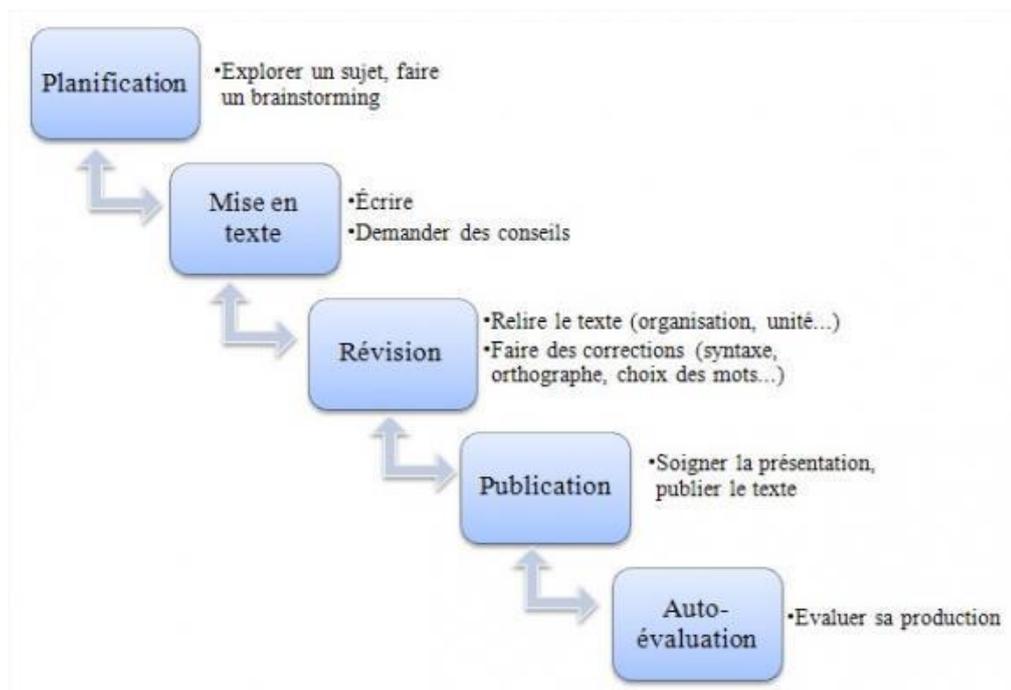


Figure 04 : Phases du processus rédactionnel.

Plusieurs investigations ont caractérisé la production écrite, à travers le temps. Afin de ne pas tomber dans l'exhaustivité, nous allons nous baser sur le modèle de J. Hayes et L. Flower, car selon nous leur modèle est le plus opératoire et son orientation est plus appliquée que les autres modèles. Ces deux chercheurs ont envisagé le processus d'édition (de production) comme un système dans lequel tous les éléments sont interdépendants mais concomitants. En effet, « *En aucun cas, le schéma ne doit être lu de façon linéaire⁵¹ comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement* » (Garcia-Debanc, 1986, p. 28). Au lieu de cela, comme le souligne Espéret, le processus d'édition est interactif ; de toute évidence, les énoncés évoluent d'un niveau à un autre en continu. Selon Espéret, 1984, cité par Charolles, 1986, pp. 11-12) ;

« ...Ainsi une difficulté de réalisation linguistique peut très bien amener le locuteur à choisir une autre expression et par là-même à orienter différemment la suite de son discours, dans les limites compatibles avec la représentation activée »

Même l'analyse des accords oraux, selon Garcia-Debanc, peut indiquer que certains processus dominant à certains moments de l'activité éditoriale (la génération des idées vers le début et l'édition plutôt vers la fin...), « *le scripteur efficace se caractérise par des allers et retours permanents entre les différents niveaux* » (Garcia-Debanc, 1986, p. 28). L'auteur souligne que, bien que tous les processus soient interdépendants, Hayes et Flower se concentrent toujours principalement sur la planification des opérations, ce qui représente plus des 2/3 du temps d'écriture des scénaristes experts. Un expert est quelqu'un qui parvient à mobiliser tous ses éléments tout au long de la tâche d'écriture (Olive & Piolat, 2003).

I.7 Stratégies d'écriture selon le modèle de Hayes et Flower (1980) :

Le modèle de HAYES et FLOWER (1980) peut être utilisé comme référence pour de nombreux travaux. Ces auteurs s'appuient sur l'utilisation d'expériences

⁵¹ Car le processus est récursif, c.-à-d. qui implique des allers-retours entre ses différents composants.

accompagnant les accords oraux pour déterminer les différents mécanismes impliqués dans l'écriture.

Le premier modèle est connu par le modèle de résolution de problèmes (modèle cognitif) qui est celui de de Hayes et Flower (1980). Ce dernier a déclenché d'autres recherches en psychologie développementale.

Trois processus principaux sont les composantes clés de ce modèle, ces composantes sont mobilisées pendant une tâche d'écriture : processus de planification (planning) ; opération de rédaction (translating), rédaction d'un brouillon (traduction); détection de révision, correction, réécriture (reviewing).

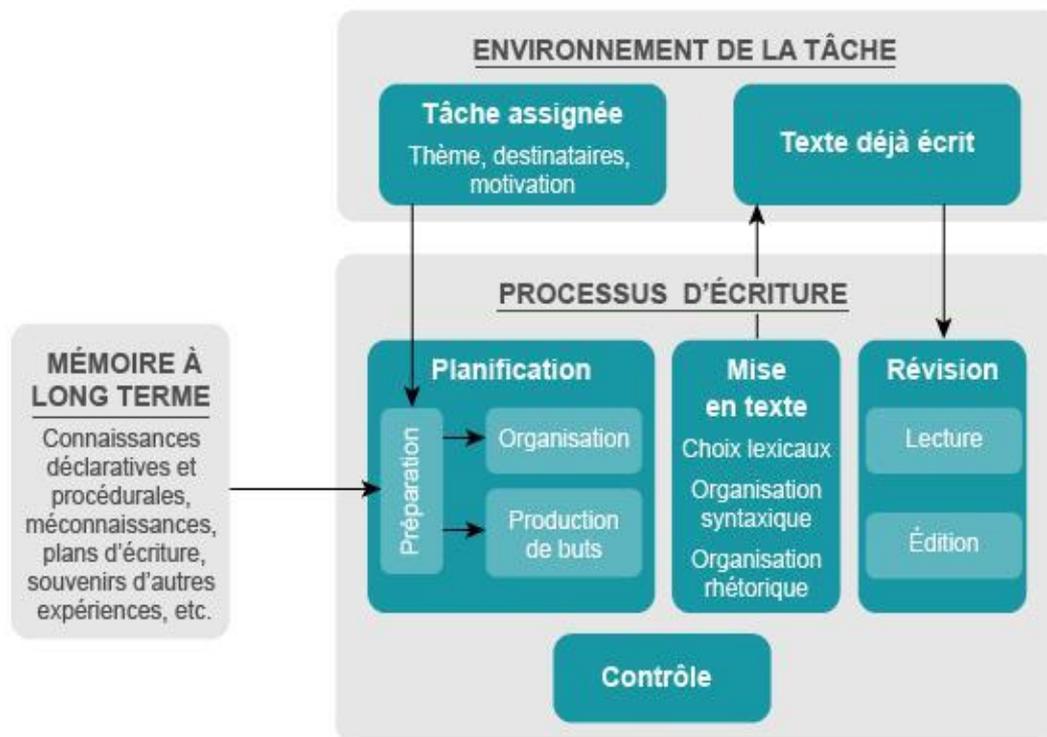


Figure 05 : Schéma détaillé des processus d'écriture à l'aide de boîtes interactives du modèle du processus d'écriture (J. Hayes & L. Flower, 1980).

Le processus d'écriture à l'aide de boîtes interactives est représenté par ce modèle (voir la figure ci-dessus). En premier, « *La mémoire à long terme* » du scripteur est présentée en première case, qui a joué un rôle parce que l'auteur en a appris sur les sujets qu'il a dû traiter et les sujets qu'il a utilisés, les connaissances sur son texte et son public cible (également appelé destinataire). En effet, toutes les opérations impliquées dans le processus d'édition (de production) sont effectuées sous les

auspices de la mémoire à long terme « *qui comporte un système de règles procédurales permettant l'activation récursive et stratégique et l'interaction des trois processus tout au long de l'activité.* » (Alamargot&Chanquoy, 2002, p. 47).

« *La tâche* », en d'autres termes, tout ce qui pourrait affecté et influencé la tâche d'écriture en tant que motivation de l'auteur, les problèmes rencontrés dans le processus d'écriture et "le texte qu'il a écrit", nous retrouvons ce concept plus haut dans la deuxième case.

Dans le coin inférieur, nous trouvons "*l'essence du modèle*" dans la troisième case parce qu'elle « *regroupe les composantes du processus d'écriture nommé ici le processus d'écriture (planification, mise en mots, révision et contrôle* » (Roberge, 2001, p. 137). Vient ensuite « *La mise en mots* » qui se caractérise par l'écriture d'un texte donné qui comprend des mots, des phrases et des idées conservées dans le texte.

Enfin, pendant le processus de « *la révision* », le rédacteur est en mesure de modifier et d'évaluer son texte après sa propre lecture afin de s'assurer de sa cohérence. Les flèches entre les différentes cases doivent être soulignées, ce qui indique que le processus d'écriture n'est pas linéaire, comme mentionné plus haut. Par exemple, le rédacteur, en plein dans sa rédaction peut décider de visualiser ou plutôt re-visualiser son plan, puis de le changer, éventuellement. Il pourra à n'importe quel moment souhaité interrompre son écriture dans le but de relire son texte, procéder à une révision de ce dernier en faisant des corrections.

Ce modèle de Hayes et Flower propose un processus d'écriture impliquant le plan de l'auteur. Ici, l'auteur planifie son écriture en fonction du sens de sa recherche d'idées « *génération d'idées ou conception* » et de la classification « *organisation* » des idées selon l'objectif « *cadre des idées* » qu'il se fixe.

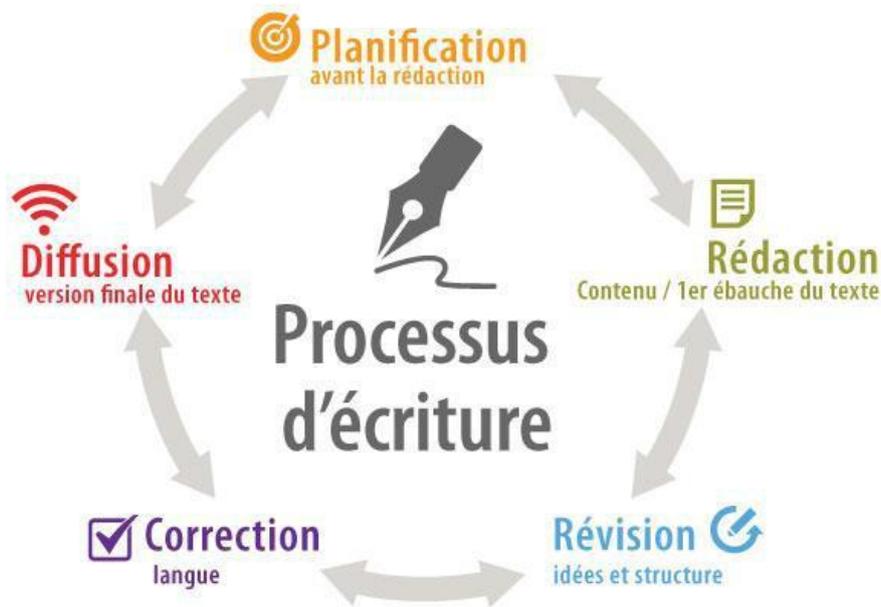


Figure 06 : synthèse des différentes étapes du processus d'écriture

Ce schéma synthétise toutes les étapes clés de l'acte d'écriture. Comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, toutes ces étapes (Planification, rédaction, révision, correction et diffusion) sont primordiales dans la production textuelle car conduisent et transforment l'apprenant rédacteur novice à un apprenant rédacteur expert.

Le premier processus qui est la planification permet de définir la finalité du texte à créer et de créer un guide de production. Il est divisé en trois sous-catégories supplémentaires, qui sont les suivantes :

I.7.1- La génération d'idées (conception) : c'est-à-dire trouver des informations pertinentes pour l'activité dans la mémoire à long terme.

I.7.2- Le regroupement des idées (l'organisation) : il s'agit de sélectionner un ordre d'affichage pour ces informations.

I.7.3- Le réajustement des idées en fonction des objectifs (le cadrage) :

Il s'agit ici selon Garcia-Debanc, 1986, p. 28 : « *les opérations de planification, ainsi décrites, se concrétisent sous forme de brouillons non rédigés, notes ou*

fragments de phrases. ». Des commentaires et remarques type : « *ajouter une autre transition* », ou encore « *être plus simple* » pour une bonne adéquation du texte pour celui qui reçoit le message.

I.7.4- La mise en texte :

Cette étape comporte la sélection d'un vocabulaire adéquat, la cohérence textuelle et la production d'une série d'énoncés grammaticalement et syntaxiquement acceptables. A ce propos, Charolles (1986) déclare que : « *les opérations de textos impliquent différentes capacités langagières: sélection du vocabulaire, gestion des structures syntaxiques, contrôle des séquences anaphoriques, gestion des indicateurs de temps et distribution des connecteurs logique et segmentation* ».

I.7.5- La révision : quant à ce processus, il se compose de deux opérations :

- La lecture : car elle rend le repérage des fautes et des erreurs possible, de détecter les contradictions et enfin de donner une évaluation du texte final par rapport à son adéquation avec les objectifs assignés.
- La correction ou l'édition : Pour la production finale de la version du texte à produire, il s'agit dans cette étape de corriger ses erreurs et réécrire son texte ou une partie de ce dernier .

En somme, la planification est donc : « (...) *utile pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elle permet une mise à distance des idées : le scripteur peut les formuler, les critiquer, les comparer avec des sources et les ordonner sans être empêtré dans le matériau que sont les paragraphes, les phrases et les mots.* », selon Hélène Paradis⁵².

C'est une opération de prise d'informations en situation, de récupération des informations déjà stockées dans la mémoire à long terme. Elle comporte trois phases distinctes mais complémentaires : la génération d'idées ou la conception, l'organisation qui est le regroupement de ces idées, le cadrage qui est le réajustement en fonction des objectifs, de l'organisation du texte.

⁵² Dans « *La planification d'un texte, pourquoi ? Comment ?* ». Article paru le 01/01/2012.

Selon Annie Piolat (p. 55-74) , ce qui mène vers la réussite d'une bonne production écrite est :

« L'étude de l'architecture cognitive en jeu dans les activités complexes de production écrite de textes fait actuellement la part belle à la mémoire de travail. Sans cette interface, le rédacteur ne disposerait pas des ressources attentionnelles qui lui sont indispensables pour activer les processus rédactionnels, utiliser et transformer les informations récupérées en mémoire à long terme. ».

Cette étape qu'est la planification est une stratégie incontournable du processus d'écriture car elle permet la flexibilité et la fluidité de l'écriture d'une part, la bonne construction des phrases, d'une autre part, et aussi de savoir l'intention de l'auteur.

I.8- Pistes stratégiques pour l'acte d'écriture (Eléments issus de la psychologie cognitive) :

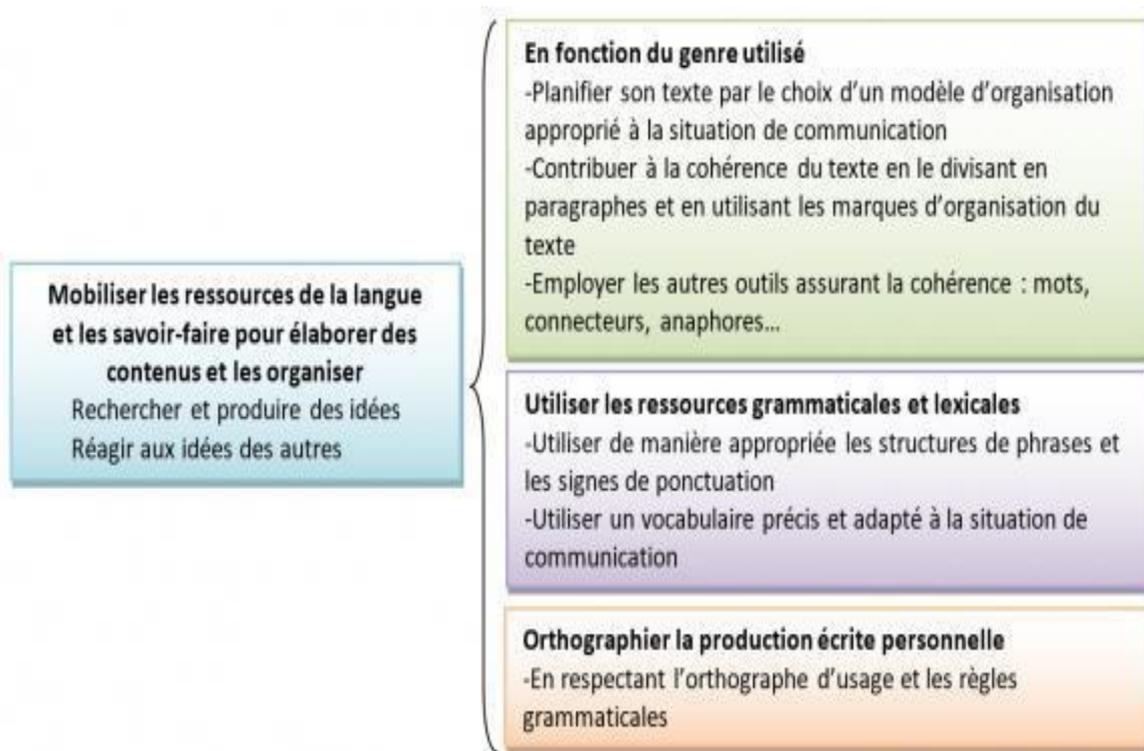


Figure 07 : Composantes de l'acte d'écriture (Morin, 2003)

I.8.1- Comment et pourquoi planifier sa production écrite ? :

La planification doit d'abord étudier les idées, puis les organiser en fonction des besoins de la situation de communication et du type de texte produit. Celui qui écrit est en mesure d'évaluer les connaissances de ses propres lecteurs dans le but de leur procurer le maximum d'informations possibles pour la bonne compréhension de son écrit. Son utilité (la planification) réside dans le fait que non seulement elle permet de séparer les idées, mais aussi d'en proposer d'autres et de les critiquer.⁵³

En outre, la planification repose essentiellement sur :

- L'analyse de la situation d'écriture
- L'activation des connaissances antérieures sur le sujet
- L'anticipation sur le contenu de son texte
- Elaboration d'un plan
- Rédiger une constellation de mots, un schéma conceptuel, une carte sémantique
- Définir la structure de son texte
- Procéder à une collecte d'informations
- Planifier son texte, enfin.

I.8.2- Stratégie de la mise en texte (Brouillon) :

Selon le dictionnaire Larousse, le brouillon est « *une première forme d'un écrit que l'on corrige, avant de le recopier* ». C'est le synonyme d'ébauche, d'esquisse ou de schéma.

Au niveau des mots :

- **Stratégies pour l'utilisation des expressions et des mots appropriés :**
 - Explorer le vocabulaire approprié en fonction du sujet, de l'intention d'écriture et du public cible

⁵³ <https://correspo.ccdmd.qc.ca/>. Consulté le 17/02/2015. 18h00.

- Tenir compte du sens des mots et consultation du dictionnaire si nécessaire
- Effectuer des substitutions pour rendre la phrase plus précise ou évocatrice

✚ Au niveau des phrases :

- **Stratégies pour l'organisation des idées en phrases :**

- Ecrire une phrase ou la transformer pour traduire ses pensées en respectant les règles grammaticales
- Combiner deux phrases par coordination mutuelle ou subordination
- Utilisation d'une ponctuation correcte.

✚ Au niveau du texte :

- **Stratégies pour la bonne structure du texte et enchaînement des idées de façon cohérente :**

- Organisation des pensées
- Utilisation d'une structure textuelle et des procédures de présentation appropriées
- Utilisation des marqueurs de relation dans le but d'assurer la continuité d'une phrase à l'autre
- Lors de la rédaction, faire attention aux doutes quant à l'orthographe ou la cohérence d'un ou plusieurs mots.

- **Stratégies pour enrichir le texte :**

- Utilisation de différentes opérations de langage : addition, soustraction, substitution, substitution et transformation.⁵⁴

⁵⁴ Stratégies d'écriture sur le site : <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/eleme/dome/dome2.html>. Consulté le 20/02/2015, 16h15.

Il est à noter qu'Alcorta Martine ⁵⁵ a proposé deux catégories de brouillons :

- ❖ Le brouillon linéaire : est caractérisé par son aspect graphique : respect des normes graphiques et des règles conventionnels qui régissent le processus d'écriture, l'utilisation de phrases complètes lors de cette dernière.
- ❖ Le brouillon instrumental : ce type est utilisé par les auteurs experts surtout, il est caractérisé par une utilisation hiérarchique sur l'espace de la page, des mots isolés ou des groupes de mots, l'utilisation de flèches, accolades ou numéros, tirets et autres symboles qui garantissent la bonne gestion sur l'espace de la page.

Selon elle :

« Les brouillons sont de véritables instruments de développement des compétences scripturales (...) instaurer une double mise à distance, permettant une préparation réflexive de l'activité qui intervient avant sa réalisation finale » (Alcorta, 1998).

I.8.3- Stratégie de révision (Amélioration du brouillon) :

Cette stratégie est une activité de réflexion, de contrôle et de remise en question car elle permet de modifier et de corriger si nécessaire ce qu'on a déjà écrit, ajouter des informations ou les supprimer.

⁵⁵ Voir Martine Alcorta dans « *Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit* », article paru dans: Revue Française de Pédagogie, n° 137, octobre-novembre-décembre 2001, 95-103. Laboratoire de Psychologie EA526 Université Victor Ségalen - Bordeaux 2.

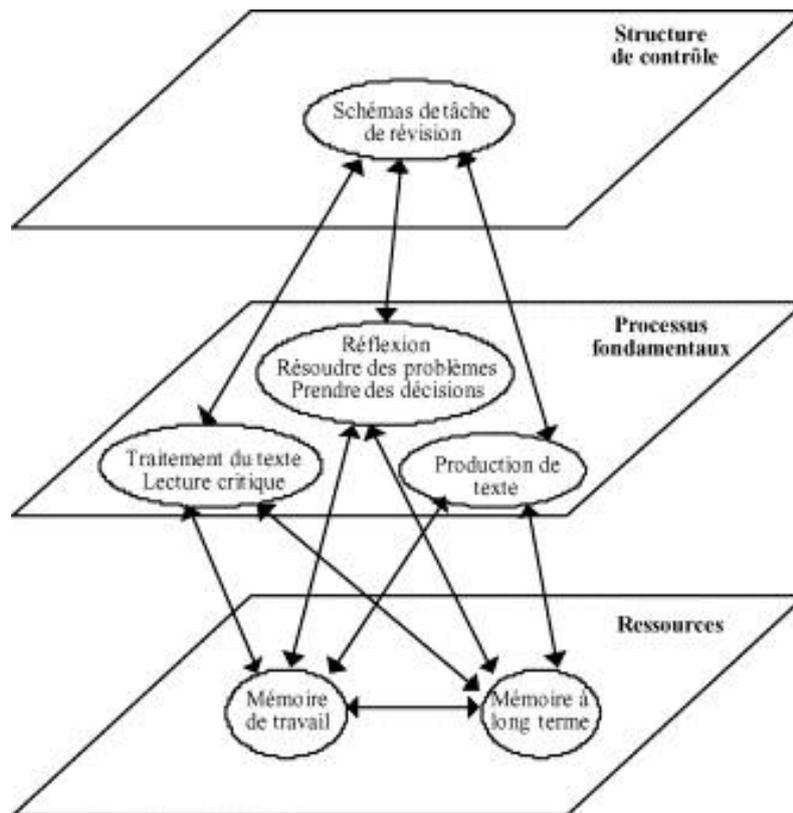


Figure 08 : Schéma du processus de révision des textes.

✚ Au niveau du texte :

- **Stratégies pour la vérification du contenu en adéquation avec le projet d'écriture :**

- Relecture du projet d'écriture pour la vérification si le texte englobe tous les éléments sollicités.
- Reproduction du plan pour la vérification de la pertinence des informations et des idées par rapport au projet d'écriture étudié.

✚ Au niveau des phrases :

- **Stratégies pour la vérification de la cohérence du texte :**

- Vérification de l'organisation du texte : introduction et conclusion, ordre des paragraphes, etc.
- Vérification des liens entre les phrases et leur coordination.

- Vérification de l'emploi des temps des verbes afin de suivre le bon déroulement des événements
- Vérification de l'organisation du texte et son respect par rapport à la structure du texte
- **Stratégies pour la vérification des phrases quant au respect des règles de syntaxe :**
 - Relecture des phrases pour en vérifier le sens
 - Assurance de la présence des différentes parties de la phrase.
 - Vérification de l'ordre des mots dans les phrases
 - Vérification des constructions négatives et interrogatives des phrases
 - Vérification des marqueurs de relation rendant le sens voulu
 - Vérification de l'utilisation des signes de ponctuation.
- **Stratégies pour vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale :**
 - Recours aux différents moyens pour le rappel de l'orthographe d'un mot
 - Vérification de l'orthographe grammaticale des mots en tenant compte des indices fournis par le texte
 - Utilisation des outils de référence : grammaire, code grammatical, référentiel grammatical, tableaux de conjugaison, aide-mémoire, etc.
 - Vérification de toutes les questions notées au cours de la rédaction
- ✚ **Au niveau des mots :**
 - **Stratégies pour vérification du vocabulaire utilisé :**
 - Assurance que les mots corrects sont utilisés et leur convenance au public
 - Élimination des redondances.
 - **Stratégies pour vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale :**
 - Recours aux différents moyens pour le rappel de l'orthographe d'un mot

- Vérification de l'orthographe grammaticale des mots en tenant compte des indices fournis par le texte
- Utilisation des outils de référence : grammaire, code grammatical, référentiel grammatical, tableaux de conjugaison, aide-mémoire, etc.
- Vérification de toutes les questions notées au cours de la rédaction.⁵⁶

L'apprenant scripteur, pour réguler sa production écrite, au cours de sa rédaction, il aura recours à plusieurs procédés constituant l'acte de révision. Parmi ces procédés, il s'agit d'ignorer un problème jugé complexe, rechercher au sein du texte plus d'informations ou bien dans la mémoire à long termes pour mieux définir et/ou comprendre ce même problème⁵⁷, procéder à une relecture pour redéfinir le problème posé, et enfin différer la solution.

Plusieurs travaux ont accordé une place toute particulière au procédé de « révision » vu son importance dans l'acte d'écrire, considéré comme un composant utile et fonctionnel, comme il le décrit (Fayol 1997 : p 130) :

« Composant fonctionnel autonome subsumant la relecture du texte déjà écrit, les procédures mises en œuvre et les modifications introduites ».



Figure 09 : Schéma du processus de révision pour l'amélioration des textes produits.

⁵⁶ Sur le site op.cit.

⁵⁷ Pour plus de détails, voir les procédés de révision et de réécriture répertoriés par Borgognon. M (1998).

C'est une étape ultime dans la production écrite, elle peut surgir à différents stades de l'écriture ; au moment ou après l'écriture, interrompant l'une l'autre pour effectuer des mises au points, des corrections et des évaluations.

I.8.4- Stratégie de la réécriture (Réécrire pour mieux écrire) :

D'après M. Fayol :

« L'intérêt de la réécriture ou le retour sur le déjà-écrit provient de l'intérêt des types de modifications apportées et qui peuvent s'analyser en termes de : substitution orientée (ajout, suppression, remplacement, permutation.) De substitution liée ou non, de substitution en cours de procès (variante d'écriture) ou (variante de lecture) »⁵⁸

La réécriture est un moyen pour vérifier les acquis, pour cela, cette dernière consiste en la préservation des idées en réécrivant, tout en effectuant d'autres sous-opérations que nous citerons dans les points qui vont suivre.

	À la suite du déjà écrit	Description	Par retour dans le déjà écrit
4 + 4 opérations	*Ajout	(+) Ajout de toute lettre ou de tout segment	*Ajout
	Suppression	(-) Suppression de toute lettre ou de tout segment	Suppression
	Remplacement	(-) Suppression de toute lettre ou segment (+) Ajout contigu d'une autre lettre ou segment au même endroit	Remplacement
	Déplacement	(-) Suppression de toute lettre ou segment (+) Ajout contigu de la même lettre ou segment à un autre endroit	Déplacement

Figure 10 : Tableau des procédés constituant l'acte de la réécriture.

⁵⁸ Cité par REUTER .Y, *L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique*, in Pratiques, N°61, Paris, 1998, p82-83, disponible sur : <https://www.persee.fr> , consulté le 22/04/2015. 14h15.

Quatre grandes sous- opérations caractérisent la phase de la réécriture :

Premier point consiste en la bonne lecture de la consigne afin de bien dégager le sens et surtout la nature de la tâche rédactionnelle exigée, cela se concrétise par l'ajout. C. Fabre définit l'ajout comme « *un indice de compétence ou de qualité scripturale* ». Selon elle, il figure en marge ou dans les interlignes ou sur la ligne. Cette étape est très régulière et présente par les apprenants scripteurs.

La suppression, quant à elle, consiste à effectuer une biffure sur un mot, un groupe de mots ou un paragraphe ou plus dans le brouillon de l'élève. Sans pour autant substituer par remplacement à cet élément aucun autre élément.

Vient ensuite le procédé de remplacement qui consiste en le soulignement des changements ; un élément est remplacé par un autre en le supprimant ou en ajoutant un élément plus proche, cette opération⁵⁹ est considérée la plus importante de toutes ces sous-opérations.

Enfin, le procédé de déplacement qui est un procédé plus ou moins complexe que les précédentes opérations car il consiste à changer la place d'un mot ou d'un groupe de mots.

Il faut dire que « *Savoir écrire, c'est savoir réécrire* ». Ricardou.

1.8.5- Stratégie de publication ou d'édition :

C'est l'aboutissement et la fin de la rédaction.

- **Stratégies pour la présentation matérielle de son texte :**

- Prévoir une mise en page qui mettra le texte en valeur et en facilitera la lecture

⁵⁹ A. Grésillon confirme que même les écrivains utilisent cette stratégie pour remplacer des termes généraux en début du texte à des termes plus spécifiques lors de la réécriture.

- Respecter les règles propres à l'écriture choisie
- Relire le texte, en vérifier la lisibilité et s'assurer que tout a été transcrit.

I.8.6- Stratégie d'auto-évaluation : Cette stratégie est la dernière des étapes de l'écriture. Elle se manifeste quand l'apprenant revient sur son texte initial pour évaluer lui-même sa propre production écrite.

En somme, le processus éditorial selon Hayes comme pour d'autres chercheurs en psychologie cognitive devra passer par ces étapes incontournables qui le régissent.

I.9- Mise en relation entre « la culture » et « l'enseignement » :

I.9.1- Définitions, caractéristiques et aspects de la « culture » :

Vu la complexité du concept de « culture », plusieurs définitions ont été attribuées à ce dernier, selon le sociologue Fernand Dumont⁶⁰ : « *la culture première correspond aux us et coutumes d'une société, d'un groupe, à l'environnement familier de l'individu.* ». Un enseignement sans aspect culturel rend ce dernier moins attractif, cela cause non seulement une certaine démotivation des apprenants, mais aussi dans la langue cible le taux de compréhension et de déchiffrement d'informations est réduit en parallèle.

De ce fait, il est impératif qu'il y est une certaine homogénéité entre ce que dit la personne et ce qu'il est vraiment et aussi de la façon dont il maintient le contact avec les autres individus. Dans la même vision, Cuq et Gruca, 2003, Cité par Jacques Leylavergne, Andrea Parra ⁶¹, déclarent : « *La justification majeure de la prise en compte de la culture en Didactique des Langues étrangère et seconde, est qu'elle établit le domaine de références hors duquel la production langagière ne fait pas sens (...)* ».

⁶⁰ Fernand Dumont, « *Le lieu de l'homme : la culture comme distance et mémoire* », Montréal, Bibliothèque québécoise, 1994 (1969), p 280.

⁶¹ Dans : « *La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère* ». Article paru le 13 juillet 2010.

Selon Maquet, 1949 : « *La culture, c'est la manière de vivre d'un groupe* ». Tylor 1871, lui donne la définition suivante : « *Un tout complexe qui comprend le savoir, la croyance, l'art, le droit, la morale, la coutume et toutes les autres aptitudes acquises par un homme en tant que membre d'une société.* ». Ceci nous amène à dire qu'à travers la culture, la langue peut bien vivre et évoluer, et vice-versa.

La culture couvre deux aspects⁶² ; culture explicite et culture implicite. Pour la première catégorie, il s'agit de tout les composants type (aliments, habitat, armes, langue, coutumes...etc.) qui représentent dans la vie d'une communauté des éléments concrets et matériels.

Pour la deuxième catégorie qu'est la culture implicite⁶³, il s'agit des valeurs, des sentiments et des représentations qui serviront à attribuer une certaine unité de sens à la culture explicite.

I.9.2 La dimension culturelle dans l'enseignement :

Force est de constater que la culture possède d'innombrables vertues, tant sur le plan humain et social qu'éducatif. En effet, ce qui permet d'offrir des expériences de loisirs, de divertissement, de partage, d'entraide et surtout d'apprentissage est bel et bien les expériences culturelles partagées entre individus dans un groupe donné, car la culture est un outil pertinent qui permet la transmission d'un art, d'une créativité, d'une façon de voir le monde qui nous entoure, de tisser les liens et les préserver continuellement, ce sentiment d'appartenance à un groupe social, de se forger une identité propre à la personne.

C'est toute une panoplie de connaissances diverses et variées, de coutumes, de traditions, de rituels et de rites, de savoir-faire et de connaissances.

⁶² M.-A. ROBERT, cité par Christophe Verdure dans : « *La notion de « culture » - La culture, reflet d'un monde polymorphe* ». Publié le 19/05/2003. Modifié le 17/11/2015.

⁶³ Dans le langage familier, elle est désignée par le concept de « *mentalité* ».

Un des objectifs primordiaux de l'enseignement de la culture au sein de la classe est de former les apprenants en les encourageant à la réalisation de différentes activités culturelles qui impacteront positivement sur leurs rendus scolaire, de participer au développement de leur goût pour la culture et de la valoriser.

I.9.3- Place de la dimension interculturelle dans l'enseignement :

L'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère est caractérisée par la présence d'une dimension interculturelle au sein de son contenu ;

I.9.3.1- Définitions du concept « interculturel » :

Plusieurs éléments définitoires caractérisent le concept « interculturel/interculturelle », citons à titre d'exemple : « *Le terme "interculturel" comprend "inter" et "culturel" qui signifient "entre" et "culture". Il existe de nombreuses définitions du terme selon l'angle sous lequel il est envisagé : sociologique, psychologique, philosophique... De façon générale, on peut dire que le terme interculturel désigne l'interaction entre des cultures différentes* » Selon le dictionnaire du commerce international.

Selon Larousse : adj. « *Qui concerne les contacts entre différentes cultures ethniques, sociales, etc.* ». Selon Philippe Blanchet ⁶⁴ : « *La notion d'interculturalité renvoie davantage à une méthodologie, à des principes d'action, qu'à une théorie abstraite. C'est la raison pour laquelle je lui préfère approche interculturelle.* ».

La différence des significations et des identités culturelles et la différence des codes caractérisent en premier la notion d'interculturalité. C'est pourquoi on parle d' « *acculturation* », ce concept désignant les différences sociales et ethniques d'un groupe d'individus appartenant à des sociétés distinctes et forcément à des cultures

⁶⁴ Dans « *L'approche interculturelle en didactique du FLE Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences* ». Service Universitaire d'Enseignement à Distance Université Rennes 2 Haute Bretagne. 2004-2005.

différentes aussi (sociologie de l'intégration). Quant à l'assimilation, elle est caractérisée par rendre la culture de l'autre intérieure à sa culture d'origine, autrement dit la suppression de la culture de l'autre. Ce dernier concept (l'assimilation) n'est qu'une partie de l'acculturation.

Le schéma ci-dessous le montre bien :

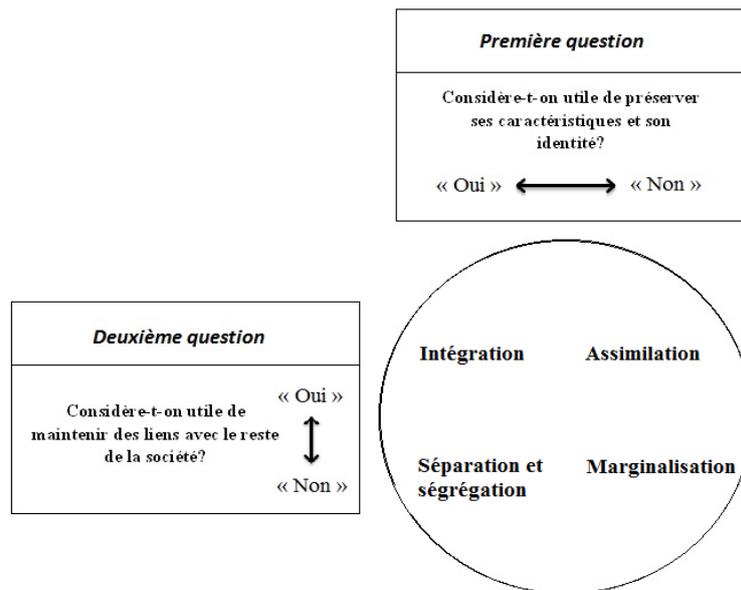


Figure 11 : schéma d'adaptation et d'acculturation.

I.9.3.2- Approche interculturelle dans l'enseignement du FLE :

Le programme scolaire actuel est en mesure de doter les apprenants d'outils permettant de prendre en charge le côté culturel et interculturel dans leur phase d'acquisition d'une langue étrangère.

Il est à noter aussi que l'approche communicative a toujours privilégiée l'instauration de l'ouverture à d'autres cultures, la compréhension mutuelle, surtout dans cette phase de mondialisation. Parmi les objectifs d'enseigner l'interculturel en classe de FLE est de faire acquérir aux apprenants la notion d'altérité, de partage et de tolérance, tout en empêchant leur déstabilisation (la fuite), ou encore la perte de leurs valeurs et coutumes (la perte identitaire).

Il s'avère indispensable, actuellement, de prendre en compte l'approche interculturelle dans l'enseignement en général et d'une LE en particulier. Ses enjeux éthiques dont l'ethnocentrisme, le racisme, les stéréotypes et les représentations sont désormais des concepts majeurs qui présentent des défis aussi majeurs dans l'enseignement de l'interculturel. A ce propos, Moussa, A. 2012 déclare que l'interculturalité est une : « *Notion relativement récente dans le domaine des sciences humaines, l'interculturalité est la notion qui permet désormais, d'envisager entre deux interlocuteurs socioculturellement différents, la possibilité de s'ouvrir sur l'autre tout en gardant son identité d'origine* ».

Il est à noter aussi qu'il n'est pas demandé à l'enseignant d'avoir une expérience dans le pays étranger pour pouvoir enseigner cette culture du pays aux apprenants mais sa mission est de guider les savoirs et de permettre à ses élèves de se poser les bonnes questions pour avoir les bonnes réponses et de les interpréter. De ce fait, nous rejoignons l'avis de MILENA JOVANOVIC et SHEYLA TASSO⁶⁵ qui stipulent que : « *La fonction de l'enseignant de langues vivantes est de faire naître des capacités, des points de vue et une prise de conscience – tout autant que la simple transmission d'un savoir sur une culture ou un pays donnés* ».

Il est recommandé, donc, que les enseignants de FLE aient une formation de l'interculturel auparavant (avant d'intégrer cette compétence dans leurs classes), car cette approche n'a pas été vraiment préconisée dans leur formation d'enseignants. Selon le CECR ⁶⁶ : cette compétence englobe la capacité à établir une relation entre la culture de l'autre et de sa propre culture, comprendre les points différents des deux cultures, être complètement ouvert aux autres et à leurs nouvelles expériences.

⁶⁵ Dans : « *L'interculturel en classe : un enjeu constant pour les profs de FLE* ». Actes du colloque, du 9 au 11 mars 2016. Alliance français de San Paulo.

⁶⁶ Cadre européen commun de référence.

Notre cadre théorique a été basé, entre autres, sur la recherche en psychologie cognitive dans le domaine des activités de production de texte, en général, et du texte argumentatif, en particulier.

Dans le premier chapitre de cette partie, nous avons survolé d'abord la question de l'enseignement/apprentissage du texte argumentatif en classe de FLE, en Algérie ; Ses compétences assignées et ses objectifs. Ensuite, nous avons mis le point sur le concept de l'argumentation proprement dite, son enseignement, ses terminologies et ses typologies. Puis, les stratégies de compréhension et de production d'un texte argumentatif et son organisation, et enfin l'identification de la situation d'énonciation d'un texte argumentatif.

Dans le deuxième chapitre, nous nous sommes intéressées aux fondements théoriques de la production écrite : entre connaissances et processus, nous avons élaboré aussi une réflexion sur la notion de cohérence textuelle, dont le rôle de la ponctuation dans cette cohérence, les liens logiques et chronologiques et leurs types, l'apprentissage les stratégies pour la rédaction en langue étrangère, les stratégies d'écriture selon le modèle de Hayes et Flower (1980), quelques pistes stratégiques pour l'acte d'écriture issues de la psychologie cognitive, et enfin un bref aperçu sur la dimension culturelle et interculturelle dans l'enseignement du FLE.

Dans la partie suivante, nous exposerons les outils de recherche employés, notre méthodologie d'enquête, notre investigation sur le terrain et nos résultats.

DEUXIÈME PARTIE

Méthodologie de Recherche
Et Résultats

DEUXIEME PARTIE

METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET RESULTATS

*E*n préambule à cette partie, il est important de préciser d'emblée, que dans le but majeur de confirmer (ou d'infirmer) nos hypothèses de recherche, il était nécessaire de focaliser notre expérimentation au sein d'une classe de langue, niveau 4AM, car c'est exactement à ce niveau-là que les apprenants doivent acquérir des notions et des normes rédactionnelles, être plus ou moins autonomes, construisent une bonne compréhension du processus éditorial, en d'autres termes être responsables de leurs propres apprentissages.

Notre problématique cherchait à exploiter un terrain où l'écriture présentait un réel supplice pour l'apprenant algérien en classe de FLE. L'objectif étant d'essayer d'améliorer cette compétence rédactionnelle par le biais de l'utilisation de textes supports issus de l'argumentation et par la proposition de séquences d'aides à l'amélioration de cette compétence.

Cette recherche aura parmi ses buts, le but de soulever le voile sur la situation éducative actuelle d'une part, mais aussi de renforcer la maîtrise de cet outil indispensable qu'est l'écriture, d'une autre part.

Chapitre premier

Instrumentation et outils de recherche

CHAPITRE PREMIER

INSTRUMENTATION ET OUTILS DE RECHERCHE

II.1 Choix méthodologiques :

Notre travail est élaboré dans le cadre d'une recherche-action ⁶⁷, c'est-à-dire l'observation directe de la classe, l'expérimentation, et le recensement de tous les obstacles liés à la production écrite en général, et du texte argumentatif en particulier, en classe de 4AM.

II.1.1 : Echantillonnage et lieu de l'enquête : Population visée (élèves de la 4^{AM}) :

Afin de collecter des informations concernant la situation scolaire au collège, nous avons effectué notre enquête dans l'établissement scolaire «Salima Taleb⁶⁸, ex-Metchkana», situé au centre-ville de la wilaya de Tlemcen. Notre visite à l'établissement choisi, nous a permis de collecter des informations sur ce dernier, les enseignants et les élèves ⁶⁹. L'établissement se compose de 620 élèves (Toutes de sexe féminin), 78 internes, 174 demi-internes et 368 externes. Elles ont naturellement entre 14 et 15 ans. Quant aux enseignants, ils sont au nombre de 32 enseignants. 17 classes composaient cet établissement scolaire (De niveaux confondus). Quant aux classes enquêtées, elles avaient une proportion pratiquement semblable et équivalente d'élèves moyens à faibles⁷⁰.

⁶⁷ La recherche-action est l'étude qui allie théorie et mise en pratique afin de résoudre un conflit tout en développant des connaissances générales sur un sujet. Pluriel : des recherches-actions.

⁶⁸ L'établissement « Salima Taleb » est une école de filles, portant ce nom en référence à la martyre de la guerre de l'indépendance Salima Taleb (1935-1962), née à Sidi Belabess, fille de Taleb Sidi Mohammed et Kaïd Mami Mansouria. Après avoir obtenu son certificat d'études élémentaires, elle a fréquenté une école de couture privée.

⁶⁹ En fait, l'élève passe cinq heures, en moyenne une heure par jour, avec son professeur de français et quatre à sept heures par jour au collège.

⁷⁰ Ceci a été su en nous référant à leurs bulletins scolaires de l'année précédente.

II.1.2 : Durée de l'enquête :

Il nous semble opportun de signaler que la collecte des données a été réalisée sur une période de deux années successives et est constituée de productions écrites issues du thème du troisième projet (troisième trimestre) de l'année scolaire 2015-2016, et des productions écrites issues du thème du premier projet du premier trimestre, durant notre intervention pédagogique, au cours de l'année scolaire 2016-2017.

II.2 : Outils de recherche :

Toute recherche de terrain exige une certaine investigation. Pour notre cas, nous avons eu recours à ;

II.2.1 : Un questionnaire destiné aux élèves :

Le questionnaire est défini comme un outil utilisé pour collecter des données qualitatives et/ou quantitatives, il est constitué d'un ensemble de questions. Les réponses des personnes interrogées aident à confirmer ou à réfuter les hypothèses faites avant le début de la recherche.

“Le questionnaire a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées”.

(Combessie, 2007). Cité par Gaspard Claude.

Notre enquête de terrain a débuté par un questionnaire ⁷¹. Le questionnaire élaboré a pour objectif de cerner les représentations que se font les élèves de la 4AM en production écrite d'un texte argumentatif, de sa compréhension et de sa production.

⁷¹ Voir annexe n° 3 pour le questionnaire d'enquête destiné aux élèves concernant les représentations, la compréhension et la production d'un texte écrit en français, notamment le texte argumentatif.

Nous tentons de répondre aussi par le biais d'un autre questionnaire⁷² adressé aux apprenants des deux zones (urbaine /rurale) à la question de l'influence de l'origine socioculturelle des apprenants sur l'acquisition du français afin de confirmer l'une de nos hypothèses de départ⁷³.

II.2.1.1- Nature des questions : ⁷⁴

Deux types de questions ont été utilisées dans ce questionnaire d'enquête ;

II.2.1.1.1- Questions fermées :

Une question fermée est une question avec plusieurs réponses possibles fournies. Les répondants répondront en choisissant une ou plusieurs réponses. Ce type de questions convient de recueillir des informations simples, bien définies et spécifiques. Parmi les avantages de ce type de questions est que l'analyse peut se faire en amont car toutes les réponses sont prédéfinies⁷⁵.

⁷² Nous nous sommes contentées dans cette étude d'exposer seulement les questions les plus pertinentes à cet axe de recherche.

⁷³ Pour cela, nous nous contenterons d'exposer quelques résultats d'une de nos recherches antérieures, inspirées principalement des travaux de Grine. I, (2011-2012), qui a beaucoup travaillé sur cet aspect. Ses interprétations sont pertinentes non seulement dans la mesure où elle fait un recensement détaillé des populations enquêtées, mais aussi par sa façon objective, pragmatique et réaliste de commenter ses données.

⁷⁴ Nous nous sommes inspirées, ici, de quelques questions de recherche à une recherche antérieure dont l'auteur est Majouba Karima (Magistère 2011-2012) dans son questionnaire destiné aux élèves du cycle moyen quant à leur activité de compréhension et de production d'un écrit en FLE. Ecole doctorale de français. Pôle Ouest. Antenne d'Oran. Nous avons jugé quelques-unes de ses questions pertinentes à notre enquête dans la mesure où nos axes de recherche ont quelques points en commun, et ses résultats sont venus confirmer les nôtres et valider nos hypothèses.

⁷⁵ Une question fermée est dite aussi « à choix unique » si l'enquêté n'a le droit de choisir qu'une et une seule des réponses proposées. Toutefois, il faut faire attention à l'ordre dans lequel les questions sont posées : Réponse « oui » ou « non », car il y a un risque monotone et le répondant a peu de motivation de toujours choisir la même réponse. Pour éviter ce type d'écart de réponse, il est fortement recommandé de chercher des formulations plus travaillées.

https://www.funmooc.fr/c4x/ubordeaux/28004/asset/S3_Transcription_CommentFormulerQuestions_v270117.pdf. Consulté le 26/3/2015.

II.2.1.1.2- Les QCM : (Questions à Choix Multiples)⁷⁶ :

Dans ce type de questions, la possibilité de choisir plusieurs réponses proposées est possible. Pour certaines questions à choix multiples, l'enquêté peut répondre, trier par ordre de préférence, comme un certain nombre de réponses et imposer ou non le nombre de réponses proposées.

Le questionnaire a été réalisé au cours de l'année scolaire 2015-2016 et contenait un total de 18 questions.

Nous avons administré un échantillon de 30 questionnaires aux apprenantes d'une seule classe de la même école. Notre choix s'est porté sur ce niveau (4 AM) car nous estimons qu'à ce niveau, les élèves sont beaucoup plus concernés par la pratique de l'écriture mais la majorité des apprenants éprouvent encore de sérieuses difficultés lors de cette pratique.

II.2.1.1.3- Axe et visée des questions posées :

Notre souci majeur est de découvrir les stratégies qui seront mises en œuvre pour l'apprentissage de l'écrit ;

Avec la compréhension d'un texte et la compréhension de la relation compréhension- production, nous essayons de découvrir la motivation des apprenants à comprendre les textes argumentatifs et leur relation à l'écriture. Nous nous intéressons également aux difficultés de l'écriture car dans notre enquête nous supposons et nous voulons confirmer notre hypothèse de départ, celle que les apprenants rencontrent plusieurs difficultés par rapport aux normes rédactionnelles (par manque de connaissances de ces dernières).

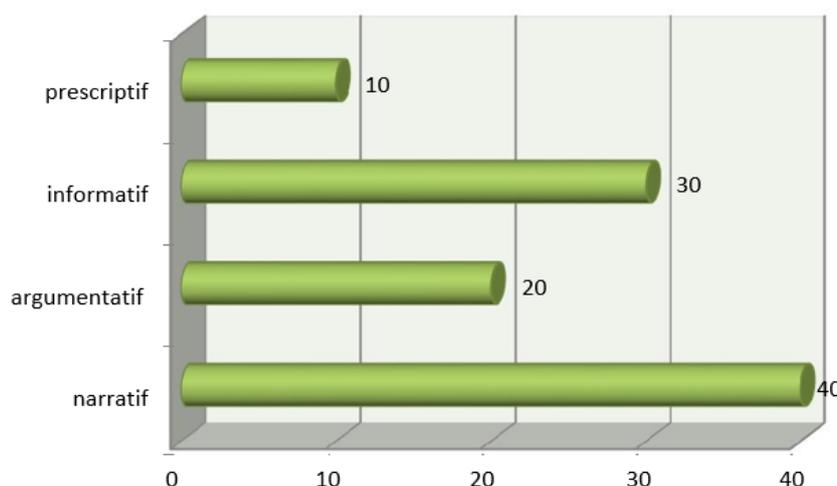
Notre but à travers ce questionnaire est aussi de voir l'impact que peut avoir les autres stratégies telles ; l'utilisation du dictionnaire, l'auto-évaluation et le travail en groupe dans une classe de FLE.

⁷⁶ Appelées aussi des questions « préformées ». Certains lui attribuent l'appellation « questions cafétéria » puisque l'enquêté effectue son choix parmi les réponses offertes comme dans une cafétéria ! Le nombre de réponses proposées peut-être fixe ou non.

Question n°1 : Pour ta tâche d'écriture et/ou de lecture, quel genre de texte préfères-tu ?

Narratif	12	40
Argumentatif	6	20
Informatif	9	30
Prescriptif	3	10

Tableau 04 : Genre de texte favori pour la lecture et/ou pour l'écriture



Graphique n° 01 : Genre de texte favori pour la lecture et/ou pour l'écriture

Le choix pour le texte narratif ⁷⁷ a été estimé à 40%, 30 % pour le texte informatif. Or, 20 % seulement était le pourcentage accordé au choix du texte argumentatif et 10 % au texte prescriptif.

L'intérêt et la motivation des élèves pour un texte donné varient d'un élève à un autre. Nous expliquons le faible pourcentage pour le choix du texte argumentatif que ce dernier s'avère plutôt complexe pour les élèves du moment qu'il s'agit de convaincre une pensée et une opinion en s'appuyant sur des preuves et des exemples qui ont une valeur prouvée et que sa composition doit contenir des liens / connecteurs argumentatifs (*donc, bien que..etc*). Aussi, les élèves maîtrisent peu le

⁷⁷ Car c'est le genre textuel étudié depuis l'école primaire.

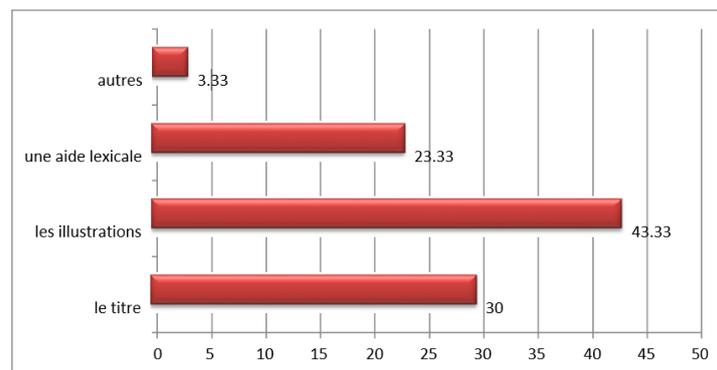
lien logique entre les différentes étapes du texte argumentatif d'où leur démotivation pour ce dernier.

Quant au très faible pourcentage pour le choix du texte prescriptif (ou injonctif), l'élève serait appelé à l'action pour mettre en œuvre des consignes, des ordres ou des interdictions. Cette tâche semble très mal maîtrisée aussi après la tâche argumentative, chez les élèves de 4AM.

Question n°2 : Laquelle des réponses proposées, représente pour toi « une aide » pour comprendre un texte en français ?

Réponses	nombre d'élèves	Fi %
le titre du texte	9	30
les illustrations (images, tableaux, graphiques, etc.)	13	43,33
une aide lexicale	7	23,33
Autres	1	3,33

Tableau 05 : Type d'aide sélectionné pour comprendre un texte en français



Graphique n°02 : Type d'aide sélectionné pour comprendre un texte en français

En notant les résultats des performances des élèves en termes de compréhension écrite, il est clair qu'elles attachent une grande importance aux illustrations (43,33%, soit 13 élèves sur 30). Pour elles, les textes avec images constituent consciemment ou non une aide et un outil explicite compréhensible (car il est visuel).

Dans le graphique, nous remarquons également que 23,33% (soit 7 élèves sur 30) pensent que l'aide lexicale leur permet de comprendre un texte. Pour Giasson, comprendre un texte c'est se faire :

« Une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il [le texte] contient à ses propres connaissances » (2011, p.227).

L'aide lexicale est parfois présente, mais l'élève n'est pas capable de la détecter et/ou de la remarquer. Mais dans la majorité des textes, l'aide à la compréhension du texte n'est pas disponible. Cependant, seulement 30% des élèves considèrent que le titre représente « une grande aide » pour les guider dans le sens.

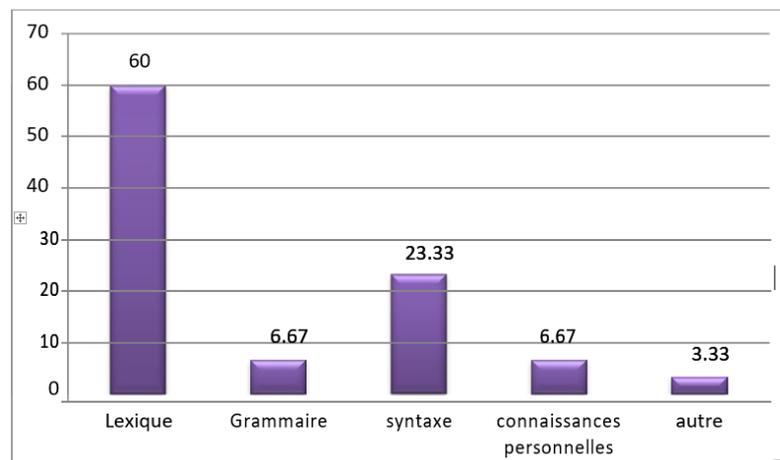
Se faire une représentation cohérente du texte demande de l'attention et un certain effort cognitif. Il est important donc de mettre l'accent sur le système de connaissances, le temps et les différents processus adéquats pour la compréhension d'un texte.

Question n° 3 :

Selon toi, au cours d'une lecture d'un texte en français, quel est le paramètre le plus compliqué?

Réponses	nombre d'élèves	Fi %
Lexique	18	60
Grammaire	2	6,67
Syntaxe	7	23,33
Connaissances Personnelles	2	6,67
Autre	1	3,33

Tableau 06 : Le paramètre le plus compliqué au cours d'une lecture d'un texte, selon les élèves



Graphique n°03: Le paramètre le plus compliqué au cours d'une lecture d'un texte, selon les élèves

60% ont opté pour le lexique croyant qu'il est le paramètre le plus difficile lors de la lecture d'un texte en français, 23,33% ont répondu la syntaxe, même pourcentage 6,67% pour la grammaire et les connaissances personnelles, 3,33% pour « autres ».

« Il faut faire comprendre aux élèves qu'une stratégie de lecture est un moyen et non une fin en soi et que le but de la lecture est de comprendre le texte. Il faut donc trouver un équilibre entre le travail sur les processus (la façon dont les élèves apprennent) et sur le contenu (ce qu'ils apprennent) »

(Giasson, 2011, p. 234)

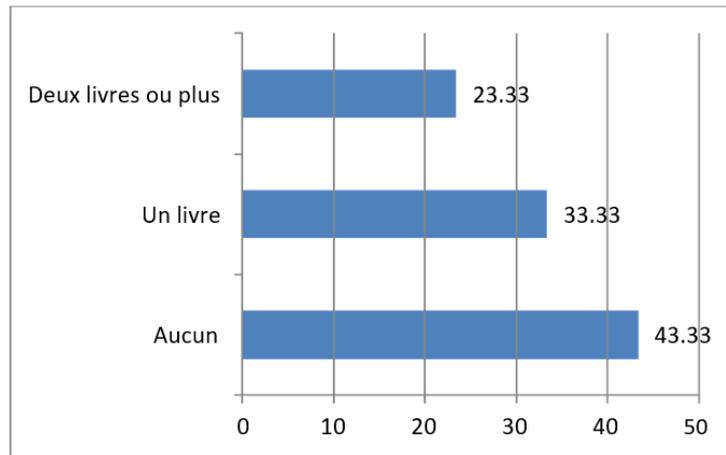
La recherche montre que la compréhension de la lecture peut être améliorée même pour les lecteurs en difficulté (National Reading Group, 2000). Pour Giasson, il est important que l'enseignant dirige les élèves à :

- ✓ Comprendre ce qu'ils lisent
- ✓ Se souvenir de ce qu'ils ont lu
- ✓ Apprécier leurs lectures
- ✓ Communiquer avec les autres au sujet de leurs lectures
- ✓ Vouloir lire davantage (2011, p. 233)

Question n° 4 : Depuis ton enfance jusqu'à cet âge, as-tu déjà lu des livres en français ou jamais ? Si oui, quel était leur nombre ?

Réponses	Nombres d'élèves	Fi %
Aucun	13	43.33
Un livre	10	33.33
Deux livres ou plus	7	23.33
Total	30	100

Tableau 07 : Lecture de livres en français



Graphique n° 04 : Lecture de livres en français

« *Les jeunes lisent toujours, mais pas des livres* ⁷⁸ ».

Le graphique ci-dessus montre que 43,33% avouent ne jamais lire aucun livre, 33,33% avouent lire seulement un livre mais seulement 23,33% avouent lire plus de deux livres.

Ce qui est frappant actuellement c'est que les jeunes lisent beaucoup moins les livres pour ne pas dire qu'ils ne lisent plus⁷⁹. La lecture n'est plus considérée comme une porte d'accès privilégiée à la connaissance, ni synonyme de plaisir. Tel est le constat de Thierry Karsenti ⁸⁰: « *La lecture est en grand déclin. Les jeunes ne lisent pas et, quand on les oblige à lire, ils cherchent des façons de ne pas le faire.* »

Nous pouvons, à prime abord proposé aux enseignants de donner le plaisir et le goût de la lecture aux élèves surtout que le livre est en forte compétition avec les écrans, ces dernières années.

⁷⁸ Propos déclarés lors d'un entretien avec la sociologue Sylvie Octobre, qui publie « *Deux pouces et des neurones* » sur les pratiques culturelles des jeunes de 15 à 29 ans. Propos recueillis par Laura Buratti. Publié le 24 septembre 2014 à 09h52 - Mis à jour le 24 septembre 2014 à 18h27.

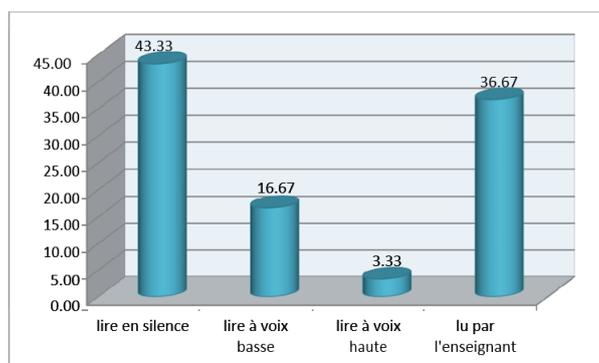
⁷⁹ Encore moins pour se divertir.

⁸⁰ Professeur à la Faculté d'éducation de l'UQAM.

Question n°5 : Quel est ton mode de lecture préféré ?

Réponses	Nombres d'élèves	Fi %
Lecture silencieuse	13	44,33
Lecture à voix basse	5	16,67
Lecture à voix haute	1	3,33
Que le texte soit lu par l'enseignant	11	36,67

Tableau 08 : Mode de lecture d'un texte en Français



Graphique n°05 : Mode de lecture d'un texte en Français

Nous avons remarqué que « lire en silence ⁸¹ » a été choisi par 43,33 % des élèves, 36,67% préfèrent que le texte soit lu par l'enseignant, 16,67% préfèrent lire à voix basse et seulement 3,33% préfèrent lire à voix haute.

Pour certains élève (s), la lecture à voix basse est utile dans la phase de découverte d'un texte, mais cette stratégie de lecture est généralement interdite en classe car elle peut provoquer des nuisances sonores : (une trentaine d'élèves utilisant ce genre se transformeraient rapidement en cacophonie⁸²) ! La lecture à voix haute

⁸¹ Appelée aussi « *Lecture mentale* » ou « *Voix mentale* ».

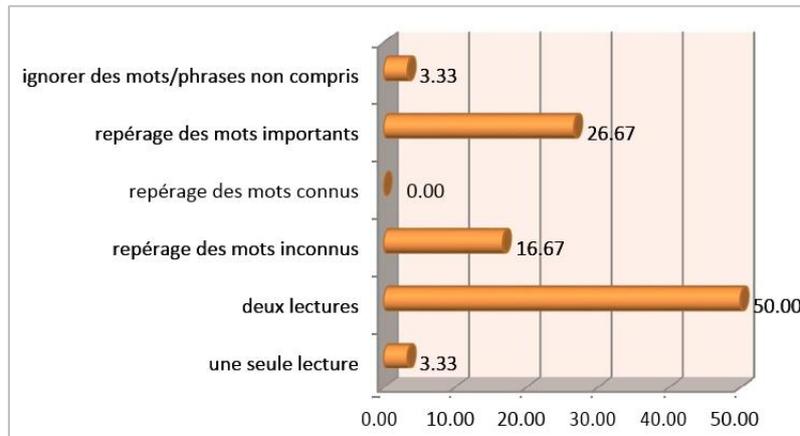
⁸² La cacophonie (substantif féminin), du grec *κακοφωνία* (*kakophōnía*, de *kakos* (« mauvais ») et *phōnē* (« voix », « son ») est une dissonance phonique dans une musique, un texte ou un groupe de mots due à des liaisons difficiles à prononcer, ou à une succession rapide des mêmes sons ou des syllabes accentuées. Elle peut être intentionnelle et ainsi devenir une figure de style à fonction expressive, souvent comique, selon la source Wikipédia. Son contraire est l'euphonie. On parle également, par extension, de cacophonie pour évoquer une situation d'incohérence et de mésentente entre des personnes (« la cacophonie de l'assemblée nationale », etc.)

n'est apparemment pas populaire auprès des élèves; car l'attention est davantage portée sur la façon dont ils lisent que sur la signification du texte.

Question n°6 : Que fais-tu devant un texte inconnu en français ?

Réponses	Nombre d'élèves	Fi %
une seule lecture	1	3,33
deux lectures	15	50,00
repérage des mots inconnus	5	16,67
repérage des mots connus	0	0,00
repérage des mots importants	8	26,67
Ignorer des mots/phrases mal ou non compris/ses.	1	3,33

Tableau 09 : réaction des élèves devant un texte inconnu en français



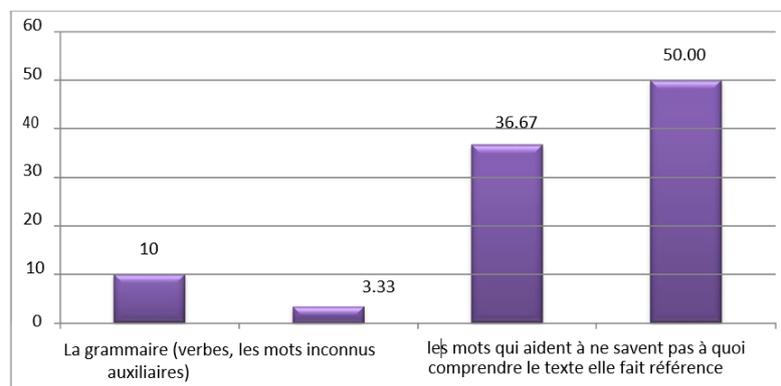
Graphique n°06 : Réaction des élèves devant un texte inconnu en français

A partir des données recueillies, 3,33% seulement disent lire une seule fois un texte, 3,33% ignorent les mots et les phrases non comprises, 16,67% disent repérer les mots inconnus, 26,67% repèrent les mots importants. Cependant, 50% des élèves lisent le texte pour la deuxième fois. De là, on conclue l'importance d'une deuxième lecture pour la compréhension d'un texte.

Question n°7 : Selon toi, que veut dire la consigne : repérage des « *mots importants* » d'un texte ?

Réponses	nombre d'élèves	Fi %
grammaire	3	10
mots inconnus	1	3,33
mots qui aident à La compréhension	11	36,67
Ignorent sa signification	15	50,00

Tableau 10 : Représentation de la consigne : repérage des "mots importants" d'un texte, selon les élèves



Graphique n°07 : Représentation de la consigne : repérage des "mots importants" d'un texte, selon les élèves

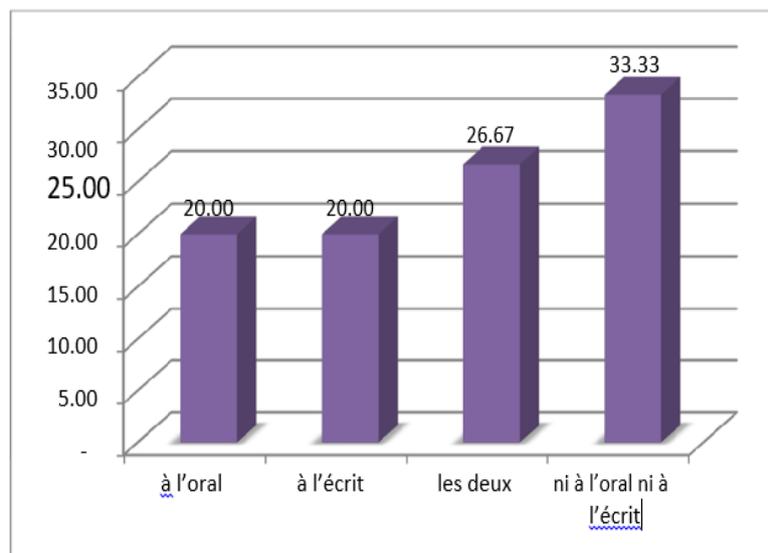
Selon Larousse, un mot important, autrement dit « un mot clé », est défini comme : « *un mot ayant un sens plus important que les autres dans une phrase.* ». Cependant, l'expression « *mots importants* » demeure inconnue pour 50% des élèves, 36,67% considèrent les mots importants les mots qui aident à comprendre le texte, 10% ont choisi la grammaire (verbes, auxiliaires) et seulement 3,33% les mots importants d'un texte représentent les mots inconnus.

Aux enseignants d'expliquer cette notion de mots clés à leurs apprenants pour un bon déchiffrement des textes.

Question n°8 : Ta meilleure compétence d'expression ? Compétence orale (l'oral) ou compétence écrite (l'écrit)?

Meilleure compétence d'expression :	Réponses	Fi (%)
à l'oral	6	20,00
à l'écrit	6	20,00
les deux	8	26,67
ni à l'écrit ni à l'oral/	10	33,33

Tableau 11 : Meilleur type d'expression selon chaque élève



Graphique n°08 : Meilleur type d'expression

Cette question nous a révélé les pourcentages suivants : 26,67% déclarent s'exprimer à l'oral et à l'écrit, 33,33% des élèves affirment ne s'exprimant ni à l'oral ni à l'écrit, contre 20% qui déclarent s'exprimer à l'écrit seulement et 20 % s'exprimer à l'oral seulement. En effet, ces résultats confirment nos hypothèses de

départ, à savoir, les élèves trouvent des difficultés pour s'exprimer à l'oral comme à l'écrit.

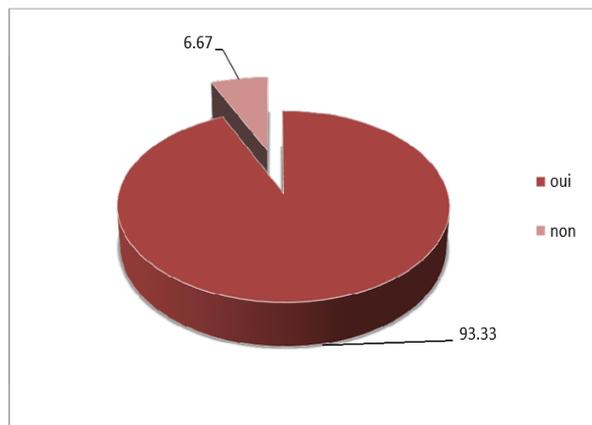
Selon nous, on suggère qu'il faut donc amener les élèves à s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans l'apprentissage des langues par des activités conçues spécialement pour cela et créer une certaine interactivité entre les deux compétences communicatives (oral et écrit). « (...) *Il semble tout aussi légitime d'affirmer que la "plupart des caractères que l'on considère comme spécifiques de l'écrit se rencontrent à l'oral, et vice versa (...)il serait ainsi possible de relever, çà et là, le reflet de deux stéréotypes concurrents : "l'oral et l'écrit, c'est très différent", et "l'oral et l'écrit, au fond, il n'y a pas de différence" »*, (Rey-Debove 1988, 866), cité par Marie-José Béguelin⁸³, p231.

Question n°9 : Les questions posées après un texte donné, ont-elles une fonction (un intérêt) pour la compréhension ?

Fonction des questions posées :	réponses	Fi (%)
Oui	28	93,33
Non	2	6,67

Tableau 12 : Intérêt des questions posées pour comprendre un texte donné

⁸³ Dans « *Le rapport écrit-oral. Tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices* ». Universités de Neuchâtel et Fribourg.



Graphique n°09 : Intérêt des questions posées pour comprendre un texte donné

Le graphe ci-dessus montre que 93,33% des élèves trouvent que les questions posées après les textes proposés facilitent la compréhension de ces derniers contre seulement 6,67% dont elles ne voient pas l'intérêt, celles qui ont répondu par « non ».

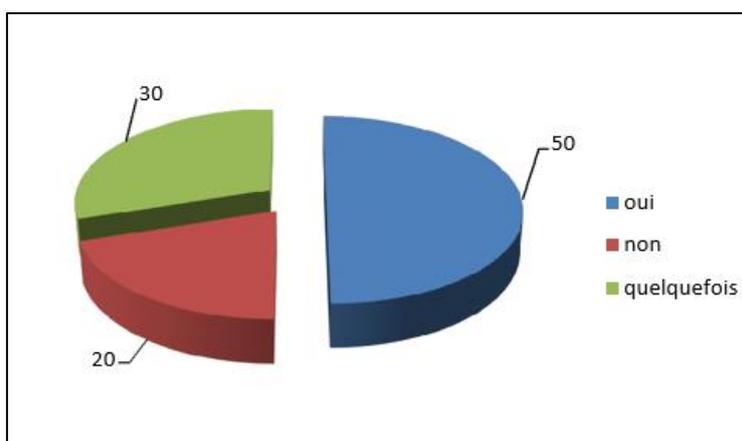
Les élèves ayant répondu par « oui » nous ont avancé sur leurs copies quelques commentaires, tel ; « *Les questions nous aident à dégager l'essentiel du texte* », « *ça nous aide à comprendre d'autres mots* », « *les questions nous orientent pour construire nos propres idées* » ...etc. Contrairement à ces élèves, celles ayant répondu par « non » nous ont noté quelques commentaires, tel : « *Quand je ne comprends pas le texte, même les questions ne m'aident pas à le comprendre* », « *quand je ne comprends pas un texte, je ne trouve pas de réponses aux questions posées* » ...etc.

C'est pourquoi, dans les textes authentiques qu'on a proposé lors de nos séances pédagogiques (ou séances d'intervention), nous avons élaboré une liste de questions après chaque texte afin de faciliter sa compréhension.

Question n°10 : Lorsque tu es en pleine rédaction d'une production écrite, rencontres-tu des obstacles ?

Obstacles rencontrés lors de la rédaction	Réponses	Fi (%)
Oui	15	50
Parfois	9	30
Non	6	20

Tableau 13 : obstacles rencontrés par les élèves lors de la rédaction d'une production écrite en français



Graphique n°10 : Graphe représentant les obstacles rencontrés lors de la rédaction d'une production écrite en français

Le graphe ci-dessus représente les difficultés lors de l'écriture d'un texte en français, 50% d'élèves déclarent avoir des obstacles, 30% « parfois » contre 20% seulement qui déclarent ne pas trouver d'obstacles lors de l'écriture d'un texte en français. Cela nous amène à questionner non seulement les compétences de chaque élève mais aussi le niveau d'enseignement prodigué en classe.

« ..., les enseignants proposent aux élèves plusieurs activités pour encourager la maîtrise de l'écriture. Celles-ci permettent aux enfants d'explorer différents aspects de la langue écrite, comme le vocabulaire, l'orthographe, la construction de phrases et la rédaction de petits textes⁸⁴. »

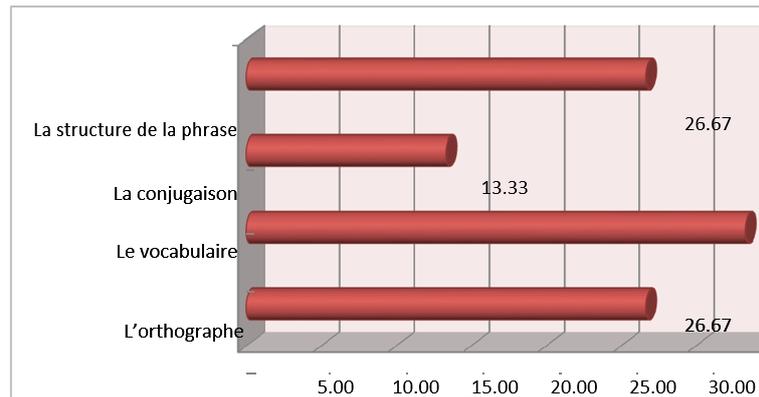
A notre sens, il est important pour l'enseignant de remédier rapidement aux difficultés de ses élèves, et pour les parents de travailler sur les insuffisances de leurs progénitures afin d'éviter un trop grand retard dans leur apprentissage scolaire.

Question n°11 : Si oui, quelle est leur nature ?

Nature des obstacles :	Réponses	Fi (%)
Obstacles liés au vocabulaire (adjectifs, adverbes..etc)	10	33,33
Obstacles liés à la composition des phrases (phrases simples ou complexes)	8	26,76
Obstacles liés à l'orthographe (dont la ponctuation)	8	26,67
Obstacles liés à la conjugaison des verbes, les temps et les modes	4	13,33

Tableau 14 : Type d'obstacles rencontrés par les élèves lors d'une rédaction d'une production écrite

⁸⁴ <https://naitreetgrandir.com/fr/etape/5-8-ans/ecole/fiche.aspx?doc=apprendre-a-ecrire>. Consulté le 03/03/2015. 11h00.



Graphique n°11 : Type d'obstacles rencontrés par les élèves lors d'une rédaction d'une production écrite

Nous remarquons dans le graphique ci-dessus que le taux de réponses pour la composition des phrases et l'orthographe est le même, soit 26,67%, 33,33% pour le vocabulaire et 13,33% pour la conjugaison.

L'élève en 4AM trouve encore des difficultés lors de l'écriture d'un texte en français. Cela, sur plusieurs points qui doivent d'ailleurs être traités un par un afin de combler ses lacunes. La composition et structure des phrases et l'orthographe constituent les points majeurs de ces obstacles à l'écrit. En effet, Le non-respect de la composition et de la structure de la phrase conduit à la dysgraphie⁸⁵ qui est « *un trouble de l'écriture, qui se traduit par des lettres mal formées et des espaces non respectés. Cette altération du langage écrit concerne les habiletés mécaniques liées à l'écriture cursive, plus communément appelée "écriture en attaché" »*.

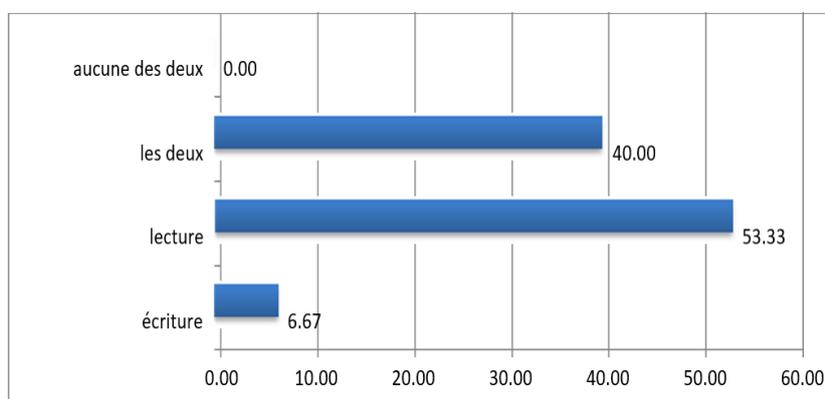
Dans notre expérimentation, et cela malgré la différence de pourcentages entre eux pour remédier à ces lacunes, nous avons pris en considération chacun des points, car d'après nous chaque critère est important et mérite sa part d'enseignement.

⁸⁵ <https://www.passeportsante.net/>. Consulté le 13/03/2016. 17h00.

Question n°12: Entre ces deux tâches (écriture et lecture), quelle est ta tâche favorite ?

Réponses	nombre d'élèves	Fi %
Ecriture	2	6,67
Lecture	16	53,33
les deux	12	40,00
aucune des deux	0	0,00

Tableau 15 : Préférence entre écriture et lecture



Graphique n°12 : préférence entre écriture et lecture

Le graphe montre que 53,33% des élèves aiment la lecture, 40% ont opté pour la lecture et l'écriture, contre seulement 6,67% qui préfèrent l'écriture.

Ces deux apprentissages sont également inséparables et interagissent en permanence. Toutefois, nous remarquons que les élèves n'aiment pas écrire (*désamour, démotivation, désintérêt*) et le font d'ailleurs avec difficulté⁸⁶.

D'après Jean- Louis Chiss et Jacques David :

*« L'angoisse de la page blanche, la peur de faire une simple lettre, les réticences, affichées ou non, à remettre un travail écrit, les réécritures sans fin d'un même texte, sont autant de symptômes d'une difficulté à accepter que des propositions soient irrémédiablement inscrits dans l'histoire d'une personne ».*⁸⁷

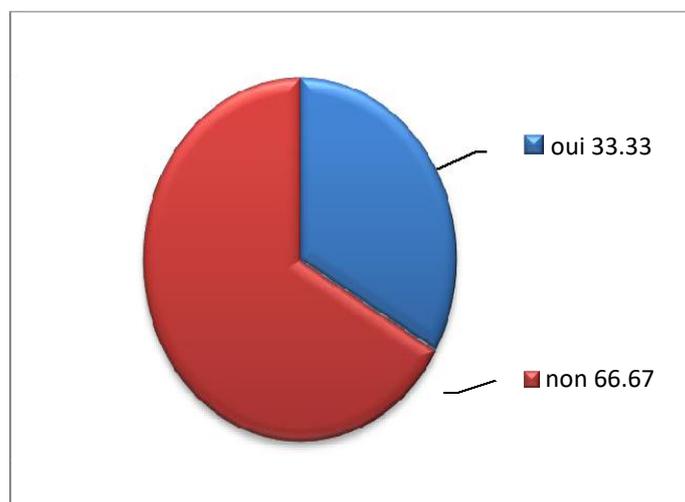
⁸⁶ Pour confirmer cela, voir les copies du pré-test.

⁸⁷ Jean- Louis Chiss et Jacques David, « *Penser l'écrit* », Le Français aujourd'hui, N°93, mars 1991.

Question n°13 : En dehors de la tâche d'écriture exigée en classe, écris-tu ailleurs (Dans la maison, par exemple) ?

Réponses	nombre d'élèves	Fi %
Oui	10	33,33
Non	20	66,67

Tableau 16 : L'écriture extrascolaire des élèves



Graphique n°13 : L'écriture extrascolaire des élèves

Il ressort du graphe que 33,33% seulement écrivent en dehors de la classe, contre 66,66% qui ne le font pas. La question qui se pose est la suivante : Comment susciter l'envie d'écrire chez des élèves de 4AM ? Pour continuer dans le sens de réflexion d'Emilia Ferreiro:

« L'écriture est importante à l'école, parce qu'elle est importante à l'extérieur de l'école, et non pas l'inverse⁸⁸ ».

⁸⁸ FERREIRO Emilia, « Culture écrite et éducation », Paris : Retz, 2002, p.42

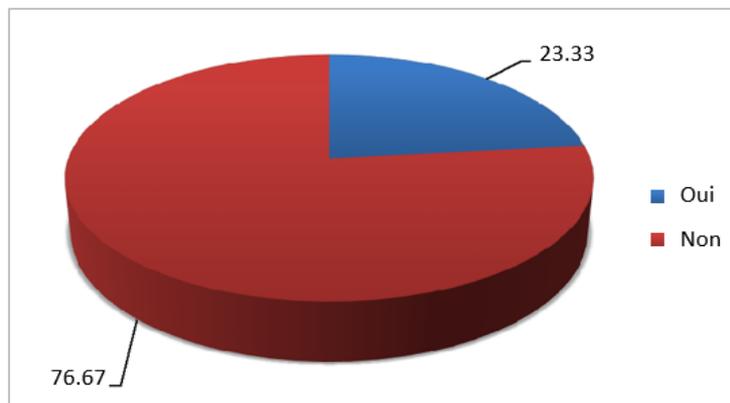
En effet, malgré que les modes de communication continuent d'évoluer, apprendre à écrire est toujours la base de tout apprentissage. Les enseignants sont amenés à donner des stratégies pour que les élèves commencent à rédiger à la maison tout en rendant la tâche d'écriture amusante et attractive, déjà en classe.

« Pour réussir à écrire une phrase ou un texte, l'enfant doit entre autres connaître le lien entre les sons et les lettres, maîtriser l'orthographe des mots (soit la forme globale du mot), apprendre les règles de grammaire, trouver les mots pour exprimer sa pensée, les ordonner en phrase et aussi organiser son discours en même temps ce qui n'est pas une tâche facile »⁸⁹.

Question n°14 : En classe, avez-vous l'habitude de travailler en groupe avec vos camarades ?

Le travail en groupe	Réponses	Fi (%)
Oui	7	23,33
Non	23	76,67

Tableau 17 : Le travail en groupe en classe de FLE



Graphique n°14 : Le travail en groupe en classe de FLE

⁸⁹ Par Marie Plourde, orthophoniste et chef d'équipe en orthophonie pour le centre d'expertises professionnelles de la CSMB.

Le graphe ci-dessus montre que 23,33% qui déclarent le faire en classe contre 76,67% qui ne font pas des activités d'écriture en groupes dans la classe. Pourtant, le travail en groupe favorise fortement l'appropriation des savoirs, l'augmentation de l'interaction entre pairs, suscite la motivation chez les démotivés, favorise la prise de parole par le contact des élèves entre eux. À ce propos, nous citons les propos de Manchec Claude⁹⁰ qui nous explique que :

« Lorsqu'il s'agit, par exemple, d'échanger entre eux, et non plus seulement avec le maître, les élèves ne peuvent plus se contenter de réponses situées dans le seul champ des attentes de l'adulte. Ils doivent jouer le jeu de la parole en la prenant réellement. (...) Le maître est, pour l'élève, un modèle de maîtrise du langage. Mais, le groupe classe exerce, lui aussi, une forte influence sur l'individu. Il faut donc voir ce qui engendre des apprentissages, parfois en dépit ou à l'insu du maître ».

Selon FLORIN Agnès⁹¹ :

« Le travail dans un groupe homogène peut contribuer à libérer la parole des « petits parleurs » et a fortiori des « non parleurs » car ces élèves ne sont pas en présence de grands parleurs pouvant accaparer la parole. »

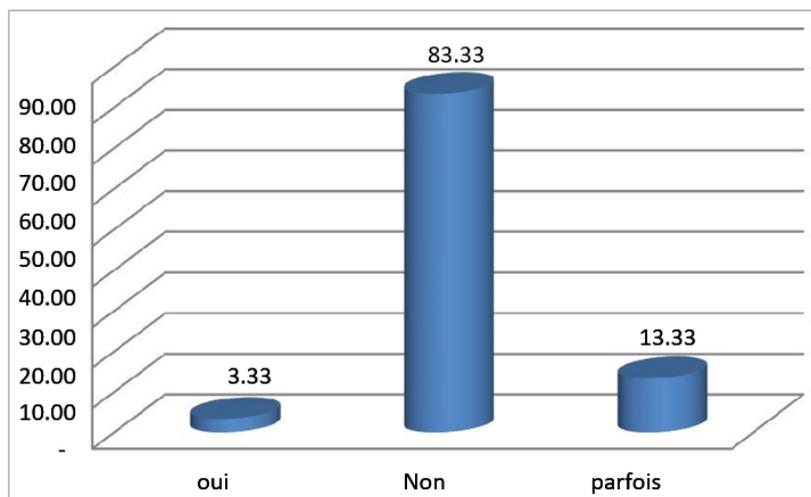
Question n° 15 : Après avoir fini la rédaction de ta production écrite, utilises-tu l'auto-évaluation pour ensuite corriger tes erreurs ?

Pratique de l'auto-évaluation	Réponses	Fi (%)
Oui	1	3,33
Non	25	83,33
Parfois	4	13,33

Tableau 18 : Pratique de l'autoévaluation en classe de FLE

⁹⁰ LE MANCHEC Claude, « *Pratique orale de la langue Cycle 2* », Bordas, 2001.

⁹¹ Cité par Nathalie Djidel dans : « *La peur des élèves de s'exprimer à l'oral* ».



Graphique n°15 : Graphe représentant la pratique de l'autoévaluation en classe de FLE

L'auto-évaluation constitue une aide à la réécriture des textes. Comme le souligne Séverine Piot ⁹² :

« Cette démarche d'autoévaluation a clairement engendré un changement de posture chez mes élèves cette année. Ils ont gagné en autonomie et progressé dans la réécriture de leur texte ».

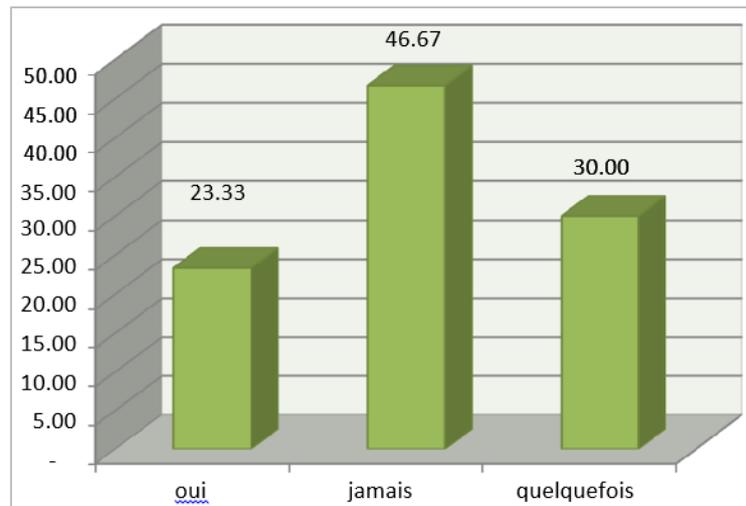
Le graphe montre avec transparence que seuls 3,33% des élèves effectuent une auto-évaluation contre 13,33% qui ont répondu « parfois », cependant 83,33% déclarent ne pas s'auto-évaluer.

Question n°16 : Ta production écrite, la rédiges-tu directement sur ta copie ou utilises-tu un brouillon avant ?

Utilisation du brouillon	Réponses	Fi (%)
Oui	7	23,33
Jamais	14	46,67
Quelquefois	9	30,00

Tableau 19 : L'utilisation du brouillon

⁹² Dans son article paru sur ; Recherches n° 63, *L'évaluation*, 2015. École Marcel Pagnol, Marcq-en-Barœul.



Graphique n°16 : graphe représentant l'utilisation du brouillon

Il ressort de ce graphe que 46,67% des élèves n'utilisent jamais un brouillon, 30% ne le trouvent utile que « quelquefois » contre seulement 23,33% qui affirment l'utiliser.

« Écrire et réécrire sont compris comme deux faces d'une même activité, la seconde apparaît lorsque le scripteur, par lecture-révision perçoit des dissonances entre son projet textuel et le texte déjà produit »

(Cuq, 2003, p. 112).

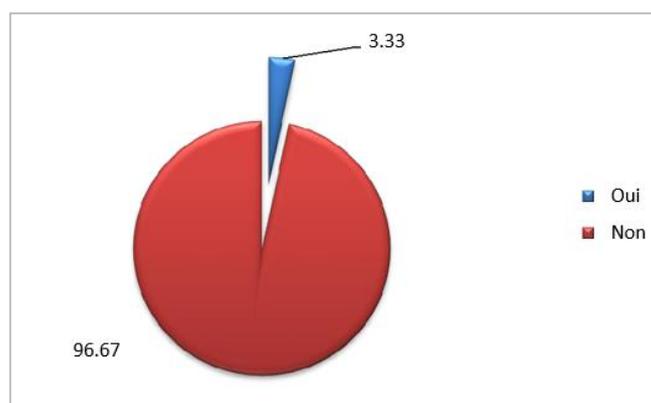
Dembri (2008) quant à lui, affirme à ce propos que la qualité des versions finales :

« Est [...] en relation directe avec la pratique du brouillon et la réécriture » (p. 203). Mais il faut en persuader les apprenants et les enseignants car au départ, ni les premiers ni les seconds n'en sont convaincus. Ainsi, « introduire le brouillon et la réécriture dans la production de l'écrit nécessite [...] une phase de négociation avec les apprenants pour qu'ils comprennent l'utilité de l'usage du brouillon comme outil qui permet d'avoir un produit fini de qualité, du fait de la réécriture » (p. 212).

Question n°17 : Lors de la rédaction, utilises-tu un dictionnaire pour t'aider ?

Utilisation du dictionnaire	Réponses	Fi (%)
Oui	1	3,33
Non	29	96,67

Tableau 20 : L'utilisation du dictionnaire lors de la rédaction



Graphique n°17 : graphe représentant l'utilisation du dictionnaire lors de la rédaction

Selon le graphe ci-dessus, Seulement 3,33% des élèves utilisent un dictionnaire pour écrire un texte contre 96,67% qui avouent ne pas se référer à ce dernier.

« Rien n'importe au progrès de l'esprit humain autant qu'un bon dictionnaire qui explique tout⁹³ ».

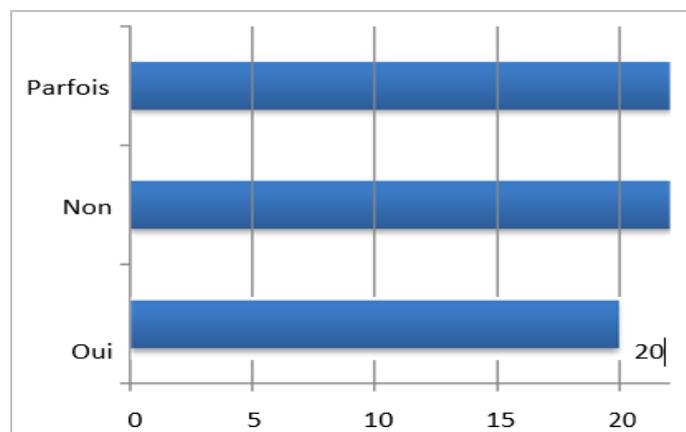
Un dictionnaire est utilisé pour comprendre l'orthographe d'un mot afin d'écrire sans fautes. L'impact du recours au dictionnaire lors de la lecture a été longtemps visé par les différentes recherches en didactique et montrent que cet usage est capable d'améliorer le vocabulaire des élèves lorsqu'ils l'utilisent. Il faudrait dès lors, apprendre aux élèves de recourir aux dictionnaires pour chercher des synonymes ou pour comprendre le sens d'un nouveau terme rencontré au fil de la lecture ou de l'écriture d'un texte en FLE.

⁹³ Anatole France, Le génie latin, 1909, p66.

Question n°18 : Avant la remise des copies de productions écrites, révises-tu ta propre copie ?

La stratégie de révision	Réponses	Fi (%)
Oui	6	20
Non	12	40
Parfois	12	40

Tableau 21 : Révision des copies avant la remise



Graphique n° 18 : graphe représentant la stratégie de révision des copies avant la remise

Nous remarquons que 20% des élèves déclarent lire la copie avant de la soumettre contre 40% qui ne le font pas et 40% aussi qui ne le font que quelquefois.

C'est l'activité qui guide l'écriture et qui fait travailler l'élève sur les stratégies cognitives mises en œuvre pour rédiger un texte donné en FLE, dans la mesure où elle constitue une des étapes du processus rédactionnel tel qu'il a été décrit par le modèle de Hayes & Flower (1980) et adapté en français par M. Fayol (1997).

II.2.2- Présentation des données du questionnaire adressé aux élèves visant les représentations que se font du français et l'influence de l'origine sociale sur son acquisition ⁹⁴ :

L'intérêt est de soulever la question de l'origine socioculturelle sur l'acquisition du FLE ainsi que l'image que se font les élèves de cette langue. L'itinéraire de son appropriation, l'origine socioculturelle et socioéconomique des parents des deux zones, la motivation quant à l'apprentissage du français ainsi que sa pratique extrascolaire... Etc.

II.2.2.1- Scolarisation dans les deux zones :

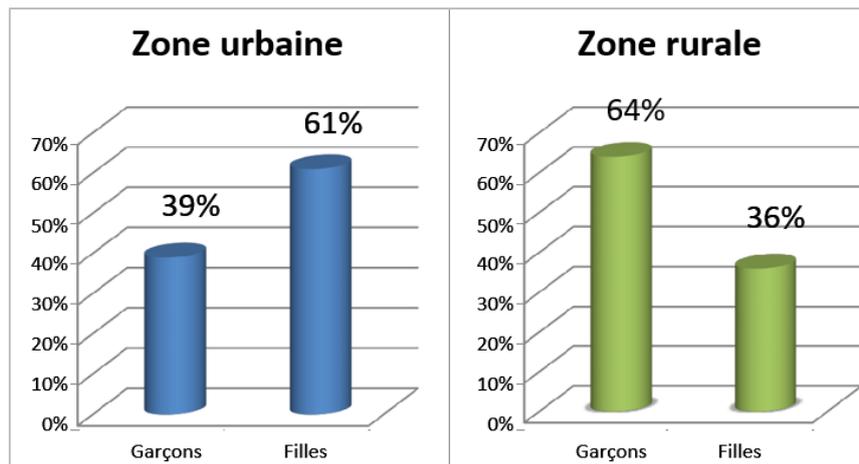
ZU ⁹⁵	ZR ⁹⁶
Garçons 35 (39 %)	Garçons 58 (64 %)
Filles 55 (61 %)	Filles 32 (36 %)

Tableau 22 : Scolarisation des enfants des deux zones.

⁹⁴ Pour ces résultats qui sont venues confirmer les questionnements et les hypothèses d'une étude antérieure, comme pour d'autres détails plus élargis traitant cet aspect, voir Grine Isma hane, op.cit. (2011-2012), dans « *Influence du milieu social sur l'acquisition / apprentissage du FLE en Algérie. Du rôle de l'environnement social dans l'acquisition de la compétence de communication en FLE chez l'apprenant algérien vivant dans le milieu rural défavorisé. (Etude comparative entre les apprenants de 3 AS milieu urbain et milieu rural). (Mémoire de master 2 recherche science du langage, parcours SDLC. Arts- Lettres- Langues. Département de sciences humaines et sociales). Université de Paul-Valéry Montpellier III. Quelques suggestions de réponses aux questions et quelques réflexions issues de la recherche précitée ont été réutilisées dans nos travaux antérieurs vu leur pertinence. C'est celle sur laquelle nous nous sommes appuyées pour alimenter notre propre réflexion quant à cet aspect.*

⁹⁵ Abréviation de zone urbaine.

⁹⁶ Abréviation de zone rurale.



Graphique n°19 : Scolarité des enfants dans les deux zones.

Le tableau et le graphe ci-dessus nous montrent en toute transparence que le taux de scolarisation des filles dans les zones urbaines est supérieur au taux de scolarisation des filles des zones rurales.

Cela est dû à la différence quant au mode de vie des deux zones. En effet, comme le souligne Marie-Hélène DURAND ⁹⁷ :

« (...) L'attitude des familles face à l'éducation de leurs enfants est essentiellement dirigée par une volonté de transmettre un ensemble de valeurs dont elles sont porteuses et l'acceptation de l'école de type occidental n'est pas forcément identique pour des populations d'origine ethnique ou d'appartenance religieuse différentes. Cela explique en partie les différences de taux de scolarisation des enfants en milieu rural et urbain (...) ».

Elle ajoute ⁹⁸:

« (...) Les nombreuses études qui ont été menées montrent toutes que la pauvreté des familles est la principale raison de la non scolarisation des enfants. Dans ces pays, les enfants sont plus enclins à effectuer un travail rémunéré, en particulier les garçons, et les familles dont le chef de ménage est une femme, plus fragiles, sont aussi celles où les enfants ont la plus grande probabilité de ne pas aller à l'école et de travailler(...) ».

⁹⁷ Dans « *Les enfants non scolarisés en milieu urbain : une comparaison des déterminants intra familiaux, inter familiaux et des effets de voisinage dans sept capitales ouest africaines* », p 05.Document de travail DIAL Janvier 2006.

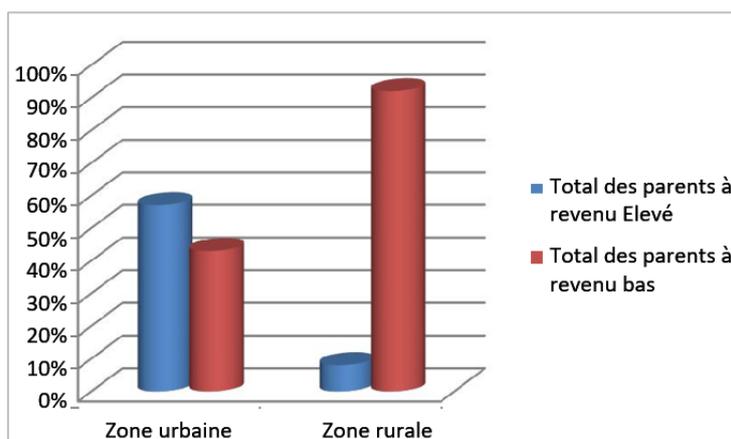
⁹⁸ Idem, p 12.

II.2.2.2- Impact de l'origine socioéconomique et socioculturelle :

Le but étant de soulever le voile sur l'influence des facteurs sociaux, économiques et culturels sur ; non seulement l'image que se font les enfants issus des deux zones sur le FLE mais aussi sur son acquisition.

Total des parents à revenu élevé	ZU 102 (57 %)	ZR 14 (08 %)
Total des parents à revenu bas	ZU 78 (43 %)	ZR 166 (92 %)

Tableau 23 : Niveau socio-économique des parents



Graphique n°20 : Niveau socio-économique des parents

Le total des parents à revenu élevé en ZU est estimé à 57% contre 08% en ZR. Le nombre de parents à faible revenu dans la ZU est estimé à 43% contre 92% en ZR.

Nous rejoignons l'avis de Marie-Hélène DURAND⁹⁹ qui déclare que :

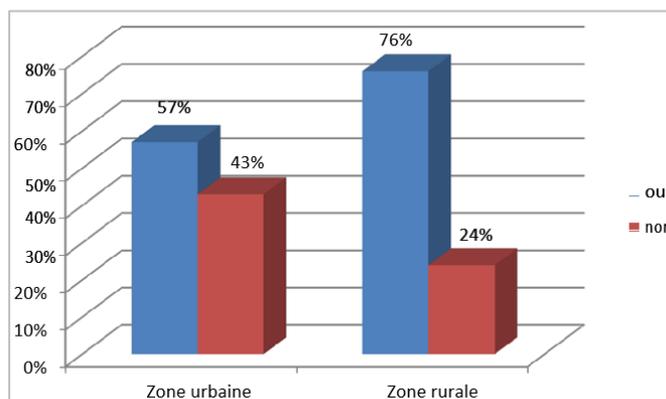
« La pauvreté des familles ainsi que le faible niveau d'éducation des parents sont les facteurs généralement évoqués pour expliquer la non scolarisation des enfants dans les pays africains comme partout ailleurs dans le monde ».

II.2.2.3- FLE et son apprentissage extrascolaire :

- Apprenez-vous le français en dehors de l'école ?

Réponses	ZU	ZR
Oui	51 (57 %)	68 (76 %)
Non	39 (43 %)	22 (24 %)

Tableau 24 : Apprentissage extrascolaire du FLE.



Graphique n°21 : Apprentissage du FLE autre qu'à l'école

Selon les résultats du graphe ci-dessus, nous rejoignons l'avis de Heisa da Conceição Varela Mendes¹⁰⁰ :

« La situation économique des familles nous a fait penser également sur l'expérience socioculturelle des élèves : voir si les élèves ont accès aux matériaux didactiques. La majeure partie des élèves n'ont pas ces matériels parce que la préoccupation des familles est de satisfaire le premier besoin (alimentation) de leurs enfants et non l'achat des livres. »

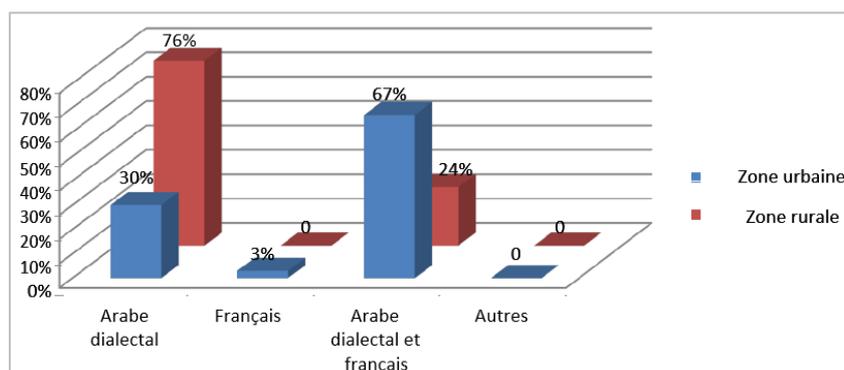
⁹⁹ Ibidem, p 21.

¹⁰⁰ Les influences du milieu familial sur le processus d'apprentissage de l'élève au premier cycle de l'enseignement secondaire : Réalités et perspectives au lycée Amilcar Cabral à Assomada, 2010.

II.2.2.4- Pratique du FLE à la maison :

Pratique de la langue à la maison	ZU	ZR
Arabe dialectal	27 (30 %)	68 (76 %)
Français	03 (03 %)	00
Arabe dialectal et Français	60 (67 %)	22 (24 %)
Autres	00	00

Tableau 25 : Pratique du français à la maison



Graphique n°22 : Pratique du français à la maison

Nous pointons ici la question du niveau culturel des parents¹⁰¹, nous remarquons dans le tableau ci-dessus que le taux du bilinguisme est beaucoup plus élevés chez les familles de zone urbaine (dont le niveau culturel des parents est plus élevé 67% que celle rurale, 24 % seulement. La langue française est donc un marqueur pertinent d'appartenance ethnique.

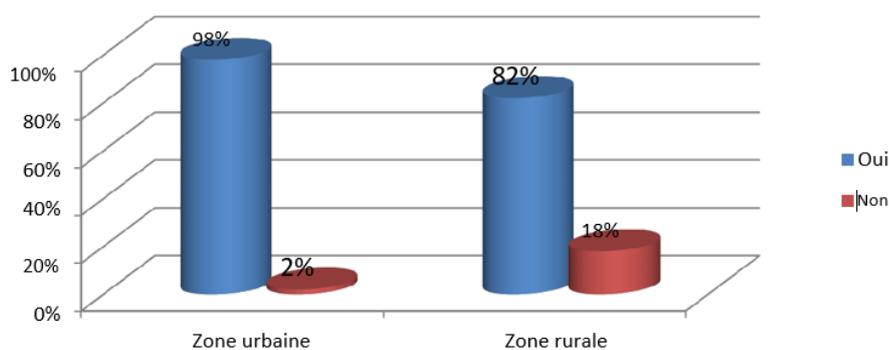
¹⁰¹ Ibidem.

II.2.2.5- Les représentations :

- Aimez-vous la langue française ?

Réponses	ZU	ZR
Oui	88 (98 %)	74 (82 %)
Non	02 (02 %)	16 (18 %)

Tableau 26 : Représentations faites à l'encontre de la langue française



Graphique n°23 : Représentations faites à l'encontre de la langue française

Selon Aude BRETEGNIER :¹⁰²

« Les représentations sociales «se manifestent comme une forme de connaissances socialement élaborées et partagées» (2003 :53). Elles sont donc à la base de notre vie professionnelle et personnelle. Elles jouent en même temps un rôle déterminant dans les pensées, les actions et les sentiments de chaque individu ».

¹⁰² « Sécurité et insécurité linguistique. Approche sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langue » : Thèse Doctorat nouveau régime, Université de la Réunion, 1999.

Nous partageons les propos parus dans un article scientifique en commun¹⁰³, qui stipulent que :

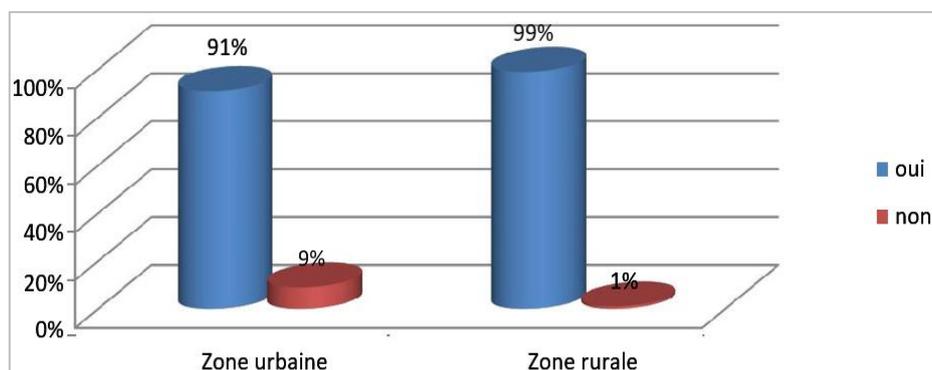
« (...) La didactique des langues vivantes doit donc prendre en compte des représentations sociales dans les différents côtés de la situation d'enseignement-apprentissage. Nous savons actuellement que les images partagées d'une langue et de son enseignement/apprentissage dans une société donnée influent sur les démarches et les comportements des enseignants et sur l'intérêt et la motivation des apprenants. D'où l'importance de tenir en compte et d'analyser les représentations sociales autour de l'enseignement/apprentissage d'une langue dans la société pour dépasser les stéréotypes et pour proposer des solutions didactiques appropriées aux problèmes soulevés ».

II.2.2.6- Motivations pour l'apprentissage du FLE :

La question posée était : Etes-vous motivés pour l'apprentissage du FLE ?

Réponses	ZU	ZR
Oui	82 (91 %)	89 (99 %)
Non	08 (09 %)	01 (01 %)

Tableau 27 : Motivations pour l'apprentissage du FLE



Graphique n°24 : Motivations pour l'apprentissage du FLE

¹⁰³ L'impact des représentations sociales sur l'enseignement de la grammaire dans les cours du FLE en Iran. Type de document : Original Article. Auteurs : Akbar Abdollahi ET Bita Hashemiannejad. University of Tehran. 10.22108/RELF.2017.104089.1022

Selon KarolinaAxell¹⁰⁴ :

« Il y a beaucoup de facteurs qui entrent en jeu quand il s'agit d'apprendre une langue étrangère, mais on est généralement d'accord sur le fait que la motivation est l'un des plus importants pour y réussir. (...) La motivation peut avoir un effet sur l'apprentissage, être causative. Et elle peut aussi être influencée par l'apprentissage, être résultative. (Ellis, 1994) ».

L'étude a montré qu'il y'a des élèves qui trouvent que c'est l'enseignant qui devrait les motiver, et ils les blâment souvent lorsqu'ils ne sont pas motivés. Or, L'enquête montre que de nombreux élèves reconnaissent qu'ils sont responsables de leur propre apprentissage et de leur motivation à apprendre le FLE.

II.2.3- Entretien par questionnaire destiné aux enseignants¹⁰⁵ :

Ce questionnaire avec 09 questions pour 08 enseignants (04 enseignants de 02 CEM différents) a été conçu dans le but d'extraire autant d'informations que possible sous différents angles.

¹⁰⁴ Dans « *L'importance de la motivation pour apprendre une langue étrangère - la langue française dans un contexte scolaire* », 2007, p3.

¹⁰⁵ Voir annexe n° 4 pour cet entretien par questionnaire. Pour l'élaboration de ce questionnaire d'enquête, nous nous sommes inspirées et appuyées sur quelques points de deux entretiens par questionnaires de deux recherches universitaires antérieures, ZERIBI Yamina (2013) dans sa recherche : « *L'évaluation de l'écrit en classe de FLE: Difficultés et remédiation* » et BOUCHAMEKH Hadjer (2013-2014) dans : « *Les difficultés de la lecture chez les apprenants du français langue étrangère* » Spécialité : Science du langage et sémiologie de la communication. A notre avis, en joignant quelques points abordés dans les deux guides, ces derniers ont été complémentaires, et ensemble ont prité en considération, selon nous, plusieurs dimensions de la littérature dans la préparation et l'évaluation de l'action de l'enseignant, et nos résultats sont venus valider les leurs.

Question n° 1 : Dans les PE (Productions écrites) de vos élèves, quel genre courant et récurrent d'erreurs ¹⁰⁶ rencontrez-vous lors de la correction ?

- 1- Erreurs relevant de la conjugaison
- 2- Erreurs relevant de la mise en page et de la ponctuation
- 3- Erreurs orthographiques
- 4- Erreurs relevant du non-respect de la consigne donnée

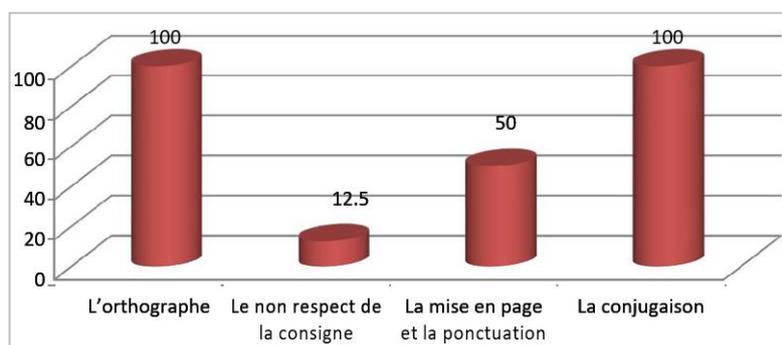
Nous avons obtenu les résultats suivants :

Genre d'erreurs courantes et récurrentes dans les

PE¹⁰⁷ des élèves

	Mentionné	Fi (%)
Erreurs relevant de la conjugaison	8	100
Erreurs relevant de la mise en page et de la ponctuation	4	50
Erreurs orthographiques	8	100
Erreur relevant du non-respect de la consigne donnée	1	12,5

Tableau 28 : Genre d'erreurs courantes et récurrentes constatées par les enseignants dans les PE des élèves.



Graphique n°25 : Genre d'erreurs courantes et récurrentes constatées par les enseignants dans les PE des élèves.

¹⁰⁶ L'erreur est définie comme une déclaration orale ou écrite invalide qui viole le code sémantique et/ou grammatical de la langue. Il existe deux types d'erreurs : les erreurs de contenu et les erreurs formelles (de forme).

¹⁰⁷ Abréviation de « Production Ecrite ».

Les réponses proposées ont donné les statistiques suivantes:

- 1- Erreurs relevant de la conjugaison (100%)
- 2- Erreurs relevant de la mise en page et de la ponctuation (50%)
- 3- Erreurs orthographiques (100%)
- 4- Erreur relevant du non-respect de la consigne donnée (12,5%).

Selon Jean-Pierre Astolfi¹⁰⁸ :

« L'erreur est la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée et guidage étroit. Elle est le signe, en même temps que la preuve, que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom. »

En effet, c'est pourquoi il est recommandé de prendre en considération le niveau de compétence de chaque élève ou d'un groupe d'élèves ainsi que les besoins de ces derniers afin de les guider dans leurs apprentissages.

Question n°2 : La (les) raison (s) de leurs erreurs est (sont) liée (s) à quoi au juste, à votre avis ?

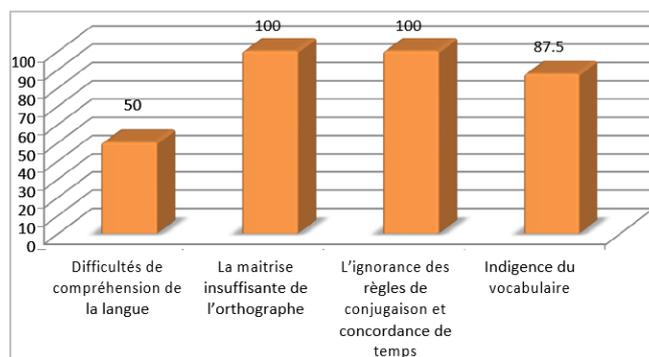
- | | |
|---|--------------------------|
| 1- Mauvais vocabulaire | <input type="checkbox"/> |
| 2- Ignorance des règles de concordance temporelle et de conjugaison | <input type="checkbox"/> |
| 3- Compétences orthographiques insuffisantes | <input type="checkbox"/> |
| 4- Problème de compréhension et de déchiffrage | <input type="checkbox"/> |

¹⁰⁸ ASTOLFI, Jean-Pierre, dans « *L'erreur un outil pour enseigner* », Paris, ESF éditeur, 1997, p45.

Les raisons étaient répertoriées comme suit :

Les raisons des erreurs évoquées par les enseignants	Mentionné	fi (%)
Mauvais vocabulaire	7	87,5
Ignorance des règles de concordance temporelle et de conjugaison	8	100
Compétences orthographiques insuffisantes	8	100
Problème de compréhension et de déchiffrage	4	50

Tableau 29 : Raisons des erreurs dans les PE selon les enseignants.



Graphique n°26 : Raisons des erreurs dans les PE selon les enseignants.

Le graphe ci-dessus montre avec transparence que les raisons des erreurs des élèves selon les enseignants sont les suivantes :

- 1- Compétences orthographiques insuffisantes(100%)
- 2- Ignorance des règles de concordance temporelle et de conjugaison(100%)
- 3- Mauvais vocabulaire. (87,5%)
- 4- Problème de compréhension et de déchiffrage (50%).

A travers les résultats de cette question destinée aux enseignants, nous avons pu confirmer aussi les réponses des élèves concernant le type d'erreurs les plus commises ainsi que leurs lacunes en compréhension et en production de texte.

Du même auteur ¹⁰⁹, nous retenons que :

« (...) Corder (1967) dit que les erreurs avertissent l'enseignant du progrès de l'apprenant et ce qui reste pour lui à apprendre. Par surcroît, elles informent les chercheurs sur les stratégies que l'apprenant utilise en apprenant une langue. En outre, elles sont un moyen par lequel l'apprenant teste ses hypothèses sur la L2. Autrement dit, les erreurs sont indispensables aux apprenants car elles leur sont un outil pertinent qu'ils utilisent pour apprendre la langue cible (...) ». P214.

D'après une autre étude¹¹⁰ :

« (...) Ce qui nous intéresse le plus dans cette étude, ce sont des erreurs en communication/production écrite. D'après Dermitas et al. (2009), les erreurs en communication écrite sont habituellement évaluées selon le niveau pragmatique et le niveau linguistique. Ces deux niveaux d'erreurs nous amènent à distinguer deux sortes d'erreurs: les erreurs de contenu et les erreurs de forme. D'une part, les erreurs de contenu, selon Dermitas et al (2009) concernent les éléments du discours (le nombre de mots à écrire, le type de texte que l'apprenant doit écrire, la situation et la cohérence du texte et la cohésion entre les idées; l'organisation ou la liaison logique entre les idées et les parties du texte.) D'autre part, les erreurs de forme se réfèrent aux erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques. »

Question n°3 : Les PE de vos élèves, comment les jugez-vous ?

- a) PE plutôt insuffisantes
- b) PE plutôt moyennes
- c) PE plutôt bonnes

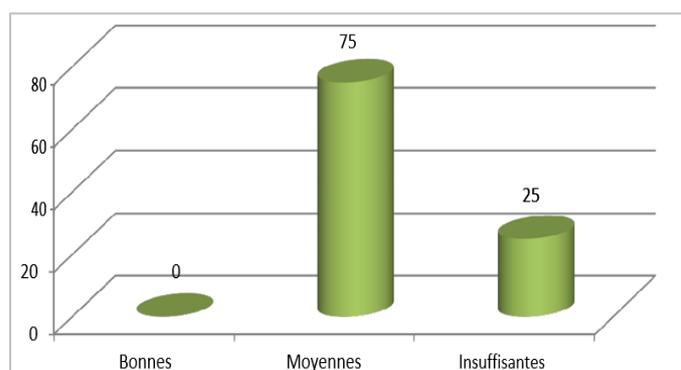
Six enseignants ont répondu par «PE plutôt moyennes »contre deux enseignantes qui ont répondu par « PE plutôt insuffisantes ».

¹⁰⁹ Idem, P212.

¹¹⁰ Harriet K. Namukwaya Université de Makerere, Uganda. « Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere ».Synergies Afrique des Grands Lacs n°3 - 2014 p. 209-223.

Jugement et évaluation des PE		
	Réponse	fi (%)
Plutôt insuffisantes	2	25
Plutôt moyennes	6	75
Plutôt bonnes	0	0

Tableau 30 : Jugement et évaluation des PE des élèves selon les enseignants



Graphique n°27 : Jugement et évaluation des PE des élèves selon les enseignants

75% des enseignants déclarent que la qualité des productions écrites de leurs élèves est plutôt moyenne 75% contre 25% qui la jugent « plutôt insuffisantes » contre 0% plutôt bonnes, c-à-dire qu'aucun enseignant n'a déclaré que les PE de ses élèves étaient bonnes.

Selon Outaleb-Pellé¹¹¹ :

« (...) Beaucoup d'enseignants (Outaleb-Pellé, 2010) déplorent la mauvaise qualité des productions car la plupart des élèves produisent des textes incohérents et difficilement lisibles. En effet, les critères relevant de la cohérence textuelle étant difficiles à saisir, l'élève ne connaît pas comment l'atteindre. Or, la cohérence et la cohésion font assurément partie des principaux critères de réussite de nombreux genres scolaires. »

¹¹¹Aldjia OUTALEB-PELLÉ Université de Tizi-Ouzou, Centre d'Etudes Linguistiques (CEL) - Lyon3. « L'évaluation de la production écrite des élèves dans une perspective textuelle ». Action Didactique ; Revue internationale de didactique du français [http://OutalebPellé.pdf \(univ-bejaia.dz\)](http://OutalebPellé.pdf (univ-bejaia.dz)).

En somme, les PE des apprenants de la 4AM sont loin d'être bonnes, voire moyennes à insuffisantes. Ce résultat vient confirmer une de nos hypothèses de départ.

Question n°4: Que pensez-vous des textes proposés pour l'activité de lecture dans le manuel scolaire de l'élève ?

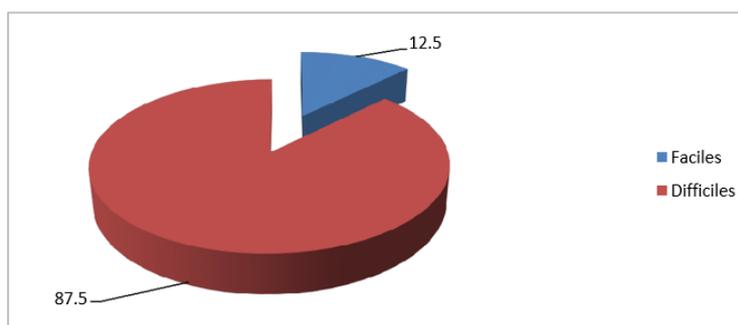
1- Plutôt complexes et difficiles à comprendre.

2- Plutôt simples et faciles à comprendre.

Justifiez votre réponse, svp.

Concernant les textes proposés pour l'activité de lecture dans le manuel scolaire de l'élève, vous les trouvez comment?	Les réponses	fi (%)
Plutôt simples et faciles à comprendre	1	12,5
Plutôt complexes et difficiles à comprendre	7	87,5

Tableau 31 : Niveau d'accessibilité des textes de lecture proposés dans le manuel scolaire de l'élève de la 4AM.



Graphique n°28 : Niveau d'accessibilité des textes de lecture proposés dans le manuel scolaire de l'élève de la 4AM.

Sur la base des résultats de cette question, nous pouvons remarquer que seulement 12,5% pensent qu'ils sont plutôt simples et faciles à comprendre contrairement à 87,5% de ces derniers qui pensent que les textes présentés dans le manuel sont difficiles.

Nous suggérons, donc, d'initier l'enfant à la lecture dès son jeune âge et une fois scolarisé de lui proposer des textes authentiques avec explication de tous les mots difficiles.

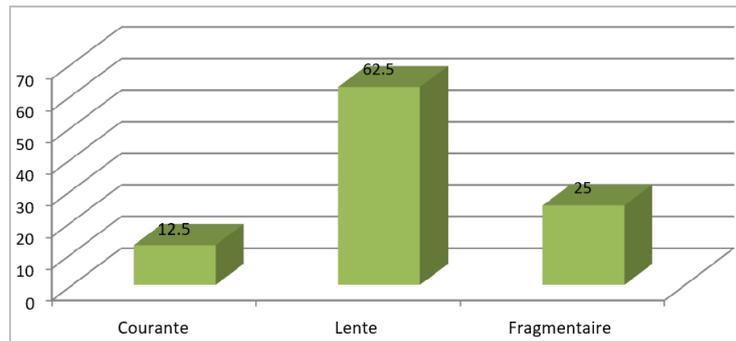
Quelques-uns nous ont fait part de quelques commentaires, dont : « *Je ne trouve pas les textes assez accrocheurs ou pertinents* », « *les textes contiennent des mots difficiles* », « *les phrases et les paragraphes sont très longs* », ...etc.

Question n°5 : Chez la majorité de vos apprenants, quel est leur rythme de lecture prédominant ?

- 1- Lecture lente, rythme ralenti
- 2- Lecture fractionnée ou fragmentaire
- 3- Lecture courante, fluide

<i>Appréciation de la lecture des élèves par les enseignants</i>	Nombre d'enseignants	fi (%)
<i>Lecture lente, rythme ralenti.</i>	5	62,5
<i>Lecture fractionnée ou fragmentaire</i>	2	25
<i>Lecture courante, fluide.</i>	1	12,5
<i>total des enseignants</i>	8	100

Tableau 32 : Appréciation de la lecture des élèves



Graphique n°29 : Appréciation de la lecture des élèves

Seulement 12,5% des enseignants pensent que la lecture des élèves est plutôt fluide ou courante, 25% des enseignants pensent qu'elle est fragmentaire contre 62,5% des enseignants qui pensent que la lecture des élèves est lente. Cela est dû, selon nous, au manque d'assimilation des compétences de lecture ou parfois de la motricité¹¹² de l'apprenant qui se trouve face au texte de lecture.

D'après Nicolas Beretti :

« La lecture mobilise principalement la vue, et deux différentes mémoires : la mémoire visuelle et la mémoire sémantique. Schématiquement, pendant votre lecture, voici ce qui se passe : votre œil voit les mots, envoie les images de ces mots au cerveau qui va comparer ces images à ce qu'il connaît déjà (mémoire visuelle) avant de leur attribuer un sens (mémoire sémantique), ce qui vous permet de comprendre la phrase rapidement (...) »

Il¹¹³ ajoute :

« (...) A titre de comparaison, un lecteur moyen se situe aux alentours de 200/300 mots par minute. Cela signifie qu'à chaque ligne, votre regard «s'arrête» en moyenne entre 6 à 10 fois sur les mots, de manière inconsciente (tout comme le mouvement perpétuel de vos yeux, à très haute fréquence, vous est parfaitement imperceptible. (...) ».

¹¹² Un dyspraxique visuo- spatial est le problème de stratégie du regard, et de manière générale dès lors qu'un trouble spatial neurovisuel est présent.

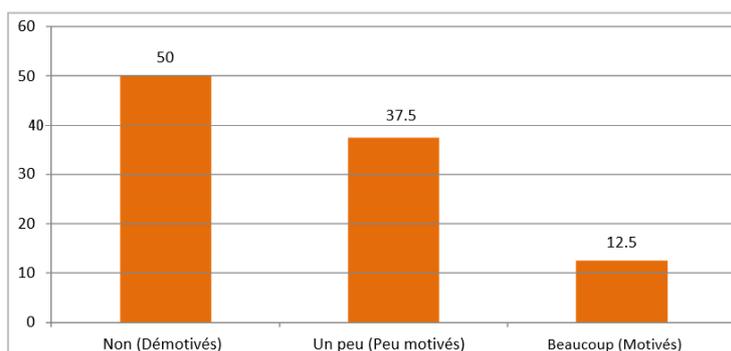
¹¹³ <https://nicolasberetti.com/> Consulté le 28/04/2015, à 17h. Blog de Nicolas « Comment apprendre la lecture rapide en 10 min ? »

Question n°6 : Pour le cours destiné à la lecture, croyez-vous que vos élèves sont motivés et/ou manifestent un certain intérêt pour ce cours ?

- 1- Peu motivés
- 2- Motivés (Oui)
- 3- Démotivés (Non)

<i>Motivation des élèves pour la lecture</i>	Nombre d'enseignants	fi (%)
<i>Peu motivés</i>	3	37,5
<i>Motivés (Oui)</i>	1	12,5
<i>Démotivés (Non)</i>	4	50

Tableau 33 : Motivations des élèves pour le cours destiné à la lecture, selon les enseignants.



Graphique n°30 : Motivations des élèves pour le cours destiné à la lecture, selon les enseignants.

La moitié, soit 50% des enseignants déclarent que leurs apprenants ne sont pas intéressés par la lecture, 37,5% trouvent que les élèves sont peu intéressés par la lecture. Il est donc important que les élèves commencent à réfléchir aux raisons pour lesquelles ils n'aiment pas lire et les aident à acquérir des compétences en lecture avant de commencer une activité de lecture.

Comme mentionné dans un article¹¹⁴ :

« Pour un grand nombre d'élèves, apprendre à lire est la tâche la plus difficile. Le fait de vivre continuellement des difficultés peut susciter de la frustration et de l'anxiété et mener à un évitement expérientiel. Il est donc primordial que le professionnel de l'enseignement prête attention aux facteurs de motivation et aide à faire de la lecture une expérience positive pour tous les élèves, en particulier ceux qui éprouvent des difficultés. »

De plus, dans cet article¹¹⁵ on propose quelques pistes pour susciter la motivation intrinsèque¹¹⁶ chez les apprenants, citons :

« (...) Facteurs contribuant à la motivation intrinsèque des élèves en lecture:

- Faire participer les élèves au processus d'apprentissage;*
- Créer un environnement d'apprentissage riche en contenu;*
- Permettre aux élèves de choisir les textes à lire;*
- Encourager l'interaction et les échanges entre les élèves;*
- Être un modèle de lecteur ou de lectrice; planifier une variété d'activités de lecture intéressantes et stimulantes(...) »*

Question n°7: Quelle évaluation pédagogique représente pour vous une évaluation sûre et juste?

- a) L'évaluation formative
- b) L'évaluation certificative ou sommative
- c) L'évaluation prédictive ou diagnostique

¹¹⁴ « La lecture au primaire : Soutenir les élèves présentant des difficultés ». <https://www.taalecole.ca/modules/lecture-primaire/motivation/> Consulté le 02/02/2015, 14h30.

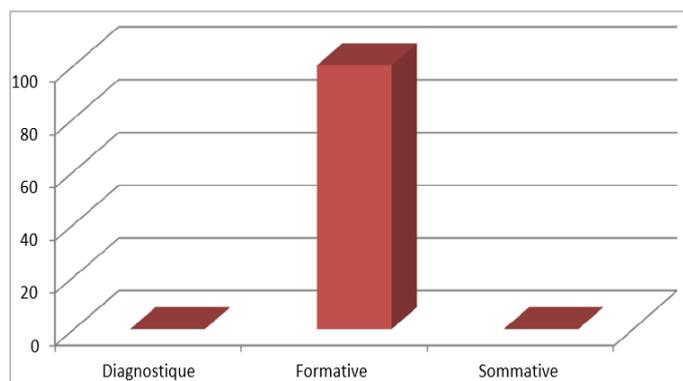
¹¹⁵ Idem.

¹¹⁶ Qui est inhérent à quelqu'un, à quelque chose, qui lui appartient en propre.

À cette question, les réponses ont été proches comme le montre la représentation suivante :

<i>L'évaluation pédagogique la plus sûre et la plus juste selon les enseignants</i>	MENTIONNE	FI (%)
<i>L'évaluation formative</i>	8	100
<i>L'évaluation certificative ou sommative</i>	0	0
<i>L'évaluation prédictive ou diagnostique</i>	0	0
<i>total des enseignants</i>	8	100

Tableau 34 : L'évaluation pédagogique la plus sûre et la plus juste selon les enseignants



Graphique n°31 :L'évaluation pédagogique la plus sûre et la plus juste selon les enseignants

Selon le graphe, la totalité soit 100% des enseignants voient en l'évaluation formative le type d'évaluation le plus fiable pour la correction d'une production écrite. Contre 0% pour l'évaluation sommative¹¹⁷et diagnostique.¹¹⁸

¹¹⁷ Évaluation sommative ou certificative : permet de déterminer si l'étudiant a acquis les compétences requises pour l'apprentissage suivi. Il est donc situé à la fin de l'apprentissage pour vérifier les connaissances acquises.

¹¹⁸ L'évaluation diagnostique se situe au début d'une séquence d'enseignement. Elle n'est pas notée. Elle permet à l'enseignant de situer l'élève dans le champ disciplinaire pour faire un état de ses connaissances ou de ses conceptions (représentations initiales), ou de sa maîtrise du langage courant et scientifique.

Selon un article¹¹⁹ traitant le concept de l'évaluation, nous retenons que l'évaluation formative¹²⁰ permet d'orienter et de moduler les activités d'apprentissage. Elle est au cœur de tout apprentissage. Cependant, il ne faut pas négliger le poids des autres types d'évaluation. En effet, selon Philippe Perrenoud¹²¹ :

« L'évaluation formative aide l'élève à apprendre et à se développer. Elle participe à la régulation des apprentissages et au développement d'un projet éducatif. Ici, l'évaluation formative est plutôt une observation formative dans le but de construire une représentation réaliste des apprentissages, de leurs conditions, de leurs modalités, de leurs mécanismes et de leurs résultats. Sa logique est différente car seuls comptent les effets obtenus. Ainsi, l'évaluation ne consiste pas simplement à mesurer les acquis (les noter) mais à s'intéresser avant tout à l'implication de l'élève dans le processus d'apprentissage. »

Cela explique les avantages que l'activité de remédiation en classe de FLE possède sur la qualité des productions écrites des apprenants.

Question n°8 : Revenons à la tâche de lecture en classe, planifiez-vous et organisez-vous des exercices spéciaux relevant de cette activité?

Exercices organisés en classe par

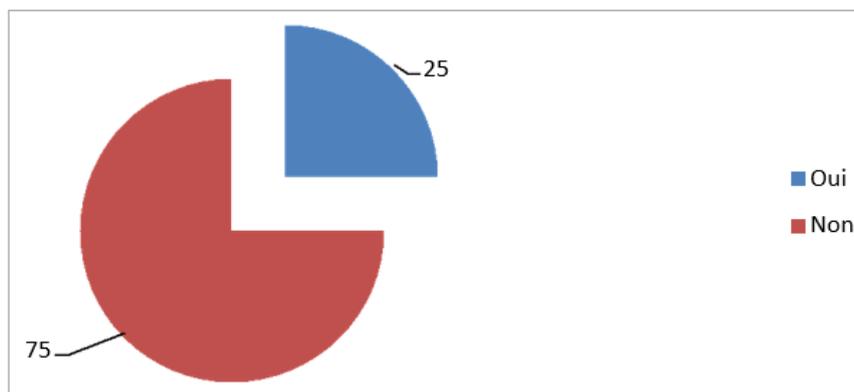
<i>les enseignants, relevant de la tâche de lecture</i>	LES REPOSES	FI (%)
<i>Oui</i>	2	25
<i>non</i>	6	75

Tableau 35 : Exercices organisés en classe par les enseignants, relevant de la tâche de lecture

¹¹⁹ Article de Jean-Marie de Ketele dans Revue française de linguistique appliquée 2013/1 Vol.XVIII, p 35.

¹²⁰ C'est Michael Scriven qui en 1967 a apporté les deux concepts d'évaluation ; formative et sommative.

¹²¹ Docteur en sociologie et anthropologie, né en 1944. Il a beaucoup travaillé sur le curriculum, le travail scolaire, la pédagogie, à la formation des enseignants et à l'innovation. Il est chargé de cours à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de Genève.



Graphique n° 32 : Exercices organisés en classe par les enseignants, relevant de la tâche de lecture

Seuls 25% des enseignants déclarent faire des exercices et des activités relevant de la tâche de lecture en classe de FLE mais la majorité, soit 75% ne sont pas concernés par ces exercices. Ils avouent ne pas planifier ni organiser ces activités pour leurs apprenants !

Dans cet article¹²², il est mentionné que :

« Cet article fait suite à plusieurs observations concernant le travail en lecture et littérature en classe. Beaucoup de collègues recherchent des séquences d'exploitation ou des textes de lecture isolés pour évaluer le niveau de compréhension de leurs élèves ou mener un projet, mais très souvent, les activités sont réduites au simple questionnaire...(…) De mon point de vue le questionnaire a été tellement utilisé comme la seule activité pour rapporter sa compréhension au professeur qu'il finit par donner un goût très fade à la lecture.

Heureusement, de plus en plus de classes le délaissent pour mettre en place d'autres activités où le plaisir de lire et l'échange entre pairs sont remis au goût du jour et éviter la routine. »

Parmi les activités proposées dans cet article, nous citons, à titre d'exemple :

- Ecrire un résumé et le lire à haute voix devant ses camarades..
- Parmi plusieurs résumés, trouver le meilleur.
- Remettre le texte proposé en ordre.
- Utilisation de jeux de lecture ¹²³

¹²² Lecture & Littérature : idées d'activités. URL : <https://www.profissime.com/>.

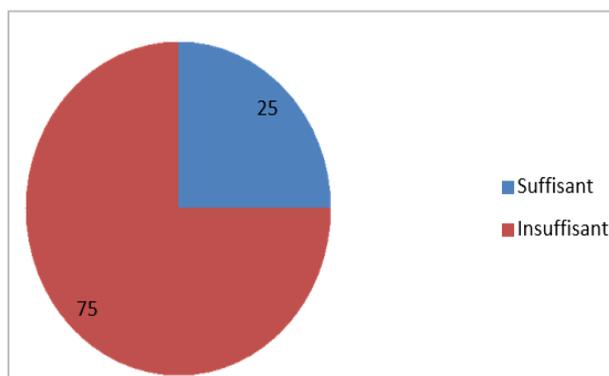
¹²³ À partir d'extraits de littérature de jeunesse les élèves progressent sur un point ciblé. 17 jeux sont proposés sur le site précédemment cité en note de bas de page.

- Reformulation d'un passage de l'histoire.
- Engager les apprenants dans des scènes de théâtre.
- Le dessin : chaque apprenant doit dessiner ce qu'il a compris du texte, ensuite discuter son dessin avec ses pairs.

Question n°9 : Que pensez-vous du timing réservé à la tâche de lecture ?

Avis des enseignants sur le timing réservé à la tâche de lecture	nombre d'enseignants	fi (%)
Suffisant	2	25
Insuffisant	6	75
total des enseignants	8	100

Tableau 36 : Avis des enseignants sur le timing réservé à la tâche de lecture



Graphique n°33 : Avis des enseignants sur le timing réservé à la tâche de lecture

75% des enseignants pensent que le timing réservé à la tâche de lecture est insuffisant, contre seulement 25 % qui en pensent le contraire. Les propos suivants tirés d'une certaine expérience scolaire¹²⁴, illustrent bien ce fait :

¹²⁴ <https://www.silenceonlit.com/Article: Temps de lecture : Les règles. Consulté le 1/03/2015. 9h.>

Ce que nous suggérons est de choisir un moment bien défini juste pour la lecture¹²⁵ :

« Il ne s'agit pas de casser la journée de travail avec une pause trop longue. Donc la durée du temps de lecture est relativement courte. En même temps la durée doit être assez longue pour que les lecteurs puissent sortir du monde réel et entrer dans une histoire, suivre un raisonnement, se concentrer sur un sujet pendant un moment suffisamment important(...) »

« (...) Cette durée semble pouvoir être déterminée entre 10 et 20 minutes. Au lycée Teyfik Fikret l'expérience a commencé sur une durée de 10 minutes et au bout de quelques mois, à la demande générale le temps de lecture quotidien a été porté à 15 minutes, et ce depuis 15 ans. »

Commentaire :

Après avoir fait le dépouillement de nos deux questionnaires et après avoir eu quelques pertinents éléments et indices pour une intervention optimale au sein de la classe, nous présenterons dans le chapitre suivant les détails de la mise en route de notre intervention pédagogique.

¹²⁵ Idem.

Chapitre deuxième

Vers un enseignement/apprentissage efficient

de l'écrit argumenté en classe de FLE

Une trousse d'intervention appuyée par la recherche

CHAPITRE DEUXIEME

VERS UN ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EFFICIENT DE L'ÉCRIT ARGUMENTÉ EN CLASSE DE FLE

Une trousse d'intervention appuyée par la recherche

Nous polarisons notre expérimentation sur des démarches qui ne sortent pas du cadre de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE, notamment pour le texte argumentatif.

C'est pourquoi, afin de fournir des éléments de réponses à notre problématique générale de départ ainsi que d'une de nos problématiques secondaires, à savoir : *Comment améliorer les compétences de production de textes chez les jeunes apprenants de FLE ?*, nous avons proposé plusieurs séances didactiques où nous avons proposé aux élèves des activités relatives aux objectifs élaborés par le programme officiel de FLE pour l'enseignement moyen.

Dans cette optique, notre objectif majeur est de contribuer à l'amélioration de la qualité des productions écrites des élèves, des opérations pratiques et efficaces ont été proposées durant notre intervention pédagogique, afin de palier à leurs déficiences rédactionnelles.

II.1- Mise en route de l'écrit argumenté et déroulement de l'expérimentation:

« Nous ne saurions prétendre développer des stratégies cognitives et métacognitives chez les élèves si nous n'avons pas élaboré une pensée réflexive sur notre pratique d'enseignement. C'est cette qualité d'analyse ainsi que les liens qu'elle favorise entre l'apprenant, l'objet d'apprentissage et les processus d'apprentissage, qui feront foi d'une intervention stratégique efficace. »

(Denise Bédard, Danielle Montpetit, 2002)



II.2- Séances d'intervention ou « les séquences didactiques » :

Afin de palier aux lacunes des apprenants de la 4AM, notamment pour la production écrite, nous avons élaboré des séquences didactiques composées de séances pédagogiques, où nous avons proposé plusieurs activités, tests, étude de textes, compréhension de textes, cours, exercices multiples et variés, jeux éducatifs, techniques de rédaction et conseils pratiques pour une meilleure production écrite. Evidemment, comme notre travail le montre, nous avons pris comme support les textes argumentatifs.

II.2- Description du déroulement des séances d'intervention au cours de la séquence 01¹²⁶du projet n° 03¹²⁷ en classe de 4ème AM. (Corpus collecté au cours de l'année scolaire 2015-2016)

II.2.1- Séance d'intervention N° 01 :

Le pré-test

II.2.1.1- Description de l'action et déroulement de la séance :

Toutes les élèves sont concernées par ce pré-test. Il s'agit de produire une PE sur le sujet suivant :

« Tu as visité un lieu ou un pays qui a attiré ton attention ! »

Rédige un texte argumentatif dont lequel tu décriras ce lieu pour inciter les gens à le visiter.

II.2.1.1.2- Consignes d'écriture :

En plus des outils d'argumentation étudiés en classe (Connecteurs logiques, procédés d'énumérations, ...etc.), ton texte doit comporter :

- Une introduction, un développement, une conclusion.
- Au moins trois arguments.
- Au moins deux exemples.
- Au moins un verbe au mode impératif.

II.2.1.1.3- Protocole établi :

Une (1) heure est le temps consacré à l'ensemble des élèves pour réaliser leurs PE. Les copies¹²⁸ ont été ramassées, puis corrigées par la suite. Pour l'évaluation des

¹²⁶ Séquence 1 : « Argumenter pour inciter à la découverte »

¹²⁷ Projet 3 : Réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs d'une région de son choix pour inciter les gens à la visiter.

¹²⁸ Pour les copies du pré-test, voir annexe n° 5.

copies, nous avons prit pour référence les quatre niveaux de la grille d'analyse¹²⁹ répertoriés par le groupe EVA¹³⁰:

- 1) Sur le plan *pragmatique*.
- 2) Sur le plan *sémantique*.
- 3) Sur le plan *morphosyntaxique*.
- 4) Sur le plan *matériel*.

II.2.1.1.4- Résultat des productions écrites du pré-test, inspirée de la grille d'EVA :

Le nombre de copies (C)¹³¹ est 30. Dans le tableau suivant, une synthétisation des résultats des copies du pré-test :

	Oui		Non	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Critère d'analyse n° 1: Sur le plan de la cohérence textuelle (Co.T) (Point de vue pragmatique)				
1- Annoncer l'idée-prise de position	19	63,33 %	11	36,66 %
NC	C1, C2, C4, C5 C6 C7 C13 C14 C15 C17 C20 C21 C22 C23 C25 C27 C28 C29 C30		C3 C8 C9 C10 C11C12 C16 C18 C19 C24 C26	
2- Trouver au moins trois arguments	9	30 %	21	70 %
NC	C1, C9 C11 C12 C14 C20 C24 C26 C30		C2, C3 C4 C5 C6 C7 C8 C10 C13 C15 C16 C17	

¹²⁹ Voir annexe n° 6 pour la fiche d'identité du groupe EVA ainsi que sa grille d'évaluation.

¹³⁰ Groupe EVA, *De l'évaluation à la réécriture*, INRP, Paris, Hachette Éducation, 1996. Groupe de recherche d'Écouen, *Former des enfants producteurs de textes*, pédagogie pratique à l'école, Paris, Hachette Éducation, 1994. Nous aimerions préciser que l'utilisation de notre grille d'évaluation constitue au sein de ce travail autant une démarche d'observation et de collecte de données qu'une mise à l'essai ultime d'un outil élaboré à des fins de recherche. En effet, nous désirons rappeler ici que la grille a constitué une des étapes méthodologiques principales dans notre travail.

¹³¹ Nous avons utilisé un C pour désigner une « Copie ». (Abréviation)

			C18 C19 C20 C21 C22 C23 C25 C27 C28 C29
3- Trouver au moins deux exemples	12	40 %	18 60 %
NC	C5 C6 C11 C14 C18 C21 C23 C24 C25 C26 C29 C30	C1, C2 C3 C4 C7 C8 C9 C10 C12 C13 C15 C16 C17 C19 C20 C22 C27 C28	
4- Prise en compte du destinataire	10	33,33 %	20 66,66%
NC	C3 C4 C9 C13 C14 C15 C24 C25 C27 C30	C1, C2 C5 C6 C7 C8 C10 C11 C12 C16 C17 C18 C19 C20 C21 C22 C23 C26 C28 C29	
<u>Critère d'analyse n° 2 : Sur le plan de l'organisation textuelle (OT)</u> (Point de vue sémantique)			
1- Composition du texte en trois parties: introduction, développement et Conclusion	10	33,33 %	20 66,66 %
NC	C1 C6 C11 C12 C15 C17 C20 C21 C27 C30	C2 C3 C4 C5 C7 C8 C9 C10 C13 C14 C16 C18 C19 C22 C23 C24 C25 C26 C28 C29	
2-Utilisation des Procédés d'énumération et des relations logiques (cause, but, conséquence, etc.)	12	40 %	18 60 %
NC	C1 C4 C5 C6 C8 C9 C10 C11 C12 C14 C21 C24	C2 C3 C7 C13 C15 C16 C17 C18 C19 C20 C22 C23 C25 C26 C27 C28 C29 C30	

Critère d'analyse n° 3 : Sur le plan de l'utilisation de la langue (UT)				
(Point de vue morphosyntaxique)				
1- Utilisation du pronom personnel « je », « nous »	16	53,33 %	14	46,66 %
NC	C1, C4 C6 C7 C8 C13 C14 C15 C16 C17 C21 C23 C25 C28 C29 C30		C2 C3 C5 C9 C10 C11 C12 C18 C19 C20 C22 C24 C26 C27	
2- Utilisation du présent de l'indicatif et de l'impératif	22	73,33 %	8	26,66 %
NC	C1 C2 C3 C4 C5 C9 C10 C11 C12 C14 C18 C19 C20 C22 C23 C24 C25 C26 C27 C28 C29 C30		C6 C7 C8 C13 C15 C16 C17 C21	
3- Utilisation d'un vocabulaire qui montre ses pensées	10	33,33%	20	66,66 %
Critère d'analyse n° 4 : Sur le plan de la présentation matérielle (PM)				
(Point de vue matériel)				
1- Présentation du texte en trois parties	7	23,33 %	23	76,66 %
NC	C6 C11 C12 C17 C20 C21 C30		C1 C2 C3 C4 C5 C7 C8 C9 C10 C13 C14 C15 C16 C18 C19 C22 C23 C24 C25 C26 C27 C28 C29	
2- Soins de l'écriture	4	13,33 %	26	86,66 %
NC	C6 C19 C28 C30		C1 C2 C3 C4 C5 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16 C17 C18 C20 C21 C22 C23 C24 C25 C26 C27 C29	

Tableau 37 : Résultat des productions écrites du pré-test, inspirée de la grille d'EVA

II.2.1.1.5- Résultats des évaluations des productions écrites du pré-test avec notes globales et observations :

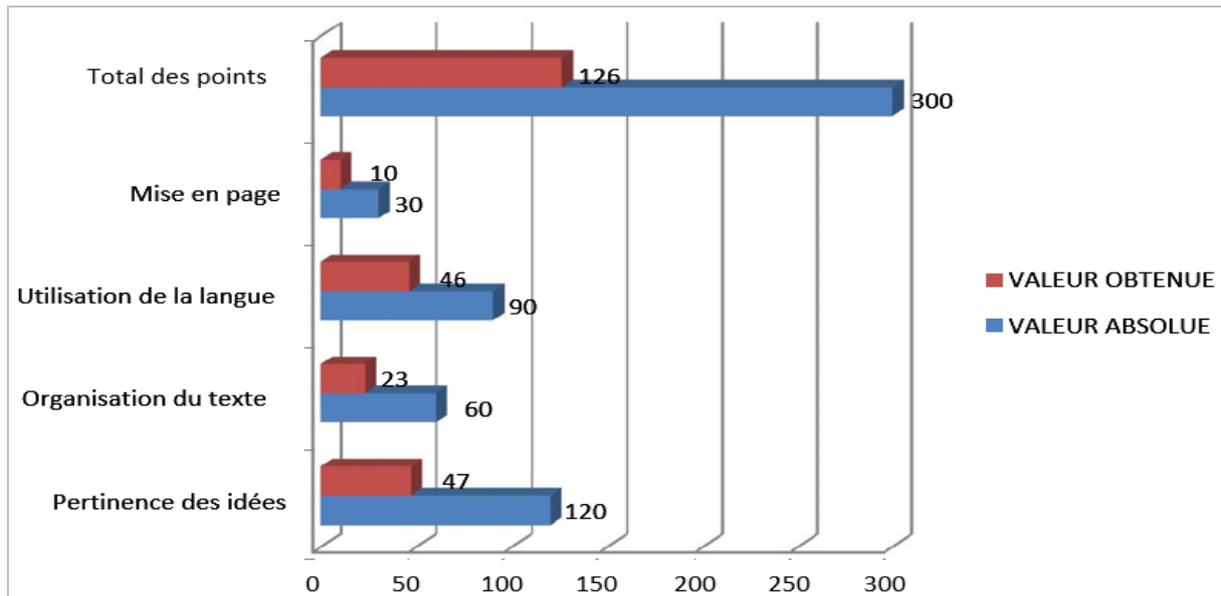
Copies	Analyse pragmatique / 4	Analyse sémantique / 2	Analyse morphosyntaxique / 3	Analyse matérielle / 1	Noteglobale / 10	Observations
C1	2	2	2	0	6	<i>Bien</i>
C2	1	0	2	1	4	<i>Faible</i>
C3	1	0	2	0	3	<i>Faible</i>
C4	2	1	2	0	5	<i>Moyen</i>
C5	2	1	1	0	4	<i>Faible</i>
C6	2	2	2	1	7	<i>Bien</i>
C7	1	0	2	0	3	<i>Faible</i>
C8	0	1	1	0	2	<i>Très faible</i>
C9	2	1	2	0	5	<i>Moyen</i>
C10	0	1	1	0	2	<i>Très faible</i>
C11	2	2	1	1	6	<i>Bien</i>
C12	1	2	1	1	5	<i>Moyen</i>
C13	2	0	1	0	3	<i>Faible</i>
C14	2	1	2	0	5	<i>Moyen</i>
C15	2	1	2	0	5	<i>Moyen</i>
C16	1	0	0	0	1	<i>Très faible</i>
C17	1	1	1	1	4	<i>Faible</i>
C18	1	0	1	0	2	<i>Très faible</i>
C19	0	0	2	1	3	<i>Faible</i>

C20	2	1	0	1	4	<i>Faible</i>
C21	1	2	1	1	4	<i>Faible</i>
C22	1	0	2	0	3	<i>Faible</i>
C23	2	0	2	0	4	<i>Faible</i>
C24	3	1	2	0	6	<i>Bien</i>
C25	2	1	1	0	4	<i>Faible</i>
C26	2	0	1	0	3	<i>Faible</i>
C27	2	1	1	0	4	<i>Faible</i>
C28	1	0	2	1	4	<i>Faible</i>
C29	2	0	2	0	4	<i>Faible</i>
C30	4	1	2	1	8	<i>Très bien</i>
Performances en %ou moyenne desnotes obtenues			moyenne des notes obtenues 3,96 = 13,20 %			

Tableau 38 : Résultats des évaluations des productions écrites du pré-test avec notes globales et observations

Analyse pragmatique (/120 points)	Analyse sémantique (/60points)	Analyse morphosyntaxique (/90points)	Analyse matérielle (/30 points)	Total des points (/300 points)
47	23	46	10	126 Points

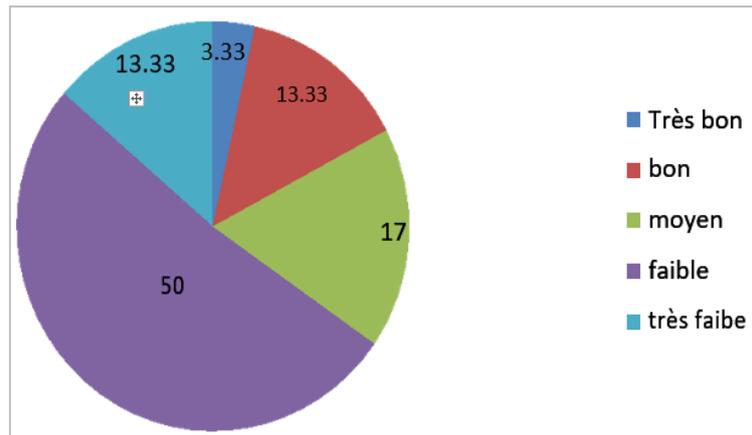
Tableau 39 : Tableau récapitulatif du total des points obtenus lors du pré-test



Graphique n°34 : Graphique représentant le total des points obtenus lors du pré-test

Niveaux de performances				
Très Bon	Bon	Moyen	Faible	Très faible
1 Elève	4 élèves	5 élèves	16 élèves	4 élèves
Numéro des copies				
C 30	C1 C6 C11 C24	C4 C9 C12 C14 C15	C2 C3 C5 C7 C13 C17 C19 C20 C21 C22 C23 C25 C26 C27 C28 C29	C8 C10 C16 C18
Pourcentages				
3,33 %	13,33 %	17 %	50 %	13,33 %

Tableau 40 : Représentation des niveaux de performance des élèves (Pré-test)



Graphique n°35 : Graphique représentant le niveau de performances des élèves lors du pré-test

Il ressort comme une évidence, selon les tableaux présentés que les élèves ont de grandes difficultés concernant le choix adéquat d'un vocabulaire correct, du choix des idées et de leur pertinence.

Notre analyse portera sur ces points vus sous les angles des quatre (4) critères précités, élaborés par le groupe EVA.

II.2.2- Séances d'interventions N° 02 et N°03 :

Traitement des notions et des procédés argumentatifs : l'analyse des différents types d'arguments ainsi que l'utilisation adéquate des connecteurs logiques.

- Objectifs pédagogiques :

1. Reconnaître un texte argumentatif
2. Emploi correct des connecteurs logiques.
3. Faire la distinction entre les trois concepts-clés et inhérents à l'argumentation : Thème, thèse et exemple.
4. Apprentissage des stratégies et analyse d'un texte argumentatif donné.

- Durée : (1 heure pour chaque séance, l'équivalent de deux heures).

- Déroulement :

Il est recommandé pour tout apprentissage de connaître les concepts-clés et les notions de base afin de mieux gérer le processus d'enseignement/ apprentissage d'une discipline. La raison pour laquelle nous avons commencé nos séances d'intervention par cette séance réservée à ce fait. Car, savoir les connaissances personnelles des élèves et leurs pré-requis¹³² sur un point donné constitue une véritable aide pour l'enseignant afin de suivre la progression¹³³ didactique et pédagogique de son apprenant.

Nous avons proposé ¹³⁴ ce qui suit :

- Reconnaissance d'un texte argumentatif :

Convaincre son interlocuteur est la visée première d'un texte argumentatif. En d'autres termes, le conduire à accepter une idée par la logique (le raisonnement), l'amener à accepter une affirmation. Contrairement aux autres types de textes, notamment le texte explicatif à titre d'exemple, qui cherche à annoncer un fait, expliquer une situation donnée, fournir des informations..Etc. Ce type de textes ne vise guère à donner des jugements comme c'est le cas pour le texte argumentatif.

Un texte argumentatif serait, donc, facilement repérable en la présence des indices suivants :

- L'exposition de la thèse à défendre.
- L'utilisation de nombreux arguments (Généralement et de préférence classés par ordre d'importance (pertinence)).
- L'utilisation d'exemples pour l'étayage des arguments présentés.

¹³² Connaissances préalables.

¹³³ La notion de progression désigne l'organisation d'une suite graduelle de savoirs en séquences ou séances relatives à un sujet d'étude (organisation selon un ordre progressif de difficultés). Les procédures suivies par le programme fournissent également des lignes directrices pour la progressivité de l'apprentissage organisationnel. Il faut tenir compte de la diversité des élèves, et la mesure d'intervention doit être ajustée en fonction de leur niveau : il y a donc graduation et progressivité dans la progression.

¹³⁴ <https://soutien.editions-bordas.fr>. Consulté le 13/01/2015, 11h.

- L'utilisation de connecteurs logiques qui vont servir à structurer l'argumentation.

- **Analyse et emploi des connecteurs logiques :**

Un connecteur est un élément indispensable quant à la structure d'un texte argumentatif, permet de relier deux paragraphes, deux phrases ...etc.

➤ **Connecteurs logiques et chronologiques (ou temporels) :**

Des connecteurs exprimant :

- ❖ **l'ENUMERATION** : En premier lieu, d'abord, ensuite, puis, enfin, en dernier lieu, finalement, enfin.
- ❖ **EXPLICATION** : "Puisque, effectivement, c'est-à-dire, étant donné que, en effet, car.
- ❖ **ADDITION** : Et, également, aussi, de plus, de même, encore.
- ❖ **OPPOSITION** : Toutefois, au contraire, par contre, quoique, pourtant, néanmoins.
- ❖ **BUT**: Pour que, afin que, pour, en vue de, dans le but de.
- ❖ **CONSÉQUENCE** : Par conséquent, alors, Ainsi, c'est pourquoi, d'où, donc, en conséquence, de sorte que, dans ces conditions.
- ❖ **TERMINAISON** : Ainsi, Étant donné, Puisque.
- ❖ **LIAISON / RESUME** : Puis, par ailleurs, bref, d'ailleurs, donc, ensuite, en somme, or, en outre.
- ❖ **ILLUSTRATION / COMPARAISON** : autant dire que, entre autres, notamment, par exemple, c'est-à-dire.
- ❖ **CONDITION** : Si, pourvu que, au cas où, à moins que.

Exercice 1 :

Reconstituez les phrases¹³⁵ suivantes en attribuant le connecteur qui convient :

- 1-la voiture est en panne, mais le garage est fermé ! ...Nous n'avons plus de voiture pour le weekend.
- 2- Bon,.... Réfléchissons ! je vais éteindre l'ordinateur, j'appellerai un informaticien.
- 3- ... cette maison m'a plu.... nous l'avons visité, et là, je suis tombée sous le charme !....., il n'y avait pas de travaux pour y entrer. Bien que le prix, fût un peu élevé,..... nous l'avons achetée.

Dans l'exercice suivant, indiquez ce qu'exprime chaque connecteur utilisé :

Exercice 2 ¹³⁶:

- 1- J'aime le cinéma, **quoique** je préfère le théâtre.
- 2- L'enfant a perdu son jouet, **c'est pourquoi** il pleure.
- 3- **Bien qu'**il soit jeune, cet adolescent est sérieux
- 4- Vraiment, tu exagères ! **En un mot**, tu es un enfant difficile.
- 5- En général, je ne le crois pas **car** il ne dit que rarement la vérité.
- 6- Il mange une pomme **et** une orange.
- 7- Non seulement il étudie sa leçon, mais **en plus**, il écoute de la musique !

- Structure et analyse d'un texte argumentatif :

Tout d'abord, pour reconnaître un texte argumentatif, il est primordial de chercher les indices argumentatifs.

- Ce type de texte se compose ;
 - D'une introduction
 - Un développement
 - Thème : est le sujet dont traite l'auteur.

¹³⁵ Quelques phrases à travailler, tirées de : <https://www.francaisfacile.com>. Consulté le 12/01/2015. 13h.

¹³⁶ Idem.

- Antithèse : idée adverse ou le locuteur tente de convaincre son adversaire et de le dissuader de croire à un fait d'une situation donnée.
- Conclusion
 - Le texte argumentatif est présenté selon un plan dialectique¹³⁷, c.-à-d qu'il englobe :
 - La thèse : opinion/l'idée que défend celui qui parle tout en présentant des arguments.
 - L'antithèse : représente ce que concède celui qui parle à son adversaire, en utilisant des contre-arguments.
 - Les arguments : servent à valider et à prouver la position de l'auteur et son avis.

Le texte argumentatif sert, donc, à bousculer l'avis et les croyances du lecteur afin de lui faire changer d'avis, changer ses convictions. Or, ce type de texte¹³⁸ ne se fixe pas pour unique objectif de fournir un savoir présenté de façon rationnelle mais bien plus que ça.

II.2.3- Séances d'interventions N° 04 et N°05 :

Lecture et compréhension de l'écrit

Durée : 2 heures (1h/ chaque séance)

Textes Support :

Texte support n° 1 : **Taghit (Béchar), oasis enchantresse** ¹³⁹

Texte support n° 2 : **Le littoral algérien en période estivale** ¹⁴⁰

¹³⁷ Le plan dialectique sert à exposer des arguments soutenant la thèse défendue et des arguments soutenant l'antithèse (arguments pour et contre).

¹³⁸ A l'inverse du texte explicatif.

¹³⁹ Voir annexe n° 7 : Taghit (Bèchar), oasis enchantresse, est un texte tiré du journal « La liberté », paru le Mardi 31 Décembre 2013.

¹⁴⁰ Voir annexe n° 8 : « Le littoral algérien en période estivale » est un texte tiré d'un reportage de K. Bouslama « Tassili magazine 2003. ». Nous avons opté pour ces deux textes pour leur authenticité et le vocabulaire mélioratif qu'ils contiennent et qui est spécifique au champ de la description dans l'argumentation. Les deux sujets présentés ont été proposés dans quelques épreuves finales de BEM.

Rédiger un texte selon le modèle du texte support lu. Lire un texte afin de préparer l'activité d'écriture.

Objectifs d'apprentissage :

- Revoir la structure du texte descriptif
- Aller plus loin dans la compréhension : un ensemble de questions favorisera la compréhension du texte étudié
- Améliorer les capacités de déchiffrage
- Stimuler la motivation et donner envie de lire
- Apprendre à mieux lire et comprendre un texte à visée argumentative ;
- établir la situation de communication ;
- repérer la structure du texte ;
- Identifier les caractéristiques textuelles de ce type d'écrit.
- Insister sur le rôle de la lecture et de la relecture avant de passer à l'écriture.

Déroulement des séances :

- Demander aux apprenantes d'émettre des hypothèses de sens.
- Dans ce texte, de quoi va-t-on parler ?
- Lecture silencieuse.
- Proposition de quelques questions contrôle.
- Lecture studieuse et repérage des réponses des questions-clés ;

Qui écrit ?	A qui ?	De Quoi ?	Dans quel but ?

Déroulement de l'activité de la compréhension écrite du texte support n°1 :

1- Ce texte est :

- a- une lettre
- b- un article de presse
- c- un conte.

Choisis la bonne réponse

2- Complète : - Ce texte est de typeà visée
.....

3- Le thème de ce texte est :

a- le sport

a- b - les vacances

b- la fête.

Choisis la bonne réponse.

4- Réponds par vrai ou faux :

- Taghit se trouve au nord de l'Algérie.

- Taghit est une ville côtière.

- Les touristes nationaux viennent à Taghit pour passer les vacances d'été.

5- Taghit, oasis « enchanteresse »

- Recopie cette liste de mots, puis entoure les synonymes de mot souligné et barre l'intrus :

Merveilleuse –désagréable –paradisique - séduisante.

6- Complète ce tableau à partir du texte :

Deux adjectifs qualificatifs	Deux C.N	Une périphrase
.....
.....
.....
.....
.....

7- Quelle est la nature de cette proposition soulignée dans le premier paragraphe du texte ?

Ce merveilleux site qui domine toujours la cité de Taghit, est bâti sur un plateaurocheux, face à la grande dune à l'Est et l'oued Zouzfana et sa palmeraie à l'ouest.

8- « Des centaines de jeunes passent leurs journées sur le sable doré de cette daïra, pour pratiquer leur sport favori ».

- Quel est le rapport exprimé dans cette phrase ?
- Exprime –le d’une autre façon.

9- « L’oasis de Taghit est merveilleuse comme une carte postale.» Analysez cette phrase dans ce tableau :

Le comparé	Le comparant	Outil de comparaison	L’élément Commun
.....

10- transforme cette phrase au style indirect :

- L’auteur confirmait : « les familles admirent le coucher de soleil de Taghit.»

11- À ce moment de l’année, une ambiance règne dans les ruelles du ksar, et des maisons d’hôtes ouvrent leurs portes à des milliers de touristes.

- Réécris la phrase, en commençant par :

L’année prochaine, une ambiance.....
.....

12- Taghit n’est pas connue seulement pour son ksar mythique et son oasis.

- Mets la phrase au pluriel : Taghit et Témacine
-

Déroulement de l’activité de compréhension écrite du texte support n° 2 :

1- Eveil de l’intérêt ¹⁴¹ :

Rappel du titre du texte lu et le thème

¹⁴¹ De la rubrique « Eveil de l’intérêt » jusqu’à la rubrique « Synthèse », nous avons emprunté au site : www.french4am.modakirat.com, qui propose des fiches pédagogiques très intéressantes pour la 4am, consulté le 05/03/2015.

Définissez-moi le littoral.

Le littoral est une entité géographique. C'est une zone de contact entre la terre et la mer qui constitue aujourd'hui un espace de plus en plus sollicité. Le littoral algérien constitue une destination privilégiée d'une population supplémentaire d'estivants.

2- Lecture magistrale (avec hypothèse)

Que fait l'auteur dans ce texte ? Justifie ta réponse

Il décrit en argumentant

3-Lecture individuelle et exploitation (Lecture claire et expressive)

- L'élève doit lire à haute voix.
- L'élève doit bien prononcer les mots.
- Il doit respecter la ponctuation.
- Il doit respecter les groupements de mots et les diverses pauses, les mises en valeur et les changements de ton et de rythme.
- Il doit répéter les phrases mal lues.
- Faire corriger les mots mal prononcés par les bons élèves.

Aller plus loin dans la compréhension :

- (libérer la parole) Faut-il préserver le littoral algérien ? pourquoi ?
- Il est très important de préserver le littoral algérien.
- OUI. D'abord parce que Le littoral algérien qui est est 1 200 kilomètres de plages de sable fin bordait d'une mer turquoise. Regroupant toutes les grandes villes sur son territoire, regorgent des sites naturels magnifiques. En plus le littoral algérien est aujourd'hui une des régions la plus touristique du pays.

Enfin, D'Alger la blanche à Oran la Radieuse, en passant par Annaba et les criques sauvages de Kabylie, le littoral fait assurément le bonheur des randonneurs, baigneurs, et amateurs de pêche et sports nautiques.

2^{ème} lecture individuelle

- Faire lire le maximum d'élèves.
- Faire lire des petits passages par les élèves qui ont des difficultés à lire et les grands paragraphes par les bons élèves.

Synthèse.

L'activité touristique de cette partie de l'Algérie n'empêche pas la préservation de la faune et de la flore marines. Véritable lieu de détente, le littoral algérien est également un lieu riche en histoire, le bord de mer étant jalonné de plusieurs sites archéologiques de l'époque antique ou ottomane.

Compréhension de l'écrit :

1- Quel est le thème de ce texte?

2- Choisis et recopie la bonne réponse.

L'auteur décrit le littoral algérien pendant:

- a- l'hiver
- b- l'été
- c- l'automne

B- D'après l'auteur, visiter le littoral algérien est une chose :

- a- formidable
- b- banal,
- c- dangereuse.

3- Lis attentivement le texte puis réponds par << vrai >> ou << faux >>.

- a- Les 1200 km du littoral algérien charment les visiteurs.
- b- Le littoral algérien rend les randonneurs heureux.
- c- La faune algérienne n'est pas protégée.

4- Préserver la flore, le mot souligné veut dire...

- a- protéger
- b- délaisser
- c- détruire

5- Le littoral algérien, véritable livre d'histoire, est une réserve de calme et de beauté.

- Relève du texte un mot de la même famille que: histoire
- 6- Pour rêver, vous avez un décor à remonter le temps.
- Remplace << pour >> par une expression de même sens.
- 7- Lorsque le soleil apparaît, nous irons à la plage.

- a- Quel est le rapport logique exprimé dans cette phrase?
- b- Remplace <<lorsque >> par une autre expression équivalente.

6- Complète :

- Le littoral fait le bonheur des randonneurs.
- Le littoral et la montagnele bonheur des randonneurs.

7- Complète :

- La faune et la flore marines sont préservées.
- Le fond est

II.2.4- Séances d'interventions N° 06 et N°07 :

Argumenter par le dialogue ¹⁴²

Objectifs pédagogiques :

- Prendre position à l'oral.
- Insertion d'un dialogue dans le récit.
- Connaissance des verbes d'opinion et leur utilisation.
- La concordance des temps.
- Utilisation du discours direct et indirect.

Durée : 2 heures (1h/ séance)

Le sujet du dialogue est le suivant :

Un de tes cousins décide d'arrêter ses études pour trouver du travail et gagner rapidement de l'argent. Tu veux l'empêcher de commettre cette erreur. Tu entames une discussion pour essayer de le persuader de poursuivre ses études.

Ce récit comporte un dialogue. Rédige tes répliques dans lesquelles tu réponds à Karim pour le persuader de poursuivre ses études.

¹⁴² La portée de ces deux séances «*Argumenter par le dialogue*» est, à vrai-dire, issue de la séquence n°2 du projet n°2 : «*Afin de lutter contre certains fléaux sociaux, écrire un dialogue argumenté ayant pour titre « Mieux vaut prévenir que guérir »*». Nous avons voulu, tout de même, travailler là-dessus vu l'importance majeure du dialogue et le fait de porter son opinion ou son jugement sur un fait au quotidien, de l'argumenter et surtout de l'insérer dans un dialogue.

Karim : « *Tu sais, m'avait-il déclaré, j'ai pris une décision. Je vais arrêter mes études pour aller travailler dans une pizzeria. J'ai compris qu'aujourd'hui, pour réussir sa vie, il faut gagner de l'argent le plus tôt possible, je n'en ai pas encore parlé à mes parents mais je pense que j'arriverai à les convaincre* ».

Vous (vous choisissez le prénom de garçon¹⁴³ que vous voulez) :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Karim : « *Pourquoi pas? On m'offre une place et tu voudrais que je la refuse ! Contrairement à ce que tu penses, je ne suis pas pressé, je suis réaliste. Et puis, je ne suis pas si jeune que ça. Pourquoi veux-tu que je passe mon brevet ? Les études sont vraiment ennuyeuses. D'ailleurs, les études ça sert à quoi ?* ».

Vous :

.....

.....

.....

.....

Protocole choisi et déroulement :

Un total de 30 élèves a participé à cette activité ; Nous les avons réparti en dix groupes dont chaque groupe comportait trois élèves. Nous avons consacré à l'ensemble des élèves une durée de 45minutes. Dès lors, le débat s'est entamé. Nous avons suggéré la grille¹⁴⁴ ci-après pour l'évaluation des copies ¹⁴⁵:

¹⁴³ Pour cette activité, nous avons choisi un personnage masculin, vu que dans notre wilaya comme pour la majorité d'ailleurs, quasiment tout ou presque tout le personnel travaillant dans des pizzerias, des crèmeries ou autres endroits de restauration ou de loisirs sont de sexe masculin.

¹⁴⁴ Inspirée de la grille d'auto-évaluation pour l'amélioration de sa propre production écrite pour le texte argumentatif sous forme de dialogue, p 135 du manuel scolaire de la 4 AM.

¹⁴⁵ Voir annexe n° 9 pour un échantillon des dix copies de productions écrites travaillées en groupe.

Critères de Réussite	Evaluation des travaux écrits									
	Groupes									
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
J'ai choisi trois arguments convaincants afin de convaincre et de persuader mon interlocuteur	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Je les ai classés par ordre d'importance	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
J'ai introduit mes arguments à l'aide de connecteurs d'énumération	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0
J'ai utilisé un connecteur pour introduire ma conclusion	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J'ai illustré mes arguments par des exemples : et / ou explications.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
A la fin, j'ai fait une synthèse de mon argumentation	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1
J'ai employé les temps verbaux qui conviennent : -Dans le récit : imparfait, passé simple ou passé composé. -Dans la partie : argumentative : le présent de l'indicatif.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
J'ai utilisé le discours direct /ou indirect.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
J'ai accordé correctement le verbe avec son sujet	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
J'ai vérifié la construction des phrases et la ponctuation	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Notes	7/10	8/10	8/10	8/10	8/10	7/10	7/10	9/10	9/10	8/10

Tableau 41 : grille d'auto-évaluation pour l'amélioration de sa propre production écrite pour le texte argumentatif sous forme de dialogue.

Nous avons remarqué que cette activité (le dialogue) a été très intéressante du moment qu'elle a permis aux élèves de s'exprimer librement et ouvertement, sans gêne et sans réticence. Le dialogue est un support didactique très avantageux puisqu'il ouvre le champs vers l'ouverture à autrui, à sa façon de voir et de considérer les choses, à sa vision du monde extérieur, à accepter et à respecter l'opinion d'autrui sans pour autant y adhérer, parfois. Le dialogue transmet, donc, des valeurs sûres et correctes aux individus.

II.2.5- Séances d'interventions N° 08, N°09 et N°10 :

Stratégie de planification (organisation du texte argumentatif)

Objectifs pédagogiques :

- 1- Procurer aux élèves une vision globale du texte ainsi que d'une éventuelle PE.
- 2- Tracer le chemin vers la réalisation d'une PE.
- 3- Définition des priorités et de l'ordre des évènements.
- 4- Déterminer la manière d'arriver au but rédactionnel.
- 5- Avoir une vision claire et précise de son intention de communication
- 6- Gagner du temps en réalisant la PE dans un laps de temps plus court.

Durée : 3 heures.

Protocole établi et déroulement :

Nous avons proposé trois textes support, Où nous avons demandé aux élèves de reconstituer les paragraphes¹⁴⁶ des textes et établir leur progression logique par le biais de l'utilisation des liens logiques.

Le cours¹⁴⁷ proposés sont sous forme de fiches pédagogiques sur le site cité en bas de page.

¹⁴⁶ Paragraphes proposés en désordre.

¹⁴⁷ Cours consulté et emprunté d'internet, le 10 avril 2015, à 8h30. Le document est sous forme de fiches pédagogiques sous l'intitulé : « le texte argumentatif », École les Compagnons-de-cartier. 2009-2010.

Introduction :

- 1) Sujet amené : il s'agit, ici, de présenter de façon éloignée le sujet de façon originale, comme (fait d'actualité, anecdote, citation, tableau ou portrait d'une situation).
- 2) Sujet posé : ce qui veut dire l'énoncé révélant précisément et clairement le sujet du texte (négation, affirmation, interrogation etc.).
- 3) Formulation de la thèse : énoncé qui révèle la prise de position de celui qui argumente : j'affirme, je trouve, je dénonce, je suis d'avis, je m'oppose, etc.
- 4) Sujet divisé : cette étape vise essentiellement la présentation des aspects du sujet, ces derniers qui seront traités dans le texte comme ; (l'annonce de la stratégie et l'évocation du plan) : (premièrement deuxièmement, d'abord, ensuite, enfin) etc.

Développement : Quatre éléments par paragraphe :**1^{er} aspect du sujet :**

- Rappels de l'aspect et les différents points de vue sur ce dernier : en premier lieu, etc.
- Les arguments (deux) : en effet, ainsi, etc.
- L'explication argumentative (vous devez expliquer et approfondir vos arguments) / procédé d'étayage¹⁴⁸.
- Conclusion partielle : (en définitive, bref, ce qui m'amène à conclure que, en somme) etc.

2^{eme} aspect du sujet :

- Rappel de l'aspect et votre opinion sur ce dernier : en deuxième lieu, etc.
- Les arguments (deux) : en effet, ainsi, etc.

¹⁴⁸ L'étayage est lié au concept de "zone proximale de développement», est défini selon la source Wikipédia comme "*l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ.*" Selon la même source (Wikipédia), la notion d'étayage renvoie à la théorie de l'américain Jérôme Bruner et à l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant. **Zone proximale de développement** : (ZPD) est un concept issu du travail de Lev Vygotsky (psychologue russe), concept découvert dans les années 60.

- L'explication argumentative.
- Conclusion partielle : (bref, en définitive, en somme, etc.)

Conclusion :

Rappel des arguments ou des aspects traités : (en résumé, donc, en définitive, somme toute, bref, pour terminer, tout bien considéré, etc.)

Reformulation de la thèse et rappel du destinataire : (en conséquence, c'est pourquoi, par conséquent, pour ces raisons, de ce fait, etc.)

Élargissement du débat (présentation d'un nouvel aspect de la thèse, ouverture): (il faut se rappeler que, rappelons-nous que, malgré tout, quoiqu'on en dise, etc.)

II.2.6- Séance d'intervention N° 11 :**L'expression de la subjectivité : la modalisation**¹⁴⁹**Systeme et modalités de l'énonciation**¹⁵⁰.**Objectifs pédagogiques :**

Travailler sur les :

1. Indices d'énonciation.
2. Types de phrases.
3. Objet de l'énonciation.

Durée : 1heure

Selon Meunier¹⁵¹ :

« La modalité d'énonciation se rapporte au sujet parlant (ou écrivant). Elle intervient obligatoirement et donne une fois pour toutes à une phrase sa forme déclarative, interrogative ou impérative. [...]. [Elle] caractérise la forme de la communication entre locuteur et auditeur »

¹⁴⁹ <https://www.intellego.fr/soutien-scolaire-3eme/aide-scolaire-francais/la-modalisation-l-expression-de-la-subjectivite/22459>. Cours consultés et empruntés le 07 /04/2015, 14:44.

¹⁵⁰ Dites aussi : modalités de la phrase.

¹⁵¹ Dans : « *La modalisation dans les controverses* », 2015.

Habituellement, on distingue quatre types de phrases ¹⁵² :

- 1- La phrase déclarative.
- 2- La phrase exclamative.
- 3- La phrase interrogative
- 4- La phrase impérative ou injonctive.

Exercice :

Quel est le type de phrases suivantes ?

- Faut-il sortir la voiture du garage ?
- Il fait très chaud aujourd'hui !
- Elle déteste faire le grand ménage.
- Il vaut mieux ne pas aller le voir demain.
- Ecoute bien cette leçon et arrête de parler.

- Les marques ou indices de la présence de l'auteur ¹⁵³ dans un texte :

Ce n'est que s'il y a un pronom (**je, nous, le mien, le nôtre** ...) associé à cet émetteur, que vous pouvez voir si un émetteur est présent dans la déclaration. L'expéditeur, en effet, peut également exprimer à travers des indices indiquant ses sentiments ou ses opinions (par rapport à un texte à la 3^{ème} personne) sa subjectivité¹⁵⁴.

L'énoncé peut porter sur la probabilité : il évalue alors le degré de vérité, de certitude de l'énoncé : celui-ci peut-être probable, obligatoire, certain, possible...L'information donnée est plus ou moins sûre.

Moyens utilisés :

Verbes : devoir, prétendre, affirmer, ignorer, croire, pouvoir, sembler, paraître ...

¹⁵² Avec une explication bien détaillée de chaque type.

¹⁵³ Cependant, l'auteur peut être omniprésent ou absent de l'événement. On parle dans ce cas-là des : points de vue ou de focalisation : Point de vue *externe* : auteur complètement absent et externe de l'événement au même titre que le lecteur. Point de vue *interne* : l'auteur n'en sait pas plus que le lecteur, il ne fait connaître au lecteur que ce qu'il sait-lui-même, ni plus ni moins. Point de vue *omniscient* (ou focalisation zéro) : l'auteur voit et sait tout des personnages, connaît leurs pensées, leur passé aussi.

¹⁵⁴ Nous appelons la modalisation l'ensemble de ces indicateurs.

Temps : futur antérieur (supposition) et le conditionnel (hypothèse, incertitude)

Adverbes : (peut-être, sans doute, probablement)

Expression mettant à distance l'information donnée : D'après, selon des sources...

L'énoncé peut être appréciatif (évaluatif) ou affectif : Il exprime alors le jugement de l'énonciateur, favorable ou défavorable, sur l'information qu'il nous donne.

Lexique :

- **Groupe nominal ou des adjectifs péjoratifs ou mélioratifs** : formidable, inadmissible...
- **Verbes exprimant l'opinion, le jugement** : détester, aimer, favoriser...
- **Adverbes** : heureusement, malheureusement...
- **Groupe nominal** : à ma grande surprise, par bonheur...
- **Intonation à l'oral**
- **Typographie spéciale** : gras, italique, capitales
- **Ponctuation** : !
- **Figures de styles** : antiphrase, ironie...

II.2.7- Séance d'intervention N° 12:

Grammaire : La ponctuation

Objectifs pédagogiques :

- 1- Reconnaître les signes de ponctuation.
- 2- Comprendre chaque signe de ponctuation.
- 3- Savoir les utiliser dans les phrases et les paragraphes.

Durée : 1 heure.

Les signes de ponctuation en fin de phrase sont comme suit:

- **Le point [.]** : marque la fin d'une phrase déclarative ou impérative.

- **Le point d'exclamation [!]** : marque la fin d'une phrase dont un sentiment est exprimé.
- **Le point d'interrogation [?]** : marque la fin d'une phrase qui pose une question.

Dans la phrase, les signes de ponctuation sont les suivants :

- **La virgule [,]** : sert à marquer une pause, à séparer des mots ou des groupes de mots.
- **Le point-virgule [;]** : marque une pause plus importante que la virgule.
- **Les deux points [:]** : introduisent soit une énumération ou bien une explication.

On trouve également :

- **Les parenthèses [()]** : elles servent à fournir des détails ou une précision.
- **Les tirets[_]** : indiquent dans un dialogue, un changement de personnage.
- **Les guillemets [" "]** : indiquent que quelqu'un parle. (discours direct ou citation).

Exercice 01 :

Remplace le signe "+" par le signe de ponctuation qui convient :

Qu'il fait beau + le soleil brille + l'air est chaud + les fleurs sentent bon + Dans le jardin + les mésanges¹⁵⁵ préparent leur nid + les pigeons roucoulent + les oiseaux se perchent sur les branches qui plient et se balancent + toute la nature se réveille + c'est le printemps + Ce beau temps va-t-il durer +

¹⁵⁵ **Mésange** (n.f) est un nom vernaculaire ambigu en français. Les mésanges sont pour la plupart des passereaux de la famille des Paridés. Ce sont de petits oiseaux actifs, au bec court, de forme assez trapue. Elles sont arboricoles, insectivores et granivores. Le mâle et la femelle sont semblables ; les jeunes ressemblent aux adultes. (Source : Wikipédia).

Correction :

Qu'il fait beau ! Le soleil brille, l'air est chaud, les fleurs sentent bon. Dans le jardin, les mésanges préparent leur nid, les pigeons roucoulent, les oiseaux se perchent sur les branches qui plient se réveille : c'est le printemps ! Ce beau temps va-t-il durer ?

Exercice 02 :

Souligne les lettres qui devraient être en majuscule :

au tournant de la voie, une locomotive surgit, crachant et soufflant. elle grandit, grossit avec un grondement énorme. la voilà. un bruit de tonnerre passe devant le petit olivier.

Provenance des exercices¹⁵⁶ : <https://basefr.blogspot.com/2014/10/lutilisation-du-dictionnaire-chercher.html>.

Correction :

Au tournant de la voie, une locomotive surgit, crachant et soufflant. Elle grandit, grossit avec un grondement énorme. La voilà. Un bruit de tonnerre passe devant le petit olivier.

II.2.8- Séance d'intervention N° 13 :**Vocabulaire****L'utilisation d'un dictionnaire :****Chercher un mot et bien comprendre un article dans un dictionnaire**¹⁵⁷**Objectifs d'apprentissage :**

- 1- Travailler le vocabulaire des élèves.
- 2- Apprendre les notions clés pour l'utilisation d'un dictionnaire.

Durée : 1 heure.

¹⁵⁶ « *Les bases de la langue française* », consulté le 19/04/2015,07h30.

¹⁵⁷ Ibid.

Dans un dictionnaire, pour chercher un mot, on regarde l'ordre des lettres : on regarde la première lettre du mot, puis la deuxième, puis la troisième, etc...

Exemple :

- Abattre est placé avant abri car les deux premières lettres sont identiques, mais le <<a>>est avant le<<r>>.
- Barbe est placé avant barque car les trois premières lettres sont identiques, mais le <> est avant le <<q>>.
- Couvercle est placé avant couverture car les six premières lettres sont identiques, mais le <<c>> est avant le <<t>>.
- Les mots repères en haut des pages aident à trouver rapidement un mot dans un dictionnaire.

Le mot placé en haut à gauche est le 1er mot de la page.

Le mot placé en haut à droite est le dernier mot de la page.

On utilise le dictionnaire dans le but de :

- Chercher l'explication d'un mot;
- Connaître la nature d'un mot.
- Vérifier l'orthographe d'un mot;
- Chercher des mots de la même famille;

Exemple :

- Besoin: n.m
- Droite: adj.
- Dormir: v.

Pour bien comprendre un article de dictionnaire, il faut connaître les abréviations utilisées.

Exemple:

- **adj** : adjectif
- **adv.** : adverbe
- **card.:** cardinal
- **conj** : conjonction
- **dém** : démonstratif

- **dét** : déterminatif
- **indéf.** : indéfini
- **interj.** : interjection
- **loc.adv.** : locution adverbiale
- **n.**: nom
- **n.f.**: nom féminin
- **n.f.pl**: nom féminin pluriel
- **n.m.**: nom masculin
- **n.m.**: nom masculin
- **n.m.pl.**: nom masculin pluriel
- **pers.**: personne
- **pr.**: propre
- **prép.**: préposition
- **pron.**: pronom
- **qqch.**: quelque chose
- **qqn.**: quelqu'un:
- **v.**: verbe
- etc...

II.2.9- Séance d'intervention N° 14 :

Stratégie de la mise en texte (Le brouillon).

« Sur le plan cognitif, écrire est une activité humaine d'une grande complexité, plus encore que jouer aux échecs »

(Kellogg, 1994, cité dans Favart et Olive, 2005)

Objectifs pédagogiques :

- 1- Apprendre aux élèves comment utiliser un brouillon et leur faire comprendre son utilité et son efficacité.
- 2- Apprendre à gérer instantanément les données.
- 3- Gestion du temps.
- 4- Revenir sur la consigne d'écriture.

Durée : 1 heure.

Protocole établi et déroulement :

Nous proposons au cours de cette séance de mettre en exergue les recommandations, les exigences et de suivre les résultats d'expérimentation de plusieurs chercheurs en DDL¹⁵⁸ pour l'élaboration d'un brouillon.

1- Une pause pour un gain de temps garanti:

Pour la simple raison que les pauses servent à relire les PE produites et à chaque moment de la rédaction, avoir une idée générale de sa propre production.

Selon les études de (Fortier, 1995;Masseron, 2001) :

« Les experts font de plus longues pauses et relisent des pans plus vastes de leur texte que les novices, s'assurant ainsi que le sens global construit est conforme au sens visé. De plus, la relecture réactive les connaissances du scripteur sur le sujet dans sa mémoire à long terme, ce qui facilite la poursuite de la mise en texte »

(Alamargot, Chanquoy et Chuy, 2005).

La mise en texte ne serait plus efficace que si le processus de planification serait établi.

2- Des dispositifs didactiques prometteurs :

Nous avons suivi les recommandations des chercheurs travaillant sur ce processus qu'est la mise en texte, et nous l'avons appliqué à travers ce qui suit, sur les élèves : Nous avons proposé plusieurs activités d'écriture à partir de consignes, nous avons également lors de cette séance rédigé une planification commune, enseigné la prise de notes, élaboré des tâches complexes permettant la gestion des dimensions de textes.

Au cours du processus de la mise en page, nous avons proposé également, comme évoqué plus haut : de véritables et de longues pauses qui se sont avérées par la suite très efficaces, notamment pour les apprenants de niveau moyen à faible, entre

¹⁵⁸ Abréviation de : Didactique Des Langues.

autres, nous avons proposé également de nombreuses stratégies de gestion des dimensions textuelles.

Description du déroulement de la séance :

La mise en texte vise en premier lieu l'installation d'une stratégie métacognitive, c'est pourquoi nous avons proposé aux élèves de rédiger un brouillon sur une consigne¹⁵⁹ que nous avons fixée, avant de remettre la version finale de leur PE.

Après la remise des brouillons, les élèves ont remarqué que la stratégie du brouillon leur a servi de découvrir leurs aptitudes rédactionnelles et analytiques, que la lecture de leur brouillon leur a permis de prendre un peu de recul vis-à-vis de leurs savoirs et savoir-faire.

Pendant l'activité, les élèves ont utilisé l'oral aussi en s'exprimant ; nous demandant des explications pour comprendre telle ou telle chose¹⁶⁰.

La correction collective des brouillons a permis d'identifier les points positifs (ainsi que négatifs) de chaque élève, de fournir des conseils avisés pour l'amélioration des textes.

Hormis quelques textes peu lisibles et quelques ratures, la majorité des brouillons étaient, à vrai-dire, des textes « propres et corrects ». Mais, nous leur avons demandé quand-même de produire un texte final, après la correction commune des brouillons.

Cette séance de mise en page, avait donc une double vocation ; rappeler les caractéristiques d'un texte argumentatif mais aussi de revenir sur le processus du brouillon en lui-même.

¹⁵⁹ Le sujet proposé était : « *L'internet offre des avantages et des inconvénients. Es-tu pour ou contre son utilisation ?* » La consigne était de rédiger un texte argumentatif comportant une introduction, un développement, une conclusion. Avec des critères de réussite proposés dont l'utilisation des procédés d'énumération, de liens logiques...etc.

¹⁶⁰ Au fait, une boîte à outils concernant le sujet proposé a été laissée à leur disposition, pour celles qui voulaient s'en servir.

II.2.10- Séance d'intervention N° 15 :**Stratégie de révision / réécriture** ¹⁶¹**Objectifs pédagogiques :**

- 1- Détection des erreurs fréquentes dans les PE et leur correction.
- 2- Sélection du type de révision choisi pour une PE ; soit corriger ses erreurs ou enrichir ses compétences langagières.
- 3- Repérage des savoir et des savoir-faire de ses élèves, en matière de révision et de réécriture.
- 4- Amener les élèves à s'engager dans un jeu de « Révision- réécriture » afin de créer une certaine concurrence entre elles et leur donner le plaisir de réécrire.

Durée : 1heure.

Description :

Selon Henda TOUMI ¹⁶² :

« (...) une programmation explicite de séquences didactiques portant sur des activités de réécriture reste, jusqu'à nos jours, absente des manuels de l'enseignement de l'écrit. Néanmoins, loin de préconiser une didactique de l'écrit fondée exclusivement sur des pratiques de réécriture, nous nous proposons d'aider l'apprenant à améliorer ses compétences scripturales en le conduisant à réécrire sa production(...)».

Elle¹⁶³ ajoute :

« (...) Il s'agit de déculpabiliser les apprenants dans l'élaboration de textes renfermant des ratures en leur enseignant « explicitement que les ratures ne sont pas des ratés et que les hésitations repérables sur un brouillon sont le signe d'une compétence » (Penloup, 1994, p. 31). (...) elles sont considérées comme les traces d'un texte en construction.».

¹⁶¹ La réécriture est traitée essentiellement par la psychologie cognitive du processus scriptural et par l'étude de la génétique textuelle.

¹⁶² Professeure à la faculté des lettres et des sciences humaines de Kairouan (Tunisie).

¹⁶³ Dans son article : « *La réécriture pour apprendre à écrire* », paru dans : Pratique pédagogique. VOL. 21, N°01. AUTOMNE 2007.

En prenant appui de ses ¹⁶⁴ recherches en DDL, notamment sur l'étude du processus de la réécriture en classe de FLE, nous avons créé ce qu'elle identifie de : « *conditions de réécriture* », c-à-dire que nous avons pris le brouillon d'une élève, l'avons photocopie et distribué à toute la classe, en même temps nous avons suscité leur attention sur le fait de la présence de ratures et donc par la réécriture DANS l'écriture.

De ce fait, des questions bien choisies et ciblées leur ont été destinées qui mettaient en évidence les opérations de réécriture utilisées, nous avons également provoqué une discussion sur la nature et sur la cause des ratures dans ce texte photocopie, cela a permis de faire un lien entre les raisons évoquées par les élèves et leurs moyens et procédés de réécriture utilisés.

Ensuite, les élèves étaient amenées à observer, chacune son propre brouillon afin d'en examiner les ratures, ainsi elles ont dévoilé leurs stratégies d'écriture utilisées.

Par ailleurs, d'autres situations d'apprentissage de la réécriture pourraient être envisagées tel que la répartition de sa classe en quatre groupes, qui correspondent respectivement aux quatre opérations de réécriture, à savoir : l'ajout, la suppression, le remplacement et le déplacement. Chaque groupe serait invité à repérer dans le texte photocopie d'un camarade ; soit des ajouts, des suppressions, des remplacements, des déplacements. Ainsi, les élèves auraient objectivé leur retour sur leurs propres PE.

Cette intervention aurait pour finalité de créer une certaine concurrence entre pairs afin de faire preuve de compétences très satisfaisantes.

¹⁶⁴Ibid.

II.2.11- Séance d'intervention N° 16 :**Stratégie d'auto-évaluation**¹⁶⁵**Ou s'auto motiver à la réécriture****Objectifs pédagogiques :**

- 1- Inviter les élèves à évaluer leur production écrite pour réécrire la version finale.
- 2- Traiter les erreurs superficielles telles que l'orthographe, la grammaire, la ponctuation et la calligraphie.
- 3- Contrôler son propre apprentissage.
- 4- Responsabilité de production d'une PE de meilleure qualité.
- 5- Avoir un regard critique sur sa propre PE afin de l'améliorer via d'autres stratégies.

Durée : 1 heure.

Protocole établi et description :

Le déroulement de cette séance d'intervention a constitué une véritable source de motivation à l'évaluation et à la réécriture chez les apprenantes. L'auto-évaluation a représenté pour elles un outil essentiel pour faire face à leurs propres lacunes scripturales, ça leur a permis aussi de réfléchir sur la façon d'améliorer leurs PE tout en améliorant de façon indirecte leur propre estime de soi par le biais de cette tâche.

De la même auteure, citée plus haut :

« Une grille d'évaluation, d'abord utilisée par l'enseignant pour classer les erreurs, puis par l'apprenant pour réécrire sa production — constitue une aide à la révision du texte en induisant une lecture plus « armée » qui favorisera la distanciation nécessaire à toute relecture. Il s'agit de « provoquer » les opérations de relecture questionnante, de repérage des dysfonctionnements, de retour critique sur l'écrit produit et, éventuellement, de réécriture-amélioration de la production antérieure. »

¹⁶⁵ Pour ces trois dernières séances, nous avons remarqué qu'elles sont très présentes dans beaucoup de travaux de recherche vu leur importance, mais leur déroulement en classes se diffère parfois d'un chercheur à un autre.

D'abord, les élèves étaient amenées à rédiger une PE sur une consigne¹⁶⁶ donnée, nous leur avons remis une grille de révision-évaluation destinée spécifiquement à l'éventuelle PE en question, englobant tous les critères de réussites et les compétences qui seraient acquises et évaluées. Et, afin de mieux intégrer les élèves dans cette tâche, nous avons formulé les questions présentes dans cette grille à la première personne du singulier « *Je* ». L'auto-évaluation leur a permis de se décentrer et de se distancier par rapport à leurs propres PE afin de les améliorer.

Une réécriture d'un premier jet a été constatée suite à leurs révisions et suite aux réponses respectives aux questions proposées dans la grille proposée. Ensuite, nous avons recueilli les PE ainsi que les grilles d'auto-évaluation pour une évaluation formative, nous avons souligné les erreurs dans les PE et dans les réponses dans la grille, sans pour autant donner de notes, mais en les numérotant (les erreurs) et l'insérant après dans la grille devant chaque question, c.-à-d, en face de chaque question posée, l'erreur repérée¹⁶⁷.

Puis, en fonction de nos annotations sur les grilles et sur leurs PE, une fois ces dernières leur sont remises, elles ont procédé à la réécriture-amélioration. Après cela, nous avons ramassé les deux PE, numéroté et souligné de couleur différente les erreurs non-corrigées et nous avons attribué une note. Après repérage des lacunes demeurant lors du 2^{ème} jet, nous avons établi une séance de consolidation, après déroulement de cette dernière, les élèves ont tenté une dernière réécriture. Donc, nous avons tenté à notre tour une dernière évaluation¹⁶⁸.

¹⁶⁶ La consigne que nous avons proposée était : « *L'eau est un élément indispensable à l'homme, mais actuellement, l'environnement s'en appauvrit* ». Rédige un petit paragraphe dans lequel tu donnes les différentes méthodes pour la préserver.
(Au minimum (3) méthodes).

¹⁶⁷ Cette méthode permet à l'élève de mieux dégager la nature de ses erreurs.

¹⁶⁸ L'intérêt de la pratique pédagogique qui consiste à attribuer une note en 2 tranches, c'est permettre à l'apprenant de saisir une 2^{ème} chance, à savoir : revoir et retravailler son texte afin de l'améliorer.

II.2.12- Séance d'intervention N° 17 :**Conseils pour la présentation des copies**¹⁶⁹

« Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement. Et les mots pour le dire arrivent aisément. »

Boileau, Art poétique.

Règles de base :

- Première règle est que la copie soit nette , agréable et facile à lire.
- La lisibilité de votre copie doit être prise en considération, car votre copie sera lue non uniquement par vous mais par d'autres personnes.
- Une personne qui n'a pas lu le sujet, doit pouvoir comprendre votre copie en la lisant
- Parce qu'une idée ne va jamais de soi, le correcteur notera ce que vous avez rédigé et non vos intentions d'écritures ou ce que vous avez pensé. Ne commettez pas cette erreur !
- Même concernant les matières scientifiques, il ne faut pas négliger la rédaction et la présentation matérielle de votre copie.

Conseils de rédaction :

- L'orthographe des noms propres doit être scrupuleusement respecté ;
- Relisez-vous bien attentivement afin de détecter les fautes ;
- Un langage courant est à privilégier, il s'agit d'un langage courant (mais non familier) en utilisant un vocabulaire maîtrisé et des phrases courtes.
- Le style télégraphique est à bannir ;
- Afin de faciliter la lecture de votre copie, veuillez au bon usage de votre copie;

¹⁶⁹ <https://www.france-examen.com/bac/reussir-terminale/presentation-copie.html>. Nous nous sommes référées à ce cours en ligne en y ajoutant d'autres points qui nous ont semblés très utiles et complémentaires. Consulté et emprunté le 8/04/ 2015, 19h. A la base c'est un cours destiné pour un public de bacheliers mais nous l'avons adopté à notre public de 4AM (Classe d'examen préparant le BEM), vu que les recommandations sont communes à tout produit éditorial de qualité, quel que soit le niveau.

- La paraphrase à prendre garde ;
- Si les symboles, conventions et abréviations sont acceptés dans les formules, elles ne le sont pas dans les phrases rédigées ; Strictement à bannir.
- Quand vous rédigez des nombres, choisissez de les écrire ou bien en chiffres ou bien en toutes lettres, ou bien de les mélanger sinon votre rédaction serait confuse.

Conseils de présentation :

- Si votre écriture est difficilement lisible, soignez cette dernière et écrivez gros ;
- Une couleur d'encre foncée et préférable et la couleur rouge est à bannir car réservée au correcteur ;
- il faut respecter une marge assez suffisante pour la correction ;
- Chaque fois que nécessaire, essayez d'aérer votre copie, ceci en sautant des lignes ;
- Il faut séparer les parties et leur apporter un certain équilibre lorsque vous êtes en train de faire apparaître votre plan.
- Une numérotation, un retrait, une écriture en lettres capitales ou un soulignement sont recommandés pour distinguer les titres et sous-titres.

Disposition du texte sur la feuille :

- Pour faciliter la lecture, vous devez éviter que le texte apparaisse sous forme de blocs compacts.
- Lorsque vous passez d'un paragraphe à un autre, allez directement sur la ligne et utilisez l'alinéa¹⁷⁰.
- Après l'introduction et avant la conclusion, sautez quelques lignes entre les différentes sections.
- Notez qu'il faut ménager plus d'espace entre les différentes parties du développement, même entre l'introduction et le développement, et entre la

¹⁷⁰ Du latin ad lineam, à l'accusatif, c'est-à-dire « en allant vers la ligne, à la ligne ».

fin du développement et la conclusion que dans les paragraphes de la même étape. La démarche préconisée serait vite reconnue et sans hésitation par le correcteur.

- Cependant, dans des parties ou des paragraphes, ne placez pas de nombres ou des titres.

Enfin, après révision, numérotez vos productions (si jamais elles seront longues) sur le bas de page de chaque page, exemple : 1/4, 2/4,3/4,4/4.

Fin de l'expérimentation.

II.2.13- Séance d'intervention N° 18 :

Le post-test

II.2.13.1- Protocole établi :

Finalement, les copies ont été ramassées, puis corrigées. Une étude comparative approfondie a été réalisée entre le texte avant notre intervention (le pré-test) et le texte écrit après notre intervention (le post-test¹⁷¹)

Durée : 1 heure.

II.2.13.2- Résultat des PE du post-test:

	Oui		Non	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
<u>Critère d'analyse n°1 : Sur le plan de la cohérence textuelle (Co.T)</u> (Point de vue pragmatique)				
1- Annoncer l'idée-prise de position	26	86,66 %	4	13,33 %
NC	C1 C2 C4 C6 C7 C8 C9 C11 C12 C13 C14 C15 C17 C18 C19 C20 C21 C22 C23		C3 C5 C10 C16	

¹⁷¹ Voir annexe n° 10 pour l'échantillon de copies du post-test.

	C24 C25 C26 C27 C28 C29 C30			
2- Trouver au moins trois arguments	24	80 %	6	20 %
NC	C1 C2 C3 C5 C6 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C17 C20 C21 C22 C23 C24 C25 C26 C27 C28 C29 C30		C4 C7 C8 C16 C18 C19	
3- Trouver au moins deux exemples	22	73,33%	8	26,66 %
NC	C1 C3 C5 C6 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C15 C17 C18 C19C20 C23 C24 C25 C26 C27 C29 C30		C2 C4 C7 C14 C16 C21 C22 C28	
4- Prise en compte du destinataire	22	73,33 %	8	26,66 %
NC	C1C2 C3 C4 C6 C7 C9C11 C12 C14 C15 C17 C18 C19 C20 C22 C24C25 C26 C28 C29 C30		C5 C8 C10 C13 C16 C21 C23 C27	

Critère d'analyse n°2 : Sur le plan de l'organisation textuelle (OT) (Point de vue sémantique)				
1- Composition du texte en trois parties: introduction, développement et conclusion	25	83, 33%	5	16, 66%
NC	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C17 C19 C20 C21 C22 C23 C24 C25 C26 C27 C28 C30		C8 C15 C16 C18 C29	
2- Utilisation des Procédés d'énumération et des relations logiques (cause, but, conséquence, etc.)	22	73,33%	8	26,66 %
NC	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C10 C11 C12 C14 C15 C17 C19 C20 C22 C23 C24 C25 C28 C30		C9 C13 C16 C18 C21 C26 C27 C29	
Critère d'analyse n° 3 : Sur le plan de l'utilisation de la langue (UL) (Point de vue morphosyntaxique)				
1- Utilisation du pronom personnel «je», « nous »	18	60 %	12	40 %
NC	C4 C7 C8 C12 C13 C15 C16		C1 C2 C3 C5 C6 C9 C10	

	C18 C19 C20 C21 C22 C23 C25 C26 C27 C29 C30	C11 C14 C17 C24 C28		
2- Utilisation du présent de l'indicatif et de l'impératif	26	86,66 %	4	13,33%
NC	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11C12 C14 C15 C17 C18 C21C22 C23 C24 C25 C26 C27 C28C29 C30	C13 C16 C19 C20		
3- Utilisation d'un vocabulaire qui montre ses pensées	21	70 %	9	30%
NC	C1 C2 C4 C6 C7 C9 C11 C14 C15 C17 C18 C19 C20 C21 C22 C23 C24 C26 C27 C28 C29	C3 C5 C8 C10 C12 C13 C16 C25 C30		
<u>Critère d'analyse n° 4 : Sur le plan de la présentation matérielle (PM)</u> (Point de vue matériel)				
1- Présentation du texte en trois parties	24	80 %	6	20 %
NC	C1C2 C4 C5 C6 C7 C9 C10	C3 C8 C13 C15 C16 C29		

	C11C12 C14 C17 C18 C19 C20 C21C22 C23 C24 C25 C26 C27 C28 C30			
2- Soin de l'écriture	26	86,66 %	4	13,33 %
NC	C1 C2 C4 C5 C6 C7 C9 C10 C11C12 C13 C14 C15 C17 C18 C19 C20 C21 C22 C23 C24 C25 C26 C27 C28 C30		C3 C8 C16 C29	

Tableau 42 : Résultat des productions écrites du post-test

II.2.13.3- Résultats des évaluations des PE du post-test avec notes globales et observations :

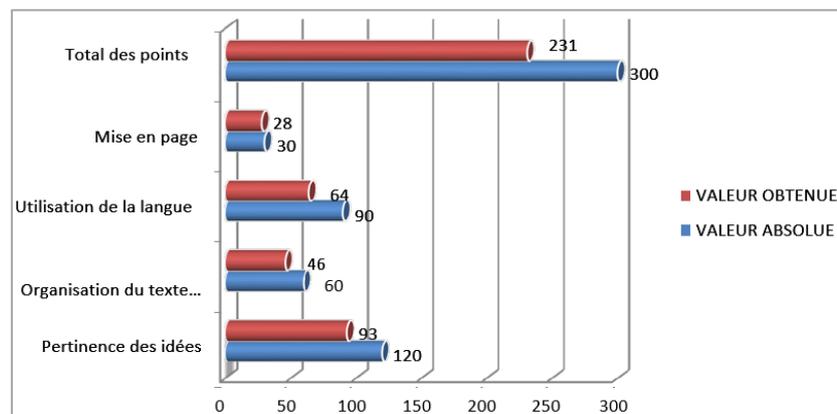
Copies	Co.T /4	OT /2	UL /3	MP /1	Noteglobale /10	Observations
C1	4	2	2	1	9	<i>Très bien</i>
C2	3	2	2	1	8	<i>Très bien</i>
C3	3	2	1	1	6	<i>Bien</i>
C4	2	2	3	1	8	<i>Très bien</i>
C5	2	2	1	1	6	<i>Bien</i>
C6	4	2	2	1	9	<i>Très bien</i>
C7	2	2	2	1	7	<i>Bien</i>
C8	2	1	2	0	5	<i>Moyen</i>

C9	4	2	2	1	9	<i>Très Bien</i>
C10	2	2	1	0	5	<i>Moyen</i>
C11	4	2	2	1	9	<i>Très bien</i>
C12	3	1	2	1	9	<i>Très bien</i>
C13	3	1	0	1	5	<i>Moyen</i>
C14	3	2	2	0	7	<i>Bien</i>
C15	4	1	3	1	9	<i>Très bien</i>
C16	0	0	1	0	1	<i>Très faible</i>
C17	4	2	2	1	9	<i>Très bien</i>
C18	3	0	3	1	7	<i>Bien</i>
C19	3	2	2	1	8	<i>Très bien</i>
C20	4	2	2	1	9	<i>Très bien</i>
C21	2	1	3	1	7	<i>Bien</i>
C22	3	2	3	1	9	<i>Très bien</i>
C23	3	2	3	1	9	<i>Très bien</i>
C24	4	2	2	1	9	<i>Très bien</i>
C25	4	2	2	1	9	<i>Très bien</i>
C26	4	1	3	1	9	<i>Très bien</i>
C27	3	1	3	1	8	<i>Très bien</i>
C28	3	2	2	1	8	<i>Très bien</i>
C29	4	0	3	0	7	<i>Bien</i>
C30	4	2	3	1	9	<i>Très bien</i>
Performances en %ou moyenne desnotes obtenues			moyenne des notes obtenues 07,63 /10 = 76,30%			

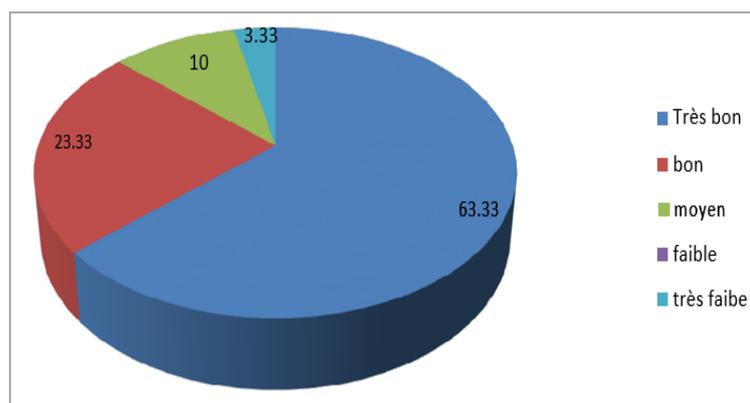
**Tableau 43 : Résultat des productions écrites du post-test avec notes globales
et observations**

Analyse pragmatique (/120 points)	Analyse sémantique (/60points)	Analyse morphosyntaxique (/90points)	Analyse matérielle (/30 points)	Total des points (/300 points)
93	46	64	28	231

Tableau 44 : Tableau récapitulatif du total des points obtenus lors du post-test



Graphique n°36 : Graphique représentant le total des points obtenus



Graphique n°37 : Graphique représentant le niveau de performances des élèves lors du post-test

D'après les diagrammes et les tableaux ci-dessus, nous avons remarqué une nette progression concernant la pertinence des idées, l'organisation des textes, ainsi que

sur le plan de l'utilisation de la langue dont le vocabulaire qui a nettement amélioré.

II.3- Déroulement des séances d'intervention au cours de la séquence 01¹⁷²et de la séquence 2¹⁷³du projet n° 01¹⁷⁴en classe de 4ème AM : (Corpus collecté au cours de l'année scolaire 2016-2017)

S'ajoute aux séances d'intervention de l'année précédente ;

II.3.1- Séances d'intervention N° 04 et N°5 :

Lecture et compréhension de l'écrit

Déroulement :

Nous avons remplacé les textes de compréhension de l'écrit de l'année précédente qui étaient issus du troisième projet par des textes support¹⁷⁵ issus du premier projet.

- **Texte support 1** : La faune et la flore.¹⁷⁶
- **Texte support 2** : La pollution de la mer.¹⁷⁷

Texte 1 :

A-Compréhension de l'écrit :

1-Souligne la bonne réponse :

Le texte est de type :

- Explicatif à visée argumentative

¹⁷² Séquence 01 : « *Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire prendre conscience de la nécessité de préserver son environnement* ».

¹⁷³ Séquence 02 : « *Argumenter en utilisant l'explicatif pour faire agir en faveur de la protection du littoral* ».

¹⁷⁴ Projet n° 1 : A l'occasion de la journée internationale de l'environnement, réaliser un recueil de textes illustrés qui aura pour titre : « *Nos gestes au quotidien pour protéger notre environnement* »

¹⁷⁵ Nous avons opté pour ces deux textes pour leur authenticité et le vocabulaire spécifique au champ de l'argumentation à la faveur de la protection de l'environnement.

¹⁷⁶ Voir annexe n° 11 : « la faune et la flore » est un texte de R.Fetter.Courrier de l'UNESCO. <http://elbassair.net/bouhouth/2014/2015/m/4am/db/fr/036.pdf>

¹⁷⁷ Voir annexe n° 12 : « La pollution de la mer » D'après M.Bright et J.Hemo (la mer qui meurt) édition CAMA. Tiré de : <file:///C:/Users/TRUST/Downloads/Corrige-composition.pdf>

- Narratif à visée argumentative

2-Combien y a-t-il de parties dans le texte ?

.....

3-Quelle est la thèse développée dans ce texte ?

.....

4- Trouve dans le texte les articulateurs qui l'organisent.

.....

5-Cherche dans le texte les synonymes de :

- Animal =

- Plante =

6-A qui renvoie le pronom personnel « ils » dans cette phrase :

(En outre, ils constituent une source indispensable)

7- Souligne le mot (intrus) qui n'appartient pas à la famille du mot« habiter» :

a- Habitant

b- Habitation

c- Habit

8-Complète :

Noms	Verbes
Existence	
	Constituer
Alimentation	

9- Transforme à la forme passive la phrase suivante :

La faune et la flore fournissent une grande part des matériaux nécessaires à la vie humaine.

.....

.....

11-A quel temps sont conjugués les verbes du texte ?

.....

12-Réécris au singulier :

Ils fournissent une grande part des matériaux.

.....
.....

Texte 2 :

Les mots difficiles :

- Dépotoir : endroit où sont déposés les déchets.
- Cachalot : grand mammifère marin voisin de la baleine (18m long)
- Polystyrène : matière plastique isolante

A-Compréhension de l'écrit et fonctionnement de la langue :

1-Quelle est la visée du texte ?

- Argumentative
- Explicative

Choisis la bonne réponse.

2- De quelle pollution de l'environnement s'agit -t-il dans le texte ?

3- Avec quoi les tortues de mer confondent-elles les méduses ?

4- Pourquoi les tortues, les phoques et les dauphins meurent-ils noyés ?

5- Relie chaque mot à son synonyme

- | | |
|------------|------------|
| - Fléau | - Décharge |
| - Dépotoir | - Bateau |
| - Navire | - Danger |

6- Réponds par « vrai », « faux ».

- Les villes côtières rejettent leurs eaux traitées dans la mer.
- Les tortues de mer périssent étouffées à cause des sacs en plastique.
- La mer est devenue une décharge publique.

7- Trouve dans le texte 3 mots du champ lexical de « la mer ».

8- Décompose la phrase entre crochets dans le texte et dis si elle est simple ou complexe ? Justifie ta réponse.

9- Relie les phrases suivantes pour exprimer le rapport de cause :

- Les équipages de navires vident leurs déchets par-dessus bord.

- La mer est devenue un dépotoir.

10- Complète : Les villes jettent les eaux résiduaires.

- Tu.....
- Nous.....

11- Réécris la phrase suivante au singulier :

- L'estomac plein, ils ne mangent plus normalement et deviennent plus sensibles au froid.

B- Situation d'intégration :

Trouve une conclusion à ce texte et rédige-là sur ta double feuille.

- N'oublie pas d'utiliser un connecteur.

Fin de l'expérimentation.

II.3.2- Séance d'intervention N° 18 :

Le test

Objectif :

L'objectif final est de faire une étude comparative entre les deux types d'enseignement prodigués.

Démarche choisie :

Nous avons consacré une durée de 2 heures pour ce test (c.-à-d. une heure pour chaque classe ; témoin et expérimentale).

II.3.2.1- Description de l'action :

Une séance pour chaque classe a été préconisée dans le cadre de ce test (1 heure pour « la classe témoin », désormais CT et une heure pour « la classe expérimentale », désormais CE). Leur niveau est quasi-similaire comme nous l'avons mentionné plus haut. (Moyen à faible).

La classe expérimentale est celle qui a bénéficié de notre intervention pédagogique à travers des séances d'aides à la compréhension et à la production de textes argumentatifs, tandis que la classe témoin est celle qui n'a pas été concernée par

notre intervention. Une étude comparative a été menée dans le but de connaître l'effet de ces séances sur le rendement des élèves en 4AM. (30 élèves était le nombre de cette enquête ; 30 élèves pour la classe expérimentale et 30 élèves pour la classe témoin)

Il s'agit de produire un texte sur un sujet proposé sur le manuel scolaire de la 4AM, page 84 issu de la rubrique « *Je me prépare au brevet* ».

II.3.2.2- Sujet :

Chaque année, en été, des milliers d'hectares de forêts partent en fumée, détruits par le feu.

Révolté(e) par ce massacre écologique, tu décides d'écrire un texte et de l'envoyer à un magazine pour jeunes.

Par ce texte, tu veux sensibiliser les jeunes de ton âge et leur faire prendre conscience de l'importance de la forêt pour l'homme et pour l'équilibre naturel.

II.3.2.3- Consignes d'écriture :

Ton texte, d'une douzaine de lignes, suivra le plan suivant :

- 1- Introduction : Poser le problème de la déforestation
- 2- Développement : Donner trois arguments illustrés par des exemples pour expliquer l'importance de cette ressource naturelle qu'est la forêt.
- 3- Conclusion : Lancer un appel pour la préservation de nos forêts.

II.3.2.4- Bilan du test :

Les copies de ce test¹⁷⁸ sont ramassées et corrigées plus tard. Dans l'évaluation, nous nous sommes intéressées aux mêmes niveaux d'analyse de la grille d'analyse répertoriés par le groupe EVA.

II.3.2.5- Objectif :

Comparer les deux enseignements.

¹⁷⁸ Voir annexe n° 13 pour un échantillon de copies du test de la classe témoin.

II.3.2.6- Résultat des productions écrites du test de la classe témoin ou classe contrôle :

Dans le tableau qui suit, une synthèse des copies du test de la classe témoin :

	Oui		Non	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
<u>Critère d'analyse n°1 : Sur le plan de la cohérence textuelle (Co.T)</u> (Point de vue pragmatique)				
1- Annoncer l'idée-prise de position	13	43,33%	17	56,66 %
NC	C3, C5,C6, C7 C9, C10 C12 C14 C15 C16 C18 C23C27		C1,C2,C4,C8 C11 C13 C17 C19 C20 C21 C22 C24 C25 C26 C28 C29 C30	
2- Trouver au moins trois arguments	6	20 %	24	80 %
NC	C2, C4,C7 C15 C18 C19		C1,C3,C4,C6 C8 C9,C10 C11 C12 C13 C14 C16 C17 C20 C21 C22 C23 C24 C25 C26 C27 C28 C29 C30	
3- Trouver au moins Deux Exemples	4	13,33%	26	86,66 %
NC	C7 C10 C15 C30		C1,C2, C3,C4,C5,C6 C8 C9, C11C12 C13 C14 C16 C17 C18 C19 C20 C21 C22 C23 C24 C25 C26	

			C27 C28 C29	
4- Prise en compte du destinataire	4	13,33 %	26	26,66 %
NC	C2,C10 C15 C19		C1,C3,C4,C5,C6 C7 C8 C9, C11 C12 C13 C14 C16 C17 C18 C20 C21 C22 C23 C24 C25 C26 C27 C28 C29 C30	
<u>Critère d'analyse n°2 : Sur le plan de l'organisation textuelle (OT)</u> (Point de vue sémantique)				
1- Composition du texte en trois parties : introduction, développement et conclusion	17	56,66%	13	43,33%
NC	C2, C3, C5, C6 C7 C9,C12 C13 C18 C19 C20 C24 C26 C27 C28 C29 C30		C1, C4,C8 C10 C11 C14 C15 C16 C17 C21 C22 C23 C25	
2-Utilisation des Procédés d'énumération et des relations logiques (cause, but, conséquence, etc.)	16	53,33%	14	46,66 %

NC	C2, C5, C7 C8 C9, C10 C13 C15 C18 C19 C20 C24 C26 C27 C28 C29	C1, C3, C4, C6 C11 C12 C14 C16 C17 C21 C22 C23 C25 C30		
Critère d'analyse n° 3 : Sur le plan de l'utilisation de la langue (UL) (Point de vue morphosyntaxique)				
1- Utilisation du pronom personnel «je», « nous »	12	40 %	18	60 %
NC	C1, C3, C5, C6 C7 C10 C11 C17 C19 C23 C25 C27	C2, C4, C8 C9, C12 C13 C14 C15 C16 C18 C20 C21 C22 C24 C26 C28 C29 C30		
2- Utilisation du présent de l'indicatif et de l'impératif	29	96,66 %	1	3,33%
NC	C1, C2, C3, C4, C5, C6 C7 C8 C9, C10 C12 C13 C14 C15 C16 C17 C18 C19 C20 C21 C22 C23 C24 C25 C26 C27 C28 C29 C30	C11		
3- Utilisation d'un vocabulaire qui montre ses pensées	4	13,33 %	26	86,66 %
NC	C5, C7 C14 C18	C1, C2, C3, C4, C6 C8 C9, C10 C11 C12 C13 C15 C16 C17 C19 C20 C21 C22 C23 C24 C25 C26		

			C27 C28 C29 C30	
<u>Critère d'analyse n° 4 : Sur le plan de la présentation matérielle (PM)</u> (Point de vue matériel)				
1- Présentation du texte en trois parties	3	23,33 %	27	76,66 %
NC	C4,C12 C30		C1,C2,C3,C5,C6 C7 C8 C9, C10 C11 C13 C14 C15 C16 C17 C18 C19 C20 C21 C22 C23 C24 C25 C26 C27 C28 C29	
2- Soin de l'écriture	5	10 %	25	90 %
NC	C9, C4, C7 C14 C26		C1,C2,C3,C5,C6 C8 C10C11C12 C13 C15 C16 C17 C18 C19 C20 C21 C22 C23 C24 C25 C27 C28 C29 C30	

Tableau 45 : Résultat des productions écrites du test de la classe témoin

Selon le tableau, il est évident que les élèves rencontrent de grandes difficultés pour produire un texte argumentatif.

Dans ce qui suit, une analyse sur les quatre critères pré-cités :

II.3.2.7- Résultats des évaluations des productions écrites du test de la classe témoin avec notes globales et observations :

Copies	Co.T / 4	OT /2	UL /3	PM /1	Noteglob ale /10	Observations
C1	0	0	2	0	2	<i>Très faible</i>
C2	2	2	1	0	5	<i>Moyen</i>
C3	1	1	2	0	4	<i>Faible</i>
C4	0	0	1	1	2	<i>Très faible</i>
C5	1	2	3	0	6	<i>Bien</i>
C6	1	1	2	0	4	<i>Faible</i>
C7	3	2	3	1	9	<i>Très bien</i>
C8	0	1	1	0	2	<i>Très faible</i>
C9	1	2	1	1	5	<i>Moyen</i>
C10	3	1	2	0	6	<i>Bien</i>
C11	0	0	1	0	1	<i>Très faible</i>
C12	1	1	1	1	4	<i>Faible</i>
C13	0	2	1	0	3	<i>Faible</i>
C14	1	0	2	1	4	<i>Faible</i>
C15	4	1	1	0	6	<i>Bien</i>
C16	1	0	1	0	2	<i>Très faible</i>
C17	0	0	2	0	2	<i>Très faible</i>
C18	2	2	2	0	6	<i>Bien</i>
C19	2	2	2	0	6	<i>Bien</i>

C20	0	2	1	0	3	<i>Faible</i>
C21	0	0	1	0	1	<i>Très faible</i>
C22	0	0	1	0	1	<i>Très faible</i>
C23	0	0	2	0	2	<i>Très faible</i>
C24	0	2	1	0	3	<i>Faible</i>
C25	0	0	2	0	2	<i>Très faible</i>
C26	0	2	1	1	4	<i>Faible</i>
C27	1	2	2	0	5	<i>Faible</i>
C28	0	2	1	0	3	<i>Faible</i>
C29	0	2	1	0	3	<i>Faible</i>
C30	1	1	1	1	4	<i>Faible</i>
Performances en %ou moyenne des notes obtenues			moyenne des notes obtenues 03,63 = 36,30 %			

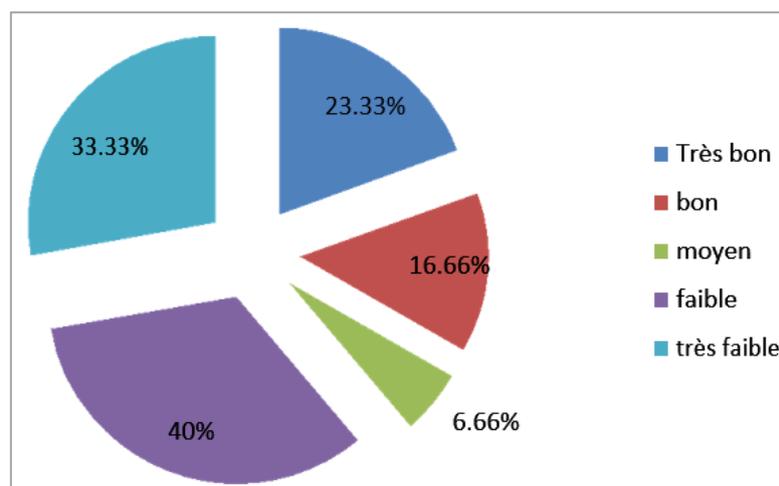
Tableau 46 : Tableau récapitulatif du total des points obtenus lors du test de la classe témoin.

Co.T (/120 points)	OT (/60points)	UL (/90points)	PM (/30 points)	Total des Points Obtenus (/300 points)
25	33	45	7	110 points

Tableau 47 : Tableau récapitulatif du total des points obtenus lors du test de la classe témoin

Niveaux de performances				
Très bon	Bon	Moyen	Faible	Très faible
1 élève	5 élèves	2 élèves	12 élèves	10 élèves
Numéro des copies				
C 7	C5 C10 C15 C18 C19	C2 C9	C3 C6 C12 C13 C14 C20 C24 C26 C27 C28 C29 C30	C1 C4 C8 C11 C1 C17 C21 C22 C23 C25
Pourcentages				
23,33 %	16,66 %	6,66 %	40 %	33,33 %

Tableau 48 : Présentation des niveaux de performance des élèves de la classe témoin



Graphique n°38 : Graphique représentant les niveaux de performances des élèves de la classe témoin lors du test

Force est de constater que malgré notre permission de recourir à un dictionnaire pendant la rédaction, les élèves sont en situation de “détresse” car en moment de grandes difficultés par rapport à plusieurs critères, dont le choix du vocabulaire, la pertinence des idées, l’aspect sémantique et morphosyntaxique de leurs productions et la mise en page de leurs textes qui est de niveau faible à très faible.

II.3.2.8- Résultats des productions écrites du test de la classe expérimentale¹⁷⁹ :

Dans le tableau suivant, nous synthétisons l’analyse quantitative effectuée.

	Oui		Non	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
<u>Critère d’analyse n°1 : Sur le plan de la cohérence textuelle (Co.T)</u> (Point de vue pragmatique)				
1- Annoncer l’idée-prise de position	30	100 %	0	0 %
NC	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16C17 C18 C19 C20 C21 C22C23 C24 C25 C26 C27 C28C29 C30			
2- Trouver au moins trois arguments	29	96,66 %	1	3,33 %
NC	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C10 C11 C12 C13 C14C15 C16C17 C18 C19 C20 C21 C22C23 C24 C25 C26 C27 C28C29 C30		C9	
3- Trouver au	26	86,66 %	4	13,33 %

¹⁷⁹ Voir annexe n° 14 pour un échantillon des copies du test de la classe expérimentale.

moins Deux Exemples				
NC	C2 C4 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13C14 C15 C16 C17 C18 C19 C20 C21 C22 C23 C24 C26 C27 C28 C29 C30		C1 C3 C5 C25	
4- Prise en compte du destinataire	24	80 %	6	20 %
NC	C1 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C11 C12 C14 C15 C16 C17 C18 C19 C20 C21 C22 C23 C24 C25 C26 C29		C2 C10 C13 C27 C28 C30	
<u>Critère d'analyse n°2 : Sur le plan de l'organisation textuelle (OT)</u> (Point de vue sémantique)				
1- Composition du texte en trois parties : introduction, développement et conclusion	30	100 %	0	0 %
NC	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16C17 C18 C19 C20 C21 C22C23 C24 C25 C26 C27 C28C29 C30			
2-Utilisation des Procédés d'énumération et	30	100 %	0	0 %

des relations logiques (cause, but, conséquence, etc.)				
NC	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16C17 C18 C19 C20 C21 C22C23 C24 C25 C26 C27 C28C29 C30			
<u>Critère d'analyse n° 3</u> : Sur le plan de l'utilisation de la langue (UL) (Point de vue morphosyntaxique)				
1- Utilisation du pronom personnel «je», « nous »	24	80 %	6	20 %
NC	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C12C14 C15 C16 C17 C18 C19C20C21 C22 C24 C25 C26 C27C28 C29 C30		C8 C9 C10 C11 C13 C23	
2- Utilisation du présent de l'indicatif et de l'impératif	30	100 %	0	0 %
NC	C1 C2 C3 C4 C5 C6 C7 C8 C9 C10 C11 C12 C13 C14 C15 C16C17 C18 C19 C20 C21 C22C23 C24 C25 C26 C27 C28 C29 C30			
3- Utilisation d'un vocabulaire qui	20	66,66 %	10	33,33 %

montre ses pensées				
NC	C1 C2 C4 C5 C11 C12 C13 C14C16 C17 C18 C19 C20 C22C23 C24 C25 C26 C27 C30		C3 C6 C8 C9 C10 C15 C21 C27 C28 C29	
Critère d'analyse n° 4 : Sur le plan de la présentation matérielle (PM) (Point de vue matériel)				
1- Présentation du texte en trois parties	14	46,66 %	16	53,33 %
NC	C3 C4 C5 C6 C10 C11 C12 C16C19 C20 C21 C22 C28 C30		C1 C2 C7 C8 C9 C13 C14 C15 C17 C18 C23 C24 C25 C26 C27 C29	
2- Soin de l'écriture	18	60 %	12	40 %
Numéros des copies	C1 C2 C3 C4C5 C6 C10 C11C12 C15 C16 C18 C19 C20C21 C22 C28 C30		C7 C8 C9 C13 C14 C17 C23 C24 C25 C26 C27 C29	

Tableau 49 : Résultats des PE du test de la classe expérimentale

II.3.2.9- Résultats des évaluations des PE du test appliqué à la classe expérimentale avec notes globales et observations :

Copies	Co.T / 4	OT /2	UL /3	PM /1	Note globale /10	Observations
C1	3	2	3	1	9	<i>Très bien</i>
C2	3	2	3	1	9	<i>Très bien</i>
C3	3	2	2	1	8	<i>Très bien</i>
C4	4	2	3	1	10	<i>Excellent</i>
C5	3	2	3	1	9	<i>Très bien</i>
C6	4	2	2	1	9	<i>Très bien</i>
C7	4	2	2	0	8	<i>Très bien</i>
C8	4	2	1	0	7	<i>Bien</i>
C9	3	2	1	0	6	<i>Bien</i>
C10	3	2	1	1	7	<i>Bien</i>
C11	4	2	2	1	9	<i>Très bien</i>
C12	4	2	3	1	10	<i>Excellent</i>
C13	3	2	2	0	7	<i>Bien</i>
C14	4	2	3	0	9	<i>Très bien</i>
C15	4	2	2	1	9	<i>Très bien</i>
C16	4	2	3	0	9	<i>Très bien</i>
C17	4	2	3	0	9	<i>Très bien</i>
C18	4	2	3	1	10	<i>Excellent</i>
C19	4	3	2	1	10	<i>Excellent</i>

C20	4	3	2	1	10	<i>Excellent</i>
C21	4	2	2	1	9	<i>Très bien</i>
C22	4	3	2	1	10	<i>Excellent</i>
C23	4	2	2	0	8	<i>Très bien</i>
C24	4	2	3	0	9	<i>Très bien</i>
C25	3	2	3	0	8	<i>Très bien</i>
C26	4	2	3	0	9	<i>Très bien</i>
C27	3	2	3	0	8	<i>Très bien</i>
C28	3	2	2	1	8	<i>Très bien</i>
C29	4	2	2	0	8	<i>Très bien</i>
C30	3	2	3	1	9	<i>Très bien</i>
Performances en %ou moyenne desnotes obtenues			moyenne des notes obtenues 8,66 = 86,60 %			

**Tableau 50 : Résultats des PE du test de la classe expérimentale avec notes
globales et observations**

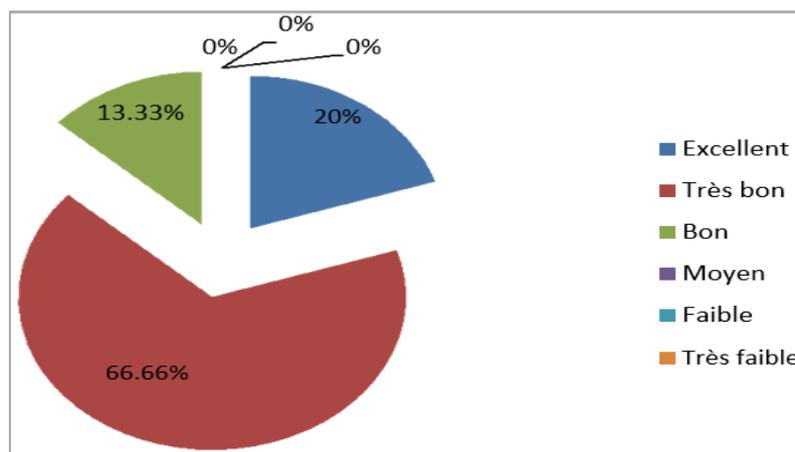
Niveaux des performances					
Excellent	Très bon	Bon	Moyen	Faible	Très faible
6élèves	20 élèves	4 élèves	0 élèves	0 élèves	0 élèves
NC					
C4C12 C18 C19 C20 C22	C1 C2 C3C5 C6 C7C11 C14C15 C16 C17 C21C23 C24C25C26 C27C28 C29	C8 C9 C10 C13			

	C30				
Pourcentages					
20%	66%	13%	0%	0%	0%

Tableau 51 : Présentation des niveaux de performance des élèves de la classe expérimentale

Co.T (/120 points)	OT (/60points)	UL (/90points)	PM (/30 points)	Total des Points obtenus (/300 points)
109	63	71	17	260 points

Tableau 52 : Tableau récapitulatif du total des points obtenus lors du test de la classe expérimentale



Graphique n°39 : Graphique représentant le niveau de performances des élèves de la classe expérimentale après les séances d'intervention et le test appliqué.

II.3.2.10- Synthèse :

Une nette évolution a été remarquée grâce à l'engagement des élèves dans le processus d'écriture qui a été instauré au cours de nos séances pédagogiques, ce processus qui s'est avéré efficace et fructueux comme les résultats le montrent déjà ; une bonne cohérence textuelle, une progression thématique adéquate et logique, un vocabulaire correct et pertinent, capacités liées à la morphosyntaxe bien maîtrisées, une organisation textuelle juste, contexte de la situation d'énonciation respecté, respect de la consigne demandée, des idées claires, l'utilisation d'arguments fiables et pertinentes ainsi que les exemples fournis avec, le mode et la conjugaison des verbes ont été respectée aussi.

Nous développerons en détail ces points ainsi que d'autres dans la partie suivante.

TROISIÈME PARTIE

Analyse et Interprétation des
résultats

TROISIÈME PARTIE

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RESULTATS

*D*ans cette troisième partie de notre thèse, nous verrons en détail nos résultats de recherche, c.-à-d. que nous développerons chacun des points abordés plus haut, en attribuant à ces derniers la part qu'ils méritent. Aussi, en se référant à des exemples concrets, extraits de nos deux corpus¹⁸⁰.

En outre, le but étant de vérifier si les résultats obtenus à travers notre investigation sur le terrain sont cohérents avec nos hypothèses émises plus haut¹⁸¹, mesurer le degré d'efficacité des séances d'aides pédagogiques que nous avons proposé à ce public, déceler les carences rédactionnelles d'un point de vue quantitatif mais qualitatif surtout. Ces carences qui sont d'ordre pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et d'aspects matériels.

Grâce à nos activités qui ont été caractérisées par des sessions ou des séquences pédagogiques (des séances d'aide à la compréhension et à la production écrite en FLE), qui d'ailleurs ont porté aussi bien sur le fond que sur la forme de l'œuvre intellectuelle qu'est l'écriture, nous avons pu récolter un maximum d'informations quant à l'élaboration d'un processus scriptural pour un apprenant de 4AM.

En prenant appui sur ces informations (en termes de "résultats"), nous avons procédé à une analyse rigoureuse et à une interprétation approfondie de ces derniers.

¹⁸⁰ Corpus A1 pour l'année 1 (2015-2016) et corpus A2 pour l'année 2 (2016-2017).

¹⁸¹ Dans la partie « Introduction ».

Dans les deux chapitres qui vont suivre, nous analyserons d'abord dans le premier chapitre, les copies des élèves lors du pré-test et du post-test de l'année 1¹⁸², puis dans le deuxième chapitre le test pour la classe témoin et le test pour la classe expérimentale pour l'année 2¹⁸³.

¹⁸² Désormais A1 (2015-2016).

¹⁸³ Désormais A2 (2016-2017).

Chapitre premier

Analyse des données d'A1

(2015-2016)

CHAPITRE PREMIER

ANALYSE DES DONNÉES D'A1

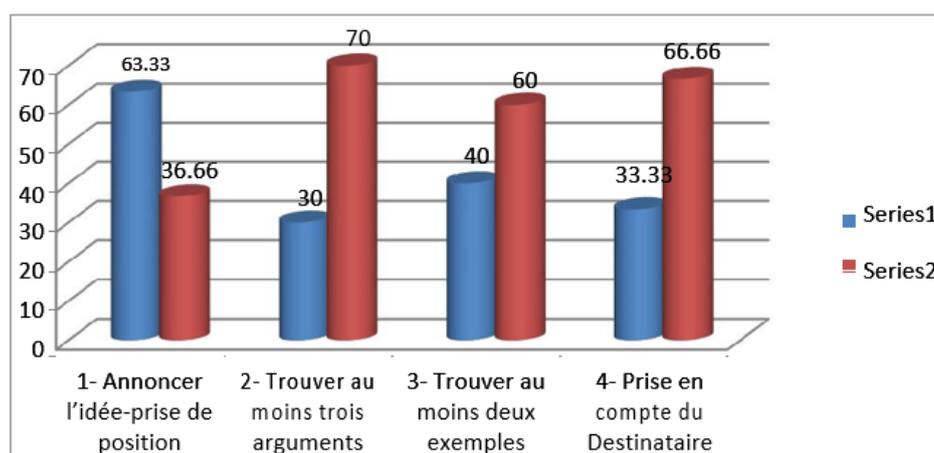
(2015-2016)

III-1. Année 1 (2015-2016) :

Nous commençons notre analyse par la première année de notre investigation didactique en classe de 4AM ;

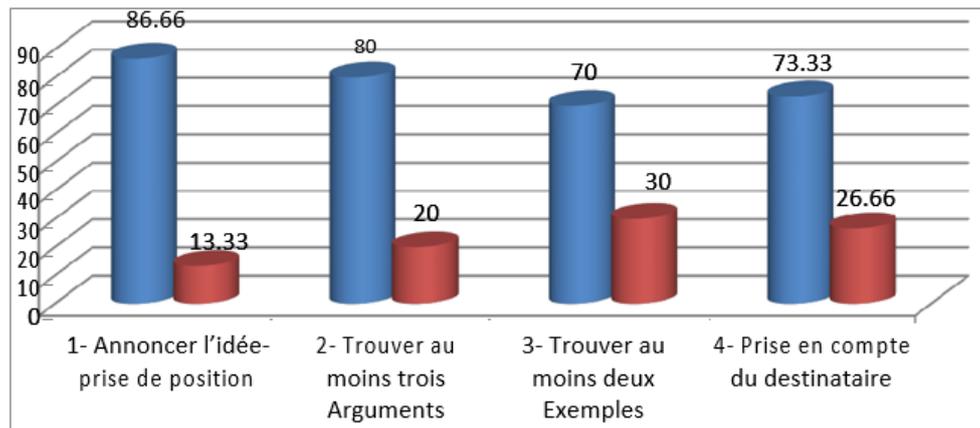
III.1.1. Potentiel scriptural visant la cohérence textuelle (Co.T) (Point de vue pragmatique :

De prime abord, ce qui est ciblé dans ce point c'est la vérification du degré d'identification du sujet traité sans dévier hors sujet , la vérification de l'expression claire de l'opinion de l'élève « prise de position », par rapport à un fait (au sujet abordé), cela se manifeste par l'usage adéquat d'arguments pertinents et riches, par l'usage d'exemples variés pour chaque argument ; ces exemples qui servent d'illustration, et enfin en prenant en considération celui qui reçoit le message (le destinataire).



Graphique¹⁸⁴ n°40 : Cohérence textuelle (Test 1)

¹⁸⁴ NB : Pour ce graphique comme pour ceux qui vont suivre dans cette partie: Le bleu représente « Oui », le rouge représente « Non ».



Graphique n°41 : Cohérence textuelle (Test 2)

Commentaires :

III.1.1.1 Annoncer l'idée – Prise de position :

Selon les résultats du tableau, 63,33 % des élèves ont pu annoncer leurs opinions explicitement lors du pré-test contre 86,66% lors du post-test.

Exemples :

Exemple n° 1 :

C1 (T1) : « *Alger la capitale d'Algérie. C'est une grande litorale ville. Elle se situe au nord ouest d'Algérie, Je suis sûr que vous serez très heureux dans votre visite car : d'abord, elle contient des grands monuments historiques de la civilisation française (...)* ».

Lors du post-test, l'élève a soigné sa production sur tous les fronts, notamment en annonçant de façon explicite son idée ;

Exemple n° 2 :

C1 (T2) : « *En premier lieu, Alger est située à presque 500 km de Tlemcen. C'est une ville historique et magnifique, elle a beaucoup de monuments et tant de témoignages sur la longue marche de la révolution algérienne. Elle a un bon climat. En deuxième lieu, (...) Finalement (...)* »

Concernant la copie n°9, en post-test, le pronom personnel « je » a été utilisé afin de bien montrer sa prise de position pour la visite d'Oran, après l'introduction d'une petite phrase introductive ;

Exemple n° 3 :

C9 (T2) : « *Oran est une merveilleuse capitale de l'ouest algérien* » avant de donner son point de vue ; « *je vous conseille de la visiter. D'abord, c'est une très belle vieille ville et elle est touristique et historique* »

Pour la C10, l'élève n'a pas su faire part de son idée, à cause de son manque de connaissance pour le vocabulaire qui est indispensable sur tous les niveaux notamment pour la prise de position;

Exemple n° 4 :

C10 (T1) : « *Cher AniTlemcen est une vill d'art histoire et un paysage envoutant est il y a de blacnagnifique (...)* »

Lors du T2, l'élève a fait des efforts en évoluant ses compétences en vocabulaire et de bien agencer son texte sur sa feuille ; d'une part par l'attribution d'un titre (ce qui n'était pas demandé d'ailleurs dans les consignes que nous avons recommandé pour cette production), mais aussi par l'utilisation d'une couleur différente au corps du texte, ce qui a donné plus de crédibilité à sa PE.

Exemple n° 5 :

C10 (T2) : « **Tlemcen la perle de Maghreb**

« *Tlemcen est une ville touristique de 1^{er} choix. D'abord, elle est située au nord ouest de l'Algérie, comme elle est connue par ses lieux (...)* »

Or, 36,66 % des élèves n'ont pas réussi la production du texte demandé, et ont soumis des textes plutôt "brouillons", comme la C16;

Exemple n° 6 :

C16 : « *un jour je visit in Lalla setti la bell place in Tlamcan. dans lallsttiil y'a des bell joui et un pissine (...)* ».

Aucune marque d'argumentation n'a été détectée mis à part l'utilisation de quelques adjectifs qualificatifs tel : « belles » pour la C26;

Exemple n°7 :

C26 (T1) : « *L'Espagne, en forme longue, le royaume d'Espagne, encastillan Espana et Reino de Espana, c'est un pays d'Europe du sud, villes célèbres : (Barchalonne, Marblia, Malaga, Saint Sebastien, Santander, Burgor Orense), ou sites touristiques : (Hotelchasseneuil Du portou, plazacatalunya, Aquarium et des plus belles plages d'Espagne : (almrsal, cank, Lazinna). »*

Toutefois, une déviation a été détectée vers autres types de textes spécialement vers le type descriptif, notamment pour cette élève lors de son T1, mais au final a réussi quand-même à prendre position lors du T2. Elle a aussi inséré un titre à sa PE ;

Exemple n°8 :

C26 (T2) : « *'Allons découvrir l'Espagne'*

Tous les moments sont bons pour venir en Espagne. Ce pays du sud del'Europe réunit en effet tous les ingrédients d'un séjour inoubliable. (...) Sivous aimez partager des traditions et vivre des fêtes typiques en toutessaisons est faites pour vous ! (...) Laissez-vous charmer par le caractère méditerranéen, ouvert et aimable de ses habitants ! ! Je vous recommande de visiter l'Espagne ».

La C15 en T1 n'a pas été épargnée non plus de ce problème de déviation ;

Exemple n°9 :

C15 (T1) : « *(...) à 6h00 du matin en ma pris la voiture j'ai visité l'ageria ven La nature les montagnes les ville (...). A 02 :00 h du matin en ma entre das se pays le lendemain j'ai visité El humamet (...)* ».

Lors du T2, cela a été réglé ;

Exemple n°10 :

C15 (T2) : « *Parmi les pays que j'ai visité et qui ont attiré mon attention:La Tunisie. C'est un pays touristique (...) D'abord, il ya le littoral avec ses plages propres (...) Ensuite, il ya des villes historiques comme (...) Enfin, allez visitez (...)* ».

Nous dirons que, pour ce premier sous-critère, nous avons remarqué une certaine progression lors du test 2.

III.1.1.2 L'utilisation des arguments :

Conformément aux critères régissant la cohérence textuelle, le sous-critère de l'utilisation des arguments est important dans la mesure où il permet la consolidation de la prise de position de l'auteur. En effet, comme nous le remarquons dans cette copie n°15 ;

Exemples :

Un seul argument introduit par « *parce que* » ;

Exemple n°1 :

C15 (T1) : « (...) *il m'a attiré beaucoup parce que c'est un pays touristique (...)* »

Exemple n°2 :

C15 (T2) : (...) *Le visiteur peut aller à la Tunisie dans le but de traiter car elle contient beaucoup de centres médicaux internationaux qui font des chirurgies et des interventions dans divers domaines de la médecine. En plus, les gens peuvent voyager là-bas afin d'étudier car ses universités sont de haut niveaux et leurs diplômes sont reconnus mondialement (...)* ».

Lors du T2 l'élève a avancé au moins 4 arguments contrairement au T1 où l'élève n'a avancé qu'un seul.

Exemple n°3 :

C28 (T1) : « *Enfin : Constantine est une belle ville pour moi et je souhaite que je visite cet endroit une autre fois.* »

Exemple n°4 :

C28 (T2) : en parlant de Taghit cette fois-ci : « (...) *D'abord, elle est présentée comme l'une des plus belles oasis du Sahara. Ensuite, on peut observer 120000 palmiers datiers sur plus de 20 km et un océan de sable et des vagues de dunes. Enfin, pour que tu puisses admirer la magie de ses nuits il faut attendre le magnifique coucher de soleil. Finalement, visitez Taghit afin de garder de bonnes souvenirs.* ».

C13 et C19 ne comportaient aucun argument lors du T1. La C13 lors du T2 a avancé 3 arguments en parlant de la ville de Tlemcen ;

Exemple n° 5 :

C13 (T2) : « (...) D'abord, j'ai visité le matin la grotte de Beni Aade, elle est très belle (...) Ensuite, (...) Mansourah, après (...) Enfin, j'ai passé un bon jour à tlemcen belle pays à l'Algérie ».

On peut dire que l'élève a fait un certain effort quant à l'utilisation de ces deux arguments.

Exemple n° 6 :

C19 (T1) : « Comme nulle part ailleurs, au delour d'une route, c'est Ghardaia la perle du désert La grande avenue nous conduit à Beni Izguen ou des hauts murs abritent des familles qui vivent là, comme cachés gardiens d'un passé séculaire. Au bout de la grande avenue, arrivon au marché ou se melent les couleurs chatoyante des chèches et des tenues les couleurs chatoyantes des chèches et des tenues ».

Exemple n° 7 :

C19 (T2) : « J'ai eu l'opportunité de visiter Ghardaia la perle du désert (...) D'abord, (...) ici de fortes couleurs chatoyantes des chèches et des tenues traditionnelles nous ont bercés Ensuite, elle était si belle une fois le soleil s'est couché, ses dunes étaient d'une beauté inégale. Ses avenues étaient mystérieuses, tel que l'avenue de Beni Izguen et la grande avenue. Enfin, c'était un très bon voyage je vous recommande d'aller là-bas ».

Cette élève, quoiqu'elle n'est pas parvenue à utiliser trois arguments ou plus mais elle a quand-même réussi à en trouver deux lors du Test 2.

Exemple n° 8 :

C3 (T1) : « Tlemcen est une des plus belles et magiques lieux en Algérie elle a beaucoup de endroits merveilleux (...) ce trésor historique qui laisse toujours un grand effet sur es visiteurs (...) venez visiter ce trésor historique (..) ».

Exemple n°9 :

C3 (T2) : « *La ville de Tlemcen est située à l'ouest d'Algérie, Tlemcen est connue par le nom Pomaria.*

D'abord, Tlemcen est pleine des traditions comme l'artisanat exemple (cheda, El hayek) Ainsi que c'est monuments historique comme (Mansourah, les grottes de Aynbeni Ade, Sidi Boumediene. Etc...) De plus, sa music comme la musique Andalouse. En conclusion, cette ville reçoit de gens qui viennent de tout le territoire national et seront toujours la bienvenues. « Soyez les bienvenues à la wilaya de Tlemcen » ».

Exemple n°10 :

C17 (T1) : « *L'été passé, j'ai fait un fabuleux voyage vers la Turquie.*

Ce beau pays dans sa capital qui ma vraiment plue par sa mer le Bosfor qui les sépare en deux et par ces beaux châteaux(...) je n'oublirais jamais ce magnifique pays ».

Exemple n° 11 :

C17 (T2) : « **Découvrez la Turquie**

La Turquie est l'un des magnifiques pays du monde, elle est célèbre par ses monuments historiques comme (...) D'une part, c'est un beau et propre pays e les gens le visitent pour profiter de son calme. D'autre part, on trouved'énormes boutiques pour faire du shopping. Enfin, les jeunes adorent laTurquie pour s'amuser dans ses agréables plages comme l'ile des princes et ses parcs d'attraction.

Venez et admirez la Turquie et amusez-vous. ».

En argumentant pour la ville d'Alger ;

Exemple n°12 :

C14 (T1) : « *L'année passé j'ai visité Alger c'est la capitale de l'Algérie.C'est une belle ville (...) D'abord, on trouve dans cette ville des monuments historiques(...) Ensuite, une autre attraction pour les enfants il ya beaux des jardins (...) ».*

Exemple n° 13 :**C 14 (T2) : « La ville de Alger**

Quelle est jolie la ville de Alger et une immense ville.

D'abord, au dessus se trouve les grands hotels et des petites maisons blanches avec des terrasses.

Ensuite, la ville est merveilleuse on admire une cascade éclatante et il y a un très beau zoo.

Enfin, cette ville contient des payasages paradisiaques qui me font oublier qu'on est sur terre.

Je décris cette belle ville pour la découvrir et la visiter.

Soyez les bienvenus dans cette belle ville. »

Cela nous mène à dire qu'il y'a eu une importante évolution quant à l'utilisation des arguments, de 30 % à 80 % d'élèves ont réussi ce critère lors du post-test.

III.1.1.3 L'usage des exemples :

Pour l'usage des exemples, lors du pré-test 60% d'élèves n'ont pas utilisé des exemples pour illustrer leurs textes. Pour celles utilisant des arguments, leurs exemples accompagnaient chacun de ces derniers comme nous l'avons montré dans les exemples d'arguments, plus haut. Pour plus d'illustration, nous proposons les exemples suivants :

En ce qui concerne l'usage des exemples lors du T2, et d'après les copies d'élèves, nous avons constaté qu'une bonne partie, soit 70% a utilisé des exemples pour illustrer son texte.

Exemples :**Exemple n° 1 :**

C1 (T1) : 0 exemple cité.

Lors du T2 plusieurs exemples ont été avancés ;

Exemple n°2 :

C1 (T2) : « (...) Alger a beaucoup de places à visiter comme: Ardis, Ibis et « maquam el Chahid qui est comme la tour eiffel en France » (...) ».

Un seul exemple pour la C5 lors du T1 contrairement au T2;

Exemple n°3 :

C5 (T1) : « (...) et il ya le monument Mansoura »

Exemple n°4 :

C5 (T2) : « (...) grand exemple «Mechouer » « Mansoura », et par plusieurs portes (Porte Oran, porte l'hadid, Sidi Boumediène) (...) Ensuite, caractérisé par des coutumes et traditions (Al chedaTlemçenia et certains aliments par exemple (Kouskous, Hrira) (...) ».

Toujours en décrivant pour inciter à la découverte de Tlemcen ; Un seul exemple a été donné lors du test 1 pour la C3 mais sept (7) exemples lors du T2 ;

Exemple n°5 :

C3 (T1) : « (...) beaucoup de endroits merveilleux comme le palais de «Elmechoir »

Exemple n°6 :

C3 (T2) : Plusieurs exemples. « (...) Tlemcen est pleine de traditions comme l'artisanat exemple (chedda, el hayek) Ainsi que ses monuments historiques comme (Mansourah, les grottes de Ayn Beni Ade, Sidi Boumediene etc) de plus, sa musique comme la musique andalouse (...) ».

Cette élève a utilisé un seul exemple en parlant de la Turquie ;

Exemple n°7 :

C17 (T1) : « (...) qui ma vraiment plu par sa mer le Bosfor qui la sépare en deux (...) »

De la même copie, plusieurs exemples lors du T2 ;

Exemple n°8

C17 (T 2) : « (...) elle est célèbre par ses monuments historiques comme : Lamosquée bleue, Le Palais de Top-Kapi, le palais de Aya Sofia. (...) agréables plages comme l'île des princes et ses parcs d'attraction (...) »

Pareil pour la C19, aucun lors du T1 mais deux exemples lors du T2 ;

Exemple n° 9 :

C 19 (T1) : Aucun exemple cité.

Exemple n° 10 :

C19 (T2) : « J'ai eu l'opportunité de visiter Ghardaia, (...) Ses avenues étaient mystérieuses, tel que l'avenue de Beni Izguen et la grande avenue (...) ».

En incitant à la découverte de Paris ;

Exemple n°11 :

C30 (T1) : « (...) une variété de musées, théâtres et monuments qui ont été construits au cours des siècles t'elle « La Tour Eiffel -Musée d'Orsay - Palais Garnier -Sacré cœur et Arc de Triomphe (...) et n'oubliez pas de visiter Disney Land (...) ».

Exemple n° 12 :

C30 (T2) : « (...) qui ont été construits au cours des siècles telle «La Tour Eiffel » « Musée d'orsay, « Palais Garnier », « Sacré cœur » et « Arc de Triomphe » qui se trouve au champs-Elysées, sans oublier les théâtres et les monuments (...) ».

Pour la C11, seulement deux exemples sans vraiment donner de nom.

Exemple n° 13 :

C11 (T 1) : « (...) on trouve dans cette région des monuments historiques come le théâtre et l'église (...) ».

Lors du T2, plusieurs exemples en après décrivant et en argumentant pour la ville de Tipaza ;

Exemple n°14 :

C11 (T2) : « (...) Elle est toujours un centre d'amusement et de plaisir pour les gens surtout au bout de ses plages comme « chanowa ». (...) On peut citer encore les beaux villages comme « Kliaa et Natour » (...) ».

En argumentant pour la visite de la Tunisie : Un seul exemple lors du T1 ;

Exemple n°15 :

C15 (T1) : « (...) J'ai visité El hamamat et autre palase et ville de tunisie

Exemple n°16 :

C15 (T2) : « (...) ses iles dont la plus connue est l'île de Djarba (...) esvilles historiques et touristiques comme Souce et El-Hammamet (...) ».

Exemples qui n'ont pas été réutilisés lors du test 2 seulement l'exemple (Djerba), mais remplacés par d'autres. (Par omission, d'après les dires de l'élève).

Aucun exemple pour la C29 lors du T1 mais plusieurs dans le T2;

Exemple n°17 :

C29 (T2) : « (...) J'ai eu l'occasion de visiter les grotte à Tarkas, (...) le fameux coll de yemagouraya et c'était extraordinaire et puis j'ai bien aimé ses plages (...) ».

Un seul exemple pour la C10 lors du T1 contrairement lors du T2 plusieurs exemples ont été identifiés ;

Exemple n°18 :

C 10 (T 1) : « (...) comme hammam Bou Hanifia (...) ».

Exemple n°19 :

C10 (T2) : sous le titre de « *Tlemcen la perle de Maghreb* » : « (...) connue par ses lieux charmants *Lalla Setti, les grottes de El Write Ain fezza et d'autres sites (...)* les tenues: *La cheda tlemcenienne et le Mansoudj et ses délicieux plats : Mhamer et le couscous ainsi que les gâteaux : Makrouit et griweche (...)* ».

Aucun exemple pour la C08 lors du T1 contrairement lors du T2 plusieurs exemples ont été identifiés ;

Exemple n° 20 :

C8 (T 1) : Aucun exemple.

Exemple n° 21 :

C 8 (T2) : « (...) *magnifiques places comme les plages et le manège des enfants, et elle a des jardins et des maisons (...)* ».

Nous constatons que les élèves n'ont pas de connaissances suffisantes pour les outils permettant la cohérence textuelle, notamment pour l'utilisation des connecteurs logiques et chronologiques.

III.1.1.4 Prise en compte du destinataire :

10 élèves seulement ont réussi à prendre en compte le destinataire lors du T1, chez le reste des élèves, c.-à-d. les 20 élèves restantes, le destinataire est soit absent, soit indéfini. Nous relevons que 22 élèves ont réussi à le faire lors du post-test contre 8 élèves seulement, soit 26,66 % au pré-test contre 73,33 % au post-test.

Exemples :**Exemple n° 1 :**

C7 (T1) : Aucune prise en compte du destinataire.

Exemple n° 2 :

C7 (T2) : « (...) *visitez le sud Algérien (...)* tu ne trouveras jamais un coucher de soleil semblable (...) *ne ratez pas la chance de visiter Timgade ! C'est vraiment magnifique !* ».

Exemple n°3 :

C2 (T1) : Le destinataire est complètement absent.

Exemple n°4 :

C2 (T2) : « *Découvrons la beauté de l'Algérie (...) Soyez nombreux,visitez l'Algérie (...)* ».

Exemple n°5 :

C18 (T2) : « *(...) Venez afin de découvrir (...) Laissez votre esprits'emporter (...) pour cela que je vous conseille de la visiter un jour.* »

Exemple n°6 :

C18 (T1) : Destinataire absent/ aucune prise en compte de ce dernier.

Exemple n°6 :

C17 (T1) : Aucune prise en compte du destinataire.

Exemple n°7 :

C17 (T2) : « *(...) venez admirer la Turquie et amusez-vous.* ».

Elles l'ont pris explicitement en considération par l'usage des pronoms personnels et des adjectifs possessifs, lors du post-test,

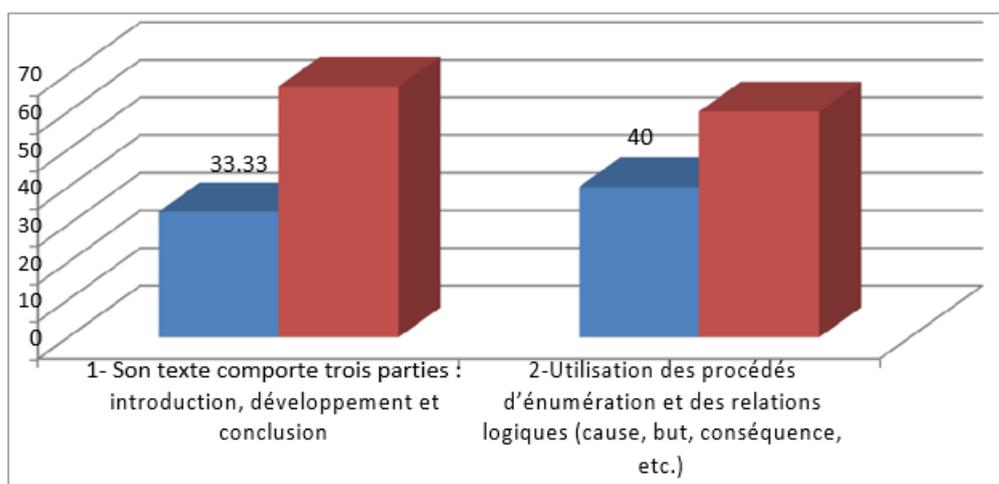
« En fait, la prise en compte du destinataire montre que les élèves en général ne savent pas qu'ils doivent respecter le statut de celui auquel ils s'adressent pour assurer la réussite de leurs textes parce qu'ils n'ont pas eu l'occasion d'étudier le rôle de ce dernier¹⁸⁵ ».

Les résultats obtenus lors du T2 reflètent le degré d'efficacité des séances d'intervention qui ont permis aux élèves d'insérer leurs textes dans une logique argumentative propre à l'argumentation.

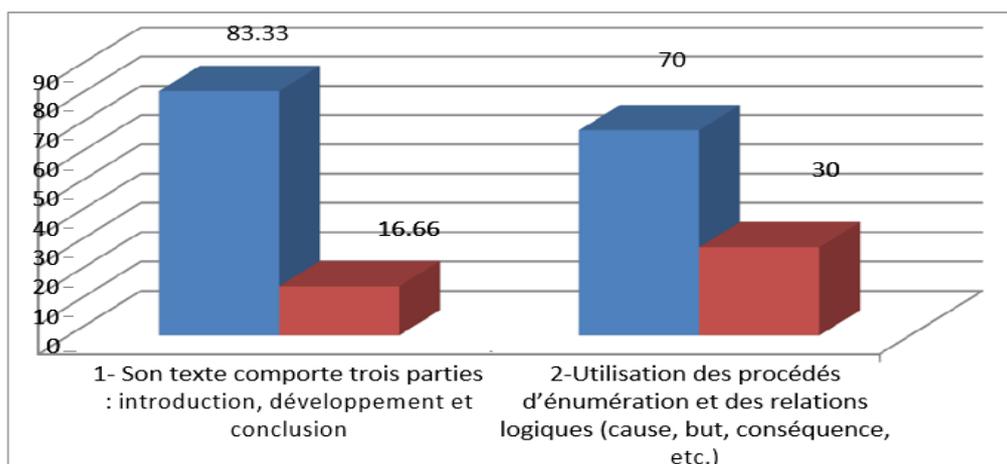
¹⁸⁵ Selon Boucenna Djamilia dans : « *Difficultés liées à la production du texte argumentatif. Cas de la 4^{ème} année moyenne* ».2009-2010. Université Mentouri- Constantine. P57.

III.1.2 Potentiel scriptural visant l'organisation des textes (OT) (Point de vue sémantique) :

Comme mentionné précédemment, ce critère cherche à instaurer chez l'élève des compétences rédactionnelles au niveau de l'organisation de leurs textes, dont la progression des textes d'une manière logique qui se caractérise par une répartition des textes en trois parties et l'utilisation des procédés d'énumération et des relations logiques.



Graphique n°42 : Organisation des textes (Test 1).



Graphique n°43 : Organisation des textes (Test 2).

Commentaires :

Dans les textes produits lors du pré-test, 15 textes seulement ont été introduits par une courte séquence descriptive ou explicative.

III.1.2.1 Présence des trois parties (introduction, développement, conclusion) :Exemples :**Exemple n° 1 :**

C12 : « *jijel est une ville cotière et touristique et très propre et elle ades magnifique plages. »*

Exemple n° 2 :

C24 : « *Tlemcen située à l'ouest de l'algerie, la perle du Maghrebarab une ville merveilleuse par ses traditions et ses paysages »*

Ensuite, ces élèves ont annoncé leurs opinions en les étayant par des arguments et des exemples.

Exemple n°3 :

C12 (T1) : « *D'abord, quand tu veux branzé vas-y à ces plage sont paradisiaques (...)*»

Concernant les autres élèves, l'introduction de leurs textes a dominé toutes leurs PE, comme les copies suivantes : C2, C 3, C15, C22 entre autres

Exemple n° 5 :

C2 (T1) : « *L'Algérie est un port de commerce fondée par les pheniciens est punis par les deux romains est les espagnols et les turces. Avec les montagnes de jijel de jijel et vavernesetonnantes et autour des foretsepaisses sont (...)* ».

Exemple n° 4 :

C2 (T2) : «L'Algérie est un pays très riche dans tous les domaines et qu'il se situe au nord de l'Algérie.

D'abord, il se caractérise (...)

Ensuite, il a un climat très important (chaud et froid) pendant toute l'année (...)

Soyez nombreux, visitez l'Algérie (...) ».

Lors du T2, une progression par rapport au T1.

Exemple n°5 :

C3 (T2) : «La ville de Tlemcen est située à l'ouest d'Algérie, Tlemcen est connue par le nom Pomaria.

D'abord, Tlemcen est pleine de traditions (...)

De plus, sa musique comme la musique andalouse (...)

En conclusion, cette ville reçoit des gens (...)

Soyez les bienvenus à la wilaya de Tlemcen ». ».

Exemple n°6 :

C3 (T1) : « Tlemcen une des plus belles et magiques lieux en Algérie elle a beaucoup de endroits merveilleux comme le Palais de El mechoir. Ce trésor historique qui laisse toujours un grand effet magique (...) riche en choses anciennes et de valeur et quand tu montes en haut tu peux voir toute tlemcen.

Venez visitez ce trésor historique unique pour avoir une chance d'admirer sa beauté unique ».

Exemple n°7 :

C22 (T2) : « El Oued, la ville aux milles coupoles

Sans aucun doute, la ville d'El Oued est hospitalière, elle jaillit comme parenchancement au milieu du Erg oriental (...)

D'abord, son nom désigne un cours d'eau, oued souf, elle comporte douzedairas et trente communes.

Ensuite, ses monuments et traditions sont vraiment remarquables (...)

Je recommande et incite tout le monde à aller découvrir ce patrimoine célèbre et incontournable, comme disait Isabelle Eberhardt très vivement fascinée (...) ».

Exemple n°8 :

C22 (T1) : « *El Oued, la ville aux milles coupoles*

D'abord, El Oued, la ville aux milles coupoles est sans aucun doute hospitalière. Elle jaillit comme par enchantement au milieu du grand Erg Oriental. Elle est bercée par une immense mer de sable couleur or.

Enfin, dans l'ombre chaude de l'Islam », Isabelle Eberhardt, très vivement fascinée par la charmente des dunes et des coupoles écrit : « Ma première vision d'El Oued me fut une révélation complète, définitive de ce pays splendide qu'est le souf, de sa beauté étrange ».

Dans les textes produits lors du T2, 25 élèves soit 83,33% leurs textes ont comporté ces trois parties.

Exemple n°9 :

C15 (T2) : « *Parmi les pays que j'ai visité et qui ont attiré mon attention : la Tunisie.*

C'est un pays touristique (...)

D'abord, il ya le litoral (...)

Ensuite, ilya les villes touristiques (...)

Enfin, allez visiter ce pays et admirez ses paysages (...) ».

Exemple n°10 :

C15 (T1) : « *en 2013 j'ai parti avec mon oncle et ma sœur pour visiter latunisi. C'est un très beau pays. Mon premier voyage qui reste dans ma mémoire toujours. A 6h00 du matin (...) à 2h00 h du matin (...)* ».

C6 qui a commencé son texte par une courte introduction descriptive :

Exemple n°11 :

C6 (T1) : « *Cette année moi et mes amies avant visité la Bahia Oran en excursion de l'école (...) nous sommes passés par une magnifique pizzeria (...)* »

Exemple n°12 :

C6 (T2) : «Oran est une ville côtière, et l'une des plus belles villes d'Algérie. D'abord, elle a des monuments et des ruines historiques comme (...) Ensuite, les hôtels luxueux (...) Enfin, des paysages naturels (...) Pour conclure, l'Algérie est riche (...) Soyez les bienvenus (...) ».

Exemple n°13 :

C7 (T1) : « L'année dernière J'ai visité avec ma famille Le «Sahara » que l'on croit monotone et vide mais le contraire était vivant, féérique. Et on a vu des vagues de sable, des oasis et même on a vu le hoggar dont le haut sommet dépassé les 3000 m. Le Sahara est une magnifique place, J'ai aimé. »

Exemple n°14 :

C7 (T2) : « Pour voir des vacances agréables, visitez le sud Algérien précisément ; Timgade. La première fois (...) D'abord, tu ne trouveras pas (...) Ensuite, c'est l'endroit idéal et parfait pour passer quelques jours des vacances au calme (...) Ne ratez pas la chance de visiter Timgade (...) »

Exemple n°15 :

C21 (T1) : « D'abord, je vous présente ma ville d'origine (...) ».

Exemple n°16 :

C21 (T2) : pour la description de Tlemcen :

« Tlemcen au nord-est de l'Algérie, la wilaya de Tlemcen a une superficie de 9020 km² représentant avec une très grande variété de paysages, palmiers et plateaux (...) D'abord, Tlemcen doit sa célébrité à (...) Ensuite, wilaya des Zianides la capitale du Maghreb Central (...) Donc, vous comprendrez pourquoi Tlemcen véritable livre d'histoire est réservé de calme et de beauté. Visitez Tlemcen ».

Exemple n°17 :**C13 (T2) :** « *Tlemcen**Un jour j'ai visité la ville de tlemcen.**D'abord, j'ai visité (...)**Ensuite, après-midi (...)**Enfin, j'ai passé un bon jour (...)**Je doute que (...) vienne visiter tlemcen. »***Exemple n°18 :****C13 (T1) :** « *Comme chaque vacance mon père nous fait découvrir un endroit ou un pays L'été passé, j'ai passer quelques jours merveilleux et innoubliable à Anaba c'est une paradis sur terre, si vous voulez passer des belle vaccances visitez cette ville. »***III.1.2.2 Utilisation des procédés d'énumération et des relations logiques (cause, but, conséquences..) :**

Selon les résultats du T2, seulement 40 % des élèves ont utilisé des articulateurs logiques exprimant la cause, la conséquence et le but contre 70 % au post-test. Leur utilisation demeure non fondée, quelques fois, comme le montre les exemples suivants ;

Copie n° 21 et la copie n°22 où les deux élèves commencent leurs texte par :

Exemples :**Exemple n° 1 :****C21 (T1) :** « *D'abord, je vous présnte ma ville d'origine (...)* ».**Exemple n° 2 :****C21 (T2)** pour la description de Tlemcen : « *Tlemcen au nord-est del'Algérie , la wilaya de Tlemcen a une superficie de 9020 km2 représentant avec une très grande variété de paysages, palmiers et plateaux (...)* *D'abord, Tlemcen doit sa célébrité à (...)* *Ensuite, wilaya des Zianides la capitale du Maghreb Central (...)* *Donc, vous comprendrez pourquoi Tlemcen véritable livre d'histoire est réservé de calme et de beauté. Visitez Tlemcen ».*

Exemple n°3 :

C22 (T1) : « *D'abord, El Oued, la ville aux milles coupoles (...)* ».

Exemple n°4 :

C22 (T2) : « *Sans aucun doute, la ville d'El Oued est hospitalière, elle jaillit (...)
D'abord, son nom désigne (...) Ensuite, ses monuments et traditions sont vraiment remarquables (...)
Je recommande et incite tout le monde à aller découvrir ce patrimoine célèbre (...)* »

Exemple n°5 :

C23 (T1) : « *c'était une très bonne occasion qui s'est présentée d'où j'ai visité les plages d'oran (...)* »

Aucun procédé d'énumération pour toute la production écrite de la C23 ;

Exemple n°6 :

C23 (T2) : « *Un jour j'ai visité la ville d'Oran que j'ai trouvé très belle (...)
Premièrement, elle est attirante car elle est très propre, très calme (...)
Deuxièmement, elle contient des restaurants et des endroits d'attraction comme (...)
Troisièmement, les moyens de transport sont disponibles à tout moment* »

Quant à l'utilisation des relations logiques et des procédés d'énumérations, nous avons relevé que 70% des élèves ont utilisé ces derniers à bon escient. Nous pouvons citer par exemple le cas des copies suivantes lors du T2:

Exemples :**Exemple n°1 :**

C1 (T2) : « (...) « *maquamchahid* » qui est comme la tour eiffel en France (...) ». (Comparaison).

Exemple n°2 :

C2 (T2) : « *il a un climat très important (...)* pour cela qu'on a des bons fruits et légumes ». (Conséquence)

Exemple n°3 :

C3 (T2) : « (...) *D'abord, Tlemcen est pleine de traditions (...)* Ainsi queses monuments historiques (...) *De plus, (...)* En conclusion (...) ». (Addition)

Exemple n°4 :

C4 (T2) : « (...) Pour cela, je veux conseiller la prendre comme destination votre prochain voyage (...) ». (Conséquence)

Exemple n° 5 :

C15 (T2) : « (...) Le visiteur peut aller à la Tunisie dans le but de traiter car elle contient beaucoup de centres médicaux internationaux (...) En plus, les gens peuvent voyager là-bas afin d'étudier car ses universités sont de haut niveau (...) ».

Exemple n°6 :

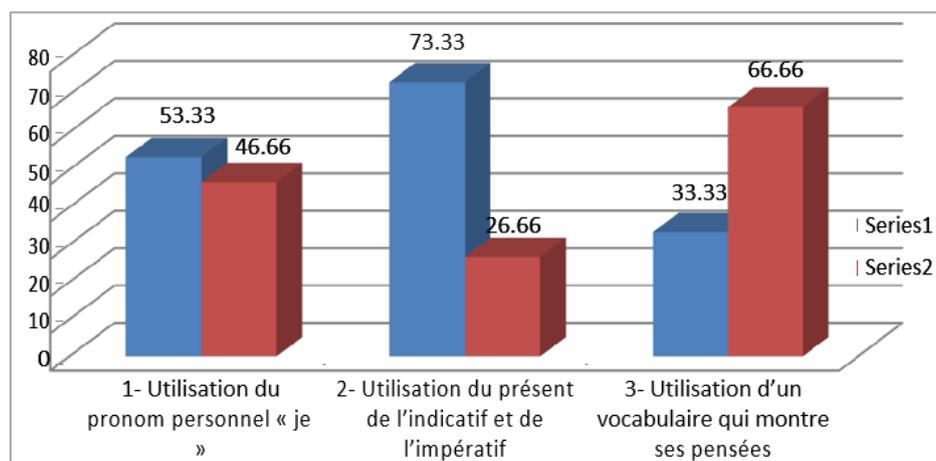
C17 (T2) : « La Turquie est l'un des magnifiques pays du monde, elle est célèbre par (...) D'une part, c'est un beau pays et propre et les gens le visitent pour profiter de son calme. D'autre part, on trouve d'énormes boutiques pour faire du shopping. Enfin, les jeunes adorent la Turquie pour s'amuser dans ses agréables plages (...) »

Exemple n°7 :

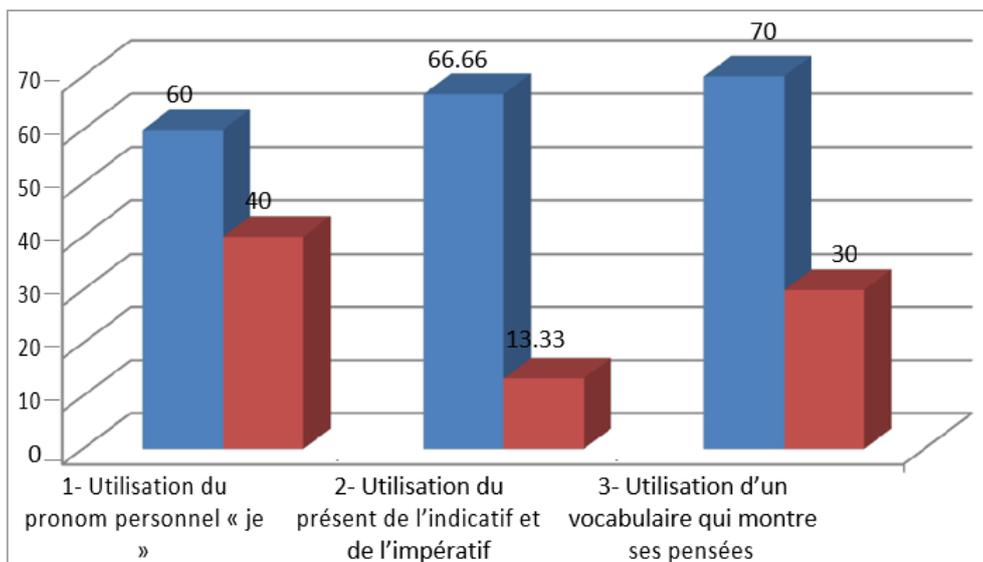
C21(T2) : « (...) Donc, vous comprendrez pourquoi (...) ».

Lors du T2 les procédés d'énumération ont été respectés ainsi que la composition des textes en trois parties.

III.1.3 Potentiel scriptural visant l'utilisation de la langue (UL) (Point de vue morphosyntaxique) :



Graphique n°44 : Utilisation de la langue (Test 1)



Graphique n°45 : Utilisation de la langue (Test 2).

Commentaires :

III.1.3.1 Utilisation du pronom personnel « je », « nous » :

Lors du T1, il ressort que 53,33% des élèves ont utilisé le pronom personnel « je ». Par contre, lors du T2, 60% était le taux de réussite, exceptionnellement, pour la C1 et la C17, bien qu'elles l'aient utilisé lors du T1.

Exemples :

Exemple n°1 :

C1 (T1) : « (...) *je suis sûre que vous soyez très heureux (...)* ».

Exemple n°2 :

C1 (T2) : Elle a argumenté pour la visite de la ville d'Alger sans l'utilisation du « je ».

Exemple n°3 :

C 17 (T1) : « (...) *L'été passé, j'ai fait un fabuleux voyage (...)* *jen'oublierai jamais (...)* »

Exemple n°4 :

C17 (T2) : Elle a dévié vers le descriptif et l'argumentatif sans utiliser le pronom personnel « je ».

Exemple n°5 :

C12 (T1) : Absence du pronom personnel « je ».

Exemple n°6 :

C12 (T2) : « (...) *je vous invite à visiter Jijel (...)* ».

Exemple n°7 :

C18 (T1) : Absence du pronom personnel « je ».

Exemple n°8 :

C18 (T2) : « (...) *Personnellement, j'ai adoré cette ville c'est pour cela que je vous conseille de la visiter un jour* ».

Exemple n°9 :

C19 (T1) : Absence du pronom personnel « je ».

Exemple n°10 :

C19 (T2) : « *J'ai eu l'opportunité de visiter Ghardaia la perle du désert (...) des tenues traditionnelles nous ont bercés (...) Je vous recommande d'aller là-bas* ».

Exemple n°11 :

C 27 (T1) : Absence du pronom personnel « je ».

Exemple n°12 :

C 27 (T2) : « (...) *J'aimerai bien que tout le monde visite cette ville* ».

Exemple n°13 :

C 26 (T1) : Absence du pronom personnel « je ».

Exemple n°14 :

C 26 (T2) : « *'Allons découvrir l'Espagne'* »
« *Je vous recommande de visiter l'Espagne* »

III.1.3.2 L'utilisation du présent de l'indicatif et du présent de l'impératif :

Pour l'utilisation du présent de l'indicatif lors du pré-test, 73,33% était le taux d'utilisation de ce mode. Cependant, pour l'utilisation du présent de l'indicatif et de l'impératif lors du post-test, le taux de réussite était de 86,66%.

Exemples :

Exemple n°1 :

C15 (T2) : « (...) *c'est un pays touristique (...) sa situation géographique lui confère une capacité importante à attirer les touristes (...) il y a le littoral (...)* ».

Pour le mode impératif, nous relevons les exemples suivants :

Exemple n°2 :

C14 (T2) : « *Soyez les bienvenus dans cette belle ville* »

Exemple n°3 :

C11 (T2) : « (...) *Venez pour visiter cette région* ».

Exemple n°4 :

C1 (T2) : « (...) *Visitez cette merveilleuse ville, prenez des vacances et profitez des moments (...)* ».

Les élèves ont bien pris en considération ce critère lors des deux tests mais nous avons tout de même constaté une évolution pour ce critère lors du Test 2.

III.1.3.3 L'utilisation du vocabulaire :

Concernant ce critère, lors du T1, les résultats démontrent un faible pourcentage, soit 33,33% des élèves qui ont réussi le choix du vocabulaire.

66,66% ont utilisé un langage moins approprié au sens. A cause de l'usage d'un vocabulaire erroné, ces élèves n'ont pas réussi ce critère lors du T1.

Exemples :**Exemple n°1 :**

C15 (T1) : « en 2013 j'ai parti avec mon oncle et ma sœur pour visiter latunisie. (...) ».

Exemple n°2 :

C15 (T2) : « Parmi les pays que j'aivisité et qui ont attiré monattention : La Tunisie.(...) Sa situation géographique lui confère une capacité importante à attirer les touristes et les émerveiller. (...) il ya les régions sahariennes avec leurs oasis et leurs animaux (...) allez visiter ce pays, admirez ses paysages, (...) et bénéficiez de toutes les opportunités qu'il offre aux touristes ».

Exemple n°3 :

C27 (T1) : « Biskra c'est une très béllé Ville en algerie d'après leswilaya de sudestejust c'est la porte de sahara (...) Visité cett photo natural. ».

Exemple n°4 :

C 27 (T2) : « **Biskra : Capitale des Zibanes**

Située au sud d'Algérie, une des plus belle oasis d'Algérie au climat agréable, à l'air pur, la palmeraie le long de l'ouest est un des attraits majeurs de la ville 150 000 palmiers produisent les fameuses « Deglet Nour ».

Dans cette belle ville, les voyageurs trouvent deux villes vieille et moderne (...) bijoux d'argent formidable qui attire le touriste (...) ».

Exemple n°5 :

C6 (T1) : « Cette année moi et mes amies avant visité la BahiaOran en excursion de l'école (...) pour Ain Turk et la belle plage après avoir finis de voir cette belle plage (...) ».

Exemple n°6 :

C6 (T2) : « Oran est une ville côtière, et l'une des plus belles villes d'Algérie (...) monuments et ruines historiques comme Santa Cruz (...) Pour conclure, l'Algérie est riche par ces patrimoines et ses merveilleuses places touristiques (...) Soyez les bienvenues à visiter la capitale de l'ouest ! ».

Exemple n°7 :

C7 (T1) : « *L'année derniere J'ai visité avec ma famille LeSahara (...)Le Sahara est une maniplique place J'ai aimé. ».*

Exemple n°8 :

C7 (T2) : « *(...) La première fois quand j'ai visité cet endroit!C'était juste magnifique. (...) les dunes de Timgade, c'est incroyable.*

(...) C'est l'endroit idéal et parfait pour passer quelques jours de vacances au calme avec vos amis ou votre famille c'est pour ça c'estl'endroit préféré des touristes (...) ».

Lors du T2, 70% des élèves ont utilisé un vocabulaire correct et mélioratif spécifique au champ de l'argumentation à la faveur de la découverte, nous citons par exemple :

Exemples :**Exemple n°1 :**

C1 (T2) en incitant à la découverte d'Alger : « *(...) elle a a un bon climat(...) ses forets verdoyantes sont pleine de monde les jours de repos ; les personnes profitent avec leurs enfants et passent d'agréables moments dans l'air pur et frais (...) visitez cette merveilleuse ville (...)* ».

Exemple n°2 :

C1 (T1) : « *(...) c'est une grande littorale ville,elle situe ou nort ouest (...) très heureuse dans votre visitation (...) elle est célébré par leurs traditionnel plats (...) je invite de visiter cette ville ».*

Exemple n°3 :

C17 (T2) : «*(...) est l'un des magnifiques pays du monde (...) lemeilleur pays pour passer de formidables moments (...) beau et propre pays (...) les jeunes adorent la Turquie pour s'amuser (...)* » en incitantpour la découverte de la Turquie.

Exemple n°4 :

C17 (T1) : « *(...) qui ce trouve leshabilles du prophète « Mohamed »,les beaux grands marchés, les terasses au bore de la mer (...)* ».

Exemple n°5 :

C4 (T1) : « (...) quand on l'a visité on a découvert (...) c'est un très belle ville ces vraiment formidable (...) j'ai l'étrouvé (...) je veus conseilla le prenez come destination pour votre prochain voyage choisi la ville constantine. »

Exemple n°6 :

C4 (T2) : « J'ai visité un lieu qui a attiré mon attention ! Ce lieu est Constantine. (...) contient l'eau naturelle afin de maintenir la santé (...) »

Exemple n°7 :

C26 (T2) : sous le titre « Allons découvrir l'Espagne » :

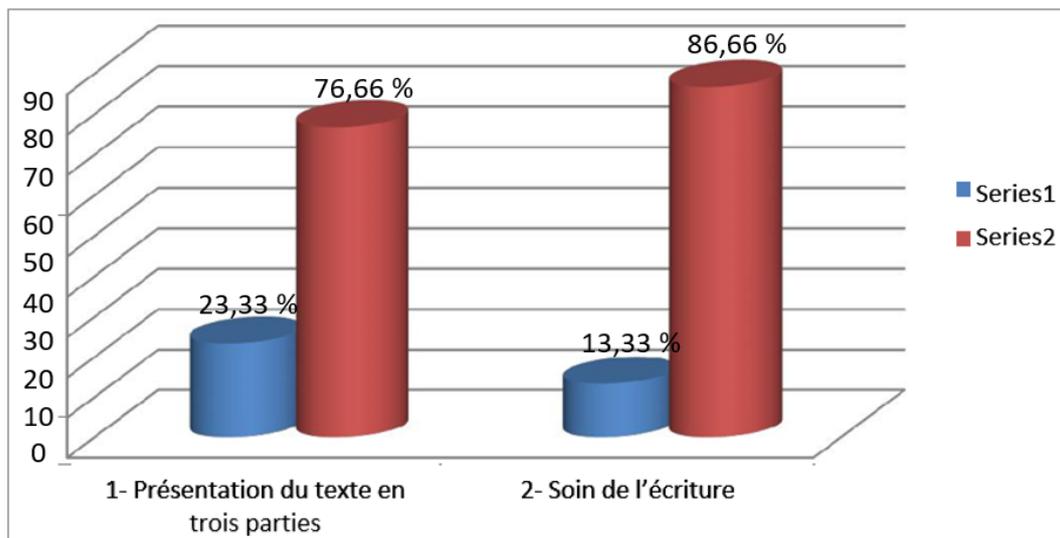
« (...) Ce pays du sud de l'Europe réunit en effet tous les ingrédients d'un séjour inoubliable. Un climat agréable toute l'année (...) des plages pour tous les goûts. L'Espagne est l'un des pays les plus chauds d'Europe (...) Près de 8000km de cotes vous attendent avec des plages au delà de toutes les imaginations. La cote vous surprendra par sa diversité (...) l'Espagne est bien plus un pays radieux, accueillant et chaleureux et il est très facile de se rendre là-bas (...) vivre des fêtes typiques en toutes saisons (...)

Laissez-vous charmer par le caractère méditerranéen, ouvert et aimable de ses habitants ».

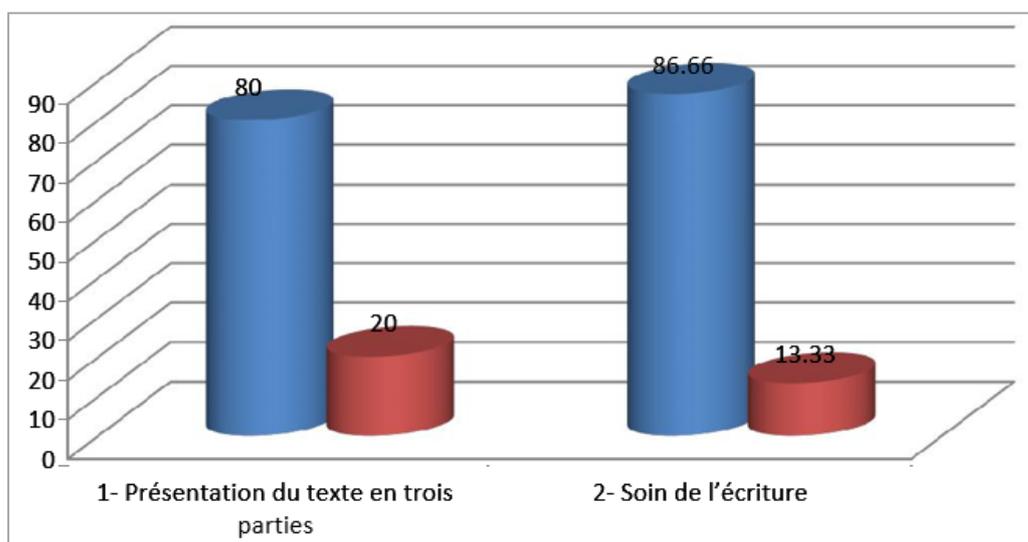
Exemple n°8 :

C26 (T1) : vocabulaire mélioratif quasi-inexistant. Focalisation sur la description géographique du lieu, seulement.

III.1.4 Potentiel scriptural visant la mise en page (MP) (Point de vue matériel) :



Graphique n°46 : mise en page des textes (Test 1).



Graphique n°47 : mise en page des textes (Test 2).

Pour ce critère, il est question de présenter les textes en trois parties ainsi que le soin de l'écriture dont la disposition sur la feuille, la forme du texte ainsi qu'une ponctuation adéquate.

III.1.4.1 Présentation des textes en trois parties :

Lors du T1, les élèves ont présenté leurs textes en trois parties, soit 23,33%. Les 23 élèves restantes, soit 76,66% ont présenté leurs textes sous forme d'un seul

paragraphe. Concernant la ponctuation, 86,66 % des textes produits sont mal ponctués.

Exemples :

Exemple n°1 :

C7 (T1) : « *L'année derniere J'ai visité avec ma famille Le «Sahara »que l'on croit monotone (...). Etont a vu des vagues de sables (...)* ».

Exemple n°2 :

C7 (T2) : « *Pour voir des vacances agréables, visitez le sud algérienprécisément ; Timgade. (...)Ne rater pas la chance de visiter Timgade ! C'est vraiment magnifique!* ».

Exemple n°3 :

C25 (T1) : « *(...) je me promène sur les boulevards je visite tout sesmagnifiques places comme makamechahid. Jardin d'essé bazar Hmza...(...)* ».

Exemple n°4 :

C25 (T2) : « *Personnellement, j'ai visité la ville d'Alger que j'aitrouvé très belle. (...) Elle a beaucoup de places historiques comme la Casbah, Sidi Fredj(...)* »

Lors du T2, 80 % des élèves ont respecté les règles de présentation des textes en trois parties. Nous avons remarqué aussi que presque toutes les productions écrites produites ont été très bien ponctuées aussi avec une lecture lisible et sans ratures.

Exemples :

Exemple n°1 :

C28 (T2) : « *(...)D'abord, elle est présentée comme l'une des plus belles oasis du sahara.Ensuite, on peut observer 1200 palmiers (...)Enfin, pour que tu puisses admirer la magie de ses nuits (...)Finalement, visitez Taghit (...)* ».

Exemple n°2 :

C28 (T1) : « *Cette été j'ai visitée le mystérieux sahara (...) chaquejour je me réveillée (...) un endroit qui te procur la paix interieur (...)* ».

III.1.4.2 Soins de l'écriture :

De 13,33 % à 86,66 % était le taux d'évolution pour ce critère. Dès lors, nous pouvons avancer qu'au niveau de l'aspect matériel du T2, les élèves ont accordé une certaine importance à ce dernier contrairement au T1 où les élèves ont négligé la présentation matérielle de leurs productions par le non respect des règles de ponctuation ce qui a entravé la cohérence de leurs produits rédactionnels.

III.1.5 Bilan général du Test 1 (pré-test) et du Test 2 (post-test) :

En somme, les données reflètent le bas niveau des élèves car dans l'ensemble les élèves n'ont pu produire des textes dans une logique argumentative fondée, avaient des difficultés pour avancer leurs arguments ainsi que les exemples, la non maîtrise aussi de la prise en considération de leur destinataire, une indigence de leur vocabulaire, les règles de numérotation (dont les connecteurs logiques et chronologiques) sont mal maîtrisés, le fond comme la forme des productions est mal fondés, entre autres.

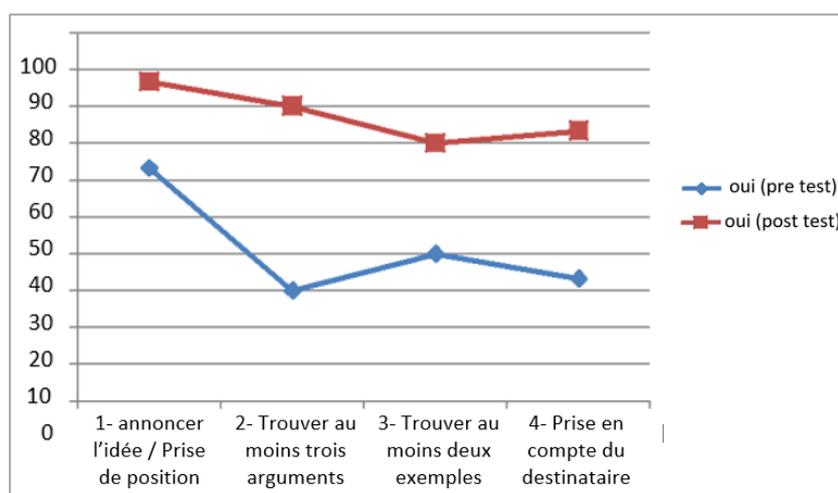
Or, lors du T2, les élèves ont fourni des efforts remarquables, ce qui a fait évoluer les pourcentages d'une façon significative.

III.2- Regard sur l'évolution d'A1 :

III.2.1- Etude comparative entre résultats du T1 et du T2:

Critères de performance	Pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas lors du pré-test		Pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas lors du post-test		Différence de Pourcentage entre les deux Tests
	Oui	Non	Oui	Non	
<i>Cohérence textuelle</i>	Oui	Non	Oui	Non	
1-Annoncer l'idée / Prise de position	63,33%	36,66%	86,66%	13,33%	+23,33%
2- Trouver au moins trois arguments	30%	70%	80%	20%	+50%
3- Trouver au moins deux Exemples	40%	60%	70%	30%	+30%
4- Prise en compte du destinataire	33,33%	66,66%	73,33%	26,66%	+40%

Tableau 53 : Tableau récapitulatif présentant le pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas la cohérence textuelle en pré-test et en post-test ainsi que la différence de pourcentage entre les deux tests.



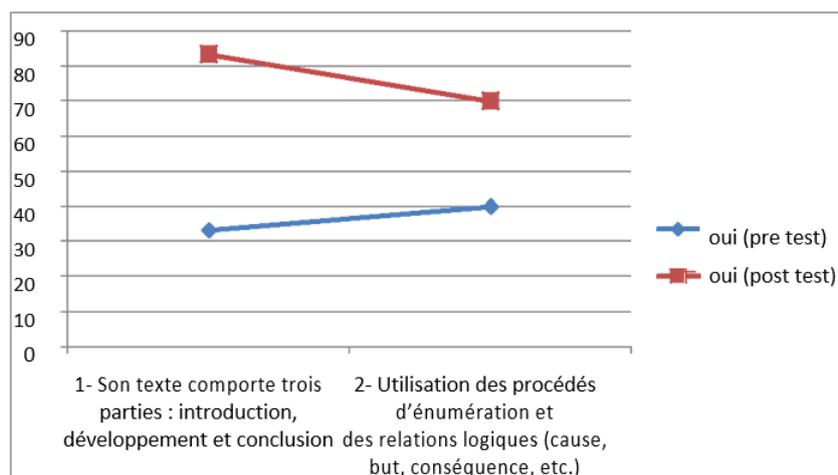
Graphique n°48 : Graphique récapitulatif présentant le pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas la cohérence textuelle en pré-test et en post-test ainsi que la différence de pourcentage entre les deux tests.

III.2.1.1- Commentaire pour le critère de la cohérence textuelle:

L'analyse objective une amélioration en post-test sur tous les fronts et significativement sur l'argumentation qui s'améliore de 30% à 80%. Par contre, en ce qui concerne le premier critère de réussite qui consiste à annoncer l'idée /prise de position, l'amélioration reste mineure mais atténuant presque l'écart de l'effectif. En ce qui concerne les deux autres critères l'amélioration reste nette, passant de 40% à 70% pour les exemples, et de 33,33% à 73,33% pour la prise en compte du destinataire.

Critères de performance	Pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas lors du pré-test		Pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas lors du post-test		Différence de pourcentage entre les deux tests
	Oui	Non	Oui	Non	
<i>Organisation textuelle</i>					
1- Son texte comporte trois parties : introduction, développement et conclusion	33,33%	66,66%	83,33%	16,66%	+50%
2- Utilisation des procédés d'énumération et des relations logiques (cause, but, conséquence, etc.)	40%	60%	70%	30%	+30%

Tableau 54 : Tableau récapitulatif représentant le pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas l'organisation textuelle en pré-test et en post-test ainsi que la différence de pourcentage entre les deux tests.



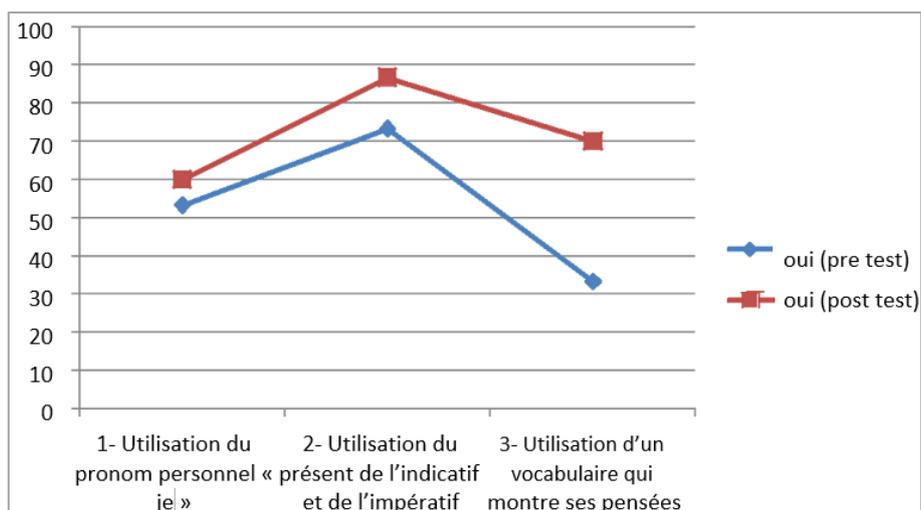
Graphique n°49 : Graphique récapitulatif représentant le pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas l'organisation textuelle en pré-test et en post-test ainsi que la différence de pourcentage entre les deux tests.

III.2.1.2- Commentaire pour le critère de l'organisation textuelle :

L'analyse objective une amélioration en post-test sur tous les fronts et significativement sur l'utilisation des procédés d'énumération et des relations logiques (cause, but, conséquence) qui s'améliore de 40% à 70%. En ce qui concerne le premier critère de réussite qui consiste à découper son texte en trois parties, l'amélioration reste très élevée aussi, de 33,33 % à 83,33%.

Critères de performance	Pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas lors du pré-test		Pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas lors du post-test		Différence de Pourcentage entre les deux Tests
	Oui	Non	Oui	Non	
<i>Utilisation de la langue</i>					
1- Utilisation du pronom personnel « je »	53,33%	46,66%	60%	40%	+6,67%
2- Utilisation du présent de l'indicatif et de l'impératif	73,33%	26,66%	86,66%	13,33%	+13,33%
3- Utilisation d'un vocabulaire qui montre ses pensées	33,33%	66,66%	70%	30%	+36,67%

Tableau 55 : Tableau récapitulatif représentant le pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas l'utilisation de la langue en pré-test et en post-test ainsi que la différence de pourcentage entre les deux tests.



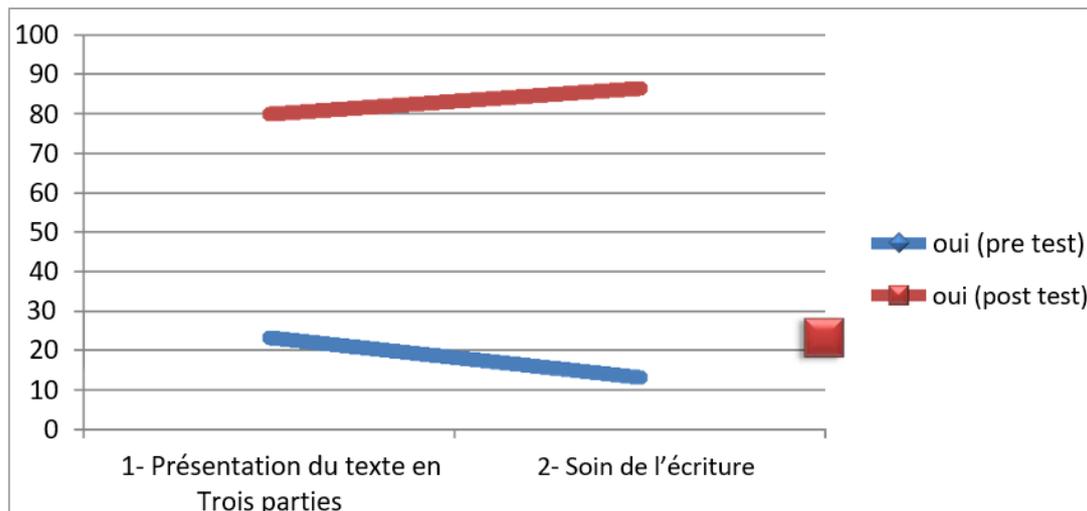
Graphique n°50 : Graphique récapitulatif représentant le pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas l'utilisation de la langue en pré-test et en post-test ainsi que la différence de pourcentage entre les deux tests.

III.2.1.3-Commentaire pour le critère de l'utilisation de la langue :

Le graphe montre une nette amélioration en post-test, notamment pour l'utilisation du vocabulaire qui s'améliore de 33,33% à 70%. L'utilisation du présent de l'indicatif et de l'impératif a été plus ou moins améliorée, de 73,33% à 86,66%, et 53,33 % à 60% pour le premier critère, celui de l'utilisation du pronom personnel « Je ».

Critères de performance	Pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas lors du pré-test	Pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas lors du post-test	Différence de pourcentage entre les deux tests	Critères de performance	Pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas lors du pré-test
<i>Mise en page</i>	Oui	Non	Oui	Non	
1- Présentation du texte en trois parties	23,33%	76,66%	80%	20%	+56,67%
2- Soins de l'écriture	13,33%	86,66%	86,66%	13,33%	+73,33%

Tableau 56 : Tableau récapitulatif représentant le pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas la mise en page en pré-test et en post-test ainsi que la différence de pourcentage entre les deux tests.



Graphique n°51 : Graphique récapitulatif représentant le pourcentage d'élèves ayant réussi /ou pas la mise en page en pré-test et en post-test ainsi que la différence de pourcentage entre les deux tests.

III.2.1.4-Commentaire pour le critère de la mise en page:

L'analyse objective une amélioration en post-test sur les deux critères de la mise en page, notamment pour la présentation du texte en trois parties qui s'améliore de 23,33% à 80%, et le soin de l'écriture qui s'améliore aussi de 73% (de 13,33% à 86,66%).

III.3- Synthèse :

En examinant les résultats du tableau, nous constatons que les apprenantes ont amélioré leurs compétences en écriture pour atteindre un taux de réussite de 77,77% en post-test, ce qui est supérieur au taux de réussite de 33,33% atteint lors du pré-test.

Ces performances réalisées après la séquence d'apprentissage (3 semaines) reflètent avec transparence que les méthodes et stratégies d'enseignement fournies en classe de FLE, notamment l'enseignement des stratégies spécifique à l'acte d'écriture, ont un fort impact sur le développement et l'évolution des compétences rédactionnelles.

Nous proposons ci-dessous des tableaux récapitulatifs pour chaque niveau d'élève, relevant les principales caractéristiques linguistiques de leurs PE :

 **Echantillon de la C30 de l'A1, pour le « très bon niveau »;**

<u>Sur la cohérence textuelle (aspect pragmatique)</u>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Annonce d'une prise de position correcte et juste ainsi que le point de vue. ❖ Utilisation d'arguments variés. ❖ Utilisation de plusieurs exemples. ❖ Bonne prise en compte du destinataire.
<u>Sur la cohérence sémantique (aspect sémantique)</u>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Une composition des textes en trois parties (introduction, développement, conclusion). ❖ Utilisation correcte et variée des procédés d'énumération et des relations logiques (cause, but, conséquence, etc.).
<u>Sur la cohérence morpho-syntaxique (aspect morphosyntaxique)</u>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Utilisation juste des pronoms personnels « je » et « nous ». ❖ Temps des verbes respectés ainsi que leurs modes d'utilisation. ❖ Vocabulaire correct et spécifique au champ d'argumentation.
<u>Sur l'aspect matériel (D'un point de vue matériel)</u>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Composition de la PE en 3 parties distinctes. ❖ Absence de ratures, écriture lisible et soin particulier à sa feuille.

Tableau 57 : Principales caractéristiques linguistiques de la C30 de l'A1.

 **Echantillon de la C10 de l'A1, pour le « niveau moyen »;**

<u>Sur la cohérence textuelle (aspect pragmatique)</u>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ maîtrise plutôt passable pour l'annonce d'une prise de position ❖ Mauvaise articulation des arguments fournis. ❖ Rareté des exemples fournis : utilisation de deux exemples seulement. ❖ Insuffisance en rapport avec la prise en compte du destinataire
<u>Sur la cohérence sémantique (aspect sémantique)</u>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Une composition des textes en trois parties (introduction, développement, conclusion) loin d'être acceptable. ❖ Utilisation peu maîtrisée des procédés d'énumération et des relations logiques (cause, but, conséquence, etc.).
<u>Sur la cohérence morpho-syntaxique (aspect morphosyntaxique)</u>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Utilisation quasi-inexistante des pronoms personnels. ❖ Mode de verbes plus ou moins respecté. ❖ Vocabulaire faible.
<u>Sur l'aspect matériel (D'un point de vue matériel)</u>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Non respect de la composition en trois parties du texte demandé. ❖ Présence d'une rature, écriture pas vraiment agencée ni vraiment bien soignée.

Tableau 58 : Principales caractéristiques linguistiques de la C10 de l'A1.

Nous dirons que l'évolution de la qualité de l'enseignement/apprentissage des textes argumentatifs en particulier et de l'écrit en général, nécessite des progrès continus de la part de l'élève et de l'enseignant.

Nous analyserons et interpréterons dans le chapitre suivant, les résultats des copies des élèves de 4ème année moyenne lors du test effectué pour les deux classes (classe témoin et classe expérimentale) pour l'année scolaire (2016-2017).

Chapitre deuxième

Analyse des données d'A2

(2016-2017)

CHAPITRE DEUXIEME

ANALYSE DES DONNÉES D'A2

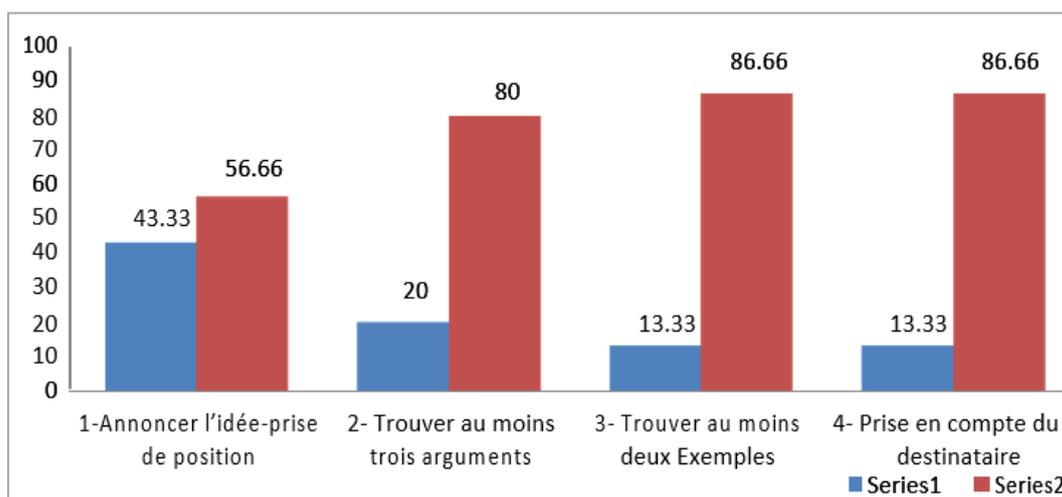
(2016-2017)

III.1 : Année 2 (2016-2017) :

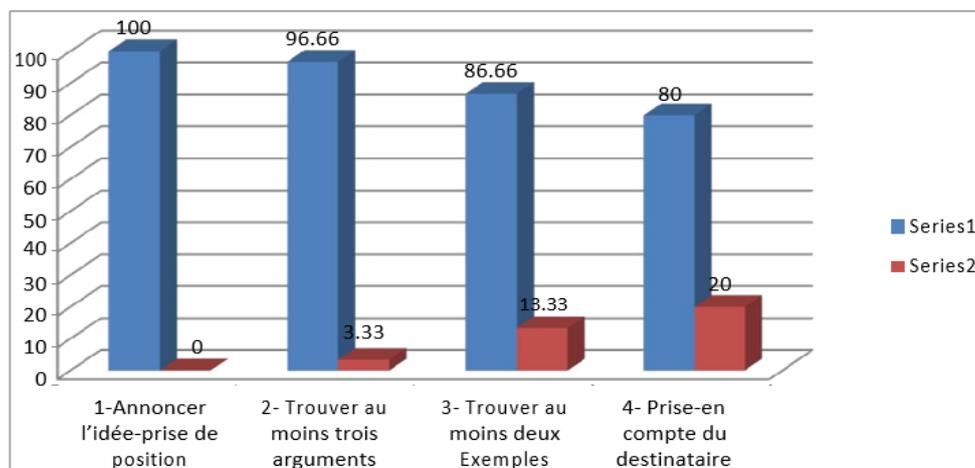
En nous basant sur les données présentées, nous effectuons notre analyse des PE d'élèves de la classe témoin et des PE de la classe expérimentale selon les quatre critères précités.

III.1.1 Test classe témoin (TCT)

III-1-1-1 : Potentiel scriptural visant la cohérence textuelle (Co.T) :



Graphique n°52 : Cohérence textuelle (classe témoin)



Graphique n°53 : Cohérence textuelle (classe expérimentale).

Selon les résultats de la classe témoin, seulement 43,33 % des élèves ont réussi ce critère contre 56,66 % qui n'ont pas réussi à le faire.

III-1-1-1-1 Annoncer l'idée/ Prise de position :

Exemples :

Exemple n°1 :

C10 : « (...) Des milliers d'hectares de forêts partent chaque année, en été, et je pense que c'est une chose très grave car elle a des conséquences très naucif. (...) »

Exemple n° 2 :

C9 : « chaque année on entant de la déforestation qui est causée par la fumée, alors il faut qu'on pense à des solutions (...) ».

La C26 et la C1 (contrairement à ces élèves) ont eu quelques soucis dans l'annonce de leurs PE à cause de la non maîtrise du vocabulaire destiné pour ce faire ;

Exemple n°3 :

C26 : « Les forêts se sont des nature donnera l'homme par dieu pour leur donner la vie (...) ». Pour le reste de son texte, elle avance des arguments pour illustrer ses propos : « si les forêts partent en fumée. La respiration de l'être humain va devenir difficile (...) il faut que les états votent des lois qui interdiraient le feu dans les forêts, pour la préservation de notre nature ».

Exemple n°4 :

C1 : « la forêt est un lieu important pour l'individu chacun. Elle a un droit mais il y a des temps qui sont sales, la forêt est un droit plan de l'arbre qui protège la pollution de l'air et notre environnement (...) »

Le reste des élèves, soit 56,66 % ont échoué à l'annonce de la PE demandée. La C4 en témoigne ;

Exemple n°5 :

C4 : « D'abord La forêt massifs et proctiuser ces incendies en raison humaines comme non contrôlée par certains agriculteurs Mai des milliers d'hectars de forêts partent en fumée, détruits par le feu à cause de l'homme (...) ».

En outre, d'autres PE étaient de nature descriptive, telle la C16 ;

Exemple n°6 :

C16 : « Beaucoup jeune se comportactuellement de manier non éducatif on jetont les ordures par tous dans la nature, cassent les branches des arbres mette le feu quand t'il font les pique-nique dans les forêts on plus il lasse leur placen sont nettoyer la nature (...) ».

III-1-1.1.2 L'utilisation des arguments :

Pour ce critère, 20% seulement contre 80% des élèves ont avancé trois arguments.

Les exemples suivants le montrent ;

Exemple n°1 :

C19 : « (...) D'abord, l'arbre elle donne beaucoup d'avantages, elle fixe le sol grâce à ses racines, et aussi elle produit des fruits pour notre alimentation, et du bois pour la fabrication de nos meubles, et aussi elle donne la lumière solaire. Ensuite, la forêt elle est l'oxygène de notre monde (...) Enfin, l'arbre est un être vivant elle se nourrit, respire et grandit comme nous, donc il faut la respecter (...) ».

Les textes des 24 élèves restantes, n'ont comporté qu'un seul argument, et dans la majorité des PE, aucun argument !

Exemple n°2 :

C28 : « (...) D'abord, La forêt joue un rôle indispensable, il faut la protéger parce que notre environnement est en danger par le feu. Ensuite : la nature est une maison pour les animaux (...) ».

Exemple n°3 :

C14 : « (...) d'une part les forêts sont des sources de nourriture, de refuge et de médicaments pour de nombreuses populations. D'autre part, les forêts abritent de nombreux « points chauds » de biodiversité et jouent un rôle prépondérant dans la fixation du CO₂ (...) ».

Exemple n°4 :

C17 : « (...) Premièrement, l'homme a exploité les forêts pour ses propres intérêts (...) » (Un seul argument).

Aucun argument n'a été détecté pour les PE des C1, C21 et C25 !

III-1-1.1.3 Usage des exemples :

4 élèves seulement soit 13,33 % ont utilisé des exemples pour illustrer leurs textes contre 26 élèves soit 86,66% qui ne l'ont pas fait. Les exemples suivants sont ceux fournis par les PE qui ont avancé des exemples pour chaque argument ;

Exemple n°1 :

C10 : « (...) D'abord, si les forêts brûlent ça va polluer l'air. Exemple : l'air sera pollué et peut nous rendre malade (...) Ensuite (...) nous n'aurons pas de quoi vivre (pas de nourriture) comme les fruits, les légumes ... (...) ».

Exemple n°2 :

C25 : « (...) l'intervention négative humaine comme les fleuves excessifs des ressources naturelles comme l'utilisation de pétrole qui finira en 2030 ou 2035 (...) ».

III-1-1.1.4 La prise en compte du destinataire :

Nous relevons que 4 élèves seulement ont bien réussi à le faire par l'usage des pronoms personnels et des adjectifs possessifs.

Exemples :**Exemple n°1 :**

C1 : « (...) préservez la forêt ».

Exemple n°2 :

C4 : « (...) la forêt est très importante pour nous, donc il faut la protéger »

Les 26 élèves restantes, elles l'ont pas pris en compte, et même si c'était le cas parfois, il était complètement indéfini. Le destinataire est complètement absent pour ces trois copies.

Exemple n°3 :

C14 : « (...) Alors que les forêts apportent des services cruciaux pour la vie sur terre, la déforestation qui reste depuis des milliers d'années, est devenue massive. »

Exemple n°4 :

C20 : « (...) en conclusion la forêt est une richesse commune à toutes les habitants de la terre ».

Exemple n°5 :

C21 : « (...) Si les sociétés ont la capacité de détruire les forêts tropicales du monde, ils ont aussi le pouvoir de les aider à sauver ».

Pour ces deux copies C29 et C22, le destinataire est indéfini.

Exemple n°6 :

C29 : « (...) Enfin, chaque pays a des richesses différentes aux autres pays pour cette raison on doit pas les perdre ».

Exemple n°7 :

C22 : « (...) Enfin, il faut protéger la forêt et la respecter ».

III-1-1-2 : Potentiel scriptural visant l'organisation textuelle (OT) :

Rappelons-le, qu'il s'agit pour ce critère de répartir le texte demandé en trois parties et de prendre en considération l'utilisation des procédés d'énumération et des relations logiques (cause, but, conséquence...etc.)

III.1.1.2.1.Composition des textes en trois parties (introduction, développement, conclusion) :

Dans les textes produits, 17 textes ont été composés de trois parties contre 13 élèves dont les textes ne les ont pas comportés.

Exemples de textes composés de trois parties :**Exemple n°1 :**

C20 : « *D'abord Chaque année, des milliers d'hectards de foretsont coupés ou arraches pour conquérir de nouvelles zones cultivables ou exploiter le naturel de la terre. D'abord, sans les foret la terre ne serait pas habitable en effet (...) en conclusion la foret est une richesse commune a tout habitant de la terre* ».

Exemple n°2 :

C30 : « *En été il y a des milliers d'hectares de forets qui sondétruits par le feu, et la déforestation peut venir naturellement ou par l'homme. D'abord, on a besoin des forets à cause de l'oxygène (...) En conclusion, on doit vraiment préservé ce paradis (...)* »

Pour les autres, nous avons constaté que ces dernières ont focalisé et se sont attardées sur la description du phénomène de « déforestation », car les séquences descriptives introduisant leurs textes étaient longues.

III.1.1.2.2 L'utilisation des procédés d'énumération et des relations logiques (cause, but, conséquence...etc)

Seulement 53,33 % des élèves ont utilisé des articulateurs logiques. Quant aux articulateurs chronologiques, les plus utilisés étaient (*Premièrement, deuxièmement, ensuite, puis, aussi, finalement*). Or, dans certaines copies, telle la C4 et la C21, leur utilisation était plutôt désordonnée ;

Exemples :

Exemple n°1 :

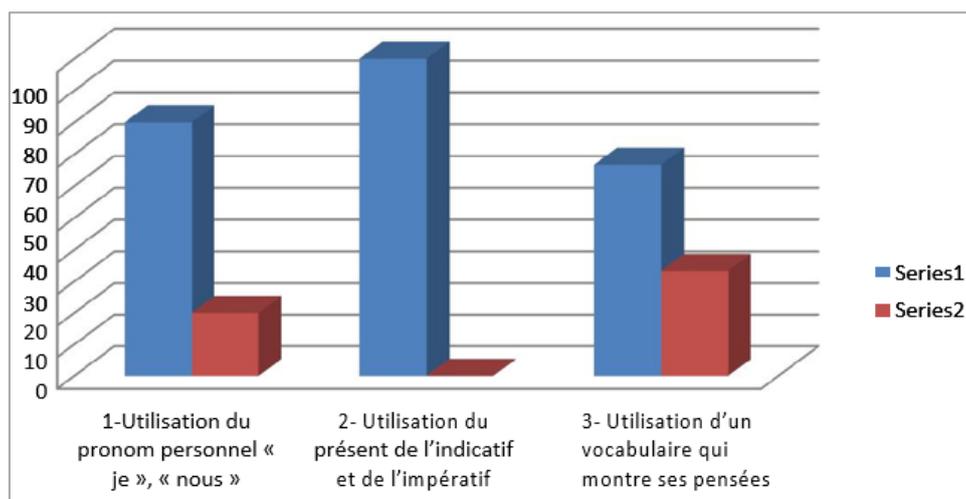
C4 : « *D'abord La foret massifs et prociuser ces incendies en raisonhumaines comme non controlée par certains agriculteurs Mai des milliers d'hectares de forets partent en fumée, détruits par le feu à cause de l'homme (...)* ».

Exemple n°2 :

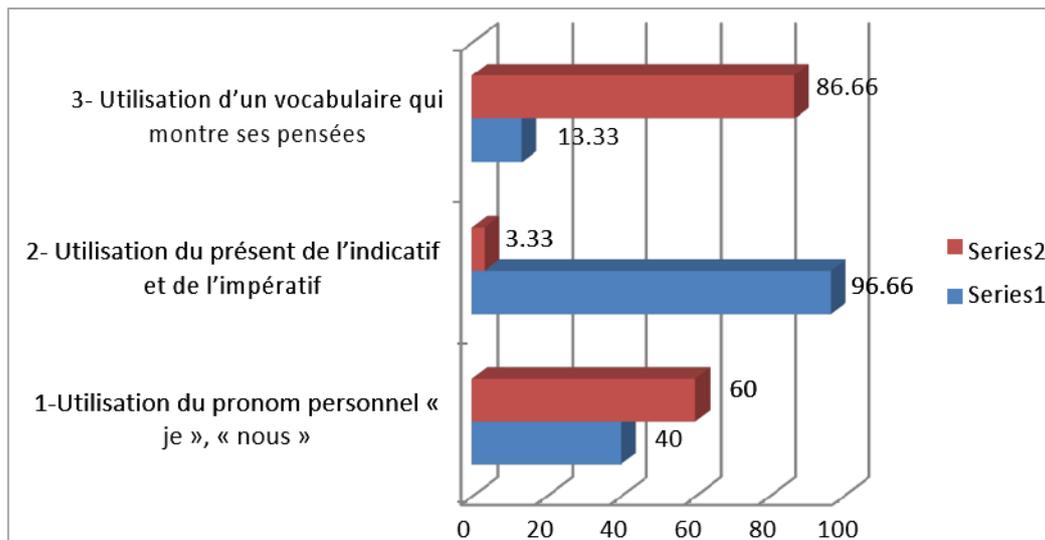
C21 : « *Pour fournir des terres pour. Les cultures (...)* »

Nous constatons, donc, la défaillance linguistique quant à l'utilisation des articulateurs.

III-1-1-3 : Sur le plan de l'utilisation de la langue (UT) ; (Point de vue morphosyntaxique)



Graphique n°54 : Utilisation de la langue (classe expérimentale)



Graphique n°55 : Utilisation de la langue (classe témoin)

III-1-1-3.1 : Utilisation du pronom personnel « je », « nous » :

Pour l'utilisation du pronom personnel « je » « nous », 40% des élèves ont réussi à l'utiliser dans leurs productions contre 60% qui n'ont pas réussi à l'utiliser.

Contrairement pour la classe expérimentale, qui, à ce critère 80% ont réussi à le faire contre seulement 20 % qui ne l'ont pas réussi.

Exemples :

Exemple n°1 :

C11 : « (...) Enfin, je souhait pour les parent que surveilleces enfant ».

Exemple n°2 :

C17 : « (...) J'espère que cet homme verra L'étendue de sa (...) ».

Exemple n°3 :

C15 : « (...) La foret est très importante pour nous (...) ».

Cependant, les 18 textes restants ne contenaient pas ces pronoms personnels.

III-1-1-3.2 : Utilisation du présent de l'indicatif et de l'impératif :

Pour ce critère, 96,66% était le taux de son utilisation, contre seulement 3,33 % qui ne l'ont pas réussi.

III-1-1-3.3: L'utilisation du vocabulaire :

Quant à l'utilisation adéquate du vocabulaire, 86,66 % est le nombre d'échec, soit 26 élèves contre seulement 13,33, soit 4 élèves dont le vocabulaire été correct et mélioratif spécifique au champ de l'argumentation à la faveur de la préservation des forêts, nous citons par exemple le cas des copies suivantes :

Exemples :**Exemple n°1 :**

C5 : *«Les forêts sont un don du ciel qui sert a nous protéger de tousles dangers mais malheureusement ce don est en danger maintenant. D'une part, l'homme est le premier ennemi (...) ».*

Exemple n°2 :

C7 : *« La foret, ce trésor naturel est menacé par l'homme, et jepense que la foret est importante pour l'équilibre naturel. D'abord, elle produit l'oxygène. Chaque matin tu respires l'air frais grâce à ses arbres. Ensuite, la foret est la place idéale pour passer les vacances. (...) Enfin, on a besoin du bois pour fabriquer les meubles, exemple les portes et les lits. Les forêts sont menacées, il faut sauver ce trésor avant qu'il ne soit trop tard. »*

Exemple n°3 :

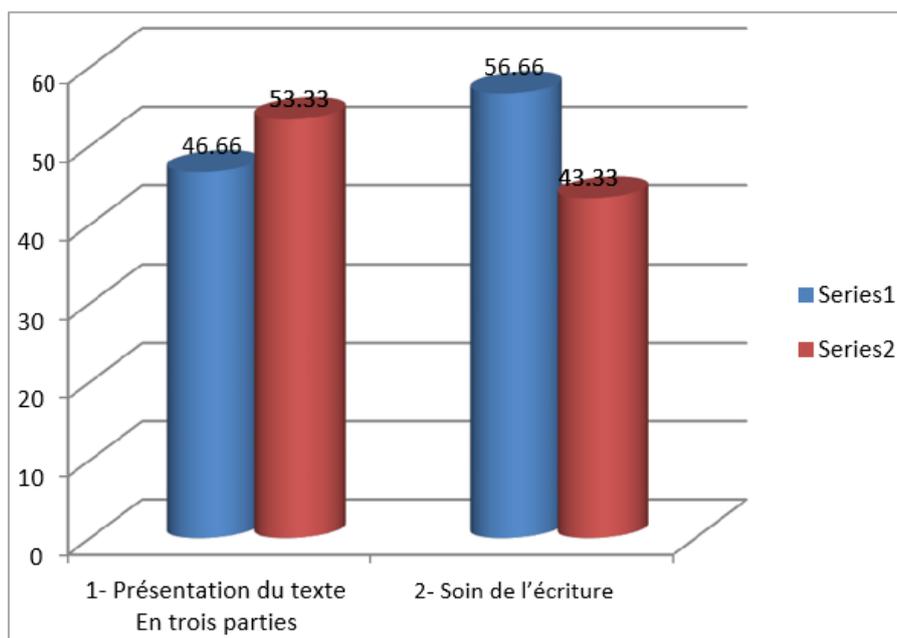
C14 : *«(...) La déforestation est un phénomènepuissant quitouche toutes les forêts tropicales. (...) Les forets abritent de nombreux « points chauds » de biodiversité et jouent un rôle prépondérant dans la fabrication du CO2. Alors que les forêts apportent des services cruciaux pour la vie sur terre (...) ».*

Exemple n°4 :

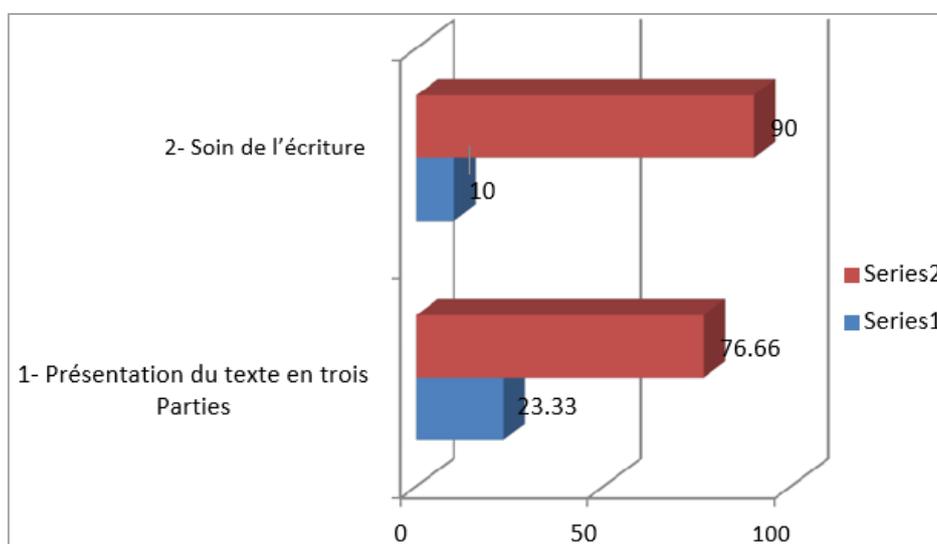
C18 : *« (...) D'abord, la foret est le poumon de la planète (...) eneffet, elle nous permet de contempler les beaux arbres, les belles plantes et admirer les animaux dans leur milieu naturel. En conclusion, il est de notre devoir de protéger la foret car elle représente une richesse naturelle, précieuse et irremplaçable. »*

Or, le vocabulaire des autres élèves était incorrect, plutôt incompréhensible dans la majorité des cas.

III-1-1-4 : Sur le plan de la présentation matérielle (PM) :



Graphique n°56 : Présentation matérielle (classe expérimentale)



Graphique n°57 : Présentation matérielle (classe témoin)

Abordons cela en détail ;

III-1-1-4.1 : Présentation des textes en trois parties :

À ce niveau, nous remarquons que seulement 23,33% soit 3 élèves (C4, C12, C30) ont présenté leurs textes en trois parties ; (introduction, développement et conclusion) contre 76,66% soit 27 élèves dont les textes ont, certes, comporté

parfois ces trois parties, mais qui ne sont présentés qu'en une seule partie ou deux, au maximum.

III-1-1-4.2 : Soins de l'écriture :

Ce critère a une importance indéniable dans la cohérence des textes. Or, les élèves n'ont pas accordé trop d'attention à l'aspect formel de leurs PE quand il s'agit de la présentation matérielle de leurs textes.

III.1.2.3 Analyse et interprétation du TCT : (test de la classe témoin) :

Nous avons procédé à une analyse détaillée des PE de la classe de contrôle, c'est-à-dire de la classe qui n'a pas bénéficié de notre intervention. Il est ressorti selon les données que la majorité ont fait un mauvais usage de la ponctuation ainsi qu'une écriture illisible, avec plein de ratures pour certaines PE.

Exemples : C1, C3, C5, C6, C8, C16, C20, C21, C22, C23, C24, C25, C30.

Or, 10% seulement soit 5 élèves contre 90% soit 20 élèves dont le critère du soin de l'écriture a été constaté.

Nous récapitulons cela sous forme de figure présentée ci-dessous pour présenter l'ensemble de ces obstacles rédactionnels chez les élèves de la 4AM lors d'une PE :

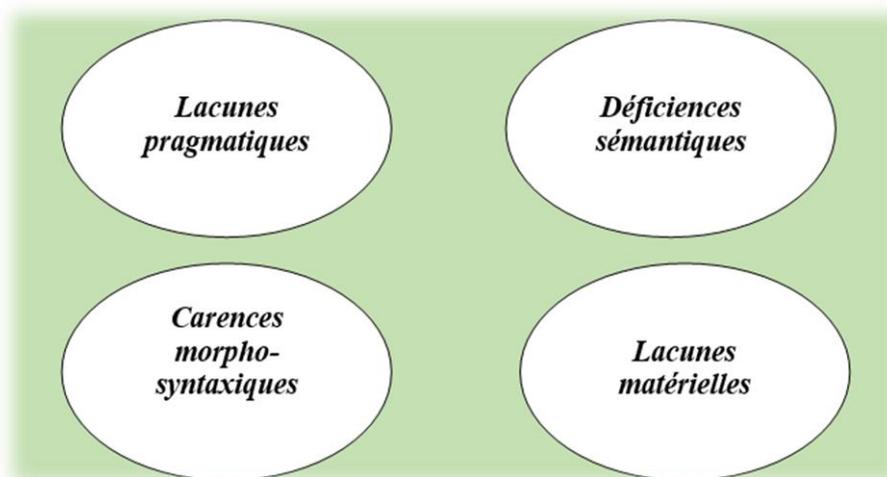


Figure 12 : Les quatre principaux obstacles relevés dans les PE des élèves de la 4AM.

✚ **Echantillon de la C4 de l'A2 (issu du groupe témoin), pour le « niveau faible à très faible»;**

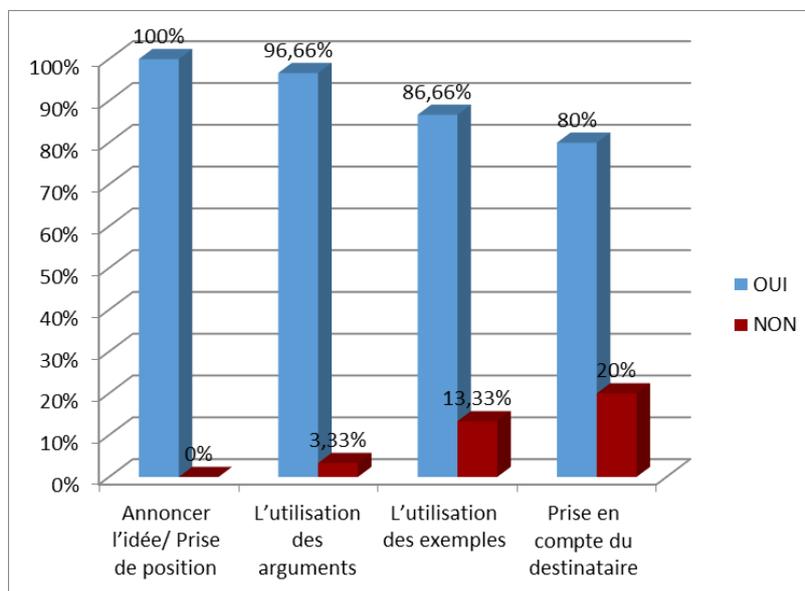
<u>Sur la cohérence textuelle (aspect pragmatique)</u>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Très mauvaise annonce d'une prise de position. ❖ Absence d'arguments. ❖ Absence complète d'exemples ❖ Aucune prise en compte du destinataire.
<u>Sur la cohérence sémantique (aspect sémantique)</u>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Texte présenté en un seul paragraphe. ❖ Absence de connecteurs logiques et chronologiques.
<u>Sur la cohérence morpho-syntaxique (aspect morphosyntaxique)</u>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Absence de pronoms personnels. ❖ Mode de verbes ainsi qu'une conjugaison non respectée ❖ Défectuosité du vocabulaire utilisé.
<u>Sur l'aspect matériel (D'un point de vue matériel)</u>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mise en page complètement insatisfaisante. ❖ Illisibilité de l'écriture.

Tableau 59 : Principales caractéristiques linguistiques de la C4 issue du GT de l'A2.

III-1-2- Test classe expérimentale (TCE) :

Nous analyserons dans ce qui suit les données de la CE :

III.1.2.1 Sur le plan de la cohérence textuelle (Co.T) (classe expérimentale) :



Graphique n°58 : Cohérence textuelle de la CE.

III.1.2.1.1 Annoncer l'idée/ Prise de position :

La totalité de la classe, c'est-à-dire les 30 élèves ont pu annoncer leurs idées clairement en prenant position et en bien annonçant leurs idées dès le début de la PE. La progression logique des textes a été bien maîtrisée, pour l'ensemble des élèves.

Exemples :

Exemple n°1:

C1 : « *La déforestation est un problème majeure. Pendant cettedernière décennie l'homme est en train de détruire les poumons de la terre* »

Exemple n°2 :

C5 : « *Je pense que les principales causes de la déforestation sontl'élevage, et le besoin d'exploiter des terres pour l'agriculture (...)* ».

Exemple n°3 :

C21 : « *Pourquoi l'homme détruit tout ce qu'il trouve devant lui? etil ne donne aucune importance pour sa vie ? Tout d'abord, il faut protéger les forêts (...)* ».

Exemple n°4 :

C2 : « *Les forêts sont l'habitat naturel de tous les êtres vivants, et bien plus encore, car elles tiennent l'équilibre naturel, mais malheureusement chaque année des milliards d'hectares de forêts sont submergés par le feu, et je pense que ça a des terribles conséquences (...) Tout d'abord (...)* ».

III.1.2.1.2. L'utilisation des arguments :

Quant à l'utilisation d'au moins trois arguments, nous avons constaté que la majorité écrasante, soit 96,66 % a réussi à le faire contre seulement 3,33% (seulement une élève, la C9) qui a réussi à donner deux arguments seulement avant de passer à la conclusion.

Exemples :**Exemple n°1 :**

C28 : « *Je suis persuadé que la forêt a beaucoup des avantages (...) Au début, la forêt joue un rôle car elle tempère le climat (...)* »

Exemple n°2 :

C25 : « *A mon avis planter des arbres est très importante car je pense qu'ils nous rendent de grands services (...)* ».

Exemple n°3 :

C4 : « *(...) D'abord, la diversité des espèces est indispensable à la santé. En effet, la moitié des médicaments proviennent de la nature. Ensuite, la biodiversité renferme des nombreuses espèces comestibles (...) Enfin, les forêts ont un rôle très important pour la préservation de notre environnement car elles nous procurent de l'oxygène (...)* ».

Exemple n°4 :

C3 : « *(...) la forêt est l'habitat naturel des animaux, alors il faut la protéger pour sauver les animaux (...) Ensuite, on a besoin de forêts pour passer des vacances agréables et pour attirer les touristes (...) Enfin, le trou de l'Ozone va grandir à cause de ces mauvaises actions (...)* ».

Ce qui conduit à « une conclusion » est l'insertion de son texte dans une logique argumentative, l'exemple suivant en témoigne ;

Exemple n°5 :

C11 : « (...) D'une part, malgré l'importance de la forêt elle est en déclin constant en raison de facteurs naturels et c'est pour ça qu'il faut la protéger. D'autre part, la forêt est un endroit pour la randonnée (...) Enfin, on peut profiter de bois des arbres (...) on doit établir des lois strictes prévoyant des peines d'emprisonnement et des amendes pour ceux qui ne préservent pas les forêts ».

Exemple n°6 :

C14 : « (...) D'une part, les forêts donnent de l'air frais (...) D'autre part, les forêts empêchent la désertification c'est une ceinture verte contre l'érosion des sols (...) Finalement, les forêts sont le refuge de plusieurs espèces d'animaux (...) ».

Nous pouvons avancer à prime abord que nos séances d'intervention leur ont offert l'occasion d'étudier les différents types d'arguments que nous avons présentés dans la première partie de ce travail.

III.1.2.1.3 L'utilisation des exemples :

86,66 % ont utilisé des exemples afin de bien illustrer leurs textes. Pour plus d'illustration, nous proposons les exemples suivants :

Exemples :

Exemple n°1 :

C8 : « (...) Aussi les meubles qui sont construits par le bois des arbres comme : Le merisier, ében... (...) ».

Exemple n°2 :

C6 : « (...) Ensuite, les forêts sont la source du bois qu'on peut fabriquer avec des meubles. Par exemple, les chaises et les bureaux sont fabriqués avec le bois d'arbre de forêt (...) »

Exemple n°3 :

C23 : « (...) nous donne beaucoup de choses comme l'Amazone, contient $\frac{3}{4}$ d'oxygène de terre (...) l'habitat de beaucoup d'animaux surtout les sauvages (lions, ...) (...) les forêts donnent une très belle vue sur la terre comme là en Tlemcen (...) vient pour visiter lalla-setti (...) ».

Exemple n°4 :

C2 : « (...) ça peut causer un massacre écologique exemple il n'y aura plus de récoltes, plus de quoi vivre ... et ça peut endommager l'équilibre naturel (...) ».

Exemple n°5 :

C27 : « (...) considérée comme un facteur qui protège et aborde plusieurs phénomènes comme par exemple le fluage du sable, l'érosion des sols ou la protection des villes ou des villages contre les vents extrêmes (...) ».

Exemple n°6 :

C17 : « (...) Ensuite, cette bénédiction est la source de toutes ces fabrications comme les chaises et les tables de bois et les décorations, aussi les médicaments à base de feuilles d'arbres (...) ».

Exemple n°7 :

C22 : « (...) la nature qui représente les arbres, les fleurs, les herbes, les forêts, (...) noyau de nos produits comestibles, par exemple la production et l'exportation (...) les incendies dans les forêts sont causés par l'homme comme les poubelles, et surtout les cigarettes jetés dans l'herbe (...) ».

III.1.2.1.4 Prise en compte du destinataire :

80 % contre seulement 20 élèves qui ont réussi à le faire par l'utilisation des adjectifs possessifs et des pronoms personnels.

Exemples :**Exemple n°1 :**

C22 : « (...) Finalement, j'appelle l'aide à chaque coin dumonde pour se réunir à préserver ces forêts et punir tous ce qui tient à la détruire et si elle disparaît nous disparaissions ».

Exemple n°2 :

C1 : « (...) En conclusion, laforet est une richesse que dieunous a offert donc il est de notre devoir de la protéger ».

Exemple n°3 :

C2 : « (...) Enfin, nous sommes tous responsables (...) car cethabitat naturel est la source de notre vie ».

Exemple n°4 :

C21 : « (...) Je parle aujourd'hui autant qu'une jeune fille parmiedes milliers qu'il faut qu'on protège nos forêts pour notre plaisir (...) ».

Exemple n°5 :

C5 : « (...) c'est de notre tour de lui rendre tous ces services enla protégeant et la préservant ».

Exemple n°6 :

C 20 : « (...) Alors s'il vous plait, il faut faire attention (...) ».

Exemple n°7 :

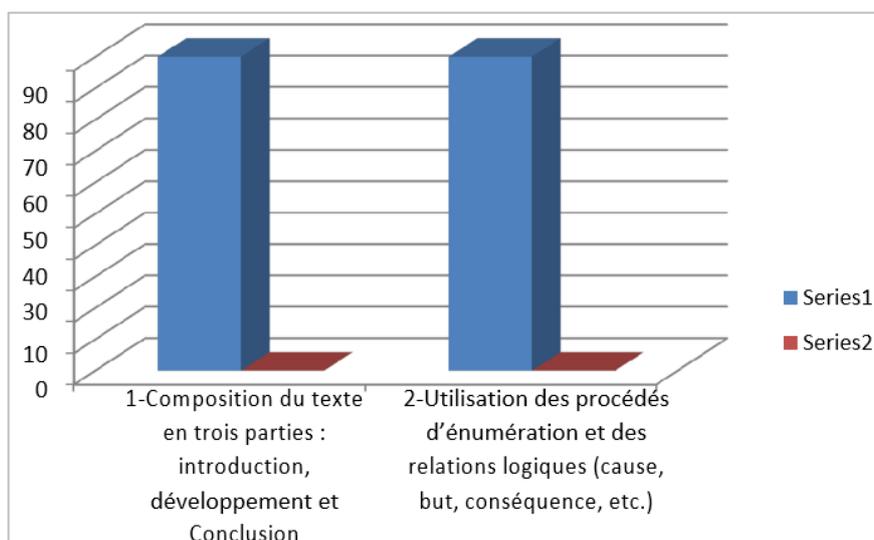
C7 : « (...) soyez conscients et aider la terre (...) ».

Exemple n°8 :

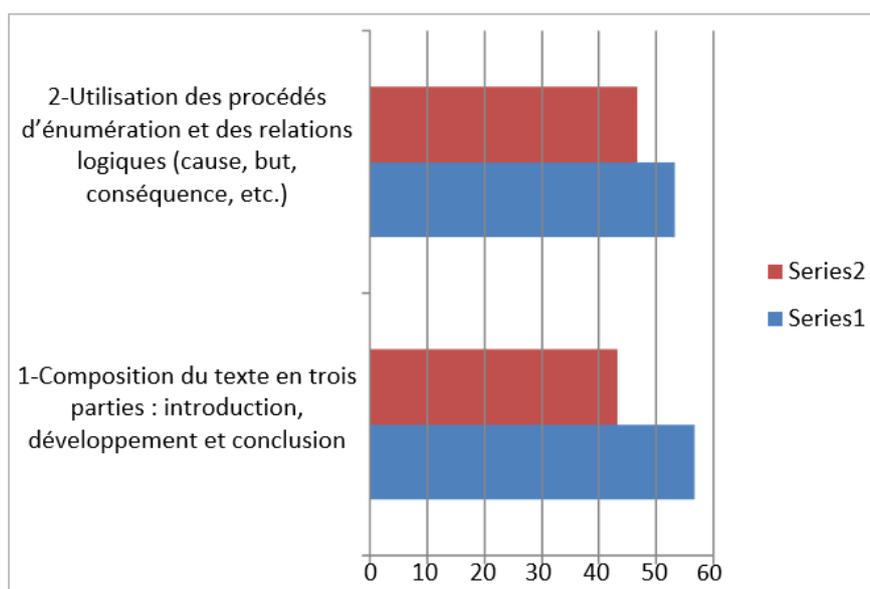
C14 : «(...) elles jouent un très grand rôle dans la continuité de lavie dans notre planète ».

En effet, après nos séances d'interventions pédagogiques, les élèves ont reconnu l'importance du statut du destinataire de leurs textes et l'ont employé à bon escient au cours de leurs PE.

III.1.2.2 Potentiel scriptural visant l'organisation textuelle (OT) (Point de vue sémantique)



Graphique n°59 : Organisation textuelle (classe expérimentale)



Graphique n°60 : Organisation textuelle (classe témoin)

III.1.2.2.1 : Composition du texte en trois parties : (introduction, développement et conclusion) :

A ce niveau, la totalité des élèves, leurs productions étaient composées de trois parties : (introduction, développement et conclusion).

Exemples :

Exemple n°1 :

C26 : « *Au cours de ces dernières années, de nombreux incendies ont détruit de nombreuses forêts et nous savons que les forêts jouent un rôle majeur dans l'équilibre écologique et la vie humaine, que pensons-nous de notre devoir à cet égard ? D'abord, les forêts assurent l'équilibre (...) Ensuite, leurs arbres (...) Enfin, les forêts (...) En conclusion, il est du devoir de chacun d'entre nous de préserver les forêts et de les protéger de tous les dangers.* ».

Exemple n°2 :

C17 : « *Ce qu'on constate chaque année (...) Tout d'abord, la forêt est (...) Ensuite, cette forêt est la source de toutes ces fabrications (...) Enfin, si cette merveille venait à disparaître, l'humanité disparaîtrait (...) Pour cela, j'appelle pas seulement les responsables de la nature car on est tous (...)* ».

Exemple n°3 :

C12 : « *La déforestation est un geste de plus en plus nocif pour l'environnement pour plusieurs raisons. D'abord, l'arbre nous offre l'oxygène (...) D'une part, il y'a beaucoup (...) En conclusion, alors s'il vous plaît il faut bien préserver et sauver les forêts d'une maladie qui s'appelle la déforestation* ».

III.1.2.2.2 : Utilisation des procédés d'énumération et des relations logiques (cause, but, conséquence, etc.)

Plus que la moitié de la classe a réussi à utiliser ces procédés et y ont réservé de réelles importances ;

Exemples :**Exemple n°1 :**

C30 : « (...) *En premier lieu, quand la forêt est pleine de fleurs (...) En deuxième lieu, les forêts sont l'habitat naturel des animaux (...) En dernier lieu, les forêts sont les poumons de la terre (...)* ».

Exemple n°2 :

C1 : « (...) *les arbres et les forêts jouent un rôle principal dans la stabilité des sols et de la terre car ils forment un rempart naturel contre l'érosion (...) la forêt est une richesse que Dieu nous a offerte donc il est de notre devoir de la protéger* ».

Exemple n°3 :

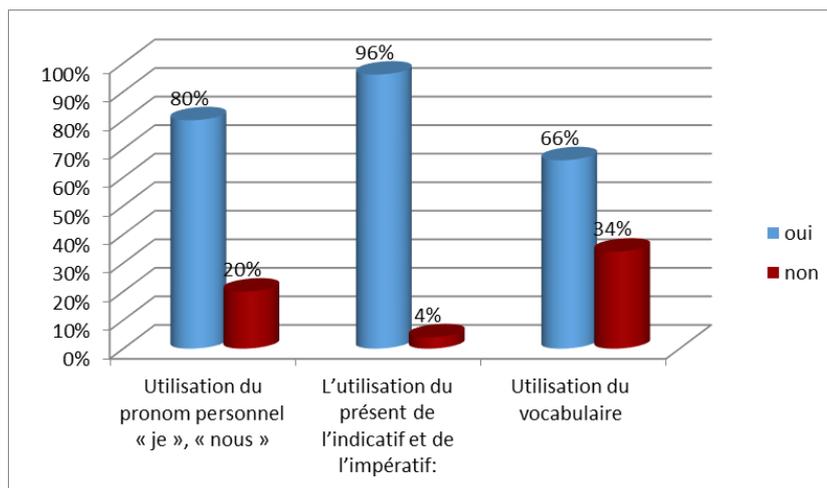
C3 : « (...) *on a besoin des forêts pour passer des vacances agréables et pour attirer les touristes, donc il faut éviter de les détruire pour les protéger et protéger notre santé et avoir beaucoup de touristes (...)* ».

Exemple n°4 :

C21 : « (...) *il faut protéger les forêts parce qu'elles produisent l'oxygène pour survivre comme les plantes et les arbres (...) notre Dieu nous a donné les forêts pour qu'on leur donne une importance mais l'homme s'intéresse pas (...)* ».

III.1.2.3 : Sur le plan de l'utilisation de la langue (UL) (Point de vue morphosyntaxique) :

L'utilisation du présent de l'indicatif et de l'impératif, l'utilisation des pronoms personnels ainsi que l'utilisation d'un bon vocabulaire, correct et mélioratif, sont les maîtres mots pour ce critère de réussite.



Graphique n°61 : Utilisation de la langue de la CE.

III.1.2.3.1 : Utilisation du pronom personnel « je », « nous »

24 élèves, soit un pourcentage de 80% ont utilisé les deux pronoms personnels « *je* » et « *nous* ».

Exemples :

Exemple n°1 :

C26 : « (...) *Je pense que la forêt est un espace important dans notre vie (...)* ».

Exemple n°2 :

C18 : « *Je vois que chaque année des milliers d'hectares de forêts partent en fumée (...) réagissant vite contre ce drame (...)* ».

Exemple n°3 :

C28 : « *Je suis persuadé que la forêt a beaucoup des avantages (...)* »

Exemple n°4 :

C21 : « (...) *Je parle aujourd'hui autant qu'une jeune fille parmi des milliers (...) il faut protéger nos forêts pour notre plaisir (...)* »

Ce bon usage de ce critère de réussite confirme que les élèves ont compris la consigne proposée. Les six élèves qui n'ont pas utilisé ces pronoms personnels sont celles qui ont évoqué le problème de la déforestation d'une manière objective sans la présence de traces de subjectivité.

III.1.2.3.2 L'utilisation du présent de l'indicatif et de l'impératif:

Pour l'utilisation du présent de l'indicatif et de l'impératif, le taux de réussite est de 96,66%. Les données montrent que pratiquement toute la classe a pris en charge son texte en utilisant le présent de l'indicatif. Dans le tableau ci-dessous, les verbes les plus employés dans les PE des élèves, ainsi que leurs modes ;

<i>Verbes</i>	<i>Modes</i>
<i>Persuader</i>	Indicatif
<i>Préserver</i>	Impératif
<i>Arrêter</i>	Impératif
<i>Détruire</i>	Indicatif
<i>Agir</i>	Impératif
<i>Trouver</i>	Indicatif
<i>Protéger</i>	Impératif
<i>Devoir</i>	Impératif
<i>Respecter</i>	Impératif
<i>Croire</i>	Indicatif
<i>Penser</i>	Indicatif
<i>Convaincre</i>	Indicatif
<i>Voir</i>	Indicatif

Tableau 60 : Principaux emplois des temps et modes des verbes utilisés dans l'ensemble des PE de la classe expérimentale.

Exemples :

Exemple n°1 :

C5 : « *Je pense que les principales causes de la déforestation sont (...)* ».

Exemple n°2 :

C21 : « *Pourquoi l'homme détruit tout ce qu'il trouve devant lui ? Et il ne donne aucun importance pour sa vie ? (...) il faut*

Exemple n°3 :

Copie n° 23 : « (...) il faut qu'on arrête de jeter les poubelles partout (...) ».

Exemple n°4 :

C16 : « (...) Je pense que la forêt est un espace important dans notre vie. (...) ».

Exemple n°5 :

C30 : « (...) les arbres aident à créer un paysage (...) »

Exemple n°6 :

C22 : « (...) elle a des avantage Elle Done à home le beau péyésage ».

Exemple n°7 :

C5 : « (...) qui sert a nous protéger de tous les dangers (...) »

Pour le mode impératif, nous relevons les exemples suivants :

Exemple n°8 :

C2 : « (...) préservez La forêt »

Exemple n°9 :

C7 : « (...) il faut sauver ce trésor (...) ».

Exemple n°10 :

C24 : « (...) Il faut proteger la forêt et planté les arbres ».

Grosso modo, les élèves ne sont pas concernées par l'usage inapproprié des temps de verbes et de leurs modes.

III.1.2.3.3 : Utilisation du vocabulaire

Les données du tableau montrent que 66,66% des élèves ont utilisé un bon vocabulaire, l'exemple de la C22 en témoigne ;

Exemple n°1 :

C22 : « *N'est-ce-pas l'équilibre de la biodiversité la chose la plus importante qui nous permet de rester en vie ? La nature et l'humanité font cet équilibre dans lequel nous vivons, mais en ces derniers siècles la biodiversité se déséquilibre(...)* ».

Pareil pour la C1 ;

Exemple n°2 :

C1 : « *La déforestation est un problème majeur. Pendant cette dernière décennie l'homme est entrin de détruire les poumons de la terre. En effet, par le mécanisme de la photosynthèse les arbres reproduisent l'oxygène qui permet au hommes de respirer, la foret absorbe aussi le gaz carbonique éliminant ainsi une des sources de pollution (...)* ».

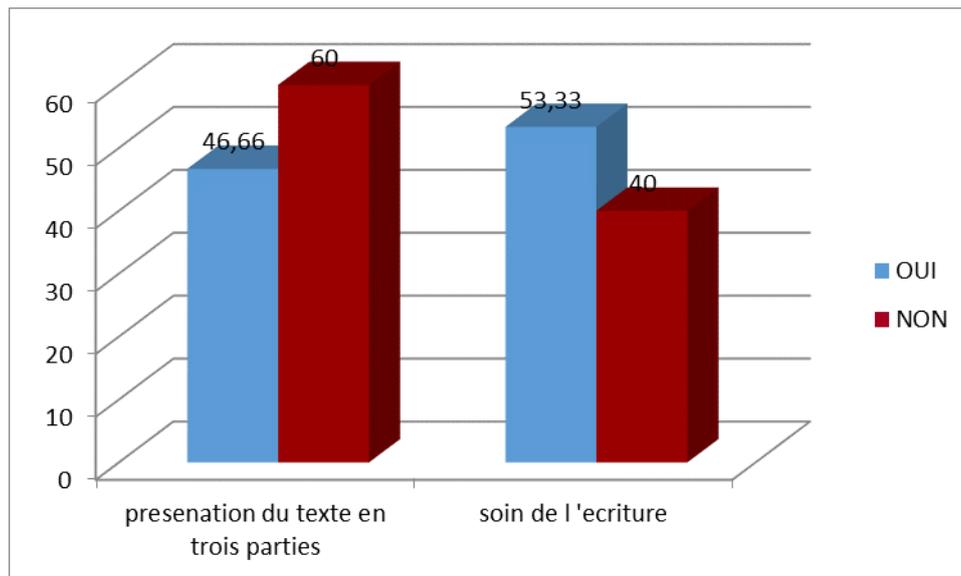
La C30 a aussi fait preuve d'un très bon vocabulaire, aussi en attribuant un titre à son texte ;

Exemple n°3 :

C3 : « *Quel est le rôle de la forêt ? Malheureusement, une vaste surface des forets est détruite par le feu. Donc, je suis totalement convaincue qu'il faut préserver ces espaces verts(...) elle attire les touristes pour admirer et visiter ce magnifique paysage (...) les forêts sont les poumons de la terre(...) on respire de l'air pure et frais (...) En conclusion, la foret a une grande importance dans la vie des êtres vivants (...)* »

III.1.2.4 : Sur le plan de présentation matérielle (PM) ; (Point de vue matériel) :

Deux sous critères caractérisent ce point : la présentation des PE en 3 parties ainsi qu'une bonne mise en page des textes (l'aspect formel).



Graphique n°62 : Présentation matérielle de la CE.

III.1.2.4 .1 : Présentation du texte en trois parties :

16 élèves, leurs PE ne comprenaient qu'un seul et unique paragraphe¹⁸⁶. Mais, dans l'ensemble, 14 élèves, soit 46,66 % ont présenté leurs textes sous forme de 3 parties.

III.1.2.4 .2 : Soin de l'écriture :

18 élèves soit 60% ont bien respecté les règles de la présentation du texte sur leurs feuilles ainsi que le soin d'écriture et la ponctuation.

Exemples :

Exemple n°1 :

C4 : «(...) D'abord, la diversité des espèces est indispensable à la santé. En effet, la moitié des médicaments proviennent de la nature (...)»

Exemple n°2 :

C4 : « (...) Enfin, les forêts ont un rôle très important pour la préservation de notre environnement car elles nous procurent de l'oxygène, des fruits, du bois... . »

¹⁸⁶ Malgré la présence des trois parties au sein de leurs PE, mais en un seul paragraphe.

III.1.3. Synthèse :

En somme, nous pouvons dire qu'une certaine évolution de la classe expérimentale a été remarquée, nos séances d'intervention ont servi à renforcer leurs pré-requis et à transformer leurs connaissances sur telle ou telle notion, le niveau était très bon grâce au réinvestissement des cours pédagogiques au cours de leur acte de production écrite, ces cours que nous leur avons fournis pendant plusieurs semaines d'enseignement/apprentissage.

Bilan :

Des impertinences pragmatiques, sémantiques, morphosyntaxiques et matérielles ont été constatées chez les élèves de la 4AM pendant leur processus de production écrite. Après nos séances d'intervention, quelques obstacles demeurent toujours mais en quantité amoindrie pour les élèves ayant un niveau faible à très faible.

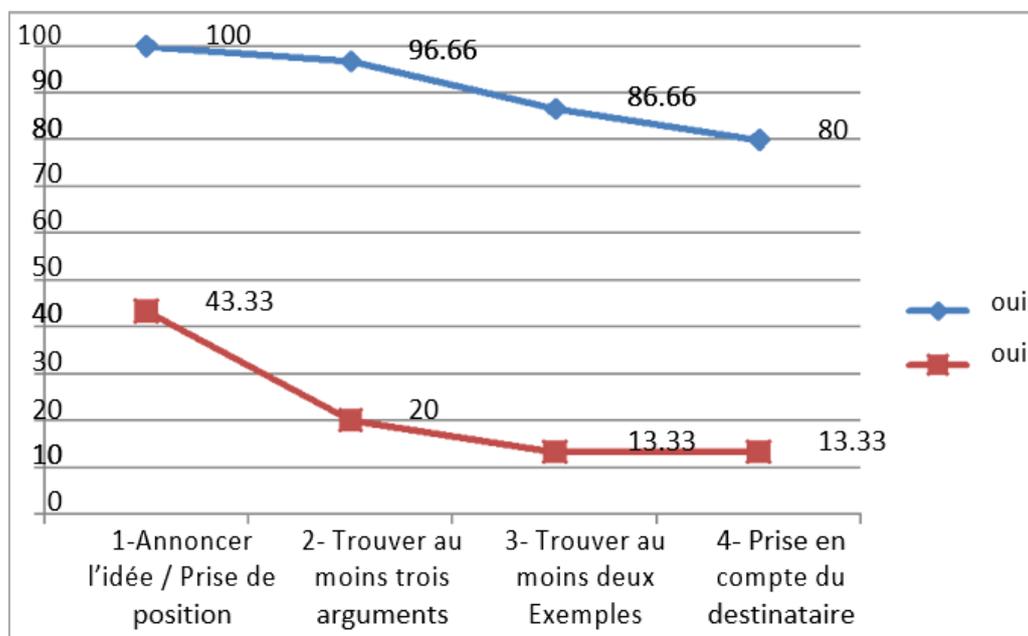
Quant aux élèves de niveau très bon et bon, ces dernières ont nettement évolué. Ce qui nous mène à avancer l'idée selon laquelle l'enseignement/apprentissage des cours proposés par nos soins en classe a été fructueux dans la mesure où ces élèves ont réinvesti tout le savoir transmis en classe à travers ces séances dans la rédaction de leurs PE.

III.2- Regard sur l'évolution d'A2 :

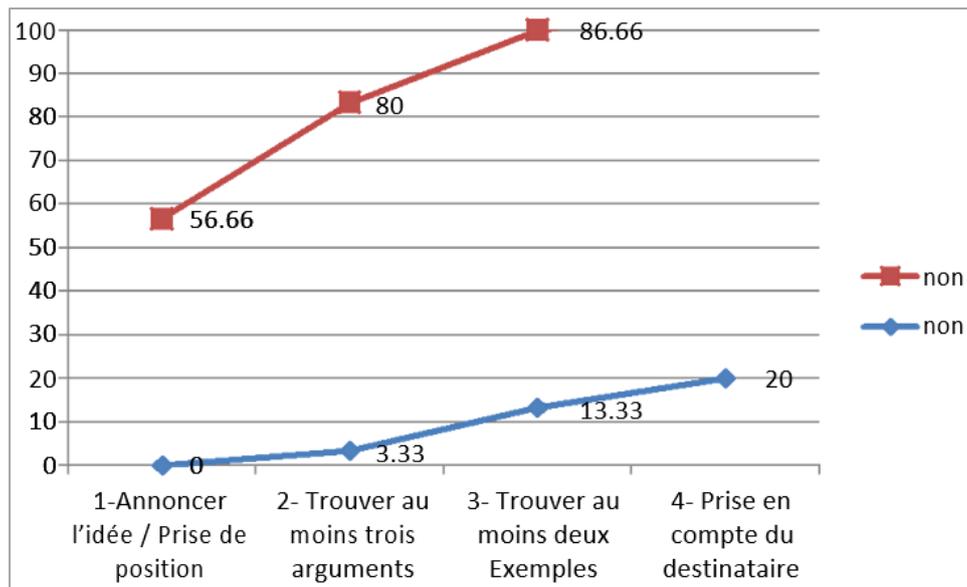
III.2.1- Etude comparative entre résultats du test de la classe expérimentale et résultat du test de la classe témoin :

Critères de performance	Pourcentage d'élèves de la classe expérimentale ayant réussi /ou pas lors du test		Pourcentage d'élèves de la classe témoin ayant réussi /ou pas lors du test		Différence de pourcentage entre les deux classes
	Oui	Non	Oui	Non	
<i>Cohérence textuelle</i>					
1-Annoncer l'idée / Prise de position	100%	0%	43,33%	56,66%	+56,67%
2- Trouver au moins trois arguments	96,66%	3,33%	20%	80%	+76,66%
3- Trouver au moins deux Exemples	86,66%	13,33%	13,33%	86,66%	+73,33 %
4- Prise en compte du destinataire	80 %	20 %	13,33%	86,66%	+66,67%

Tableau 61 : Tableau récapitulatif représentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale ayant réussi/ou pas le test selon le critère de la cohérence textuelle.



Graphique n°63 : Graphique récapitulatif représentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale ayant réussi le test selon le critère de la cohérence textuelle.



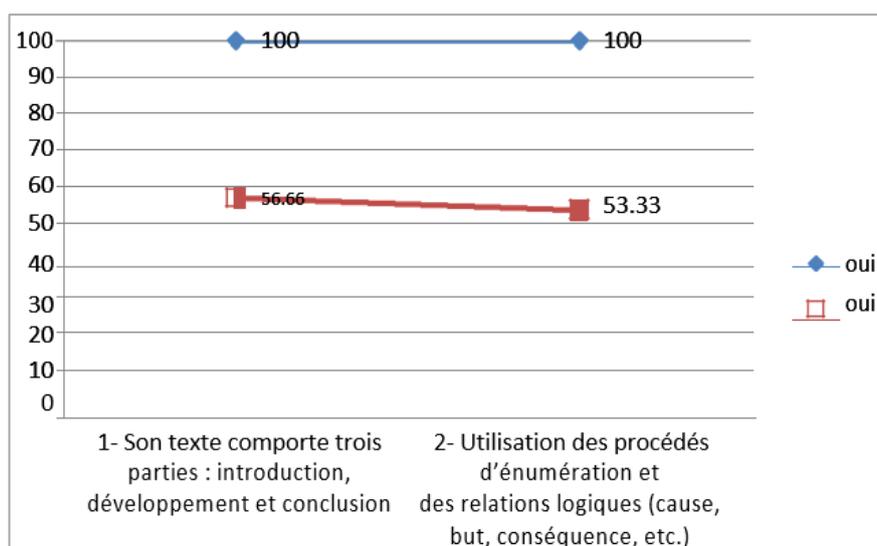
Graphique n°64 : Graphique représentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale n'ayant pas réussi le test selon le critère de la cohérence textuelle.

III.2.1.1 Commentaire sur le critère de la cohérence textuelle :

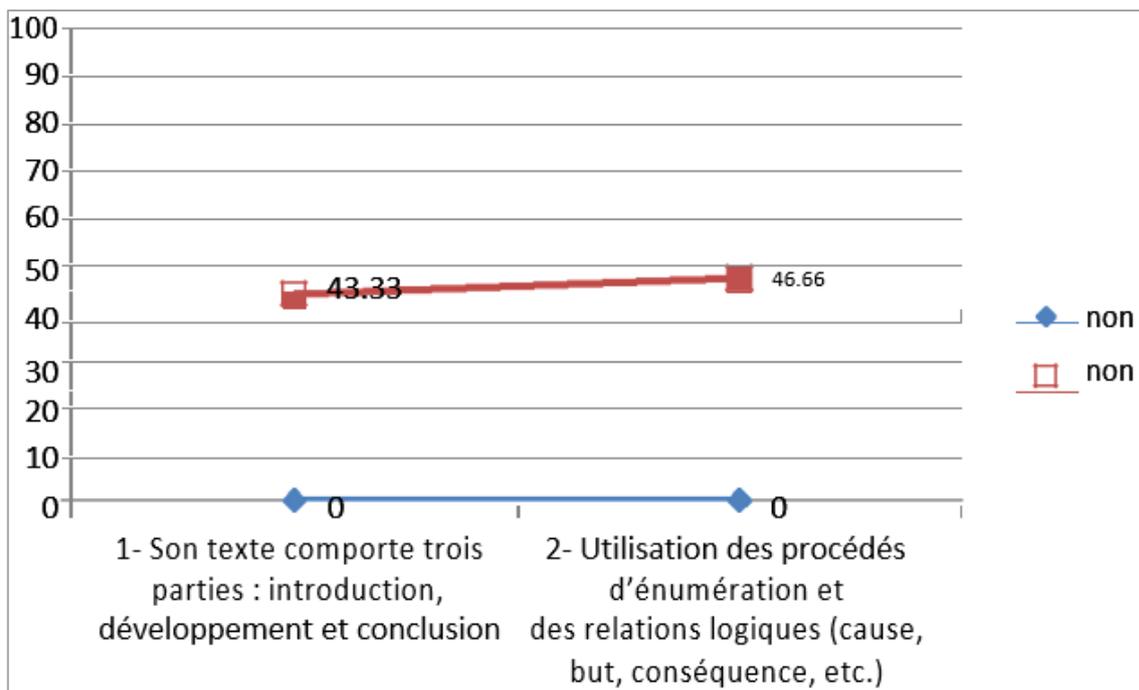
L'analyse objective une progression de la classe expérimentale sur tous les fronts et significativement sur l'argumentation. En ce qui concerne le premier critère de réussite qui consiste à annoncer l'idée /prise de position l'amélioration a atténué plus que la moitié de l'effectif. (De 43,33% jusqu'à 100%). En ce qui concerne les trois autres critères, l'amélioration reste nette, passant de 20% à 96,66 % pour les arguments, de 13,33% à 86,66% pour les exemples, et de 13,33% à 80 % pour la prise en compte du destinataire.

Critères de performance	Pourcentage d'élèves de la classe expérimentale ayant réussi /ou pas lors du test		Pourcentage d'élèves de la classe témoin ayant réussi /ou pas lors du test		Différence de pourcentage entre les deux classes
	Oui	Non	Oui	Non	
<i>Organisation textuelle</i>					
1- Son texte comporte trois parties : introduction, développement et conclusion	100 %	0 %	56,66%	43,33%	+43,34%
2- Utilisation des procédés d'énumération et des relations logiques (cause, but, conséquence, etc.)	100 %	0 %	53,33%	46,66%	+46,67%

Tableau 62 : Tableau récapitulatif représentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale ayant réussi/ou pas le test selon le critère de l'organisation textuelle.



Graphique n°65 : Graphique représentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale ayant réussi le test selon le critère de l'organisation textuelle.



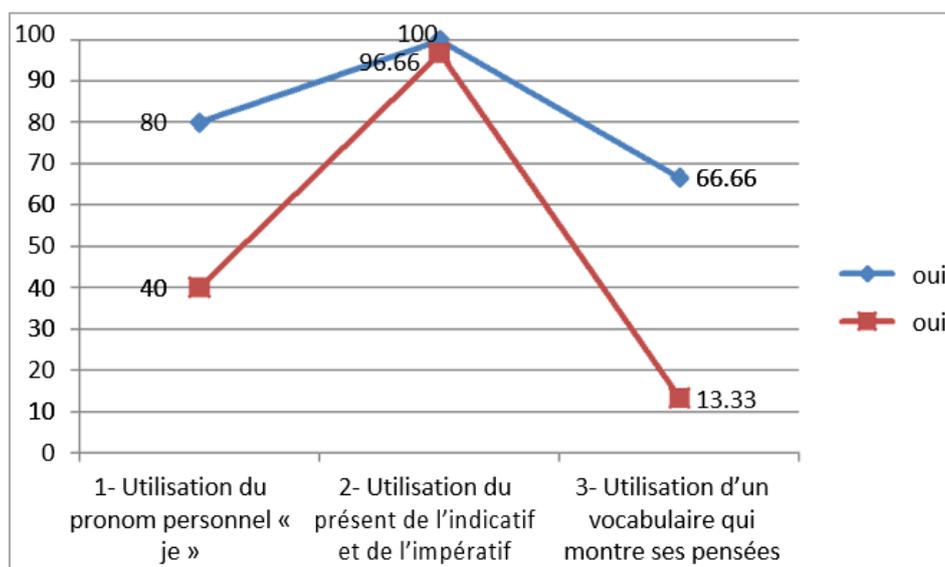
Graphique n°65 : Graphique représentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale n'ayant pas réussi le test selon le critère de l'organisation textuelle.

III.2.1.2 Commentaire sur le critère de l'organisation textuelle :

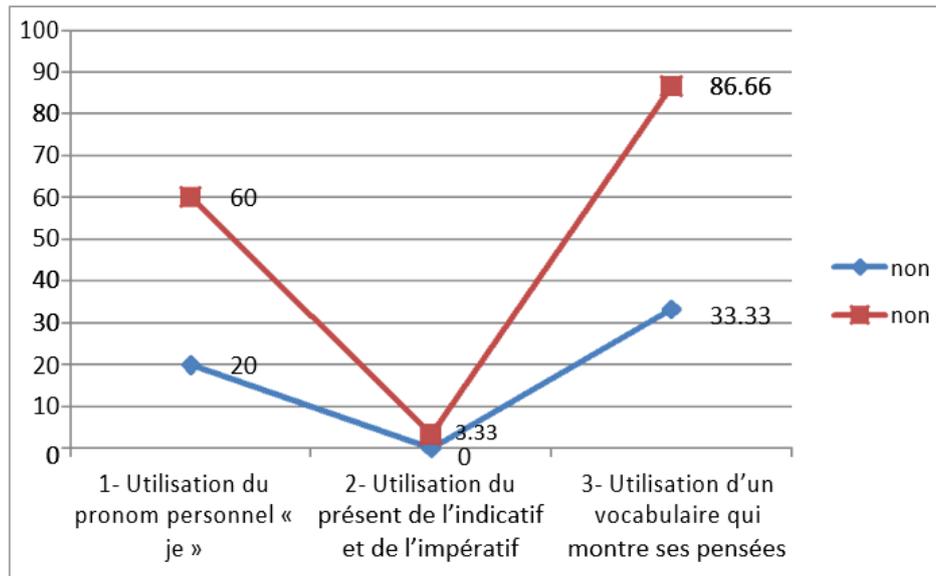
L'analyse objective le succès de la classe expérimentale quant à l'utilisation des procédés d'énumération et des relations logiques (cause, but, conséquence) qui s'améliore de 53,33% à 100 %. Concernant le premier critère de réussite qui consiste à découper son texte en trois parties, l'amélioration reste très élevée aussi, de 56,66 % à 100%.

Critères de performance	Pourcentage d'élèves de la classe expérimentale ayant réussi /ou pas lors du test		Pourcentage d'élèves de la classe témoin ayant réussi /ou pas lors du test		Différence de pourcentage entre les deux classes
	Oui	Non	Oui	Non	
<i>Utilisation de la langue</i>	Oui	Non	Oui	Non	
1- Utilisation du pronom personnel « je »	80%	20%	40%	60%	+6,67%
2- Utilisation du présent de l'indicatif et de l'impératif	100%	0%	96,66%	3,33%	+13,33%
3- Utilisation d'un vocabulaire qui montre ses pensées	66,66%	33,33%	13,33%	86,66%	+53,33%

Tableau 63 : Tableau récapitulatif présentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale ayant réussi/ou pas le test selon le critère de l'utilisation de la langue.



Graphique n°67 : Graphique représentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale ayant réussi le test selon le critère de l'utilisation de la langue.



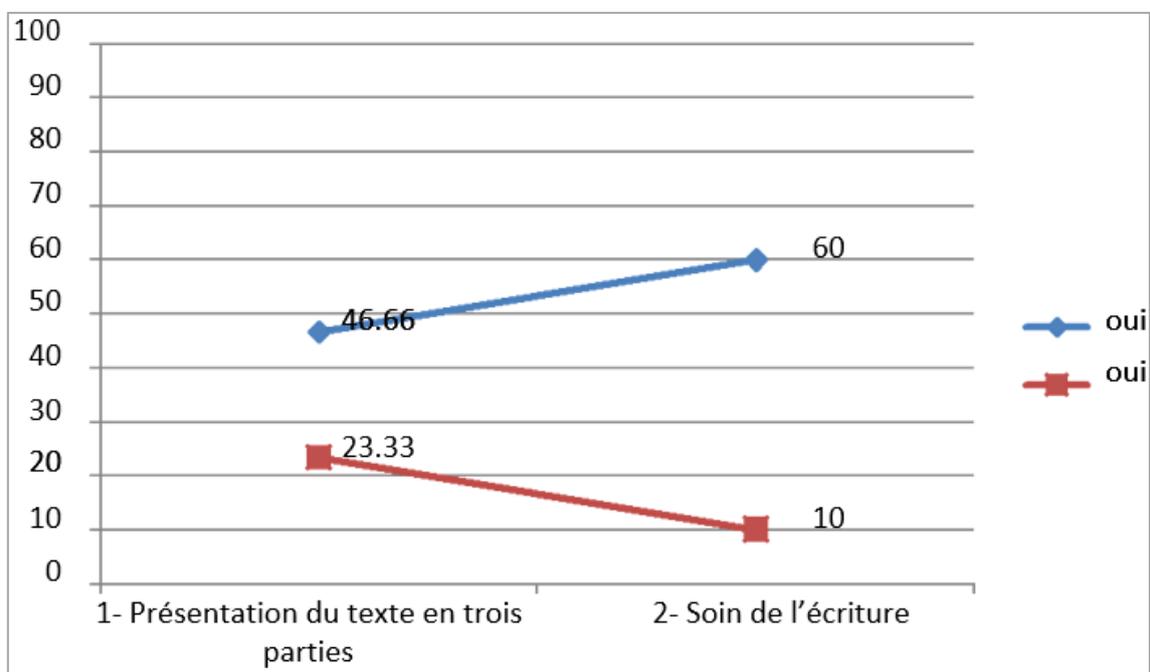
Graphique n°68 : Graphique représentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale n'ayant pas réussi le test selon le critère de l'utilisation de la langue.

III.2.1.3 Commentaire sur le critère de l'utilisation de la langue :

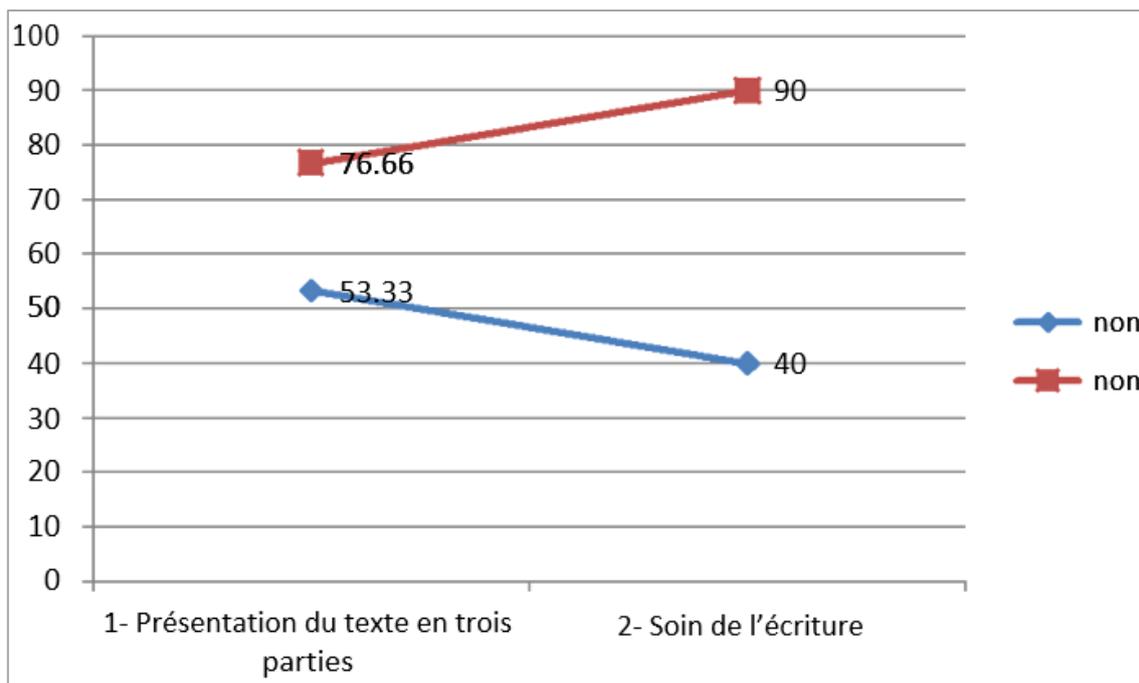
Le graphe montre un succès pour la classe expérimentale, notamment pour l'utilisation du vocabulaire qui s'améliore de 13,33% à 66,66%. L'utilisation du présent de l'indicatif et de l'impératif a été plus ou moins plus réussie que celle de la classe témoin, de 96,66% à 100% et nettement plus significative pour le premier critère, celui de l'utilisation du pronom personnel « Je », 20% pour la classe témoin contre 60% pour la classe expérimentale.

Critères de performance	Pourcentage d'élèves de la classe expérimentale ayant réussi /ou pas lors du test		Pourcentage d'élèves de la classe témoin ayant réussi /ou pas lors du test		Différence de pourcentage entre les deux classes
	Oui	Non	Oui	Non	
<i>Présentation matérielle</i>	Oui	Non	Oui	Non	
1- Présentation du texte en trois parties	46,66%	53,33%	23,33%	76,66%	+56,67%
2- Soins de l'écriture	60%	40%	10%	90%	+50 %

Tableau 64 : Tableau récapitulatif présentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale ayant réussi/ou pas le test selon le critère de la présentation matérielle.



Graphique n°69 : Graphique représentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale ayant réussi le test selon le critère de la présentation matérielle



Graphique n°70 : Graphique représentant le pourcentage d'élèves de la classe témoin et de la classe expérimentale n'ayant pas réussi le test selon le critère de présentation matérielle.

III.2.1.4 Commentaire sur le critère de la présentation matérielle :

L'analyse objective une importante différence entre la classe témoin et la classe expérimentale en mise en page des textes, notamment pour la présentation du texte en trois parties qui s'améliore de 23,33% à 46,66%, et le soin de l'écriture qui a atteint 10% seulement pour la classe témoin contre 60% pour la classe expérimentale.

III.2.2 Synthèse :

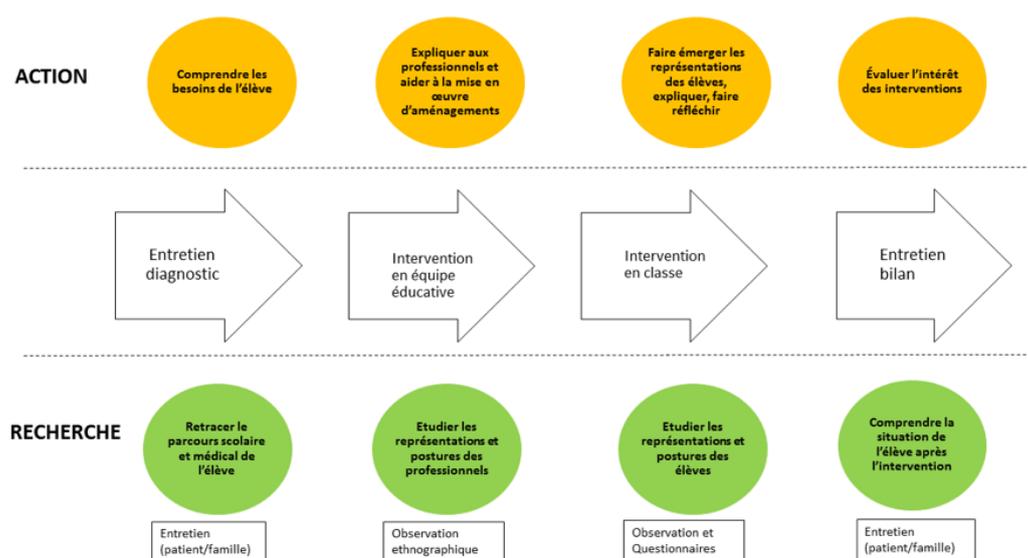
Force est de constater qu'une différence significative a été observée chez la classe ayant profité d'un enseignement spécifique de celle qui n'en a guère profité. La classe expérimentale a fait preuve d'évolution remarquable sur tous les niveaux et ses données ont été plus que convaincantes, que ce soit en termes de quantité ou encore de qualité.

Une certaine motivation dictait leur désir d'apprendre de nouvelles notions, peu ou jamais maîtrisées auparavant lors de leur enseignement traditionnel en classe avec leur enseignant, ces élèves ont appris à exprimer leurs avis, à donner leurs points de vue, à accepter ou à réfuter une thèse, à utiliser et réutiliser une panoplie de concepts relatifs aux champs de l'argumentation afin de parfaire leurs produits rédactionnels.

Cependant, concernant la classe témoin, cette dernière avait un niveau très bas, voire aucun, ce qui a donné des résultats médiocres ; les élèves sont loin d'utiliser un vocabulaire correct ni d'agencer leurs idées. De plus, d'innombrables fautes de grammaire, de lexique, de morphosyntaxe ont été relevés. Ajoutons à cela, un non respect total de la cohérence et de l'organisation textuelle, ni même à l'aspect matériel de leurs productions écrites.

III.3 Difficultés et obstacles de la recherche :

Il est évident que toute recherche sur le terrain, autrement dit, « **recherche-action** » présente des difficultés qu'il faut surmonter et dépasser pour pouvoir continuer, notamment en didactique.



Rollin, 2014

Figure 13 : Méthodologie de la « recherche-action ».

Sans trop nous attarder sur les détails, les difficultés majeures rencontrées lors de notre action sur le terrain et qui méritent d'être soulignées sont celles relatives aux attrait suivants ;

- ✘ Une « *Peur du jugement* » ressentie chez les enseignants enquêtés lors de notre assistance pour l'observation de classe.
- ✘ *Une réticence* et *une hésitation* de ces derniers à participer à notre enquête au début, notamment pour effectuer les entretiens.
- ✘ *Une phobie* de certaines élèves du syndrome de la « *Page blanche* » lors de la rédaction des PE.
- ✘ *Un petit retard* pour la remise des questionnaires de la part de quelques élèves.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

*D*ans le cadre de notre projet de recherche visant le recensement des problèmes de l'écriture chez les apprenants de la 4AM et les lacunes constatées lors de la rédaction d'une production écrite en FLE, notamment du texte argumentatif, nous sommes en droit de dire que dans l'objectif d'améliorer la situation de l'enseignement/apprentissage de cette habileté, il était nécessaire de faire un dépouillement de l'ensemble des difficultés que rencontrent les apprenants de ce palier.

Ce dépouillement a constitué une étape primordiale pour combattre cette déféctuosité rédactionnelle. En effet, en instaurant des mécanismes nouveaux et efficaces à faire acquérir aux apprenants-scripteurs, cela leur a permis de combler leurs lacunes éditoriales. Ces derniers étaient, donc, aptes à remédier à leurs déficits pragmatiques, sémantiques, morphosyntaxiques et matériels lors de la rédaction de leurs productions écrites et de renforcer leurs compétences rédactionnelles pour la production de textes variés, notamment le texte argumentatif.

Les données obtenues lors et après notre enquête de terrain sont venues validé nos hypothèses de départ, dont celle relative à l'incapacité des apprenants de la 4AM à réinvestir le savoir prodigué en classe par l'enseignant de FLE, notamment pour la reproduction de textes selon les modèles de textes déjà proposés en classe.

Par le biais de nos séances d'aide à l'apprentissage, nous avons souhaité soulever le voile sur le problème d'élaboration d'un texte de nature argumentative, ce type de texte qui a pour vocation de changer l'opinion d'autrui sur un fait donné en suivant un protocole spécifique, relatif au champ de l'argumentation, tout en prenant appui sur le programme d'enseignement pour la 4AM.

Dans l'objectif de dénouer cette situation de déficit scriptural, des mécanismes ont été proposés lors de cette recherche, notamment la planification ou la conception qui comprenait l'élaboration d'un plan, la détermination de la structure du texte demandé, la collecte des informations, ensuite l'organisation des textes comprenant les choix lexicaux, l'organisation syntaxique et l'organisation rhétorique, après cela le recadrage qui vise l'exploitation du vocabulaire thématique et l'enrichissement de ce dernier, ensuite la mise en texte qui comprenait la révision qui est la relecture du texte écrit, la vérification des connecteurs, des temps et des modes de verbes employés et de la grammaire, puis l'édition, et enfin l'auto-évaluation qui comprend entre autres la vérification de la présentation matérielle du texte produit et de sa mise en forme, le respect de la ponctuation, la lisibilité et la relecture du texte par l'élève lui-même.

Il est évident que les enseignants de FLE adoptent les démarches préconisées par le programme dicté par l'éducation nationale. Cependant, il ne faut pas négliger que chaque apprenant évolue différemment que ses camarades de classe, d'où l'intérêt d'instaurer une démarche personnelle pour chaque niveau d'élèves par la proposition de séances d'aides, comme nous l'avons proposé dans cette expérience de recherche. Le but étant de palier aux insuffisances de la classe par l'approche de l'analyse des besoins des élèves la constituant.

Au cours de notre intervention, des techniques riches et variées, des outils efficaces et des astuces ont été proposés pour régir cette faculté éditoriale, car cette dernière ne pourrait être acquise que par un enseignement spécifique. Dès lors, nous avons offert aux apprenants des occasions de développer leurs capacités à produire des textes.

Rappelons-le que l'approche par compétences a toujours visé à instaurer chez les apprenants de différentes compétences en communication écrite, il s'agit d'une planification de l'enseignement/apprentissage qui a pour fonction première la mise

en œuvre et le développement des compétences de l'élève, à savoir « le savoir », « le savoir-faire », « le savoir-être ». En effet, dans cette approche, toute l'importance est accordée à l'acquisition et le réinvestissement de ces compétences.

Dans cette optique, les obstacles constatés lors de la production écrite nous ont poussés à faire cette recherche et répondre aux questionnements qui en découlent, à savoir notre problématique de départ ; *Quelles démarches d'enseignement devraient être adoptées en classe de FLE pour une meilleure production écrite des élèves de 4AM ?*, même si nos hypothèses de départ ont été confirmées, nous avons effleuré le poids de l'origine socioculturelle et socioéconomique des apprenants issus de deux zones géographiques différentes, à savoir l'urbain et le rural.

Afin de répondre à ces questions, nous avons décidé de suivre la méthode de recherche suivante ;

Tout d'abord, dans la première partie de notre travail, nous l'avons réparti en deux chapitres, dans le premier chapitre, nous avons présenté l'enseignement /apprentissage du FLE en Algérie en général et du texte argumentatif en particulier, ensuite dans le deuxième chapitre, nous avons montré les fondements théoriques de la production écrite entre connaissances et processus, nous nous sommes intéressées aussi aux stratégies d'écriture d'un texte où nous nous sommes penchées sur le modèle princeps de résolution de problèmes proposé par Hayes et Flower, ce modèle qui a expliqué le fonctionnement du processus rédactionnel.

Dans un second temps, dans la deuxième partie, deux chapitres l'ont constituée ; dans le premier chapitre, nous avons présenté nos outils méthodologiques, à savoir les questionnaires destinés aux apprenants, les entretiens semi-directifs avec les enseignants. Dans le deuxième chapitre, nous avons présenté

le déroulement de nos séances d'intervention au sein de la classe de la 4AM et les résultats obtenus et évalués selon les critères d'évaluation du groupe EVA.

Dans la troisième partie, deux chapitres l'ont constitué aussi ; dans le premier chapitre, nous avons présenté les données détaillées de notre expérimentation avec la première année d'investigation sur le terrain (2015-2016) que nous avons, rappelons-le, nommée A1. Dans le deuxième chapitre, les données détaillées présentées ont été celles de notre deuxième année successive d'intervention pédagogique (2016-2017), constituée d'un groupe-classe témoin (CT) et d'un groupe-classe expérimentale (CE). Nous avons élaboré ensuite une étude comparative des résultats des évaluations pour chaque année.

Il nous semble opportun de rappeler que parmi les démarches préconisées lors des séances proposées étaient celles relatives à la construction et à l'amélioration de la qualité des rédactions des textes, notamment la pré-lecture, la planification, l'utilisation du brouillon, la révision et l'auto-évaluation. Ces procédés qui ont servi de moyens pour rédiger un texte, ont eu un fort impact sur le rendement scriptural des élèves, au niveau formel de leurs PE mais aussi au niveau du contenu de ces dernières.

D'une manière générale, afin que les apprenants obtiennent du soutien pour la réalisation de la tâche scripturale, il est recommandé que ces derniers doivent être orientés pour ce faire. Les données obtenues ont démontré que l'écriture est étroitement liée à la lecture de textes authentiques et aux activités de lecture car elles favorisent la compréhension et donc une consolidation de compétences et par la suite une éventuelle production d'un texte cohérent, selon le modèle déjà proposé en classe. Toutefois, il ne faut pas oublier aussi les différentes stratégies

communicatives d'enseignement¹⁸⁷ qu'un enseignant devrait adopter en classe de FLE pour une meilleure passation des savoirs. Ces stratégies favorisent l'apprentissage langagier des apprenants sur le plan cognitif et linguistique grâce à l'échange entre pairs ou avec l'enseignant, et finalement une bonne optimisation de la compétence rédactionnelle. En effet, plusieurs recherches ont proposé la désacralisation de l'écrit par rapport à l'oral, c'est-à-dire de donner à l'oral la part qu'il mérite et de faciliter les activités qui caractérisent ce dernier à travers des exercices quotidiens qui stimulent la communication orale en classe.

Qu'il s'agisse de persuasion, de conviction, d'affirmation ou de réfutation, l'argumentation est au cœur des nombreuses délibérations quotidiennes. L'écrit argumenté est caractérisé par sa haute diversification quant à sa production, ses méthodes et ses outils qui sont riches et variés mais qui s'avèrent complexes pour certains, d'où l'intérêt d'un travail pluridisciplinaire.

Un des objectifs primordiaux de cette recherche était de prouver l'impact de l'écrit argumenté dans l'appropriation des compétences rédactionnelles, notamment la production d'un texte argumentatif. Effectivement, bon nombre d'élèves ont pu réinvestir dans leurs PE les notions relatives au champ de l'argumentation, étudiées au cours de notre présence didactique en classe de FLE. Nous pouvons conclure que l'écrit argumenté est un support didactique par excellence en classe de langue pour l'optimisation des savoirs.

Motiver les apprenants à la production écrite serait une des recommandations de cette recherche, car un apprenant motivé à apprendre serait certainement un bon rédacteur, susciter l'envie et le goût de la découverte à travers des activités ludiques et régulières qui favoriseraient l'échange entre pairs et avec l'enseignant, ces activités qui auraient pour finalité la bonne gestion du processus éditorial sur

¹⁸⁷ Voir article : « *Les stratégies communicatives d'enseignement (SCE) utilisées pour l'enseignement du FLE.* » Dr. Wassila AZZOUNI. Université de Tlemcen /Algérie. Paru sur El Michael/, N° 19/Décembre2018. ISSN : 1112-6205.

plusieurs niveaux de compétences, spécialement pour la bonne utilisation des procédés pragmatiques, sémantiques, morphosyntaxiques et matériels.

Ce qui a été constaté après notre expérimentation c'est la régression remarquable des erreurs que ce soit de forme et/ou de contenu ;

Au niveau de l'argumentation, plus particulièrement d'un point de vue pragmatique ; les élèves ont su cerner le sujet traité, employé plus d'arguments et fourni plusieurs exemples illustrant leurs arguments, sont parvenues aussi à exprimer leurs idées selon une logique argumentative cohérente et à prendre position dans l'argumentation et ont bien prit en compte leurs destinataires, ont inséré leurs textes dans une énonciation propre à l'argumentation et à la consigne demandée.

D'un point de vue sémantique ; les élèves ont fait des progrès quant à la logique argumentative ; à savoir, le bon choix des idées en rapport avec le sujet abordé, l'enchaînement de ces idées et leurs découpages en trois parties distinctives mais complémentaires (introduction, développement et conclusion) ainsi que le bon usage des connecteurs logiques et chronologiques (cause, but, conséquence, etc.) et des procédés d'énumération.

Du point de vue morphosyntaxique, les moyens linguistiques utilisés étaient plus que satisfaisants, du moment que les élèves se sont appropriées les temps et les modes des verbes (principalement le présent de l'indicatif et de l'impératif), l'utilisation des pronoms personnels pour s'identifier a été nettement repérable, ainsi que l'usage d'un vocabulaire correct et mélioratif spécifique aux champs de l'argumentation.

Au niveau de l'aspect formel, d'un point de vue matériel ; une nette évolution a été constatée, cela s'est manifesté par la bonne présentation matérielle ainsi que la bonne disposition des textes sur leurs feuilles, la présentation des textes

sous forme de trois parties, respect des règles de ponctuation, assurant ainsi une lisibilité et une mise en page correcte et dans les normes.

Nous pouvons convenir que les carences auxquelles sont sujets les apprenants en général, et plus particulièrement ceux de la 4AM peuvent ne plus avoir lieu si certaines démarches en guise de recommandations seraient préconisées en classe de FLE, citons par exemple ; le travail en groupe, l'application de l'approche par compétences et l'approche communicative, l'utilisation des grilles d'auto-évaluations, la prise de notes, susciter l'envie d'écrire chez les apprenants, étudier les besoins de sa classe et faire des activités en fonction du niveau de chaque élève, adopter une démarche éclectique pour bien guider les élèves dans leur processus acquisitionnel de la langue étrangère, former les élèves à prendre parole et à s'imposer dans leurs discours, faire des rencontres par le biais d'ateliers de lecture et d'écriture entre les apprenants appartenant aux milieux socioculturels et socioéconomiques différents afin de les faire sortir de leurs zones d'ombre pour ainsi favoriser la transmission et le partage du savoir ainsi que la création d'une motivation collective. Décidément, revoir les pratiques de classe dont les méthodes utilisées, devient d'ores et déjà une nécessité et un besoin urgent dans ce type d'enseignement/apprentissage du FLE en général, et de l'écrit en particulier.

Cette recherche a tenté d'être au service de la didactique des langues étrangères et surtout au service de la didactique de l'écrit, de par notre aide au développement de cette habileté, car cette dernière demeure toujours une tâche complexe, pas très évidente et loin d'être convoitée par bon nombre d'apprenants des différents cycles scolaires, notamment le cycle moyen. Par ailleurs, cette expérience sur terrain nous a permis de réfléchir à l'exploration et au traitement d'autres thèmes issus du même objet de recherche, qui pourraient être réalisés dans nos travaux ultérieurs.

RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

Références bibliographiques par ordre alphabétique :

A

- Achouche. M. : « *La situation sociolinguistique en Algérie* », In Langues et Migration, centre de didactique des langues et lettres de Grenoble, 1981.
- Adam.J.M : « *Les textes : types et prototypes*.223.Paris : Nathan, 2001.
- Adam. J.M, « *L'argumentation dans le dialogue* », 1996.
- Albert, M-C & Souchon, M. (1995). « *Les textes littéraires en classe de langue* ». Paris,Hachette.
- Almeras. J et Furia. D. : « *Méthodes de réflexion et techniques d'expression* », Duculot/ De Boeck, Paris, 2000.
- Anis. J : (1988) : « *L'écriture : théories et description* »,De Boeck-wesmael SA.
- Aussannaire, M. : « *Vaincre l'échec scolaire. Changer les raisons d'apprendre* », Armand Colin, Paris, 1973.

B

- Barré-de Miniac. C: (2000) « *Le rapport à l'écriture. Aspectsthéoriques et pratiques* »Villeneuve , presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-de Miniac. Ch, *vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, De Boeck et Larcier, 1996.
- Barré-de Miniac. Ch Brissaud. C et Rispal. M (dir.), *La Littéracie conceptionsthéoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, Paris, L'harmattan, 2004.
- Bakhtine, M '(1981), *la structure de l'énoncé*, in, T.Todorov, Bakhtine, la principe dialogique,paris, Editions du seuil.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuelles de langue*. Paris, Ed. Crédif-Didier.
- Bellenger, L. (1992), *L'argumentation, Principes et méthodes*, Paris : 17, rue viète, 75017
- Beacco, J.-CL, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du CECR*, Paris, Didier, 2007.
- BEJOINT H. THOIRON PH,*Les dictionnaires bilingues*, Ducultots s.a. 1996.
- Boyer (H),Butzabach(M),Pendaux (11).Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère,Clé internation,Paris (1990).
- Bo, S. (2001). *La notion de progression*. Paris, Didier.
- Billan (j),Fade (P).*Lire et comprendre un texte informatif*, in Mélanges pédagogiques, Crapel (1985).
- BOISSINOT (A), dans « *Les textes argumentatifs* », p 51-57. Collection didactiques, Bertrand Lacoste, CRDP, Toulouse, 1992.

C

- Cardinet, J. (1988). *La maîtrise, communication réussie*. Dans M. Huberman (dir), Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise (TDB). Paris, Delachaux & Niestlé.
- Catach, Nina. (1994). *La ponctuation*. Paris, Presses Universitaires de France (PUF), coll. « Que sais-je ? ».
- Christine, M. & Maga, J-J. (1994). *Le défi lecture*. Lyon , chronique sociale.
- Cornaire Claudette et Mary Raymond Patricia. *La production écrite*. 145, CLE International, Paris, 1999.
- Courtillon, Janine « *Elaborer un cours de FLE* ». 159. Paris. Hachette Français Langue Etrangère. (Coll. F).2002
- Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, Clé International.
- Consier et Brossard 1984 : 55qq cité par Kerbrat orecchioni, c. *les interactions verbales* Tome I, éd Armand colinMasson, Paris, (1998).
- Cornaire Claudette : *La compréhension orale*.CLE. int.claude Germain.
- Cuq J.P, Gruca .I. *Didactique du FLES*.PUG.
- Charmeux (E) *Apprendre à lire :Echec à l'echec*. Milan(1987).
- Champion, N et Rossi, J.P (1999), *Inférences et compréhension de textes*. L'année psychologique, vol, 99, n° 3.
- Chabane. J-Ch, *Ecrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves, France*, Delagrave édition, 2002.
- Chabane. J -Ch et Bucheton D, *Parler et écrire pour penser, apprendre et reconstruire. L'écrit et l'oral réflexif*, France, PUF, 2002.
- Charlier. E. *Planifier un cours c'est prendre des décisions*, De Boeck, Bruxelles.1989.
- Charolles. M., *Pour une didactique de l'écriture*, Metz, Publication de l'université, Centre d'Analyse Syntaxique, 1989.
- Chervel. A, *Les origines de l'enseignement de la rédaction*, in Le Français Aujourd'hui, n°s 70-71, Paris, 1985.
- Chini. D., Goutereaux. *Psycholinguistique et didactique des langues étrangère*. Editions Ophrys, Paris, 2008
- Chiss J-J et Puech C., *La genèse de l'écrit : constitution d'un objet de recherche et frontière disciplinaires*, In Etude de Linguistique Appliquée, n°101, Paris, Didierédition, 1996.
- Cicurel F., *Parole sur parole : le métalangage en classe de langue*, Paris, Clé International, 1985.
- Cicurel. F, et Moirand. S., *Apprendre à comprendre l'écrit : hypothèses didactiques*, In Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive, Paris, Hachette, 1990.
- Coirier. P, Gaonach'H. D, Passeraut. J-M, *Psycholinguistique textuelle approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Armand ColinMasson, Paris, 1996.

- Combettes, B, *Pour une grammaire textuelle ; la progression thématique*, Bruxelles, De Boeck, 1983.
- Coste, D, Moore, D et Zarate, G, *Compétences plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, les Editions Didier, 2005 Paris.
- Cordie. A, *Malaise chez l'enseignant. L'éducation confrontée à la psychanalyse*, Editions du SEUIL, Paris, 1998.
- Courtillon. J, *élaborer un cours de FLE*, Hachette, Paris, 2003.
- Cuq. J.P et Gruca. I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2005.
- Clesse .C : (1979) « Apprendre à lire en parlant » in, *Du parler au lire. Interaction entre adulte et enfants*. Editions ESF Laurence Lentin .
- Cornaire .C.M C& Raymond .P .M : (1994) *Le point sur la production écrite, en didactique des langues*. Ediflex Canada.
- Coste. D : « Lire le sens » in *Le Français dans le monde*, n°109 décembre 1974.

D

- Dabène.M : (1996) « Aspects socio-didactiques de l'acculturation auscriptural » in *Vers une didactique de l'écriture* », INRP, Paris. Bruxelles.
- Danblon, E, De Jonge, E, Ekaterina Kissina, Loïc Nicolas : « *Argumentation et narration* »
- DOURY, M et MOIRAND, S (éds.) : *L'Argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*, 2004.
- Duhamel .B, Leclair .A, Neumayer. M : (1981) « Vous avez dit échec scolaire ? » in *Pratiques* n° 29.
- Defontaine, J. (1978). *Manuel de rééducation psychomotrice*. Paris, Ed Maloine.s.a.
- Delforce, B. (1994). *De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels: obstacles et exigences*, Y. Reuter, éd., Les interactions lecture-écriture. Berne, Peter Lang.
- Deschênes AJ. (1988). *La Compréhension et la Production de textes*. Montréal, Les Presses de l'Université du Québec.
- Doyon, C. & Juneau, R. (1996). *Faire participer l'élève à l'évaluation des apprentissages*. Québec, Ed. Beauchemin (2e éd.) .collection Agora, chronique sociale.

E

- Echaudier. J&Lecuyer .C »Ecrire en CE2, *Pratiques* n°27juillet1980 Ernaux, A : (1985) « *La place* », Gallimard, Collection Folio.

- Elster, J : « *L'usage stratégique de l'argumentation* », dans *Négociations* 2005/2 (no 4)

F

- Fabre-Cols.C : (2002) *Réécrire à l'école et au collège .de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée* , ESF éditeur .
- Fayol, M. (1992). écrit : *perspectives cognitives*.Ed. Les entretiens Nathan. Paris, Nathan.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris, PUF.
- Ferreiro E. (1988). *Lire-Écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* Lyon, CRDP.
- Ferreiro, E. (2002). *Culture écrite et éducation*. Paris, Retz.
- Foulin, J.-N., & Mouchon, S. (1998). *Psychologie de l'éducation*. Paris, Nathan.
- Francine, T. (2011). *Les voies du discours : Recherches en sciences du langage et en didactique du français*. Belgique, Editeur, Presses Universitaires de Louvain – UCL.

G

- Garcia-Debanc ,Claudine , Confais, P & Grandaty, M. (2001). *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ?* CRDP Midi Pyrénées, Délagrave.
- Goody, G. (1979). *La raison graphique*. Paris, Edition de minuit.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* .Paris, Ed. Dalloz.
- Grize, J-B dans : « *De la logique à l'argumentation* »,1982.
- Groupe EVA, *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris, Hachette. Coll. Education.1991.
- Goldenstein. J.P : (1996) Arrêts sur écriture, in « *vers une didactique de l'écrit* »
- J.P. Goldenstein 1980 « *De quelques machines à écrire.* » in, *Pratiques* n°26mars 1980.
- Gombert. H. J.E. &D. Zagar (Eds) : *La psychologie du langage : recherche fondamentale et perspectives pédagogique*.
- Grésillon. A :(1988) « *les manuscrits littéraires, le texte dans tout ses états* » in *Pratiques* n°57.
- Groupe de recherche d'Ecouen : (1984) « *former des enfants producteurs de textes*».

H

- Halte J-F :(1981) « *Pour changer l'écriture* », *Pratiques* n°29.
- Hayes J.R (1998) « *Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction* » in la rédaction de textes, Approche cognitive, Ss. La dir. De Piolat A &Pelissier.A. Delachaux et Niestlé, Lausanne.

- Hebrard.J : « *Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit* » in, Interaction entre adulte et enfant. Les Editions E.S.F, 1977
- Hofstetter,, R & Schneuwly, B.(2001). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles, Editions De Boeck Université.
- Holborn, P., Wideen, M. & Andrews, I. (1992). *Devenir enseignant. à la conquête de l'identité professionnelle*. Tome 1. Montréal, Éditions Logiques.
- Holborn, P. (2003). *Devenir un praticien réflexif*. In P. Holborn, M. Wideen, et I. Andrews(dir.), *Devenir enseignant : d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Traduit de l'anglais. Montréal, Éditions Logiques
- Houssaye, Jean. (1992). *Le triangle pédagogique*. Berne, Peter Lang SA. 2ème édition.
- Jaffré, J-P. (1995). *Compétence orthographique et acquisition*. In D. Ducard, R
- Honvault, & J-P. Jaffré (Eds), *L'orthographe en trois dimensions*. Paris, Nathan.
- Jakobson, R, *Essai de linguistique générale*, éd de Minuit, Paris,(1973).

J

- Josette Rey- Debave, « *le Métalangage* », éd Armand Colin/ Masson, Paris (1997).
- Jolibert (j), *Former des enfants lecture*, Groupe lecture d'Ecouen, Hachette (1984)
- Jouve, Vincent (1993), *la lecture*, Hachette livre.
- Jorro, A. (2000) : « *l'enseignant et l'évaluation* », Bruxelles, De Boeck.

K

- Kadi .L : (2008) « *le brouillon scolaire ce « saliscrit* », in Synergie Algérie n°2.
- Kellog, R-T. (1998). « *Un modèle de la mémoire de travail dans la rédaction* ». Dans A.Piolat & Apelissier (eds). « *La rédaction de textes* »: approche cognitive. Lausanne, Delachaux et Niestlé.

L

- Lartigue, R. (1992). *La maîtrise de la langue à l'école*. Paris, C .N.D.P.
- Le Boterf, G. (1999). *Compétence et navigation professionnelle*. 2ème édition. Paris, Editions d'organisation.
- Lahire B : (1996) « *Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit* » in, Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire. CHRISTINE BARRE-DE Miniac Ed, Paris, Bruxelles, 1996
- Lebrave. J-L : (1996) « *Production de texte et processus de révision* », ITEM, CNRS, Paris.
- Lentin. L :(1979) *Du parler au lire* , in ,Interaction entre adulte et enfant. Les Editions E.S.F, 1977

- Leroy.A : « *Genèse* »in Les actes de lecture n°72,décembre 2000. Bibliothèque Richaudeau.
- Lusignan. G et Fortier. G : (1992) « *Révision de textes et changement d'audience*» Revue canadienne de l'éducation ,Université du Québec Montréal

M

- Maingueneau, D « *Elément de linguistique pour le texte littéraire* »Paris, Nathan, 2000
- Maingueneau, D : « *L'analyse du discours* » Edition Hachette.
- Matlin, M.W. (2001). *La cognition. Une introduction à la psychologie cognitive* (Traduction de la 4e édition américaine par Alain Brossart). Bruxelles : De Boeck Université.
- Marin, B., Crinon, J., & Legros, D. (2002). *Quels outils pour écrire en lisant des récits?* Recherche sur les modalités d'une aide à l'écriture.
- Marin, B., & Legros, D. (2007). *Introduction à la psycholinguistique cognitive de la lecture, de la compréhension et de la production de textes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Martin, R, 1985: « *Argumentation et sémantique des mondes possibles* », in Revue Internationale de Philosophie, no 155, Langage, argumentation et pédagogie, pp. 302 – 32
- Meirieu , Ph. (2007). *Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire ?* Ed.Bayard .Collection : Les petits guides J'aime lire.
- Moirand, S. (1979). *Situations d écrit : Compréhension /production en FLE*. Paris, CL E international.
- Moirand, S.(1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette, Collection F.
- Moirand S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, Coll. F, 1982.
- MOESCHLER Jacques (1995) *Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris : CREDIF : Hatier : Didier.
- MORAIS, J, « *L'art de lire* », Odile Jacob, Paris, 1994.
- Mutta, M. (2007). *Un processus peut en cacher un autre. Etude de cas sur l'aisance rédactionnelle des scripteurs finnophones et francophones*. Thèse de doctorat, Université de Turku, Finlande.
- Montecot, Ch. (1990). *Techniques de communication écrite*. édition Eybolles, 2ème édition Chihab, Alger, 1996.

N

- Nataf .R : (1978) « *L'écrit littéraire* » in La pédagogie du français langue étrangère: orientation théorique pratique dans la classe, Hachette 1978.
- Niquet, Gilberte. *Enseigner le français, pour qui ? Comment ?*, 224. Paris. Hachette Education. 2000.
- Nunziati, G. (1990). *Pour Construire un dispositif d'évaluation formative*, Les Cahiers Pédagogiques, Paris, n° 280.

O

- Olive. T et Piolat .A : (2003) « *Activation des processus rédactionnels et qualité destextes* »in Le langage et l'homme n°2. CNRS et Université de Poitiers .Université de Provence.
- Oriol-Boyer. C : (1980) *Lire pour écrire*. Atelier d'écriture et formation des maitres. In, Pratiques n° 26.
- Orsenna, E."L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture" du CP, ONL, Paris, 2007.
- Orger stefanink 1987 : 56 cité par Baylon, c'est Mignot, X « *la communication* », éd Nathen/HER, (1999)

P

- Perelman,C et Lucie Olbrechts-Tyteca,« *Traité de l'argumentation* » La nouvelle rhétorique. Edition 6. Préface by Michel Meyer.
- Pédagogie pratique à l'école, Hachette
- Petijeant. A . A : (1979) « *Lire écrire avec la science-fiction* » in, Pratiques N° 22 - 23.
- Petijean. A : (1980) « *l'atelier d'écriture* ». In, Pratiques n° 26.
- Piolat.A : (1987) *Planification et contrôle de la production de texte*. In Actes du III Colloque international de didactique du Français,Bruxelles,de Boeck.
- Piolat A et Roussey Y. F.Farioli (1989), *La production de texte assistéepar ordinateur*, Centre de Recherche en Psychologie de la Connaissance duLangage et de L'émotion. Aix Provence.
- Piolat A & Roussey J-y: (1990) « *A propos de l'expression et stratégies derévision,texte en psychologie cognitive.* » in, Lis tes ratures, N°10.

- Piolat A, & Roussey, Olive ,&Farioli(1996) *Charge mentale et mobilisation des processus rédactionnels : examen de la procédure de Kellogg* ».Psychologie Française,41-4,336.
- Plane .S : (1994) in, *Ecrire au collège, didactique et pratique d'écriture*.Edition Nathan. Paris.
- Plantin, C (22 janvier, 1996), in « *L'Argumentation* » Livre de Poche.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l enseignement des langues*. Paris, Clé international
- Portine. H(1987) : « *Lecture et activité textualisante* » in, *Le français dans le monde*.Recherches et applications Numéro spécial . Février/Mars1987
- Pottier. J-M :(2004), « *La génétique textuelle* », IUFM de Champagne- Ardenne .
- Py.B : (1975) « *A propos de quelques publications récentes sur l'analyse des erreurs*» in : Bulletin C.I.L.A.n°22, Neuchâtel.

R

- Rabatel, A, 2004. « *Argumenter en racontant : la valeur argumentative indirecte de l'effet point de vue.* »
- Rastier, F., Cavazza, M., Abeillé,A. (1994). *Sémantique pour l analyse*. Paris, Masson.
- Raymond, R. (1993) *Variations sur la problématique SGAV*, Essais de didactique des langues. Paris, Didier Érudition, Mons, CIPA.
- Reuter .Y : (1989) *L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique*. Pratiques, N°61.
- Reuter .Y : (1996) « *De la rédaction à une didactique de l'écriture* »in, *Vers une didactique de l'écriture*,C.Barré–De Miniac ED.
- Reuter. Y :(1996) « *Enseigner et apprendre à écrire* »ESF éditeur ,Paris .
- Reuter. Y : (2000) « *Table ronde sur la réécriture* »in Pratiques, n° 105-106.
- Reuter. Y: (2002) « *Quelques questions à propos des formalisations del'écriture endidactique du français*» revue, Pratiques, n°113/114.
- Reuter.Y & Del combe. I : (2002) « *Image du scripteur et rapports à l'écriture* », Pratiques n°113/114.
- Ricoeur. P : (1989) *Regard sur l'écriture* » in,I.Hay, La naissance du texte. José Corti.
- Roussey. J.Y et Piolat. A : (1991) « *Stratégies expertes de contrôle rédactionnel etéfinition du but* » Repères n°4. CREPCO, Université de Provence.
- Roussey,J.Y(1999). *Le contrôle de la rédaction de texte : perspective cognitive*. Université de Provence : Aix-en-Provence.
- Roegiers X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* . Bruxelles, De Boeck Université.
- Rogers, C. (1973). *Liberté pour apprendre*. Paris, Ed. Dunod.

S

- Scallon, G. (2004) : « *Evaluation des apprentissages dans une approche par compétences* ». Bruxelles, les éditions De Boeck, coll PED.
- Shirley, Carter-Thomas. (2000). *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de écrit*. Paris, Editions Harmattan. Coll. Langue et Parole.
- Simard, J-P. (1998). *Guide du savoir écrire*. Montréal, Les éditions de l'homme, Canada.
- Skinner B.F. (1968). *La technologie de l'enseignement*. New York , Appleton Century.
- Springer, C L & Casalis S. (1996). *Lire .Lecture et écriture : acquisition et trouble du développement* .Paris, Presses universitaires de France.

T

- Tardif, J. (1992) : « *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive* ».
- Tagliante Christine, *L'évaluation*, Paris, CLE international, 1991e. Montréal, Editions Logiques.
- Thyron, F. (2011). *Les voies du discours : Recherches en sciences du langage et en didactique du français*. Belgique, Ed. Presses Universitaires de Louvain – UCL.
- TOULMIN Stephan E., 1993, *Les usages de l'argumentation*, Paris, Presses Universitaires de France,

V

- Van Eemeren., F., 2001 : « *Crucial concepts in argumentation theory* », ed., Amsterdam, Sic Sat,
- Violet .C :(1996) «*Des brouillons d'écrivains aux stratégies d'écritures* » in, *vers unedidactique de l'écriture* .C.BARRE-DE Miniac ED.Paris Bruxelles.
- Vigner., G., 1979 : « *Parler et convaincre* », Hachette, Paris
- Vigner., G., 1979 : « *Lire : du texte au sens* », CLE International, Paris.
- Vigner., G., 1982 : « *Ecrire. Eléments pour une pédagogie de la production écrite* », CLE International, Paris.
- Vigner, G, 1974: « *Techniques d'apprentissage de l'argumentation écrite* », in *Le Français dans le Monde*, no 109.
- Vygotsky, L.S. (1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 1997.
- Vignaux, Georges, 1979: « *Argumentation et discours de la norme* », in *Langages*, no *Le discours juridique: analyse et méthodes*.

Z

- Zakhartchouk J. M & Meirieu P. (1999) : « *Comprendre les énoncés et les consignes* ». Ed. CRDP de l'académie d'Amiens.

Sitographie :

- ✚ http://www.webzinemaker.com/admi/m6/page.php3?num_web=8526&rubr=2&id=274289, consulté le (06/02/2015), 10:00h.
- ✚ <http://annabalemonsite.com/medias/files/francais-4e-annee-moyenne.pdf>, consulté le 06/08/2015, 09:00.
- ✚ <https://www.pinterest.com/pin/523191681685561046/>, consulté le 18/01/2015, 14h00.
- ✚ <http://fr.wikipedia.org/wiki/Définition>, siteweb consulté le (13/02/2015) à 15:30h.
- ✚ [http://fr.wikipedia.org/wiki/Comparaison\(rhétorique\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Comparaison(rhétorique)) consulté le (13/02/2015) 16:00h
- ✚ http://www.lettres.net/cours/voca_argu.htm consulté le (13/02/2015) 16:38.
- ✚ www.espacepourlesespeces.ca/glossaire/h_i.htm consulté le (13/02/2015) 16:50
- ✚ <http://argumentation.blog.lemonde.fr/2007/02/04/catalogue-darguments-dautorite/> consulté le (13/02/2015) 19:45h
- ✚ <http://www.alloprof.qc.ca/BV/pages/f1675.aspx> comment trouver une idée pour rédiger une ouverture dans une conclusion ? Consulté le 17/02/2015, 07h45.
- ✚ www.marges-linguistiques.com, consulté le 20/01/2015. 14h
- ✚ <https://journals.openedition.org/alsic/2575?gathStatIcon=true> Consulté le 14/02/2015, 7h30.
- ✚ <https://inclusion.nbed.nb.ca/Page/Visit?slug=m06-section-4-volet-ecriture&module=module-6> consulté le 22/01/2015, 00h00.
- ✚ http://www.protic.net/profs/menardl/francais/strategies_ecriture.cfm consulté le 28/03/2015, 02 :00.
- ✚ www.french4am.modakirat.com
- ✚ <https://www.intellego.fr/soutien-scolaire-3eme/aide-scolaire-francais/la-modalisation-l-expression-de-la-subjectivite/22459>. Cours consulté et emprunté d'internet le 07/04/2015, 14:44.
- ✚ <https://basefr.blogspot.com/2014/10/lutilisation-du-dictionnaire-chercher.html> consulté le 19/04/2015, 08h30.
- ✚ <https://www.france-examen.com/bac/reussir-terminale/presentation-copie.html> Cours en ligne, consulté et emprunté le 8/04/ 2015, 00 :00.
- ✚ <file:///C:/Users/TRUST/Downloads/%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8%20%D9%84%D8%BA%D8%A9%20%D9%81%D8%B1%D9%86%D8%B3%D9%8A%D8%A9%20%D8%B34%20%D9%85%D8%AA%D9%88%D8%B3%D8%B7.pdf> consulté le 8/06/2016, à 10h00.

- ✚ <http://elbassair.net/bouhouth/2014/2015/m/4am/db/fr/036.pdf> consulté le 06/03/2016. 09 :45.
- ✚ <file:///C:/Users/TRUST/Downloads/Corrige-composition.pdf> consulté le 08/03/ 2016. 11h00.
- ✚ https://www.google.com/search?q=objectifs+enseignement+4am&tbm=isch&ved=2ahUKewj5i5a_z5jsAhUJcBQKHZgUDEoQ2cCegQIABAA&oq=objectifs+enseignemen t+4am&gs_lcp=CgNpbWcQA1AAWABg5e0BaABwAHgAgAEAiAEAkGEmAEA qgELZ3dzLXdpei1pbWc&sclient=img&ei=9oh4X_m4J4ngUZiptNAO&bih=740&bi w=1440#imgrc=R_54-OGQUiaNsM_ consulté le 03/03/2017.20h.
- ✚ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Argumentation>, consulté le 14/07/2017, 13h10.
- ✚ https://data.bnf.fr/fr/12234702/groupe_eva_france/ consulté le 4/05/2016, 10h05.
- ✚ <https://www.theses.fr/136876358> consulté le 06/02/2017, 16h00.
- ✚ https://www.payot.ch/Detail/de_levaluation_a_la_reecriture-groupe_eva-9782011707871, consulté le 14/07/2017, 13h10.
- ✚ http://data.over-blog-ad26ec25d2f49dbfe16f9cd1a8f599aa_groupe-eva.pdf consulté le 06/01/2017. 16h00.
- ✚ <https://journals.openedition.org/edc/3245?lang=en> consulté le 07/03/2015, 11h00
- ✚ https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1994_num_84_1_1733 consulté le 22/03/2015, 15h15.
- ✚ <https://www.superprof.fr/ressources/scolaire/revisions-bac/conseils-bac/methodologie-bac/astuces-reussir-epreuve-bac.html> consulté le 22/03/2015,20h.
- ✚ <http://www.elmacir.com/informations/AlbumDetail/19> consulté le 18/04/2016,22h.
- ✚ <https://francais.selsabil.com/2019/09/fiches-pedagogique-4am-nouveau.html> consulté le 02/04/2016, 15h05.
- ✚ <https://francais.selsabil.com/2019/09/fiches-pedagogique-4am-nouveau.html> consulté le 18/04/2016, 18h05.
- ✚ <https://www.ency-education.com/french.html> consulté le 07/06/2015, 11h20.
- ✚ <https://barikafle.superforum.fr/f5-4-am> consulté le 29/ 11/2016, 20h20.
- ✚ <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/ecriture/> consulté le 29/ 11/2016, 16h20.
- ✚ <http://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/apprentissage-de-lecrit/> consulté le 22/02/2015, 15h55.
- ✚ <https://www.taalecole.ca/strategies-pour-aider-les-eleves-qui-eprouvent-des-difficultes-en-ecriture/> consulté le 20/06/2017, 11h30.
- ✚ <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/283> consulté le 05/ 09/2015, 10h30.
- ✚ <https://rire.ctreq.qc.ca/2018/07/guider-eleves-lapprentissage-de-lecriture-de-redaction/> consulté le 09/ 05/2016, 20h20.
- ✚ https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2002_num_26_1_2395 consulté le 06/ 01/2017, 07h20.
- ✚ <http://www.sgdI-auteurs.org/claurette-oriol-boyer/index.php/post/Potentiel-didactique-et-p%C3%A9dagogique-de-la-containte%2C-in-Revue-La-Licorne-N%C2%B0-100%2C-ed.-Presses-universitaires-de-Rennes%2C-PUR%2C-pages-217-231%2C-janvier-2013> consulté le 02/ 02/2016, 17h00.

- ✚ <https://journals.openedition.org/aile/318> consulté le 28/ 06/2017, 07h20.
- ✚ <https://pratiquescom.hypotheses.org/tag/competences-redactionnelles> consulté le 16/ 07/2017, 21h05.
- ✚ <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01924938/document> consulté le 01/ 08/2015, 07h20.
- ✚ <https://www.netacad.com/fr/careers/career-advice/essential-skills/tips-to-improve-your-writing-as-a-techie> consulté le 18/ 07/2015, 08h20.
- ✚ <https://cedille.webs.ull.es/9/09duchene.pdf> consulté le 14/ 06/2017, 13h13.
- ✚ <https://www.usherbrooke.ca/enseigner/passeurs-dintegrite/ressources/developpement-des-competences-redactionnelles/> consulté le 09/ 11/2016, 15h10.
- ✚ <https://sites.google.com/site/francaislyceemarrakech2/connecteurs/productionecrite> consulté le 17/ 07/2014, 17h00.
- ✚ <https://www.francaisfacile.com/forum/lire.php?num=7&msg=97803&titre=Correction+de+texte+argumentatif+%28TCF%29> consulté le 10/ 05/2016, 14h40.
- ✚ <https://www.wattpad.com/716718021-le-francais-texte-argumentatif-sur-internet> consulté le 06/ 08/2017, 22h55.
- ✚ <https://nosdevoirs.fr/devoir/1354573> consulté le 06/ 02/2014, 17h10.
- ✚ https://pdfprof.com/Cours_Telecharger_Exercices_3.php?q=exemple+de+texte+argumentatif+sur+les+m%C3%A9dias consulté le 11/ 05/2014, 14h40.
- ✚ http://bibliotheque.cegeptr.qc.ca/wpcontent/uploads/sites/3/2013/04/methodologie_de_recherchefinal_sept11_2012.pdf, consulté le 11/ 05/2014, 14h40.
- ✚ <https://www.scribbr.fr/methodologie/differentes-methodes-de-recherche/> consulté le 11/ 01/2017, 07h10.
- ✚ https://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_216_0.pdf consulté le 15/ 03/2016, 12h05.
- ✚ http://www.issep-ks.rnu.tn/fileadmin/templates/Fcad/introduction_1.pdf consulté le 14/08/2016, 23h00.
- ✚ https://bu.univ-avignon.fr/wp-content/uploads/2013/08/Methodo_documentaire.pdf le 15/ 03/2016, 12h05.
- ✚ <https://www.dzexams.com/fr/4am> le 15/ 03/2016, 12h10.
- ✚ <https://www.ency-education.com/french-4am-exams.html> le 15/ 03/2016, 12h020.
- ✚ <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/le-texte-argumentatif-f1110> le 15/ 03/2016, 12h30.
- ✚ <http://moulayidrisslercasa.e-monsite.com/categories-de-pages-/espace-enseignant/enseignement-de-francais/rediger-un-texte-argumentatif-avec-exemples.html> le 05/ 08/2017, 13h35.
- ✚ <https://www.letudiant.fr/boite-a-docs/document/les-types-de-texte-argumentatif-0345.html> le 10/ 01/2016, 08h50.
- ✚ <https://www.etudes-litteraires.com/forum/discussion/39430/les-fonctions-de-largumentation> le 06/ 02/2015, 07h45.
- ✚ <http://www.ac-grenoble.fr/lycee/vaucanson/philosophie/argumentation.htm> Consulté le 09/ 04/2017, 09h15.

Travaux et publications scientifiques consultés :

Articles dans des revues :

- Adam, J.-M. Types de séquences élémentaires, in Les types de textes, Pratiques n° 56, décembre 1987.
- Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. Revue Française de Pédagogie, n° 137.
- Atlan, Janet. (juin 2000). Utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. Vol. 3, Numéro 1.
- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. AILE, N°1.
- Bessonnat, D. (2000). « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », in Pratiques n°105/106.
- Bore, C. Le brouillon introuvable objet d'étude ? In pratique n°105 /106, Juin2000.
- Borgognon, M. (1998). Article. Ecrire avec un traitement de texte : une revue de la littérature. Lausanne, CVRP.
- Charolles, M (1988) : Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences », dans revue Pratiques.
- Chevalier, J -C & Delesalle, S. (1977). Enseigner l'oral ? Le Français aujourd'hui N°39.
- Combettes, B. (1987), Types de textes et faits de langue, in Les types de textes, Pratiques n° 56.
- Cureau, J . (1968). La méthode audio-visuelle structuro-globale Saint-Cloud-Zagreb. Les Langues Modernes, n° 4 .
- Dessus, Ph. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? In Revue Française de Pédagogie, n° 164.
- Doquet C. (juin 1992) .Ecrit-Ratures. Association Française Pour La Lecture Actes De Lecture. n°38 .
- Favier, C. (1996). Du processus d'écrit, in Les actes de Lecture .La revue de l'A.F.L. N°56.
- Fayol, M. (1984). approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle. In Repères. n°63.
- Fayol & Garcia-Debanc. Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel : pour une didactique de la production écrite. In Repères N° 26-27, 2002-2003.
- Garcia-Debanc, C., Lebrun, B. & Mas, M. (1984). Une autre évaluation des écrits : pour une autre pédagogie de l'écriture. Repères N° 63.
- Guberina, P.(1965). La méthode audio-visuelle structuro-globale. Revue de Phonétique Appliquée, n° 1.
- Mangenot, F. (2000) Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO,in ALSIC. Vol.3, N°2. Université de Franche-Comté.
- Olive, T & Piolat ,A . (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes .in Le langage et l'homme n°2. CNRS et Université de Poitiers .Université de Provence.
- Piolat, A et Roussey, J-y: (1990) . A propos de l'expression et stratégies de révision, texte en psychologie cognitive. in, Lis tes ratures, N°10.
- Roussey, J.-Y., Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. Psychologie Française, 50.
- Kozman, R-B.(2006).in : Eduquer, enseigner, former...et apprendre ! Résonances n° 88 Mars 2006.

- Laurent Heurly. (2006). La révision de texte : L approche de la psychologie cognitive. Langages, N° 164 .
- Martine Alcorta dans « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit », article paru dans : Revue Française de Pédagogie, n° 137, octobre-novembre-décembre 2001, 95-103.
- Muller, P. Grammaire textuelle et informatique. Revue de L'E.P.I N° 78, juin 1995.
- Oriol-Boyer, C. (1984). Ateliers, rôtiers .Le français aujourd'hui, n°65, mars.
- Perrenoud, Ph. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle -t-on en parlant de compétences ? In Pédagogie Collégiale, volume 9, n°1.
- Ricardou, J. (1986). Ecrire en classe, in Revue Pratiques, n°20. Juin
- Roberge, J.(1999). Vers la construction d un modèle théorique de la correction des productions écrites. Revue de Recherches en Éducation, n° 2.
- Roussey J. -Y. & Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. Psychologie Française, n° 50.
- St-Pierre, L. (2004). Habileté d'autoévaluation : Pourquoi et comment la développer ? Pédagogie collégiale Vol. 18, n°1. Octobre.
- Wolfs, J-L. (1992). Contribution à l'opérationnalisation du concept de métacognition, Recherche en Éducation : Théorie et pratique, n° 10, 3ème trimestre.
- Document d'accompagnement du programme 4ème année moyenne. O.N.P.S. Juillet 2005.
- Manuel scolaire algérien de la 4^{ème} AM

Thèses et magistères cités et/ou consultés :

- BENACHOUR, Ibtissem (2009) « *L'argumentation écrite entre objectifs d'apprentissage et difficultés rencontrées* ». Thèse de Magistère. 2009. Université de Constantine. Sous la direction de M. Jean SIMON, IUFM de Grenoble.
- BOUCENNA Djamila (2009-2010) : « *Difficultés liées à la production du texte argumentatif. Cas de la 4ème année moyenne* ». Université Mentouri- Constantine.
- BOUCHAMEKH Hadjer (2013-2014) dans : « *les difficultés de la lecture chez les apprenants du français langue étrangère* ».
- BOUNOUARA, Yamina (2008): « *Pour une activation des processus cognitifs de la production écrite en classe de FLE Cas des élèves de première année secondaire du lycée Ali N'Meur à Batna* » École Doctorale Algéro-Française Antenne de Batna. Sous la direction du : Pr Denis LEGROS.
- CHEKKOUR, Myra (2005-2006) : « *Le texte argumentatif comme support didactique dans le développement de la production écrite chez les élèves de la 2ème année secondaire* ». Mémoire de magistère
- CHELLOUAI Kamel (2010-2011) : « *Pour une optimisation de la compétence rédactionnelle : Application au texte argumentatif. Cas des apprenants de deuxième année secondaire, lycée de MEKKI Menni, Biskra* ».Ecole doctorale de français. Antenne de BISKRA. Mémoire de magistère.
- DAAS, Salwa (2013) : « *Enseignement/Apprentissage de l'argumentation à partir des fables en 4ème année moyenne* »
- GRINE, Isma hane (2011-2012) : « *Influence du milieu social sur l'acquisition / apprentissage du FLE en Algérie. Du rôle de l'environnement social dans*

l'acquisition de la compétence de communication en FLE chez l'apprenant algérien vivant dans le milieu rural défavorisé ». Mémoire de master 2 en sciences humaines. Université de Paul-Valéry Montpellier III.

- MAJOUBA, Karima (2013) : « *Stratégies d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE. Cas de la 1ère année moyenne* ».
- MERAZGA Ghazala dans : « *Le développement des compétences rédactionnelles Chez des apprenants « bilingues avancés » Cas des étudiants de la première année LMD du département de français, Université El Hadj Lakhdar de Batna* ». Thèse de Doctorat. Option : Didactique.
- MOKADDEM, Khadidja (2008). « *Choix et pertinence des méthodes pratiquées pour enseignement /apprentissage du FLE en Algérie. Etude des stratégies mises en œuvre dans le primaire dans le cadre de la nouvelle réforme du système éducatif* ». Thèse de doctorat.
- TAMEUR Souad (2012) : « *Les stratégies d'apprentissage/apprentissage dans l'activité de production écrite dans le récit* ». Mémoire de magistère.
- ZERIBI, Yamina (2013): « *L'évaluation de l'écrit en classe de FLE: Difficultés de remédiation « Cas des élèves de la 4ème année moyenne* ». Université Mohammed KHIDER, Biskra. Option : FLE, DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES.

Dictionnaires :

- Arenilla L., Gossot B. et al. (2000). Dictionnaire de Pédagogie. Paris, Bordas/HER
- Cuq J. P. (2003) : Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde Paris, CLE International. Dubois J. et al (1973). Dictionnaire de linguistique. Paris, Librairie Larousse.
- Galisson R. et Coste D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette.
- Legendre. R (2003) : « Dictionnaire actuel de l'éducation, 2ème édition, Montréal, Guérin.
- Raynal, F & Rieuner, A (2005) : « Pédagogie : dictionnaire des concepts clé ».
- Robert J. P. (2002). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris, Ed. Ophrys.
- REUTER Yves et al, Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, De Boeck s.a., 2007.

ANNEXES

Liste des annexes :

Annexe n°1 :

Finalités et objectifs de l'enseignement du français au cycle moyen en classe de 4AM287

Annexe n°2 :

Programme officiel de la 4AM299

Annexe n°3 :

Questionnaire adressé aux élèves de la 4 AM303

Annexe n°4 :

Entretien par questionnaire destiné aux enseignants de la 4AM.309

Annexe n°5 :

Echantillon de copies du pré-test (Année 1).312

Annexe n°6 :

Fiche d'identité et grille d'analyse répertoriée par groupe EVA.....321

Annexe n°7 :

Texte support n°01 (A1) : « Taghit (Béchar), oasis enchanteresse ».

Texte tiré du journal « La liberté », paru le Mardi 31 Décembre 2013325

Annexe n°8 :

Texte support n°02 (A1) : « Le littoral algérien en période estivale »

Texte tiré d'un reportage de K. Bouslama « Tassili magazine 2003. ».327

Annexe n°9:

Echantillon de copies de productions écrites travaillées en groupe329

Annexe n°10 :

Echantillon de copies du post-test.(Année 1).334

Annexe n°11 :

Texte support n°01 (A2) : « la faune et la flore »

Texte de R.Fetter.Courrier de l'UNESCO.....352

Annexe n°12 :

Texte support n°02 (A2) : « La pollution de la mer »

D'après M.Bright et J.Hemo (la mer qui meurt), édition CAMA354

Annexe n°13 :

Echantillon de copies du test de la classe témoin.(Année 2).367

Annexe n°14 :

Echantillon de copies du test de la classe expérimentale. (Année 2).378

Annexe n°1 :

*Finalités et objectifs de l'enseignement du français au
cycle moyen en classe de 4AM.*

Annexe n°1 :**1 - RAPPEL DES FINALITES ET DES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU COLLEGE :**

L'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage : écouter/parler et lire/écrire, ce qui permet à l'élève de construire progressivement sa connaissance de la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation. Il s'agit pour l'élève de collège, de se forger, à partir de textes variés oraux ou écrits, des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle.

2- OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN 4ème AM :

Raconter était l'objectif de la 1ère AM, décrire, celui de la 2ème AM, expliquer, celui de la 3ème AM, argumenter est celui de la 4ème AM.

Qu'est-ce qu'argumenter ? Argumenter c'est soutenir un point de vue. Dans un énoncé argumentatif, l'énonciateur défend une opinion, une thèse. Pour convaincre le destinataire et l'amener à partager son point de vue, il utilise des arguments. L'argument est une idée, un raisonnement, un fait que l'on fournit à l'appui de ce que l'on dit pour convaincre l'auditeur ou le lecteur. Chaque argument est souvent expliqué ou illustré par un ou plusieurs exemples.

L'argumentation suppose donc une situation d'échange où l'émetteur (l'argumentateur) essaie de convaincre le récepteur (l'argumentataire). Par ailleurs, la narration, la description et l'explication peuvent servir d'arguments dans un discours argumentatif.

2.1- Le profil d'entrée :**2.1.1 A l'oral :** L'élève est capable de :

- formuler une question précise.
- lire à haute voix des textes variés (narratifs, descriptifs ou explicatifs).

-
- identifier l'idée générale dans un texte écouté (narratif, descriptif ou explicatif).
 - Ecouter et comprendre une séquence narrative, descriptive ou explicative.
 - Reformuler un énoncé narratif, descriptif ou explicatif.
 - Raconter une histoire.
 - Reconnaître le(s) passage(s) descriptifs dans des séquences narratives.
 - Insérer une description, une explication dans différents types de textes.
 - Décrire une personne, un objet, un lieu à partir d'un support iconique (affiche, image ...).
 - Nommer les éléments constitutifs d'un objet dans un texte descriptif et/ou explicatif.
 - Décrire, expliquer un itinéraire.
 - Reconnaître les séquences explicatives dans des textes narratifs et/ou descriptifs écoutés.
 - Identifier les étapes d'une explication à travers un support iconique.
 - Produire un énoncé explicatif cohérent.

2.1.1- A l'écrit :

2.1.2.1- En lecture : l'élève est capable de :

- Identifier l'idée générale dans un texte narratif, descriptif ou explicatif.
- Lire et comprendre un texte narratif, descriptif ou explicatif.
- Reconnaître le(s) passage(s) explicatif(s) dans les textes narratif et descriptif.
- Retrouver ou inférer la question qui appelle l'explication.
- Retrouver la structure d'un texte narratif, descriptif ou explicatif.
- Établir le lien texte/image.
- Retrouver les étapes d'un processus explicatif.
- Lire une suite d'images explicatives en établissant les liens de cause à effet.
- Repérer la visée de la narration, de la description et de l'explication en exploitant les outils mis en œuvre pour leur réalisation.
- Lire une œuvre complète.

2.1.2.2- En écriture : L'élève est capable de :

- Se présenter et/ou présenter quelqu'un.
- Répondre à une question pour apporter une explication.
- Reformuler une explication, une description, un processus.
- Rédiger un récit.
- Décrire un lieu, un objet, un personnage.
- Décrire, expliquer un itinéraire.
- Traduire une image ou un schéma en texte et inversement.
- Insérer le(s) passage(s) explicatif(s) dans un texte à dominante narrative, descriptive.
- Améliorer sa production ou celle de son camarade en fonction de grilles préétablies ou construites en classe.

2.2- Le profil de sortie :**2.2.1- A l'oral** : L'élève sera capable de :

- Identifier le sujet traité dans différents types de textes (narratif, descriptif, explicatif et argumentatif).
- Distinguer le texte argumentatif du texte narratif, descriptif ou explicatif.
- Dégager le point de vue de l'énonciateur.
- Reformuler le point de vue de l'énonciateur à l'intention d'un destinataire précis.
- Reformuler un court énoncé narratif, descriptif, explicatif à visée argumentative.
- Donner son point de vue par rapport à une situation précise.
- Étayer une opinion à l'aide d'arguments.
- Conforter l'argument à l'aide d'exemples, d'explications, de définitions, de proverbes, de citations...
- Produire un court énoncé narratif, descriptif ou explicatif.
- Produire un court énoncé argumentatif.

2.2.2- A l'écrit :

2.2.2.1- En lecture : L'élève sera capable de :

- Retrouver le passage argumentatif dans différents types de textes (narratif, descriptif ou explicatif).
- Distinguer le texte argumentatif des autres types de textes.
- Identifier l'opinion défendue dans un texte argumentatif.
- Repérer le point de vue de l'énonciateur dans le texte argumentatif.
- Retrouver les arguments dans un texte argumentatif.
- Retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs.
- Repérer la visée de l'argumentation en exploitant les outils linguistiques mis en œuvre pour sa réalisation.
- Interpréter une image pour en dégager la visée argumentative.
- Lire une œuvre complète.

2.2.2.2- En écriture : L'élève sera capable de :

- Reformuler le point de vue de l'énonciateur.
- Etayer un texte conforter les arguments à l'aide d'exemples, d'explications, de définitions, de proverbes, de citations...
- Rédiger un court énoncé argumentatif sur un thème précis.
- Rédiger une lettre pour convaincre (lettre personnelle ou administrative).
- Insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit.
- Traduire une image en énoncé argumentatif.

3- COMPETENCES ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE :

Les compétences sélectionnées couvrent les quatre domaines :

- oral/réception.
- écrit/réception.
- oral/production.
- écrit/production.

3.1- A l'oral :

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Ecouter pour réagir dans une situation de communication.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les paramètres d'une situation de communication. - Ecouter en fonction d'une consigne donnée. - Réagir à une sollicitation.
Construire du sens à partir d'un énoncé argumentatif.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier l'énonciateur. - Identifier l'opinion défendue. - Identifier les arguments. - Distinguer l'opinion défendue des arguments. - Distinguer les exemples des arguments. - Interpréter le point de vue de l'énonciateur.
Prendre sa place dans un échange (à deux ou à plusieurs interlocuteurs).	<ul style="list-style-type: none"> - Arrimer son propos aux propos précédents. - Questionner de façon pertinente. - Reformuler un énoncé argumentatif pour assurer la qualité de la communication. - Soutenir le point de vue de l'énonciateur en présentant d'autres arguments. - Prendre position en s'appuyant sur des arguments et/ ou sur des exemples.
Résumer un court énoncé argumentatif.	<ul style="list-style-type: none"> - Respecter le système d'énonciation. - Dégager l'idée principale. - Respecter l'ordre des idées. - Reformuler en réduisant à l'essentiel.

<p>Produire un énoncé cohérent pour argumenter.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reformuler l'opinion de l'énonciateur à partir d'une prise de notes. - Présenter une opinion à défendre. - Etayer cette opinion par des arguments. - Hiérarchiser les arguments. - Illustrer les arguments par des exemples. - Traduire en mots une image (affiche publicitaire, photos ...).
---	--

3.2- A l'écrit :

Compétences	Objectifs d'apprentissage
<p>Construire du sens à partir d'un texte argumentatif.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lire en fonction d'une consigne. - Bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur le para texte). · - Repérer dans un texte des éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses (titre, sous-titres, amorces de paragraphe, articulateurs...). · -- Repérer les passages argumentatifs dans des textes qui racontent, décrivent ou expliquent. - Dégager le point de vue de l'auteur. - Repérer les arguments. - Dégager l'organisation de l'argumentation. - Dégager la visée argumentative
<p>Résumer un texte argumentatif.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dégager l'opinion de l'énonciateur. - Réduire le texte à la prise de position et aux arguments. - Respecter l'ordre des idées. - Reformuler les arguments.
<p>Produire un texte</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser une argumentation selon un plan.

argumentatif.	- Présenter une opinion et l'étayer par :des arguments,des exemples,des explications.
Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit.	- Améliorer son texte à partir d'une grille d'évaluation et de co-évaluation. - Améliorer la clarté d'un texte en tenant compte des explications de l'enseignant. - Exercer sa vigilance orthographique (orthographe d'usage et/ou grammaticale).

4- LES CONTENUS :

Le texte argumentatif met en scène une situation de communication très claire dans laquelle un émetteur exprime une opinion et peut solliciter de diverses manières son récepteur pour le convaincre. L'énonciateur du texte argumentatif vise donc à défendre une opinion qu'il s'efforce de démontrer à l'aide d'arguments renforcés par des exemples. On retrouve un enchaînement des idées qui peut s'analyser ainsi :

- une introduction : présentation de l'opinion (thèse) à défendre.
- un développement : les arguments et les exemples qui vont venir à l'appui de l'opinion (thèse), ordonnés selon un déroulement logique.
- une conclusion : point d'aboutissement du raisonnement.

Argumenter en décrivant (D), en racontant (R), en expliquant (E) :

Niveau discursif	Niveau textuel	Niveau phrastique
Enonciation · - qui parle? - à qui ? - de quoi ? - quand ? - où ?	Structure de l'argumentation - Progression thématique: <ul style="list-style-type: none"> • à thème constant. • linéaire Les indicateurs de temps (R) 	- La phrase interrogative - L'expression du lieu (D) - L'expression du temps (R) - La coordination et la juxtaposition - Les adjectifs mélioratifs, laudatifs / dépréciatifs

<p>Visée : pour quoi faire ?</p> <p>Les registres de langue</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les indicateurs de lieu (D) - Les modalisateurs • Les temps des verbes(R) - Les connecteurs logiques - Les anaphores - Le présent de l'indicatif (moment de l'énonciation) 	<ul style="list-style-type: none"> - Les verbes d'opinion - La comparaison - L'antonymie - La synonymie - La polysémie - La proposition subordonnée complétive - L'expression de l'opposition - L'expression de la cause (E) - L'expression de la conséquence (E) - L'expression du but (E) - L'expression du moyen - l'expression de la condition - Le présent de l'indicatif - Le présent de l'impératif - Le présent du subjonctif - Le conditionnel (simple et composé) - La ponctuation (les deux points, les parenthèses, les tirets...) - Le style direct et le style indirect - L'interrogation directe et l'interrogation indirecte - Les présentatifs - La tournure impersonnelle (E) - La nominalisation
---	---	--

Annexe n°2 :

Programme officiel de la 4AM.

Annexe n°2 :

Programme officiel de la 4AM.

PRESENTATION

Bienvenue dans ton nouveau manuel de **Français** !

Ce manuel couvre ton nouveau programme de 4.AM

Au cours de cette année, tu auras à réaliser trois grands projets qui donneront du sens à tes apprentissages. Ces projets te permettront de développer et d'exercer tes compétences argumentatives en mobilisant, à chaque étape, tes acquis antérieurs.

Chaque projet est organisé en séquences :

Projet 1	Projet 2	Projet 3
3 séquences	2 séquences	2 séquences

Chaque séquence est organisée en rubriques :

- **J'écoute et je comprends** : les activités de cette rubrique te permettront de développer tes capacités d'écoute et de compréhension de l'oral à partir d'un document audio, d'une vidéo ou de la voix de ton professeur.
- **Je m'exprime** : cette rubrique comporte des activités d'expression orale. À partir d'un support (dessin, photo, tableau, ...), tu pourras prendre la parole pour produire des énoncés oraux pour communiquer avec ton professeur et/ou tes camarades.
- **Je lis et je comprends** : cette rubrique est consacrée à la compréhension de l'écrit. Les activités proposées te permettront de construire progressivement le sens d'un texte. Elle comprend quatre phases : **j'observe et j'anticipe** (phase d'anticipation), **je lis pour comprendre** (phase de compréhension globale), **je relis pour mieux comprendre** (phase de compréhension détaillée) et **je retiens l'essentiel** (phase de synthèse).
- **Outils de la langue pour dire, lire et écrire** : les activités de cette rubrique t'apprendront à construire les règles qui structurent la langue française. Ces activités sont organisées en cinq étapes : **je lis et je repère / j'analyse / faisons le point / je m'exerce / j'écris**.
- **Atelier d'écriture** : la 1^{ère} partie de cette rubrique intitulée « **Je me prépare à l'écrit** » te propose des activités pour t'entraîner progressivement à la production écrite. La 2^{ème} partie, intitulée « **J'écris** » t'invite à produire un écrit dans lequel tu devras intégrer ou mobiliser tout ce que tu as appris précédemment. Une grille d'auto-évaluation et de coévaluation te permettra d'améliorer ta production.
- **Evaluation-bilan** : sous le titre, « **Je me prépare au brevet** », un sujet type brevet t'est proposé à la fin de chaque projet. Il te permettra de vérifier tes connaissances et de déceler tes lacunes en vue d'une remédiation.
- **Les stations-projets** : cette rubrique, se trouve à la fin de la première séquence de chaque projet. Chacune des stations t'indique ce que toi et tes camarades devez faire au cours de chaque séquence pour réaliser votre projet.
- **Lecture récréative** : un texte assez long t'est proposé dans cette rubrique. Tu le liras pour le plaisir, pour te détendre et pour développer chez toi l'envie de lire et de devenir un lecteur autonome.

SOMMAIRE

Projet 1					
Compétences	Séquences	Objectifs			
		Oral		Ecrit	
Oral Ecouter pour réagir dans une situation de communication. Construire du sens à partir d'un message écouté. Prendre sa place dans un échange.	1 p. 8 à p. 25	- Identifier les paramètres d'une situation de communication.	- Réagir à une sollicitation.	- Repérer les passages argumentatifs dans des textes explicatifs.	- Produire des arguments pour étayer une prise de position.
	2 p. 26 à p. 41	- Identifier l'opinion défendue, les arguments, les exemples.	- Reformuler une argumentation écoutée en respectant sa structure.	- Dégager la structure énumérative ou logique d'un texte à visée argumentative.	- Compléter un texte à l'aide de connecteurs. - Réduire un texte argumentatif.
	3 p. 42 à p. 63	- Interpréter le point de vue du locuteur.	- Présenter une opinion à défendre et l'étayer par des arguments.	- Différencier les parties explicatives des parties dans lesquelles l'auteur exprime son opinion	- Produire un texte argumentatif.
Evaluation certificative p. 60					
Projet 2					
	Séquences	Objectifs			
		Oral		Ecrit	
Ecrit Construire du sens à partir d'un texte argumentatif lu. Produire des textes argumentatifs. Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit.	1 p. 64 à p. 81	- Identifier la prise de position du locuteur	- Donner son point de vue et l'illustrer par une anecdote.	- Retrouver la visée argumentative d'un récit.	- Reconstituer un texte.
	2 p. 82 à p. 99	- Retrouver les arguments utilisés pour défendre un point de vue.	- Restituer une argumentation écoutée.	- Dégager les points de vue des interlocuteurs d'un dialogue.	- Rédiger un dialogue pour argumenter..
	3 p.100 à p. 120	- Identifier les paramètres d'une situation de communication.	- Arrimer son propos aux propos précédents.	- Expliquer le comportement d'un personnage.	- Rédiger des séquences descriptives servant d'exemples.
Evaluation certificative p.118					
Projet 3					
	Séquences	Objectifs			
		Oral		Ecrit	
	1 p. 122 à p. 139	- Etablir le lien image/texte. - Questionner de façon pertinente.	- Expliquer la dimension argumentative de l'image. - Réagir à une sollicitation.	- Identifier la visée de l'argumentation. - Traduire une image en énoncé argumentatif.	- Rédiger des arguments pour vanter un produit.
	2 p. 140 à p. 162	- Réagir à une consigne. - Soutenir l'interlocuteur.	- Présenter une opinion. - Justifier son point de vue.	- Dégager les caractéristiques du reportage.	- Rédiger un texte pour inciter à l'action.
Evaluation certificative p. 160					

SOMMAIRE

Projet 1

Grammaire pour lire et écrire	Evaluation formative	Méthodologie	Révisions
Le vocabulaire de " argent ". Le champ lexical. Le pluriel des noms composés. Les subordonnées COO. Les modes indicatif ou subjonctif dans les subordonnées. L'expression de la subjectivité (grammaire et lexique).	Rédiger l'introduction et la conclusion d'une argumentation. p. 20.	Projet 1 p. 18.	p. 22
Les procédés d'énumération. L'expression de la cause et de la conséquence (grammaire et lexique).	Rédiger et classer des arguments pour étayer une prise de position. p. 35.	Préparer un examen. p. 34.	p. 38
Futur simple et futur antérieur. L'adjectif verbal, le participe présent et le gérondif (accords). L'expression de l'opposition (grammaire et lexique).	Rédiger un paragraphe à visée argumentative. p. 54.	Acquiescer de l'autonomie. p. 52.	p. 56

Evaluation certificative p.60

Projet 2

Grammaire pour lire et écrire	Evaluation formative	Méthodologie	Révisions
L'homonymie : quand, quant, qu'en. Les adverbes en " emment " ou " amment ". L'expression du temps (antériorité, simultanéité, postériorité).	Rédiger les parties qui manquent pour compléter un récit. p. 76.	Projet 2 p. 74.	p. 78
Le vocabulaire de l'échange de propos. L'expression de l'hypothèse. Style direct et style indirect (les verbes introducteurs, la concordance des temps).	Compléter un récit par un dialogue. p. 94.	Résumer un texte argumentatif. p. 92.	p. 96
Le pluriel des adjectifs de couleur. Le suffixe " être ". Le champ sémantique. Les outils de la comparaison.	Enrichir un récit à visée argumentative par de la description. p. 112.	Rédiger un texte argumentatif. p. 110.	p. 114

Evaluation certificative p.118

Projet 3

Grammaire pour lire et écrire	Evaluation formative	Méthodologie	Révisions
L'expression du but. Les préfixes et les suffixes. L'attribut du sujet et du COO. Les valeurs de l'impératif.	Compléter une affiche publicitaire. p. 134.	Projet 3 p. 132.	p. 136
Les pronoms relatifs simples et composés. Les indicateurs de lieu comme organisateurs de la description. Le vocabulaire météorologique. Les pronoms indéfinis.	Écrire un texte à partir d'une photographie. p. 154.	Lire la " Lire " d'un quotidien. p. 152.	p. 156

Evaluation certificative p.160

Les projets

Projet 1

Réaliser des panneaux affiches pour informer et sensibiliser les élèves de l'établissement aux problèmes liés à la préservation de l'environnement.

Séquence 1 : Expliquer pour justifier un point de vue.

Séquence 2 : Expliquer pour faire prendre conscience.

Séquence 3 : Expliquer pour témoigner.

Projet 2

Pour la bibliothèque de l'école, rédiger un recueil de textes (récits et textes argumentatifs) pour parler des droits et des devoirs de l'enfant.

Séquence 1 : Argumenter dans le récit de science-fiction.

Séquence 2 : Argumenter par le dialogue.

Séquence 3 : Argumenter dans la fable.

Projet 3

Créer une affiche publicitaire et rédiger des reportages pour participer à un concours initié par l'UNESCO, et destiné aux collégiens, dont le thème est " Faites découvrir votre pays ".

Séquence 1 : Décrire pour inciter à la consommation (la publicité).

Séquence 2 : Décrire pour inciter à la découverte (le reportage).

Annexe n°3 :

Questionnaire adressé aux élèves de la 4 AM.

Annexe n°3 :**QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉLÈVES****Elève n° :**

Dans le cadre de notre recherche, nous t'invitons à répondre à ce questionnaire afin de mieux cibler tes besoins dans la langue française, spécialement lors d'une lecture-compréhension d'un texte écrit en français et d'une éventuelle production écrite.

QUESTIONNAIRE

Coche la bonne réponse.

QUESTION N° 1 :**Pour ta tâche d'écriture et/ou de lecture, quel genre de texte préfères-tu ?**

- a) Narratif
- b) Argumentatif
- c) Informatif
- d) Prescriptif

QUESTION N° 2 :**Laquelle des réponses proposées, représente pour toi « une aide » pour comprendre un texte en français ?**

- a) Le titre du texte
- b) Les illustrations (images, tableaux, graphiques...etc.)
- c) Une aide lexicale
- d) Autres

QUESTION N° 3 :**Selon toi, au cours d'une lecture d'un texte en français, quel est le paramètre le plus compliqué ?**

- a) Lexique
- b) Grammaire
- c) Syntaxe
- d) Connaissances personnelles
- e) Autres

QUESTION N° 4:

Depuis ton enfance jusqu'à cet âge, as-tu déjà lu des livres en français ou jamais ? Si oui, quel était leur nombre ?

- Aucun
- Un livre
- Deux livres ou plus

QUESTION N°5 :

Quel est ton mode de lecture préféré ?

- Lecture silencieuse
- Lecture à voix basse
- Lecture à voix haute
- Que le texte soit lu par l'enseignant

QUESTION N°6 :

Que fais-tu devant un texte inconnu en français ?

- une seule lecture
- Deux lectures
- Repérage des mots inconnus
- Repérage des mots connus
- Repérage des mots importants
- Ignorer des mots/phrases mal ou non compris/ses.

QUESTION N°7 :

Selon toi, que veut dire la consigne : repérage des « mots importants » d'un texte ?

- Grammaire
- Mots inconnus
- Mots qui aident à la compréhension
- Ignorent sa signification

QUESTION N°8 :

Ta meilleure compétence d'expression ? La compétence orale (l'oral) ou la compétence écrite (l'écrit)?

- A l'oral
- A l'écrit
- Les deux
- Ni à l'oral ni à l'écrit

QUESTION N°9 :

Les questions posées après un texte donné, ont-elles une fonction (un intérêt) pour la compréhension ?

- Oui
- Non

QUESTION N°10 :

Lorsque tu es en pleine rédaction d'une production écrite, rencontres-tu des obstacles ?

- Oui
- Parfois
- Non

QUESTION N°11 :

Si oui, quelle est leur nature ?

- Obstacles liés au vocabulaire (adjectifs, adverbes...etc.)
- Obstacles liés à la composition des phrases (phrases simples ou complexes)
- Obstacles liés à l'orthographe (dont la ponctuation)
- Obstacles liés à la conjugaison des verbes, les temps et les modes

QUESTION N°12 :

Entre ces deux tâches (écriture et lecture), quelle est ta tâche favorite ?

- Ecriture
- Lecture
- Les deux
- Aucune des deux

QUESTION N°13 :

En dehors de la tâche d'écriture exigée en classe, écris-tu ailleurs (Dans la maison, par exemple) ?

- Oui
- Non

QUESTION N°14 :

En classe, avez-vous l'habitude de travailler en groupes avec vos camarades ?

- Oui
- Non

QUESTION N° 15:

Après avoir fini la rédaction de ta production écrite, utilises-tu l'auto évaluation pour ensuite corriger tes erreurs ?

- Oui
- Non
- Parfois

QUESTION N° 16:

Ta production écrite, la rédiges-tu directement sur ta copie ou utilises-tu un brouillon avant ?

- Oui
- Jamais
- Quelquefois

QUESTION N° 17:

Lors de la rédaction, utilises-tu le dictionnaire pour t'aider ?

- Oui
- Non

QUESTION N° 18:

Avant la remise des copies de productions écrites, révises-tu ta propre copie ?

- Oui
- Non

NB : Le questionnaire étant anonyme, il est inutile de noter ton nom ou des informations personnelles.

Merci de ta collaboration.

Annexe n°4 :

*Entretien par questionnaire destiné aux enseignants
de la 4AM.*

Annexe n°4 :**ENTRETIEN PAR QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS**

Dans le cadre de notre recherche, nous vous invitons à collaborer avec nous pour la réalisation de cet entretien.

Nous vous saurions gré pour votre participation et vous remercions d'avance.

Enseignant n° : ...

QUESTION N° 1 :

Dans les PE (Productions écrites) de vos élèves, quel genre courant et récurrent d'erreurs rencontrez-vous lors de la correction ?

- | | |
|---|--------------------------|
| 1- Erreurs relevant de la conjugaison | <input type="checkbox"/> |
| 2- Erreurs relevant de la mise en page et de la ponctuation | <input type="checkbox"/> |
| 3- Erreurs orthographiques | <input type="checkbox"/> |
| 4- Erreurs relevant du non-respect de la consigne donnée | <input type="checkbox"/> |

QUESTION N°2 :

La (les) raison (s) de leurs erreurs est (sont) liée (s) à quoi au juste, à votre avis ?

- | | |
|---|--------------------------|
| 1- Mauvais vocabulaire | <input type="checkbox"/> |
| 2- Ignorance des règles de concordance temporelle et de conjugaison | <input type="checkbox"/> |
| 3- Compétences orthographiques insuffisantes | <input type="checkbox"/> |
| 4- Problème de compréhension et de déchiffrage | <input type="checkbox"/> |

QUESTION N° 3 :

Les PE de vos élèves, comment les jugez-vous ?

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| 1- PE plutôt insuffisantes | <input type="checkbox"/> |
| 2- PE plutôt moyennes | <input type="checkbox"/> |
| 3- PE plutôt bonnes | <input type="checkbox"/> |

QUESTION N°4 :

Que pensez-vous des textes proposés pour l'activité de lecture dans le manuel scolaire de l'élève ?

1- Plutôt complexes et difficiles à comprendre.

2- Plutôt simples et faciles à comprendre.

Justifiez votre réponse, svp.

QUESTION N°5 :

Chez la majorité de vos apprenants, quel est leur rythme de lecture prédominant ?

1- Lecture lente, rythme ralenti

2- Lecture fractionnée ou fragmentaire

3- Lecture courante, fluide

QUESTION N°6 :

Pour le cours destiné à la lecture, croyez-vous que vos élèves sont motivés et/ou manifestent un certain intérêt pour ce cours ?

1- Peu motivés

2- Motivés (Oui)

2- Démotivés (Non)

QUESTION N°7 :

Quelle évaluation pédagogique représente pour vous une évaluation sûre et juste?

1- L'évaluation formative

2- L'évaluation certificative ou sommative

3- L'évaluation prédictive ou diagnostique

QUESTION N°8 :

Revenons à la tâche de lecture en classe, planifiez-vous et organisez-vous des exercices spéciaux relevant de cette activité?

1- Oui

2- Non

QUESTION N°9 :

Que pensez-vous du timing réservé à la tâche de lecture ?

1- Suffisant

2- Insuffisant

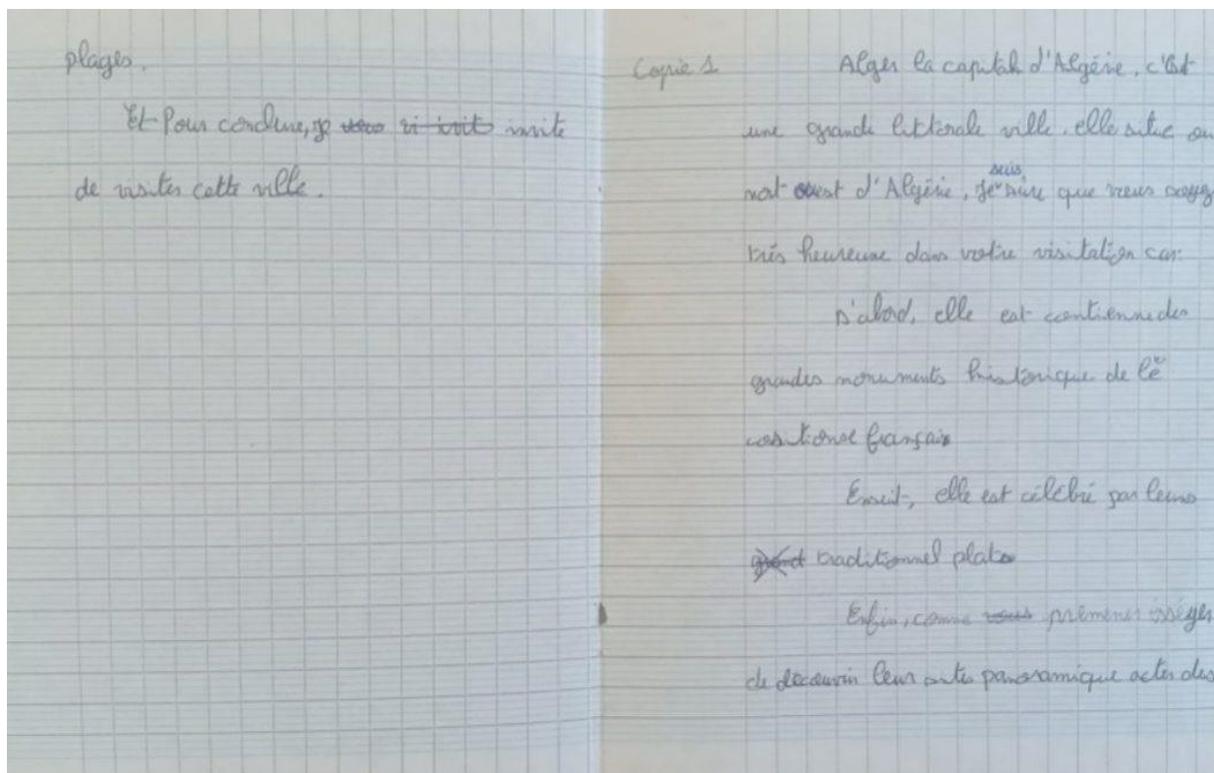
Merci encore de votre collaboration.

Annexe n°5 :

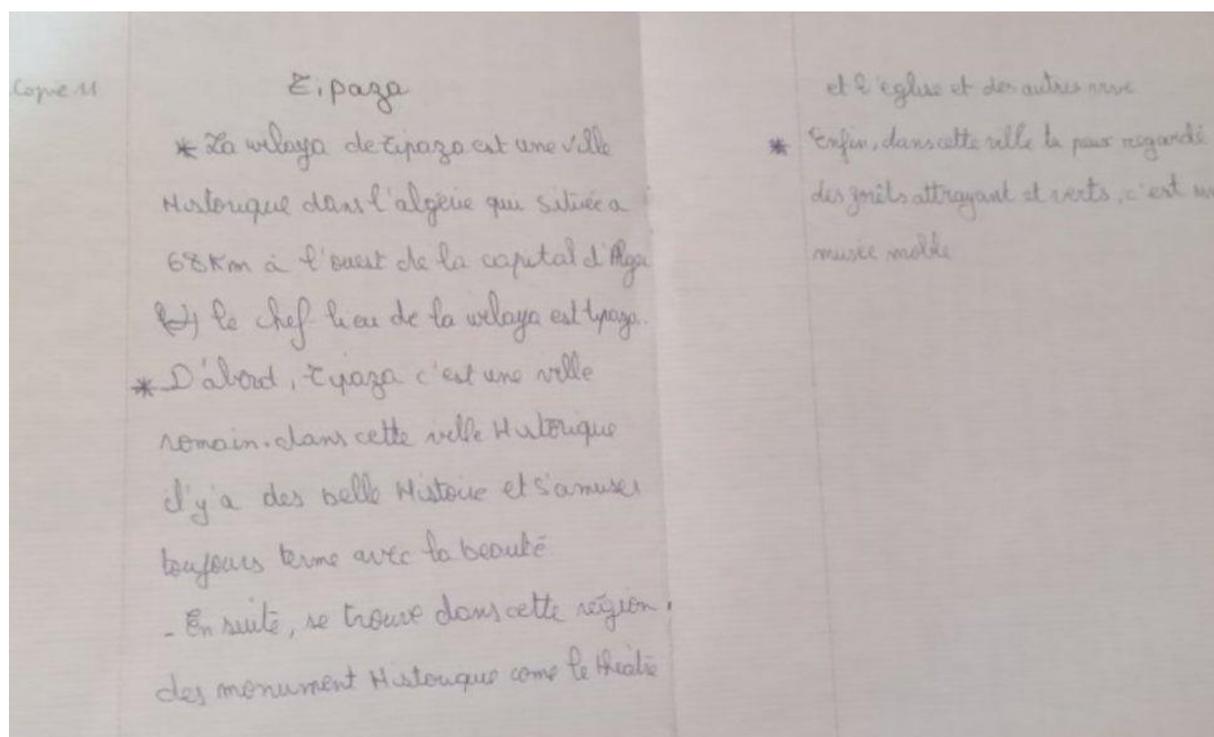
Echantillon de copies du pré-test (Année 1)

Annexe n°5 :**Echantillon de copies du pré-test (Année 1)**

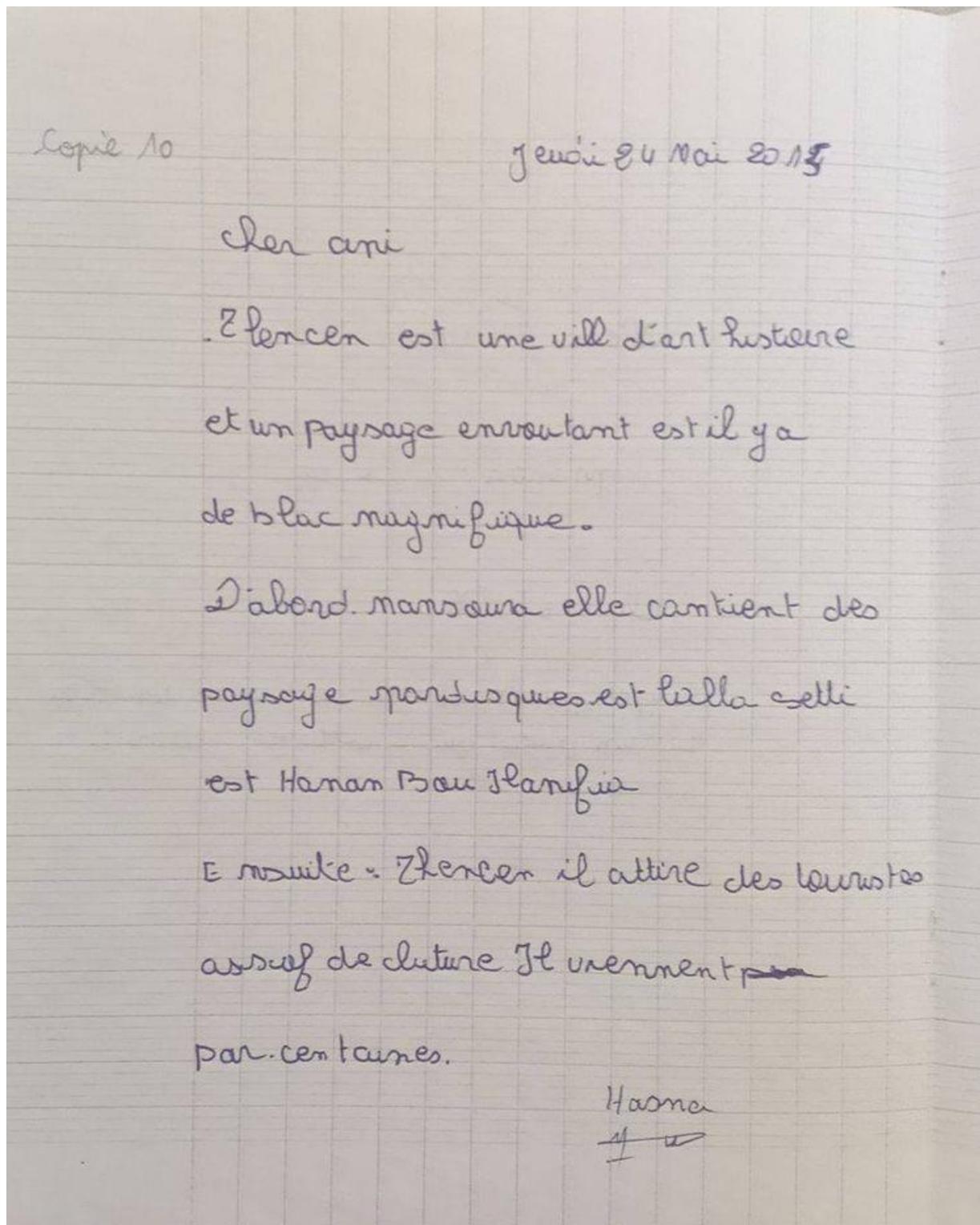
C1 (T1) : En argumentant pour la découverte de la ville d' « Alger ».



C11 (T1): En argumentant pour la visite de la ville de « Tipaza ».



C10 (T1) : En incitant à la découverte de « Tlemcen ».



C17 (T1): Pour argumenter à la visite de la « Turquie ».

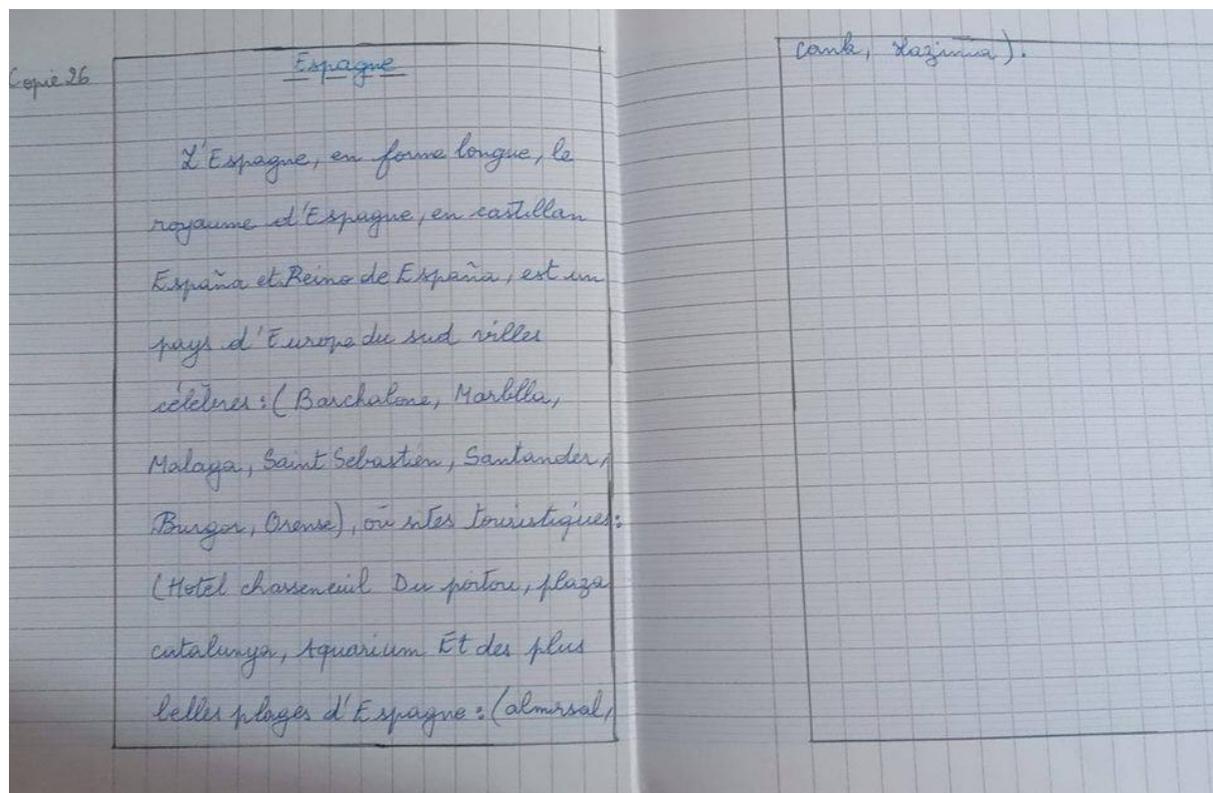
Copie 17

L'été passé, j'ai fait un fabuleux voyage vers la Turquie.

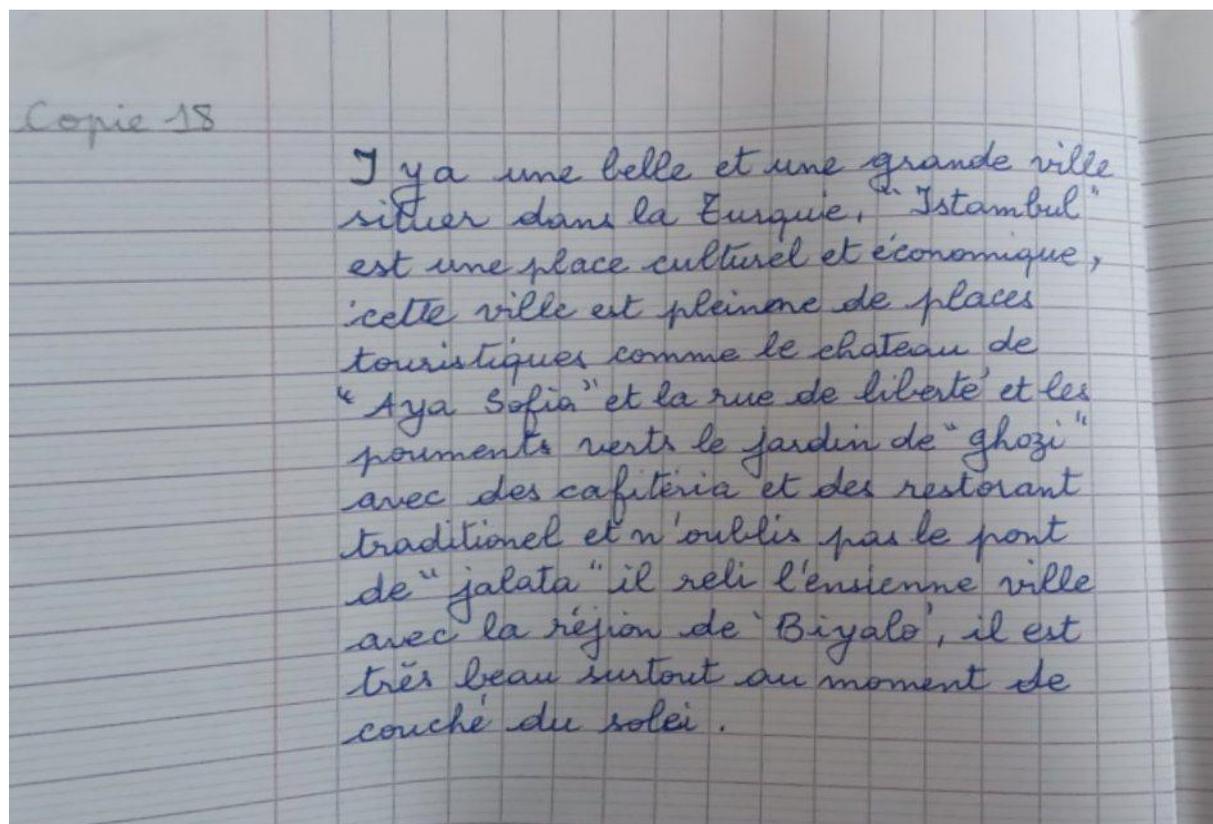
Un beau pays dans sa capitale qui se trouve vraiment plus par sa mer le Bosphore qui la sépare en deux et par ses beaux châteaux et les ruines et ces belles mosquées dont l'une était un musée qui se trouve les vêtements du prophète "Mohamed", les beaux grands marchés et les terrasses au bord de la mer.

Je n'oublierai jamais ce magnifique pays.

C26 (T1) : En argumentant pour la visite de l'«Espagne».



C18 (T1) : En incitant à la découverte d'«Istanbul».



C15 (T1) : Inciter à la découverte de la « Tunisie ».

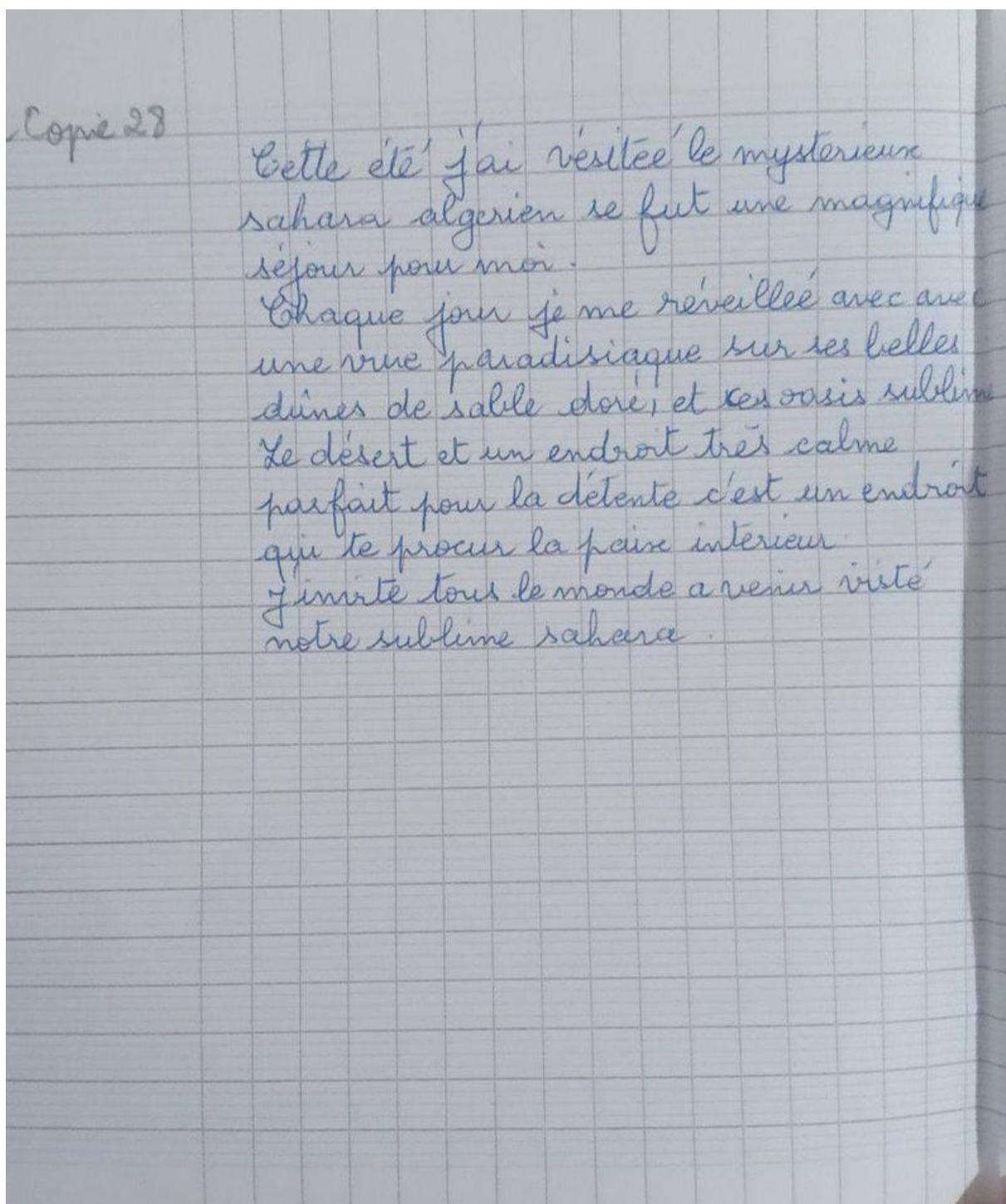
Copie 15

en 2013 j'ai parti avec mon oncle
et ma sœur pour visiter la tunisi. c'est
un très Beau pays.

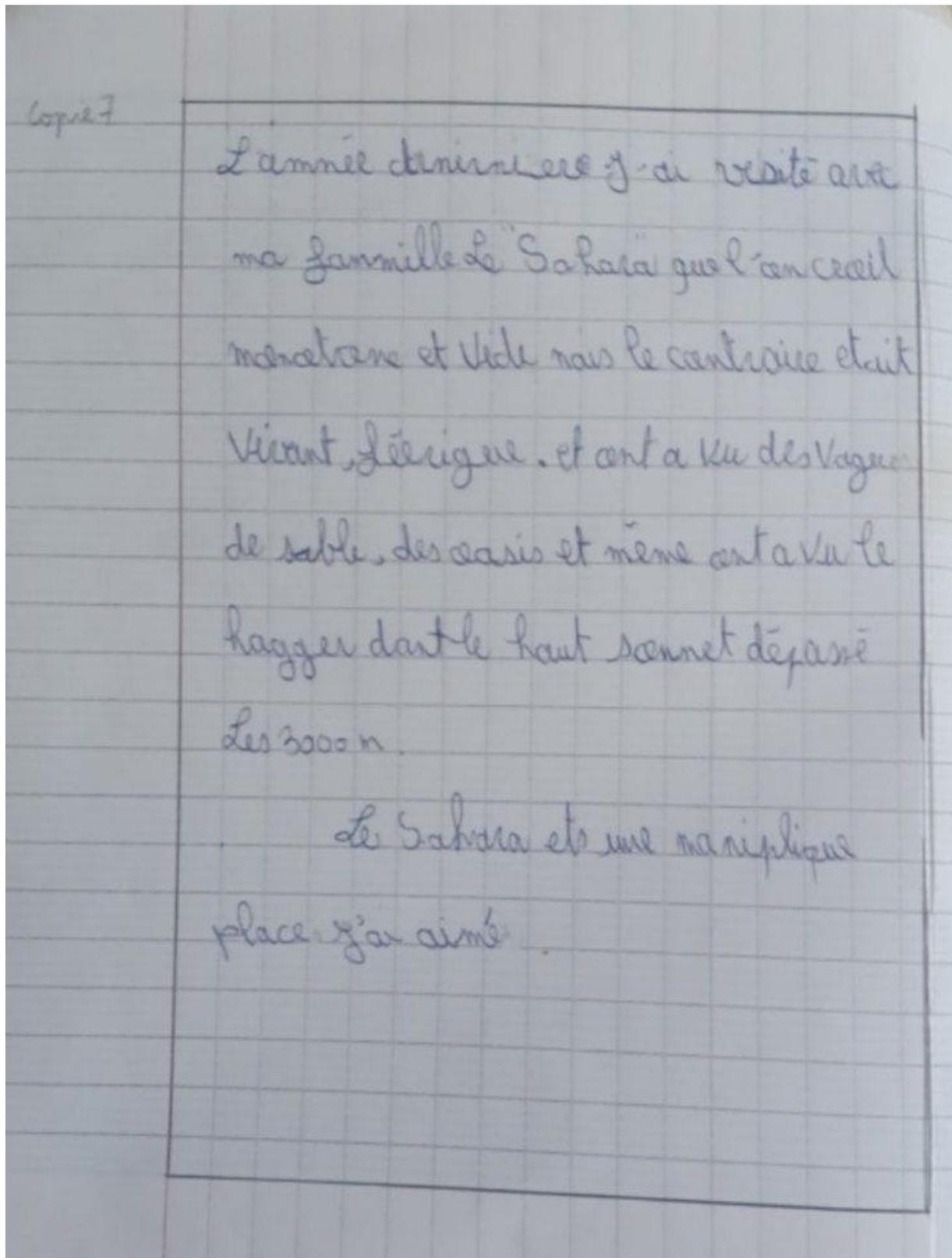
Mon premier voyage qui reste dans ma
mémoire toujours.

à 6h00 du matin en ma pris la voiture
j'ai visité l'agéri avec la nature les
montagne les ville son magnifique. à
02:00h du matin en ma entre dans le
pays le lendemain j'ai visité EL Hummat
Souso et autre palaise et ville de tunisi.
c'est un très Beau pays il ma attiré
beaucoup parceque c'est un pays
touristique j'adresse mais amie et
les gents que sen aimez voyage. visite
la tunisi

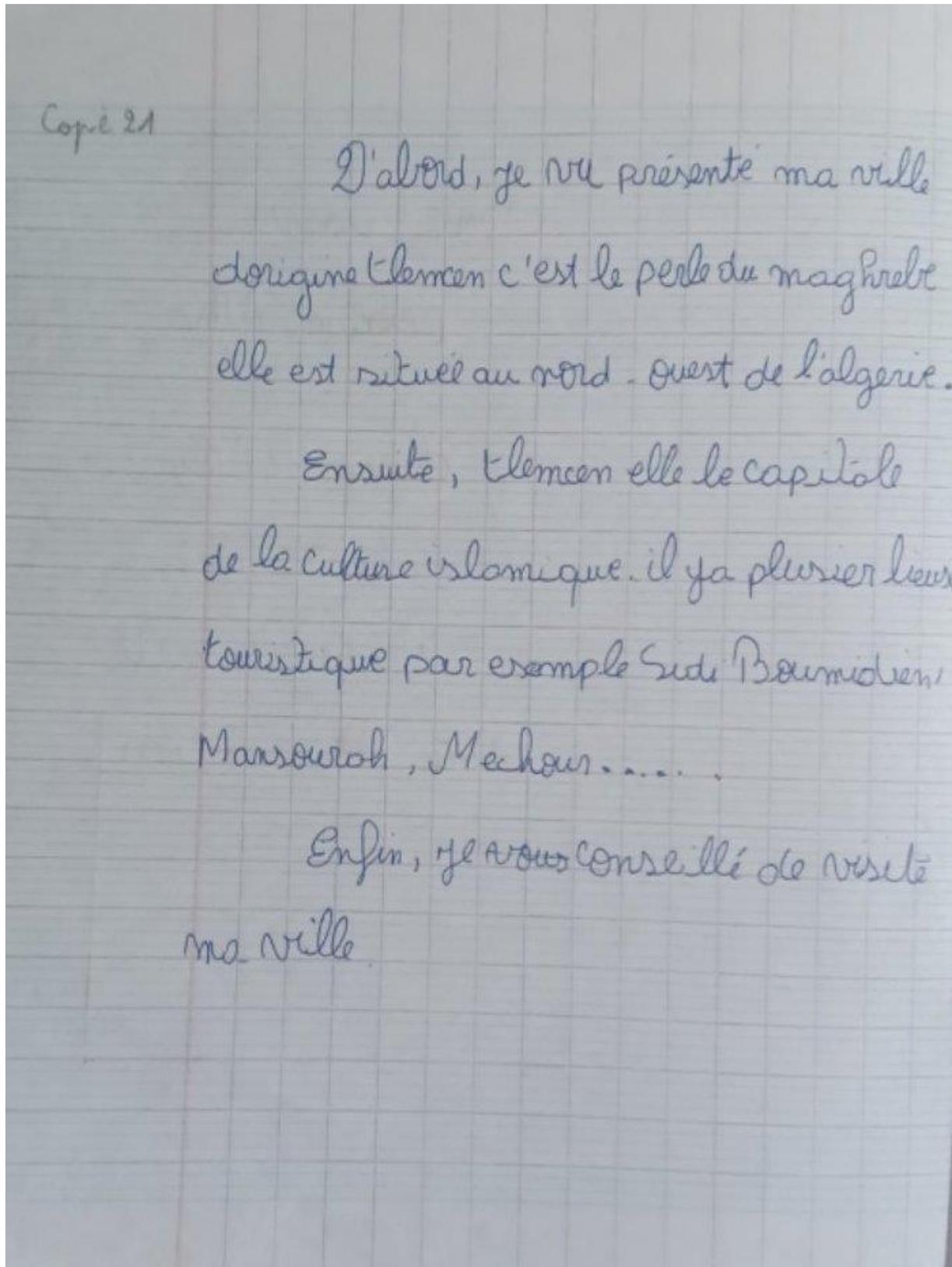
C28 (T1) : Pour argumenter à la visite du « Sahara ».



C7 (T1) : Toujours pour l'argumentation à la visite du Sahara.



C21 (T1) : Pour inciter à la découverte de sa villa natale ; la wilaya de « Tlemcen ».



Annexe n° 6 :

*Fiche d'identité et grille d'analyse répertoriée par le
groupe EVA*

Annexe n° 6 :**Fiche d'identité et grille d'analyse répertoriée par le groupe EVA**

Fiche d'identité : Groupe EVA
--

Le groupe EVA ce sont 12 équipes composées d'instituteurs, de maîtres d'école normale, de circonscription. C'est une cinquantaine de classes tout terrains, en zone urbaine, semi-rurale ou rurale dans 12 départements différents.

Les responsables du groupe EVA :

Maurice MAS (Ardèche), Claudine GARCIA-DEBANC (Lozère), Catherine TAUVERON (Clermont-Ferrand)

EVA = une recherche pour la classe

Dix années d'enquêtes, d'analyses et de recherches sur le terrain ont permis au groupe EVA d'apporter, avec des réponses concrètes, les éléments d'évaluation nécessaires à la régulation des activités d'écriture.

I- Inciter à écrire**a) Pourquoi écrire et pour qui ?**Enjeu de la tâche d'écrire :

- communiquer à distance avec l'absent, avec l'autre qui est ailleurs
- garder des traces d'une mémoire infidèle
- avoir recours dans un temps défini à la vérité écrite, garante de savoirs ou d'engagements

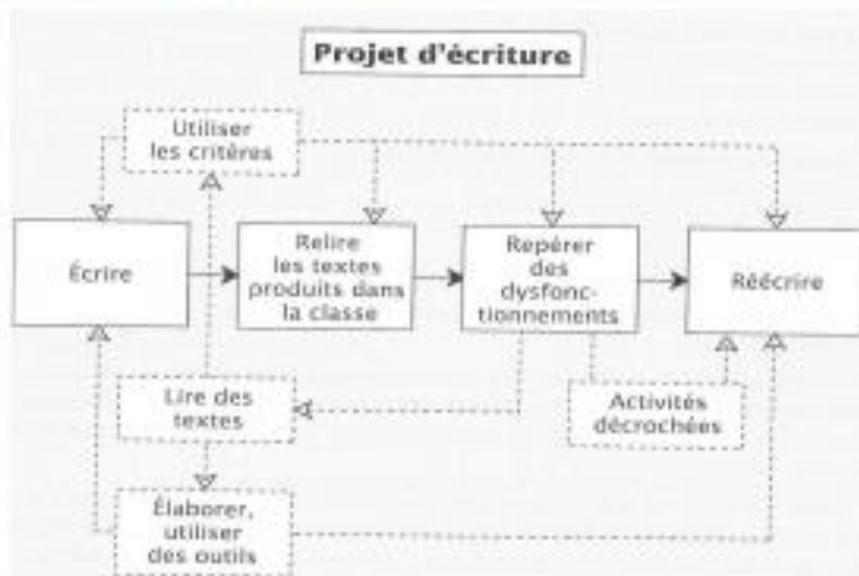
Phases du projet :

- **prise de décision** = ce qui doit être réalisé et répartition des tâches
- **réalisation** = ensemble des activités qui permettent de mener la production à son terme
- **socialisation/évaluation** = production soumise à son destinataire, il porte un jugement sur ce qui lui est transmis

Déroulement du projet d'écriture :

- expliquer le projet
- écriture des premiers jets
- évaluation des premiers jets
- observation de quelques textes
- réécrire
- mise en page

b) Écrire en classe : pour quoi faire ?



L'écriture est une activité de production constituée de plusieurs jets avec la relecture et la réécriture. Le dispositif permet aussi d'aider les élèves en difficulté par le biais de lecture, de création d'outils et d'activités décrochées.

II- Évaluer des écrits : pourquoi ? comment ?

Principes de classement des critères :

- 3 unités considérées :

- x **texte dans son ensemble**
- x **relations entre phrases**
- x **phrases**

- 3 points de vue d'analyse :

- x **morphosyntaxique** : concerne la relation entre les signes entre eux. C'est la grammaire traditionnelle. Habituellement appliqué à la phrase, ce point de vue peut s'étendre au texte dans son ensemble et aux relations entre les phrases. Il porte sur l'organisation et la relation des éléments entre eux.
- x **sémantique** : concerne la façon dont les signes désignent, c'est-à-dire la relation entre les signes et leurs référents. C'est un des éléments majeurs de la construction du sens
- x **pragmatique** : concerne la relation entre le message et ses utilisateurs. Il s'agit de considérer l'écrit par rapport à la situation dans laquelle il fonctionne.

- aspects matériels : ponctuation, mise en page, découpage en paragraphes sont des moyens de guider le lecteur

Questions pour évaluer les écrits

Points de vue	Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique		<p>1 - L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ?</p> <p>- A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ?</p> <p>- L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...) ?</p>	<p>4 - La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organisateur textuels ; d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...)</p> <p>- La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)</p>	<p>7 - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...)</p> <p>- Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)</p>
	Sémantique	<p>2 - L'information est-elle pertinente et cohérente ?</p> <p>- Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...)</p> <p>- Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?</p>	<p>5 - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...)</p> <p>- L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs ; mais, si, donc, or...)</p>	<p>8 - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots)</p> <p>- Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)</p>
	Morphosyntaxique	<p>3 - Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ?</p> <p>- Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...)</p> <p>- Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?</p>	<p>6 - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...)</p> <p>- La cohérence temporelle est-elle assurée ?</p> <p>- La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?</p>	<p>9 - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ?</p> <p>- La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison)</p> <p>- L'orthographe répond-elle aux normes ?</p>
Aspects matériels	<p>10 - Le support est-il bien choisi ? (papier, fiche, panneau mural...)</p> <p>- La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...)</p> <p>- L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)</p>	<p>11 - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...)</p> <p>- La punctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, punctuation du dialogue...)</p>	<p>12 - La punctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...)</p> <p>- Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)</p>	

Annexe n° 7 :

Texte support n°01 (A1) :

« Taghit (Bèchar), oasis enchanteresse. »

Texte tiré du journal « La liberté », paru le Mardi 31 Décembre 2013.

Annexe n°7 :

Taghit (Béchar), oasis
enchanteresse.

La ville attire de plus en plus
de touristes.



Face au déficit en infrastructures hôtelières et au manque criant d'encadrement spécialisé dans l'accueil et la restauration, les habitants de l'oasis enchanteresse ont décidé de monter une petite industrie de tourisme autour des dunes imposantes et des ruines du vieux ksar.

La ville touristique de Taghit, située à 95 km au sud de Béchar, connaît ces derniers jours un flux considérable de touristes nationaux venus de toutes les régions du pays, fuyant la grisaille et le stress quotidien, pour passer les vacances d'hiver et le réveillon. Dans cette région à vocation touristique, des dizaines de personnes ont ouvert leurs anciennes maisons aux touristes à des prix abordables ne dépassant pas les 2 000 dinars, en attendant l'ouverture de l'hôtel de la ville, qui subit depuis plus d'une année des travaux de réfection. Ces citoyens ont effectué plusieurs opérations de restauration du ksar pour le maintenir dans son aspect original, en utilisant des matériaux d'origine résistant aux aléas de la nature. Merveilleux site, qui domine toujours la cité de Taghit, est bâti sur un plateau rocheux, face à la grande dune à l'Est et l'oued Zouzfana et sa palmeraie à l'ouest.

À ce moment de l'année, une ambiance joviale règne dans les ruelles du ksar, et des maisons d'hôtes ouvrent leurs portes à des milliers de touristes, venus d'autres régions pour humer l'air tonifiant au pied des majestueux palmiers d'une belle oasis, située à l'ouest du grand erg occidental. Taghit n'est pas connue seulement pour son ksar mythique et son oasis au décor de carte postale, mais aussi par la chaleur humaine et la générosité de ses habitants. Cette ville touristique ne manque pas de lieux où on peut déguster un bon couscous, une pizza traditionnelle et un thé chaud, sous une tente.

En plus des expositions (artisanat, photos, peinture sur sable), du folklore, des promenades dans la palmeraie verdoyante et des courses de chameaux, le ski sur sable compte de plus en plus d'adeptes. En effet, des centaines de jeunes passent leurs journées sur le sable doré de cette daïra, pour pratiquer leur sport favori. Ainsi, de nombreuses familles ont eu le privilège de grimper à des centaines de mètres, sur la plus belle dune au monde, pour admirer le merveilleux coucher de soleil de Taghit.

Rachid Roukbi

Publié dans Liberté le 31 - 12 - 2013

Annexe n° 8 :

Texte support n°02 (A1) :

« Le littoral algérien en période estivale »

Texte tiré d'un reportage de K. Bouzlama « Tassili magazine 2003. ».

Annexe n°8 :

Texte support n°02 :

Le littoral algérien en période estivale.



Le littoral algérien en périodes printanière et estivale ? C'est du soleil à coup sûr, une mer cristalline, un feston de plages de sable fin... Et, pour rêver, un décor à remonter le temps.

De quoi peut-on avoir envie en périodes printanière et estivale ? De vacances paisibles, de farniente, de dépaysement ? Certes, mais on peut aussi avoir besoin de mouvement, de découverte, d'évasion... Alors, pourquoi ne pas se laisser charmer par les 1200 kilomètres de littoral algérien ? Entre mer diaphane et montagnes boisées de pin, il a bien davantage à offrir !

Dans sa presque totalité jalonné de criques désertes, de calanques, de petites anses, de baies profondes et abritées, et nonobstant le feston de plages de sable fin dont il est paré, le littoral algérien fait assurément le bonheur des randonneurs, des baigneurs, des amateurs de pêche, de sports nautiques... La faune et la flore marines y sont encore parfaitement préservées. Liberté des rythmes, des déplacements et des rencontres, il se prête merveilleusement bien à l'impromptu du séjour.

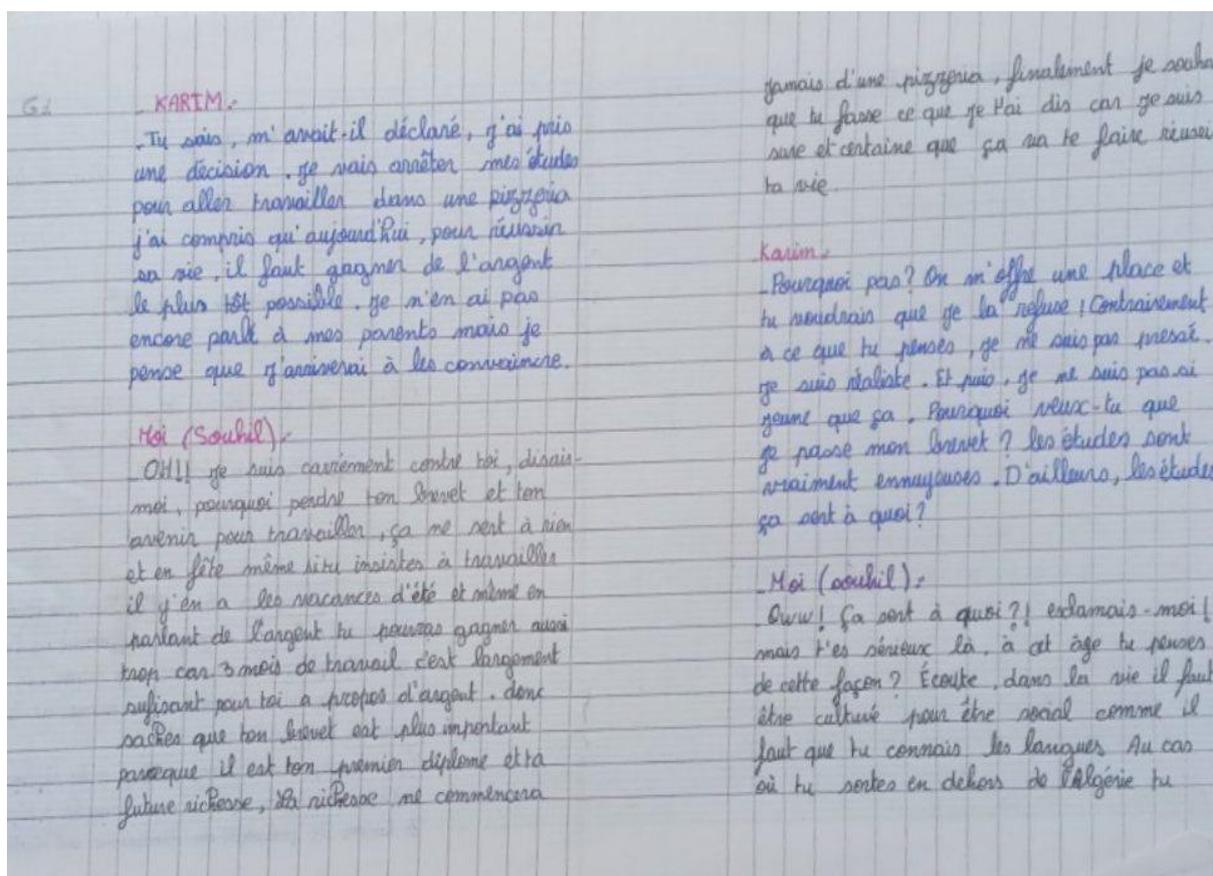
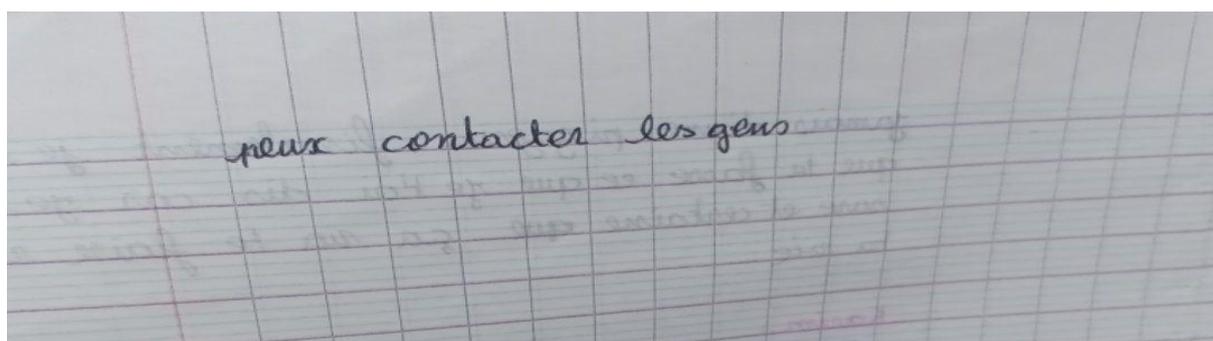
X. Bouzlama « Cassili magazine 2003. ».

Annexe n° 9 :

*Echantillon de copies de productions écrites
travaillées en groupe*

Annexe n°9 :**Echantillon des PE travaillées en groupe.**

(PS : Pour convaincre à terminer ses études au lieu de travailler dans une pizzeria, nous avons utilisé des prénoms de garçons vu qu'à Tlemcen comme dans plusieurs wilayas d'ailleurs de notre pays, la majorité du personnel travaillant dans le domaine de la restauration ; pizzerias, restaurants, crèmeries,...etc., sont de sexe masculin).

G1**Suite G1**

G2

G2

Karim: Tu sais, j'ai pris une décision. Je vais arrêter mes études pour aller travailler dans une pizzeria. J'ai compris qu'aujourd'hui, pour réussir sa vie, il faut gagner de l'argent le plus tôt possible. Je n'en ai pas encore parlé à mes parents, mais je pense que j'arriverai à les convaincre.

Fayou: D'abord, je pense que tu es pressé de travailler à cet âge, et puis l'argent ne va pas t'envoyer, et tes études et ton brevet sont plus importants que ce gaspillage de temps où beaucoup d'enfant n'ont pas la chance d'aller à l'école et toi tu parles d'arrêter les études.

Karim: Pourquoi pas? On m'offre une place et tu voudrais que je la refuse! Contrairement à ce que tu penses, je ne suis pas pressé. Je suis réaliste. Et puis, je ne suis pas si jeune que ça. Pourquoi veux-tu que je passe mon brevet? Les études sont vraiment ennuyeuses. D'ailleurs, les études, ça sert à quoi?

Fayou: Ensuite, avec les ^{études} tu auras plus de chance d'avoir un travail mieux payé et qui est bon travail de meilleure qualité de vie. Tu pourras même apprendre d'autres langues, etc. Et si tu es en voyage dans un pays étranger tu pourras communiquer avec les gens.

G5

G5

ou figure les répliques de Karim. Rédiges tes répliques dans lesquelles tu réponds à Karim pour le persuader de poursuivre ses études.

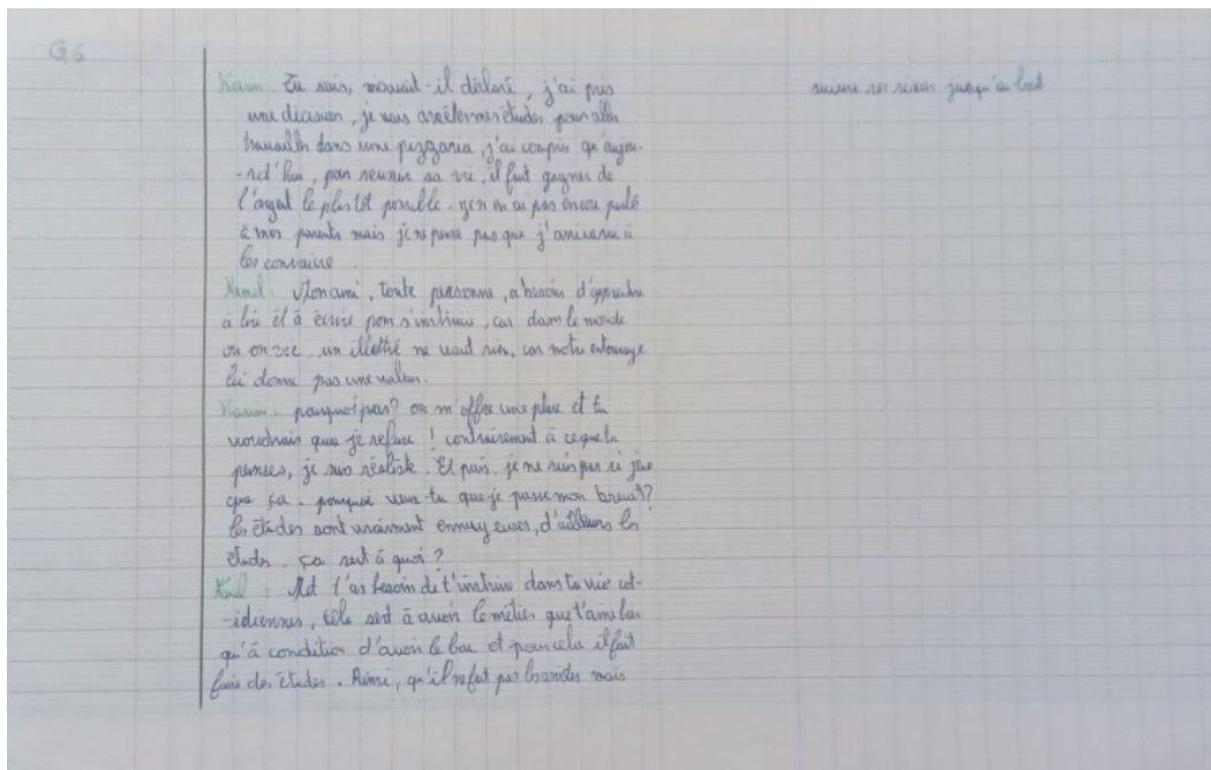
Karim: Tu sais, m'avait-il déclaré, j'ai pris une décision. Je vais arrêter mes études pour aller travailler dans une pizzeria. J'ai compris qu'aujourd'hui, pour réussir sa vie, il faut gagner de l'argent le plus tôt possible. Je n'en ai pas encore parlé à mes parents, mais je pense que j'arriverai à les convaincre.

Fayou: Premièrement je vois que tu es vraiment pressé pour aller travailler à l'âge de 14 ans dans une pizzeria, si tu penses que c'est le moyen pour gagner de l'argent, c'est complètement le contraire car tu seras en danger et tu auras beaucoup de problème. Et moi personnellement je te conseille que tu sois avec nous et termine tes études.

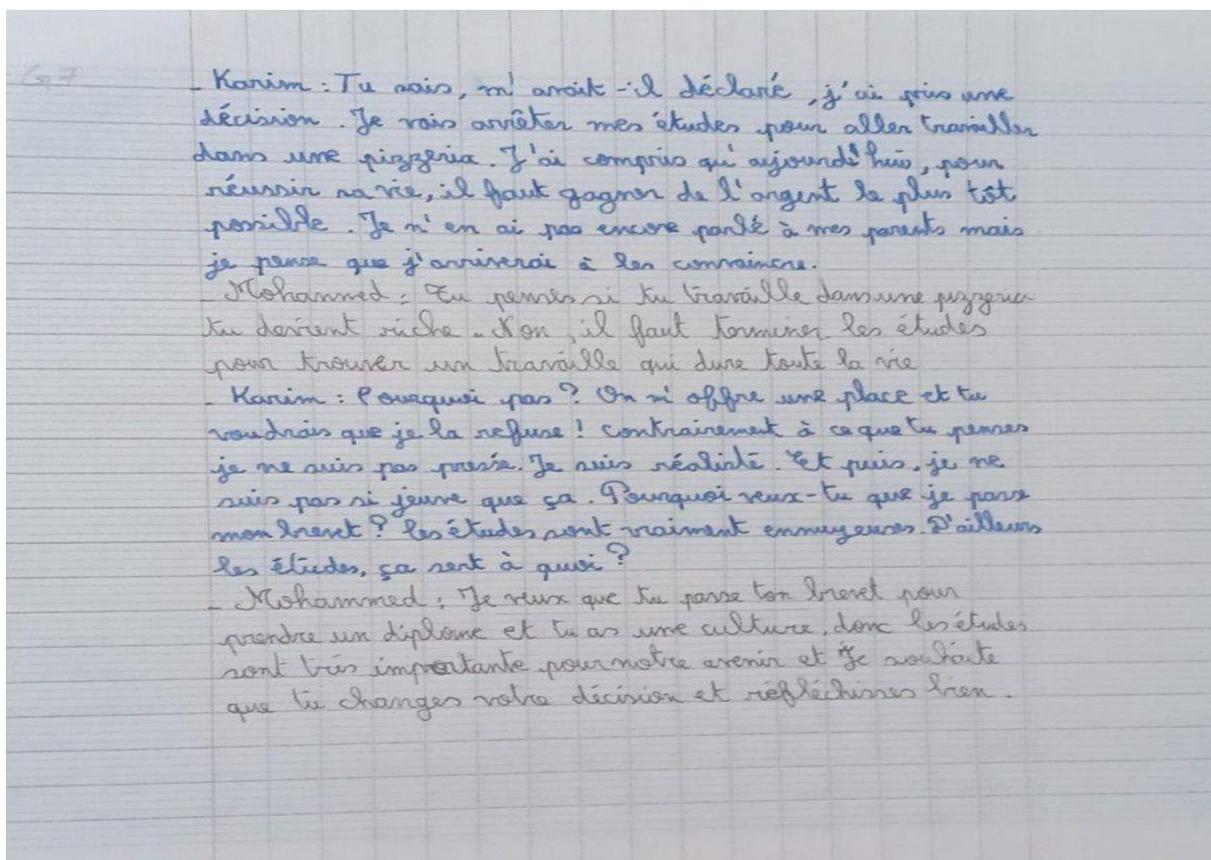
Karim: Pourquoi pas? On m'offre une place et tu voudrais que je la refuse! Contrairement à ce que tu penses, je ne suis pas pressé. Je suis réaliste. Et puis, je ne suis pas si jeune que ça. Pourquoi veux-tu que je passe mon brevet? Les études sont vraiment ennuyeuses. D'ailleurs, les études, ça sert à quoi?

Fayou: Les études ça sert à quoi! Écoute l'argent c'est pas la vie, mais si tu veux être riche tu devras terminer tes études parce que c'est le chemin où tu deviens cultivé et réaliser votre objectif et aussi comprendre le monde qui nous entoure.

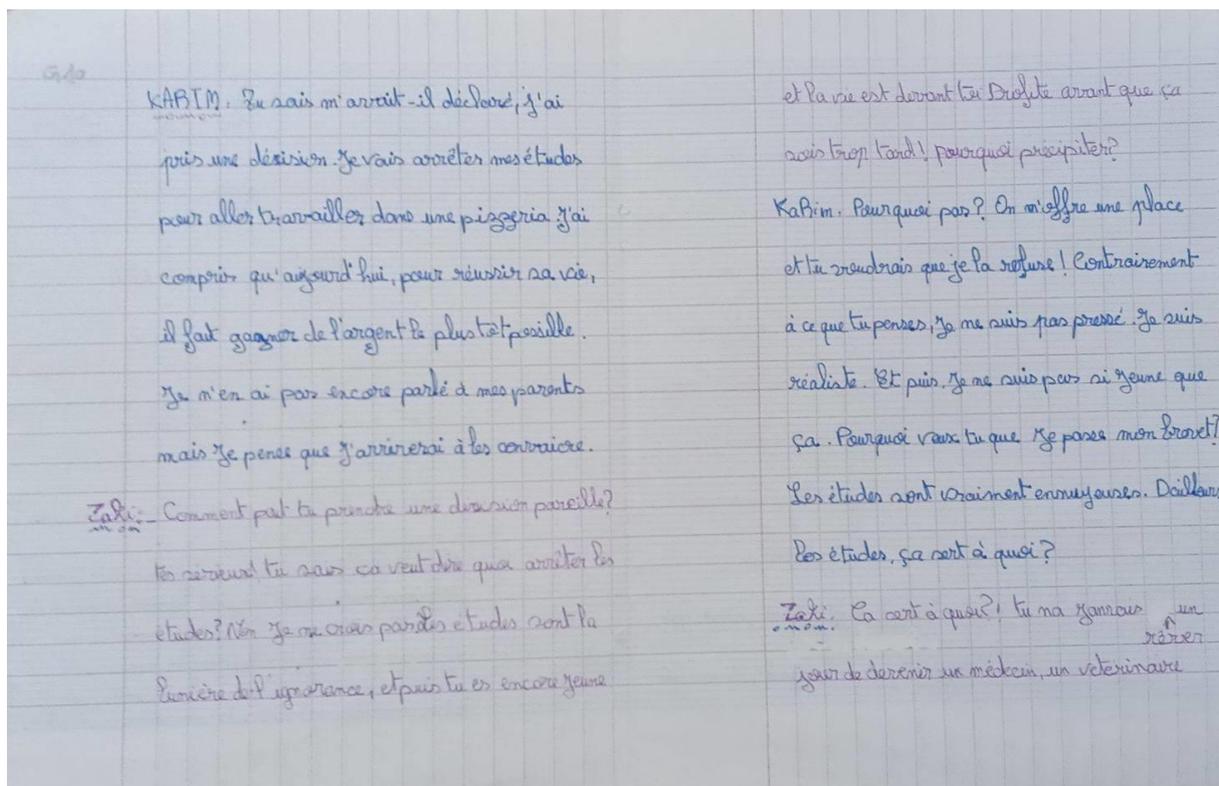
G6



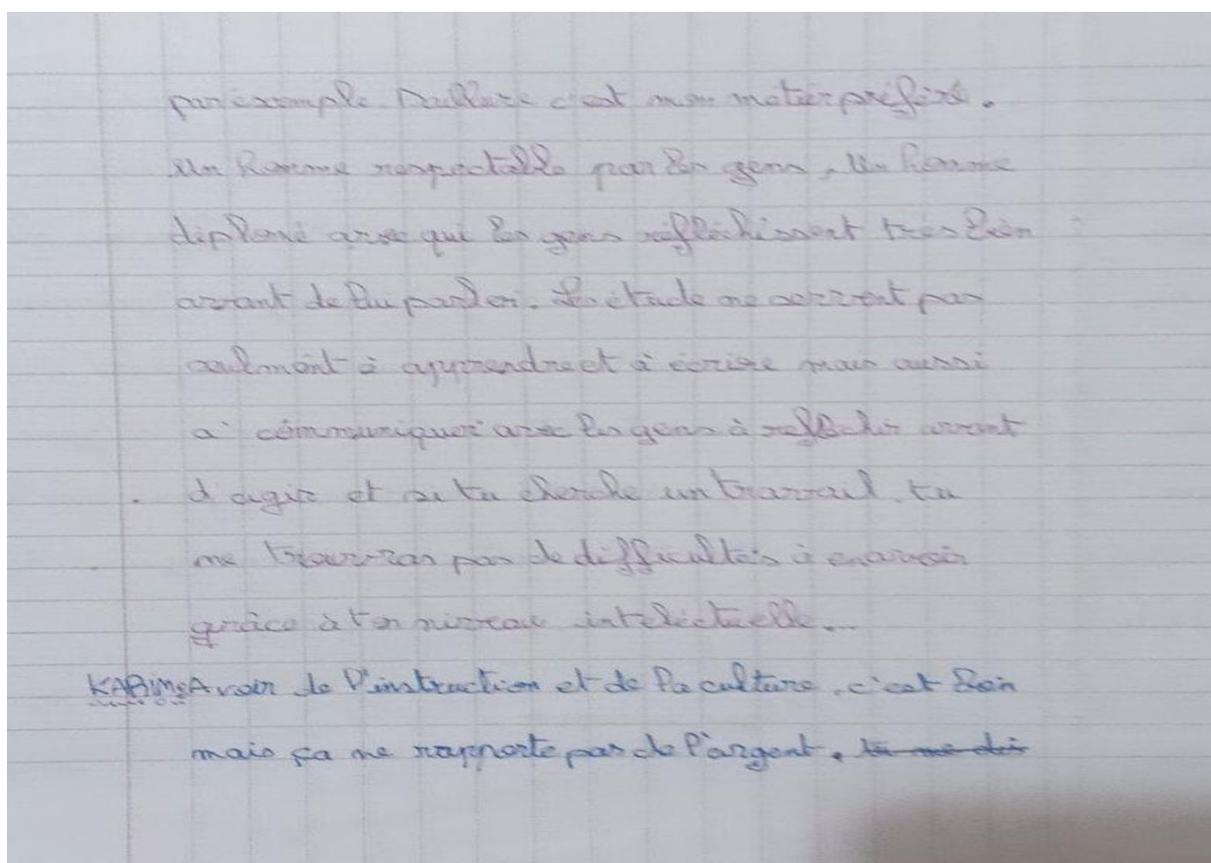
G7



G10

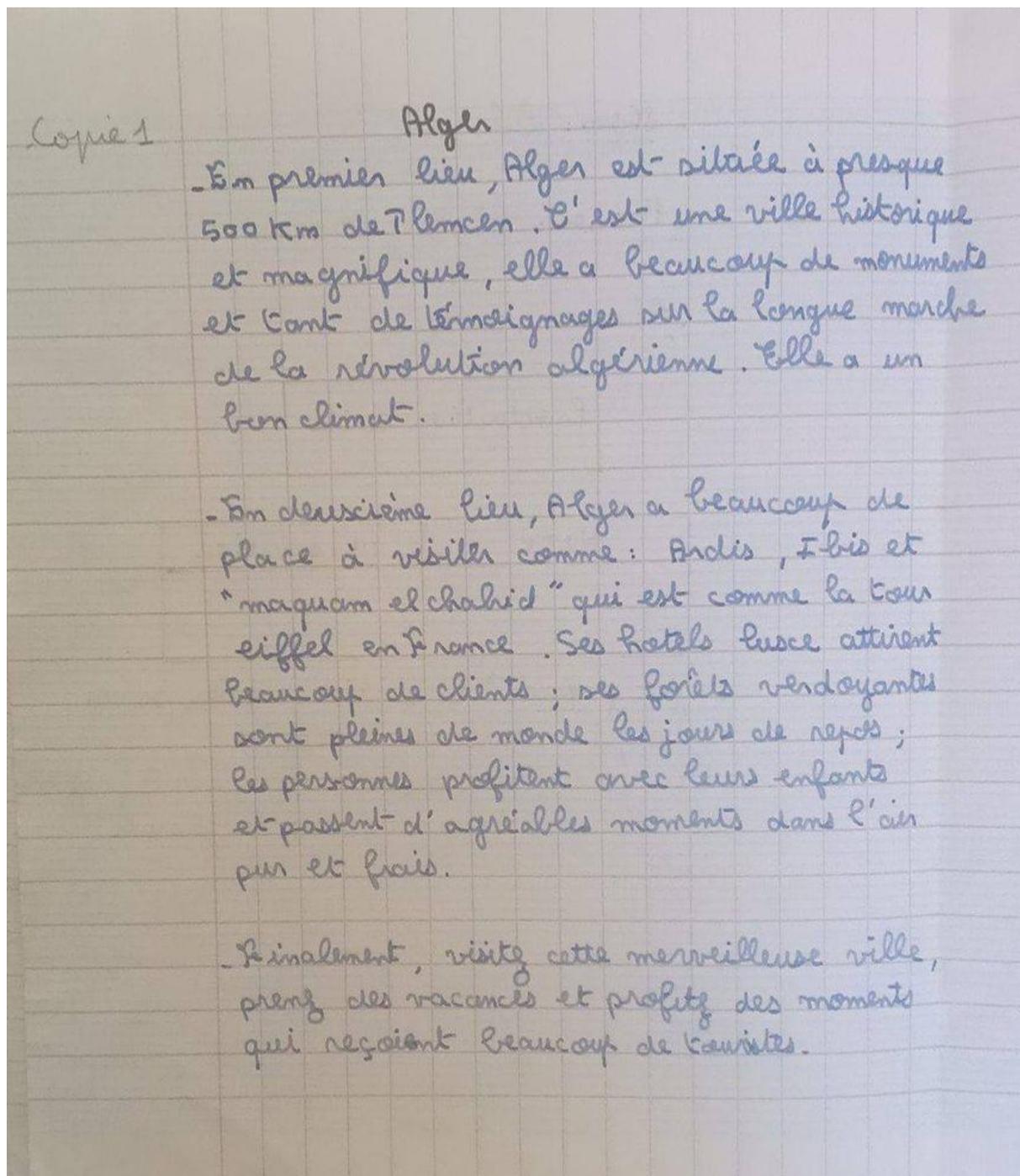


Suite G10

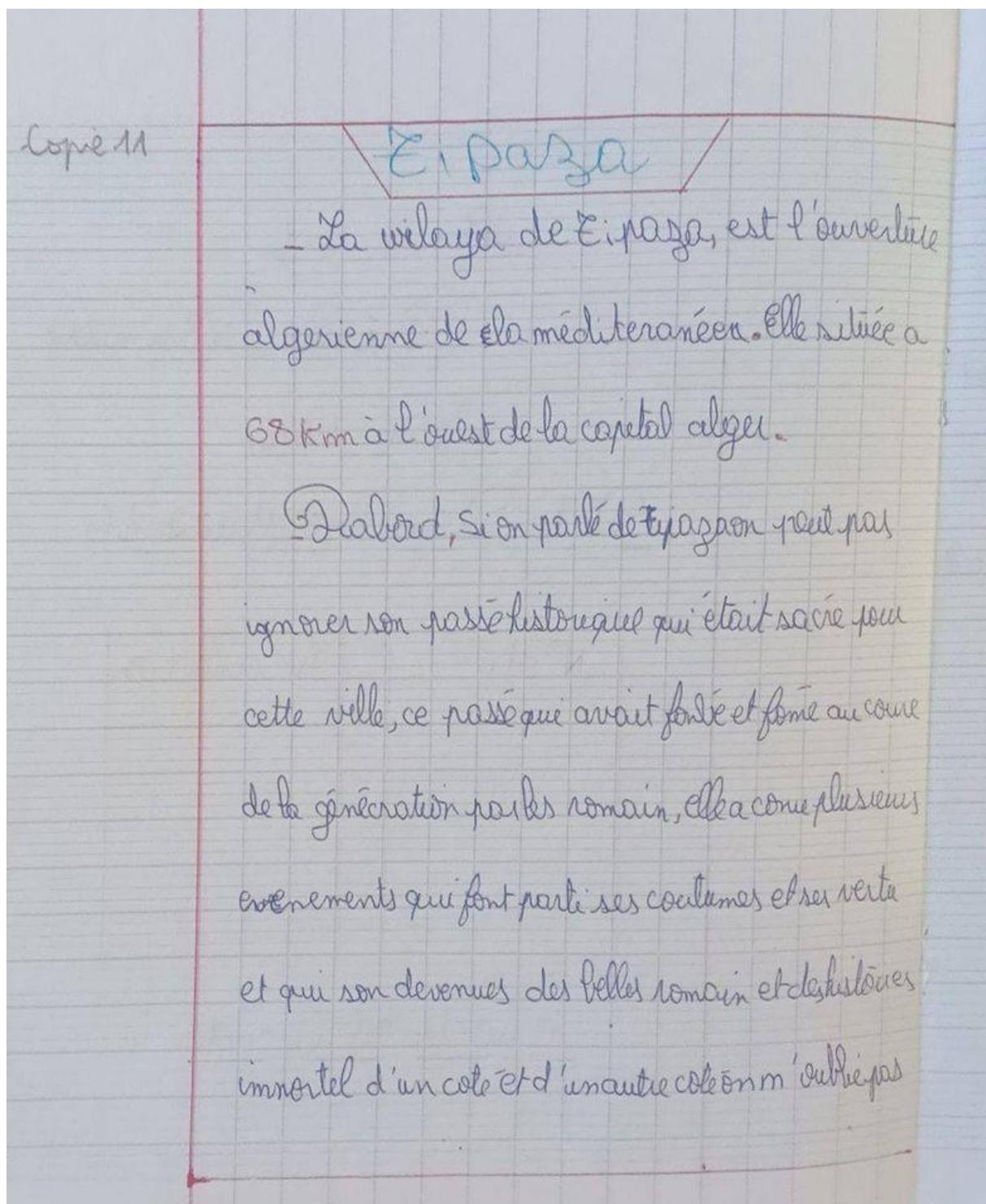


Annexe n° 10:

*Echantillon de copies du post-test.
(Année 1).*

Annexe n° 10:**Echantillon de copies du post-test.****(Année 1).****C1 (T2) : En argumentant pour la ville d'« Alger ».**

C11 (T2): En argumentant pour la ville de « Tipaza ».



Suite (1) C11 (T2) :

la beauté et sa nature qui l'orne. Elle est toujours un centre d'amusement et de plaisir pour les gens surtout au bout de ses plages comme ~~les~~

« Hametou ».

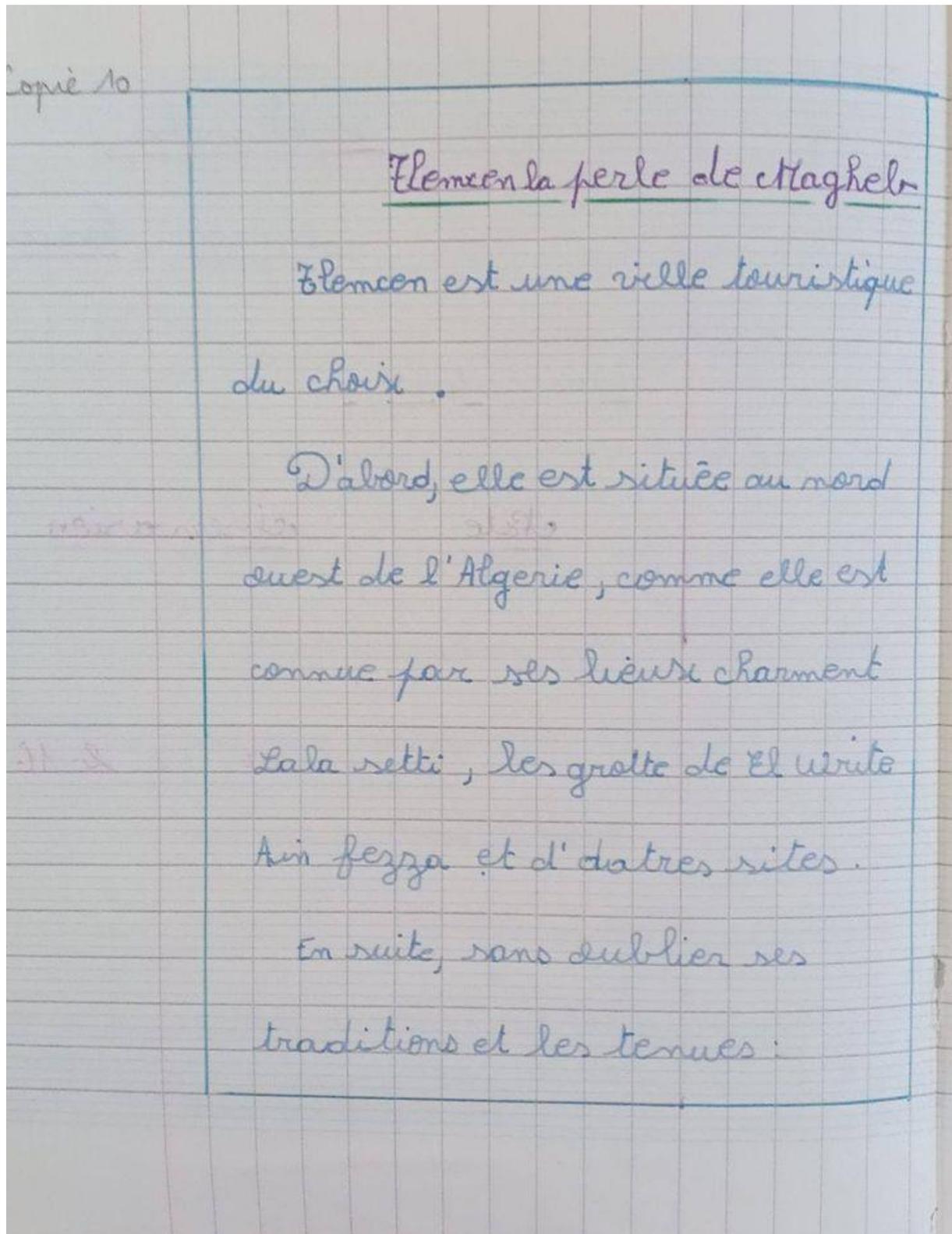
En suite, Elle est riche par ses monuments, tel le théâtre et l'église romain qui racontent toute une histoire.

En fin, les moments chaleureux et on peut les passer dans ses forêts vertes qui sont attrayantes, on peut visiter encore les beaux villages comme Khias et Natou ».

Suite (2) C11 (T2) :

- Mais malgré tout ce qui on a présenté
Elle reste une ville mystérieuse, et qui elle
mérite une petite visite pour la découvrir, et
(découvrir) découvrir le plus grand plaisir
et la vue magnifique. Venez pour visiter cette
région.

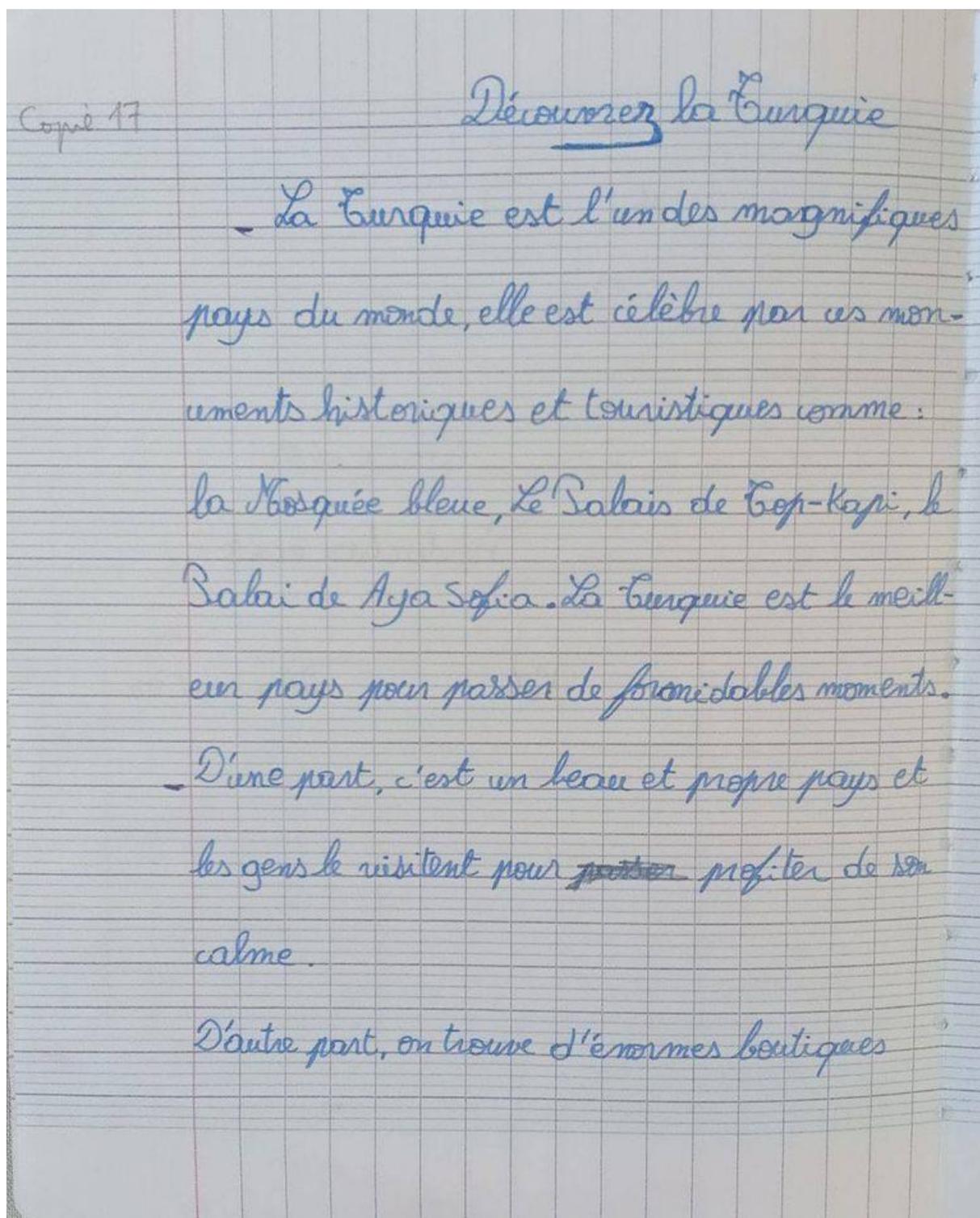
C10 (T2) : En incitant à la découverte de « Tlemcen ».



Suite C10 (T2) :

La chada tlemcenienne et le Mousoudj
et ses delicieus plats : Mhamer
et le couscous ainsi que les
gateaux : Makroute et opiwèche
Tlemcen ouvre ses bras pour
Les visiteurs.

C17 (T2) : Pour argumenter à la visite de la « Turquie ».



Suite C17 (T2) :

pour faire du shopping.

- Enfin, les jeunes adorent la Turquie pour s'amuser dans ses agréables plages comme l'île des princes et ses parcs d'attraction.

Venez et admirez la Turquie et amusez-vous.

C26 (T2) : En argumentant pour la visite de l'«Espagne»

Copie 26

.. Allons découvrir "l'Espagne"

Tous les moments sont bons pour venir en Espagne. Le pays du sud de l'Europe réunit en effet tous les ingrédients d'un séjour inoubliable.

Un climat agréable toute l'année, des traditions espagnoles comme le flamenco et la corrida des plages pour tous les goûts.

L'Espagne est l'un des pays les plus chauds d'Europe grâce à leur situation géographique privilégiée.

Près de 8000 km de côtes nous attendent avec des

Suite (1) C26 (T2) :

plages au delà de toutes imaginations. La côte vous surprendra par sa diversité : de grandes étendues de sable possible d'andalousie et de méditerranée aux petites criques des îles canaries en passant par les plages nichées entre les falaises et la végétation au nord du pays.

L'Espagne est bien plus un pays radieux, accueillant et chaleureux et il est très facile de se rendre la-bis grâce aux multiples liaisons internationales du pays.

Si vous aimez partager des traditions et vivre

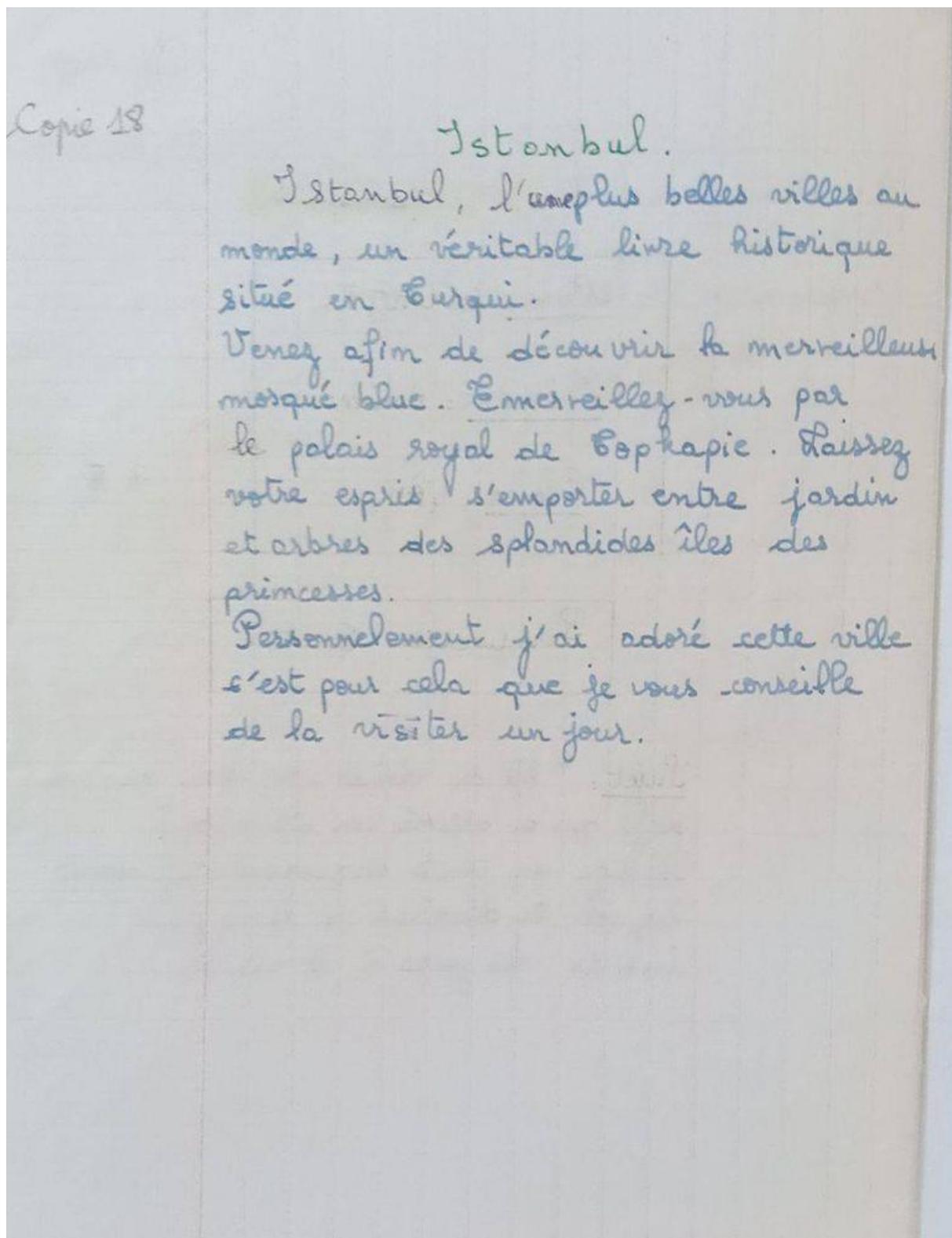
Suite (2) C26 (T2) :

des fêtes typiques en toutes saisons est faites
pour vous! le carnaval de Santa Cruz et celui
de codix, la semaine sainte.

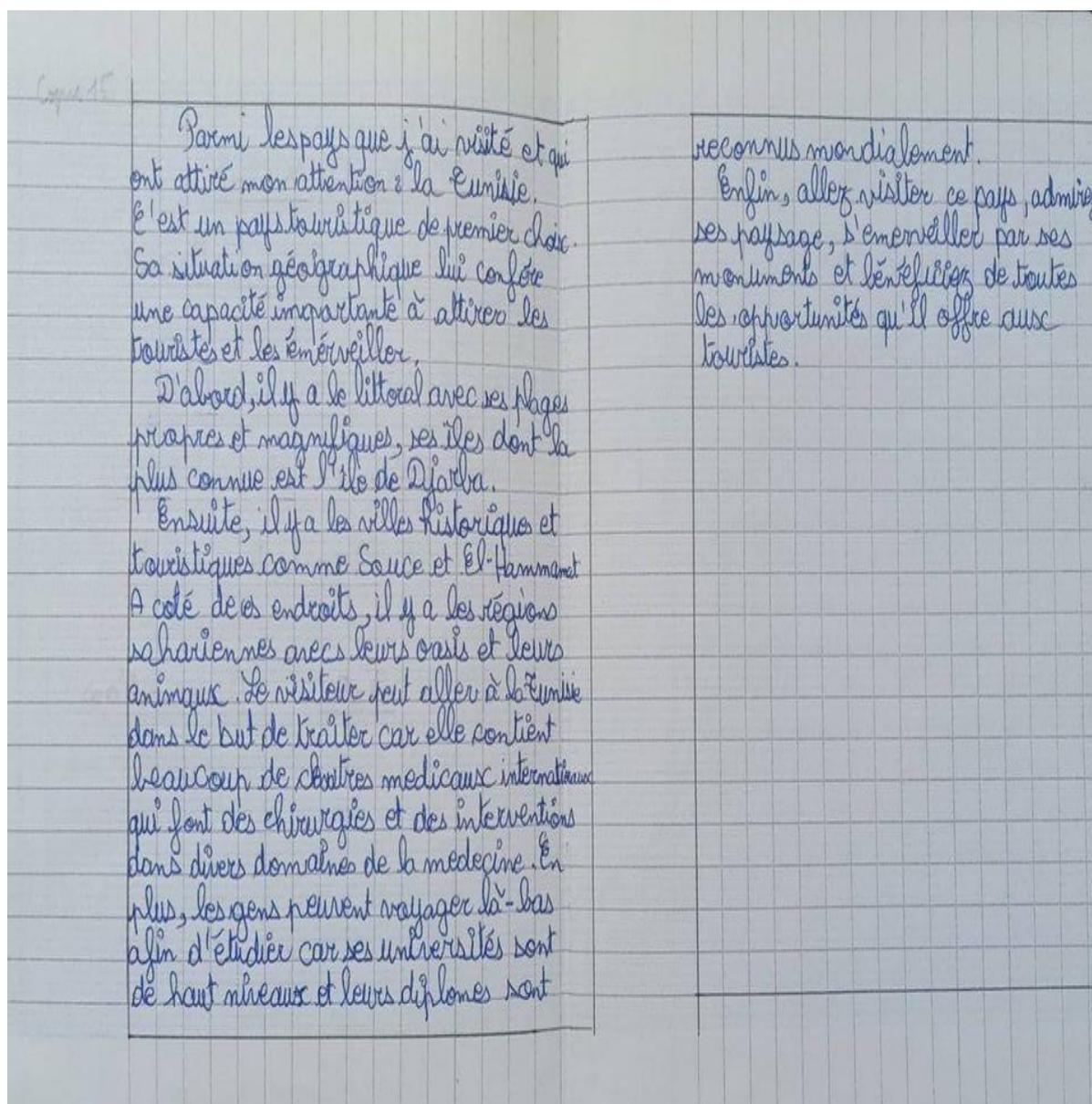
Laissez vous charmer par le caractère
méditerranéen, ouvert et aimable de ses
habitants!!!

je vous recommande de visiter
l'Espagne.

C18 (T2) : En incitant à la découverte d'«Istanbul».



C15 (T2) : Inciter à la découverte de la « Tunisie ».



C28 (T2) : Pour argumenter à la visite du « Sahara ».

Copie 28

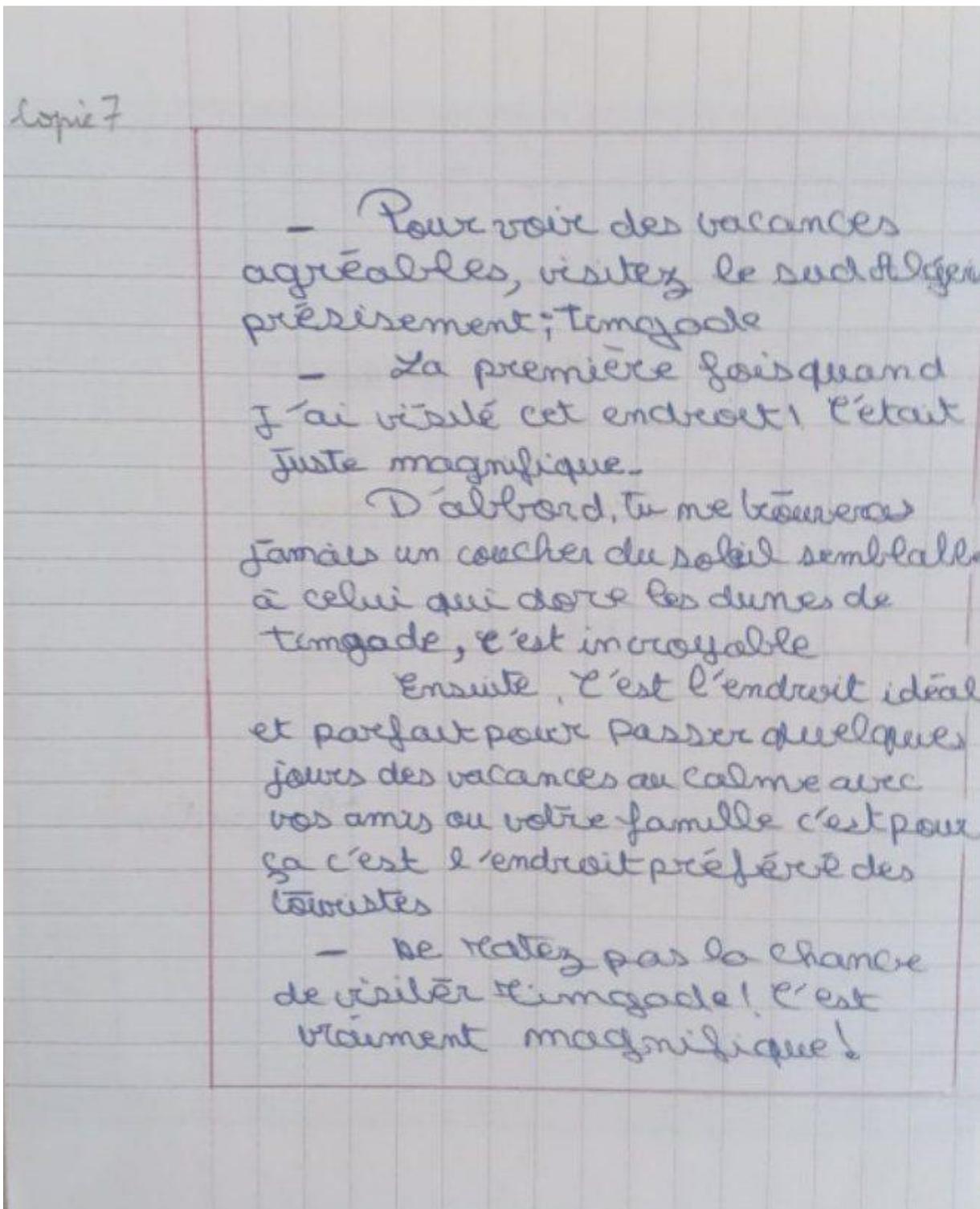
Taghit l'enchanteuse

Si vous voulez passer des vacances agréables, allez visiter Taghit la perle du Sahara.

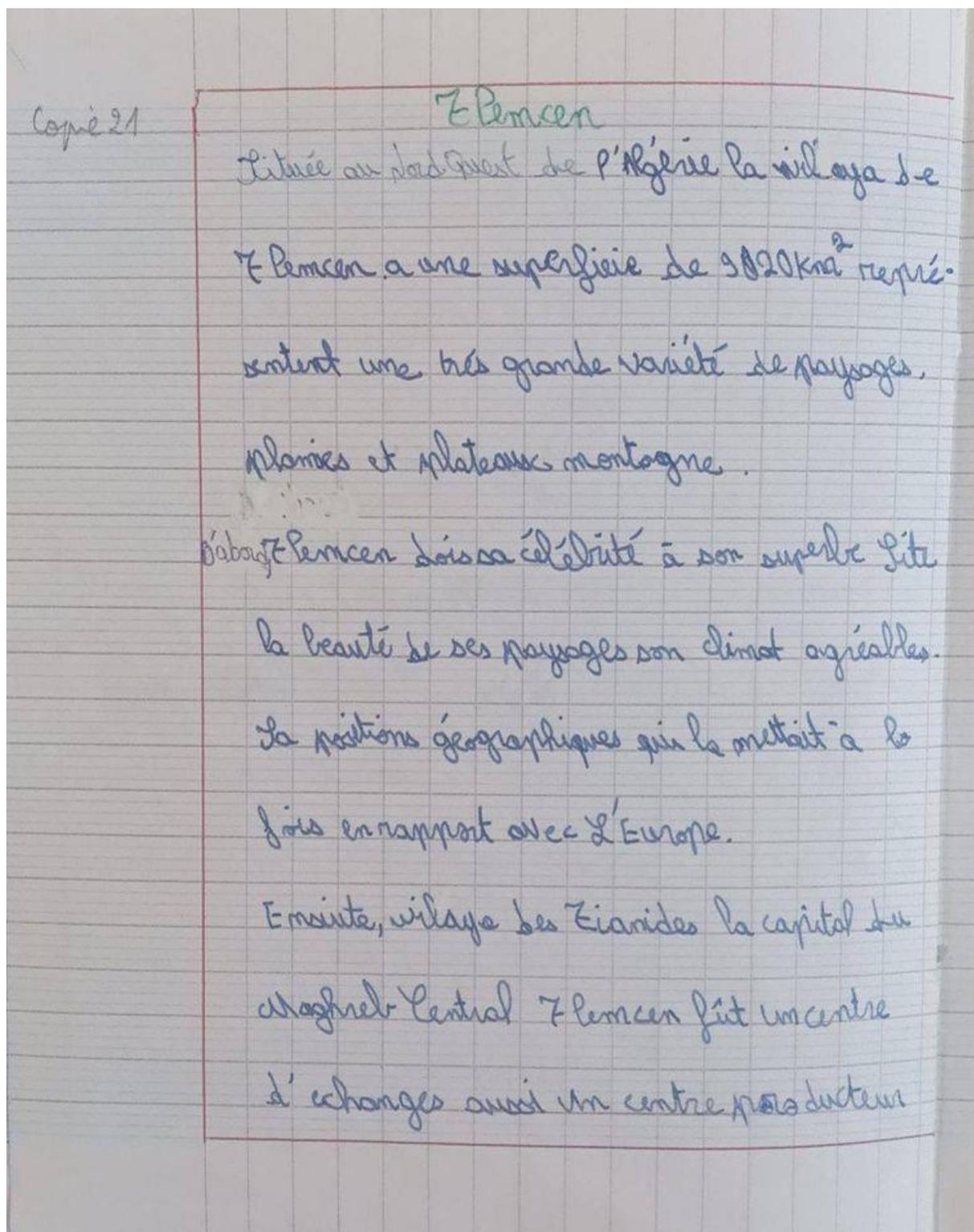
- D'abord, elle est présentée comme l'une des plus belles oasis du Sahara.
- Ensuite, on peut observer 12000 palmiers datiers sur plus de 20 km et un océan de sable et des vagues de dunes.
- Enfin, pour que tu puisses admirer la magie de ses nuits il faut attendre le magnifique coucher du soleil.

Enfin, visitez Taghit afin de garder de bons souvenirs.

C7 (T2) : Toujours pour l'argumentation à la visite du Sahara.



C21 (T2) : Pour inciter à la découverte de sa villa natale ; la wilaya de « Tlemcen ».



Suite C21 (T2) :

une ville du tissage. vêtements de laine
mais c'est le tapis qui est resté célèbre

Donc, vous comprendrez pourquoi Elencen
véritable lieu d'histoire et réserve de
calme et de beauté

visitez Elencen

Annexe n° 11 :

Texte support n°01 (A2) : « la faune et la flore »

Texte de R.Fetter.Courrier de l'UNESCO.

Annexe n° 11 :

Texte support n°01 :

La faune et la flore.



Les animaux et les plantes contribuent à notre bien-être de trois façons principales. D'abord, ils fournissent une grande part de matériaux nécessaires à la vie humaine : la quasi-totalité de notre alimentation, une bonne partie de notre habillement et, dans de nombreuses régions du monde, la plupart des matériaux de construction et de combustion permettant de se chauffer et d'éclairer les habitations.

En outre, ils constituent une source indispensable pour maintenir cette base matérielle de notre existence et pour éviter une régression générale vers des conditions de vie plus primitives.

En fin, la faune et la flore entrent pour une large part dans le plaisir que nous tirons de notre environnement, depuis nos distractions quotidiennes jusqu'à l'émerveillement que nous inspirent la beauté du monde et les mystères de l'univers.

R. Fetter *Courrier de l'UNESCO*, février 1988.

Annexe n° 12 :

Texte support n°02 (A2) :

« La pollution de la mer »

D'après M.Bright et J.Hemo (la mer qui meurt), édition

CAMA

Annexe n° 12 :

Texte support n°02 :

La pollution de la mer.



Durant des siècles, la mer a servi de dépotoir, on peut en citer deux exemples. Les villes côtières y rejettent leurs eaux résiduaires et les équipages des navires ont coutume de vider leurs déchets par-dessus bord. En effet, les déchets produits par l'homme sont un véritable fléau pour la vie marine ; elle devient une poubelle.

D'abord, les tortues de mer et les baleines prennent les sacs de plastiques pour des méduses et périssent étouffées. Un cachalot avait jusqu'à 50 de ces sacs dans la gorge.

De plus, les oiseaux de mer avalent de minuscules boules de polystyrène qui flottent à la surface de l'eau. L'estomac plein, ils ne mangent plus normalement, ne constituent donc pas de réserves de graisse, ils deviennent plus sensibles au froid.

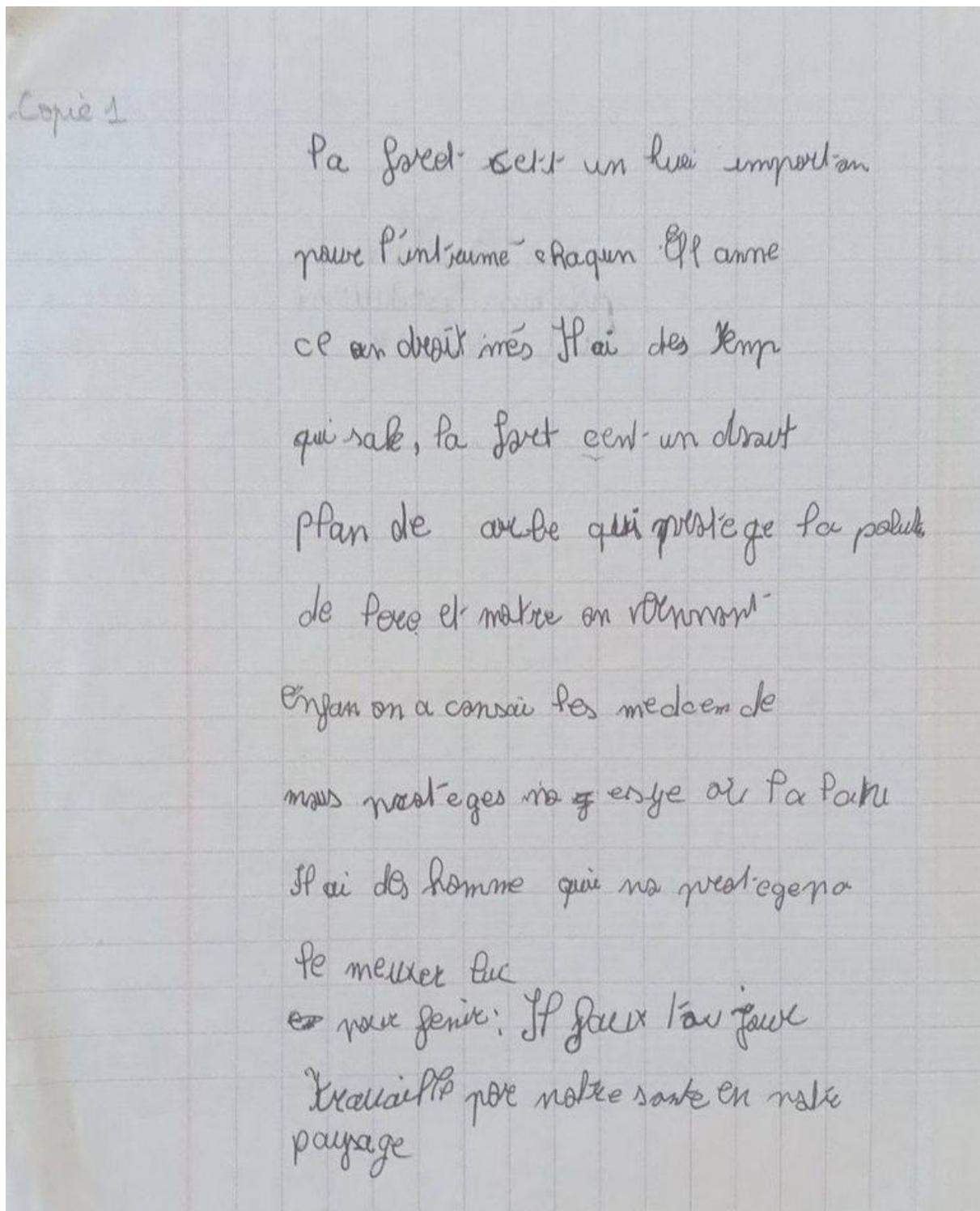
Enfin, beaucoup d'immenses filets de pêche posés chaque nuit par d'énormes navires sont perdus et dérivent dans les océans. Ces filets fantômes piègent et noient tortues, phoques, oiseaux de mer, dauphins et cétacés. En définitif si l'homme continue à agir ainsi, l'avenir des prochaines générations sera compromis.

D'après « M. Bright et J. Hemo (la mer qui meurt) Edition CAMA »

Annexe n° 13 :

Echantillon de copies du test de la classe témoin.

(Année 2).

Annexe n° 13 :**Echantillon de PE de la CT****C1 (CT) :**

C2 (CT) :

Copie 2

Chaque année, en été, des milliers d'hectares de forêts partent en fumée, détruits par le feu.

D'abord, elle est importante de combustible pour chauffer le bois de chauffage coupé des arbres et importante pour fabrication du papier, du mélèze et du bois.

Par ailleurs, la forêt est importante d'énergie renouvelable dans la nature et elle donne l'oxygène.

Enfin, on doit la préserver. Préservez la forêt.

C4 (CT) :

Copie 4

2) d'abord la forêt massifs et produire
des incendies en saison humides comme
non contrôlée par certains agriculteurs
Mais des milliers d'hectares de forêts
partent en fumée, détruits par le feu
à cause de l'homme.

ensuite : Les jeunes de ton âge et leur
faire prendre conscience de l'importance
de la forêt pour l'homme et pour
l'équilibre naturel.

La forêt est une espace vaste et
différent et une raison de notre existence.

C5 (CT) :

Leçon 5

Les forêts, sont un don du ciel
qui sert à nous protéger de
tous les dangers mais malheureusement
ce don est en danger maintenant.

D'une part, le feu est le premier
ennemi de l'homme est le premier ennemi
de la forêt parce qu'il coupe et
il jette les déchets partout.

D'autre part, On est obligé de les
nettoyer, chaque fois, et on
doit planter les arbres et les fleurs.

Enfin, On doit punir les gens
qui ne respectent pas les lois et
de la nature.

Finalement, la protection des
forêts est un devoir pour
notre santé.

bon courage

C21 (CT) :

Copie et

Pour fournir des terres pour
les cultures vivrières telles que l'huile
de palme et de l'élevage du bétail
les zones de forêt tropicale non perturbées
finissent par être retirées.

Au fil des années, l'utilisation du bois
a été déplacée de combustible bois
aux matériaux de construction tels que
des abris et des meubles.

Aujourd'hui, presque tous les messages
à quelque chose faite de bois, par exemple
conserveurs de sol, couvert, et instruments de
musique.

Si les sociétés ont la capacité de détruire
les forêts tropicales du monde, ils ont aussi
le pouvoir de les aider à sauver.

C6 (CT) :

Copie 6 on parle beaucoup en ce moment de l'environnement et de notre devoir protéger la nature des milliers d'hectares de forêts passent en fumée détruits par le feu.

D'abord, la pollution radioactive occasionnée par les explosions des bombes nucléaires, a causé des ravages chez tous les habitants de la planète.

En effet, (la pollution) en dépendant la nature l'homme, dépend l'homme satisfait l'instinct de conservation de l'espace suite que les innombrables agressions.

il faut protéger notre nature pour garder ce bon vu sans les forêts.

C8 (CT) :

copie 8

ces dernier jours, des milliers
d'hectares de forêts parents en fumée
en effet, le fait continue les arbres
Les plantes, c'est à dire que si que.
comme il ya pas arbres et fleurs
il ya pas oxygene,
ensuit, du mablier et du bois et
finallement en doit préserver.

C11 (CT) :

Copie 11

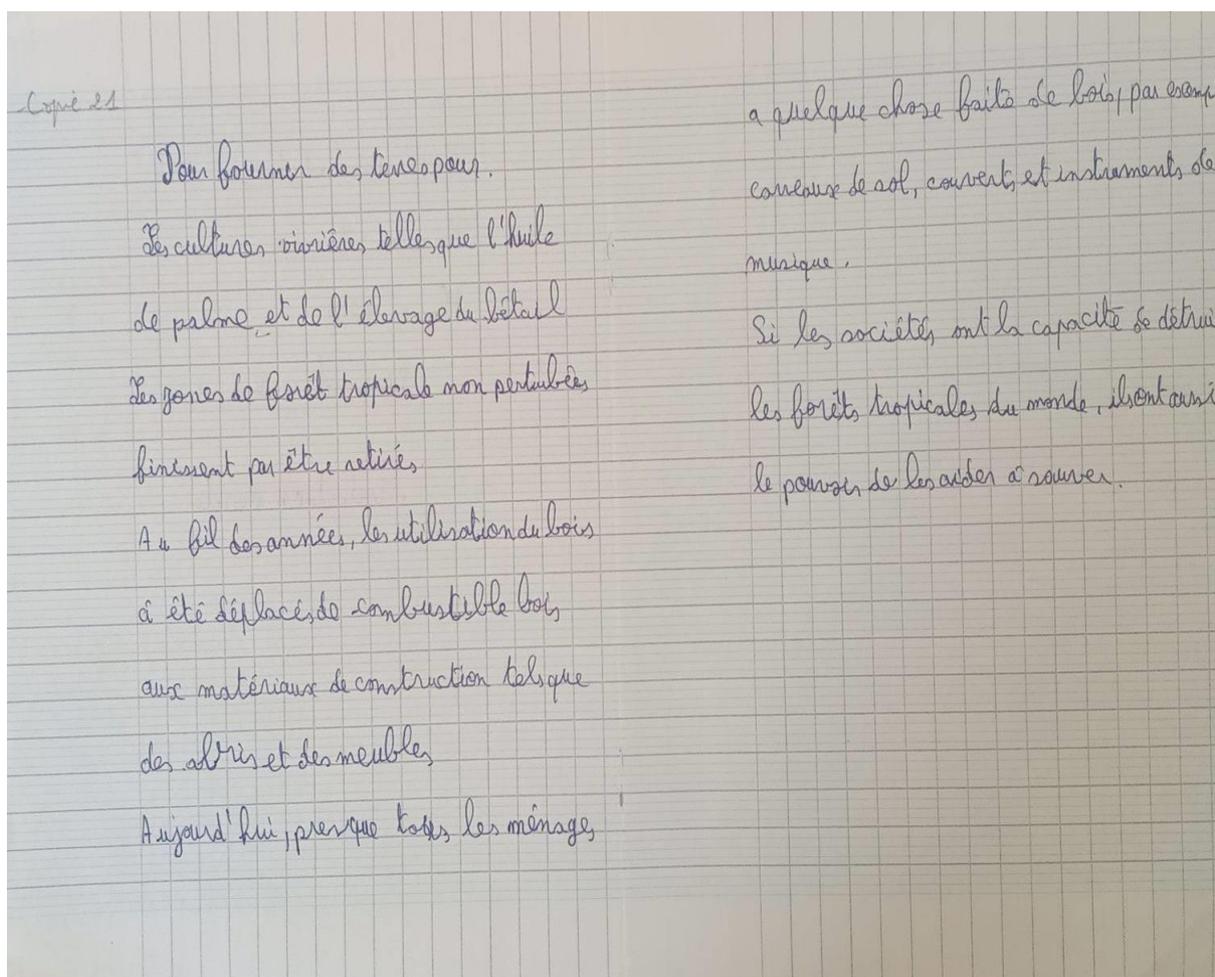
Chaque année il y a des
million des forêts qui sont brûlé
par la cigarette

D'une part, il y a des jeune
qui fument et jette sur le gazon

D'autre part les jeunes a l'age
de 14 et 15 ans fument et c'est tres
dangereux pour le corp .

En fin , je souhait pour les
parent que surveille ces enfant .

C21 (CT) :



C22 (CT) :

Copie 22

La forêt est importante Il faut la protéger

D'abord, quand un homme jeter

une cigarette Il va pas la protéger

et la forêt est importante

ensuite, elle a des avantages elle

Donne à l'homme Le beau paysage

Enfin, Il faut protéger la forêt

et la respecter

C25 (CT) :

Copie 25

Ces Derniers temps ont
entendre beaucoup des chose
pas bienne et pas normal de
(notre) nature) de notre nature
à cause de nous et de notre
omettre et de l'intervenir négatif
humains, comme la gléau
excessive des ressources
naturelles comme l'utilisation
de pétrole qui finira en 2030
ou 2035 et même piller de
la richesse de l'eau que c'est
pas le moment de la pêche
Comme une solution il
faut éviter tout ce qui est
danger et a un impact négatif
sur notre environnement.

C29 (CT) :

Copie 29

* Au présent les gens font face à
changer à cause des impacts
des personnes sur les forêts
exemple les flammes d'incendies
qui sont causé par les gens qui
fument. même il ya des jeunes
qui font ça dans le dessein de
nettoyer la forêt par les orchures
et les cadavres, mais ça retourne
à des problèmes

* D'une part, On doit protéger
cette ressource naturelle parce
qu'elle est la place qui détend les
esprits des personnes par exemple
en été, les gens vont à ces con-
fortables places pour faire le
repos

* D'autre part, il faut qu'on
préservé cette richesse naturelle
pour procurer les touristes

* par ailleurs, même pour éviter
les maladies qui sont partagés dans
la société.

* En fin, chaque pays a des richesses
différentes avec d'autres pays pour
cette raisons on doit pas les
perdre.

C30 (CT) :

Copie 30

Production écrite :

En été il y a des milliers
d'étédaires de feuillet, qui sont détruits
par le feu, et la déforestation peut
venir naturellement ou par l'homme

D'abord, on a besoin des forêts à
cause de l'oxygène par exemple dans
la nuit les arbres fabriquent
l'oxygène

En effet les forêts sont a gé respiré
exemple pour faire du sport, être
en famille

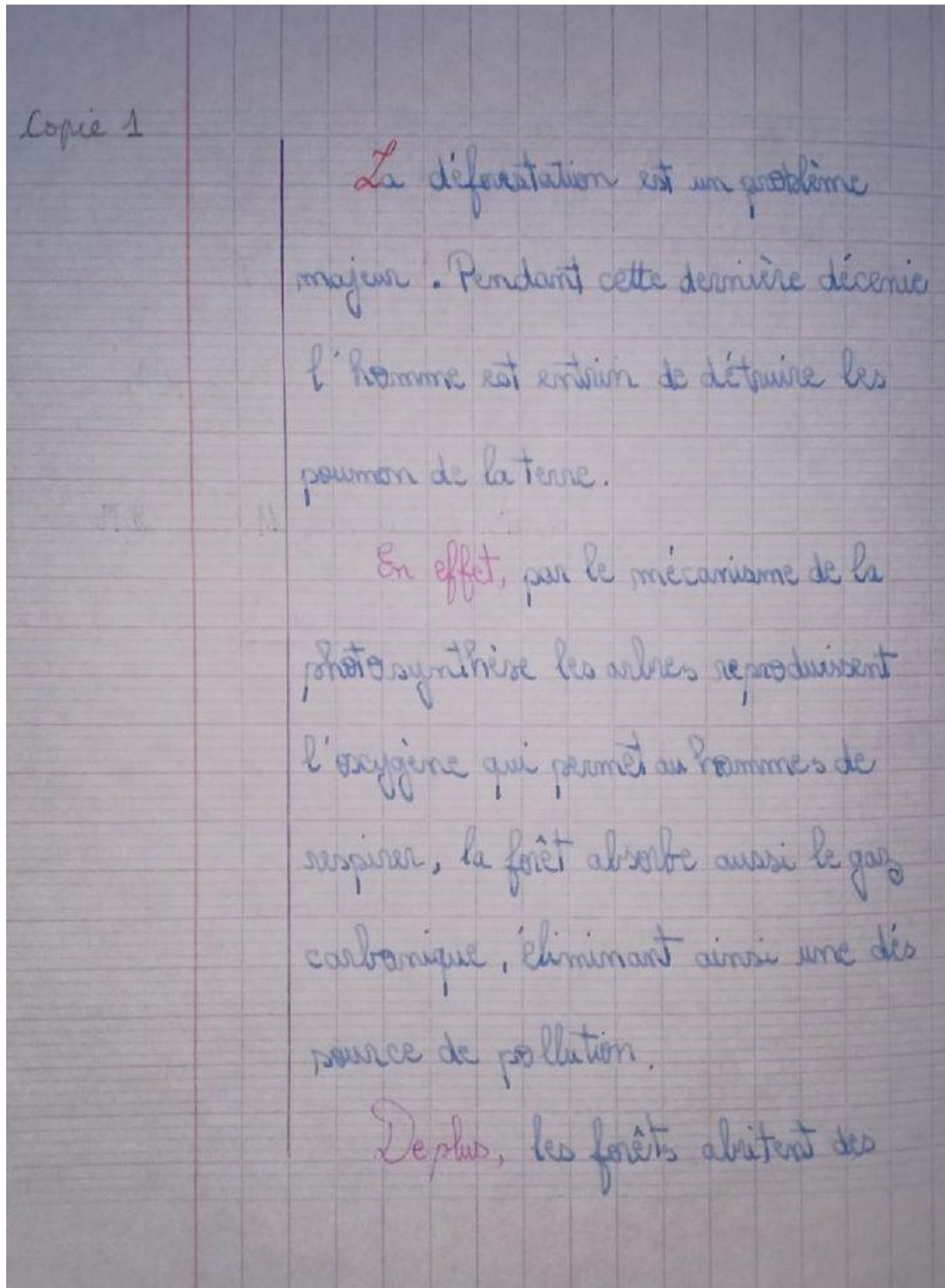
En fin les arbres aident à créer
un paysage exemplaire de serenity
à nos des jardins

En conclusion, on doit vraiment
préservé ce paradis et on plus
les forêts vraiment de la pluie est mai-
ent les arbres donc on doit mettre des

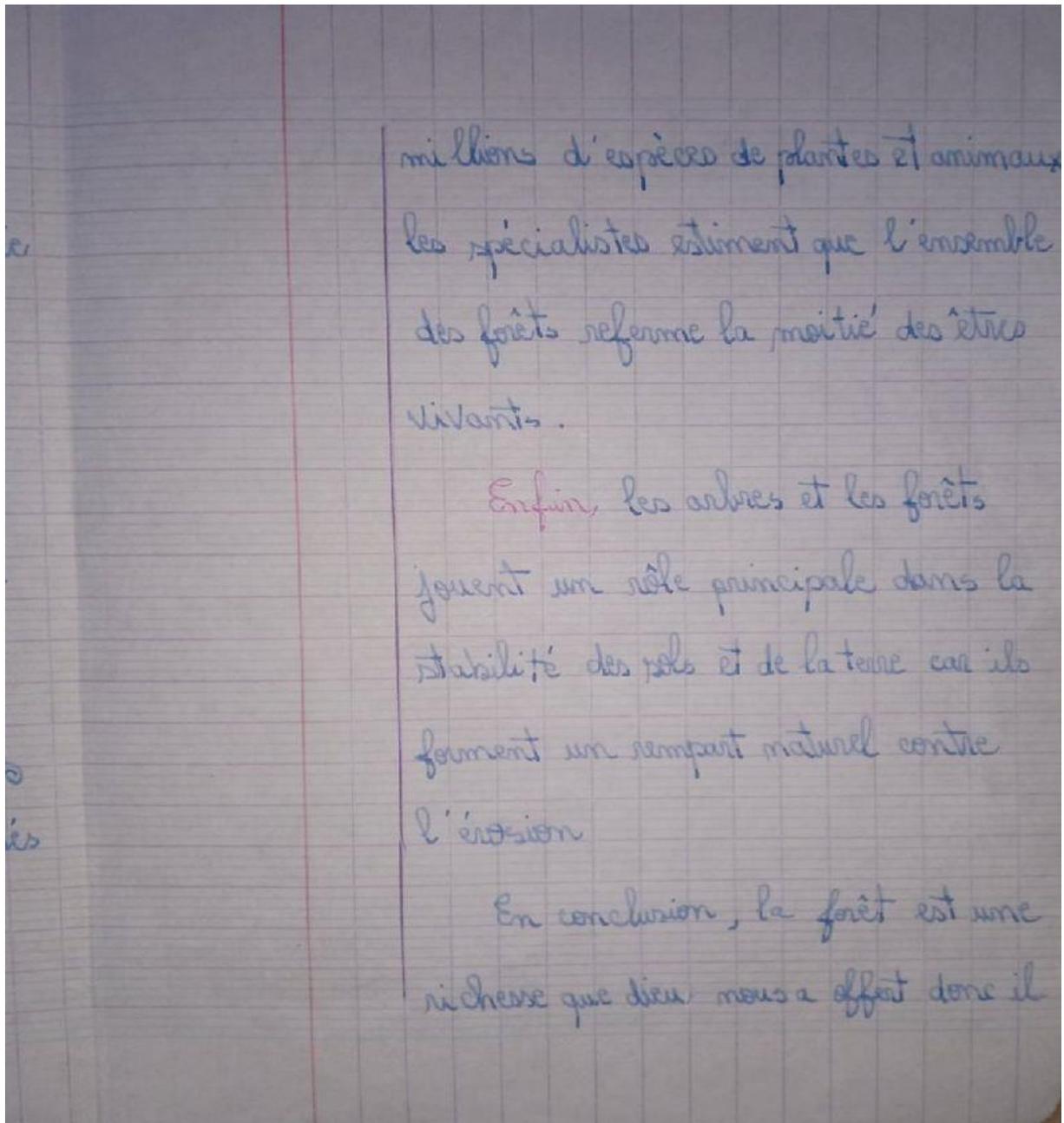
Annexe n°14 :

*Echantillon de copies du test de la classe
expérimentale.*

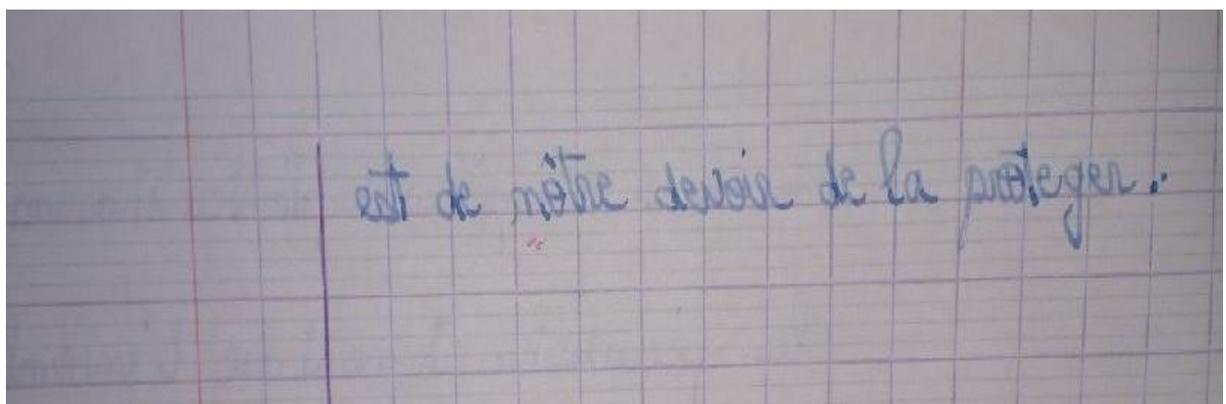
(Année 2).

Annexe n° 14 :**Echantillon de PE de la CE****C1 (CE) :**

Suite (1) C1 (CE) :



Suite (2) C1 (CE) :



C2 (CE) :

Leçon 28

Introduction écrite

Les forêts sont le habitat naturel de tous les êtres vivants, et bien plus encore, car elles tiennent l'équilibre naturel, mais malheureusement chaque année des milliers d'hectares de forêts sont submergés par le feu, et je vous prie que ça des terribles conséquences :

Tout d'abord, ça peut causer un massacre écologique exemple il n'y a plus de récoltes, plus de gibier vivants... et ça peut endommager l'équilibre naturel.

Ensuite, si les forêts partent en fumée, ça va polluer l'air et ça pourra nous transmettre des maladies respiratoires.

Enfin, nous sommes tous responsables de la préservation et de la protection de nos forêts car cette abrité naturel est la source de notre vie.

C29 (CE) :

Leçon 29

Malheureusement, chaque année, on a vu des milliers d'hectares de forêts partent en fumée et détruits par le feu. Mais, je pense que c'est un mauvais geste cause par l'homme en général.

D'abord : ce massacre écologique provoque beaucoup de mal à la forêt et même des conséquences à nous.

Ensuite : la forêt est très importante pour l'homme par exemple tous les animaux partent en picnic avec leurs enfants.

Enfin : la forêt donne un très grand équilibre naturel et elle donne beaucoup de possibilité pour nous. Et les arbres sont la seule chose importante dans la forêt car elle donne à nous de l'oxygène et de l'eau pure, le bois pour construire des choses très important dans notre vie. Donc : c'est très urgent de changer notre comportement et il faut qu'on fasse des sécurité et d'arrêter de ces gestes.

Merci! ☺

C4 (CE) :

Copie 4

La biodiversité est la source principale pour l'homme mais malheureusement les incendies ravagent des centaines d'hectares de forêt.

D'abord, la diversité des espèces est indispensable à la santé. En effet, la moitié des médicaments proviennent de la nature.

Ensuite, la biodiversité renferme des nombreuses espèces comestibles. Par exemple, la pêche représente la source de la nourriture.

Enfin, les forêts ont un rôle très important pour la préservation de notre environnement car elles nous procurent de l'oxygène, des fruits, du bois...

Donc, la biodiversité est très importante et il faut agir avant qu'il ne soit trop tard.

C5 (CE) :

Copie 5

Je pense que les principales causes de la déforestation sont l'élevage, et le besoin d'exploiter des terres pour l'agriculture.

D'abord, la forêt nous permet de respirer car elle produit de l'oxygène que l'on respire tous les jours.

Ensuite, c'est un endroit parfait pour aller se changer les idées et se reposer en effet la forêt est un lieu très calme, paisible et confortable.

Enfin, elle représente l'habitat de plusieurs animaux et plantes : les oiseaux construisent leurs nids sur ses branches.

En conclusion, c'est de notre tâche de lui rendre tous ses services en la protégeant et la préservant.

C6 (CE) :

Copie 6

Chaque année, des milliers d'ectares de forêt se détruit à cause de l'insouciance de personnes.

D'abord, les forêts nous donnent l'oxygène et elles changent l'air. Par exemple, si les forêts se détruisent il n'y aurait plus d'air propre.

Ensuite, les forêts sont la source du bois qu'on peut fabriquer avec des meubles. Par exemple, les chaises et les bureaux sont fabriqués avec le bois d'arbre de forêt.

Enfin, dans les forêts il y a le bon climat où on peut se soulager et partir en picnic.

Donc on doit la protéger et ne couper pas les nouveaux arbres.

C18 (CE) :

Copie 18

La forêt : Le p ourmon du monde

Je vois que chaque année des milliers d'hectares de forêts partent en fumée, et je même suis que les gens néglige l'importance de cette dernière.

Enfati, puisque la forêt contient des arbres effectivement elle est indispensable pour la planète entière parce qu'elle nous donne de l'oxygène et de la nourriture au êtres vivants comme les êtres humains et les animaux.

Ensuite, l'arbre nous offre aussi le bois utilisé dans la fabrication des meubles et la construction des maisons, par exemple, en Chine les gens fabriquent leurs maisons avec du bois pour éviter les dégâts causés par les séismes comme les chalets.

Enfin, monsieur tout le monde serait victime de maladies respiratoires : pulmonaires et cardiaques provoqués par les incendies. Et puis si on cherche l'origine de ce massacre on trouve que le plus grand responsable

Suite C18 (CE) :

est la personne qui jette ses ordures tel que
les verres des bouteilles qui se transforment
en papiers et qui provoquent le feu.

Alors, réagissant vite contre ce drame
car c'est notre bien-être qu'il s'agit.

C 27 (CE) :

Logie 27

Chaque été de chaque année, nous remarquons l'incendie de milliers d'hectares de forêt et la principale raison de cette catastrophe est la température élevée ou l'intervention humaine, car il ya certains voleurs de bois ont eu recours à l'incendie de la forêt pour obtenir d'énormes quantités de bois après l'extinction du feu.

D'abord, la forêt est la véritable poumons du monde, un exemple, qui nous donne de l'oxygène pour respirer, et se débarrasse du dioxyde de carbone toxique. Ensuite, elle est considérée comme un facteur qui protège et aborde plusieurs phénomènes comme par exemple, le fluage du sable, l'érosion des sols ou la protection des villes ou des villages contre les vents extrême et briser sur leur sérénité. Après la forêt est une grande richesse en bois, comme le bois est utilisé dans plusieurs industries telles que les meubles.

En conclusion, les efforts internationaux doivent être uni avec des efforts individuels pour protéger les arbres forestiers de la destruction.

C 28 (CE) :

Copie 28

La forêt, la mise de la nature.

Je suis persuadé que la forêt a beaucoup de avantages, mais l'homme l'a mise à mal et c'est fait pour lui et pour la nature.

Au début, la forêt joue un grand rôle car elle tempère le climat, favorise l'écloration des plantes, par exemple : les arbres stockent du carbone riche dans l'air de l'atmosphère et l'accumulation de gaz carbonique, donnant à nous l'énergie fossile.

Ensuite, la forêt donne à l'homme le bois qu'il construit pour faire des chaises,

Suite C 28 (GE) :

des Pts de tables...

En fin, la forêt protège l'environnement car elle est la maison des animaux et oiseaux et plantes, et si l'homme termine par sa à la forêt, les animaux aussi meurent. En effet, l'année passée le feu de forêt a brûlé tout les animaux...

En conclusion, la forêt a une grande importance, plus ça il faut que l'homme respecte elle pour trouver ou éviter et résoudre ses problèmes avec la planète.

C 16 (CE) :

L'opie 16

La forêt

La forêt est un espace naturel où on peut aller se promener. Je pense que la forêt est un espace important dans notre vie.

D'abord, des millions d'hectares de forêts disparaissent de la surface de la terre. Par exemple, chaque jour notre utilisation de bois augmente (du bois pour se chauffer, construire etc)

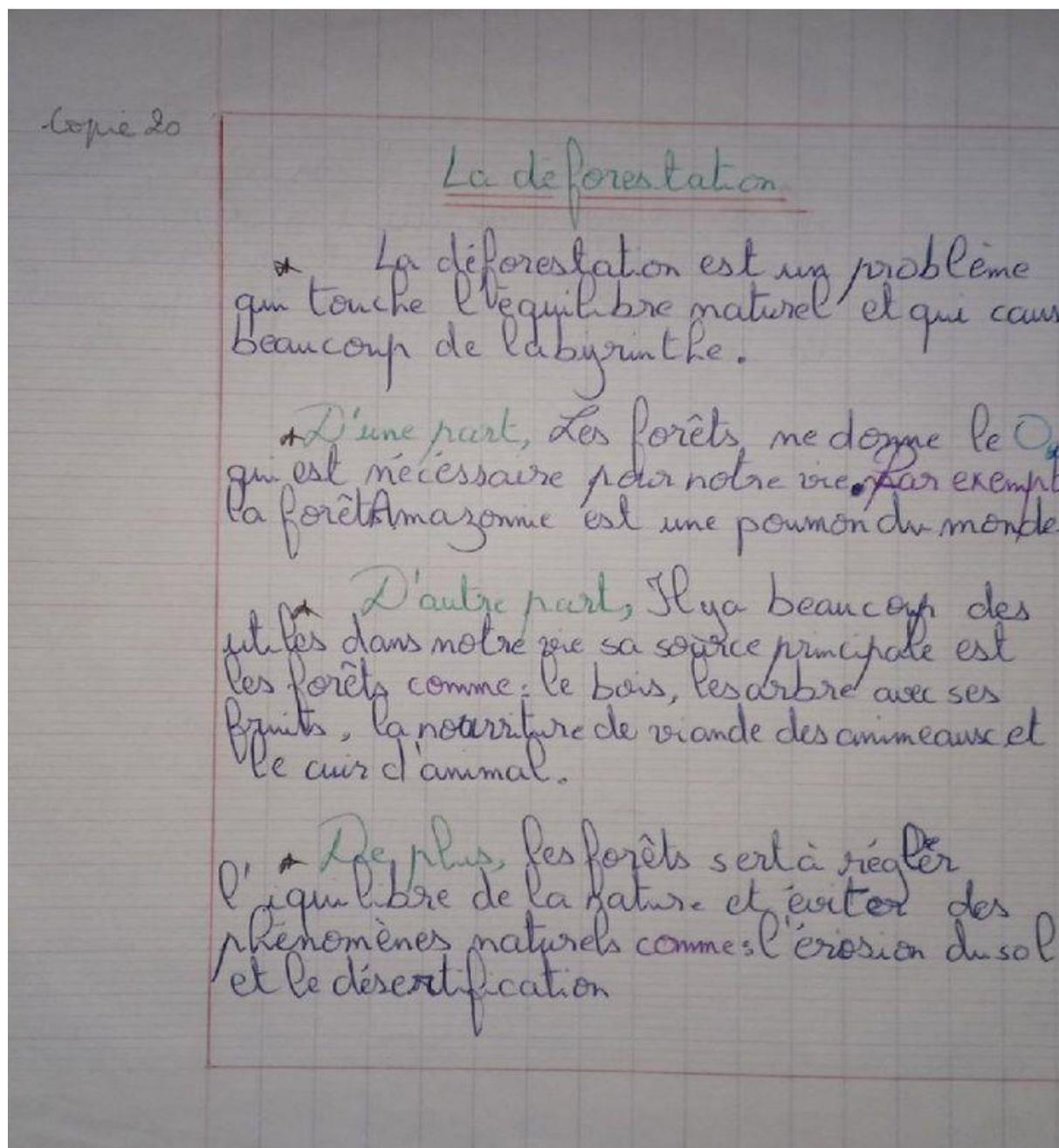
Ensuite, la déforestation entraîne beaucoup de conséquences négatives : elle entraîne diminution de l'emploi pour les populations et la pollution de l'eau.

Suite C 16 (CE) :

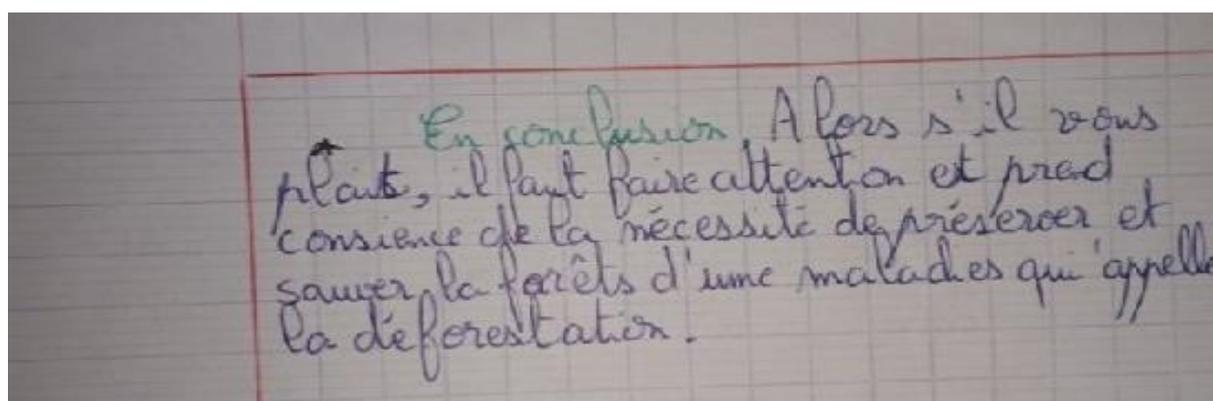
Enfin, l'arbre absorbe le CO_2 et rejette le O_2 parce qu'il assure l'équilibre écologique.

Donc il faut respecter les forêts et les arbres, parce qu'il est l'ombrage ami lorsque brûle le soleil d'été.

C 20 (CE) :



Suite C 20 (GE) :



C 22 (CE) :

copie 22

Il est ce pas l'équilibre de la biodiversité la chose la plus importante qui nous permet de rester en vie ? La nature et l'humanité font cet équilibre dans le quel nous vivons, mais oh en ces derniers siècles la biodiversité se déséquilibre à cause de la nature qui représente les arbres, les fleurs, les herbes, les forêts, et cela prend en main notre existence, car sans ces forêts nous ne pouvons pas vivre.

Donc je vois que la perte des milliers d'hectares est révoquée par le feu.

D'abord les forêts contiennent des arbres qui sont le noyau de nos produits comestibles, par exemple la production et l'exportation contiennent sur eux.

Ensuite, les incendies dans les forêts sont causés par l'homme, comme les poubelles, et surtout les cigarettes jetés dans l'herbe car ce petit feu peut se développer en flammes et fumées qui polluent l'air.

Enfin, 40% du revenu national s'appuie

Suite C 22 (CE) :

sur la production de ces hectares brûlés par le feu. Parce que si on perd des terres agricoles c'est la diminution de ce revenu.

Finalement, j'appelle l'aide à chaque coin du monde pour se réunir à préserver ces forêts et punir tous ce qui tient à la détruire et si disparaît nous disparaissions

C 15 (CE) :

Copie 15

La déforestation est la diminution pour plusieurs raisons mais il faut qu'on la combatte.

Tout d'abord, les forêts sont des sources de nourriture, de vêtements, de médicaments et d'équipement.

Ainsi, la forêt est un lieu magnifique elle nous donne la paix et le repos morale juste quand on la regarde et elle nous protège du soleil en plein été.

Enfin, et c'est l'argument le plus important, les forêts jouent un rôle très nécessaire dans notre vie car elles nous offrent l'oxygène, et elles fixent le CO_2 .

En conclusion, les forêts sont des formations végétales indispensables à la vie sur terre, il faut qu'on les protège et les préserve pour notre bien.

C 26 (CE) :

Copie 26 Au cours des dernières années, de nombreuses incendies ont détruit de nombreuses forêts et nous savons que les forêts jouent un rôle majeur dans l'équilibre écologique et la vie humaine, que pensons-nous de notre devoir à cet égard ?

D'abord, les forêts assurent l'équilibre écologique de tous les êtres vivants et elles ont un rôle dans la vie humaine. Par exemple, la plupart des animaux considèrent la forêt comme leur habitat naturel et la plupart des plantes peuvent être utilisées en médecine alternative.

Ensuite, leurs arbres donnent de l'air frais et de beaux paysages: à la fin de la semaine, la plupart des gens font un tour avec leurs enfants qui se dirigent vers la forêt pour profiter de l'atmosphère et se réjouir.

Enfin, les forêts contribuent de manière significative à l'économie du pays grâce à ses arbres, qui donnent la richesse du bois qui est exploité dans de nombreuses régions,

C21 (CE) :

copie 21

Pourquoi l'homme détruit tout ce qu'il trouve devant lui? et il ne donne aucune importance pour sa vie? Tout d'abord, il faut protéger les forêts parce qu'elles produisent l'oxygène pour survivre comme les plantes et les arbres... Ensuite, notre Dieu nous a donné les forêts pour qu'on leur donne une importance, mais l'homme s'intéresse pas. Finalement,

Suite C21 (CE) :

Il faut les nettoyer et les protéger pour le tourisme du pays.
Je parle aujourd'hui autant qu'une jeune fille parmi des milliers.
qu'il faut qu'on protège nos forêts pour notre plaisir et c'est un bon signe pour remercier Dieu.

C24 (CE) :

Cape 24

chaque année, en été, des milliers d'hectares de forêts partent en fumée, détruits par le feu et disparaissent de la surface du globe.

Si nous souhaitons assurer l'avenir de nos forêts, il est capital de veiller à ce qu'elles soient gérées dans une optique durable.

Tout d'abord, la forêt est une zone de diversité biologique exceptionnelle. Les produits forestiers autres que le bois représentent un élément important. Pour certains peuples, les arbres sont une source indispensable d'aliments, de médicaments, de matières premières.

Il est important de bien ~~mesurer~~ mesurer combien la forêt nous est utile et nous rend service.

D'autre part, les forêts sont donc les meilleures barrières naturelles contre les dégâts liés aux fortes pluies.

Par conséquent, les forêts jouent un rôle primordial dans la préservation des équilibres sociaux et écologiques; elles rendent des services essentiels: régulent le climat, les pluies, évitent

Suite C24 (CE) :

les effets dévastateurs des tsunamis, sur les côtes, Procurent de l'eau potable, constituent un véritable stock de carbone.

en conclusion, il est obligatoire de protéger nos forêts, en participant à des campagnes de reboisement, en évitant de jeter des déchets différents, parce que le verre, ça risque de reprendre feu.

C30 (CE) :

Lopie 30

Quel est le rôle de la forêt ?

Malheureusement, une vaste surface des forêts est détruite par le feu. Donc, je suis totalement convaincu qu'il faut préserver ces espaces verts.

En premier lieu, Quand la forêt est pleine de fleurs en couleurs et d'arbres. Elle attire les touristes pour admirer et visiter ce magnifique paysage.

En deuxième lieu, les forêts sont l'habitat naturel des animaux. Comme, les espèces sauvages (les lions, renards) ne peuvent pas vivre ailleurs de leurs refuges naturels.

En dernier lieu, les forêts sont le poumon de la terre. On ne peut pas imaginer une vie sans forêts, car elles sont la source de l'oxygène. Par exemple: quand on visite ces endroits, on respire de l'air pure et frais.

En conclusion, la forêt a une grande importance dans la vie des êtres vivants. C'est pour cela, c'est obligatoire de protéger les forêts avant qu'il ~~ne~~ soit trop tard.

TABLE DES MATIÈRES

TABLES DES MATIERES

Remerciements

Dédicaces

Sommaire

Liste des abréviations

Liste des tableaux, figures et graphiques

Liste des annexes

Introduction..... 01

PREMIERE PARTIE

CADRAGE THEORIQUE ET NOTIONS DE BASE

Chapitre Premier : Survol sur l'enseignement/apprentissage du texte

argumentatif en classe de FLE, en Algérie. 11

I.1 Bref aperçu sur l'enseignement /apprentissage du FLE en Algérie..... 11

I.2 Enseignement de l'argumentation en 4AM : Compétences assignées et
objectifs..... 13

I.2.1 Le texte argumentatif 17

I.2.2 L'argumentation proprement dite..... 17

I.2.3 Qu'est-ce qu'un « Argument » ? 19

I.2.4 Arguments et raisonnements : Terminologies et typologies 20

I.2.5 Texte argumentatif et son organisation 22

I.2.6 Stratégies de compréhension et de production d'un texte argumentatif... 24

I.2.7 Texte argumentatif : étude et analyse..... 26

Chapitre Deuxième : Fondements théoriques de la production écrite :

Connaissances et processus	33
I.1 Fondements théoriques de la production écrite : Connaissances et processus	33
I.2 Quelques définitions de la notion « Texte ».....	35
I.3 Quelques définitions de la notion « Discours »	36
I.4 Caractérisation et types de textes ou les formes du discours	36
I.5 Réflexion sur la notion de cohérence textuelle	39
I.5.1 Rôle de la ponctuation dans la cohérence	39
I.5.2 Les liens logiques et chronologiques	41
I.6 Apprendre à rédiger en langue étrangère : quelles stratégies pour quelles phases ?.....	42
I.7 Stratégies d'écriture selon le modèle de Hayes et Flower (1980).....	43
I.7.1 La génération d'idées (conception).....	46
I.7.2 Le regroupement des idées (l'organisation).....	46
I.7.3 Le réajustement des idées en fonction des objectifs (le cadrage)	46
I.7.4 La mise en texte.....	47
I.7.5 La révision.....	47
I.8 Pistes stratégiques pour l'acte d'écriture (Eléments issus de la psychologie cognitive)	48
I.8.1 Comment et pourquoi planifier sa production écrite ?.....	49
I.8.2 Stratégie de la mise en texte (Brouillon).....	49
I.8.3 Stratégie de révision (Amélioration du brouillon)	51
I.8.4 Stratégie de la réécriture (Réécrire pour mieux écrire).....	55
I.8.5 Stratégie de publication ou d'édition	56
I.8.6 Stratégie d'auto-évaluation	57
I.9 Mise en relation entre « la culture » et « l'enseignement »	57
I.9.1 Définitions, caractéristiques et aspects de la « culture».....	57
I.9.2 La dimension culturelle dans l'enseignement	58
I.9.3 Place de la dimension interculturelle dans l'enseignement	59

DEUXIEME PARTIE
METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET RESULTATS

Chapitre 01 : Instrumentation et outils de recherche	66
II.1 Choix méthodologiques	66
II.1.1 Echantillonnage et lieu de l'enquête : Population visée (élèves de la 4AM).....	66
II.1.2 Durée de l'enquête	67
II.2 Outils de recherche.....	67
II.2.1 Un questionnaire destiné aux élèves	67
II.2.2 Présentation des données du questionnaire adressé aux élèves visant les représentations que se font du français et l'influence de l'origine sociale sur son acquisition.....	93
II.2.3 Entretien par questionnaire destiné aux enseignants	100
 Chapitre 02 : Vers un enseignement/apprentissage efficient de l'écrit argumenté en classe de FLE	 117
II.1 Mise en route de l'écrit argumenté et déroulement de l'expérimentation ..	118
II.2 Séances d'intervention ou « les séquences didactiques »	118
II.2 Description du déroulement des séances d'intervention au cours de la séquence 01 du projet n° 03 en classe de 4ème AM. (Corpus collecté au cours de l'année scolaire 2015-2016)	119
II.2.1 Séance d'intervention N° 01 : Le pré-test.....	119
II.2.2 Séances d'interventions N° 02 et N°03 : Traitement des notions et des procédés argumentatifs : l'analyse des différents types d'arguments ainsi que l'utilisation adéquate des connecteurs logiques	126
II.2.3 Séances d'interventions N° 04 et N°05 : Lecture et compréhension de l'écrit	130
II.2.4 Séances d'interventions N° 06 et N°07 : Argumenter par le dialogue	136

II.2.5 Séances d'interventions N° 08, N°09 et N°10 : Stratégie de planification (organisation du texte argumentatif)	139
II.2.6 Séance d'intervention N° 11 : L'expression de la subjectivité : la modalisation Système et modalités de l'énonciation.....	141
II.2.7 Séance d'intervention N° 12 : Grammaire : La ponctuation	143
II.2.8 Séance d'intervention N° 13 : Vocabulaire : L'utilisation d'un dictionnaire : Chercher un mot et bien comprendre un article dans un dictionnaire.....	145
II.2.9 Séance d'intervention N° 14 : Stratégie de la mise en texte (Le brouillon).....	147
II.2.10 Séance d'intervention N° 15 : Stratégie de révision / réécriture	150
II.2.11 Séance d'intervention N° 16 : Stratégie d'auto-évaluation Ou s'auto motiver à la réécriture	152
II.2.12 Séance d'intervention N° 17 : Conseils pour la présentation des copies	154
II.2.13 Séance d'intervention N° 18 : Le post-test	156
II.3 Déroulement des séances d'intervention au cours de la séquence 01 et de la séquence 2 du projet n° 01 en classe de 4ème AM	163
II.3.1 Séances d'intervention N° 04 et N°5 : Lecture et compréhension de l'écrit.....	163
II.3.2 Séance d'intervention N° 18 : Le test	166

TROISIEME PARTIE :
ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Chapitre 01 : Analyse des données d’A1 (2015-2016)	187
III-1 Année 1 (2015-2016)	187
III.1.1 Potentiel scriptural visant la cohérence textuelle (Co.T) (Point de vue pragmatique)	187
III.1.2 Potentiel scriptural visant l’organisation des textes (OT) (Point de vue sémantique).....	200
III.1.3 Potentiel scriptural visant l’utilisation de la langue (UL) (Point de vue morphosyntaxique)	207
III.1.4 Potentiel scriptural visant la mise en page (MP) (Point de vue matériel)	214
III.1.5 Bilan général du Test 1 (pré-test) et du Test 2 (post-test)	216
III.2 Regard sur l’évolution d’A1	217
III.2.1 Etude comparative entre résultats du T1 et du T2.....	217
III.3 Synthèse	221
Chapitre 02 : Analyse des données d’A2 (2016-2017)	226
III.1 Année 2 (2016-2017).....	226
III.1.1 Test classe témoin (TCT)	226
III.1.2 Test classe expérimentale (TCE).....	238
III.1.3 Synthèse.....	251
III.2 Regard sur l’évolution d’A2	252
III.2.1 Etude comparative entre résultats du test de la classe expérimentale et résultat du test de la classe témoin	252
III.2.2 Synthèse.....	259
III.3 Difficultés et obstacles de la recherche	260

Conclusion et perspectives	263
Références bibliographiques.....	271
Annexes	286
Table des matières	400

TRADUCTION DE L'INTRODUCTION

Traduction de l'introduction

A curriculum has always aimed to formulate reflections around a given training program, to establish skills in the learner through the recommendation of activities relating to writing, in each school cycle. However, this skill, which is an integral part of language competence and which encompasses knowledge, know-how and representations (Dabène (1987: 39) remains poorly mastered among students in general, and those in the middle school, in particular.

It is clear that the teaching/learning of the FLE in the middle cycle is a very important step whose major goal is to develop through the study of argumentation, especially in the student of the 4AM oral and written skills.

As part of this research work, the focus will be on teaching argumentation at the 4AM level. This choice is mainly due to the place that argumentation occupies in the contents because during this period the student begins to defend his opinions in a logical way and to be convincing to act on the recipient of his speech. In addition, our interviews with the teachers concerned at this level showed that they complained about students' anxiety in writing. As a result, through these interviews, our motivation expanded further to take into account the many shortcomings that these students encountered.

The student in 4AM is led to know and discover another type of texts, namely the argumentative text, after having studied the three types of texts (the narrative, the descriptive and the explanatory) in 1st, 2nd and 3rd AM. The 4AM program consists according to the new school reform of three projects, one project for each term, whose respective titles are as follows: "Argue by explaining", "Argue by narrate" and finally "Argue by describing".

In this regard, we have focused our research work as well as our pedagogical intervention on the process of teaching / learning argumentation in 4AM by choosing to work on two projects, over a period of two successive years.

So, this work which is entitled:

"The written word argued in language class for the development of scriptural competence" under the following theme:

What teaching approaches should be adopted in the FLE class for a better written production of 4AM students?, will try to answer the following questions:

- 1- What are the origins of the mistakes made by students in written production? Why do they face so many obstacles in the face of writing? And how to remedy their shortcomings?
- 2- What type of activities promoting written production should be considered and what means should be implemented in the classroom to do so?
- 3- What is the contribution of teaching/learning argumentation for improving the quality of written production?
- 4- Does socio-cultural origin influence the acquisition of French? Otherwise, how to allow students to build a positive representation of the written word?

Thus, our assumptions will be as follows:

- 1- Learners would encounter several difficulties with writing, including reading and comprehension. In addition, they would not have sufficient mastery of language skills to first understand a text and then produce it.
- 2- The writing tasks in class would be poorly explained or misunderstood by some and the instructions would sometimes not be clear.
- 3- Work on the representations that students would make of the act of writing and the influence of their sociocultural origins on the acquisition of the language.

4- The preparation for writing would be a considerable help for a better written production of the students.

With the primary goal of getting students to improve the quality of their writing, we thought that to give them a taste for learning and so that they write with pleasure, they should be assisted and motivated by providing them with specific tips and tactics. To do this, text comprehension activities have been recommended through tests, small games, application and word processing activities, consolidation exercises, ... etc. These activities will aim to boost their reflections, their reasoning, their logics, their progressions, which would induce the coherence of their productions and the development of their cognitive capacities of comprehension and written and oral production.

Indeed, what will lead students to argue and "write in all subjects and in all ways" (Resonances, N°8, April 2003, P.01) is the proper use of the process of argumentation while using the mechanism of writing, students first acquire the notion of organization and will therefore be effective and methodical.

With regard to the teaching of French in this cycle, the content of the curriculum provoked by the reform focuses mainly on the types of texts. As part of this reform, the intermediate (middle) cycle is part of the pedagogy of the project, in which learning is organized sequentially, each activity with a different content but the same objective is aggregated.

For students, the writing activity is one of the most difficult learning activities because it requires the simultaneous implementation of several skills. In fact, writing problems in school have long been solved through research, especially in pedagogy. The new reform plan has taken into account the difficulties that have arisen in the school environment.

Students in 4AM through the argumentative text, are more adept at reasoning, reflection, logic, coherence and progression. Because the argumentative text calls on the student to formulate his opinions, to take a position in a speech, to share and defend his points of view, to dissuade his interlocutor, and while respecting the point of view of the latter, to refute his idea and to make him change his mind.

This research work is presented in three parts: the first part is reserved for the theoretical aspect of the research, it is divided into two chapters, first we will raise in the first chapter the veil on the situation of teaching/learning the argumentative text in FLE class in Algeria. Then, in the second chapter, the theoretical foundations of the written production skill, we looked at the strategies for writing a text where we looked at the problem-solving model proposed by Hayes and Flower, the first model that explained how the editorial process works.

The second part will explicitly retrace our methodological choices regarding our experimentation in middle school in a 4th AM class as well as the results of our pedagogical interventions, the copies of which students have constituted the main corpus of our research in order to define the difficulties encountered and their origins and to propose some remedies. It consists, in turn, of two chapters;

the first chapter is reserved for the instrumentation and research tools used in the field survey carried out, including the questionnaire interviews for students in the 4 AM, the presentation of the data of the questionnaire sent to students concerning the representations made of the FLE and the influence of social origin on its acquisition, the questionnaire interview also intended for teachers.

In the second chapter of this second part, a research-supported intervention kit was provided, where we looked at efficient teaching/learning of the reasoned written

word in the FLE classroom; this included the intervention sessions proposed by us, with a detailed and complete description of the protocol of the course of the latter (including the title of the session, its duration and its pedagogical objectives, the results of the evaluations of the written productions of A1 and A2) during the two sequences of the two projects, during the two years of investigation.

Then, the third part will be reserved for the practical component where we will analyze and interpret the results obtained while proposing approaches to the teaching of writing with a view to an effective learning of written production. It also consists of two chapters; the first chapter is a series of analysis of A1 data (2015-2016), the second chapter will present A2 data (2016-2017) with detailed and in-depth interpretations for each year.

The major importance will be given to these last two parts given their importance.

TRADUCTION DE LA CONCLUSION
ET DES PERSPECTIVES

Traduction de la conclusion et des perspectives

As part of our research project aimed at identifying writing problems among 4AM learners and the shortcomings observed during the writing of a written production in FLE, in particular the argumentative text, we are entitled to say that in order to improve the situation of teaching/learning this skill, it was necessary to analyse all the difficulties encountered by learners at this level.

This type of counting is an essential step to combat this editorial defect. Indeed, by establishing new and effective mechanisms for learner-scripters to acquire, it would allow them to fill their editorial gaps. The latter would, therefore, be able to remedy their pragmatic, semantic, morphosyntactic and material deficits when writing their written productions and to strengthen their writing skills for the production of various texts, in particular the argumentative text.

The data obtained during and after our field survey validated our initial hypotheses, including that relating to the inability of 4AM learners to reinvest the knowledge provided in class by the FLE teacher, in particular for the reproduction of texts according to the text models already proposed in class.

Through our learning support sessions, we wanted to lift the veil on the problem of developing a text of an argumentative nature, this type of text that aims to change the opinion of others on a given fact by following a specific protocol, relating to the field of argumentation, while relying on the teaching program for the 4AM.

In order to resolve this situation of scriptural deficit, mechanisms were proposed during this research, including planning or design that included the development of a plan, the determination of the structure of the requested text, the collection of information, then the organization of the texts including the lexical choices, the syntactic organization and the rhetorical organization, after that the reframing which

aims at the exploitation of the thematic vocabulary and the enrichment of the latter, then the texting which included the revision which is the rereading of the written text, the verification of the connectors, the tenses and modes of verbs used and grammar, then editing, and finally self-evaluation which includes, among other things, the verification of the material presentation of the text produced and its formatting, the respect of punctuation, the legibility and proofreading of the text by the student himself.

It is obvious that FLE teachers adopt the approaches recommended by the program dictated by the national education, however it should not be neglected that each learner evolves differently than his classmates, hence the interest of establishing a personal approach to each teacher by proposing help sessions for example as we proposed in this research experiment. The goal is to overcome the inadequacies of the class by approaching the analysis of the needs of the students constituting it.

During our intervention, rich and varied techniques, effective tools and tricks were proposed to govern this editorial faculty, because the latter could only be acquired through specific teaching. Since then, we have provided opportunities for learners to develop their ability to produce texts.

Let us remember that the competency-based approach has always aimed to establish in learners different skills in written communication, it is a teaching/learning planning whose primary function is the implementation and development of the student's skills, namely "knowledge", "know-how", "soft skills". Indeed, in this approach, all the importance is given to the acquisition and reinvestment of these skills.

With this in mind, the obstacles observed during the written production pushed us to do this research and answer the questions that result from it, namely our initial problem; What teaching approaches should be adopted in the FLE class for a better written production of 4AM students?, even if our initial hypotheses have been

confirmed, we have touched on the weight of the socio-cultural and socio-economic origin of learners from two different geographical areas, namely urban and rural.

In order to answer these questions, we decided to follow the following research method;

First of all, in the first part of our work, we divided it into two chapters, in the first chapter, we presented the teaching / learning of FLE in Algeria in general and the argumentative text in particular, then in the second chapter, we showed the theoretical foundations of written production between knowledge and process, we were also interested in the strategies of writing a text where we looked at the original model of problem solving proposed by Hayes and Flower, this model that explained the functioning of the editorial process.

In a second step, in the second part, two chapters constituted it; in the first chapter, we presented our methodological tools, namely questionnaires for learners, semi-structured interviews with teachers. In the second chapter, we presented the course of our intervention sessions within the 4AM class and the results obtained and evaluated according to the evaluation criteria of the EVA group.

In the third part, two chapters also constituted it; in the first chapter, we presented the detailed data of our experiment with the first year of field investigation (2015-2016) that we have, let us remember, named A1. In the second chapter, the detailed data presented were those of our second successive year of pedagogical intervention (2016-2017) consisting of a control class group (CT) and an experimental class group (EC). We then developed a comparative study of the evaluation results for each year.

It seems important to us to recall that among the approaches recommended during the proposed sessions were those relating to the construction and improvement of the quality of the drafting of the texts, in particular the pre-reading, the planning, the use

of the draft review and self-assessment. These processes, which served as a means to write a text, had a strong impact on the scriptural performance of students, at the formal level of their PEs but also at the level of the content of the latter.

In general, in order for learners to get support for the completion of the scriptural task, it is recommended that learners be directed to do so. The data obtained have shown that writing is closely linked to the reading of authentic texts and reading activities because they promote comprehension and therefore a consolidation of skills and subsequently a possible production of a coherent text, according to the model already proposed in class. However, we must not forget also the different communicative teaching strategies that a teacher should adopt in the FLE class for a better transfer of knowledge. These strategies promote the language learning of learners cognitively and linguistically through exchange between peers or with the teacher, and finally a good optimization of writing skills. Indeed, several studies have proposed the desacralization of the written word in relation to the oral, that is to say to give the oral the part it deserves and to facilitate the activities that characterize the latter through daily exercises that stimulate oral communication in class.

Whether it is persuasion, conviction, affirmation or refutation, argumentation is at the heart of the many daily deliberations. The well-argued writing is characterized by its high diversification in terms of its production, methods and tools which are rich and varied but which prove complex for some, hence the interest of a multidisciplinary work.

One of the primary objectives of this research was to prove the impact of argued writing in the appropriation of writing skills, including the production of an argumentative text. Indeed, many students were able to reinvest in their PEs the notions relating to the field of argumentation, studied during our didactic presence in

the FLE class. We can conclude that the reasoned writing is a didactic support par excellence in language class.

Motivating learners to write production would be one of the recommendations of this research, because a learner motivated to learn would certainly be a good writer, arouse the desire and taste for discovery through fun and regular activities that promote exchange between peers and with the teacher, these activities will aim at the proper management of the editorial process on several levels of skills, especially for the proper use of pragmatic, semantic, morphosyntactic and material processes.

What was found after our experiment is the remarkable regression of errors in form and/or content;

At the level of argumentation, more particularly from a pragmatic point of view; the students were able to identify the subject treated, used more arguments and provided several examples illustrating their arguments, also managed to express their ideas according to a coherent argumentative logic and to take a position in the argumentation and took their recipients into account, inserted their texts in a statement specific to the argumentation and the requested instruction.

From a semantic point of view; students have made progress in argumentative logic; namely, the right choice of ideas related to the subject addressed, the sequence of these ideas and their division into three distinctive but complementary parts (introduction, development and conclusion) as well as the proper use of logical and chronological connectors (cause, goal, consequence, etc.) and enumeration processes.

From the morphosyntactic point of view, the linguistic means used were more than satisfactory, as long as the students appropriated the tenses and modes of the verbs (mainly the present of the indicative and the imperative), the use of personal

pronouns to identify themselves was clearly identifiable, as well as the use of a correct and meliorative vocabulary specific to the fields of argumentation.

At the level of the formal aspect, from a material point of view; a clear evolution has been noted, this has manifested itself in the good material presentation as well as the good arrangement of the texts on their sheets, the presentation of the texts in the form of three parts, respect for the rules of punctuation, thus ensuring a readability and a correct layout and in the standards.

We can agree that the deficiencies to which learners in general are subject, and more particularly those of the 4AM may no longer take place if certain approaches as recommendations would be recommended in the FLE class, such as for example; group work, the application of the competency-based approach and the communicative approach, the use of self-assessment grids, note-taking, arousing the desire to write in learners, study the needs of his class and do activities according to the level of each student, guide students in their acquisition process of the foreign language, train students to speak and impose themselves in their speeches, meet learners belonging to different sociocultural and socio-economic backgrounds in order to get them out of their shadows to promote the transmission and sharing of knowledge as well as motivation collective. Indeed, reviewing classroom practices, including the methods used, therefore becomes a necessity and an urgent need in this type of teaching/learning of FLE in general, and of writing in particular.

This research has tried to be at the service of the didactics of foreign languages and especially of the didactics of the written word, because our help in the development of this skill, because the latter always remains a complex and not very obvious task for many learners of the different school cycles. In addition, this field experience allowed us to reflect on the treatment of other research objects that could be carried out in our subsequent work.

Résumé :

La présente recherche s'inscrit dans la perspective de la didactique de l'écriture en FLE. Cette étude concerne une recherche expérimentale dont l'expérience a été menée sur le terrain pour illustrer le développement des productions écrites des apprenants du FLE dans le cycle moyen, grâce aux effets des stratégies d'écriture par des séances d'interventions didactiques (autrement dit : séances d'aides pédagogiques) et par la mise en œuvre de l'écrit argumenté. Cette expérience dont l'enseignement de nouvelles stratégies d'écriture a été explicite consistait en la collecte et l'analyse de deux corpus successifs, qui ont été réalisés sur une période de deux années et comprenaient deux temps de test pour chaque corpus (pré-test et post -test) pour l'année 1, (test de la classe témoin et test de la classe expérimentale) pour l'année 2.

Mots clés :

Compétence scripturale - Enseignement/Apprentissage - Argumentation - Production écrite - Ecrire/Réécrire- Processus rédactionnel - Lecture- Planification- Brouillon -Révision -Autoévaluation- Travail en groupe- Milieu socioculturel- Textes authentiques- Compréhension- Psychologie cognitive.

ملخص:

يعتبر هذا البحث جزءاً من منظور تعليم الكتابة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية . من خلال هذا العمل البحثي، نريد أن نوضح ما هو تأثير التدريس بتطبيق الحجة المكتوبة واستراتيجيات الكتابة الجديدة في دورة متوسطة على تطوير مهارات الكتابة للمتعلمين الصغار من إنتاج نص جدلي. تتناول هذه الدراسة التحقيق الذي أجري في الميدان، وقد أجريت تجربة اقترحنا فيها مقاربات في مجال تدريس الكلمة المكتوبة. تألفت هذه التجربة من تحقيقين تم إجراؤهما على مدى فترة سنتين متتاليتين وتضمنتا لحظتين اختبار (ما قبل الاختبار وما بعد الاختبار) وأخيراً، تم تحليل هذه المنتجات المكتوبة للمتعلمين ومقارنتها.

كلمات مفتاحية:

القدرة الكتابية - التعلم/التدريس - الجدل - الإنتاج الكتابي - عملية الكتابة/ إعادة الكتابة - القراءة - التخطيط - المسودة - المراجعة - التقييم الذاتي - العمل في مجموعة - الوسط الاجتماعي والثقافي - نصوص أصلية - الفهم - علم النفس المعرفي.

Abstract:

This research falls within the perspective of the didactics of writing in FLE. This study concerns an experimental research whose experiment was carried out in the field to illustrate the development of written productions of FLE learners in the middle cycle, thanks to the effects of writing strategies through didactic sessions (in other words: 'teaching aids) and through the use of argumentative writing. This experiment, for which the teaching of new writing strategies was explicit, consisted in the collection and analysis of two successive corpora, which were carried out over a period of two years and included two test times for each corpus (pre- test and post- test) for year 1, (control class test and experimental class test) for year 2.

Keywords:

Scriptural Potential - Teaching / Learning - Argumentation - Written Production - Writing / Rewriting - Writing Processus- Reading - Planning - Draft - Review -Self-Assessment, work in group, sociocultural environment- Authentic texts- Understanding - Cognitive psychology.